

Estudo nunca é demais! Lógicas socializadoras familiares e expectativas de sucesso escolar em camadas populares

Flávia Eloisa Caimi

Silvonete Federle Comarella Serafini

RESUMO

Nas últimas décadas produziu-se vasta literatura acerca das desigualdades escolares, demonstrando correlações entre a origem social dos alunos e o seu desempenho escolar, mediante a constatação de que nos meios populares se concentram índices elevados de reprovação, evasão, aprendizagens restritas. Para compreender este complexo fenômeno é necessário, dentre outros requisitos, reconhecer as práticas culturais e as lógicas socializadoras (THIN, 2006) que orientam as famílias de camadas populares nas suas relações com a escola, apreendendo o sentido que estas atribuem à escolaridade dos filhos e as disposições (LAHIRE, 1997) que mobilizam para ajudá-los a responder às exigências e injunções escolares. Movendo-se por tais propósitos, lançou-se mão, no presente estudo, da realização de entrevistas semiestruturadas com quatro mães cujos filhos frequentam o primeiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de um município de pequeno porte localizado no interior do Rio Grande do Sul. As conclusões apontam para a necessidade de a escola reconhecer as lógicas socializadoras familiares como legítimas, ainda que diferentes, em muitos aspectos, das lógicas e dinâmicas escolares.

Palavras-chave: Escola. Família. Lógicas socializadoras. Aprendizagem.

1 Introdução

Com as definições legais acerca da expectativa de universalização da educação básica no Brasil, todas as crianças, independentemente de sua etnia, sexo e classe social, têm garantido o direito à educação escolar. Diante de tal cenário e mediante a expressiva diversidade social e cultural dos sujeitos que adentram a escola, crescem exponencialmente as inquietações e desafios relacionados à sua permanência e às suas condições de ali aprender e se desenvolver em patamares qualificados.

Em vista disso produziu-se, nas últimas décadas, uma vasta literatura sobre as desigualdades escolares, demonstrando correlações entre a origem social dos alunos e seu sucesso ou fracasso escolar (SOARES, 1989; PATTO, 1990; PETITAT, 1994; LAHIRE, 1997), com a constatação de que é nos meios populares que se concentram os mais elevados índices de reprovação, de evasão, de não aprendizagens. Contudo, na perspectiva de compreender como se configura a história escolar das crianças é necessário, não só levar em

conta as variáveis consideradas nesses estudos, mas reconhecer outras dimensões da vida do aluno, as suas trajetórias sociais, e os modos como suas vivências além da escola produzem diferenças nas experiências de vida e visão de mundo, e incidem sobre os significados e as práticas de escolarização dos sujeitos.

Como parte deste contexto, a família está intrinsecamente interligada com as relações que se estabelecem nas dinâmicas das escolas. Família e escola, por meio das práticas culturais que as constituem, confrontam-se, convergem, divergem, tensionam-se. Essas duas instituições, segundo Thin (2006), operam a partir de lógicas socializadoras distintas, que remetem às práticas, às representações, às formas de organização, às regras e aos modos de socialização inscritos no mundo. Todavia, a despeito de suas lógicas socializadoras, é de consenso a importância do envolvimento e interação entre a família e a escola para que as aprendizagens das crianças se efetivem.

Frente a tais inquietações, no presente estudo problematiza-se questões da seguinte ordem: Que práticas culturais, familiares e escolares inscrevem os sujeitos como aprendizes? Que fatores socioculturais/familiares contribuem para a constituição de sujeitos capazes de aprender os saberes que compõem o currículo escolar? Considerando os alunos oriundos de camadas populares, como se apresenta a lógica socializadora familiar diante das demandas escolares? Dentre os objetivos, busca-se reconhecer com quais dispositivos as crianças podem contar para fazer frente às demandas de aprendizagem que a escola lhes coloca cotidianamente.

Para dar conta deste propósito, tomamos como campo de investigação uma escola pública de ensino fundamental situada em um município de pequeno porte do interior do estado do Rio Grande do Sul. Os sujeitos participantes da pesquisa, no recorte selecionado para exposição neste artigo, são as mães de quatro crianças do 1º Ano, que frequentam o Espaço de Apoio Pedagógico (EAP) da escola¹. O *corpus* teórico da investigação está amparado em autores como Lahire (1997), Portes (2003), Zago (2003), Thin (2006), dentre outros.

