



ÁREA TEMÁTICA: "Educação e Aprendizagens Sociais"

"Expectativas de socialização entre professoras de uma escola pública do Rio de Janeiro/Brasil"

CRUZ, Léa da

Doutora em Ciências – Sociologia

Universidade Federal Fluminense

lea@predial.cruiser.com.br

Resumo

O relato resulta de pesquisa sobre a socialização e a escola. Os dados decorrem da questão que suscitou a discussão entre as professoras sobre a função da escola hoje. Procurou-se compreender suas expectativas em relação à socialização das crianças, apontada como um pré-requisito para a aprendizagem de conteúdos. Tem por base os dados coletados em um grupo focal. Foram discutidas as transformações da escola, a perda da função social e as mudanças na função educativa. Há estranhamento e desconforto pela complexificação do trabalho escolar, marcado por uma nova multiplicidade de funções. Destaca-se a visão que têm do aluno, sujeito central na educação e sujeito em abandono. De forma direta, atribuem às famílias as dificuldades vividas na escola, uma vez que os alunos são vistos como portadores de déficits de socialização que provocam novos déficits, os conteudistas. A análise sinaliza como as deficiências identificadas pelas professoras tornam a escola um campo que é síntese de tensões de diferentes naturezas, porque surgem das relações entre diferentes sujeitos, especialmente as famílias e as professoras.

Palavras-chave: educação; socialização; produção de déficits; trabalho docente





1. Introdução

Estudos têm analisado as tensões vividas pelos professores que, em exercício nas escolas, se deparam com um universo educacional marcado por transformações. São tensões que se apresentam sob múltiplas faces, seja pelo absentéismo, seja pelo distanciamento das questões sindicais, seja pelo índice de licenças médicas e até mesmo pelo crescente abandono do trabalho, com altos índices de exoneração. Nas escolas, é recorrente a queixa de que houve uma profunda transformação que faz com que os professores não se percebam mais com possibilidades de desenvolvimento de um trabalho efetivo. A questão do professor e, de forma conexas, seu trabalho na escola são o objeto deste texto.

A investigação sobre a socialização na perspectiva das professoras é parte do projeto “Socialização na escola – expectativas de famílias, de professores e de alunos: consonâncias e dissonâncias”, em desenvolvimento no *Laboratório de estudos sobre a relação escola e família*. No projeto, a escola é o campo em análise e se considera o discurso de diferentes sujeitos, ou seja, de professoras, de alunos e de famílias.

No ano de 2006, iniciamos o trabalho empírico em uma escola pública, aqui identificada como Escola X, escolhida a partir de suas características especiais. Sua história remonta ao século XIX e, dada à sua importância em relação à formação de professoras e à abrangência dos cursos que oferece, foi escolhida como campo de investigação. A escola se situa em uma área marcada pela existência de favelas e está muito próxima do grande centro comercial e financeiro da cidade. Naquele ano, atendia a quase 2500 alunos em turmas de diferentes níveis, da Educação Infantil ao Ensino Médio, além de Educação de Jovens e Adultos. Os alunos que lá estudam são, predominantemente, das camadas populares.

Os dados que analisamos neste texto são relativos à pesquisa realizada com professoras do Ensino Fundamental e, especialmente, com base em entrevista coletiva na qual foram abordadas questões relativas às transformações da escola e da sociedade, os sinais de socialização familiar e a socialização na escola e, em associação, o ensinar e aprender conteúdos. Trabalhamos com o suporte teórico de Pierre Bourdieu e de François Dubet. Muito especialmente, trabalhamos com o suporte das análises desenvolvidas por Daniel Thin em relação às crianças das classes populares, suas famílias e as escolas, sobretudo com relação às pesquisas desenvolvidas sobre as diferenças de lógicas entre esses sujeitos.

