

Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante*

Maria Alice Nogueira*
Ramón Correa de Abreu**

RESUMO

Este artigo analisa as lógicas – bem como os elementos que lhes servem de fundamento – que estruturam os valores e as condutas de famílias das camadas populares referentes à escola e à escolarização dos filhos no contexto de implementação do Programa Escola Plural, política pública implantada no município de Belo Horizonte a partir de 1995. Os dados coletados junto às famílias belo-horizontinas revelam inúmeros traços comuns em depoimentos que reforçam as hipóteses concernentes à existência de um repertório de valores comuns às famílias populares que organiza as condutas relativas à escola e à escolaridade dos filhos.

Palavras-chave: Relação Família-Escola; Famílias de Camadas Populares; Programa Escola Plural.

ABSTRACT

This article analyses the logicals – as well as the elements in which they are based on – that structure the values and attitudes of lower class families toward the school and the studying of their children in the context of the beginning of Plural School Program, public politics from Belo Horizonte City since 1995. The collected data in Belo Horizonte families show several common traces in their testimonies which give emphasis to the hypothesis related to the existence of some common values in lower class families, that organize their attitudes toward the school and the studying of their children.

Keywords: Relation Family-School; Lower Class Families; Plural School Program.

RESUMEN

Este artículo analiza las lógicas – bien como los elementos que les sirven de fundamento – que estructuran los valores y conductas de las familias de las camadas populares delante de la escuela y de la escolarización de los hijos en el contexto de la implantación del Programa Escuela Plural, política pública implan-

* Os autores agradecem as críticas e sugestões feitas a este texto por Samira Zaidan e Cláudio M. M. Nogueira.

* Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do CNPq. Coordenadora do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE) da FaE/UFMG. E-mail: malicen@terra.com.br

** Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Coordenador do Núcleo de Apoio à Família (NAF) da Regional Pampulha da PBH. E-mail: rcau@terra.com.br

tada em el municipio de Belo Horizonte desde 1995. Los dados colectados junto a las familias de Belo Horizonte revelan muchos trazos comunes em sus declaraciones que reforzan las hipótesis concernientes a la existencia de um repertorio de valores comunes a las familias populares, que organiza sus conductas delante de la escuela y de la escolaridad de hos hijos.

Palabras-llave: Relación Familia-Escuela, Familia de Camadas Populares; Programa Escuela Plural.

No Brasil, ao menos no que tange ao Ensino Fundamental, as famílias pertencentes às camadas populares freqüentam a escola pública, constituindo-se – dado o perfil socioeconômico da população – na maior parte de seus usuários¹. Essa, por si só, já seria razão suficiente para se estudar as relações que mantêm entre si tais instâncias de socialização. Entretanto, as constantes e freqüentes manifestações de tensão entre elas², mais do que estimular, tornam urgente o aprimoramento e a diversificação da investigação sobre o tema, o qual – há que se reconhecer – está na agenda do pesquisador brasileiro.

Neste texto, propomo-nos examinar as lógicas – bem como os elementos que lhes servem de fundamento – que estruturam os valores e as condutas de pais e mães de alunos originários dos meios populares face à escola e à escolarização dos filhos. Nesse sentido, faremos um relato dos principais resultados de pesquisas internacionais recentes e importantes sobre a questão para, à luz desse referencial, examinar dados provenientes da pesquisa para dissertação de mestrado que investigou as reações que famílias populares vêm apresentando em relação às mudanças ocorridas nos estabelecimentos da rede escolar municipal de Belo Horizonte a partir da implantação do Programa Escola Plural, em 1995³.

O Programa Escola Plural

O Programa Escola Plural constitui-se em uma proposta político-pedagógica que tem, segundo seus idealizadores, o objetivo de intervir na estrutura da escola, no sentido de alterar a lógica de seu funcionamento, considerada responsável pela “exclusão

¹ Não há como negar que a noção de “camadas populares” pode receber conotações diversas segundo o tratamento metodológico ou a perspectiva teórica do autor e, nesse sentido, merece ser objeto de discussão. Essa não é, porém, a finalidade do presente texto, para o qual a expressão designará simplesmente as famílias que reúnem as seguintes características: situação de precariedade econômica, baixo nível de escolaridade, ocupações de baixa qualificação e residência em locais considerados “populares” (favelas, conjuntos habitacionais, etc.).

² Quer se pense no fenômeno da violência escolar, nas queixas usuais dos pais quanto ao funcionamento do sistema de ensino ou na insatisfação freqüentemente manifestada pelos profissionais da escola, em relação ao comportamento das famílias, o quadro geral é de pouca sintonia entre uns e outros.

³ Ver *Famílias de camadas populares e Programa Escola Plural*: as lógicas de uma relação, dissertação defendida por Ramon Correa de Abreu, em 20 de novembro de 2002, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/ UFGM, sob a orientação de Maria Alice Nogueira.

e os altos índices de fracasso de mais da metade das crianças e adolescentes e até jovens e adultos dos setores populares” (Belo Horizonte, 1994, p. 5). A intenção é, então, tornar a escola

Capaz de assegurar a inclusão de todos os setores da nossa sociedade, particularmente daqueles tradicionalmente excluídos e marginalizados, garantindo-lhes não apenas o acesso à educação formal, mas sobretudo a possibilidade de participar da construção de novos conhecimentos e da apreensão dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade (Castro e Baptista, 1999, p. 5).

Em decorrência disso, na concepção do Programa, a escola não deve ser pensada apenas como um tempo-espço de preparação para outros tempos, ou seja, o tempo de preparação para o trabalho futuro, para a cidadania futura, para a vida adulta. A infância, a pré-adolescência e a adolescência são consideradas idades de formação e de vivências de direitos plenos. Conseqüentemente, defende-se que a organização do trabalho, do tempo e dos espaços escolares sejam repensados no sentido de permitir uma experiência o mais plena possível dessas idades de formação, sem o sacrifício de auto-imagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, representações, etc.

Trata-se de construir uma escola sintonizada com a pluralidade das experiências e necessidades culturais dos educandos; uma escola que resgata sua condição de tempo-espço de socialização e de individualização, de cultura e construção de identidades diversas (Castro, 2000, p. 31).

Nesse sentido, surgem como componentes fundamentais da reestruturação escolar proposta pelo Programa Escola Plural:

1. Uma proposta de relação com o conhecimento que questione a centralidade que a transmissão de conteúdos ocupa no sistema de ensino tradicional e procure redefinir os conceitos de aprender e ensinar:

Aprender [não é] um simples ato de memorização ou de acúmulo de informações. E ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. (...) Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada (Belo Horizonte, 1994, p. 17).

Assim, a Escola Plural valoriza as disciplinas que usam procedimentos para o domínio de destrezas de motricidade, de manipulação, de movimento, de ação e de produção, dá grande importância às atividades socializadoras e propõe a incorporação de temas contemporâneos, como diversidade cultural, sexualidade e meio ambiente, entre outros, nos conteúdos escolares. Atividades como debates e assembléias para definição de normas e regras ganham destaque, assim como o papel das artes, da corporeidade, das línguas e culturas estrangeiras, das atividades culturais e extraclasse, como excursões, passeios, trabalhos de campo, pesquisas realizadas na comunidade, etc.

