

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSILANE KÁTIA DE OLIVEIRA

ENTRE A CASA E A ESCOLA:
Práticas educativas familiares de pais professores homens

MARIANA, 2018

ROSILANE KÁTIA DE OLIVEIRA

ENTRE A CASA E A ESCOLA:

Práticas educativas familiares de pais professores homens

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlice de Oliveira Nogueira

Instituição financiadora: Universidade Federal de Ouro Preto

MARIANA, 2018

O482e Oliveira, Rosilane Kátia de.
Entre a casa e a escola [manuscrito]: práticas educativas familiares de pais professores homens / Rosilane Kátia de Oliveira. - 2018.
275f.: il.: tabs.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Marlice de Oliveira Nogueira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Professores homens. 2. Pais e professores. 3. Práticas educativas. 4. Família. I. Nogueira, Marlice de Oliveira . II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.014



Rosilane Kátia de Oliveira

"ENTRE A CASA E A ESCOLA: práticas educativas familiares de pais professores homens."

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Maria Alice de Lima Gomes Nogueira (Membro)
Universidade Federal de Minas Gerais

A todos os pais que são professores e aos meus pais,
pelos ensinamentos e por sempre acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por mais uma conquista e pela força concedida nos momentos mais difíceis.

Em especial, à Prof.^a Dr.^a Marlice de Oliveira e Nogueira, pelos ensinamentos, incentivo e pela acolhida em todos os momentos de dificuldades, o que tornou cada momento rico e prazeroso.

À banca examinadora, composta pela Prof.^a Dr.^a Maria Alice Nogueira e pela Prof.^a Dr.^a Rosa da Exaltação Coutrim, por aceitarem o convite e pelas ricas contribuições que auxiliaram na conclusão deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Luciano Campos, pela leitura do texto de qualificação e por todo incentivo.

À Universidade Federal de Ouro Preto, pelo apoio financeiro.

A todos os pais professores participantes desta pesquisa, pela aceitação do convite, pela receptividade e atenção despendida na pesquisa de campo. Agradeço também às famílias dos pais professores pela acolhida e generosidade.

À minha família pelo apoio e, em especial, ao Luís Carlos Cabral, pela compreensão e auxílio durante a realização do curso.

À Célia Fernandes Nunes pelo incentivo e carinho.

A todos os professores da Universidade Federal de Ouro Preto que contribuíram para a minha formação.

A todos os discentes ingressos no ano de 2016, pelas experiências compartilhadas.

À Maglaice Miranda Reis, Angelita Azevedo e Jéssica Martins, pelo incentivo e amizade.

À Elodia Honse Lebourg, por todo incentivo e apoio durante a realização do curso e pela amizade.

À Mariana Colen Adriano, por me ajudar na realização do levantamento de dados na Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto.

Às minhas amigas Daiane Mendes e Solange Mol, por se fazerem presentes em todos os momentos, sempre me apoiando e incentivando.

À Cleide Campos, Marilene Souza, Janaína Souza, Valdete Gomes, Vanessa de Souza, Débora Carvalho, Joana Ribeiro, Luiz Felipe Viana, e Diego Marques por todas as vivências e companheirismo.

À Mariana Figueiredo, pela amizade e por toda força concedida neste percurso.

E, por fim, a todos aqueles que fizeram parte dessa trajetória me apoiando e incentivando.

RESUMO

As pesquisas sociológicas têm ampliado as discussões acerca da relação das famílias com a escola nos diversos meios sociais. No entanto, ainda são poucos os estudos que têm enfatizado essa interface em famílias de pais que são professores e, principalmente, quando nos referimos aos progenitores masculinos. Em um minucioso levantamento bibliográfico sobre os estudos da Sociologia da Educação e, de modo particular, sobre pesquisas no âmbito da relação família e escola, constatamos a raridade de estudos sobre práticas educativas de pais professores no Brasil. Nesse contexto, a proposta central desta pesquisa é investigar os efeitos de ser pai professor na vida familiar do docente do sexo masculino da Educação Básica, com foco nas práticas educativas desenvolvidas por eles no quadro da vida escolar de seus filhos. A questão norteadora do trabalho é: quais os impactos de “ser pai professor” homem em exercício da Educação Básica na vida familiar e na escolarização dos filhos? A pesquisa foi desenvolvida em cinco cidades do Estado de Minas Gerais: Mariana, Ouro Preto, Itabirito, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos, com um desenho metodológico de abordagem qualitativa, e compreendeu duas etapas. Na fase inicial da investigação, realizamos um levantamento na Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto que objetivou identificar o número de professores/as em atuação na Educação Básica nas cinco cidades mencionadas e, posteriormente, procedemos à escolha dos sujeitos. Na segunda etapa, aplicamos um questionário e entrevista semiestruturada com 10 pais professores homens em exercício nos três níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). O questionário consistiu em traçar o perfil social, profissional e educacional dos sujeitos investigados e a entrevista versou sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos pais professores na escolarização dos filhos. Os dados foram examinados pela técnica de análise interpretativa e, para sua compreensão, elencamos cinco eixos de análise com suas respectivas categorias. Os resultados indicam que os pais professores homens, sobrecarregados por uma carga horária de trabalho docente extensa, monitoram a vida escolar dos filhos, sem, no entanto, exercer forte regulação e controle das atividades escolares e extraescolares, e se mantêm, muitas vezes, nos bastidores do processo de acompanhamento familiar da escolarização. Além disso, as formas de intervenção parental na escola são pouco visíveis e diretas, e esse comportamento menos interventor pode estar ligado a sentimentos de pudor e constrangimento que produzem, por sua vez, uma relação mais distante e formal com os professores e gestores das escolas dos filhos. Em suma, pode-se concluir que, embora o

“efeito pai professor” (NOGUEIRA, M.O. 2011) seja pertinente para explicar práticas educativas parentais produtoras de vantagens que impulsionam o sucesso escolar dos filhos, esse efeito apresenta nuances que somente podem ser compreendidas levando-se em conta as condições simbólicas e materiais de vida pessoal e profissional a que estão submetidos os pais professores homens.

Palavras-chave: Pais professores homens. Vida familiar. Práticas educativas.

ABSTRACT

The sociological researches have expanded the discussions concerning the family relationship with the school in diverse social environments. However, there are still just a few studies which have aimed this interface in families whose parents are teachers and, specially, male parents. Through a detailed bibliographical data collection of Sociology and Education works and, particularly, researches on family-school relationship, we concluded that studies on educational practices of parents who are teachers were rare in Brazil. Thus, this research proposes an investigation in which the focus is on the effects of being a father who is a teacher in the family life of male teachers of primary education, highlighting the educational practices performed by them in the school life of their children. The question that guides our work is: what are the impacts of being a “father who is a teacher” in the exercise of Basic Education in family life and the schooling of children? The research was conducted in five cities of the state of Minas Gerais: Mariana, Ouro Preto, Itabirito, Acaiaca and Diogo de Vasconcelos with a framework methodology built from qualitative approach and composed of two stages. In the first stage of the investigation, we collected data in Ouro Preto Regional Superintendence of Education to determine the number of teachers working at primary education schools in the five cities mentioned and then we selected the subjects. In the second stage, we applied a questionnaires and semi-structured interview questionnaires to 10 fathers who were working with the three grades of primary education (kindergarten, elementary school and high school). The questionnaires intended to establish the social, professional and educational profile of these subjects and the interview regarded the educational practices conducted by the fathers in the education of their children. The data was studied through interpretive analysis technique and for its understanding we listed five analysis guidelines with their respective categories. The results indicate that the fathers who are teachers, overloaded with extensive working hour shifts, monitor their children’s school life but without exercising a strong regulation and control of school and extra-curricular activities, remaining, most of time, behind the scenes in the process of monitoring of school education. In addition to that, the forms of parental intervention at school are hardly visible and direct, and this behavior with less intervention can be related to modesty and embarrassment which consequently cause them to have a more distant and formal relationship with the teachers and administrators of their children’s school. In essence, it is possible to conclude that, although the “father-teacher effect” (NOGUEIRA, M.O. 2011)

is relevant to explain parental educational practices producing benefits which encourage the educational success of their children, this effect presents different ranges that can only be understood considering the symbolic and material conditions of personal and professional life to which male teacher parents are subjected.

Key-words: Male teacher parents. Family life. Educational practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Professores do sexo masculino em atuação no ensino regular na SRE-OP.....	28
Tabela 2: Professores do sexo feminino em atuação no ensino regular na SRE-OP.....	29
Tabela 3: Localização e rede de ensino de atuação dos professores do sexo masculino na SRE-OP.....	31
Tabela 4: Localização e rede de ensino de atuação dos professores do sexo feminino na SRE-OP.....	31
Tabela 5: Professores do sexo masculino na Educação Básica na SRE-OP sem formação específica de nível superior.....	32
Tabela 6: Professores do sexo feminino na Educação Básica na SRE-OP sem formação específica de nível superior.....	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de filhos, sexo e idade dos filhos.....	88
Quadro 2: Número de irmãos dos pais professores homens e o grau de escolaridade.....	89
Quadro 3: Ocupação principal dos genitores (pai)	90
Quadro 4: Ocupação principal dos genitores (mãe)	91
Quadro 5: Ocupação principal dos cônjuges	91
Quadro 6: Posse de bens de consumo dos pais professores da pesquisa.....	92
Quadro 7: Cursos e período frequentado pelos pais professores.....	95
Quadro 8: Perfil dos pais professores.....	100

LISTA DE SIGLAS

ABEP: Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa

AP: Associação de Pais

EMEIS: Escola Municipal de Educação Infantil

EPCAR: Escola Preparatória de Cadetes do Ar

EJA: Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IMB: Instituto Mises Brasil

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ITA: Instituto Tecnológico de Aeronáutica

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostragem Doméstica

SRE-OP: Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP: Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
O caminho metodológico da pesquisa.....	19
1 PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	26
1.1 O contexto da investigação.....	26
<i>1.1.1 Dados gerais sobre os professores homens dos cinco municípios que constituem o campo da pesquisa</i>	<i>27</i>
1.2 Professores homens e a docência na Educação Básica.....	35
<i>1.2.1 A entrada dos professores homens no espaço escolar.....</i>	<i>40</i>
<i>1.2.2 Inserção dos professores homens na escola: temor e resistência da equipe escolar e das famílias.....</i>	<i>43</i>
<i>1.2.3 Professores homens na docência e sua construção identitária.....</i>	<i>46</i>
2 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA E OS ESTUDOS SOBRE OS PAIS PROFESSORES.....	51
2.1 Estudos sociológicos sob nova ótica.....	52
<i>2.1.1 Origem social e a escolarização nos diferentes grupos sociais.....</i>	<i>57</i>
2.2 Acompanhamento parental e práticas educativas no processo de escolarização dos filhos.....	62
<i>2.2.1 Dimensões do acompanhamento pedagógico dos pais no âmbito da relação entre famílias e escola.....</i>	<i>65</i>
<i>2.2.2 Pais professores na pesquisa sociológica: desvelando caminhos para a compreensão de um recente objeto de estudos.....</i>	<i>70</i>
<i>2.2.3 Práticas educativas de pais professores no Brasil.....</i>	<i>75</i>
3 PAIS PROFESSORES HOMENS E A ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS: VIDA FAMILIAR E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	83
3.1 O perfil socioeconômico, educacional e profissional dos pais professores investigados.....	86
<i>3.1.1 Perfil socioeconômico dos pais professores.....</i>	<i>92</i>
3.2 Dados sobre a trajetória educacional dos pais professores.....	93
<i>3.2.1 Dados profissionais.....</i>	<i>96</i>

3.2.2 O processo de produção de dados e a construção de categorias de análise.....	101
3.2.3 As famílias dos pais professores: configurações e dinâmicas familiares.....	102
3.2.4 Exercício de autoridade nas famílias dos pais professores e valores transmitidos aos filhos.....	115
3.2.5 As práticas educativas e de escolarização.....	128
3.2.6 Desempenho escolar dos/as filhos/as dos pais professores.....	142
3.2.7 Dimensões do acompanhamento pedagógico dos pais professores no quadro da vida escolar dos/as filhos/as.....	147
3.2.8 Modos de intervenção dos pais professores na escola dos/as filhos/as.....	164
3.2.9 Projetos de futuro para os/as filhos/as.....	177
3.3 Uso do tempo livre: atividades extraescolares e de lazer.....	187
3.3.1 Práticas culturais nas famílias dos pais professores.....	200
3.3.2 Frequência das famílias dos pais professores em atividades culturais.....	215
3.3.3 A vivência da docência: entre a escola e o lar.....	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	247
REFERÊNCIAS.....	258
APÊNDICES.....	268
Apêndice 1: Questionário.....	268
Apêndice 2: Roteiro de entrevista	275

INTRODUÇÃO

Os estudos sociológicos têm ampliado as discussões acerca da relação das famílias com a escola nos diversos meios sociais. No entanto, estes estudos têm enfatizado pouco essa interface quando pensamos nas famílias dos pais que são professores. Nesse quadro, Vieira e Relvas (2005), ao discutirem sobre a relação do professor com a família e com a escola, argumentam que se tem escrito muito acerca da necessidade das famílias se envolverem na escola e sobre o poder que esta instituição tem sobre a vida familiar, uma vez que exige que se organizem sob uma lógica escolar, como, por exemplo, em função de suas férias, horários, dentre outros, o que produz, cada vez mais amplamente e fortemente, a pedagogização dos espaços domésticos. No entanto, todas essas questões são notadamente direcionadas às famílias dos alunos e não às famílias dos professores. Nesse contexto, as autoras afirmam que a família do professor é “a grande esquecida” (VIEIRA; RELVAS, 2005, p. 85)¹, principalmente, quando nos referimos aos progenitores masculinos.

Os estudos realizados com professores homens da Educação Básica focalizam a vivência deste profissional no exercício da docência (SAYÃO, 2005; SILVA, 2006; FERREIRA, 2008; RAMOS, 2011; ALVES, 2012), sua escolha profissional (PINTO, 1998; RABELO, 2010), suas trajetórias de vida e profissional (MONTEIRO; ALTMANN, 2013), suas representações de gênero (FONSECA, 2011) e identidades (CARDOSO, 2007; PEREIRA, 2012) e não retratam os pais professores homens no âmbito familiar, na interface da relação entre as famílias com a escola.

Quanto à temática “pais professores” no Brasil, ainda são tímidas as iniciativas dos pesquisadores em dedicar seus estudos sobre essa perspectiva quando tratamos de pais professores em exercício profissional na Educação Básica. Nesse contexto, por meio de um levantamento bibliográfico minucioso, foi possível encontrarmos uma tese e três dissertações (SANTANA, 2005; ANDRADE, 2006; REIS, 2006; NOGUEIRA, M.O. 2011) e quatro artigos publicados em periódicos e anais de eventos (REIS, 2002; NOGUEIRA, 2013; NOGUEIRA, 2015; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). Nesse sentido, estes estudos desenvolvidos com pais professores auxiliam-nos na compreensão dos efeitos de um ser pai e professor na vida escolar de seus filhos. Internacionalmente, na França e em Portugal, outros

¹ Por outro lado, as autoras destacam que a família do professor é apenas contemplada em outros tipos de aspectos mais gerais, tais como: casamento, maternidade/paternidade, assistência e apoio à família, gravidez de risco etc.

estudos também são destacados por contribuir com as discussões sobre pais professores atuantes na Educação Básica (SILVA, 2003; VIEIRA; RELVAS, 2005; BARG, 2011; LASNE, 2012).

Estes estudos demonstraram que a profissão docente tem implicações nas diversas práticas educativas desenvolvidas pelos pais professores na vida escolar de seus filhos. Porém, no Brasil, a única pesquisa que investigou o interior das famílias foi a tese de doutoramento de Nogueira, M.O (2011) que foi divulgada posteriormente em forma de três artigos (NOGUEIRA, 2013; 2015; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). Essa pesquisa analisou, de modo mais amplo, as práticas educativas de pais professores e os efeitos da profissão docente na vida escolar dos filhos. Os demais trabalhos brasileiros focalizaram seus estudos na escolha do estabelecimento de ensino realizada pelo professor para escolarizar seus filhos. Além disso, o que chama atenção nos estudos em questão é a composição da amostra dos trabalhos dos pesquisadores. Essas pesquisas continham um número reduzido de professores homens participantes da investigação em relação ao número de mulheres, o que inviabilizou a compreensão, de modo mais aprofundado, da participação dos progenitores homens na vida escolar dos filhos, e de como ocorre a divisão sexual do trabalho doméstico quando o pai é professor. Ainda assim, é preciso ressaltar que, conforme indica Nogueira, M.O (2011), devido ao número restrito de pais professores homens participantes de sua pesquisa (13 homens em um universo de 40 docentes investigados), a ampliação da compreensão sobre as práticas educativas familiares desses profissionais ainda apresenta lacunas.

Além disso, algumas pesquisas têm mostrado que a mãe tem uma influência muito forte no processo de acompanhamento escolar dos filhos, o que evidencia, assim, a ausência de pesquisas quando se trata do pai. Nesse sentido, Romanelli (2013) realizou um levantamento de artigos produzidos no período de 1997-2011 na área da Sociologia da Educação, sobre a inter-relação entre família e escola e a atuação da família no processo de escolarização dos/as filhos/as e identificou, em suas análises, a ausência dos progenitores masculinos nas pesquisas. Desse modo, o autor constata que, mesmo com a invisibilidade dos pais nas pesquisas sociológicas e empíricas, não podemos dizer que eles não participam ou que sejam totalmente ausentes da vida escolar dos seus filhos. Nesse contexto, Romanelli (2013, p. 54) salienta que “as práticas das mães no processo de escolarização dos filhos não podem ser avaliadas como se fossem ações individuais”. Ou seja, é preciso investigar o contexto mais amplo das famílias para identificarmos como se dá a participação dos pais no processo de escolarização dos filhos e, em especial, no caso desta pesquisa, como ocorre a

participação do pais professores homens na vida escolar dos filhos. Nesse preâmbulo, são principalmente as constatações de Nogueira (2011) e as de Romanelli (2013) que nos instigam a investigar os pais professores homens. Nesse sentido, a questão central da pesquisa é: quais os impactos de um “ser pai professor” homem em exercício da Educação Básica na vida familiar e na escolarização dos filhos? A partir dessa questão norteadora, outras perguntas foram evidenciadas: de que maneira se dá a divisão sexual do trabalho doméstico e da educação dos filhos, de modo particular, quando o pai é professor? Quais práticas educativas são desenvolvidas por eles no quadro da vida escolar dos filhos?

A fim de compreender a condição híbrida vivenciada por esses docentes do sexo masculino destaca-se, como objetivo geral da pesquisa, investigar os efeitos de um ser pai professor homem na vida familiar do docente da Educação Básica, sendo que, especificamente, outros dois objetivos foram traçados: 1) traçar um mapeamento quantitativo dos professores homens na docência da Educação Básica nas cinco cidades investigadas (Mariana, Ouro Preto, Acaiaca, Diogo de Vasconcelos e Itabirito), lócus da realização do presente estudo; 2) identificar e analisar as práticas educativas utilizadas pelos professores homens na vida escolar dos filhos.

Ainda nesse contexto de investigação e a partir dos objetivos traçados, levantou-se como hipóteses orientadoras da pesquisa que o fato de “ser pai professor” homem tem efeitos positivos no desenvolvimento de práticas educativas parentais e na divisão do trabalho doméstico no interior da dinâmica familiar, principalmente em relação ao acompanhamento da escolarização dos filhos.

O caminho metodológico da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em cinco cidades do Estado de Minas Gerais: Mariana, Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito e Ouro Preto. Esses cinco municípios englobam a SRE – Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. A escolha desses municípios se deveu ao fato de que a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) recebe um grande número de estudantes oriundos dessa região em seus cursos de graduação e pós-

graduação, e busca desenvolver ações que objetivam tanto conhecer quanto contribuir com as demandas sociais e educacionais das referidas cidades. Um dos programas de formação continuada que podemos citar e é desenvolvido pela universidade é o Programa “UFOP com a Escola”, que atua na formação continuada dos docentes da região. A UFOP também conta com o Observatório Educacional da Região dos Inconfidentes, que é um laboratório de pesquisas que abarca esses municípios investigados e, por meio de subprojetos, busca contribuir para a elaboração de ações que visem à qualidade da Educação Básica nessas cidades (UFOP, 2016). Nesse contexto, acredita-se que desenvolver a pesquisa nessa região poderá contribuir com os trabalhos que são desenvolvidos na UFOP.

O desenho metodológico da pesquisa é de abordagem qualitativa e está fundamentado nos pressupostos teóricos de Bogdan e Biklen (1994). Esses pesquisadores elencam cinco características importantes que configuram uma pesquisa de abordagem qualitativa. O primeiro aspecto destacado é o ambiente natural, que é a fonte direta de coleta de dados e que tem o pesquisador como instrumento principal. Além disso, salientam que “os materiais registrados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Em segundo lugar, os pesquisadores afirmam que a pesquisa qualitativa é descritiva, pois todos os acontecimentos que ocorrem no contexto, a forma do sujeito se expressar, dentre outros aspectos, não passam despercebidos aos olhos do pesquisador. Portanto, uma investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Em terceiro lugar, os pesquisadores qualitativos se preocupam mais com o processo do que propriamente com os resultados obtidos pela coleta de dados.

A quarta característica descrita por Bogdan e Biklen (1994) diz respeito às análises dos dados. Segundo os pesquisadores, a tendência é que o pesquisador analise seus dados de maneira indutiva. Sendo assim, o objetivo do pesquisador não é o de confirmar hipóteses que foram construídas previamente, ele reúne os dados obtidos e agrupa-os para analisá-los. Esse processo que, anteriormente, era mais amplo, vai se tornando cada vez mais fechado e específico. Bogdan e Biklen (1994) caracterizam esse processo de análise como um funil. Por fim, a última característica trata-se do significado como uma importância vital nas pesquisas qualitativas. Isso quer dizer que os sentidos que os diferentes sujeitos dão à sua vida

também interessam aos pesquisadores qualitativos. Nesse sentido, os pesquisadores “estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Minayo e Sanches (1993) também auxiliam nas discussões sobre a pesquisa qualitativa ao argumentarem que ela acontece em uma situação de aproximação indispensável e de intimidade na relação entre sujeito e objeto, pois ambos participam da mesma natureza: “Ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244). Desse modo, a abordagem qualitativa permite um estudo mais aprofundado do contexto que está sendo investigado relacionando-o com o problema da pesquisa.

Para a coleta de dados, a pesquisa compreendeu duas etapas. Inicialmente, realizou-se uma investigação no banco de dados da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, a fim de obter o número de professores/as e, de modo especial, de professores homens que atuam na Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Médio) nas redes estaduais e municipais da região no decorrer do ano de 2016². O motivo da escolha das escolas das esferas estadual e municipal deveu-se à possibilidade de ampliar o universo a ser investigado e atingir maior abrangência de análise dos dados obtidos. Após o levantamento dos professores homens que trabalham na Educação Básica nos cinco municípios, estabelecemos alguns critérios para a seleção dos sujeitos que compuseram a amostra intencional da pesquisa. Destacaram-se os seguintes critérios: ser pai professor homem em exercício na rede escolar pública (estadual ou municipal), ser portador de diploma de Ensino Superior, ter filhos frequentando a Educação Básica e sob sua tutela, residir em um dos cinco municípios investigados e, em caso do professor ser casado, preferencialmente, a esposa deveria exercer outra função diferente da docência.

O fato de escolhermos professores que tenham Ensino Superior foi fundamentado nas teorizações de Bourdieu (1998). Segundo ele, os indicadores que possibilitam situar o nível cultural das famílias extensa ou restrita são o grau de instrução, a ocupação e o local de residência de cada membro da família. Nesse contexto, mais do que os diplomas obtidos pelos pais e o tipo de escolaridade realizada por eles, é o nível cultural das famílias que condiciona o sucesso escolar das crianças (BOURDIEU, 1998). Além disso, Bourdieu (1998, p. 42) argumenta que, para uma avaliação das vantagens e desvantagens que são transmitidas no meio familiar, não se deveria levar em consideração apenas o nível cultural da mãe ou do pai,

² O levantamento desses dados será discutido no Capítulo 1.

“mas também o dos ascendentes de um e outro ramo da família (e também, sem dúvida, o do conjunto dos membros da família extensa)”. Diante disso, uma análise que não leve somente em consideração o nível cultural da mãe e do pai, dos avós maternos e paternos, mas que também reúna outras características do passado escolar, como, por exemplo, o tipo de curso secundário e de estabelecimento de ensino, possibilita explicitar em grande parte os variados graus de êxito alcançado nos diferentes grupos e subgrupos, que são definidos a partir da junção desses critérios (BOURDIEU, 1998).

No segundo momento da coleta de dados, procedeu-se à seleção dos sujeitos para a segunda etapa da pesquisa que consistiu na aplicação de um questionário composto por questões abertas e fechadas (Apêndice 1) e de uma entrevista semiestruturada (Apêndice 2). De acordo com Severino (2007, p. 25), o questionário é um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. Nesse sentido, este instrumento abordou indicadores objetivos e teve a intenção de traçar o perfil socioeconômico, educacional e profissional dos pais professores entrevistados.

A aplicação da entrevista semiestruturada objetivou a produção dados que contribuíssem para investigar mais especificamente as práticas educativas desenvolvidas pelos pais professores no âmbito da escolarização dos filhos.

Nessa linha, Bogdan e Biklen (1994, p. 134) destacam que a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Corroborando com essa premissa, escolhemos a entrevista como instrumento de coleta de dados, pois, quando investigamos grupos sociais específicos, as entrevistas são essenciais para que o pesquisador possa investigar valores, crenças e práticas (DUARTE, 2004). Com relação ao tipo de entrevista (semiestruturada), ela favorece que o pesquisador obtenha dados comparativos entre os diversos sujeitos que estão sendo entrevistados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Em suma, conforme Duarte (2004, p. 215) quando as entrevistas são bem feitas

permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo.

Além disso, Duarte (2004, p. 223) esclarece que “os depoimentos coletados também podem, em muitos casos, refutar as ideias que o pesquisador tinha a respeito do problema antes de iniciar a pesquisa de campo”. Nesse sentido, a autora alerta-nos que é essencial que estejamos abertos aos momentos imprevisíveis, às surpresas que surgem no desenvolvimento da pesquisa de campo. Diante disso, salienta-se que, no decorrer da pesquisa de campo, em várias entrevistas, houve interrupções. Além disso, na maioria das entrevistas realizadas constatou-se que a família estava presente em casa e, em alguns casos, houve a participação da esposa ou dos filhos. Nesse contexto, essas situações também são relevantes para auxiliar o pesquisador nas análises dos dados coletados. Dessa forma, “dar espaço para a emergência do novo é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes e tão necessárias ao contexto” (DUARTE, 2004, p. 223).

Para garantir o acesso contínuo às informações geradas, as entrevistas foram gravadas e transcritas mediante a autorização dos participantes e ficarão sob posse da pesquisadora, podendo o entrevistado ter acesso a esses documentos caso ele deseje. Aos participantes foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que foram detalhados todos os aspectos da pesquisa, a garantia de sigilo e de anonimato³, e o cuidado com o armazenamento dos dados coletados por meio das entrevistas⁴.

Ainda nesse contexto de coleta de dados, ressaltamos que buscamos contemplar, na amostra, professores homens que trabalhassem na zona urbana e rural, e nos diferentes segmentos da Educação Básica: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, os professores deveriam ser regentes da turma. A princípio, a intenção da nossa investigação foi selecionar três participantes para cada segmento de ensino, o que totalizaria 12 sujeitos a serem investigados. No entanto, ao realizar a pesquisa de campo, foi localizado apenas um pai professor homem atuante na Educação Infantil que atendessem aos critérios determinados. Essa dificuldade se deu devido à raridade da presença desses docentes nesse

³ Para manter o anonimato dos pais professores investigados neste estudo, seus nomes foram substituídos por outros, fictícios e, em alguns casos, o pseudônimo foi escolhido pelo próprio entrevistado. Ressalta-se também que, pelo fato da amostra ser reduzida e de alguns dos pais professores residirem em cidades pequenas, após a publicação desta dissertação, não é possível garantir que os entrevistados não possam ser identificados. Para evitar isso, a pesquisadora tomou os devidos cuidados na descrição dos dados, e buscou eliminar qualquer informação que pudesse identificá-los.

⁴ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, cujo número do protocolo do Parecer é 2.019.144.

nível de ensino na região, como veremos adiante, no Capítulo 1. Assim, um total de 10 pais professores homens participaram da pesquisa.

O local proposto para a realização das entrevistas foi a residência dos pais professores. Dessa forma, as entrevistas foram desenvolvidas, em sua grande maioria, nas residências dos sujeitos, e com respeito à disponibilidade de tempo dos professores para a sua realização. Em apenas um caso, a entrevista ocorreu na biblioteca da escola onde o pai professor trabalha. Todas as entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora, seguindo a orientação de Duarte (2004) que ressalta ser aconselhável que o próprio pesquisador faça as transcrições.

Os dados coletados por meio das entrevistas foram examinados pelo método da análise interpretativa, no qual, a partir dos conteúdos evidenciados nas falas dos entrevistados e das informações contidas no roteiro de entrevista semiestruturada, elencamos eixos⁵ e categorias mais específicas de análise para o cruzamento dos dados obtidos articulando-os aos objetivos da pesquisa, seguindo as recomendações de Duarte (2004). Dessa forma, segundo Duarte (2004, p. 222),

os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador.

Diante disso, esse processo de análise possibilitou que a pesquisadora interpretasse, com rigor metodológico, as nuances do processo de investigação com as famílias dos pais professores, observando as heterogeneidades e semelhanças no contexto pesquisado.

⁵ Foram definidos cinco eixos de análise: 1) dinâmica interna familiar; 2) práticas educativas e estratégias de escolarização; 3) uso do tempo livre – atividades extraescolares e de lazer; 4) práticas familiares de leitura; e 5) relação entre a vida profissional e familiar. O detalhamento dos eixos e categorias de análise está apresentado no capítulo 3 desta dissertação.

O texto da dissertação está dividido em três capítulos, além desta introdução, das considerações finais, das referências e dos apêndices elaborados para a execução da proposta metodológica da pesquisa.

No primeiro capítulo, a partir do levantamento realizado no banco de dados da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, traçamos um “pano de fundo” da investigação apresentando os municípios onde ocorreu a pesquisa, bem como os professores homens que trabalhavam na Educação Básica nos diferentes níveis de ensino nessas regiões. Além disso, discutimos a produção teórica brasileira sobre as vivências profissionais de professores homens na Educação Básica. Para tanto, elencamos algumas categorias de análises evidenciadas nos resultados desses estudos para subsidiar teoricamente o campo/contexto da presente pesquisa.

No segundo capítulo, inicialmente, discutimos teoricamente a relação entre famílias e escolas e, em seguida, adentramos na discussão da temática pais professores. Sendo assim, foi realizado um levantamento bibliográfico de estudos, publicados tanto nacional quanto internacionalmente, que se dedicaram a investigar os pais professores.

No terceiro capítulo, apresentamos e discutimos as análises dos dados obtidos por meio da aplicação de um questionário, em que traçamos o perfil social, profissional e educacional dos pais professores investigados, e de um roteiro de entrevista semiestruturada e colocamos em discussão as práticas educativas familiares dos pais professores, a dimensão híbrida de pai e professor, e seus impactos na vida familiar e na escolarização dos filhos.

Por fim, as considerações finais fecham o trabalho, com a retomada dos pontos principais da discussão realizada.

1 PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo tem como objetivo traçar um “pano de fundo” para a investigação, ao apresentar a região pesquisada e os professores homens que atuam nela. Para isso, buscou-se descrever e discutir os dados obtidos por meio de um levantamento realizado no ano de 2016, na Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE-OP). Esse levantamento possibilitou o mapeamento do número de professores/as em atuação na Educação Básica nas esferas estaduais e municipais nos cinco municípios investigados e que compreendem a SRE-OP (Mariana, Ouro Preto, Itabirito, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos), e traçar um perfil geral dos docentes, dando destaque aos professores homens. Ainda, a partir de um levantamento bibliográfico sobre a temática dos professores homens em exercício na Educação Básica, foram também discutidos categorias de análise e resultados que se destacaram nos estudos realizados com professores homens na profissão docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. É preciso ressaltar que as pesquisas que retratam esses profissionais concentraram seus estudos nessas modalidades de ensino. Para tanto, faz-se necessário, primeiramente, situar o contexto da investigação nas cinco cidades, lócus da realização da presente pesquisa.

1.1 O contexto da investigação⁶

A cidade de Mariana possui, atualmente, uma população de 58.233 habitantes. No que concerne aos dados educacionais, Mariana possui 52 escolas sendo que são 12 estaduais e 40 municipais (incluindo quatro creches).

Ouro Preto também é uma importante cidade de Minas Gerais. No ano de 1980, tornou-se “a primeira cidade brasileira a ser declarada, pela Organização das Nações Unidas

⁶ Os dados apresentados nesta seção foram retirados do documento interno da UFOP “Cadernos do Observatório Educacional da Região dos Inconfidentes” (UFOP, 2016).

para a Educação, a Ciência e a Cultura, Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade” (UFOP, 2016, p. 11). A cidade é composta por 70.281 habitantes. Em relação aos dados educacionais, Ouro Preto tem 72 instituições escolares, sendo que 15 pertencem à rede estadual, 56 à rede municipal (19 são creches municipais) e há, ainda, um Instituto Federal Tecnológico que oferta a modalidade de Ensino Médio.

A cidade de Acaiaca é pequena e está situada na microrregião 188, na Mata de Ponte Nova. Possui 3.924 habitantes. Quanto aos dados educacionais, Acaiaca possui 10 instituições públicas de ensino, sendo que duas são EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil), seis são escolas da rede municipal e duas são da rede estadual.

Diogo de Vasconcelos também é uma cidade pequena, composta por 4.080 habitantes. Em relação à oferta de educação, a cidade tem cinco instituições de ensino público básico. Destas, uma pertence à rede estadual (ela possui um seu segundo endereço situado na zona rural), e quatro instituições pertencem à rede municipal.

Por fim, a cidade de Itabirito possui, aproximadamente, 45.000 habitantes. Quanto aos dados educacionais, Itabirito tem 48 instituições de ensino, sendo que, destas, 5 pertencem à rede estadual e 43 escolas são municipais (19 são EMEIS).

Em suma, essas são algumas características dos cinco municípios estudados na investigação e que poderão contribuir para a compreensão dos dados obtidos por meio do levantamento sobre os/as professores/as atuantes na Educação Básica nas escolas vinculadas à SRE-OP, que será discutido a seguir.

1.1.1 Dados gerais sobre os professores homens dos cinco municípios que constituem o campo da pesquisa

O levantamento de dados que será discutido refere-se à presença dos/as professores/as na Educação Básica nos cinco municípios já mencionados anteriormente, no ano de 2016, e que foram obtidos por meio de uma investigação no banco de dados da SRE-

OP. A origem dos dados fornecidos pela SRE-OP foi o Educacenso⁷, no qual todas as escolas informam o número de professores/as em cada segmento de ensino que estão trabalhando nas instituições, bem como o nível de formação dos/as professores/as. Esse dado também será discutido nesta seção.

A partir do levantamento, foi possível obter o número total de professores do sexo masculino que estavam trabalhando no ano de 2016 em cada nível de ensino⁸, como vemos abaixo:

Tabela 1: Professores do sexo masculino em atuação no ensino regular na SRE-OP⁹

Município	Educação Infantil (0 a 3 anos)	Educação Infantil (4-5 anos)	Ensino Fund. I	Ensino Fund. II	Ensino Médio	Total de professores
Mariana	1	2	70	231	149	453
Ouro Preto	8	4	49	225	165	451
Acaiaca	0	0	1	0	4	5
Diogo de Vasconcelos	0	0	7	15	18	40
Itabirito	0	1	59	114	87	261
Total	9	7	186	585	423	1.210

Fonte: Tabela organizada pela autora com base nos dados de 2016 obtidos pela SRE-OP

Ao observarmos a Tabela 1, percebemos que o número de professores homens trabalhando na Educação Básica na região é bastante reduzido na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aumentando na medida em que se avançam os níveis

⁷ O Educacenso é um sistema informatizado de levantamento de dados do Censo Escolar organizado pelo INEP-MEC.

⁸ A partir do levantamento de dados fornecidos pela SRE-OP, foram encontradas outras formas de organização das turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental utilizadas pelas redes públicas estadual e municipal como: Ensino Fundamental de 9 anos – Multietapa; Ensino Fundamental de 9 anos – Correção de fluxo; Educação Infantil e Ensino Fundamental de 9 anos – Multietapa, dentre outros. Nesse contexto, devido à imprecisão dos dados fornecidos sobre essas novas formas de organização, não foi possível localizar em qual nível de ensino os/as professores/as estavam atuando. Para fins do presente estudo, esses dados foram desconsiderados e utilizados apenas os dados referentes às etapas de ensino tradicionalmente conhecidas em que foi possível verificar com precisão o nível de ensino em que os/as professores/as estavam trabalhando no ano de 2016 (Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio). Além disso, ressalta-se que o número de docentes do sexo masculino que se encaixaram nessas etapas de ensino imprecisas totalizou 12 professores e, em relação aos docentes do sexo feminino, 55 professoras.

⁹ De acordo com os dados obtidos na SRE- OP relativos ao ano de 2016, não foi possível inferir se um mesmo professor atua em mais de um nível ensino, e contabilizados mais de uma vez.

de ensino, fenômeno também evidenciado no estudo exploratório realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2009. No entanto, é preciso ressaltar que, no Ensino Médio, por exemplo, nas cidades de Mariana, Ouro Preto e Itabirito, a presença de professores homens neste segmento de ensino é menor em relação aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, esse fator pode estar ligado ao menor número de estabelecimentos de ensino que ofertam o Ensino Médio em cada cidade em relação à oferta nos Anos Finais do Ensino Fundamental. É necessário frisar também que as cidades de Acaiaca e Diogo de Vasconcelos, como vimos anteriormente, são municípios com uma população menor e com um número inferior de instituições de ensino público em relação às demais cidades. Nesse sentido, observamos que a presença de professores homens em atuação nessas duas cidades e em todos os níveis de ensino é bastante reduzido.

Apresentaremos os dados relativos ao número de professoras em atuação na região, a fim de averiguarmos a presença delas na Educação Básica nos cinco municípios investigados e analisarmos em relação ao número de professores do sexo masculino.

Tabela 2: Professores do sexo feminino em atuação no ensino regular na SRE-OP

Município	Educação Infantil (0 a 3 anos)	Educação Infantil (4-5 anos)	Ensino Fund. I	Ensino Fund. II	Ensino Médio	Total
Mariana	110	75	333	622	230	1.370
Ouro Preto	165	112	350	590	221	1.438
Acaiaca	11	13	19	79	37	159
Diogo de Vasconcelos	2	6	22	57	35	122
Itabirito	55	84	172	223	107	641
Total	343	290	896	1.571	630	3.730

Fonte: Tabela organizada pela autora com base nos dados de 2016 obtidos pela SRE-OP

Ao analisarmos as Tabelas 1 e 2, percebemos a presença predominante das mulheres em todos os níveis de ensino da Educação Básica nas cinco cidades investigadas, principalmente nos primeiros anos de escolarização. Essa realidade educacional também foi evidenciada em outras pesquisas realizadas no Brasil, e que possibilitam confirmar essa tendência da maciça presença das mulheres na docência. A pesquisa de Gatti e Barreto (2009)

evidenciou, por meio dos dados coletados a partir da Pesquisa Nacional por Amostragem Doméstica (PNAD) de 2006, que as mulheres estão representadas na Educação Básica com um percentual de 83,1%, e os homens, 16,9%. Já Oliveira e Vieira (2010) realizaram a pesquisa em sete Estados brasileiros (Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraná, Pará, Santa Catarina e Rio Grande do Norte). As pesquisadoras aplicaram um *survey* aos/às professores/as que trabalhavam na área urbana e em todos os segmentos de ensino da Educação Básica, em vários estabelecimentos de ensino das redes municipal, estadual ou conveniada. Nesse contexto, Oliveira e Vieira (2010) constataram que 82% do professorado eram mulheres. Diante disso, percebemos, por meio das duas pesquisas mencionadas, que a maioria dos professores que trabalham na Educação Básica é composta pelas mulheres, fenômeno semelhante nos cinco municípios estudados na presente pesquisa. Além disso, Gatti e Barreto (2009) ressaltaram as variações da presença feminina em relação aos homens no Ensino Médio. As pesquisadoras destacaram que, nesse nível de ensino, a proporção maior de docentes em atuação é do sexo masculino, com predominância menor das mulheres. Nesse sentido, dada a diferença de abrangência do universo pesquisado entre a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) e a presente pesquisa, que possui uma menor abrangência, os dados obtidos na SRE-OP destoam daqueles apresentados por Gatti e Barreto (2009) no que se refere à presença dos/as professores/as no Ensino Médio, assemelhando-se aos dados encontrados pelo estudo exploratório realizado pelo INEP, em 2009, no qual a presença das mulheres no Ensino Médio também apresenta um percentual maior em relação aos professores do sexo masculino.

No que concerne à localização – zona urbana ou rural – e a rede de ensino em que os professores do sexo masculino estão trabalhando, obtivemos os seguintes dados:

Tabela 3: Localização e rede de ensino de atuação dos professores do sexo masculino na SRE-OP

Município	Rede municipal	Rede estadual	Zona rural	Zona urbana	Total de professores
Mariana	175	278	114	339	453
Ouro Preto	184	267	3	448	451
Acaiaca	1	4	0	5	5
Diogo de Vasconcelos	7	33	1	39	40
Itabirito	113	148	0	261	261
Total	480	730	118	1.092	1.210

Fonte: Tabela organizada pela autora com base nos dados de 2016 obtidos pela SRE-OP

Nota-se em todas as cidades a presença maior dos docentes do sexo masculino na zona urbana. Em relação à rede de ensino, vemos também que a maioria dos professores está atuando na rede estadual de ensino. Quanto aos dados relativos à localização e rede de ensino das professoras vemos o seguinte:

Tabela 4: Localização e rede de ensino de atuação dos professores do sexo feminino na SRE-OP

Município	Rede municipal	Rede estadual	Zona rural	Zona urbana	Total
Mariana	865	505	344	1.026	1.370
Ouro Preto	931	507	40	1.398	1.438
Acaiaca	43	116	8	151	159
Diogo de Vasconcelos	30	92	15	107	122
Itabirito	390	251	14	627	641
Total	2.259	1.471	421	3.309	3.730

Fonte: Tabela organizada pela autora com base nos dados de 2016 obtidos pela SRE-OP

Observamos que as professoras em atuação também estão presentes em número maior na área urbana. No entanto, se compararmos o número de professoras e professores que

trabalham na zona rural, vemos que a presença das mulheres é maior nessa área do que a dos professores do sexo masculino, o que não parece novidade, pois as mulheres estão em maior número nas duas redes pesquisadas. Em relação à rede de atuação, nas cidades de Acaiaca e Diogo de Vasconcelos, a maioria das professoras está em atuação na rede estadual, assim como nos dados levantados dos professores do sexo masculino. Nas demais cidades, Mariana, Ouro Preto e Itabirito, o número de professoras que atua na rede municipal é maior do que na rede estadual. Ressalta-se um movimento contrário quando analisamos os dados referentes aos professores homens, pois eles estão em maior número em todos os municípios, na rede estadual de ensino.

Isso exposto, outro dado obtido no levantamento realizado na SRE-OP diz respeito à etapa da Educação Básica na qual atuam profissionalmente. Nesse sentido, apresentaremos o número total dos docentes masculinos sem formação em nível superior específica para a docência que estão trabalhando nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica.

Tabela 5: Professores do sexo masculino atuantes na Educação Básica na SRE-OP sem formação específica de nível superior

Município	Educação Infantil (0 a 3 anos)	Educação Infantil (4-5 anos)	Ensino Fund. I	Ensino Fund. II	Ensino Médio	Total
Mariana	0	0	0	5	2	7
Ouro Preto	5	0	2	0	0	7
Acaiaca	0	0	0	0	3	3
Diogo de Vasconcelos	0	0	1	0	0	1
Itabirito	0	0	5	3	3	11
Total	5	0	8	8	8	29

Fonte: Tabela organizada pela autora com base nos dados de 2016 obtidos pela SRE-OP

Ao observarmos a Tabela 5, dada a presença dos homens nos segmentos de ensino como demonstrado na Tabela 1, percebemos que a cidade que possui mais docentes do sexo masculino sem curso superior é Itabirito. A maioria desses docentes atuantes nos cinco municípios ainda possui apenas a formação em nível médio. Nesse contexto, do total de

professores homens que estavam trabalhando na Educação Básica no ano de 2016 nos cinco municípios investigados (Mariana, Ouro Preto, Acaiaca, Diogo de Vasconcelos e Itabirito), 29 docentes ainda não tinham formação superior específica para exercer a função. No que concerne aos dados relativos à escolarização das professoras, vemos:

Tabela 6: Professores do sexo feminino atuantes na Educação Básica na SRE-OP sem formação específica de nível superior

Município	Educação Infantil (0 a 3 anos)	Educação Infantil (4-5 anos)	Ensino Fund. I	Ensino Fund. II	Ensino Médio	Total
Mariana	62	7	11	1	5	86
Ouro Preto	103	20	29	8	0	160
Acaiaca	7	11	0	1	0	19
Diogo de Vasconcelos	1	5	12	0	0	18
Itabirito	31	2	14	11	2	60
Total	204	45	66	21	7	343

Fonte: Tabela organizada pela autora com base nos dados de 2016 obtidos pela SRE-OP

Ao analisarmos a Tabela 6, vemos um grande número de professoras sem formação superior específica para atuar na Educação Básica (12,7%). Mesmo com a presença majoritária delas em todos os níveis de ensino, percebemos que ainda há um número considerável de professoras com menor grau de escolaridade se compararmos com os dados obtido sobre os professores do sexo masculino (2,3%). Vemos também que é nos segmentos da Educação Infantil (0-3 anos e 4-5 anos) que a presença de professoras sem formação superior específica é maior em relação aos demais níveis de ensino. Além disso, foi possível observar, por meio dos dados sobre o grau de escolaridade das professoras, que há um número dessas docentes que tem somente o Ensino Médio, principalmente na Educação Infantil e também com nível médio/Magistério. Na cidade de Mariana, na Educação Infantil (creche e pré-escola), de acordo com os dados da SRE-OP, 11 professoras têm o Ensino Médio e 57 são formadas em curso de Magistério/nível médio. Já em Ouro Preto, constatou-se que 52 professoras possuem o Ensino Médio e 70 professoras se formaram em Magistério/nível médio. Na cidade de Acaiaca, não encontramos nenhuma professora com Ensino Médio regular, apenas com o Magistério/nível médio, totalizando 18 docentes. Em Diogo de

Vasconcelos, uma professora tinha o Ensino Médio e 5 eram formadas no Magistério/nível médio. Por fim, em Itabirito, também não foi encontrada nenhuma professora com Ensino Médio regular, sendo que 33 docentes cursaram o Magistério/nível médio. Observamos, por meio desses dados, um movimento oposto na cidade de Ouro Preto, pois foi a cidade em que mais professoras possuíam apenas o Ensino Médio regular, em relação às demais cidades, um total de 52 docentes e, destas, 49 estavam atuavam nas creches. Além disso, nas cidades de Mariana e Ouro Preto, no segmento de creche (0-3 anos), encontrou-se também, por meio do levantamento, duas professoras – 1 em cada cidade – com formação apenas em nível de escolarização fundamental incompleto.

Já no Ensino Médio, vemos nos dados das Tabelas 5 e 6, que a presença de professores/as sem formação adequada para o exercício docente é menor do que nos primeiros níveis de escolarização. Assim sendo, esse dado evidenciado na região pesquisada é consonante aos apontamentos de Gatti e Barreto (2009), que afirmam que o Ensino Médio se apresenta como um nível de ensino com um corpo docente mais qualificado com formação em nível superior. Nesse contexto, essa realidade educacional encontrada nas cinco cidades estudadas não é um fenômeno que ocorre somente nesses municípios, e tem sido também observado em outras pesquisas realizadas no Brasil, como: Oliveira e Vieira (2010); Gatti; Barreto (2009) e Brasil (2009). Neste aspecto, nota-se que, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), em seu artigo 62,

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2013, p. 51).

Nesse sentido, observamos, por meio dos dados obtidos e pelas pesquisas mencionadas, que a formação em nível superior recomendada pela legislação nacional para os docentes atuantes na Educação Básica ainda não se concretizou em todos os Estados brasileiros, pois ainda existem professores/as exercendo a função docente sem formação superior adequada para tal função.

Diante da configuração do campo de pesquisa e dos dados apresentados, foi possível reafirmar a raridade do fenômeno “pai professor homem”, tendo em vista o número

reduzido de professores homens atuando principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais na região pesquisada. Após a aplicação dos critérios de seleção para a composição da amostra – ser pai professor homem em exercício na rede escolar pública (estadual ou municipal), ser portador de diploma de Ensino Superior, residir em um dos municípios investigados, ter filhos frequentando a Educação Básica e sob sua tutela, e, em casos em que o professor for casado, preferencialmente, a esposa deveria exercer outra profissão diferente da docência –, constatou-se ainda mais essa raridade. Além desses critérios, o nível da Educação Básica em que os professores atuam também foi levado em conta. Assim, foram selecionados professores homens atuando nos três níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio.

Diante desse quadro, optou-se por averiguar se, do ponto de vista investigativo, os professores homens em exercício na Educação Básica se tornaram objeto principal de investigação científica. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura sobre a temática professores homens, a fim de identificar os principais resultados e em que medida esses resultados poderiam contribuir para a compreensão dos pais professores homens aqui investigados. Embora a presente pesquisa investigue as práticas educativas familiares dos pais professores e sua relação com a escolarização dos filhos, os dados até aqui descritos, assim como os resultados qualitativos das pesquisas sobre professores homens da Educação Infantil e do Ensino Fundamental apresentados a seguir, colaboraram para ampliar o entendimento sobre as diversas dimensões da vida do professor homem em exercício na Educação Básica e ajudaram a mapear o terreno no qual a pesquisa se desenvolveu.

1.2 Professores homens e a docência na Educação Básica

Nesta seção, discutiremos estudos que tiveram como foco os professores homens atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, ressaltando que não foram identificados estudos sobre professores homens no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio¹⁰. Serão destacados elementos de análises presentes nos estudos selecionados, tais

¹⁰ A única pesquisa localizada que continha professores homens que atuavam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio foi o estudo de Paula (2004). Sua amostra era composta por sete professores que lecionavam tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental e um apenas no Ensino Fundamental. O intuito de seu estudo foi investigar a trajetória de vida de professores homens negros da Educação Básica.

como a escolha da profissão, o processo de entrada na carreira docente e a construção da identidade dos professores homens na docência da Educação Básica.

Inicialmente, partiremos de alguns estudos que investigaram os motivos da escolha da profissão e os aspectos que possibilitaram que os professores homens se inserissem na carreira docente. Vimos, anteriormente, por meio dos dados levantados na SRE-OP, a presença significativa das mulheres em todos os níveis da Educação Básica nos cinco municípios investigados, principalmente nos primeiros níveis de escolarização (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Sendo assim, é possível dizer que a docência vem sendo exercida majoritariamente pelas mulheres, conforme também demonstrou o estudo exploratório realizado pelo INEP (2009), que utilizou os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007. Nesse contexto, o baixo percentual de professores homens em atuação na docência pode ser explicado por fatores históricos e culturais que contribuíram para o desinteresse deles pela carreira docente.

Historicamente, conforme indica Louro (1997), os missionários jesuítas eram os mestres que inauguraram a escola no início dos tempos modernos. Líderes religiosos, eles passaram a ser um modelo que as crianças deveriam seguir. No entanto, não bastava que os mestres dominassem o conhecimento, era também preciso saber transmiti-los a cada um de seus alunos, pelos quais eles se tornaram responsáveis. Para que isso ocorresse, era preciso que os mestres disciplinassem seus corpos, alma, comportamentos, atitudes, desejos, pensamento e linguagem (LOURO, 1997). Sendo assim, “o mestre – e o jesuíta é seu exemplo mais perfeito – é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício. Ele se torna um ‘especialista da infância’ (LOURO, 1997, p. 92). Entretanto, com o passar dos anos, especialmente no século XIX, o cenário educacional foi se modificando, e os homens se deslocaram da educação para outras profissões, o que possibilitou a presença significativa das mulheres nesse campo, cujo fenômeno foi denominado de “feminização do magistério” (LOURO, 1997).

Louro (1997) destaca que, para compreendermos esse fenômeno da feminização do magistério, é preciso refletir que, naquele período, a industrialização e a urbanização possibilitaram a chegada de novos grupos sociais, o que modificou o mundo do trabalho. Nesse sentido, surgiram novas oportunidades em outros postos de trabalho, o que contribuiu para o esvaziamento dos professores homens em sala de aula. Diante disso, “o magistério se tornará, neste contexto, uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação” (LOURO, 1997, p. 95).

Nessa perspectiva, Louro (1997) destaca que, aos poucos, foram crescendo os argumentos em favor da instrução das mulheres na educação dos filhos e das filhas, o que influenciou no “caráter do magistério – inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência” (LOURO, 1997, p. 96). Esses discursos se fortaleceram ao se juntarem com as correntes teóricas da Psicologia que nasceram naquele período, o que possibilitou que a educação de crianças fosse percebida como uma continuação da maternidade – e as mulheres eram consideradas com aptidões tradicionalmente femininas necessárias para atender ao Magistério. A docência vista como um trabalho que exige cuidado, amor, doação e que contribuirá na aprendizagem das crianças se torna ligada estreitamente às representações sociais sobre o feminino (LOURO, 1997).

É nesse contexto de caracterização e transformação do Magistério, aliado às habilidades femininas, que as instituições de formação se enchem de mulheres, e, assim, “constituem a *verdadeira carreira* das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, *a menos que* possa ser representada de forma a se ajustar a elas” (LOURO, 1997, p. 96). Diante disso, se as mulheres têm habilidades consideradas inatas para lidar com as crianças no ambiente escolar, quando professores homens optam pela carreira do magistério, estariam eles “fora do lugar”? (CARDOSO, 2007).

Nesta senda, Louro (1997, p. 88), ao questionar qual “o gênero da escola”, argumenta com duas perspectivas diferentes. Segundo a autora, para alguns, a escola é considerada como um espaço feminino, quando pensamos na docência associada a uma atividade que se configura como uma extensão da maternidade, ou seja, ao cuidado e ao amor maternal (feminização do Magistério); e, para outros, a escola é masculina, relacionada à seleção dos conteúdos e os métodos a serem ensinados. É por isso que a autora afirma que “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 1997, p. 89).

Dermatini e Antunes (1993) corroboram as premissas de Louro (1997) ao mostrarem, com sua pesquisa, a trajetória de professores homens e mulheres na profissão e como esses profissionais ascenderam na carreira docente. As autoras deixam claro que, se a profissão é feminina, no entanto, a carreira é masculina. Nesse contexto, conforme Louro (1997), é possível dizer que, mesmo que a presença das mulheres seja majoritária nos estabelecimentos de ensino, elas estão ocupando espaços marcados historicamente e socialmente pela ótica masculina. Sendo assim, com esses apontamentos feitos por Louro (1997) e Dermatini e Antunes (1993), percebemos que a configuração da docência está ligada

a fatores históricos, sociais e culturais e que se perpetuam até hoje e influenciam a divisão sexual do trabalho.

Sendo assim, mesmo com todas as discussões sobre a feminização do Magistério e com a associação da docência a atributos femininos, é preciso considerar que, independentemente de estarem em número reduzido quando comparados às mulheres, os homens também optam pela carreira do Magistério, e vários fatores possibilitam a inserção destes profissionais na profissão docente. Nesse contexto, indaga-se: quais os motivos que levam os professores homens a se inserirem na profissão docente, visto que eles estão trabalhando em um espaço ocupado majoritariamente por mulheres?

Em pesquisa realizada por Rabelo (2009; 2010), que objetivou compreender os motivos e as consequências da escolha pela docência com professores que atuam na Educação Básica em Aveiro (Portugal) e no Rio de Janeiro (Brasil), a pesquisadora constatou que a escolha desses profissionais está ligada a fatores intrínsecos (subjativos), como o gostar de crianças, de ser professor, desejo de transformar a sociedade, e a fatores extrínsecos (objetivos), como a necessidade de emprego, a facilidade de ingressar no mercado de trabalho e de ascender na carreira, e a estabilidade no emprego. Além disso, a pesquisadora destaca que a maioria dos sujeitos participantes de sua pesquisa nos dois países investigados teve a maior motivação para a inserção na profissão docente associada aos fatores intrínsecos, sendo que o fator mais citado pelos investigados foi o gosto pela profissão. Já o gostar de crianças foi o segundo fator mais citado pelos inquiridos da pesquisa de Rabelo (2009; 2010).

Nessa mesma linha, Carvalho (1998) demonstra que alguns professores homens evidenciaram o “gostar de crianças” como motivo principal para a escolha profissional no magistério. Monteiro e Altmann (2013) também demonstram, no âmbito da sua pesquisa, que os motivos que contribuíram para a inserção de professores homens na profissão docente estão ligados à busca de ascensão na carreira por meio da ocupação de cargos na gestão, de experiências de ensino e aprendizagem, e pela influência da família e de seus professores. Observa-se que as motivações para a inserção desses docentes estão ligadas a fatores extrínsecos e intrínsecos aos sujeitos, como também foi destacado por Rabelo (2009; 2010).

Percebemos, assim, que a inserção dos professores homens na carreira docente encontra respaldo em motivos que estão ligados tanto a fatores objetivos quanto subjativos. Vemos também que não há um único fator que motiva os professores homens a se inserirem na docência, pois, como vimos, são vários os elementos que interferem nessa opção (RABELO, 2010). Se a pesquisa de Rabelo (2009; 2010) evidenciou que a escolha da docência pelos professores homens está mais ligada a fatores intrínsecos do que a extrínsecos,

outros pesquisadores demonstraram o maior peso dos fatores motivacionais extrínsecos na inserção deles na profissão docente.

Alves (2012), ao discutir as motivações em relação à escolha profissional de professores do sexo masculino, regentes de turma no segmento da Educação Infantil na cidade de Fortaleza-CE, constatou, por meio dos depoimentos dos sujeitos entrevistados, que a escolha estava relacionada principalmente a fatores extrínsecos como: “falta de opção, empregabilidade, opção mais acessível, estabilidade e acesso mais rápido ao mercado de trabalho” (ALVES, 2012, p. 82). Nesse sentido, a autora argumenta que os motivos da escolha da profissão estavam mais ligados às motivações econômicas do que propriamente à vocação, visando à realização profissional e pessoal frente à diversidade de ofertas do mercado de trabalho e ao retorno financeiro que a profissão pode trazer. Outro fator mencionado pela autora, que contribuiu para que um professor buscasse atuar no Magistério, estava relacionado ao exemplo da família. O fato de ter membros na família que eram professores influenciou na escolha profissional de um dos sujeitos por ela entrevistados.

De modo similar, Ferreira (2008) demonstrou que, em uma cidade do interior de Paraíba, no município de Coxixola, os professores do sexo masculino que educam crianças pequenas em escolas rurais, em detrimento das poucas oportunidades de emprego e devido ao pagamento de um salário¹¹ atrativo para os profissionais da Educação, optam pela carreira docente. Sendo assim, o autor sublinha que o percentual de professores homens trabalhando no Magistério infantil no município de Coxixola pode ser considerado significativo¹², e que as chances de uma criança ter um professor homem no início de sua escolarização são maiores, devido ao “fato de existir apenas uma escola unidocente, uniclasse e multisseriada numa dada comunidade, regida por um homem faz com que os pais não tenham outra opção a não ser matricular o menino ou a menina nessa escola” (FERREIRA, 2008, p. 30).

Já Eugenio (2010) buscou compreender trajetórias de professores homens que exerciam o Magistério nas Séries Iniciais em municípios do interior da Bahia (Vitória da Conquista e Ituaçu). A partir das narrativas de quatro professores homens, as análises revelaram elementos significativos das trajetórias e da entrada desses professores na

¹¹ Ferreira (2008) argumenta que, conforme os discursos dos/as professores/as, Coxixola é um município que tem uma remuneração atrativa para os profissionais que trabalham na Educação, o que a torna mais cobiçada. O autor acrescenta que o salário é um fator de estímulo à profissão docente.

¹² O fato da presença de professores homens em exercício docente no município de Coxixola ser expressivo não implica que o percentual deles em atuação seja maior se comparado com o número de mulheres. Em levantamento realizado por Ferreira (2008), sobre a presença de professores/as na educação de crianças pequenas em alguns municípios paraibanos, o autor constatou a presença significativa das mulheres na docência, sendo que, em Coxixola, o percentual de homens trabalhando foi maior, 33,3%.

profissão. Para três investigados da pesquisa, a docência não estava dentro de suas escolhas iniciais, mas consistia na possibilidade dos professores conseguirem um emprego mais rápido.

No bojo dessa discussão, Sayão (2005), ao discutir sobre a opção de professores homens na Educação Infantil, pondera que a escolha deles para trabalhar com crianças pequenas aconteceu por acaso para a maioria de seus entrevistados. Essas escolhas também foram marcadas pela necessidade de emprego e pelo desejo de ser professor. Nesse aspecto, Pereira (2012), ao discutir a inserção de professores homens na Educação Infantil, destaca que a escolha profissional está ligada à carência de outras opções de trabalho¹³. Outro fator também mencionado pela pesquisadora é o acesso a um serviço público com vistas à efetivação no cargo de professor de Educação Infantil e à garantia de estabilidade profissional.

Em síntese, percebemos, por meio das investigações acima citadas, que as motivações que levaram os professores homens a se inserirem na carreira docente estão ligadas a vários fatores, tanto intrínsecos (subjctivos) quanto extrínsecos (objetivos), no entanto, evidencia-se a predominância destes últimos fatores. Porém, é preciso ressaltar que não é suficiente identificarmos somente as motivações que levaram os professores homens a optarem pela docência, mas é necessário também observar como ocorreu a entrada desses profissionais no espaço escolar, visto que eles estão trabalhando em um espaço socialmente considerado como feminino. Esta discussão será realizada na subseção seguinte.

1.2.1 A entrada dos professores homens no espaço escolar

A entrada de professores homens na escola é um momento em que se descortinam algumas questões que merecem ser discutidas quando nos referimos a esses profissionais atuantes na Educação Básica e, principalmente, no início do trabalho na carreira docente, o que nos auxilia a compreender as nuances dessa inserção.

¹³ Pereira (2012) afirma que, na infância, nenhum dos professores investigados por ela cogitou ser professor de Educação Infantil. Mesmo que um professor afirmasse que queria “cuidar”, ele cogitou ser médico, entretanto, devido às condições econômicas, ele percebia como algo “irreal”. Além disso, alguns entrevistados, após algumas outras tentativas de ingressar no mercado de trabalho, fizeram concurso para Agente de Desenvolvimento Administrativo e, assim, posteriormente, iniciaram a graduação em Pedagogia e ingressaram na docência na Educação Infantil, alguns por meio de concursos.

Neste aspecto, Sayão (2005) argumenta, em pesquisa de doutorado realizada em Florianópolis-SC, que a chegada dos professores homens na Educação Infantil é marcada por um “ritual de passagem” que, muitas vezes, demarca a continuidade ou não do docente na profissão. A prova desse ritual funciona como um mecanismo de aposta dos profissionais da escola na desistência do professor homem pela profissão, ou seja, a aposta de que os professores não dariam conta e que seriam incapazes de desenvolver seu trabalho com as crianças pequenas. A autora destaca que, geralmente, os professores eram designados pela diretora da escola para trabalharem com turmas menores, ou seja, com crianças mais novas, como no berçário, ou com turmas consideradas mais “difíceis” em termos de disciplina e comportamento. Nesse contexto, Sayão (2005, p. 137-138) afirma que os seus professores investigados,

após estratégias por eles encontradas, parecem ter obtido aprovação no ritual e seguem com um outro *status* na profissão, não mais o de homens iniciantes, sem experiência. Conquistaram espaços de atuação, experimentaram ações, enfrentaram conflitos e embates e cada um deles com suas concepções e crenças ao passar pelo ritual obteve de uma forma ou outra, pelas colegas e/ou pelas famílias, o reconhecimento como professor. Como alerta Williams (1995), é preciso empenhar-se para permanecer na profissão e não há dúvida que, de maneiras bastante singulares, todos eles se empenharam.

Nesse sentido, a conquista de um lugar no espaço escolar pelos docentes ocorre após passarem e superarem as dificuldades intrínsecas ao “ritual de passagem” a eles imposto, por meio do qual eles passam a ser aceitos por toda a comunidade escolar, após darem provas de suas competências e habilidades para o desenvolvimento do trabalho com as crianças pequenas.

Nessa mesma linha, Ramos (2011, p. 31) argumenta que todos os docentes integrantes da sua pesquisa que trabalhavam com crianças pequenas na Educação Infantil nas redes públicas em Belo Horizonte-MG vivenciaram no início de sua carreira um período chamado de “comprobatório”. Segundo o autor, esse período é o tempo necessário para os docentes se adaptarem ao espaço da instituição, e salienta que alguns docentes demoram mais tempo para se adaptarem, como, por exemplo, no caso de profissionais mais velhos, e, em alguns casos, a adaptação não ocorre. E acrescenta que esse período é o tempo despendido para os professores homens comprovarem sua competência e habilidades no cuidado com as crianças, principalmente aquelas que estavam na faixa etária de 0 a 3 anos e do sexo feminino.

Todos os profissionais “passaram pelo crivo das demais profissionais das instituições – enfatizo, todas do sexo feminino – e pelo olhar vigilante e avaliativo das famílias das crianças” (RAMOS, 2011, p. 32).

Nesse contexto, os resultados da pesquisa de Ramos (2011) vão ao encontro dos argumentos de Sayão (2005), que afirma que os professores homens investigados em sua pesquisa passaram por um ritual de passagem para comprovarem que estavam aptos a desenvolver suas atividades com as crianças. Assim, quando os professores homens chegam para trabalharem no espaço escolar, evidencia-se, como destaca Ramos (2011), um olhar de estranhamento, e de modo especial, quando eles ainda não são conhecidos pela comunidade escolar, pois a presença de professores homens na Educação Infantil é alvo de questionamentos na escola e, muitas vezes, coloca em xeque a identidade sexual do profissional (RAMOS, 2011).

Dessa forma, Ramos (2011) destaca, que quando os professores homens tomaram posse nos seus respectivos cargos na Educação Infantil, eles foram conduzidos para outras funções, o que possibilitou que seu trabalho estivesse constantemente sob a vigilância de outros profissionais. Assim, eles eram designados para a “função de professor do apoio, na função de professor responsável pela ‘Educação Física’, pelas oficinas de Artes, de Informática ou qualquer outra linguagem nas quais existissem menor demanda de cuidados e de toques físicos” (RAMOS, 2011, p. 100). Se houvesse necessidade de o professor assumir a regência em uma turma, ele era também enviado para trabalhar com turmas maiores na faixa etária de 3 a 5 anos de idade (RAMOS, 2011). Diferentemente dos resultados da pesquisa de Sayão (2005), em que, como vimos, os professores eram encaminhados para turmas com crianças menores, e que demandavam mais contato físico com os alunos, a fim de que eles passassem por um ritual de passagem e comprovassem sua capacidade profissional.

Já no estudo de Alves (2012), os inquiridos de sua pesquisa não necessitaram passar por um estágio em que os professores precisariam comprovar sua competência e habilidades com as crianças, como demonstrou Sayão (2005) e Ramos (2011). Alves (2012) argumenta que os professores homens, ao chegarem para desenvolver seu trabalho na Educação Infantil, estavam sempre vigilantes, porque sabiam que a escola exigiria deles um modelo padrão de comportamento. Sendo assim, os professores homens precisavam “submeter-se a subterfúgios e formas variadas de controle que objetivam reduzir o contato físico entre eles e as crianças, especialmente às vistas de pessoas estranhas que estejam na escola ou de pais e mães de alunos” (ALVES, 2012, p. 88).

Na perspectiva de Alves (2012), pode-se afirmar que somente quando os professores homens disciplinarem seus corpos é que eles serão permitidos a participar do contexto da Educação Infantil – uma forma de conseguirem a aceitação do grupo no ambiente escolar. Isso significa que “os professores precisam aprender a cantar, a acalantar as crianças, a cuidar de seus alunos com carinho, atitudes socialmente atribuídas a mulheres” (ALVES, 2012, p. 87). Percebe-se, então, que os professores homens são vistos como profissionais ausentes de características femininas para o trabalho com as crianças, assim, é preciso que eles aprendam essas habilidades para serem aceitos no espaço escolar. Evidencia-se também a visão arraigada de que a profissão docente é mais adequada para as mulheres, pois acredita-se que elas possuem as habilidades necessárias para educar as crianças. É por isso que, para os homens, ao trabalharem com as crianças, torna-se imprescindível aprenderem tais habilidades como requisito essencial para serem inseridos no ambiente de trabalho.

Não obstante, um professor homem trabalhar na educação de crianças é percebido como algo que não está dentro dos padrões de normalidade, ou seja, está “fora do lugar” (CARDOSO, 2007) e é por isso que, muitas vezes, eles passam pelo olhar vigilante de outros profissionais, principalmente quando nos referimos ao segmento da Educação Infantil, como demonstrou Ramos (2011), e, para demarcar sua continuidade ou não na profissão, é preciso passar por um estágio comprobatório (RAMOS, 2011) ou por um ritual de passagem (SAYÃO, 2005), o que não ocorre com as mulheres quando se inserem na profissão docente, que é vista socialmente como uma profissão feminina.

1.2.2 Inserção dos professores homens na escola: temor e resistência da equipe escolar e das famílias

A presença dos professores homens trabalhando na educação de crianças pequenas, principalmente na Educação Infantil, denota um ar de estranhamento por parte da comunidade escolar (RAMOS, 2011; PEREIRA, 2012). Nesse sentido, conhecer quem é o professor homem que está na escola desenvolvendo seu trabalho docente contribui para a aceitação deles no espaço escolar (SOUSA; 2011; RAMOS; 2011). Muitas vezes, esse estranhamento pode ocorrer anteriormente ao exercício da profissão e pode ser evidenciado

também na formação inicial dos professores homens, como constatou Alves (2012) por meio dos relatos dos seus investigados.

Nesse aspecto, os homens que escolhem carreiras típicas do sexo feminino raramente são retratados e, “quando isso acontece, eles são representados de maneira extremamente estereotipada, por exemplo, associados à homossexualidade, à pedofilia e/ou à falta de jeito, tal como aparece inclusive em filmes” (RABELO, 2013, p. 913). Do mesmo modo, os discursos que circundam em relação aos professores homens levantam a suspeição de que eles podem ser pedófilos, como também colocam em xeque sua identidade sexual, foram evidenciados nos relatos da comunidade escolar e das famílias em pesquisas realizadas por Fonseca (2011) e por Sousa (2011). Nesse contexto, Sayão (2005) corrobora com essa discussão e destaca também as evidências sobre os juízos morais atribuídos pelas famílias das crianças e pelos colegas de profissão que levantavam suspeitas de homossexualidade, perversão, preconceitos sobre a índole dos professores investigados e outros estigmas. Nesse sentido, Sayão (2005) destaca que os professores que ela pesquisou necessitavam dar provas de serem “homens com ‘h’ maiúsculo”, objetivando, assim, reforçar sua masculinidade.

Fonseca (2011), ao discutir sobre a inserção de professores homens nos Anos Iniciais, evidencia que esses profissionais têm suas atitudes e comportamentos dentro do espaço escolar limitadas e cerceadas, e que, provavelmente, esse forte controle visa a melhor aceitação deles no ambiente de trabalho. Os professores homens desenvolvem comportamentos que buscam a vigilância e a disciplinarização dos seus corpos, evitando, assim, o enquadramento aos discursos causados pela presença deles nos Anos Iniciais, como exemplo, a suspeita de pedofilia (FONSECA, 2011).

Diante disso, as representações que circulam no espaço escolar quando professores homens educam crianças pequenas influenciam que eles sejam dispensados de algumas atividades que exigem um contato físico entre professor e aluno e que, geralmente, seriam de responsabilidade de um professor regente de turma, principalmente, quando nos referimos à Educação Infantil. Nesta senda, Souza (2010) afirma que, no que tange às questões relativas ao cuidado com o corpo das crianças, a decisão utilizada pela direção, e aceita por toda equipe da creche que ela investigou, foi a de afastar o professor das atividades com as meninas, para evitar, assim, conflitos com as famílias, resultando como um mecanismo para tranquilizá-las.

Diante do exposto, Ramos (2011), a fim de discutir sobre a percepção da comunidade escolar sobre a presença de professores homens que atuavam na Educação

Infantil, também identificou aspectos similares aos destacados por Souza (2010). Segundo Ramos (2011), a percepção das professoras acerca da presença de homens trabalhando na Educação Infantil, relacionava-se a um sentimento de desconfiança sobre o trabalho de um professor desconhecido, o que evidencia também a necessidade da passagem do professor pelo período comprobatório e de comprovar a sua boa índole. Quanto às famílias dos alunos, o autor destaca uma percepção diferente dos pais e das mães. Ramos (2011) afirma que os pais demonstravam uma radical negação deles em relação aos profissionais homens, principalmente quando não o conheciam previamente. Essa avaliação negativa estava mais ligada ao cuidado e ao temor da pedofilia (RAMOS, 2011). Diferentemente, “todas as mães avaliaram como positiva a presença do homem na docência com crianças, até mesmo reivindicaram o ingresso de mais professores do sexo masculino” (RAMOS, 2011, p. 115). Por outro lado, a presença de professores homens na escola possibilita o surgimento de novas relações de poder. Uma delas é a emergência de um poder disciplinar, conforme apontado por Fonseca (2011), presente nos discursos das/os professoras/es e das gestoras entrevistados, na qual a presença masculina possibilita mais autoridade com as crianças. Desse modo, compreende-se, a partir das discussões de Fonseca (2011), que o poder disciplinar implica em disciplina/controle do professor em relação aos alunos dentro da sala de aula, principalmente para as turmas que apresentam “problemas” de disciplina. Portanto, “construídos como homens, podem estar organizados a partir das relações de gêneros de nossa sociedade que atribui aos homens mais poder do que as mulheres” (FONSECA, 2011, p. 54). Assim, pelo simples fato de serem homens, na percepção das professoras, os professores podem exercer a autoridade com mais austeridade do que as mulheres e podem disciplinar com êxito os alunos (FONSECA, 2011).

Em síntese, percebemos, com as discussões anteriormente, alguns desafios encontrados pelos professores homens em seu ambiente de trabalho. Os resultados das pesquisas apresentadas indicam que os professores homens que trabalham na educação de crianças enfrentam preconceito, têm sua sexualidade colocada em suspeição, como também são vistos, muitas vezes, como pedófilos. Os estudos evidenciaram também que alguns professores homens, em sua prática docente, mudam seu comportamento para que sejam reconhecidos no espaço escolar.

Nesse quadro, tendo em vista todas as representações acerca dos professores homens na educação de crianças e as provas que, muitas vezes, são necessárias para demarcar sua continuidade na profissão, pergunta-se: como eles constroem sua identidade docente?

1.2.3 Professores homens na docência e sua construção identitária

Conforme Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 374), a identidade profissional é “um processo que se desenvolve durante toda a vida do indivíduo e que sofre influências internas e externas na interação com o outro”. Sendo assim, vimos anteriormente que a presença dos professores homens na docência com crianças pequenas pode trazer, no ambiente escolar, vários questionamentos tanto por parte da equipe escolar como também das famílias. Assim, muitas vezes, esses profissionais têm que “superar preconceitos a provar diariamente sua competência, ou seja, provarem que são capazes de dar conta do trabalho. Competência esta que a professora do mesmo segmento não precisa provar constantemente em seu trabalho” (FONSECA, 2011, p. 37). Diante do exposto, como ocorre o processo de construção identitária dos professores homens no ambiente de trabalho?

Alguns estudos, tais como Silva (2006), Cardoso (2007), Pereira (2012) e Araújo (2015), auxiliam-nos na compreensão de como os professores homens constroem sua identidade na profissão.

Pereira (2012) buscou compreender como os professores homens constroem sua identidade trabalhando em creches e pré-escolas na rede municipal de ensino da cidade de Guarulhos-SP, e utilizou como eixo de análise a categoria gênero. Ela entrevistou cinco professores e, a partir das histórias de vida dos sujeitos investigados, tentou compreender quem são esses professores e como exercem seu trabalho docente na Educação Infantil.

No que tange aos fatores presentes que corroboram na construção da identidade do professor, Pereira (2012) destacou a formação acadêmica em serviço, a reflexão dos professores no espaço escolar, o estudo, a troca de experiências e a convivência entre outros/as professores/as. Nesse sentido, Pereira (2012) salienta que o estudo realizado com os professores da Educação Infantil evidencia que, conquanto haja a incorporação de aspectos da masculinidade hegemônica, as experiências vivenciadas com as crianças e demais mulheres profissionais no espaço escolar propiciam mudanças relacionadas as próprias subjetividades desses docentes, que se manifestam por meio da narrativa das práticas com as crianças. Contudo, Pereira (2012) afirma que a identidade docente ainda está em construção, dado o contexto histórico da Educação Infantil.

Nessa mesma linha, a constituição da identidade profissional do professor homem investigado por Souza (2010) e que trabalhava na creche foi se construindo a partir das vivências e experiências com os outros profissionais da instituição e da busca do professor em atender às expectativas das famílias no que concerne às condutas desenvolvidas com as crianças no cotidiano da escola, e que, em sua percepção, eram consideradas mais adequadas para o desenvolvimento de um trabalho com crianças. Souza (2010) também demonstrou, a partir dos depoimentos de seu investigado, que o fato dele ser pai contribuía para definir o papel do professor na Educação Infantil e facilitava a relação dele com as crianças.

Já sobre a constituição da identidade de professores homens que atuam nos anos iniciais, Silva (2006) buscou compreender a constituição identitária de três professores homens que trabalhavam nas Séries Iniciais, numa rede municipal de Divinópolis-MG, e como eles lidavam e percebiam o seu corpo na interação com seus alunos. A partir das histórias orais e das observações desses professores no ambiente de trabalho, Silva (2006) construiu e reconstruiu as histórias de vidas dos sujeitos por ele investigados e demonstrou como as suas masculinidades eram construídas na relação com os/as alunos/as e com a equipe da escola. Após discutir densamente sobre as trajetórias de vida dos três sujeitos investigados de sua pesquisa, Silva (2006) destaca que a construção corporal dos docentes é um processo complexo e contínuo, marcado pelas vivências e relações estabelecidas com as famílias, crianças, professores e com outros sujeitos que passaram pelo percurso de suas vidas.

