



ÁREA TEMÁTICA: Educação e Aprendizagens Sociais

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

PAIXÃO, Lea Pinheiro

Doutora em Ciências da Educação

Universidade Federal Fluminense

paixão.lea@gmail.com

Resumo

O texto apresenta resultados de pesquisa realizada com mães de crianças que freqüentam uma escola da rede pública do Estado do Rio de Janeiro/Brasil. Analisa expectativas de socialização na escola considerando estratégias instrumentais e identitárias. As mães entrevistadas revelaram distinções em relação às expectativas de socialização na escola. Um subgrupo não espera, não deseja e teme as experiências de socialização que seus/suas filhos/as vivem na escola. Para essas mães a escola deve ocupar-se, principalmente do ensino. Um segundo subgrupo, constituído de mães que vivem em favelas próximas à escola, revelou algumas expectativas de socialização na escola, em especial, ao tratar da comunicação. Há uma expectativa que une o grupo das seis mães: a de que a escola se responsabilize pela guarda dos filhos durante o horário escolar. A compreensão dessa expectativa entre as mães obriga a colocar em pauta transformações porque passam as relações entre escola e uma sociedade onde diferentes formas de perigo, em especial, o tráfico de drogas, ameaçam as crianças. Uma sociedade aonde a socialização das crianças vem sendo ela própria, objeto de socialização.

Palavras-chave: socialização na escola, família e escola, ensino fundamental, escolarização e camadas populares





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”ⁱ.

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 freqüente entre professoras/es de escolas que recebem crianças de camadas mais pobres da sociedade e aponta para uma avaliação negativa do modo de socializar na família. As tensões daí originadas podem contribuir para ampliar dificuldades no processo de escolarização de crianças de 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 socializaçãoⁱⁱ 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.
- Entender relacionalmente 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 criançasⁱⁱⁱ.

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 freqüentam ou freqüentaram 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 a 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 delas^{iv}.



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.

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 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 eles atingirem 18 anos, quando ela não mais terá a 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 entre elas.

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 pode 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, que se localiza 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 famílias que não se envolvem com a escolarização dos/as filhos/as ou que admitem comportamentos 'inadequados'. Tais avaliações têm como baliza suas preocupações com o processo de escolarização de seus/suas próprios/as filhos/as e a perspectiva da escola como estratégia instrumental. Elas têm receio de que seus/suas filhos/as sejam prejudicados/as em consequência de formas de acompanhamento escolar deficiente de outras mães. A conduta de duas dessas mães exemplifica a lógica de tal avaliação. À época da entrevista, a Escola X não alcançara número suficiente de professoras/es para todas as turmas. Duas das mães desse subgrupo tinham filhos em 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 a ausência do trabalho pedagógico na escola, elas procuravam substituir, de certa forma, a professora: estudavam com os filhos, em casa, os conteúdos que – acreditavam – deveriam estar sendo 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. Este é um imóvel antigo e malconservado – localizado no mesmo bairro em que se encontra a Escola X –, invadido por famílias que não dispunham de um lugar para moradia.

As 'crianças do casarão' – na Escola X, é comum se referir aos alunos que vivem ali dessa forma – ocuparam o centro de disputas relatadas por uma das professoras. Ela relata que recebeu sugestão de algumas mães (as duas entrevistadas) no sentido de deslocar de sua turma alguns alunos que moram no 'casarão', o que foi devidamente negado.

A preocupação com as crianças do casarão e outras que vêm de famílias mais pobres se estende ao modo de socialização. Uma das duas mães do subgrupo citado, em especial, mostrou-se enfática nesse tipo de



crítica (Henriqueta): “As mães, eu acho que jogam as crianças no colégio, muitas mães”. Ela explica que isso decorre do Programa Bolsa Família. Para a família receber o benefício, as crianças precisam ter frequência na escola. Ela insinua, ainda, que as crianças estão na escola apenas por esse motivo. Observa que, apesar da falta de professor/a, quase não se vêem mães na escola (como ela, que está ‘batalhando’). Ela afirma ter tentado organizar as mães, para irem à Coordenadoria reclamar da falta de professor/a; 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 afirma que vai à escola todo dia e observa tudo cuidadosamente, inclusive a filha que está cursando o Nível Médio (segundo ano). 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”. Critica as mães que têm muitos filhos. Diz que elas mandam os filhos pedirem dinheiro para levar para casa. Conta que a filha encontrou 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”. Concorde com as professoras que consideram que as mães esperam que a escola eduque os/as filhos/as. Lembra 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 em críticas ao modo de vestir, de agir e à falta de acompanhamento escolar dos/as filhos/as endereçadas às mães, formuladas no Grupo Focal.