¹ A exposição trazida neste artigo integra uma pesquisa mais ampla, que envolve procedimentos de investigação também com os professores da escola e com as quatro crianças do EAP, cujo objetivo geral consiste em identificar as estratégias mobilizadas pelas crianças para apreender os conhecimentos escolares, no intuito de compreender as interfaces sociais, culturais, familiares, envolvidas no processo ensino-aprendizagem e, assim, dispor de elementos mais consistentes para mediar de forma eficaz o trabalho da escola com vistas a que a aprendizagem se efetive. Ressalta-se que a participação dos sujeitos foi consentida mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que houve também autorização da escola, nos termos exigidos pelo Comitê de Ética.

O artigo está estruturado em duas seções, além desta seção introdutória. Na segunda seção aborda-se a problemática das relações entre a família e a escola, considerando a necessidade de compreender como operam suas distintas lógicas socializadoras, focalizando o lugar da família. Na terceira seção apresenta-se o trabalho de campo, dando voz às mães com vistas a conhecer os sentidos que atribuem à escola e as estratégias mobilizadas para aproximar-se da lógica socializadora da escola.

2 Relações família-escola: lógicas socializadoras

Aprender as relações entre famílias de camadas populares e a escola vai além de analisar as diferenças entre as camadas sociais. É preciso levar em conta o sentido que os pais atribuem à escolaridade dos filhos e o conjunto de práticas socializadoras das famílias, as quais podem ser compreendidas por dois modos de socialização: um escolar e hegemônico e o outro popular e reprimido (THIN, 2006).

Os dois conjuntos de lógicas socializadoras, relativamente distintos, compõem uma confrontação desigual, no sentido de que as práticas e as lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares. Ela é desigual, ainda, uma vez que os pais, tendo pouco domínio dos conhecimentos, das regras e das formas de aprendizagem escolar, são obrigados a tentar participar do jogo da escolarização, cuja importância é grande para o futuro de seus filhos. Ela também é desigual porque os professores, como agentes da instituição escolar, têm o poder de impor às famílias que elas se conformem às exigências da escola. É dessa confrontação desigual que nasce a maioria dos mal-entendidos, das inquietações, das dificuldades entre os professores e as famílias das camadas populares (THIN, 2006, p. 215).

A lógica socializadora da escola tem se mostrado predominante nas sociedades modernas e contemporâneas, sendo caracterizada pela regularidade do tempo e do espaço, por relações pedagógicas estabelecidas no intuito de educar e formar as pessoas por meio de atividades específicas, incluindo aprendizagens separadas de práticas. As lógicas socializadoras das famílias populares, por sua vez, são constituídas por meio dos atos de vida cotidiana, surgem das relações entre pais e filhos, autoridade vigiada para controle dos comportamentos, dos modos de comunicação. Em muitos domínios, as lógicas familiares vão de encontro às lógicas escolares, como refere Thin (2006, p. 222):

A confrontação da escolarização pelas práticas das famílias populares não ocorreria se os pais não percebessem a ilegitimidade de suas práticas e ‘reconhecessem’ a legitimidade das práticas escolares desenvolvidas por uma instituição que se tornou central tanto no processo de socialização quanto no da reprodução do social.

Isso explica a ambivalência, muitas vezes existente, nas relações entre famílias populares e escola, fundada em sentimentos de inferioridade e subalternidade das famílias para com a escola, da mistura de confiança e desconfiança que envolve as relações com os professores, das intensas expectativas familiares com relação à escolarização para que as crianças melhorem as condições de existência.

Analisar as relações entre família e escola implica desconstruir paradigmas históricos que consideram a socialização institucional como o único produto da ação, reconhecer variações nas diversas configurações sociais das quais os indivíduos participam e desmistificar a ideia de que as famílias das camadas populares são negligentes e incoerentes porque têm a sua própria lógica de socialização. “Refletir sobre a confrontação permite pensar as práticas socializadoras em suas lógicas próprias, e pensar, ao mesmo tempo, em seus pontos de encontro e nos seus efeitos” (THIN, 2006, p. 224). Nesse sentido, as lógicas familiares interferem na escola e as lógicas desta adentram a vida cotidiana das famílias, mas “é nas relações dinâmicas, por meio de múltiplas inter-relações e nas experiências sócio históricas de sujeitos concretos que se tece a trama da complexa relação com a escola” (ZAGO, 2003, p.38).

Lahire (1997), a partir de uma pesquisa rigorosa com famílias de camadas populares, apresenta quatro dimensões em relação às quais as famílias se distinguiriam no que se refere a configurações singulares e que teriam impacto sobre a escolarização das crianças, assim sumarizadas: a) *disposições econômicas*: mesmo com situações socioeconômicas semelhantes entre as famílias, existem diferenças no tipo de atividade econômica exercida, na estabilidade profissional dos pais, nas possibilidades ou não de desemprego; b) *ordem moral doméstica*: crianças socializadas num ambiente estável e ordenado tenderiam a adquirir “estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos” (LAHIRE, 1997, p. 26); c) *formas específicas de exercício da autoridade familiar*: diz respeito à importância que as famílias dão ao autocontrole e à interiorização das normas de comportamento; d) *formas de investimento pedagógico utilizadas pelas famílias*: trata-se da presença da família na escola, auxílio nos deveres de casa, proposição de atividades extras de complementação do aprendizado e monitoramento do desempenho escolar.