Araújo (2015) também realizou sua pesquisa com um professor atuante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública na cidade de Paraíba-PI e investigou os sentidos e os significados que o professor homem produz sobre o exercício docente nos Anos Iniciais e a sua correlação com a constituição da sua identidade.

Por meio da aplicação de entrevista narrativa com um professor, Araújo (2015) chegou a três núcleos de significação: o primeiro, intitulado “ser professor constituído no dilema objetividade e subjetividade”, foi resultante da articulação dos indicadores: ideia de dom e as experiências vividas na infância determinaram a escolha da profissão; formação em múltiplos espaços; o professor sente que foi bem formado para exercer a profissão. O segundo núcleo de significação foram as “relações de amizade e de confiança com os/as outro/as mediando a constituição de bem-estar em relação à profissão”, com seus respectivos indicadores: aceitação do professor pela comunidade; o professor busca fazer amizade e ganhar a confiança dos/as alunos/as; respeito e confiança com os demais profissionais da escola; alcance dos objetivos gerando sentimentos de conquista e realização; indicações de

bem-estar em relação à profissão. Por fim, o terceiro núcleo de significação destacado por Araújo (2015) foi “quando o ser homem prevalece sobre o ser professor: o conhecimento de si e do outro” e seus indicadores: tristeza e desespero nas situações em que o professor se sentiu rejeitado por ser homem; ser homem é um fator que dificulta o ingresso em escolas privadas; cuidados na relação professor-aluno/a; o professor defende sua singularidade entre outros professores homens; reconhecimento de que os casos de rejeição são minoria.

A partir das análises dos Núcleos de Significação, Araújo (2015) esclarece que as zonas de sentidos produzidos evidenciaram que ser professor desvenda um dilema ancorado na objetividade e na subjetividade, em que o professor sente a necessidade de associar a profissão docente à ideia de dom e ao reconhecimento das condições materiais e históricas, e, “ao mesmo tempo, ele nos oferece indícios de que as vivências de uma infância rodeada pelas irmãs professoras podem ter contribuído de alguma forma para a sua escolha profissional” (ARAÚJO, 2015, p. 149).

No segundo Núcleo de Significações, as zonas de sentidos produzidas pelo professor baseiam-se nas relações interpessoais vivenciadas por ele no cotidiano de suas práticas. A amizade e a confiança prevalecem na relação do professor com as famílias e seus/suas alunos/as, e interferem no desenvolvimento do bem-estar e no estado afetivo em relação à profissão docente. Nesse contexto, o professor “conquistando a amizade e a confiança dos/as alunos/as, consegue realizar um bom trabalho sem prejudicar o desempenho curricular deles. Esses resultados geram sentimentos de conquista e de realização que o motivam a prosseguir na docência” (ARAÚJO, 2015, p. 150).

A análise do terceiro Núcleo de Significações, por meio das vivências do professor como também pelas suas significações, revelou que “às vezes, a condição de ser sujeito do sexo masculino prevalece sobre a condição de ser sujeito com formação específica para atuar nesse nível de ensino” (ARAÚJO, 2015, p. 134). O professor se identifica como um sujeito singular e se sente capaz de ter um posicionamento positivo ou negativo frente aos papéis que a sociedade determina como sendo apropriados para o homem professor e para as professoras que trabalham com crianças pequenas. Contudo, Araújo (2015, p. 134) sublinha que

a identidade é constituída na articulação da diferença e da igualdade, assim, Príncipezinho se reconhece como diferente (conhecimento de si) de outros professores homens (conhecimento do outro). Não obstante, em sua

narrativa, ele reitera que o conhecimento acerca do professor é determinante nas suas condições de ingresso na profissão.

Nesse sentido, compreende-se, de acordo com as argumentações de Araújo (2015), que a identidade do professor constituída pela diferença tem implicações no fato de que ser professor do sexo masculino influencia primeiramente na inserção do professor em escolas particulares, por exemplo. Já a construção da identidade com base na igualdade implica que, quando todos os/as professores/as possuem formação específica para atuar na docência, em um concurso, por exemplo, eles concorrem à vaga democraticamente, sem distinção de gênero. Em síntese, Araújo (2015) ressalta que as zonas de sentidos produzidas pelo professor indicam uma significação da profissão docente como uma tarefa em que o amor é crucial para o exercício da docência, deixando para o segundo plano de suas significações a formação dos/as professores/as e o gênero. As relações de amizade e confiança estabelecidas pelo professor determinam seu modo de sentir, pensar e agir, e expressam sua identidade na personagem de um professor amigo e conselheiro.

Diante do exposto, não podemos dizer que o ambiente escolar esteja livre de tensões e conflitos entre professores e professoras, em que as relações de gênero são representadas e que, certamente, influenciam não apenas nas relações de trabalho, mas, de modo mais amplo, nas vidas dos professores. Cardoso (2007) desenvolveu sua pesquisa com professores homens que trabalham com crianças de 6 a 8 anos na rede municipal de Belo Horizonte-MG, em 2004. Seu trabalho buscou compreender como os professores constroem sua identidade e como eles lidam com as questões de gênero no cotidiano das escolas. O autor argumenta, por meio dos relatos dos professores homens, que eles não identificaram a docência com as crianças pequenas como uma profissão feminina, e que as questões de gêneros estão representadas de forma desigual em relação às professoras mulheres. Desse modo, a maioria dos homens sempre se colocou em posição vantajosa, e se considera independente das mulheres para desempenharem sua função. Outro apontamento feito por Cardoso (2007) são as maiores oportunidades que os professores homens têm de ascensão na carreira, pois ocupam cargos administrativos, de chefia, como uma forma de sair da sala de aula. Sendo assim, alguns professores também relataram a facilidade de migrar da sala de aula para outras funções da escola.

Em suma, Cardoso (2007, p. 15-16) conclui que

a construção da identidade dos professores pesquisados é marcada pela presença (ou pela ausência) dos homens no Magistério. É preciso considerar que os diversos discursos e as diversas imagens sobre os professores homens que circulam em nossa sociedade, historicamente construídas, norteiam as diferentes experiências desses sujeitos nas escolas em que trabalham.

Nesse sentido, percebemos que os significados de masculinidades e feminilidades atribuídos à docência mediam os sentidos e os significados dos professores homens na docência com crianças pequenas, pois são vários os estereótipos que surgem sobre os homens e as mulheres. Para as mulheres, são atribuídas características como dóceis, afetivas e relacionais e, para os homens, militaristas, racionais e agressivos (VIANNA, 2002), e, conseqüentemente, essas representações podem interferir nas experiências vivenciadas pelos professores homens no ambiente escolar. Esse quadro pode ter influenciado, quando em interface com as condições salariais pouco atrativas da profissão docente, os resultados sobre os professores homens na região pesquisada, apresentados na primeira seção deste capítulo, destacando a presença/ausência dos professores homens em todos os níveis de ensino da Educação Básica nas cinco cidades investigadas (Mariana, Ouro Preto, Itabirito, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos).

Diante da discussão sobre o que dizem as pesquisas acerca das experiências vivenciadas pelos docentes do sexo masculino no exercício profissional na Educação Básica no Ensino Fundamental I, e da construção de um cenário em que apresentamos, de modo geral, os professores homens da região pesquisada, no capítulo seguinte, buscaremos compreender, do ponto de vista teórico, os aspectos que circundam a temática da influência de um “ser pai professor” nas práticas educativas familiares e no acompanhamento da escolarização dos filhos. Na nossa perspectiva, essa influência, já apontada em outros trabalhos e denominada como “efeito pai professor” (NOGUEIRA, M. O 2011, 2013; 2015; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017), precisa ser discutida a partir de uma compreensão mais ampla dos estudos do campo da Sociologia da Educação que focalizam a relação entre famílias e escolarização, para que se torne possível a emergência do objeto principal e particular desta pesquisa: as práticas educativas de pais professores homens na vida escolar dos filhos.

2 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA E OS ESTUDOS SOBRE OS PAIS PROFESSORES

O objetivo deste capítulo é discutir sobre os pais professores que atuam na Educação Básica e as práticas educativas desenvolvidas por eles em favorecimento da vida escolar de seus filhos no âmbito da Sociologia da Educação e, de modo particular, em seus estudos sobre relação família e escola. Para tanto, realizamos uma revisão da literatura brasileira e internacional sobre o tema, para buscar elementos teóricos para subsidiar a nossa discussão. Nesse contexto, algumas pesquisas têm demonstrado – mesmo que com objetos e recortes investigativos diferenciados – os efeitos positivos vivenciados pelos filhos dos docentes derivados da condição paterna híbrida de pai e professor, e estudado os impactos decorrentes da profissão docente na vida escolar dos filhos, tanto no Brasil quanto no exterior: Reis (2002; 2006), Silva (2003), Santana (2005), Vieira e Relvas (2005), Andrade (2006), Barg (2011), Nogueira M.O (2011; 2013; 2015), Lasne (2012) e Nogueira e Nogueira (2017). No entanto, para adentrar nesse campo de estudos, faz-se necessário uma breve contextualização sobre a relação família e escola no campo da Sociologia da Educação e de como as mudanças que ocorrem no contexto social são relevantes para entendermos as duas instituições de socialização: a família e a escola.

Desde o nascimento da Sociologia da Educação contemporânea, na década de 1950, a categoria “família” sempre esteve presente na literatura sociológica (NOGUEIRA, 2005; 2011a). Nesse período (anos 1950 e 1960), a maioria das pesquisas empíricas¹⁴, desenvolvidas em nível macro e com abordagem quantitativa, colocou ênfase na relação entre educação e mobilidade social, tais como: o Relatório Coleman (Estados Unidos), a Aritmética Política (Inglaterra), a Demografia Escolar (França) (NOGUEIRA, 2005; 2011a). Tais pesquisas quantitativas possibilitaram que se vislumbrasse um poderoso elemento para explicar as chances desiguais de acesso à escola entre estudantes, que, por sua vez, estavam relacionados ao meio familiar de origem, de modo especial, na perspectiva sociocultural: a relação entre origem social e destino escolar (NOGUEIRA, 2005). Nesse contexto, essas pesquisas “se atinham, sobretudo, às características objetivas ou morfológicas do grupo

¹⁴ Nogueira M.A (2011) sublinha que essas pesquisas são denominadas hoje como corrente do “empirismo metodológico”.

familiar indicadas através de variáveis como a renda, o nível de instrução ou a ocupação dos pais, o número de filhos etc.” (NOGUEIRA, M.A. 2011, p. 157).

Nessa perspectiva, Nogueira (2005) ressalta que os resultados dessas pesquisas empíricas mostraram que os fatores socioculturais (hábitos linguísticos, nível de instrução parental, pretensões e atitudes dos pais, clima familiar) tinham um impacto maior sobre o desempenho escolar dos estudantes do que os fatores econômicos. Dessa forma, certas famílias foram designadas como mais capazes de influenciar de maneira positiva no êxito escolar de seus filhos, ou seja, foram consideradas como “famílias educógenas”¹⁵ (NOGUEIRA, 2005; 2011a).

Nas décadas de 1960 e 1970, os estudos teóricos foram demarcados pelos estudiosos das teorias reprodutivistas. Os principais representantes no desenvolvimento de trabalhos no paradigma da reprodução foram: “vertente marxista – com a obra de Baudelot e Establet (1971) na França, e de Bowles e Gintis (1976) nos EUA, quanto em sua vertente ‘culturalista’ – com os célebres trabalhos de Bourdieu e Passeron (1964; 1970) na França” (NOGUEIRA, M.A. 2011, p. 157-158).

Nessa perspectiva, Nogueira (2015) sublinha que os sociólogos enfatizaram, em seus estudos, o papel da família na transmissão de uma herança, seja ela material ou simbólica, aos seus descendentes, “a qual seria determinante para os resultados escolares do indivíduo, beneficiando assim os grupos socialmente favorecidos” (NOGUEIRA, 2015, p. 2). Assim, as análises da categoria família ficaram reduzidas ao efeito do seu pertencimento de classe, não adentrando nas especificidades e funcionamentos internos das famílias bem como em sua relação com a escola (NOGUEIRA, 2015).

2.1 Estudos sociológicos sob nova ótica

De acordo com Nogueira (1998; 2006; 2015), na década de 1980, houve uma reorientação nos estudos sociológicos que possibilitou o deslocamento do olhar dos

¹⁵ Nogueira, M.A (2011) destaca que esta expressão foi utilizada pela primeira vez por Jean Floud, em 1961, em um texto que foi editado pela OCDE, intitulado *Social Class Factors in Educational Achievement*.

estudiosos da esfera macroscópica da realidade social para a microscópica, com adesão a novos focos de pesquisas relacionadas “em particular com o estabelecimento de ensino, a sala de aula, o currículo, a família” (NOGUEIRA, 2015, p. 2). Nessa perspectiva, a partir de estudos voltados para o nível micro, abrem-se caminhos para um novo campo de pesquisas relacionadas com “as trajetórias escolares dos jovens e as estratégias educativas utilizadas pelas famílias no decorrer dessas trajetórias” (NOGUEIRA, 2015, p. 2).

Diante disso, essa mudança de objetos de estudos na perspectiva sociológica está relacionada com o contexto social, cujas mudanças estão presentes tanto no âmbito familiar quanto no escolar (NOGUEIRA, 2015). Nogueira (2015, p. 3) destaca que “o aspecto mais visível nesse contexto – e talvez o mais importante – consiste na intensificação dos laços que unem essas duas instâncias de socialização, cujas esferas de atuação passaram a se intersectar”. Assim, nessa parceria, a escola reconhece o papel da família no desenvolvimento das atividades educativas, e a família também desempenha um papel importante na continuidade da formação de seus filhos no processo de escolarização, ou seja, essa aproximação entre a família e a escola possibilita que o trabalho seja desenvolvido em uma via de mão dupla.

Entretanto, vale a pena lembrar que, no passado, tínhamos modos diferentes de relacionamento entre a família e a escola. Além disso, as mudanças sociais ocorridas dentro da família e que influenciaram na interseção entre família e escola também devem ser destacadas para ampliar a compreensão dos modos contemporâneos dessa interseção. Ariés (1981), ao discutir sobre a transição da família medieval para a família moderna, mostra como a criança vai ganhando visibilidade no seio da família, modificando a relação entre pais e filhos. Nesse contexto, “a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança” (ARIÉS, 1981, p. 154).

Na época medieval, as crianças eram vistas como pessoas adultas, sendo preparadas para servir aos seus mestres. As crianças ficavam sob a tutela dos seus pais até os sete anos de idade e, após esse período, elas eram encaminhadas para a casa de outras famílias “estranhas” para aprenderem as “boas maneiras” (ARIÉS, 1981). Nesse sentido, o aprendizado das crianças ainda não ocorria por via da escola e sim em contato direto com as lógicas da vida adulta. Em decorrência disso, vemos, com Ariés (1981), que as crianças sempre estavam misturadas ao mundo dos adultos, sem distinção das particularidades da infância. Além disso, a criança não era vista como um ser que necessitava de um tratamento diferenciado e de relações afetivas específicas.

Já a partir do século XV, a educação e, de modo especial, a instrução das crianças passaram a ser transmitidas pela escola, o que possibilitou “também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados” (ARIÉS, 1981, p. 159). Nesse sentido, a escola possibilitou que pais e filhos se aproximassem e intensificassem a relação entre eles, é “como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola” (ARIÉS, 1981, p. 159).

Nesse aspecto, com a intensificação da relação entre pais e filhos, a família moderna passou a ter mais privacidade e intimidade entre os membros familiares. Nas palavras de Ariés (1981, p. 164), “os progressos do sentimento da família, seguem os progressos da vida privada, da intimidade doméstica. O sentimento da família não se desenvolve quando a casa está muito aberta para o exterior: ela exige um mínimo de segredo”, ou seja, a família passou a concentrar suas preocupações e cuidados em torno da criança, tornando-se cada vez mais preservada. Esses novos sentimentos e as preocupações dos pais em relação à educação dos filhos emergiram, segundo Ariés (1981), por causa da expansão da instituição escolar.

Por sua vez, Singly (2007), ao discutir as transformações ocorridas na família contemporânea na França e os efeitos dessas mudanças no funcionamento interno do ambiente familiar, destaca que a família é, ao mesmo tempo, privada e pública, pois o Estado, por meio de diversos tipos de ações, regula a esfera da vida privada. Singly (2007) destaca que as leis do divórcio, a autoridade parental, a contracepção, as aposentadorias, a previdência social, os abonos aos pais que vivem sozinhos, dentre outros, são alguns dos procedimentos pelos quais o Estado intervém na vida doméstica. Diante disso, o autor observa que as intervenções do Estado auxiliam a reduzir os laços de dependência da família em relação à parentela, ou seja, à família estendida, e à vizinhança, bem como dos filhos em relação aos seus pais e da mulher em relação ao homem. Entretanto, em decorrência disso, temos “uma menor autonomia da família e de seus membros vis-à-vis os representantes do Estado, juízes, psicólogos, professores, sociólogos etc.” (SINGLY, 2007, p. 64). Dessa forma, é possível afirmar que “a privatização incontestável da família moderna é, de alguma forma, uma ilusão porque é acompanhada de uma grande intervenção do Estado e das instituições” (SINGLY, 2007, p. 33).

No bojo dessa discussão, outras mudanças que vêm ocorrendo desde o século XX no plano da família ocidental também podem ser destacadas: diminuição do número de casamentos, decorrentes das novas formas conjugais, como a união livre, por exemplo,

elevações frequentes na idade do casamento e da procriação, aumento do número de divórcios, recomposição dos novos arranjos familiares (monossexuais, recompostas e monoparentais) e a ampliação do controle da fecundidade, advindo dos avanços das técnicas de contracepção (NOGUEIRA, 2005; SINGLY, 2007).

É possível também dizer, em relação aos processos de transformação e configuração das famílias contemporâneas, que, do ponto de vista da economia, no decorrer do tempo, “a família passou de unidade de produção a unidade de consumo” (NOGUEIRA, 2005, p. 570). Desse modo, a autora destaca que, com a proibição do trabalho infantil, a frequência obrigatória da criança à escola, e a criação dos sistemas de seguridade social, permitiu-se que os filhos passassem a ter outra representação para os pais, ou seja, os filhos deixaram de ser vistos como fonte para o aumento da renda familiar ou como um recurso para sanar as inseguranças da velhice. Nesse contexto, se os filhos permanecem sob a tutela dos pais, “é menos como futura força de trabalho (para os desfavorecidos) ou como garantia de sucessão (no caso dos favorecidos) e cada vez mais como objeto de afeto e de cuidados, razão de viver, modo de se realizar” (NOGUEIRA, 2005, p. 570). Nesse sentido, reduzir o número de filhos transforma-se em uma importante estratégia utilizada pelos pais em diferentes grupos sociais (e, principalmente, nas famílias de camadas médias) para investimentos máximos em cada filho (NOGUEIRA, 2005).

Dessa forma, conforme Nogueira, M.O (2011), os filhos ocupam outra perspectiva na vida familiar, ou seja, os filhos passam a ocupar um lugar central no seio da família, em que são intensificadas as relações afetivas. Nessa senda, evidencia-se também a preocupação dos pais no que tange ao sucesso escolar dos filhos, cujo futuro profissional e as chances de ascensão social poderão ser garantidos via processo de escolarização, pois o grau de escolaridade dos filhos passa a ser visto como uma norma de inserção social e o diploma escolar como “um bilhete de entrada na vida” (LACERDA, 2011, p. 74). Nesse contexto, a realização pessoal dos pais está imbricada com o êxito dos filhos na escola (LACERDA, 2011). Segundo Nogueira, M.O (2011), os pais, independentemente da sua posição no espaço social, mobilizam-se pelo sucesso escolar de seus filhos e engendram “novas configurações e novas formas de relação com a escola, no interior da qual as estratégias e práticas de escolarização são produzidas ou reproduzidas” (NOGUEIRA, M.O. 2011, p. 17-18).

Por outro lado, o sistema de ensino também não ficou alheio às mudanças que ocorreram no plano familiar. Nogueira (2006) e Nogueira, M.O. (2011) discutem sobre essas transformações ocorridas na escola. Conforme Nogueira, M.O (2011, p. 17), no “sistema de

ensino e nos processos de escolarização – em relação às normatizações legais, às novas tendências pedagógicas e às novas funções assumidas pela escola – atingem diretamente as famílias e penetram fortemente suas dinâmicas internas”. Além desses fatores, a autora destaca outros aspectos relacionados à necessidade de ampliação de laços entre a família e a escola, ou seja, a participação dos pais na escolarização dos filhos, e que, por conseguinte, para viabilizar esse processo, são criadas políticas públicas no exterior e no Brasil, que objetivam incentivar a participação e o diálogo entre a família e a escola (NOGUEIRA, M.O. 2011).

Além das mudanças ocorridas nas famílias e nas escolas, Nogueira (2006) salienta que alguns estudiosos têm afirmado que, no passado, as interações entre a família e a escola tinham uma frequência menor, mais esporádica. Para reforçar seus argumentos, a autora fundamenta-se na socióloga suíça Cleopâtre Montandon, que adverte: “As autoridades escolares preocupavam-se pouco com as suas opiniões. [...] Assim, em geral, os pais não eram admitidos na esfera escolar e as relações família escola, tal como as preconizamos atualmente, não existiam nas cidades” (MONTANDON, 2001 *apud* NOGUEIRA, 2006, p. 163). Observa-se que Montandon afirma que o trabalho desenvolvido pela escola era mais individual com pouca participação/intervenção da família no ambiente escolar, e o relacionamento entre as duas instituições era mais distante. Sendo assim, os modos de relacionamento que temos atualmente são frutos de mudanças sociais que afetaram diretamente tanto a família quanto a escola, o que possibilitou que essas duas instituições de socialização passassem a se intersectar. Entretanto, seria errôneo pensarmos que, no passado, as famílias não mantinham relações com a escola, uma vez que sempre houve algum tipo de participação, mesmo sendo menos frequente e de natureza diferente (NOGUEIRA, 1998; 2006). Assim, essas mudanças que ocorreram no interior das famílias, no sistema de ensino, como também nas formas de interação entre as duas instâncias de socialização, possibilitam que os pais se mobilizem cada vez mais para investirem no processo de escolarização dos seus filhos, sendo que esse investimento tem como objetivo garantir um retorno rentável para o futuro profissional e escolar da prole, visando à ascensão social da família. Dessa forma, os pais criam uma série de estratégias que objetivam “elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar – o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais” (NOGUEIRA, 2006, p. 161).

2.1.1 Origem social e a escolarização nos diferentes grupos sociais

De acordo com Silva (2003), a intersecção entre família e escola acontece nas vertentes lar e escolar, e em duas dimensões, individual e coletiva. Na vertente escolar, são consideradas todas as atividades realizadas na escola, tanto individuais quanto coletivas, por iniciativas de pais, professores, alunos ou outros atores. Nessa vertente, incluem-se as reuniões escolares realizadas com participação de pais e professores, e também as atividades desenvolvidas com a participação dos encarregados da educação em reuniões de Associações de Pais ou em órgãos da escola, tais como colegiados e conselhos (SILVA, 2003). Segundo Silva (2003), essas atividades apresentam-se como a faceta mais visível da relação entre a escola e a família. No entanto, o autor sublinha que, na vertente lar, estão incluídas todas as atividades escolares desenvolvidas em casa, tais como a realização pelos filhos das diversas e multifacetadas tarefas escolares, o acompanhamento parental das atividades escolares dos filhos, e todo o tipo de iniciativa desenvolvida pela família em prol da escolarização do educando.

A dimensão individual discutida por Silva (2003) abarca todas as atividades relacionadas ao processo de escolarização desenvolvidas individualmente por cada membro familiar (pai, mãe, irmãos, parentes), aluno ou professor. A dimensão coletiva caracteriza-se por uma atuação organizada, em que pais e alunos participam como representantes em associações ou como integrantes de órgãos da escola (SILVA, 2003).

Assim sendo, a interligação entre essas duas instituições de socialização – a família e a escola – se dá, principalmente, por meio de um objetivo comum: o bom desempenho escolar dos educandos. Quando não ocorre, por exemplo, o diálogo entre as duas instâncias socializadoras, a ideia é a de que isso pode afetar o desempenho escolar dos alunos. Nesse sentido, Nogueira (2006, p. 157) argumenta que existe hoje “uma ideologia da colaboração e emergência de um discurso – tanto por parte dos profissionais de ensino, quanto por parte dos pais – que prega a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes”. Diogo (2010, p. 72) também corrobora com essa ideia ao defender que os discursos evidenciam que “um maior envolvimento dos pais contribuirá para resolver diversos problemas da escola (como o insucesso ou a violência), bem como da própria sociedade”.

Entretanto, quando a participação dos pais é invisível face ao sistema escolar, a crítica é que eles estão se omitindo de suas funções parentais em prol da escolarização dos filhos. Além disso, a crítica da omissão parental é relativamente direcionada às famílias que têm condições de vida mais desfavorecidas, ou seja, possuem poucos recursos materiais de existência (DIOGO, 2010).

Nessa mesma linha, Lahire (2004, p. 334) argumenta que o mito da omissão parental “é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir”. Isso ocorre porque muitas famílias não conseguem dar a resposta de participação que é esperada pela escola, ou seja, que é valorizada por ela e que é mais visível perante o sistema escolar, pois, como sublinha Silva (2003), a escola desempenha um papel normalizador das condutas. Sendo assim, conforme Thin (2006), as lógicas de socialização das famílias, o modo de comunicação, a relação com o tempo tem uma clivagem social, ou seja, variam de acordo com a classe social. Nesse sentido, o modo de socialização das famílias da classe dominante não é o mesmo das camadas populares. Do ponto de vista de Thin (2006), as lógicas socializadoras não são somente diferentes, mas desiguais, pois a lógica socializadora das famílias de camadas médias e das elites é consonante com a lógica socializadora escolar. Coincidência que não acontece com as famílias de camadas populares, cuja lógica socializadora é mais distante do modo de socialização escolar.

Nesse contexto, as formas pelas quais as famílias irão se relacionar com a escola, as práticas e estratégias educativas que serão desenvolvidas pelos pais em relação à escolarização dos filhos irão ser diferentes dependendo da posição social dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Isso significa que a relação entre as famílias e a escola ocorre de maneira heterogênea, pois está relacionada à origem social e à cultura na qual as famílias estão inseridas.

Nessa perspectiva, de acordo com Bourdieu (2008), a posição dos sujeitos no espaço social varia conforme o volume do capital cultural¹⁶ adquirido e o *habitus*. A posse de

¹⁶ A noção de capital cultural foi criada por Bourdieu (1998) para compreender as desigualdades escolares, e desmitificou a ideia de dom natural para explicar o sucesso escolar das crianças. Assim, segundo Bourdieu (1998), o capital cultural pode existir em três formas: Estado Incorporado, Objetivado e Institucionalizado. No Estado Incorporado, o capital cultural está diretamente relacionado ao corpo e a acumulação do capital requer que ele seja incorporado; necessita, portanto, de um trabalho de assimilação e inculcação. Ele se apresenta como forma de disposições que são duráveis ao organismo. O capital cultural, em seu Estado Objetivado, implica acesso aos bens culturais cujos suportes são materiais e são transmissíveis em sua materialidade, como,

capital cultural detido pelos sujeitos ou pelos grupos sociais significa ter acesso à cultura legítima, ou seja, à cultura das classes que dominam os códigos eruditos, e que é também valorizada pela escola. Desse modo, a detenção de capital cultural é um fator que condiciona o êxito escolar dos estudantes, marcando as diferenças entre as classes sociais. Nesse contexto, a cultura da classe dominante está mais próxima da cultura escolar, pois é a cultura que é veiculada pela escola, enquanto que, para as classes populares, está mais distante (BOURDIEU, 1998). Desse modo, ter a posse de capital cultural, segundo o volume e estrutura desse capital, possibilita que as classes dominantes se distingam quanto ao gosto, ao domínio da língua culta, e as preferências em relação às práticas culturais (BOURDIEU, 2008). Sendo assim, “as frações mais ricas em capital cultural têm propensão a investir, de preferência, na educação dos filhos e, ao mesmo tempo, nas práticas culturais próprias e manter e aumentar sua raridade específica” (BOURDIEU, 2008, p. 112), enquanto que, nas classes populares, as práticas sociais e culturais são orientadas pela “escolha do necessário”, devido aos poucos recursos materiais e simbólicos possuídos (BOURDIEU, 2008). Nesse contexto, de acordo com Bourdieu, o capital incorporado e adquirido por familiaridade, ou seja, desde as gerações anteriores, torna-se mais rentável, pois requer tempo e exige um trabalho de assimilação e inculcação. Dessa forma, “o capital cultural que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 1998).

O conceito de *habitus*, em Bourdieu (2008), é definido como o princípio gerador que rege o conjunto das práticas e das representações dos sujeitos na sociedade. Esse conceito é depreendido como

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como *uma matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e as correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses resultados (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Nesse sentido, os sistemas de disposições são fruto de um trabalho de inculcação que é socialmente construído. Assim, o *habitus* orienta as práticas tanto individuais quanto

por exemplo, livros, quadros e dicionários. O Estado Institucionalizado representa o valor do capital cultural adquirido por via do certificado escolar.

coletivas, e visa à reprodução do grupo social. Dessa forma, perante a escola, o *habitus* incorporado pela família estrutura as experiências escolares dos indivíduos (BOURDIEU, 1983).

Isso exposto, conforme Bourdieu (2008), o *habitus* modifica a distribuição dos tipos de capitais detidos pelas famílias e possibilita que as famílias ou grupos sociais busquem estratégias de reprodução que ocorrem de maneira consciente e/ou inconsciente e que objetivam manter ou melhorar sua posição social.

Dentre o conjunto de estratégias educativas e de reprodução social, a mais determinante, conforme Bourdieu (1998, p. 73), é a “transmissão doméstica do capital cultural”, pois, como vimos anteriormente, é esse o fator que propicia o êxito escolar dos estudantes, e marca as diferenças sociais por meio da escola. Nesse sentido, “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (BOURDIEU, 1998, p. 74). Assim sendo, o capital cultural incorporado traz benefícios rentáveis ao processo de escolarização, o que auxilia no trabalho escolar, pois possibilita aos sujeitos obter informações sobre o sistema de ensino e ter uma visão sobre as perspectivas profissionais (BOURDIEU, 1998). Nesse sentido, a posse de informações adquiridas pelas famílias sobre o sistema de ensino é fruto do capital cultural possuído e torna-se rentável para as famílias porque se converte em benefícios no processo de escolarização dos filhos.

As práticas de investimentos familiares no processo de escolarização da prole variam conforme os grupos sociais. Bourdieu (1998) destaca que as classes médias são as que mais têm aspirações de ascensão social por via da escola, a fim de manterem ou melhorarem a sua posição social, pois as chances de sucesso escolar dos filhos dessas famílias são superiores em relação aos filhos das famílias de classes populares (BOURDIEU, 1998). Desprovidas de alto capital cultural, mas dotadas de um *ethos* de ascensão social, as famílias das camadas médias destacam-se pela “boa vontade cultural”, e suas aspirações de sucesso dos filhos fundamentam-se na escola e pela escola e “lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura” (BOURDIEU, 1998, p. 48).

Nogueira (1995), ao embasar-se em algumas pesquisas que discutem sobre as camadas médias e sua relação com a escola, elenca algumas práticas educativas de investimentos na escolarização dos filhos comumente realizadas pelas famílias pertencentes a essas camadas: auxiliam regularmente os filhos nas atividades de deveres de casa, adotam estratégias de reforço escolar das aprendizagens, mantêm regularidade de frequência às reuniões escolares.

Tendo em vista as atividades desenvolvidas por essas famílias, as classes médias, visando conquistar condições favoráveis para a sua ascensão social, que se manifestam por meio dos investimentos na escolarização dos filhos, lançam mão de outras estratégias que lhes fornecem “a força necessária para extrair de si mesmo, por todas as formas de auto-exploração – em particular, ascetismo¹⁷ e malthusianismo¹⁸ – os recursos econômicos e culturais indispensáveis para a ascensão” (BOURDIEU, 2008, p. 316).

Sendo assim, Bourdieu (2008) sublinha que um número reduzido de filhos propicia que as famílias de classe média façam investimentos na escolarização dos seus filhos que sejam mais eficazes e concentrem todos os seus esforços e expectativas em número pequeno de descendentes. Como afirma Bourdieu (2008, p. 316), “por ser incapaz de aumentar sua renda, é obrigado a restringir a despesa, ou seja, o número de consumidores”. Como decorrência desse ascetismo, ou seja, dos sacrifícios feitos pela família no sentido de promover a escolarização dos filhos, as famílias de camadas médias almejam para os filhos uma trajetória de sucesso em cursos de longa duração, ou seja, a longevidade escolar (BOURDIEU, 2008).

Isso exposto, vemos, com Bourdieu (1998; 2008), que a posse de capital cultural adquirido pelas famílias, tanto em seu volume quanto em estrutura, constitui-se um elemento importante para a compreensão das desigualdades escolares entre os estudantes. O autor demonstra teoricamente como o capital cultural favorece o sucesso escolar e desmitifica a ideia desse sucesso ligado ao dom e considerado como algo natural. Dito de outra maneira, os trabalhos de Bourdieu evidenciaram a correlação entre a origem social e sua influência nos destinos escolares dos filhos das famílias nos grupos sociais distintos. Porém, para compreendermos o modo de acompanhamento das famílias no processo de escolarização dos filhos, é preciso investigar o interior das famílias e identificar as práticas educativas e, em especial, as estratégias elaboradas e utilizadas pelos pais no processo de escolarização dos filhos, o que possibilita que se evidenciem as nuances que ocorrem em nível microscópico da realidade social, discutidas a seguir.

¹⁷ O ascetismo, para Bourdieu (2008), implica sacrifícios, renúncias, privações a outros tipos de prazeres, e delimita, assim, suas ambições “razoáveis”.

¹⁸ Tendência em controlar a taxa de natalidade, ou seja, do número de filhos.

2.2 Acompanhamento parental e práticas educativas no processo de escolarização dos filhos

Vimos anteriormente que, a partir da década de 1980, conforme destacado por Nogueira (1998; 2006; 2015), os estudos da Sociologia da Educação passaram a dedicar suas análises aos processos microssociológicos da relação entre famílias e escolas. Dessa forma, emergiram pesquisas que focalizam a dimensão das dinâmicas internas das famílias e os seus efeitos na escolarização dos filhos nos diferentes grupos sociais (LAHIRE, 2004; LAREAU, 2007).

Montandon (2005, p. 489) argumenta que os trabalhos desenvolvidos com base nos aspectos globais da relação entre os meios sociais e as práticas educativas das famílias “não permitem considerar variações interindividuais e nuances de atitudes e práticas dentro dos meios sociais”. Desse modo, Montandon (2005) sublinha que as práticas educativas desenvolvidas pelos pais não têm um modelo fixo, e dependem de muitos fatores que vão além da origem social, ligados a questões internas ao seio da família, como: “a história da família, a modalidade do arranjo familiar e de seu funcionamento, o número de filhos, o posicionamento dos filhos na fratria (ordem de nascimento e sexo), as relações da família com a comunidade” (MONTANDON, 2005, p. 489). Nesse sentido, percebe-se que esses fatores apontados pela autora estão relacionados à estrutura e à dinâmica internas das famílias e que influenciam as diversas práticas educativas parentais.

Se os estudos de Bourdieu (1998; 2008) demonstraram a forte correlação entre origem social e as práticas e estratégias educativas desenvolvidas pelos pais face ao sistema escolar, o estudo de Lareau (2007) também examina a classe social como uma categoria que não pode ser desprezada, pois ela é um fator que influencia fortemente nas dinâmicas internas das famílias.

Nesta senda, Lareau (2007) traz uma importante contribuição de sua pesquisa etnográfica realizada com crianças negras e brancas. A autora argumenta que, mesmo sabendo que a vida familiar tem efeitos nas oportunidades da vida dos filhos,

pouco se sabe sobre como a vida familiar transmite vantagens às crianças. Poucos pesquisadores tentaram integrar o que se sabe sobre os comportamentos e atitudes ensinados em casa e a forma como essas práticas podem oferecer recursos desiguais para os membros da família fora desse ambiente (LAREAU, 2007, p. 16).

Nesse sentido, conforme a autora, os modos como os pais disseminam essas vantagens aos seus filhos ainda não foram totalmente compreendidos. De acordo com Lareau (2007), a classe social influencia na maneira como os pais educam seus filhos, como eles veem seus papéis na vida dos seus filhos e como percebem a infância. Em sua pesquisa, a autora investigou três dimensões-chave da vida familiar: “organização da vida diária, o uso da linguagem e os laços sociais” (LAREAU, 2007, p. 26). Segundo Lareau (2007), essas dimensões não apreendem de forma geral todas as partes importantes da vida familiar, no entanto, elas introduzem aspectos que são centrais no modo de criação dos filhos.

Diante disso, Lareau (2007) distinguiu duas abordagens nos modos de criação dos filhos: o “cultivo orquestrado”, presente nas famílias de camadas médias negras ou brancas, e o “crescimento natural”, percebido nas camadas populares negras ou brancas. Lareau (2007) argumenta que as famílias de camadas médias oportunizam aos seus filhos várias atividades sistematizadas, inerentes à faixa etária e que influenciam no ritmo de vida dessas famílias. Essas atividades que são proporcionadas na vida das crianças são controladas e organizadas pelos pais. Regularmente, os pais dessas camadas valorizam as atividades extraescolares como forma de desenvolver outras habilidades e potencialidades em seus filhos que serão indispensáveis para a preparação para a vida, e que objetivam um retorno rentável para a vida escolar e profissional. Quanto ao uso da linguagem utilizada entre os pais e filhos, os modos de comunicação são baseados na racionalização e na negociação de sentidos. As crianças são incitadas a questionarem, a darem sua opinião, a explanarem suas ideias. Sendo assim, o diálogo é visto como uma maneira de disciplinar os filhos. Nas interações sociais, essas famílias possuem laços fracos com a família estendida, e enfatizam laços sociais com crianças em grupos homogêneos e de mesma idade (LAREAU, 2007).

Do lado oposto, os pais de camadas populares integram o modo de criação caracterizado como “crescimento natural” dos filhos. O modo de educar nessas famílias é mais baseado na afetividade, na segurança, na alimentação, em aspectos que possibilitam o crescimento dos filhos. Os filhos dessas famílias, se comparados com os das camadas médias, participam de poucas atividades sistematizadas pelos pais, com pouco monitoramento nas atividades de lazer, pois as crianças têm mais liberdade para organizarem as atividades do

tempo livre que, geralmente, são brincadeiras mais informais. Além disso, elas passam grande parte do tempo com os parentes. Em relação ao uso da linguagem, os pais conversam pouco com seus filhos, e as formas de comunicação não obedecem a um padrão de racionalização e negociação. Eles utilizam mais as diretivas na comunicação e o disciplinamento físico do que os pais de camadas médias. A maioria dos pais desse grupo pesquisado pela autora não estimulava o desenvolvimento das opiniões das crianças, ou o hábito de questionar e “quando os filhos voluntariamente davam alguma informação, os pais ouviam, mas normalmente, não faziam perguntas ou comentários” (LAREAU, 2007, p. 51). Nas interações sociais, essas famílias possuíam laços fortes com a família estendida, e as crianças participavam de grupos com faixa etária heterogênea.

Conforme as análises de Lareau (2007), ao discutir sobre os impactos do modo de educar as crianças na interação com outras instituições sociais, a pesquisadora observou que, nas famílias em que o estilo educativo era o do cultivo orquestrado, as crianças eram ensinadas a intervirem em seu próprio interesse. Nesse aspecto, o padrão de criação das crianças nessas famílias gerava um “sentimento emergente de direito”. Elas eram reconhecidas pelos pais como seres de direito, e estimuladas a dialogar com os profissionais nas instituições. Inversamente, as crianças pertencentes às famílias que adotam o estilo educativo nomeado por Lareau (2007) como “crescimento natural” desenvolvem uma relação de dependência com as instituições sociais, o que gera um sentimento de “restrição”. As crianças eram mais passivas em relação às instituições, e não se reconheciam como seres de direitos capazes de argumentar e intervir em seu próprio interesse.

Em síntese, as análises de Lareau (2007) assinalam que, embora haja variações no interior das famílias pesquisadas, a classe social influencia mais nos estilos educativos do que a raça. Diante disso, Nogueira, M.O (2011) ressalta que, mesmo dentro de um grupo social, as dinâmicas internas familiares também sofrem variações, ou seja, elas também ocorrem de maneira heterogênea.

Nessa perspectiva, com as constatações de Lareau (2007) sobre as práticas educativas parentais que são diversificadas nas famílias, o que podemos dizer a respeito dos pais professores homens no que tange ao modo como eles organizam a vida diária da família a fim de manter um equilíbrio entre sua vida familiar e profissional? Que tipo de atividades extraescolares eles proporcionam a seus filhos, tendo em vista a vivência de sua condição híbrida de ser pai e professor? De que maneira se dá a divisão sexual do trabalho doméstico e

da educação dos filhos, de modo especial, quando o pai é professor? Quais práticas educativas são desenvolvidas por eles no quadro da vida escolar dos filhos?

Assim sendo, torna-se imprescindível investigar as nuances nesse processo de socialização das crianças quando o progenitor do sexo masculino vivencia a condição híbrida de pai e professor, pois os estudos sobre a vida familiar e as práticas educativas de professores homens ainda são escassos¹⁹.

2.2.1 Dimensões do acompanhamento pedagógico dos pais no âmbito da relação entre famílias e escola

Atualmente, há um consenso de que uma maior participação dos pais na vida escolar dos filhos condiciona o sucesso escolar (DIOGO, 2010; NOGUEIRA, 2006). Nesse contexto, o acompanhamento parental na escolarização dos filhos é uma necessidade, que possibilita, muitas vezes, que os pais percebam rapidamente as dificuldades encontradas pelos filhos e busquem soluções imediatas a fim de resolvê-las, como também para que possam incentivá-los a se esforçarem (SINGLY, 2007). Uma das práticas educativas que necessita de acompanhamento dos pais ou responsáveis e que, na maioria das vezes, é feita fora do espaço escolar e funciona como um mecanismo de aproximação entre famílias e escola é a atividade do “dever de casa”.

Por meio dessa atividade, que é uma exigência escolar, a escola pretende manter os pais/mães ou responsáveis inteirados dos conteúdos que estão sendo ensinados na escola, e envolvidos no processo de aprendizagem dos seus filhos (CARVALHO, 2006). De acordo com Carvalho (2004), o dever de casa é o principal dispositivo de interação da escola com as famílias. Porém, o modo de acompanhamento dos pais nessa atividade é multifacetado, como demonstrado por Resende (2012). A pesquisadora evidenciou diferenças e desigualdades de diversas naturezas na realização do dever de casa, que ocorrem tanto na esfera escolar como na familiar. Conforme Resende (2012), as desigualdades explícitas estão voltadas para as condições materiais de execução da atividade do dever de casa ou para a relação assimétrica

¹⁹ As pesquisas que discutem sobre os pais professores evidenciaram a fragilidade de uma análise mais aprofundada do acompanhamento parental quando o professor é homem (ANDRADE, 2006; NOGUEIRA, 2011; REIS, 2002; 2006; SANTANA, 2005). Essa discussão será realizada neste capítulo.

do grau de escolaridade dos pais ou responsáveis pelo acompanhamento nessa atividade. Outras desigualdades tratadas pela pesquisadora se referem à diferença entre as práticas de socialização das famílias e as práticas curriculares das instituições escolares. Este apontamento feito por Resende (2012) vai ao encontro das discussões de Thin (2006) anteriormente apontadas neste trabalho. Sendo assim, essas práticas se “transformam, entretanto, em desigualdades, à medida que configuram condições desiguais para estudantes que, em última análise, são colocados, no sistema escolar e na sociedade, em situação de competição” (RESENDE, 2012, p. 162).

Com Carvalho (2004, p. 95), percebemos que a política do “dever de casa” faz parte do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e traz algumas implicações: afeta tanto o trabalho docente em seu planejamento e implementação como também a rotina familiar e a vida dos estudantes fora da escola, “pois supõe a conexão entre as atividades de sala de aula e de casa, e uma estrutura doméstica adequada apoiando as atividades escolares”.

É sabido também que o dever de casa é uma estratégia de ensino que traz benefícios tanto do ponto de vista pedagógico (revisão dos conteúdos escolares, reforço) quanto de ordem moral e psicológica (estimula o estudante a ter autonomia e responsabilidade, a construir sua independência, a ter pontualidade) (CARVALHO, 2004; 2006). Por outro lado, o “dever de casa” pode trazer outras perspectivas de análise tanto por parte das famílias quanto da escola. Resende (2013) argumenta que essa atividade pode ser utilizada pela escola/professores como um mecanismo de avaliação do acompanhamento das famílias na escolarização dos seus filhos. Inversamente, os pais, ao acompanharem o dever de casa, também avaliam o trabalho que está sendo desenvolvido pela escola, o que possibilita até mesmo que estes pais comparem as instituições escolares (RESENDE, 2013). Na percepção dos pais de camadas populares, “a presença dos deveres é vista como garantia de qualidade e de seriedade no trabalho escolar” (RESENDE, 2013, p. 206). Assim, os deveres de casa como uma conexão na relação da escola com as famílias é uma “comunicação indireta” entre professores e pais (RESENDE, 2013).

Mesmo com os benefícios dos deveres de casa na vida dos alunos oriundos de diferentes camadas sociais, isso não significa que eles não provoquem tensões e conflitos entre algumas famílias e sua relação com a escola, pois, se a escola, por meio do dever de casa, adentra no espaço familiar e responsabiliza os pais pela tarefa de instruir seus filhos, estes, ao se sentirem responsabilizados nessa tarefa, também se veem no direito de entrar no

espaço escolar e opinar sobre a qualidade e a quantidade do dever de casa, levando em consideração as especificidades individuais de cada filho (RESENDE, 2013).

Enfim, é preciso ressaltar que a política do dever de casa tem implicações tanto de classe como de gênero (CARVALHO, 2006). Nos dizeres da pesquisadora, a escola, ao contar com a participação das famílias, presume um modelo de família com capital simbólico e econômico, com um adulto disponível, que geralmente é a mãe. Nesse contexto, ainda segunda a autora, os formuladores de política, ao implementarem as leis, não levam em consideração a organização pedagógica e curricular das instituições escolares, bem como as variações na organização familiar e as questões de gênero que incidem toda a responsabilidade do acompanhamento no processo de escolarização dos/as filhos/as sobre a mãe.

Sucessivamente, a escola, ao prescrever o dever de casa às famílias e o incorporá-lo à avaliação escolar, pode produzir dois efeitos perversos, segundo Carvalho (2006, p. 89): “restringe a autonomia da família na autorregulação da vida privada e na condução da educação doméstica; e converte diferenças de capital econômico, cultural e social em resultados educacionais desiguais”. Em síntese, percebemos que o modo de acompanhamento das famílias no dever de casa é multifacetado, e as condições de realização também são heterogêneas e dependem de múltiplos fatores.

Outra vertente da relação entre as famílias e as escolas diz respeito à escolha do estabelecimento de ensino que está condicionada a origem social, ou seja, varia de um grupo social a outro. A escolha de um estabelecimento de ensino particular de alto prestígio, por exemplo, é restringida para uma pequena parcela da população (RESENDE *et al.*, 2011). Tendencialmente, os pais com pouca escolarização e com baixos recursos econômicos e culturais são propensos a levar em consideração, na escolha do estabelecimento de ensino para seus filhos, critérios práticos ou funcionais, como: proximidade com o local da casa, presença de outros filhos na escola, infraestrutura da escola, facilidade de transporte (RESENDE *et al.*, 2011). Contrariamente, as famílias mais socialmente favorecidas aspirariam critérios internos relacionados ao processo educativo, como: os métodos pedagógicos e a filosofia admitida pela escola, as atividades extracurriculares ofertadas, o clima do estabelecimento e o desempenho da instituição escolar nas avaliações de larga escala (RESENDE *et al.*, 2011). Nesse contexto, as famílias que detêm mais recursos culturais e financeiros, têm “melhores condições de escolher, são mais propensas a fazê-lo, servem-se de

critérios academicamente mais relevantes, obtêm mais informações e são mais aptas a utilizá-las” (RESENDE *et al.*, 2011, p. 957).

Van Zanten (2010) também traz uma discussão sobre as escolhas dos pais em relação ao estabelecimento de ensino para os filhos. Dessa forma, os pais escolhem certos estabelecimentos de ensino para escolarizar os filhos. A pesquisadora buscou investigar as operações mentais e as práticas que propiciam que os pais de classes médias construam certos grupos sociais como “diferentes de si”, e como essas mesmas operações levam os pais a construir outros grupos como “próximos de si”.

Van Zanten (2010) argumenta que foi possível perceber, por meio dos discursos dos pais, que a qualidade da educação para grande parte desses pais por ela investigados está estritamente ligada às características dos alunos, ou seja, ao “efeito público”. Nesse contexto, a escolha do estabelecimento de ensino pelos pais “focaliza-se sobre os aspectos mais visíveis do exterior, como as características sociais e étnicas do público, como uma espécie de ‘atalho’ para avaliar os estabelecimentos” (VAN ZANTEN, 2010, p. 413).

No entanto, dentro das frações de classe média, essa escolha também ocorre de modo diferenciado, ou seja, alguns pais optam por escolarizar seus filhos em uma escola que atende a um público heterogêneo, ou seja, grupos “diferentes de si”, com o objetivo de avaliar o “efeito público” e até que medida os filhos têm autonomia para resistir às influências negativas na convivência nesses grupos heterogêneos (VAN ZANTEN, 2010).

Nessa perspectiva, para o caso de pais entre as frações das classes médias intelectualizadas, intermediárias e superiores, que defendem a tese de que “um bom aluno será bom em qualquer lugar” (VAN ZANTEN, 2010, p. 414), ou também que acreditam que seus filhos estão pouco propensos às influências dos outros considerados como “diferentes de si”, a tendência é menor em evitar os estabelecimentos de ensino do bairro. Contrariamente, os pais de classes médias e superiores dotados de maior capital econômico, mas nem sempre detentores de alto capital cultural, percebem seus filhos como mais propensos a terem influências negativas e, frequentemente, fazem a escolha inversa (VAN ZANTEN, 2010). Nesse contexto, no caso dos pais que escolhem escolarizar seus filhos em uma instituição pública com uma composição heterogênea, os fatores levados em consideração nessa opção foram “o compromisso, o suporte e o aporte cultural dos pais que permitem uma boa escolarização, e sua falta em ter os ‘pais diferentes de si’ é que explica os fracassos e as dificuldades” (VAN ZANTEN, 2010, p. 415).

Já as famílias que veem os outros grupos sociais como “outros como si” são representativas em “capital social” no plano individual e coletivo, e exercem um papel fundamental, que é evidenciado na forma de escolhas, de aconselhamento. Van Zanten (2010, p. 419) afirma que “eles constituem um ‘grupo de referência’, servindo de medida e modelo em termos de aspirações, de valores e de estratégias de ação (MERTON, 1950) e são utilizados como ‘dispositivos de julgamento’ (KARPIK, 2007)”.

Essas famílias, ao escolherem o estabelecimento de ensino, preferem “os julgamentos ‘quentes’ fundados na experiência dos outros alunos e de seus pais, sobre os modos de formação das turmas e de seu ‘clima’, assim como práticas de avaliação, da manutenção da ordem e da orientação dos profissionais de educação” (BALL; VICENT, 1998 *apud* VAN ZANTEM, 2010, p. 420). Eles contam com uma rede de informações influenciada pelo seu “entorno”, pois são um grupo que utiliza o capital social para reparar os efeitos do capital cultural e econômico (VAN ZANTEN, 2010). Conforme a autora, os pais buscam, no interior dos grupos, “outros como si”, “informantes privilegiados”, “aos quais atribuem mais confiança para hierarquizar e selecionar os estabelecimentos, em razão do bom conhecimento que supõe que eles têm, mas também em razão da proximidade dos perfis escolares e mesmo psicológicos de seus filhos” (VAN ZANTEN, 2010, p. 422).

Dessa forma, Van Zanten (2010) expressa que “os informantes privilegiados” podem trazer vários benefícios rentáveis para a escolha do estabelecimento de ensino. Inicialmente, eles podem dividir algumas informações “quentes” que são difíceis de obter ou não são oficialmente comunicadas, o que possibilita que eles consigam ter acesso aos estabelecimentos de ensino desejados (VAN ZANTEN, 2010). Algumas instituições privadas, por exemplo, incentivam processos de apadrinhamento para a aceitação de um aluno, principalmente se ele não possui um histórico escolar excelente, e sua entrada na escola desejada pode ser facilitada pela indicação dos pais que já são usuários da instituição (VAN ZANTEN, 2010). Já no ensino público, as estratégias ocorrem da seguinte maneira: emprestar endereço para que o pai matricule seu filho na escola almejada, matricular os filhos em outra escola fora do bairro, “como, por exemplo, de duas amigas que optam pelo mesmo estabelecimento privado, o que favorece a união das crianças, garantindo mais segurança nos transportes públicos ou mesmo permitindo organizar coletivamente os deslocamentos de carro” (VAN ZANTEN, 2010, p. 424). Nesse contexto, é perceptível, na visão da autora, que os pais desse grupo se ajudam mutuamente de várias formas para facilitar as escolhas das instituições escolares para seus filhos. Em síntese, vemos com Van Zanten (2010) que os pais

realizam as escolhas dos estabelecimentos escolares para matricularem seus filhos com base em um “capital de informações” adquirido sobre o sistema de ensino, e que tais escolhas também estão imbricadas ao volume e à estrutura do capital cultural detido pelas famílias.

Para além dessas dimensões da relação dos pais com a escolarização da prole, a fim de promover uma carreira exitosa, os pais, muitas vezes, também investem no tempo livre ao propiciarem aos filhos atividades extraescolares e de lazer. Há de ressaltar as nuances no processo de acompanhamento dos pais de diferentes classes sociais nessas atividades, como demonstrou Lareau (2007), citada anteriormente.

Geralmente, os pais pertencentes às classes médias “matriculam os filhos em bibliotecas, cursos de pintura, de dança, de música, pressionam para que leiam literatura e controlam o uso da televisão para que ela não se transforme no lazer preferido” (SINGLY, 2007, p. 58). Nesse sentido, essas atividades objetivam garantir um retorno que seja rentável no processo educacional dos filhos, aumentando-lhes as chances de obter sucesso na escola. Em síntese, Nogueira (1995, p. 20) afirma que se tratam de “atividades estruturadas e institucionalmente enquadradas das quais se espera auferir dividendos no plano abrangente da socialização do jovem, mas também no plano de suas condutas escolares”.

Isso exposto, tendo em vista a discussão sobre o acompanhamento dos pais na escolarização dos filhos, o que dizem os estudos sobre os pais professores? Como eles lidam com a escola? Como se dá o acompanhamento deles com relação às atividades escolares dos filhos? Essa discussão será feita a seguir.

2.2.2 Pais professores na pesquisa sociológica: desvelando caminhos para a compreensão de um recente objeto de estudos

Os estudos sociológicos que enfatizam o favorecimento da escolarização de filhos de professores têm seu marco inicial em pesquisas desenvolvidas no exterior. Assim, os professores são vistos como os pais mais aptos a desenvolver diversas estratégias educativas que favorecem o sucesso escolar dos seus filhos. Nesse contexto, Nogueira, M.O (2011) aponta para estudos sobre as práticas educativas de famílias usuárias das escolas públicas francesas que revelam pistas para a evidência de um comportamento diferenciado de pais que

são professores em relação à escolarização dos filhos, tais como: Robert Ballion (1982; 1986), Gissot, Héran e Manon (1994), Gabriel Langouet e Alain Leger (2000^a; 2000b).

Dois estudos realizados na França recentemente também são destacados por contribuírem na compreensão do efeito dos pais professores e seus impactos em prol do sucesso escolar de filhos. A pesquisa de Barg (2011) buscou investigar, por meio de uma pesquisa quantitativa, se os filhos de professores obtêm melhor desempenho escolar do que os filhos de famílias de outros grupos ocupacionais. Outro estudo, também quantitativo, realizado por Lasne (2012), investigou o efeito de ser filho de professor e o sucesso escolar dos estudantes franceses. Ambas as pesquisas evidenciaram que ser filho de professor tem um efeito positivo na escolarização.

A pesquisa de Vieira e Relvas (2005) desenvolvida em Portugal também contribui para compreendermos os impactos positivos ou negativos decorrentes da profissão docente na vida familiar e profissional de professores. A pesquisa das autoras investigou os impactos da vida profissional dos professores na vida familiar e vice-versa. Ancorada na abordagem qualitativa, as autoras utilizaram como instrumentos de pesquisa a aplicação de questionários e a consulta a uma ficha de dados pessoais familiares e profissionais dos professores investigados. A amostra foi composta por 58 docentes, sendo que 10 profissionais eram do sexo masculino.

No que se refere aos impactos da vida familiar na vida profissional, Vieira e Relvas (2005) obtiveram como resultado que a maioria dos professores de sua amostra (78%) identificou impactos da vida familiar na sua vida profissional e, ainda que se pudesse observar impactos negativos, os impactos positivos eram mais significativos. As autoras destacaram que os fatores considerados como impactos positivos na vida profissional dos docentes eram: filhos, família de coabitação, família de origem, família alargada, cônjuge e ser solteiro, sendo que a maternidade/paternidade²⁰ foi a categoria com maior influência positiva na vida profissional dos docentes. Desses seis fatores indicados e que impactam positivamente na interação da vida familiar sobre a vida profissional, Vieira e Relvas (2005) sublinham que cinco dos fatores foram mencionados como impactos tanto negativos quanto positivos. Foram eles: família de coabitação, filhos, família alargada, família de origem e cônjuge.

²⁰ Vieira e Relvas (2005) destacam que, do total de pais professores que citaram esta categoria, 10 eram mulheres e um era homem. Além disso, as autoras afirmam que a afetividade é um sentimento preponderante nos discursos dos pais professores.

Nesse quadro de discussão, a maternidade/paternidade favorece a relação entre professor e alunos, tanto na dimensão do relacionamento pessoal, “extensão do papel maternal/paternal para o de professor/a – quanto no âmbito pedagógico e didático” (VIEIRA; RELVAS, 2005, p. 115). Sendo assim, os professores tornam-se mais compreensivos com os seus colegas de trabalho, com os filhos, e adotaram uma postura de acompanhamento do desempenho profissional dos colegas professores das suas turmas, ou seja, eles empenhavam-se no seu próprio trabalho, mas buscavam também ajudar seus colegas professores a melhorarem seus desempenhos (VIEIRA; RELVAS, 2005).

Quanto aos impactos negativos, Vieira e Relvas (2005) destacam que os inquiridos de sua pesquisa identificaram a maternidade/paternidade como o fator negativo mais expressivo na interação entre vida familiar e vida profissional (25,6%), sendo que esse fator foi mais citado pelas mulheres do que pelos homens, ou seja, enquanto nove mulheres referiram-se a esse fator como o mais negativo, apenas um homem elegeu o mesmo fator. Segundo as autoras, a hipótese foi a de que talvez esse resultado “se deva ao facto de os filhos serem responsabilidade principalmente da mãe, devido às expectativas dos papéis de pai e de mãe” (VIEIRA; RELVAS, 2005, p. 124).

Neste aspecto específico, alguns fatores familiares impactaram negativamente no desempenho profissional dos professores pesquisados por Vieira e Relvas (2005). Um exemplo mencionado pelas autoras refere-se ao adoecimento dos filhos, que gerava um sentimento de culpa nos pais e afetava seu desempenho na profissão por não conseguirem se abstrair da doença dos seus filhos. Nesse sentido, os professores investigados destacaram que tinham menos tempo disponível para se dedicar a assuntos escolares e para desenvolver outros tipos de atividades nos momentos livres, pois, nas situações de doença na família, eram despendidos muito tempo e energia. Desse modo, a vivência dos professores nessa situação possibilitava o surgimento de sentimentos como stress, cansaço, frustração, culpa, ansiedade, dentre outros (VIEIRA; RELVAS, 2005). Em suma, as autoras sublinham que o adoecimento dos filhos causava desequilíbrio na vida dos professores, e eram as mulheres quem mais sentiam esses impactos.

No que tange aos impactos da vida profissional sobre a vida familiar, Vieira e Relvas (2005) destacaram que 98,3% dos professores identificaram fatores que impactavam na vida familiar desses profissionais, sendo que os negativos eram mais expressivos (73,7%) do que os positivos. Os impactos positivos da vida profissional na vida familiar destacados pelas autoras em sua pesquisa foram: conhecimentos vários, realização pessoal, colegas,

férias. Já os fatores alunos, horário e salário foram indicados tanto como impactos positivos quanto negativos²¹.

Vieira e Relvas (2005) afirmam que a maior categoria de impactos positivos referenciada pelos sujeitos de sua amostra nessa dimensão foi o fator “conhecimentos vários”, que totalizou um percentual de 42,2%. As autoras destacaram que essa categoria, na visão dos sujeitos entrevistados, significava que a vida profissional possibilitava que eles adquirissem conhecimentos de diversos tipos que os ajudavam a compreender a vida familiar e suas relações com os avós, cônjuges, filhos e com os demais familiares (VIEIRA; RELVAS, 2005). Inversamente, os impactos negativos expressos pelos investigados foram: a) excesso de trabalho; b) colocação profissional longe de casa; e c) envolvimento emocional, sendo que o fator mais expressivo foi o excesso de trabalho, citado por 51,7% do total da amostra dos professores por elas investigados. Esse fator, segundo Vieira e Relvas (2005), afetava diretamente a vida dos professores, pois ele adentrava no espaço familiar por meio das inúmeras tarefas que os professores levavam para executar em casa. Em decorrência disso, os professores sentiam que não dividiam e nem desfrutavam com sua família de momentos de lazer aos finais de semana. Além disso, os professores não conseguiam dar suporte cotidianamente aos seus filhos, pois perdiam oportunidades de acompanhar mais de perto o desenvolvimento das crianças e se tornavam, muitas vezes, impacientes com eles (VIEIRA; RELVAS, 2005).

Silva (2003; 2006) também realizou um estudo em Portugal sobre a atuação de pais professores que eram membros de Associações de Pais/Dirigentes associativos em três escolas públicas portuguesas, Segrel, Amora e Cruzeiro. O autor utilizou, como instrumento de pesquisa, a etnografia, realizada durante dois anos (1993 e 1994) nas referidas escolas. O objeto principal de pesquisa do autor era a “a questão da clivagem sociológica na relação escola-família (em termos de classe e de gênero)” (SILVA, 2006, p. 270). Em suas análises, Silva (2003) constatou uma grande representação das mães professoras nas Associações de Pais e seus resultados demonstram que esse grupo estabelecia, com o corpo docente e com a gestão escolar, uma relação privilegiada. Na escola de Amora, por exemplo, Silva (2003) apontou para a existência de correspondências em relação às atitudes dos pais professores. Nos casos em que a correspondência era positiva, ou seja, que os pais professores e os docentes pertenciam ao mesmo nível de ensino, havia uma propensão de prática pouco

²¹ Estes fatores, segundo as autoras, foram menos expressivos. Sendo assim, os fatores de maiores impactos produziam impactos positivos ou negativos.

interventiva dos pais professores. E nos casos em que havia uma correspondência negativa, os pais professores tinham mais autonomia e uma prática mais interventiva nas associações (SILVA, 2003).

Já na escola de Segrel, as mães professoras trabalhavam no ensino secundário. Essa instituição revelou uma oposição em relação à escola de Amora na correspondência negativa. Elas mantinham uma relação de igualdade com o corpo docente, e traziam suas experiências profissionais para a atividade associativa (SILVA, 2003). Algumas atividades foram exemplificadas pelo autor, como: “definem, por exemplo, por escrito, objetivos múltiplos – para a própria AP, para as actividades de tempo livres das crianças, para outras actividades da AP. Submetem à aprovação dos pais um plano de actividades, um plano escrito, bem elaborado” (SILVA, 2003, p. 287), dentre outras atividades. Diante disso, Silva (2003) esclareceu que ainda ficava com dúvidas se as diferentes atitudes entre as mães professoras derivavam do nível de ensino da atuação delas ou se estavam relacionadas às influências de suas práticas organizacionais nos níveis primário e secundário.

Silva e Stoer (2005) e Silva (2006), ao discutirem sobre o papel exercido pelos pais professores no processo de reconfiguração da relação escola e família, trazem uma reflexão sobre a passagem do modelo do “pai colaborador” ao “pai parceiro” em Portugal. Para os autores, o modelo de pai “colaborador”, construído dentro de uma “cidadania atribuída”, tem como característica cumprir as exigências da escola, como, por exemplo, ajudar os filhos nos deveres de casa e frequentar a instituição escolar, quando é solicitado. Já no segundo modelo, construído dentro de uma “cidadania reclamada”, o “pai parceiro” apresenta iniciativas/atitudes face ao sistema escolar, ou seja, ele exerce um papel pró-ativo. Dessa forma, nesse modelo, os pais exigem da escola que ela atenda às especificidades locais. Isso significa que a dimensão de atuação desses pais professores ocorre na dimensão coletiva – busca atender aos interesses gerais e remete também à participação deles em Associações de Pais ou em outros órgãos escolares, como o Conselho Pedagógico, por exemplo (SILVA; STOER, 2005; SILVA, 2006). Nesse contexto, Silva (2006) afirma que o modelo de “pais parceiros” se encaixa com as características dos pais professores e estes se constituem como agentes privilegiados no processo de reconfiguração da escola e as famílias.

Em síntese, Silva (2003) afirma que a condição híbrida vivenciada pelos pais professores torna-os como ponte privilegiada no elo entre a família e a escola. Sendo assim, “o papel desempenhado pelos pais professores demonstra-o talvez melhor do que qualquer

outro”, pois eles conhecem todo o funcionamento do sistema de ensino, bem como os pontos frágeis da instituição escolar (SILVA, 2006, p. 290).

2.2.3 Práticas educativas de pais professores no Brasil

No Brasil, os estudos sobre práticas educativas parentais de professores ainda são raros. Nesse sentido, discutiremos sobre os trabalhos que se dedicaram a estudar, com abordagens diferenciadas, as práticas educativas de pais professores: Reis (2002; 2006), Andrade (2006), Santana (2005) e Nogueira (2011).

Reis (2006) focalizou seu estudo na escolha do estabelecimento de ensino por pais professores que trabalhavam em escolas públicas de São Paulo. Partindo da hipótese de que os professores, assim como outros grupos ocupacionais das camadas médias, escolarizam seus filhos na rede particular de Educação Básica, a autora buscou investigar se os professores de sua amostra tinham filhos matriculados nessa rede, quais docentes fizeram essa opção, como também os motivos de tal escolha. A autora realizou um estudo exploratório com 228 professores e entrevistou uma subamostra de 21 professores que tinham seus filhos matriculados na rede particular de ensino.

Reis (2006) obteve, como resultado, em seu estudo exploratório, que 63% desses professores optavam pela escolha na rede particular de ensino nas regiões, Guarulhos e Zona Norte/Capital. A autora salienta que a escolha na rede particular pelos pais professores está relacionada à precarização do ensino básico público como também à infraestrutura das escolas e às condições de trabalho. Dessa forma, as experiências negativas vivenciadas pelos docentes no ensino público influenciaram para que eles buscassem matricular seus filhos na rede privada de ensino.

Por sua vez, Andrade (2006) realizou sua pesquisa no município de São José-SC, próximo à Florianópolis, com 20 mães professoras que trabalhavam de 1ª a 4ª séries dos Anos Iniciais em escolas públicas com filhos matriculados nessa mesma etapa de ensino. O objetivo da autora era identificar as práticas escolares dessas mães professoras e compreender “como os capitais profissional e cultural das mães se revertiam em capital escolar para os filhos”. (ANDRADE, 2006, p. 29).

Andrade (2006) destaca que uma das estratégias educativas utilizadas pelas mães professoras era a escolha da professora de seus filhos, e a assiduidade escolar, ou seja, sempre que podiam, procuravam visitar a escola, pois era o momento em que elas ficariam por dentro da rotina escolar dos seus filhos, pois o acompanhamento delas nas atividades escolares dos filhos, em casa, na maioria das vezes, não ocorria de modo sistemático, devido ao excesso de trabalho advindo da profissão docente.

Quanto à escolha do estabelecimento de ensino, eram as mães professoras, e não os pais, que faziam a escolha, baseando-se em critérios, tais como a proximidade da escola do local de sua residência ou matricular os filhos na mesma escola em que a mãe trabalhava. Contudo, a autora revela que as mães professoras participantes da sua pesquisa, desprovidas de um alto capital cultural e vivenciando condições precárias de trabalho, não faziam um superinvestimento na escolarização dos filhos, e que a “transmissão do capital cultural e do patrimônio profissional de que dispõem estas mães, demanda uma configuração social da qual nem sempre as mesmas experimentam em seus universos familiares” (ANDRADE, 2006, p. 104).

Já o trabalho de Santana (2005) foi realizado em escolas públicas estaduais na cidade de Salvador-BA com pais na condição de professor, coordenador, diretor ou vice-diretor, e buscou investigar suas representações sobre a escola pública e quais os critérios adotados no processo de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos. O interesse da pesquisadora era analisar os motivos pelos quais os pais professores não escolhiam a rede pública para educar os seus filhos. Ancorada na abordagem qualitativa, Santana (2005) utilizou, como instrumentos para a coleta de dados, observações e aplicação de questionários.

A autora constatou, por meio de suas análises, que os pais professores não escolhiam a escola pública para educar seus filhos devido à baixa credibilidade da rede de ensino que acarreta o “descrédito no sistema e na gestão pública do ensino prepondera em face dessa escolha, levando-o a acreditar ter feito a melhor escolha para o encaminhamento social dos filhos” (SANTANA, 2005, p. 104). Dessa forma, os pais professores esforçavam-se bastante para matricular seus filhos na escola particular, e apenas 33,3% dos pais professores não matricularam seus filhos na referida rede de ensino, porque, diante de imperativos econômicos, não encontraram outra saída a não ser matriculá-los na rede pública. O segundo fator mencionado pelos respondentes na pesquisa de Santana (2005) foi a segurança. Segundo a autora, no contexto atual do país, afetado por uma crise econômica e social, a segurança dos filhos torna-se uma preocupação para os pais professores.

De modo singular, a pesquisa de Nogueira, M.O (2011) buscou compreender os impactos do exercício da profissão docente no desenvolvimento de práticas educativas em prol da escolarização dos filhos. O trabalho investigou práticas educativas familiares de professores que atuavam em escolas públicas e particulares de Educação Básica no município de Itaúna-MG. Para obtenção dos resultados, a autora utilizou, como instrumentos de coleta de dados, um questionário aplicado a 114 professores e entrevistas semiestruturadas realizadas com 40 famílias (40 pais professores e 40 filhos).

Por meio de suas análises, Nogueira, M.O (2011) constatou que os pais professores se destacam por uma forte mobilização para que seus filhos tenham êxito escolar, e que as práticas educativas parentais ocorriam de maneira heterogênea nas diferentes famílias por ela investigadas. Nesse contexto, fatores como as dinâmicas internas familiares, a origem social, a atuação direta dos pais na rede de ensino, bem como suas experiências profissionais influenciam no modo como os pais professores desenvolvem suas práticas educativas no sentido de beneficiar a escolarização dos filhos.

Para a compreensão dos pontos dissonantes e consonantes acerca das diversas práticas educativas e as estratégias de escolarização desenvolvidas pelos pais professores na vida escolar de seus filhos, Nogueira, M.O (2011) discutiu e analisou os dados a partir da configuração de três grupos de famílias: 1) famílias fortemente orientadas para o sucesso escolar; 2) famílias orientadas fortemente para a realização pessoal; e 3) famílias cujo sucesso escolar depende mais intensamente dos trunfos decorrentes da profissão.

No primeiro grupo investigado, Nogueira, M.O (2011; 2013) esclarece que os pais acompanham sistematicamente as atividades escolares e extraescolares dos filhos, ao exercerem um forte monitoramento e controle na vida escolar deles. Para que os filhos tenham êxito na escolarização, esses pais se mobilizam de um modo mais intenso e têm uma relação com a escola mediante uma “intervenção direta”, que objetiva prevenir ou remediar eventuais problemas encontrados pelos filhos na escola (NOGUEIRA, M.O. 2011; 2013).

Já no segundo grupo de famílias analisadas por Nogueira, M.O (2011; 2013), os pais delineiam as suas práticas educativas com o intuito de contribuir na formação da prole por meio de duas dimensões: a escolar e a psicológica. Embora a escola ocupe um lugar central no seio das famílias, esses pais também se preocupam com o bem-estar, ou seja, a realização pessoal de seus filhos. Essa dualidade vivenciada pelos pais “não impede que as famílias busquem um equilíbrio entre os dois princípios, mesmo que ora privilegiem a dimensão escolar, ora a dimensão psicológica” (NOGUEIRA, 2013, p. 72).

E, no terceiro grupo das famílias investigadas, os pais desenvolvem suas práticas educativas semelhantes em relação ao grupo um investigado, no que concerne ao acompanhamento nas atividades escolares e extraescolares. Porém, “o acompanhamento diário dessas práticas não é tão sistemático e o ‘corpo a corpo’ realizado pelos pais é atenuado” (NOGUEIRA, 2013, p. 73). Por outro lado, os pais pertencentes a esse grupo se relacionam com a escola de uma maneira mais direta e incisiva, cujo processo é denominado de “colonização” da escola pública (NOGUEIRA, M.O. 2011; 2013). Nesse contexto, os filhos dessas famílias são escolarizados na rede pública de ensino e os pais professores, cientes da qualidade do ensino público, desenvolvem diversas estratégias no quadro da vida escolar de seus filhos, tais como: matricular os filhos na mesma escola em que trabalham; escolher a turma, o professor e o lugar do filho na sala de aula, dentre outros, para buscar minimizar os efeitos da escola pública na formação da prole (NOGUEIRA, M.O. 2011; 2013).

Em suma, Nogueira, M.O (2011) demonstra que existem efeitos de um ser pai professor com implicações nas diversas estratégias educativas desenvolvidas no âmbito da vida escolar dos filhos, porque eles dispõem de trunfos, tais como: conhecimento do funcionamento do sistema escolar e de sua lógica de socialização, domínio da linguagem adequada para ensinar seus filhos nas tarefas de casa, estreitamento de laços nas relações com toda equipe da escola, são criteriosos na escolha do estabelecimento de ensino. Nesse contexto, com esses trunfos advindos da experiência docente, os pais professores estimulam que seus filhos desenvolvam “comportamentos valorizados pela escola: hábitos de estudo, autodisciplina, autonomia, interesses acadêmicos, organização do tempo e do espaço, interiorização de regras” (NOGUEIRA, M.O. 2011, p. 240).

Contudo, observamos, nos trabalhos apresentados anteriormente, que ser pai e professor influencia positivamente nas diversas práticas educativas desenvolvidas na escolarização dos filhos. Tal investimento também está ligado às condições sociais e econômicas em que vivem as famílias. Observa-se também que a maioria dos estudos brasileiros focaliza as estratégias educativas dos pais professores em casos mais particulares ligados a escolha do estabelecimento de ensino (NOGUEIRA, M.O. 2011). De modo singular, somente o trabalho de Nogueira, M.O (2011) investigou o interior das dinâmicas familiares e o desenvolvimento de diversas práticas educativas e de escolarização dos filhos de pais professores. Outro fator que nos chama mais atenção nas pesquisas mencionadas é o número reduzido de pais professores homens participantes, o que inviabilizou um estudo mais aprofundado sobre as práticas educativas de pais professores homens. Ainda assim, conforme indica Nogueira, M.O (2011) ao final de sua investigação, diante de um número reduzido de

sujeitos (13 homens em um universo de 40 docentes investigados), a ampliação da compreensão sobre as práticas educativas familiares desses profissionais ainda é lacunar, não sendo possível aprofundar as especificidades dessas práticas educativas quando é o progenitor homem que exerce a docência na Educação Básica.

No entanto, embora com número reduzido de homens na amostra, o trabalho de Nogueira, M.O (2011, p. 136) evidencia elementos relevantes sobre o acompanhamento que os pais professores homens realizam na escolarização dos filhos:

No caso das famílias em que o docente é o pai, é ele quem desempenha o papel ativo, sistemático e regular de acompanhamento das atividades escolares dos filhos. Em dois casos, em que tanto o pai quanto a mãe eram professores, as tarefas de monitoramento da escolarização eram partilhadas entre os pais. Em todos os outros oito casos, em que era o pai, professor, e a mãe, exercia profissão diferente da docência, a função do monitoramento ficava a cargo do pai professor.

Assim, podemos inferir que o fato de ser pai e professor tem impactos no modo de funcionamento dessas famílias e, principalmente, no desenvolvimento de práticas educativas nos casos em que o pai exerce a função docente e a mãe tem outra função diferente da docência. A pesquisa de Nogueira, M.O (2011) evidencia que, na divisão das tarefas domésticas, o acompanhamento da escolarização dos filhos ficou a cargo do pai, pelo fato de sua ocupação na docência. Nesse contexto, Nogueira, M.O (2011), ao citar Bounoure (1995), sublinha que este autor afirma que quanto maior for o grau de qualificação da mãe, mais recorrente sua interferência no processo de escolarização dos filhos. Sendo assim, “se isso é verdade, podemos então encarar a fraca intervenção das mães, nos casos em que o pai era professor, como produto do seu grau de escolaridade” (NOGUEIRA, M.O. 2011, p. 137). Entretanto, não podemos generalizar que o grau de escolaridade tem mais impactos na divisão das tarefas no seio familiar. Nogueira, M.O (2011) salienta que, em um dos casos das famílias investigadas em que ambos os pais eram professores, e que a mãe tinha um grau de escolaridade inferior à do seu marido (Magistério médio), as tarefas eram divididas equilibradamente na vida familiar do casal. Dessa forma, a pesquisadora sublinha que a profissão docente, no caso dessa família, tem mais impacto no desenvolvimento das práticas educativas do que propriamente o grau de escolaridade.

Esse favorecimento da escolarização dos filhos advindos da profissão docente dos pais também foi evidenciado na amostra da pesquisa de Lacerda (2011), em que o pai que é

professor, e não a mãe, acompanhou sistematicamente a escolarização de seu filho e contribuiu fortemente para o seu sucesso escolar.