Assim, se a tensão entre as mães revela a importância da escola enquanto estratégias instrumentais de um grupo – acreditam que a convivência de seus/suas 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 das mães do casarão e de outras que parecem viver de modo precário.

2. Socialização na Escola

Não se podem tecer em relação às mães entrevistadas da Escola X as mesmas observações a propósito do conteúdo das entrevistas realizadas com catadoras do lixão (Paixão, 2003 e 2005). Estas revelaram expectativas de que a escola socializasse seus filhos. Entre as mães da Escola X entrevistadas, não há unanimidade em relação a 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, como também temem a influência da escola nessa dimensão. Suas expectativas estão mais concentradas na dimensão instrumental da escola: ensinar.

Muitas de suas preocupações estão relacionadas ao tamanho da escola e à sua administração. Trata-se de uma escola muito grande em termos de espaços, que oferece cursos desde a Educação Infantil ao Nível Médio (Formação de Professores). Assim, encontram-se reunidos naquele espaço crianças e adolescentes de idades variadas. A escola está situada em um bairro onde se encontra um dos campi da UFF e é rodeada por três favelas. Atendia, à época das entrevistas, a 2.449 alunos e alunas em 105 turmas. Os/as alunos/as que a frequentam pertencem, em geral, às camadas mais pobres que habitam no bairro. Devido à proximidade das favelas, a escola não está imune a repercussões do tráfico de drogas.

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 a que a escola, pelo menos, não prejudique a educação recebida pelos/as filhos/as na família. Elas gostariam que a escola contribuísse para fortalecer a educação de acordo com o que valorizam, mas não alimentam grandes expectativas de que isso se realize. Essas mães se empenham em acompanhar ativamente todos os acontecimentos na escola, numa tentativa de evitar que seus/suas filhos/as sofram influências que consideram 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 às suas expectativas, transferiu a filha para uma escola particular. Ela relatou o sofrimento vivido em um episódio no qual sua enteada, aluna da Escola X, um dia, ficara desaparecida por horas, durante o período em que deveria estar na escola. A direção da escola não conseguiu fornecer explicações sobre o fato. Depois dessa experiência e de outra relativa a problemas de ensino, Ana Maria resolveu mudar a filha de escola. A enteada saiu da escola e fugiu de casa.

Já Henriqueta, que confessa que gostaria de fazer o mesmo que 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 no acompanhamento da socialização dos filhos que se dá na escola. Como não tem condições de pagar mensalidade de uma escola particular, procura, na educação do filho, tirar vantagem das experiências negativas adquiridas na escola. Segundo ela, na escola, eles aprendem ‘de tudo’. Em casa, então, ela se preocupa em fazer o contraponto. Henriqueta conversa com eles, analisando suas experiências na escola, e vai dizendo o que considera certo ou errado. Para ela, os filhos têm de enxergar claramente esse limite. Deu um exemplo. Um dia, a filha chegou da escola comentando o assassinato de uma colega que se envolvera com um menino do tráfico – ela estava grávida. Henriqueta, a partir de histórias como essa, orienta os filhos sobre como se comportar na escola; os cuidados necessários nas relações com os colegas; a prestar atenção nos lugares em que colocam a mochila, para que não corram o risco de encontrar objetos indesejáveis em seu interior. Ensina também a eles que, embora na escola ouçam xingamentos, este é um comportamento reprovável. Henriqueta 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. Ensina ao 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 filho, em casa, falando palavrões. 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. Não inflige castigos aos filhos, sejam físicos ou de outra natureza. Prefere conversar, explicar, argumentar. Definitivamente, ela não espera que a escola socialize os filhos.

Se entre as mães desse subgrupo é nítido o temor pela socialização que pode ser promovida no interior da escola, sua situação não lhes permite outras saídas. Esperam que na escola suas expectativas instrumentais possam ser minimamente atendidas; que a escola se ocupe, primordialmente, dos processos de aquisição de informações e de 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 está atenta ao cotidiano escolar e nem percebe possíveis perigos. Mas ela, se não teme a socialização na escola, também não parece nela colocar a responsabilidade pela socialização de seus filhos. Afirma que a educação – a base – deve ser ensinada pelos pais aos filhos porque a professora tem muitos alunos. 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 dar exemplos aos filhos: não fuma, não bebe, não tem companheiro.

