

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A escola sob o olhar da família:  
relações que se compreendem e se praticam no cotidiano**

**Fabiola Fontenele Girardi**

**NATAL – RN**

**2012**

**Fabiola Fontenele Girardi**

**A escola sob o olhar da família:  
relações que se compreendem e se praticam no cotidiano**

Dissertação elaborada como requisito parcial para o título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob as orientações das:  
Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro  
Profa. Dra. Mariza Narciso Sampaio (co-orientadora)

**Natal  
2012**

**Fabiola Fontenele Girardi**

**A escola sob o olhar da família:  
relações que se compreendem e se praticam no cotidiano**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro (Presidente)

---

Profa Dra. Mariza Narciso Sampaio (Co-orientadora)

---

Profa Dra. Débora Maria do Nascimento (UERN)

---

Profa Dra. Karine Dios Coutinho (UFRN)

---

Prof. Francisco Claudio Soares Júnior (UFRN – suplente)

**Natal-RN**

**2012**

## **Obrigada...**

A Deus, por ter me dado saúde e condições de caminhar nesse processo de aprendizado e por todas as dádivas que tenho recebido ao longo da vida.

Às mães que foram generosas comigo, ao me cederem um pouco de seus cotidianos.

À minha amiga Edna, que foi a irmã que a vida me deu e, nos últimos anos, tem sido “a presença certa das horas incertas”.

Ao Walter e a Helena, que me ajudaram a pensar sobre o que seria pertinente pesquisar.

À Prefeitura do Natal, a Secretaria Municipal de Educação, pela liberação para cursar o Mestrado.

À CAPES, que disponibilizou a bolsa de estudos que me deu mais condição material para realizar a presente pesquisa.

A todos os professores da UFRN que, direta ou indiretamente, me auxiliaram no complexo processo de aprendizagem nesse período de estudos intensos.

A todas as pessoas que têm feito parte da minha caminhada de vida, as que permanecem e as que já se foram, e que me apoiam e apoiaram das mais diversas formas, sendo através de uma palavra, de um sorriso ou de um gesto de solidariedade.

À minha família, que tem acreditado na minha capacidade de aprender.

Ao meu marido que, com tantas indefinições, tem sido a pessoa que se faz presente nas minhas (nossas) indefinições/angústias/definições cotidianas.

A Heloisa e ao André que, como presentes divinos, têm sido dádivas que me fazem lutar com os “leões” da realidade, para (tentar) ser a mãe que eles merecem.

A Márcia Gurgel e a Mariza Sampaio que me direcionaram nesse processo complexo de elaborar um trabalho científico e que acreditaram, mesmo sem me conhecerem antes da seleção de Mestrado, na minha capacidade de poder fazê-lo. Muito obrigada!!!!!!

## RESUMO

Este estudo aborda a temática da relação família e escola, sob a perspectiva da família, e tem como objetivos analisar os sentidos atribuídos pelas mães à escola, como espaço de relações plurais, e compreender as relações que as mães constituem culturalmente com as escolas e suas práticas pedagógicas cotidianas. Ao se buscar a compreensão dessa problemática, foram estabelecidos como orientadores os princípios da pesquisa no/do/com o cotidiano. Nesse sentido, privilegiou-se, como interlocutores principais, as mães e os autores como Certeau (1994), Morin (2000) e Freire (1978), dentre outros, na compreensão de que a pluralidade cultural é um elemento constitutivo da relação complexa entre família e escola pública, pois elas advêm de contextos culturais distintos. No caminhar da pesquisa, se fez uso do procedimento da conversa dialógica como processo de produção e análise das informações. As análises empreendidas ressaltam que as famílias observam a diferença entre espaços culturais e relatam que são oriundas de um contexto sociopolítico distinto do configurado pela escola, vieram do espaço rural e suas vidas foram marcadas pela luta por sobrevivência, sendo o trabalho a atividade prioritária desde a infância. Para as famílias participantes dessa pesquisa, a escola não fez/faz parte do repertório de significação cultural em suas vidas, e os sentidos que elas lhes atribuem, estão em processo de negociação com os seus universos simbólicos. As mães mantêm um discurso de vinculação e pertinência escolar, mas a escola tem o tempo possível em seus cotidianos. Assim, a dinâmica da relação família e escola, se configura como complexa, sendo a ambiguidade nos discursos maternos as marcas de um *pensar/fazer* sobre a escola no qual elas demonstram as maneiras de fazer do homem comum, que envolvem as artes da duplicidade do dizer e fazer, astúcias e antidisciplinas.

### **Palavras chaves:**

Família, escola, culturas e cotidiano.

## **ABSTRACT**

This study addresses the issue of family and school relations, from the perspective of the family, and aims to analyze the meanings attributed by mothers to school as a space for plural relationships, and understand the relations that the mothers constitute culturally with schools and their everyday teaching practices. When we seek to understand this problematic, it was established as guiding principles of the search in/from/with the everyday life. Accordingly, we focused on, as main interlocutors, mothers and authors such as Certeau (1994), Morin (2000) and Freire (1978), among others, on the understanding that cultural diversity is an essential element of the complex relationship between family and public school, because they come from different cultural contexts. In the course of the research it was made the use of the procedure of dialogic conversation as a production process and information analysis. The current analysis highlights that families observe the difference between cultural and report that they are from different socio-political context set by the school, they came from rural areas and their lives were marked by the struggle for survival, and the work activity has been present since their childhood. For the families that participated in this research the school is/was not part of the repertoire of cultural significance in their lives and it feels that they attribute to them, are in negotiations with their symbolic universe. The mothers hold a speech of a scholar binding and pertaining, but the school has the time as possible in their daily lives. Thus, the dynamics of family and school relationships, is configured as complex, and the ambiguity in maternal speech marks a thinking/doing about the school in which they demonstrate ways of making the common man, involving the art of duplicity of the saying and doing, gimmicks and antidiscipline.