Lacerda (2011) realizou sua pesquisa com seis estudantes universitários que conseguiram ingressar em uma Instituição de Ensino Superior considerada de alto prestígio, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Os seus pesquisados eram provenientes de famílias com baixo capital cultural e escolar, cujas trajetórias escolares poderiam ser caracterizadas como pouco prováveis (LACERDA, 2011). O objetivo de seu trabalho foi compreender os fatores que possibilitaram que esses estudantes ingressassem no ITA e quais as relações estabelecidas pelos iteanos com as histórias escolares de seus pais e vice-versa.

Em suas análises, Lacerda (2011), ao discutir sobre as histórias escolares paternas, demonstra que, mesmo com os pais possuindo um grau de escolaridade baixo (exceto um pai que tinha Ensino Superior), os iteanos revelaram, em seus discursos, o grande esforço dos seus pais, os resultados positivos de quando eles permaneceram na escola e também que a interrupção dos estudos ocorreu de maneira involuntária. Nesse quadro, a pesquisadora destaca que, por meio dos discursos dos iteanos, pode-se afirmar que eles possuíam uma imagem positiva da relação dos pais com escola. Já as mães dos iteanos investigados por Lacerda possuíam nível de estudo mais alto, no entanto, nenhuma delas chegou a cursar o Ensino Superior. Desse modo, Lacerda (2011), ao fazer suas análises, observou que “uma mobilidade escolar expressiva se deu entre a geração dos pais e aquela dos sujeitos pesquisados” (LACERDA, 2011, p. 75).

No que se refere às histórias escolares dos jovens investigados, Lacerda (2011) sublinha que todos os iteanos desenvolveram um percurso escolar exitoso até a conclusão da Educação Básica, ou seja, sem reprovações e interrupções, assemelhando-se aos percursos escolares dos estudantes de camadas médias intelectualizadas encontrados por Nogueira, M.A (2011b).

Lacerda (2011) sublinha que a trajetória do filho do professor, se comparada com os outros investigados, foi o percurso escolar que marcou mais pela regularidade e pela fluência. João, em sua trajetória escolar, pôde contar com a mobilização escolar de seu pai, que planejava um projeto de futuro de uma escolarização longa para seu filho, o que o levou a criar estratégias tais como:

A escolha do estabelecimento escolar; acompanhou-o no desenvolvimento de seus trabalhos escolares, durante todo o percurso; assegurou as condições materiais e adquiriu os livros necessários para o seu desenvolvimento escolar

e ensinou precocemente, em casa, a leitura e a escrita a João (LACERDA, 2011, p. 87).

Já a partir do Ensino Médio, o filho do professor tinha autonomia para escolher a escola que queria estudar e o curso que desejava ingressar. Essas escolhas eram comunicadas ao seu pai, que demonstrava todo o apoio nas decisões do filho. “Esse apoio se constituía também em um suporte afetivo-moral ao filho, contribuindo para que João se mobilizasse ainda mais para buscar o sucesso escolar” (LACERDA, 2011, p. 87-88). Além disso, é preciso ressaltar que o pai de João foi a referência na trajetória escolar dele, o que, por conseguinte, contraria os outros casos pesquisados por Lacerda (2011) em que a mãe acompanha mais de perto todo o trabalho e o percurso escolar de seus filhos. Nesse sentido, Lacerda (2011, p. 80), ao se embasar em Ferrand *et al.* (1999), sublinha que “pertencer ao mundo do ensino parece tornar os pais mais aptos a orientar estrategicamente os filhos em seus percursos escolares”.

Em suma, Lacerda (2011) concluiu que as trajetórias escolares pouco prováveis e de excelência dos iteanos são frutos das práticas de duas gerações, nas quais os fundamentos deparam-se nas relações estabelecidas entre pais e filhos “com as histórias escolares intergeracionais e nos sentidos atribuídos a essas histórias e nas disposições a pensar, sentir e agir dos iteanos em relação à escola” (LACERDA, 2011, p. 88).

Isso exposto, as constatações de estudos que demonstram efeitos de ser pai e professor na escolarização dos filhos (BARG, 2011; NOGUEIRA, M.O. 2011; LASNE, 2012), como também podem ser identificadas na pesquisa de Lacerda (2011), no caso do pai de João, incitam-nos a investigar as nuances desse efeito quando é o pai, e não a mãe, que exerce a docência.

Tendo em vista essas discussões, evidencia-se a necessidade de aprofundarmos em pesquisas que contemplem também professores do sexo masculino, pois ainda é, de fato, um campo ainda pouco explorado. Afinal, quais são as estratégias utilizadas pelos pais professores em prol da escolarização de seus filhos? Quais as estratégias utilizadas por eles na sua condição híbrida de pai e professor a fim de manter um equilíbrio entre a escola e a família? E ainda: quais os impactos de um ser professor homem em exercício na Educação Básica na vida familiar?

Em síntese, apresentamos no Capítulo 1 do presente estudo, a configuração do campo de pesquisa da qual investigamos e mapeamos, a partir de um levantamento de dados realizado na SRE-OP, no ano de 2016, o percentual de professores/as e, de modo especial, de

professores homens, que estavam trabalhando na Educação Básica nas cinco cidades investigadas (Mariana, Ouro Preto, Acaiaca, Diogo de Vasconcelos e Itabirito) para, em seguida, identificarmos os pais professores homens que compõem a amostra do presente estudo. Discutimos também, do ponto de vista científico, algumas categorias advindas dos resultados da realização de alguns estudos com professores homens na docência, a fim de subsidiar a nossa compreensão acerca dos pais professores homens.

Já no presente capítulo, primeiramente, discutimos sobre a relação das famílias com a escola e, em seguida, adentramos no campo de estudos sobre a temática “pais professores” no âmbito da Sociologia da Educação, que delineia nosso objeto de estudo e evidencia a relevância de se investigar as práticas educativas desenvolvidas por pais professores homens no quadro da vida escolar de seus filhos.

Isso exposto, o próximo capítulo apresentará: a) análise do perfil socioeconômico e socioprofissional dos sujeitos investigados (coletados por meio do questionário); b) as nuances do processo de coleta de dados por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com pais professores homens em exercício nos diferentes níveis da Educação Básica; c) a construção das categorias de análise derivadas da articulação da teoria e dos dados coletados; e, por fim, d) as análises realizadas a partir da aplicação dessas categorias.

3 PAIS PROFESSORES HOMENS E A ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS: VIDA FAMILIAR E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Neste capítulo, dedicaremos à análise e discussão dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário (Apêndice 1) e da entrevista (Apêndice 2) aos 10 pais professores homens selecionados mediante os critérios já explicitados. Esses pais professores atuam profissionalmente na Educação Básica e residem nos cinco municípios que constituem o campo da pesquisa (Mariana, Acaiaca, Itabirito, Diogo de Vasconcelos e Ouro Preto). É preciso ressaltar que, inicialmente, a amostra intencional da pesquisa seria composta por três professores homens que atuavam em cada nível de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio), sendo que, nos segmentos de Educação Infantil e nos Anos Iniciais, o professor deveria ser regente da turma, o que totalizaria, assim, 12 pais professores. Porém, no decorrer da pesquisa de campo, devido ao reduzido número de professores homens atuando na Educação Infantil na região – conforme vimos na Tabela 1 –, foi possível encontrar apenas um professor que atendesse aos critérios estabelecidos para a pesquisa nesse nível de ensino.

A partir do levantamento realizado na SRE-OP, foram listadas 10 instituições nas quais constavam 11 professores homens em exercício da docência na Educação Infantil e que possuíam Ensino Superior. No entanto, ao entrarmos em contato com essas escolas que ofertavam a Educação Infantil, em quase todas as instituições listadas não havia nenhum docente em atuação e apenas uma delas tinha um professor em exercício na profissão como regente de turma, que era pai e tinha filhos na Educação Básica, o que atendia, dessa forma, aos critérios da pesquisa. Ainda assim, a fim de obter o total de três participantes para comporem a amostra no segmento da Educação Infantil, também foram realizados outros contatos com escolas da cidade de Ouro Preto. A partir do levantamento realizado na SRE-OP, constatou-se que Ouro Preto foi o município em que constava o maior número de professores homens que trabalhava na Educação Infantil. Além disso, foi feito um contato telefônico com a Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto para buscar informações sobre a presença desses professores no referido nível de ensino. Em ambas as tentativas, não localizamos outros professores homens atuando diretamente na Educação Infantil. Sendo assim, devido à raridade desses profissionais na Educação Infantil, apenas um pai professor desse nível de ensino foi selecionado para a pesquisa, o que totalizou, então, 10 pais professores investigados.

Para identificarmos os pais professores homens que comporiam a amostra desta investigação e que atendiam aos critérios pré-estabelecidos da pesquisa, o contato com as escolas foi realizado de dois modos, via telefone e presencialmente, e objetivou mapear esses professores, bem como obter a aceitação de participação deles para o estudo. Nos casos em que o contato foi realizado por telefone, os profissionais das instituições escolares que atendiam aos telefonemas informavam-nos sobre a presença ou a ausência dos professores que trabalham nas escolas e que se enquadravam aos critérios da pesquisa. Informavam também sobre o horário de trabalho desses docentes para que pudéssemos entrar em contato. Na maioria das vezes, o contato telefônico com os pais professores nas escolas para pedir a colaboração para a pesquisa ocorreu no momento do recreio. A partir disso, ao ligar para as escolas e conversar com o pai professor, primeiramente, era realizada uma apresentação sobre a pesquisadora. Em seguida, eles eram informados sobre os aspectos gerais da pesquisa e, posteriormente, eram perguntados sobre o atendimento aos critérios da pesquisa.

Em seguida, após a constatação de que o pai professor atendia aos critérios da pesquisa, eles eram perguntados sobre o interesse em colaborar com o estudo. Houve apenas dois casos em que os professores negaram-se a participar da investigação, sob a alegação de motivos pessoais e de trabalho. Já os pais professores que aceitaram participar da investigação deixaram-nos seus contatos telefônicos pessoais para o agendamento das entrevistas. Esses procedimentos foram realizados de junho até meados de julho 2017, tendo em vista que os docentes entrariam de férias, fator que levou seis pais professores participantes da pesquisa a preferirem ser entrevistados nesse período.

No mês de agosto de 2017, a pesquisadora entrou em contato telefônico com esses pais professores que aceitaram participar da pesquisa para o agendamento das entrevistas. Na maioria dos casos, a entrevista foi agendada para ser realizada na mesma semana em que havia sido feito o contato ou, no máximo, em meados da semana seguinte. Algumas entrevistas foram realizadas após o horário de trabalho dos pais professores, entre o intervalo de um trabalho e de outro, ou no dia da folga semanal do pai professor. Nesse período, também foram realizados outros contatos com as escolas para a identificação dos demais pais professores. Além disso, para obter aceitação desses professores, foi necessário ir até as escolas²² para buscar informações com os funcionários sobre a existência de pais professores

²² Exceto em um caso em que o pai professor entrou em contato com a pesquisadora, pois, nos vários momentos do recreio em que a pesquisadora ligou, o docente não podia atender. Tendo em vista que o pai professor não podia receber o telefonema, ele pediu à funcionária da escola que atendeu aos telefonemas para anotar o

na escola que atendessem aos critérios da pesquisa. Feito isso, os professores indicados eram chamados para conversar com a pesquisadora, que detalhou alguns aspectos da pesquisa para, em seguida, obter a aceitação de participação no estudo. Assim, neste mesmo dia, a entrevista já era agendada.

A primeira entrevista foi gravada no final do mês de maio de 2017 e as demais foram gravadas no final de julho e no decorrer do mês de agosto do mesmo ano. As entrevistas tiveram duração de, no mínimo, 37 minutos e, no máximo, duas horas e 30 minutos. Antes de iniciar a gravação das entrevistas, os pais professores eram perguntados sobre a preferência ou não de preencher, primeiramente, o questionário (Apêndice 1). Em muitos casos, eles deixaram essa escolha para ser feita pela pesquisadora. Nesse aspecto, a pesquisadora optou por realizar, primeiro, a gravação das entrevistas, pois, se o tempo disponível do pai professor não fosse suficiente para a realização da entrevista e do preenchimento do questionário no mesmo dia, ficaria combinado com os entrevistados que a pesquisadora recolheria esse questionário escrito em outro dia. Em somente um caso, não foi possível a realização das duas etapas no mesmo dia, devido aos compromissos pessoais do pai professor e à indisponibilidade de tempo para preencher o questionário após a gravação da entrevista. Nesse caso, o entrevistado enviou, alguns dias depois, o documento preenchido escaneado via e-mail²³ para a pesquisadora. Houve também um caso em que o pai professor preferiu a gravação da entrevista primeiro, por manifestar um sentimento de ansiedade para saber o que a pesquisadora queria lhe perguntar. Em apenas um caso o entrevistado preferiu responder o questionário primeiro. Esse entrevistado demonstrou estar um pouco inseguro e preocupado se iria saber responder as perguntas. Diante disso, a pesquisadora esclareceu que o entrevistado poderia, no decorrer da gravação da entrevista, tirar suas dúvidas sobre as questões que não conseguisse compreender, e buscou deixá-lo, dessa forma, mais tranquilo e à vontade para responder as perguntas. Ressalta-se também que, de um modo geral, não houve dificuldades para entrarmos em contato com os pais professores e, mesmo após o agendamento das entrevistas, eles foram assíduos, o que possibilitou, assim, o bom desenvolvimento da pesquisa de campo.

Diante do exposto, apresentaremos o perfil sociológico dos 10 pais professores investigados. Para tanto, utilizamos indicadores com base nos dados socioeconômicos (posse

número da pesquisadora para, então, entrar em contato. Ao final do seu expediente, o pai professor retornou a ligação para a pesquisadora para marcar o dia da entrevista.

²³ Este questionário foi encaminhado via e-mail para a pesquisadora por um outro pai professor participante desta pesquisa e que atua no mesmo local de trabalho do pai professor entrevistado.

de bens de consumo, renda mensal familiar), educacional (trajetória escolar na Educação Básica, cursos de graduação e pós-graduação) e profissional dos pais professores (tempo de exercício na docência, níveis de ensino em que trabalham, jornada de trabalho semanal).

3.1 O perfil socioeconômico, educacional e profissional dos pais professores investigados

A partir dos dados coletados por meio do questionário aplicados aos 10 pais professores homens participantes da pesquisa, foi possível traçar um perfil socioeconômico, profissional e educacional dos docentes.

Primeiramente, apresentaremos os dados relativos aos dados pessoais e familiares dos 10 pais professores homens investigados. A faixa etária variou de 35 a 56 anos, sendo que quatro professores homens tinham entre 35 e 40 anos, quatro estavam na faixa etária de 42 a 48 anos, e dois professores estavam no intervalo de 53 e 56 anos. Essa variação etária também foi encontrada em um estudo exploratório realizado pelo INEP (2009) em que se constatou que a maioria dos/as professores/as brasileiros (68%) tem mais de 33 anos de idade.

Em relação à cor autodeclarada pelos sujeitos investigados obtivemos: cinco brancos, dois negros e três pardos. Observa-se a que metade dos entrevistados se autodeclarou da cor branca. O estudo do INEP (2009) sublinhou que, no período pesquisado, a região em que havia mais professores brancos em atuação na Educação Básica no Brasil era a Sudeste. Já o estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2017, constatou uma modesta representatividade dos negros tanto do sexo masculino quanto do feminino na Educação Básica no Brasil em relação aos/as professores/as brancos/as. Se analisarmos os dados do documento, ele mostrou, a partir dos dados do IBGE (2015) que, em relação aos professores homens, 8,7% são brancos e 8,1% são negros. Nesse contexto, vemos que, em nível nacional, as taxas são bem próximas em relação aos professores homens brancos e negros. Porém, na amostra da nossa pesquisa, metade dos docentes se autodeclarou branca, sendo que apenas dois se autodeclararam negros. Ainda de acordo com os dados do IPEA (2017), ao discutir sobre os dados nas regiões urbanas, na Região Sudeste, a porcentagem de negros na população é menor em relação às outras regiões do Brasil, sendo

um pouco menor no Estado de Minas Gerais. Já em relação aos professores autodeclarados pardos, por meio dos dados do INEP (2009), é possível perceber que as regiões Norte e Nordeste têm um percentual de professores pardos maior em relação às demais regiões: 21,4% e 22,1% respectivamente, sendo que a região sudeste tem um percentual menor (10%) seguido da região sul (3,53%). No âmbito geral, por meio dos dados aqui apresentados, compreende-se em termos raciais a composição da amostra da pesquisa.

Quanto à modalidade de arranjo familiar, os pais professores homens entrevistados, em sua maioria, são casados e apenas um declarou ter união estável, assim, a amostra foi constituída, predominantemente, por famílias biparentais. Essa predominância de famílias biparentais também foi encontrada na pesquisa realizada por Nogueira M.O (2011).

No que concerne à cidade em que residem os pais professores, obtivemos: um em Itabirito; um em Acaiaca; um em Diogo de Vasconcelos; três residindo em Ouro Preto (sendo que um deles mora em distrito mais distante da sede); e quatro em Mariana (sendo que dois deles residem em distritos). Como se vê, buscamos professores homens que residem nos cinco municípios investigados, e contemplamos também a residência na zona rural. No que tange ao tipo de moradia, todos os 10 pais professores residem em casa própria.

Em relação ao número de filhos, um pai professor têm cinco filhos, seis pais professores têm dois filhos, e três progenitores têm um filho. Observamos o quadro abaixo, mais detalhadamente, referente ao número de filhos de cada professor, o sexo e a idade.

Quadro 1: Número de filhos, sexo e idade

Pai professor	Número de filhos	Sexo	Idade
Maurício	5	Masculino	26 anos
		Masculino	24 anos
		Feminino	20 anos
		Feminino	19 anos
		Feminino	16 anos
José	2	Masculino	18 anos
		Masculino	14 anos
Henrique	2	Masculino	14 anos
		Masculino	7 anos
Marcos	1	Masculino	9 anos
João	2	Masculino	13 anos
		Masculino	5 anos
Paulo	2	Masculino	15 anos
		Feminino	13 anos
Sandro	1	Feminino	6 anos
Pedro	1	Feminino	9 anos
Jerônimo	2	Feminino	16 anos
		Masculino	8 anos
Vicente	2	Feminino	23 anos
		Feminino	16 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

Observa-se que os dados demonstram que as famílias dos pais professores são, em geral, pouco numerosas, sendo que em apenas em um caso essa regra é contrariada, pois se trata de uma família bem mais numerosa, com cinco filhos. Essa tendência do controle de fecundidade no Brasil foi também demonstrada por Goldani (1994), como também em estudo mais atual do IBGE (2016) sobre as famílias brasileiras. Este estudo demonstrou que a taxa de fecundidade total no país passou de 2,09 filhos por mulher, em 2005, para 1,72 filho por mulher, em 2015, o que representa uma queda de 17,7%. Marteleto (2002) corrobora essa conclusão ao afirmar que os jovens brasileiros cada vez mais estão convivendo em lares com famílias pouco numerosas. Além disso, a pesquisadora argumenta que um número reduzido de filhos propicia que os pais invistam mais na vida escolar dos filhos. Por meio de sua pesquisa, Marteleto (2002) demonstrou que jovens brasileiros vivendo em famílias mais

numerosas sofrem efeitos negativos na escolarização. Já Glória (2007) também sublinha que o tamanho da família tem impacto na escolarização dos filhos. Nesse mesmo sentido, Bourdieu (1998; 2008) afirma que é comum que as famílias de camadas médias reduzam o número de filhos para investir na escolarização dos filhos, o que funcionaria como uma estratégia para a reprodução do grupo visando manter ou melhorar a sua posição no espaço social.

Ao perguntamos aos pais professores se eles tinham irmãos, todos responderam positivamente. Além disso, foi questionado sobre o grau de escolaridade dos irmãos e obtivemos o seguinte resultado, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 2: Número de irmãos dos pais professores homens e o grau de escolaridade

Pai professor	Número de irmãos	Grau de escolaridade
Sandro	3	2: Ensino Médio 1: Ensino Superior (licenciatura em Educação Física)
Henrique	2	1: Ensino Médio 1: Pedagogia
Paulo	7	5: Ensino Médio 2: Ensino Superior (Letras)
Maurício	3	1: Ensino Fundamental incompleto 2: Ensino Superior (Pedagogia e Administração)
Pedro	3	3: Ensino Médio
João	1	1: Ensino Médio
Vicente	4	3: Ensino Fundamental 1: Ensino Médio
Jerônimo	5	4: Ensino Fundamental incompleto 1: Ensino Médio
José	3	2: Ensino Médio 1: Magistério
Marcos	1	1: Ensino Médio (técnico em Enfermagem)

Fonte: Elaborado pela autora com base do questionário

Por meio do Quadro 2, vemos que em seis dos 10 casos, os pais professores homens investigados são os únicos da família de origem a alcançarem um grau de escolaridade mais longa, ou seja, obtiveram um diploma de curso superior.

Ainda em relação aos dados das famílias de origem dos pais professores, no que tange à escolaridade da mãe, obtivemos: uma mãe é analfabeta, quatro delas têm ensino primário completo (1º ao 4º ano) e as outras cinco possuem apenas o primário incompleto. Em relação à escolaridade dos pais, seis não concluíram o Ensino Fundamental I, três têm o Ensino Fundamental I completo, e um não concluiu o Ensino Fundamental II. Vemos, assim, que os pais professores tiveram uma mobilidade social ascendente em relação à família de origem, tendo em vista a baixa escolaridade dos pais.

Em referência à família de procriação, quando cruzamos os dados da escolarização dos pais professores com a escolaridade do cônjuge, somente em três casos a esposa possui ensino superior completo²⁴ e em um caso a esposa está cursando o Ensino Superior. Nos demais casos, quatro cônjuges têm Ensino Médio completo, uma tem Ensino Fundamental completo e outra tem Ensino Fundamental incompleto. Assim, dos 10 pais professores investigados, sete são casados com esposas menos escolarizadas.

Diante disso, quando confrontamos os dados da escolarização da família de origem dos pais professores com a análise das ocupações dos genitores, vemos também uma mobilidade social ascendente dos investigados na pesquisa. Nesse contexto, os pais professores declararam a seguinte ocupação principal dos pais (mesmo se falecido ou aposentado), como mostra o quadro abaixo:

Quadro 3: Ocupação principal dos genitores (pai)

Ocupação dos pais	Total
Lavrador/trabalhador rural	2
Servidor público (vigilante)	1
Rasteleiro	1
Sapateiro	1
Carpinteiro	1
Pedreiro	3
Escriturário (Central do Brasil)	1
Total	10

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

²⁴ Para dois casos, as esposas são professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à principal atividade da mãe (mesmo se falecida ou aposentada), obtivemos, os seguintes resultados como consta abaixo:

Quadro 4: Ocupação principal dos genitores (mãe)

Ocupação dos pais	Total
Dona de casa	4
Doméstica	2
Lavradora	1
Costureira	3
Total	10

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

Se analisarmos o grau de escolaridade e a ocupação dos progenitores dos pais professores, é evidente que os pais têm ou tiveram ocupações manuais e que demandam um grau de escolarização menor, o que torna plausível fazer uma relação entre essas duas variáveis.

No que concerne à ocupação principal exercida pelos cônjuges, temos apenas duas esposas exercendo profissão homóloga (professora) e as demais ocupam atividades manuais.

Quadro 5: Ocupação principal dos cônjuges

Ocupação	Total
Agricultora familiar	1
Secretária escolar	1
Atendente em comércio	1
Do lar	1
Comerciante	1
Auxiliar administrativo	1
Cabelereira	1
Professora	2
Atendente de telefone	1
Total	10

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

Quanto aos dados sobre a religião declarada e professada pelos pais professores, obtivemos os seguintes resultados: sete afirmaram ser católicos, um é protestante, um afirmou seguir o Pentecostalismo, e outro, o Cristianismo.

3.1.1 Perfil socioeconômico dos pais professores

Para traçarmos o perfil socioeconômico dos pais professores investigados, foi perguntado sobre a posse de bens de consumo duráveis possuídos pelas famílias bem como sobre a renda mensal. Esses indicadores auxiliam na compreensão da definição dos pais professores nos estratos sociais. Neri (2008) tem chamado a atenção para o crescimento da nova classe média brasileira e argumenta que indicadores, como a renda mensal da família, a posse de bens adquiridos, como a casa própria e automóveis, e as “medidas de mobilidade a ela associada são elementos essenciais do espírito da classe média. Por encerrar o que há de mais sustentável nos padrões de vida hoje conquistado pelas pessoas e nos seus respectivos caminhos em direção ao futuro” (NERI, 2008, p. 6). Nesse sentido, esses elementos contribuem para situar a classe média brasileira como também as demais classes sociais. Diante disso, apresentamos, no quadro a seguir, a posse de bens de consumo declarada pelos pais professores:

Quadro 6: Posse de bens de consumo dos pais professores da pesquisa

Posse de bens consumo	Professores
Computador	10
Internet banda larga	9
Automóveis	9
TV paga	3
Sítio ou casa de campo	4
Empregada doméstica que trabalha todos os dias	1
Casa na cidade	8

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

Neri (2008) também destaca a importância do número de bens duráveis a que a família tem acesso para definir a classe média nos estratos sociais. Nesse aspecto, observamos que todos os pais professores possuem computadores em seus lares. Em relação ao número de automóveis, apenas em uma família a posse desse bem não foi relatada. Destaca-se que, em quatro casos, as famílias relataram possuir dois automóveis²⁵. No que concerne ao número de

²⁵ Um professor não respondeu sobre o número de automóveis que possui. No entanto, por meio da observação de campo, foram vistos dois carros em sua garagem.

casas que os pais professores possuem, além da residência própria, dois pais professores residentes na zona urbana declararam possuir outro imóvel próprio, situado na zona rural.

No que diz respeito à renda familiar, um deles declarou ter renda situada na faixa de 2 a 4 salários mínimos²⁶ (R\$ 1.874,00 a R\$ 3.748,00); um pai professor tem renda entre 4 a 10 salários mínimos (R\$ 3.748,00 a R\$ 9.370,00); seis pais professores declararam ter uma renda que varia de 4 a 6 salários mínimos (R\$ 3.748,00 a R\$ 5.622,00); e dois têm rendas na faixa de 6 a 8 salários mínimos (R\$ 5.622,00 a R\$ 7.496,00). Esses dados nos permitem situar, mesmo que hipoteticamente, as famílias em diferentes estratos das camadas médias brasileiras (B1, B2, C1 e C2), segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2015). Dessa forma, as famílias dos pais professores investigados, de acordo com o critério Brasil, pertencem a diferentes estratos das camadas médias B e C.

3.2 Dados sobre a trajetória educacional dos pais professores

Ao perguntamos se os pais professores frequentaram a pré-escola, dos 10 respondentes da pesquisa, quatro afirmaram positivamente, sendo que o tipo de escola frequentada foi da rede pública. Já em relação à etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nove pais professores a cursaram integralmente na rede pública de ensino e um professor a cursou parcialmente em escolas das redes pública e privada.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sete professores cursaram integralmente na rede pública de ensino, dois cursaram parcialmente nas redes pública e privada, e um professor cursou integralmente na rede privada de ensino.

Já com relação ao Ensino Médio, oito professores o fizeram integralmente na rede pública, um professor o cursou em escola da rede privada, e um cursou essa etapa na rede pública e privada.

Sobre a formação em nível superior, temos que quatro dos pais professores cursaram o Ensino Superior na rede privada de ensino, na modalidade presencial; seis cursaram na rede pública federal, sendo que, desses, três estudaram na modalidade a distância.

²⁶ O valor do salário mínimo vigente em 2017, ano da aplicação do questionário, era de 937,00.

É preciso ressaltar também que, em dois casos, os docentes cursaram duas graduações²⁷ e, em um caso, a segunda graduação concluída pelo professor foi na rede privada de ensino. As instituições em que os pais professores cursaram a graduação foram:

- Universidade Federal de Ouro Preto (6 casos);
- FAFI Formiga (1 caso);
- UNIPAC (2 casos);
- UniBH (1 caso).

Vemos, assim, por meios dos dados apresentados, que a maioria dos professores teve a formação em nível superior na rede pública de ensino. Quanto ao curso de graduação cursado e o período frequentado, tivemos:

²⁷ A segunda graduação cursada pelo pai professor Marcos foi a licenciatura em Matemática. Esse professor, além de lecionar no Ensino Fundamental I, também trabalha no Ensino Fundamental II, onde ministra aulas de Matemática, mas, em especial, no caso desta pesquisa, ele está participando como professor dos Anos Iniciais. O pai professor Pedro cursou a segunda graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Quadro 7: Cursos e período frequentado pelos pais professores

Professor	Graduação	Período de formação
Maurício	Licenciatura em Educação Básica	2001 a 2005
José	Licenciatura em Educação Básica	1997 a 1991
Henrique	Licenciatura em Educação Básica	2000 a 2005
Marcos	Licenciatura em Educação Básica ²⁸	2000 a 2004
João	Geografia	2001 a 2004
Paulo	Historia	1987 a 1991
Sandro	Educação física	2002 a 2006
Pedro	Letras-Inglês	2000 a 2004
Jerônimo	Matemática	1992 a 1996
Vicente	Matemática	1998 a 2002

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

Se confrontarmos os dados das idades dos pais professores investigados na presente pesquisa e o ano de início da graduação de cada um deles, notamos que, em um caso, o docente iniciou a graduação, aproximadamente, aos 18 anos de idade e, nos demais casos, a idade de início da graduação oscilou entre os 21 e os 37 anos. Nota-se, assim, que a posse do diploma em nível superior para os pais professores não ocorreu imediatamente após a realização do Ensino Médio, isso se todos eles tiveram uma trajetória regular na Educação Básica, ou seja, sem interrupções ou reprovações. Por meio das entrevistas, três pais professores relataram que tiveram outras ocupações antes de se inserirem na carreira docente. Isso significa que a continuidade dos estudos, para alguns entrevistados, ocorreu após a inserção no mercado de trabalho.

Dando continuidade à formação educacional dos pais professores, ao perguntarmos se eles fizeram cursos de pós-graduação, oito responderam positivamente, sendo que a natureza do curso foi especialização²⁹. Quanto ao tipo de instituições em que esses pais professores cursaram a pós-graduação, vimos que quatro deles estudaram em instituições privadas e quatro em instituições públicas. No que concerne aos cursos mencionados pelos pais professores, obtivemos:

²⁸ A segunda graduação do professor licenciado em Matemática foi realizada entre 2007 e 2009. O professor que possui a segunda graduação em Letras-Português cursou entre 2004 e 2006.

²⁹ Em um caso, o pai professor fez duas pós-graduações, ambas na rede pública de ensino.

- História;
- Planejamento, gestão e implementação da educação a distância;
- Formas alternativas de energia;
- Letramento e Alfabetização;
- Educação Matemática;
- Gestão contemporânea da Educação;
- Metodologia;
- Pós-graduação Anos Iniciais/ licenciatura básica.

Ao investigarmos se os pais professores fizeram algum curso de língua estrangeira, apenas uma resposta foi positiva. O curso realizado pelo professor foi o inglês e, quanto ao nível de conhecimento na língua estrangeira, ele nos respondeu que possui um nível avançado.

3.2.1 Dados profissionais

Quando questionados sobre o tempo de exercício na profissão docente, os pais professores declararam estar na docência há mais de 10 anos, compreendidos nos intervalos de:

- 25 anos ou mais (dois entrevistados);
- 20 a 25 anos (três entrevistados);
- 15 a 20 anos (dois entrevistados);
- 10 a 15 anos (três entrevistados);

Em relação ao campo de atuação profissional, todos os docentes trabalham apenas na rede pública de ensino, sendo que cinco pais professores estão na rede estadual e cinco na rede municipal de ensino.

Além disso, do total de 10 pais professores investigados, cinco declararam ter outro cargo de docência em outra escola³⁰. Desses cinco pais professores, apenas um professor que atua nos Anos Iniciais também trabalha no Ensino Fundamental II na rede estadual de ensino. Um pai professor que trabalha nos Anos Finais do Ensino Fundamental tem outro cargo nesse mesmo nível de ensino, porém trabalha com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública municipal de ensino. Quando nos referimos aos pais professores que compõem a amostra de professores do Ensino Médio, todos os três investigados possuem outro cargo docente, pois trabalham nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nesse quadro, Gatti e Barreto (2009), ao discutirem sobre a divisão de professores nos diferentes níveis da Educação Básica em cargos na docência como trabalho principal e secundário, destacam que a maioria dos professores brasileiros (88%) não tinha outro trabalho secundário na docência no período pesquisado (foram utilizados dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Doméstica-PNAD, de 2006). De modo particular, nessa pesquisa, essa tendência não pode ser confirmada em maior peso, pois a metade dos pais professores investigados possui outro cargo como professor³¹. Além disso, as autoras assinalam que os professores que têm outro trabalho na docência como um trabalho secundário “tendem a ministrar aulas no mesmo nível de ensino do seu trabalho principal” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 21). Nesse contexto, as autoras argumentam que os professores que trabalham nos níveis de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental tendem a se encaminhar para obter outro cargo nesses mesmos níveis de ensino, enquanto os professores do Ensino Fundamental “tendem a ter um segundo emprego nesse mesmo nível (8,9%); os do Ensino Médio, nos Ensinos Fundamental (8,1%) e Médio (8%)” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 22). Se compararmos esses resultados demonstrados pelas autoras com nossa pesquisa, percebemos que somente no Ensino Médio os dados da nossa investigação são consonantes.

No que tange ao número de escolas em que os professores atuam, cinco pais professores trabalham em duas escolas, resultado que corresponde aos dados nacionais

³⁰ Houve um docente que atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental também leciona para os Anos Iniciais na mesma escola em que atua situada na zona rural. A disciplina ministrada por ele é a de Educação Física.

³¹ Há de se ressaltar que outros professores da pesquisa possuem outro emprego seja na área da Educação ou não, sendo que dois pais professores exercem outra função diferente da docência.

coletados pelo INEP (2009), a partir dos dados do Censo Escolar de 2007, que indicam que 80,9% dos professores brasileiros atuam em apenas uma escola.

Sobre o tipo de vínculo de trabalho (contratado ou efetivo) dos pais professores investigados, todos têm cargo efetivo, mesmo para aqueles professores que têm outro cargo em outra escola, tanto na rede pública municipal quanto estadual de ensino.

No que diz respeito às cidades onde os pais professores atuam profissionalmente, temos: Diogo de Vasconcelos (1 professor); Itabirito (2 professores, sendo que um docente trabalha em outra escola na cidade de Ouro Preto); Mariana (4 professores); Ouro Preto (3 professores). Quanto à localização das escolas (zona rural ou urbana), a maioria dos professores entrevistados (7) trabalha em escolas localizadas na zona urbana e três exercem a docência em escolas da zona rural. Esses dados da amostra são consonantes com o levantamento realizado na SRE-OP, no qual a maioria dos professores do sexo masculino estava em exercício profissional na zona urbana (Tabela 3). Ressalta-se que, dos cinco docentes que têm outro cargo na docência em outra escola, apenas um pai professor declarou que trabalha numa escola situada na zona rural.

Além destes dados referentes ao perfil profissional, os pais professores foram indagados se exercem ou exerceram outras atividades além da docência na escola em que atuam ou em outra escola. Nesse contexto, os resultados demonstraram que cinco pais professores afirmaram que exerceram ou exercem outras atividades além da docência em outras escolas. As atividades mencionadas por eles foram: coordenador em outra instituição que oferece somente o tempo integral (1 pai professor); diretor da escola (3 pais professores), sendo que um pai professor, atualmente, é secretário adjunto do município em que trabalha; e outro pai professor declarou que já trabalhou como coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e como professor em curso pré-técnico. Ressalta-se também que um pai professor exerceu, por um período, a função de secretário de Educação do município onde reside.

Nessa perspectiva, em relação à atuação dos pais professores em outras atividades remuneradas diferentes da docência, um pai professor relatou que já teve um cargo no legislativo e dois pais professores trabalham, atualmente, como motoristas de transporte escolar. De acordo com um estudo recente realizado no Brasil pelo IPEA (2017), constata-se que o número de professores que tem outro emprego em atividade não docente é minoritário no país, sendo que, no Sudeste, em áreas urbanas não metropolitanas, essa “dupla atividade se faz presente com mais força” (IPEA, 2017, p. 24). Além disso, conforme este estudo (IPEA,

2017) demonstrou, a partir dos dados coletados do PNAD (2015), que o percentual de professores da Educação Básica no Brasil que exercem outra atividade docente ou não é pequeno, um percentual inferior a 18%.

Em síntese, se observamos os dados referentes dos pais professores desta pesquisa no que concerne ao exercício em outra atividade docente ou não, vemos que a maioria dos entrevistados (8), atualmente, tem outro cargo, seja na docência ou não. Ainda assim, é preciso ressaltar que aqueles pais professores que trabalham em uma escola relataram que já tiveram outro cargo na docência em outra instituição ou que tiveram outras funções na área da Educação, como descrito anteriormente. Em suma, podemos afirmar que todos os docentes investigados exerceram ou exercem outra atividade, docente ou não. Dessa forma, levando em consideração a abrangência do estudo realizado pelo IPEA (2017) e os dados coletados no campo de estudo da nossa investigação, os dados apresentados destoam da média nacional.

Por fim, quanto à carga horária semanal de trabalho docente dos pais professores investigados, constatou-se que ela varia entre 16 a 54 horas semanais, sendo que cinco desses docentes têm jornada de trabalho que varia de 40 a 54 horas semanais, e dos demais entrevistados varia de 16 a 37 horas semanais. Percebemos, assim, que metade dos pais professores investigados possui uma carga horária mais extensa de trabalho. Conforme um estudo realizado no Brasil pela UNESCO (2004), a proporção de professores que tem carga horária semanal acima de 40 horas é um percentual menor. Assim, a jornada de trabalho dos pais professores investigados nessa pesquisa e que possuem uma carga horária semanal acima de 40 horas vai em sentido oposto aos estudos realizados nacionalmente. Nesse sentido, tendo em vista o perfil dos pais professores investigados nesta dissertação, quais os efeitos de um ser pai professor homem na vida familiar desses docentes e quais práticas educativas desenvolvem no quadro da vida escolar dos seus filhos? Essa é uma discussão que será feita a seguir, quando analisaremos e discutiremos as nuances dos resultados advindos de um processo de coleta de dados realizado por meio da aplicação da entrevista semiestruturada (Apêndice 2) aos 10 pais professores. No entanto, antes de adentrarmos na discussão das práticas educativas dos pais professores, apresentaremos, a seguir, um quadro geral que sintetiza o perfil dos pais professores investigados que compõem a amostra da pesquisa.

Quadro 8: Síntese do perfil socioeconômico e profissional dos pais professores

Pais Professores	Raça/cor/etnia	Idade	Estado civil	Grau de escolaridade do cônjuge	Ocupação/Profissão do cônjuge	N. de filhos	Cidade onde reside	Formação/Graduação	Nível de ensino em que atua	Rede de ensino em que atua	Município onde trabalha	Tempo de profissão	Renda familiar (R\$)
Maurício	Pardo	48	Casado	Ensino Fundamental II incompleto	Agricultora familiar	5	Mariana	Lic. em Educação Básica	Educação Infantil	Municipal	Mariana	20 a 25 anos	3.748,00 a 9.370,00
José	Pardo	42	Casado	Ensino Superior completo	Professora	2	Acaiaca	Lic. em Educação Básica	Ensino Fundamental I	Municipal	Mariana	20 a 25 anos	5.622,00 a 7.496,00
Henrique	Negro	45	Casado	Ensino Fundamental II completo	Secretária escolar	2	Mariana	Lic. em Educação Básica	Ensino Fundamental I	Municipal	Mariana	15 a 20 anos	3.748,00 a 5.622,00
Marcos	Branco	39	Casado	Ensino Superior incompleto	Auxiliar administrativo	1	Diogo de Vasconcelos	Lic. em Educação Básica	Ensino Fundamental I	Municipal	Diogo de Vasconcelos	20 a 25 anos	3.748,00 a 5.622,00
João	Branco	38	Casado	Ensino Médio completo	Do lar	2	Ouro Preto	Geografia	Ensino Fundamental II	Estadual	Itabirito	10 a 15 anos	3.748,00 a 5.622,00
Paulo	Pardo	53	Casado	Ensino Superior completo	Atendente de telefone em empresa de internet	2	Itabirito	História	Ensino Fundamental II	Estadual	Itabirito	25 anos ou mais	3.748,00 a 5.622,00
Sandro	Branco	36	Casado	Ensino Superior completo	Professora	1	Mariana	Educação Física	Ensino Fundamental II	Municipal	Mariana	15 a 20 anos	3.748,00 a 5.622,00
Pedro	Branco	35	União estável	Ensino Médio completo	Cabelereira	1	Mariana	Letras- Inglês	Ensino Médio	Estadual	Ouro Preto	10 a 15 anos	1.874,00 a 3.748,00
Jerônimo	Branco	48	Casado	Ensino Médio completo	Comerciante	2	Ouro Preto	Matemática	Ensino Médio	Estadual	Ouro Preto	25 anos ou mais	5.622,00 a 7.496,00
Vicente	Negro	56	Casado	Ensino Médio completo	Atendente em comércio	2	Ouro Preto	Matemática	Ensino Médio	Estadual	Ouro Preto	10 a 15 anos	3.748,00 a 5.622,00

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

3.2.2 O processo de produção dos dados e a construção das categorias de análise

Como já informado, na segunda etapa da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 pais professores homens que atuam nos diferentes níveis da Educação Básica. Vimos, na seção anterior, o perfil sociológico desses pais professores cujos dados foram coletados por meio do questionário (Apêndice 1). Diante disso, analisaremos, a partir desta seção, os dados produzidos por meio da realização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice 2) – que versaram sobre as práticas educativas e estratégias de escolarização dos pais professores –, que foram gravadas e transcritas.

Nesse quadro, para analisar qualitativamente as práticas educativas e estratégias de escolarização desenvolvidas pelos pais professores homens no âmbito da escolarização dos filhos, elencamos cinco eixos de análises com suas respectivas categorias. A definição desses eixos de análise se deu a partir da articulação da teoria que fundamenta o estudo e dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos 10 pais professores homens investigados. Os eixos de análise definidos foram os seguintes: 1) dinâmica interna familiar; 2) práticas educativas e estratégias de escolarização; 3) uso do tempo livre – atividades extraescolares e de lazer; 4) práticas familiares de leitura; e 5) relação entre a vida profissional e familiar.

Nessa direção, no primeiro eixo, utilizamos três categorias de análise: 1) organização da vida familiar; 2) divisão das tarefas domésticas; e 3) relações de autoridade e valores transmitidos aos filhos.

No segundo eixo, cinco categorias foram levantadas: 1) escolha do estabelecimento de ensino; 2) modalidades de ajuda pedagógica no quadro da vida escolar dos filhos; 3) relação com a escola e com os professores dos filhos; 4) desempenho escolar da prole; e 5) projetos de futuro para os filhos.

Já no terceiro eixo de análise, tivemos as categorias: 1) atividades extraescolares; e 2) atividades de lazer da família.

No que concerne ao quarto eixo, foram definidas duas categorias: 1) práticas de leitura familiares dos pais e filhos; e 2) frequência em atividades culturais diversas.

Por fim, o quinto eixo de análise discutiu: 1) vida profissional e vida familiar; e 2) percepção da condição híbrida de pai e professor.

Em suma, concordando com Nogueira M. O (2011, p. 101), “o fato de proceder à análise dos dados a partir de determinados eixos de análise tem a vantagem de trazer à tona, de modo mais vívido, traços e aspectos marcantes das relações estabelecidas pelas famílias com a escolarização dos filhos”. Assim, torna-se possível analisar as dissonâncias e consonâncias entre as famílias dos pais professores investigados, bem como as diferentes práticas educativas e estratégias de escolarização desenvolvidas por eles no quadro da vida escolar dos filhos.

3.2.3 As famílias dos pais professores: configurações e dinâmicas familiares

De acordo com Vieira e Relvas (2005), a família é uma instituição que passa constantemente por mudanças, ou seja, é uma realidade múltipla com diferentes sentidos e significados que perpassam pela ordem econômica, social, cultural, dentre outros aspectos. Nesse contexto, em uma perspectiva histórica, as transformações ocorridas na família – na transição da época medieval para a moderna – produziram novas relações entre pais e filhos e alteraram seu modo de funcionamento interno. Dentre tais transformações no plano das relações familiares entre pais e filhos, no que concerne às concepções de socialização e educação, a lógica do autoritarismo e da obediência dos filhos em relação ao “chefe de família” foi enfraquecendo e abrindo espaço para uma dinâmica mais democrática e negociada na relação dos pais com os filhos (VIEIRA; RELVAS, 2005). Nesse contexto, e com a crescente centralidade da escola na vida e nos projetos familiares, o modo de organização da vida familiar e os estilos educativos dos pais passam a ter fortes efeitos nos destinos escolares e na vida profissional (LAREAU, 2007). Diante do exposto, e cientes da complexidade e heterogeneidade das famílias, passamos a apresentar a composição e a dinâmica interna das famílias dos pais professores investigados.

Vimos anteriormente, no Quadro 8, que as famílias dos pais professores são pouco numerosas, exceto em um caso, e se constituem, em sua maioria, como famílias biparentais.

Em relação ao número de pessoas que moram juntamente com os pais professores em suas casas e ao grau de parentesco, em nove famílias, residem pai, mãe e filhos nos lares, sendo que, em um caso, a sogra também mora juntamente com a família. Em duas famílias – pais professores Maurício e José –, há filhos que não moram mais juntamente com os pais. No primeiro caso, dois filhos, e, no segundo, um filho, são adultos e moram fora de casa para estudar³².

Sobre a presença do pai e da mãe no ambiente familiar, os depoimentos indicam que os pais professores têm uma extensa jornada de trabalho (dado confirmado no perfil apresentado anteriormente) e a presença física deles nos seus lares é bastante reduzida. De acordo com os relatos, seis dos 10 pais professores trabalham em mais de uma escola e dois possuem mais de um cargo no serviço público, sendo um dos cargos diferente da docência. Essa sobrecarga de trabalho obriga os pais professores a ficar em casa somente à tarde ou à noite, a não ser no dia de folga semanal e nos finais de semana, em que têm mais tempo para a permanência no lar. Os outros dois pais professores trabalham somente em um turno (manhã), mas relataram que essa situação atual é novidade, pois, anteriormente, trabalhavam com uma extensa carga horária de trabalho.

Já para as mães, a partir dos relatos, notou-se que não existe uma homogeneidade no tocante à sua presença cotidiana no ambiente familiar. Duas mães trabalham o dia inteiro, sendo que as funções que ocupam são de auxiliar administrativo e professora, e estão presentes em casa somente à noite e nos finais de semana. Três mães passam bastante tempo em casa, pois as atividades laborais que exercem são realizadas dentro do próprio domicílio, sendo que uma é agricultora familiar, uma é cabelereira autônoma e a outra mãe, além das atividades do lar, trabalha com artesanatos na própria moradia. De acordo com os depoimentos dos pais, essas três mães passam praticamente o dia todo em casa. Outras três mães trabalham somente uma parte do dia, ou de manhã ou à tarde. As ocupações exercidas por elas são: professora, secretária escolar e proprietária de pequeno comércio (loja)³³. Sobre as demais mães, uma exerce a função de atendente de lanchonete e trabalha em dias alternados (12 horas, dia sim, dia não), e a última mãe é atendente de telefone em uma empresa de internet e, geralmente, trabalha diariamente até por volta das 14:30 horas.

³² Na família do pai professor Maurício, o seu filho mais velho (26 anos) está cursando Engenharia Mecânica e a segunda filha tem 24 anos e cursa Contabilidade, ambos em instituições privadas. No segundo caso, na família do pai professor José, o filho tem 18 anos e está cursando Engenharia Metalúrgica em uma instituição pública estadual de ensino.

³³ Para esta mãe, o pai professor mencionou que ela trabalha, em média, 30 horas por semana (depois do almoço, até às 18 horas).

Se analisarmos o tempo de trabalho dos pais professores e sua presença no ambiente domiciliar, observamos que, em muitos casos, as mães passam mais tempo em casa com os filhos, do que os pais professores; no entanto, isso não significa que essa seja uma escolha feita por eles. Biroli (2014, p. 39), ao discutir a presença dos pais e mães no ambiente familiar, argumenta que tanto a maior ou a menor presença deles juntamente com seus filhos na vida doméstica está longe de ser uma escolha individual, pois está ligada aos aspectos estruturais, tais como: “pelas relações de trabalho e pela conjuntura econômica, com maior ou menor oferta de emprego, pelas jornadas de trabalho e pela intensidade do trabalho (o problema do esgotamento), pelo número de horas que se leva para ir e voltar do trabalho”.

No tocante aos motivos da escolha do número de filhos (nove famílias com um a dois filhos), obtivemos diversas respostas. A partir dos relatos abaixo, depreende-se que seis pais professores argumentaram que a escolha por um reduzido número de filhos estava mais relacionada ao contexto atual socioeconômico pelo qual passa o país e às dificuldades para dar uma melhor educação para os filhos:

Eu acho que devido à situação atual, né? Sempre a gente pensa em, né, ter uma família, assim, mais reduzida mesmo, porque a gente..., a minha esposa trabalha fora e eu também, então, assim, a gente não tem muito, é só à tarde mesmo que junta todo mundo em casa (Pai professor Marcos).

Não há assim um motivo claro, né? A gente chegou à conclusão de que dois era o número adequado, porque, tendo em vista as questões socioeconômicas e dificuldades de criação, os desafios do mundo de hoje, então a gente achou melhor ficar em dois mesmos (Pai professor João).

É, no primeiro momento, tivemos uma menina, inclusive, aí passou um tempo, aí veio o outro menino. Também para dar o conforto, uma qualidade de vida, né? É, a gente tem que atender bem e nós dois trabalhamos, eu e minha esposa, então tem que ter uma atenção boa com os meninos, ao conforto, atenção e poder cuidar bem, cuidar bem da família (Pai professor Jerônimo).

A questão mesmo é financeira mesmo, social, porque não dá para ficar enchendo a casa de filho não, sabe? Estado de prevenção mesmo, né? (Pai professor Henrique).

Assim, que eu acho que é difícil, a educação é difícil, tudo hoje em dia é muito caro e eu não sou a favor de família [risos] com muitos filhos não, certo? (Pai professor Pedro).

Olha, talvez não vou falar que seria certamente, né? Talvez porque, há tempos atrás, o pessoal tinha seis, sete, oito filhos, meus pais tiveram oito filhos, entendeu? Então a dificuldade para criar filho é complicado, aí você começa a ir para escola, aí o pessoal começa a falar: “Ah, não sei o quê! Tem que ser menos filhos para dar melhor educação para eles”. Então a gente pega, a gente pensa nesses detalhes, entendeu? Ter poucos filhos para poder dar mais um conforto, um conforto melhor para eles, está certo? (Pai professor Vicente).

Para os demais pais professores, incluindo o único pai professor que tem uma família mais numerosa (cinco filhos), parece que essa escolha não foi tão planejada e ocorreu, segundo eles, por acaso, como vemos nos seguintes relatos:

Na verdade, não foi bem uma escolha, né? A vida foi nos dando e a gente foi aceitando os filhos [risos], não foi bem uma escolha não (Pai professor Maurício).

Não foi a coisa mais engraçada, a gente nunca... Nós namoramos, nós começamos a namorar foi em 95, nós casamos em 2001. Agora a gente, no namoro, a gente nunca falava no número de filhos não, aí nasceu o [filho] em 2001, nós casamos em janeiro de 2001, em outubro nasceu o [filho]. Quando foi, passou dois anos depois, nasceu a [filha] (Pai professor Paulo).

Acabou que [risos] a vida trouxe cinco para a gente, mas a escolha não foi assim escolha, foi acontecendo e aconteceu, aí a gente teve os dois filhos, depois veio as três meninas e aí a gente resolveu parar por aí mesmo porque já tinha cinco [risos] (Pai professor José).

Neste último relato, o pai professor contou que cuidou de três sobrinhas³⁴ desde pequenas, além de seus dois filhos biológicos, e que, por isso, as considerando como filhas. No entanto, o pai professor ressaltou que a sua esposa queria ter cinco filhos e nos relatou da vontade dela em adotar mais um filho:

Ela sempre falava que queria ter cinco filhos, queria ter uma casa e ela gosta muito de criancinha, bebê. Às vezes, ainda ela fala, até hoje, ela fala comigo

³⁴ Atualmente, essas sobrinhas não moram mais com o pai professor. Elas moraram com sua família até por volta de 17 anos ou um pouco menos. No entanto, ao ser perguntado sobre o número de filhos, o pai professor afirmou ter cinco filhos. A partir dos depoimentos do pai professor, compreende-se que a vinda das sobrinhas para morar com a família, embora não tivesse ocorrido por meio de um processo de adoção (“Foi vindo assim, uma de cada vez”), fez com que elas fossem consideradas como filhas. Posteriormente, uma das sobrinhas foi morar em Porto Alegre-RS e as outras duas sobrinhas foram morar com a mãe em uma cidade próxima: “Está aqui em João Monlevade mais perto, aí ela foi ficar com a mãe agora”.

para a gente adotar uma menina ou menino, o que seja, mais um [risos], quando ela vê um bebezinho assim (Pai professor José).

Seguindo essa mesma linha, um pai professor declarou que deseja ter mais filhos. Ele tem uma filha e diz que pensa em ter mais uns dois filhos:

É porque nós já tentamos outras vezes, só que minha esposa perdeu dois, ela está fazendo tratamento para ver se ela consegue mais (Pai professor Sandro).

A partir desses relatos, percebemos que, embora a escolha do número de filhos não tenha sido planejada para todos os pais professores, a predominância é de uma prole reduzida nas famílias pesquisadas e o controle da fecundidade está mais relacionado a fatores econômicos e sociais. Depreende-se também, por meio dos relatos, a presença de um malthusianismo na maioria das famílias pesquisadas visando investir o máximo em cada filho, como nos aponta Bourdieu (2008), para o qual reduzir o número de filhos é uma estratégia tipicamente percebida nas famílias de classes médias.

Outro aspecto discutido nas entrevistas referente à dinâmica interna das famílias dos pais professores é a terceirização do cuidado com os filhos na ausência dos pais. Nos casos em que isso acontece, os pais professores recorrem, de modo geral, à família extensiva, contando com o auxílio de parentes, como, por exemplo, os avós paternos ou avós maternos, a tia dos filhos ou a sogra. Embora essas situações tenham sido apontadas pelos pais professores como de pouca frequência, pois em muitos casos são as mães que cuidam³⁵, os dados indicam que o apelo à família extensiva para o auxílio no cuidado com os filhos é um recurso comumente utilizado pela maioria dos pais entrevistados.

É assim muito esporádico, é raro acontecer, mas, quando acontece, é minha mãe que fica com ela (Pai professor Sandro).

³⁵ Em três famílias (pais professores Maurício, João e Pedro), na ausência dos pais, são as mães que cuidam dos filhos devido ao maior tempo que passam no ambiente familiar. Na família de Sandro, a esposa trabalha como professora no turno da tarde, o que coincide com o horário das aulas da filha. Assim, na ausência do pai na parte da manhã – horário em que trabalha –, a esposa está presente com a filha em casa. Já na família de Jerônimo, esse contexto é semelhante: os filhos estudam no período da tarde e, de manhã, quando eles estão em casa, quem cuida é a mãe e a tia que trabalha todos os dias em sua casa. Na família de Henrique, são a mãe e a sogra que fazem o trabalho do cuidado diário e, quando surge alguma eventualidade, o pai recorre à sua irmã. Já na família do pai professor Paulo, seus filhos estudam de manhã e, durante o tempo em que a mãe não está em casa devido ao trabalho, até por volta de 14:30 horas, é o pai quem cuida dos filhos.

No caso do meu filho, a gente sempre... Ou ele está na escola ou, então, se a gente precisar de sair e deixar ele com alguém, ele fica na casa da vó e coisa assim, mas, na maioria das vezes, ou na escola ou em casa (Pai professor Marcos).

Quem cuida é a sogra mesmo [...]. Quando, eventualmente, fica com minha irmã, entendeu? Eventualmente, às vezes, igual, raras vezes, acontece do mais novo ficar, entendeu?, quando precisa assim (Pai professor Henrique).

Além desses depoimentos, outro pai professor (José) relatou que, atualmente, na ausência dos pais, são os avós que cuidam de seu filho. Porém, ao questioná-lo sobre esse cuidado quando seus filhos eram menores, ele nos informou que havia uma pessoa que trabalhava em sua casa e auxiliava-os. Já o pai professor Vicente nos informou que sua filha já fica sozinha, pois tem 16 anos. No entanto, quando sua filha mais velha era criança, foi ele quem cuidou cotidianamente, pois sua esposa exercia atividades remuneradas fora de casa e ele trabalhava na própria casa, como professor de aulas particulares de Física e Matemática. Porém, quando passou a lecionar em escolas, esse pai recorria ao auxílio da avó paterna para cuidar de seus filhos. Já em outras duas famílias, vemos:

Por exemplo, quando o [filho] já é maiorzinho, já teve casos da [esposa] está trabalhando, já teve caso de eu ir para uma reunião e ou para ir à rua ou alguma coisa assim, a gente não deixa muito ele sozinho, mas já aconteceu algum caso de ir ao médico, uma reunião, eu deixei ele sozinho. A [filha] também, mas a [filha] tem, assim, o [filho], como é maior, ele não tem, se for para ele ficar sozinho, se for para ele dormir sozinho, por exemplo, ele dorme. A [filha] não, então a [filha] sempre a gente faz o esforço, quando é ir algum lugar que eu ver que eu vou demorar, eu levo a [filha] (Pai professor Paulo).

Nós temos uma pessoa que colabora conosco, né? Minha esposa trabalha fora, que é irmã dela, né, que a tia dos meninos, então a tia [nome da tia] que fica com [filho] e também colabora com a [filha], então, logo na parte da manhã, ela está aqui para fazer a parte de serviço da casa, o almoço, então ela nos ajuda neste sentido, ela que fica com eles (Pai professor Jerônimo).

Em três famílias (Maurício, João e Pedro), o recurso de apelo aos familiares ou a outras pessoas para o cuidado com os filhos não era comumente utilizado. Em uma família, a do professor Maurício, foi relatado que nunca faltou o pai ou mãe em casa, porque a mãe fica o dia todo no lar, devido ao seu trabalho de agricultora familiar, que é desenvolvido no

entorno da sua própria residência. O pai professor Pedro informou-nos que essa situação ainda não aconteceu, mas que, em casos de necessidade, já trouxe sua filha para a escola onde trabalha. Segundo o professor, tanto ele quanto a sua esposa não têm parentes que residem na mesma cidade de moradia da família. O mesmo pode ser identificado nos depoimentos de outras duas famílias (Pedro e João).

Então, essa situação ainda não aconteceu, é porque a gente sempre está, ela sempre está ou com a mãe dela ou comigo, nem que, às vezes, eu preciso trazer ela para escola, mas eu trago se for preciso (Pai professor Pedro).

É neste caso a gente nunca que fica ausente e deixa-os sozinhos, até porque a gente não é daqui, só tem conhecidos, então sempre, quando sai um, sai todo mundo; ou sai um, o outro fica. Agora o [filho] ficando mais velho, com 13 anos, pode ser que a gente resolva uma coisa ou outra muito rápido e deixa ele cuidando do menor, mas não é realidade não (Pai professor João).

Desse modo, os dados indicam que, devido à distância geográfica, a relação desses três pais professores com a família ampliada é menos estreita, pois são raras as vezes em que eles recorrem a parentes para pedir ajuda no cuidado com os filhos. Sendo assim, percebemos que as relações estabelecidas com a família estendida “são menos frequentes e mudam de natureza. Os serviços e as ajudas são mais esparsos e são mais gratuitos” (SINGLY, 2007, p. 91).

Diante do exposto, tendo em vista o modo de funcionamento dessas famílias, passaremos a discutir como ocorre a divisão das tarefas domésticas. Em algumas famílias, podemos observar a permanência de uma tradicional divisão sexual do trabalho doméstico, na qual as mães é quem ficam mais encarregadas das tarefas domésticas, sendo que os pais, em algumas vezes, oferecem alguns auxílios. Esses dados corroboram com a discussão realizada por Singly (2007). De acordo com o autor, as mulheres ainda têm assumido fortemente os afazeres domésticos em relação aos homens, prevalecendo, assim, uma divisão desigual dessas tarefas entre os cônjuges, notável tanto em famílias em que as mulheres são donas de casa quanto nas famílias em que as mulheres exercem dupla jornada de trabalho. Assim, as “as mulheres engajadas em uma vida profissional saem apenas parcialmente de uma relação de produção caracterizada pela dependência” (SINGLY, 2007, p. 151). Dessa forma, o papel do homem no ambiente doméstico continua sendo o de provedor financeiro (SINGLY, 2007).

A partir dos dados das entrevistas, notamos os modos como ocorre a divisão das tarefas domésticas no interior das famílias dos pais professores:

Bem, a maior parte fica por conta da minha esposa, agora a gente dá pequenos auxílios. O [filho], a gente está num processo de iniciação dele, ele lava um prato uma vez ou outra, arruma pequenas coisas e eu, às vezes, ajudo, faço uma coisa ou outra, mas, na maior parte, é ela mesmo (Pai professor João).

Olha, antes, a gente até ajudava um pouco em casa nas atividades domésticas, eu, como homem, ajudava um pouco em casa nas atividades domésticas, quando os meninos estavam pequenos, porque era muita coisa, mas agora, depois que os meninos cresceram, já podem ajudar um pouco também, eles já ajudam muito, né? (Pai professor Maurício).

Oh, aqui em casa, na verdade, eu não sou muito de ajudar nas tarefas domésticas não, porque, onde eu moro, aqui o terreno é muito grande, aí acaba que eu tenho que fazer coisas externas e acabo não ajudando tanto dentro de casa, né, porque eu tenho muitas obrigações fora da casa (Pai professor Sandro).

A divisão é difícil porque, na verdade, quando a minha esposa está em casa, ela que faz, por exemplo, tudo, ela que faz o almoço, coisas da casa, faxina, e as meninas, as filhas ajudam, hoje a mais nova, né, porque a mais velha está por conta dela mesma e, quando eu estou em casa, eu também divido as tarefas com elas, né. Quando está sozinho não tem ninguém, por exemplo, eu consigo fazer o almoço, não aquele igual a minha esposa faz, mas eu consigo fazer uma coisa interessante, entendeu, mas, quando ela está em casa, ela fica por conta da minha esposa. A gente ajuda ela também, então a divisão, geralmente, fica dividido entre hoje, no momento, entre minha esposa, minha filha mais nova e eu (Pai professor Vicente).

É, na verdade, assim, a responsabilidade maior é da minha esposa, mas, na medida do possível, eu ajudo (Pai professor Marcos).

Tá, eu já, houve uma época porque, quando a [esposa] casou comigo, ela trabalhava lá em Belo Horizonte, ela ia e voltava todos os dias, ela saía daqui às 6 horas da manhã, trabalhava lá na [local] e chegava aqui em casa às 6:30 da tarde, isso era todo dia [...], então ela chegava só à noite e, com isso, a gente tinha uma moça que era de confiança, ela trabalhou com a gente muito tempo, então ela que fazia todas as funções, porque, neste período é que eu te falei, eu estava na secretaria de Educação, aliás, tinha muita gente para atender, eu já descia com os meninos, a gente almoçava, não podia lavar um prato, porque era muito corrido, chegava aqui em casa tarde, aí depois, tem dois anos que a gente não tem mais funcionária, com história da crise, com história também dos meninos crescerem – o que aconteceu? – a [esposa] sempre incentivou que eles aprendessem a fazer as coisas, não para a gente,

mas para a vida deles mesmo, para não ficar aqueles meninos parados, então, aqui em casa tem, a casa é grande, né, então tem função assim, por exemplo: a [esposa] levanta cedo, ela é a primeira a levantar, quatro e pouco da manhã, ela vai fazer a comida, né? Todo dia ela muda o cardápio por causa dos meninos [...], depois, arruma casa, passa um pano no chão, a casa nossa ela não suja tanto assim não, mas, quando dá muita poeira, só da gente ficar para lá e para cá ali na área, vem com tudo para dentro de casa, né? Aí depois, quando eu chego de manhã, quando eu levanto, eu levanto 5 e pouco da manhã, eu levo o [filho], a [esposa], quando eu estou chegando todos os dias, ela está jogando água aqui fora, molhando a área para tirar um bocado da poeira, depois ela... o café ela já fez, o [filho] toma café, vai embora 5:30 da manhã, eu levo ele lá no ponto, eu levanto e tomo banho e vou levando a [filha] e mais dois vizinhos que eu levo para a escola todos os dias, aí, depois, quando é 12:10, eu pego a [filha]. Isso é todos os dias, aí chego aqui em casa, esquenta a comida que a [esposa] já fez, depois o [filho] chega, se tem um bife, ele gosta que frita na hora, eu aprendi fritar que eu não sabia fazer nada [risos], aprendi fritar recentemente, praticamente esse ano, e aí depois eu arrumo a cozinha [...]. Aí, nisso aí vem alguma coisa de escola para a gente fazer tal, né, geralmente, a [filha] tem curso de inglês, eu que levo, na parte da tarde, né? Na segunda e na quinta, eu que levo, o [filho] tem inglês e academia, eu não levo, mas eu busco para eles caminharem e ser independente né (Pai professor Paulo).

A partir desses trechos, é notável perceber que as mulheres são responsáveis por grande parte dos afazeres domésticos, e que os pais professores assumem o papel de “colaboradores” (MARTINS; LUZ; CARVALHO, 2010) nessa divisão. Esses dados também são semelhantes aos resultados obtidos em uma pesquisa realizada por Martins, Luz e Carvalho (2010) com mulheres trabalhadoras do Instituto Federal de Santa Catarina. Observa-se também que, em algumas famílias, os filhos têm um papel ativo na realização das atividades domésticas ou estão iniciando esse processo. Na família de Jerônimo, vemos que a inserção da filha nessas atividades já está sendo iniciada, e que essa família se difere das demais famílias investigadas porque é a única a ter uma pessoa (tia) que trabalha na casa todos os dias e colabora na divisão das tarefas.

Então, nós já temos essa tia dos meninos que fica com eles numa boa. Parte ela faz, minha esposa também colabora com ela, né, ajuda. Agora ela tem desenvolvido para que a [filha] também colabore. Eu relativamente pouco, né, pouco colaboro [risos], mas ajudo nas compras, né, um pouquinho ajuda, um pouquinho, pouco porque o tempo também é bem escasso, né. [filho] ainda está no processo de criança, precisa de fazer alguma coisa, mas não está fazendo não [risos] (Pai professor Jerônimo).

Já na família de Henrique também há uma pessoa, membro da família estendida – a sogra que reside juntamente na casa –, que colabora na divisão das tarefas domésticas e auxilia a esposa, que trabalha no período da manhã.

Em outras famílias, como as de José e Pedro, por outro lado, as atividades domésticas parecem que são mais divididas entre os próprios membros familiares (pais, mães e filhos/as): “Todo mundo faz alguma coisa lá em casa. Eu gosto de cozinhar, eu gosto de lavar vasilha, arrumar a cozinha. Minha esposa mexe com coisa de lavar roupa, passar, arrumar a casa mesmo ali é com ela, até minha menina ajuda também de vez em quando”. No caso da família de José, essa divisão foi explicada pela carga horária extensiva de trabalho da mãe, fora de casa.

Após identificarmos como ocorre a divisão das tarefas doméstica dentro do ambiente domiciliar, os pais professores também foram interrogados em quais atividades eles e as esposas eram mais responsáveis dentro do quadro da divisão das tarefas. Por meio dos relatos, notou-se que, na maioria das famílias, a esposa fica responsável pelas atividades domésticas dentro de casa, enquanto os pais professores são responsáveis pelas tarefas desenvolvidas fora de casa, como “arrumar um cano que estourou, trocar um chuveiro, arrumar uma porta, né” (Pai professor Pedro), ou “faço mesa, faço cadeira, guarda-roupa, eu fico fazendo essas coisas, sabe, e tem lá fora também, que eu tenho algumas plantas, tenho bicho para cuidar” (Pai professor Sandro). Nesse contexto, percebe-se que, mesmo os pais professores auxiliem nas atividades dentro de casa, essas atividades ainda ficam sob a responsabilidade da mulher, enquanto que, aos homens, cabem as atividades “que, geralmente, falam que o homem tem que fazer, né” (Pai professor Pedro), o que evidencia que “a questão dos afazeres domésticos é uma divisão, vamos dizer assim, desigual” (Pai professor João). Esses dados corroboram com os estudos que revelam a permanência de uma distribuição desigual das tarefas no interior das famílias (SINGLY, 2007; BOURDIEU, 2008; 2012; MARTINS; LUZ; CARVALHO, 2010; SOUZA e GUEDES, 2016).

De acordo com Bourdieu (2008, p. 103), em relação à lógica da divisão sexual do trabalho, é possível considerar que ela “tende a enfraquecer-se, tanto neste domínio quanto alhures, com o aumento do capital escolar, mas também do capital escolar e cultural possuído pela esposa”. Assim, nestas famílias, embora o pai tenha alta escolaridade, permanece uma divisão sexual tradicional do trabalho doméstico e, até mesmo, nos casos em que a esposa tem capital escolar equivalente ao do marido.

Na família do professor Paulo, a atividade que é de mais responsabilidade dele é a cozinha. Segundo ele, gosta “de arrumar a cozinha, né, cozinhar não, arrumar a cozinha, eu lavo vasilha, guardar vasilha, esses tipos de coisa eu gosto”. Para José, em seus relatos, as atividades são divididas: “Eu pego a louça para limpar, lavar a área, lavar garagem, essas coisas, e ela fica com a parte da comida, do almoço, da janta, essas coisas, arrumar a casa, e ele também ajuda bastante, ele passa pano de chão, essas coisas”. Jerônimo ressalta que existe uma parceria entre ele e a esposa, embora, nessa parceria, a esposa assumia mais responsabilidades do que ele nas atividades diárias da casa. Acerca de sua família, Henrique relatou que “a responsabilidade maior é a questão, de igual, eles estão no colégio particular, pago a escola para eles, plano de saúde, mais é financeiro mesmo”. O professor Vicente ressaltou questões que envolvem responsabilidades com os filhos e demonstrou preocupações com sua filha mais nova, que está na fase da adolescência. Segundo ele, essa é uma preocupação do pai e da mãe.

No que concerne aos cuidados com os filhos, alguns pais professores responderam que a maior parte desses cuidados é de responsabilidade da mãe (no caso da família de Henrique, da mãe e da sogra). Na família de Vicente, o pai era responsável pelos cuidados com as filhas quando elas eram menores, mas, atualmente, os dois são responsáveis e prevalece, primeiramente, o diálogo entre o casal: “Primeiro, conversam o pai e a mãe, aí entramos num acordo para não cair em contradição na hora: “Ah, deixa ir...” “Não, não vai”, entendeu?”. Na percepção do pai professor Marcos, os cuidados com o filho sempre são divididos. Do mesmo modo, para Sandro, os cuidados com a filha ficam mais sob a responsabilidade da mãe no momento em que ele está trabalhando, sendo que, quando “chega de tarde, fica os três, aí o mesmo cuidado que a mãe dela tem eu tenho”. Na família de José, parece que esses cuidados tem um “certo” equilíbrio:

Olha, assim, tem hora que fica mais por conta dela, tem hora que fica mais por minha conta, justamente por causa do serviço, né? Tem coisa que dá para eu fazer e está ao meu alcance, tudo mais eu já faço. Tem coisa que é ela que tem que fazer, então fica dividido, sabe? Tem momentos que ela é mais e tem momentos que eu sou mais, então equipara, né? (Pai professor José).

Ressalta-se que, no tocante à tarefa de acompanhamento da escolarização dos filhos, observamos que, nas famílias dos pais professores Jerônimo, Sandro, João e Maurício, as tarefas são divididas entre os cônjuges. Segundo o pai professor Jerônimo, nessa divisão,

ele auxilia mais a filha que está no Ensino Médio em suas atividades escolares, pelo fato de ser professor e também porque a esposa se dedica a ajudar o filho mais novo, que está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Esse contexto também é semelhante ao da família de João, em que o pai acompanha seu filho, que está cursando o Ensino Fundamental II, e a esposa acompanha o filho que está na Educação Infantil.

Já na família do pai professor Henrique este acompanhamento centra-se mais na figura da mãe, devido à carga horária de trabalho extensiva do pai. Nas famílias de José e Paulo, os filhos são autônomos para desenvolverem suas atividades escolares, sendo que, em casos de dificuldades, eles recorrem tanto ao pai quanto à mãe. Já na família do pai professor Vicente, o pai relatou que a filha pede pouca ajuda a ele, ou seja, parece que a filha também é autônoma para resolver suas tarefas, porém ele ressaltou: “O que eu puder ajudar eu ajudo”.

Identificamos também que, em uma única família, a do pai professor Pedro, essa responsabilidade do acompanhamento da escolarização da filha é exclusivamente do pai. Ele mencionou, em seus relatos, que isso pode estar ligado ao fato dele ser professor e da mãe não possuir o diploma de Ensino Superior. Esse dado corrobora com os resultados encontrados na pesquisa de Nogueira M.O (2011). Segundo a pesquisadora, nos casos em que o pai era professor e a mãe exercia outra função diferente da docência, o acompanhamento na escolarização dos filhos ficava sob a responsabilidade do pai professor, devido à sua ocupação como docente. Nessa senda, percebemos que, nos demais casos, em que as esposas não possuem formação em nível superior, elas dividem essa tarefa do acompanhamento na escolarização dos filhos com os maridos, dados que destoam dos resultados encontrados por Nogueira M.O (2011), que constatou que essa divisão havia sido evidenciada quando o pai e a mãe exerciam o cargo de docentes. No entanto, como podemos observar, os dados indicam que, mesmo que se possa se evidenciar certo protagonismo das mães no acompanhamento escolar, ou uma divisão mais equilibrada dessas tarefas, nos casos em que a ajuda às atividades escolares dos filhos exige a posse de um maior conhecimento científico/escolar, o fato de ser professor influencia na divisão da tarefa do acompanhamento da escolarização dos filhos.

Em síntese, é possível dizer que, embora algumas pesquisas afirmem que “atualmente, em muitas famílias já se percebe uma relativa divisão de tarefas, na qual pais e mães compartilham aspectos referentes às tarefas educativas e organização do dia a dia da família” (WAGNER *et al.*, 2005, p. 181), essa divisão mais equitativa não aparece com frequência nas famílias pesquisadas, pois, na maioria dos casos, ainda são as mulheres/mães

as responsáveis pela maior parte das atividades domésticas. Wagner *et al.* (2005) corroboram com essa discussão apontando para os resultados de sua pesquisa realizada com 100 famílias de nível socioeconômico médio residentes na cidade de Porto Alegre-RS. O seu estudo analisou a divisão de papéis e de funções desempenhados por progenitores na criação e educação de seus filhos em idade escolar. Por meio de suas análises, Wagner *et al.* (2005) identificaram dois grupos, sendo que, no primeiro, a mãe era a principal responsável pelos cuidados com os filhos, e, no segundo grupo (51%), notou-se uma divisão igualitária das tarefas entre o pai e a mãe. A pesquisa realizada por Amazonas *et al.* (2003) investigou os modos de funcionamento e os arranjos familiares de crianças de meios populares estudantes de uma escola pública municipal de Recife-PE. Sua amostra era composta por 100 participantes, sendo 50 pessoas adultas (pais ou responsáveis) e 50 crianças de seis a 11 anos. Por meio de suas análises, os autores obtiveram, como resultado, que as mulheres têm um papel bastante forte na dinâmica interna das famílias investigadas e que esse protagonismo se manifesta de diversas maneiras, por meio dos cuidados aos filhos e, muitas vezes, porque são as únicas provedoras do lar. Em relação ao desempenho dos papéis familiares, os autores salientam que “não há uma delimitação clara no exercício das funções, e sim, uma flutuação na ocupação desses lugares; ou seja, o pai, a mãe ou uma avó podem exercer tanto o papel do provedor quanto os cuidados e dedicação de afetos” (AMAZONAS *et al.*, 2003, p. 18). De modo geral, Amazonas *et al.* (2003) destacam que as famílias investigadas têm “seu imaginário permeado por valores ligados a uma perspectiva de família tradicional; porém, no cotidiano vivido por elas, estes ideais necessitam ser frequentemente adequados à realidade, de modo a garantir-lhes a sobrevivência (AMAZONAS *et al.*, 2003, p. 18).

Diante do exposto, é possível argumentar que os pais professores, em relação às dinâmicas familiares, adotam, às vezes, posturas mais próprias das camadas médias e, em outras vezes, mais próximas das camadas populares, como, por exemplo, a predominância do modelo tradicional da divisão sexual do trabalho. Enfim, no que diz respeito às famílias e, de modo particular, às famílias dos pais professores investigados, “não podemos pressupor um modelo ideal, igualitário e equilibrado. Entretanto, é fundamental conhecer o contexto de cada família e a força que suas crenças, valores e atitudes têm na definição e distribuição das tarefas e papéis familiares” (WAGNER *et al.*, 2005, p. 186).

3.2.4 *Exercício de autoridade na família dos pais professores e valores transmitidos aos filhos*

Segundo Lahire (2004, p. 28), “as diferentes formas de exercício de autoridade familiar dão relativa importância ao autocontrole, à interiorização das normas de comportamento”. Além disso, segundo o autor, as diversas formas de autoridade parental estão relacionadas com o tempo, pois a punição física ou verbal que é dada de maneira imediata pelos pais, em ocasiões em que se deseja controlar aquilo que é percebido por eles, como excesso de liberdade dos filhos, contrapõe “todas as formas de punição que são adiadas, e que possibilitam a reflexão e aumentam o período do tempo no qual a sanção é aplicada; e, mais ainda, opõe-se a todos os procedimentos verbais de raciocínio da criança” (p. 28). Dessa forma, é necessário compreender as formas de exercício da autoridade parental porque elas também repercutem na escolarização dos filhos, pois a escola é um ambiente que tem regras próprias de disciplina e que é marcado por um controle temporal das atividades (LAHIRE, 2004).