Na entrevista de Sonia emergem indícios de que ela alimenta algumas expectativas de que a escola contribua para a socialização das crianças. Afirma que a professora pode ajudar a “disciplinar” um aluno. Acredita que a escola pode ensinar a criança 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. Considera linguagem associada a comportamento, tal como: pedir licença para entrar em uma sala; pedir desculpas; entender termos que significam elogio. Tais comportamentos associados à linguagem foram também evocados pelas professoras no Grupo Focal como indicadores de carência de socialização das crianças. Encontrei expectativas como estas entre as catadoras do lixão (Paixão, 2005).

Sobre educação dos filhos, Marisa fez 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, sem revelar expectativas. Teceu críticas em relação às restrições da escola ao uso de boné e tamanho do short das crianças.

3. Escola e Estratégias Instrumentais

Henriqueta, Rosário e Ana Maria ressaltam a função mais instrumental ^v da escola: a aquisição do saber e de diplomas. Entre as demais, tais expectativas encontram-se associadas a dimensões identitárias. Karla espera que a escola ministre melhor conteúdo, mais saber (dito de forma vaga) e mais respeito. Para Sonia, a função instrumental se relaciona a ter um “serviço melhor, ser alguém na vida”, “ter até patrão”. Para isso, “é necessário ir até a oitava série, saber se expressar melhor, aprender a ler, a fazer conta e a escrever”. Sonia, ao falar sobre saber, agrega dimensões mais identitárias: “ser gente honesta”, “falar melhor”. Também critica agressões na escola. Esse foi um dos motivos que a levou a tirar o filho do Brizolão (outro motivo: promoção automática). Mas, o que consideram saber? Seria preciso colher mais elementos para entender melhor a significação dada ao termo.

A distinção entre os dois subgrupos sobre o peso da escola como estratégia instrumental pode ser observada na avaliação de uma professora que foi objeto de considerações extremamente contrastantes. A referida professora foi enfaticamente elogiada por algumas mães, que evocavam justificativas como o carinho que ela tem com os alunos e o fato de levar crianças para sua casa, para dar aula especial. Já duas outras mães, referindo-se à mesma pessoa, comentaram que ela era “uma das piores professoras”. Justificando-se, elas alegaram que a professora “fica aos beijinhos” com as crianças e que as leva para brincar no pátio em detrimento do trabalho pedagógico que deveria realizar: 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 da escola é de ordem do saber, outras estão atentas à maneira pela qual seus/suas filhos/as são acolhidos/as pela professora. Em suas expectativas, é possível identificar associação entre dimensões instrumentais e 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 que expectativas instrumentais.

4. A Responsabilidade da Escola pela Guarda^{vi} das Crianças

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

Elas esperam que a escola, em primeiro lugar, garanta que as crianças permaneçam em segurança, durante o período das aulas, em todos os seus espaços. A escola deve ser capaz de saber onde elas se encontram e dar conta do que acontece com elas durante o horário previsto para as aulas. Na avaliação das mães, a escola não vem cumprindo esse papel. A escola não se sente responsável pela movimentação das crianças, sobretudo daquelas que se encontram no Ensino Fundamental e Médio – as maiores. Há espaços na escola onde as crianças estão mais protegidas. São aqueles destinados aos menores. Ali há uma “segurançazinha maior”, informou uma das mães. Os alunos da Educação Infantil circulam em um espaço delimitado por grades e portões e são acompanhados pelas professoras em seus deslocamentos.



Um dos motivos que levou Ana Maria a transferir sua 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 sua enteada ter saído da escola sem que alguém a percebesse. Outras mães relataram casos que também ilustram o descompromisso da escola no que se refere à guarda das crianças.

Rosário acompanha de perto a vida do filho na escola e o orienta sobre como evitar determinadas situações potencialmente perigosas. Tais 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 estava ao lado e acompanhava a entrevista, confirma: “É muito perigoso”.

As mães observam que não há inspetor de alunos, cuja ação poderia propiciar mais segurança às crianças nos espaços da escola. Reclamam de que crianças de diferentes idades fiquem ‘misturadas’, o que, segundo elas, não é bom. O filho de Rosário, por exemplo, convive no mesmo espaço com alunos/as mais velhos/as.