2. As professoras: uma breve descrição

Procuramos fazer a escolha dos sujeitos com base em critérios que possibilitassem a formação de um grupo com características envolvendo o tempo de exercício no magistério, as diferentes turmas do 1º e 2º ciclos de aprendizagem e a permanência em um ou dois turnos na escola. Tínhamos em mente que uma variável poderia ganhar importância: a diferença de concepções sobre a socialização em função de um processo endógeno de socialização das próprias professoras, ao longo do tempo na escola. Pensávamos ser possível analisar o processo de socialização, tanto dos alunos como das próprias professoras pelo processo de formação e transformação ao longo da carreira profissional. Já nos primeiros contatos, fomos gradativamente percebendo que havia um foco mais importante: a identificação dos aspectos consonantes e dissonantes entre os diferentes sujeitos investigados. Para tratar da questão com o primeiro grupo de sujeitos, as professoras, optamos por realizar um grupo focal, considerando a possibilidade de se ter, por



meio dele, não apenas informações isoladas, mas um conjunto simultâneo de dados que pudessem caracterizar um sistema de pensamento, no sentido apresentado por Bourdieu (1990;1996). Pretendíamos captar as lógicas que emergem desse mundo social, presentes no cotidiano das escolas, as quais podem nos revelar de que forma vão sendo sedimentados comportamentos, crenças, opiniões e práticas que se revestem de características que se assentam na singularidade desse coletivo. São, neste sentido, estruturas objetivas que orientam suas práticas e representações. Para nós, havia a possibilidade de perceber sinais da apreensão do mundo social interiorizado em suas estruturas, tal como já havíamos constatado em pesquisa anterior sobre professores e a política de silenciamento em um sistema público de ensino (CRUZ, 2005). Evidenciava-se de forma clara como assimilavam um sistema de pensamento que dava suporte a tal política caracterizada pelo controle dos professores e esvaziamento das ações de construção da autonomia.

Neste trabalho, foram selecionadas dez professoras de diferentes turmas para participar do grupo focal composto por professoras de diferentes turmas em dois turnos. No entanto, a formação inicialmente pensada foi alterada em função de algumas ausências. No grupo presente, contamos com professoras que atuavam na instituição escolar com diferenças em relação ao tempo de exercício profissional e especificamente em relação ao tempo naquela escola. O grupo foi organizado em três faixas. Na primeira, tínhamos uma professora que também era coordenadora pedagógica, formada em 1966 e há 10 anos trabalhando na escola; na segunda, havia quatro professoras formadas nos anos de 1970 e 1980: duas atuavam em turmas de alfabetização (1º ano), uma no 2º e também uma 3º ano de escolarização, as antigas 1ª e 2ª séries. A terceira faixa era formada por três professoras diplomadas na década de 1990: uma do 4º ano de escolarização, uma do 1º ano, a antiga alfabetização, e uma do 2º ano. Na última faixa, composta por professoras formadas nos anos 2000, tínhamos um único sujeito, que atuava no 3º ano de escolarização. Era a professora mais jovem e com menor tempo de trabalho na escola. Participou também do grupo focal uma professora de educação infantil, formada em 1980 e há três anos em exercício naquela escola.

Uma questão foi proposta para desencadear a discussão: a função da escola, hoje. O que vivemos a partir desta questão pode ser caracterizado como um discurso coletivo no qual poucas foram as falas indicativas de posições divergentes. As consonâncias entre as professoras são, portanto, o objeto de análise neste texto que tem como categoria central a socialização. Esta categoria é aqui compreendida como um processo caracterizado por múltiplas aprendizagens e também pela multiplicidade de relações pelas quais se constituem os sujeitos em sua capacidade de manejar a própria vida. A socialização foi analisada tendo como referência as classes sociais e, nesta fase, as classes populares.

3. Mais que escola, mais que professora: a escola total

Não estou querendo ser saudosista, mas eu acho que o papel escola mudou muito com o tempo. Antes a gente era só professora.(Professora do 1º ano de escolarização)

Por contraste, a afirmativa que deu início à roda de conversação traz o primeiro indicador de que as professoras expõem uma transformação no significado de seu trabalho e, ao mesmo tempo, uma negação. Referem-se à perda de um significado de sua profissão e da escola construído historicamente e que, segundo as mesmas, se perdeu. Para aquelas professoras, a profissão aprendida, desde os cursos iniciais de formação, tinha o significado de uma tarefa sintetizada nas ações de ensinar a ler, a escrever e a contar. Suas falas indicam que pautam seu exercício profissional por um contrato internalizado que tem nesses três verbos a sua síntese. Para elas, este contrato foi ampliado. E a ampliação se dá pelo conjunto de funções que agora lhes cabem sem que tenha havido formação equivalente. Quando se referem à escola, referem-