## **Keywords**

Family, school, cultures and everyday life

## SUMÁRIO

<b>1 O INÍCIO DO CAMINHAR .....</b>	<b>10</b>
<b>2 O CAMINHAR NA/DA/COM A PESQUISA .....</b>	<b>18</b>
2.1 O cotidiano como percurso e o campo da pesquisa .....	18
2.2 Caracterizando o campo de pesquisa .....	21
2.3 O processo de pesquisa: o caminho e o caminhar .....	23
2.4 O cotidiano da pesquisa, os procedimentos de produção e de análise dos dados: a observação/vivência e a conversa dialógica .....	25
2.5 Contexto socioeconômico das famílias .....	40
<b>3 AS REFLEXÕES NO CAMINHAR: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS MÃES À ESCOLA.....</b>	<b>43</b>
3.1 Memórias sobre o trabalho e as relações familiares nas experiências cotidianas.....	44
3.2 O estudo como fonte de desejo de escolarização na/da vida cotidiana das mães .....	53
3.3 As mães e o atual processo de escolarização de seus filhos .....	60
3.4 Infâncias, fracassos e sucessos escolares no cotidiano escolar .....	67
3.5 Reflexões sobre as compreensões e os sentidos escolares nos cotidianos maternos .....	73
<b>4 AS REFLEXÕES NO CAMINHAR: AS RELAÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES COTIDIANAS .....</b>	<b>82</b>
4.1 Pensares maternos sobre escola/escolarização: motivação, funções, currículo, conhecimentos e culturas .....	83
4.2 A escola, seus tempos, espaços e lugares: as relações e as práticas escolares no cotidiano das famílias .....	98
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAMINHAR NA PESQUISA .....</b>	<b>121</b>



<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>127</b>
---------------------------	------------

## INTRODUÇÃO: O INÍCIO DO CAMINHAR

*“Cada criança dessas tem história”*

*(Joana)<sup>1</sup>*

Esse estudo aborda a problemática das relações estabelecidas entre as famílias e a escola, buscando investigar sobre as práticas cotidianas que marcam essas relações. A indagação sobre a temática da relação família e escola foi sendo delineada no transcorrer de vinte e dois anos de atuação como profissional de educação em escolas da rede pública, localizadas principalmente em bairros da periferia da cidade do Natal.

A temática sobre família e escola adveio da convivência no ambiente profissional com os professores e na própria vivência como educadora quando, por muitas vezes, nas rodas de conversas ou mesmo nas reuniões pedagógicas, se discorria sobre as limitações enfrentadas na docência. Os professores destacavam, como problema recorrente, a dificuldade de lidar com os alunos e suas famílias devido ao suposto “desinteresse” que eles, alunos e famílias, demonstravam em relação ao conhecimento escolar. Eles (professores) também defendiam a (não) relação da família com a escola como uma das prováveis explicações para o fracasso escolar das crianças advindas das famílias de baixa renda. Assim, definiam que as famílias não tinham consciência da razão de estudar - não compreendiam o sentido de estudar, interpretando, então, que as crianças “não sabiam direito” o que vinham fazer na instituição educativa.

Essa percepção da família como responsável pelo desempenho escolar também foi registrada em pesquisas da UNESCO (2004 p.117):

Os professores consideram *acompanhamento e apoio da família* como o fator que mais influencia a aprendizagem dos alunos (78,3%), o que demonstra, mais uma vez, o peso que dão ao papel dos pais e/ou responsáveis no processo educativo.

O resultado dessas pesquisas reforça a percepção descrita no parágrafo anterior quando se evidencia que a inquietação vivenciada por nós é pertinente como questão de estudo. O que contribui para clarificar a premência de escutar as famílias da escola pública, a

---

<sup>1</sup> Joana, nome fictício de uma das mães das famílias pesquisadas

fim de observar/compreender a relação família e escola, pois “está provado estatisticamente que existe uma correlação entre o fracasso escolar e a origem social” (CHARLOT, 2003, p.02).

Tal assertiva de Charlot (2003) demonstra a densidade de um fenômeno social - a relação escolaridade e condição econômica - nos fazendo questionar em que base é produzida socialmente os fracassos escolares, e quais aspectos, além do econômico, estão imbricados na dualidade família e escola.

A inquietação sobre a relação família e escola encontra respaldo nas falas dos colegas professores, já explicado acima, mas também em nossa prática como professora e coordenadora pedagógica.

Mesmo sem concordarmos com a análise de alguns professores de que a família é a responsável pelo contexto da não aprendizagem escolar, porque o compreendemos como bem mais complexo, observamos que nossos alunos tinham como peculiaridade não se implicarem facilmente<sup>2</sup> nas práticas escolares.

Quando iniciamos como professora nos idos de 1989, numa escola pública de periferia na região oeste de Natal, ainda era comum haver crianças que demonstravam estranhamento ao ambiente escolar. Citamos, como exemplo desse estranhamento, a curiosidade dos alunos pela estrutura física escolar, pois a escola diferia das suas casas quando era construída de alvenaria e possuía equipamentos (sanitário, pia para lavar mãos, dentre outros itens) inexistentes nas suas moradias que, em sua maioria, eram barracos<sup>3</sup>.

Ao observarmos a peculiaridade do estranhamento do aluno quanto à estrutura física escolar, compreendemos que esse não se referia só à estrutura física, mas também à própria estrutura simbólica da escola, pois

[...] a escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (FORQUIN, 1993, p.167)

Esta citação de Forquin (1993) nos ajuda a explicar como entendíamos escola à época:

---

<sup>2</sup> A palavra facilmente aqui quer dizer que não era um ato espontâneo, rápido, logo no primeiro instante de aula, mas que era preciso uma prática pedagógica de inserção/acolhimento/apresentação que favorecesse a integração do aluno à escola e que a ela (a escola) lhe atribuísse uma significação.

<sup>3</sup> Designamos como barracos as moradias em que se constrói um vão com as paredes que podem ser de papelão ou qualquer outro material disponível para esse fim e o teto também segue o modelo de improvisação das paredes, não havendo compartimentos e/ou espaços separados com objetivos específicos, como numa escola ou numa casa de alvenaria arquetada.

um “mundo social”, distinto do ambiente social e familiar dos alunos, com uma organização dos tempos, lugares, espaços e ritos diferentes dos seus universos culturais de origem. Esta compreensão possibilitou constituir, em nossa prática de sala de aula, um primeiro momento de aproximação do mundo simbólico escolar, de apresentação do cotidiano da escola e de suas razões, objetivando aproximar o aluno do saber escolar, com atividades voltadas para o acolhimento e para a apresentação de suas práticas, na tentativa de torná-las significativas para ele – o aluno.

Ao longo de toda a nossa vida como educadora, a prática de acolhimento e apresentação foi importante e necessária na relação de ensino e aprendizagem com os alunos. Ela se desenhou como tal, tanto no início como professora da Educação Infantil (experiência de um a dois anos), quanto, posteriormente, nos dez anos em que trabalhamos no turno noturno como professora da Educação de Jovens e Adultos e nos demais anos em que atuamos no Ensino Fundamental.