Rosário 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 de seu filho e ficou “panhando” (seria tocando?) o órgão sexual dele. Ela registrou a queixa no livro de ocorrência. O colega foi transferido para uma outra turma, mas, este ano, encontra-se na mesma turma do filho de Karla. Em virtude desse fato, ela acredita que a escola não considera as queixas registradas, não havendo preocupação, por parte da escola, em administrar o livro de ocorrência – senão, o tal garoto não estaria freqüentando a mesma turma que seu filho.

Como não têm condições de transferir os filhos para uma escola que atenda melhor a suas preocupações, as mães, diante da incapacidade da escola em promover segurança e acompanhar os/as alunos/as nos deslocamentos em seus espaços, desenvolvem estratégias substitutivas. Elas assumem atitudes para resolver conflitos trazidos por seus/suas filhos/as que, em princípio, caberiam à escola, atuando como verdadeiros agentes de defesa. Assim, ouvi relatos de situações em que a agressão sofrida pelo/a filho/a gerou intervenção direta de pai ou de mãe no espaço escolar, como conversar com o colega que brigou com o filho ou até mesmo ameaçá-lo para impedir que a situação se repetisse. Em outro relato, 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 período escolar. Sua intervenção no espaço escolar segue a lógica de socialização que, provavelmente, orienta a educação dos filhos na família. É surpreendente que tais intervenções não tenham sido objeto de observação das professoras no Grupo Focal, em que elencaram vários problemas que enfrentam com as crianças e com suas famílias.

A interferência para resolver 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 ocorrência; outros reclamaram com a direção da escola ou junto a órgãos centrais da rede, ou ainda a instâncias superiores, como o Conselho Tutelar.



Talvez esta seja a dimensão que mais caracteriza o grupo como um todo e se explica, em parte, pelas dimensões físicas daquele estabelecimento de ensino. Trata-se de uma escola que funciona em vários prédios e recebe um grupo considerável de alunos/as de idades diferentes. Mas 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), ouvi relatos de mães que levavam em consideração, na escolha da escola, o critério de capacidade de guardá-las no período de aula. Em pesquisa realizada com cortadores de cana, Neves (1999) observou que seus entrevistados esperavam que a escola cuidasse de seus/suas filhos/as. Eles se ausentam durante muito tempo da casa para trabalhar e, por isso, não podem acompanhar de perto a vida cotidiana dos/as filhos/as até a idade considerada adulta. Para essas famílias, segundo Neves (1999), a escola se constitui em uma instituição fundamental para o controle e disciplina do comportamento dos/as filhos/as e também para ocupação do tempo. Elas têm fortes expectativas de que a escola seja parceira na tarefa de cuidar de seus/suas filhos/as enquanto estão trabalhando, não permitindo que eles/as fiquem sujeitos/as a influências perigosas na rua, ao mesmo tempo em que ensina comportamentos e valores considerados, por eles, como necessários à sua vida futura como adultos/as e, em especial, no mundo do trabalho. Avaliam que a falta de controle nos deslocamentos dos/as filhos/as e a desobediência a horários são indicadores de que o universo escolar está atuando na contramão dos valores que procuram inculcar neles/as. Para as mães que esperam que os/as filhos/as estejam sendo bem cuidados na escola enquanto elas trabalham, é motivo de preocupação saber que eles/as foram dispensados/as porque o/a professor/a não foi trabalhar.

Neves (1999) tira, dos resultados obtidos em sua pesquisa, uma conclusão que merece ser destacada. Segundo ela, sentindo-se frustrados em relação ao que esperam da escola, ou seja, sua parceira na responsabilidade com a socialização dos/as filhos/as, os pais recorrem a outras instâncias de socialização. A mais evidente é a do trabalho. Se não contam com a escola para substituí-los no controle do tempo livre dos/as filhos/as quando estão trabalhando, podem encontrar a solução levando-os para o trabalho, iniciando-os nesse aprendizado, ou colocando-as na casa de outras famílias para realizar trabalhos de doméstica. 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 (Neves, 1999, p. 107).

A escola, na prática, estaria contribuindo para uma inserção cada vez mais precoce no mundo do trabalho. Neves (1999) aponta um outro efeito perverso decorrente do anterior. Obrigando a família a se valer de outras instâncias de socialização – ao não atuar como instituição que promove disciplina e que 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 não é homogêneo. Como vimos nos perfis apresentados, as entrevistadas têm situações de vida diferentes: três delas (Sonia, Karla e Marisa) moram em uma favela próxima à UFF. Dessas, duas se encontram em situação precária de vida. Precária na medida em que o/a provedor/a principal da família não tem emprego regular assalariado. A terceira, cujo marido tem emprego regular, é analfabeta. As demais moram em bairros próximos à escola e têm situação relativamente estável de vida propiciada por ganhos mensais não necessariamente como assalariadas (Ana Maria, Henriqueta e Rosário).

