A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO DESEMPENHO ESCOLAR:

ESTUDO DE DADOS DA GERAÇÃO ESCOLAR 2005[1]

Cláudio Marques M. Nogueira

Doutor em Educação

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: cmmn@uol.com.br

Maria Amália de Almeida Cunha

Doutora em Educação

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Email: amalia.fae@gmail.com

Maria José Braga Viana

Doutora em Educação

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: mj.braga@terra.com.br

Tânia de Freitas Resende

Doutora em Educação

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: taniaresende@ufmg.br

[1] Este artigo constitui uma versão ligeiramente modificada do trabalho "A influência da família no desempenho da Geração Escolar 2005", o qual foi apresentado no GT Educação e Sociedade do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, em julho de 2009. Os dados apresentados foram produzidos a partir de pesquisa financiada pelo INEP/MEC.

RESUMO

O texto apresenta uma síntese dos resultados de uma pesquisa desenvolvida de forma articulada ao "Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – Projeto GERES". Durante quatro anos, este projeto acompanhou os desempenhos escolares de cerca de 21.000 alunos do Ensino Fundamental, em cinco cidades brasileiras. A partir da delimitação de uma subamostra da população GERES, aplicamos questionários a 299 famílias de Belo Horizonte, visando identificar a influência das características familiares sobre o desempenho escolar dos alunos. Optamos por tomar como variáveis independentes não apenas os aspectos mais objetivos das famílias (renda, ocupação, escolaridade, nº de filhos, entre outros), mas também aspectos mais difíceis de serem mensurados (modos de regulação das tarefas cotidianas, usos do tempo e relação com o futuro, formas de exercício da autoridade familiar, usos da língua escrita, etc).
Palavras-chave: família, desempenho, escola

ABSTRACT

The text summarizes the results of a survey conducted in coordination to the "Longitudinal Study of Generation School 2005 - GERES Project." This project followed for four years the school performances of about 21,000 elementary school students in five Brazilian cities. After defining a sub-population GERES we applied questionnaires to 299 families in Belo Horizonte, to identify the influence of family characteristics on the performance of pupils. We decided to take as independent variables not only the objective aspects of the families (income, occupation, education, number of children, among others), but also the most difficult aspects to measure (regulation forms of daily tasks, uses of time and relationship with future, exercise of family authority, uses of written language, etc.).

Keywords: family, performance, school

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO DESEMPENHO ESCOLAR: ESTUDO DE DADOS DA GERAÇÃO ESCOLAR 2005

Cláudio Marques M. Nogueira
Maria Amália de Almeida Cunha
Maria José Braga Viana
Tânia de Freitas Resende

Introdução

Este trabalho discute resultados parciais de uma pesquisa realizada pelo Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE), da Faculdade de Educação da UFMG, cujo objetivo geral é examinar a influência das condições e do ambiente familiar sobre o desempenho escolar dos alunos. No estudo foi interrogado, por questionário, um conjunto de 299 famílias residentes em Belo Horizonte, pertencentes aos estratos baixo e médio da população e que escolarizam seus filhos em diferentes redes de ensino: federal, estadual, municipal e privada.

Trata-se de uma pesquisa articulada ao "Estudo Longitudinal da Geração escolar 2005 – Projeto GERES"[2]. O objetivo primordial do Projeto GERES é a identificação das condições e práticas escolares que maximizam a aprendizagem dos alunos e que reduzem a influência, sobre seus resultados escolares, de condições de vida desfavoráveis[3]. Enquanto isso, o propósito fundamental da pesquisa cujos resultados serão aqui apresentados é, de modo complementar, analisar o impacto dos fatores extra-escolares, sobretudo familiares, sobre o desempenho dos alunos (aferido pelos testes de proficiência aplicados no âmbito do projeto GERES).

A definição desse objeto ganha sentido no contexto de uma tradição de estudos, no campo da Sociologia da Educação, que remonta ao período do imediato pós-Segunda Guerra, na Europa e nos Estados Unidos. Daquele período até a fase atual das investigações, as pesquisas avançaram no sentido de contemplar, como fatores de influência sobre os resultados escolares dos alunos, diferentes variáveis ligadas à família – desde as características morfológicas e posicionais,

[2] O GERES é uma pesquisa desenvolvida por seis universidades brasileiras (UFMG, PUC-Rio, UEMS, UFBa, UNICAMP E UFJF) que acompanhou, entre 2005 e 2008, a proficiência em Português e Matemática de cerca de 21.000 alunos que iniciaram o Ensino Fundamental em 2005, matriculados em 303 escolas públicas e particulares de cinco cidades brasileiras: Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Campinas, Salvador e Campo Grande.

[3] O estudo GERES tem como referencial as teorias do "efeito escola" ou da "eficácia escolar". Para uma visão geral dessa corrente, ver Brooke e Soares (2008); para uma síntese de seu recente desenvolvimento no Brasil, ver ALVES (2006). Para conhecer mais sobre o Projeto GERES, acessar http://www.GERES.ufmg.br.

focalizadas num primeiro momento, até as dinâmicas familiares e processos cotidianos, enfatizados a partir dos anos 1980, passando pelo patrimônio cultural e pelas aspirações escolares transmitidas aos filhos, destacados pela teoria da reprodução cultural de Bourdieu (1998)[4]. A investigação conjunta de tais variáveis nos permite hoje uma compreensão acurada do modo como ocorre a influência da família no desempenho escolar dos filhos.