se sempre a um tipo de aluno que lhes chega com dificuldades de múltiplas ordens, o que lhes impõem novas tarefas, além daquelas que consideram especificamente suas. São funções de fonoaudióloga, de assistente social, de psicóloga, dentre outras. Afirmam: “uma só graduação não dá conta”. De forma recorrente, as análises construídas dão sinais de que se percebem em processo de desconstrução de uma identidade social sedimentada historicamente e de substituição por uma outra ainda não assimilada. A incorporação de práticas novas está sintonizada com um outro perfil de escola na qual está presente, hoje, uma outra população, em decorrência do processo de universalização do atendimento do sistema. Estão na escola camadas sociais antes ausentes.

A transformação, contam, tem demandado uma nova forma de trabalhar com esses alunos que, para elas, são desprovidos de comportamentos sociais compatíveis com o ambiente escolar. No entanto, a incorporação de novas práticas nem sempre tem se convertido na assimilação de novas lógicas. As antigas concepções sobre educação são recorrentemente citadas em relatos em que se referem ao trabalho como um ofício atravessado por tensões e dúvidas. Isto porque a articulação entre a velha e a nova lógica se apresenta marcada por reações de estranhamento, tanto em relação aos alunos quanto em relação às suas famílias. São reações também de estranhamento em relação a novos engendramentos não incorporados pelo grupo de profissionais. Quais as regras que regem a nova escola? Todos compartilham dessas práticas? As professoras se referem a uma escola em que trabalham cotidianamente com o compromisso de ensinar, mas nela não se reconhecem, porque são profissionais dotados de identidade em mutação, como diria Dubar (2000) em suas análises sobre a vulnerabilidade do profissional às condições de trabalho e de vida. Neste caso, são condições profundamente imbricadas. Mais que isso, há, como afirma Dubet e Martucelli (1998), uma forte identificação entre ofício e personalidade.

Este é, acreditamos, um campo ainda não compreendido: a escola, a nova população escolar e, com ela, um “novo currículo”, que as professoras chamam de um “currículo não oficial”, caracterizado pela ampliação das tarefas tradicionais. É também uma escola em que as entrevistadas se descrevem como desprovidas de suporte, pela inexistência de profissionais que as orientem e acolham, especialmente a partir das políticas públicas de educação inclusiva.

Os novos alunos, oriundos de uma classe maciçamente popular, adentram a escola trazendo lógicas diferentes daquelas com as quais as professoras sempre trabalharam. Surgem contradições e rupturas que, como afirma Daniel Thin (2006), decorrem da dissonância entre as lógicas dos diferentes sujeitos. Para o autor, a aceitação de um novo quadro institucional não implica em ceder ao miserabilismo. Antes, implica em olhar tais lógicas como dissonantes, porque trazem imbricadas diferentes expectativas. E, em se tratando de camadas populares, suas lógicas não são reconhecidas pela escola. Os diálogos são representativos desta nova condição de trabalho. Diz a professora:

A função da escola se perdeu um pouco. Eu acho que as coisas se misturam de tal jeito que a gente, antes de ensinar a ler, a gente tem que saber de que família aquela criança veio, se ela tem assistência, se ela não tem, se mora com a mãe, se mora com o pai, se é com a avó. Então, a gente começa a perceber ... a ver a criança de outro jeito. A gente não vê mais a criança como aquela que veio pra escola pra aprender a ler e escrever (Professora do 1º ano – classe de alfabetização).

O olhar sobre as crianças e as necessidades de socialização, tal como são percebidas, está marcado pela rejeição a tarefas que se associaram ao ensino do tripé ler, escrever e contar. Mais que isso, afirmam que precisam ensinar às famílias como educar seus filhos e, de forma contrária, as professoras vêem nesta tarefa um requerimento que as levam a atuar para além do que seria próprio à escola. A expansão do âmbito da atividade educativa é o que estamos chamando de escola total.