A compreensão que estava intrínseca na prática do acolhimento e apresentação escolar era a de que os alunos se originavam de contextos sociais e familiares em que o ambiente escolar seria estranho ao próprio grupo social em que estavam inseridos.

Assim, nessa época, também pensamos sobre a característica que os alunos, de uma forma geral, tanto os do diurno como os do noturno, pareciam ter em comum: eles se irmanavam na percepção de escola como recorte paralelo do cotidiano. Eles pareciam viver a escola como um apêndice em seus cotidianos, como um anexo, conforme define Zago (2011, p.24): “a escola está “a reboque” da vida social e não representa necessariamente o centro da vida”.

As reflexões sobre as questões que tornavam complexo o processo de integração escolar dos alunos também nos traziam inquietações sobre como as crianças compreendiam a escola e como estabeleciam relação com ela em suas vidas. Consequentemente, passamos a pensar se essa aparente/suposta não vinculação com a escola (dos alunos) não poderia ser um aspecto peculiar à sua cultura familiar.

Dessa forma, havia nessa relação família e escola, além das explicações econômicas recorrentes nos cursos de formação da própria rede pública de ensino, outro fator que precisava ser considerado e que já era parte de nossa rotina de acolhimento e apresentação: o elemento simbólico, a cultura. Assim, pensamos na premência de escutar a família sobre o que ela pensa da escola e/ou do processo de escolarização, para verificar a (im)pertinência da reflexão sobre a relação cultura, família e escola.

Nesse processo de pesquisa buscamos por referências bibliográficas, e observamos

que grande parte das pesquisas se detinha na perspectiva do olhar da escola sobre a família, citando, como exemplo, Braga (2000), Oliveira (2007), Farache (2007) e Torres (2001), que se voltaram para as práticas escolares que objetivavam aproximar a família da escola.

Outras pesquisas, estas em menor quantidade, abordavam a relação a partir da perspectiva das famílias. Destacamos, como exemplo, Zago (2011), Lahire (1995) e Charlot (2003) que observavam contextos educacionais das crianças pertencentes a classes populares<sup>4</sup>.

Zago (2011) desenvolveu uma pesquisa de caráter longitudinal com jovens das famílias das classes populares, debatendo sobre “a realidade escolar nos meios populares” (idem p.20). E, assim, teceu algumas considerações sobre o fenômeno da evasão escolar, ressaltando que a escola se organiza na vida das classes populares quando é possível.

Lahire (1995), em seus estudos, buscou compreender como se constituíam as relações entre a família e a escola e qual a ação familiar na escolarização dos filhos.

O objeto central de nosso trabalho são os fenômenos de dissonâncias e de consonâncias entre configurações familiares (relativamente homogêneas do ponto de vista de sua posição no seio do espaço social em seu conjunto) e o universo escolar que registramos através do desempenho e comportamento escolares de uma criança de cerca de 8 anos (LAHIRE, 1995, p.12).

Na análise realizada, o autor, destacou que “o tema da omissão parental é um mito” (idem, 1995, p.334), pois observou que os pais são atentos e cuidadosos em relação aos seus filhos, não sendo negligentes e nem indiferentes à escola, e, que há diferenças culturais nas relações entre professores e pais que ensejam esse pensamento (da omissão parental) sobre as famílias na escola pública.

Em seus estudos Charlot, (1970) direcionou o olhar sobre a perspectiva do sucesso escolar. Ele constituiu uma maneira de interpretar o aprendizado das classes populares a partir da relação afetiva e humana que se estabelece entre o saber e a escola; segundo esse autor, a educação engloba processos de humanização, de socialização e de singularização.

Ao analisarmos as pesquisas dos autores citados nos parágrafos anteriores, e mesmo percebendo que eles abordavam questões diferentes com arcabouços teóricos distintos, observamos que eles detêm algo em comum: voltam-se para processos culturais, consideram os contextos simbólicos no ambiente familiar, a compreensão de seus fenômenos e estabelecem pertinência das práticas familiares para a compreensão dos comportamentos dos

---

<sup>4</sup> Compreendemos classes populares, conforme Sampaio (2008, p.24) define, “ao povo, aos pobres, aos índios, aos negros, aos miseráveis, [aos mestiços e brancos pobres], aos marginais, aos lavradores, aos trabalhadores em geral, empregados, subempregados e desempregados”

filhos na escola, relacionando-os às condições socioeconômicas.

Nesse aspecto, a condição socioeconômica deixa de ser o único elemento que singulariza um grupo social e se amplia para abarcar o aspecto cultural, assim sendo compreendida como fator integrante da relação família e escola pública. A cultura, dessa forma, pode ser definida como os simbólicos que permeiam as práticas humanas porque

[...] embora a cultura possa ser muitas outras coisas (modo de vida, prática material etc.), ela é, também, e fundamentalmente, prática de significação. A cultura é feita, nessa perspectiva, de formas de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível. Ela está centralmente envolvida na produção de formas de inteligibilidade. A cultura diz, sobretudo, à produção de sentido. (SILVA, 2010 p. 17).

Dessa forma, consideramos a cultura como elemento a ser observado nas interpretações e compreensões sobre relação família e escola. As simbolizações elaboradas pelos sujeitos em sociedade são as que embasam as suas práticas sociais. Ao construirmos essa reflexão, nos vimos a pensar sobre como se desenvolvem essas práticas no contexto familiar do aluno da escola pública.

Tendo por base a definição de cultura elaborada por teóricos como Hall (2009), Certeau (1996), Morin (2000) e Silva (2010), conceituamo-la como um arcabouço simbólico construído historicamente e socialmente. É através dela que nos constituímos como humanos e elaboramos sentido às nossas práticas, sendo continuamente fabricada através das linguagens, discursivamente produzida, e tendo como característica a mobilidade histórica.

Ela nos “molda”<sup>5</sup> numa conjuntura histórica, política, econômica e social, fornecendo-nos as lentes para observar a vida, o outro e as suas/nossas relações, e nos “definindo” valores, crenças, comportamentos. Está configurada num espaço e tempo e está sempre em movimento e é plural, ou seja, a cultura, mesmo em espaços geograficamente definidos, num dado contexto social, num mesmo espaço, lugar e tempo, não é única, é múltipla, são culturas.