Nas famílias dos pais professores investigados, observamos modos diferentes de exercício da autoridade parental. Em algumas famílias, o exercício da autoridade parental é dividido entre pai e mãe. Quando questionados sobre os comandos dados aos filhos, obtivemos as seguintes respostas:

Eu acho que é bem dividido isso, às vezes, a gente vai dividindo, mas uma coisa bem natural, não tem assim uma definição clara de quem se apresenta a mais diante desses comandos, dessas ordens, vamos dizer assim (Pai professor João).

De acordo com a necessidade, não é assim um conta com o outro, né? [...] precisa fazer, eu faço, se ela está precisa fazer e, quando é uma coisa maior, fazemos juntos, entendeu? Não tem, assim, um faz mais do que o outro não, né, as decisões em conjunto. Sempre é conversado, às vezes, antes de decidir, tem que conversar, né? Somos dois para tomar uma decisão (Pai professor Jerônimo).

Em outros casos, notamos que são as mães que exercem mais fortemente a autoridade e dão mais frequentemente os comandos aos filhos, como nos exemplos relatados a seguir:

Isso aí é relativo depende, por exemplo, como eu fico mais tempo fora de casa, então fica mais por conta deles mesmo, da minha esposa, da minha sogra, entendeu? Elas que dão comando, no último caso, quando precisa, que eu falo alguma coisa (Pai professor Henrique).

Mais a mãe (Pai professor Pedro).

Olha, eu acho que, na questão de chamar atenção, de xingar quando precisa de corrigir e alguma falha, eu sou mais enérgico, mas eu acho que a orientação maior é dela mesmo, porque ela fica mais tempo com eles, então ela acaba tendo uma influência muito maior na formação educacional deles (Pai professor Maurício).

A mãe, a mãe dela, ela tem mais..., ela chama mais atenção, eu chamo menos atenção do que a mãe, mas eu acho que eu tenho, tenho um grau de respeito maior do que a mãe, mesmo a mãe chamando mais atenção. Quando eu falo, eu demoro falar, né [filha], mas quando eu falo, é porque aí ela... Eu acho que ela respeita mais, acho que ela tem uma maior convivência com a mãe, tem comigo também, mas assim, ela, quando eu falo uma coisa e..., por exemplo, a gente vê que ela ficou com mais medo do que com a mãe (Pai professor Sandro).

Ela. [risos] Ela é mais enérgica a este ponto, eu sou mais assim, né, [risos] de relevar algumas coisas, ela já é mais enérgica (Pai professor José).

Eu acho que os dois, porque a gente conversa muito sobre isso aí, mas, na verdade, a mãe tem um diálogo melhor do que eu com os filhos (Pai professor Vicente).

É a [esposa], é a mãe, aqui em casa, é ela (Pai professor Paulo).

De acordo com os relatos, percebe-se que, em dois casos, o protagonismo das mães no exercício da autoridade familiar é justificado pelos pais professores por sua ausência no ambiente familiar, devido ao fator trabalho. Além disso, os pais professores foram indagados sobre os modos de controle da vida diária dos filhos em relação à saída dos filhos, do uso da TV, do horário de dormir etc. Sobre esse quesito, obtivemos as seguintes respostas:

Da mesma forma que esses comandos são bem divididos, os controles dos afazeres diários são bem divididos, a gente é uma família bem tranquila, bem equilibrada, assim considero ,consegue caminhar bem. É assim: não é comum sair, sai todo mundo junto, o [filho] tem 13 anos, então ele não tem o

hábito de ir a festas, essas coisas. Quando sai, é para ir para aula de inglês ou para ir à escola, aí sempre tem alguém que busca ou alguém que leva. Quanto às ordens de horário de dormir, de alimentação, a gente implantou meio que uma questão de não dormir tarde, 9 horas, 9, 9:30 no máximo, durante a semana. O [filho] dorme e, nesse horário, eu não estou em casa, exceto na quarta-feira, mas ele lida bem com isso, com a mãe dele, e o menorzinho, ele já tem esse hábito de dormir 8, 8 e 15, então não tem essa dificuldade de comando para “Ah, tem que dormir”, tem que ficar batendo na mesma tecla para poder ir dormir, porque já é natural e essas outras coisas rotineiras, a gente vai equilibrando, ora eu, ora ela (Pai professor João).

Existe, ele, já acho que quase que meio a meio, não tem um que dá mais ou que dá menos limite nesse sentido, mas a gente tem em comum acordo, ele tem o horário de dormir. No caso, ele começa estudar de manhã, 7 horas, então, no máximo, por volta de 8:30, dificilmente passa disso, ele já dá um jeito de dormir (Pai professor Marcos).

Era dividido de modo equilibrado. Tem coisa que a mãe, às vezes, ela não entende, né? Da televisão, alguns canais que é meio aberto, né, que passa as coisas que não deve para certa idade, então eu acho que é meio dividido, sabe, era bastante dividido. Tem, hoje, a gente ainda marca o horário de quando sai, né? Quando sai, quero saber o horário que volta, né? E deu o horário, não voltar, tem que ligar a gente, tipo preocupa bastante com a mais nova ainda (Pai professor Vicente).

A gente sempre conversava muito. Então, a partir do momento que a criança cumpriu as tarefas dela do dia de escola, é que está tudo sobre controle já, que já fez alguma coisinha de aprendizagem também doméstica e de serviço qualquer que for, porque a gente nunca deixou de ensinar trabalhar também, porque acho que isso é importante (Pai professor Maurício).

Observamos, nos relatos, que o controle da vida diária dos filhos é exercido de modo equilibrado entre os pais. Os dados revelam também que esse controle da vida diária dos filhos é bastante forte e típico das camadas médias, como demonstrou Lareau (2007), uma vez que as atividades dos filhos são organizadas e estruturadas por um adulto, ou seja, os pais. Evidencia-se, nesses depoimentos, que o modo de comunicação utilizado nessas famílias parece estar baseado na racionalização, em que há negociações mais extensas entre os pais e os filhos (LAREAU, 2007). Diante disso, o controle intenso dessas atividades diárias dos filhos é mais forte ainda quando nos referimos aos pais professores – algo também demonstrado veementemente na pesquisa de Nogueira, M.O (2011), na qual os pais professores investigados exerciam um forte controle e monitoramento nas atividades diárias dos seus filhos, sendo elas, escolares ou extraescolares. Outro aspecto a se destacar, e que também é similar aos achados de Nogueira, M.O (2011), é que os filhos parecem ter

incorporado as regras estabelecidas na família sobre as atividades diárias como uma disciplina cotidiana. Ainda se nota que os filhos têm autonomia para executar tais tarefas, pois os pais não precisam ficar lembrando aos filhos sobre as suas atividades, aspectos melhores detalhados nos parágrafos seguintes. Os pais professores delineiam suas práticas educativas, em que o exercício de autoridade parental favorece a construção da autonomia dos filhos e que, conseqüentemente, pode ser convertido em benefícios rentáveis na escolarização (NOGUEIRA, M.O. 2011). Assim, é possível afirmar que o controle das atividades diárias exercido pelos pais na vida dos filhos, cuja autoridade parental é orientada para que os filhos sejam autônomos, são lógicas de socialização consonantes com a lógica escolar (organização do tempo, horários determinados, calendários) (THIN, 2006). Em suma, os pais professores imersos no mundo escolar conhecem o “modelo de autoridade valorizado pela escola e da sua lógica socializadora, buscam desenvolver nos seus filhos comportamentos e atitudes que estejam em consonância com esses preceitos, beneficiando, assim, a vida escolar da prole” (NOGUEIRA, M.O. 2011, p. 132).

No último excerto da entrevista, o pai professor argumenta que o controle das atividades diárias repercutiu na vida escolar e pessoal dos filhos, e isso ocorreu devido às condições de existência na época em que seus filhos eram crianças:

Mas é, depois disso tudo aqui, nunca precisou, assim, eu tive a sorte de ter filhos que são muito obedientes, então, eles nunca me deram muito trabalho nessa questão não, a gente determinava as coisas e eles já cumpriam direitinho, tanto na escola – e tudo até os professores deles mesmo elogiam muito eles, porque sempre foram mais disciplinados, mais responsáveis, eu reconheço que deve ser reflexo do que a gente ensina, mas isso refletiu na vida escolar deles, isso refletiu na vida pessoal, com todo mundo. Nunca tive problemas com os filhos. Porque a gente sempre impôs uma certa disciplina em casa e por a gente ter um padrão de vida baixo, na época que eles estavam pequenos principalmente, é, foi necessário cortar muita coisa e, com isso, eles aprenderam que tem que ter a disciplina, tem que ter o respeito das pessoas, tem que se dedicar às tarefas que tem que fazer, e tudo deu certo (Pai professor Maurício).

As formas de exercício de autoridade parental nesta família parecem ter se refletido na vida dos filhos, principalmente na escola, ou seja, estão em sintonia com aquelas exercidas dentro do espaço escolar, sendo “cada vez mais fundadas na autorrepressão e na interiorização das normas” (LAHIRE, 2004, p. 142). No entanto, quanto à disciplina dos

filhos, ele ressaltou que cobrava mais do que a sua esposa. Já na família do pai professor Jerônimo, sobre o controle da vida diária dos filhos, temos:

Existe, parcialmente, porque eles tendem exagerar, né? Então a gente precisa, nós estamos, assim, inclusive, tendo que comprar umas briguinhas aqui de vez em quando, precisa de exigir, né? No caso do menino, televisão, uso de computador, joguinhos, os horários; e a menina, o excesso do uso do WhatsApp, né, usa muito, então assim, existe, existe, inclusive, uns combinados aqui até, de um certo período: “Oh, me dá isso aqui. Você vai ficar um período sem”, principalmente no período de prova ou quando está exagerando muito, né. Na realidade, nós achamos que há exagero do uso do WhatsApp, né? Muito tempo nele, estuda à tarde, na parte da manhã está, quando chega está também, então usa muito, né, isso é preciso melhorar (Pai professor Jerônimo).

Neste trecho, observamos que o controle de certas atividades dos filhos está em processo, pois o pai professor reconhece a necessidade de trabalhar melhor essas questões com os filhos. Em seu depoimento, o pai professor argumenta que todas as decisões são tomadas conjuntamente com a sua esposa. Com a relação à saída da filha, já existe um controle mais forte dos pais: “A gente controla realmente o horário, né, inclusive a nossa menina não é muito de sair ainda não, sair sem a gente ainda não, né? Ela tem 16 anos, fez agora, 16, não sai sem a gente, mas tudo é controlado, com quem vai, onde vai, né?” (Pai professor Jerônimo). Bourdieu (2008, p. 330) lembra que esse controle rigoroso dos pais em relação à saída dos filhos é uma prática recorrente nos estratos das classes médias expressas no princípio da “boa vontade cultural” e está “inteiramente definido pelos imperativos de ascensão”. Desse modo, as classes médias em ascensão demonstram ser bastante rigorosas em relação às outras classes sociais e buscam afastar qualquer obstáculo que se impõe à ascensão social (BOURDIEU, 2008). Nessa mesma linha, Bernstein (1990) afirma que os pais de classes médias regulam intensamente a relação e a interação dos filhos com os pares. Assim, percebemos que os pais professores investigados adotam posturas e atitudes típicas da classe média, mesmo quando imersos em condições de existência que os posicionam em frações inferiores das classes médias, fronteiriças às camadas populares, o que nos faz supor que o exercício da docência propicie a esses pais a posse de uma estrutura e de um volume de capital cultural que possibilitem a conversão das suas práticas educativas.

Já na família do pai professor Paulo, nos é argumentado que o controle da vida diária dos filhos e dos horários estabelecidos foi algo combinado pela mãe com os filhos

desde que eles eram pequenos. Além disso, o pai professor declarou que os dois filhos já têm autonomia para exercer suas atividades diárias, e que é “sagrado essa questão de horários”, tanto para dormir como para se alimentar:

Eles já têm, eles são muito disciplinados, são desde que eles começaram a estudar, então sempre eles tiveram muitas atividades. Tipo assim, a [filha], este ano ela não está fazendo, mas ela sempre fez balé, música. O [filho], aula de pintura, ele sempre teve. Aula de inglês os dois, então sempre eles têm, assim, não precisa de ninguém ficar, por exemplo, acordar cedo. O [filho] levanta muito cedo, seis e pouco da manhã, ele levanta e vem para cozinha, e ele não tem aquela coisa assim, diferente da [filha], tem que ficar chamando: “Ah, vão...” Não sei o quê, geralmente, a mãe chama mais, entendeu? Agora, eles têm uma responsabilidade boa, tá? Agora, nesta questão aí de quem não precisa muito de ficar falando, às vezes, ela fala assim: “A tarefa! Tem tarefa?”. Eles já sabem que eles têm, por exemplo, a [filha], quando eu cheguei aqui, estava esquentando a comida, era, nós chegamos aqui 12:20 mais ou menos, que eu peguei ela 12:10 lá embaixo, aí a [filha] foi direto estudar, eu não precisei de ficar falando, aí eu estava esquentando comida – brócolis, couve-flor, esse negócio até esquentar um pouquinho, uns 10 a 15 minutos –, aí ela estava lá estudando, ela já vai adiantando, não precisa de ninguém ficar falando “faz isso, faz aquilo”, entendeu? Então, leva muito a sério, todos os dois, eles têm boas notas, todos os dois (Pai professor Paulo).

Notamos, assim, que, em alguns relatos dos pais professores, a questão da autonomia dos filhos para executar as suas atividades diárias é mencionada por eles. É possível dizer que as formas de exercício de autoridade parental parecem estar orientadas para que seus filhos sejam autônomos na realização de suas atividades. De acordo com Lahire (2004, p. 64), para que os filhos executem “sozinhos certas atividades, é preciso ter interiorizado esquemas mentais e comportamentais sob a orientação do adulto”, ou seja, a autonomia pressupõe a incorporação da autodisciplina de atitudes corporais e mentais, cujas características também estão em sintonia com a lógica escolar (LAHIRE, 2004). Assim, “uma vez que a criança formou, sobretudo na interdependência com seus pais, um conjunto de disposições e de competências, escolarmente adequadas, pode enfrentar ‘sozinha’ as exigências escolares” (LAHIRE, 2004, p. 65), e se torna capaz de promover uma carreira escolar com êxito.

Para Bernstein (1990), os diversos tipos de controle social exercido pelos pais sobre os filhos têm efeitos no modo como utilizam a língua falada. Em decorrência disso, a interiorização das regras e da autodisciplina pelos filhos é influenciada por esses tipos de controle por meio da forma de comunicação familiar. Para tanto, Domingos *et al.* (1985), ao

discutirem a teoria de Bernstein, afirmam que o autor distinguiu dois modos de controle: o modo imperativo³⁶ e o controle por apelos³⁷, sendo que estes podem ser posicionais³⁸ ou pessoais. Assim, se levarmos em consideração os discursos dos pais professores investigados, nos quais eles ressaltaram que os filhos são autônomos, disciplinados para desenvolverem suas atividades diárias, podemos inferir que o modo de controle utilizado por estes pais faz-se por “apelo pessoal”, pois “reside em significados individualizados e linguisticamente elaborados, que promovem a autonomia da criança” (DOMINGOS *et al.*, 1985, p. 73). Dessa forma, o que está sendo colocado em causa são os motivos dados pelos pais em uma condição específica e que não são baseados apenas no estatuto formal, ou seja, nos papéis sociais por eles exercidos como pais (BERNSTEIN, 1990).

Nesse quadro de discussão, salienta-se que as diversas formas de controle exercidas pelos pais professores investigados coadunam com os resultados obtidos por Nogueira, M.O (2011) que mostram um forte controle da vida diária dos filhos pelos pais professores. Nesse sentido, esse controle contribui na visão dos pais para a construção de um filho disciplinado corporal e mentalmente e, acima de tudo, autônomo.

Embora os dados revelem que os pais professores são fortemente imbuídos da responsabilidade da educação dos filhos e, principalmente, de um exercício da autoridade parental forjado no controle da vida dos filhos por meio da negociação – denominado por Bernstein (1990) de “comunicação aberta”, cujas formas de controle e comunicação estão presentes nas famílias “orientadas para a pessoa” –, parece que esse modo de autoridade parental não é recorrente de modo idêntico em todas as famílias, como vemos nos relatos: “impôs certa disciplina em casa” (Pai professor Maurício), “a gente implantou” (Pai professor João).

Segundo Bernstein (1990), nas famílias “orientadas para a pessoa”, a autoridade parental e as formas de controle ocorrem em um contexto mais amplo de decisões, em que não é o estatuto formal que prevalece, mas sim as particularidades psicológicas das pessoas que interiorizam esse controle, ou seja, os filhos. Além disso, para Bernstein (1990), nesse

³⁶ Domingos *et al.* (1985) afirma que este tipo de controle é realizado por meio de um código restrito – contexto verbal com poucas alternativas que resultam na aceitação das regras pelas crianças.

³⁷ Quando o controle verbal tem uma gama mais ou menos extensa de alternativas, o que possibilita “uma reciprocidade na comunicação” (DOMINGOS *et al.*, 1985, p. 71). Esse tipo de comunicação é próprio às famílias denominadas por Bernstein (1990) como “famílias orientadas para a pessoa”.

³⁸ Os apelos posicionais têm como referência “para o comportamento dos regulados, as normas inerentes a um estatuto particular ou universal e não funcionam em termos da realização verbal dos atributos pessoais dos controladores (os pais) ou dos regulados (os filhos)” (DOMINGOS *et al.*, 1985, p. 72). Esse tipo de comunicação é típico das famílias denominadas por Bernstein (1990) como “posicionais”.

tipo de família, o comportamento dos filhos é discutido com os pais – característica típica das classes médias. Ao contrário, nas famílias posicionais, os modos de controle e a comunicação são baseados em uma “comunicação fechada”, em que o contexto não oferece um leque de alternativas, ou seja, é limitado, pois está baseado no estatuto formal dos pais, avós, idade dos membros da família etc. Dessa forma, nesta família, é visível a cisão entre os papéis sociais (BERNSTEIN, 1990).

Mediante essas observações, podemos inferir, por meio dos dados coletados, que, nas famílias dos pais professores pesquisados, temos famílias orientadas para a pessoa e famílias posicionais. Também podemos supor que, em uma mesma família, podem ser identificadas características das dinâmicas familiares que poderiam ser associadas a um ou outro tipo de família (posicional ou orientada para a pessoa). Decorrente disso, podemos supor também que algumas famílias, por estarem situadas em estratos inferiores das camadas médias, têm seus comportamentos familiares oscilando entre comportamentos típicos das camadas populares e médias. E, mesmo que a teoria de Bernstein possa colaborar para compreender esses comportamentos, resta-nos analisar mais detalhadamente as dinâmicas familiares dos pais professores investigados, sem nos prender a modelos típicos de uma classe social ou outra, na busca de compreender em profundidade o peso da docência nos modelos educativos adotados pelos pais professores.

Em outros relatos, observamos que as relações de autoridade se assentam mais na figura da mãe. No primeiro relato abaixo, o pai professor informou que a esposa controla mais a vida diária dos filhos. Assim temos:

Tem só, até que dormir não, tem mais é de computador, porque os meninos gostam de ficar no computador. Se deixar, o dia todo, então tem um controle assim de computador, o que está vendo, né, essas coisas (Pai professor José).

Porque nós temos uma personalidade diferente, eu e a mãe dela, eu sou muito calmo e a mãe dela é mais nervosa, então acaba sendo que ela controla mais a menina nesse sentido, porque eu, eu gosto de brincar com ela, ela até reclama às vezes que, quando eu estou em casa, eu acabo fazendo muita bagunça junto com a menina, né. Eu gosto de ficar no computador com ela brincando, a gente tem um cachorro também, né. E aí a mãe dela que faz mais o controle mesmo (Pai professor Pedro).

Ainda neste último relato do pai professor, foi possível perceber um descompasso nos modos de autoridade parental entre pai e mãe. No que diz respeito à vida diária da filha, no que tange ao controle de saída, do horário de dormir e da TV, observamos:

Pedro: Tem não, não tem, não. Eu só não gosto que passa da meia-noite, né, que eu sempre peço ela para dormir, às vezes, eu também preciso de dormir, mas, tirando isso, a gente deixa mesmo, não tem controle de quanto tempo ela poderia ficar ou não.

Pesquisadora: Em questão de sair de brincar com coleguinha, tem algum controle assim também?

Pedro: Tem, geralmente, a mãe dela não deixa. Eu, por mim, eu deixaria, sabe? Mas a mãe dela não deixa a gente. Às vezes, tem problemas com isso porque eu acho que ela tem que brincar mesmo, que ela tem que ir para a rua e para a casa de colega. Eu sou liberal neste ponto, mas a mãe dela não deixa, eu acabo respeitando a opinião dela para a gente não brigar e, quando deixa, é pouco tempo pouco (Pai professor Pedro).

Nota-se que o controle na família de Pedro é bem mais forte nas questões de saída da filha. No entanto, é preciso ressaltar que, no decorrer da entrevista, foi possível compreender que esse controle da mãe em relação à filha quanto às suas saídas pode ser explicado por experiências negativas vivenciadas pela família no bairro em que residem. Em outra família, a de Henrique, vemos:

Não, é dividido, entendeu? Porque assim, às vezes, até eu pego mais no pé, porque, às vezes, para ficar olhando o que eles estão fazendo, o horário certo de estar dormindo, mesmo fica mais assim, quando eles não respeitam muito a mãe deles, aí eu chego junto mesmo (Pai professor Henrique).

Parece que, na família de Henrique, a intervenção do pai professor ocorre quando os filhos não respeitam a mãe. Para compreender melhor as formas do exercício de autoridade parental, os pais professores foram questionados sobre atividades que seus filhos tinham mais liberdade para fazer ou sobre que atividades eles não eram permitidos a fazer. Nos três depoimentos abaixo, vemos que os filhos são proibidos, por exemplo, de usar jogos que não são adequados para a própria idade. Há ainda controle sobre o uso de videogame e questões acerca da socialização dos filhos com os pares:

Olha, a gente fica muito atento essa questão, igual hoje, da internet. Assim, se tiver ultrapassando, assim, aquela coisa, igual tem vários jogos – principalmente, o pequeno; fico de olho nele – esses jogos proibidos, até o mais velho também, o que eles estão olhando, assim, tento estabelecer uma regra para eles estarem seguindo coisa certa, entendeu? Tipo não ficar muito para a rua afora assim, misturar com pessoas erradas, então, assim, a gente tenta colocar essas regras, assim, de estar tentando seguir (Pai professor Henrique).

Proibido no sentido de coisas ligadas a idade dele mesmo é a regulação do videogame. O menino mais velho já passou da fase de videogame, então ele, na idade do pequeno de hoje, ele também tinha essas regras de videogame: é só final de semana ou quando não houver aula, como hoje. Como não houve aula hoje, o [filho] está jogando videogame. Tirando disso, não tem restrições assim não. Tem é questões que são obrigações que eles têm que cumprir, né? Então, principalmente, o mais velho, que já está na idade mais avançada, com uma leitura diária, mas isso já virou hábito, então ele não encontra dificuldades contra isso, ele é um bom leitor e o pequeno tem que brincar, não ficar só por conta de televisão, de jogos, essas coisas que é essencial (Pai professor João).

A gente tem um certo cuidado com relação às pessoas, aos colegas, vamos dizer assim que ele brinca, então assim, [...], embora Diogo de Vasconcelos seja uma cidade tranquila, que muitos dos meninos possam brincar na rua, essas coisas, a gente tem um certo controle com isso, se tiver de brincar com alguém aqui em casa ou na casa de alguém, tem que ter autorização (Pai professor Marcos).

Em duas famílias cujos pais têm filhas em fase da adolescência, a restrição refere-se à bebida alcoólica e à saída dos filhos para festas sem acompanhamento dos pais:

Do casamento, que ela está querendo ir para casamento na roça que mora o namorado dela e ficar lá e a gente não está querendo deixar. Outra coisa que a gente fica alerta, né, também é a questão de beber, né, porque sai e tal, né, quer experimentar. A gente fica preocupado com isso, mas essas duas coisas, tem mais coisa que, igual, vão acontecendo, a gente vai... (Pai professor Vicente).

Bom tem, tem determinadas coisas que a gente entende que não é bom para eles, aí a gente não vai autorizar, né? Tipo, minha menina não sai sozinha sem a gente para a festa ainda, né? A gente não autoriza, né? Questão de bebida alcoólica não autorizamos, então tem determinadas coisas que nós não autorizamos, né, enquanto nós entendemos que ainda não tem condições disso, vai ser assim, né? Tem que ser assim, então tem limite, tem horário, tem conversa, mas tem também definição, né? Tem hora que é isso e pronto, sem discutir, ou discute, mas é definido [risos] (Pai professor Jerônimo).

No decorrer da entrevista, o professor Vicente nos contou o motivo de sua maior preocupação em relação ao controle da bebida. De certa forma, a experiência negativa que o pai professor vivenciou não foi apagada do contexto familiar, e explica suas preocupações em torno do consumo de bebida alcoólica. Já no segundo depoimento, de Jerônimo, as restrições se concentram também nas questões de saída, festas e bebidas. Além disso, o pai professor deixa claro que existe um diálogo entre eles, no entanto, algumas questões já estão previamente definidas, mesmo que haja diálogo. No relato que mostraremos a seguir, percebemos que o pai professor diz ser mais “liberal” nas coisas que a filha poderia fazer, porém a mãe tem um controle mais forte sobre as atividades, aspecto que já foi apontado anteriormente em outros depoimentos desse professor:

Por exemplo, a gente tem um cachorro. Às vezes, ela quer que o cachorro durma dentro de casa com ela, aí a gente não pode deixar, né? Mas a gente não é muito restritivo não, igual te falei, tem essas restrições, às vezes, brincar com os coleguinhas que a mãe dela não gosta que ela brinca muito, então ela fica muito no computador ou na televisão, né, conversando com as coleguinhas pela internet, né, e uma coisa que mãe dela não gosta que ela faz é escutar *funk*. A mãe dela não gosta, mas aí também eu não ligo, eu acho uma bobeira, então de se importar com isso, mas a mãe dela não gosta, então ela não escuta, isso é uma coisa proibida [risos] (Pai professor Pedro).

Notamos, assim, o repúdio da mãe em relação ao estilo musical *funk*. Ressalta-se também que um pai professor, Sandro, também apontou para este mesmo fator como um estilo musical proibido da filha ouvir³⁹.

Ela é proibida de muitas coisas, por exemplo, vou dar exemplo, assim, que eu sou de uma geração diferente dessa, eu sou de 80, então eu tenho um estilo musical diferente e eu proíbo ela de ouvir *funk*, por exemplo. E ela já está crescendo, assim, enquanto eu tiver dominância sobre isso, enquanto eu conseguir dominar isso, eu vou dominar, vai chegar um certo ponto que vai partir dela, mas só que ela já vai ter uma base musical boa, por exemplo, assim, aquilo que eu considero boa, não que seja boa, eu considero, entendeu? É um exemplo, mas existem outras coisas que a gente proíbe, para ela não sair sozinha (Pai professor Sandro).

³⁹ Após o depoimento do pai professor Sandro, sua filha, que havia acompanhado a entrevista, comentou espontaneamente que não gosta de ouvir *funk*. Possivelmente, o pai consegue influenciar a filha em seus gostos musicais.

Por meio do depoimento desse pai professor, percebemos também sua preocupação em relação aos perigos da filha sair sozinha de casa. Além disso, o professor afirmou que essa decisão é tomada entre os pais, mas que, em alguns aspectos, ele é mais radical do que a mãe: como na “questão musical, por exemplo, para incentivar a leitura dela, eu sou mais radical, sabe? É... Minha esposa não, ela já é mais nova, é da geração mais nova. Em termos de sair, assim, minha esposa já é mais radical”. Já o pai professor Paulo citou a questão da filha mais nova usar o celular. No depoimento do pai professor José, foi mencionado que não existe proibição das coisas que o filho pode fazer e que o diálogo é algo recorrente na família, no entanto, ele não deixou de demonstrar preocupação, pois averigua o contexto na qual o filho está inserido nos momentos da sua saída:

Aí é a gente, nós dois mesmo, a gente conversa muito com ele, né, a gente não proíbe assim de: “Ah, eu quero ir para a rua, posso ir à rua?” “Pode, mas vê lá com quem você vai andar, o que você vai fazer.” Sempre que ele sai, a gente pergunta onde ele está, porque ele gosta de ir ao campo e, no Poliesportivo, aqui à noite, treinar alguma coisa assim, aí, de vez em quando, a gente passa lá, eu passo lá, dá uma olhada assim só para ver como é que está o ambiente porque... Mas isso aí é tranquilo (Pai professor José).

Em síntese, é possível dizer que os pais professores exercem a autoridade parental de forma que propicia a construção da autonomia e da disciplina dos filhos, pois, como vimos, os pais ressaltaram que os filhos são disciplinados e autônomos para a realização das tarefas diárias. Os pais professores parecem valorizar e fomentar essas qualidades apresentadas pelos filhos. Além disso, parece que essas formas de controle são dialogadas com filhos e é por meio desse diálogo que o controle é exercido. Tendo vista os aspectos referentes à dinâmica familiar dos pais professores, quais valores eles procuram estimular nos seus filhos? Por meio dos depoimentos, obtivemos, como resultado, que os pais professores valorizam o respeito, a honestidade, a sinceridade, o seguir o “caminho do bem”, como veremos nos trechos abaixo:

Respeito ao próximo, respeito a si mesmo também, a necessidade de boa convivência, não só respeitar, mas estabelecer uma boa convivência com as pessoas, que não basta respeitar, você tem que ser harmonioso, tem que buscar se envolver com os outros dentro de um limite seguro, mas tem que desenvolver isso, mas, principalmente, o respeito, em questão da honestidade, a necessidade de estar sempre buscando ser melhor no que faz essas coisas desse tipo (Pai professor Pedro).

O respeito, né, às pessoas. Eu acho que respeito é fundamental, né, honestidade, né, tratamento com as pessoas são valores que, né, sinceridade, então é..., são valores que eu acho essenciais, né, a gente quer que eles tenham o respeito, saibam conviver com as pessoas, né, tratem todo mundo bem, embora, às vezes, alguém saia da linha, né? O que a gente pretende é que eles saibam tratar muito bem as pessoas, né, conviver bem (Pai professor Jerônimo).

Sempre seguir o caminho do bem, entendeu, porque assim 7 anos e 14 anos já tem uma noção do que é certo, do que é errado, então os valores são esses: seguir sempre o caminho do bem, entendeu? (Pai professor Henrique).

Ah, eu acho que é importante ela sempre ser curiosa, gostar de estudar, isso sempre incentivo ela, né, e o respeito às pessoas, essas coisas (Pai professor Pedro).

Caráter, responsabilidade, compromisso, honestidade, sempre prezei, porque eu acho que a sociedade num todo, ela está deficiente de valores positivos, né? A gente sempre defendeu essa questão de estar inserindo na formação deles a questão dos valores positivos, que é muito necessário na sociedade, as pessoas (Pai professor Maurício).

Bom convívio, educação, sair bem nos estudos essas coisas. Saber as companhias porque, hoje em dia, não está fácil, né, amizade, o respeito, isso tudo tem que ser valorizado (Pai professor José).

Eu acho que o respeito, responsabilidade, né, ser honesto, né, saber o que é dele, o que não é, e assim ter o compromisso com as coisas. Eu acho que são as principais, tem muitos outros que a gente vai falando, de acordo com as situações que aparecem (Pai professor Marcos).

São esses valores mesmo valores, por exemplo, eu falo muito com [filha] que ela não tem que ser igual as amigas delas, que a geração dela pode gostar de certas coisas, mas têm coisas velhas, que velhas assim né, mas que são boas, estilo música, por exemplo, a leitura (Pai professor Sandro).

Observamos, por meio desses excertos, que os valores recorrentes nos depoimentos são o respeito às outras pessoas, a honestidade, o caráter, a responsabilidade, o compromisso, ou seja, valores que, na percepção dos pais professores investigados, são essenciais para uma boa convivência em sociedade. Nesse sentido, os valores citados pelos pais professores podem ser convertidos em benefícios para a escolarização. Afinal, um bom aluno que “se comporta bem, que tem iniciativa nas atividades escolares, que não depende inteiramente do professor, que sabe fazer sozinho algumas atividades e que, principalmente, é

organizado e apresenta uma regularidade no trabalho” (NOGUEIRA, M.O. 2011, p. 130) acompanha alguns preceitos também valorizados pela escola.

3.2.5 As práticas educativas e de escolarização

Os estudos sociológicos contemporâneos que discutem as práticas educativas familiares têm demonstrado a importância do acompanhamento dos pais na vida escolar dos seus filhos (NOGUEIRA, M.O. 2011). No entanto, esses estudos também indicam que os pais de diferentes camadas sociais tendem a se relacionar com a escola de modos diversos e que as práticas educativas e as estratégias de escolarização desenvolvidas por eles variam conforme o *habitus* de classe, que, por sua vez, está ligado às condições objetivas do grupo social (BOURDIEU, 2008). Assim, as

disposições constitutivas do *habitus* que estão duravelmente inculcadas pelas condições objetivas e por uma ação pedagógica tendencialmente ajustadas a essas condições tendem a engendrar expectativas e práticas que são objetivamente compatíveis com essas condições e previamente adaptadas às suas exigências objetivas (BOURDIEU, 1998, p. 85).

Além disso, Bourdieu (1998, p. 101) destaca que essas disposições, que são constitutivas do *habitus* e que orientam as práticas dos sujeitos no espaço social, não dependem unicamente da posição deles na classe, mas também do “sentido da trajetória coletiva do grupo do qual faz parte o indivíduo ou o grupo (e.g. fração de classe, linhagem) e, secundariamente, do sentido da trajetória particular a um indivíduo ou a um grupo englobado em relação à trajetória englobante”.

Ainda conforme Bourdieu (1998), no conjunto das estratégias de reprodução que visam à ascensão social do grupo destacam-se as estratégias educativas ou de escolarização. Uma das estratégias destacadas pelo autor é a escolha do estabelecimento de ensino frequentado pelos filhos, tendo em vista que uma “boa escolha” é rentável aos percursos escolares. Cabe destacar também que o conceito de estratégia utilizado por Bourdieu (1998; 2008; 2010) e adotado neste estudo não se refere às estratégias como produtos de um cálculo

que, em sua totalidade, é racional e consciente, mas que também contém um grau de inconsciência. Dessa forma, as estratégias utilizadas pelas famílias face à escolarização dos filhos ocorrem de maneira consciente e inconsciente na perspectiva bourdieusiana. Assim, de acordo com Bourdieu (2010), as estratégias são resultados do senso prático ou do sentido jogo, no qual o “bom jogador” é aquele que domina as regras do jogo, que leva em consideração cada escolha e “faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige” (BOURDIEU, 2010, p. 81).

A partir dos anos 1980, a escolha do estabelecimento de ensino realizada pelos pais tem se tornado objeto de estudos no campo da Sociologia da Educação. Os estudiosos lembram que, nesse período, várias reformas educacionais emergiram em vários países, o que possibilitou que os pais ampliassem as chances de escolha das instituições de ensino para escolarizar os filhos, inclusive em escolas públicas (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011). Em decorrência disso, os pais são incitados a fazer comparações do desempenho das escolas, e se servem de algumas referências “geradas pelos órgãos públicos, concernentes ao modo de organização e aos resultados acadêmicos dos diferentes estabelecimentos de ensino” (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011, p. 954), e escolher, dentro de um leque de possibilidades, as escolas que atendam melhor às expectativas das famílias.

Isto exposto, que tipos de estabelecimentos de ensino os pais professores escolhem para escolarizar seus filhos? Quais os motivos da escolha? Podem eles serem considerados “bons escolhedores”?

Por meio dos depoimentos dos 10 pais professores investigados, obtivemos, como resultado, que dois pais professores escolarizam seus filhos nas duas redes de ensino tanto pública quanto privada. Outros dois pais professores matriculam seus filhos somente na rede privada de ensino desde o início do percurso escolar, enquanto os outros seis pais professores “escolheram” a rede pública para escolarizar os filhos, fenômeno que não foi recorrente em outras pesquisas sociológicas realizadas com pais professores (REIS; 2002; 2006; SANTANA, 2005; NOGUEIRA, M.O. 2011). Esses estudos demonstraram que a maioria dos pais professores investigados preferiam matricular seus filhos em escolas particulares, o que evidencia, assim, um descontentamento com a rede pública de ensino. E revelam também que os pais professores que optaram pela escola pública o fizeram devido aos imperativos econômicos (NOGUEIRA, M.O. 2011; REIS, 2006; SANTANA; 2005). Nogueira, M.O (2011) e Nogueira e Nogueira (2017) argumentam que, diante da inevitabilidade em matricular seus filhos na escola pública, os pais professores entrevistados em sua pesquisa não

fizeram essa escolha de maneira aleatória. Desse modo, “as famílias elaboram, dentro de seu universo de possíveis, uma classificação objetiva e simbólica de um leque de estabelecimentos, e optam por aquele que melhor atenda a seus objetivos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 17).

Diante dessas constatações, indaga-se: quais os motivos que levaram os pais professores do presente estudo a matricularem seus filhos tanto nas redes públicas quanto nas privadas? Quais critérios eles levaram em consideração nessa escolha? E por que predomina a escola pública como escolha para a escolarização dos filhos, contrariando a lógica do evitamento da rede pública, fortemente apresentada nos trabalhos de Nogueira M.O (2011) e Reis (2006)?

Nos depoimentos dos pais professores entrevistados, identificamos que quatro pais professores que escolarizam seus filhos na rede pública municipal ou estadual ressaltaram que a escolha da escola dos filhos está mais relacionada à “falta de opção”, devido ao contexto no qual as famílias estão inseridas. Ressalta-se que dois desses professores residem em duas cidades pequenas – Diogo de Vasconcelos e Acaiaca –, que possuem um número reduzido de habitantes e de instituições escolares (Ver Capítulo 1), ressaltando-se a ausência de escolas particulares nesses dois municípios, evidenciada nos excertos das entrevistas dos professores. Os outros dois pais professores residem em área rural, o que também restringe as possibilidades de escolha da escola, tendo em vista as dificuldades geográficas de deslocamento. Nos trechos abaixo, mostraremos os motivos da escolha da escola para os filhos, por parte desses quatro pais:

No caso da cidade, a gente não tem outra oportunidade, porque não tem, aqui, de 1º ao 5º ano, só tem aquela escola, só escola municipal, que atende de 1º ao 5º, não tem particular e nem outra oportunidade. Todos estudam na mesma escola (Pai professor Marcos).

Então ele entra no Infantil e vai para outra escola e vai automaticamente, vai migrando, você não tem: “Ah, vou colocar nessa escola ou naquela escola”. Você vai colocar na única que tem [risos] (Pai professor José).

A escola é pública e a escola mais próxima é a estadual pública e é mais próxima da nossa casa, né, por questão de logística mesmo, porque Mariana, para levar para Mariana, já é mais difícil e, assim, eu acredito muito, que eu dou aula há 17 anos, então eu acredito muito no aluno, eu acho que a escola ser pública ou particular, para mim, não tem muita diferença não. Eu acho que não, por exemplo, eu acho que a família, se a família for presente no dia

a dia do aluno e cobrar do aluno, eu acho que o aluno consegue desenvolver sim, consegue (Pai professor Sandro).

Olha, a gente nunca teve oportunidade de escolher, não devido ao padrão de vida que a gente tem, então aí a gente tinha que colocar os filhos aonde tinha vaga, aonde podia colocar. Isso, e eu sempre acreditei no local que eu trabalho, eu sempre acreditei que, qualquer lugar que eu estiver, eu acredito no meu trabalho, eu acredito nas pessoas que estão trabalhando comigo, porque, se a gente não tiver uma visão de equipe, se você não acreditar no seu colega que trabalha com você, vai ser incapaz de realizar um trabalho legal, e meus filhos nunca deixaram de estudar na escola que eu trabalho, porque eu acho que é melhor, eu estou lá (Pai professor Maurício).

Observamos, assim, que estes pais professores não tiveram outra “saída” a não ser matricular seus filhos na única escola que há na cidade onde residem ou mais perto do local de sua residência, pois o deslocamento para escolarizar os filhos em outras escolas se tornaria mais difícil e oneroso, tendo em vista suas condições objetivas de existência. Nesse quadro, dado o contexto explicitado pelos pais professores nos relatos acima, notamos que a escolha dos estabelecimentos de ensino para escolarizar os filhos está relacionada a motivos funcionais, ou seja, de “ordem prática” (ANDRADE, 2006), como, por exemplo, a proximidade entre a escola e o local de moradia – dados encontrados também nas pesquisas de Andrade (2006) e Reis (2006). É importante frisar que, nos depoimentos dos pais professores Maurício e Sandro, foi ressaltada a crença no trabalho desenvolvido pela escola pública, cuja justificativa também foi destacada na pesquisa de Reis (2006) pelos pais professores que escolarizam seus filhos na rede pública de ensino. Para o pai professor Sandro, não há diferenças entre a escola pública e a particular, e atribui o êxito na carreira escolar do filho ao modo como a família o acompanha. Ainda em seus relatos, o pai professor argumentou que, mesmo a filha estudando em escola pública, aprendeu a ler cedo e, atualmente, no 1º ano do Ensino Fundamental, já está alfabetizada, consequência de um trabalho de antecipação e de forte acompanhamento desenvolvido pelos pais (pai e mãe). Nesse sentido, é possível dizer que o êxito escolar da filha está relacionado ao fato dos dois progenitores exercerem a docência como profissão. Nogueira, M.O (2011) demonstrou que as famílias de pais professores usuárias de escola pública desenvolvem estratégias tanto de antecipação – alfabetização dos/as filhos/as em casa e antecipação dos conteúdos que serão trabalhados no currículo – quanto de compensação, como, por exemplo, o reforço escolar em casa pelos pais. Mesmo que essas estratégias sejam, de modo geral, comuns às camadas médias, no caso dos pais professores, elas são desenvolvidas “profissionalmente”, ou seja, a

vivência profissional da docência habilita os pais a desenvolverem estratégias educativas que fomentam fortemente o sucesso escolar dos/as filhos/as.

Na família do pai professor Maurício, o pai sempre esteve presente na escola onde os filhos estudavam devido ao cargo exercido nessa mesma escola.

Eu trabalhava aqui e eu fiquei 12 anos trabalhando nessa escola e sempre acreditei nessa escola e, por esse motivo, nunca tirei meus filhos daqui e nunca levei para cursos particulares, para cursinho, nada disso. O meu mais velho fez a 8ª série aqui e, antes de concluir a 8ª série, ele fez a prova do CEFET e passou bem colocado e, hoje, ele é técnico em Mineração e saiu daqui sem cursinho, sem ajuda externa nenhuma. E eu tenho diversos exemplos de alunos daqui que passaram lá e que formaram lá sem precisar de ir para outro lugar, porque eu acho que não é a escola pública, privada, você não tem que escolher escola pelo lugar que ela é, você tem que acreditar na escola e ajudar a escola a desenvolver um bom trabalho. Você tem que acreditar nos profissionais que ali estão (Pai professor Maurício).

Assim como no depoimento do pai professor Sandro, neste excerto da entrevista de Maurício, parece que o pai professor também atribui um lugar importante do acompanhamento dos pais na escolarização dos filhos. Dessa forma, parece que, na percepção destes pais professores, não é o tipo de escola em que o filho estuda que influenciará nos destinos escolares. Nesse contexto, é possível argumentar que esses pais professores desenvolvem, ao longo do percurso escolar dos filhos, estratégias de compensação por meio de um acompanhamento escolar forte em casa, que objetiva sanar as deficiências advindas de uma “inevitabilidade da escola pública” (NOGUEIRA, M.O. 2011, p. 204). No Ensino Médio, os filhos do pai professor Maurício também estudaram na rede pública de ensino em uma cidade vizinha, pois, no local de sua residência, a escola atende somente da Educação Infantil ao 9º ano – com exceção de um de seus filhos, que cursou o Ensino Médio em uma escola federal, o Instituto Federal de Minas Gerais, em Ouro Preto.

Na família do pai professor João, os seus dois filhos também estudam na rede pública de ensino, sendo que um deles estuda em escola situada em outra cidade. Na família do pai professor Vicente⁴⁰, a sua filha que está em processo de escolarização também estuda

⁴⁰ A primeira filha deste pai professor teve sua trajetória escolar mais distinta do que essa filha que hoje está estudando no Ensino Médio. O pai professor nos relatou que a sua primeira filha estudou a Educação Infantil na rede particular de ensino, o Ensino Fundamental I e II na rede pública estadual, e no Ensino Médio, foi aprovada em um processo de seleção em uma escola federal (CEFET, atual IFMG – *Campus* Ouro Preto) e em um processo para concorrer como bolsista em uma escolar particular. Tendo em vista que a filha teve duas

na rede pública estadual de ensino. Ao perguntarmos aos dois pais professores sobre os critérios que eles levaram em consideração na escolha dos estabelecimentos de ensino frequentados pelos filhos, obtivemos as seguintes respostas:

Bom, vamos para o mais velho, que já está mais avançado. Ele estudava aqui, então eu levei em consideração as escolas que eu conheci em Itabirito e matriculei ele lá já no 3º ano, na metade do 3º ano do Ensino Fundamental I. E o pequeno, [filho], continua lá até hoje, até o final do ano que vem, certamente, ele estará lá porque vai concluir o Ensino Fundamental II. Já o menor, o [filho], foi por uma questão de vagas, né, porque ele ainda está no Maternal, agora é 2º período, melhor dizendo, né? Então, achei, encontramos vagas lá na escola do [nome da escola] e matriculamos ele lá e, para o ano que vem, a gente provavelmente vai matriculá-lo aqui na estadual, que é a que a gente considera um pouco melhor e, posteriormente, também deslocar ele para Itabirito (Pai professor João).

Na verdade, eu acho que a questão mais de coleguismo dela também, né, que estava tudo no [nome da escola] e aí, eu já estava dando aula também nessa época, já conhecia os professorados das escolas, já tinha uma noção, então os critérios foram esses. Você olha escola particular ou escola pública, o diferencial não vai ser muito não, tá? Eu pensava assim na época, né? Eu pensava assim porque tem professor que está na escola pública escola particular são os mesmos professores, diferencial talvez esteja na quantidade de alunos por sala, tá certo? Aí nós colocamos ela no [nome da escola] direto. Nessa época, eu trabalhava em outra escola (Pai professor Vicente).

Os trunfos adquiridos pela profissão docente evidenciados também na pesquisa de Nogueira, M.O (2011) auxiliaram os pais professores dentro do leque de possibilidades a escolher a escola dos filhos. Quando questionado mais especificamente sobre os critérios da escolha de uma escola localizada em outro município para seu filho que está cursando o Ensino Fundamental II, o pai professor João relatou:

A questão foi a minha experiência enquanto professor nas escolas, aí dentro da experiência que eu tive na escola, na escola daqui, que era provável que ele iria estudar, e nessa de lá, eu percebi maior organização, maior o desenvolvimento, maior número de projetos, não projetos fictícios só para encher a escola de projetos, mas projetos que verdadeiramente funcionavam. Então, dentro daquele período que eu lá estava, eu percebi que a escola dava um suporte melhor para o aluno e os alunos que lá estavam matriculados, eles acabavam se encaixando em escolas melhores no Ensino Médio, Instituto Federal e, conseqüentemente, e tinha maiores possibilidades de

opções de escolha, em diálogo com o pai professor, ela optou pela escola particular. Segundo o professor, ele não teve nenhum custo com livros, materiais escolares etc.

obter êxito na caminhada escolar deles, por isso, que eu optei por pôr lá (Pai professor João).

Notamos, assim, que o “capital profissional” (ANDRADE, 2006) advindo da experiência docente foi crucial na escolha da escola para matricular o filho. Desse modo, é possível dizer que o fato de ser professor tem efeitos positivos na escolha das instituições escolares para os filhos, dados que já foram demonstrados em outras pesquisas sociológicas realizadas com pais professores (REIS, 2006; NOGUEIRA, M.O. 2011). Além disso, o pai professor João ressaltou que, a princípio, a escolha da escola foi de sua iniciativa e com adesão da esposa:

Bom, eu creio que, num primeiro momento, partiu de mim porque eu estava lá, convivendo no ambiente e convivendo aqui, então, a partir do momento que ela tomou contato, vamos dizer assim, eu dei o primeiro passo pontapé inicial e a gente conversou o que seria melhor, porque é uma preocupação também de você colocar o menino na estrada, cinco, seis, sete, oito anos, de oito para nove anos. Quando o [filho] foi para lá, todos os dias de van, então é uma coisa que envolve a família toda, preocupação é comum, mas ela também entrou no clima, vamos dizer assim, colocar e concluiu que era melhor mesmo ele ir porque a escola dava esse suporte, uma vez que, se a gente fosse pagar escolar particular, também não seria aqui, porque aqui não oferece. Teria que ser Ouro Preto ou Itabirito e, tendo em vista a condição financeira, a gente optou em colocar ele na escola pública e fazer os investimentos por fora, como o inglês, livros, essas coisas, para ir complementando e até pensando nessa questão de ele dando retorno, aí você tem depois o sistema de cotas de escola pública, tudo isso também, a própria olimpíada da Matemática, o indivíduo que consegue medalha, ele passa com mais facilidade a ter acesso à bolsa de estudo. No futuro, tudo isso pesa. Escola da rede privada não oferece (Pai professor João).

Diante desse relato, notamos que ser professor fez diferença na escolha do estabelecimento de ensino, embora a decisão tenha sido realizada conjuntamente entre os cônjuges, como também foi destacado por Nogueira, M.O (2011). Além disso, parece que matricular os filhos em escolas públicas também está relacionado aos imperativos financeiros. No entanto, parece que esse pai professor reconhece as lacunas na formação de estudantes de escolas públicas e lança mãos de outras estratégias para compensar e minimizar os possíveis efeitos negativos da formação dos filhos em instituições públicas.

Nas duas famílias que escolarizam os filhos em estabelecimentos particulares, os motivos podem ser apreendidos por meio dos seus depoimentos:

Essa escolha foi, a gente escolheu escola particular, sabe, é já desde o começo. Naquela época que a criança está para começar a ler, a gente gera muita insegurança na gente, eu fiquei com medo da escola pública não ser um lugar adequado para ela aprender a ler, sabe? Na época, eu fiquei meio preocupado com isso, fiquei preocupado com muitas coisas, né, com as turmas grandes, né? A gente escuta muita história de agressões de escola, eu fico com medo também dela não aprender direito a ler, aí eu acabei..., a gente acabou colocando ela numa escola particular e, com nosso esforço e tudo, com todas as dificuldades, escola particular é caro, com todas essas dificuldades, até hoje, a gente está conseguindo manter, e ela se acostumou com os colegas também e ela adora escola que ela vai (Pai professor Pedro).

Olha, estão todos os dois na escola particular, mas assim eu, particularmente, não vejo diferença assim, em termos de qualidade de ensino porque isso vai..., muito professor que está ministrando as aulas, porque a única diferença que eu vejo na escola particular que é menor número de alunos por turma, entendeu? Mas a questão de qualidade de ensino vai muito do professor porque tem professor que está na escola particular que está nem aí, entendeu? E, enquanto tem outros professores de escola pública que têm compromisso mesmo. E então, assim, eu só vejo essa diferença número de alunos por turma, na escola particular é menor, então assim, teoricamente, apesar..., deveria ser mais fácil, mas, na verdade, não é isso que a gente vê (Pai professor Henrique).

No primeiro depoimento, observamos que o pai professor tem “medo” da escola pública, devido às informações obtidas sobre o modo de funcionamento das escolas, que, certamente, advém da sua experiência profissional na docência. Tendo em vista essas constatações, o pai se sentiu inseguro e não matriculou sua filha em um estabelecimento público e optou, assim, pela escola particular. Percebemos que o descrédito em relação à escola pública evidenciado no relato desse pai professor é um dos motivos que levaram também a maioria dos pais professores participantes das pesquisas de Santana (2005), Reis (2006) e Nogueira, M.O (2011) a não matricularem seus filhos na rede pública de ensino. Assim, podemos inferir que o evitamento da rede pública de ensino para a escolarização dos filhos é um comportamento, de modo geral, bastante presente entre os pais professores.

No segundo depoimento, vemos que o pai professor afirma não perceber diferenças entre o estabelecimento de ensino público e privado, embora escolarize os filhos na rede particular. Ao questioná-lo sobre a escolha da escola particular, tendo em vista que, em sua percepção, não há diferenças entre escola pública e particular, ele argumentou que o fato de seus filhos estarem matriculados na rede privada de ensino é motivado pelo desejo de sua esposa e que, embora seja ele quem pague as escolas, em sua percepção, seus filhos deveriam

estudar na rede pública. Notamos, assim, que matricular os filhos na rede particular de ensino tem seu pilar na figura da mãe, mas é aceito por ambos, pai e mãe. O pai professor Pedro afirmou que a escolha foi realizada conjuntamente com sua esposa. No entanto, podemos também levantar a hipótese de certo efeito de legitimidade (BOURDIEU, 2008) na resposta do pai professor Henrique, que, ao atuar profissionalmente na rede pública de ensino, poderia se sentir constrangido a mencionar os motivos da opção pela escola particular e pelo evitamento da escola pública para os seus filhos.

Diante disso, ao interrogamos os pais professores sobre os critérios levados em consideração para escolher a escola particular dos filhos, obtivemos as seguintes respostas:

O critério na época foi uma amizade que ela tinha com a vizinha, era uma coleguinha dela e que ficava muito..., ia muito lá em casa na época, era uma criança de 4 anos, a minha também tinha 4 anos, e a gente: “Ah, vamos colocar numa escola particular, vamos colocar nessa que a menina estuda, que elas vão ficar na mesma sala”. E foi isso que aconteceu, foi isso que foi o critério, e elas estudaram mesmo na mesma sala durante uns 2, 3 anos. Depois, essa menina saiu da escola particular, aí a minha menina continuou porque já tinha feito novas amizades (Pai professor Pedro).

É porque, assim, pegou informações de quem já tinha estudado naquela escola, né, igual o mais velho, quando a gente estava morando um período no [inaudível], aí ele estudou no [colégio], aí veio para Mariana, então, assim, qual opção, igual eles estão no [nome da escola], qual opção, porque pegou informação de um, já tinha algum parente que estudava lá e então gostou, então a gente levou para este lado, né. Não só de informação mesmo, até de localidade, porque a gente mora no bairro, a escola mais próxima também, né (Pai professor Henrique).

Nesses trechos, os dados causam surpresa, pois os critérios levados em consideração pelos pais professores na escolha da escola particular destoam daqueles encontrados na pesquisa de Nogueira, M.O (2011) e Reis (2006). Embora, no estudo de Nogueira, M.O (2011), alguns pais professores tenham explicitados critérios de natureza funcional, como a proximidade da escola, nessas pesquisas, os critérios mais citados pelos pais professores foram a qualidade do ensino, a proposta pedagógica, o clima escolar, dentre outros. Podemos inferir, no entanto, que, por falta de dados suficientes para aprofundar essas análises, esses pais professores, acometidos por condições sociais e econômicas menos favoráveis do que as famílias pesquisadas por Nogueira, M.O (2011) e submetidos às lógicas profissionais também distintas, tenham suas práticas educativas e estratégias de escolarização

afetadas por essas condições. Provável também que tenham menores possibilidades de converter um possível capital de informações privilegiadas sobre a escola e o mundo escolar em capital cultural mais ampliado que possibilitasse o desenvolvimento de estratégias de escolarização menos funcionais e mais expressivas (com critérios mais pedagógicos e relacionados à qualidade das escolas, por exemplo).

Quanto aos pais professores que têm filhos sendo escolarizados tanto na rede pública quanto particular, tem-se no primeiro caso que, nas modalidades de ensino Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, o primeiro filho cursou integralmente na rede particular de ensino e, no Ensino Médio, está cursando em uma escola federal, Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET), localizada em outra cidade. Podemos identificar, assim, nessa trajetória, a escolarização em escolas consideradas de prestígio, rede particular no Ensino Fundamental e rede pública federal no Ensino Médio. No caso da segunda filha, atualmente, está cursando o 8º ano na rede particular de ensino. Em relação aos motivos da escolha das escolas, vemos:

Foi privado, no período que eles começaram a estudar, eu estava como secretário de Educação, assim, lá dentro, intimamente eu não gostaria, uma coisa que eu não queria era dar aula para os meus filhos, eu não acho legal [...]. Então eu não gostaria, na minha sala, dar aula para os meus filhos, mas isso não foi porque a própria [esposa], quando ela veio para cá, ela procurou saber as escolas, ela procurou saber quais escolas que eram boas, que não sei o quê, aí foi lá nas escolas particulares. O ensino em Itabirito, mesmo municipal, ele é muito bom, tanto estadual como municipal. O municipal, Itabirito tem o IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] muito alto, e a escola que eu estou [escola] é o melhor IDEB da região [...], mas eu não queria lá, aí ela procurou saber, inicialmente foi no [escola], não, primeiramente, colocou na [escola], é uma escola, praticamente, que era uma casa, mas tinha um pomar muito bom, tinha bichinhos, tinha coelhinhos, cachorrinhos, animais, então ela adorou lá. Aí, depois, os meninos cresceram e formaram lá, né, aí foram para o [escola], aí o [filho] passou no CEFET, o ano passado Belo Horizonte, CEFET-MG, aí foi para lá, aí a [filha], para dar mais segurança para ela, para a pessoa não ficar muito insegura, tem uma outra escola em Itabirito que se chama [escola], que são oito alunos, nove, no máximo doze alunos por sala. Então sabendo, assim, que o [filho] passou, até bem, mas teve muita redação e que a gente não podia melhorar mais, facilitar mais se tem uma escola praticamente o mesmo valor nos quais, como os professores particulares seria melhor, então nós mudamos a [filha] de escola, ela está numa escola particular este ano, ela está mais satisfeita, ela está gostando muito (Pai professor Paulo).

Neste trecho, observamos que a mãe também teve uma forte influência e auxiliou na escolha da escola, pois participou ativamente no processo, no entanto, embora o pai

professor estivesse, segundo seus relatos, sobrecarregado naquele momento pelas tarefas múltiplas de professor e trabalhasse como secretário de Educação, seus depoimentos revelam a sua forte atuação e influência no processo de escolha da escola para os filhos. Notou-se também, no decorrer da entrevista, que, nesta família, a esposa “foi, primeiro, conversar com o supervisor e a diretora depois, para saber qual que era a ideologia da escola, então a primeira coisa que ela fez foi isso”, sendo que as visitas ocorreram tanto em escolas particulares quanto na rede pública do zoneamento do bairro. Além disso, foi argumentado que os filhos é que escolheram a escola, devido ao fato dos colegas dos filhos também estarem estudando na escola pretendida. No entanto, parece que a escolha dos filhos é aceita pelos pais desde que a escola escolhida atenda aos parâmetros de qualidade almejados e do objetivo proposto. Percebemos também, por meio dos dados das entrevistas, que a família utiliza de informações “quentes” (VAN ZANTEM, 2010) sobre o sistema de ensino para matricular seus filhos nas escolas, adquiridos pela rede de relações sociais, ou seja, do capital social (BOURDIEU, 1998), estabelecido nos relacionamentos estabelecidos com outras famílias⁴¹. Nesse quadro, observamos o relato do pai professor abaixo:

A [esposa] vendo, por exemplo, que vários colegas dele não obtiveram sucesso nas provas do Colégio Militar e fizeram várias provas juntos, ele fez várias, ele classificou, mas não passou, a gente notou assim: “Uai, engraçado”. Será que o ano que vem a [filha], daqui um pouquinho, terá a base para fazer uma escola de Belo Horizonte, que a tendência deles é irem para fora mesmo, né, porque aqui, quando chega ao Ensino Médio, só tem o [escola], que é particular, ou duas públicas que caiu, que falta muito professor, que é a [escola] no caso, falta professor demais, tem muita dificuldade, sobe muita aula, o povo vai embora cedo, aí um menino não tem uma base boa, então ela viu isso, ela observou isso, começou a observar, o olhar clínico de educadora, aí ela falou assim: “Ah...” Aí, lá na escola, começou assim, sabe, aquela coisa, eles não, eu te falei que eles estudam, mas sabe aquele negócio do menino assim, às vezes, o menino tira a prova, vale 10, o menino tira 3, aí fica dando chance, chance, chance, parece que a nota é uma maquiagem, aí ela falou assim: “Ah, vou olhar para o ano que vem mudar a [filha] era este ano agora”. A mãe de uma colega, amiguinha da [filha], conversou com a [esposa]. Eu estou vendo umas falhas na escola, eu estou querendo tirar minha filha de lá por isso por isso, aí [esposa] foi lá começou a prestar atenção e fez o mesmo, nós tivemos assim não sei se foi a supervisora que trabalhou ano passado, assim não atendeu muito, ficou aquela coisa (Pai professor Paulo).

⁴¹ Segundo Bourdieu (1998, p. 67), o capital social é a rede de relações sociais de um grupo, ou seja, a vinculação a um determinado grupo que detém propriedades comuns, sendo “unidos por ligações permanentes e úteis”.

Diante das informações que a família adquiriu com outras famílias sobre a escola, os dados das entrevistas evidenciaram também que foram feitas várias intervenções na instituição de ensino a respeito do material didático, como depreendemos por meio do relato da esposa⁴² do pai professor Paulo:

A mudança dela agora, primeiro, porque o [colégio] já vinha, há algum tempo, dando algumas interferências na escola em relação ao material didático, que o material didático daqui é o mesmo da empresa que eu trabalhava em Belo Horizonte, e a gente já tinha muitas ressalvas em relação a esse material, que é o Pitágoras, que não procurava melhorar, sabe, a metodologia e tal. Aí uma colega da [filha], a mãe da colega dela, um dia, me ligou e falou que a escola daqui tinha feito uma parceria com Bernoulli. Eu já conhecia também o Bernoulli, o material do Bernoulli, aí eu falei assim: “Ah, [filha].” “Ah, porque eu quero”. Falei: “Não, primeiro, eu vou. Eu vou lá, conheço. Se eu achar que deve, aí, depois, você pode ir lá ver se realmente você vai querer mudar”. Aí fui, sentei com a supervisora, com a diretora para ver, porque a minha preocupação, no Bernoulli, porque é uma máquina para vestibular, aí só que aí eu percebi que, aqui, os professores vão ser treinados, então teriam um material muito rico, com a cultura do interior, que é proximidade com os alunos e tal, né, que o Bernoulli... Nossa, os alunos lá têm, em cima do bebedouro, assim: “Sou concorrente, neste momento, enquanto você está bebendo água, ele está estudando”. Aí eu achei, eu peguei o material do Bernoulli, vi e aí, assim, eu falei: “Ah, eu acho que vale a pena”. Aí eu falei assim: “[Filha], agora você vai lá para conhecer a escola, para ver se você quer”, aí ela foi, ela não gostou muito da estrutura [...] (Esposa do pai professor Paulo).

Tendo em vista as outras tentativas que o primeiro filho fez para ingressar em um prestigiado colégio militar na capital, Belo Horizonte, e com as informações de mudança do material didático de outra escola particular, cujas informações foram adquiridas por outra família, como notamos no excerto da entrevista acima, a filha mais nova migrou para a escola particular em que estuda atualmente.

Foi ressaltado, na entrevista, que a mudança de escola da filha mais nova ocorreu por causa da avaliação do material didático adotado, devido ao fato dela estar em processo de preparação para o Ensino Médio. Nesse sentido, a família considerou prudente a mudança de escola da filha. Além disso, notamos, nos relatos deste pai professor que, ainda que, em um primeiro momento da entrevista, ele indicasse uma avaliação positiva geral das escolas

⁴² Sua esposa acompanhou a realização da entrevista e, em alguns momentos, espontaneamente, ajudou o pai professor em suas respostas. Escolhemos parte deste excerto de entrevista, que contém um relato da esposa, por auxiliar na compreensão da escolha da família pelo estabelecimento de ensino frequentado pelos filhos. Lembramos que ela trabalha como atendente de telefone (relacionamento com clientes) em uma empresa de internet.

públicas da cidade, essa percepção não se aplicou com maior profundidade em todos os níveis de ensino ou para todas as escolas das redes públicas. Como observado nos relatos acima, a sua opção para a escolarização dos filhos foi a escola particular no Ensino Fundamental e a rede pública diferenciada, como nos casos das escolas militares e públicas federais, para o Ensino Médio.

A outra família que tem filhos estudando nas redes pública e privada é a do pai professor Jerônimo. Ele tem uma filha que estuda na rede estadual de ensino desde o início da escolaridade, diferentemente do filho mais novo, que tem seu percurso escolar, até o momento, todo realizado em escolas da rede particular de ensino. Quando perguntado sobre os motivos da escolha da escola pública para a filha, temos:

Olha, eu trabalhei em várias escolas públicas, eu acho escolas boas, né. Que depende do aluno e pela própria história minha, da mãe dela, somos todos..., nós passamos pela escola pública, eu vou trabalhar e a gente percebe que o diferencial está no aluno, né? Tem que dedicar, quer dizer, tem que fazer sua parte, então assim, eu sempre, por acreditar também, eu gostaria que as escolas públicas fossem as melhores, né, em questão de até de sonho, né? A gente quer que seja o melhor público para todos, de forma igual, de destaque pela competência, pela capacidade, né, então foi por isso (Pai professor Jerônimo).

Quanto aos motivos da escolha para seu filho mais novo, Jerônimo comentou:

Ele está na escola particular e, embora a gente gosta da escola pública, ele está na escola particular, porque ele tem uns primos muito próximos da idade e aí, na época, pediu, a tia pediu: “Ah, vamos colocar lá”, então nós resolvemos fazer uma experiência, né, dar essa oportunidade, mas particularmente gosto, eu, como professor de escola pública, preferia que tivesse até na pública, né? Mas estamos também gostando da escola particular, estou gostando da escola particular (Pai professor Jerônimo).

Especificamente, seus critérios da escolha particular para o filho foram: “proximidade com, também uma escola que todos falam muito bem, né, mais próxima da nossa casa, né, os primos estão lá juntos e, então, foram esses critérios, mas é uma escola renomada, uma boa escola” (Pai professor Jerônimo). Neste relato, observamos que, implicitamente, o pai professor menciona a qualidade de ensino como um critério que auxiliou na escolha da escola para o filho, critério esse que não foi destacado pelos pais

professores que têm filhos matriculados na rede privada de ensino. Podemos também inferir que, no caso dos pais professores que matricularam seus filhos em escolas privadas, o critério “qualidade da escola” já era algo dado como certo, tendo em vista o maior prestígio das escolas particulares em relação às escolas públicas de um modo geral.

No decorrer da entrevista, em seus depoimentos, o pai professor demonstrou sua preocupação em relação à escolarização da sua primeira filha em escolas públicas – diferentemente do seu irmão, que, devido à oportunidade, iniciou seu percurso escolar na rede privada de ensino: “Será que está dando mais privilégio para um do que para outro? Não foi essa a intenção não, né?”. Neste contexto, a decisão dos pais, segundo o professor, foi dialogar com sua filha, pois ela “estava entrando no colégio, que ia ser injusto na cabeça dela”. Assim, segundo o pai professor, foi dada à filha a oportunidade de escolher se queria continuar na rede pública de ensino ou se transferir para uma escola privada. De acordo com o seu relato, ela “estava muito bem na escola pública, ela optou por continuar na escola pública. Eu achei ótimo, ela mesma fez opção”. Nesse quadro, de acordo com Lahire (2004), há de se ressaltarem as nuances nos processos de socialização e escolarização dos filhos no interior das famílias. Segundo o autor, de fato, “nunca estamos totalmente no *mesmo* grupo em momentos diferentes da história desse grupo (duas crianças que pertencem a uma *mesma* fratria não nascem e não vivem nunca exatamente na *mesma* família)” (LAHIRE, 2004, p. 207). Nessa mesma linha, Glória (2007) argumenta que a posição do filho na fratria tem implicações na escolarização. Assim, pode-se supor que o lugar ocupado pelo filho na família pode influenciar nas trajetórias escolares distintas entre os irmãos.

Observa-se que, no caso da família do professor Jerônimo, os pais deram oportunidade para a filha escolher a escola que queria estudar. Essa argumentação também foi evidenciada ao longo da entrevista com o pai professor e, principalmente, quando da transição da filha do Ensino Fundamental para o Ensino Médio:

Ela tem opinião, como aconteceu agora para o Ensino Médio. Ela fez a prova para o IFMG [Instituto Federal Minas Gerais] e passou de primeira, e, depois da chamada seguinte, ela passou, nós conversamos e ela achou melhor ficar no [escola], entendeu, né? Ou por achar que é meio horário, vários motivos com relação à Matemática, ela acha que teria que dedicar mais, ela não está a fim, então é uma conversa, uma opção dela também, a gente respeita (Pai professor Jerônimo).

Se levarmos em consideração o itinerário escolar da filha do pai professor Jerônimo, identificamos que a família recorreu ao recurso de aulas particulares para sanar as dificuldades da filha durante o Ensino Fundamental. Ele relatou que a professora a “acompanhou naquele processo de alfabetização, de acompanhar e depois também, no Ensino Fundamental I, uma parte, no Ensino Fundamental II, né? No Fundamental I, ela teve um bom período e, no Fundamental II, agora que ela não está”. A disciplina que o pai professor mencionou que a filha tem mais dificuldade é Matemática. Possivelmente, a aceitação em relação à escola pública pode estar ligada ao êxito que a filha tem nessa rede de ensino, pois, como afirma o pai professor, a filha “estava muito bem na escola pública”, ou seja, nota-se a aceitação de uma situação cômoda para a filha que, apesar das dificuldades na disciplina Matemática, obtém sucesso na escola pública, sendo que essas dificuldades são minimizadas com a utilização de estratégias de compensação.

Em síntese, é possível dizer que a escolha dos estabelecimentos de ensino realizada pelos pais professores para escolarizar os filhos está, em certa medida, relacionada às condições materiais e simbólicas de existência. Além disso, os trunfos adquiridos pela profissão docente os tornam capazes de escolher, dentro do universo de possibilidades, a escola que atenda melhor aos seus objetivos propostos. Assim, mesmo nos casos em que os pais professores fizeram escolhas nem sempre reconhecidas como “boas escolhas” e, mesmo que os filhos estudem em escolas nem sempre consideradas de prestígio, de modo geral, os dados indicam que os pais professores investigados exercem uma escolha ativa no processo de escolarização dos filhos e se utilizam do “capital de informações” (VAN ZANTEN, 2010) sobre o sistema escolar de que dispõem para realizar escolhas que fomentem a vida escolar dos filhos, ou que, ao menos, minimizem possíveis efeitos negativos da escolarização em escolas da rede pública de ensino.

3.2.6 Desempenho escolar dos/as filhos/as dos pais professores

Para discutirmos o desempenho escolar dos filhos dos professores, levantamos duas questões: a primeira refere-se a quais disciplinas os/as filhos/as têm mais dificuldade e ou facilidade, e a segunda questão tangencia as recuperações e reprovações ao longo da

trajetória escolar dos filhos. Nesse sentido, por meio dos relatos dos pais professores, observamos que, em cinco famílias, houve, pelo menos, um/uma dos/as filhos/as que apresentou, em algum momento do percurso escolar, dificuldades em disciplinas escolares (filhos/as de Maurício, Pedro, Vicente, Paulo e Jerônimo), como destacado nos trechos abaixo:

Ela parece ter um pouco de dificuldade em Matemática, que eu já reparei, mas eu estou sempre tentando ajudar nesse sentido, mas ela adora estudar, ela gosta de Português, de Inglês, ela gosta (Pai professor Pedro).

Ela tem mais dificuldade em Biologia, está vendo, mas é muito boa em Matemática, Português, Redação, então tem... O outro gosta muito de Matemática, o mais velho gosta muito de cálculos. Apresenta dificuldades como todo mundo em qualquer escola, isso (Pai professor Maurício).

Então a [filha], ela o interessante da Matemática, tem uma certa dificuldade, faz um e podia fazer mais, faz muito, assim, o “arroz com feijão”. Às vezes, nos cálculos, precisava dedicar mais, um pouco lenta na hora de calcular, né, mas sobressai mais na área de Humanas. Faz as coisas bem em dia, bem a tempo, mas eu entendo e a mãe dela também entende que ela podia ser mais dedicada. Nós gostaríamos que ela dedicasse mais, né, é dela, né, ela dedica um pouco menos, ela faz ali muito limite, né. O [filho] está no processo, ainda está muito criança, né, começando. A gente ainda tem muita dúvida, né, assim, não dá para falar, assim, como que ele é, mas até o que a gente tem observado, ele procura fazer, faz, às vezes é bem rápido, bem rápido, já destaca um pouco. Ao contrário, destaca na Matemática, mas na hora de fazer as coisas, rever mais lento, tem percebido que ele, né, quer ir muito rápido também, então assim, principalmente na hora de escrever, de demorar um pouco mais, então isso a gente vai observando, mas parece que ele vai ser muito rápido para fazer as coisas, né, não vai voltar um pouco na leitura, na releitura para confirmar isso, nós vamos observar (Pai professor Jerônimo).

Vicente: Olha, por meu ver hoje, a mais nova, por meu ver, hoje, ela poderia estar melhor em todas as disciplinas, né, mas ela tem mais dificuldade mais mesmo é, acho, que as três Exatas: Química, Física não é muita dificuldade, agora tem dificuldade em Matemática, né, porque eu estou falando isso aí porque, às vezes, ela me pede ajuda, mas, em cima da hora, aí vem ela e as colegas dela, às vezes, por exemplo, mês passado, tinha um mês fazendo Matemática no dia. A prova era no anterior: “Ah, pai você pode me dar uma ajuda amanhã!” [risos] Quer dizer, te pegou você no pulo, aí, às vezes, posso até ajudar, mas fica tão, assim, chutado as coisas, falei assim: “Olha, quando você pedir ajuda para mim, você e suas colegas, me avisa uma semana antes, porque eu também tenho a escola para olhar”, entendeu? Da outra vez, eu ajudei ela e as colegas dela da escola, entendeu, em Matemática, mas não é assim: “Amanhã, meus colegas vão vir, aí você me ajuda, né?”, aí fica difícil, né, entendeu.

Pesquisadora: Entendi. As demais disciplinas, tirando as Exatas, ela tem mais facilidade?

Vicente: Olha, não vou dizer que ela tem facilidade não, ela fica na intermediária ali tá, eu acho que falta mesmo é de correr atrás, de estudar mais, eu acho que precisa de estudar mais, entendeu (Pai professor Vicente).

Eu tenho muita dificuldade em Matemática, aí o [filho], que ele tem muita facilidade, aqui em casa é assim: a [esposa] tem o raciocínio lógico, ela é Exata e eu sou lado das Humanas. O [filho] tem essa mesma facilidade que a mãe dele, ele tem facilidade de lógica [...]. Ela tem dificuldade mais em Matemática, agora ela tem facilidade em outras coisas (Pai professor Paulo).

Depreende-se, a partir desses relatos, que, em duas famílias (Vicente e Jerônimo), os pais acreditam que as dificuldades encontradas pelas filhas estão relacionadas à dedicação nos estudos, ou seja, em suas percepções, eles argumentam que as filhas poderiam dedicar mais tempo aos estudos e obter melhores resultados nas disciplinas. Além disso, é necessário ressaltar que somente os pais professores Paulo e Jerônimo recorreram ao recurso das aulas particulares para sanar as dificuldades encontradas pelas filhas nas disciplinas escolares, sendo que, na família do pai professor Paulo, a filha fez aulas particulares por um período de dois anos, como relatado pelo professor. Na família do Jerônimo, a filha fez acompanhamento particular por um tempo mais longo, durante todo o Ensino Fundamental. Vemos, então, que o recurso às aulas particulares, muito comum nas camadas médias, não parece ser um recurso muito utilizado pelos pais professores investigados. Além disso, nas outras três famílias em que, segundo os relatos dos pais professores, os filhos apresentam dificuldades, possivelmente, devido aos imperativos econômicos, pagar aulas particulares seria oneroso para eles. Nas demais famílias, os pais professores não recorreram à aula particular, porque os filhos vão bem na escola e não apresentam dificuldades. Por sua vez, nas outras famílias, observamos que os pais professores relataram que os filhos não apresentam dificuldades nas disciplinas escolares e apresentam somente facilidades:

Modéstia à parte, os meninos são bons de serviço, muito bons de serviço, a gente incentiva a leitura. [Filho], desde 4 anos, 3 anos, já ganhava revistinhas, então ele foi desenvolvendo isso, então, no que corresponde lá, a escrita e interpretação, ele vai bem. Na Matemática, dá amostras disso através das medalhas, então é um menino que é rendimento de 85% para cima. E já o menor, ele ainda está na pré-alfabetização, mas ele já conhece as letras, ele já lê algumas coisas agora, já ganha livro também, já consegue lidar bem com o livro, já tem o hábito de ouvir a leitura de histórias para dormir e, agora, ele já está começando a fazer pequenas leituras do livro, e as

atividades que tem da escola, ele dá conta, tranquilamente, de reconhecer letra, reconhecer número, formar frases essas coisas da idade de um menino de cinco anos (Pai professor João).

Pelo menos, não tem reclamado não, as notas deles, assim, todas as disciplinas então estão boas, né, não está aquela coisa para falar: “Ah, tem dificuldade em Exatas ou Humanas, não tem essa dificuldade, apresentou essa diferença ainda não (Pai professor Henrique).

Não, neste ponto aí, a gente, eu mais a minha esposa, fomos até felizes, porque não tem dificuldade, sinceramente não tem dificuldade com isso escola, pelo contrário, a gente sempre recebe é elogio [risos] dos dois. Sempre recebeu, desse aí também, tem uma diferença entre os dois em questão de gostar de escola. Esse que está aqui, ele está estudando, assim, ele não é muito de gostar de escola, né, mas você não tem que obrigar ele ir à escola, ele sabe que tem que ir, ele vai estudar e sai bem, mas você nota nele que não, a gente nota nele que não é assim, se falar com ele: “Ah, você não precisa de ir na aula hoje não”, ele solta até foguete [risos] (Pai professor José).

Marcos: Não, até ele é uma criança que gosta bastante de ler e a gente sempre procurou incentivar aí desde novo, ele é um menino que, mais, ele gosta de brincar, de correr jogar bola e tudo, mas ele prefere os brinquedos dele, na maioria das vezes, são de raciocínio lógico. Hoje em dia, quando eu saio, que eu trago para ele, normalmente é uma revista, um livro, então ele tem muita coisa nesse sentido, os brinquedos dele são voltados para o raciocínio ou para leitura.

Pesquisadora: Então, ele sempre tem facilidade nas disciplinas?

Marcos: Teve, assim, aprendeu a ler, foi alfabetizado muito cedo, rapidinho assim, quando assustou, já estava lendo e tudo (Pai professor Marcos).

