

Expectativas de socialização na escola entre mães de camadas populares do Rio de Janeiro

Expectations of socialization in school among mothers belonging to poor social layers in Rio de Janeiro

Lea Pinheiro Paixão¹

Resumo

O texto apresenta resultados de pesquisa realizada entre 2005 e 2007, com mães de crianças que frequentam uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro. Objetiva analisar expectativas de socialização na escola considerando estratégias instrumentais e identitárias. As análises se apoiaram em Pierre Bourdieu, Daniel Thin e Agnès Van Zanten. Foram realizadas entrevistas individuais com seis mães. Para três mães, a escola deve ocupar-se, principalmente do ensino. As demais, que vivem em favelas próximas à escola, revelaram expectativas modestas de socialização na escola. Todas, no entanto, esperam que a escola garanta a guarda das crianças durante o horário escolar.

Palavras-chave: Socialização na escola. Família e escola. Escolarização e camadas populares.

Abstract:

The text presents the results of a research carried out between 2005 and 2007 with children's mothers attending a public school in the State of Rio de Janeiro. It's focussed on the analysis of expectations of socialization in schools considering instrumental strategies and identities. Analysis were based, specially, on Pierre Bourdieu, Daniel Thin and Agnes Van Zanten. Individual interviews took place with six mothers who showed differences in relation to their expectations of school as a socializing place. Three of them fear the experiences of socialization in school. For them, school role should be primarily learning. The others, who live in a slum near the school, show little expecttions of such socialization. Linking the two groups there is the general expectation that the school should look after the children, guaranting their safety, during school period.

Keywords: Socialization in school. Family and school. Education and poor social layers.

1 Doutorado em Sciences de L'Education pela Universite de Paris V (Rene Descartes), U.P.V. Paris, França. Professora da Universidade Federal Fluminense. End. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Campus do Gragoatá, Bloco D, Sala 520, São Domingos. Niterói RJ. Brasil. CEP 24.210350. Tel. (21) 26292699, (21) 26292695. E-mail: <paixao.lea@gmail.com>.

Introdução

A escola contemporânea vive momentos de tensão no que se refere às suas funções. Professoras/es declaram enfaticamente: “Os pais e/ou mães esperam que realizemos um trabalho que é deles. Nós não temos obrigação de ‘educar’; nossa função, como professor/a, é ensinar.”²

Para as/os professoras/es, as funções da escola se ampliaram, dificultando o trabalho delas/es. Alegam que para se ocupar do que deve ser o núcleo das responsabilidades da escola – ensinar – precisam promover a aquisição, pelas crianças, de comportamentos que consideram pré-requisitos necessários ao trabalho que constitui sua tarefa como professoras/es. Referem-se ao processo de socialização das crianças, que recebem como ‘inadequado’. Esse tipo de reclamação é frequente entre professoras/es de escolas que recebem crianças de camadas mais pobres da sociedade e aponta para uma avaliação negativa do modo de socializar da família. As tensões daí originadas podem contribuir para ampliar dificuldades no processo de escolarização de crianças das camadas populares. Para outros grupos sociais, tais tensões encontram solução com a transferência do/a filho/a para escolas particulares que respondam às expectativas de socialização das famílias.

Há literatura, no campo da Sociologia da Educação, que vem mostrando a importância de se pesquisar consonâncias e dissonâncias no modo de socialização³ da família e da escola (THIN, 2006a, 2006b; VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). No Laboratório de Estudos sobre a Relação Escola e Família (Universidade Federal Fluminense), estamos investindo em um programa de pesquisa cujo objetivo é analisar consonâncias e dissonâncias entre expectativas de professoras/es, mães/pais e crianças.

O programa de pesquisa foi iniciado ao final de 2004, em uma escola (aqui designada Escola X), que atende a crianças de camadas populares de Niterói (estado do Rio de Janeiro), objetivando:

Colher elementos que possibilitem compreender: (i) as expectativas de famílias de camadas populares em relação às responsabilidades da escola no processo de socialização de seus/suas filhos/as; (ii) as percepções de profissionais da escola em relação a tais expectativas das famílias; (iii) a percepção de tais expectativas por parte dos/as alunos/as. A partir daí, analisar consonâncias e dissonâncias entre essas expectativas.

2 Relato de professora, colhido no Grupo Focal organizado pela professora Léa da Cruz, na pesquisa com professoras.

3 A noção de socialização não é, neste texto, tomada como sinônimo de educação. A socialização não se limita a práticas que, de forma explícita, objetivam educar em certa direção. Há componentes e efeitos inconscientes nesse processo. Como lembra Darmon (2006), as abordagens sociológicas da socialização variam segundo a importância que os estudiosos dão a esses componentes e efeitos.

Entender relacionamente aproximações e distinções entre expectativas de socialização na escola, considerando a origem social dos/as alunos/as.

Os resultados ora apresentados tratam da pesquisa realizada junto às mães. Duas outras pesquisadoras encarregaram-se das pesquisas junto às crianças⁴.