Assim, oriundas de diferentes grupos sociais que vivem em coletividades, numa mesma sociedade se encontram em interatividade dinâmica, sendo nesse processo fabricadas e consumidas, unindo os sujeitos sociais do presente e do passado (ancestrais), enquanto individualidade/coletividade inserida em contexto de sociedade plural.

O aspecto plural da cultura também pode ser observado nos estudos de autores como,

---

<sup>5</sup> A palavra molda está entre aspas e as demais que se seguirem, para que demonstrem a relatividade contida nela(s), pois há um sujeito histórico e ativo que pode se submeter, transformá-la ou rejeitá-la. Ela não se configura como modelagem e submissão.

por exemplo, Bourdieu (1992) e Freire (1996), que denotam em suas análises teóricas as diferenças culturais entre a escola e os alunos/famílias. Ambos se detêm nos aspectos excludentes da escola. O primeiro, como um fato e o segundo defendendo a transformação social a partir desta. Dessa forma, ao termos ciência de que a cultura escolar já foi definida como portadora de uma prática cultural excludente, podemos observá-la também como componente constitutivo das relações sociais família e escola.

As crianças das classes populares, conforme já observado por teóricos como Bourdieu (2010), não têm a herança cultural familiar que as vinculem ao universo escolar, pois são detentoras de uma cultura diferente da veiculada na escola e detêm comportamentos peculiares à sua cultura. Assim, o “estranhamento” da escola com as famílias é uma temática que necessita também ser observada/pesquisada pelo olhar/concepção da família e da cultura.

A cultura deve, então, ser um dos elementos a ser observado no processo de desenvolvimento das relações família e escola, pois, conforme já explicitado, ela está presente e materializada nas práticas e discursos cotidianos escolares. Portanto, da mesma forma como se estabeleceu que há uma cultura escolar, há também uma cultura própria das famílias. E ela é um elemento que entremeia a (con)vivência entre as famílias e a escola.

Nessa perspectiva de cultura plural, da coexistência de culturas no espaço escolar, podemos dizer que nele não há uma família modelar, mas famílias com algumas características culturais peculiares ao seu grupo social que divergem da cultura escolar, e, outras, como as vinculadas às classes sociais mais abastadas, que têm maior grau de pertinência nos contextos escolares.

A coexistência de famílias de contextos culturais diferentes na/da escola no Brasil se acentuou no processo de democratização do acesso a essa instituição, respaldamo-nos em Esteban (2001), Nóvoa (2004), Oliveira (2007) e Ribeiro (2009) para fazer esta assertiva, pois no processo de universalização escolar houve uma mudança dos sujeitos/famílias da escola pública brasileira.

A história do processo de democratização do acesso à Educação Básica no Brasil, quando houve entrada massiva das classes populares na escola, principalmente no Ensino Fundamental, foi se constituindo gradativamente. Tem como marco, na década de 1930, o Manifesto da Escola Nova, quando houve uma mobilização de intelectuais para esse fim. Também, de setores mais aguerridos, como sindicatos e associações que reivindicavam a entrada das crianças das famílias de baixa renda à escola pública, laica e de qualidade. Assim, o caminho do acesso à escola pública foi longo e permeado por muitas lutas, até chegar à

condição atual, com 97,6%<sup>6</sup> de matrículas na Educação Básica, em 2009.

Dessa forma, as famílias que chegaram à escola com a democratização do acesso são compostas, em sua maioria, por pessoas das classes populares que, como tais, têm vivências e compreensões culturais distintas da escolar. A distinção dos universos culturais se define pelo próprio histórico escolar de não estudo enquanto crianças e jovens dos pais dessas famílias, devido, principalmente a questões envoltas à sobrevivência.

A escola tem sua constituição histórica aliada a uma realidade cultural vinculada às classes sociais mais abastadas. Mesmo quando atende à população de baixa renda, mantém o ideário cultural apropriado aos filhos dos mais aquinhoados financeiramente. A distinção entre o universo cultural escolar e o das famílias das classes populares tem promovido, muitas vezes, uma leitura distorcida da realidade pela escola, ficando a compreensão de que as famílias não estimulam ou pensam sobre a escola, nas suas relações familiares, conforme foi explanado no primeiro momento desta escrita.

Todavia, a situação é bem mais complexa, porque envolve aspectos que se somam, se batem e às vezes se subtraem, englobam a complexidade do cotidiano: culturas plurais, famílias socioeconômicas distintas, contradição, simbologias, expectativas, realidades diferentes, compreensões e práticas,

Assim, a presente pesquisa, nos fez pensar na diferença dos grupos sociais que acessaram os muros escolares com a democratização, distinguindo-os dos que nela sempre estiveram. Nesse aspecto eles são os outros, pertencentes à coletividade dos populares (classes populares).

Certeau (1994) compreende que as pessoas das classes populares - que ele denomina como comuns e que, nesta escrita, consideraremos que as famílias também se configuram como representantes desse grupo social - não são seres que se resumem a absorverem o que lhes é imposto, mas usuários que possuem/elaboram ideias próprias de acordo com as suas próprias definições culturais e também fabricam cotidianamente os seus contextos culturais.

Então, ao entendermos que os sujeitos não são meros receptores, mas usuários e fabricantes, buscaremos compreender, no sentido que a define Morin (2000), como se tecem as relações entre a família e a escola pública, evidenciando qual a compreensão da família sobre a escola e as relações que produz a partir delas, ao dizer que:

compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (o texto e o seu contexto, as partes e o todo, o

---

<sup>6</sup> Dados da UNICEF



múltiplo e o uno). [...] O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o *ego alter* que se torna *alter ego*. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade. (MORIN, 2000, p. 94)

Dessa forma, a presente pesquisa, ao escutar a familiar, se revela importante para analisar a relação família e escola, pois busca a compreensão dos seguintes questionamentos: como pensam e observam a vida escolar dos filhos? Como se engendra a relação da família com a escola? Qual a compreensão da família sobre escola? As famílias elaboram relações de pertinência entre a escola e a vida? Atribuem importância à escola? Como a organizam nos tempos de suas vidas? E tem como objetivos:

- Analisar os sentidos atribuídos pelas mães à escola como espaço de relações plurais;
- Compreender as relações que as mães constituem culturalmente com as escolas e suas práticas pedagógicas cotidianas.