Tendo como base esse conhecimento acumulado nas últimas décadas, procuramos contemplar, em um mesmo instrumento de resposta objetiva, um conjunto representativo das principais variáveis apontadas pela literatura sociológica. O esforço resultou em um questionário com 145 itens de resposta, por meio do qual um dos pais (em geral a mãe) ou um adulto responsável pela criança foi interrogado, em sua residência, em entrevista diretiva previamente agendada.

Partindo da população total pesquisada pelo Projeto GERES, decidiu-se, por razões práticas e orçamentárias, que o estudo limitar-se-ia a uma amostra representativa dos alunos da cidade de Belo Horizonte (N= 4611). O primeiro passo para a construção da amostra foi a exclusão, dentro desse universo, do quintil superior em termos socioeconômicos, colocando, assim, o foco nas classes populares e nas frações inferiores das classes médias[5]. Essa decisão foi tomada com o objetivo de tornar o universo mais homogêneo, permitindo verificar com maior precisão o efeito de diferenças secundárias entre as famílias (organização do cotidiano, modo de exercício da autoridade familiar, práticas de leitura, relação com a escola, entre outras) sobre o desempenho dos filhos. Em outras palavras, supusemos que uma variação excessiva no perfil socioeconômico das famílias tenderia a explicar quase completamente as diferenças de desempenho escolar, eclipsando o impacto dos aspectos menos visíveis da influência familiar.

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa, destacando, no interior de dois eixos de análise – "Capital cultural, expectativas e aspirações familiares" e "Relação com a escola e ordem familiar"-, as variáveis que mostraram ter maior impacto sobre o desempenho dos alunos, aferido por meio de sua proficiência nos testes aplicados pelo GERES[6]. Sabemos que parte das correlações identificadas podem estar sendo influenciadas por outras variáveis, notadamente, por

[4] Para uma síntese da evolução dos estudos sobre a influência da família na escolaridade dos filhos, ver Nogueira (2005).

[5] Cabe ressaltar que a amostra GERES para Belo Horizonte já não incluía nenhuma das escolas particulares de elite da capital e, portanto, estavam excluídos os alunos e famílias de nível socioeconômico mais alto.

[6] Tendo em vista a limitação de espaço, neste trabalho não abordaremos os eixos "demografia familiar" e "usos de tempo não escolar". No entanto, cabe ressaltar que aspectos ligados à demografia escolar têm se mostrado fundamentais para a caracterização do contexto familiar e têm sido correlacionados com o desempenho escolar, como indicam diferentes resultados de pesquisas (Forquin, 1995; Silva e Hasenbalg, 2000; Soares e Alves, 2003; Glória, 2007).

diferenças no nível socioeconômico e de escolaridade dos pais, bem como pelo tipo de rede de ensino onde estão matriculadas as crianças. No entanto, considerando a fase de interpretação dos dados na qual nos encontramos e os limites de espaço deste trabalho, não desenvolveremos uma análise sobre a influência dessas variáveis supostamente intervenientes, assim como não apresentaremos modelos estatísticos de análise multivariável, mas apenas cruzamentos entre itens do questionário (variáveis independentes) e os dados de proficiência (variável dependente).

No que se refere às proficiências, algumas decisões metodológicas foram tomadas. Em primeiro lugar, restringimo-nos aos dados referentes à primeira das cinco ondas de testes do projeto GERES, a qual foi realizada quando os alunos estavam ingressando no primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa decisão foi tomada considerando o fato de que um número maior de crianças respondeu a essa onda em comparação com as demais, as quais foram afetadas pela transferência de alunos para escolas não participantes da amostra GERES. Além disso, partimos da hipótese de que, nessa primeira onda, o peso da influência familiar sobre os desempenhos seria relativamente maior, ou pelo menos mais nítido do que nas demais, nas quais a escola já teria tido tempo para exercer sua influência de maneira mais significativa.

Em segundo lugar, decidimos trabalhar apenas com a proficiência em Língua Portuguesa. Essa decisão foi tomada diante da extrema dificuldade de trabalharmos simultaneamente com o Português e a Matemática e da impossibilidade técnica de construir um índice único, que mescle os resultados dos alunos nas duas áreas. A escolha pelo Português foi também realizada tendo em vista a hipótese, sugerida pela bibliografia internacional, de que a herança cultural familiar afeta mais explicitamente o aprendizado da língua materna do que o de Matemática.

Para tornar viáveis os cruzamentos estatísticos, decidimos trabalhar com as proficiências médias[7] dos subgrupos de alunos formados a partir das respostas dadas por pais ou responsáveis a cada uma das questões do questionário. Assim, teremos, por exemplo, diante de uma questão sobre número de irmãos, a *pm* média dos alunos que são filhos únicos, a daqueles que possuem um irmão, a daqueles que possuem dois, e assim por diante. Avaliaremos então em que medida as diferentes respostas dadas a uma mesma questão do questionário (indicadoras de uma variável independente) estão relacionadas a diferenças mais ou menos significativas nas *pm* (proficiências médias). As diferenças entre as *pm* foram classificadas como muito relevantes (superiores a 20 pontos), relevantes (entre 10 e 20 pontos) e pouco relevantes (inferiores a 10 pontos)[8].