Assim como Lahire (1997), Portes (2003) ocupou-se em entender o trabalho desenvolvido por parte de algumas famílias populares para assegurarem o sucesso escolar dos seus filhos. O autor pergunta quais ações não escolares, “mas com reflexos sobre o escolar, sobre o pedagógico – teriam esses pais empreendido no sentido de fazer atuarem

circunstâncias favoráveis aos filhos e das quais estes pudessem tirar proveito escolar?” (PORTES, 2003, p.64). Os esforços mobilizados pelas famílias populares que legitimam e dão visibilidade ao trabalho escolar, segundo este autor, dizem respeito à presença da ordem moral doméstica, à atenção e apoio para com o trabalho escolar do filho, à presença do outro na vida do estudante, à busca da ajuda material e à existência de um duradouro grupo de apoio, construído no interior do estabelecimento escolar.

Pesquisas como as apresentadas por Lahire (1997) e Portes (2003), indicam os esforços e investimentos por parte de algumas famílias pertencentes às camadas populares que, muitas vezes desprovidas de capital escolar e material, contribuem efetivamente na construção de uma trajetória escolar com sucesso e contradizem o mito da omissão parental que, segundo Lahire (1997, p.334), se reproduz entre 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”.

Concebe-se que a lógica socializadora da família nem sempre é a mesma lógica da escola, contudo, a escola ganha relevância para o sujeito quando a experiência escolar entra no horizonte de suas expectativas de vida (ZAGO, 2003, p.28). Por isso, ao se analisar os percursos escolares é indispensável buscar conhecer os sentidos que as famílias provenientes dos meios populares atribuem à escola e ao saber escolar, tarefa sobre a qual nos debruçaremos na seção subsequente.

3 A voz das mães: os sentidos da escola e do saber escolar

Para dar conta das questões da investigação, adotou-se como principal procedimento metodológico a realização de entrevistas semiestruturadas com as mães, privilegiando-se a produção de dados referentes aos sentidos atribuídos à escola, às práticas de socialização familiar adotadas cotidianamente e a sua relação com a escolaridade dos filhos². As

² O protocolo foi estruturado com base nas seguintes questões norteadoras: 1) Como são organizadas as tarefas do dia a dia com os filhos (alimentação, atividades domésticas, higiene, escola, estudo)?; 2) Como é um dia de domingo ou de feriado na família?; 3) Como são as conversas diárias com os filhos? Sobre o que falam?; 4) Em que atividades em casa, vocês procuram envolver seus filhos?; 5) Fala um pouco sobre as lembranças do seu tempo de escola; 6) Comparando a sua escola com a escola de hoje, que diferenças e semelhanças encontra?; 7) O que você considera que seja uma boa escola hoje?; 8) Como é o desempenho dos seus filhos na escola? Quais dificuldades eles relatam? Do que eles mais gostam na escola?; 9) Que ações são desenvolvidas em casa ajudam os filhos na escola?; 10) O que você gostaria de fazer para ajudar os seus filhos na escola ?; 11) A escola alguma vez lhe chamou para tratar de algum assunto relacionado ao seu filho? Como foi essa experiência (relato)?; 12) Até quando você quer que seus filhos estudem (série, nível)?; 13) O que você acha que o estudo pode proporcionar para os seus filhos? Que expectativa tem em relação futuro deles?; 14) Qual o seu maior receio em relação ao futuro dos filhos?

entrevistas foram áudio gravadas, constituindo-se fonte de dados para a análise dessa pesquisa. As mães que compõem o grupo-sujeito da pesquisa são brevemente caracterizadas no quadro a seguir.

Quadro 1: Sujeito mãe participante da pesquisa

	Referência no texto	Idade	Nº de filhos	Nível de Escolaridade	Ocupação
<i>Sujeito Mãe 1</i>	SM1	37 anos	3	8ª série	Do lar
<i>Sujeito Mãe 2</i>	SM2	27 anos	3	6ª série	Desempregada
<i>Sujeito Mãe 3</i>	SM3	34 anos	2	6ª série	Do lar
<i>Sujeito Mãe 4</i>	SM4	34 anos	4	7ª série	Vendedora

Fonte: Sistematização feita pelas autoras, 2015.