Em pesquisa anterior, observei que mães catadoras alimentavam fortes expectativas de que a escola se ocupasse da dimensão de socialização dos/as filhos/as (PAIXÃO, 2003, 2005). A pesquisa, cujos resultados são aqui apresentados, continua a tratar desta questão: socialização na escola. Para isso, entrevistei seis mães de crianças que frequentam ou frequentaram uma escola pública em Niterói.

O grupo é menos homogêneo que o entrevistado na pesquisa anterior (as catadoras). Nele, se encontram mães que, como as catadoras, vivem em situação precária – asseguram a sobrevivência em atividades não-regulares, não-assalariadas –, como também mães que pertencem a famílias em que o assalariamento propicia condições menos instáveis de sustentabilidade. Cinco dessas mães podem ser identificadas como pertencentes às camadas populares, na medida em que a sobrevivência da família é garantida por atividades manuais não-qualificadas. Há uma mãe que escapa dessa categoria. Seu marido tem pequeno comércio, atividade que inclui a família na categoria de extrato mais baixo de camadas médias. A seguir, apresento um breve perfil de cada uma delas⁵.

Sonia

Negra, 32 anos. Reside em uma favela. Desempregada, faz faxina. O marido também está desempregado (é soldador) e mantém a família com o que recebe de serviços eventuais ('bicos'). São três os filhos: Eric, com 12 anos, que mora com a avó; Alessandra, de 8 anos; João, com 3 anos. Sonia estudou até a quinta série do Ensino Fundamental e pensa em voltar a estudar. Seu marido frequentou a escola até a sexta série do Ensino Fundamental. A religião exerce papel importante no ethos familiar.

Karla

Negra, 39 anos. Reside em uma favela. Separou-se do marido há cinco anos. Ele era alcoólatra. Karla não concluiu o Ensino Médio. O ex-marido estudou até a quarta série do Ensino Fundamental. Na casa, moram ela e quatro filhos (com 5, 9, 11 e 12 anos de idade). Karla sustenta a família como diarista e também executando pequenos trabalhos de artesanato.

4 A professora doutora Marisol Barenco de Melo se ocupou das crianças e Léa da Cruz, das professoras.

5 Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos/as entrevistados/as.

Marisa

Negra, 34 anos. Reside em uma favela. Vive com marido e seis filhos (dois meninos e quatro meninas). No terreno há outras casas, onde residem parentes (mãe e irmãos). Marisa é dona-de-casa e o marido trabalha em uma empresa de limpeza urbana. Situação estável de vida (assalariamento). A família espera que os filhos contribuam, a partir de certa idade, para a manutenção do grupo familiar. Por exemplo, um dos filhos trabalha em um shopping center em Niterói e o outro faz biscates. Marisa não concluiu a primeira série do Ensino Fundamental. Confessa que não sabe ler. Não soube precisar o nível de escolarização do marido: se até a quarta ou a oitava série do Ensino Fundamental.

Ana Maria

Negra, 48 anos. Trabalha em uma empresa de limpeza. O companheiro é funcionário no setor de manutenção do quadro de uma universidade pública. Situação estável de vida (assalariamento). Ana Maria tem duas filhas: uma de 27 anos, que se formou em Pedagogia na UFF, e a outra de 11 anos, que estudou na Escola X. As filhas moram com ela e o companheiro. Ana Maria cuidou da filha do companheiro anterior, que também frequentou a Escola X. Essa jovem não vive mais com ela. Ana Maria completou o Ensino Fundamental.

Henriqueta

Branca, 39 anos. Mora no bairro onde está localizada a Escola X. Trabalha com o marido, proprietário de uma imobiliária que funciona no andar térreo da casa onde residem. A família é constituída de Henriqueta, marido, avô (pai do pai dela) e dois filhos (uma jovem de 17 anos e um menino de 8 anos). Ambos estudam na Escola X. O marido tem Curso Superior; ela, o Ensino Médio completo.

Rosário

Negra, 44 anos. Mora em bairro próximo à Escola X. Vive com dois filhos gêmeos de oito anos que estudam na Escola X. A família tem vida atual estável, que tende a se tornar mais precária, a médio prazo. Rosário não exerce uma atividade remunerada. Para sua subsistência, depende da pensão alimentícia paga pelo pai das crianças. Por isso, ela afirma que só pode garantir escolaridade para os filhos até atingirem 18 anos, quando ela não mais terá direito à pensão. Depois, eles deverão trabalhar. Rosário completou o Ensino Médio.

Neste texto, serão exploradas algumas das dimensões das expectativas das entrevistadas em relação ao processo de escolarização. Serão focalizadas quatro delas que parecem distinguir o grupo entrevistado em suas relações com a Escola X.

1 Tensões entre as Mães

A análise das entrevistas revela distinções entre as mães. Apesar do pequeno número de entrevistadas (seis), suas reflexões sobre a escolarização dos filhos e a leitura que fizeram da forma como a Escola X vem realizando sua tarefa, mostram não apenas diferenças, como também apontam para a existência de tensões.