[7] Para efeito de racionalização da escrita, ao longo do texto vamos utilizar a sigla ***pm*** para essa expressão.

[8] Esse critério para avaliar a relevância das diferenças entre as *pm* foi construído considerando: a) a existência de uma escala de níveis de proficiência em Língua Portuguesa, construída no âmbito do Projeto GERES, na qual a

Alguns resultados da pesquisa

Os resultados estão agrupados em dois grandes eixos: 1) Capital cultural, expectativas e aspirações familiares; 2) Relação com a escola e ordem familiar. Com referência a cada um desses eixos, apresentaremos quadros nos quais se podem verificar possíveis relações entre as respostas dadas a algumas questões do questionário e a proficiência média dos alunos. Logo após cada um dos quadros, é feita uma interpretação geral dos resultados. Como já mencionado, apresentaremos neste trabalho apenas alguns dos dados produzidos pela pesquisa, ressaltando que várias outras dimensões da influência familiar foram investigadas e os resultados serão apresentados em outras oportunidades.

Capital cultural, expectativas e aspirações familiares

Duas referências teóricas norteiam nossa compreensão sobre o tema: a teoria da reprodução cultural de Pierre Bourdieu e os estudos contemporâneos sobre as relações entre família e escola.

Bourdieu (1998a, 1998b) sustenta que os recursos culturais familiares têm preponderância sobre os econômicos na definição do desempenho e dos percursos escolares. Para fazer referência a esses recursos, esse autor desenvolve o conceito de capital cultural, utilizado para designar o "poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes" (Nogueira e Nogueira, 2004: 40). Assim, estão incluídos, nesse conceito, desde bens culturais objetivados, até conhecimentos, valores e disposições com relação à cultura, além das credenciais escolares dos membros da família.

Inspirados nessa perspectiva teórica, buscamos apreender as possíveis relações entre capital cultural da família e desempenho escolar do aluno, por meio de um conjunto de variáveis: conhecimento dos pais sobre a escola e sobre o sistema escolar, práticas culturais familiares (frequência a curso de língua estrangeira pelo filho, práticas de leitura e de escrita pelos pais e pelos filhos, visitas a museus e exposições) e posse de bens culturais escolarmente rentáveis. Desses aspectos, destacamos o que mostraram ter maior relação com a proficiência dos filhos. [9]

---

mudança de um nível para o outro ocorre de 25 em 25 pontos; b) o intervalo entre a menor e a maior proficiência obtidas pelos alunos da amostra OSFE-GERES (correspondentes, respectivamente, a 43,59 e a 163,87 pontos).

[9] Em todos os quadros apresentados neste texto, excluímos indicadores intermediários de algumas variáveis, com o objetivo de reduzir o tamanho do quadro. Por esse motivo, o número de respostas nem sempre coincide com o total de alunos da amostra OSFE que participaram da primeira onda de testes.

Quadro 1 - Capital cultural, expectativas e aspirações

Questões	Respostas	Nº de respostas	Proficiência média (pm)
1. Conhecimento sobre quais as melhores Faculdades ou Universidades de BH	Não sabe quais são as melhores universidades de B. Horizonte	69	101,28
	Resposta parcialmente correta	141	115,43
	Resposta errada	14	115,54
	Resposta certa	59	125,61
2.Conhecimento sobre existência de universidades não pagas em BH	Não sabe responder se há universidades não pagas em BH	93	99,51
	Afirma que não há universidades não pagas em BH	33	113,66
	Afirma que há universidades não pagas em BH	157	122,85
3.Conhecimento sobre quais são as universidades não pagas em BH	Não sabe quais são as universidades não pagas em B. Horizonte	70	106,07
	Resposta errada	2	115,56
	Resposta parcialmente correta ...	107	123,82
	Resposta certa	27	130,34
4.Conhecimento sobre o que é vestibular	Afirma não saber o que é vestibular.	77	101,94
	... apresenta resposta errada.	110	115,28
	... resposta parcialmente certa.	15	118,74
	... apresenta resposta certa.	81	123,23
5.Atividades entre pais e filhos: conversas	Responsável nunca conversa com o filho sobre o que o filho lê	100	107,63
	... conversa semanalmente	120	117,58
	... conversa mensalmente	63	117,80
	Responsável nunca conversa com o filho sobre o que leu	134	110,47
	... conversa mensalmente	87	114,41
	... conversa semanalmente	62	121,57
6.Atividades entre pais e filhos: visitas a museus e exposições	Nunca vai a museus e exposições com o filho	229	110,00
	Vai a museus e exposições com o filho 2 a 3 vezes ao ano	44	130,81
	Vai a museus e exposições com o filho mensalmente	10	134,80
7.Existência, na casa, dicionários.	Não há dicionários na casa (sem contar os fornecidos pela escola)	60	107,16
	Há vários ou muitos	46	128,27
8.Existência, na casa, de enciclopédias.	Não há enciclopédias	170	110,09
	Há várias ou muitas	23	127,5
9.Existência, na casa, de livros infantis.	Não há livros infantis	26	103,05
	Há um ou poucos livros infantis	73	105,35
	Vários ou muitos	184	119,15
10.Computador com acesso à internet	Não há computador com acesso à internet na casa	168	104,72
	Há computador com acesso à internet em casa	115	127,83
11.Até que nível de ensino N precisa estudar, na avaliação do entrevistado	Ensino Fundamental	3	69,88
	Ensino médio	20	89,84
	Ensino superior	205	114,74
	Pós Graduação	41	128,16
	Quer que o filho estude o máximo possível, mas não sabe especificar até que nível de ensino	10	102,86
	Não sabe responder	4	120,69
12.Com quantos anos o filho deve começar a trabalhar	O filho já trabalha	1	86,7
	Deve começar a trabalhar de 14 a 17 anos	68	109,87
	Deve começar a trabalhar de 18 a 21 anos	166	113,69
	...acima de 21 anos	46	121,34
	...antes dos 14 anos	2	140,77