Optou-se por organizar o conjunto de dados em categorias e subcategorias e, a partir dessas, como diz Amado (2013), realizar o recorte do texto em unidades de sentido, de acordo com a Figura 1, apresentada na sequência.

Figura 1: Sistematização de categorias e subcategorias da pesquisa para a lógica socializadora da família



Fonte: Sistematização feita pelas autoras, 2015.

Com base nessa categorização trazemos, a seguir, a reflexão acerca da trama que compõe as lógicas socializadoras das famílias.

3.1 A gente aposta a vida dos nossos filhos nas mãos de vocês, entende?³

As relações estabelecidas pela escolarização revelam sujeitos sociais que mobilizam diferentes práticas socializadoras. De um lado a escola/professores, cujas lógicas educativas fazem parte do modo escolar de socialização, do outro as famílias populares com lógicas socializadoras muitas vezes estranhas a esse. Indagadas sobre suas expectativas diante da escola, as mães trazem narrativas dessa natureza:

Eu não tenho queixa e nem do que reclamar desse colégio por causa que [...] eles tão protegidos, eles tão em boas mãos, eu confio nas professoras[...] (ENT SM2, 2014).

Digo, espero de vocês sempre o melhor na escola, que nunca eu seja chamada por causa de briga, coisa ruim, briga, por coisa assim, que seja chamada na escola por motivo bom e sempre digo pra eles o que vocês fizeram na escola, daí eles contam [...] (ENT SM1,2014).

Lançando olhar sobre o exposto, verifica-se que as mães demonstram esperar da escola a manutenção da ordem moral. É preciso desmistificar a ideia da existência de uma única forma de socialização, produto da ação das instituições construídas ao longo da história e compreender que o que está em jogo são sonhos, perspectivas de futuro, conhecimentos, oportunidades de aprendizagem, como se pode visualizar nesses registros:

Eu queria que eles estudassem se formassem naquilo que eles decidir, [...] estudo nunca é demais, eu sempre digo pro SA3, estude, estude, sempre, sempre, estude porque aprende. Você nunca vai aprendê demais, sempre vai faltá um pouco (ENT SM3, 2014).

[...] hoje em dia a dificuldade que eu observo assim é a faculdade e eu espero de coração que eles vão até chega até, e eu quero ajudá eles por causa que eu não tive essa oportunidade de ninguém me ajudá [...] (ENT SM2,2014).

A escola nem sempre percebe ou considera suficiente o envolvimento das famílias com a escola e com a aprendizagem de seus filhos, contudo, as famílias dizem ajudá-los, seja por meio do incentivo oral ou socializando suas vivências de trabalho. Almejam intensamente o aprender de seus filhos e veem na escola a possibilidade de aprender e de conquistar novas oportunidades sociais e profissionais.

Para compreender as relações que se estabelecem entre as famílias populares e a escola é preciso considerar questões que vão além de apreender as diferenças culturais, as quais correspondem a indicadores importantes quando se trata de classificar, comparar e situar os sujeitos sociais e suas práticas culturais e educativas uns em relação aos outros (THIN,

³ O título dessa subseção procede da entrevista com SM4 (ENT SM4, 2014). Os respectivos filhos são nomeados como SA1 (Sujeito Aluno 1), SA2 (Sujeito Aluno 2), SA3 (Sujeito Aluno 3) e SA4 (Sujeito Aluno 4).

2006). O capital cultural, transmitido no interior da configuração familiar por meio do acesso a um sistema de valores implícitos e a bens materiais que desenvolvam o patrimônio cultural (livros, jogos e outros), é um indicador valioso, mas não suficiente para entender “as relações afetivas dos pais com a escola, a forma como os pais se apropriam da escolaridade de seus filhos, o sentido que eles atribuem a isso” (THIN, 2006, p.212).

Lahire (1997) afirma que a transmissão do capital cultural depende da situação de seus portadores: de sua relação com o filho, da capacidade de cuidar da educação dele, de sua presença a seu lado, de sua disponibilidade para legar certas disposições ou acompanhar a criança na construção dessas disposições.

Desta forma, é possível verificar por meio de algumas passagens, como as famílias/mães envolvidas no processo de investigação viabilizam a transmissão do capital cultural.

Eu incentivo bastante pra não perdê aula, vim pra escola, aprender, pegá os serviço melhor [...] Ah eu sempre incentivo eles a estudá, até eles queria desistir, aí incentivei, não desistam, vão pra escola, se precisá eu vou lá falar com a profe pra ver o porquê não querem ir e agora querem estuda, tô incentivando eles pra não deixá de estudá, pra eles continuá (ENT SM1, 2014).