Nesse aspecto, como a família se relaciona com a escola, compreendendo que há diferentes grupos sociais que ingressaram nos muros escolares com a democratização do acesso e que estes necessitam ser olhado e escutado porque só assim pode haver uma escola que busque a inclusão de todos, que seja de fato inclusiva.

Dessa forma, organizamos a escrita desta dissertação em quatro capítulos que se seguirão a este primeiro, introdutório e contextualizado a problemática abordada. O segundo capítulo se refere ao embasamento teórico e técnico da pesquisa, com o detalhamento sobre os procedimentos adotados para construção dos dados analisados. No terceiro capítulo, nos detemos na compreensão da família sobre a escola, observando as suas histórias familiares, de escolarização e as suas práticas culturais. No quarto capítulo, nos voltamos para discutir as relações que as famílias estabelecem com a escola, observando como ela se insere nos seus cotidianos e como a coordena em seus tempos e espaços socioculturais.

Ao final, elaboramos as considerações finais, estabelecendo algumas observações como uma conclusão inicial acerca do que foi discutido ao longo de todo o processo de pesquisa, consciente que este estudo traduz preocupações inacabadas e sempre inconclusivas, abertas às possibilidades de continuidade em pesquisas posteriores.

## 2 O CAMINHAR NA/DA/COM A PESQUISA NA ESCOLA

Neste capítulo, procuraremos explicar o caminho da pesquisa, as escolhas realizadas e os procedimentos adotados, demonstrando, assim, como se deu o processo de construção e análise das informações com as famílias dos alunos.

### 2.1 O cotidiano como percurso e o campo da pesquisa

Na busca do caminho a ser trilhado para compreendermos a relação família e escola, precisávamos escolher a metodologia pertinente à pesquisa. Decidimos-nos pela pesquisa qualitativa, devido à natureza da nossa temática, que implicava em uma análise sobre um fenômeno social complexo em que não nos era possível observar fatos passíveis de quantificação, mas de interpretação e compreensão.

Buscávamos o entendimento do modo de ser, sentir, pensar e viver dos sujeitos sociais, o caso as famílias, imbricados em um contexto social, político, cultural, histórico e econômico, circunscrito nos limites geográficos de uma dada sociedade, dessa forma, compreendíamos que na “análise das práticas sociais, diga-se culturais, há de se considerar os mecanismos próprios de seu funcionamento, sentidos e significados que emergem de seu interior” (SOUZA et al, 2009, p. 79), pois tínhamos como objetivo compreender o pensar e praticar a escola das famílias a partir de seus próprios universos culturais.

Assim, ao entendermos qual a metodologia pertinente, nos vimos às voltas sobre qual seria o traçado de pesquisa a que nos filiaríamos. A fim de buscar essa definição, fomos à escola, por compreendermos que é necessário buscar a resposta no próprio campo de pesquisa, pois só nele, no seu cotidiano, poderíamos viver os momentos em que seria possível delinear o como caminharíamos. Lá é o lugar que nos dará a condição de definir o nosso trajeto.

Nesse processo preliminar de ida à escola, de algumas definições e de muitas indefinições, observávamos a necessidade do *pensarfazer escola*, como definem Alves & Garcia (2008), quando discorrem sobre a dinâmica do viver cotidiano como prática. Elas conceituam o *pensarfazer* como se fosse um só processo, pois os consideram unos na rede em que um está irremediavelmente preso ao outro, indissociável na dinâmica vida prática

cotidiana. Ferrazo (2007) também discorre sobre essa dinâmica, mas a denomina como *saberesfazeres*.

Nesse aspecto, no momento de relato da definição do traçado da pesquisa, estamos nos embasando em autores como Ferrazo (2008), Oliveira (2008), Garcia (2003), Alves (2008), Esteban (2003) e Leite (2008), quando discorrem sobre a pesquisa no/do/com o cotidiano, pois ao longo do processo de pesquisa fomos seguindo alguns de seus princípios, conforme será explicitado mais adiante.

Assim, tentando *pensarfazer* a presente pesquisa, fomos à escola para elaborar esse caminhar, o como iríamos estruturar o caminho da pesquisa: os procedimentos e os instrumentos para a produção de dados, para compreender as questões do estudo e buscar atender os objetivos da investigação. Portanto, ao irmos à escola, observávamos que buscávamos:

[...] compreender os processos de tessitura dos conhecimentos e dos significados nos cotidianos vividos, nisso incluindo os valores como conhecimento que nos levam à ação e o enredamento de todas as práticas vividas nas redes educativas de que fazem/fazemos parte. (ALVES & GARCIA, 2008, p.10)

Ao buscar compreender o entendimento da família sobre escola, como se desenvolviam as práticas escolares no cotidiano das famílias embasadas em seus valores, crenças, enfim, cultura, e, buscando os significados dos *saberesfazeres* do cotidiano, fazê-las inteligíveis, para também compreender as relações entre a família e a escola, a partir do olhar dessa família, do homem comum e de como se constituem as maneiras do praticar escola das famílias, conforme Certaeu define. Ou, ainda os *saberesfazeres* que estão presentes no cotidiano das famílias que vivenciam a escola pública.

Desse modo, ao irmos delineando processualmente o percurso, nos observávamos/sentíamos como sujeitos implicados no processo. Não conseguíamos manter a objetividade definida pelas ciências positivistas. Víamos-nos esbarrando na questão sobre a neutralidade científica, pois “[...] cada individualidade é o lugar aonde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais” (CERTEAU, 1994, p.38). Todavia, ao contrário dessa definição sobre a constituição da pluralidade humana, as ciências positivistas definem o pesquisador como alguém capaz de “suspender” temporariamente o seu “eu” e se posicionar na pesquisa com uma distância objetiva.

Porém nós não conseguíamos nos deixar em separados, esquecer a nossa condição de

sujeitos históricos e culturais, permeados pela nossa própria história cultural, porque nos observávamos integralizados às nossas análises. Simultaneamente, éramos objetivos e subjetivamente implicados no processo. Assim, a pluralidade incoerente, e às vezes contraditória das determinações relacionais, conforme define Certeau (1994), se fez presente na nossa relação de pesquisadora com os sujeitos e campo de pesquisa e nos fez observar que a contradição foi um dos elementos constituintes desta escrita.