No que diz respeito ao conhecimento sobre o sistema de ensino (quadro 1, questões de 1 a 4), a pesquisa mostrou uma relação que parece muito forte e consistente entre todos os indicadores relacionados a essa variável e ao desempenho escolar, variando entre 21 e 25 pontos a diferença entre as *pm* no caso de os pais saberem e não saberem responder às questões propostas. Ou seja, a proficiência média é sistematicamente mais alta nos casos de "respostas certas". As respostas "parcialmente corretas" também estão associadas a *pm* mais altas, muito próximas das respostas "corretas" (conhecimento sobre o que é vestibular e sobre a existência de universidades não pagas em Belo Horizonte, por exemplo). Esses dados são compatíveis com a tese de Bourdieu (1998a) de que as informações sobre o sistema escolar constituem uma das dimensões do capital cultural que mais diretamente influenciam a vida escolar dos alunos.

Quanto às práticas culturais familiares, destacamos, neste texto, algumas atividades desenvolvidas pelos pais com os filhos (Quadro 1 - questões 5 e 6). Observa-se que conversar sobre leituras realizadas, seja pelos pais ou pelos próprios filhos, está relacionado a proficiências médias maiores, embora de modo menos relevante que o observado quanto ao conhecimento sobre o sistema de ensino. A visita a museus e exposições com o filho é a atividade que apresenta relação mais relevante com as *pm*, chegando a uma diferença de 20 pontos entre quem visita (seja mensalmente ou algumas vezes ao ano) e quem nunca visita. Se, por um lado, essa é uma atividade que tem relação direta com o capital cultural familiar, por outro lado, cabe destacar que aqui pode haver, também, uma influência mais forte do nível socioeconômico.

A existência, na casa, de bens escolarmente rentáveis também se apresentou como uma variável que mantém uma relação relevante com o desempenho escolar dos filhos. Com uma forte regularidade, a existência e a quantidade desses bens na família estão associadas a proficiências médias mais altas, para todos os itens (dicionários, enciclopédias, atlas, livros de literatura, ligados à religião, infantis, jornais, revistas em quadrinhos, outras revistas). As diferenças mais significativas entre as *pm* são: 1) ter vários ou muitos dicionários / não ter dicionários (21,11 pontos de diferença); 2) ter várias ou muitas enciclopédias e atlas e não tê-los (17 pontos); 3) ter vários ou muitos livros infantis e não ter (16,1 pontos). Da mesma forma, a existência, na casa, de computador com possibilidade de acesso à internet produz uma diferença da ordem de 23,11 pontos na *pm*. Portanto, identificamos uma relação relevante dessa variável com o bom desempenho da criança. Evidentemente, não há como dissociar esses aspectos - relativos ao capital cultural objetivado – do nível socioeconômico da família.

Inspirados ainda em Bourdieu (1998a), investigamos as possíveis relações entre o desempenho escolar dos alunos e as disposições escolares dos pais[10], constituídas a partir das condições objetivas do seu meio social de pertencimento. Nessa pesquisa, buscamos apreender as perspectivas de futuro e o projeto escolar para o filho, identificados pelo nível de ensino que, para os pais, ele "precisa" alcançar; pela definição do estabelecimento de ensino onde ele deverá fazer a 5a. série e o Ensino Médio; e pela idade em que os pais acreditam que o filho deve começar a trabalhar.

No que diz respeito às expectativas dos pais sobre a continuidade dos estudos para os filhos - com foco na pergunta "até que nível de ensino seu filho precisa estudar?"-, as diferenças entre proficiências se mostram significativas: 58,28 pontos entre os filhos cujos pais almejam para eles a pós-graduação e aqueles cujos pais almejam o Ensino Fundamental; 44,86 entre almejar o Ensino Superior e o Ensino Fundamental; 38,32 entre filhos de pais que almejam a pós-graduação e aqueles que almejam o Ensino Médio; 24,9 entre os filhos de pais que almejam o Ensino Superior e os que almejam o Ensino Médio. Esses dados parecem confirmar a conhecida relação entre aspirações escolares elevadas dos pais e sucesso escolar dos filhos.