Eu sempre pergunto o que falta na escola, falta caderno, falta lápis, diz que eu dô jeito e compro [...] o que precisa pra vocês aprendê [...] (ENT SM1, 2014).

Eu comprei folha de ofício, daí dô continha de mais e menos, de mais e menos, daí eu faço desenhos pra ele ligá, aponto daí ele liga, separá as sílaba, e eu tô sempre ensinando eles uma coisinha diferente [...], eu brinco de escolinha com eles dentro de casa [...] (ENT SM2, 2014).

Nós gostaria de fazê ele estudá mais, a gente não consegue dá mais estudo pra ele, dá mais curso né, pra ele sabê mais, ficá um pouco mais inteligente[...] Inglês, assim pra ele aprendê desde pequenininho (ENT SM3, 2014).

Tais discursos demonstram mediante quais condições as transmissões são efetivadas, tanto no que diz respeito à exposição e acesso a materiais, conteúdos e espaços educativos, quanto aos valores implicados na educação escolar. Percebe-se que a educação escolar está na ordem de prioridade das famílias, quando mencionam o incentivo ao estudo dos filhos, quando dizem destinar recursos à manutenção do material básico para que possam aprender, quando compreendem que a aquisição de outra língua seria importante para um melhor desenvolvimento do filho. Ainda, em suas manifestações é possível perceber que, apesar dos poucos recursos materiais disponíveis, o capital cultural transmitido por meio das práticas cotidianas de incentivo aos estudos e a presença dos pais ao lado das crianças, ocorrem quando a mãe diz que prepara atividades oriundas do contexto escolar para os filhos, brinca

de escolinha, não deixa faltar aula, auxilia no tema de casa, contata a escola para saber como os filhos estão se comportando e se estão entendendo as matérias. Práticas estas que, na perspectiva da escola, geralmente não se concretizam de maneira regular, contínua e sistemática, fragilizando, assim, a vivência de condições que colaborem com o processo educativo da escola e a aprendizagem das crianças.

3.2 *Eu gostaria de ver ele com aquele chapeuzinho pretinho, com aquela ropinha, a faculdade*⁴

As famílias expressam credibilidade na escola e nos estudos na expectativa de que seus filhos tenham um futuro mais promissor em relação à sua própria condição econômica e manifestam a esperança de vê-los conquistarem um futuro profissional melhor do que o do pai e/ou da mãe, menos cansativo, menos “sofrido”, conforme suas palavras. Nessa perspectiva, Thin (2006, p. 211) enfatiza que

O sentido da escolarização para famílias de baixa renda reside nas possibilidades sociais que ela viabiliza e sobre as quais baseia sua promessa, seja em termos de futuros profissionais, seja em matéria de conhecimentos que permitam, segundo seus próprios termos, que o sujeito “se vire” na vida cotidiana.

Para compreender os investimentos educativos das famílias em favor da educação institucionalizada é oportuno referenciar as transformações ocorridas no Brasil com os processos acelerados de industrialização e urbanização, pois a partir deste precedente histórico amplia-se a necessidade da educação formal e da elevação do nível de escolaridade como requisito para responder às exigências do mundo do trabalho e como possibilidade de romper com as condições de pobreza. As seguintes manifestações das mães vão nessa direção:

Eu gostaria que até termina tudo, segundo grau em diante, até faculdade [...] incentivo eles a fazerem o segundo grau e nem quero que eles desistam, eu quero que eles continuem. [...] eles podem ter um serviço melhor, uma vida melhor [...] Eu sempre digo, longe das drogas, longe das bebidas, más companhias (ENT SM1, 2014).

Um futuro melhor. É, ele se torná uma pessoa melhor, uma pessoa boa com o estudo, porque né, se não estuda chega nessa idade quatorze, quinze ano eles já tão fazendo o que não deve fazê, tão na rua mexendo cos outro, sendo mal inducado, pelo menos tá na escola, tá aprendendo o que deve fazer. Eu desejo que ele seja um bom home, que saiba respeitar e se dá o respeito (ENT SM3, 2014).

Eu não quero que meus filho sejam, Deus o livre, nunca sê ladrão, que precise robar, eu não quero que se envolvam em droga, eu não quero isso pro meus filho (ENT SM4, 2014).

⁴ O título desta seção procede de SM4 (ENT SM4, 2014).

Se não estudá não tem futuro, não adianta eu sempre digo pro SA3, estuda ou tu vai sê que nem teu pai e tua mãe, sem estudo tu não vai consegui serviço melhor, tu vai te serviço braçal, sofrido, no sol é sofrido (ENT SM3,2014).