No que concerne às recuperações ou reprovações no itinerário escolar dos filhos, embora alguns pais professores ressaltassem que têm filhos que apresentaram dificuldades e, em duas famílias, a de Paulo e de Jerônimo, os pais recorreram a aula particular para sanar as dificuldades encontradas pelas filhas na escola, o que se configura, assim, como uma estratégia de reparação que, de acordo com Nogueira (2004, p. 134), são utilizadas em famílias que “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”. Identificamos que apenas em um caso houve reprovação de um filho na família e, nesse contexto, os motivos que levaram à reprovação do filho constam no depoimento abaixo:

Maurício: É porque ele nunca gostou muito de estudar, muito trabalhador, tem os valores positivos que eu te falei, mas pode ser numa família de doutores que sempre surge um que não gosta de estudar e ele não gosta, portanto, que ele concluiu o Ensino Médio e falou: “Pai, eu não quero saber mais de estudar”.

Pesquisadora: E ele parou mesmo?

Maurício: Parou, trabalha, se vira, dá conta da vida dele, já tem carteira de carro, de moto, tudo. Trabalha, não depende de mim com 20 anos, eu acho que está muito bom, eu não preciso mais do que isso, né (Pai professor Maurício).

Nesse quadro, quando perguntado sobre os sentimentos em relação à reprovação do filho, o pai professor ressaltou que se sentiu muito mal: “Porque você começa a pensar: ‘Poxa, cara, ele é filho de um professor e, né, foi reprovado’, mas não depende unicamente da gente”. Diante disso, a atitude tomada pelo pai professor nessa situação é demonstrada em seu depoimento:

Eu acho que você não pode deixar passar, você tem que corrigir, tem que chamar atenção, você tem que explicar que ele precisa de estudar. Aí os motivos que ele precisa estudar, né, para o bem dele, para ele ter uma formação, para ele ser capaz de se desenvolver e se sustentar no mundo, aí eu fiz isso, passei um “sabão” bem passado mesmo e falei: “Eu não vou aceitar mais isso, não aceito mais que você tome bomba, se vira.” “Ah, mas eu não gosto de estudar, pai, que isso, que aquilo.” “Não gosta, mas vai ter que concluir, vai ter que estudar. Enquanto você estiver sob minha responsabilidade, você vai ter que estudar e vai ter que passar de ano e não é passar colando não. Tem que passar estudando”. Aí ele foi, mas, por ele não gostar, ele sempre foi aquele aluno regular, mediano, ele nunca foi um aluno muito bom e nem ruim demais. Sempre esteve ali no 50% ali. Vão dizer 60%, na média aí, mas consegui tirar o Ensino Médio. Aí, quando ele tirou Ensino Médio, ele decidiu não estudar mais. Já estava de maior e já se sustenta porque ele não depende de mim, ele trabalha, compra suas coisas, paga suas contas, tem suas coisas já, então eu acho que, numa sociedade igual essa que nós estamos vivendo hoje, você tem um filho com 20 anos com segundo grau apenas, mas que é capaz de sustentar e, às vezes, até ajudar em casa igual ele ajuda a mãe dele, né, então, para mim, está ótimo, estou satisfeito (Pai professor Maurício).

Neste trecho, evidencia-se que o preceito que rege o discurso do pai professor é a ética do trabalho, comum nas classes populares. Como o pai professor está situado na fronteira entre as classes populares e médias, parece que suas práticas educativas transitam nessas duas camadas. Isto porque, nas classes populares, as famílias orientam-se pela escolha do “necessário”, como destaca Bourdieu (2008). Assim, as famílias das camadas populares

têm suas práticas voltadas para o imediatismo, ou seja, devido às condições materiais e simbólicas de existência, eles não fazem investimentos – principalmente em matéria de educação – em longo prazo, pois o retorno é mais demorado e o trabalho é o meio que propicia um retorno mais rápido (BOURDIEU, 2008).

3.2.7 Dimensões do acompanhamento pedagógico dos pais professores no quadro da vida escolar dos/as filhos/as

As práticas educativas e de monitoramento na vida escolar dos filhos nas famílias dos pais professores investigados neste estudo, muitas vezes, são afetadas pelo fator trabalho. Sendo assim, em muitos casos, devido à sobrecarga de trabalho, os pais professores recorrem às esposas, mesmo nos casos em que elas são menos escolarizadas, para dividirem o acompanhamento nas tarefas escolares. Ao interrogarmos os pais professores sobre como se dava o apoio às tarefas escolares e como o acompanhamento era feito em casa, identificamos que, em algumas famílias, essas atividades realizadas no espaço doméstico eram divididas entre o casal, como veremos nos depoimentos abaixo:

Em casa, aí é assim, há meio que uma divisão, mas não, foi algo natural que foi se colocando. [filho], enquanto aluno do Fundamental, um dado assim, os momentos que ele estava fazendo tarefas, muitas vezes, eu não estava presente e tal, por conta do serviço, do horário, aí [esposa] que acompanha e o [filho] é assim ainda hoje, normalmente, ela que faz esse acompanhamento das tarefas dele, e do mais velho hoje ele já tem uma certa autonomia, ele já resolve se sozinho, então, em situações de pesquisas, isso é coisa que a gente dá um auxílio, mas aí acaba que, como eu tenho aluno de aula particular mais velho um pouquinho, também já estou mais adaptado a esses meninos dessa idade, eu que acabo acompanhando ele nessas tarefas, mas ele é mais autônomo nesse sentido, hoje em dia, mas, enquanto essa autonomia não veio, que ele era mais novo, sempre foi [esposa] acompanhou mais (Pai professor João).

Eu dou um pouco mais de atenção a [filha], que está no Ensino Médio. Nós dividimos, a minha esposa é mais o [filho], mas é de acordo com a disponibilidade, né. A minha esposa pega mais com [filho] nas atividades, cobra, minha esposa fica mais atenta a essas questões de horários das atividades e tal. Nós dois ajudamos, embora ela faça mais, né, faz mais, faz mais, principalmente com o [filho], há o apoio aos dois (Pai professor Jerônimo).

Tanto eu quanto minha esposa sempre procuramos ajudar nas dificuldades que eles tinham nas tarefas de casa, né, e sempre buscamos também participar sempre das atividades que tinham na escola, onde que os pais são chamados e tal (Pai professor Maurício).

Em casa, a gente ajuda, às vezes, ele pesquisa no computador, quando ele não sabe, às vezes, ele pergunta para a gente, a gente dá, o que a gente pode fazer, a gente faz (Pai professor José).

Sempre quando [filha] chega, ela fala que, se tem dever, né. [Filha], ela fala: “Ah, tem dever de casa”, aí eu ajudo. A mãe ajuda ela a fazer (Pai professor Sandro).

Depreende-se, dos trechos acima que, em duas famílias, devido à carga horária semanal dos pais professores, eles recorrem às suas esposas para dividirem as responsabilidades das atividades escolares realizadas em casa. Porém, parece claro que, mesmo nesses casos, os pais professores acompanham todo o processo, ainda que nos bastidores. E, embora, nas outras três famílias, o acompanhamento seja compartilhado pelos pais e pelas mães, no caso da escolarização nas séries mais avançadas (Ensino Médio), que denotam um maior conhecimento científico/escolar e pedagógico, é o pai professor que se incumbem do trabalho de acompanhar as tarefas escolares. Se, como vimos, nessas famílias, as atividades escolares são divididas entre a mãe e o pai, no relato que se segue, percebemos que essa tarefa fica incumbida somente ao pai professor:

A escola dela é bem exigente neste sentido. Todo dia tem tarefa escolar e sempre tem livro para ler, então ela própria já adquiriu o hábito de chegar em casa e já falar: “Oh, pai. Tenho dever, tem isso, tem aquilo para fazer, tem pesquisa”. E aí eu deixo, eu tenho a minha forma de entender essa questão que é o seguinte: eu deixo ela fazer o dever do jeito dela, inclusive, deixo ela levar os erros para o professor ver que ela está errando em algumas coisas – algumas coisas eu mostro para ela que está errado, eu corrijo, mas algumas eu deixo, né, igual até pouco tempo atrás, ela ainda fazia letra espelhada, eu deixava ela fazer a letra espelhada para a professora ver. Eu falava com ela: “Oh, filha...”. Às vezes, eu falava, ela corrigia, e, às vezes, eu deixava. Que eu acho que isso é bom para a professora também, eu não gosto que minha filha leve o dever todo certinho não, que fica muito falso, né, fica parecendo que realmente foi o pai que fez ou a mãe (Pai professor Pedro).

Evidencia-se, nesse trecho, que os conhecimentos que o pai professor tem da escola e dos professores orientam os modos de acompanhamento nas tarefas escolares da

filha. O pai professor utiliza conhecimentos pedagógicos para fazer com que a filha seja acompanhada na escola, pelos professores, em suas dificuldades. Além disso, o pai professor, imerso no mundo escolar, conhece o modo como os professores pensam, tanto que demonstra ter receio de que os professores pensem que ele faz os deveres de casa para a filha. Tendo em vista que o pai professor ressaltou que sempre acompanhou a filha nas atividades escolares em casa, ele também afirmou que a mãe procura se eximir dessa atividade pelo fato do pai ser professor, delegando a ele a função do acompanhamento, como veremos no excerto da entrevista abaixo:

A mãe dela, tipo, ela delegou essa função para mim, ela não envolve muito com isso, às vezes, eu chamo ela: “Oh, vem dá sua opinião aqui numa coisa assim ou outra”, entendeu? Porque eu gosto, às vezes, de ouvir a opinião dela, principalmente quando é disciplinas que têm uma abertura maior, igual História, Geografia que, às vezes, o aluno tem que pensar, tem que raciocinar, e aí eu não gosto, às vezes, ficar interferindo muito com a minha opinião só. Eu chamo ela para dar opinião também, mas, no geral, é só eu mesmo que participo, a mãe dela não. Eu acho que também existe uma questão aí que é o fato da mãe dela não ter feito Ensino Superior e, tipo, que a mãe dela, tipo, confia em mim e me fala assim: “A função é sua, né, essa questão aí eu não vou me envolver, você é que vai. Você é professor, eu não sou”, entendeu? E, inclusive, acho que a grande questão é essa: “Você é professor, eu não sou, então é você que vai ajudar sua filha”. Tanto que, se a minha menina tirar uma nota ruim, acaba que ela vai falar assim: “Uai, mas ela não tem um pai professor? Por que ela tirou nota ruim?”, né. Até que eu posso ficar feliz que, nas matérias que eu estudei, que foi Português e Inglês, a menina está indo muito bem, tira 12, tira nota máxima nas provas, até que está indo bem, não sei se é por minha influência, mas ela tira, sabe, e é isso, a mãe dela entregou essa função para mim (Pai professor Pedro).

Neste trecho, notamos que o fato do pai ser professor exerce forte influência no acompanhamento da escolarização da filha, dado consonante com a pesquisa realizada com pais professores por Nogueira, M.O (2011), e que pode estar ligado ao grau de escolarização da esposa, que é mais baixo – Ensino Médio – que o do pai professor. No entanto, não podemos afirmar que existe uma homogeneidade no acompanhamento parental quando a esposa é menos escolarizada do que o pai professor, pois, como vimos nos relatos anteriores, nas famílias dos pais professores Maurício, Jerônimo e João, mesmo as esposas sendo menos escolarizadas, elas dividem as tarefas de acompanhamento na escolarização dos/as filhos/as com os maridos. Divisão que também acontece nas famílias dos pais professores Sandro e José, em que as esposas também são professoras e possuem grau de escolaridade similar aos dos pais professores. Se estudos demonstram que as mães geralmente conduzem o

acompanhamento da escolarização dos filhos, os dados dessa pesquisa confirmam a tese de Nogueira, M.O (2011) de que o fato de o pai ser professor altera a divisão sexual do trabalho doméstico no seio da família quando o assunto é a escolarização dos filhos. Em uma única família constatamos que o apoio às atividades escolares que são realizadas no espaço doméstico não é totalmente dividido entre os pais, e concentra-se mais na mãe e com uma menor participação do pai professor:

Henrique: Em casa, por exemplo, igual o [filho], sempre ele mesmo conseguiu, assim, a sobressair sozinho. Quando tinha alguma dificuldade, a mãe dele sempre ajudou, às vezes também, quando a mãe não consegue entender, eu explicava, né. Agora, [filho mais novo], sempre a mãe dele que está o tempo todo, ela tem mais tempo, ela está em casa, os deveres, assim, ela que está sempre acompanhado mesmo.

Pesquisadora: E a sua intervenção ocorre quando?

Henrique: É quando precisa mesmo, que, de repente, às vezes, eles não entendem alguma atividade assim, aí pergunta, aquilo que eu posso ajudar também, às vezes, tem que pesquisar também, que nem tudo a gente está por dentro, né? Então a gente tem que dar uma pesquisada também (Pai professor Henrique).

Compreende-se, por meio desse trecho, que o apoio do pai professor nas atividades escolares ocorria somente nos momentos em que a esposa não compreendia as atividades a serem realizadas. Segundo o pai professor, a centralidade do apoio da mãe nas atividades escolares é justificada pela maior presença da esposa no espaço domiciliar. A sobrecarga de trabalho também tem sido um fator demonstrado, na pesquisa de Andrade (2006), como um elemento que dificulta o acompanhamento sistemático das mães professoras na escolarização dos filhos. Desse modo, notamos que esse contexto é semelhante em algumas famílias dos pais professores investigados, como visto nos depoimentos anteriores. No entanto, Andrade (2006) lembra que isso não significa que as mães professoras não desenvolvem outros tipos de estratégias. A pesquisadora esclarece que as mães professoras, diante do sentimento de impotência por não conseguir acompanhar regularmente as tarefas escolares desenvolvidas pelos filhos no espaço doméstico, lançam mão de outras formas de interação com os filhos em casa, dentre elas: “direcionar o pouco tempo que têm para conversar com os filhos a respeito da importância dos estudos para a vida profissional e financeira” (ANDRADE, 2006, p. 67). Já em algumas famílias dos pais professores investigados, como já ressaltado, busca-se o apoio as esposas para dividirem o acompanhamento na escolarização dos filhos.

Há de ressaltar que, na pesquisa de Andrade (2006), as mães professoras investigadas, em sua maioria, na época da pesquisa, ainda não tinham o curso superior completo e viviam em condições desfavoráveis do ponto de vista econômico e necessitavam trabalhar com uma carga extensiva de trabalho. Na pesquisa de Nogueira, M.O (2011), o grupo de mães que tinha uma menor condição financeira e uma carga horária semanal extensa de trabalho também não conseguiu acompanhar de perto a escolarização dos filhos, fenômeno semelhante em alguns casos investigados neste estudo. Sendo assim, é possível inferir que os aspectos econômicos e as condições de vida desses pais professores parecem interferir nas práticas educativas desenvolvidas por eles no quadro da vida escolar da prole. Na família do pai professor Paulo, o apoio ocorre à medida que os filhos têm dificuldade para executar alguma tarefa. Os filhos recorrem tanto à mãe quanto ao pai, segundo os relatos do pai professor, exceto no tocante à disciplina de Matemática:

É quando ela pergunta alguma coisa, por exemplo, eles perguntam alguma coisa de História, algum caso, por exemplo, alguma coisa que eles estão fazendo, algum trabalho diário, total apoio, eu só não vou me atrever [risos] na Matemática. Às vezes, eles estão escrevendo alguma coisa, outro dia mesmo ela falou assim: “Pai, isso é com x” e eu tenho essa facilidade com Português também, aí eu falo: “Não, isso é com x”, entendeu? Assim, agora, tem algumas coisas da Matemática é o [filho] que é bom para ensinar, ela tem muitas, assim, às vezes, ela fala assim: “Ô, [irmão], como é que é isso?”. Aí ele vai lá, ele explica para ela, eu não tenho essa facilidade (Pai professor Paulo).

Notamos também, neste excerto da entrevista, que o irmão também tem um papel importante para auxiliar a irmã mais nova, sobretudo na disciplina de Matemática, que a filha tem mais dificuldade. Tendo em vista o reconhecimento das limitações do pai professor em auxiliar os filhos nessa disciplina, o irmão entra em cena para ajudar a irmã mais nova. Esses dados corroboram com a pesquisa de Glória (2007, p. 133) que, ao discutir a escolarização dos filhos de classe média perante a ordem de nascimento, afirma que os irmãos mais novos, em relação aos mais velhos, “podem ainda se favorecer de sua ajuda no acompanhamento das atividades escolares. São muitos os relatos de ajuda prestada pelos irmãos mais velhos, especialmente quando há um intervalo maior entre os nascimentos”.

Por fim, na família do pai professor Marcos, observamos:

É, no caso, por ele estudar, e ele é o tipo de aluno que gosta de ficar no tempo integral, e o tempo integral, aqui em Diogo de Vasconcelos, é assim: ele é reservado um espaço para fazer o “para casa”, então, assim, e também a gente, eu acho que não vejo muita necessidade, e nem procuro forçar mais porque ele já tem o regular de manhã, aí à tarde fica no integral, tem os momentos de descontração e tudo mais, ele tem um momento para fazer o “para casa”, tem oficina de Matemática, de Português, de Inglês e algumas de Artes e coisas assim, esporte. Aí, quando chegar em casa, aí eu não fico caçando, assim, forçar muito, de vez em quando, a gente dá uma olhada no material para ver se tiver alguma coisa, mas, na maioria das vezes, a gente não tem muito o que estar acrescentando depois do horário não (Pai professor Marcos).

Diante do contexto desta família, em que o filho estuda em tempo integral e o pai trabalha o dia inteiro, a situação se difere das demais, pois o filho não realiza as tarefas escolares no espaço doméstico. O pai professor foi perguntado sobre o modo como acompanha os deveres de casa, tendo em vista que são realizados na própria escola. O pai professor ressaltou que, às vezes, confere as tarefas – “de vez em quando, nem sempre” – no entanto, é a esposa “que dá uma olhadinha de vez em quando para ver se está, né, até o material mesmo que..., o que está levando, se está, né: ‘Você está esquecendo de alguma coisa’, se está faltando alguma coisa”.

No tocante aos modos de acompanhamento diário da família nos deveres de casa, observamos que os filhos que estão um pouco maiores já têm autonomia para desenvolvê-los sozinhos, segundo o pai professor, sendo que, em relação aos filhos mais novos, a mãe tem uma participação efetiva no desenvolvimento das atividades:

João: [Esposa] acompanha o [filho], a mãe acompanha ele no caso, acompanha dando umas orientações do capricho e tal, alguma coisa que ele ainda não consegue reconhecer, ela dá um apoio. Senta, senta junto e ele vai, por exemplo, recortar alguma coisa, ele ainda tem dificuldade de manusear a tesoura. Então ela, às vezes, auxilia no corte daquilo, o enunciado do que é para fazer, como ele ainda está pré-alfabetizado, ele não está totalmente..., ele conhece as letras, ele não consegue fazer a leitura, por exemplo, de um enunciado de que contenha 6, 8 palavras e interpretar aquilo, então, ela faz essa interpretação e narra para ele o que é para fazer e ele vai e faz automaticamente, confere ali o que está acontecendo, acompanhando.

Pesquisadora: E o mais velho ele já faz sozinho?

João: É, como eu disse, quando ele necessita de algum auxílio, ele recorre à gente, mas, normalmente, ele já tem essa autonomia, já tem a capacidade própria de desenvolver e fazer (Pai professor João).

Na família do Jerônimo, essa situação é semelhante. Nos trabalhos realizados em casa, a sua filha mais velha faz as atividades sozinhas e, quando tem dificuldades, recorre aos pais: “E aí entra eu, entra a minha esposa e os primos também”. No caso do seu filho mais novo, relatou que “ele senta e, às vezes, minha esposa está aqui por perto, dependendo, está sempre junto” e que “está sempre próxima dele, tem parte que ele faz sozinho, mas sempre está próximo, ou ela ou eu, sempre está próximo” (Pai professor Jerônimo). Além disso, questionamos os pais professores se eles têm o hábito de conferir os deveres de casa dos filhos. Identificamos, por meio dos relatos que, no caso do pai professor João, ao falar sobre o filho mais velho:

Já conferimos bastante, hoje em dia, dado o nível em que ele está e a necessidade também de um amadurecimento de, vamos dizer assim, uma carta de crédito que, ocasionalmente, talvez a gente olha, mas, como ele já amadureceu intelectualmente para este aspecto, então ele dá conta sozinho, não tem muita necessidade de ficar investigando (Pai professor João).

Na família do pai professor Jerônimo, ele nos contou que, “quando a mãe acompanha não, não confiro não. Se ela acompanhou, ela confere. Eu não confiro porque, às vezes, eu não estou. Eu saí para dar aula, né? Se a mãe sentou normalmente, ela que acompanha”. Já no caso da sua filha mais velha, observamos que ela tem a iniciativa de mostrar seus trabalhos para o pai professor:

Eu não fico olhando não, fico olhando o caderno dela não. Só pergunto, pergunto e ela sempre... Eu percebo que ela faz, eu sei que ela faz, ela mostra, ela mesma mostra: “Olha meu trabalho”. Hoje mesmo ela me mostrou: “Olha meu trabalhinho”. Ela tem esse hábito de mostrar naturalmente, sem perguntar, é dela isso. Hoje mesmo ela me mostrou um trabalhinho e, nas dúvidas, né, ela é bem carinhosa nessa parte mostrar e coisa, ela é bem atenta: “Olha o meu trabalho”. Por exemplo, hoje mesmo ela me mostrou (Pai professor Jerônimo).

Nas famílias de Maurício e de Sandro, parece que, nas atividades do dever de casa, os pais professores acompanham os filhos em seu desenvolvimento. Além disso, por meio dos discursos, foi evidenciado que eles já têm autonomia para realizar tais atividades:

Olha, todos os dois sempre ajudava. Meus filhos, nessa parte, também eu acho que, devido aos valores que a gente passou para eles, raramente precisavam de ajuda, porque eu sempre expliquei para eles o seguinte, que eu, sendo o professor, eu sabia como funciona a escola. Sempre falei com eles: “As tarefas de casa, normalmente, é só um reforço do que você aprendeu na sala. Então preste atenção nas aulas que, quando você chegar em casa, a tarefa vai estar fácil. Você não vai precisar de ajuda”. E eles sempre adotaram isso e sempre fizeram assim e sempre deu certo, então, raramente, eles me pedem ajuda, às vezes, um cálculo que eles estão com uma dificuldade, às vezes, interpretação de um texto que está mais difícil, aí chegavam para a gente, pediam e a gente ajudava tanto eu quanto a mãe quando dava, a gente sempre ajudava (Pai professor Maurício).

Sim, a todo momento, enquanto estou ajudando ela a fazer atividade, por exemplo, ou “para casa”, né. [Filha], sempre a gente, há uma intervenção pedagógica a todo momento, sempre quando ela pergunta alguma coisa, sempre tem. Fica ou eu ou a mãe dela, a mãe dela fica mais que eu, né, [filha], mas ela, geralmente, faz sozinha, ela faz sozinha, mas assim a gente senta. Ela, geralmente, faz sozinha, mas aí a gente senta e, para recortar, por exemplo, recortar figurinhas, alguma coisa, a gente ajuda (Pai professor Sandro).

É importante frisar que a autonomia é um valor muito forte para os pais professores, pois eles trabalham para desenvolver essa autonomia, mas ficam nos bastidores ajudando e apoiando. O pai professor Maurício, quando questionado sobre o monitoramento dos deveres de casa dos filhos, afirma que “nunca precisei não, nunca precisou conferir não, eu sempre confiei, eu só perguntava: ‘Fez o dever? Fez. Está bom’”, pois conferir o dever era sinônimo de desconfiança em relação aos filhos:

Se eu fosse conferir, e eu acho que eu estava desconfiando deles, então estava passando um valor, assim, de não acreditar, de desconfiar, de achar que eles estavam falando mentira, então é um valor negativo, então eu acho que você tem que dar um voto de confiança, você tem que acreditar, se ele falou a verdade, você ensinou a ele a falar a verdade. Eu sempre ensinei meus filhos a falarem a verdade, a ser sincero, então, se eu virasse para ele: “Vocês fizeram o dever?”, ele falar: “Eu fiz”, e aí eu falar: “Deixa eu ver?” Aí eu já estou desconfiando que ele não fez, então (Pai professor Maurício).

Nessa mesma linha, nas famílias de Paulo, José, Henrique, Vicente e de Pedro, os filhos realizam as tarefas de casa sozinhos e recorrem aos pais quando apresentam dificuldades:

Se tem alguma coisa, assim, que ela acha que pode mudar, ela fala: “Olha isso direito”, não é a resposta pronta, tipo assim, às vezes, o menino escreve, um deles escreve alguma coisa que não está muito adequada, ela fala assim: “Você acha que isso aqui está bom?” Então faz o menino pensar, entendeu? (Pai professor Paulo).

Henrique: Só quando consegue fazer sozinho, né, desembola, agora só recorre à mãe dele quando tem dúvida mesmo, igual [filho mais novo], tem que estar ali, como ele está aprendendo a ler, agora então ele está bem adiantado, então tem que estar orientando, mas [filho mais velho] já faz sozinho mesmo, entendeu?

Pesquisadora: E você olha o dever deles todo dia?

Henrique: Não, não (Pai professor Henrique).

Vicente: Se o dever, se ela conseguisse fazer sozinha, a gente deixava ela fazer. À vontade, a gente dava uma olhada depois, né.

Pesquisadora: Você olhava?

Vicente: É, dava uma olhadinha depois, se estava tudo certinho quando era mais nova. Agora, se ela pedisse ajuda de alguma coisa, a gente dava uma ajuda.

Pesquisadora: Elas costumavam recorrer mais a quem para pedir ajuda?

Vicente: A mim (Pai professor Vicente).

Então, isso mudou ao longo do tempo. No começo, eu sempre acompanhei ela em todos os deveres, eu ainda acompanho, mas agora ela já é mais independente, então agora ela já faz questão de fazer sozinha, por exemplo, deveres de Matemática, ela fala assim: “Ó, pai, deixa eu fazer, depois você olha”. Aí eu deixo ela sozinha, quando ela termina, eu vou lá, olho se ela terminou e mostro para ela alguma coisa que está errado ou não (Pai professor Pedro).

Observamos, nos trechos acima, que, na família do pai professor Paulo, é a mãe que verifica constantemente as atividades de casa dos filhos e os faz refletir sobre a necessidade de possíveis mudanças nos deveres. O ponto comum nesses depoimentos é a tentativa dos filhos em realizarem as atividades sozinhos, recorrendo aos pais somente nos casos de dificuldades. Por sua vez, na família do pai professor José, é a mãe quem acompanhava os filhos nos deveres de casa quando eles eram menores: “Neste período, ela não trabalhava o dia todo, ela trabalhava só em um período”, sendo que o dever de casa “sempre ficou a cargo dele, iniciativa assim, eles tentarem fazer depois que eles não conseguirem, aí sim” a mãe os auxiliavam. A intervenção do pai professor ocorria “quando ela não estava ou quando ela não podia ajudar, aí eu dava um apoio, dava uma força”. Quando

perguntado se, atualmente, devido ao fato do filho fazer o dever de casa sozinho, ele conferia se a tarefa foi realizada, obtivemos a seguinte resposta:

José: Faz, faz. Porque eu falo com ele: “Você fez a tarefa?” “Fiz”. Aí... [risos] Porque, se não fizer, também a escola também comunica com a gente, né.

Pesquisadora: E você confere se ele fez?

José: Ah, sempre não... [risos] A gente sabe que faz porque a gente conversa com os professores, com diretores da escola, sempre fala que, com eles, não tem problema, né, que não..., de indisciplina, de cumprir com as obrigações deles, então acho que, nesse ponto aí, a gente pode até, um ou outro, deixar sem fazer, mas eles fazem (Pai professor José).

Diante do exposto, observamos que os pais professores investigados não exercem um forte controle e monitoramento das atividades escolares dos filhos, como demonstrou Nogueira, M.O (2011). O acompanhamento desses pais professores na escolarização dos filhos é mais atenuado. Nogueira, M.O (2011) concluiu que os pais professores monitoram regularmente as atividades escolares dos filhos e exercem um controle mais intenso, “corpo a corpo”, que objetiva desenvolver, em seus filhos, a autonomia e responsabilidade, valores essenciais na percepção dos pais professores para o sucesso escolar dos filhos. No entanto, Nogueira, M.O (2011) ressalta que, no grupo de famílias em que as condições objetivas e simbólicas de existência eram menos favoráveis em relação aos outros grupos de professores por ela pesquisados, embora o acompanhamento da escolarização dos filhos estivesse presente nas famílias, notou-se que os pais professores delegavam essa função a outras pessoas (avós, tios, vizinhos). No entanto, nesse grupo de pais professores, esta escolha não era feita como algo “natural”, pois havia a ciência de suas poucas condições financeiras, e buscavam soluções para amenizar esses efeitos. No caso particular desse estudo, observamos que os pais professores recorrem às esposas para dividirem o acompanhamento parental quando os filhos não conseguem realizar as atividades sozinhos. Sendo assim, parece que esse fenômeno pode estar ligado aos imperativos econômicos das famílias investigadas, pois, impossibilitados de pagar aulas particulares para os filhos, recorrem às esposas para dividirem ou realizar este acompanhamento, uma vez que, na maioria dos casos, os pais professores necessitam trabalhar em mais de um cargo e, conseqüentemente, há uma sobrecarga de trabalho que afeta o modo como os pais professores acompanham seus/suas filhos/as no processo educacional.

Nesse quadro de discussão, identificamos que o pai professor Pedro monitora de forma mais intensa as atividades escolares da filha. Ele confere os deveres que a filha realizou, e se preocupa em saber se a professora também averiguou as tarefas feitas pela filha: “Eu, inclusive, confiro se a professora viu porque, às vezes, eu acho que, às vezes, o menino sofre para fazer um dever – igual te falei, a escola dela é muito exigente –, sofre para fazer um dever, tem que ter, pesquisar e tudo, e depois a professora não vê, eu fico chateado”. Sendo assim, segundo os relatos do pai professor, essa comunicação ocorre por meio de uma agenda que os alunos têm e na qual, todos os dias, a professora averigua as anotações feitas pelos pais e vice-versa.

No que concerne ao local em que os filhos realizam as tarefas escolares, identificamos que, em duas famílias, de Jerônimo e a de Paulo⁴³, existe um local próprio (sala de estudos/escritório) para a realização de tais atividades. Na família do pai professor Vicente, foi mencionado que existe um quarto próprio, com “uma mesa, né, porque, como eu dava aula particular, tinha um quadro branco, entendeu? Então o local que elas gostavam de ficar é lá, porque fazia muita coisa no quadro, a mesa num local mais ventilado”. Além disso, o pai ressaltou que, atualmente, a filha não realiza com muita frequência as atividades escolares neste espaço: “A não ser quando é área de Exatas, Física e Química, aí ela fica lá em cima, mas fica mais na mesinha do computador fazendo pesquisa, estudando, lendo ou, então, no quarto dela mesmo, porque, às vezes, ela fica lendo alguma coisa, né”. Nas demais famílias, o local de realização das tarefas escolares ocorre na mesa da cozinha, na sala ou no quarto.

No que diz respeito aos horários de estudo em casa, identificamos que, na maioria das famílias investigadas, não há uma definição, por parte dos pais, dos horários de estudo, e a cargo dos filhos a organização dos tempos dedicados aos deveres escolares:

A gente nunca estipulou um horário para estudar. Nesse ponto aí, a gente cobrava: “Tem prova?” “Tem.” “Você já estudou?” “Ah, vou estudar, já estudei”. Mas, assim, tem que estudar de tal hora a tal hora, isso não, a gente deixava, a gente cobrava, mas eles tinham que ter a responsabilidade de saber o que tinha que fazer sem a gente ter que ficar impondo para eles, né [risos] (Pai professor José).

Pedro: Não, não tem horário não. Geralmente, à noite. Acontece, assim, que a gente marca, mas acontece sendo à noite e no sábado.

Pesquisadora: Ela que escolhe esse horário?

⁴³ Nesta família, o pai professor relatou que, no quarto dos filhos, também existe uma mesa de estudos.

Pedro: É. Ela que escolhe (Pai professor Pedro).

Estabelecido não tem não (Pai professor Henrique).

Sempre foi eles mesmos, escolhiam. Nunca deixamos que fosse tarde demais, mas também não podia ser muito cedo para eles terem um descanso da escola, então, com isso, às vezes, os dois primeiros, a gente... Tiveram... Dar umas bronquinhos, mas os outros três já entraram nos eixos deles, né, já seguiram o exemplo, então não teve problema (Pai professor Maurício).

Não, eu sempre comentei com ela o seguinte: vamos marcar um horário de estudo, vocês precisam estudar todo dia, né? Mas, mesmo que você estude meia hora por dia, mas tem que dar uma olhada nas matérias, não deixar acumular porque são muitas cadeiras, entendeu? São muitas matérias, vai acumulando, deixa para última hora e depois não tem como você dar uma olhada na matéria e conseguir entender de uma vez só. Por quê? Porque você, sua mente, precisa estar em contato com aquilo ali, vendo, lendo. Nunca marquei um horário, elas que faz o horário dela para estudar, entendeu (Pai professor Vicente).

Vou te falar agora, Rosilane, eles estão tendo assim porque tarefa está sendo está sendo muita tarefa, por exemplo, a [filha], tem a semana, quando ela fala que é semana de prova, ela mesmo, por si, já está falando: “Eu tenho que estudar, eu tenho que estudar”. Eles, devido à mãe ter trabalhado isso, principalmente a [filha], ela extremamente dedicada, né, [esposa]. Eles definem todos os dois, todos os dois (Pai professor Paulo).

Observamos que esses dados se aproximam dos resultados obtidos de Nogueira, M.O (2011) em relação ao grupo três⁴⁴, por ela investigado. Nesse grupo pesquisado, os pais professores exerciam um controle menos rígido do tempo e do espaço para a realização das tarefas escolares, porque desempenhavam uma carga horária extensiva de trabalho, dispunham de menores recursos financeiros e eram casados com cônjuges menos escolarizados (NOGUEIRA, M.O. 2011). Dessa forma, esse contexto é semelhante, pois, nessas famílias, o pai professor tem uma carga de trabalho extensa e que, por sua vez, está relacionada aos imperativos financeiros, pois eles precisam trabalhar em mais de um cargo para melhorar suas condições de vida.

Em duas famílias, identificamos que existe uma definição e controle do horário de estudos em casa:

⁴⁴ Este grupo investigado por Nogueira, M.O (2011) era composto por seis mães professoras e um pai professor.

Jerônimo: Tem, tem horários de estudo em casa, né? Tem cobrança, a mãe cobra muito, entendeu? Eu vejo ela cobrando, tem horário certinho não, tem os horários de cobranças, tem tempo para fazer, mas não é aquele rigor não.

Pesquisadora: E quem estipula esse horário ou estipulou, né?

É minha esposa cobra mais esse horário, né? Mas não é “a ferro e fogo” não, tem uma certa liberdade, mas tem que fazer as atividades, tem que estudar período de prova, né, então, por exemplo, na parte da manhã, tem aula à tarde, tem um período para fazer, né (Pai professor Jerônimo).

Nesse caso, ele já foi colocado isso há muito tempo, então não há uma..., a gente meio que, em comum acordo, falou: “Oh, vai ter um horário diário de estudar no turno da manhã, por volta das 15 horas, você vai pegar, vai fazer as suas tarefas, obrigatoriamente, todos os dias nesses horários. Não é à noite, é neste horário e, conseqüentemente, estudar para outras coisas”, então sempre que ele vai fazer uma redação, que ele vai estudar para Olimpíada de Matemática, ele está estudando de segunda à quinta, ele estuda para Matemática, a partir das 15 horas, das 15 às 16, e aí, depois disso, ele faz tarefa, faz outras coisas e a proposta nossa é que, na sexta-feira, ia iniciar sexta-feira passada, mas como a internet deu problema, ele vai começar a fazer espanhol através de site YouTube, essa coisa, para, já que ele faz inglês lá, ele faz o espanhol aqui, só para começar arrancar, mas é uma coisa que não foi imposta. O horário já foi definido em comum acordo há um tempo atrás (Pai professor João).

No primeiro excerto de entrevistas, observa-se que o período para a realização das tarefas escolares é estipulado pelos pais, no entanto, os filhos têm liberdade para escolher o horário dentro do período proposto para essa realização. No segundo relato, de João, identificamos uma disciplina mais rigorosa em relação ao desenvolvimento das atividades escolares – princípio da boa vontade cultural – que visa à ascensão social do grupo – presente nas camadas médias, como nos argumenta Bourdieu (2008), pois é a classe que mais depende da escola para ascender socialmente. Esse forte controle dos tempos e dos espaços é bem característico de grande parte dos pais professores pesquisados por Nogueira, M.O (2011), pois, segundo a autora, isso faz parte de um conjunto de estratégias de controle da vida escolar dos filhos, no sentido de fomentá-la e desenvolver, nas crianças e adolescentes, uma disciplina da mente e do corpo, necessárias ao sucesso escolar. Quanto ao auxílio familiar às pesquisas e aos trabalhos escolares, observamos que são os pais professores entrevistados que dão suporte aos filhos no desenvolvimento dessas atividades, sendo que, em alguns casos, o filho já demonstra autonomia para fazer as tarefas sozinho:

Em situações de pesquisas isso é coisa que a gente dá um auxílio, mas aí acaba que, como eu tenho aluno de aula particular mais velho um

pouquinho, também já estou mais adaptado a esses meninos dessa idade. Eu que acabo acompanhando ele nessas tarefas, mas ele é mais autônomo nesse sentido, hoje em dia (Pai professor João).

Quando era de pesquisa, pelo fato de eu estar na escola, aí dependendo da situação, eu pesquiso para eles lá, mas no mais é assim, é igual livro assim já, na própria internet e eles mesmos vão em busca lá, entendeu, uma pesquisa, mas, quando não é possível aqui, aí eu recorro à escola mesmo para tentar ajudar (Pai professor Henrique).

É sempre eu que ajudo (Pai professor Pedro).

Vicente: Era mais eu, era mais eu, às vezes, ela levava, mas era mais eu, eu também tenho uma prima que trabalha na biblioteca pública, então ficava com ela lá. Hoje está mais fácil, né, hoje ela até no celular consegue pesquisar.

Pesquisadora: E, hoje, a sua filha mais nova, ela recorre a você para pedir alguma ajuda, algum tipo de pesquisa ou ela faz sozinha?

Vicente: Não recorre não. Nesse sentido, de Ciências, Geografia, não recorre não. Pode perguntar alguma coisa, né, de curiosidade, né, mas, para fazer pesquisa, não (Pai professor Vicente).

É, quando tem, na maioria das vezes, eu. Nesse caso, eu. A mãe também, de repente, já ajuda ele, mas, na maioria das vezes, quando tem alguma coisa, aí ele já procura a gente. De repente, tem uma entrevista ou é uma coisa que eles pedem para fazer. Por ter integral e aqui em Diogo é um município basicamente rural, mas 70% da população está na zona rural, então os alunos que estudam dentro do centro, mais ou menos 50% vêm da zona rural, então, por isso, a questão do integral também, né, aí não é uma coisa que acontece frequentemente (Pai professor Marcos).

Olha, ele, ele se vira bem [risos] (Pai professor José).

Vemos que, na maioria dos relatos, esta tarefa de auxiliar os filhos nas pesquisas concentra-se mais na figura do pai professor. A valorização da autonomia para resolver as tarefas escolares propostas novamente aparece nos depoimentos dos pais professores. Embora eles não tenham citado, especificamente, a autonomia como um valor estimulado nos seus filhos, nota-se que é um valor que aparece com frequência nos relatos dos pais professores, assim como Nogueira, M.O (2011) também demonstrou em sua pesquisa. Na família do pai professor Jerônimo, por exemplo, foi ressaltado que tanto o pai quanto a mãe auxiliam os filhos nas pesquisas que a escola pede, sendo que a família também conta com o apoio dos primos que estão fazendo curso superior:

Nós dois, pai e mãe, e ainda os primos, né? Tem ajuda dos primos, né? Tem coisa que, às vezes, a gente, né... Ela tem dois primos, filhos dessa tia que está sempre aqui conosco, sempre da casa, mora pertinho, então sempre também eles ajudam, estão fazendo universidade, então a gente tem muita colaboração, né (Pai professor Jerônimo).

Essa divisão mais equitativa entre os pais para auxiliarem os filhos nas pesquisas também foi percebida na família do pai professor José, porém isso ocorria sobretudo quando seus filhos eram mais novos, sendo que, atualmente, parece que o filho mais novo, que reside com os pais, consegue realizar essas atividades de forma mais autônoma.

Diante do exposto, discutimos sobre os modos de acompanhamento e intervenção dos pais professores nas tarefas solicitadas pela escola e que são realizadas no espaço doméstico. Dessa forma, para aprofundarmos mais sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos pais professores na vida escolar dos filhos, os interrogamos se os filhos realizam somente as tarefas que a escola solicita ou se eles propõem outros tipos de atividades de incremento ao estudo. Nesse contexto, identificamos que, na maioria das famílias investigadas, os filhos desenvolvem somente as tarefas solicitadas pela escola, sendo que os pais relataram que os filhos são livres para escolherem outras atividades que queiram realizar, como a leitura de livros, por exemplo. Assim, os pais argumentaram que incentivavam a leitura e que sempre compravam os livros pedidos pelos filhos. Notamos também que, na família do pai professor Maurício, introduzir novas atividades para os seus filhos era bastante oneroso, porque, segundo ele, “não é fácil para gente introduzir mais atividades tendo cinco filhos para criar, então é muito difícil, já tem serviço demais da conta”. Essa realidade apresentada pelo pai professor pode estar relacionada ao tamanho da família – mais extensa em relação às demais –, às suas condições de vida, e à necessidade de trabalhar, que era, também por isso, algo crucial.

Nas demais famílias (Jerônimo, João e Sandro), observamos que essa prática é mais recorrente:

Eles têm feito mais o que escola propõe e a gente reforça, é comum nosso..., aqui em casa é reforçado, então a minha esposa fala assim... Passa por eu ser professor, né, e passa ali, passa atividade extra, então eles têm uns cadernos para fazer em casa, entendeu? Então eles têm umas atividades extras que a gente vai colocando para eles fazerem, então há reforço das atividades em casa, que nós criamos, pegamos parecido, né, tanto pra e... Sempre foi assim

na vida da [filha] também, né? Quando percebia que tinha uma dificuldade, então sempre reforçando e chegou o momento que ela teve um momento que nós, e agora também estou me recordando que ela teve um apoio de uma professora aula particular um bom tempo, ela teve um apoio (Pai professor Jerônimo).

Não, ela faz outros, né, [filha], ler livros, faz atividade igual à prova, por exemplo, é, são atividades que não é da escola, que ela faz assim, que a mãe dela passa para ela, é livros, historinhas, né, [filha], ela tem outras atividades (Pai professor Sandro).

Tem outra atividade que faz por fora. O [filho], por exemplo, ele tem um estudo diário de Matemática. Ele, semanalmente, ele tem que escrever uma redação, ele faz leitura de artigos de *Folha de São Paulo*, de sites que eu leio, como o IMB [Instituto Mises Brasil], *El País*, e outras coisas, vou filtrando e repassando para ele, que acaba sendo também uma maneira de estudar, desenvolver, inclusive, o senso crítico, então ele tem essa caminhada dessa forma e tem, ainda assim, o inglês, e tem, no período próximo, a prova da Olimpíada da Matemática. Tem um, digamos “entre aspas”, um reforço para os alunos que foram para a segunda etapa, que é uma vez por semana na escola dele, à tarde, no contraturno e ele frequenta. E o [filho mais novo], dado o grau de idade, que é infantil, a [esposa] propõe para ele desenhos, propõe para ele continhas, colorir algumas coisas, coisas para não forçar demais, mas para ele estar sempre ativo tendo um acompanhamento em casa, um reforço em casa. Fora a leitura também que..., de livros paradidáticos que o [filho] lê as coleções dele, essas coisas (Pai professor João).

Observamos, por meio dos relatos, que os pais professores buscam estratégias para assegurar o sucesso escolar dos filhos e, por isso, fazem investimentos na escolarização dos filhos que são característicos das classes médias, como demonstra Nogueira (1995), pois o futuro profissional e escolar dos filhos será garantido por via da escola (BOURDIEU, 2008). E, ainda, o fato dos pais exercerem a docência amplia o conhecimento deles sobre o mundo escolar, o que propicia que criem estratégias rentáveis ao processo de formação educacional dos/as filhos/as. No caso da família do pai professor Paulo, foi declarado que o seu filho mais velho fez um curso preparatório de Física e Química.

Quanto às questões que tangenciam a participação dos filhos em aulas particulares e reforço escolar, observamos que, na família do pai professor João, seu filho participa de um reforço escolar proposto pela escola para os alunos que se classificam para a segunda fase das Olimpíadas de Matemática. Em duas famílias, as de Jerônimo e Paulo, notamos o recurso de aulas particulares para sanar as dificuldades dos filhos, sendo que, na primeira família, a filha fez aula particular...

... por um bom período, né. Eu estou me recordando aqui, foi muito boa, a professora acompanhou naquele processo de alfabetização, de acompanhar e depois também no Ensino Fundamental I uma parte, no Ensino Fundamental II, né? No Fundamental I, ela teve um bom período e, no Fundamental II, agora que ela não está (Pai professor Jerônimo).

Percebemos que as estratégias mencionadas pelos pais professores são reparadoras visando sanar as dificuldades encontradas pelos filhos no percurso escolar, compensatórias e de antecipação. Já na pesquisa de Nogueira, M.O (2011), o recurso às aulas particulares, em muitas famílias, também foi a estratégia de reparação das dificuldades encontradas pelos filhos mais utilizada por grande parte dos pais professores. Assim, percebe-se que os pais professores, cientes de que os filhos vão bem na escola, para fomentar maiores investimentos na escolarização da prole, levam, primeiramente, em consideração “os sinais dados pela escola” sobre o desempenho escolar dos filhos (SINGLY, 2007, p. 57).

Em síntese, podemos argumentar que, se na pesquisa de Nogueira, M.O (2011), os pais professores – mesmo os progenitores masculinos – de sua investigação assumiam o monitoramento e controle das atividades escolares dos filhos nos casos em que a mãe exercia outra profissão diferente da docência, essa realidade não pode ser evidenciada de modo tão intenso, pois, como vimos, há uma distribuição dessas atividades entre os cônjuges quando a mãe exerce outra atividade remunerada diferente da docência ou nos casos em que ela não exerce atividade profissional fora do lar. Dessa forma, essa divisão do acompanhamento parental na escolarização dos/as filhos/as nas famílias investigadas é um efeito da docência, pois, mesmo nas famílias de camadas médias, as mães ainda são responsáveis por grande parte do acompanhamento na escolarização dos/as filhos/as, como demonstraram os estudos de Fialho (2012) e Wagner *et al.* (2005). Ressalta-se também que, mesmo que, em alguns casos, a mãe apareça como protagonista, os pais professores ficam nos bastidores atentos e acompanhando e, quando julgam necessário, sua figura aparece, principalmente quando os/as filhos/as estão em um nível mais avançado no grau de escolarização, como nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nessas etapas de ensino, que exigem a posse de um maior conhecimento escolar, são os pais professores quem assumem esse acompanhamento.

3.2.8 Modos de intervenção dos pais professores na escola dos/as filhos/as

No que diz respeito aos modos de intervenção dos pais professores na escola diante de eventuais problemas encontrados pelos filhos, por meio dos depoimentos dos pais professores, foi possível perceber que são raras as vezes em que os filhos reclamam de algo para os pais, o que nos faz supor que as coisas vão bem na escola para esses filhos e filhas. Vejamos os seguintes excertos das entrevistas:

Então, a gente quer que eles vivam, entendeu? Não quer aquele pai, assim, pai presente, mas não pai assim colado, né, o tempo todo, então deixa conviver e tal. Se a escola tem, todas as duas escolas têm o hábito, se precisar, de chamar, né, vai chamar e é certo que a [filha] está no [escola], mas ela estava na outra escola, né, no [escola]. Teve um momento que fui até diretor da escola [risos], que eu estava o tempo todo, né, mas é de acordo com a necessidade mesmo, a gente gosta de deixar um pouco livre, né, não ficar colando muito não, tá? Aí a escola fala, já tem uma postura, né. [...] O [filho], no início, foi para o colégio, teve uns probleminhas, reclamou, aí nós tivemos que conversar, né, quando tem alguma coisa, eles falam. A gente conversa, a gente procura saber e, quando vê, aí minha esposa liga ou eu, entendeu? Procurar saber ou escola também entra em contato quando alguma coisa... Conforme a coisa, a própria escola já entra em contato, né. A [filha] foi mesma coisa, algumas dificuldades então, sempre assim, sempre conversando, né. [...] Primeiro, pergunto eles bastante, né, conversamos em casa e, depois, procuro escola, né, pedagoga, direção, até chegar no professor, né, para fazer uma leitura para aproximar, né, entender o que aconteceu (Pai professor Jerônimo).

Vicente: Eu liguei para a diretora, eu liguei para a diretora e ela me contou, entendeu, mas eu liguei, porque minha menina falou comigo, entendeu? Aí, aí falou: “Oh, Vicente, você não precisa de vir aqui não”. Nem marquei nada com a professora de Matemática não. Eu peguei, eu senti na obrigação de a diretora marcar uma reunião entre nós, entendeu, para falar com ela, que acompanhava a professora de Matemática porque só quem está na frente da sala de aula que sabe. Pesquisadora: Depois disso, nunca mais suas filhas chegaram com nenhum tipo de reclamação mais da escola?

Vicente: Não (Pai professor Vicente).

Não, teve um teve uma vez que foi um caso do [filho] ganhar uma bolada lá na escola, não é aquele menino e, assim, não tinha professor. O professor que estava era um... Eu cheguei, a primeira pergunta que eu fiz para ele: “Quem era o professor?” “Era professor de Educação [Física] não. Não, pai, foi um outro rapaz que, de vez em quando, está indo lá”. Mas ele não é da escola, ele estava indo constante, aí eu liguei lá para a escola, até criou um mal-estar, liguei para o diretor e falei: “Mas vocês estão mandando professor que não é professor, substituto? Porque a escola que eu trabalho, se eu falto

amanhã, se eu vou faltar amanhã, a não ser que seja um caso emergencial, eu tenho que deixar, eu tenho que pagar uma pessoa da escola”. A diretora é muito séria nisso, alguém do quadro da escola, porque, se aconteceu alguma coisa é gente da escola, de preferência do turno, né, aí a escola estava mandando pessoas que não era professores, então eu questionei lá, criou até o mal-estar, o diretor ficou... depois ele entendeu, depois ele até me ligou e pediu desculpas. Quando é assim, algumas coisas eu já reclamei. Lá, eu procurei o diretor e teve um outro caso que a mãe veio aqui em casa porque foi uma brincadeira que teve e esse caso aí depois de resolvido aqui [...], mas aí a [esposa] quis conversar, aí foi no diretor também, marcou com ele e com a supervisora escolar (Pai professor Paulo).

Notamos, nestes três primeiros trechos, que, para os pais professores, diante de problemas encontrados pelos filhos na escola, a primeira iniciativa é a de dialogar com os filhos para saber o que aconteceu e, em seguida, fazem contato com a instituição escolar, inicialmente com o diretor da instituição. O mecanismo utilizado pelos pais professores para fazer as suas intervenções na escola é o contato telefônico e, quando sentem mais necessidade de dialogar com a instituição escolar, o pai professor solicita com insistência uma reunião com a direção.

Em quatro famílias observamos os relatos:

Henrique: Não, não. Até que com relação à disciplina, esses problemas ligados a isso, não teve não.

Pesquisadora: Nenhum outro tipo de problema?

Henrique: Não (Pai professor Henrique).

Geralmente, é quando, por exemplo, ela chega e fala assim: “Ah, meu coleguinha brigou comigo. Ah, mas tal menino estava cantando *funk* na escola, tal menino me empurrou são coisas desse tipo”. Eu, a intervenção que eu tenho falo assim: “Ah, [filha] – é falando na língua dela, né –, o coleguinha empurra mesmo, às vezes isso acontece. Convivência é isso mesmo, está correndo, brincando”. A intervenção que eu faço é essa, nunca fui à escola para olhar estas questões não (Pai professor Sandro).

Pedro: Eu vou, na verdade, ela tem uma agenda, eu anoto na agenda para a professora ver que eu estou a fim de conversar com ela. A professora responde através da agenda, a gente marca o horário e conversa, quando tem alguma questão pendente ou então com a direção da escola, geralmente sou eu mesmo, reunião de pais é eu que vou. Teve, teve sim, uns dois anos atrás, teve um problema que ela chegou em casa chorando, dizendo que não queria estudar porque a professora tinha trocado ela de lugar, colocado ela na frente. Na hora, eu precisei, eu fui, a professora tinha sido grossa com ela, eu achei que a professora tinha sido grossa com ela, porque, para ela chorar e

não querer ir mais na escola, aí eu fui na escola, conversei com a professora, a professora me explicou a situação toda que tinha acontecido [...].

Pesquisadora: E aí, quando você foi, nesse momento você, procurou a professora diretamente?

Pedro: Professora diretamente, o diretor da escola nem ficou sabendo disso (Pai professor Pedro).

José: Não, se a escola chamasse ou se a gente notasse alguma, alguma assim, diferença no comportamento, nas atitudes dele, aí sim, mas é raro, são raras as vezes que a gente fez isso.

Pesquisadora: E com quem você conversava quando ia?

José: Com o diretor, diretor, quando era, e com os professores, né (Pai professor José).

De acordo com os relatos dos pais professores Henrique e Sandro, eles declararam não fazer intervenção direta na escola, sendo que, no primeiro caso, possivelmente, porque os filhos estão bem na escola e não encontram nenhum problema e, no segundo caso, o pai tem considerado suficiente o acompanhamento em casa, quando prioriza o diálogo com a filha. Talvez, isso ocorra pelo fato da esposa do pai professor Sandro trabalhar como professora na mesma escola em que a filha estuda, deixando-o informado de todas as possíveis situações que ocorram na instituição ou fazendo as possíveis intervenções. No depoimento do pai professor Pedro, percebemos que, em situações de problemas encontrados pela filha, é ele mesmo quem vai à escola, e que o primeiro contato é feito com a professora por meio da agenda. Já no depoimento do pai professor João, observamos que é recorrente ir à escola:

João: Eu tenho o hábito de ir à escola pelo menos uma vez por mês e conversar com alguns professores do [filho] hoje, né, para saber como está indo, para ele perceber a minha presença ali, também para ter uma ideia de que não está solto, e converso com os professores e vejo o que está acontecendo, como está sendo o rendimento e, ocasionalmente, se ocorrer, de tiver um pequeno probleminha, eu também vou, mas é habitual uma vez por mês e, aqui na escola do mais novo, aí vamos nós dois, eu e a mãe dele [esposa], conversar com a professora, no caso como está indo, e também para ele ter essa sensação de que ele está ali, longe da gente, mas a gente vai ali ver como ele está agindo naquele ambiente.

Pesquisadora: Você só conversa com os professores no caso?

João: Professores, pedagogo, direção, com quem vou encontrando, porque eu tenho um contato com o pessoal de lá porque já trabalhei, então eu já sei onde ir, com quem falar, então já não tem que passar na secretaria, já encontro com o supervisor, no caso que é o pedagogo, já converso com ele, talvez dali eu já volto ou, então, já anuncio e vou direto na sala, converso com professor que está ali, então vai variando (Pai professor João).

Neste trecho, observamos que o pai professor tem um contato mais direto com os professores e com os profissionais que trabalham na escola, independentemente se ocorrer um problema com os filhos ou não. Nogueira, M.O (2011) demonstra que os pais professores investigados de sua pesquisa utilizam, como estratégia, o “contato direto na escola” para prevenir e sanar as dificuldades encontradas pelos filhos – embora essa intervenção ocorra em graus variados nos três grupos por ela investigados. Além disso, no grupo de pais professores investigados por Nogueira, M.O (2011), que escolarizava os filhos somente na rede pública de ensino, os pais utilizavam diversas estratégias, tais como escolher o lugar do filho na turma, o professor do filho etc., o que evidencia um comportamento denominado, pela autora, de “colonização” do estabelecimento público. Esse comportamento, de modo geral, não foi evidenciado em nosso estudo. Os pais professores de nossa investigação desenvolviam estratégias de intervenção na escola bem menos visíveis e diretas, e esse comportamento pode estar ligado a um sentimento de pudor, que eles demonstraram em seus relatos, para intervir diretamente na escola, e que, por sua vez, pode estar relacionado às questões de gênero. Isso porque, em um contexto majoritariamente feminino, os pais professores sentem-se constrangidos ao ter que fazer algum tipo de intervenção mais “direta” na escola dos filhos e, principalmente junto com os colegas de profissão que, em grande parte, são professoras. Assim, quando eles fazem algum tipo de intervenção mais direta, procuram fazê-la por meio do estabelecimento de um contato mais com os diretores das escolas, do que diretamente, com os professores dos filhos. Outra hipótese sugerida é a de que os pais professores, cientes que os filhos vão bem na escola, ficam menos preocupados e desenvolvem outras estratégias de acompanhamento parental na escolarização dos filhos no ambiente familiar. Ademais, quando há mais presença e uma intervenção mais direta na escola, como no caso do professor João, ressalta-se que a bagagem de conhecimentos adquiridos na profissão docente possibilita que ele possa intervir diretamente na escola e estreite laços com os profissionais da instituição de ensino (VIEIRA; RELVAS, 2005).

No relato do pai professor Marcos, a intervenção diante de eventuais problemas encontrados pelos filhos na escola difere das demais famílias pesquisadas:

Marcos: Não, teve uma vez que aconteceu uma situação assim, por eu trabalhar no mesmo horário que ele, só que não na turma dele, quando eu trabalhava no tempo integral, tinha uma hora por dia, uma hora não, 40 minutos por dia, que era oficina, que eu trabalhava com oficina de

Matemática. Eu atendia, eu trabalhava com ele na sala, só que, assim, no sentido bastante profissional, eu não misturo, sabe? Tento o máximo separar ali e tal, agia normalmente, como todo mundo, aí já aconteceu uma vez que eu não estava trabalhando com a turma dele, aí eu acho que um aluno empurrou ele na hora do recreio e eu simplesmente falei: “Não, resolve com a secretaria da escola”. Eu fiz questão de não, né, não exercer o papel ali de... E que o momento era de questão que... Eu estava trabalhando como professor e não como pai, aí foi uma coisa simples, uma trombada de menino lá, aí ele ficou meio choroso assim, mas foi uma coisa que o pessoal que estava acompanhando o recreio já resolveu com outro aluno e ficou tranquilo.

Pesquisadora: Você prefere não entrar?

Marcos: É, porque, de repente, você toma partido em relação a uma situação de aluno e eu, como professor, profissional do estabelecimento, não ficaria legal eu chegar e chamar atenção do outro aluno, porque aí, né, eu estaria agindo como pai e, naquele momento, dentro da escola, eu posso ser pai durante uma reunião, durante um acontecimento, um evento da escola, mas, como o profissional, não posso tomar partido de A ou de B (Pai professor Marcos).

Observamos, neste excerto da entrevista, que devido ao filho estudar na mesma escola em que o pai trabalhava, a intervenção do pai professor foi a de tentar separar o papel de pai e professor em seu ambiente de trabalho. Ainda em seus depoimentos, o pai professor relatou que sua esposa também já procurou a escola para resolver problemas encontrados pelo filho, porém essa ocorrência não aconteceu com muita frequência. Além disso, o pai professor Marcos ressaltou que eles recorrem ao diretor da escola nesses casos, “porque tem as outras pessoas que trabalham, mas a responsabilidade de quem que tem..., a responsabilidade maior é o diretor da escola”. Assim, o pai professor relatou certo pudor para intervir diretamente na escola diante de eventuais problemas encontrados pelo filho e, talvez, seja por isso que, em sua percepção, é necessário um cuidado para que os dois papéis, o de pai e o de professor, sejam mantidos separados. E, ainda, quando intervém na escola, o profissional ao qual o pai professor recorre é o diretor, o que pode evidenciar um afastamento em relação aos/as professores/as dos filhos. Este fenômeno é diferente no caso das mães professoras investigadas por Nogueira, M.O (2011), pois elas mantinham uma relação bem estreita com os/as professores/as dos filhos/as.

No que diz respeito à receptividade da escola quando os pais intervêm na instituição por motivos de problemas encontrados pelos filhos, percebemos que, na maioria dos depoimentos, os pais professores contaram que foram bem recebidos pelos profissionais que representam a escola. Além disso, alguns pais professores ressaltaram que o fato deles serem conhecidos pela instituição escolar ou terem trabalhado na escola onde o filho estuda

facilita essa relação. De acordo com Vieira e Relvas (2005), os “conhecimentos vários” adquiridos no exercício da profissão docente impactam positivamente na vida familiar dos pais professores, dentre eles, favorece as relações interpessoais e, como vemos neste estudo, impacta positivamente nas relações estabelecidas entre os pais professores e os profissionais da instituição de ensino.

No entanto, na família do pai professor Paulo, essa receptividade da escola quando da intervenção do pai professor na instituição não pôde ser evidenciada com mais frequência: “Ah, nem sempre, nem sempre... [risos]. As pessoas, hoje, não é só escola... Assim... Que muitos não sabem ouvir críticas construtivas”, porque ele percebeu que, enquanto pai, intervir na escola, muitas vezes, pode fazer com que seja visto “como o pai chato, pai enjoado, pai eu não sei o quê, entendeu”. Dessa forma, evidencia-se que o pudor novamente aparece no discurso desse pai professor quando ele precisa fazer algum tipo de intervenção na escola. Diante deste contexto, o pai professor Paulo relatou que prefere que a esposa converse com os profissionais da instituição escolar, “porque eu sou daqui da cidade, então, se a gente conhece todo mundo, e a [esposa] é de fora”. Dessa forma, o fato do pai professor ser conhecido pela comunidade escolar nem sempre facilita a relação entre eles nos momentos em que faz intervenções na escola, diferentemente do que ocorre nas demais famílias investigadas.

No que tange aos aspectos da relação das famílias investigadas com os profissionais da escola (direção, coordenação, professores etc.), todos os pais professores alegaram ter uma boa relação com a escola, como veremos em alguns excertos das entrevistas:

É tranquilo porque, assim, a gente, no meu caso, eu trabalho nessa escola há bastante tempo, há 10 anos. A minha esposa sempre morou aqui mesmo, então a gente, né, aquela questão de conhecer todo mundo, de, se precisar de alguma coisa, se tiver alguma coisa de reclamar, a gente reclama também, mas, se tiver alguma coisa de acontecer, é fácil de resolver, na minha opinião (Pai professor Marcos).

Saudável, dentro da necessidade dentro daquilo que a gente considera que é obrigação da gente cumprir com essa relação (Pai professor João).

Sempre que precisa, a gente está próximo, estamos junto, né, dando liberdade para eles educarem e respeitando a conduta da escola. Não gosto de ser crítico e de estar ali questionando muito não. Gosto de deixar as coisas

fluírem, acredito que as pessoas estão lá têm competência para estar lá e gosto dar confiança às pessoas, acreditar no trabalho delas, eu gosto que façam isso comigo, porque eu acredito no meu trabalho, então é a mesma coisa, essa liberdade, eu gosto de deixar com as pessoas (Pai professor Jerônimo).

É tranquilo. A gente está no meio da Educação, então, assim, facilita essa comunicação, a gente já, conheço professor que, às vezes, já foi colega meu de estudo, então facilita bem, os diretores da escola também, tudo facilita bem essa comunicação, né (Pai professor Henrique).

Identificamos que o pudor e os cuidados que os pais professores relatam para intervir diretamente na escola são evidenciados no depoimento do pai professor Jerônimo. Os dados dos excertos das entrevistas também indicam que o fato de ser professor facilita a relação dos pais professores com os profissionais da instituição de ensino – algo demonstrado nas pesquisas de Vieira e Relvas (2005) e de Nogueira, M.O (2011). Ainda nesse quadro de discussão, levantamos outras questões acerca da relação dos pais professores com os professores dos filhos – se eles os procuravam, com que frequência e que tipos de assuntos costumavam conversar. Nos excertos das entrevistas, que mostraremos abaixo, percebemos que os pais professores mantêm uma relação mais distante com os professores dos seus filhos:

Oh, eu já conversei com ela poucas vezes, umas duas vezes, mesmo assim, não foi na escola não. Eu estava descendo, aí eu perguntei sobre a [filha], é ela chama [apelido]. [...] É o apelido dela, ela é daqui mesmo, aí eu só conversei com ela, mas, assim, de dois em dois meses, deve ter um mês e meio que eu já conversei com ela, não é muito frequente, porque minha esposa trabalha na escola, então ela já me mantém informado: “Ah, aconteceu isso com [filha]” (Pai professor Sandro).

Jerônimo: Mais respeitoso possível, mostrando que nós acreditamos no trabalho e deixamos livre para o profissional possa atuar com o melhor deles.

Pesquisadora: Então você deixa mais livre, né?

Jerônimo: Mais livre, nós acompanhamos, não gosto de ficar interferido muito não, só se eu achar alguma coisa que foge à conduta claro, se tiver alguma coisa, ou minha esposa mesma coisa, a gente notar alguma coisa que já aconteceu. Há pouco tempo, achamos isso, aí nós procuramos direção e tal, mas aí é raro, porque os meus filhos estudam em boas escolas, são ótimos profissionais, então, assim, eu acompanhar sem ficar, né, estamos acompanhando, estamos próximos, aí deixamos as coisas acontecerem.

Pesquisadora: E mesmo estando na escola, ali você não procura o professor para perguntar nada?

Jerônimo: Não, não fico perguntando não, porque é desagradável também, se a escola promover um momento, e nem os colegas ficam tecendo muito não. Não é interessante, é um respeito, só uma brincadeira: “Sua menina é minha aluna” “Está beleza”. Se tiver alguma coisa que, se teria que falar, qualquer outro pai falava, aí sim, o tratamento é o mesmo que seria para outro pai, eu não gostaria de ter privilégio, não gosto de privilégios não, sabe? Eu não gosto de privilégio. Eu gosto e quero ser tratado como pai, como os outros pais, né? Não é porque eu sou colega, né? Não há privilégios e nem nada diferente não (Pai professor Jerônimo).

Não muito difícil, só mais em época de reuniões mesmo, assim, às vezes, quando a gente encontra próximo, assim na rua, a gente pergunta como é que está Fulano, Sicrano, não assim de estar indo lá fora de reunião, entendeu, isso não, tenho esse hábito não (Pai professor Henrique).

Pedro: Igual te falei, esses encontros são raros, a gente encontra nas festinhas da escola, tipo festa junina, Carnaval, a gente sempre encontra. Vê a professora, bate papo e tudo, agora questão educacional mesmo é raro, só nas reuniões de pais da escola mesmo. No 4º ano, ela já tem duas professoras, além do professor de Inglês e da Educação Física e da Música. Então são cinco professores no total. Eu tenho contato mesmo é com os professores de Português e de Matemática, e professor de Educação Física, de inglês, de Música nunca nem conversei, sabe?

Pesquisadora: E conhece eles?

Pedro: Conheço de vista [risos] (Pai professor Pedro).

Maurício: Como o pai, só nas reuniões.

Pesquisador: Só nas reuniões? No caso, e quando você precisava conversar com ela, nunca aconteceu? Nunca precisou?

Maurício: Não. É porque eu acho, para você ter uma conversa com professor, é porque está tendo algum problema com seu filho, né, ou senão porque a escola está fazendo alguma coisa para desenvolver uma determinada competência no seu filho e aí, para você auxiliar você, vai lá para participar, mas, do contrário, não tem necessidade de você interromper trabalho do profissional só para falar “oi” com ele, mas sempre tivemos uma relação muito boa com os professores deles todos. Todos os professores dos meus filhos acabaram se tornando nossos amigos também (Pai professor Maurício).

Novamente, pode-se observar, nos relatos acima, um forte pudor em relação aos contatos com os/as professores/as dos/as filhos/as, o que demonstra até mesmo certo “pisar em ovos” quando se trata de conversar com os professores dos filhos, tendo em vista que eles são, antes de tudo, colegas de profissão. Diferentemente da pesquisa de Nogueira, M.O (2011), em que a maioria dos pais professores mantinha um contato contínuo com os professores dos filhos e demais profissionais da escola, nestes trechos, observamos que os

contatos dos pais professores com os professores dos filhos têm uma frequência bem menor e, muitas vezes ocorrem somente nas reuniões escolares. Talvez isso ocorra devido ao fato dos pais professores se sentirem constrangidos em procurar os professores dos filhos para dialogar fora do espaço da reunião e de serem mal vistos pelos colegas, ou seja, percebidos como pais demasiadamente exigentes. Nas demais famílias investigadas, notamos que os pais professores têm mais aproximação com os professores dos filhos:

É habitual uma vez por mês e aqui na escola do mais novo, aí vamos nós dois, eu e a mãe dele, conversar com a professora, no caso, como está indo e também para ele ter essa sensação de que ele está ali longe da gente, mas a gente vai ali ver como ele está agindo naquele ambiente. Se está indo bem na escola e como tem se comportado, rendimento como está, como que está o ambiente dentro da sala e se, igual teve uma situação de nota, que não veio a nota que a gente achava que deveria, e foi ver o que era o problema, porque não veio e tal essas coisas (Pai professor João).

José: Quando procurava, procurava saber como que está indo o menino: “Como está indo meu filho? Dá muito trabalho?”, essas coisas [risos] “Dá conta?”

Pesquisadora: Você já perguntou várias vezes?

José: Já, já. “Dá conta?” Aí eles falam: “Não, está tranquilo. Dá conta sem problemas”, sabe. É igual te falei anteriormente, relacionada à vida escolar tanto do outro como desse, aí a gente nunca teve problema não, graças a Deus (Pai professor José).

Vicente: Agora a mais nova não, a mais nova, eu procurava porque eu sabia que ela tinha dificuldade de estudar, entendeu? Eu sempre procurava, aí via, assim: “Olha, está faltando ler isso, ler aquilo para melhorar aquilo, melhorar aqui”. A mais nova, mas sempre fui uma pessoa que ia sempre na reunião.

Pesquisadora: Então é só no caso da mais nova que você procurava os professores fora da reunião, né?

Vicente: Fora da reunião.

Pesquisadora: “Ah, entendi. Porque também você percebia que ela tinha mais dificuldade, né?”

Vicente: Tinha mais dificuldade ou então estudava menos, né, porque a dificuldade talvez não é nem uma dificuldade, talvez é porque não liga muito, né. [...]

Pesquisadora: E hoje, né, atualmente, lá no Ensino Médio, você procura os professores dela para conversar?

Vicente: Eu converso direto com eles, porque eu trabalho com a maioria deles né, porque ela estuda de manhã, a maioria dos professores que dá aula de manhã, uma grande parte dá aula à tarde, né –, menos o que dá aula de Matemática –, que dá aula de Física da aula de manhã dá aula à tarde. O

outro dá aula de Geografia de manhã e à tarde, entendeu? Então a gente está sempre em contato com eles (Pai professor Vicente).

Pergunto como que está, aí ela fala: “Nó... [sic] Ela está saída, ela já está mais desinibida, que ela chegou aqui, muito tímida”. Ela [supervisora] fala isso e, quando eu vejo algum professor, eu pergunto como que a [filha] está, agora do [filho] não tem jeito porque, lá, a [esposa] que foi na reunião pedagógica, foi logo no início e a reunião pedagógica de lá é assim, se você tem que resolver alguma coisa do aluno, você tem que, primeiro, passar pelo diretor, o coordenador de área é uma coisa mais. É só nesse momento, porque eu saio da escola 11:25 e ela sai meio-dia e 10. Então, nesse intervalo, geralmente, tem alguém que está saindo aí para conversar. Agora, tem uns três lá que são novatos, eu nunca perguntei nada, mas, para a supervisora, eu pergunto: “Como é que a [filha] está indo?”, entendeu? “Ah, ela melhorou”. A supervisora da escola, ela trabalhou comigo quando eu comecei a dar aula, depois disso, quando eu fui secretário de Educação, ela era supervisora. Nossa, eu gosto muito dela, aí ela sempre fala: “Paulo, a [filha] está indo bem, a [filha] está fazendo as atividades todas”, entendeu? Ela comenta. A de sexta-feira, eu fui ao supermercado [risos], aí sábado, aí encontrei com a de Educação Física: “Ô Paulo, a [filha] está outra, ela sobressaindo, não sei o quê... Eu estou falando porque ela é tímida”, entendeu? (Pai professor Paulo).

Marcos: No meu caso, eu trabalho no mesmo horário que elas [refere-se às professoras do filho], todo recreio estamos juntos e elas trabalham nas duas escolas, então eu vejo, assim, no caso, elas está, as duas professoras que... No caso dele, ele tem o 4º ano, eu sempre vejo, né? No integral não, mas do ensino regular eu vejo sempre, aí nós, sempre estou perguntando: “Está tranquilo?” “Está”, nunca que teve reclamação dele assim.

Pesquisadora: Você pergunta mais em questão dessas coisas?

Marcos: De tanto conhecimento, como que foi – “Aí, teve prova? Está fazendo prova? Como foi nas provas?” Aí ele: “Foi bem. Ah, errou de bobeira em tal questão, né? Aí, normalmente assim: “Tem comportado bem, está participando disso daquilo” (Pai professor Marcos).

Notamos que, nesses relatos, os pais professores têm uma relação mais próxima com os professores dos filhos, sendo que, nos casos dos pais professores Vicente e Marcos, essa relação é facilitada pelo fato dos pais professores estarem trabalhando na mesma escola em que os filhos estudam. Nota-se também que os assuntos estão mais direcionados ao rendimento escolar dos filhos na escola e ao comportamento.

No tocante aos modos de participação das famílias nas atividades realizadas pelas escolas, tais como eventos, encontros e reuniões, identificamos, por meio dos depoimentos dos pais professores, que, nos eventos comemorativos promovidos pela escola, a maioria das

famílias é participativa. No entanto, quanto às reuniões, percebemos que a presença é marcada, muitas vezes, pela mãe ou pelo pai:

Marcos: É, aqui na escola, tem alguns eventos, tipo Dia da Família, a gente sempre organiza, a [esposa] olha a questão do serviço dela, sempre consegue um liberar no horário, a gente sempre acompanha, ele gosta muito de apresentar, aí a gente quando... Só não vamos quando não é possível, quando não consegue a liberação para aquele horário. No meu caso, acaba que eu tenho que ir mesmo, porque já está na escola que eu trabalho, não tem, né, como, jamais vou deixar de ir e tem também o plantão de pais, todo bimestre entrega as notas, a gente senta com os professores, conversa, olha, né, pega as provas e o professor aproveita aí, nesse momento, para falar o que tem de positivo, de negativo, se tiver alguma coisa, e eles colocam, e a gente sempre participa para valorizar, né, o que ele tem feito lá.

Pesquisadora: Plantão de pais, vai você sozinho ou vai você e sua esposa?

Marcos: Normalmente, vai um ou outro, na maioria das vezes, eu vou, porque eu já estou por lá mesmo, de repente, eu converso com as meninas, né? Aí a gente já tira um tempinho e já vou (Pai professor Marcos).

Vicente: Dependendo do dia, era mais a mãe né, às vezes do horário, né? Às vezes, a reunião era de manhã, eu estava para outra escola, a mãe ia, mas aí eu procurava saber se é alguma coisa que estava pesando muito. Às vezes, eu ia no outro horário e conversava, como eu tinha relação com escola, né, eu conversava com um com o outro separadamente, né? Mas, dependendo do horário, a mãe sempre ia na reunião, se eu não pudesse ir.

Pesquisadora: E, por exemplo, quadrilha, esses tipos, assim, de eventos que a escola promovia, quando elas estavam no Ensino Fundamental, vocês participavam?

Vicente: Ia a família, se a mãe não tivesse trabalhando, porque, geralmente, a quadrilha é sábado e domingo, né. Às vezes, tem dia que a mãe estava trabalhando, aí ia eu sozinho, quando estava a mãe e o pai em casa, ia os dois, porque as filhas estavam dançando, né? Participava da quadrilha (Pai professor Vicente).

Não teve reunião ainda, então assim, geralmente aqui em casa, as do [colégio], geralmente, eu estava indo até o ano passado, eu ia. Todo mundo, todo mundo participa. Agora, no colégio que a [filha] está, a quadrilha foi opcional, tipo assim, quem quisesse, aí ela não quis ir e foi no dia da minha, aí eu trabalhei na minha escola e aí não deu para ir, aí ela não quis ir. Agora o resto, sempre que chama para as coisas que a gente participa, sim, tudo. A do [filho] foi a [esposa] que foi em Belo Horizonte e eu fiquei aqui com a [filha]. Se coincide o dia que ela tem muita tarefa para fazer, muita coisa, aí ela não pode sair, que é daqui a dois dias, tal aí [esposa] fala assim: “Fica, fica com ela”. Geralmente, na terça, hoje, toda terça [esposa] que vai para buscar, entendeu (Pai professor Paulo).

Não, nos eventos, vamos nos três, sabe? Eu, minha esposa vamos e a nossa filha, mas, nas reuniões de escola, só eu que vou (Pai professor Pedro).

Jerônimo: Nós participamos bastante, embora no Ensino Médio seja menor, né? Principalmente no [escola], não tem muita reunião, não tem nem reunião, não é de ter reunião, então assim também já está numa fase adolescência, 16, vai começar a se soltar, aproximando da universidade, é uma proposta mesmo diferente, né? No caso até o Fundamental, que onde tem as festas, festas juninas, a gente procura estar presente, né? Só quando, né, quando dá, a gente propõe estar os dois juntos, né. Quando um de nós não pode, o outro faz um esforço maior, né?

Pesquisadora: Eu só fiquei na dúvida aqui, nas reuniões do [filho mais novo]?

Jerônimo: Minha esposa que vai, sempre tem coincidindo e acaba que ela sempre vai (Pai professor Jerônimo).

Mas, geralmente, quando tem evento, vamos os três (Pai professor Sandro).

João: É, sim, não pelo fato da distância, né? Isso não nos dificultaria em nada, mas a gente é participativo daquilo que é obrigação, ir em uma reunião e, quando tinha alguma festividade que o menino ia apresentar, a gente ia, seja Dia dos Pais, Dia das Mães ou festa junina, mas nem isso tem muito mais, porque o [filho] foi para o Ensino Fundamental II. Ele não participa de festa junina, quadrilha no caso, e o [filho] também não quis dançar. Então a gente vai dentro daquilo que é o básico, que é a reunião mesmo.