2. A reorganização dos tempos escolares, realizada em função do entendimento de que a lógica do sistema escolar tradicional, na qual o tempo instituído foi se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres, bimestres, seria responsável por muitos dos problemas crônicos da educação escolar, entre os quais, a exclusão dos alunos oriundos das camadas populares.

Os altos e persistentes índices de reprovação e repetência não são algo acidental a essa lógica temporal precedente, acumulativa e dicotômica que exige para todos os mesmos ritmos, médias e domínios simultâneos e em tempos parcelados e curtos. Essa lógica é em si mesma excludente e seletiva por ignorar as diferenças socioculturais. É uma lógica perversa para os setores populares. Ela inviabiliza seu direito à educação (Belo Horizonte, 1994, p. 11).

Em substituição à seriação, adotou-se o "ciclo de idade de formação", que

É concebido como tempo próprio do desenvolvimento/aprendizagem das crianças e dos jovens. Um tempo com certas características físicas, sociais, culturais que fazem parte do desenvolvimento do educando e que devem ser melhor articuladas nos tempos de escolarização (Zaidan, 1999, p. 54).

Assim, o Ensino Fundamental foi reestruturado, na forma de um período de nove anos contínuos, subdividido em três ciclos de idade de formação menores, de três anos cada: o 1º ciclo, que inclui crianças de 6, 7 e 8/9 anos de idade, correspondendo ao ciclo da infância; o 2º ciclo, que inclui crianças de 9, 10 e 11/12 anos, correspondendo ao ciclo da pré-adolescência, e o 3º ciclo, que inclui as idades de 12, 13 e 14/15 anos, correspondendo ao ciclo da adolescência.

3. A não-existência de reprovação dos alunos, mecanismo adotado como consequência da intenção de se romper com a cultura escolar então existente, caracterizada como seletiva e excludente. A avaliação, na Escola Plural, é concebida como processo formativo e contínuo, que não deve ter a função de classificar, excluir, aprovar ou reprovar, em contraposição à avaliação que é feita por meio de provas em um momento estanque do processo, em que

É a quantidade de pontos na prova, e não o processo vivido, que determina o resultado do aluno, ou seja, seu resultado é o sinônimo dos pontos que tira nas provas. Estas, por sua vez, devem ser "neutras", "objetivas", praticamente descontextualizadas do processo para se tornarem "dignas de credibilidade". Há, assim, uma visão reduzida e equivocada do processo de avaliação. O que predomina é um modelo quantitativo, centrado no aluno. Daí o fato dos resultados negativos, com uma alta taxa de reprovação, não repercutirem num processo de reflexão de todo o projeto escolar: a nota, nessa visão, reflete apenas o desempenho cognitivo do aluno e revela um problema que se concentra nele e não no processo educativo (Belo Horizonte, 1994, p. 27).

Na perspectiva adotada pela Escola Plural, não são apenas o aluno e seu desempenho cognitivo que devem ser alvo da avaliação. Esta deve ter como objetivo diagnosticar os avanços e entraves do projeto político-pedagógico do estabelecimento, em suas múltiplas dimensões, detectar suas causas e as ações mais adequadas para seu redimensiona-

mento e sua continuidade. Avalia-se, portanto, para identificar os problemas e avanços e redimensionar a ação educativa como um todo.

Como forma de romper com o modelo de escola até então existente, considerado seletivo e excludente, o Programa previa, originariamente, que a retenção de alunos só poderia acontecer no final de cada ciclo, em caráter excepcional, o que foi assim formulado:

A nova organização dos tempos e do trabalho pressupõe que o aluno continue com o mesmo grupo de idade, sem rupturas ou repetências. Ao final de cada Ciclo de Formação, pode acontecer que um aluno não consiga o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões da formação apropriada ao Ciclo de idade. Essa situação levará à conveniência ou não de sua permanência nesse Ciclo durante mais um ano, ou de prosseguir com seus pares para o ciclo seguinte. A permanência de alunos no ciclo de idade, por mais um ano, deverá considerar-se como excepcional e, de modo algum como prática escolar habitual, como acontece atualmente na passagem de série (Belo Horizonte, 1994, p. 13,14)⁴.

Os elementos elencados não esgotam todos os pontos que, reunidos, compõem o Programa Escola Plural. Eles foram selecionados por serem aqueles que – segundo revelaram os dados – as famílias interrogadas reconhecem, via de regra, como sendo os responsáveis pelas mudanças introduzidas nos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a partir de sua implementação.

As famílias populares pesquisadas

Analisar os diferentes posicionamentos e comportamentos de famílias de camadas populares frente aos dispositivos e iniciativas da Escola Plural implicou selecionar, para estudo, a clientela de estabelecimentos que atendem a esse grupo social e que estão, efetivamente, implantando o Programa. Foram selecionados, então, dois estabelecimentos de ensino enquadrados nesse perfil que serviram de base para este estudo⁵.

O principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista de tipo semi-estruturado, realizada com familiares dos alunos⁶. Com exceção de apenas uma, elas aconteceram no local de moradia das famílias⁷. O universo pesquisado constituiu-se de 30

⁴ Posteriormente, em outubro de 1997, a Secretaria Municipal de Educação decidiu-se pela abolição de qualquer tipo de retenção, reagindo à manutenção dessa prática por boa parte das escolas.

⁵ A identificação das escolas baseou-se em Dalben (2000), estudo a partir do qual foram selecionados dois estabelecimentos considerados avançados na implementação do Programa Escola Plural, quando postos em relação com os demais estabelecimentos escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Os dados obtidos na presente pesquisa revelaram, entretanto, que mesmo nestes, a concretização das mudanças preconizadas pela Escola Plural constitui-se em processo complexo, incompleto e contraditório.

⁶ A própria dinâmica da pesquisa impôs a necessidade de, além das entrevistas, se coletarem também dados secundários sobre a situação escolar das crianças, as rotinas e o trabalho pedagógico da escola, bem como uma investigação sumária sobre os bairros onde se situam as escolas e moram as famílias.

⁷ A maioria das entrevistas contou com a participação das crianças, de parentes e vizinhos e, quase sempre, aconteceu em meio às brincadeiras das crianças e às tarefas domésticas, com a televisão ligada, sendo interrompidas, em muitos momentos, pelo entra-e-sai de parentes e vizinhos ou pelas brigas das crianças, por exemplo.

famílias (15 de cada estabelecimento selecionado) que tinham pelo menos um filho cursando o 1º ou o 2º ciclos de formação, no ano 2000⁸.

Em 28 das 30 famílias interrogadas, pelo menos um dos genitores é migrante. Destes, 72% são oriundos do meio rural. Todas elas vivem no mesmo local há pelo menos 13 anos e, com exceção de quatro, residem em favelas próximas ao estabelecimento de ensino freqüentado pelos filhos. E são numerosas: em média, 3,4 filhos por família⁹. Entre elas, 14 são monoparentais, 13 das quais chefiadas por mulheres.

O nível de instrução dos genitores é baixo, sendo que os analfabetos somam 15,2% do total. A maioria (52,2%) cursou, no máximo, até a 4ª série da antiga escola primária e a maior escolaridade encontrada entre os 32,6% que ultrapassaram-na corresponde à 7ª série do atual Ensino Fundamental.