4. Socialização: requerimentos e negações

A análise dos discursos das professoras indica uma similaridade. Os alunos são descritos com base nos sinais de socialização que é percebida por elas como em déficit. Quando afirmam que a escola não é mais a mesma, o que destacam é sempre a ausência de comportamentos que seriam indispensáveis ao trabalho pedagógico. Descrevem os alunos como sujeitos destituídos de uma base de socialização primária que consideram ser tarefa específica, e intransferível, da família. Para as professoras, os alunos não são dotados de comportamentos firmados por meio da socialização familiar: “as noções básicas de convivência: não sabem dizer bom dia, boa tarde, com licença, obrigado; não sabem o significado de elogio, receber um afago, um carinho. Tudo isso a gente tem que fazer”. São crianças vistas como sujeitos que não recebem cuidados e orientações de suas famílias: “Hoje a escola acumula quase que as funções da família toda” (Professora do 1º ano - classe de alfabetização).

No entanto, quando assim os descrevem, as professoras se apóiam em uma lógica que indica existir uma impossibilidade de as crianças estarem na escola, fenômeno nascido deste déficit de socialização, com reflexos nas atividades pedagógicas de suas classes. O que se tem como impossibilidade constrói uma relação entre a aquisição de saberes e as condições sociais em que vivem, anunciando desde já uma leitura do mundo da criança marcada pela distinção de classe e confirmando que, como afirmam Vincent, Lahire e Thin (2001), a lógica cognitiva é uma lógica oriunda das relações sociais. Dito de outra forma, a lógica do mundo social emerge do cotidiano e sedimenta comportamentos, crenças e práticas. Neste caso, percebe-se uma compreensão internalizada nascida do que se construiu historicamente como a forma escolar, que se fez legítima e dominante, portanto, hegemônica.

Diante das diferenças entre o que esperam da criança e o que nelas identificam no espaço escolar, acabam por perceber esta distância como defasagem ou como inadequação da criança à escola. Este entendimento sobre a relação da criança com a escola tem, nos desdobramentos, a reconsideração de premissas sempre apresentadas no campo da educação. Ao mesmo tempo em que a criança é apontada como o sujeito central do trabalho pedagógico, efetivamente é o professor que se percebe na centralidade em uma instituição que seria, supostamente, integrada a priori (Dubet e Martucelli, 1998), e voltada para produzir qualificações, competências, disposições e atitudes. As queixas revelam o deslocamento desta centralidade construída ao longo do tempo.

Portanto, afirmar que os alunos já não são mais os mesmos coloca em xeque a possibilidade de a escola cumprir sua função: “Os alunos não se comportam, não se concentram, não estão prontos para aprender”. Nestas queixas similares apontadas por Dubet e Martucelli (1998) está a síntese da impossibilidade. O poder do professor está, assim, comprometido. Os alunos mudaram, a escola mudou e existe, hoje, a dificuldade de viver a instituição a partir da percepção clara do que é e como se faz o cotidiano por meio do engendramento, fenômeno que dá sentido às regras da escola. Esta dificuldade acaba por tomar proporções acentuadas na medida em que é de regras que é feita a escola, como afirma Mello (2008) em relatório de pesquisa. Os dados de seu trabalho com as crianças revelam a importância de pautar o comportamento pelas regras que devem ser internalizadas. A não assimilação e uso das regras, afirma a autora, gera sanções, que têm diferenciação se aplicadas pela família ou pela escola.

5. Entre conteúdos e comportamentos: a criança como portadora de déficits

Uma questão esteve sempre presente durante a realização da pesquisa: o que a escola tem querido fazer com seus alunos? Qual a relação entre o que querem fazer e as queixas de que a escola mudou, de que não existe mais? Em todas as expressões usadas pelas professoras há algo sempre presente: o desejo



de recuperação da centralidade da escola em uma sociedade que mudou. Com a mudança, entrou em crise a instituição e, com ela, a síntese do ofício do professor: o ensinar. O que aquelas professoras vivem, ao contrário, tem sido apontado como um quadro conjuntural em que a impossibilidade é a marca. Não por acaso, dizem: “Às vezes eu me pergunto se quando eu quis ser professora se era pra isso (...).”

Para além das regras, a escola se constituiu como o lugar em que o sentido da educação está referenciado na aprendizagem de conteúdos. Este é um sentido que afirma a permanência da identidade institucional. No entanto, quando dizem textualmente que “a escola não é mais a mesma”, estão basicamente afirmando que as regras não são internalizadas e, de forma associada, que as crianças são portadoras da não-socialização, ou, de uma outra socialização. Para elas, uma socialização não compatível com a escola.