Podemos identificar um subgrupo de três mães que emitem avaliações negativas sobre as mães de outros alunos, colegas de seus filhos. Segundo elas, tais mães prejudicariam o processo de escolarização de seus próprios filhos. Essa crítica é direcionada ao modo de socialização nas famílias que provoca, de acordo com elas, repercussões na vida da escola. Associados a essa crítica, avançam ainda pontos negativos relacionados ao acompanhamento escolar dos filhos daquelas famílias. Nesse sentido, esse primeiro subgrupo de mães avalia como procedentes as críticas que as/os professoras/es dirigem aos/às pais/mães em geral. O discurso delas aproxima-se das análises efetuadas por algumas professoras no Grupo Focal. Apóiam as professoras nas críticas que fazem aos/às pais/mães. Isso não significa que elas não critiquem, por seu turno, o trabalho da escola. Uma delas tirou a filha da Escola X porque considerou que a professora não era suficientemente competente do ponto de vista pedagógico. Ela alega ter registrado equívocos na correção dos deveres feitos pela filha. Preferiu, então, transferi-la para uma escola particular.

Uma outra mãe desse subgrupo relatou problemas relacionados ao ensino das disciplinas. Entretanto, como não pôde arcar com os custos de uma escola particular, ela manteve o filho na Escola X, utilizando estratégia de vigilância contínua e cerrada sobre o que acontece na escola. Uma terceira mãe acompanha as anteriores nas críticas à escola em relação à sua tarefa de ensinar. Ela gostaria de poder mudar o filho dessa escola pública para uma outra, também pública, localizada em um bairro de classe média alta, da cidade. Mas não pode transferi-lo, porque, segundo ela, é bastante difícil conseguir transporte gratuito e ela não tem condições de arcar com as despesas das passagens de ônibus.

As mães que se posicionam como críticas de outras mães consideram problemática a convivência de seus/suas filhos/as com crianças oriundas de grupos familiares que não se envolvem com a escolarização delas ou que admitem seus comportamentos “inadequados”. Tais avaliações fundamentam-se em suas preocupações com o processo de escolarização das crianças e da perspectiva da escola como estratégia instrumental. Elas têm receio de que os/as filhos/as sejam prejudicados/as em consequência do deficiente acompanhamento escolar de outras mães. A conduta de duas delas exemplifica a lógica dessas avaliações. Na época da entrevista, a Escola X não alcançara número suficiente de professoras/es para todas as turmas, e as duas mães desse subgrupo tinham filhos em

uma turma sem professora. Todos os dias elas cobravam da direção da escola solução para o problema. Inclusive, haviam acionado um canal de TV para tornar pública a reivindicação. Como estratégia para enfrentar essa ausência de trabalho pedagógico na escola, elas procuravam substituir, de certa forma, a professora: estudavam com os filhos em casa os conteúdos que - acreditavam - deveriam ser desenvolvidos naquele período. E refletiam: “Aqueles outras mães não devem estar fazendo o mesmo. Assim, quando a turma tiver professora, nossos filhos vão perder tempo, porque será necessário ensinar aos demais aquilo que já ensinamos a eles.”

Nesse caso, em especial, as mães se referiam a um grupo de crianças cujas famílias moram em um casarão, um imóvel antigo e mal-conservado localizado no mesmo bairro em que se encontra a Escola X e que havia sido invadido por famílias que não dispunham de lugar para morar.

As “crianças do casarão” - na Escola X, é comum se referir aos alunos que vivem ali dessa forma - ocuparam o centro de uma discussão, conforme relatou uma das professoras que disse ter recebido sugestão de mães (as duas entrevistadas) para deslocar de sua turma alguns alunos que moram no “casarão”, o que lhes foi devidamente negado.

A preocupação com as crianças do casarão e com outras que vêm de famílias mais pobres estende-se ao modo de socialização. Nesse sentido, uma das duas mães do subgrupo citado, em especial, mostrou-se enfática em sua crítica (Henriqueta): “As mães, eu acho que jogam as crianças no colégio, muitas mães.” Para ela, isso decorre do Programa Bolsa Família, benefício que, para ser recebido, requer a frequência das crianças na escola. Inclusive, ela até insinua que estas estão na escola apenas por esse motivo. Ademais, observa que, apesar da falta de professor/a, quase não se vêem mães no estabelecimento de ensino (como ela, que está “batalhando”), afirmando ter tentado organizá-las para irem à Coordenadoria reclamar sobre o problema. No entanto, só três mães compareceram. “Acho que num tão nem aí. Elas querem a presença das crianças no colégio, tá lá, tá contando que tá indo pro colégio e pronto!” Ela, ao contrário, declara que vai à escola todos os dias para observar tudo cuidadosamente, inclusive a filha que está cursando o Nível Médio (segundo ano), e fala em: “falta de educação que vem de casa: umas mães que vêm pro colégio de short curto. Eu acho que não é certo isso; vêm com blusa cá em cima. Isso aí é dando exemplo já pra quem? Pro filho, né? Porque aí, você já vê: as crianças já dobra a blusa cá em cima. Isso eu acho errado.” Ainda, critica as mães que têm muitos filhos. Diz que elas e os mandam pedir dinheiro para levar para casa, lembrando que a filha encontrara uma criança vendendo “coisas” no “sinal” às 10 horas da noite. “Essa criança vai estudar direito? Num acho. Acho que a culpa maior é da mãe.” Concorda com as professoras ao considerarem que as mães esperam da escola realizar a educação dos/as filhos/as e menciona o caso de uma professora que teve de dar banho em uma menina. “A professora também... Ela vem aqui dar aula, mas num é pra ficar tomando conta de criança, ter que cuidar, dar banho, ter que dar educação. Não é!”