Quanto à ocupação, trata-se de trabalho manual pouco qualificado. Dos pais, 76,4% exercem ocupações manuais não-qualificadas, a maioria ligada à indústria da construção civil (pedreiro, carpinteiro, pintor, etc.). Entre as mães que declararam trabalhar fora (76,5%), a maioria ocupa-se como faxineira ou empregada doméstica¹⁰. As mães que afirmaram não trabalhar fora (23,5%) revelaram, por sua vez, aceitar trabalhos que podem realizar em casa, como lavar ou passar roupas para fora, cuidar das crianças da vizinhança ou vender picolés preparados em casa, por exemplo.

Com os genitores apresentando ocupações mal-remuneradas e exercidas em empregos instáveis, a renda familiar mensal é incerta e reduzida¹¹. Essa incerteza faz com que muitos deles, além da ocupação principal – aquela que assegura a maior parte da renda mensal –, exerçam outras, como forma de garantir o sustento da família. Um deles, por exemplo, declarou:

Eu também sou detetive particular, segurança, vendedor, dou aula de capoeira... Eu tenho várias opções pra trazer o pão aqui pra dentro de casa. (pai, vigia, quatro filhos)

A precariedade econômica e a experiência de instabilidade e incerteza em relação às possibilidades de melhoria das condições de vida são, pois, elementos definidores do perfil das famílias investigadas.

⁸ A decisão de escolher famílias cujos filhos estivessem cursando o 1º ou o 2º ciclos deveu-se ao fato de o Programa Escola Plural estar implantado de forma mais completa nesses dois ciclos de formação, enquanto que, no 3º ciclo, as dificuldades têm sido maiores, conforme Dalben (2000), mas também ao fato de que as famílias populares tendem a acompanhar mais de perto o início da escolaridade dos filhos do que suas etapas posteriores, em razão sobretudo de sua menor qualificação cultural.

⁹ As famílias investigadas podem ser caracterizadas como numerosas com base nos dados do Censo 2000 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que revelam tendência decrescente, em todos os meios sociais, do número médio de filhos por mulher no Brasil que, em 1999, era de 2,3.

¹⁰ As mães que trabalham fora se vêem obrigadas a dividir o cuidado das crianças com outros membros da família, que geralmente moram próximo, ou com pessoas da vizinhança. Mas tivemos a oportunidade de constatar dois casos em que são as próprias crianças que cuidam de si e das tarefas domésticas, enquanto a mãe está fora.

¹¹ Entre as famílias pesquisadas, seis são assistidas pelo Programa Bolsa Escola (PEBE), que foi criado, em Belo Horizonte, pela Lei Municipal n. 7135, de 5 de julho de 1996 e regulamentado pelo Decreto n. 9140, de 12 de março de 1997. Ele destina 3% das despesas correntes do município para o pagamento mensal de 131,97 UFIRs a famílias cuja renda mensal per capita seja igual ou inferior a 65,64 UFIRs e nas quais haja menores de 14 anos em situação de risco matriculados em escola pública ou centros infantis conveniados com a prefeitura.

Estudos sociológicos recentes sobre a relação famílias populares/escola

Estudos sociológicos mais recentes, realizados a partir da década de 1980, têm focalizado sua atenção na natureza e nas implicações da relação que as famílias populares estabelecem com a instituição escolar e com a vida escolar de seus filhos¹². Embora diferenciando-se quanto a algumas características secundárias (objetivos parciais, certas particularidades metodológicas), esses trabalhos convergem ao apontar para a existência de uma lógica dominante que rege essa relação ou, em outros termos, de uma “matriz geral do ponto de vista popular sobre a escola” (Queiroz, 1995, p. 75), o que não significa a inexistência, no seio de certo número de famílias, de outras formas de se relacionar com o universo escolar. Concordam, portanto, seus autores, na afirmação de que há características típicas que configuram um “modo popular de socialização”, nas palavras de um deles (Thin, 1998), ou um “modelo educativo familiar”, na expressão de outro (Queiroz, 1981).

Consideram ainda que essa lógica dominante constitui-se a partir de certo número de esquemas de apreensão da realidade e de categorias de apreciação que formam um fundo ou repertório comum popular. É deste último que passaremos a tratar, com base em resultados gerais obtidos em alguns estudos sociológicos selecionados, aqui, em função de sua relevância para a área.

O primeiro e mais antigo deles é uma tese de doutorado defendida na Universidade de Paris VIII, no início dos anos 1980, por Jean-Manuel de Queiroz (1981)¹³. Por meio de entrevistas com pais, o autor captou e analisou o discurso de 31 famílias pertencentes ao proletariado urbano da cidade de Rennes, na França, e moradoras de um conjunto habitacional.

O segundo trabalho também é fruto de tese de doutorado, defendida por Daniel Thin, em 1994, na Universidade de Lyon II e publicada, posteriormente, sob a forma de livro (Thin, 1998). O autor partiu de cinco escolas primárias localizadas em dois bairros populares do subúrbio da cidade de Lyon, na França, habitados essencialmente por operários franceses e trabalhadores braçais imigrantes. Ampliando o campo de observação e os materiais de análise em relação à pesquisa de Queiroz, Thin acrescentou a um corpus de entrevistas com 58 famílias uma série de entrevistas com professores e outros profissionais das escolas e com assistentes sociais. Baseou-se ainda na observação direta de reuniões pedagógicas e de momentos de interação entre pais e mestres ou assistentes sociais, ao lado de um contato prolongado com a comunidade.

Por fim, o terceiro estudo, de autoria de Bernard Lahire (1997), o único publicado no Brasil, tem por objeto a compreensão da diversidade interna ao meio popular, res-

¹² Tais estudos – convém lembrar – surgem no bojo de um movimento de reorientação da Sociologia da Educação em direção às pequenas unidades de análise (estabelecimento escolar, sala de aula, currículo, família), deslançado fundamentalmente a partir da década de 1980. Sobre essa questão, ver Forquin (1995) e Nogueira (1991 e 1999).

¹³ Faremos uso também de um livro mais recente do mesmo autor (Queiroz, 1995), em que o assunto é tratado, no terceiro capítulo, sob o título “Compreender as famílias populares”.

ponsável pelas variações no desempenho escolar verificadas entre crianças com essa mesma origem social. Seu objetivo é guiado pelo desejo de elucidar as situações de sucesso escolar, consideradas como atípicas, quando se toma como referência o modelo das regularidades sociais fundado nas probabilidades/improbabilidades estatísticas. Para isso, o autor cruzou dados provenientes de fontes variadas: entrevistas com 26 famílias populares, entrevistas feitas com as próprias crianças, com os professores, com administradores escolares, além de material documental proveniente das escolas. Sua estratégia expositiva consistiu em apresentar o trabalho na forma de retratos de família, esboçando 26 configurações sociais singulares que combinam, num jogo de interdependências, alguns traços do estilo de vida das famílias, definidos *a priori* pelo autor.

Ao passo que os dois primeiros autores procuram acentuar as características comuns, as recorrências que acabam por compor uma lógica específica desses grupos em suas relações com o mundo escolar, o trabalho de Lahire se empenha em revelar as diferenças "secundárias" entre as famílias, bem como as variações presentes no interior de cada uma delas.