A primeira coisa que eles ‘gritam’ pra gente é: ‘preciso de limites porque em casa ninguém me deu. Preciso saber o que é respeitar porque em casa ninguém me disse’. Eu tenho aluno que não tem estrutura familiar formal nenhuma, nem aquela mãe e filho. Não tem. Ele é o Carlos, só o Carlos. Ele trabalha, ele tem que caçar dinheiro, não tem casa, dorme em lugares... Não é um lugar específico, um lugar único. Não tem rotina, não tem nada. (...) Eu ensinei ele a entrar numa sala, a pedir licença, por favor, obrigado. (...) Noções básicas de convivência. (...) Tudo a gente tem que fazer (Professora do 2º ano escolar).

A retração da família na função de socialização aparece na fala das professoras como uma constatação, como uma denúncia, mas também como uma negação. Denunciam a desobrigação da família em relação à tarefa de socializar e se negam a assumir o que consideram que não lhes cabe. Para elas, a socialização é tarefa específica da família, existindo um profundo estranhamento quando ocorrem situações vividas com as famílias como, por exemplo, a reação de um pai relatada por uma professora durante o grupo focal: “Mas ele respondeu à senhora? Mas eu botei ele na escola para ele se educar.”

Simultaneamente, as professoras revelam um outro estranhamento por se verem envolvidas em um tipo de educação que esperam venha pronta de casa. Mas ao mesmo tempo, assumem a tarefa de ensinar às famílias o “modo escolar de socialização”, porque acreditam que é necessário fazer a convergência dos comportamentos dos pais à forma escolar. Seja em relação ao material escolar: “Eu tenho todo o material de minha turma. Eu falo: deixem de tomar cerveja e comprem o material das crianças”, seja em relação aos comportamentos socialmente esperados. As professoras relatam que precisam ensinar às famílias como devem educar seus filhos, que ensinam às mães como devem se vestir para vir à escola, para estar nas reuniões, ensinam que é preciso dar responsabilidade às crianças, especialmente em relação aos deveres de casa. Queixam-se de um tipo de família que não é compatível com a escola e que faz da criança um ser também assim considerado. São mães inadequadas.

A inadequação assim descrita demanda o grande esforço para ajustar a criança à escola. Para aquelas professoras, é necessário primeiro promover a aquisição de comportamentos aceitáveis e posteriormente promover a aquisição dos conteúdos específicos da série. Ensinam a entrar, a sair, a cumprimentar as pessoas. Cuidam das dificuldades afetivas: são crianças que demonstram, segundo suas palavras, fragilidades emocionais, embora demonstrem também capacidade para fazer tarefas “de gente grande, como varrer e limpar, fazer trabalho de alinhavo. Mas têm o emocional lá embaixo. Eu quero trabalhar o tempo perdido, a etapa queimada dessas crianças. Maturidade, não têm. Choram, por tudo. E, pra trabalhar, isso demora” (Professora da Educação Infantil).

O tempo passa a ser, então, condicionante do processo de aprendizagem de conteúdos, considerada como a síntese do ofício de professor. “A gente perde meio ano, quase, para fazer aquelas crianças confiarem em você, aquelas com maior dificuldade de socialização, a confiar em outras professoras” (Professora do 1º ano de escolarização). A situação assim descrita é o argumento para que se



compreenda a criação sucessiva de déficits de conteúdos ensinados. Falta tempo para o conteúdo, dizem elas.

E “chega o final do ano e você é obrigado a passar a criança, sabendo ou não, para a série seguinte” (Professora da 2º ano). Além de significar uma quebra involuntária no compromisso de ensinar, para as professoras o quadro também revela sua vulnerabilidade diante das cobranças feitas, seja por parte das autoridades escolares, seja por parte das famílias. Estão aí presentes sinais de des-identificação profissional. As afirmativas em tom de lamento são representativas deste quadro:

Às vezes, eu me pergunto se quando eu quis ser professora se era para isso. (...) Profissionalmente, a minha profissão não é assim. (...) Quando eu estudei para ser professora, eu não estudei para fazer o trabalho que estou fazendo hoje. (...) A profissão que eu escolhi foi para ensinar. Eu não queria ser mãe de ninguém, eu não queria substituir mãe de ninguém e é exatamente isso que eu estou fazendo. Não estou reclamando, mas nós estamos com muitas responsabilidades além daquelas que nossa profissão exige. São responsabilidades que não são nossas (Professora do 2º ano escolar).