As famílias tomam a escola como um lugar de socialização adequada, que promove expectativas de um futuro profissional, econômico e cultural promissor e oferece esperanças de uma vida melhor. Os estudos de Lahire (1997, p.334) também apontam este sentimento em relação à escola:

[...] a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos ‘sair-se’ melhor do que eles. Aliás, é importante destacar que os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, frequentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a ‘confessar a indignidade de suas tarefas: almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizado do que o deles.

Contudo, também confiam à escola a capacidade de proteção quanto à exposição dos filhos ao mundo da marginalidade. Zago (2003, p.24) contribui para ilustrar as expectativas apresentadas pelas famílias através da explicitação de dois pilares que revelam os motivos de valorização das famílias para com a escolarização, nestes termos:

Um que corresponde a uma lógica prática ou instrumental da escola (domínio dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho) e outro, voltado para a escola como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua, do mundo da droga, das más companhias, indicando a inseparabilidade entre instrução e socialização.

De fato, os resultados da pesquisa que desenvolvemos estão em consonância com os estudos de Zago (2003), quando essa pesquisadora aponta que as famílias populares esperam da escola e das atividades escolares aprendizagens que julgam fundamentais, que corroborem as perspectivas de eficácia social. Entretanto, por meio do diálogo estabelecido com as mães, nem sempre ficam explícitos os esforços específicos que empreendem para com a educação escolar, uma vez que participam da escolarização de seus filhos de forma diferenciada, sem o planejamento e a execução de práticas claramente direcionadas para esse fim.

Retomamos a contribuição de Lahire (1997) quanto às quatro dimensões em que as famílias de camadas populares teriam impacto sobre a escolarização das crianças, buscando nos depoimentos das mães algumas passagens que ilustram tais dimensões.

- a) Disposições econômicas: as famílias pesquisadas apresentam situações socioeconômicas semelhantes, poucas diferenças no tipo de atividade econômica exercida - mães do lar, pais pedreiros, serventes de pedreiro ou, ainda, desempregados.

o meu marido ele é pedrero, [...] então pedrero sofre, servente sofre, o piá que tá lá no mercado sofre tem que carregá bujão, tem que carregá caixa de cerveja, às vezes porque tem pouco estudo, entende a pessoa com estudo tem tudo, enquanto o pedrero tá lá no sol, e você com estudo tá lá no ar condicionado, entende e sem dizer que tudo muda né, tu pode viajar, tu pode aprender outra língua, tu tem oportunidade (ENT SM4, 2014).

Considerando as atividades econômicas exercidas pelas famílias envolvidas nesta pesquisa, as mães as relacionam à má remuneração, ao desgaste físico e acreditam que se conseguirem a manutenção dos filhos na escola, estes poderão ter outras oportunidades, um futuro profissional que lhes possibilite estar *lá no ar condicionado*, viajar, aprender outra língua.

b) Ordem moral doméstica: segundo Lahire (1997, p. 26), algumas famílias favorecem a escolarização dos filhos indiretamente, por meio da criação de um mundo ordenado, como, por exemplo, a regularidade das “atividades, dos horários, as regras de vida estritas ou recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr em ordem, gerir, organizar os pensamentos”.

Ah, que nem eu boto, assim uma lição pa cada um. Que nem a Emma⁵ faz serviço de menina, que nem eu boto lavá loça, ajuda fazê o almoço, ajuda a limpá a casa que daí o Evandro assim mais os serviço de fora que eu boto, às vezes eu coloco ele limpá o quarto, carpi o lote, dá uma varrida lá fora. O Luís também às vezes eu boto, arrumá a mesa pra mãe que é mais liviano né, arruma a mesa, arcança uma coisa assim, só que ele também qué ajudá assim coisa pesada só que eu não deixo que nem...(ENT SM1, 2014).

Das onze e meia até o meio dia tem os temas da escola, daí eu já pego de meio dia pra ele fazê pra vir pro colégio e de tardezinho (ENT SM1, 2014).

Ainda, Lahire (1997) observa que algumas famílias das camadas populares outorgam grande importância ao “bom comportamento”, no qual impera o respeito pela autoridade, inclusive dos professores. Essas famílias, mesmo que de forma não intencional, preparariam seus filhos para atenderem a certas expectativas próprias ao ofício de aluno: disciplina, obediência, respeito às regras, dentre outros. Se não conseguem ajudar seus filhos no domínio dos conteúdos escolares, “tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, [...] escutando, prestando atenção” (LAHIRE, 1997, p.25).