Nesse sentido, o primeiro grupo de mães associa-se às professoras quanto às críticas relacionadas ao modo de vestir, de agir das crianças e à falta de acompanhamento escolar pelas mães, as quais foram formuladas no Grupo Focal.

Assim, se a tensão entre as mães revela a importância da escola enquanto estratégia instrumental de um grupo - acreditam que a convivência dos/as filhos/as com as “crianças do casarão” pode dificultar a aprendizagem deles/as -, as críticas mostram que tal raciocínio encontra-se vinculado à depreciação do modo de educar destas e de outras mães que parecem viver de modo igualmente precário.

2 Socialização na escola

Não se podem tecer, em relação às mães entrevistadas da Escola X, essas mesmas observações para o conteúdo das entrevistas realizadas com catadoras do lixão (PAIXÃO, 2003; 2005), que revelaram expectativas de a escola tomar para si a atribuição de socializar seus filhos. Entre as mães da Escola X não há unanimidade de expectativas de socialização na escola.

Ana, Henriqueta e Rosário estabelecem uma clara distinção entre funções da escola e funções da família. Elas não só não esperam que a escola socialize os/as filhos/as, como também temem a influência da instituição nessa esfera. Suas expectativas estão mais concentradas na dimensão instrumental da escola: ensinar.

Muitas de suas preocupações estão relacionadas ao tamanho da escola e a sua administração. Trata-se de um espaço muito grande, no qual são oferecidos cursos desde a Educação Infantil ao Nível Médio (Formação de Professores) e que reúne crianças e adolescentes de idades variadas. A escola situa-se num bairro em que se encontra estabelecido um dos *campi* da UFF e é rodeada por três favelas, de modo que não está imune a repercussões do tráfico de drogas. Atendia, na época das entrevistas, distribuídos/as em 105 turmas, 2.449 alunos e alunas, em geral pertencentes às camadas mais pobres da localidade.

Conhecendo os problemas da escola e a composição social dos/as alunos/as que a frequentam, as mães que têm uma situação menos precária ficam atentas para que, pelo menos, a educação recebida pelos/as filhos/as na família não seja prejudicada. Elas gostariam que a escola contribuísse para fortalecer essa educação de acordo com o que valorizam, mas não alimentam grandes expectativas quanto a isso. Essas mães empenham-se em acompanhar ativamente todos os acontecimentos no ambiente escolar, numa tentativa de evitar que os/as filhos/as sofram influências que julgam negativas para o desenvolvimento de suas identidades, em desacordo com a socialização que promovem em casa.

Ana Maria, considerando que a Escola X não respondia a suas expectativas, transferiu a filha para uma escola particular, relatando um episódio que lhe trouxe sofrimento. Certo dia, a menina ficara desaparecida por horas, durante todo o período em que deveria estar na escola, e a direção do estabelecimento não conseguiu fornecer explicações sobre o fato. Depois dessa experiência e de outra relacionada ao ensino propriamente dito, a mãe tirou a garota da escola, mas esta acabou fugindo de casa. Henriqueta, confessando que gostaria de tomar a mesma atitude de Ana Maria - mudar o filho para uma escola particular -, utiliza outra estratégia. Por meio de uma explanação interessante, ela demonstrou claramente todo o seu empenho em acompanhar a da socialização dos filhos no âmbito escolar.

Como não tem condições de pagar a mensalidade de uma instituição particular de ensino, procura tirar vantagem das experiências negativas adquiridas naquela escola em que o filho estuda. Segundo ela, ali eles aprendem “de tudo” e, então, em casa, ela se preocupa em fazer o contraponto. Henriqueta conversa com eles, analisa suas experiências escolares e vai dizendo o que considera certo ou errado nisso. Para ela, os filhos têm de enxergar claramente os limites de uma e de outra instituição (a escola e a família). Citando um exemplo, relatou que, um dia, a filha chegou da escola comentando o assassinato de uma colega, grávida, que se envolvera com um menino do tráfico. A partir desse fato e de outros do gênero, Henriqueta orienta os filhos sobre como se comportar na escola: os cuidados necessários nas relações com os colegas; a atenção que devem prestar aos lugares em que colocam a mochila, evitando o risco de encontrarem objetos indesejáveis em seu interior etc. Ensina também que, embora ouçam xingamentos, esse é um comportamento reprovável. A mãe avalia que a convivência no meio escolar tem um lado positivo, na medida em que coloca os filhos em contato com a realidade:

Outras crianças que estudam em outros colégios não têm contato nenhum; é uma criança bobinha. Ela não sabe se defender, porque só convive com a criança do mesmo nível dela, é tudo do mesmo nível. Tá certo que se eu pudesse iria colocar meu filho num colégio particular e tudo! Mas eu acho que seria a mesma coisa; num colégio particular também tem a mesma coisa: tem meninos agressivos... Aqui é muito mais... Aqui ele aprende a se defender, aprende como é o mundo lá fora, porque tá vendo que aqui tem de tudo, infelizmente... Porque isso aí é bom.

Henriqueta tem medo da violência. Adverte o filho a respeitar as meninas, mas levanta um problema: a criança precisa aprender a se defender, e ela tem medo de o filho ficar “meio bobo”, retraído. Um dia, ouviu o menino falando palavrões em casa. Ela o

repreendeu: “Não. Não pode falar isso. Deixa os seus colegas falar lá. Acha bonito falar isso? Só porque é homem? Seu pai não fala palavrão, você devia ficar falando?” “Tem que estar sempre orientando.” Sua estratégia de socialização aproxima-se de estratégias de famílias de camadas médias e do modo escolar de socialização dessa classe social. Não inflige castigos aos filhos, sejam físicos ou de outra natureza. Prefere conversar, explicar, argumentar. E, quanto à questão central dessa discussão, ela definitivamente não nutre a expectativa de que a escola socialize os filhos.

Se entre as mães desse subgrupo é nítido o temor pela socialização que pode ser promovida no recinto escolar junto aos/às filhos/as, sua condição socioeconômica não lhes permite outras saídas. Esperam que a escola cumpra minimamente as funções instrumentais que lhe cabe, ocupando-se, primordialmente, dos processos de aquisição de informações e habilidades. Entretanto, não se podem fazer afirmações semelhantes quando se trata das mães que moram em favela.

Karla não parece tão preocupada quanto as mães do subgrupo anterior em relação ao que se passa na escola, não se mantém atenta ao seu cotidiano, nem percebe os perigos que ali possam existir. Mas, se ela não teme a socialização escolar dos/as filhos/as, também não parece imputar tal responsabilidade à escola. Afirma que a educação deve ser-lhes passada pelos pais, pois são muitos os/as alunos/as sob a responsabilidade da professora. Considera que a base é: “[...] ensinar a ver o ponto de vista, ensinar a ver onde que ele tá certo, onde que ele tá errado, respeitar os mais velhos, os coleguinhas.” Procura servir de exemplo aos filhos: não fuma, não bebe, não tem companheiro.

Sonia, em seu depoimento, dá indícios de que alimenta algumas expectativas de que a escola contribua para a socialização das crianças. Afirma que a professora pode ajudar a “disciplinar” o aluno e acredita que a escola pode ensiná-lo a se expressar (ressente-se por não saber se expressar corretamente). Em seu discurso, expectativas relativas ao ensino da língua parecem articular dimensões identitárias e instrumentais. Nesse sentido, considera que a linguagem se associa ao comportamento, como, por exemplo: pedir licença para entrar em uma sala; pedir desculpas; entender termos que significam elogios etc. Esse aspecto foi evocado pelas professoras no Grupo Focal também como indicativo de carência de socialização das crianças. Expectativas como essas foram igualmente encontradas entre as catadoras do lixão (PAIXÃO, 2005).

Marisa, referindo-se à educação dos filhos, proferiu um discurso genérico que não fornece informações sobre suas expectativas em relação à socialização na escola. No geral, parece acreditar que a escola sabe o que faz, apesar de ter tecido críticas quanto às restrições impostas ao uso de boné e ao tamanho do *short* das crianças.

3 Escola e estratégias instrumentais

Henriqueta, Rosário e Ana Maria ressaltam mais a função instrumental⁶ da escola: a aquisição do saber e do diploma. Entre as demais, tais expectativas encontram-se associadas a dimensões identitárias. Karla espera que a escola ministre o conteúdo de modo mais eficaz, dissemine mais saber (dito de forma vaga) e cultive mais respeito. Para Sonia, a função instrumental relaciona-se à preparação da criança para que esta consiga um “serviço melhor, ser alguém na vida”, “ter até patrão”, em função do que: “[...] é necessário ir até a oitava série, saber se expressar melhor, aprender a ler, a fazer conta e a escrever.” A depoente, falando sobre o saber, agrega dimensões mais identitárias, tais como “ser gente honesta”, “falar melhor”. Também, critica casos de agressão no espaço escolar, um dos motivos que a levou a tirar o filho do Brizolão (o outro motivo foi a promoção automática). Mas, o que consideram ser o saber? Seria preciso reunir mais elementos para compreendermos melhor a significação que atribuem ao termo.