Pesquisadora: E quando tem reunião lá em Itabirito, por exemplo, vai só você?

João: É porque eu já estou lá e então é bem mais prático, não, mas já houve ocasião que foi a noite, né, [esposa]? (Pai professor João).

Vemos que a maioria das famílias dos pais professores participa ativamente dos eventos comemorativos promovidos pela escola, sendo que não há participação da família toda quando a mãe ou o pai está trabalhando. Observamos também que, devido ao horário de trabalho dos pais, a frequência às reuniões escolares é alternada pelo pai professor ou pela mãe, como vimos nos relatos dos pais professores Vicente e Jerônimo.

Nas famílias de Maurício e José, notamos que tanto a mãe quanto o pai participam conjuntamente dos eventos comemorativos e das reuniões:

Aqui em casa, sempre que fomos chamados na escola, sempre fomos. Isso nunca deixamos de participar, porque acho que é muito importante (Pai professor Maurício).

Olha, a gente ia quando tinha reunião escolar, reunião para entrega de nota bimestral, essas coisas. A gente participava, quadrilhas, essas coisas, quando tinha algum evento na escola, a gente ia, formatura, essas coisas nós sempre participamos (Pai professor José).

Na família do pai professor Henrique, observamos que é a mãe e, não o pai, que participa dos eventos comemorativos. Por outro lado, quem participa nas reuniões escolares é sempre o pai professor:

A maioria das vezes, vai a mãe dele só porque, às vezes, é final de semana, final de semana, estou jogando futebol e tal, aí é mais a presença da mãe nesses eventos de finais de semana, assim, no caso, porque tem mais necessidade, mais é ela que vai assim, igual quando é reunião é eu que vou. Agora, quando é eventos, ela sim tem mais participação (Pai professor Henrique).

No que diz respeito aos modos de participação dos pais professores na gestão das escolas dos/as filhos/as – colegiados, associações de pais e mestres ou outras modalidades de participação –, identificamos que cinco pais professores já tiveram ou têm representatividade nesses órgãos. Em alguns casos, os pais professores já participaram ou participam como: representante da caixa escolar (Maurício), no conselho financeiro da escola (João), nos colegiados, como representantes de pais (Jerônimo e Vicente). Já o pai professor Marcos ressaltou que, em sua escola, não há colegiado, mas que já participou do “conselho de educação, já participei de algumas outras coisas, algumas, tipo assim, que tinha o conselho do FUNDEB aqui do município, né, mas, na maioria das vezes, é, eu sou representante como funcionário mesmo”. Um aspecto que nos chama atenção é que três pais professores que têm filhos/as estudando em escolas particulares alegaram não ter conhecimento da existência desses órgãos escolares nestas instituições: “Que eu saiba não, pelo menos, se tem não é passado para a gente enquanto pai de aluno lá” (Pai professor Henrique), “Eu não participo dessas questões. Eu nem sei se tem associação” (Pai professor Pedro) ou “Lá no [colégio], lá não tem colegiado. Ainda que a gente tenha conhecimento, nem associações de pais nunca falaram nada e nem o [outro colégio]” (Pai professor Paulo).

3.2.9 *Projetos de futuro para os/as filhos/as*

Diante do conhecimento das práticas e estratégias escolares desenvolvidas pelos pais professores no âmbito da escolarização dos seus filhos, com o objetivo de promover uma carreira escolar exitosa para a prole, procuramos conhecer quais os projetos de futuro para os/as filhos/as? Nesse contexto, interrogamos os pais professores sobre até que etapa de ensino eles pretendem que seus/suas filhos/as estudem. Com esse questionamento, percebemos que os pais professores almejam uma trajetória escolar longa para os filhos, ou seja, que eles atinjam o nível mais alto de escolaridade:

Ah, eu acho importante ela fazer o Ensino Superior até porque é o diferencial no mundo de hoje, né, o mercado de trabalho e, às vezes, até para própria felicidade dela, né, pela própria independência dela (Pai professor Pedro).

Essa é... Você fez uma pergunta difícil, porque a gente pretender que o filho da gente estude, queria que eles fizessem doutorado, né, mas isso é de cada um, então o maior sonho que eu tenho é que eles sejam gentes, sejam seres humanos porque estamos precisando de gente no mundo. Não estamos precisando de grandes engenheiros, nós não estamos precisando de grandes doutores, eu acho que o que nós estamos mais precisando é de pessoas, de gente (Pai professor Maurício).

Pós-doutorado, assim a gente fala pós-doutorado, mas a gente pretende que eles estudem o máximo possível, né, dentro do que a gente puder dar para eles, esse suporte para eles chegarem lá, estudar, no mínimo, uma graduação, mas a questão é essa: pretendo colocar na cabeça deles, né, e conscientizando eles, não é só impor isso, conscientizando da necessidade que você tem que nunca é o suficiente para ele e isso porque o mercado exige, o crescimento pessoal depende disso, não só financeiro, enquanto ser humano mesmo, a pessoa, para ela estar bem, tem que estar adquirindo conhecimento, então é necessário, é uma exigência que o próprio ser tem que ter a si mesmo, a gente pretende que os dois façam essa caminhada (Pai professor João).

Olha, a gente quer que sempre estuda até, assim, a formação é ilimitada, né? Então, assim, igual até eles tiverem consciência de caminhar sozinho, igual [filho] agora vai formar o 9º ano, então, assim, que faça uma faculdade aí para frente, ele vai vendo a necessidade dele até onde ele quer ir, entendeu? E quanto mais ele puder ir, é melhor (Pai professor Henrique).

Eu quero que ela estude até fazer uma graduação, um mestrado, um doutorado, é igual estou te falando, chega até um certo ponto, a vida é feita de escolhas, ela vai escolher, eu vou encaminhá-la até certo ponto. Chegando lá, eu solto a mão dela, aí vai depender dela. Eu gostaria que estudasse, né? Se depender de mim, vai, mas não depende só de mim, tem certas coisas que depende dela também (Pai professor Sandro).

Olha, se depender de mim [risos], eu pretendo que ela faça o segundo grau, faça o superior e continua, né, fazendo os cursos que vier mestrado, doutorado, né (Pai professor Vicente).

Ah, se eu tiver que, meu sonho, assim, é que ele, né, vá para uma universidade, que ele se forme, não assim, não penso que seja uma área ou outra, mas que ele possa escolher o que realmente vai ser de interesse dele, mas eu sonho que ele vai além que eu fui, né. Eu penso que eu tive a oportunidade, mais que o meu pai teve, e eu quero dar oportunidade, mais que eu tive, essa é eu..., que eu acho que é o objetivo da nossa família no caso (Pai professor Marcos).

Notamos, por meio destes trechos, que a formação mínima que os pais desejam que seus filhos alcancem é o Ensino Superior. De acordo com Bourdieu (2008), é perceptível, nas camadas médias, que os pais pretendam que os filhos tenham um percurso escolar longo, algo que foi recorrente nos discursos dos pais professores. Na pesquisa realizada por Nogueira, M.O (2011), os pais professores também relataram que, no centro dos projetos futuros para os filhos, está a ambição por uma trajetória longa de estudos. Porém, os pais professores deixam claro que o desejo deles não implica a realização desse projeto futuro, pois, de acordo com seus depoimentos, essa escolha também depende da vontade dos filhos. Assim, conforme os depoimentos dos pais professores, os filhos terão liberdade de escolher a carreira que queiram seguir. Nas demais famílias investigadas, observamos que os pais professores não explicitaram o nível pretendido que os filhos alcancem, no entanto, é notável que eles também desejem uma carreira longa para a prole:

Quero que estudem muito, o máximo que eles quiserem, entendeu? Vamos incentivar, mas não vamos escolher. Não vamos determinar e nem vamos forçar, né? Eles têm que descobrir, eles vão descobrir, nós vamos ajudá-los. Nós só estamos aí para apoiar, para ajudar e eles é que vão determinar, eles vão escolher e eu acredito muito na vocação que o ser humano..., ele tem um dom, tem uma vocação e ele tem que descobrir, tem que ser feliz, né, naquilo que faz, eu não quero que meu filho faça alguma coisa para dizer assim: “Ah, eu fiz porque você queria” e não é isso, né, então, assim, eu quero que eles, sonho que eles estudem, né, até para adquirir também conhecimento,

não só aquela ideia de estudar para ter um emprego, estudar para, não... Para ter conhecimento, né, para buscar o conhecimento para abrir os horizontes. Estudar propicia tudo isso para a gente, então para que eles tenham essa oportunidade, né, de viajar aí pelo mundo das letras e descobrir muita coisa, né, e ter capacidade de desenvolver naquilo que eles gostam, que tem o dom (Pai professor Jerônimo).

Ó, meu Deus, o quanto mais melhor para eles [risos], né. Eu acho que o futuro deles é educação, é o estudo, é tudo, o estudo é tudo. Eu te falo uma coisa: o que a gente tem que deixar para os filhos é isso aí. Agora o porquê do estudar eu acho que, quando eles quiserem, acho que o futuro, com todas as dificuldades que o nosso país atravessa, o que a gente tem que deixar de riqueza para eles é a educação, não tem outra coisa não, que a riqueza a gente pode deixar, mas acaba, né? A gente tem essa casa aqui, pode vir uma chuva, um trovão, sei lá o quê, um desastre, sei lá, um derramamento de terra, tal, a gente perde tudo. Agora o que o menino conquista ninguém tira, eu acho que é muito importante a educação (Pai professor Paulo).

Olha, até ele conseguir uma profissão, se estabelecer, igual esse que foi embora agora, ele foi mesmo porque queria fazer Engenharia (Pai professor José).

De acordo com Bourdieu (2008), a escola ocupa um lugar central nas famílias de classes médias, pois é o mecanismo que propicia a ascensão do grupo, ou seja, eles dependem da escola para se reproduzir socialmente. Nesta senda, percebemos, pelo relato do pai professor Paulo, que a escola ocupa um lugar primordial na família e que a “riqueza” mais importante é a educação. Nesse quadro, os pais professores também foram interrogados sobre o que eles fazem hoje para que os projetos de futuro dos filhos sejam alcançados. Percebemos que a realização desse projeto de futuro perpassa pelo investimento na educação:

Eu invisto na educação dela, eu estou sempre acompanhando como que ela está aprendendo. E, no momento, eu estou até satisfeito que ela tem aprendido muita coisa, às vezes, me surpreende a capacidade dela, às vezes, de ler e entender as coisas. Igual essa autonomia dela, que ela já está autônoma para fazer dever, as tarefas de casa, para ler. Ela pega livros para ler, e eu tenho muito livro na minha casa também, meu livro de inglês, eu tenho muito livro em inglês também, mas ela, isso acaba aguçando a curiosidade dela para muitas coisas. Eu acredito que está indo assim no caminho certo (Pai professor Pedro).

Olha, a gente está sempre incentivando, né, está estudando, mostrando para ele a importância de estar estudando, quanto mais estudar melhor para ele, as portas vão se abrir mais, entendeu? E hoje, igual, pelo fato..., não porque

está na escola particular, mas dando condições mesmo de material, entendeu, de ir e vir, entendeu (Pai professor Henrique).

Olha, a gente estimula, né, fala com eles da importância dos estudos e tudo, mas não tem muito o que fazer mais, porque eu acho que o mais importante que se faz na vida, como pais, é formar as pessoas de pequeno e a hora que você dá Educação, você ensinar os valores e você colocar na cabeça deles as responsabilidades, os compromissos, são valores positivos que ajudam a pessoa para a vida toda e vai ajudar a ele escolher um caminho que vai ajudar ele saber o que ele quer, o que que ele precisa para ser feliz, porque não basta você ter uma formação elevadíssima e não ser feliz... Não basta ser, ter uma formação elevadíssima e ser desumano. Então tudo está baseado nos valores e os valores, quando que você insere eles? É de zero até 12, 13 anos, a partir daí, não tem muito o que fazer não. Se você não conseguiu inserir na cabeça de uma criança os valores até essa idade, você não vai conseguir muita coisa com ela da vida para frente não, porque uma criança de 13 anos, o caráter que ela demonstrar nessa idade, ela vai mudar muito pouco daí para frente, e isso eu acredito e vejo todo dia acontecendo. Então, a partir... Quando os meus filhos vão fazendo 13 anos, 14 anos, eu já começo a dar a eles bastante liberdade de escolha, entendeu? Eu não fico espremendo demais não (Pai professor Maurício).

Eu sou pai, o papel de pai, como eu acho que deve ser feito, a gente abre mão de algumas coisas para nós mesmos, tanto eu quanto a [esposa], que é mãe deles, a gente incentiva a leitura, a gente leva em livreria, a gente tenta mostrar para eles os resultados que o estudo promove para pessoa, que ele contribui na vida da pessoa, a gente mantém a ideia de família bem forte entre nós, nós quatro somos muito unidos. Tudo isso a gente faz visando isso, dar suporte, dar possibilidade para que eles consigam seguir a trajetória deles estudantil, alcançando os mais altos níveis possíveis tanto por questões financeiras, mas também quanto questões psicológicas e tudo isso que o sujeito depende do conhecimento (Pai professor João).

Na parte pessoal, eu faço, eu faço, eu acompanho a aprendizagem dela, eu incentivo e tento dar uma cultura melhor para ela, dessa forma, que ela seja uma boa leitora, ela, entendendo as coisas, sendo politizada, ela vai entender como as coisas acontecem e vai se interessar por isso. Pessoalmente, financeiramente, eu invisto em algumas coisas, por exemplo, em lotes, coisas imobiliárias para ver se, no futuro, ela tem um dinheiro para, se quiser, estudar poder estudar, entendeu (Pai professor Sandro).

No momento que a gente está incentivando, eu não fico aquela coisa, assim, a gente não fica falando, mas a gente torce para ele, a gente vibra para ele, quando ele classifica, por exemplo, que ele fez a prova lá da EPCAR, que é difícil, de Barbacena, há um tempo atrás, aí, né, ele classificou, mas ele não foi bem na redação o ano passado. Depois, assim, quando ele falou comigo, assim: “Pai, você torceu por mim”, e tal a gente fica muito feliz, a gente faz é isso, tudo que o filho quer, uma escola que a gente acredita que é de qualidade, se precisa de um livro, a começar de pequenas coisas que, na realidade, é [esposa] faz, que faz, mas eu, assim, a gente corre atrás para comprar, não deixa faltar nada para eles, né, se fala que precisa de imprimir

o material, quantas vezes aconteceu isso, né, imprimir o material, você tem que ir a rua fazer, você não mede esforços, você ajuda o que você pode, né? Tudo você faz, se precisa de... “Ah...” Se sempre fala assim: “Pai, eu estou precisando de...” Na hora, às vezes, você não tem os 30 reais, 70 reais, mas você corre atrás para que ele tenha, para que ele se dê bem, né, então é isso (Pai professor Paulo).

Como dito anteriormente, os pais professores investem na escolarização dos filhos, pois a mudança de posição no espaço social depende da escola (BOURDIEU, 2008). No relato do pai professor João, parece haver a presença de um ascetismo – que implica renúncia, privações, boa vontade cultural, sacrifícios realizados pelas famílias comumente de classes médias, e que delimitam, assim, suas “ambições razoáveis” do presente em prol de um projeto futuro (BOURDIEU, 2008). Em outros depoimentos, vemos que os pais professores dão apoio emocional e suporte financeiro aos filhos:

A gente apoia, dá estrutura para isso, tanto estrutura financeira, emocional, apoio em tudo, né? E a escolha é dele, não adianta você querer que ele faça, por exemplo, Medicina se ele não tem interesse. Então ele quer fazer Engenharia, então vai correr atrás da Engenharia e a gente vai dar estrutura, apoio para isso acontecer (Pai professor José).

Então, a única coisa que a gente faz é apoio porque o que a gente puder apoiar as meninas, a gente apoia entendeu, né (Pai professor Vicente).

Eu procuro conversar com ele e incentivar, né, ver o que, né, acompanhar ele da maneira mais próxima que eu puder e, sei lá, eu quero fazer alguma coisa para que ele, né, não perca o foco, porque é muito comum, às vezes, a criança..., acontece várias vezes, a criança é dedicada, é um bom aluno, aí vai chegar na adolescência, vai, né, e aí acaba perdendo o foco e aquele que era muito bom fica mais ou menos, o mais ou menos, de repente, não chega a lugar nenhum, então eu acho que, que ele possa manter o jeito que já vem, que eu acho que a base está legal, mas precisa de continuar (Pai professor Marcos).

A gente sempre dá corda, né? [risos] Tem que dar corda, dou é corda, né? Deixa eles livres, então eu dou corda, perguntamos, deixa acontecer, né? Assim também é com o [filho], né, a [filha] já está começando, eu dou corda, mas eu sei também que tem essa preocupação de resposta rápida, né? Eles têm que viver também o momento, a [filha] precisa viver a adolescência dela, né, às vezes, a música não é o que eu gosto, mas estou aprendendo, né? É um *funk*, a sofrência [sic] sertaneja até que dar para levar melhor, né? [risos] Mas vou tentando aprender, né? Tenho pouco dificuldade com esse WhatsApp, com algumas coisas que postam, maneira de falar, mas também tem que ceder, tem que aprender a conviver com isso, né? E o [filho] ainda é

só coisa de criança, é mesma coisa, né, deixar, né? [Filho] está criança mesmo, o que você fala, fala muita coisa, eu sou jogador de futebol, deixa, né, não preocupo nem um pouquinho com isso agora né (Pai professor Jerônimo).

Neste aspecto, outra questão foi proposta aos pais professores: além de um projeto de escolarização, o que mais eles projetavam para o futuro dos/as seus/suas filhos/as, tanto em termos profissionais como pessoais?

Eu acredito que ela tem que ser uma pessoa independente, aprender a respeitar as outras pessoas. Eu acredito que ela tem que entender que ela não seja dependente de homem da vida dela, entendeu, que ela trabalhe e que ela seja feliz, acho que isso, e eu sou uma pessoa bem liberal assim, eu acredito que ela tem que seguir o caminho que seja melhor para ela, que, no futuro, ela vai ter que, que ela tenha consciência de fazer as escolhas dela, sabe (Pai professor Pedro).

Eu, para o futuro dela, o projeto que eu faço para ela é ser feliz, aí vai depender dela, a escolha é dela, ela pode escolher um caminho que leva à felicidade e um caminho que não leva à felicidade, é assim, eu gostaria que ela estudasse, mas, se ela não estudar, e for feliz do jeito que ela quer viver, suponhamos assim: “Ah, ô pai, eu vou querer ser dona de casa, vou querer ter 10 filhos”, vou querer entendeu? “Eu sou feliz assim.” “Beleza, você vai ser feliz.” O projeto que eu quero é que ela seja feliz, mas agora é escolha dela, né? Assim, não... “Ah, eu não tenho nenhum... Ah, eu quero que ela estude, seja professora, seja advogada.” Não, eu quero que ela seja feliz. Agora, ela tem várias coisas para encontrar a felicidade dela, aí vai depender dela (Pai professor Sandro).

Nestes dois trechos, vemos que os pais projetam que seus filhos sejam felizes e realizados em suas escolhas. Como afirma Singly (2007, p. 140), é nas famílias de níveis superiores que os pais desejam que os filhos sejam “felizes e equilibrados”, isso porque, desvencilhados, ao menos em parte, dos condicionantes materiais, eles podem se preocupar mais intensamente com o bem-estar emocional da prole. Em outros relatos, notamos que o projeto de futuro perpassa pelos valores ensinados aos/às filhos/as:

Eu acho que os valores, a pessoa precisa de ter valores, precisa de ser uma pessoa boa, precisa ser fraterno, preocupar com o outro, entendeu? É, eu professo a religião católica. Gostaria que eles continuassem, professassem também, mas, de verdade, preocupar com as pessoas, conviver bem, né, almejar as coisas, mas trabalhar para isso, né? Espero também que eles tenham um projeto de vida deles, se prever, conviver, ter alguém, né,

constituir família, e que seja também uma família igual eles são para a gente, igual tranquila, né? Que a gente está tendo essa oportunidade de construir junto, que seja também uma família bem construída, bem organizada, né, bem presente [risos] (Pai professor Jerônimo).

Ah, eu acho que a primeira coisa, independente de passar por uma universidade, de ser um, ter uma formação no nível superior e, além disso, eu penso que tem os valores, né, os valores da vida, os valores das coisas que são certas, das coisas que, né, que ele possa escolher o caminho dele e ser alguém, de um homem de verdade na sociedade de hoje que é cheia de problemas (Pai professor Marcos).

A gente pensa no profissional, mas a gente pensa nisso que a [esposa] falou aqui com você, né, honestidade, meninos de valores, né, que não mexam com drogas. Eu tenho muito pavor de drogas, eu tenho pavor de drogas e, graças a Deus, [...] e, assim, seguir bons exemplos, né, dos dois lados da família, né, da família da mãe dele, da família minha, o lado bom também é o que a gente quer. Falha todo mundo tem, mas assim de não roubar, de ser correto, é isso que a gente deseja, que tem uma família, que eles sigam o caminho da gente também, que tem uma família boa, que daqui a um tempo o [filho] encontre uma menina boa, uma menina legal, que ele faça uma família. O mesmo da [filha], é isso que a gente deseja, eu acho que, no fundo no fundo, é isso que... espelhar, que eles espelhem na mãe, né, e no pai, é o que a gente deseja. Que a gente tem defeito, mas a gente tem qualidades também, né [risos] (Pai professor Paulo).

Em outras famílias, percebemos que estes projetos de futuro estão mais relacionados à profissão e à educação:

Assim, no momento, falo por mim mesmo, acho que para ela também, para a [esposa], a nossa ideia mesmo passa pela questão estudantil, que, a partir do momento que a gente estiver preocupado em dar uma boa formação escolar para eles, mas não só aquela formação que você põe na escola para frequentar escola, tudo bem, mas aqui dentro de casa também sendo uma extensão da escola e a escola sendo uma extensão da nossa casa, isso vai dar um equilíbrio que o nosso propósito do que a gente deseja seria pessoas de bem, de respeitar o próximo, de serem felizes, ele vai ser consumado (Pai professor João).

Que tenha uma profissão e exerça a profissão. Não adianta você ter profissão e não exercer, porque, primeiro, escolher a profissão aquilo que gosta de fazer, né, porque, se fazer uma faculdade, cinco anos, e, de repente, você, lá no finalzinho vê que não é aquilo que você quer, então, praticamente, “entre aspas” você perdeu cinco anos, você vai ter que começar o outro curso para poder se encaixar no que você quer, então, assim, tem que, primeiro, escolher, ver quais as opções de mercado hoje, onde ele possa encaixar melhor, né, escolher uma profissão que gosta mesmo (Pai professor Henrique).

Assim, a gente projeta, mas vai ficar a cargo deles, né [risos], porque eles vão... não sei, lógico que eles vão trabalhar e tudo mais, mas a gente espera que eles consigam um bom emprego, né, que tenha uma boa família, essas coisas, mas a decisão é sempre deles, né? São de maiores, a gente conversa, a gente fala, né, mas você não pode decidir por eles (Pai professor José).

Perguntamos ainda se, tendo em vista os projetos de futuro almeçados para os filhos, os pais professores os aconselhariam a seguirem a carreira docente, e por quê. A partir dessa questão, obtivemos várias respostas:

Ai, ai... Não. [risos] Nossa, é uma profissão muito bonita, é uma profissão muito bonita e quem gosta dela, quem gosta, não troca essa profissão. É uma profissão que você não fica na mesmice, você está sempre vendo coisas novas, você se mantém em um espírito jovem, né? Você está sempre em contato com os jovens, né? Você envelhece, mas os seus alunos não, eles estão sempre novos e eu acho que eu falei aquilo brincando, eu acho que, se ela quiser ser professora, eu aconselharia sim, mas, desde que fosse algo que ela gostasse, claro né. Eu aconselharia sim, tanto que eu comprei até coisa para ela brincar de professora dentro de casa, eu acho que, se for uma coisa que ela queira na vida dela, eu aconselho sim, é uma profissão bonita, como toda profissão, ela tem problemas né, a gente estressa. A gente tem alguma coisa, outra, né, que a gente tem que a gente fica chateado, mas o mundo profissional é isso, né. Toda profissão tem os seus problemas, suas dificuldades, né, tem aquele que você deve lutar, né, igual, por exemplo: “Ah, professor ganha pouco”, mas não é por causa disso que as pessoas vão deixar de ser professores, né? Elas, o que elas têm que fazer é: “Eu quero ser professora, mas eu vou lutar para que os professores sejam valorizados”, né? Quem gosta da profissão faz isso, né? Eu aconselharia sim, minha resposta é sim (Pai professor Pedro).

Ela vai escolher o que ela quer, eu acho que a pessoa não basta ela escolher uma profissão que dá dinheiro, ela tem que escolher uma profissão que faça ela feliz, porque aquilo que lhe faz feliz você faz bem. Eu penso que nós devemos fazer bem tudo que nós propomos a fazer, mas não é todo mundo que pensa assim, então, se você escolhe uma profissão que te faz feliz, que você sente bem dentro dela, que você gosta de fazer, com certeza, você vai fazer ela bem, então já melhora bastante, é um ponto positivo, mas nós vivemos num país também que não dá para ficar escolhendo muito, a gente não tem muita opção para escolher porque a gente não tem tempo [...] (Pai professor Maurício).

Oh, eu aconselho a minha filha a ser feliz. Se ela ver felicidade nisso, que eu sou feliz dando aula, se ela ver felicidade nisso e ver que ela tem vocação, porque, além de uma profissão, ser professor é vocação, não adianta, por exemplo, a pessoa forçar a ser professor, entendeu? Rubem Alves fala... Tem um livro de Rubem Alves, se você gostar de ler, chama *Conversas para*

quem gosta de ler. Ele deixa claro, ele começa a falar que o professor não é só professor como profissão. Ele é professor, primeiro, por vocação, entendeu? Principalmente antigamente. Hoje em dia não. Hoje em dia, o mercado está mudando, então as pessoas vão por causa do mercado. Eu tenho muitos colegas meus, por exemplo, que fez Educação Física porque o mercado era bom, né? Então não tinha vocação, mas assim, é..., eu acho a vocação é, em primeiro lugar, se ela tiver vocação para isso e ela for feliz dando aula, estou nem aí que ela ganha pouco igual eu ganho. Você está entendendo, ela sendo feliz, o que importa, para mim, ela ser feliz, fazer o que ela gosta. Eu vou tentar passar para ela bons gostos, que ela gosta de coisa boa, mas se ela quiser ser professora [*sic*] (risos), professora [*sic*] é lógico, se ela é feliz assim, eu sou feliz assim dando aula [risos] (Pai professor Sandro).

Olha, isso aí, assim, eu até que gostaria que fosse, mas, assim, tem que preparar mesmo e tem que gostar porque não adianta simplesmente: “Ah, vou escolher ser professor...” Porque você trabalha de segunda a sexta “entre aspas”, mas tem uma vida, assim, segue todos os requisitos ali, se aposenta mais cedo, também “entre aspas”, mas, assim, não... Verdade tem que gostar do que faz, né, tem que gostar mesmo (Pai professor Henrique).

Aí eu vou pegar no ponto que a [esposa] falou aqui com você, é o que, praticamente, é o que eles quiserem ser, a gente cria filho, na realidade, para o mundo, né, então eles é que vão definir, mas, se for uma profissão, a profissão que eles escolherem – Nossa Senhora! – estarei dando todo apoio total, qualquer coisa, eu estarei feliz – Nó! [*sic*] – qualquer profissão, porque o professor é uma profissão digna (Pai professor Paulo).

Eu não quero opinar não. Para eles não, eu quero deixá-los escolher. Se eles escolherem, está ótimo. Eu não vou desanimar, nem dizer, né, desistir, não vou nem incentivar e nem desanimar, eu vou deixar por conta deles, as escolhas deles, aí eu já deixo, entendeu? Agora, se eles escolherem, se for opção deles, eu apoio, entendeu? Não quero ficar enfiando: “Vai ser tal coisa”, não. Acho que eles têm que escolher, tem que partir deles, tem que ser um dom, como também não vou fazer para outras profissões, mesma coisa, né. Se for, eu acho que nós não temos esse direito de ficar impedindo, né? Há escolhas, é necessário que a gente aprenda a respeitar, escolhas são escolhas, né (Pai professor Jerônimo).

Em um depoimento, notamos que o pai professor aconselharia à docência como profissão, desde que a atuação fosse no nível superior de ensino:

É, essa é pesada. Eu já falei com ele sobre isso, eu já falei com ele, assim, da questão de ser professor, da carreira docente, não é algo de tudo ruim, desde que ele alcance patamares mais altos. Não é habitual, da minha parte, reclamar nem nada, mas a realidade das escolas é muito difícil. Você lidar com as diferenças que ali estão, com a falta de educação, muitas vezes que o sujeito não traz, você tem que carregar sobre os seus ombros o peso de

cumprir obrigação de outras pessoas que deveriam executar as funções de educar, como eu disse a pouco, essas coisas, então não é muito agradável e aí, quando você lida com essas pessoas numa idade ainda menor, a sua obrigação, o seu peso é maior ainda e, quando você já passa a lidar com essas pessoas com elas já formadas, já amadurecidas, você continua tendo responsabilidade, mas eu acredito que essa convivência é mais tranquila, no caso na graduação, na pós-graduação, então eu aconselharia sim a ele ser professor, desde que ele tivesse este propósito, e essa clareza de que, sendo o nível mais superior, é melhor em todos os sentidos, incluindo aí a questão financeira, do retorno financeiro, dinheiro não é tudo, mas é quase tudo, esse mundo capitalista, né, você precisa de dinheiro o tempo inteiro. Se hoje eles têm os livros que eles têm, têm um certo conforto é porque o dinheiro está vindo de algum lugar, quanto você está bem, estudando bastante, você vai estar preparado para lidar com o dinheiro, então o que vem o dinheiro [risos] (Pai professor João).

Nas demais famílias investigadas, notamos que os pais professores não aconselhariam seus filhos a seguirem a carreira docente:

Não. [risos] Não porque é, assim, a classe professor, ela não é muito valorizada na maneira geral, não é muito valorizada. Hoje em dia, professor é tudo, né, professor é pai, é mãe, é tio, mas não é valorizada. A gente vê que assim que não é valorizado, então a gente, se puder, se quiser professor, ótimo, eu não vou contra, não vou falar que não. Mas falar que tem que ser professor e tal profissão, que isso, que aquilo. É uma profissão boa, eu gosto de ser professor, mas já gostei mais anteriormente [risos] (Pai professor José).

Vicente: Não, professor não. A não ser que seja um professor, igual falei com você que você faz o mestrado, um doutorado e entra no efetivo numa escola, né, numa UFMG, na UFOP, você entendeu, né.

Pesquisadora: Entendi.

Vicente: Neste nível, porque, se você for para trabalhar com Ensino Médio, Ensino Fundamental, faz outras coisas, né? Pode até fazer mais procura outras coisas também (Pai professor Vicente).

Ele já falou algumas vezes, só que ele falou comigo que ia ser professor de Inglês, não de Matemática. [risos] Não que ele seja ruim em Matemática, mas ele gosta muito de Inglês. Ele gosta muito, aí eu acho, assim, se eu tivesse que aconselhar, eu aconselharia ele a tomar outro rumo, mas, se ele chegasse para mim e falar assim: “A minha vida me encaminhou no momento”, sei lá, se tivesse com uma certa idade, falou assim: “Eu vou investir minhas fichas e vou ser professor disso aqui”, né, então você vai ser professor, que não seja um professor qualquer que seja “o professor”, não é. E que vá além do que o pai dele foi, que ele possa estudar numa instituição melhor que eu estudei, que ele precisa, igual no meu caso, eu comecei a trabalhar, primeiro, para pagar a minha faculdade, então, que ele possa estudar. No momento certo, o que eu puder fazer para ajudar, eu vou ajudar,

mas, assim, não é que eu empurraria, para o lado do professor não, nem tiraria do rumo. Se é isso que você quer, eu colocaria a situação real, que é, não é, e que ele buscasse ir além do mais ou menos, que fosse bom naquilo (Pai professor Marcos).

Podemos inferir que os pais professores não aconselhariam seus filhos a seguirem a carreira docente pelo pouco retorno financeiro que a docência pode trazer para a família e pelo stress acarretado pela profissão docente, que afeta a qualidade de vida e o bem-estar psicológico dos professores. Além disso, podemos citar também a sobrecarga de trabalho, cujas tarefas, em sua totalidade, também são realizadas no espaço doméstico e que, conseqüentemente, diminuem o tempo disponível dos pais professores com suas famílias e o acompanhamento parental na escolarização dos/as filhos/as, além do trajeto longo de trabalho, dentre outros fatores. Esses fatores foram apontados por Vieira e Relvas (2005) como categorias que impactam negativamente na vida familiar dos professores e que, certamente, a experiência vivenciada pelos pais professores investigados tem uma grande influência para que alguns pais não indiquem a docência como profissão para os/as seus/suas filhos/as, sendo que a indicação para a docência ocorre desde que seja para atuar profissionalmente no Ensino Superior, como identificamos nos relatos dos pais professores Vicente e João.

3.3 Uso do tempo livre: atividades extraescolares e de lazer

Para otimizar o tempo livre dos filhos, os pais, em especial de classes médias, geralmente, proporcionam diversas atividades extraescolares para a prole, que, por sua vez, são rentáveis ao processo de escolarização. Isso porque são essas famílias que mais se destacam pela preocupação que os filhos percorram uma carreira escolar exitosa e, por isso, até mesmo as atividades de lazer proporcionadas a eles assumem um caráter de “seriedade” (SINGLY, 2007). Segundo Nogueira (1995, p. 19), a atividade extraescolar é “rentável porque essas famílias fazem desse tempo livre um tempo de atividades culturais e esportivas (favorecedoras de sucesso escolar), em que o *ethos* da ascense – próprio desse grupo social – está investido”. Nessa mesma linha, Nogueira, M.O (2011, p. 147) afirma que atividades, tais como aulas de inglês ou de natureza artística, cultural ou esportiva, assumiriam uma dupla

função: “por um lado, visam ao desenvolvimento da disciplina e do dinamismo do pensamento e, por outro, contribuem para a construção pessoal dos filhos, possibilitando a eles a aquisição de conhecimentos/habilidades rentáveis no mundo escolar”. A partir dessas premissas, trataremos os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os pais professores investigados neste estudo.

No que concerne às atividades extraescolares (inglês, informática) realizadas pelos filhos dos pais professores investigados, obtivemos, como resultado, que, em duas famílias, a de João e a de Paulo, atualmente, há filhos que fazem curso de inglês. Salienta-se que, na primeira família, somente o filho mais novo não pratica esta atividade. Foi constatado também que, em duas famílias, nas de Vicente e de Jerônimo, as filhas fizeram curso de inglês por um período, mas não o fazem atualmente. O pai professor Vicente relatou que estava pagando o curso de inglês para a filha, mas ela não o estava frequentando. Sendo assim, ele optou por retirá-la, pois, “na época, eu fiquei muito chateado, entendeu? Não é barato, né, é o curso particular em inglês, não é barato, e a pessoa faz uma coisa dessa”. Já na família do pai professor Jerônimo, a decisão de interromper o curso de inglês foi da filha e o pai ressaltou que “ficou chateado, tipo inglês, queria que continuasse, mas né?”. O filho mais novo do pai professor Jerônimo ainda não faz nenhuma atividade extraescolar.

Quanto à família do pai professor Sandro, ele relatou que a filha “é muito novinha e, assim, eu, por exemplo, eu não, eu acho que a gente valoriza muito a cultura inglesa, sabe? E, inglês, para ela, eu não interesse não, sabe? [risos] É, mas é isso mesmo, porque as outras... Ela é muita novinha ainda, né”. No entanto, o pai professor disse: “Eu acho a importância de aprender novos idiomas e tal, mas eu não ligo muito para Cultura Inglesa assim”, e ressaltou que “o inglês, por exemplo, vou esperar ela escolher. Se ela quiser, eu não faço questão não”. Já na família do pai professor Maurício, a filha que está em processo de escolarização está fazendo curso de informática.

Esses resultados, principalmente, em relação à frequência dos filhos em aulas de inglês, não se aproximam dos achados de Nogueira, M.O (2011). A maior parte dos pais professores por ela pesquisados, cientes da rentabilidade da posse de tal conhecimento (língua estrangeira), tanto para a escolarização quanto para a vida profissional dos filhos, valorizava fortemente que eles frequentassem aulas de língua estrangeira, além das aulas curriculares da escola. No entanto, como se pode observar, esse comportamento não pode ser identificado de modo muito contundente nos relatos dos pais professores desta pesquisa. Dois aspectos podem ser pensados como possíveis fatores explicativos desses resultados: o primeiro refere-

se à posição desses pais professores no espaço social, prensados nas fronteiras (mais culturais do que econômicas) entre as camadas populares e as camadas médias, os condicionamentos econômicos e simbólicos que atravessam as vidas desses professores (carga horária de trabalho extensiva, busca de novas fontes de renda, casamentos com cônjuges menos escolarizados e com ocupações mais manuais etc.), assim como a repercussão dessas condições no conjunto do capital cultural por eles possuído. O segundo fator explicativo pode ter relação com o fato de que os filhos e as filhas vão bem na escola, atendem às exigências (menos ou mais fortes) da escolarização e conseguem “se virar” no universo escolar, mesmo sem um forte investimento econômico familiar na escolarização.

No que diz respeito aos outros tipos de atividades esportivas, artísticas ou culturais, identificamos que, em seis famílias, os filhos, atualmente, não realizam nenhuma atividade dessa natureza. No entanto, os dados demonstraram que, em algumas famílias⁴⁵, os filhos já realizaram regularmente tais atividades. Na família do pai professor Pedro, a filha fez balé por um ano e, “na verdade, ela chegou uma hora que não quis ir mais, não sei o porquê, mas ela não quis”. Nessa atividade, o pai professor argumentou que era a mãe quem acompanhava a filha. Assim, se, no caso dessa família, o acompanhamento parental das tarefas escolares era realizado pelo pai, vemos que, quando se tratava de atividades realizadas no tempo livre, era a mãe quem fazia o monitoramento.

Na família do pai professor João, o filho mais velho frequentava uma escolinha de futebol, “mas parou por conta da questão do tempo para fazer dos momentos para fazer e também sempre é no sábado, muito cedo, aí ele, a semana inteira, ele está na correria de estudos e tal, então saiu”. Quanto ao seu filho mais novo: “A gente vai colocar ele no judô ou caratê, alguma coisa, só estou esperando ele crescer um pouquinho mais”.

Nessa mesma linha, o pai professor Jerônimo relatou que a filha “já fez até balé, fez algumas coisas, academia, mas ela dedicou por um período, temporário, faz um período, sai, não há sequência não, já esteve fazendo, no momento, está fazendo não”. Quanto ao seu filho mais novo:

O mais novo ainda, a gente deixa brincar, deixa viver. Bom, já estamos pensando fazer alguma coisa, mas sou meio contra aquela ideia de ter que exagerar de tanta coisa, né? É preciso ser criança, precisa brincar, né? Ele já fez um pouquinho, umas aulas na escolinha de futebol, que foi desejo dele, né? Aí, para a frente, talvez ele vai manifestar, porque eu gosto também que

⁴⁵ Nas famílias dos pais professores Maurício e Vicente, os filhos nunca realizaram nenhuma dessas atividades.

eles falem, né, o que gostaria. Ela mesmo, por muito tempo, fez inglês porque ela queria, porque eu acho que tem querer, né? Não é aquele negócio: “Eu vou pôr”, né?, ou vai fazer balé, não quer dançar, não quer fazer balé, não tem nada a ver, porque tem que fazer balé, porque a vizinha faz, paciência, né? Então faz samba. Gosta de samba? Faz samba. Se gostar de *funk*, faz *funk*. Nós não vamos confrontar, né (Pai professor Jerônimo).

Além disso, constatamos, por meio dos dados das entrevistas, que o filho mais novo do pai professor Jerônimo também já fez escolinha de futebol. O pai professor ressaltou que a interrupção desta atividade ocorreu porque “essa foi até um pouco difícil, porque foi uma escolinha por baixo, no campo. Minha esposa andou levando, mas apertava para ela, então foi uma das dificuldades e depois parou com isso, também não encaixou muito bem não”. Em relação à filha mais velha, no curso de inglês, “a gente arrumava um jeitinho, né? Eu... Ela um estava levando, um buscava, nós dois, mas logo que ela já estava maior, já se desenvolveu”, passou a ir sozinha.

Nos casos em que os pais matriculam os filhos em alguma atividade extraescolar, evidencia-se uma preocupação em matricular os filhos em algum tipo de atividade que respeitasse suas faixas etárias, algo percebido, por exemplo, no discurso do pai professor João. Em síntese, percebemos que, em algumas famílias, o/a filho/a interrompeu as atividades por vontade própria, ou por condições objetivas, sendo que, na família do pai professor João, ocorreram devido ao excesso de tarefas desenvolvidas pelo filho durante a semana e a um possível cansaço ao qual a criança ficava submetida. Na família do pai professor Marcos, nos chama atenção que a não frequência do filho nesse tipo de atividades ocorre devido aos condicionantes derivados do contexto social no qual a família vive:

Ele é assim, atualmente não tem, porque a gente, assim, aqui em Diogo de Vasconcelos, não tem muita opção, como já falei. Aí tinha uma professora que trabalha comigo lá na outra escola, que ela dava aula de inglês, aí, durante um tempo, ele participou, aí ela conseguiu outro emprego trabalhando em dois cargos, não estava conciliando, parou, não conseguiu mais. Ele chegou a fazer também fazer aula de teclado, aí depois a menina não teve mais como conciliar, parou também (Pai professor Marcos).

Percebemos que, mesmo o pai professor morando em uma cidade pequena em que não há nenhuma instituição que ofereça cursos ou outros tipos de atividades relacionadas ao esporte ou à arte, ele demonstra interesse em que o filho desenvolva atividades fora do tempo escolar, mesmo que sejam realizadas na casa de pessoas conhecidas e capacitadas para tal

função. Nesse contexto, o pai professor relata que “fica muito difícil para a gente levar, por exemplo, para Ponte Nova ou a Mariana, que são 50 quilômetros, né” e que, “fora isso, para a gente sair, levar ele uma distância dessa, fica inviável, duas vezes por semana no mínimo, é complicado, são coisas que acontecem na própria cidade, de alguém que faz isso de repente da própria casa”. Como se pode ver nesse relato, as condições precárias da oferta de atividades extraescolares no município de moradia afetam os modos de investimento na escolarização dos filhos levados a termo pelo pai professor.

Nas demais famílias investigadas, pelo menos um dos filhos dos pais professores realiza alguma atividade relacionada à natureza esportiva, artística ou cultural. Na família do pai professor José, o filho joga futebol e, quando ele estava menor, o acompanhamento era feito mais pelo pai. Atualmente, o filho frequenta essa atividade sozinho, mas monitorado pelo pai: “Às vezes, quando é à noite, a gente passa lá, eu passo lá, dou uma olhada, ver como está, o que está fazendo, se realmente está lá, embora eu nunca tive problema neste sentido com eles não, sabe? Acho que eu fui bem agraciado [risos]”. Nessa mesma linha, na família do pai professor Henrique, o seu filho mais novo faz “duas vezes por semana futebol, e duas vezes semana natação”. Quem acompanha o filho na natação é a “mãe, agora, no futebol, vai com primo dele, aí, para buscar, eu busco, né, no futebol”. Em relação ao seu filho mais velho, parece que não demonstra muito interesse por essas atividades. Ele já fez aula de natação e, “depois, não quis saber de mais nada de esporte, mas agora também estamos empurrando ele aí na marra fazer algumas atividades físicas aí, porque senão, né, [filho], ‘bicho pega’ depois [risos]”. Atualmente, o filho começou a frequentar academia, e vai sozinho para essa atividade. Como se pode observar, embora esses pais incentivem a autonomia dos filhos e até uma certa independência, eles monitoram (mesmo que em graus variados de controle) todas as atividades diárias dos filhos.

Na família do pai professor Sandro, a filha faz balé e quem a leva para essa atividade é mãe. Por fim, na família do pai professor Paulo, o seu filho faz atividade física em uma academia esportiva. O motivo da frequência do filho a uma academia esportiva é justificado no depoimento abaixo:

Ele está na academia para entrar na EPCAR, ele era muito magro. EPCAR pedia um mínimo de um peso tal, aí a gente foi numa nutricionista, ela indicou. A gente foi no nutricionista para ele fazer essa prova. Isso tudo foi no ano passado, os dois foram no nutricionista, aí ela falou o que ele deveria comer, aí ele ganhou mais corpo e falou: “Olha, procura academia”. [...] Aí levamos lá, aí, na segunda e na quinta agora, ele vai para academia, depois

da academia, ele vem para o inglês, aí eu busco, entendeu (Pai professor Paulo).

Mesmo o filho não tendo sido aprovado para estudar na EPCAR (Escola Preparatória de Cadetes do Ar), ele continua fazendo atividade física: “Ele está na academia por motivo e aí ele gostou, entusiasmou, que ele cresceu mais do que o pai dele e ele está todo feliz”. E, como vimos, o filho vai sozinho e o pai o busca ao final da atividade. Foi mencionado também que esse filho fazia aula de guitarra⁴⁶ e de pintura, “só que agora, com o horário, ele não tem horário para ir e ele fazia pintura. Agora a pintura, ele já manifestou, foi sábado agora, ele falou: ‘Pai, eu quero voltar para pintura’. Alguns quadros que tem ali são deles”. Além dessas atividades, o pai professor relatou que seus dois filhos já fizeram cursos de informática. No que diz respeito a sua filha mais nova, “estava fazendo balé, mas ela vai voltar para o balé. Ela parou porque ela mudou de escola e o horário dela está batendo com o inglês, é o mesmo dia. Aí a mãe falou: ‘O inglês é mais importante do que o balé’. Nó [sic], mas ela estava gostando de balé muitos anos, era balé e inglês”. Nessas atividades realizadas pela filha era sempre o pai que a levava e buscava e, atualmente, ele continua acompanhando a filha nas aulas de inglês. Assim sendo, notamos que a interrupção em algumas atividades dos filhos nessa família está relacionada à concomitância de compromissos nos mesmos horários em que seriam realizadas as atividades ou pela sobrecarga de atividades, no caso do filho mais velho.

Em suma, por meio desses dados, depreendemos que a maioria dos pais professores não acompanha sistematicamente todas as atividades extraescolares realizadas pelos filhos, sendo que, em alguns casos, quando os filhos faziam alguma atividade ou fazem atualmente era a mãe quem acompanhava (família dos pais professores Pedro, Sandro e Jerônimo, no caso do acompanhamento na atividade do filho mais novo). Já na família do pai professor Henrique, esse acompanhamento parece ser dividido entre os pais. Somente na família do pai professor Paulo, o pai é o principal responsável por acompanhar constantemente as atividades realizadas pelos filhos. Tais resultados diferem dos obtidos pela pesquisa de Nogueira, M.O (2011), em que os pais professores, em sua maioria, acompanhavam sistematicamente e “de perto” todas as atividades extraescolares realizadas pelos filhos.

⁴⁶ Foi mencionado pelo pai professor que o filho tem uma guitarra em seu quarto.

Percebemos então que, embora os pais professores demonstrem um desejo de que os filhos frequentem atividades extraescolares possivelmente rentáveis à carreira escolar, talvez por reconhecê-las como legítimas e possuírem certa “boa vontade cultural” (BOURDIEU, 1983; 2008), eles, em sua maioria, não levam a cabo um trabalho de sistematização dessas atividades como algo frequente e cotidiano na vida dos filhos.

No tocante às atividades de lazer realizadas pelos filhos, perguntamos sobre o tempo despendido pelas crianças no uso da TV e se existe algum controle por parte dos pais para a realização dessa atividade. Neste aspecto, observamos:

Então, talvez esse seja um ponto que a gente esteja errando, porque não tem controle sobre essa atividade. [risos] Ela vê, ela não vê tanta TV, mas ela assiste, por exemplo, a novela todo dia. Ela gosta, novela do SBT e acho que, de manhã, que eu estou sempre para escola de manhã, estou sempre trabalhando, mas eu acho que ela assiste desenho também. Ela gosta de ver desenho, mas não tem um controle sobre isso não, mas o maior problema não é a televisão, é o computador, que ela fica muito nele ela, assiste muito ao YouTube, muitos joguinhos e tal, eu acho, às vezes, é até exagerado (Pai professor Pedro).

Olha, não há controle não. Eles têm uma liberdade. Fora das atividades assistem... A gente não fica cobrando muito não, né? O meu menino que eu acho que está exagerando um pouco, ele está ficando muito tempo nos joguinhos, ele está extrapolando um pouco, uma coisa que eu preciso trabalhar. A minha menina não, até porque ela não é de muita TV não, né, talvez mais o WhatsApp só (Pai professor Jerônimo).

Henrique: Até que televisão mesmo é pouco, entendeu? Agora, o negócio deles é mais computador, os vídeos de internet, né? Agora televisão mesmo, em si, é pouco que eles ficam, acaba sendo a mesma coisa, você fica prendendo atenção, né, no computador. Também, o tempo todo, praticamente à tarde, né, porque, de manhã, estão todos os dois na escola, então à tarde eles ficam mesmo à vontade.

Pesquisadora: Existe algum controle?

Henrique: A gente tenta, mas não tem o controle assim, de fato, entendeu? É três horas, é duas horas, não tem esse controle assim definido (Pai professor Henrique).

José: Ah, ele gosta muito de programa de esporte, esse que está aqui, eu estou falando por parte deste, aí ele fica umas três, quatro horas, não direto, sabe? Mas, se você for juntar tudo, dá, esses intervalos, dá essa média. Vai pro campo, gosta muito de jogar futebol, porque o negócio dele é futebol, gosta de jogar futebol, vai para o Poliesportivo, ele participa de um... Porque tem um professor que dá treino para eles no campo, né, então está sempre nessas atividades aí.

Pesquisadora: E quanto à TV, existe algum controle sobre essa atividade? Se existe, como é feito?

José: Olha, controle, controle, eu digo não, porque o negócio dele mais é só esporte mesmo. Ele gosta de esporte, esporte, então a gente não fica preocupado em outras coisas [risos] (Pai professor José).

Vemos, nestes depoimentos, que os filhos dos pais professores parecem não ter uma preferência tão forte pela televisão. Eles gostam e passam mais tempo usando o computador. No entanto, evidencia-se que, nessas atividades, o controle realizado pelos pais professores não é tão rígido – diferentemente dos dados obtidos por Nogueira, M.O (2011) –, sendo que dois pais professores, Jerônimo e Pedro, reconhecem a necessidade de ter um controle mais forte dessas atividades. Há de ressaltar que, na família do pai professor Pedro, a “mãe dela fica meio que segurando ela dentro de casa, porque não quer que ela saia”, isso tem favorecido que a criança passe bastante tempo em casa e que tenha uma preferência maior por essas atividades.

Em outras cinco famílias, identificamos, por meio dos relatos, que os pais professores exercem mais controle em relação ao uso da televisão:

Maurício: Hoje eles assistem TV e, quando têm tempo livre, porque eles têm as suas ocupações, cada um tem seus afazeres, tem suas responsabilidades de estudos, tem suas responsabilidades domésticas, tem suas responsabilidades pessoais, então eles assistem TV a hora que eles têm tempo.

Pesquisadora: E quando eles eram crianças?

Maurício: Quando eles eram crianças, a gente limitava, né, nos horários que fossem propícios para eles (Pai professor Maurício).

Da TV, o mais velho hoje... Pode colocar, se ele assiste TV, 20 minutos por dia é muito, só que o mais novo, ele assiste bastante é desenhos. Esse controle é feito na medida em que já cumpriu com as obrigações escolares dele, que a gente não pode cobrar muito dele ainda, que ele é um menino 5 anos, então aí a gente, às vezes, propõe ele para brincar de futebol de bola lá fora, andar de bicicleta para fugir um pouco disso. Agora, o [filho], ele quase não assiste televisão não (Pai professor João).

Sandro: Ah, ela assiste TV, vamos colocar, de 6 horas, 3 a 4 horas por dia, umas 4 horas por dia.

Pesquisadora: Existe algum controle dessa atividade?

Sandro: Existe, geralmente, ela assiste coisas específicas da idade dela, a gente não deixa ela assistir nada da televisão, tem senha e trava, ela não consegue mudar (Pai professor Sandro).

Vicente: Antes, quando era mais nova, era direto, né, era desenho, os desenhos que passavam na TV direto. Hoje, elas não são muito de ligar, preocupar muito com TV não. O negócio das minhas meninas hoje é filme, filme, para assistir filme, música, tem um canal só de música lá, dançar, o canal de filme, acho que é até assina alguma coisa, Netflix, as duas tá, aí vai lá, assiste o que quer, entendeu? Mas não é muito de ficar na televisão não. A não ser que seja música, canal da música lá, nem sei como se chama, o canal MTV tem um canal só de música lá. Pesquisadora: E quando elas eram mais novas, elas assistiam muito tempo à televisão?

Vicente: Não, a gente, na parte da manhã, né, tinha um horário assim que a gente deixava elas verem a televisão, mas já sabia o horário que passava, na época lá, os desenhos que elas queriam né, aquele horário certo, né, vamos supor que fosse de 9 às 10, de 10 às 11, era alguma coisa assim elas assistiam (Pai professor Vicente).

Marcos: Ah, eu acredito que a TV o máximo, mais ou menos uma hora e meia, duas por aí.

Pesquisadora: Existe algum controle sobre essa atividade e como é feito?

Marcos: A gente, normalmente, a gente tem certos programas que a gente evita que ele assista, mas assim, no geral, o que ele gosta é uma coisa assim mais infantil, vê uma novelinha, uma coisa assim, mas sempre que a programação da televisão... Dificilmente até 8:30, é mais tranquila. Depois que já vem as coisas mais, vamos dizer assim, coisas mais pesadas, e até a preferência dele mesmo normalmente é por desenhos, e ele gosta de jogar, tem um tempinho para jogar, né? Na maioria das vezes, agora no momento, agora, por exemplo, ele não está assistindo desenho, ele está jogando alguma coisa nesse horário (Pai professor Marcos).

É notável, nesses depoimentos, um forte controle dos pais professores em relação aos tipos de programas que os filhos podem assistir, sendo que esses que devem ser apropriados à faixa etária dos filhos, como se pode ver no trecho a seguir: “Não esse aí você não pode assistir, a gente tem que ser franco, não tinha esse negócio não, esse aí você não pode assistir não, pode desligar, pode mudar de canal” (Pai professor Maurício). Já o relato do pai professor João nos chama atenção o fato dele, além de controlar o uso da TV, propor outras atividades para o filho mais novo. Isso significa que o pai professor objetiva não apenas controlar o tempo de uso do filho da TV, mas “para que ela não se transforme no lazer preferido” (SINGLY, 2007, p. 58), como também incentivá-lo a realizar outras atividades que ele julga importantes para o desenvolvimento da criança, atitudes pedagogizadas típicas de classes médias e que buscam proporcionar outras atividades que podem contribuir para o êxito escolar do filho (SINGLY, 2007).

Em outro depoimento percebemos que, embora o pai professor afirme não existir controle do uso da televisão, esse controle fica bastante visível.

Não, durante o dia, durante o dia, por exemplo, se o [filho] está fazendo nada, ali ele fica, né, joguinho, ele fica assistindo filme, ele gosta muito de assistir filme, como ontem aconteceu, se ele não está fazendo atividade nenhuma, ele assiste praticamente um bom tempo. Agora, aí, a mãe dele fala assim: “[Filho], banho”, aí ele vai tomar banho e tal, depois, para dormir, o horário é sagrado, entendeu (Pai professor Paulo).

Além disso, durante a entrevista, identificamos que também existia um controle dos tipos de programas que os filhos poderiam assistir. Em cenas consideradas inapropriadas, por exemplo, os pais monitoravam o que poderia ou não ser assistido pelas crianças, possivelmente por causa da idade dos filhos. Quanto à filha mais nova de Paulo, ela tem uma frequência menor para assistir TV em relação ao seu irmão mais velho.

No que diz respeito aos tipos de programas assistidos pelos filhos ou outras atividades de preferência da prole, identificamos: novelas, desenhos animados, programas de esportes, canais de música, vídeos no YouTube, programa da Eliana, filmes, jogos eletrônicos. Além disso, ressalta-se que, na família do pai professor Sandro, ele mencionou que a filha assiste a um programa de humor que é mais voltado para a adolescência:

Alguns, quando eu estou vendo filme também, né, [filha], ela assiste filme comigo quando está na faixa etária assim, por exemplo, ela tem 6, a faixa etária é de 12, 10, aí eu deixo ela assistir comigo algum programa de humor que ela gosta mais de assistir da Multishow, né, [filha], que ela gosta, mas assim, esses assim já são acompanhados, já tem o acompanhamento meu, principalmente, eu já sou mais enjoado com minha esposa para isso (Pai professor Sandro).

No tocante às atividades realizadas pelas famílias dos pais professores juntamente com os/as filhos/as nos finais de semana, feriados e férias, temos:

Pedro: Ah, tá, férias, a gente vai para o sul de Minas, para a casa da minha mãe. A gente fica lá, costuma ficar lá as férias todas e o bom é que lá tem várias primas e a gente... A cidade é desconhecida, normalmente, a gente passeia na cidade e tudo. Feriado, coisas assim, a gente, eu gosto de trazer ela no cinema aqui de Ouro Preto, que sempre tem programação para

criança, né? A gente vai ao jardim de Mariana, à noite, é..., na missa também no domingo à noite.

Pesquisadora: No jardim é nos finais de semana?

Pedro: Nos finais de semana, é. Ou então, quando a gente não vai ao Jardim, a gente vem aqui em Ouro Preto no cinema, aí a gente acaba ficando ali na Rua Direita um tempo e tal, ou então, às vezes, já aconteceu de a gente passear em Belo Horizonte também, só para passear mesmo sabe (Pai professor Pedro).

Ah, quando eles estavam pequenos mais é igreja, atividades religiosas, passeios na casa de famílias, coisas do tipo assim (Pai professor Maurício).

A gente vai ao supermercado juntos, a gente vai a Belo Horizonte no shopping juntos, a gente fica em casa juntos. Junto que não é junto, mas por conta..., como é final de semana, um menino pode jogar no videogame, um está jogando videogame, o outro está vendo o vídeo, a gente está vendo TV ou lendo alguma coisa, a gente vai à igreja, às vezes, a gente dá uma volta na praça juntos, isso nos finais de semana, mas, pelo menos uma vez por mês, a gente viaja para nossa cidade lá, de onde a gente veio, que é perto de São João del-Rei, então passa, juntos, em média, sete horas no carro, três horas e meia para ir e três horas e meia para voltar, e, chegando lá, a gente fica com os familiares e acaba ficando uma boa parte do tempo juntos também (Pai professor João).

Festas, passeios, ida na casa da minha vó, dos familiares, né, festas religiosas, né? Essa presença, a gente está junto, né, principalmente, festas sempre juntos, né. Às vezes, uma saidinha na rua, no parque, no campo, né, às vezes, também acontece isso, passeios, né, nós gostamos de fazer (Pai professor Jerônimo).

É, passeia, passeia, assim em casa de parentes, aqui também nós fazemos piqueniques, às vezes, né [filha], brincamos (Pai professor Sandro).

É raro isso acontecer, quando acontece, a gente vai para um..., para a roça em [distrito de Mariana], vai todo mundo junto, fica lá na casa da madrinha dele, no (distrito de Ouro Preto), que a avó dele é de lá, mas mora com a gente, então assim, a gente chega lá, faz um churrasquinho e tal, brinca com os primos dele lá, mas não tem uma rotina definida: “Ah, vamos fazer isso junto e tal dia vai ser assim”. Quando sai é assim, aí vai bater um papo com colega, rever os primos deles lá, entendeu? Os colegas que não vê há muito tempo, este tipo de atividade (Pai professor Henrique).

Olha, a gente vai à missa junto todo final de semana, ele não é muito de viajar assim, quando sai para viajar, mas quando, sempre que dá, a gente viaja junto, sabe? Mas se for falar, ele prefere ficar em casa, mas a gente, sempre quando ele quer ir, mesmo porque a gente também não força, porque acaba ficando chato, né, então a gente viaja junto, vai para restaurante final

de semana, alguma coisa assim, a gente sempre está juntos nesse sentido (Pai professor José).

Paulo: Todo final, desde que eu casei, todos os domingos, eu almoço em Ibitité, agora o restaurante, porque antes era a casa do meu sogro, transformou em um restaurante, é um sítio, entendeu, e a família toda reúne, depois tem o café da tarde que é, geralmente, 5 horas, 5:30 a gente está vindo embora e a família é extremamente unida. Pesquisadora: E nos feriados e nas férias?

Paulo: Férias, todo mês de janeiro, a gente vai para... Como que chama o lugar? Itaoca, Espírito Santo, é perto de Piúma. [...] Meu sogro comprou um lote lá em 79, aí fez a casa. Todos os anos, eu vou fazer, eu conheço a [esposa] desde 95, tem 22 anos. Nesses 22 anos, só não fui quando os meninos nasceram. A gente vai todos os anos, eles vão desde pequeninhos. A gente fica lá, geralmente, 15 dias, se eu tenho algum compromisso, eu volto antes e tem quatro anos consecutivos que, no mês de julho, a gente está indo para Caldas Novas-GO, meu sogro adora. [...]

Pesquisadora: E nos feriados?

Paulo: Feriados, a gente passa aqui mesmo (Pai professor Paulo).

Observamos, nestes excertos das entrevistas, que as atividades realizadas pelas famílias dos pais professores investigados juntamente com os filhos em períodos mais longos no decorrer do ano restringem-se, na maioria dos casos, às visitas aos familiares, na própria cidade ou em outros municípios.

Nesse quadro de discussão, também interrogamos os pais professores acerca das atividades realizadas pela família e os filhos nos tempos livres em casa. Nesta senda, obtivemos as seguintes respostas:

Eu sei lá, eu brinco com a minha menina no computador também, eu sento com ela e a gente joga, né, [...] que, às vezes, eu sento no *notebook*, ela senta no computador e a gente joga. Eu no mesmo jogo que ela. A gente tem um cachorro também, a gente brinca ali, é mais isso, né? Essa é uma questão de ter filho único, né, você tem que dar muita atenção para filha, porque eu acho que..., eu acredito quem tem mais de um filho deixa eles brincando e larga para lá, né, eu acho (Pai professor Pedro).

TV, né, às vezes, músicas alguma coisa desse tipo, conversas (Pai professor Maurício).

Normalmente, as refeições a gente realiza junto, né? Não é separadamente, todo mundo ali na hora da refeição, a gente, às vezes, vê filme com o menino menor e baixa os filmes que ele gosta de assistir junto com ele, que cobra

isso, que quer ver, que assista junto com ele, a gente brinca de futebol com ele, às vezes, brinca de carrinho. A gente faz algumas coisas juntos. Já o menino mais velho, ele mais tem mais os afazeres dele, que ele prefere, e acaba sendo individualmente, mas as refeições, às vezes, joga futebol também junto no quintal, então isso acontece (Pai professor João).

Em casa, às vezes, jogamos, né, [filho], tem uns joguinhos aí de jogar bola, né, com [filho], a gente joga muito, mas ele chama muito para isso, né. Com a [filha] não, tem assim muita atividade nessa linha não, nós conversamos, a gente gosta de conversar também, senta e conversa um pouco (Pai professor Jerônimo).

Tipo assim, chega à tarde, geralmente, aí é televisão, é um negócio, brincar e, às vezes, eu conto historinha para ela, né, [filha], para dormir (Pai professor Sandro).

Em casa, olha em casa, o que é assistir programa de esporte, que eu assisto com ele [risos] e as atividades diárias mesmo, que a gente sempre está mexendo junto aí (Pai professor José).

Olha, a gente, quando está todo mundo reunido aqui em casa mesmo, a gente costuma ir a algum lugar, na churrascaria, né, elas levam os namorados delas no caso, ou então em casa mesmo, a gente reúne dentro de casa mesmo, todo mundo, a gente brinca. Vem até gente de fora mesmo, vizinhos, né, a gente fica, joga carreado – carreado é baralho, né – jogam, eles gostam muito de um jogo chamado War, não sei se você já ouviu falar (Pai professor Vicente).

Às vezes, é assistir filme, às vezes, mas, por exemplo, eles usam o termo aqui, sessão pipoca. Os meninos: “Mãe, vamos fazer sessão pipoca?” A mãe é muito criativa (Pai professor Paulo).

É, a gente, assim, a gente não tem muito tempo, porque a gente trabalha fora, aí, quando chega, sempre tem alguma coisa para fazer, coisa de escola, então a gente tem sempre que preparar aula, não sei mais o quê. Mas a gente, sim, às vezes, a gente senta junto para assistir televisão, a gente, às vezes, assim não é sempre, mas de vez em quando, a gente brinca com..., de bola, de peteca, mas depende muito igual, essa época, na época de horário de verão, por exemplo, aí a gente tem uma tarde mais longa. Essa época de frio já é bem mais curto, né, 4:30 tem que fazer um lanche, 5 horas, quando chega antes das 6 horas, já está escuro e frio, né, é mais complicado (Pai professor Marcos).

Em síntese, os relatos demonstram que os pais professores procuram estar presentes, sempre que possível, nos finais de semana ou nos tempos livres em casa, para participar de perto das atividades dos filhos, e buscam atender também ao desejo dos filhos ou

realizar atividades que são preferidas por eles. No entanto, pode-se observar, em um dos relatos, que a carga horária semanal extensiva do pai professor parece comprometer o desenvolvimento de atividades nos tempos livres em casa com o filho.

Assim sendo, observamos que os pais professores investem, dentro de suas possibilidades simbólicas e materiais, em possibilitar, aos filhos, a realização de atividades extraescolares rentáveis no mercado escolar, típicas de classes médias e de pais que são professores, como podemos perceber por meio da pesquisa de Nogueira, M.O (2011). E, embora alguns/algumas filhos/as tenham desistido das atividades proporcionadas pelos pais professores, observamos, ainda assim, um superinvestimento (nem sempre de cunho econômico) por parte dos pais professores em prol do desenvolvimento de atividades para o tempo livre das crianças, que eles julgam positivas e benéficas à formação dos filhos.

3.3.1 Práticas culturais nas famílias dos pais professores

De acordo com Bourdieu (2008), o campo cultural é um “campo de luta” em que se manifestam as relações de poder. O estilo de vida dos agentes no espaço social é marcado pelo gosto e por preferências culturais distintas, cujas práticas estão relacionadas ao *habitus* de classe – esquemas mentais de percepção e apreciação, e que organizam os modos de pensar e agir –, que modula as práticas dos sujeitos no espaço social, e demarca, assim, as diferenças entre as classes sociais (BOURDIEU, 2008). Ainda segundo o autor, as práticas variam conforme, primeiramente, o nível de instrução e, em segundo lugar, a origem social. Assim, o *habitus* e o capital cultural detidos pelas famílias possibilitam uma determinada forma de acesso e contato com a cultura “legítima” (BOURDIEU, 2008).

Para compreendermos o estilo de vida dos pais professores investigados neste estudo, levantamos questões acerca das práticas de leitura dos pais e filhos, bem como a frequência das famílias em diversos espaços, como cinema, teatro, museus ou em outras atividades culturais.

Primeiramente, buscamos identificar e analisar as práticas de leitura dos pais e com que frequência eles leem. Por meio dos dados obtidos, foi possível compreender que as

práticas de leitura dos cônjuges (mães), em muitos casos, são menos frequentes do que as dos pais professores, sendo que estes também declararam ler por imperativos da profissão ou que suas leituras estão restritas a obras literárias e científicas referentes a sua área de atuação ou jornais e revistas, como demonstraremos nos excertos das entrevistas abaixo:

Ah, eu leio algumas coisas muito voltadas para minha área de gestão, que eu gosto muito de gestão, leio um pouco da minha área específica de Matemática ou algum livro, não é muito não, livro tem lido pouco, mas leio alguns livros, né? E tem alguma leitura religiosa que eu gosto também, entendeu? Minha esposa, ela gosta muito de notícia, então a leitura dela é de notícia atual, né? A questão dela que ela gosta, às vezes, usa internet, ela gosta muito de saber notícia, coisa assim dela, mais na linha de jornais, né, uma revista, mas agora mais on-line (Pai professor Jerônimo).

Olha, eu quando..., fato de estar na escola, está sempre lendo coisas ligados à área que eu trabalho, por exemplo, planejamento de uma atividade, aí tem História, tenho mais conhecimento História, Geografia, entendeu, coisa mais assim ligado à prática humana, entendeu, relacionamento humano, e tal. Agora, a mãe dele é muito de leitura não (Pai professor Henrique).

Olha, eu leio muito pouco, muito pouco mesmo. [risos] Nossa, Mãe, apesar de eu ser professor, eu leio muito pouco. Agora, quem lê mais é minha esposa, só que ela lê, assim, gosta de ler livro de romance, essas coisas. Eu leio quando eu preciso de fazer pesquisa, preciso fazer um trabalho, às vezes, algum assunto que eu preciso trabalhar na aula e tal, mas, durante um ano, se eu leio dois livros, é o muito [risos] (Pai professor José).

Ah, eu acabo tendo que ler quase, que eu não sou muito de exemplo, por eu ser professor de Matemática, aí... [risos] Eu, assim, às vezes, é igual, por exemplo, para resolver alguma coisa para a escola, não sei mais o que lá, como eu tenho que planejar para duas escolas, eu, dificilmente, falar a verdade, falar assim, não tenho hábito e a frequência de estar pegando o livro para ler, normalmente, eu leio por algo ou alguma coisa necessidade que eu tenho. Então eu preciso de me informar sobre tal coisa. Aí eu estou analisando o material daqui, aí surgiu uma situação diferente em relação uma outra coisa, aí eu tenho que fazer um estudo sobre aquilo e, normalmente, não leio muito. A [esposa] ela também acaba lendo bastante, bastante, assim ela tem o material que ela faz, ela estuda, ela faz Contabilidade, Ciências Contábeis, aí tem material que ela tem que ler, tem que preparar para prova, tem que fazer trabalho, então, assim, a gente, a nossa leitura, ela é mais voltada para a profissão e para o estudo. Agora igual leitura, que é para falar a verdade, que para ser sincero, eu não sou de pegar dois, três livros por mês não (Pai professor Marcos).

Paulo: Eu leio tudo que é de História, mas a preferência minha é o que eu te falei, Getúlio Vargas para cá [...].

Pesquisadora: E aí você lê só livros relacionado a História?

Paulo: Revistas, não revistas e jornais, revistas, jornais, internet. Eu assinava *Estado de Minas*, ele parou de vir para Itabirito e eu assinei do ano de 1990 até agora, até agora o ano passado, porque Itabirito não está recebendo mais o *Estado de Minas*, teve uma quebra aí com convênio com quem trazia, aí eu cortei, mas, assim – Nossa Senhora! – fascino. Ela ler tudo, mas a [esposa], ela é fascinada, ela tem três, ela é formada em Relações Públicas, Publicidade e assistente social, mas tudo que é muita assim da área de convênios, essas coisas aí, ela tem uma habilidade, ela escreve muito bem, contratos, a [esposa] não é de ler romance não, entendeu? Ela é mais objetiva, conforme eu te falei lá atrás. Eu, se eu pego um livro do Juscelino Kubitschek, eu quero ir até o final, quero saber o que vai acontecer, por exemplo. A [esposa] é mais..., não é romance, nada disso, não é objetiva (Pai professor Paulo).

Eu, sempre que eu tenho tempo, um artigo de jornal, revista, livros, assim mesmo, romance desse tipo assim é muito raro eu ler devido a tempo, mas isso não deixou de influenciar os meus filhos. Essa aí adora ler, pega livros e livros para ler, ela lê um livro por semana quase. Eu mais, é a leitura necessária do dia a dia, porque não dá tempo por causa do trabalho. Eu não tenho tempo, nem disposição para ficar lendo grandes livros não (Pai professor Maurício).

Nestes trechos, observamos que a frequência com que os pais leem livros de literatura é baixa, sendo que a maioria de suas leituras está relacionada à área específica de atuação profissional e, muitas vezes, às exigências da profissão. No depoimento do pai professor José, observamos que, embora ele relate a pouca frequência de suas práticas de leituras, seus argumentos perpassam pelo reconhecimento da leitura como uma propriedade da docência como profissão. Essa percepção do professor pode ser explicada, pois, segundo Batista (2011, p. 97), os professores são leitores, pois “não apenas vivem no interior de uma sociedade grafocêntrica, como exercem seu trabalho no interior da principal agência de letramento dessa sociedade: a escola, onde realizam práticas mais ou menos intensas e extensivas tanto de leitura quanto de escrita”. No último depoimento acima, vemos que o pai professor mencionou a “falta de tempo” devido à sobrecarga de trabalho como um fator que o impossibilita de ter “disposição” para ler, mas que, ainda assim, ele acredita que não deixou de influenciar positivamente seus filhos na construção de hábitos de leitura.

Nessa linha, Lahire (2004, p. 20) afirma que, quando a socialização ocorre em um ambiente familiar em que se costuma “ver os pais lendo jornais, revistas ou livros, pode dar a esses atos um aspecto ‘natural’ para a criança, cuja identidade social poderá construir-se sobretudo através deles (ser adulto como seu pai ou sua mãe significa, naturalmente, ler livros)”. Desse modo, o fato de ver o pai professor lendo jornal ou revista esporadicamente

pode ter contribuído para o desenvolvimento, pela filha, de um gosto pelos livros e de práticas de leitura, tornando-a leitora.

Nas demais famílias investigadas, as práticas de leituras dos pais professores não se resumem ao trabalho:

Olha, a minha esposa, ela não é de ler muito não, certo? Ela lê muito pouco. Eu já gosto de ler na época que dá tempo, né, por exemplo, época de férias, por exemplo, entendeu? Porque eu gosto de ler muito romance. Eu gosto muito de romance, mas é romance voltado para a parte mais espiritual, está bom? Então eu gosto de pegar livro, inclusive, você conhece alguns, né, que estou te falando. Tenho muitos livros de Zíbia Gasparetto, Maria Lúcia Vasconcelos, entendeu? Eu não vejo muito, assim, livros, assim. Falar qual o livro que ela leu, eu não vejo ela ler livro não, talvez alguma coisa que eu não vejo, assim eu não sei o livro que ela lê, eu realmente eu não vejo ela ler livro nenhum (Pai professor Vicente).

A mãe dela lê pouco, pelo que eu percebo, assim, ela lê pouco. Quando lê é a *Bíblia*, é quando lê é a *Bíblia* mesmo, agora na internet está sempre lendo, né. Acho que a mãe dela tem o costume, assim, de acessar jornal pela internet e lê as notícias do dia. Eu já vi ela fazendo isso. Eu gosto de ler também, eu sempre pego romance ali na biblioteca pública para ler, na biblioteca pública de Mariana, só que quando eu tenho tempo, né. Tem épocas do ano que eu estou sem tempo, aí eu não tenho como ler não. Nessa época de prova, de coisa assim, mas eu sempre estou indo na biblioteca pegar livro, eu gosto de ler a *Bíblia* também (Pai professor Pedro).

Eu leio todo dia, eu leio Karl Marx, esses caras de direita, leio Meszáros, estou lendo agora Adorno, esses filósofos aí estou lendo. Sempre tem algum livro, lendo dessas questões ligadas a pensamentos filosóficos, né? Já [esposa] lê a *Bíblia*, né, [esposa]? [risos] Ela lê um pouquinho menos, mas com esse negócio de leitura, hoje é uma coisa a ser revista, né, porque a quantidade de coisa que a pessoa lê hoje era impensável que as pessoas iriam chegar nesse ponto há 10 anos, que as pessoas de hoje não pensavam, porque a pessoa está o tempo inteiro lendo alguma coisa, mas na internet não, isso não quer dizer que ela está lendo algo produtivo, mas que ela está exercitando a leitura, ela está (Pai professor João).

Eu já li muito, hoje eu leio menos, mas leio bastante, devo ler uns, hoje devo ler uns três livros por ano, fora que eu leio, assim, né, revista, jornal. A minha esposa já lê bem menos do que eu (Pai professor Sandro).

Depreende-se, dos depoimentos acima, que os pais professores leem quando não estão sobrecarregados pelo trabalho. Essa evidência do fator trabalho como um obstáculo que se impõe no desenvolvimento das práticas culturais de professores também foi demonstrada

em pesquisa realizada por Setton (1994). Os dados obtidos pela pesquisadora revelam um baixo consumo cultural de professores nos itens abordados e, dentre eles, a leitura de livros. Desse modo, os motivos que justificavam o baixo consumo cultural desses professores investigados por Setton (1994, p. 75) estavam relacionados às condições de trabalho, pois “as dificuldades de ordem financeira e as poucas horas destinadas ao repouso e ao lazer eram as principais responsáveis por este comportamento de baixo consumo”. Outro aspecto que podemos observar nos relatos acima é que as mães (cônjuges) não são leitoras, de modo geral. Pode-se identificar que elas possuem frágeis hábitos de leitura e, quando leem, são jornais, revistas e a *Bíblia*⁴⁷. Ressalta-se também que uma leitura “religiosa” aparece como frequente em algumas das famílias pesquisadas. Além disso, para aprofundarmos sobre as práticas de leitura dos pais professores, os interrogamos se eles se lembravam quando leram um livro pela última vez e qual o título da obra. Assim, obtivemos:

Sim, eu li um semana passada, ué. É do Hermann Hesse, chama *Minha fé*, é o autor que escreveu *Sidharta* (Pai professor Pedro).

Maurício: O livro que... Ah, eu não me lembro mais do título, nem a última vez que eu li não, mas deve ter o quê? Uns dois anos que eu li um livro inteiro, eu não sei se foi, eu sei que foi de um pensador da Educação aí, mas eu li tantos, aí eu não sei qual que foi ou o último. Eu... Piaget, alguma coisa assim, do tipo assim.

Pesquisadora: Está mais ligada à questão do trabalho mesmo, né?

Maurício: Questão do trabalho, mas foi um livro, entendeu, agora a leitura para deleite mesmo, leitura só por prazer, tem bem tempo que não faço (Pai professor Maurício).

Acabei de ler Darwin, semana passada, darwinismo, semana passada, um livro de Darwin. [...] Biografia de Charles Darwin, o cara que, na teoria, que o homem veio do macaco, da evolução das espécies, mas estou quase acabando aquele *Uma breve história da humanidade*, do..., daquele cara israelense que é o Sapiens. E, ao mesmo tempo, Durkheim eu acabei de ler esses dias, *O contrato social*, acabei de ler tem poucos dias também, estou acabando de ler agora *A educação para além do capital*, que estou lendo junto com esse que estou lendo do Sapiens. Então, assim... E fora um monte de artigo que está no computador, que você vai lendo, aí você não sabe quando acabou de ler um, que já começou o outro que vai engrenando (Pai professor João).