Primeira coisa que eu pergunto é como que se eles estão se comportando na escola, se eles tão bem, prestam atenção [...]. [...] digo, espero de vocês sempre o melhor na escola, que nunca eu seja chamada por causa de briga, coisa ruim, briga (ENT SM1, 2014).

⁵ Os nomes dos filhos aqui referidos pelas mães foram substituídos por nomes fictícios, para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

[Pergunto sempre]O que ele fez de tema, se brincaram com ele, se brigaram, se a professora foi boa, se não foi (ENT SM3, 2014).

A gente sempre pergunta como que foi hoje na aula [...], ficaram de castigo[...] tu viu a profe tá bonita, a merenda tava boa, bem colorida (ENT SM4, 2014).

O ordenamento das práticas, as regularidades, a organização, o bom comportamento, são ações consoantes às expectativas da escola, não havendo contradição aparente entre o que as mães anunciam de suas lógicas familiares e a lógica escolar, diante dos resultados preliminares desta pesquisa.

c) As formas específicas de exercício da autoridade familiar são ilustradas nas seguintes narrativas:

Assim, quem conversa mais com eles sou eu, o pai deles é meio tímido, às vezes ele dá um conselho, mas quem repreende mais eles, dá atenção assim sou eu porque eles sempre perguntam as coisas só pra mim, eles não perguntam pro pai (ENT SM1, 2014).

Um dia é uma briga, meus Deus. [...] eu digo assim, uma conversa de mãe pra filho, daí eles gostam, porque mãe e filho não é castigo, não é bater que dói, é só uma conversa (ENT SM2, 2014).

Identifica-se, nas manifestações das mães, que o exercício de autoridade praticado pelas famílias ocorre mediante o diálogo e a atenção e não por castigo e agressão. Em face de tal dado e dos correlatos mencionados pela escola: O que dizer quando a escola precisa acionar o Conselho Tutelar para proteger alunos das agressões físicas e psicológicas praticadas por algumas famílias? Pode-se supor que essas famílias efetivamente adotem outros recursos de educação que não o das agressões? Ou, de outra parte, que não consideram as pesquisadoras como interlocutoras a quem possam confidenciar situações dessa natureza?

d) Formas de investimento pedagógico utilizadas pelas famílias, conforme os seguintes depoimentos:

Só vim mesmo (para a escola) pra entrevista que me chamaram, só pra conhecê meus filho (ENT SM4, 2014).

O tema de casa [...], quando é de escrever ele também tem um pouco de dificuldade aí eu vou soletrando e ele vai escrevendo as palavra (ENT SM3, 2014).

[...] se eu tenho tempo eu vou ajudá sim, eu ajudo eles no que for preciso no tema. [...](ENT SM2, 2014)

Ah, o SAI tem bastante dificuldade, que nem eu falei pra profe esses dias que comecei pegar os milho, feijão e contá, tinha as continha, dizia cinco grãozinho, bota mais dois aqui, vai tirando e ele tá conseguindo (ENT SM1, 2014).

Percebem-se investimentos pedagógicos destinados pelas famílias para com a aprendizagem escolar dos filhos mediante acompanhamento e ajuda no tema de casa, uso de material concreto para ensinar as continhas, soletramento das letras para o filho escrever. Contudo, estes investimentos por sua vez, nem sempre são considerados suficientes pela escola à luz de suas expectativas e objetivos almejados frente ao desempenho escolar.

3.3 *Eu nunca tive diálogo entre meus filhos, comecei a ter agora*⁶

Em relação ao diálogo estabelecido em casa com os filhos, as mães comentam que os filhos contam sobre a aula, sobre o que fizeram na escola.

Eles falam da escola, dos alunos, eles contam tudo, tudo, falam sobre o que as professoras falam, do recreio, do jogar bola, do tema, falam que às vezes eles tem preguiça, sono. Gostam da merenda, do lanche, do almoço, da comida (ENT SM2, 2014).

Geralmente ele me conta, só não conta de manhã, ele não fala nada daí eu peço como foi no PEPE⁷ o que tinha de lanche [...], mas da escola ele sempre chega que tem o tema pra fazer e que a aula foi boa (ENT SM3, 2014).

E, conforme tais depoimentos, se as crianças não contam sobre aquilo que fazem ou observam, as mães dizem tomar a iniciativa para que a comunicação se estabeleça.

A gente sempre pergunta como que foi hoje na aula, foi bem? Não, bem não, senta aí vamo conversá, o que teve de diferente hoje, ah hoje teve isso, o que que a profe passô hoje de diferente, ah... hoje teve aquilo, ficaram de castigo hoje, sim...mas por quê? Mas por isso, mas por aquilo, a gente conversa assim, eles conta. [...] a gente conversa que a profe é bonita né, que tem bah, tu viu a profe tá bonita, a merenda tava boa, tava boa, bem colorida, a gente conversa, tipo, sobre tudo (ENT SM4, 2014).