Os déficits apontados passam a ser, nesta conjuntura, sinais de impossibilidades de desenvolvimento das ações pedagógicas voltadas para o conteúdo. Sem opção, as professoras afirmam que a aprendizagem vai deixando de ser o fundamento que identifica a escola. Passa, ao contrário, a ter caráter secundário. Por isso, “aprender é um brinde”, expressão que sintetiza o fenômeno da perda, tanto da identidade da escola como do professor. No entanto, de forma contrária, é exatamente a força da ação sobre os aspectos afetivos da criança que reafirmam à professora o significado da importância de seu trabalho. Em todas, de forma consonante, a conquista da criança pelo lado afetivo, como mãe substituta (que negam ser) é a representação da imagem profissional, que realimenta a ressignificação profissional.

Os argumentos utilizados indicam a presença viva do significado da educação como moralização infantil e, por extensão, como moralização familiar, recurso à teoria de Durkheim (1978), em que a educação, como os demais fenômenos sociais, repousa na base comum de um tipo ideal de homem que se faz pela socialização metódica. No entanto, em que pese a internalização desta lógica conceitual, a crise em que se percebem imersas faz do cotidiano na escola um lugar em descompasso. Se por um lado as professoras se ressentem dos déficits de socialização familiar, por outro lado tal constatação provoca um deslocamento: o déficit de socialização passa justificar o fracasso na/da escola, que sai da esfera pedagógica e transita para a esfera do social, *stricto-sensu*. Na verdade, os déficits são efetivamente déficits de classe. Em contrapartida, as professoras se percebem sem instrumentos para resolver os problemas em que estão imersas. A expressão: “Antes eu era só professora” é indicativa da transformação da função educativa da escola. O estranhamento diante dos “novos alunos” coloca em xeque o internalizado sentido da missão de educar. O deslocamento operado ao longo do tempo alterou o projeto educativo alicerçado na vontade educativa de arrancar as crianças da ordem estabelecida. Houve, com a expansão de outros meios de socialização, a perda da centralidade da escola e com ela a dificuldade crescente de reafirmar a regulação: as regras nem sempre são compartilhadas. Dizem: “Fomos abrindo mão, abrindo mão. A escola foi perdendo o controle”

Nesse quadro, a constatação do abandono tem duplo sentido: o primeiro se refere às crianças – sujeitos abandonados por suas famílias; o segundo são os próprios professores – abandonados pelo sistema e pela escola, porque trabalham em uma estrutura desprovida de profissionais de apoio. Vivem, assim, cotidianamente o sentido da perda, que múltiplos significados. Perderam a capacidade para transmitir valores e normas de coesão, perderam as referências da identidade profissional, perderam as referências do modelo de disciplinarização. Estamos diante do fenômeno descrito por Dubet (1998) como um quadro em que não mais se harmonizam princípios e objetivos. A crise de identidade está caracterizada por um tempo de desencanto e nostalgia. São, como afirma Santomé (2006), sujeitos fora de lugar. A



nostalgia ultrapassa o amor ao passado. É, especialmente, segundo ainda Dubet, um momento de des-identificação. A escola não mais se identifica com a nação, o progresso e a liberdade.

A negação às tarefas que a realidade escolar lhes impõe é parte de um processo de transformação apontado como novo. No entanto, entre elas este é um ponto dissonante: a socialização já fazia parte de seu trabalho, diz uma professora. Mais: trabalhar com as questões emocionais da criança também. O que lhes soa como novo e incompreendido é a imposição social de uma universalização educacional que se faz pautada em lógicas e normas que se produziram em outra conjuntura nacional, em outra realidade educacional e um outro modelo em que não havia o que hoje se vive na escola: a crise de autoridade. A distância entre os modos de socialização da família das classes populares e da escola indicada pela distinção de regras traz conseqüências que se apresentam como contradições entre as lógicas (Thin:2006). A mais perversa delas é a que faz com que crianças e jovens sejam considerados como indivíduos não dotados de condições para aprender.