Assumiremos, então a nossa condição de pesquisadora como sujeito que se constitui na relação humana, com o mundo, consigo e com o outro. Implicadas nesse processo, com o respaldo que nos é dado pelos princípios da pesquisa no/do/com o cotidiano – alguns princípios de uma concepção de pesquisa que parcialmente nos filiamos -, também externaremos as nossas incongruências nessa relação(ões) pesquisadora/professora e sujeito.

Porém, ao definirmos que seguiríamos a nossa (in)condicionalidade humana, não negamos a nossa preocupação com o rigor na produção e análise dos dados, pois

rigor aqui não significa neutralidade, mensuração, separação ou redução, mas exige um claro compromisso com os sujeitos envolvidos no processo e com os resultados apresentados, mesmo sendo considerados parciais e provisórios. (ESTEBAN, 2003, p.136).

Nesse sentido, deixamos às vezes escorregar o nosso eu identidade que, assim observado, voltava a nós para demonstrar o quanto ainda detemos em nós mesmos, de uns e outros que passaram ou ficaram em nossas mentes/vidas/almas, e também o quanto precisamos identificar/aprender/compreender sobre o outro (e sobre as nossas próprias idiossincrasias).

Assim, nesse processo de ida à escola, de dúvidas, de angústias, de anotações, percepções e reflexões do que era vivido, optamos por princípios da concepção de pesquisa no/do/com o cotidiano: a ideia de sujeitos praticantes, a complexidade, a não neutralidade, o ponto de partida fruto da vivência cotidiana, a tentativa de compreender como se dão as relações humanas, a busca da inteligibilidade das práticas, o autoconhecimento - como também o processo e o produto da pesquisa, a não escolha de um método a priori e as escolhas de procedimentos sendo realizadas ao longo do processo.

## 2.2 Caracterizando o campo de pesquisa

O debate, então, sobre os procedimentos de produção e de análise dos dados teve início com a ida à escola e, continuou como processo nos momentos posteriores, no caminho trabalhoso/conflituoso da definição dos sujeitos e dos procedimentos de construção e de análise das informações. Assim, fomos à escola ainda no segundo semestre de 2010, permanecendo até o primeiro semestre de 2011 quando fizemos contato com as famílias, passando a ir às suas casas e deixamos, assim, de ir à escola.

Para definirmos as famílias, partimos de uma escola municipal de Natal (RN), localizada num bairro de classe média baixa, periférico, na Zona Oeste da cidade. A definição por essa escola como campo de pesquisa está na sua implicação com a inquietação inicial e com a nossa história como professora.

Além da implicação pessoal, há outros aspectos que justificam a escolha da referida escola porque ela apresenta uma contradição instigante, uma vez que detém problemas como qualquer outra escola pública, mas é avaliada como: organizada, bem equipada, limpa; com professores assíduos e alguns bem envolvidos e compromissados com a sua prática; com projetos de integração escolar e preocupada em desenvolver ações para tentar resolver os contextos de aprendizagem que ainda requerem cuidados.

Todavia, apesar das boas condições apresentadas, a escola apresenta vários problemas, dos quais podemos citar, como de maiores relevos: ausência escolar regular de alguns alunos, não se caracterizando como evasão porque eles estão sempre retornando; dificuldades de relacionamentos com alguns alunos e pais que, apesar das tentativas realizadas pela escola, não conseguem se integrar; o problemático contexto de não aprendizagens, mesmo com as tentativas escolares; além da dificuldade de compreender o contexto social na qual está inserida.

No período de 2003 a 2009, trabalhamos nessa escola. Nos três últimos anos, como professora do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental, período em que a problemática sobre a relação família e escola se fez mais presente. Como professora e coordenadora, passamos pela experiência de viver intensamente os problemas escolares listados anteriormente. Nesse aspecto, nos perguntávamos o que ocorria numa escola tão bem estruturada e assim avaliada pela comunidade, mas que não conseguia ter um histórico de avanços e sucessos quantitativos e qualitativos diferenciados de outras escolas públicas.

Antes de situarmos a escola, queremos esclarecer que não nos deteremos em

problematizar o que foi informado pela gestora e coordenadoras, porque a escola não é o nosso maior foco, mas o ponto de partida para a realização da pesquisa. O nosso olhar é para a família, sendo importante registrar, que nos parágrafos posteriores apenas descreveremos o que nos foi explicado pela equipe técnica escolar.

A escola está localizada em um bairro de classe média baixa, mas se compõe de alunos que moram no bairro vizinho, ainda considerado de periferia, de classe econômica mais baixa, denominado Planalto<sup>7</sup>. É uma escola grande, que comporta mais de setecentos alunos, tendo treze salas de aula e uma boa estrutura física: laboratório de informática, quadra, biblioteca, área administrativa, sala de artes, sala de recursos multifuncionais e refeitório (pequeno para o porte da referida escola).

Seu Projeto Político Pedagógico (PPP) vem sendo revisto desde o ano de 2008, havendo alguns encontros pedagógicos e debates sobre as mudanças que devem ser feitas com algumas alterações no currículo das áreas do conhecimento, em especial no ensino de Artes, Educação Física e Ciência da Religião, disciplinas obrigatórias nos anos iniciais.

No PPP consta como um dos objetivos criar a Escola de Pais, que tem por finalidade integrar os pais na participação e acompanhamento escolar dos alunos. No entanto, esta ação ainda ocorre de forma lenta e não sistemática, em virtude da ausência de um número significativo de pais nas convocações da equipe gestora e dos docentes, segundo depoimento da gestora, apesar, das várias tentativas que ocorreram ao longo do tempo. Também há reuniões com os pais de conteúdo administrativo e pedagógico as quais se realizam de acordo com os trimestres e/ou com as necessidades dos professores, coordenadores e gestoras. Segundo as coordenadoras, apesar dos esforços empreendidos, é escassa a participação familiar na escola. A maioria dos pais alega trabalhar e não ter tempo de ir regularmente à escola para acompanhar o processo de aprendizado dos filhos.

Outrossim, segundo as gestoras, existem práticas pedagógicas além da Escola de Pais que buscam integrar os pais à escola, como por exemplo o Conselho Escolar, em que os pais participam das decisões escolares. Há também a prática da acolhida, que é um momento que acontece logo no início, antes da entrada às salas de aula. Além da prática regular de conversar com os pais, ainda segundo a equipe técnica, quando há problemas administrativos e pedagógicos, também sendo abordados por ocasião das festas do calendário escolar (São João, Natal, Dia das mães e dos pais e etc.), considerados importantes meios para as famílias

---

<sup>7</sup> Atualmente esse bairro passa por uma reconfiguração econômica e social devido à “invasão” de condomínios fechados e de apartamentos que têm sido construídos em seu território; tal fenômeno vem gradativamente mudando o perfil de seus moradores.

participarem da escola.