Montoya (1996) exhibe dados a partir de observações e entrevistas informais com famílias, acerca das trocas verbais e simbólicas estabelecidas entre os adultos e as crianças, destacando que as mesmas são bastante restritas, pois geralmente as crianças não costumam contar as coisas que fazem, pensam, observam, ou sentem e geralmente é ausente a iniciativa dos pais em solicitar a reconstituição dos acontecimentos vividos. Dessa forma, as crianças raramente são solicitadas a “reorganizar, ao nível da representação - ao nível da consciência -, o conhecimento adquirido ao nível da ação prática, visto que o meio social próximo é limitado nas ‘trocas simbólicas’” (MONTROYA, 1996, p.92).

⁶ O título desta seção procede de SM2 (ENT SM2, 2014).

⁷ Trata-se de um Programa de Evangelização para Educandos que os alunos frequentam no turno inverso ao da escola.

Segundo este autor, a preocupação dos pais das camadas populares centra-se nas realizações práticas da criança e não na compreensão do como e do porquê de tais realizações. Isso explica a satisfação das mães quando exemplificam a capacidade de os filhos realizarem encargos domésticos.

Ele me ajuda, às vezes, lavá a louça, varrê a cozinha, mas não é sempre. [...], agora ele tá ajudando a chamá a atenção da Márcia (irmã mais nova) ajuda a cuidar dela, não dexa ela pegar chujera na boca né, tem mais atenção com ela (ENT SM3, 2014).

Soares (1989, p.16), ao estudar as relações entre linguagem e escola, atribui à primeira fundamental importância no contexto cultural: “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão”. Essa autora reafirma que o desenvolvimento da linguagem da criança depende da quantidade e da qualidade das situações de interações verbais entre ela e um adulto, de um ambiente em que seja incentivada a perguntar e a responder, que seja ouvida com atenção e seja instigada a refletir sobre o vivido, abstraindo-o de forma lógica.

Considerações finais

No eixo de análise priorizado para este artigo, explicitam-se as vozes das mães acerca de concepções que circundam a especificidade do contexto familiar e a relação deste com a escola. O diálogo estabelecido instiga-nos a refletir acerca da trama que compõe a lógica socializadora das famílias, com especial atenção aos olhares, intenções, concepções e ações da família na relação com a escola.

Diante dos pressupostos evidenciados pelas narrativas das mães, pode-se afirmar que a educação escolar consta como prioridade na ordem de valores das famílias, pois expressam credibilidade na escola e nos estudos, na medida em que concebem a escola como lugar de socialização adequada para a formação de seus filhos. Do mesmo modo, têm consideração pelo estudo que nela é desenvolvido, considerando-o como meio de atingir as expectativas de futuro profissional, econômico e cultural próspero e depositam no aprender a possibilidade de conquistar novas oportunidades sociais e profissionais.

As mães fomentam tais proposições por meio do incentivo aos filhos para que estudem, através da manutenção da ordem moral, da disponibilidade em destinar recursos à aquisição do material básico para que possam realizar as tarefas escolares, em não deixar faltar aula, em auxiliar no tema de casa na medida de suas condições, em contatar a escola para saber como os filhos estão se comportando. Ações que, na concepção das famílias, se

apresentam como satisfatórias no sentido de colaborar com a escola para o pleno desenvolvimento dos filhos.

Outro elemento significativo que nos remete à reflexão é a relação que se estabelece entre a família e a escola, apontando para a necessidade de aproximação entre ambas. Para tal, é indispensável a aceitação pela escola de uma outra lógica de socialização, não no sentido de conformar-se diante do estabelecido como algo pré-determinado para a vida dos sujeitos que adentram a escola, mas como forma de compreendê-los quando não respondem às exigências escolares na justa medida do que é esperado pela lógica escolar de socialização.

Precisamos entender que muitas práticas esperadas das famílias pela escola não se concretizam, não porque lhes falta vontade ou porque não demonstram interesse pelos filhos e pela escola, mas porque valorizam a escola de modo diferente ao determinado pela cultura hegemônica. À escola cabe dialogar e envolver as famílias no processo educativo, respeitando os seus modos de socialização e investindo nas suas disposições quando dizem que “estudo nunca é demais”.

Referências

- AMADO, João (Org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- MONTOYA, Adrian O. D. *Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.
- PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 61-80.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p.211-225, maio/ago. 2006.
- ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.17-43.