As famílias pesquisadas e suas relações com a escola e a escolaridade dos filhos

Entre esses estudiosos, duas constatações obtêm unanimidade. A primeira delas diz respeito à importância que as famílias populares atribuem à escolarização da prole, desmentindo, assim, o discurso do senso comum ou até mesmo de alguns profissionais da escola que representa esse grupo social como desinteressado nos estudos dos filhos:

Contrariamente aos discursos frequentes sobre a falta de interesse pela escola ou sobre a ausência de ambições escolares das famílias populares, nossa pesquisa, ao lado de outras, mostra com nitidez que existem, hoje, nessas famílias, fortes expectativas que passam pela escolarização das crianças. (Thin, 1998, p. 129)¹⁴.

Isso é corroborado por B. Lahire, nos seguintes termos: "O tema da omissão parental é um mito. (...) Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma 'omissão' ou uma 'negligência' dos pais" (Lahire, 1997, p. 334).

Os dados obtidos junto às famílias belo-horizontinas confirmam boa parte dessas descobertas sociológicas. Eles fornecem, em particular, evidências empíricas múltiplas e variadas de que as famílias populares atribuem grande importância à escolaridade dos filhos. Constituem manifestações desse fato:

a) os esforços de boa parte dos pais para acompanhar, na medida de suas possibilidades e segundo sua própria lógica, o cotidiano escolar dos filhos:

Porque eu vou muito na reunião... e vou dentro das classe. Porque quem dera se todas as mães fizessem o que eu faço, fosse lá na classe e perguntasse como é que anda

¹⁴ Todas as traduções de excertos de obras não-publicadas em língua portuguesa presentes neste texto são de nossa responsabilidade.

meu filho aí na escola? O que ele faz? Ele responde vocês? Ele faz alguma malquerença aí? (...) Eu acho muito importante a gente participar das reuniões... explicar como é o aluno em casa e na escola. (mãe, faxineira, um filho)

Às vezes, eu mando ela [referindo-se à filha] fazer um mandado pra mim. Eu falo: ocê que vai escrever pra mim. Um arroz, uma lata de óleo, essas coisa assim. Ela escreve direitinho. Outra hora, eu vou escrever alguma coisa, se tiver errado, ela [fala]: mãe, tá errado! [rindo] Ô meu Deus! Ela fala que tá errado [rindo]. Aí eu falo: ainda bem que cê tá aprendendo, né? (mãe, dona-de-casa, três filhos)

Eu olho muito... assim... o caderno deles, né? Igual... avalio muito... igual final de ano. Eles mandam aquela folhinha explicando as dificuldades, né? Que que eles são bão, em que não é... Aí, eu guardo. Eu tenho uma sacola ali cheinha. Do ano atrasado, retrasado... então, eu vou avaliando do retrasado com o do ano passado... Igual... eu, às vez, eu pego, né? Quando eu tenho um tempinho, assim... eu pego. Eu vou lendo no que que eles melhorou, né? (mãe, dona-de-casa, sete filhos)

b) o sacrifício para a compra de material escolar (enciclopédias, dicionários, etc.):

[Eles] têm todo conforto, têm tudo. A gente não deixa faltar nada. A gente é pobre, mas procura arrumar um livro emprestado, compra no crediário, um caderno no crediário e tudo. É assim. (...) tudo que pobre tem é no crediário. (mãe, copeira, quatro filhos)

c) a mobilização de terceiros (parentes, vizinhos, conhecidos) para empréstimos de material, explicações, ajuda em deveres e trabalhos:

Quando ela [referindo-se à filha] tem pesquisa, aí eu chamo a família toda pra ajudar. O ano passado mesmo, ela fez uma pesquisa sobre Aids, a síndrome da Aids. (...) Se tem alguma coisa pra fazer em casa e tá difícil pra mim e pra ela, eu chamo meu irmão. Pço ajuda mesmo! [rindo] Os vizinhos, a filha da vizinha tava formando pra ser enfermeira... Eu pedi o livro dela, ela emprestou. (...) Tudo o que posso fazer pra eles ir bem na escola eu faço. (mãe, vendedora, dois filhos)

d) as punições em caso de resultados escolares negativos:

A varinha. Tem uma varinha ali, sabe? Esse aí. [apontando para um dos filhos] ontem mesmo eu dei umas varada nele. (mãe, dona-de-casa, três filhos)

Sobre este último ponto, Lahire (1997) observa:

E o que dizer dos pais ou mães que batem nos filhos quando os resultados são ruins ou quando as cadernetas mostram que brincaram em aula? (...). Tais fatos provam que os pais não são indiferentes aos comportamentos e aos desempenhos escolares: para bater nos filhos, é também necessário julgar que isso vale a pena e conferir à escola um mínimo de importância e de valor. (p. 334,335)

Portanto, para os analistas, há, indiscutivelmente, mobilização por parte desses pais¹⁵, na base da qual se enraíza a crença de que, nos dias de hoje, a certificação escolar tornou-se indispensável para o destino profissional do indivíduo:

¹⁵ Porém é bom lembrar que nem sempre seus modos de atuação em favor da escolaridade da prole coincidem com os comportamentos e atitudes que os professores esperam e demandam deles, o que os torna, muitas vezes, alvo de duros ataques por parte dos educadores.

Os antigo vivia sem estudo. Mas os menino de hoje, se não estudar, vai virar tudo mendigo. A gente não. A gente, sem estudo, a gente conseguiu sobreviver, conseguiu construir a nossa casinha, tá criando os menino... com dificuldade, né? Às vezes, tem dinheiro pra comer, mas tem o dinheiro. Mas se eles não estudar, vai virar mendigo. (mãe, empregada doméstica, três filhos)

Eu já bati em tantas porta... já fiz tantas inscrição... aí, quando chega, tem a vaga, mas aí, quando eles vão fazer a entrevista, eles olha pra cara da gente... eles fala com a gente assim: ah, você não serve porque não sabe lê, não é? Então, é muita dificuldade pra arrumar emprego se não sabe lê. Por isso é que eu falo com eles: É a maior tristeza. Estuda, porque é a única coisa que você tem pra fazer na vida. É estudar, não é? Porque é difícil demais. Eu sempre falo com eles: vai chegar uma época em que eu não vou conseguir emprego nem em casa de família, porque muita casa de família por aí não emprega as pessoa que não sabe lê. Eles falam pra gente assim: pra que eu quero uma empregada que não sabe lê? Se uma pessoa telefona, a pessoa não sabe anotar um recado. (...) Ah, eu sempre falo com eles que é pra estudar até onde eles verem que tem uma coisa pra estudar, né? Porque é difícil demais arrumar emprego sem um diploma do segundo grau. (mãe, empregada doméstica, cinco filhos)

Os estudos sociológicos revelam ainda que as esperanças depositadas, pelos pais, na escola referem-se menos a uma expectativa de elevada ascensão social e mais a um desejo de que os filhos consigam escapar da dura realidade que eles conhecem, feita de instabilidade, incertezas, precariedade econômica.