⁴⁷ Como dito no início do Capítulo 3, em algumas entrevistas, houve também participação da esposa. Nesse sentido, a esposa de João afirmou que o professor “dá alguma coisa para eu ler, acaba que eu fico por dentro geralmente do que ele está lendo também”.

Eu li recentemente um livro de um aluno da escola como é que se chama, as melhores escolas, o título, lembro do livro, e do título, foi agora terminou em maio, foi o último livro que eu li, o título fugiu, qualquer coisa das melhores escolas, alguma coisa assim. Pesquisador: é da educação né. Educação, acaba sendo muito voltado para essa área (Pai professor Jerônimo).

Sandro: O último livro que eu li foi *Entre a ciência e a sapiência*, Rubem Alves.

Pesquisadora: E você lembra quando foi isso?

Sandro: Tem quanto tempo? Ah, tem pouco tempo. Tem deve ter uns seis meses, que eu diminui muito a leitura porque eu estou com muito serviço aqui em casa, sabe? Assim, eu faço muitas coisas, então aí diminui o tempo, aí você lê menos, porque você tem menos tempo, né [risos] (Pai professor Sandro).

Tem um ano mais ou menos, a vida de um residente no hospital que é o médico recém-formado, então é a vida dele, né, dentro de um hospital, aquela coisa, tinha rotina mesmo, tem um ano mais ou menos (Pai professor Henrique).

José: Não. Não lembro do título não. [risos]

Pesquisadora: Nem lembra quando leu pela última vez?

José: Olha, já deve fazer um ano, já faz bastante tempo que eu não leio um livro, assim pego livro para ler do início até o fim não. A gente sempre lê, assim, trechos de assunto que te interessa e tal, você pesquisa, vai lá, pega e lê, mas pegar um livro de início ao fim faz tempo (Pai professor José).

Vicente: Eu li... O último livro que eu li foi da Zíbia Gasparetto, *Ninguém é de ninguém*. [...]. Esse livro eu li nas férias de..., foi neste ano agora, não teve nem tem feriado direito, tinha 15 dias na escola e outro dia não tinha nada, foi ano passado que eu li esse livro. O ano passado, em julho do ano passado, entendeu.

Pesquisador: Entendi.

Vicente: Mas eu não li só esse não, eu li mais livro, tá? Assim, às vezes, o tempo é prolongado, você ler este livro e ler outro, este é o que eu me lembro (Pai professor Vicente).

Paulo: Por incrível que pareça, eu estava lendo uma coisa do Juscelino Kubitschek. Ah, mas eu não vou lembrar o título, o autor não, é do André Biaggio. Ah, é um médico de Belo Horizonte que foi amigo do Juscelino, então ele escreveu... Um psiquiatra e esse psiquiatra morreu, acho que em abril, então ele escreveu e eu estava lendo esse livro.

Pesquisadora: E faz muito tempo?

Paulo: Sempre eu leio, eu tenho fascínio pelo Juscelino Kubitschek e tal. Há um mês atrás (Pai professor Paulo).

Marcos: Ah, deve ter mais de um ano.

Pesquisadora: E você lembra do título?

Marcos: Último livro que eu li foi Malba Tahan, *O homem que calculava* (Pai professor Marcos).

Em suma, depreende-se dos relatos que a prática de leituras dos pais professores é bastante rara em muitos casos. Além disso, observamos que as leituras estão relacionadas mais à área da Educação, ou seja, estritamente ligada à leitura escolar. Somente em dois casos, os pais professores Pedro e Vicente ressaltaram a preferência por livros de romances. De modo geral, notamos que, nas famílias dos pais professores investigados, a frequência com que os professores leem livros de literatura é rara se comparada à leitura de livros relacionados à Educação, sendo que, em alguns casos, essa leitura “acadêmica” também ocorre com pouca frequência. E, embora, algumas práticas de leitura literária possam ser identificadas nos relatos dos pais professores, elas parecem ser mais presentes no cotidiano do pai professor Pedro, que é graduado em Letras, uma formação que, provavelmente, impactou na sua maior proximidade com as obras literárias. Essas incipientes práticas de leitura dos pais professores pesquisados também foram observadas na pesquisa de Nogueira, M.O (2011), que demonstrou a pouca frequência de leitura literária legítima dos pais professores, e que as práticas de leitura estavam mais relacionadas a uma “leitura escolar”.

Ainda nesse quadro de discussão, os pais professores declararam que, além de livros, eles têm costume de ler jornais, revistas, notícias da internet e leitura acadêmica:

Revista velha é engraçado, né, professor de História, às vezes, a coisa de política, às vezes, eu pego uma coisa que foi de 20 anos atrás, uma revista de 20 anos atrás, de 15 anos, uma *Veja*, uma *Isto é*, *O Cruzeiro*, essas revistas antigas que eu gosto (Pai professor Paulo).

A gente está sempre atento a essas questões on-line, não foge muito disso também não, específica da minha área, sempre tenho que estudar, né? Organizar, então, assim livro de literatura, que é uma coisa assim, de História, fica a desejar. Leio pouco literatura, então não é comum não (Pai professor Jerônimo).

Artigos da *Folha de São Paulo*, artigo do Instituto Mises Brasil, e voltemos à direita, tem vários artigos interessantes, que há um blog também (Pai professor João).

Eu estou lendo, eu estou interessado em fazer mestrado, aí eu estou voltando a ler sobre análise do discurso, estou voltando a ler aqueles caras lá, Bechara, aqueles caras, não sei falar o nome dele, é Maingueneau (Pai professor Pedro).

Alguns artigos científicos da minha área de Educação Física (Pai professor Sandro).

No que diz respeito a assinar jornais ou revistas, atualmente, nenhum pai possui assinatura, no entanto, quatro pais professores (Jerônimo, Paulo, Pedro e José) declararam que já assinaram por algum tempo jornal ou revista. Os jornais mencionados foram *O Tempo* e *O Estado de Minas*. Em relação à assinatura de revistas, foram citadas *Crescer*, *Veja* e *Época*. Além disso, esses pais ressaltaram que pararam de assinar, porque “a internet facilita a vida da gente e é econômico também”, e por questões financeiras, como foi argumentado pelo professor Paulo.

De modo similar aos resultados encontrados neste trabalho, as pesquisas de Oliveira (2008) e de Batista (2011) demonstraram que as práticas de leitura de professores estão mais voltadas para o âmbito escolar, ou seja, para a formação e necessidade da profissão, dados que são semelhantes neste estudo. Sendo assim, é possível dizer, conforme Bourdieu (1983, p. 95), que as pesquisas empíricas sobre práticas culturais “obtem resultados hierarquizados de acordo com seu grau de dedicação escolar e exprimem preferências que sempre correspondem bastante estreitamente a seus títulos, tanto no seu conteúdo quanto na sua modalidade”. Para Bourdieu (2008), existem duas formas de aquisição da cultura: por familiarização e o modo escolar de aprendizagem, sendo que a primeira é mais rentável no mercado escolar, pois ela pressupõe a incorporação desde a infância de um modo insensível, sem sacrifícios. Já a aquisição da cultura por via de uma “aprendizagem escolar” é metódica e requer um esforço de apreciação. De acordo com Nogueira (1997, p. 118), é um aprendizado obtido por meio de uma “ação pedagógica explícita (isto é, escolar) e ao preço de um trabalho sistemático, esforçado, árduo que confere ao seu portador uma relação com a cultura que tende a ser mais laboriosa, interessada, forçada, tensa, insegura, em suma, mais militante”. Assim, tendo em vista a origem social dos pais professores investigados apresentados no início deste capítulo, podemos supor que o gosto e a relação com a cultura dos pais professores foram construídos por meio de um modo de aprendizagem escolar, ou seja, tardiamente e escolarmente. Nesse contexto, as disposições engendradas pelo *habitus* parecem conduzir os pais professores à formação de um “gosto” e consumo literário, que Bourdieu

(2008) denominou de ordem ética – valorização da cultura pelas estruturas formais e propriamente relacionadas à sua funcionalidade. Assim, o “gosto” por uma leitura funcional (jornais, livros sobre Educação, obras literárias escolares ou *Bíblia*) e o desenvolvimento de práticas de leitura escolares, “profissionais” ou religiosas, tem relação com a incorporação de uma ordem ética no consumo da cultura. Ao contrário, em uma ordem estética, o consumo cultural dispensa as questões formais, é “desinteressado” e despreendido dos aspectos relacionados à funcionalidade do objeto consumido (BOURDIEU, 2008).

Dando continuidade à discussão das práticas de leitura na família dos pais professores investigados, questionamos também sobre os hábitos de leitura dos filhos. Nesse aspecto, os tipos de leituras realizadas pela prole podem ser depreendidos nos relatos abaixo:

Pedro: Livrinhos de histórias da escola, ela sempre pega lá na escola, sabe, livrinhos, tipos de contos de fadas, tem até essas coisinhas infantis, né voltada para o público infantil, ela gosta, e revistinhas em quadrinhos da Turma da Mônica também que ela tem na casa dela.

Pesquisadora: E com que frequência que ela lê assim?

Pedro: Ela está sempre lendo. Quase todo dia ela lê, até que ela gosta, eu acho isso bom. A professora dela, neste ponto aí, está de parabéns que ela incentiva a leitura. A escola fez um sistema lá de cada criança comprar um livro, a escola deu o nome do livro e tudo. Cada criança que comprou, cada pai comprou e as crianças fazem, aí tem o nome da criança tudo direitinho e rola um empréstimo entre as crianças, então as crianças ficam o ano inteiro lendo livro no rodízio. Sempre tem um livro novo para ler e nem saiu muito caro para os pais. A minha menina tem, aí tem o cartãozinho lá que anota, que dia que é para entregar tudo direitinho, e aí essas crianças nessa idade eles têm noção, eles estão aprendendo a ter responsabilidade, né? Aí minha menina fica: “Ô, pai, eu tenho que ler isso até o dia tal”, aí eu: “Então lê”, aí ela pega e lê. [...] além da escola, ela lê revistinha em quadrinho que ela gosta, que ela curte mesmo, tem a Luluzinha também que ela gosta (Pai professor Pedro).

Eles leem diversas literaturas, romances, ação, diversos tipos de literatura que eles leem. A caçula lê mais, mas os outros leem um pouquinho também. [...] A caçula é mais assídua, ela tem isso com prazer, os outros mais por necessidade talvez (Pai professor Maurício).

O meu filho mais velho, ele lê coleções e coleções, né. Ele está acabando de ler, esse ano ele já leu, digamos, quer ver, uns 12 livros, né? Leu *Éragon*, a coleção do *Éragon*, que são livros de 600 a 800 páginas. Depois ele leu... O que mais ele acabou de ler? Ele está lendo agora aquela coleção do *Game of thrones*, que ele já está no livro 5, que são livros também muito grossos. Todos esses ele leu esse ano. Então ele já leu, esse ano, uns 12 livros de média 600 páginas cada um, isso o mais velho. E o mais novo, a leitura dele é ainda é pré-alfabetização, é mais uma vez, vamos falar assim, e dentro

dessa pré-alfabetização dele, ele já ganha livros, inclusive, esse final de semana, a gente levou lá e ele escolheu dois livros, comprou para ele já ir tendo contato e despertar nele a vontade de desenvolver a leitura (Pai professor João).

[Filha], ela coisas mais infantis, né, historinhas, coisa desse tipo, que é da idade dela (Pai professor Sandro).

Eles leem muito, qualquer livro [...] (Pai professor Paulo).

É ele, na verdade, eu acho que ele lê mais do que eu, porque ele é assim, ele gosta muito de gibi, livros infantis. Ele está sempre lendo. Tem os que a escola propõe, né, que é a professora de Português propõe, mas ele é muito interessado na leitura, ele gosta de ler, às vezes, eu compro uma..., se eu vou comprar uma revista em quadrinho, por exemplo, ele gosta que eu compro aquela mais grossa, porque coisa rapidinho. Ele termina uma fina, aí, normalmente, eu compro lá de 300 páginas, aquele almanaque mesmo, sabe? E aquilo ali ele não demora muito não (Pai professor Marcos).

Por meios destes depoimentos, observamos que as práticas de leitura dos filhos não estão ligadas somente a uma leitura escolar e parecem ter uma frequência maior quando comparadas com as práticas de leitura dos pais. Observa-se também que há um investimento (simbólico e material) dos pais para que os filhos se tornem leitores. Como, por exemplo, na família do pai professor Paulo, pois foi ressaltado que qualquer livro que os filhos necessitam para o estudo: “Então a gente vai e compra, se for uma coisa em prol do aluno, para o crescimento dele, entendeu”. Também foi ressaltado que seus filhos possuem coleções de livros e gostam de leituras “mais jovens”.

Já nas outras quatro famílias investigadas, foi possível perceber que a prática de leitura dos filhos não é tão comum como nas anteriores e estão restritas à leitura demandada pela escola:

Jerônimo: Olha, os meninos leem alguma coisa assim, os livrinhos que propôs para escola, literatura, mas eles não têm, assim, nós não trabalhamos muito assim, deles ficarem lendo muito não livros, muito não, isso é uma coisa que eles, aqui em casa não têm, né, não tem, assim, tem vários livros que a gente propõe, né?

Pesquisadora: Lê mais só o que a escola propõe?

Jerônimo: A escola propõe atividades, aí, por exemplo, o que vem assim, faz, mas não parte muito da gente não, a gente não incentiva essa leitura como deveria não né (Pai professor Jerônimo).

Olha, eles leem mais é mesmo, assim, atividades ligadas à atividade deles como aluno, por exemplo, tipo dever de casa, por exemplo. Se tem uma atividade de pesquisa para fazer na área de História, eles vão lá, buscam no livro de História, então assim, não tem um livro específico para estar fazendo a leitura não (Pai professor Henrique).

Ele. [risos] Eu acho que eles leem mais é quando a escola dá um trabalho, alguma coisa eles têm que correr atrás do assunto, então, nesse sentido, é referente à escola, de acordo com que a escola exige deles (Pai professor José).

Também a minha menina mais nova, assim, eu não vejo ela ler muita coisa de livro não. Lê, às vezes, eu vejo algum livro na mão dela, certo? Não tenho curiosidade de saber que livro que é, mas ela fica muito na internet, né, esse negócio de Facebook, o negócio pega o notebook, entra nas páginas, aí este tipo de coisas (Pai professor Vicente).

No primeiro trecho, depreendemos que o pai professor reconhece o consumo literário como algo “legítimo”: “A gente não incentiva essa leitura como deveria não”, ou seja, o pai reconhece a necessidade de incentivar os filhos a adquirirem o hábito da leitura. Princípio da “boa vontade cultural”, o consumo de bens culturais está marcado pelo distanciamento entre o reconhecimento e conhecimento da cultura (BOURDIEU, 2008). Segundo Bourdieu (1983, p. 108-109), “essa distância está, com efeito, no princípio da *pretensão cultural* que toma formas diferentes segundo o grau de familiaridade com a cultura legítima, isto é, segundo a origem social e o modo de aquisição correlativo da cultura”. Dessa forma, o reconhecimento dos bens culturais não implica o consumo pelos agentes, ou seja, não pressupõe a sua incorporação – o conhecimento (BOURDIEU, 2008). Assim, embora o pai reconheça a legitimidade da leitura, esse “reconhecimento” não se converte em ações educativas concretas que, de algum modo, pudessem exercer algum tipo de efeito para que os filhos se tornassem, por fim, leitores.

No tocante aos tipos de livros presentes nos lares dos pais professores, notamos que eles dispõem de diversos livros específicos de sua área de formação, além de livros infantis, romances, didáticos, religiosos, livros de coleções (*Eclipse*, *Éragon*, *Games of thrones*) e também revistas em quadrinhos:

Pedro: Tem muito livro lá em casa – Nossa senhora! Estou até querendo desfazer de alguns, tem muito livro, tem livro de literatura brasileira, tem um

livro que eu comprei uma da *Época*, coleção Estado de São Paulo, que tinha muitos romances que foram prêmio Nobel, tipo *Moby Dick*, Dostoiévski. Tem muitos livros lá em casa – Nossa! –, livro da área religiosa tem também, porque eu sou muito curioso com essas questões. Então eu tenho vários livros espíritas, aqueles livros do Allan Kardec, aquela coleção de cinco livros dele. *Bíblia*, *Bíblia* tem *Bíblia* em inglês, tem espanhol, tenho em português, tem muito livro lá.

Pesquisador: Tem infantil também?

Pedro: Tem infantis também, da minha menina também que eu sempre comprava livro para ela (Pai professor Pedro).

Eu tenho várias coleções de livros didáticos e, inclusive, eu tenho também aquelas apostilas da rede particular que filho de amigo meu que estudou, então ele foi e me passou, então a gente tem tanto material da escola pública de diferentes disciplinas e, ao mesmo tempo, de escola particular, de diferentes disciplinas também (Pai professor João).

Livros tem, muito mais na minha área específica. [risos] Livro tem muito, mas é muito mais específico da minha área de formação, né, não há livros assim, não há um ambiente atrativo para leitura infantil, tem livro não (Pai professor Jerônimo).

Infantil, poéticos, Drummond, sou apaixonado com Drummond, filosóficos, específicos de Educação Física, né, de Pedagogia, da minha esposa apesar de ela ler muito pouco. Geralmente, eu já li os livros dela também. [risos] Tem todos os segmentos que você quiser ler livros tem (Pai professor Sandro).

Os poucos que tem é ligado mesmo às disciplinas que eles estão estudando (Pai professor Henrique).

É notável que a maioria dos pais professores possui diversos livros em suas casas, o que vai ao encontro da afirmação do pai professor Maurício: “Em casa de professor não falta livro”. Há de destacar que, no depoimento do pai professor Pedro, foi ressaltado que, atualmente, o pai não compra mais livros para sua filha, no entanto, “mas eu já levei ela na biblioteca pública, mostrei para ela e falei ‘Aqui ó, filha, quando você quiser, pode pegar aqui’. Ela fez até a carteirinha dela só que ela não está pegando muito não, sabe”. Quanto ao acompanhamento da filha à biblioteca pública, identificamos que quem realiza é o pai professor, “porque geralmente eu tenho um livro para entregar aí, eu levo ela junto comigo”. Frequentar a biblioteca pública da cidade pode ser uma estratégia utilizada pelo pai professor, devido às suas condições materiais de existência, pois, como vimos no Quadro 8, é esta a família que possui uma renda salarial menor em relação as demais famílias investigadas.

Assim, sendo ele formado em Letras e com hábitos de leitura aparentemente um pouco mais ampliados do que os dos demais pais professores investigados, parece ser um pai que investe fortemente na educação familiar e procura converter o capital cultural adquirido pela formação e pelo exercício da profissão docente em trunfos para a filha (leva à biblioteca pública, compra livros, lê histórias para ela, acompanha de perto suas atividades etc.). Denota-se também um efeito do malthusianismo da família, pois, tendo apenas um filho, esse pai professor pode investir todos os seus recursos simbólicos e materiais na sua educação.

Os dados das entrevistas também evidenciam que, nos lares dos pais professores Jerônimo, José e Henrique, os livros para os filhos se restringem apenas à leitura escolar, ou seja, livros que são utilizados por eles nas disciplinas escolares. Assim, observamos que as práticas de leitura dos filhos ficam dependentes das exigências da escola. Se levarmos em consideração a carga horária semanal de trabalho destes pais professores e o tempo disponível no ambiente familiar, é compreensível supor que, em muitos dos casos, o capital cultural adquirido pelos pais professores na formação acadêmica e no exercício da profissão não encontrou plenas condições para ser transmitido aos/às filhos/as, no tocante à construção de práticas de leitura literária, pois, conforme indica Lahire (2004), a posse de capital cultural detido pelas famílias não implica que ele seja transmitido aos seus descendentes, pois depende de como este capital será convertido para que se torne possível a sua “transmissão”. Desse modo, Lahire (2004, p. 338) afirma que “podemos dizer que não basta, para a criança, estar cercada ou envolvida de objetos culturais ou de pessoas com disposições culturais determinadas para a chegar a construir competências culturais”. Ou seja, para que ocorra transmissão de disposições e competências culturais dos pais professores aos seus filhos, é preciso tempo e oportunidade para que haja a incorporação do capital cultural e a obtenção dos efeitos esperados na socialização da prole (LAHIRE, 2004).

Por outro lado, embora as práticas atuais de leitura dessas três famílias (José, Jerônimo e Henrique) sejam restritas às demandas escolares, esses pais relatam que, quando os filhos eram pequenos, costumavam ler histórias para eles. No entanto, essa prática, potencialmente influenciadora de hábitos leitores (LAHIRE, 2004), quando executada de modo incipiente, como se pode ver abaixo, não possui força suficiente para se converter em exemplos para a formação de filhos leitores. O mesmo se pode observar nas famílias dos pais professores Maurício, Paulo e Vicente.

Quando... Algumas historinhas quando eles eram mais novos, era a mãe dele que lia. Tem muito tempo, não tem o hábito também de estar lendo mais não (Pai professor Henrique).

José: Eu já li muitas revistinhas para eles quando eles eram pequenos, mas aí foram crescendo, foram descobrindo outros. [risos]

Pesquisadora: E sua esposa também lia livro para eles?

José: Lia, lia de vez em quando, lia sim (Pai professor José).

Não, ler não, não ler, não, só em escolas né, uma vez ou outra, a gente lê alguma coisa. Às vezes, fica não sei não, melhor dizer que não (Pai professor Jerônimo).

Maurício: Às vezes, uma historinha ou outra, porque, devido ao tempo também, não dava para fazer muita coisa não.

Pesquisadora: E no caso, quando ocorria a leitura, era você mais ou a esposa que lia?

Maurício: Sempre foi mais ou menos dividido, sempre foi mais ela, porque ela está mais presente em casa, né (Pai professor Maurício).

Não me lembro. Sinceramente, não me lembro. Quando eram menores, de repente, acho que a mãe dela lia algumas coisas sobre Chapeuzinho Vermelho para elas, quando não sabiam ler direito, sobre livros infantis mais, né, sabe essas coisinhas assim, mas livro, acho que a mãe dela lia esses livros para elas, contava história (Pai professor Vicente).

O pai professor Paulo ressaltou que não havia práticas de leitura para as crianças – “não foi um hábito meu” –, no entanto, os depoimentos do pai professor demonstram que, quando os seus filhos eram menores, ele cantava, geralmente, à noite, músicas que aprendeu no coral do qual foi membro: “É porque eu cantei no coral chamado Canarinhos de Itabirito. Tem um coral que é conhecido aqui, eu cantei, sou da primeira turma, então esses meninos assim – Nó! – todas essas músicas aí que eu aprendi no coral cantava para eles”. Embora o pai professor Jerônimo relate que não lia histórias para as crianças, por meio dos seus relatos, constatamos, nessa família, a presença de uma transmissão oral de saberes por meio dos relatos de “causos” e histórias que eram narrados aos filhos pelos pais ou parentes. Segundo o pai professor Jerônimo, os “causos” eram contados no final da noite: “Os tios, todo mundo aqui gosta de contar histórias, isso continua até hoje, né, é próprio da família de falar, de contar” e são “histórias próprias mesmo, né, contados os casos, os ‘causos’, né, então faz parte daqui”.

Diferentemente, nas quatro famílias abaixo, temos:

Eu lia para ela, cheguei a ler algumas vezes, ela gostava de história. Em 2015, teve uma, um negócio aqui, eu estava aqui no [escola] já e a gente foi numa Feira do Livro lá em Itabirito, e a gente ganhou 200 reais, não 200 reais em dinheiro, 200 reais em crédito para a gente pegar livro, cada professor ganhou, todo professor que foi nessa feira literária ganhou, aí eu peguei livro para mim e para minha filha, inclusive um livro que eu peguei para ela, um livro grossão de contos, de fadas da Disney, contos de fadas em geral, livro grossão e, nessa época, eu ainda lia para ela, eu tinha que ler para ela, nessa época. Mas agora ela já pega esse livro, já leu aquelas histórias, trocentas [sic] vezes, que ela pega e lê de novo a mesma história da Rapunzel, né, do João e o Pé de Feijão, a mesma história. E ela gosta de reler, sabe? E ela já está numa fase muito boa de letramento, igual eu te falei, eu estou muito satisfeito que, às vezes, a mãe dela tem dúvida em como escrever alguma palavra e pergunta para ela: “Ô, filha, como que escreve? Com c cedilha?”. E ela responde direitinho (Pai professor Pedro).

João: Ah, nós dois lemos, mas, na hora de dormir, é comum eu ler história para o mais novo, aí eu deito com ele, a gente lê duas, três histórias. Tem os livros já de histórias para ninar, ele vai ler aquilo, e ele escuta ele, lendo e dorme e [esposa] lê para ele durante o dia, em outras ocasiões. O mais velho, ele não vai ter paciência de ouvir a gente lendo mais, né? [riso]

Pesquisadora: Ele já passou por essa fase quando era pequeno também?

João: Sim, mas, na hora de dormir, com mais frequência, então se você for analisar, na hora de dormir que eu estou na quarta-feira, no sábado, no domingo e durante as férias, aí então nos outros dias que eu não estou aí, a mãe dele lê para ele também, mas, eu estando aqui, eu gosto de ler para ele dormir lá e tal (Pai professor João).

É, geralmente quem lê mais sou eu, inclusive, ela tem que trazer um para renovar histórias, tem que trazer para eu ler mais ainda (Pai professor Sandro).

Antes de ir para escola, tanto a [esposa] quanto eu, a gente lia para ele. Eu lembro que, assim, os primeiros livros que a gente lia, lia livro de banho, tinha aquele livro que tinha..., tem uma certa estrutura assim que abre, forma o bichinho, o olhinho tem... todo, sabe? Até hoje ele não conseguiu dar, o que não eram muito..., não chamou muita atenção dele para alguém, mas esses estão guardados até hoje e, assim, rapidão [sic] ele começava, ele imitava já quando começava a ler, quando a gente já lia para ele, ele pegava e já conhecia a história toda, mostrava para o pessoal e tudo (Pai professor Marcos).

O pai professor Sandro, no decorrer de seus depoimentos, declarou também que contava histórias que lembravam da sua infância, ou seja, que estavam nas suas lembranças,

oriundas da tradição da família: “Minha avó contou para o meu pai, meu pai contou para mim”. Algumas histórias mencionadas por ele foram *Pedro Malasartes*, *O sapo e a onça*, *Festa no céu*. Vemos também que, no caso de João, o seu horário de trabalho semanal afetou, de algum modo, a intensidade das práticas familiares de leitura, sendo que ele contava com a ajuda da esposa para realizar a leitura para os filhos nos momentos em que estava ausente.

As práticas de leitura destacadas pelos pais professores nestes trechos podem, segundo Lahire (2004), ser propulsoras para o sucesso escolar dos filhos. De acordo com Lahire (2004, p. 20), “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 o ato de produção escrita”.

Finalmente, podemos inferir, a partir dos dados apresentados, que a proximidade dos pais professores com a leitura foi produzida quase majoritariamente pelos imperativos da profissão. No entanto, em certa medida, eles conseguiram, por meio de práticas educativas, fomentar a leitura em seus filhos, tornando-os leitores. Isso significa que o capital cultural acumulado com o exercício da profissão e da sua formação acadêmica pode ser convertido, mesmo que não plenamente e nem em todos os casos, em benefícios para os filhos.

3.3.2 *Frequência das famílias dos pais professores em atividades culturais*

Para aprofundarmos sobre as práticas culturais dos pais professores, buscamos investigar com qual frequência as famílias visitam museus, casas de culturas, teatros e cinemas. Setton (1994) lembra que pouco se tem discutido a respeito da vida cultural de professores. Segundo a autora, a bibliografia é bem extensa no que concerne aos estudos com e sobre os professores, porém a grande preocupação dos pesquisadores se volta para a relação entre professor e aluno, inserção, carreira e formação profissional, dentre outros, e não são comuns os estudos que se preocupam com outras facetas das vidas dos professores. Nesse aspecto, quanto à frequência das famílias dos pais professores ao cinema, por exemplo, observa-se que, em cinco famílias, essa prática é quase ausente.

Para te falar a verdade, juntos nunca fomos ao cinema, porque aqui na região, não existe cinema, então, para família pobre sair daqui para ir em BH [Belo Horizonte] ou em qualquer outra cidade que tenha cinema, é muito caro, é muito complicado. Então, nunca tivemos a oportunidade de ir juntos ao cinema. E olha que é 28 anos, 27 anos juntos, nunca tivemos oportunidade de ir ao cinema com os meninos, nunca tivemos condição financeira para fazer grandes viagens para ir a cinemas (Pai professor Maurício).

Sandro: É, geralmente, quando tem eventos na escola que a gente vai.

Pesquisadora: Ah, tá fora do evento da escola?

Sandro: Não. É porque, primeiro, que não tem próximo aqui, né, e também a gente não tem o hábito, acho que eu não fui criado assim, então, eu, às vezes, eu nem penso muito nisso sabe (Pai professor Sandro).

Henrique: Não.

Pesquisadora: Nunca foi?

Henrique: Não, não, com eles não (Pai professor Henrique).

Olha, eu já fui muito, eu não sou muito de cinema não, mas já fui no cinema muitas vezes. [...] Com a família, nunca fui não, já fui ao teatro assim. Fui ao teatro, tanto é que, semana passada, agora, assistir a um teatro lá no Teatro Municipal. Passou uma peça lá, até gostei, foi eu e minha esposa só (Pai professor Vicente).

Com a família não, eu tenho até um compromisso com ele, que a minha esposa estuda em Viçosa, aí ela vai, é semipresencial. Então ela faz todos os trabalhos, toda sexta, ela vai, então a gente tem um compromisso. Eu tenho compromisso com ele de levá-lo ao cinema, aí eu tenho que achar o dia que vai ter na sexta-feira, no horário nosso, enquanto ela está estudando, a gente vai. Mas só que, até então, não coincidiu o que dava certo não. Sempre, por algum motivo, não dá para a gente ir, não deu ainda (Pai professor Marcos).

Evidencia-se, nestes relatos, que, no caso das cinco famílias retratadas, a frequência ao cinema nunca ocorreu, embora, individualmente, alguns dos professores já tenham frequentado uma sala de cinema. Esse aspecto não é surpresa, pois, na maioria dos municípios de moradia dos pais professores, não há salas de cinema, com exceção de Ouro Preto (que possui apenas uma sala de cinema, o Cine Vila Rica). Desse modo, a frequência ao cinema exigiria das famílias um maior deslocamento e a utilização de recursos financeiros para a realização da atividade. Sendo assim, no primeiro depoimento, notamos que a frequência ao cinema nunca foi possível devido aos imperativos econômicos e, nos demais, embora o fator econômico não seja relatado, as dificuldades com o necessário deslocamento

para a capital, Belo Horizonte, parecem ser um dos motivos para a não frequência a esse tipo de atividade cultural. Contudo, a ausência das idas ao cinema não pode ser observada tão radicalmente nas outras cinco famílias, nas quais essa atividade, mesmo que de modo esporádico, está presente.

João: É assim: o cinema, as vezes que a gente foi, ou a gente vai, vamos dizer assim, é Belo Horizonte ou numa cidade do interior chamada Barbacena, normalmente durante as férias.

Pesquisadora: Leva os filhos?

João: Sim.

Pesquisadora: E com que frequência? Isso é só nas férias?

João: Nas férias, porque é muito corrido e é muita coisinha, né, e também demanda muito tempo para você ir lá e ficar. Aqui não tem, então, para ficar por conta disso (Pai professor João).

Pedro: Ah, eu acho que, assim, não é muito não, sabe? É mais ou menos. Ah, sei lá, a cada dois meses a gente vem. É pouco, né? Mas de dois em dois meses, eu acho legal, eu gosto de cinema e tem filme infantil. Ela gosta também do ambiente de cinema, comer pipoca e ela sempre comenta, e ela gosta, e é uma coisa diferente, né, para a gente fazer. Pesquisadora: E quando vem ao cinema, assim, vem você a esposa? E a filha?

Pedro: Às vezes, sim, às vezes, vem só eu e a filha, né (Pai professor Pedro).

Jerônimo: Uma vez ou outra, quando tem um filme ali. Pouco, muito pouco, e aqui é no cinema local né, mas recentemente mesmo, agora, teve um Festival de Inverno agora, minha esposa que foi com o [filho], eu já fui com a [filha] nos outros. Aí, às vezes, vai com uma tia, né? Pouco tempo também, a [filha] saiu com a tia. Quando tem aqui uma sessão, mas é esporádico, né.

Pesquisadora: Já teve algum momento que vai toda a família junto?

Jerônimo: Não, ou eu fui com ela ou a mãe foi, né? Não é comum junto não (Pai professor Jerônimo).

José: A gente vai ao cinema quando a gente vai a Belo Horizonte, porque por aqui, em Acaiaca, não tem. Então, quando a gente vai a Belo Horizonte, a gente vai ao cinema sim, e ele gosta muito de cinema, aí a gente sempre vai lá, arruma um jeitinho e dá. Já fui em outras cidades também.

Pesquisadora: Quais cidades?

José: Já fui a João Monlevade aqui embaixo, Ouro Preto também já fui. É, e a gente já foi em outras cidades, eu estou me recordando essas mesmo já fomos em outras cidades também, é Lafaiete [Conselheiro Lafaiete], Itabira, que a gente sempre tem parentes espalhados para tudo quanto é canto.

Pesquisadora: E com que frequência você costuma ir?

José: Olha, quando a gente vai mesmo, acaba sendo que umas quatro vezes por ano porque, às vezes, você vai, não dá para assistir, mas sempre que a gente vai e dá para ver alguma coisa, a gente vê, principalmente quando a gente vai a Belo Horizonte, é certo, é certo, cinema está incluído no roteiro. [risos] (Pai professor José).

Paulo: O cinema a gente vai no período de férias sendo que, nessas férias de julho, a gente não foi. Nós viajamos, mas, geralmente todo mês de janeiro e julho, a gente vai sim. Só janeiro e julho.

Pesquisadora: E onde?

Paulo: Belo Horizonte. É aqui não tem, né? Geralmente, Belo Horizonte, ou no BH Shopping ou no Via Shopping, lá no Barreiro, que é mais barato (Pai professor Paulo).

Como vimos, mesmo que o cinema não seja uma atividade frequente na vida das famílias, percebemos a existência do princípio de “boa vontade cultural” (BOURDIEU, 2008), pois, em alguns casos, mesmo com as dificuldades impostas pela distância geográfica, os pais professores faziam esforços para frequentar o cinema em Ouro Preto ou na capital, em Belo Horizonte, pelo menos nos períodos de férias com a família ou em outras ocasiões em que visitam os parentes.

No que concerne à frequência das famílias ao teatro, obtivemos diversas respostas, como veremos abaixo:

Só o de escola, só espetáculos públicos que viessem até nós, um circo ou alguma coisa assim, mas, do contrário, não tinha condição de ir (Pai professor Maurício).

Ah, nós, geralmente, nós vemos mais é na escola, são espetáculos mais em escola. Teatro, eu acho que eu nunca fui ao teatro com [filha] assim não. Assim, o teatro, eu já fui na escola, né, assim (Pai professor Sandro).

Eles já foram mais, assim, pela escola mesmo, com a gente, na família, nunca fomos não (Pai professor Henrique).

Jerônimo: Não, não vamos ao teatro.

Pesquisadora: Nunca foi com a família também?

Jerônimo: Nunca fomos (Pai professor Jerônimo).

José: Teatro, acho que eles mesmo nunca foram teatro não. Eu já fui, já tive oportunidade de ir, mas eles mesmo não.

Pesquisadora: Tem muito tempo que você foi a esse?

José: Ah, não... Lembro que eu estava, na época eu estava estudando ainda (Pai professor José).

Marcos: Mesmo caso. [risos] A gente, não temos essa opção aqui [risos] na nossa cidade.

Pesquisadora: E você já foi algum com ele, a família?

Marcos: Não (Pai professor Marcos).

Observamos que os filhos desses pais professores nunca foram ao teatro, por motivos relacionados aos imperativos econômicos, como percebemos no relato do pai professor Maurício. No último trecho, identificamos que a não frequência ao teatro, assim como a baixa frequência às demais atividades culturais ressaltadas pelo pai professor Marcos, estão relacionadas ao contexto da cidade em que a família reside. No caso desse professor, a cidade onde reside é um município muito pequeno, que não oferece esses tipos de atividades culturais. Chama, no entanto, a atenção o fato de que, no caso do professor Jerônimo, embora ele afirme nunca ter ido ao teatro, não podemos deduzir que seja apenas por questões objetivas, ou seja, econômicas. Na cidade de Ouro Preto, são comuns os espetáculos teatrais gratuitos em casas de teatro ou em praças públicas. Podemos, assim, inferir, que suas práticas culturais não são apenas condicionadas por questões econômicas, mas também por outras dimensões do *habitus* familiar.

Nas demais famílias, notamos que, embora em algum momento já tenham assistido a peças teatrais, essa prática também é bem rara.

Já fui ao teatro na Casa de Cultura do Maestro Dunga, em Itabirito, aí, normalmente, é peça infantil. Esse final de semana mesmo, a gente foi para Belo Horizonte, então tinha teatro lá na Praça da Assembleia e, depois, no domingo, tinha no Parque Municipal, então a gente foi nos dois, no sábado então. Mas, assim, espaços abertos, é mais normal, é mais comum, mas a gente também vai em Itabirito, quando aparece alguma peça infantil lá que dá para conciliar nossa ida, a gente vai até Itabirito (Pai professor João).

Pedro: Teatro não, até tem muito, né, no SESI de Mariana, mas a gente não tem costume.

Pesquisadora: Mas vocês já foram e levaram a filha alguma vez?

Pedro: Já sim.

Pesquisadora: Você se lembra?

Pedro: A gente já foi ao circo, mas, no teatro, já tem um tempo, já tem alguns anos, acho, que minha menina era pequena quando a gente foi. Uma coisa que a gente participa muito, que todo ano eu gosto de ir, é no, naquele encontro de circo, Encontro Internacional de Palhaços, sabe? (Pai professor Pedro)

Ah, muito pouco, fui porque falava: “Ah, vamos lá, que a peça é boa, tal, tal”. A gente fica muito dentro de casa, muito preso, né, sem fazer nada e você tem que sair também, você precisa. Ouro Preto é muito parado, podia ter uma diversidade maior, tantas coisas para fazer, entendeu, tem que sair (Pai professor Vicente).

Paulo: O teatro não, teatro, aqui, a gente não tem costume de ir, acho que a gente já foi à Casa de Cultura uma vez, coisa deles, de escola, agora teatro mesmo, assim profissional, não. Os quatro nós nunca fomos. Já nossa desculpa é porque eles eram menorzinhos, a [esposa] trabalhava na FIEMG e sempre tinha aos domingos. Eles eram pequenininhos – Nossa Senhora – já e lá no Sesi Minas muito até, eu me esqueci dessa parte, vem para cá, [esposa].

Pesquisadora: E onde e quando foi pela última vez? É nessa ocasião que você estava falando?

Paulo: O último foi no Sesi Minas, agora eu lembro de um deles, aqui não, lembro, teve um teatrinho no [colégio]. O [colégio] trabalhava mais teatro, então eles fizeram uma peça lá e nós fomos. Ah, tem dois anos, o [filho] estava no 8º ano, teve uma peça, uma apresentação lá que a gente foi, deles (Pai professor Paulo).

Em relação às visitas das famílias dos pais professores a museus e casas de culturas, identificamos que essas práticas também não são habituais na maioria dos casos investigados, embora, nas cidades de Mariana e Ouro Preto, exista um número expressivo de museus e casas de cultura.

Pedro: Não frequento assim não, por coincidência, eu trouxe a minha menina ao Museu da Inconfidência esses dias para conhecer, sabe? Eu gostaria que frequentasse mais.

Pesquisadora: E nesse dia que veio, veio só você ou veio a mãe?

Pedro: Veio eu e minha filha. A gente veio ao Museu da Escola de Minas e ao Museu da Inconfidência (Pai professor Pedro).

Jerônimo: Também não.

Pesquisadora: Nunca foi, com a família junto?

Jerônimo: Eu já fui separado, nós nunca fomos juntos (Pai professor Jerônimo).

José: Sim. Eles não, mas eu já, no trabalho de escola, já frequentei, já fui muito ao museu.

Pesquisadora: Fora disso, vocês costumam ir?

José: Não (Pai professor José).

Vicente: Não frequento não, porque eu, quando era mais novo, eu trabalhei na Casa dos Contos – Casa dos Contos pode ser considerado um museu também, porque ali tem senzala. Já fui no... Já levei minha esposa lá no Museu da Inconfidência, entendeu? Lá tem um museu, lá tem histórias interessantes. Casa dos Contos tem a senzala, tem lugar onde morreu Cláudio Manuel da Costa lá. E lá na igreja do Pilar também tem o Museu da Prata, né, museu de prata lá, mas nunca levei minha esposa lá, tem roupa lá do século XVII, você pega a roupa assim, é muito pesada, né?

Pesquisadora: Mas você já levou as filhas alguma vez ao museu?

Vicente: Não, nunca levei lá no museu não. Ela até falou comigo na Casa dos Contos. As meninas e a esposa também já foram, foram no mirante tal, tal.

Pesquisadora: e você se lembra onde e quando foi pela última vez?

Vicente: Não, tem bastante tempo, viu? Tem bastante tempo, não sei se elas foram ao museu, não, Mineralogia foram não, mas tem tempo, foi só na Casa dos Contos (Pai professor Vicente).

Marcos: Eu já tive oportunidade de ir bastante, mas com ele, praticamente, não.

Pesquisadora: Já foi alguma vez com ele?

Marcos: Não, nós já fomos a alguns lugares, visitamos, assim, Ouro Preto, mas não no museu e tal (Pai professor Marcos).

Em cinco famílias, as visitas aos museus ou casas de cultura ocorrem em excursões feitas pela escola:

Henrique: Não. Não tem esse hábito também não.

Pesquisadora: Mas já foram alguma vez?

Henrique: Eles sempre foram, assim, juntamente com excursão, com a escola mesmo. A gente mesmo fazer um programa dessa forma não. Pesquisadora: E quando eles foram, mesmo que seja pela escola assim, você lembra quando foi isso?

Henrique: Deve ter mais ou menos um ano e meio, dois anos, última vez que eles foram pela escola (Pai professor Henrique).

Museu só em excursão de escola também (Pai professor Maurício).

João: Não com muita frequência, eu vou mais por conta das excursões com os alunos na escola em que eu dou aula. Em Itabirito tem um professor que tem essa pegada de viagens com alunos, então eu vou com muita frequência. Já os meninos aqui foram já em Ouro Preto, no museu lá, mas já faz um tempo, né, não é algo corriqueiro não.

Pesquisadora: E você se lembra quando foi pela última vez?

João: Com eles, tem uns dois anos, no mínimo. Agora, sozinho, tem um mês (Pai professor João).

Sandro: Já fomos já, no museu.

Pesquisadora: E onde que é esse museu?

Sandro: Mariana, Ouro Preto.

Pesquisadora: Você lembra quando foi a última vez?

Sandro: Ah, tem muito tempo, né, deve ter uns três anos, dois anos.

Pesquisadora: Vocês levaram ela?

Sandro: Ela foi a Mariana com a gente só uma vez, acho que ela nem deve nem lembrar mais, né, [filha] (Pai professor Sandro).

Paulo: Sim, é, se frequentar museu, aí todas as viagens que eu faço. Eu inverteo, geralmente, eu levo o [filho] ou levo a [filha], eu não levo os dois juntos, eu levo um ou levo o outro, porque eu levo os alunos, são a faixa etária deles. Diamantina, os dois já conhecem o Museu do Juscelino Kubitschek, o museu de Chica da Silva, o museu de pedra preciosa que tem, do Diamante. Lá em São João del-Rei, os museus de São João del-Rei e Tiradentes, ambos conhecem, aquele museu, ambos conhecem, eles foram em momentos diferentes, aquele museu de Santana. Esse lado aí – eu esqueci de falar lá atrás – eu foco muito esse lado, eu gosto muito desse lado cultural.

Pesquisadora: E você lembra onde e quando foi pela última vez em que eles foram também?

Paulo: Eles foram, o ano passado, em Diamantina, em outubro do ano passado. [...] Onde que eu quero levar meus alunos, eu levo meus filhos [risos] (Pai professor Paulo).

Por fim, interrogamos os pais professores sobre quais outros tipos de atividades culturais eles costumam frequentar, individualmente e juntamente com a família. Por meio dessa questão, obtivemos diversas respostas. Nos quatro primeiros depoimentos, observamos os seguintes relatos:

Oh, geralmente, a gente... Festival de Inverno, quando tem eventos, mesmo assim, a gente não vai todos os dias, né? Festas escolares, festa junina, festa da primavera, esses negócios é mais o que... (Pai professor Sandro).

José: Atividades culturais, aí fica difícil. [risos] Olha, a gente vai, assim, futebol, quando tem no campo, a gente vai.

Pesquisadora: Você fala todo mundo, a família, né?

José: Não, às vezes, vai eu ou vai ele. A gente vai junto, motocross, essa coisa, sabe? Quando tem por aqui, a gente vai, aí vai eu, ele. Cavalgadas, sabe, aí já fomos, teve uma vez que já fomos nós todos (Pai professor José).

Festival de balé, o festival de balé da [filha]. Este ano não, porque ela não está, como eu te falei da questão do horário né, mas festival do balé todos iam, os quatro. Uma outra coisa cultural, deixe-me ver, alguma apresentação, já teve alguma apresentação na Casa de Cultura, de algum cantor local, ou alguma coisa de apresentação cultural que nós fomos. Eu lembrei de uma peça que eu assisti com a [filha], acho que foi ano passado, eu lembrei do atelier, aí eu levei [filha], nesse eu fui sozinho com a [filha] não sei porquê, acho que a [esposa] estava trabalhando, não sei se era final de ano, eu não sei eu fui com ela. Agora, já fomos em apresentação cultural e, geralmente, aqui na Casa de Cultura de Itabirito (Pai professor Paulo).

Algumas festas que tenha exposições assim, aberta, né, apresentações, essas festas de ruas, essas coisas assim, essa parte cultural, né, aí, quando tem, nós vamos, né (Pai professor Jerônimo).

Olha, a gente não tem o hábito de ter uma rotina, assim, de atividade cultural não, sabe? Às vezes raras, teve duas, três vezes que a gente foi, por exemplo, uma apresentação lá no jardim, exposição dos palhaços. Eles contando aquelas brincadeiras, então assim, muito raro, mas teve esse momento lá, entendeu? O encontro de palhaço que teve aqui em Mariana e, então, a gente..., fomos lá, entendeu? Mas, assim, não tem o hábito, entendeu, assim, de estar indo com eles, assim, tem não (Pai professor Henrique).

Olha, nem sei se tem, eu não sei se minha esposa gosta muito de... Não sei se é cultural, mas é ir ao baile, não sei se é cultura. Mas é só isso só. E, se tiver alguma coisa em Ouro Preto diferente, vai, às vezes, aqui em cima tem uma pracinha que: “Ah, hoje está fazendo eventos lá e tem uns [inaudível] vindo de outro lugar lá”, a gente vai, entendeu (Pai professor Vicente).

Vemos que a participação dessas famílias em outras atividades geralmente ocorre em eventos abertos promovidos pela cidade de residência, ou em atividades esportivas.

Destaca-se que, em três das famílias, a frequência a atividades e eventos religiosos é bem marcante, como se pode observar nos relatos abaixo.

Missa é considerada atividade cultural? A gente vai à missa sim, de vez em quando, de vez em quando que eu falo assim, domingo à noite, né, sempre tem festa religiosa também que a gente costuma ir, tipo ali na igreja de Mercês, Nossa Senhora das Mercês, costuma ter a festa do Divino Espírito Santo, aí a gente vai, né, festa junina também do São Pedro, no nosso bairro, também a gente vai (Pai professor Pedro).

A única atividade cultural que a gente frequenta junto é a igreja, a religiosa, só essa mesma (Pai professor Maurício).

Cultural, vamos pensar em questões religiosas, a gente, quando está na nossa cidade, vai lá, tem a festa local lá, da Padroeira, é algo ligado à cultura, essas tradições religiosas. Festas assim como Festa da Jabuticaba, festa de não sei o quê, festa de exposição, a gente não vai. Dificilmente, então não tem muito esse hábito de frequentar a festa, dos meninos, só festas famosas na região que aqui, ligado essas tradições culturais a gente também não é de frequentar não (Pai professor João).

Em síntese, notamos, de modo geral, uma baixa frequência das famílias dos pais professores ao cinema, ao teatro, museus e a casas de culturas, o que pode ser associado às condições materiais e simbólicas de existência das famílias, bem como à realidade local da cidade em que residem. Nessa mesma linha, Setton (1994, p. 76) demonstra que a frequência com que os professores visitam cinemas ou teatro, por exemplo, é bastante rara ou inexistente, sendo que os professores investigados tiveram “uma maior preferência pelo consumo ou pelos lazeres que se caracterizam por serem domésticos e que podem ser usufruídos, na maioria das vezes, de forma individual, e que oferecem pequenas oportunidades de gastos”.

3.3.3 A vivência da docência: entre a escola e o lar

O estudo de Vieira e Relvas (2005) demonstrou que a docência tem efeitos negativos e positivos na vida familiar de pais professores, que, por sua vez, alteram os modos de relacionamento entre os membros no interior das famílias. Além desse estudo, outras pesquisas empíricas realizadas com pais professores também devem ser destacadas por explicitarem os efeitos positivos da docência na escolarização dos filhos, derivados da

condição parental híbrida de pai e professor (REIS, 2006; BARG, 2011; NOGUEIRA, M.O. 2011; LASNE, 2012). Nesse âmbito, levantamos, a seguir, várias questões relacionadas à vida profissional e aos efeitos dela na esfera familiar dos pais professores investigados.

Inicialmente, buscamos identificar como é a rotina profissional de trabalho dos pais professores. A partir dessa questão, obtivemos como resultado que o dia a dia dos pais professores é bastante atribulado devido à carga horária extensa de trabalho docente e às ampliadas exigências derivadas da profissão, que ultrapassam a carga horária remunerada.

Pedro: Ah, eu levanto cedo, vou para escola, eu levanto bem cedo, porque eu tenho que vir para Ouro Preto, eu dou aula e depois eu vou para casa, ou então eu passo... E à tarde eu preparo a aula, prepara as coisas de escola, aí eu fico em casa fazendo as coisas, às vezes, porque minha esposa sai para fazer algum... Na parte da tarde, minha menina está para a escola, minha esposa vai resolver as coisas que ela tem que resolver, negócio de cabelo, sei lá de quê, que ela tem fazer, às vezes, ela tem uma cliente que ela vai na casa da cliente, né? É isso.

Pesquisadora: E lá na outra escola?

Pedro: E lá é dois dias na semana, e eu dou aula no sistema prisional também, mas é faz parte do meu cargo da [escola] (Pai professor Pedro).

No turno da manhã, é de segunda a sexta, de 7 horas às 11:25, e sábado para pagar a abençoada greve. E isso, digamos, na escola, né? Porque, chegando em casa, a rotina profissional continua com preparação de aula, essas questões que são cumpridas fora da escola e, à noite, segunda e terça, de 18:40 às 22:15, na quarta-feira eu folgo, e vou na quinta e na sexta, das 18:40 às 22:20 (Pai professor João).

Ah, dia a dia, assim, igual, por exemplo, saio de manhã, né, igual estou no projeto, né? Lá onde eu fico, almoço por lá mesmo e só venho à tarde, que eu chego em casa à tarde, entendeu? Então, assim, a rotina é essa, de segunda a sexta no caso. Então, se a gente está, eu fico mais tempo lá na escola do que em casa, durante a semana, e final de semana também mais tempo porque aí já tem umas atividades esportivas e tal, mas, durante a semana, é mais tempo fora de casa (Pai professor Henrique).

Meu dia a dia, olha eu saio 5:50 da manhã, porque eu tenho que pegar os meninos para trazer para a escola. Sete horas, começo a dar aula, 11:30 termina aula, e aí levo os meninos de volta para casa, aí já volto com a turma da tarde, do Infantil, do Fundamental II, isso meio-dia e meio. Uma hora, estou em casa de volta. Às 15:30, 16:30, eu saio de novo para fazer outros horários que eu tenho que fazer, aí 18 horas, eu trago um pouco de menino aqui para Acaiaca também, aí eu estou em casa de novo. Aí, quando é 22:30, eu saio de novo para levar os meninos, aí, quando é 23:20, mais ou menos, estou em casa de novo, então é assim [risos] (Pai professor José).

A rotina de trabalho, na parte da manhã, de segunda à sexta, quarta-feira é minha folga – que seria hoje, né? Segunda à sexta, eu levanto 5:30 da manhã, tem um carro da Prefeitura que pega a gente às 6:15, 6:20 da manhã, a gente dá aula lá em [distrito], de [distrito], a gente vai para [escola], tá? A aula da [escola] começa uma hora da tarde, eu saio de [distrito] em torno de 11:40 por aí, porque este carro que leva a gente lá tem que levar três meninos em casa, porque lá é uma roça, tipo, é uma roça bem adiantada, né? Aí tem três meninas que a gente leva e busca a gente, aí pega os professores em torno lá de 20 para o meio-dia. Eu chego na praça ali, em torno de meio-dia e meia, meio-dia e 40, o dia que chega mais cedo, meio-dia e vinte se chegar, aí eu chego ali na praça, dou uma descansada ou toma um cafezinho e vou para a [escola]. E [escola] segunda e terça-feira, eu fico até..., que eu dou aula à tarde, dou aula à noite, segunda e terça, eu fico até, em média, 8:30 da noite, tá? Tem o intervalo, de tarde, eu tenho uma janela lá, mas fico lá, não vale a pena vir em casa não. Agora quarta, minha folga, né, estou de folga das duas escolas. Quinta-feira, amanhã, eu vou, amanhã, que seria quinta-feira, vai ser a mesma coisa: vou ter aula de manhã e de tarde na [escola], não dou aula à noite. E sexta-feira dou aula só de manhã, lá em [distrito], na escola de [distrito]. A rotina de trabalho é essa, sábado e domingo, é só se tiver uma reunião que vai na reunião (Pai professor Vicente).

Paulo: É assim: Eu levanto 5 e pouco da manhã, cinco e cinco precisamente. [Esposa] levanta quatro e meia, que eu te falei, 4:15 por aí, ela faz comida, tem dia que eu levanto sozinho, tem dia que ela ou os meninos me chamam. Aí eu vou levo o [filho], levo o [filho], 5:30 a gente sai daqui 5:20, que ele pega van às 5:30, levo um vizinho nosso, aí, de lá, eu volto, aí tomou banho. Nós temos uma cadela que está presa, porque ela estava soltando, rebentando a corrente, ela é brava, Chow Chow mistura, então eu coloco ela para fora, ela faz xixi e tal, depois eu prendo de novo, aí venho, tomo banho e tal, tomo café com a [filha] e com a [esposa]. Aí sai daqui 6:40 levando a [filha], o [outro vizinho], que é outro vizinho que estuda no [colégio] e a [filha] no [colégio], eu passo pelo centro e uma outra menina, que é colega da [filha], mas não é da mesma sala, aí vou, trabalho, meu intervalo 9:30, e 11:25 acaba a aula, né? Eu saio de lá às 11:30, aí eu vou direto, a [filha] aí fico perto lá, paro o carro no estacionamento, geralmente, tem que comprar alguma coisa, vou lá, pego a [filha]. Venho, esquento a comida que a [esposa] já fez e aí arrumo a metade da cozinha, o [filho] gosta de coisa frita, por exemplo, bife frito, ele gosta que frita na hora, aí você deixa a panela, você não lava fogão todo. Hoje eu não fritei porque a gente almoçou lá, né, então é assim, todo dia essa rotina.

Pesquisadora: Quando tem que levar a filha para aula de inglês você leva?

Paulo: É, eu que levo, aí, na segunda e na quinta, na quarta eu levo o [filho], busco o [filho], por exemplo, aqui embaixo, eu busco 7:30 da noite, né, assim todos os dias eu tenho compromisso (Pai professor Paulo).

A minha rotina? Ah, é uma rotina bem completa, vamos dizer assim. [risos] Não sei se essa é a resposta que seria a mais adequada, porque a minha rotina é o seguinte: eu começo na escola municipal às 7 horas, aí eu tenho aula até 11:20, volto para casa, é pertinho, volto, almoço dentro de poucos minutos. Não tem muito tempo para almoçar, aí, faltando 15 mais ou menos

para meio-dia, já vou para outra escola aí. Na outra escola – como nessa escola municipal, eu sou professor de 1º ao 5º ano – aí, na outra escola, já sou professor de Matemática. Trabalho com alunos do 6º ao 9º, aí, no caso, a escola estadual, eu tenho é por aula, né? Tenho várias turmas, então, assim, eu tenho uma sexta-feira de folga e alguns espaços, mas como eu tenho que cumprir módulo 2, reuniões, essas coisas. Então a rotina, ela é completa mesmo, acho que diria quase completa (Pai professor Marcos).

Vemos, nestes excertos das entrevistas, que o tempo despendido dos pais professores em seu trabalho é bem extenso e, como observamos anteriormente, essa sobrecarga de trabalho também afeta os modos de acompanhamento parental da escolarização dos filhos e as dinâmicas internas familiares. Assim sendo, diante dessa intensa rotina de trabalho, os pais professores foram interrogados sobre como eles fazem para manter o equilíbrio entre as atividades da vida profissional e a vida familiar. Por meio deste questionamento, obtivemos várias respostas, como veremos a seguir:

Eu acho que nós temos que aprender a separar as coisas, eu busco não trazer problema da escola para casa e nem levar os de casa para escola, é lógico que, como ser humano, não deixo de misturar um pouquinho, de vez em quando. Então você tem que ter é fazer o possível para tentar separar, né, você tem que fazer o possível para tentar separar, não dá para separar de tudo, porque a gente é humano e o ser humano tem sentimentos, e você não consegue partir da alegria para tristeza em instantes, então..., ou partir da preocupação para o relaxamento em segundos, não é fácil assim, mas você tem que tentar não misturar, você tem que tentar separar o máximo que puder, vida familiar com vida profissional. Infelizmente, quando a gente é profissional ou responsável, a gente acaba deixando a desejar em casa em alguma coisa, não tem jeito, mas a família acaba compreendendo e a gente tenta... Os momentos que dá para estar com a família, estar realmente com a família, né, mas sempre o de casa sempre fica mais prejudicado um pouco (Pai professor Maurício).

Oh, o que eu faço isso: eu não deixo, por exemplo, eu não deixo a minha vida profissional influenciar na vida familiar. Se eu tentei dar uma aula e não consegui, eu não chego em casa nervoso não. Eu entendo que aquilo aconteceu lá, entendeu? Eu, quando eu chego lá, em casa ali, eu tiro a mochila da escola e jogo para trás, aí entra outro Sandro. É lógico que os princípios humanos, entra o Sandro, mas a bagagem de sentimento que eu trago de lá, eu não trago para casa não, sabe? Hoje eu consigo fazer isso, né, mas tem muito tempo que eu dou aula. Então, assim, se eu planejei uma aula e não consegui, se tive um desentendimento com um professor, com diretor, eu não trago para casa, se você chegar aqui, eu vou estar sorrindo do mesmo jeito, você está entendendo, eu consigo diferenciar isso muito bem, hoje em dia, né? Eu não... O que eu trago da escola para casa é a brincadeira com a minha menina, por exemplo, né, aí eu brinco com ela, assim, porque, como eu dou aula de Educação Física, já está em mim a brincadeira. O brincar está

em mim, então, assim, qualquer, até hoje, eu sou um menino ainda, se for olhar nesse sentido, sabe? (Pai professor Sandro).

Ah, é assim, você vai levando, né? [risos] Eu acho que receita, receita mesmo não tem não, quando você está no trabalho, você está ali, disponível para o trabalho. Agora, quando você está em casa, está disponível para família, para as coisas de casa mesmo, acho que nesse sentido, senão, se você começar a misturar as coisas, aí você não acaba e..., não tendo tempo para família ou assim do trabalho, vice-versa (Pai professor José).

Os depoimentos indicam que os pais professores buscam separar os problemas enfrentados na rotina profissional da vida familiar, embora reconheçam que essa separação entre os dois espaços seja difícil e, por conseguinte, segundo eles, a família fica mais prejudicada, como vimos no relato de Maurício.

Em outras duas famílias, a de Jerônimo e a de Paulo, os pais relataram que recorrem às esposas para ajudar a manter o equilíbrio entre as atividades diárias, ou seja, entre a vida profissional e familiar:

É, às vezes, é..., quando é alguma coisa que a gente vai fazer, por exemplo, eu faço viagem com meus alunos, levo lá para Diamantina, aí uma vez, ela falou assim: “Era bom você arrumasse um lanche para esses meninos...”, porque é caro, é caro, 200 e pouco reais para ir lá, para Diamantina, nem todo menino tem condição e é longe. Às vezes, você vai passar no hotel, o restaurante caro, que tudo é muito caro, aí uma vez ela deu sugestão: “Era bom você conseguisse um lanche”, né, aí eu já tenho os patrocinadores certos para arrumar um lanche, olha que legal (Pai professor Paulo).

Conversar, né, equilibrando e passamos uns apertos aí, mas é preciso trabalhar também, né, dá uma..., isso também é importante para a gente, né, então, assim, não dá só para fazer... Igual a gente gostaria de ter mais tempo, né, mas é..., conta com minha esposa que me ajuda, ela se organiza melhor no horário dela, né? Então eu tenho o apoio dela (Pai professor Jerônimo).

No decorrer da entrevista, percebemos ainda que o pai professor Paulo também recorre aos filhos para o auxiliarem em algumas atividades profissionais, geralmente ligadas ao uso da tecnologia, que ele tem dificuldade de resolver sozinho:

Agora, eu estou com fator novo que vai ser, estou até pedindo ajuda aos meninos, mas já estou começando a mexer, a movimentar, é porque agora é o diário eletrônico, né? O diário nosso, nas escolas, estaduais de Minas, o

diário de chamada não vai ser a chamada feita mais por aquele caderno antigo tradicional, a minha escola ainda está experimental (Pai professor Paulo).

Vemos, no relato do pai professor Paulo, a sua dificuldade em lidar com os recursos tecnológicos como ferramentas de trabalho e, por isso, ele tem recorrido aos filhos para auxiliá-lo. O modo de “comunicação aberta” (BERNSTEIN, 1990) presente na família contribui para que o diálogo esteja presente e para que, nesse caso, o pai reconheça e valorize as competências dos filhos.

No trecho da entrevista com pai professor Jerônimo citado acima, notamos que novamente a manutenção do diálogo aparece como uma estratégia crucial para manter esse equilíbrio – algo recorrente nos discursos desse pai professor no decorrer de toda a entrevista, o que nos leva a supor que o diálogo é utilizado veementemente nessa família como forma de negociação dos problemas encontrados na vida familiar, tanto na relação com o cônjuge quanto na educação dos filhos. O diálogo também foi citado por outro pai professor, Marcos:

A gente procura, assim, participar das coisas na igreja, a gente tem um, sabe, tipo buscar o equilíbrio acima do que a gente vive no dia a dia. Eu acho que a igreja seria um equilíbrio, não que a gente frequente o tempo todo, que vai, que tem um compromisso tão diário, mas a gente sempre vai e procura levar ele também, eu acho que a primeira coisa e, depois, dentro da nossa casa, a questão do diálogo, a gente resolve tudo em conjunto, eu acho que é um passo para as coisas darem certo, eu penso assim que, por mais que a gente consiga ter uma vida familiar separada da vida profissional, por mais que você tenta separar, isso não é fácil. Se você não está bem com a própria família, como que vai estar bem no trabalho ou em outras coisas? (Pai professor Marcos).

Evidencia-se, neste trecho, que o pai professor também menciona a busca espiritual como forma de ajudar a manter o equilíbrio das atividades diárias desenvolvidas no lar e na escola. Em outras quatro famílias investigadas, as respostas foram diversas:

Há nada de particular não, eu encaro com naturalidade, já eu acho que é a experiência que eu tive em outros ramos me amadureceu para isso – trabalhar em comércio, ajudante de pedreiro, essas diferentes atividades –, então fui adquirindo essa bagagem e, hoje, eu lido tranquilamente com a necessidade de conciliar o fora de casa com as necessidades domésticas e dá para levar de boa (Pai professor João).

A gente tem que tentar achar um tempo, mas só que está faltando, né, esse encaixe aí, vida profissional em casa, aquele negócio todo, está faltando esse encaixe, essa sintonia, né, então a gente está procurando mesmo se encaixa, tentando equilibrar. Por enquanto não tem esse equilíbrio não (Pai professor Henrique).

Ah, não sei... [risos] Não sei, deixa eu ver, na verdade, eu sou meio desorganizado – é uma coisa que minha companheira me critica muito –, e eu sou desorganizado, às vezes, por exemplo, eu estou no domingo preparando aula, aí ela fala: “Não é hora disso, larga disso” “Ah, mas é porque eu esqueci de fazer não sei o quê”. Então eu não tenho muito a hora para fazer as coisas não, às vezes, né, sei lá, mas dá para conciliar porque a gente, que é professor, às vezes, a gente é assim, é claro que a gente tem muita coisa para fazer em casa, mas eu posso ficar em casa, pelo menos isso já é bom (Pai professor Pedro).

Olha, o serviço doméstico, às vezes, alguma coisa que sobra para mim, aí até vasilha eu lavo, né? Tem que mexer, lavar e no horário vago mesmo, horário que eu tenho folga, não no horário que eu estou... Hoje, eu estou por conta, né, mas, às vezes, eu chego aqui, tem dia que eu não dou aula à noite, chego aqui, aí tem que arrumar alguma coisa, né, eu tenho que fazer, né, e atividades escolares também. Não tem outra, tem que chegar aqui e preparar, às vezes, um teste, uma prova, eu tenho que preparar isso aí, é aqui mesmo, lá na [escola] tem jeito de fazer isso. Só que aqui, o que acontece? Como já dou aula há muito tempo, há 12 anos, eu tenho todos os testes, dou uma mudada em algumas coisas e fica bem mais rápido, né? Às vezes, você pegar uma coisa que já deu lá, vou dar um exemplo, deu lá em 2005, aí você abrir as páginas: “Ah, não... Isso aqui vai dar para fazer”. Dá uma mudada em algumas atividades, né, e preparo o teste, preparo a prova, aí, no caso escolar, tem também a janela lá na escola mais.

Pesquisadora: E é tranquilo você conseguir conciliar essas atividades que você faz lá e aqui, você consegue direitinho?

Não, consegue, só que você tem que fazer assim, você não pode deixar acumular as coisas não, porque depois pesa, né? Uma coisa que está pesando muito na escola [escola] hoje – vou falar para mim tá, não sei se está valendo para outras pessoas –, é o diário, porque o diário é digital. O que está acontecendo na [escola], eu não consigo abrir meu notebook lá, porque eu sair daquela sala ali, dos professores, vou para sala de aula, eu teria que ficar abrindo o notebook lá e fazendo a chamada, entendeu? Só que, no wi-fi lá, acho que estão pagando uma internet, não estão pagando a outra, é tão pesado que você não consegue fazer nem uma chamada direito. Imagina, você não consegue fazer chamada. Ano passado consegui fazer tudo dentro da sala de aula, né? Abria lá, tinha o nome dos alunos né, atividade que já estava feita podia colocar, nota aqui. Hoje você não consegue abrir, então, certas atividades só faço aqui agora, não consigo fazer lá. Enquanto não melhorar a internet lá, a gente, está todo mundo... (Pai professor Vicente).

No primeiro depoimento, o pai professor João relatou que as experiências de trabalho anteriores à docência auxiliaram nessa conciliação entre vida profissional e familiar.

O pai professor Vicente busca otimizar seu tempo recorrendo aos seus trabalhos já realizados em outras turmas anteriores, modificando-os de acordo com as necessidades das suas turmas atuais. Ele também evita o acúmulo de tarefas decorrentes da profissão para, dessa forma, qualificar o tempo destinado à família e aos filhos. Os depoimentos dos pais professores Henrique e Pedro indicam que eles possuem mais dificuldades para conciliar as atividades da vida profissional e familiar.

A partir dessa discussão, interrogamos os pais professores se a carga horária semanal influencia negativamente ou positivamente nas atividades que eles desenvolvem em casa e na educação dos filhos. Identificamos, por meio dos depoimentos, que quatro pais professores, Pedro, Henrique, João e Paulo, afirmaram que a carga horária de trabalho não interfere diretamente na vida familiar e na educação dos filhos. Para ilustrar, mostraremos seus relatos:

Não, influencia positivamente, né, que não é tanto tempo assim, eu não faço 40 horas semanais, que seria... E eu não trabalho em duas escolas... Eu trabalho em duas escolas, mas eu tenho pouca aula, né, porque, se eu tivesse, vamos supor, dois cargos de 16 horas em cada escola, aí eu ficaria muito agarrado, né? Então, nesse ponto aí, eu posso não posso reclamar, tá, em questão de influência negativa não (Pai professor Pedro).

Não, não atrapalha não. A gente, quando... Se a pessoa quiser ajeitar um tempo, ali ele consegue, entendeu? Mas não atrapalha, não é a rotina da escola que atrapalha isso não (Pai professor Henrique).

No que se refere à educação dos filhos não, não interfere em nada não. Agora, no que eu gostaria de fazer, que é estudar mais e desenvolver algumas coisas e tal, aí interfere, interfere porque acaba que você fica um pouco esgotado, aí chega um momento que você tem que parar um pouco, então não estudo tanto quanto eu gostaria de estudar. Isso interfere claramente, mas, agora, no quesito de formação da família e dos filhos, não interfere em nada não, nem positivamente nem negativamente, é normal, está equilibrado (Pai professor João).

Nas demais famílias, os pais professores ressaltaram que a carga horária tem efeitos negativos na vida familiar:

Assim, eu acho que acaba você tendo pouco tempo para ficar em casa, então acho que influencia negativamente, porque, às vezes, você tinha..., você não

tem disponibilidade de tempo maior para você ficar em casa com a família com os filhos e tudo mais (Pai professor José).

Acredito sim, é porque, às vezes, você, a minha esposa é assim, eu vou falar um pouquinho dela, fala assim, ela gosta de fazer alguma coisinha, falo assim: “Ah, não... Espera, eu tenho que terminar um negócio ali”, ela acha que eu estou blefando, né, blefando assim: “Ah, não...”, entendeu? Mas não é, porque, às vezes, eu preciso fazer aquele negócio, eu tenho que fazer aquilo ali, às vezes... Ah, ela tem uma horta aqui em cima, né, adora mexer com horta, ela adora mexer com horta. Eu não, eu só quero chegar lá e aguardar uma horta, sair e pronto, né? Às vezes, ela precisa que busca alguma coisa: “Ah, estou precisando de arrumar a terra, a terra não está legal, tem que colocar esterco” [...] (Pai professor Vicente).

Negativamente né, porque meu tempo diminui, então não tem como ajudar mais, né, então minha carga horária, ela é extensa, ela me tira um pouco do tempo dos meninos, né, até para mim também (Pai professor Jerônimo).

Não só acredito, mas tenho certeza, porque eu já passei pelas duas experiências, eu tinha a carga horária dupla, eu abri mão dessa carga horária para dedicar mais à minha casa, dedicar mais, ter mais tempo para minha menina, para minha família, para fazer o que eu quero, entendeu? Eu tenho certeza que isso é experiência própria, eu fiz isso, eu deixei um cargo de Estado, de concurso e tal, para eu ter um tempo para mim, tempo para eu viver com a minha família, porque, se você for olhar o sistema – ô Rosilane –, ele, o sistema, ele vai te envolvendo e quando você vê, você está tão envolvido no sistema capitalista que sua vida é comprar e gastar, entendeu? Aí, quando você, você chega para o menino, aí seu filho chega para você, aí você dá a ele um celular de mil reais, mas ele não quer esse celular de mil reais, ele quer meia hora para você brincar de pique-corre, pique-esconde com ele, é coisa que não tem preço, sabe? Nós, que temos uma visão capitalista, uns muitos mais dos que os outros – não que eu não seja capitalista, que o sistema não tem como fugir dele, mas eu sou muito pouco capitalista, eu não –, meu tempo não tem preço não, sabe? Eu não, eu prefiro ganhar menos e viver melhor do que ganhar muito e, quando eu vê, eu estar tão envolvido por esse sistema que eu tenho dois carros, 10 casas, mas eu não vivi aquilo, entendeu? Aí, eu perdi a infância da minha menina, né? E esta entrevista que nós estamos fazendo agora, se nós fazermos essa entrevista daqui há dois minutos é outro Sandro que vai estar falando, esse já ficou para trás, não vai voltar mais. Então, viver minha vida com 20 anos é um, com 25 é outro, eu não vou falar assim... Ah, igual, por exemplo, eu tenho essa estrutura aqui, de casa e terreno, né, lagoa para pescar, tem colegas meus que falam assim: “Quando eu tiver 60 anos, eu vou querer essa vida sua”. Eu não queria essa vida com 60, eu quero ela agora, você está entendendo? Então, assim, eu planejei para isso. Quando eu tinha 20 anos, eu já sabia que ia acontecer isso. Minha vida é toda planejada. Eu já sabia que ia acontecer isso, entendeu, não exato, mas eu já sabia que eu já teria uma estabilidade financeira, já teria como viver dessa maneira (Pai professor Sandro).

Eu acho que tudo tem os dois lados, acho que a pessoa, por exemplo, se eu trabalhasse só no horário, de repente, poderia ter mais tempo com meu filho, né, com minha esposa e tudo, mas, por outro lado, também eu acho que, se você pensa, né, em ter na profissão de professor, principalmente se você pensa em dar uma condição financeira melhor para família, não tem como não trabalhar em dois horários, então são as duas coisas, porque, de repente, não falei, assim, que, de repente, se eu tivesse assim mais tempo, se quisesse fazer alguma determinada atividade, não poderia fazer, se eu quisesse dar alguma coisa para ele, não poderia dar (Pai professor Marcos).

Evidencia-se, nesses relatos, que a sobrecarga de trabalho dos pais professores afeta as relações no interior das famílias. O fator excesso de trabalho foi também a referência com maior impacto negativo na vida familiar dos pais professores investigados no estudo de Vieira e Relvas (2005). Nesse contexto, conforme as autoras, a sobrecarga de trabalho dos docentes afeta diretamente as relações intrafamiliares por causa da indisponibilidade de tempo dos pais professores, o que, conseqüentemente, gera falta de energia e indisposição. Assim, de acordo com Vieira e Relvas (2005, p. 156), a família fica bastante prejudicada pelo pouco tempo disponível dos pais professores, sendo que nessa relação, os mais afetados são os filhos, pois “os pais sentem que lhes dão pouca atenção e até mesmo que não acompanham devidamente o seu crescimento”. Outro aspecto indicado nos relatos diz respeito às necessidades econômicas e às possibilidades de melhoria das condições de vida que o exercício da profissão docente proporcionou à família e aos filhos, como no caso do professor Marcos, que, mesmo ciente de que a sua extensa carga horária de trabalho (em mais de uma escola, em mais de um turno) afeta as relações e os cuidados com a família, considera os seus pontos positivos e negativos.

Ainda nesse quadro de discussão, levantamos outras questões. Os pais professores foram interrogados se os problemas enfrentados por eles na profissão afetavam a vida familiar e de que maneira isso ocorria. Sobre essa questão, quatro pais professores responderam positivamente.

Pedro: Eu acredito que afeta sim, né, igual, às vezes, eu acho que ser professor é muito cansativo, não no sentido, no sentido de deixar a gente estressado, às vezes, eu saio chateado da escola porque a gente cria uma expectativa em relação à aula e, chega na escola, os alunos não cooperam, você perde o controle da situação e se estressa e esse stress acaba chegando em casa junto com a gente, sabe, né? Já aconteceu de eu pensar em parar, “chutar o balde”, fazer outra coisa, aí eu penso, de vez em quando me vem esses pensamentos, porque eu não quero chegar, ficar 30 anos na escola e chegar a um ponto em que eu fique frustrado, sabe, não quero.

Pesquisadora: E você acredita esses problemas que você encontra na profissão afetam a relação com a sua filha e com a sua companheira? Pedro: Ah, eu acredito que sim, eu já dei aula em lugares bem complicados, em que eu chegava muito nervoso em casa. Ou então a gente costuma gritar dentro da sala e você chega em casa, sua filha faz alguma coisa que você não queria que ela fizesse, e aí você vai e, quando você ver, você está falando alto, como se você tivesse falando dentro de uma sala de aula, você está gritando. Aí precisa de outro virar e falar assim: “Ó [*sic*] maneira sua voz aí, você não está dentro da sala de aula”, isso acontece. E pelo que eu sei, não acontece só comigo não, todo pessoal, todo professor acontece isso, às vezes, perdeu o controle da própria voz, começar gritar numa hora que não é para gritar, certo? Então isso influencia sim, mas eu tento me controlar, porque eu tenho consciência disso, né, então eu tento evitar, né, igual, às vezes, eu chego em casa, falo: “Oh, filha, deixa eu ficar quieto um pouco”, aí eu entro lá para o..., tem um outro quarto lá, eu entro lá, fico quieto um tempo até acalmar, sabe? Às vezes, eu saio da escola nervoso, escola é um ambiente estressante, parece que não, mas é, nossa (Pai professor Pedro).

É isso mesmo que eu acabei de dizer, afeta porque se você tem responsabilidade com seu trabalho, é igual ser professor é ser formador de opinião, é ser formador de pessoas, então, para isso, exige dedicação, exige estudo, exige tempo e, se você vai aplicar na escola esse tempo, essa dedicação e ter tempo para estudar ainda, você acaba deixando em casa alguma coisa falha, você acaba sobrecarregando seu cônjuge, seja o professor..., ou professora com o marido, ou professor com a esposa, sempre fica algumas coisas a desejar em casa para o bem da maior parte da sociedade, que são os alunos (Pai professor Maurício).

Afeta, porque, às vezes, a gente não consegue desligar, né, quando a gente aborrece, a gente traz para casa, né, as situações que a gente vive acabam influenciando, né? A gente tenta evitar, mas afeta, né, a gente é humano, não tem como (Pai professor Jerônimo).