A distinção entre os dois subgrupos quanto ao peso da escola como estratégia instrumental pode ser observada na avaliação de uma professora que foi objeto de considerações extremamente contrastantes. Ela foi enfaticamente elogiada por algumas mães, que ressaltaram o carinho que ela tem pelos alunos e o fato de levar crianças para a casa dela, ministrando-lhes aulas especiais. Já duas outras mães, referindo-se à mesma pessoa, comentaram que ela era “uma das piores professoras”, alegando que “fica aos beijinhos” com as crianças e que as leva para brincar no pátio, em vez de realizar o trabalho pedagógico a ela atribuído: ensinar.

Essas opiniões absolutamente discordantes sobre a mesma professora mostram divergências em relação ao que as mães esperam da escola. Enquanto para algumas a função primordial desta associa-se ao saber, outras se mantêm atentas à maneira pela qual seus/suas filhos/as são acolhidos/as pela professora. Em suas expectativas, é possível se identificar correspondência entre as dimensões instrumentais e as identitárias. Para algumas, a preocupação com a ordem moral - “Só quero ver meus filhos homens de bem, encaminhados, honestos... Coma do fruto do suor deles.” - fala mais alto do que as expectativas instrumentais.

6 Sobre estratégias identitárias e instrumentais, ver Zanten (1996) e Paixão (2007a).

4 A responsabilidade da escola pela guarda⁷ das crianças

Se nos itens anteriores as mães entrevistadas revelam perspectivas distintas sobre as funções da escola, há uma forte crítica a essa instituição com a qual todas as mães concordam. Trata-se de sua responsabilidade pela guarda das crianças no período em que elas estão, formalmente, sob sua tutela - o horário escolar.

As mães esperam que o estabelecimento de ensino, em primeiro lugar, garanta que seus/suas filhos/as permaneçam em segurança durante o turno das aulas, em todo o espaço escolar. É obrigação da escola saber onde elas se encontram e dar conta do que lhes acontece nesse período. Entretanto, na avaliação das mães, a instituição não vem cumprindo esse papel, não se sente responsável pela movimentação das crianças, sobretudo daquelas que se encontram no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - as maiores. Há espaços na escola nos quais as crianças estão mais protegidas. São aqueles destinados aos menores. Ali há uma “segurançazinha maior”, informou uma delas. Os alunos da Educação Infantil circulam em um ambiente delimitado por grades e portões e são acompanhados pelas professoras em seus deslocamentos.

Um dos motivos que levou Ana Maria a transferir a filha para uma escola particular foi justamente este: a escola não se sentir responsável pela guarda de todas as crianças. Como já relatado, a direção não encontrou explicações para o fato de a menina ter saído da escola sem que alguém percebesse. Outras mães relataram casos que também ilustram esse descompromisso.

Rosário acompanha de perto a vida do filho na escola e o orienta sobre como evitar determinadas situações potencialmente perigosas. Seus conselhos evidenciam possíveis perigos a que a criança estaria exposta no período escolar e remetem para uma ausência de responsabilidade da escola em relação à integridade dos/as alunos/as: “Ontem mesmo, estava falando com aquela mãe: ‘Olha! Cuidado com as crianças no banheiro. Não vai ao banheiro, evite ir ao banheiro.’” Henriqueta, a outra entrevistada que acompanha a entrevista, confirma: “É muito perigoso.”

As mães observam que não há inspetor de alunos, cuja ação poderia propiciar mais segurança às crianças no espaço escolar. Reclamam de que crianças de diferentes idades ficam “misturadas”, o que consideram não ser bom.

7 Uma primeira leitura das entrevistas sugeriu que essa dimensão poderia ser tratada no âmbito do que foi e tem sido analisado como “cuidado”. Essa hipótese foi discutida por Marília Pinto de Carvalho (1999), em cujo texto tal categoria foi utilizada. Nesta pesquisa, descartou-se a possibilidade de denominar aquelas preocupações reveladas pelas mães como sendo da ordem do cuidado.

O filho de Rosário, por exemplo, convive no mesmo espaço com alunos/as mais velhos/as, e ela comentou, ainda, que soube do caso de uma menina de 12/13 anos que fora surpreendida tendo relações sexuais nas dependências da escola: não sabem se com o consentimento dela ou se se tratava de um estupro. Segundo Rosário, uma professora da Escola X afirma que isso de fato aconteceu, acrescentando que o irmão da menina esteve na escola, armado, disposto a “pegar” o garoto. Em seguida, Rosário volta a falar dos conselhos que dá ao filho sobre o uso do banheiro da escola: “Antes de sair de casa, eu falo pra ele: ‘Bruno, vai ao banheiro; na escola, evite. Espera mamãe chegar; quando mamãe chegar, você faz lá na rua, pertinho da mamãe; mamãe te esconde num cantinho.’”