Meu marido, ele fala comigo que a preocupação dele é ver esses menino na escola. (...) Igual... se parar de estudar, vai piorar tudo, porque quer arrumar uma profissão, não arruma. Profissão boa, né? Ele tem mania de falar: óia, cês estuda porque se oceis não estudar, cês vão ser igual eu, trabalhar de pedreiro, nas casa dos outros. (...) Não é que a pessoa [referindo-se ao marido] tem discriminação com a profissão, né? Mas é igual ele fala: eu quero que oceis tem profissão boa, porque às vez trabalho em sol, em chuva. Sofre muito esse tipo de profissão. Então, cês estuda, procéis ter profissão boa. (mãe, dona-de-casa, sete filhos)

Se eu não der conta de formar esse povo, como é que vai ser futuramente? Emprego, né? (...) O pai [que trabalha em um estacionamento]... fica lá: lavando carro, esperando carro, manobrando carro... Então, eu penso muito como é que eu vou fazer pra formar esses meninos, porque a cada vez vai chorar, né? Daquí uns 6, 7 anos... como eles vão viver? Então, eu preciso deles estudando, pra ter uma folga, uma vida melhor do que a minha. (mãe, copeira, seis filhos)

Assim, a expressão “melhorar de vida” que utilizam, comumente para falar da função que conferem à escola, expressa, principalmente, o desejo de que os filhos possam ter um trabalho menos sujo, penoso, mal-remunerado e desvalorizante do que aquele que exercem.

Os depoimentos obtidos convergem para as conclusões de autores como Queiroz (1981 e 1995), Léger e Tripier (1987) e Thin (1998), entre outros, que afirmam que as famílias populares apresentam uma concepção instrumental da escola: ela deve possibilitar a obtenção, pelos filhos, de um trabalho mais valorizado do que o exercido pelos pais e, conseqüentemente, de uma vida melhor do que a que vivem. Usando as palavras

de Thin (1998), o sentido da escolarização dos filhos para as famílias investigadas "reside nas possibilidades sociais que ela gera e na promessa que ela carrega, seja em termos de perspectivas profissionais ou em termos de saberes que permitem ao indivíduo 'se virar' na vida cotidiana" (p. 161).

Mas se a função de garantir os saberes e a certificação imprescindíveis à conquista de um bom emprego e para escapar das condições mais precárias de vida e da desqualificação social é preponderante no discurso das famílias pesquisadas, ela não é, entretanto, a única atribuída à escola. A luta cotidiana pela sobrevivência do grupo familiar, o pouco tempo que podem dedicar à educação dos filhos, a possibilidade de eles se desviarem das condutas moralmente lícitas, as dificuldades de ordem cultural que enfrentam no acompanhamento da escolaridade dos filhos, entre outros motivos, fazem ampliar as expectativas dos membros dessas famílias em relação ao papel da escola na educação dos filhos. Assim, também imputam à escola outras funções, como a guarda e a proteção, a socialização e a formação dos filhos.

Porque lá [referindo-se à escola freqüentada pelos filhos] eu sei; eles foram pra escola, eles vão ficar dentro da escola. (...) Eu sei a hora que eles entra e a hora que sai. (...) Então, pra mim ficar segura mesmo, posso mandar eles pra escola e posso ir pro serviço despreocupada (mãe, vendedora, dois filhos)

Eu fico pensando é no mundo das drogas. (...) Eu penso assim: às vez, se os meus filhos desencaminhar pra uma coisa assim. (...) Eu acho que a escola ajuda nisso, porque elas [referindo-se às professoras] conversam também sobre essas coisa com os menino. (...) E a escola conversando, é uma forma de ajudar a gente. E de estar ali, de olho também. (mãe, faxineira, dois filhos)

Porque veja bem: quando o jovem entra numa escola, ele tem um leque aberto pra ele, de informação tanto na criminalidade, como na sexualidade, na violência e na conjuntura do nosso país. (...) Quando um aluno começa a discutir sobre isso, ele vai entender melhor como rejeitar a droga que aquele traficante tá pedindo pra ele guardar. (pai, bombeiro hidráulico, sete filhos)

As famílias pesquisadas, no entanto, não apresentam, em bloco, as mesmas posições sobre a escolarização dos filhos. E os matizes e contradições internas presentes nos depoimentos obtidos permitem concluir, a exemplo de outros pesquisadores, que a relação das famílias populares com a escola e a escolaridade dos filhos é marcada pela contradição (Nogueira, 1991, p. 90). Nesses meios sociais, ao mesmo tempo em que a escola é considerada fonte legítima de aquisição de saberes e da certificação imprescindíveis para escapar das condições mais precárias de vida e da desqualificação social, é também questionada em diferentes aspectos, tais como o afrouxamento das relações hierárquicas, o absentéismo docente e a permissividade excessiva das práticas pedagógicas atuais, entre outros.

Agora, os meninos estuda se eles quiser. (mãe, dona-de-casa, três filhos)

Hoje em dia, os menino tão tranqüilo. (mãe, faxineira, dois filhos)

As opiniões, discursos e práticas por vezes desencontrados das famílias populares sobre a instituição escolar, segundo Queiroz (1995), configuram uma retórica comum popular, na qual certas idéias voltam constantemente, tal qual um leitmotiv. A relação que elas estabelecem com a escola e a escolarização dos filhos é caracterizada, por ele, como "afeto dividido": "A estrutura fundamental da relação popular com a escola é uma relação de afeto dividido: seja confiança (marcada por uma dúvida), seja a desconfiança (marcada por uma esperança) e, de fato, segundo os momentos, as crianças, as configurações familiares, simultaneamente, uma e outra" (p. 76).

A segunda constatação dos sociólogos é a de que, à base das relações entre as famílias populares e os profissionais da escola, subjaz um confronto desigual entre duas lógicas: as lógicas que regem o universo educativo e pedagógico, por um lado, e as lógicas socializadoras das famílias, por outro. Sob um léxico bastante sortido, as idéias dos autores convergem: fala-se de "tensão", "contradição" (Thin, 1998), "dissonância" (Lahire, 1997), "desorientação", "desacordos" (Queiroz, 1981), segundo a inspiração do momento. Vejamos, mais de perto, do que se trata.

A - A lógica do trabalho braçal

A realidade que estrutura a percepção da escola no meio popular é, fundamentalmente, aquela do ofício e do trabalho manual; e não se pode apreender a lógica dessas famílias se não se vê nela uma maneira de transferir, para o mundo escolar, as categorias da cultura do trabalho (Queiroz, 1995, p. 73).

Com essas palavras, Queiroz quer significar que, nesses meios, a atividade pedagógica é interpretada e ganha sentido a partir do que as famílias populares consideram como a vida verdadeira: a vida laboriosa, com suas imposições em termos de trabalho pesado, horários rígidos e extensos, intensidade de cadências, vigilância severa, etc., e onde "o esforço e a quantidade de tempo e de energia empregados estão em relação direta com o resultado obtido" (Queiroz, 1995, p. 74).

Isso torna compreensível o fato de essas famílias apresentarem dificuldades em perceber o sentido pedagógico de grande número de atividades escolares, tais como as excursões e os passeios, as atividades livres em biblioteca, as sessões de cinema, as brincadeiras e jogos educativos, etc. É que elas raramente atribuem a essas atividades – que se manifestam sob a forma do lúdico – uma função de aprendizagem, considerando-as mais comumente como simples momentos de divertimento e como formas pouco sérias e ineficazes de trabalho, representando, sobretudo, desperdício de tempo.