Escola, você sabe que o professor acaba trazendo serviço para casa, né, às vezes, chego meio angustiado em casa, meio pensando em determinada situação de aluno ou situação que acontece no dia a dia escolar, aí acaba que você acaba compartilhando em casa também, com esposa, sobre os assuntos da escola.

Pesquisadora: Você acha que esses assuntos prejudicam a relação dentro de casa com o filho e com a esposa?

Porque ela é professora também, então, se não prejudica, às vezes, acaba ficando meio assim limitado, vamos dizer assim, só assunto de escola, sabe? [risos]

Pesquisadora: Por que é em comum, né?

É em comum, então a gente procura não comentar muito, mas acaba que não dá, porque você está envolvido ali no dia a dia, então acaba que você acaba comentando e, assim, influencia eu não sei, mas que a gente acaba comentando acaba (Pai professor José).

Estes dados evidenciados nos excertos das entrevistas corroboram com os resultados encontrados na pesquisa de Vieira e Relvas (2005). Segundo as autoras, o fator envolvimento emocional foi citado como a terceira referência com efeitos negativos na interação entre vida profissional e familiar dos professores e “faz com que, mesmo quando não estão a trabalhar, não consigam deixar de pensar na escola e nos problemas emocionais inerentes” (VIEIRA; RELVAS, 2005, p. 163). O envolvimento emocional dos professores, segundo as pesquisadoras, gera sentimentos de angústia, desgaste, cansaço, stress, frustração, esgotamento, dentre outros, e tudo isso acaba afetando, inevitavelmente, a vida familiar e a educação dos filhos. Esse aspecto que também foi abordado por Araújo (2015) que, ao estudar os homens no Magistério, afirma que as zonas de sentidos produzidas no exercício da docência indicam uma significação da profissão como uma tarefa em que o “amor”, ou seja, o envolvimento afetivo, é essencial.

No entanto, Vieira e Relvas (2005) destacam que, em sua pesquisa, esse fator foi mencionado por 12 mulheres e apenas por um homem. Ao que tudo indica, os professores homens parecem conseguir se “desligar” com mais facilidade da escola e se abstraírem dos sentimentos emocionais decorrentes da profissão quando não estão trabalhando. Nesse sentido, na visão das autoras, isso pode ser explicado, talvez, “para além das características diferenciais de personalidade e expectativas individuais, familiares, sociais e de gênero, pelo facto de a sobreposição de papéis mãe/professora ser mais ‘forte’ do que a de pai/professor” (VIEIRA; RELVAS, 2005, p. 173). Dessa forma, dado a composição da amostra do nosso estudo – somente professores homens –, não é possível fazer comparações, mas consideramos expressivo o número de pais professores (quatro) que percebem o envolvimento emocional como um fator que repercute negativamente em suas vidas familiares. No entanto, a constatação de Vieiras e Relvas (2005) talvez ajude a explicar também o fato de que os outros seis pais professores do grupo afirma que os problemas da vida profissional não afetam a vida familiar, como podemos observar nos depoimentos abaixo, e também que grande parte dos professores entrevistados relatam haver um equilíbrio entre a vida profissional e a vida familiar, embora reconheçam que a sobrecarga de trabalho e os problemas oriundos da profissão afetem o cotidiano de suas famílias.

Eu creio que não, eu consigo lidar bem com isso no sentido de que a, partir do momento que dá 11:25, que eu saio da escola, as coisas ficam lá, o aluno que me tirou do sério por algum motivo, a sala complicada, isso fica lá e venho para casa. Logicamente, a fadiga causada vai te..., causar um tempo,

exigir um tempinho para você restabelecer, mas falar que causa alguma mudança de comportamento, de temperamento em casa, não, daí eu lido bem com isso também (Pai professor João).

Hoje em dia, não, eu consigo chegar na porteira que você entrou, eu tiro a mochila e deixo a mochila, e pego a mochila de pai de família e entro, esqueço aquele problema. Amanhã, quando eu voltar para o trabalho, eu tenho aquele problema de novo, aí vou resolver no meu trabalho, entendeu? (Pai professor Sandro).

Henrique: Tranquilo, nunca afetou, feito isso aí é tranquilo.

Pesquisadora: E o que você faz para que isso seja uma coisa, assim, descolada dos problemas, lá e aqui?

Henrique: Eu não sei, isso aí, assim, experiência que a gente vai vivendo o dia a dia ali, de não ficar pegando trazendo problema, entendeu, assim, problema todo mundo tem, mas, assim, acho que a gente tem que saber absorver rapidinho ali, entendeu, para não deixar aquilo lhe consumir, entendeu, então assim eu sempre fui, assim, nunca deixei esses problemas de escola afetarem em mim de forma alguma, nem em casa, nem na minha vida, do dia a dia mesmo se aconteceu na escola daqui a cinco minutos já passou, já está superado, entendeu? Então afeta nem um pouco (Pai professor Henrique).

Não, eu vou falar que não afeta em nada [...] (Pai professor Vicente).

Paulo: Não, eu acho que nunca afetou não. [...] Então, essa vez aí mexeu comigo, que eu falei aqui em casa, eu levei um susto quando eu estava aqui em casa, e a moça do Conselho Tutelar veio para eu ir lá comparecer, eu falei: “Sobre o quê?”, aí eu assustei, depois que eu cheguei lá, a moça já me conhecia, eu já trabalhei com ela, ela falou: “Não, Paulo, tranquilo”. Aí, quando eu fui entrar com a diretora, que a diretora ia me ajudar, a mãe da menina um pouco barraqueira, falou assim: “Eu quero só ele, eu não quero a presença da diretora”, aí eu já ganhei ponto, que ela ia falar que eu não fiz nada de errado, aí eu aprendi. [risos]

Pesquisadora: Além desse episódio, existem outros problemas que afetam sua vida familiar?

Paulo: Não, o resto não afeta. Não, agora, por exemplo, eu estou, eu fico com os meninos, assim: “Quem vai digitar para mim? Quem vai me ajudar, quem vai me ajudar?”, eu fico repetitivo, cansativo, mas, fora disso, não. Agora, o resto, no normal, o trabalhar com a aula, com correção de prova, eu nunca amolei eles, nunca, agora que é uma coisa que eu ainda não tenho domínio ainda não tenho (Pai professor Paulo).

Eu acho que, igual eu falei, eu procuro evitar que esses problemas cheguem até a minha família, mas quando você..., por mais que você tenta separar isso, alguma coisa, se você está com..., né, está de bem com a vida, está tranquilo. Isso vai influenciar positivamente, agora se, por algum motivo, alguma coisa não está funcionando como você gosta, por mais que você

tenta separar, vai ter uma interferência negativa também, mas eu acho que o segredo é a gente ser bem resolvido naquilo que faz, então, assim, se eu vou para escola, eu me dedico aos meus alunos, então, procuro dedicar o máximo que eu puder, tanto para planejar quanto para executar as minhas funções. Se eu chego em casa, eu tenho que, por mais que o trabalho exige de mim, eu tenho que dar um, ter um tempo para minha família (Pai professor Marcos).

No relato do pai professor Sandro, depreendemos que os problemas da profissão não afetam seu cotidiano familiar nos dias de hoje e isso ocorre pelas suas experiências anteriores na docência. No relato do pai professor Paulo, embora relate que as dificuldades da vida profissional não tenham efeitos em sua família, ele afirma que, dependendo do tipo de problema, pode haver uma repercussão em casa.

A fim de compreendermos a relação entre a vida profissional e a vida familiar, perguntamos aos pais professores quais aspectos eles destacariam da profissão docente que influenciam de modo negativo ou positivo na vida familiar e na educação dos filhos e como ocorria. A partir disso, obtivemos as seguintes respostas:

Ah, eu acredito que tem o lado positivo, de eu tentar incentivá-la a gostar de estudar, gostar de escola, porque eu acho que os meninos têm uma tendência de não gostar de escola, né, e falam: “Ah, meu Deus, por que inventaram a escola?”, né, mas aí eu tento ensinar para ela que não, que ela tem que gostar e que isso vai ser bom para ela, que, um dia, ela não vai se arrepender de ter estudado, sabe? Então eu acho..., o fato de eu ser professor, isso é bom porque espero que ela não queira ser a professora [risos], mas eu acho que isso influencia ela bem, inclusive eu comprei, para ela, quadro, um quadro pequeno, ela tem giz, tem apagador e ela, às vezes, brinca ali, escreve ali e tudo sabe, acaba influenciando, né (Pai professor Pedro).

Hábitos alimentares, né? Eu sou professor de Educação Física, por exemplo, a gente não tomar refrigerante, não come margarina, né, a alimentação. A alimentação nossa é, não é adequada, mas é o mais, assim, não é tão ruim assim, né? Ah, tipo assim, atividade física no dia a dia eu faço, eu peço a minha esposa para fazer, minha menina já vai crescer com esse pensamento também. Tem a parte pedagógica, né, é que, apesar de ser formado em Educação Física, eu leio todos os conteúdos, né? E, se você quiser discutir comigo qualquer conteúdo, eu vou discutir com você, sabe? História, Geografia, porque, graças a Deus, eu leio, então, assim, a gente traz isso, né? Aprendizagem da minha menina também, porque a gente já convive vários anos dando aula, então a gente tenta encaminhá-la da melhor maneira possível, de convívio social, né, de aprendizagem (Pai professor Sandro).

Henrique: A experiência, o relacionamento saber usar, por exemplo, alguma coisa que acontece lá positivo, você poder trazer, mostrar exemplo para eles aqui, entendeu, que igual a gente mexe na escola, tem aluno tudo quanto é

jeito lá, vários comportamentos, entendeu, estrutura familiar, entendeu, então a gente vai pegando isso como experiência para estar passando para eles, para estar direcionando o caminho deles.

Pesquisadora: Que aspectos da profissão que você destacaria que influencia de modo negativo? Como isso ocorre?

Henrique: Eu, assim, até então não tem, não vejo, entendeu, esse tempo todo que eu estou lá, vai fazer 20 anos, não vejo um aspecto negativo que pode influenciar em casa (Pai professor Henrique).

José: É o convívio com aluno com idade diferente e tudo mais, então você acaba que você vai adquirindo experiência e alguma dessa experiência você traz e aplica com filho mesmo, sabe, acho que essa relação, convívio mesmo com os alunos com adolescentes, então. Cada um pensa de um jeito e aí você acaba absorvendo alguma dessas coisas e ver o que é bom, o que é ruim.

Pesquisadora: E tem algum que seja negativo?

José: Eu creio que não (Pai professor José).

Não, sim, é que eu estava pensando, já positivamente é a questão de estarem em contato com escola, com estudo, isso é muito positivo, que eu, certamente, teria clareza da importância do estudo, isso eu teria, porque das experiências que eu já vivi, assim de trabalho e de outras coisas, agora o fato de eu estar ali convivendo me dá mais bagagem, me dá maior preparação para contribuir, para contribuir, para ter a didática do negócio de explicar, de encontrar caminhos melhores para que o indivíduo que tenha contato com o conhecimento, que se eu não tivesse na escola, eu teria mais dificuldade para isso, então isso é um aspecto bem positivo (Pai professor João).

Outra questão positiva, porque eu vejo assim, que eu posso acompanhar o meu filho na escola, estou perto, nós vamos juntos para a escola, voltamos (Pai professor Marcos).

Percebemos, nestes excertos das entrevistas, que os pais professores não mencionaram aspectos negativos. O fator conhecimentos vários adquiridos por meio da experiência docente é a referência com maior impacto positivo na interação da vida profissional na vida familiar dos professores investigados por Vieira e Relvas (2005) e podem ser também percebidos nos discursos dos pais professores vistos acima. Esse fator proporciona aos professores a posse de vários conhecimentos de nível científico, pedagógicos, de relações interpessoais – relação e convivência com outras crianças e jovens – e que, por conseguinte, os auxiliam a entenderem melhor as suas famílias e, de modo especial, os seus filhos que estão em processo de formação (VIEIRA; RELVAS, 2005). A bagagem de conhecimentos advindos da profissão docente ajuda os pais professores a organizar da melhor maneira possível a vida familiar (VIEIRA; RELVAS, 2005). Vieira e Relvas (2005) também

destacam o fator “alunos” como uma categoria que impacta positivamente na vida familiar dos professores. Este fator também pode ser evidenciado nos relatos acima. O convívio no cotidiano do trabalho docente com crianças e jovens de diferentes comportamentos e atitudes possibilita que o pai professor entenda melhor os seus filhos (VIEIRA; RELVAS, 2005). Esse efeito positivo de um conhecimento educacional/pedagógico por parte dos professores na educação dos filhos também foi fortemente evidenciado por Nogueira, M.O (2011). De modo similar aos professores pesquisados por Nogueira, M.O (2011) e por Vieira e Relvas (2005), a posse de conhecimentos vários e, principalmente, científicos e pedagógicos foi reconhecida, pelos pais professores investigados, como um aspecto muito importante e benéfico para a educação dos filhos. Outro aspecto que se destaca e que foi relatado pelo professor Marcos refere-se à possibilidade de, enquanto professor, atuar na mesma escola em que o filho estuda. Na percepção do professor, essa proximidade é um fator bastante positivo.

No entanto, em outros relatos, os pais professores identificaram, além de aspectos positivos, também elementos negativos que repercutem na vida da família:

Agora, negativo, eu acho que, de negativo da minha profissão, é exatamente isso, toma muito tempo e eu acabo tendo que abrir mão da minha família, às vezes de muitas relações com a minha família, para dedicar à profissão (Pai professor Maurício).

Negativamente, não que eu vá reclamar de salário, né, é o que eu me propus a fazer, eu estou fazendo e, então, eu tenho que entender que, quando eu fui fazer os concursos, estava lá o quanto era, mas eu acho que, negativamente, digamos que você fala sobre a profissão, então vamos falar de profissão, se fosse uma profissão que me desse um retorno financeiro maior, certamente eu poderia investir mais na educação dos meninos, então é algo negativo, se fosse uma profissão que me desse um retorno superior a que eu tenho hoje (Pai professor João).

Negativamente, na profissão, é essa exigência da dedicação da profissão, ter que trabalhar mais do tempo mesmo, né, o tempo em casa, para poder brincar mais com eles, curtir mais, curtir os filhos mais, né, que não é possível, né (Pai professor Jerônimo).

A questão negativa da profissão é porque ser professor significa levar serviço para casa, então, às vezes, ele quer brincar comigo, por exemplo, eu estou corrigindo prova, eu tenho compromisso de entregar tal dia, eu tenho não sei mais o quê lá, eu tenho diário para preencher, eu tenho, sabe, porque passou aquele momento da escola, não acabou o trabalho, né? Por mais que o professor seja organizado, ele tem que levar serviço para casa, não tem como não levar, né, e isso mexe um pouco com a gente: “Ah, agora não,

agora eu estou fazendo o dever de escola”, né? Aí, o barulho aí, que agora está assim né, isso acaba tirando um pouco tempo da gente, que, se eu tivesse um outro trabalho, de repente, acabou meu serviço, fechava a porta, estou indo embora para casa, amanhã eu continuo no lugar que eu parei e na escola não é assim (Pai professor Marcos).

Em síntese, os fatores negativos mencionados pelos pais professores foram: sobrecarga de trabalho, salário, dinamicidade da sala de aula e trabalhar longe de casa. Esses fatores, exceto a dinamicidade da sala de aula, também foram resultados encontrados na pesquisa de Vieira e Relvas (2005). Identificamos também que o excesso de trabalho foi a categoria mais referenciada pelos pais professores como um fator que impacta negativamente na vida familiar e que, por sua vez, reduz o tempo de dedicação com a família nos tempos de descanso em casa. Aspecto que pode ser rapidamente compreendido, pois sabemos que a docência implica a realização de muitas tarefas no espaço doméstico, e que esse trabalho para além dos muros da escola constitui-se em “um trabalho de preparação que não é tão visível, mas que ocupa bastante tempo” (VIEIRA; RELVAS, 2005, p. 152).

O fator salário, segundo Vieira e Relvas (2005), causa nos professores um sentimento de frustração. Além disso, os professores precisam administrar da melhor maneira possível o orçamento familiar disponível, cujos efeitos repercutem na qualidade de vida das famílias e, muitas vezes, faz com eles necessitem trabalhar em mais de um cargo. Em decorrência, os pais professores sentem-se desgastados, além de reduzirem o tempo disponível com a família (VIEIRA; RELVAS, 2005). Embora apenas um pai professor tenha mencionado o fator salário como uma categoria que impacta negativamente na vida familiar, parece que, nas outras famílias investigadas, este pode ser um fator que, provavelmente, mobiliza oito dos 10 pais professores pesquisados a assumirem outro cargo de trabalho, seja docente ou não, para complementar a renda familiar⁴⁸. Como já ressaltado, os pais professores destacam o pouco tempo disponível que têm para se dedicar às famílias, devido à carga horária semanal de trabalho. Já o fator “colocação longe de casa”, mencionado pelo pai professor Marcos, de acordo com Vieira e Relvas (2005), gera sentimentos de frustrações e culpa nos pais professores por gastarem tempo demais com os deslocamentos, o que amplia fortemente sua jornada de trabalho fora de casa e, conseqüentemente, por não conseguirem acompanhar de perto os filhos diariamente. Além disso, o tempo gasto com os deslocamentos de casa para o trabalho afeta a saúde dos professores, pois causa cansaço e ansiedade.

⁴⁸ Em nossa investigação, seis pais professores possuem outro cargo como docentes e dois pais professores ocupam outro cargo diferente da docência (motoristas).

Se os pais professores identificaram fatores que interferem negativamente e positivamente na vida familiar, a próxima questão a ser tratada diz respeito à influência de ser professor no modo como eles educam os filhos, destacando-se também os aspectos positivos ou negativos:

Jerônimo: Influencia, acho que de você estar lá, convivência, então há preocupação nessa fase do adolescente, né, umas coisas que entra em choque com a formação da gente, que a gente acredita, e você está vendo lá e você tenta blindar sua filha e seu filho para que isso não chegue, né, mas, ao mesmo tempo, você não pode impedi-los de crescer, né? E preocupa muito, aí está muito próximo do jovem e dos problemas também, então, assim, a proximidade influencia, influencia e preocupa, entendeu?

Pesquisador: Quais aspectos são positivos e há aspectos negativos?

Jerônimo: Então, influencia no convívio, né? A gente está próximo deles, é igual te falei, há aspectos positivos, porque você sabe que os jovens estão vivendo, convivendo, você está por dentro, nos estilos deles, o que pode, às vezes, não ficar também achando tão absurdo, tento entender a linguagem que, às vezes, para mim, é absurdo, certas falas, mas, para eles, é normal, então, para não ficar achando negativo, porque você quer, às vezes, agir mais e tem coisa que você tem que ponderar, tem que podar, porque, para não impedirmos também de desenvolver, igual te falei, de crescer, então a gente querer também ser um superpai, não é né, não tem jeito, eles precisam de viver, precisa, às vezes, de passar por algumas coisas que, como pai, a gente não gostaria que passasse, mas o que vai ajudar no crescimento também né, coisas que precisa de passar (Pai professor Jerônimo).

Sandro: Ah, todos os aspectos, né, tanto aspecto de socialização, né, socializar com as pessoas, aspectos de..., assim, essa política que existe, não política, assim, a política, essa política que a família, a família é uma política, né, isso que nós estamos fazendo aqui é uma política. Então, assim, é influência no jeito que eu vou falar com a minha filha, o que eu vou passar para ela, né, isso tudo, porque quanto mais conhecimento você tem, você tenta passar tudo para o seu filho, no nosso caso não, nós passamos para o filho de todo mundo, professor, né, mas ajuda muito porque o jeito de abordar, né, por exemplo, quando eu vou conversar com ela, por exemplo, eu não converso com ela em pé, eu fico da altura dela, né? Então tem tudo isso, sabe, eu abaixo, falo com ela, né, então, assim, quando eu vou chamar atenção, então assim, a própria..., quando você estuda e tal, você aprende a lidar mais com isso, isso ajuda favorece, né?

Pesquisadora: Você acredita que há algum aspecto negativo?

Sandro: Não há não. Acho que é o contrário, porque acho que a tendência só ter aspectos positivos. Há não ser que eu traga coisas ruins da escola, que me deixam emocionalmente triste e tal e eu desconte nela, mas isso não acontece comigo, isso aí comigo não acontece (Pai professor Sandro).

Henrique: Ajuda até pelo conhecimento que a gente tem, né, assim, de causa, né, ajuda bastante na hora, assim, de falar a palavra certa, orientando ajuda bem.

Pesquisadora: Tem algo mais?

Henrique: O conhecimento mesmo pelo fato de estar sempre buscando o conhecimento, esse conhecimento que a gente busca, passa para ele, coisas que, às vezes, que não dá, não tem essa formação, não consegue, às vezes, ter o conhecimento para estar passando. Às vezes, até educa melhor, mas parece um conhecimento em si mesmo, a teoria a gente tem bastante, então basta usar a teoria com a prática.

Pesquisadora: Você percebe assim algum aspecto negativo?

Henrique: Não há (Pai professor Henrique).

José: Ah, influencia, porque, igual falei, professor, ele não está ali só, dando a sua matéria e pronto, né? Ele está educando para a vida, então você aplica isso também com sua família.

Pesquisadora: Você considera, né, que tem mais alguns aspectos que sejam positivos ou negativos?

José: Positivos são esses mesmos, você está educando porque o processo educação é um processo, não é um período que você está na escola, pronto, acabou não. A escola é só uma extensão uma continuação, assim como a família também, então positivo. Agora, negativo, acho que não tem não (Pai professor José).

Vicente: Influencia, porque você, não é que você é professor você vai fazer assim, assim, assim, é porque você, na escola, você tem professores também que têm filhos, e você está tratando com alunos, né, então você conversa muito com aluno, então você influencia bastante na maneira como você trabalha com o aluno lá, queira ou não queira, você cria alguma coisa para você também ter em casa. Influencia bastante, né, na maneira de até de esperar uma pessoa fazer uma pergunta, você responder, você tem que ser mais, né, o que não acontece na sala de aula, às vezes, né, isso influencia bastante, você é muito, assim, rigoroso, não sei se nem é rigoroso, você é mais..., influencia bastante com seus filhos, você cobra bastante, né. E você cobra e você também é cobrado: “Ah, você? Filho de Fulano de Tal?” “Sou.” “Ah, é, né? Então tá”. Entendeu como que é? É desse jeito, você é cobrado.

Pesquisadora: você vê algum aspecto assim negativo?

Vicente: Não estou conseguindo enxergar isso não, pode ser, às vezes tem, mas eu não estou conseguindo enxergar porque, geralmente, tudo sempre tem ponto positivo e negativo, né, negativo tem, mas você tem que saber onde que estão os pontos, né (Pai professor Vicente).

Eu acho que o estilo que eu tenho com meus alunos, principalmente os menores, parece um pouco o estilo que eu educo o meu filho, porque, assim, eu sou professor que tenho carinho, tenho muito respeito pelos meus alunos, mas, ao mesmo tempo, eu sou exigente. E se nós combinamos uma coisa, eu não volto atrás, né, então assim, eu tenho esse estilo e o meu filho sabe disso, então, assim, por mais que doa o coração, por mais que eu não sou de voltar

atrás... Então, se é para fazer alguma coisa, vamos fazer, se não pode fazer isso e se eu falei, por exemplo, se eu falar assim: “Se você não cuidar – por exemplo – da atividade, dar alguma reclamação da escola que não está dando conta, então celular vai ficar uma semana comigo”, e se ele não levar a sério, nisso, vai ficar e não vai mexer, não é, então, assim, eu tenho essa visão, assim, com os meus alunos também, então, se é um combinado que não é para fazer, quem fizer vai ter que, né, a partir do momento que você assumiu compromisso, não importa se você tem 10, se tem nove, se você tem 20 anos, então o meu compromisso eu vou fazer a minha parte, mas eu vou querer o retorno, né, e isso eu acho que é uma coisa positiva nele, porque ele aprendeu a obedecer às regras porque, aqui em casa, tem as regras. E se foi colocado alguma regra na escola, ele sabe que ele tem que seguir aquelas regras, é uma questão positiva, né (Pai professor Marcos).

É inegável, nos discursos dos pais professores, a influência da docência no modo de educar os filhos. A gama de conhecimentos adquiridos na profissão habilita-os a educar seus filhos inculcando-lhes valores, como a autodisciplina, a obediência às regras, a autonomia, por meio de um estilo educativo baseado no diálogo e na “comunicação aberta” (BERNSTEIN, 1990), o que, conseqüentemente, impacta positivamente na escolarização, pois são princípios também muito valorizados pela escola. Os conhecimentos vários, citados por Vieira e Relvas (2005), auxiliam os pais professores a intervir em sua família, pois a convivência com alunos de diferentes faixas etárias, comportamentos e atitudes possibilita que os pais professores compreendam melhor as atitudes dos seus filhos em casa, além de beneficiar a relação entre eles, pois o pai professor se sente mais “capacitado para os compreender e lidar com eles (para além de os valorizar face aos jovens que lida)” (VIEIRA; RELVAS, 2005, p. 145). Vemos que, dessas sete famílias, apenas um pai professor, Jerônimo, destacou aspecto negativo quando ponderou sobre o possível excesso de proteção e regulação sobre a vida dos filhos.

Por fim, a última questão tratada diz respeito a como os pais professores se veem como pais e professores ao mesmo tempo:

Eu acho que uma questão influencia na outra. eu acho, que já aconteceu muito, acho que acontece, dos meninos da escola, às vezes, me veem como pai também, assim não é por nada não, não é que eu estou querendo contar vantagem não, mas os meninos gostam de mim na escola, né, e eu acho que o fato de eu ser pai, eu consigo ver o lado deles, igual eles falam: “Não, professor, diminui no dever” e eu acabo diminuindo mesmo, eu falo assim: “Não... Ah, vocês vão ter feriadão aí e eu não vou dar dever de casa não”, porque, às vezes, eu penso na minha filha também, aí eu falo assim: “Deixa, né, tem que ser feliz também”, né, e eu acho que influencia sim. Tem hora que eu vejo os meninos também como se fossem, como se eles fossem meus

filhos, igual os problemas que eles trazem de casa, eu fico muito comovido quando eu fico sabendo de alguma coisa triste que aconteceu com eles, né, fico feliz quando eles estão bem, quando eles estão aprendendo, então eu acho, talvez, se eu não fosse pai, talvez eu seria menos, teria menos essa percepção, isso deve mudar o meu jeito também, eu nunca pensei nisso, mas deve, isso também deve me influenciar também, né (Pai professor Pedro).

Eu, assim, acaba aqui isso faz com que eu tenha mais experiência ainda, que eu tenha a maior possibilidade de executar bem as minhas funções, então, como eu vejo como o pai e professor ao mesmo tempo, eu me vejo mais preparado, mais equilibrado, com maior clareza do que tem que ser feito (Pai professor João).

Ah, primeira coisa: professor, eu sou um amigo dos meninos também, né. É lógico que eles me respeitam, como meu menino me respeita quando eu falo bravo com eles, eles respeitam, sabe? Ah, eu acho que eu sou, eu acho que eu não consigo separar isso de mim, eu separo os sentimentos, mas separar, por exemplo, aqui eu sou professor e sou um pai, aqui em casa, na escola também, os meninos chegam e me contam a vida deles, que a mãe dele fez isso, entendeu? Os meninos contam tudo para gente. Se a mãe dele brigou com o pai dela, sabe, se bebeu cachaça, conta tudo, então assim, a gente é pai, eu sou pai. Lá eu sou professor e pai, aqui eu sou pai professor, a diferença muda só aí [risos] (Pai professor Sandro).

Não faz muito assim, o professor, minha atuação tem uma linha e tal, como não me vejo assim muito diferente assim, né, como professor, a gente quer o máximo com os alunos também e tal, como pai é muito mais do que isso, né, é minha família, então assim, eu vejo que um pode contribuir com o outro, né? Um bom professor, ele é também um pouco pai, né? Eu vejo que há semelhança e, como pai, eu vejo e gostaria de poder apoiar mais os meninos e ter paciência também, né, os dois têm que ter muita paciência, né. Tem muita semelhança aí, mas gostaria de ser um bom professor e um bom pai, né, próximo, né, o adolescente, que eles possam confiar, né, não ser só chato, cobrar não, claro quando precisar dar aquela chamada (Pai professor Jerônimo).

Percebemos, nestes relatos, que a paternidade auxilia os pais professores no desenvolvimento do seu trabalho, bem como contribui na relação entre professor e aluno. Esses dados corroboram com a discussão realizada por Vieira e Relvas (2005). As autoras, ao discutirem sobre os impactos na interação entre vida familiar e vida profissional de professores, identificaram a maternidade/paternidade como uma categoria que interfere positivamente no trabalho dos docentes investigados. Segundo as autoras, os pais professores conseguem compreender melhor seus alunos, seus problemas, suas reações, o que gera sentimentos de carinho, empatia, tolerância, responsabilidade, dentre outros. Assim, a paternidade torna os pais professores mais sensíveis com a vida dos seus alunos fora do

espaço escolar (VIEIRA; RELVAS, 2005). Vemos também, nos relatos dos pais professores, que ser professor e pai são dois papéis que se imbricam, tornando-se inseparáveis. Do lado oposto, somente um pai professor relatou exercer um trabalho no sentido de uma separação desses papéis.

Assim, a gente tem que tomar o cuidado para não ser pai na escola, com os alunos, e não ser professor em casa, com filho, né, então você tem que saber administrar isso, a hora que você é professor é o professor, mas na hora que você é o pai você é pai, você não pode misturar essas duas coisas (Pai professor José).

Ou seja, para o pai professor José, existe uma dicotomia necessária entre os papéis de pai e professor. Em um relato, observamos que o pai professor Paulo se sente realizado sendo pai e professor ao mesmo tempo:

Eu acho que pai, mesmo eu não achando que sou aquele pai 100%, porque tem gente que acha que é, não eu vejo falhas. Sim, poderia ser melhor, a gente sempre pensa nisso, deveria ser melhor, mas, assim, eu sinto feliz – Nossa Senhora! – muito feliz, né? Professor é uma profissão que eu nunca, eu nunca sonhei em ser professor, foi por acaso, na realidade, eu fui fazer História, História eu queria fazer, aí me chamaram para pegar sala de aula, que estava faltando, e assim eu assumi sala de aula, aí as duas hoje eu sinto muito feliz, como professor como pai, sinto realizado, muito realizado (Pai professor Paulo).

Nos demais relatos, identificamos que os pais professores associaram a percepção de pai e professor no ambiente de trabalho, inclusive sendo professores dos seus filhos:

É uma pergunta boa, porque eu já tive a possibilidade, como professor do tempo integral, só que não era uma, não que tem grande importância, mas não é aquele horário regular, que tem todo aquele compromisso com nota, com coisa desse tipo, mas eu tinha que pegar os conteúdos do dia a dia e, assim, montar um jogo em cima dele ou dar uma atividade que durava só 40 minutos e tal, e ele ia para minha sala e, assim, no momento que ele estava lá, a visão minha sobre dele era como aluno. Então, eu tinha de tomar todo cuidado para não tratar melhor nem pior, né, e isso é separar essas coisas, assim é meio complicado (Pai professor Marcos).

Mas não é fácil ser pai professor ao mesmo tempo não, acho que a maioria dos professores da escola que eu vejo não vejo dando aula para o filho não,

entendeu? Porque se for dar aula para os filhos, lá na sala de aula, deve cobrar muito dos filhos também, né? Se seu filho tira nota boa: “Ah, não... O pai é professor”, né. O pai é da área, né, não é que o professor sabe tudo, mas o pai é da área, então: “Ah, deve ter passado a prova para ele, deve ter falado algumas dicas”, né e aí vai, mas eu prefiro não, hoje eu daria aula para meus filhos, eu daria aula, para minha esposa, não quis dar aula não (Pai professor Vicente).

É, as duas têm um relacionamento assim, mas a gente está sempre buscando, aprendendo e passando conhecimento, aprendendo e repassando, né? A gente não é o dono do saber, então a gente aprende muito, tanto professor aprende com o aluno, pai aprende com o filho, então é uma troca de conhecimento (Pai professor Henrique).

No último relato, evidencia-se o fato de que ser pai e professor ao mesmo tempo é bastante rentável tanto para a vida familiar quanto para a vida profissional porque os conhecimentos construídos na interação entre pai e filhos no espaço doméstico e aqueles elaborados na relação entre professor e alunos no espaço escolar estão imbricados nesses dois papéis e se convertem em benefícios para a ação educativa parental (no lar) e profissional (na escola).

Em síntese, identificamos que a profissão docente impacta positivamente na vida familiar dos pais professores investigados, e que os conhecimentos adquiridos na profissão por meio da convivência com outros jovens de diferentes personalidades, assim como os conhecimentos pedagógicos e científicos, auxiliam-nos no processo de formação educacional dos filhos. Por outro lado, os aspectos negativos citados pelos pais professores estão relacionados à sobrecarga de trabalho, que é bastante comum no grupo de professores pesquisados, e que, por sua vez, reduz consideravelmente o tempo disponível para eles estarem juntos de sua família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões realizadas no campo da Sociologia da Educação e, sobretudo, dos estudos sobre relação família e escola, propusemos, como objetivo geral desta pesquisa, investigar os efeitos de ser pai professor homem em exercício da Educação Básica na vida familiar e na escolarização dos filhos. Para atingirmos o nosso objetivo geral, traçamos dois objetivos específicos: o primeiro consistiu em traçar um mapeamento quantitativo dos professores homens que atuavam na docência da Educação Básica nas cinco cidades investigadas: Mariana, Ouro Preto, Acaiaca, Itabirito e Diogo de Vasconcelos. Esse levantamento foi obtido por meio do banco de dados fornecidos pela 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE-OP). O segundo objetivo específico foi identificar e analisar as práticas educativas utilizadas pelos pais professores homens na vida escolar dos filhos.

A partir do levantamento realizado na SRE-OP, constatamos que o número de professores homens trabalhando nessas regiões é bem menor se comparado com o total de mulheres, mas que essa presença se eleva na medida em que se avança nos níveis de ensino da Educação Básica – como também foi demonstrado pelo estudo do INEP, em 2009, o que confirma a raridade do fenômeno pais professores homens.

Para discutirmos a interface dos pais professores no âmbito da relação família e escola, bem como as práticas educativas desenvolvidas por eles no percurso da vida escolar dos filhos, primeiramente, analisamos as dinâmicas internas das famílias – como ocorre o modo de funcionamento interno das famílias dos pais professores, ressaltando, dentre alguns aspectos, a divisão sexual do trabalho doméstico e o acompanhamento das tarefas escolares realizadas pelos/as filhos/as no espaço doméstico, bem como as relações de autoridade na família.

Em seguida, discutimos as estratégias de escolarização, o acompanhamento parental na vida escolar dos/as filhos/as e as atividades extraescolares proporcionadas pelos pais professores nos tempos livres da prole. Procuramos também investigar as práticas culturais das famílias dos pais professores investigados. Por fim, discutimos a relação entre a vida profissional e a vida familiar desses pais professores.

Se os estudos realizados com pais professores, tanto no Brasil quanto em outros países, evidenciaram efeitos positivos na vida escolar de filhos de professores, cujo fenômeno é denominado de efeito pai professor (NOGUEIRA, M.O. 2011; 2013), em especial, nas famílias dos pais professores investigados em nossa pesquisa, esta realidade não é diferente. Dessa forma, confirmamos a hipótese norteadora desse estudo de que o fato de ser pai e ser professor modifica o modo de funcionamento da dinâmica interna das famílias dos pais professores investigados, bem como o modo como eles acompanham os/as filhos/as no processo de escolarização e como possibilitam o desenvolvimento de estratégias educativas bastante rentáveis para a vida escolar da prole, pois a bagagem de conhecimentos adquiridos nas experiências e vivências no espaço escolar interfere positivamente nessas famílias. Porém, há de se ressaltar que o efeito pai professor (NOGUEIRA, M.O. 2011; 2013), embora tenha sido identificado nas famílias dos pais professores pesquisados, ocorre de maneira diversa e em graus variados.

Diante desse quadro, no que tange à dinâmica interna das famílias, parece que a carga extensiva de trabalho dos pais professores interfere no modo de funcionamento dessas famílias, pois a presença deles no espaço doméstico, em muitos casos, é bastante reduzida. No que diz respeito à distribuição das tarefas domésticas, obtivemos, como resultado, que, na maioria dos casos, embora os pais professores tenham alta escolaridade, no tocante aos cuidados gerais com os filhos, permanece uma tradicional divisão sexual do trabalho doméstico, mesmo em algumas famílias em que as esposas possuem um grau de escolaridade similar aos dos seus maridos. Assim, os pais professores assumem o papel de “colaboradores” (MARTINS; LUZ; CARVALHO, 2010) no quadro de distribuição das tarefas domésticas, enquanto são as mães as responsáveis por grande parte dessas atribuições.

No entanto, quando o assunto é o acompanhamento da escolarização dos/as filhos/as, essa divisão tradicional não pode mais ser percebida tão radicalmente, pois, em metade das famílias investigadas, havia uma divisão mais equitativa das tarefas de apoio escolar entre os cônjuges e, até mesmo, o protagonismo dos progenitores homens pode ser observado. Em cinco famílias, as atividades de apoio escolar eram realizadas tanto pelos pais quanto pelas mães, mesmo nos casos em que elas possuíam um grau de escolaridade inferior aos dos pais professores. Porém, quando os/as filhos/as alcançavam um nível de escolaridade mais alto e que demandava mais conhecimentos científicos, como no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, a tarefa de acompanhamento era realizada exclusivamente pelo pai professor.

Ressalta-se também que, nos casos em que era a mãe a conduzir o processo de acompanhamento da vida escolar dos filhos, o pai professor sempre ficava nos bastidores para auxiliar mãe e filhos com as tarefas que não conseguissem realizar. Assim, é possível dizer que, quando não estavam “em cena”, eles ficavam nos bastidores, de onde acompanhavam atentos a escolarização dos filhos.

Se compararmos estes resultados com os dados obtidos por Nogueira, M.O (2011), observamos que eles são dissonantes, pois de acordo com os resultados apresentados pela autora, a divisão equitativa das tarefas de apoio escolar aos filhos foi demonstrada apenas nos casos em que tanto o pai quanto a mãe exerciam a docência, sendo que nos casos em que o pai era professor e a mãe era menos escolarizada, era ele o responsável por esse apoio. No presente estudo, essa dinâmica se altera, pois mesmo nos casos em que as esposas eram menos escolarizadas e exerciam ocupações diferentes da docência, algumas delas dividiam a tarefa de acompanhamento na escolarização dos filhos com os pais professores e, por vezes, eram as protagonistas. De modo geral, é possível dizer que o fato de ser professor altera as dinâmicas internas das famílias dos pais professores quando o assunto é escolarização dos filhos – tese confirmada por Nogueira, M.O (2011)

No que concerne às formas de exercício da autoridade parental nas famílias dos pais professores, embora as mães tenham sido apontadas como as protagonistas, quando nos referimos ao controle da vida diária dos/as filhos/as, observamos que o controle era dividido entre os cônjuges. O modo de comunicação na maioria das famílias parece estar baseado no modelo de “comunicação aberta”, como denominado por Bernstein (1990). Além disso, os pais professores delineiam suas práticas educativas no exercício de uma autoridade parental que propicia que seus/suas filhos/as sejam autônomos/as e disciplinados/as, valores que estão em sintonia com os princípios da escola. Certamente, isso se deve ao fato dos pais exercerem a docência, pois eles conhecem o mundo escolar e buscam desenvolver habilidades e estimular valores em seus filhos que estejam de acordo com os preceitos escolares, para, assim, possibilitar que a prole tenha uma carreira escolar de êxito (NOGUEIRA, M.O. 2011). Nos relatos, a disciplina e a autonomia aparecem fortemente nos depoimentos dos pais professores, cujas tarefas diárias são executadas pelos/as seus/suas filhos/as autonomamente – dados também encontrados na pesquisa de Nogueira, M.O (2011). Outro aspecto observado neste estudo, e que também é semelhante aos achados da pesquisa de Nogueira, M.O (2011), é o forte controle e monitoramento parentais das atividades diárias dos filhos, como o controle

das saídas e dos amigos, por exemplo, comportamento típico de classe média e que está relacionado, segundo Bourdieu (2008), aos imperativos de ascensão.

Diante do exposto, para apreendermos como os pais acompanhavam a vida escolar dos/as seus/suas filhos/as, trabalhamos com diversas temáticas. A primeira delas se refere à escolha dos estabelecimentos de ensino frequentados pelos/as filhos/as e quais motivos levaram a tal “escolha”. Neste aspecto, diferentemente dos resultados obtidos em outras pesquisas sociológicas realizadas com pais professores (SANTANA, 2005; REIS, 2006; NOGUEIRA, M.O. 2011), em nossa investigação, seis dos 10 pais professores investigados escolarizavam seus/suas filhos/as somente na rede pública de ensino, contrariando a lógica do “evitamento da rede pública” (NOGUEIRA, M.O. 2011). Dessa forma, os dados coletados por meio do roteiro de entrevista indicaram que a predominância da “escolha” da escola pública para matricular os/as filhos/as está relacionada às condições materiais e simbólicas de existência em que vivem as famílias. Em duas famílias, a escolha da escola era limitada a aspectos estruturais, pois, nas cidades onde residem, não existem estabelecimentos privados, restando-lhes escolarizar a prole nos únicos estabelecimentos públicos que os dois municípios possuem. Esta realidade também é semelhante em duas famílias que residiam na zona rural, cuja opção de escolha também era restrita devido à distância geográfica da cidade sede e às dificuldades de transporte público. Assim, os pais professores matricularam os/as filhos/as na única escola pública e que é também próxima ao local de residência. Diante disso, levando em consideração o contexto em que as famílias estão inseridas, observa-se que a escolha da escola, nesses casos, estava relacionada a motivos funcionais. Por essa razão, deslocar os filhos para outra escola seria bastante oneroso para esses pais professores.

No entanto, foi possível observar também que, nas outras duas famílias que escolarizavam os filhos na rede pública, o “capital profissional” (ANDRADE, 2006) adquirido na docência auxiliou os pais professores a escolherem a escola para os/as filhos/as. Parece que essa escolha também estava relacionada aos recursos econômicos detidos pelas famílias, que, impossibilitados de pagar uma escola particular para os filhos e imersos no mundo escolar, utilizam informações sobre o sistema de ensino e, dentro de um universo de possibilidades, optaram por uma escola que melhor atendesse aos seus objetivos propostos.

Em virtude disso, parece que os pais professores, cientes da inevitabilidade em matricular os/as filhos/as em instituições públicas, buscavam outras estratégias rentáveis no processo de escolarização a fim de reduzir os possíveis efeitos negativos advindos de uma

formação em escolas públicas (NOGUEIRA, M.O. 2011). A partir dos depoimentos dos pais professores que tinham filhos matriculados somente na rede pública, as estratégias desenvolvidas por alguns deles eram de antecipação e compensação, tais como: acompanhamento forte na escolarização dos filhos em casa, antecipação do processo de alfabetização, incentivo à leitura, antecipação dos conteúdos programados no currículo (fazer provas de séries mais avançadas), realização de atividades escolares extras em casa. No bojo dessa discussão, as duas famílias que tinham filhos/as matriculados/as tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino – sendo que, em uma família, a trajetória dos filhos é na rede particular e em uma rede pública de prestígio no Ensino Médio – também utilizam, como estratégia, o reforço dos conteúdos em casa e a matrícula do filho em cursos preparatórios de Física e Química.

Nesse quadro de discussão, percebemos que os pais professores que acionavam outras estratégias eram, em sua grande maioria, aqueles que tinham filhos/as matriculados/as na rede pública de ensino, o que parece ser uma consequência da necessidade de escolarizar o filho na rede pública, que os impulsiona a desenvolver outras estratégias que “compensassem”, de certo modo, essa inevitabilidade. Em resumo, é inegável que os pais professores investigados neste estudo utilizam-se de informações sobre o sistema de ensino para “escolher” a escola para matricular os/as filhos/as, e que essa bagagem de informações é advinda de suas experiências docentes.

Em referência ao monitoramento e ao controle das tarefas escolares dos filhos, notamos que os pais professores não exerciam um “corpo a corpo”, ou seja, um acompanhamento mais intenso das atividades escolares desenvolvidas pelos/as filhos/as, como demonstrou Nogueira M.O (2011). Os pais professores investigados acompanhavam a vida escolar de seus filhos de modo menos direto, pois dividiam essas tarefas de apoio com as esposas, porque, acometidos por condições simbólicas e econômicas desfavoráveis, e necessitando trabalhar com carga horária extensiva para melhorar as condições de vida da família, tinham menos tempo e condições objetivas para acompanhar de perto as atividades escolares dos filhos. Mas isso não significa que havia algum tipo de omissão ou de distanciamento por parte desses pais, ao contrário, eles estavam sempre “por perto” e atentos, dando o suporte necessário às mães e também aos filhos, no acompanhamento da vida escolar.

Nesse sentido, para compreendermos as práticas educativas dos pais professores, é preciso levar em consideração a condição de vida em que viviam essas famílias, pois fica evidente que os recursos simbólicos e econômicos detidos parecem interferir fortemente no

acompanhamento dos pais professores na escolarização dos/as filhos/as. Ainda assim, dado esse contexto, é preciso ressaltar que os/as filhos/as desses pais professores vão bem na escola e apresentam um bom desempenho escolar – em apenas uma família houve um único caso de reprovação em algum momento da trajetória escolar.

No tocante aos modos de intervenção dos pais professores nos estabelecimentos de ensino frequentados pelos filhos, constatamos, por meio dos discursos, que as intervenções diretas eram raras e, quando aconteciam, tinham o objetivo de solucionar problemas encontrados pelos/as filhos/as. Assim, quando necessitaram fazer intervenções, na maioria das famílias, os pais professores, primeiramente, faziam o contato com o diretor da escola e não diretamente com os professores dos filhos. Os dados das entrevistas evidenciaram que, em cinco casos, os pais professores mantinham uma relação mais distante com os professores dos filhos, sendo que alguns deles demonstraram um sentimento de pudor e de constrangimento ao se relacionarem com os profissionais que ministram aulas para os filhos. Constatamos que esses dados destoam dos resultados obtidos por Nogueira, M.O (2011), que verificou que os pais professores utilizavam, como estratégia, a “intervenção direta” na escola, ou seja, eles mantinham uma relação bastante estreita com os professores dos filhos e estavam sempre presentes na instituição de ensino. Esta intervenção é mais forte ainda nos casos em que os pais professores escolarizavam os filhos na rede pública de ensino, cujo comportamento é denominado de “colonização” da escola pública (NOGUEIRA, M.O. 2011; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). Os resultados encontrados em nossa investigação acerca da pouca intervenção direta na escola dos filhos podem estar ligados a um sentimento de pudor e de constrangimento dos pais professores para intervir diretamente na escola. Na tentativa de compreender esse comportamento, levantamos duas possíveis explicações que podem estar imbricadas: primeiramente, talvez, a fraca intervenção ocorra porque os pais professores estão conscientes de que seus filhos estão bem na escola e obtêm um bom desempenho escolar, o que dispensa maiores contatos com a instituição. Em segundo lugar, intervir na escola e manter uma relação mais estreita e contínua com os professores dos filhos parece ser constrangedor para alguns pais professores porque são homens em um contexto profissional bastante feminino. Ressalta-se que essa fraca intervenção não aconteceu em todas as famílias. Em alguns poucos casos, os pais professores estabeleciam uma relação mais próxima com os professores dos filhos, sendo que os assuntos mais discutidos entre eles se referiam ao desempenho escolar e ao comportamento dos filhos.

No que concerne à participação dos pais professores nos eventos comemorativos e em reuniões promovidas pela escola, identificamos que as famílias dos pais professores tinham uma presença efetiva, sendo que ambos os cônjuges só não participavam quando o trabalho impossibilitava.

Diante do exposto, tendo em vista os esforços e investimentos dos pais professores na escolarização dos/as filhos/as, constatamos que essas famílias almejam uma carreira longa de estudos para a prole, ou seja, que eles alcancem o nível mais alto de escolaridade, sendo que a formação mínima evidenciada, na maioria dos discursos dos pais professores, é a graduação. Para alcançar esse projeto futuro, os pais professores relataram que se mobilizavam em prol da educação dos/as filhos/as – atitudes típicas de classes médias, pois a escola é o meio que propicia a reprodução e a ascensão do grupo no espaço social (BOURDIEU, 2008). No entanto, quando se trata da profissão docente como um projeto de futuro na vida dos filhos, identificamos que seis pais professores argumentaram que os aconselhariam a seguir à docência como profissão desde que esse fosse o desejo dos/as filhos/as. Nas outras quatro famílias, os pais professores não indicam a docência como futura profissão para seus filhos, sendo que, em três relatos, os pais a indicariam desde que fosse para atuar nos níveis mais altos de ensino, nas universidades. Os fatores associados aos discursos desses quatro pais professores podem ser: pouco retorno financeiro da profissão, stress, sobrecarga de trabalho, trajeto longo de trabalho etc., e que, conseqüentemente, afetam a qualidade de vida desses pais professores, bem como o tempo disponível para acompanhar bem de perto a formação educacional dos/as seus/suas filhos/as.

Por outro lado, em relação aos investimentos em atividade extraescolar realizadas nos tempos livres da prole, constatamos uma baixa frequência dos filhos dos pais professores em cursos de língua estrangeira, diferentemente dos achados da pesquisa de Nogueira M.O (2011), em que os pais professores se empenhavam bastante para a frequência dos filhos nessa atividade e a monitoravam de perto. Em nossa investigação, dos 10 pais professores investigados, apenas em duas famílias constatamos que os/as filhos/as participam dessa atividade. Ressalta-se também que, em duas famílias, os/as filhos/as frequentaram aulas de inglês por um tempo, mas não o fazem atualmente. No que tange à frequência em atividades esportivas, artísticas ou culturais, atualmente, em seis famílias, os filhos não participam de nenhuma atividade dessa natureza, no entanto, identificamos que, em três delas, os filhos também já frequentaram por um período. As atividades mencionadas pelos pais professores foram: balé, escolinha de futebol e academia. Nas quatro famílias que tinham filhos

matriculados, as atividades destacadas foram: balé, futebol, natação e academia. Cabe ressaltar que, conforme os relatos dos pais, a frequência dos filhos em tais atividades estava atrelada à vontade dos filhos, à concomitância de outros compromissos e à sobrecarga semanal de tarefas escolares realizadas pela prole. Por fim, embora os pais professores reconheçam a legitimidade da frequência dos filhos em atividades extraescolares, em muitos casos, eles não realizam um trabalho sistemático para que essas atividades se tornem algo frequente na vida dos filhos. Além disso, é preciso ressaltar que, se na pesquisa de Nogueira, M.O (2011), os pais professores acompanhavam sistematicamente todas as atividades extraescolares realizadas pelos filhos, nesse estudo, essa evidência não pôde ser constatada com veemência. Em algumas famílias, os pais dividiam, em alguns momentos, o acompanhamento com as esposas e, em outras famílias, a mãe era a principal envolvida, sendo que, em apenas um caso, o acompanhamento nas atividades extraescolares era realizado exclusivamente pelo pai professor. Possivelmente, esse enfraquecimento do controle por parte dos pais professores pode ser relacionado à sua extensa carga horária semanal de trabalho, que parece interferir fortemente no modo de acompanhamento das atividades extraescolares realizadas pelos filhos, assim como também observamos no processo de escolarização. Por outro lado, eles garantiam a existência desse controle por meio da atuação efetiva das mães no processo de acompanhamento da vida diária dos filhos.

Outra dimensão discutida nessa pesquisa se refere às práticas culturais das famílias dos pais professores. Em relação às práticas de leitura dos pais, constatamos que os cônjuges (mães) liam pouco. Além disso, verificamos que os pais professores também tinham uma frequência baixa de leitura, sendo que, na maioria dos casos, as práticas das atividades estavam relacionadas à leitura de textos acadêmicos e eram realizadas por imperativos da profissão, ou seja, estavam ligadas a uma leitura escolar. Esses resultados referentes às práticas de leitura restritas às necessidades da profissão são consonantes com os dados obtidos nas pesquisas de Oliveira (2008), de Nogueira, M.O (2011) e de Batista (2011). Alguns pais professores declararam que tinham o costume de ler também jornais, revistas e notícias da internet. Além disso, observamos que alguns dos pais professores ressaltaram que a leitura apenas era realizada quando não estavam sobrecarregados pelo trabalho. O excesso de trabalho tem sido uma categoria que se impõe ao consumo cultural de professores no Brasil, conforme dados evidenciados na pesquisa de Setton (1994). Dessa forma, é possível depreender que as condições de vida em que vivem as famílias e o capital cultural detido parecem interferir fortemente nas práticas de leituras dos pais professores. Diferentemente das

práticas de leituras de seus pais, na maioria das famílias investigadas, os filhos tinham uma frequência maior de leitura e essa prática não estava restrita a uma leitura escolar. Observamos também que havia um investimento (simbólico e material) dos pais para que os filhos se tornassem leitores. No entanto, em quatro famílias, observamos que os filhos tinham uma prática de leitura voltada apenas para as necessidades da escola. Possivelmente, os pais professores, não tendo adquirido a cultura por familiaridade (BOURDIEU, 2008) e com a aquisição de parte de seu capital cultural tendo se dado por meio do diploma de Ensino Superior e de suas experiências docentes, não encontraram plenas condições para que efetivassem a conversão desse “capital” em práticas de leituras potencializadoras para que seus filhos se tornassem leitores. Se levarmos em consideração a jornada de trabalho dos pais professores, observamos que a “transmissão” não teria plenas condições para a sua realização, pois, conforme afirma Lahire (2004), é preciso tempo e oportunidade para que os pais transmitam as vantagens do capital cultural aos seus descendentes.

Para além das práticas de leituras nas famílias dos pais professores, no que concerne à frequência deles em outros espaços culturais, tais como museus, casas de culturas, teatros e cinemas, constatamos que essa prática não é comum nas famílias. A baixa frequência ao cinema, por exemplo, pode estar relacionada às condições de existência e à realidade local em que viviam as famílias, bem como ao pouco tempo disponível dos pais professores, pois, nos municípios em que residiam, não há salas de cinema – exceto na cidade de Ouro Preto. Dessa forma, a frequência a uma sala de cinema somente seria possível com o deslocamento dessas famílias para outras cidades. Assim, depreende-se que a distância geográfica e os recursos financeiros seriam dois fatores que dificultariam a frequência dessas famílias ao cinema. No entanto, em algumas famílias investigadas, embora essa prática fosse rara, observamos a existência de um princípio da “boa vontade cultural” (BOURDIEU, 2008), pois, mesmo com a distância geográfica, os pais professores se esforçavam para frequentar uma sala de cinema em outras cidades, pelo menos nos períodos de férias ou quando iam visitar parentes. Em referência à frequência das famílias ao teatro, a museus e a casas de culturas, por exemplo, embora as cidades de Mariana e Ouro Preto tenham um número expressivo de museus e casas de culturas, a frequência das famílias dos pais professores a esses espaços também não era comum, sendo que a frequência dos filhos, em alguns casos, ocorria somente por via da escola.

O último aspecto discutido neste estudo refere-se à vivência dos pais professores no ambiente escolar e sua relação com a vida familiar. Sobre esse aspecto, identificamos que a

rotina profissional dos pais professores era bastante intensa por causa da extensa carga horária semanal de trabalho e pelas ampliadas exigências advindas da profissão, que ultrapassavam a carga horária remunerada. Em decorrência disso, em algumas famílias, os pais professores relataram que, às vezes, recorriam à ajuda das esposas ou dos filhos para conseguir conciliar as atividades da vida profissional e a vida familiar. Também contaram que buscavam separar os problemas cotidianos vivenciados por eles, tanto no espaço doméstico quanto no espaço escolar, e que procuravam ajuda espiritual e a otimização do tempo. Na maioria das famílias investigadas, pôde-se observar que a carga horária semanal afetava diretamente a vida familiar e a educação dos filhos. O fator excesso de trabalho também foi apontado por Vieira e Relvas (2005) como o que mais impacta negativamente na vida familiar dos pais professores, sendo que, nessa relação, os filhos são as pessoas mais prejudicadas pelo pouco tempo disponível dos pais.

Ainda nesse quadro de discussão, outros aspectos da vida profissional foram citados pelos pais professores como negativos para a vida familiar: baixos salários, a dinamicidade da sala de aula, que exige muito empenho e desgaste do professor e o fato de trabalhar longe de casa. Esses dados corroboram com os achados da pesquisa de Vieira e Relvas (2005) cujos fatores ligados à complexidade da profissão repercutem de modo negativo na vida familiar dos pais professores.

Por outro lado, os “conhecimentos vários” (VIEIRA; RELVAS, 2005) adquiridos pelos pais professores na imersão no contexto da escola impactam positivamente na vida familiar. A posse dos conhecimentos pedagógicos e científicos obtidos no exercício da profissão auxiliam os pais professores a organizar melhor a vida diária e a intervir diretamente na família e, principalmente, contribuem com a educação dos filhos (VIEIRA; RELVAS, 2005). Outro fator mencionado por Vieira e Relvas (2005) e que foi evidenciado nesse estudo, é a categoria “alunos”. O fato dos pais professores estarem em contato, na escola, com jovens e crianças de diferentes personalidades, atitudes e comportamentos auxilia-os a compreenderem melhor seus próprios filhos (VIEIRA; RELVAS, 2005). Além disso, um pai professor também mencionou o fato de, enquanto professor, trabalhar na mesma escola em que o filho estuda. Na visão desse pai professor, essa proximidade é um fator bastante positivo, o que pode contribuir para que ele otimize suas estratégias no acompanhamento da vida escolar dos filhos.

Por fim, investigar o interior das famílias dos pais professores homens é instigante e desafiador, pois, como ressaltado neste estudo, a única pesquisa que analisou amplamente o

interior das famílias, no Brasil, foi a de Nogueira, M.O (2011). Além disso, o intuito da nossa investigação consistiu também em demonstrar a necessidade de que os pais também se tornem objeto de estudos na interface da relação entre famílias e escolas, pois, como lembram Romanelli (2013) e Fialho (2012), é preciso analisar como ocorre a participação dos progenitores masculinos no acompanhamento parental na escolarização dos/as filhos/as devido à forte presença das mães nas pesquisas empíricas e sociológicas.

Em especial, no caso dessa pesquisa, identificamos que os pais professores homens acompanham de maneira ativa o processo de escolarização dos/as filhos/as, mesmo que, em alguns casos, eles fiquem nos bastidores, atentos, monitorando o processo. Além disso, é possível argumentar que eles são habilitados a criarem estratégias educativas que assegurem o sucesso escolar dos filhos, pois conhecem o modo de funcionamento da instituição de ensino e, por isso, buscam desenvolver, na prole, habilidades que estejam em sintonia com os princípios da escola.

Nesse contexto de investigação, ressalta-se que é primordial que as pesquisas analisem a participação dos progenitores masculinos em outros grupos sociais, a fim de que eles possam também ser objeto de investigação no âmbito da Sociologia da Educação e, sobretudo, nos estudos da relação entre famílias e escola.

REFERÊNCIAS

ABEP, Associação Brasileira de Empresa de Pesquisa. **Critério Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016**, p. 1-6, 2005.

AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida; DAMASCENO, Prisciany Ramos; TERTO, Luisa de Marilak de Souza; SILVA, Renata Raimundo da. Arranjos familiares de crianças das camadas populares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, num. esp., p. 11-20, 2003.

ARAÚJO, Lucélia Costa. **“O essencial é invisível aos olhos”**: significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

ANDRADE, Joelma Marçal de. **Profissão docente e escolarização dos filhos**. 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ALVES, Benedita Francisca. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil**: uma questão de gênero? 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.

ARIÉS, Philippe. Da família medieval à família moderna. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981, p. 154-189.

BARG, Katherin. The school success of teacher children. **Annales du Colloque Fabrication familiale de la réussite scolaire d’ajustement aux publics**. Paris: Université Paris-Dauphine, 2011, p. 1-17.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Professoras de Português, formação superior, matrimônio e leitura: um caso de estudo. In: PAIXÃO, Lea Paixão; ZAGO, Nadir (orgs.) **Sociologia da Educação**: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 79-109.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990. 305 p.

BIROLI, Flávia. Transformações na família. **Família: novos conceitos**. São Paulo: Perseu Abramo, 2014, p. 24-42.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Ed. Porto, 1994. 336 p.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kahner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 160 p.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2008. 560 p.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 81-126.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 65-69.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. Da regra às estratégias. **Coisas ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990, p. 77-95.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2013b.

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. **Anais da ANPED...**, GT 23, ANPED, 2007.

CARDOSO, Maria Inês Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 371-390, abr./jun. 2016.

CARVALHO, Marília Eulina P. P. 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**, v. 25, p. 94-104, 2004.

CARVALHO, Maria Eulina P. P. de. O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, p. 85-192, 2006.

CARVALHO, Marília P. de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.

DERMATINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cad. Pesq**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DIOGO, Ana Matias. Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas, e evidências. **Revista Luso-Brasileira “Sociologia da Educação**, n. 1, p. 71-96, 2010.

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana. Socialização na família: sistemas de papel, formas de controlo e códigos sociolinguísticos. **A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, p. 61-85.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Narrativas de professores homens no magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: FAZENDO GÊNERO, DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 9, Santa Catarina, **Anais...**, p. 1-9, 23 a 26 de agosto de 2010.

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças**: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na Escola Rural. 2008. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

FIALHO, Flávia Barros. **Mobilização parental e excelência escolar:** um estudo das práticas educativas de famílias das classes médias. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. **Quem é o professor homem dos Anos Iniciais?** Discursos, representações e relações de gênero. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. 285 p.

GLÓRIA, Dília Maria da. **Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias.** 2007. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 91, p. 7-22, 1994.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Texto para discussão.** Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. Trajetórias escolares pouco prováveis de egressos do instituto tecnológico de aeronáutica: o produto das práticas de duas gerações. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 6, p. 73-89, jan./jun. 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Edições Ática, 2004. 367 p.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 32-82, 2007.

LASNE, Annie da Costa. **La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants: des pratiques éducatives parentales spécifiques?** 2012. 384 f. Thèse (Doctorat en Education) – Université de Bourgogne, France, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

MARTELETO, Letícia J. O papel do tamanho da família na escolaridade dos jovens. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 159-177, 2002.

MARTINS, Conceição Garcia; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de. Relações de gênero no trabalho doméstico. In: FAZENDO GÊNERO, DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 9, Santa Catarina, **Anais...**, p. 1-10, 23 a 26 de agosto de 2010.

MINAYO, Marilia Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MONTANDON, Cleópâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 485-507, maio/ago., 2005.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia, **Anais da ANPED...**, GT 23 ANPED, 2013.

NERI, Marcelo Cortes. **A nova classe média.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. 71 p.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 1, p. 9-25, jan./jun. 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos: um exame da relação das classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educação e sociedade**, n. 7, p. 109-128, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto da Sociologia da Educação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p. 91-103, fev./ago. 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 133-184, maio/jun./jul./ago. 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, vol. XL, n. 176, p. 563-578, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria “família” na pesquisa em Sociologia da Educação: notas preliminares de um processo em desenvolvimento. **Inter-legere**, n. 9, p. 156-166, jul./dez. 2011a.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo das trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b, p. 125-152.

NOGUEIRA, Maria Alice. Teses e dissertações sobre a relação família-escola no Brasil (1997-2011): um estado do conhecimento. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. **Anais da ANPED... GT 14, ANPED**, 2015.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. **Pais professores e a escolarização dos filhos**. 2011. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Efeito pai professor: o impacto da profissão docente na vida escolar dos filhos. **Rev. Bras. Educ.**, on-line, v.18, n. 52, p. 65-79, 2013.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Bom aluno, bom filho: a tensão entre a construção de si e o sucesso escolar em famílias de pais professores. **Rev.educ.**, Puc-Camp., Campinas, v. 20, n. 2, p. 67-79, mai/ago. 2015.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e; NOGUEIRA, Maria Alice. Quando os professores escolarizam os filhos na rede pública de ensino: da inevitabilidade à colonização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-26, 2017.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de Português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. 2008. 273 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**. Sinopse do *survey* nacional. Universidade Federal de Minas Gerais, Grupos de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Belo Horizonte, 2010. 88 p.

ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. 189 p. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

PAULA, Cláudia Regina de. **Trajetórias de homens negros no magistério: experiências narradas**. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Programa de Pós-graduação em Política Social, Universidade Federal de Fluminense, Niterói, 2004.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. **Professor-homem na Educação Infantil: a construção de uma identidade**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

RABELO, Amanda. Os professores do sexo masculino no ensino “primário”: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal). **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 636-649, set./dez. 2009.

RABELO, Amanda. Professores homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 279-298, maio/ago. 2010.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do Ensino Fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925, out./dez. 2013.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte-MG**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

REIS, Rosemeire. **Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente**. São Paulo: Paulinas, 2006. 255 p.

RESENDE, Tânia de Freitas *et al.* Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out./dez. 2011.

RESENDE, Tânia de Freitas. Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 159-184, set. 2012.

RESENDE, Tânia de Freitas. Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. **Família e escola novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013, p. 199-215.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013, p. 29-60.

SANTANA, Regina Palma A. de. **Professor da escola pública: onde estuda seu filho? A família do professor na escolha da escola dos filhos**. 2005. 127 f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2005.

SAYÃO, Débora Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SETTON, Maria da Graça J. Professor: variações sobre um gosto de classe. **Educação & Sociedade**, Cedes, Campinas, n. 47, p. 73-96, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Weslei Lopes da. **Homens na roda: vivências e interações corporais nas séries iniciais da Educação Básica**. 2006. 338 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SILVA, Rosemeire Reis da. Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu, **Anais da ANPED...** GT 14, ANPED, 2002.

SILVA, Pedro. **Escola família**: uma relação armadilhada – interculturalidade e relações de poder. Porto: Profedições, 2003. 412 p.

SILVA, Pedro. Pais professores: reflexões em torno de um estranho objeto de estudo. **Interacções**, v. 2, p. 268-290, 2006.

SILVA, Pedro; STOER, Stephen R. Do pai colaborador ao pai parceiro: a reconfiguração de uma relação. **Uma relação em processo de reconfiguração**. Porto: Porto Editora, 2005, p. 13-28.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Trad. Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. 208 p.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?** Dois estudos de caso em representações sociais. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUSA, José Edilmar de. Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015. Florianópolis. **Anais da ANPED...** GT 07, ANPED, 2015.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dreggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 87, p. 123-139, 2016.

SOUZA, Mara Ísis de. **Homem como professor de creche**: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. 2010. 247 f. Dissertação (Mestrado em Ciências, Área: Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

UFOP, Programa de Pós-graduação em Educação. **Caderno do Observatório Educacional da Região dos Inconfidentes**, Volume 1. Mariana, 2016.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004. 220 p.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu**, on-line, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

VAN-ZANTEN, Agnès. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 409-434, dez. 2010.

VIEIRA, Cristina Rocha; RELVAS, Ana Paula. **A(s) vida(s) do professor**. Lisboa: Quarteto Editora, 2005, v. 4. 203 p.

WAGNER, Adriana; PREDEBON, Juliana; MOSMANN, Clarisse; VERZA, Fabiana. Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 181-186, maio/ago. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO

Dados pessoais e familiares

- 1- Idade: _____
- 2- Sexo: () Feminino () Masculino
- 3- Raça/cor/etnia: () Branco () Negro () Pardo () Amarelo () Indígena
- 4- Estado civil atual: () Solteiro () Casado () Separado/ divorciado () União estável () Viúvo
- 5- Em qual cidade você mora?
() Mariana () Ouro Preto () Itabirito () Acaiaca () Diogo de Vasconcelos
Outra: _____
- 6- Mora em distrito?
() Não () Sim Qual? _____
- 7- Tem irmãos?
() Não () Sim Quantos? _____
- 8- Qual o grau de escolaridade de seus irmãos?

- 9- No caso de Ensino Superior, qual curso fizeram?

- 10- A sua família pratica alguma religião?
() Não () Sim Qual: _____

11- Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?

- Analfabeta
- Ensino Fundamental I/primário incompleto
- Ensino Fundamental I /Primário completo
- Ensino Fundamental II/Primário incompleto
- Ensino Fundamental II/Primário completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

12- Qual é o nível de escolaridade de seu pai?

- Analfabeto
- Ensino Fundamental I/primário incompleto
- Ensino Fundamental I /Primário completo
- Ensino Fundamental II/Primário incompleto
- Ensino Fundamental II/Primário completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

13- Caso você seja ou tenha sido casado, possua ou tenha possuído um/a companheiro/a, indique a escolaridade dele/a.

- Analfabeto/a
- Ensino Fundamental I/primário incompleto
- Ensino Fundamental I /Primário completo
- Ensino Fundamental II/Primário incompleto
- Ensino Fundamental II/Primário completo

- () Ensino Médio incompleto
 () Ensino Médio completo
 () Ensino Superior incompleto
 () Ensino Superior completo
 () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado

14- Qual a principal atividade profissional do seu pai? (Mesmo se falecido ou aposentado.)

15- Qual a principal atividade profissional de sua mãe? (Mesmo se falecida ou aposentada.)

16- Caso você seja ou tenha sido casado, possua ou tenha possuído um/a companheiro/a, indique a atividade profissional dele/a.

17- Indique as informações no quadro abaixo para cada um/a dos seus/suas filhos/as:

Sexo	Idade	Está na escola ou na universidade?	Está cursando qual série ou curso?	Tipo de estabelecimento de ensino
1 () F () M		() Sim () Não		() Público () Particular
2 () F () M		() Sim () Não		() Público () Particular
3 () F () M		() Sim () Não		() Público () Particular
4 () F () M		() Sim () Não		() Público () Particular
5 () F () M		() Sim () Não		() Público () Particular
6 () F () M		() Sim () Não		() Público () Particular

18- Você mora em casa:

- () Própria () Alugada () Cedida () Em financiamento

19- Indique os bens de consumo que sua família possui:

	Não	Sim	Quantidade
Computador			
Internet banda larga			
Automóveis			
TV paga			
Sítio ou casa de campo			
Empregada doméstica que trabalha diariamente			
Casa na cidade			

20- Qual a sua renda familiar? (Incluindo todas as pessoas que moram na sua casa.)

- () Até 2 salários mínimo (R\$ 1.874,00)
- () De 2 a 4 salários mínimo (R\$ 1.874,00 a 3.748,00)
- () De 4 a 6 salários mínimo (R\$ 3.748,00 a 5.622,00)
- () De 6 a 8 salários mínimo (R\$ 5.622,00 a R\$ 7.496,00)
- () De 8 a 10 salários mínimos (R\$ 7.496,00 a R\$ 9.370,00)
- () Acima de 10 salários mínimos (R\$ 9.370,00)

Dados sobre formação educacional

21- Frequentou pré-escola? () Não () Sim

22- Se sim, em que tipo de escola? () Pública () Privada

23- Cursou o Ensino Fundamental I (1º ao 4º/5º ano):

- () Integral na rede pública
- () Integral na rede privada
- () Parcial (escola pública e privada)
- () EJA

24- Cursou o Ensino Fundamental II (5º/6º ao 8º/9º ano):

- () Integral na rede pública
 () Integral na rede privada
 () Parcial (escola pública e privada)
 () EJA

25- Cursou o Ensino Médio (1º ao 3º ano)

- () Integral na rede pública
 () Integral na rede privada
 () Parcial (escola pública e privada)
 () EJA
 () ENEM (certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio)

26- Sobre sua graduação, indique as seguintes informações. (Os números 1, 2 e 3 indicam a quantidade de graduações que você tenha cursado.)

Graduação	Ano de início	Ano de conclusão	Presencial ou à distância	Rede pública ou privada	Instituição
1					
2					
3					

27- Você faz ou fez cursos de pós-graduação?

- () Não () Sim

28- Se você respondeu sim na questão anterior, preencha o quadro abaixo:

Nome do curso	Natureza da instituição	Tipo de curso
1	() Pública () Particular	() Especialização () Mestrado () Doutorado
2	() Pública () Particular	() Especialização () Mestrado () Doutorado
3	() Pública () Particular	() Especialização () Mestrado () Doutorado

29- Você fez ou faz algum curso de língua estrangeira?

- () Não () Sim

30- Se você respondeu sim, indique, no quadro abaixo, o seu nível de conhecimento na língua estrangeira:

	Básico	Intermediário	Avançado
Inglês			
Espanhol			
Outra: _____			

Dados sobre a profissão

31- Há quantos anos você exerce sua profissão?

- () 0 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () 15 a 20 anos () 20 a 25 anos
() 25 anos ou mais

32- Indique as informações, no quadro abaixo, sobre sua atuação profissional no corrente ano:

	Estabelecimentos de ensino em que atua	Nível de ensino que atua	Disciplinas e/ou série de atuação	Vínculo de trabalho (contratado/efetivo)	Cidade em que trabalha	Localização da escola (zona rural ou zona urbana)
1	() Público estadual () Público municipal () Público federal () Particular	() Creche (0-3 anos) () Educação Infantil (4-5 anos) () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II () Ensino Médio () Ensino Superior				
2	() Público estadual () Público municipal () Público federal () Particular	() Creche (0-3 anos) () Educação Infantil (4-5 anos) () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II () Ensino Médio () Ensino Superior				

Superior

- 3 Público estadual Creche (0-3
 Público municipal anos)
 Público federal Educação
 Particular Infantil (4-5
 anos)
 Ensino
 Fundamental I
 Ensino
 Fundamental II
 Ensino
 Médio
 Ensino
 Superior
-

33. Exerce ou exerceu outras atividades além da docência na escola em que atua ou em outra escola? Qual/is?

34. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?

APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 Dinâmica interna familiar

- a) Definição da família: número de pessoas que moram na casa e o grau de parentesco; número de filhos/as, presença da mãe e do pai no ambiente domiciliar.
- b) Quantos filhos você tem? Motivos pela escolha do número de filhos/as.
- c) Idade dos filhos.

1.1 Dinâmica familiar

- a) Ocupação dos pais e tempo de trabalho fora do lar. Exerce outra atividade remunerada além da docência?
- b) Cuidados com filhos/as na ausência dos pais.
- c) Divisão das tarefas domésticas (pai, mães, filhos, avós, outros familiares).
- d) Relações de autoridade na família.
- e) Valores que estimulam nos/as seus/suas filhos/as.

2 Estratégias de escolarização

- a) Escolha do/s estabelecimento/s de ensino frequentado/s pelos/as filhos/as. Público ou privado? Quais os motivos da escolha?
- b) Dificuldades e facilidades apresentadas pelos/as filhos/as nas disciplinas escolares.
- c) Houve recuperações ou reprovações ao longo da trajetória escolar? Quantas vezes? Quais os motivos? Como você se sentiu quando isso aconteceu? Como você agiu nessas situações? (Procurou a escola? Se procurou, como agiu?)

3 Acompanhamento da vida escolar dos filhos

- a) Modalidades de ajuda pedagógica (como o apoio às tarefas escolares é feito em casa, se tem ajuda de terceiros).
- b) Acompanhamento do dever de casa e tarefas escolares (quem acompanha diariamente, como o faz, quais os tipos de intervenção). No caso de o acompanhamento diário ser feito pela mãe, como se dá a participação do pai?

- c) Modos de acompanhamento/intervenção na escola diante de eventuais problemas encontrados pelos filhos. (Vai pessoalmente à escola do/a filho/a? Quem vai? Quais os motivos? Com quem conversa? Como é recebido na escola?)
- d) Relação dos pais /**mãe** com a escola dos/as filhos/as, com a direção, a coordenação etc.
- e) Relação com os professores dos/as filhos/as.
- f) Modos de participação nas atividades realizadas na escola (eventos, encontros, reuniões etc.)
- g) Modos de participação na gestão das escolas dos/as filhos/as – colegiados, associações de pais e mestres, ou outras modalidades de participação.

4 Projetos de futuro para os/as filhos/as

- a) Até que etapa você pretende que seu filho estude? Por quê? O que você faz hoje para que esse projeto seja alcançado?
- b) Além de um projeto de escolarização, o que você projeta para o futuro dos seus filhos (profissional, de vida)?

5 Uso do tempo livre dos/as filhos/as – atividades extraescolares e de lazer

- a) Quanto tempo, em média, por dia, seus/suas filhos/as assistem TV? Existe algum controle sobre essa atividade? Como é feito?
- b) Quais tipos de programas seus/suas filhos/as assistem?
- c) Atividades realizadas pela família juntamente com os/as filhos/as nos finais de semana, feriados, férias.
- d) Atividades realizadas pela família e os/as filhos/as nos tempos livres, em casa.
- e) Cursos extraescolares feitos pelos/as filhos/as (inglês, informática, Kumon, dentre outros).
- f) Atividades esportivas, artísticas e culturais, e qual frequência.
- g) Quem leva os filhos para essas atividades? Como é feito o acompanhamento?

6 Práticas culturais

6.1 Práticas de leitura dos pais

- a) O que lê, quando lê?
- b) Quando leu um livro pela última vez? Você se lembra do título?

- c) Além de livros, o que mais você costuma ler?
- d) Assina alguma revista ou jornal? Quais?

6.2 Práticas de leitura dos/as filhos/as

- a) O que seus/as filhos/as leem? Quando leem?
- b) Há livros na casa? De que tipo?
- c) Alguém lê livros para seus/suas filhos/as? Quem?
- d) Como é a relação da família com a leitura?

6.3 Atividades culturais

- a) Vai ao cinema? Quando? Onde? Com que frequência? Leva os/as filhos/as? Por quê?
- b) Costuma ir ao teatro? Que tipo de espetáculos costuma assistir? Quando foi pela última vez? Onde? Por quê?
- c) Frequenta museus e casas de cultura? Onde e quando foi pela última vez? Leva os/as filhos/as? Por quê?
- d) Que outros tipos de atividades culturais você costuma frequentar? E a família?

7 Impacto da vida profissional na vida familiar

- a) Como é a sua rotina profissional (de trabalho)?
- b) O que você faz para manter o equilíbrio entre as atividades da vida profissional e familiar?
- c) A sua carga horária semanal influencia negativamente ou positivamente nas atividades que você desenvolve em casa?
- d) Os problemas enfrentados por você na profissão afetam a sua vida familiar? De que maneira?
- e) Que aspectos você destacaria da sua profissão que influenciam positivamente na sua vida familiar? E negativamente? Como ocorre?
- f) O fato de ser professor influencia no modo como você educa os/as seus/suas filhos/as? De que modo? Quais aspectos são positivos? Há aspectos negativos? Quais?
- g) Como você se vê como pai e professor ao mesmo tempo?
- h) Você aconselharia seu/sua filho/a a seguir a carreira docente? Por quê?