Quando estabelecemos com a escola as primeiras conversas, no primeiro semestre de 2010, as professoras e a equipe técnica consideravam que ela ainda detinha índices elevados de reprovação nos quartos anos. Relataram que no ano de 2009, em torno de um quarto de alunos foram reprovados e, dos aprovados para o sexto ano, muitos foram com dificuldades no desenvolvimento da leitura, da escrita, da compreensão e interpretação textual, além de problemas relativos ao raciocínio lógico matemático e à realização das operações de cálculo.

Dessa forma, apresentamos a escola que nos referenciou na busca das famílias que seriam os sujeitos da presente pesquisa e seguiremos apresentando como se deu o seu caminho.

### **2.3 O processo de pesquisa: o caminho e o caminhar**

Na época, reivindicávamos participar dos encontros pedagógicos e com os pais para definirmos, a partir das crianças, as famílias que seriam os sujeitos da pesquisa. E nos comprometemos a voltar quando conclusa a pesquisa, para socializar as considerações elaboradas sobre a relação família e escola.

Após o primeiro contato de apresentação, passamos a participar do cotidiano de alguns encontros de planejamento e estudo das professoras dos turnos matutino e, algumas vezes, do vespertino, com o objetivo de nos inteirarmos do/no cotidiano escolar e das famílias<sup>8</sup>. Os encontros pedagógicos ocorrem a cada quinze dias. O professor tem um dia por semana fora de sala para se organizar em relação aos afazeres pedagógicos. Numa semana ele está só e na outra deveria estar com a coordenadora e o grupo comum (ano de escolaridade). Todavia, nem sempre é possível juntar todos os professores, por problemas peculiares a cada um e também pelas demandas técnicas e administrativas escolares.

Em relação aos encontros com os pais, participamos de algumas conversas entre eles, professoras e coordenadoras. Também participamos de uma reunião de pais em uma sala de aula, com uma professora que se dispôs a atender ao nosso pedido. As demais não se negaram textualmente, mas também não se dispuseram a abrir suas salas de aula.

---

<sup>8</sup> Gravamos, a partir do segundo encontro de que participamos. Não gravamos todos porque em algumas vezes não foi possível, devido à rapidez com que aconteciam. Nas brechas dos tempos de encontros e, em algumas vezes por ser mais uma conversa informal rápida, em ambas as situações nos constrangíamos em montar a cena de pesquisadora.

Essa busca de nos envolvermos no cotidiano escolar era também porque pensávamos que a ida à escola nos daria condições de conjuntamente com a escola, definir os sujeitos da pesquisa. Compreendíamos que precisaríamos das profissionais da escola para essa definição. Achávamos que sozinhas, só com nossas memórias dos alunos, não seria possível: podíamos não reconhecer mais as crianças, após dois anos trabalhando em outra unidade de ensino; elas poderiam ter se transferido e/ou não apresentar o mesmo problema sentido por nós enquanto professora.

Enquanto professoras, tínhamos tido alunos que se destacavam pela frequência irregular às aulas e outros pela dificuldade em se “envolverem afetivamente”<sup>9</sup> (se implicarem) com/nas práticas escolares. Na época a escola se debatia sobre a hereditariedade no processo de aprendizagem e se destacava, nas vozes escolares, que os estudantes mais problemáticos detinham peculiaridades familiares de não aprenderem o conhecimento escolar.

Também nos inquietava a ausência das famílias. Ao pedirmos que viessem à escola, não se faziam presentes. Quando iam, silenciavam diante das nossas indagações. Essas também foram angústias que tinham nos feito pensar nessa pesquisa, porém, conforme já explicado, estávamos fora dessa escola há algum tempo e não sabíamos se seriam essas especificidades que considerávamos singulares, as definidas como critérios.

E, assim, ao pensarmos nos princípios, os quais identificamos anteriormente, da pesquisa no/do com o cotidiano, nos voltamos para Alves & Garcia (2008), quando explicam a razão da junção da palavra com a pesquisa do/no com o cotidiano,

[...] *com* deixa claro serem dois ou mais sujeitos que, em diálogo ou polílogo, constroem conhecimentos com a escola, com o que está fora da escola, com a vida, com o mundo que afinal todos nós queremos [...], com um mundo no qual possam caber todos os mundos. (ALVES & GARCIA, 2008, p.09)

Ao pensarmos em assumir princípios da concepção de pesquisa no/do com o cotidiano, nos víamos envoltas nessa compreensão da coletividade, do conjunto, do diálogo. Víamos-nos como sujeitos que aprendem em contato com o outro e com a complexidade da vida diária.

Então, acreditávamos que as colegas professoras nos ajudariam a definir critérios para

---

<sup>9</sup> Esse termo é complexo de definir porque ele abrange uma gama de postura diante do conhecimento escolar que envolve: dispersão; não realização de tarefas; dificuldade em compreender informações e instruções escolares; não participação nas atividades fora de sala, como danças, corais e apresentação; apatia diante das proposições escolares...



a escolha dos sujeitos da pesquisa e de nos identificarmos com a busca de um mundo em que todos fossem olhados como pessoas humanas, portadoras de direitos e deveres para consigo, com o outro e com o mundo.

#### **2.4 O cotidiano da pesquisa, os procedimentos de produção e de análise dos dados: a observação/vivência e a conversa dialógica**

Nas conversas/vivência com a escola, com os seus profissionais e com as nossas orientadoras, conforme já explanado fomos traçando o caminho da pesquisa. Assim, ao pensarmos em como definiríamos as famílias, a gestora da escola propôs que fossem contempladas as famílias dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, em 2010. Após analisarmos com as orientadoras os seus argumentos - de que desses alunos já se tinha referências históricas - haveria condições de historiar como se deu o processo de ensino e aprendizado de cada um, de seus irmãos/familiares e da relação das famílias para com a escola. E, também, que nesse ano de escolaridade ainda permaneceriam crianças que haviam estudado no período em que fomos professoras e coordenadoras nessa escola. Concordamos então com a sugestão da gestora.