Ela [referindo-se à filha] fala que assistiu um filme. (...) E isso edifica a criança aonde? (...) A minha dúvida é essa: se eles estão tirando proveito disso, do tempo que eles estão perdendo na sala de aula, assistindo um filme. (mãe, manicura, dois filhos)

É também por meio do fenômeno da tradução das práticas escolares para a linguagem do trabalho manual que se pode entender as freqüentes reivindicações "quan-

titativas” dos pais: cadernos cheios, maior volume de deveres de casa, maior número de lições, mais tempo de estudo, etc. (Queiroz, 1995, p. 74), conforme exemplifica o depoimento a seguir:

Ah, eu penso que... que às vez... eu acho que [a escola] dá muita brincadeira pra eles. sabe? Igual excursão. Têve uma época que era excursão direta. (...) Igual às vez, os menino vai pra escola, volta com o caderno, não fez quase nada aquele dia. Às vez nem fez nada. Têve mais foi brincadeira, né? (mãe, dona-de-casa, sete filhos)

Já nos anos 1970, em texto que se tornou um clássico da Sociologia da Educação, Chamboredon e Prévot (1973) postulavam que cada classe social possui sua própria definição do trabalho e do lazer e que, no caso das classes populares, essas duas esferas estão em forte oposição:

A distância e o contraste entre o trabalho e o jogo e as distrações são maiores ou menores, na medida em que o trabalho é mais ou menos forçado e mais ou menos penoso (...). Pelo contrário, nas classes cultas, pode-se e sabe-se “trabalhar divertindo”, divertir-se em trabalhar, tratar um trabalho como um jogo; é portanto mais fácil de reconhecer no jogo certas características do trabalho, de tratá-lo como atividade “séria” e de pedir que se jogue “seriamente”. (p. 50 da tradução brasileira)

E esses dois autores prolongam o raciocínio afirmando que essa oposição representa um empecilho à compreensão, por parte desses pais, das intenções das pedagogias ditas modernas, fenômeno que foi empiricamente confirmado nas famílias belo-horizontinas:

Eu olho o caderno deles, eu falo: meu filho, não tem nada nesse caderno? Não tem nada! Tinha mais é música. Olha, esses menino tá precisando de música? Eles tão precisando é de leitura. O caderno que não tá aqui, senão eu te mostrava! Eu joguei tudo fora. (...) Mais música do que encher uns caderno assim... de Matemática. Eu falei: meu filho, você não precisa de música não. [A escola] tem que ensinar eles a pegar nos fato, na tabuada, dividir, conta de dividir, e no português. Na escola eles faz muita brincadeira... tem vez que não tem aula, tem vez que tem é brincadeira no colégio. A criança perde um tempão na escola, (...) perde muito tempo pra estudar. Igual no final do ano. Eles foi mais pra brincar, porque teve olimpíadas. E os menino vai perder. (mãe, dona-de-casa, três filhos)

Em síntese, toda forma de atividade escolar que pareça se afastar dos processos de aprendizagem considerados fundamentais e da preparação para as avaliações formais é vista com grande reticência pelos pais das camadas populares e tende a não fazer sentido para eles.

B - A lógica da eficácia

Do mesmo modo, a realidade vivida pelos pais marca suas condutas no que concerne aos resultados escolares, os quais são medidos essencialmente pela nota.

Eu acho que a nota é (...) igual um presente: cê vai dar um presente pra uma pessoa de acordo com o que ela merece. Eu, pelo menos, no meu tempo de escola, eu tive uma professora três anos direto. Três anos assim, seguido com ela. Um ano eu perdi com ela. Mas nos dois ano seguido, eu comprei meus dois anos bem comprado. (mãe, faxineira, sete filhos)

Se à nota é conferida uma tal importância é porque ela constitui o ponto de referência que permite aos pais avaliar as flutuações na escolaridade do filho (Thin, 1998, p. 142). Ela é percebida, na maioria das famílias pesquisadas, como a recompensa (ou o salário) pelo trabalho realizado, vale dizer, pelo esforço despendido¹⁶. É por isso que boa parte dos pais manifesta descontentamento com a forma atual de organização da notação e registro da vida escolar dos filhos, que se caracteriza pelo desaparecimento das notas em proveito de um sistema de avaliação descritivo. Na falta de um meio claro de identificação, sentem-se desorientados para aquilatar o trabalho e o valor escolar dos filhos:

[A escola] mandou um resultado de final de ano que eu não tô entendendo nada. (...) porque tudo tem uns quadrinho com xis. A gente entende uma coisa dessas? Não entende, né? (...) Tinha que ser igual no [nome de uma escola estadual]. Nota, nota, se teve nota boa, azul, se teve erro, vermelho. É isso que os pais entendem, não aquela coisa de quadrinho, xizinho. (...) Eu vou entender isso? Eu acho que tinha que ter nota. (mãe, faxineira, quatro filhos)

O trabalho de campo revelou que a inexistência de reprovação é motivo de grande apreensão na maior parte das famílias pesquisadas. Muitos pais parecem concluir que essa é a causa do pouco ou nenhum interesse dos filhos pelos estudos e de suas dificuldades de aprender. Eles responsabilizam a Escola Plural por não fazer os filhos “trabalharem” o suficiente e por aprová-los indevidamente, o que os impede, também, de aprender o valor de um trabalho bem-feito. Uma mãe, ao referir-se a esse ponto, assim se expressou: “Passar os meninos sem saber? Isso é serviço porco”. Outras assim se manifestaram:

Quando eu estudava, a gente tomava bomba. Se não soubesse ler, não passava, tomava bomba, tinha que estudar mais. E às vez, a gente tentava tirar os pontos pra passar de qualquer jeito, e agora, os meninos estuda se eles quiser, porque eles tão sabendo que vão passar de qualquer maneira. Aí, eles estuda se eles quiser. (mãe, dona-de-casa, três filhos)

Eu não entendo (...) esse negócio... não entendo mesmo. [Meus filhos dizem:] Ah mãe, eu vou passar mesmo! A [nome da filha] mesmo, tá dormindo. Eles não pega no caderno... não pega mesmo! Chegou [da escola], jogou a pastinha ali... e acabou! (mãe, copeira, quatro filhos)

Não existe bomba, então eles não tá nem aí pra aprender, eles não tá aí pra aprender. Não existe bomba..., de qualquer forma eles vão passar mesmo... Entendeu? (mãe, faxineira, quatro filhos)

Se esses pais se mostram tão sensíveis às notas e à inexistência de reprovação, é porque se sentem incapazes de controlar os processos didáticos de transmissão dos saberes legítimos e de evolução dos conteúdos escolares. Falta-lhes a “qualificação cultural necessária” para “decifrar” as condições nas quais se dá a aprendizagem e, assim,

¹⁶ Thin (1998, p. 143) relata que, em sua pesquisa, um pai chega a utilizar a expressão “pagamento”, em lugar da palavra “nota”, ao se referir aos resultados escolares do filho. O pesquisador se confessou, neste caso, incapaz de saber se se trata de um ato falho ou de uma metáfora.

desempenhar plenamente o papel pedagógico, tal qual este é entendido e exercido pelas famílias pertencentes aos meios favorecidos (Chamboredon e Prévot, 1973).