No que se refere às expectativas referentes à entrada dos filhos no mundo do trabalho, identificadas a partir da questão "com quantos anos seu filho deve começar a trabalhar?", notamos que a *pm* aumenta à medida que aumenta a idade prevista/projetada pelos pais para que os filhos comecem a trabalhar. Entre os filhos de pais que preveem a entrada do filho no trabalho após os 21 anos e os que pretendem que eles comecem a trabalhar entre 14 e 17 anos, a diferença é de 11,47 pontos na *pm*. Cabe um destaque para a situação de uma criança que já trabalha e tem proficiência muito baixa, representando diferença muito forte em relação às demais.

Relação com a escola e ordem familiar

Para além de Bourdieu, estudos contemporâneos acerca das relações entre família e escola constituem outra referência para nossas análises. Esses estudos, desenvolvidos a partir da década de 1980, focalizam as dinâmicas familiares, em diferentes meios sociais, buscando apreender as estratégias postas em prática e as disposições construídas no que tange à relação com a escolaridade dos filhos, bem como a forma como esses elementos contribuem para configurar

[10] Lahire (2004) define "disposição" como um "passado que se sedimentou, de alguma forma, e se converteu em maneiras mais ou menos duráveis de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser" (p. 74).

diferentes trajetórias escolares, ou ainda, situações de sucesso ou de fracasso escolar (Lahire, 1997; Viana, 2005, 2007; Nogueira, Romanelli e Zago, 2000; Almeida e Nogueira, 2002).

Essas pesquisas aprofundam, portanto, a compreensão da relação família-escola por meio de estudos empíricos, que detalham aspectos particulares dessa relação. Aqui vale destacar alguns temas sobre os quais esses estudos têm se debruçado, considerando a importância que eles assumem neste trabalho: o tipo de atividades extra-escolares que os pais proporcionam aos mesmos; a forma como monitoram a vida escolar, o modo e a intensidade com que acontecem seus contatos com a escola, entre outros.

Em relação à essa temática, destacaremos alguns aspectos, dentre todos os que foram abordados no questionário, organizando-os em dois grupos – "relação com a escola" e "ordem familiar". Trata-se de uma divisão até certo ponto arbitrária, apenas para efeito de exposição, ressaltando-se que se trata de aspectos relacionados.

Quadro 2 - Relação com a escola

Questões	Respostas	N	Proficiência média (pm)
1.Ter frequentado ou não Ed. Infantil	Não frequentou Ed. Infantil	29	104,17
	Freqüentou Ed. Infantil	253	115,21
2.Idade de início da Ed. Infantil	Iniciou ed.inf. com 6 anos	21	102,03
	Iniciou ed.inf. com 4/5 anos	119	109,53
	Iniciou ed.inf. com 3/4 anos	23	121,3
	Iniciou ed.inf. antes dos 2 anos	95	123,39
3.Conhecimento do nome da diretora da escola	Entrevistado errou o nome da diretora	59	112,62
	Não sabe o nome da diretora	91	113,68
	Sabe o nome da diretora	133	115,7
4.Conhecimento do nome dos professores do filho	Entrevistado não sabe o nome dos professores.	51	110,09
	Resposta errada	33	112,15
	Resposta certa	189	116,39
5.Frequência com que o responsável olha os boletins e avaliações do filho	Raramente ou nunca	6	94,63
	1 vez ao semestre	52	110,67
	1 vez por bimestre	180	113,80
	Pelo menos uma vez por mês	45	121,932
6.Opinião sobre ajuda nos deveres	Não é preciso ajudar nos deveres	11	103,4
	É preciso ajudar mesmo quando a criança não pede	111	105,47
	É preciso ajudar somente quando a criança pede	161	120,8
7. Realização dos deveres de casa pela criança	O filho nem sempre faz os deveres	8	96,39
	O filho faz deveres, desde que alguém mande fazer	50	106,87
	O filho às vezes faz os deveres por conta própria	110	116,24
	O filho faz os deveres por conta própria	115	116,46

Com relação à frequência e idade de acesso à educação infantil, o fato de ter ou não ter frequentado a educação infantil parece atuar na proficiência do filho/aluno, mas de forma moderada: 11,04 pontos de diferença na *pm*. Já a idade de início da educação infantil parece ter um impacto muito relevante. Assim, o grupo das crianças que iniciaram essa escolarização antes dos 2 anos apresenta uma diferença na proficiência média de 21,36 pontos em relação aos que a iniciaram com 6 anos. Quando se compara as crianças cujo início da educação infantil se deu a partir dos 2 anos com as que iniciaram entre 3 e 4 anos, aparece ainda uma relação relevante com a proficiência, embora menor: uma diferença na *pm* de 13,86 pontos.

Já como contraparte, o conhecimento do nome da diretora e dos professores da escola se apresentou como uma variável "pouco relevante", pois o seu impacto na *pm* é pequeno. Há uma diferença de apenas 03 pontos na *pm* entre os alunos cujos pais respondem corretamente ou não a essa pergunta. No entanto, esse dado se torna curioso se comparado com o efeito do conhecimento da família acerca do sistema de ensino, que, como vimos acima, atua de forma muito relevante no desempenho do filho. Tratam-se, de qualquer forma, de informações de natureza diversa (em sofisticação e complexidade); saber o nome das diretoras e professoras estaria mais ligado ao acompanhamento direto da escolaridade do filho, à sua participação na escola e não ao capital cultural no seu sentido mais estrito.