Karla relata o caso em que o filho foi “desrespeitado” por um colega, que baixou o *short* do menino e ficou “panhando” (seria tocando?) o órgão sexual dele. Ela registrou a queixa no livro de ocorrência e o ofensor foi transferido para outra turma, mas, neste ano (ano em que foi realizada a pesquisa), encontra-se na mesma turma do filho de Karla. Em virtude desse fato, ela acredita que a escola não considera as queixas registradas e não se preocupa com a administração do livro de ocorrência - caso contrário, o tal garoto não estaria estudando na mesma sala do filho.

Como não têm condições de transferir os filhos para uma instituição de ensino que atenda melhor a suas preocupações, as mães, diante da incapacidade da escola em promover a segurança e acompanhar os/as alunos/as nos deslocamentos por seu espaço físico, desenvolvem estratégias substitutivas. Elas tomam atitudes para resolver conflitos trazidos pelos/as filhos/as e que, em princípio, caberiam à escola, atuando como verdadeiros agentes de defesa.

Assim, houve relatos de situações nas quais a agressão sofrida pelo/a filho/a gerou intervenção direta do pai ou da mãe no espaço escolar, como conversar com o colega agressor ou até mesmo ameaçá-lo para impedir que a situação se repetisse. Em outra fala, a mãe entrou no pátio da escola e foi falar diretamente com o aluno que vinha tirando dinheiro de seu filho. Nesses casos, a mãe ou parentes próximos procuram, a seu modo, gerenciar situações de conflito que se passam no interior da escola, intervenção que provavelmente segue a lógica de socialização que orienta a educação das crianças no seio da família. É surpreendente que tais interferências não tenham sido objeto de observação das professoras no Grupo Focal, uma vez que elencaram vários problemas enfrentados com as crianças e suas famílias.

A interferência para a resolução de conflitos pode também se fazer via institucional. Há pais e mães que têm familiaridade com o sistema de ensino e procuram acionar dispositivos previstos em regulamentações. Assim, alguns solicitaram que o fato fosse registrado no livro de ocorrências; outros reclamaram à direção da escola, junto a órgãos centrais da rede ou, ainda, a instâncias superiores, como o Conselho Tutelar.

Talvez seja essa a dimensão que mais caracteriza o grupo como um todo, explicando-se, em parte, pelas dimensões físicas daquele estabelecimento de ensino que funciona em vários prédios e recebe um grupo considerável de alunos/as de idades diferentes. Mas isso não explica tudo.

Resultados obtidos em outras pesquisas parecem indicar que esse tipo de expectativa emerge também em outros contextos e tipos de escola. Na pesquisa com catadoras de um lixão (Paixão, 2005), elas relataram que, no momento de escolha da escola para os/as filhos/as, levam em consideração a capacidade de o estabelecimento de ensino guardá-las no período de aulas.

No trabalho de pesquisa realizado com cortadores de cana, Neves (1999) também observou que os entrevistados esperavam da escola o cuidado com os/as filhos/as, pois eles se ausentam por muito tempo de casa para trabalhar e não podem acompanhar de perto a vida cotidiana das crianças até que estas atinjam a idade considerada adulta. Para essas famílias, a escola constitui-se em uma instituição fundamental para o controle e a disciplina do comportamento dos/as filhos/as e também para mantê-los ocupados no tempo em que estariam livres da sala de aula. Elas têm fortes expectativas de que a escola seja parceira na tarefa de cuidar dos pequenos e jovens enquanto elas estão fora de casa, evitando fiquem expostos/as a influências perigosas nas ruas, e que, ao mesmo tempo, lhes ensinem comportamentos e valores considerados, por elas, necessários a sua vida futura como adultos/as e, em especial, no mundo do trabalho. Entretanto, avaliam que a falta de controle nos deslocamentos dos/as filhos/as e a desobediência aos horários são indicadores de que o universo escolar está atuando na contramão dos valores que procuram inculcar neles/as no ambiente doméstico. Para as mães que esperam que os/as filhos/as estejam sendo bem cuidados na escola enquanto elas trabalham, é motivo de preocupação, por exemplo, saber que eles/as foram dispensados/as porque o/a professor/a não foi trabalhar.

A partir dos resultados da pesquisa, um aspecto é merecedor de destaque. Segundo a autora, os pais, sentindo-se frustrados em relação ao que esperam da escola, ou seja, sua parceira na responsabilidade de socializar dos/as filhos/as, recorrem a outras instâncias de socialização. A mais evidente é a do trabalho. Se não contam com a escola para substituí-los, quando estão trabalhando, no controle do tempo livre dos/as filhos/as, uma solução é levá-los/as para o trabalho, iniciando-os nesse aprendizado, ou colocando-os/as na casa de outras famílias para realizar trabalhos domésticos. A patroa é vista como parceira no processo de disciplinar, socializar e orientar a menina.

[...] mesmo que os pais e os filhos percebam que estão diante da pior forma de engajamento no trabalho, passam a considerá-lo como a melhor solução, inclusive para salvar a criança da

marginalidade [...] o medo da criminalidade passa então a justificar perversamente a imposição de salários cada vez mais baixos para os jovens trabalhadores e a conferir prestígio ao empreiteiro, neste caso visto como benfeitor. (p. 107).