6. Considerações finais

O grupo focal possibilitou compreender que as professoras vivem um processo de des-identificação delineada sob uma lógica marcada por diferentes demandas. São demandas nascidas por força de uma nova realidade educacional que, como afirma Dubar (2005), se configura pela conjugação entre duas articulações: uma orientação estratégica e uma aposição relacional que, neste caso, implica tanto na trajetória pessoal na profissão como também no sistema de ação. Mais do que a busca pela compreensão do conjunto de dados aqui apresentados, nos remetemos na pesquisa à discussão das consonâncias e dissonâncias entre os três tipos de sujeitos investigados. Entre as professoras, a ausência de incorporação de um novo engendramento na realidade escolar se apresenta como uma grande questão. Não regras e normas individuais, mas normas em um coletivo ainda não claramente percebido e que revela, não obstante a distância com relação às lógicas das camadas populares, que aquelas professoras são profissionais que mantêm um alto nível de compromisso com sua tarefa educacional (Cruz, 2005). São profissionais em busca latente de sentido, mas que se percebem também, como sujeitos individuais, atingidos pelas ausências que eles próprios produzem em suas realidades particulares. O sentimento de responsabilidade individual, às vezes descrito pelas professoras como culpabilidade difusa, atravessa tanto a experiência escolar como a realidade familiar quando relatam situações em que se percebem também como ausentes em relação aos seus próprios filhos.

Por outro lado, o confronto com as duas outras frentes da pesquisa, com alunos e com as mães, apontou pontos consonantes e dissonantes entre os sujeitos. Sobretudo, é preciso considerar o lugar de referência em que mães e crianças colocam as professoras: como sujeito de autoridade. A análise dos dados relativos às famílias, frente de pesquisa desenvolvida por Lea Pinheiro Paixão, indica que existe diferenciação entre os dois grupos de mães pesquisadas quando se referem à escola e às expectativas de socialização como estratégias instrumentais ou identitárias (Paixão, 2008). Por outro lado, os dados relativos aos alunos, frente de trabalho desenvolvida por Marisol Barenco de Mello, revelam que entre os alunos há ponto inquestionável: a relação da criança com a professora é marcada por vínculos de autoridade e afeto (Mello, 2008). As consonâncias são, assim, indicadores de possibilidades de socialização na escola.

Dentre as análises realizadas uma talvez ganhe característica de totalidade: o desejo de recuperar a escola como lugar central na formação das crianças. Como um desdobramento, ficou patente que para os diferentes sujeitos a socialização na escola é feita de regras, que são sinônimo de disciplinarização. Sobre as regras discutidas, concluímos que o respeito é o valor maior. No entanto, em que pese a constatação



desta consonância, a pesquisa reafirma a tese de Thin (2006) de que as lógicas socializadoras, na escola e na família, estão em confronto.

Bibliografia

- BOURDIEU, Pierre (1990), *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas – SP: Papirus.
- BOURDIEU, Pierre (1996), *Coisas ditas*, São Paulo:Brasiliense.
- CRUZ, Léa da (2005), *Línguas cortadas? Medo e silenciamento no trabalho do professor*. Niterói: EDUFF/Intertexto;Campinas:Xamã,
- DUBAR, Claude (2000), *La crise des identités*, Paris:PUF, 2000.
- DUBAR, Claude (2005), *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- DUBET, François e MARTUCELLI, D. (1998), *Em la escuela: sociologia da experiência escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DURKHEIM, Émile (1978), *Educação e sociologia*. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos.
- MELLO, Marisol Barenco (2008), *Expectativas de socialização na escola: a criança como sujeito da educação*, Relatório de pesquisa - UFF, mimeo, Niterói – RJ.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro (2008), *Expectativas de socialização na escola: a perspectiva das mães*, Relatório de pesquisa – UFF, mimeo, Niterói - RJ
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (2006), *La desmotivación del profesorado*. Madri: Ediciones Morata.
- THIN, Daniel (2006), *Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras*, *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/agosto, pp 221-225.
- VINCENT, Guy et al., (2001), *Sobre a história da forma escolar*, *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.33, jun, pp. 7-47.