No que concerne à frequência com que a família olha o boletim e as avaliações do filho (questão 5), constatamos que a *pm* aumenta sistematicamente quando aumenta a frequência com que os boletins e as avaliações são acompanhados. A diferença entre as *pm* chega a 27,30 pontos para os filhos cujos pais olham os boletins e as avaliações pelo menos uma vez por mês e aqueles filhos cujos pais raramente ou nunca o fazem. Cabe, entretanto, a ressalva de que essa variável pode ser afetada pela rede de ensino frequentada (em função do modo como cada uma delas comunica os seus resultados de avaliação).

Quanto ao acompanhamento e à concepção acerca dos deveres de casa, os pais foram indagados acerca: 1) de sua concepção sobre a necessidade da ajuda no dever de casa; 2) de quem ajuda a criança; 3) da realização ou não do dever de casa pela criança. As *pm* mais altas estão associadas às situações em que os pais acreditam ser preciso ajudar os filhos nos deveres somente quando eles pedem, concepção que supõe maior autonomia, mas, ao mesmo tempo, apoio da família. A diferença entre esses pais e os que acreditam que não é preciso ajudar chega a 17,4 pontos. No que concerne à ajuda no dever de casa, o que parece exercer maior influência na *pm* é a diferença entre ser ajudado pela família e não ser ajudado, o que pode estar associado, aqui também, a uma maior autonomia do filho, capaz de realizar os deveres independentemente do auxílio da família. Quanto à realização do dever de casa pela criança, a pesquisa mostra que, quanto maior a

frequência de realização do dever e a autonomia nessa tarefa, maior a proficiência; um resultado esperado.

O tema da "ordem familiar", outra referência teórica importante dessa pesquisa, inscreve-se no campo da ação socializadora da família. Essa ação, segundo Lahire (1997), se dá sobretudo no âmbito de aspectos normalmente considerados periféricos ao "escolar" propriamente dito. A despeito desse caráter "periférico", pressupõe-se que as práticas socializadoras familiares constituem um terreno importante para a localização de formas, nem sempre explícitas, de presença das famílias no desempenho escolar dos filhos (Perrenoud, 1999; Lahire, 1997; Thin, 1998, 2006; Thin e Millet, 2005).

Um outro pressuposto básico que norteia essa pesquisa, aliado ao anterior, e que também se ancora teórica e empiricamente nos autores supracitados, é o de que a escola trabalha com uma lógica socializadora própria, a qual exige determinadas disposições que se desenvolvem no meio familiar. No caso das famílias mais escolarizadas ou com maior capital cultural, seu modo de socialização seria bastante próximo daquele valorizado e praticado pelas instituições escolares. Haveria, nesse caso, uma continuidade - ou, nos termos de Lahire (1997), uma consonância – entre o mundo da família e o da escola, em relação a aspectos como o modo de exercício da autoridade, a forma de lidar com o tempo, a relação com a linguagem, com o conhecimento e com a cultura, dentre outros. No caso das famílias populares, ao contrário, a tendência seria a de rupturas ou de uma confrontação desigual entre duas lógicas socializadoras bastante distintas (Thin, 1998, 2006)[11].

Perrenoud (1999) alerta para o fato de que, quando se trata dos anos iniciais da escolaridade, mais do que a herança cultural em sentido estrito, no sentido de familiaridade com os conteúdos e formas específicas da cultura escolar, deve ser considerada a socialização familiar mais ampla, cuja análise permitirá apreender diversos "componentes dos hábitos que funcionam como recursos no trabalho escolar, em situação de aprendizagem ou em situação de avaliação" (p. 49).

[11] THIN (1998), com base em pesquisa empírica, defende a existência de alguns traços básicos do modo de socialização nas famílias populares, considerados no contexto da sua interdependência e confronto com o modo de socialização escolar. Esses traços, por limitação de espaço nesse trabalho, são aqui apenas citados: 1) o "sentido prático" da socialização familiar; 2) um modo de autoridade parental que se define pelas "sanções e punições imediatas e contextualizadas", pouco discutíveis ou negociáveis: constituição de disposições à autonomia/heteronomia; 3) a "lógica da eficácia" como sentido preponderante da escolaridade dos filhos; 4) as posturas corporais, forjadas em práticas socializadoras "a-escolares": a escola exige dos alunos um corpo "disciplinado", "disposto" de determinada forma, o que pressupõe determinadas disposições, indissociavelmente cognitivas e comportamentais" (Thin e Millet, 2005, p.155); 5) as lógicas e disposições temporais: as temporalidades são diferentes no universo da escola e no das famílias populares.

Discutindo diferenças de desempenho escolar na escola primária entre alunos das camadas populares, Lahire (1997) também atribui um peso significativo às práticas socializadoras familiares, buscando apreendê-las através de cinco "traços pertinentes para a leitura sociológica": as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar, as formas familiares da cultura escrita e de investimento pedagógico. Esse autor defende que a "ordem moral doméstica" instaurada em cada família estaria vinculada estreitamente a uma ordem cognitiva, favorecedora ou desfavorecedora de uma boa performance escolar. Segundo Lahire:

> A regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de colocar ordem, gerir, organizar os pensamentos (LAHIRE, 1997, p. 26).