Sendo assim, a escola, na prática, estaria contribuindo para a inserção cada vez mais precoce do indivíduo no mundo do trabalho, em decorrência do que Neves (1999) aponta outro aspecto perverso: obrigando a família a se valer de outras instâncias de socialização - por não atuar como instituição que promove a disciplina e cuida das crianças no período em que elas lhe são confiadas -, a escola contribui para antecipar o final da infância.

Observações finais

As entrevistas revelam que o grupo de entrevistadas não é homogêneo. Como vimos nos perfis apresentados, as entrevistadas vivem sob condições de vida diferentes: três delas (Sonia, Karla e Marisa) moram em uma favela próxima à UFF, sendo que duas delas se encontram em situação precária, pois o/a provedor/a principal da família não tem emprego regular assalariado. A terceira, cujo marido tem estabilidade empregatícia, é analfabeta. As demais (Ana Maria, Henriqueta e Rosário) moram em bairros próximos à escola e apresentam situação relativamente estável de vida, propiciada por ganhos mensais não necessariamente como assalariadas.

A leitura das entrevistas confirmou pontos que a literatura vem apontando sobre relações entre escola e famílias de camadas populares, como expectativas de trajetórias de escolaridades geralmente curtas, como expectativas de que os/as filhos/as possam, via escolarização, conseguir condições menos duras de vida, de fuga de trabalho pouco qualificado socialmente.

Quanto à socialização na escola, a pesquisa mostra posições diferentes das mães. Há aquelas que não só não esperam que a instituição socialize seus/suas filhos/as, como também temem a socialização que ali é promovida. Tratam, então, de reforçar o trabalho educativo em casa, estabelecendo um contraponto àquela socialização indesejável processada na escola. As mães buscam proteger os/as filhos/as da influência escolar no desenvolvimento de sua identidade.

Outras mães esperam e consideram ser possível que a escola contribua para disciplinar as crianças. Há ainda expectativas nas quais se misturam as de ordem instrumental com as de ordem identitária. Isso é mais evidente quando certas mães se referem à aquisição de habilidades do campo da linguagem. Falam, ao mesmo tempo, em aprender a falar, em desenvolver habilidades de comunicação e em desenvolver

comportamentos sociais considerados adequados. Seria necessário buscar mais elementos para qualificar essas expectativas. As tensões entre as mães são indicativas de dissonâncias no modo de socialização entre as famílias, mas que emergem, também, como elementos de dissonância entre algumas das famílias e a escola (o que se confirma pela análise do conteúdo do Grupo Focal realizado com as professoras).

Embora elas se diferenciem e se oponham em alguns aspectos, a pesquisa revela que todas estão de acordo com relação a um ponto: esperam que a escola cuide de seus/suas filhos/as nos horários em que estes lá se encontram. Parece óbvio, mas o problema é que essa escola, aos olhos das mães, não vem cumprindo essa obrigação básica. A compreensão, em especial, sobre o tipo de expectativa encontrada entre todas as mães obriga-nos a colocar em pauta as transformações por que passa a vida urbana em grandes cidades, as alterações na composição das famílias e no lugar ocupado pela mulher na sociedade e as condições de vida de parte da população que só pode contar com a escola pública.

Hoje, os perigos a que as crianças estão expostas ao entrar em contato com a vizinhança da escola, com pessoas que encontram pelas ruas, com outras crianças que mantêm vínculos com adultos e que vivem de atividades perigosas, explicam as fortes expectativas das mães quanto à responsabilidade da escola como guardiã dessa população no horário em que se encontram naquele espaço.

Gostaríamos de finalizar lembrando que as tensões entre mães e entre elas e as professoras são vivenciadas com desconforto por ambas as partes. Essas posturas e concepções controversas estão no centro das transformações pelas quais vêm passando a sociedade e a escola, logo, nas relações estabelecidas entre uma e outra. Seu enfrentamento supõe a discussão do que Enguita (2004) chamou de “socialização da socialização.”

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Organização R. Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999.
- DARMON, M. **La socialisation**. Paris: Armand Colin, 2006.

ENGUIITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NEVES, D. P. **A perversão do trabalho infantil: lógicas sociais e alternativas de prevenção**. Niterói, RJ: Intertexto, 1999.

PAIXÃO, L. P. **Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias**. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/view/165>>. Acesso em: 03 fev. 2007.

_____. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 141-170, 2005.

_____. Catadoras de dignidade: assimetrias e tensões em pesquisa no lixão. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (Ed.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 265-286.

THIN, D. 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, 2006a.

_____. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MÜLLER, Maria Lúcia; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Educação: diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, p. 17-55, 2006b.

_____. **Quartiers populaires: l'école et les familles**. Lyon, França: PUL, 1998.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

ZANTEN, H.-van A Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques. **Lien Social et Politiques-RIAC**, Montreal, Canadá, n. 35, 1996.

Recebimento em: 25/09/2008.

Aceite em: 25/11/2008.