A leitura das entrevistas confirmou pontos que a literatura vem apontando sobre relações entre escola e famílias de camadas populares como expectativas, em geral, de trajetórias de escolaridades curtas, de



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 escola socialize seus/suas filhos/as, como também temem a socialização que o contexto da escola promove. Tratam, então, de reforçar o trabalho de educação em casa, para que ele sirva de contraponto àquela socialização indesejável na escola. As mães buscam proteger os/as filhos/as da influência da escola no seu desenvolvimento identitário.

Outras mães esperam e consideram ser possível que a escola contribua para disciplinarização das crianças. Há ainda expectativas em que se misturam as de ordem instrumental e 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, de aprender a falar, desenvolver habilidades de comunicação e de desenvolver comportamentos sociais considerados adequados. Seria necessário buscar mais elementos para qualificar essas expectativas. As tensões entre mães são indicadores de dissonâncias no modo de socialização entre as famílias, mas que emergem, também, como elementos de dissonância entre algumas das famílias e a escola (dissonância confirmada pelo conteúdo do Grupo Focal realizado com as professoras).

Se elas se diferenciam e se opõem em alguns aspectos, a pesquisa revela que todas, no entanto, estão de acordo em um ponto. Esperam que a escola cuide de seus/suas filhos/as no horário em que lá se encontram. Parece óbvio. Mas o problema é que essa escola não vem, aos olhos dessas mães, cumprindo essa obrigação básica. A compreensão, em especial, do tipo de expectativa encontrada entre todas as mães obriga a colocar em pauta transformações porque passa a vida urbana em grandes cidades, 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 enfrentados pelas crianças com a vizinhança da escola, com pessoas que encontram na rua, nas relações com outras crianças que mantêm vínculos com adultos que vivem de atividades perigosas, explicam as fortes expectativas entre mães de que a escola não pode negligenciar sua responsabilidade como guardiã das crianças no horário em que estão naquele espaço.

Gostaria de finalizar lembrando que as tensões entre mães e mães aqui mostradas, entre mães e professoras aqui esboçadas são vivenciadas com desconforto tanto pelas mães como pelas professoras. Elas estão no centro de transformações porque vêm passando a sociedade e a escola, logo, entre as relações entre as duas. Seu enfrentamento supõe a discussão do que Enguita (2004) chamou de 'socialização da socialização'.

Referências bibliográficas

CARVALHO, M. P. de (1999), *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*, São Paulo, Xamã/FAPESP.

DARMON, M (2006), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.

ENGUITA, M. F (2004), *Educar em tempos incertos*, Porto Alegre/Brasil, Artmed.

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

PAIXÃO, L. P. (2007), "Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias", Protocolo disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/165>, (Data de acesso: 03 de fevereiro de 2007).

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



_____ (2003). "Catadoras de dignidade: assimetrias e tensões em pesquisa no lixão", em Nadir Zago, Marília P. Carvalho e Rita A. T. Vilela (eds), *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*, Rio de Janeiro, DP&A, p. 265-286.

THIN, D (2006a), "Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras" em *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/Brasil, v. 11, n. 32, p. 211-225.

_____ (2006b), "Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização", em Maria Lúcia Muller e Lea Pinheiro Paixão, *Educação: diferenças e desigualdades*, Cuiabá/Brasil, EdUFMT, p. 17-55.

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

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

ZANTEN, H.-van A (1996) "Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l' école: une relecture critique des analyses sociologiques", em *Lien Social et Politiques-RIAC*, Montreal/Canadá, n. 35, p. 125-135.

- ⁱ Relato de professora, colhido no Grupo Focal organizado pela professora Léa da Cruz, na pesquisa com professoras.
- ⁱⁱ 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.
- ⁱⁱⁱ A professora doutora Marisol Barenco de Melo se ocupou das crianças e Léa da Cruz, das professoras.
- ^{iv} Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos/as entrevistados/as.
- ^v Sobre estratégias identitárias e instrumentais ver Zanten (1996) e Paixão (2007^a)
- ^{vi} . 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 com Marília Pinto de Carvalho após leitura de texto que redigiu (Carvalho, 1999), em que tal categoria foi utilizada. Descartei a possibilidade de denominar aquelas preocupações reveladas pelas mães como da ordem do cuidado.