Quadro 3 – Ordem familiar

Questões	Respostas	N	Proficiência média (pm)
1.Atitude mais comum na educação do filho	Respeitar os desejos e necessidades do filho	7	100,3
	Punir quando o filho faz algo errado	39	109,6
	Conversar, refletir com o filho sobre regras e valores importantes	237	115,26
2.Concepção sobre castigos físicos	Considera castigos físicos indispensáveis para educar uma criança	26	111,86
	Castigos físicos devem ser usados apenas em situações mais graves	175	112,59
	Castigos físicos nunca devem ser usados	82	118,08
3.Planejamento e regulação do cotidiano: organização de documentos	Os documentos são colocados em qualquer lugar da casa	6	105,76
	Há um lugar próprio onde os documentos ficam misturados	125	111,65
	Os papéis são guardados em pastas de acordo com o tipo	152	116,47
4.Planejamento e regulação do cotidiano: atitude mais comum em relação à situação econômica da família	Vivem cada dia sem planejar muito o futuro	16	99,64
	Fazem alguns planos, mas nem sempre conseguem se organizar para realizá-los	138	110,91
	Planejam o futuro, definindo objetivos, metas a alcançar	129	119,33

As questões da pesquisa voltadas para a compreensão do efeito da "ordem familiar" sobre o desempenho escolar focalizaram concepções, práticas e disposições relacionadas às brincadeiras

na infância, ao castigo físico, às regras para uso da televisão e *vídeo-games,* ao horário de dormir e ao planejamento do futuro da família.

No âmbito deste trabalho, destacamos inicialmente o modo como alguns pais lidam com regras e valores importantes. Perguntados sobre "qual a atitude mais comum na educação dos filhos", a grande maioria dos pais (n=237) afirma que a sua atitude predominante é conversar e refletir com o filho. Nesse caso, os filhos apresentam uma proficiência média 14,96 pontos maior em relação àqueles cujos pais respeitam o desejo e a necessidade dos filhos e 5,66 pontos maior em relação àqueles que punem. Embora as diferenças não sejam tão acentuadas, elas apontam para um desempenho melhor dos filhos daquelas famílias que adotam posição intermediária entre o respeito total à liberdade do filho e o controle mais rígido.

No que diz respeito à concepção sobre castigos físicos, obtêm maior proficiência os filhos cujos pais são contrários, de forma mais radical, ao uso desse expediente educativo. É possível pressupor que esses são pais mais influenciados pelas concepções pedagógicas e psicológicas modernas, dentro das quais os castigos físicos são totalmente proscritos.

A disposição para a gestão e o planejamento do cotidiano, indicada pela organização de documentos domésticos, apresentou-se na pesquisa da seguinte maneira: a situação familiar em que "os documentos são colocados em qualquer lugar da casa" – uma atitude familiar supostamente mais espontaneísta - está ligada a uma diferença de 10,71 na *pm*, para menos, em relação àquela situação em que "os papéis são organizados em pastas". Trata-se de um dado que merece ser melhor analisado, em conjunto com outros, a partir da perspectiva de que essa dimensão da socialização familiar pode oferecer elementos para a identificação e compreensão de disposições à ordem, à previsão e à racionalização.

Ainda no que tange ao planejamento e regulação do cotidiano, a pesquisa indagou sobre a atitude mais comum em relação à situação econômica da família. Com relação a essa variável, entre a atitude familiar mais comum de "planejar o futuro, definindo objetivos e metas a alcançar" (n=129) e a conduta de "viver cada dia sem planejar muito o futuro" (n=16), observa-se uma diferença na *pm*, favorável ao primeiro grupo, da ordem de 19,69 pontos. Essa questão teve o objetivo de avaliar a existência, nas famílias, de disposições econômicas voltadas para a planificação, assim como para uma disposição temporal de futuro, possibilitadora da construção de projetos de vida de longo prazo. Nos filhos (como assinala Thin, 2006), essa dimensão pode ter o efeito de adaptação ao mundo da escola, marcado pela regularidade temporal, de horários e calendários. Os dados obtidos, assim como os demais aqui apresentados, parecem merecedores de atenção nas novas etapas de análise a serem desenvolvidas.

Considerações finais

Este trabalho apresentou alguns dos resultados iniciais produzidos no interior de uma ampla pesquisa acerca da influência da família no desempenho de alunos do Ensino Fundamental. Foram analisadas as correlações entre algumas das variáveis investigadas e a proficiência em Língua Portuguesa, medida a partir de um teste padronizado aplicado no interior do Projeto GERES.

Os resultados apresentados confirmam algumas das proposições mais gerais da Sociologia da Educação. Assim, verificou-se o peso do capital cultural, tanto no seu aspecto incorporado (identificado, sobretudo, em termos do conhecimento da máquina escolar), quanto objetivado (posse de diferentes bens culturais associados à cultura dominante). Do mesmo modo, constatou-se uma forte relação entre as expectativas e aspirações familiares, de um lado, e o desempenho escolar, de outro. Embora de maneira menos contundente, os resultados também confirmaram a importância de certos aspectos mais sutis da vida familiar, ressaltados pela Sociologia contemporânea, que foram aqui agrupados no eixo "relação com a escola e ordem familiar".