Esse negócio de Escola Plural... eu não consegui acompanhar não. Eu achei que pra minha cabeça foi demais, entendeu? Então, quando eles chamaram e falaram [que] agora é Escola Plural, vai funcionar assim, (...) a gente ficou perguntando: mas, assim... Como? Não tem bomba? Por quê? (...) Elas explicaram até bem. Eu acho que eu mesma é que não consigo entender. É impossível que ninguém entenda essa escola, mas eu achei ela muito complicada. (...) Mas elas [referindo-se às professoras] já entenderam, né? Compreenderam... sabem o que é uma Escola Plural. Então, pra elas é mais fácil. Mas pra gente... é muito complicado. Eu preferia do outro jeito mesmo (...) era mais fácil de entender... pelo menos tinha bomba. (mãe, faxineira, quatro filhos)

Nessa condição, só lhes resta a nota como meio de avaliar o desenvolvimento intelectual dos filhos. E é sobre ela que atuam tanto nos casos em que desejam recompensar, quanto naqueles em que, ao contrário, se vêem obrigados a penalizar performances insuficientes. Mas, de acordo com Thin (1998)

Ao punir, ao corrigir, ao prometer recompensas para tentar melhorar os resultados escolares, os pais agem do 'exterior'. Trata-se de exercer uma pressão exterior sobre a criança para obter uma melhora em seu rendimento escolar. Não há a idéia de transmitir disposições ao trabalho ou ao estudo, assim como não há a idéia de uma ação contínua sobre as aprendizagens escolares. (p. 145)

C - A lógica do controle exterior

A mesma lógica da pressão exterior pode ser verificada com relação às formas mais usuais de exercício da autoridade familiar. Em outras palavras, isso significa que as faltas cometidas pelas crianças são sancionadas por meio de atos parentais que intervêm, de fora, sobre o comportamento indesejado, tais como castigos físicos, ameaças verbais, etc. Como assinala Lahire (1994):

Por vezes, a disciplina se exerce totalmente a partir do exterior e intervém como uma sanção externa que não se apóia na "razão" da criança, isto é, no controle pessoal de seus comportamentos, com vistas a evitar prováveis sanções futuras. Quando uma disciplina se aplica de maneira coercitiva, as crianças só modificam, temporariamente, seus comportamentos nos momentos em que se abatem as sanções (tapas, gritos...). As crianças costumam regular seus comportamentos pelos limites fixados por terceiros, e não pelos limites, construídos por outros, mas interiorizados como autolimitações. (Lahire, 1994, p. 85)

De um modo geral, trata-se antes de vigiar, de proibir, de reprimir as ações desviantes, em detrimento da formação de uma capacidade de autodisciplina resultante do processo de internalização das normas de conduta.

Pode olhar ali, a correia. Com o [nome do filho] só funciona assim. Na hora que ele vê que eu caminhei pro lado dele com a correia, ele muda completamente. (...) Aquí a rédea tem que ser curta. (...) Eu falo: ele tem que formar a personalidade dele comigo em cima, porque senão, ele vai formar essa personalidade errada, de uma maneira agressiva, que não é certo. Vai trazer problema pra mim, pra família toda e pros de fora. Ai, vem problema pra

professora, vem problema pros pais, problema pros vizinhos e aquela criança insuportável, cheia de problemas. Isso por quê? A mãe não soube monitorar, não estava ali. (mãe, faxineira, dois filhos)

O [nome do filho] dava [muito problema disciplinar], mas eu bati nele lá dentro da escola e ele consertou. (...) Porque tem que bater. Não adianta falar que não pode. Tem que bater. (...) Porque a gente tem que pôr medo. (mãe, faxineira, quatro filhos)

Nas palavras de Thin (1998),

O importante é, sobretudo, que estamos aqui no oposto de práticas que visariam a, de modo privilegiado, transmitir e internalizar, através de um discurso educativo, uma moral e produzir disposições através da explicitação de princípios morais que permitissem às crianças discernir, elas mesmas, as boas e as más influências. (p. 111,112)

E, mais à frente, precavendo-se contra possíveis vieses do discurso sociológico, o mesmo autor acrescenta:

Nós não diremos que não existe nunca uma base moral nas sanções infligidas às crianças pelas famílias populares, mas sim que se trata de uma moral prática que se exprime no próprio ato repressivo, sem o acompanhamento discursivo que permitiria um distanciamento reflexivo por parte da criança bem como dos pais (Thin, 1998, p. 115,116).

Nessa forma de política disciplinar, a autoridade tende a se manifestar geralmente de modo imediato e contextualizado, ficando a sanção diretamente ligada a um determinado ato, a suas conseqüências e a suas circunstâncias. A sanção pode, assim, ter sua duração associada à duração do ato faltoso, derivar seu rigor das conseqüências dele (e não das intenções do praticante) ou das condições do momento (nervosismo ou cansaço dos pais, por exemplo).

Mas ele melhorou. Depois que eu dei uma surra nele, ele melhorou. As coisa funciona na frente dos outros. Só vergonha! É passar uma vergonha e não passa duas não. (...) Eu tava dormindo (...) aí, tava batendo na porta assim [esmurrou a mesa para mostrar o barulho] Aí, era uma mulher: ô dona, eu vim aqui porque eu fiquei sabendo que o [nome do filho] pegou uma fita no meu carro... Aí, eu peguei o [nome do filho] de 'côro' na frente da mulher. E [ele] falou que não tinha pego... mas eu bati nele. Ele ficou mancando uma semana. Nunca mais teve uma reclamação. Mas, realmente, a fita não tava com ele, tava com outro menino. (mãe, faxineira, quatro filhos)

Por certo que existe diversidade nas práticas disciplinares das famílias populares, mas Thin insiste em que, no geral, limites estritos convivem com a concessão de ampla liberdade. Tal fato, segundo o autor, decorre de uma tensão entre, de um lado, o "hedonismo popular" que deseja que as crianças desfrutem, enquanto podem, do "bom tempo", e, de outro, o temor de vê-los enveredar por maus caminhos.

Com relação a esse último aspecto, é preciso salientar que os pais experimentam uma constante sensação de que seus filhos correm permanentemente o risco de cair na marginalidade, já que os vêem como facilmente vulneráveis às más influências. Além

disso, Thin (1998) chama a atenção para o fato de que, aos olhos das famílias, o perigo parece provir sempre de fora e jamais do interior do núcleo familiar, de suas dificuldades na transmissão dos valores morais ou das predisposições ao autocontrole.