No que concerne a esse segundo conjunto de aspectos, é preciso ressaltar duas dificuldades enfrentadas pela pesquisa. A primeira diz respeito à própria natureza desses elementos. Tratam-se de disposições, atitudes, comportamentos e práticas, que se apresentam no cotidiano das famílias de maneiras nem sempre muito evidentes. É difícil interpretar o significado que pode estar por trás dos pequenos detalhes da vida familiar e, mais do que isso, prever o impacto que esses podem ter sobre o desempenho escolar das crianças. Não é sem razão que esses aspectos da vida cotidiana têm sido estudados basicamente por meio de métodos qualitativos. Nossa pesquisa pode ser considerada ousada, portanto, ao investigar, por métodos quantitativos, o que até então vem sendo estudado qualitativamente. Por um lado, a investigação ganha ao abranger, dessa forma, um número significativo de famílias e de variáveis a elas relacionadas; enfrenta, por outro lado, os riscos associados a essa ousadia.

A esse respeito, é importante deixar claro que esses aspectos – como, de resto, todos os fatores de influência sobre a aprendizagem, fenômeno basicamente multidimensional -, tomados isoladamente, não constituem explicações suficientes sobre o desempenho dos alunos. Para que se possa, por exemplo, caracterizar as famílias de forma mais segura e investigar o impacto do seu perfil sobre o desempenho escolar dos filhos, é preciso considerar um conjunto de indicadores sobre a relação com a escola ou a ordem familiar. Esse tipo de análise exige a construção de índices que agreguem múltiplos indicadores numa única medida, capaz de ser

correlacionada com os dados de proficiência. É exatamente o que pretendemos fazer nos próximos trabalhos.

Temos também consciência, conforme já apontado na introdução do texto, de que as relações aqui apresentadas entre variáveis e proficiências médias podem ocultar outras influências, especialmente as que se referem ao nível socioeconômico das famílias - com destaque para a escolaridade dos pais – e ao tipo de estabelecimento frequentado. Torna-se necessário realizar análises estatísticas mais sofisticadas a fim de esclarecer o nível de influência de cada variável. Esta também constitui uma frente de trabalho a ser desenvolvida proximamente.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Ana Maria F.; **NOGUEIRA**, Maria Alice. *A escolarização das elites:* um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 49-65.

ALVES, F. C. de M. . Escolhas familiares no contexto da estratificação educacional e residencial da cidade do Rio de Janeiro. *Seminário GERES*, Belo Horizonte, abr, 2008.

ALVES, M. T. G. .*As pesquisas sobre o Efeito das Escolas*: constituição do campo de pesquisa e desenvolvimento no Brasil. In: *IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*. Teresina: EDUFPI, 2006, p. 47-64.

BALLION, R. .*Les consommateurs d'école*. Paris : Stock, 1982.

BOURDIEU, P. *A escola conservadora*: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **BOURDIEU**, Pierre. *Escritos de Educação*. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. Os três estados do capital cultural. In: **BOURDIEU**, Pierre. *Escritos de Educação.* Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998b.

BROOKE, N.; **SOARES**, J.F. (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar* – origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

COSTA, M. . *Prestígio e hierarquia escolar*: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, n. 39, set/dez., 2008, p.455-469.

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

FORQUIN, Jean-Claude (org.). *Sociologia da educação*: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

GLASMAN, D. . *Le travail des élèves*: pour l´école en dehors de l´école. Chambery: Université de Savoie, 2005.

GLÓRIA, D.M.A. . *Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em camadas médi*as. Tese de doutorado. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2007, 288p.

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

_____. *Retratos sociológicos* – Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

LAREAU, A. . *Social class differences in family-school relationships*: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, v. 60, 1987, p. 73-85.

NOGUEIRA, Maria Alice. *A relação família-escola na contemporaneidade*: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, Lisboa, vol. XL, n. 176, 2005, p. 563-578.

_____. *A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias*: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, jan./fev./mar./abr., 1998, p.42-56.

NOGUEIRA, Maria Alice; **NOGUEIRA**, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; **ROMANELLI**, Geraldo; **ZAGO**, Nadir (Orgs.). *Família e escola:* trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 125-154.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação:* da excelência à regulação – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, Nelson do Valle; **HASENBALG**, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, 2000, v. 43, n. 3, p. 423-445. Disponível em: www.scielo.br

SILVA, Pedro. *Escola-família, uma relação armadilhada:* interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SOARES, José Francisco; **ALVES**, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, 2003. Disponível em: www.scielo.br

THIN, Daniel. *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon: PUL, 1998.

_____**.** *Para uma análise das relações entre famílias populares e escola*: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, v. 1, n. 32, mai.-ago., 2006, p. 211-225.

THIN, Daniel ; **MILLET**, Mathias. Les *aprentissages scolaires au coeur des ruptures scolaires*. In: *Les ruptures scolaires* – L´école à l´épreuve de la question sociale. Paris: PUD, 2005, p. 105-155.

VAN ZANTEN, A. . *Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media em Francia*. *Revista de Antropologia Social*, n. 16, 2006, p. 245-278.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias populares:* algumas condições de possibilidade. Goiânia: Editora da UCG, apoio Fapemig, 2007.

_____**.** As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras da longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 90, jan.-abr. 2005, p. 107-125.