Eu tenho [medo] só com os menino homem, (...) é... mais com os amigo. Às vez, pinta algum colega que gosta de algum vício... Influi neles. Eu tenho medo deles se envolver... (mãe, faxineira, quatro filhos)

Eu me preocupo do [nome do filho mais velho] se envolver com droga, com roubo... Porque às vezes, eu dou conselho pra ele: tem certas pessoas que você acha que é seu amigo, mas não tá te levando prum caminho certo (mãe, empregada doméstica, quatro filhos)

Olha, tá muito difícil. Eu tenho sobrinho que mexe com drogas... , então, eu fico com medo nessa parte. (...) Eu vou tentando, fazendo esforço pra eles nunca passarem pro outro lado. (mãe, dona-de-casa, três filhos)

Daí a necessidade que sentem, muitas vezes, de usar estratégias altamente controladoras:

Se eu saio, meus filho fica preso em casa. Eu saio, tranco e levo a chave. Porque eu tenho medo. (...) Mas também eles não são de ficar na rua, porque só sai daqui pro colégio e do colégio pra casa. Que eu não gosto, né, que fica na rua. (mãe, coletora de material reciclável, quatro filhos)

Eles fica em casa preso, brincando. (...) É! Fica preso mesmo. É muito difícil sair. (...) Porque os colega que ele tem aqui, sempre fica assim... querendo tirar eles daqui de perto de casa. (...) E eu tenho muito medo de deixar eles ficar pra longe. Eu não sei o que pode tá acontecendo, com quem que tá. Às vezes eu deixo. Mas marco a hora dele chegar. E se ele não chegar, eu vou buscar. (mãe, dona-de-casa, três filhos)

A primeira coisa que eu faço [quando eles chegam da escola] é pegar os caderno deles. Olho o material de canto a canto. Eu falo com eles que se eles achar uma coisa lá... por exemplo, se achou um lápis, deixa lá. (...) Se eu vejo diferente, eu pergunto: de quem é isso? Ele fala: é de fulano. E quando eu vou na reunião, eu passo pra saber do menino, se é dele mesmo. (mãe, dona-de-casa, três filhos)

Em relação ao universo escolar, é importante sinalizar que essas práticas disciplinares, predominantes entre as famílias populares, mostram-se em descompasso com as formas de exercício da autoridade empregadas pela escola, as quais supõem a internalização da norma por parte do educando. Assim, aquilo que está sujeito a parecer, aos olhos da escola, como indisciplina ou ausência de regras, pode não ser senão a expressão de um outro modo de socialização disciplinar.

Considerações finais

Do exposto, segue-se – como conclusão primeira – que o sistema de representações, atitudes e condutas das camadas populares relativas ao universo escolar só pode ser compreendido e só ganha sentido quando articulado às condições globais de vida e às trajetórias sociais das famílias pertencentes a esses meios sociais.

Compartilhando do mundo e da cultura do trabalho desqualificado, manual e penoso, vivendo em condições precárias e sob a constante ameaça de uma ainda maior desclassificação social, essas famílias percebem a escola como instrumento capaz de possibilitar aos filhos escapar das dificuldades experimentadas pelos pais, assim como de afastá-los da marginalidade social. As práticas educativas dominantes entre elas acabam, entretanto, se chocando, muitas vezes, com as expectativas e/ou exigências da escola e dos professores. É que a distância social e cultural existente entre o mundo da escola e dos professores, de um lado, e o das famílias populares, de outro, faz com que as relações produzidas entre eles sejam marcadas pela confrontação de maneiras de ser, maneiras de fazer, entre práticas socializadoras diferentes e freqüentemente contraditórias, em razão do poder – de imposição da legitimidade escolar – que detêm os primeiros sobre os segundos.

“Se existe um terreno onde as práticas das famílias populares são regidas por princípios heterônomos, esse terreno é o terreno da escolarização”, como constatou Thin (1998, p. 127). O universo pedagógico e escolar, tão familiar aos professores, constitui um território estranho para os pais das famílias populares, o que os desconcerta e desorienta. Não-munidos frente aos saberes escolares legítimos e sem condições de dar respostas adequadas às exigências escolares, os pais, principalmente os mais afastados do universo escolar, desenvolvem um sentimento de incompetência, de alheamento.

Usando um fórmula concisa, mas bastante fiel à realidade, Queiroz (1995) conclui que as famílias das camadas populares “não têm os meios nem de se entregar completamente ao jogo escolar e de opor-lhe um outro jogo, nem de jogá-lo completamente ou completamente bem” (p. 75).

Os dados coletados na cidade de Belo Horizonte revelaram inúmeros traços comuns nos depoimentos obtidos junto às famílias interrogadas, o que vem reforçar as hipóteses dos sociólogos concernentes à existência de um repertório de valores comuns às famílias populares, que organiza suas condutas relativas à escola e à escolaridade dos filhos.

No entanto, esses mesmos dados demonstram, por outro lado, que a homogeneidade que se oculta sob a caracterização das famílias pesquisadas como “famílias de camadas populares” é apenas aparente. Há, na verdade, certa diversidade entre elas. Se, neste texto, demos destaque às reações negativas quanto ao programa Escola Plural, isso se deve à seleção dos pontos aqui retidos para análise. Nas entrevistas, foram recolhidos também depoimentos favoráveis à organização e às práticas atribuídas à Escola Plural. Não se pense, portanto, que as famílias apresentam, em bloco, as mesmas posições sobre o Programa e que não exista, no seio de uma mesma família, opiniões contraditórias a seu respeito.

Referências bibliográficas

ABREU, Ramon C. de. *Famílias de camadas populares e Programa Escola Plural: as lógicas de uma relação*. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2002. (Dissertação de Mestrado)

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação de. *Escola Plural: Proposta Político Pedagógica*. Caderno n. 1, Belo Horizonte: PBH, 1994.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação de. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Belo Horizonte. *Relatório do Programa Executivo Bolsa Escola em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: PBH, 1999.

CASTRO, Maria Ceres p. S. e BAPTISTA, Mônica C. *Escola Plural: o direito de ter direitos*. Belo Horizonte, 1999, 13 p. (Mimeogr.)

CASTRO, Maria Ceres p. S. . A educação como direito: limites e possibilidades. In: *Ciclo de Conferências da Constituinte Escola*. Caderno Temático n. 1: O papel do Estado, da Escola e da Família na Sociedade, Belo Horizonte: PBH, 2000, p. 29-32.

CHAMBOREDON, Jean-Claude, PRÉVOT, Jean. Le 'métier' d'enfant". *Revue Française de Sociologie*, v. XIV, n. 3, p. 295-335, 1973. (Há tradução brasileira: *Cadernos de Pesquisa*, n. 59, p. 32-56, nov./1986).

DALBEN, Ângela I. Loureiro de Freitas. *Avaliação da Implantação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/GAME, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. *Sociologia da Educação – dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

< <http://www.ibge.net/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad99/comer.t99.shtm> >

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais. notas em vista da construção do objeto de pesquisa, In: *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre, Palmarinca, n. 3, p. 89-112, 1991.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação Família-Escola: Um novo objeto na Sociologia da Educação. *XXIII Encontro Anual da AMPOCS* (Trabalho apresentado no GT Educação e Sociedade). Caxambu, 1999.

LAHIRE, Bernard. Les raisons de l'improbable: les formes populaires de la 'réussite' à l'école élémentaire. In: VINCENT, G. (Org.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon: PUL, 1994.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LÉGER, A. et TRIPIER, M. Fuir ou construire l'école populaire? Paris: Méridiens-Klincksieck, 1987 apud QUEIROZ, Jean-Manuel de. In: *L'école et ses sociologies*. Paris: Natan, 1995.

QUEIROZ, Jean-Manuel de. *La désorientation scolaire. Sur le rapport social des familles populaires à la scolarisation*. Paris: Universidade de Paris VIII, 1981. (Tese de doutorado)

QUEIROZ, Jean-Manuel de. *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan, 1995.

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

Z Aidan, Samira. Ciclos no Ensino Fundamental: Um Projeto de Inclusão? In: *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Dimensão, n. 30, p. 49-59, 1999.

Data de recebimento: 16-5-03

Data da aprovação: 9-9-03