Outro aspecto considerado na escolha do 4º ano foi o de que os alunos, provavelmente, permaneceriam na mesma unidade de ensino no ano seguinte, no 5º ano em 2011, ano em que deveríamos manter contato com as famílias. Se escolhêssemos outro ano de escolaridade, teríamos problema em relação a critérios para as suas definições pela dificuldade em caracterizar suas histórias de escolarização e, também, correríamos o risco de perder contato com as famílias no ano letivo seguinte.

Assim, definido o ano de escolaridade, nos vimos, no transcorrer do segundo semestre de 2010, envoltas na discussão com a equipe técnica e pedagógica sobre quem seriam os sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, pensávamos em definir os sujeitos da pesquisa a partir das nossas angústias: as crianças que demonstrassem dificuldades em se envolver com o conhecimento escolar, em se envolver afetivamente (se implicar) com/nas práticas escolares, cujas famílias fossem ausente da escola e que as crianças poderiam ter ou não um histórico de frequência irregular à aula. Definimos como frequência irregular quando a criança regularmente deixa de ir à escola, isto é, frequenta alguns dias seguidos, mas em outros não se faz presente. Por

exemplo, normalmente, em uma semana regular de aula, falta um ou mais dias. Às vezes, tem períodos em que não vai à aula por semanas seguidas e há outros em que vai à escola regularmente. Conceituamos todas essas características como “distanciamento escolar”.

Naquele momento, conceituar se envolver afetivamente (se implicar) com/nas práticas escolares demonstrou ser um fator complicador para delimitar quais características de comportamento e/ou de atitudes poderiam ser assim definidos. Não conseguíamos nos fazer compreender pelas professoras, talvez porque nossos elementos textuais para designar essa expressão com clareza fossem frágeis, ou talvez pela compreensão impregnada das professoras de idiossincrasias pessoais, como o elemento norteador do processo de aprendizagem, isto é, a crença nos fatores psicológicos como a maior (e, às vezes, única) causa da não aprendizagem escolar.

Nas conversas mantidas com as professoras e a equipe técnica pedagógica, a percepção de não aprendizagem do conteúdo escolar estava vinculada à dificuldade de aprendizagem, na perspectiva psicológica. Enquanto um problema singular, próprio ao sujeito, não observávamos nas conversas com as professoras uma compreensão macro, sociológica ou histórica, mas particularizada àquela criança. Segundo Esteban (2001, p.25):

Esta centralidade no indivíduo também é fio condutor da constituição teórica e prática do processo escolar de avaliação. O/a professor/a avalia e classifica cada aluno [...], tendo como base modelos de aprendizagem e desenvolvimento idealizados que não aportam fundamentos teóricos que permitam uma reflexão profunda sobre os fatos observados.

Nesta citação, observamos que a centralidade no indivíduo é o elemento que contribui para a percepção individualizada do fenômeno sobre o não aprendizado escolar. Ela é recorrente entre alguns profissionais em educação pela fragmentação do conhecimento, e, segundo ainda a mesma autora (idem), “como consequência desta fragmentação não encontra meios para estabelecer as conexões necessárias e perceber que são poucas as crianças que conseguem responder às exigências do modelo utilizado como referência”.

Abrindo um pequeno parêntese, também é importante ressaltar que esse é um dos pensares. A lógica da responsabilização da não aprendizagem escolar, como ocasionada pela incapacidade ou dificuldade congênita do aluno, singularizando um processo que é também social (ou primordialmente social), coexiste na escola com outros pensares mais abrangentes e complexos que observam o fato mais amplamente, conforme deliberam as áreas sociológicas, antropológicas e/ou históricas.

Ao contrário da crença predominante entre as professoras da ação humana ser observada como individualizada. Observamos que ela não é desconstituída de complexidade, segundo Morin (2000), ela se dá numa multicoletividade permeada por aspectos multifacetados: históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos; que “delineiam” historicamente a trajetória humana de cada sujeito vivente num dinâmico/móvel, mas também em determinado contexto, podendo se submeter ou subverter as amarras de sua realidade histórica.

Ao tentar fugir do aspecto individualizante das colegas professoras, tentamos clarificar o que compreendíamos como se “envolverem afetivamente” (se implicarem) com/nas práticas escolares. Então falamos em ausência da criança e da família à escola, o que gerou outra polêmica entre as professoras, pois uma afirmava que não havia necessariamente equivalência entre frequência regular da família à escola e bom aproveitamento escolar. Aceitamos a lógica do raciocínio da professora, apesar de entendermos por seu relato que, no aluno citado como exemplo, não havia distanciamento do aluno e nem familiar da escola. A mãe não era ausente à vida escolar do filho. Exercia o acompanhamento regular sobre o seu processo de escolarização. A criança não faltava nunca à escola, fazia todas as atividades propostas na sala, e em casa, a mãe acompanhava diligentemente sua vida escolar. Ela apenas não se fazia presente no prédio escolar, mas era presente na vida escolar do filho.

No exemplo dado, faltava o elemento básico que caracterizaria o distanciamento escolar, que se referia a não vivência e acompanhamento escolar da família ao processo de aprendizado do filho (não realização das tarefas de casa, não vivência na escola e esparso atendimento ao chamado escolar), sendo esse, um dos exemplos de dissonâncias que demandou alguns encontros entre nós e as professoras.

Assim, posteriormente, houve mais alguns embates sobre o perfil dos sujeitos e mesmo assim, mantivemos a convicção de escolher famílias que se caracterizassem como distantes da escola. A ausência regular e a dificuldade de aprender das crianças poderiam ser ou não componentes desse critério maior. A frequência irregular do filho às aulas era algo que chamava, mais fortemente, a nossa atenção como componente do critério maior, pois também queríamos compreender a ausência à escola e investigar a ou a não significação dela para a família. Nesse aspecto, o histórico familiar do aluno era importante para caracterizar esses elementos como descritor do comportamento familiar.

Porém, continuamos a ter problemas, pois, conforme já explicitado, as professoras insistiam em certa dificuldade em compreender que não se pesquisavam “problemas de aprendizagem” ou “crianças com perfis de aprendizagem complicados”, ou com “problemas

psicológicos e/ou emocionais”, sendo esses os perfis recorrentes dos exemplos de crianças fornecidos pelas educadoras.

Dessa forma, após todo esse histórico de indefinições, que durou todo o semestre, pensamos que seria impreterível estabelecer critérios de comportamentos escolares para definir as famílias dos alunos. Ao final do ano, já em dezembro de 2010, pensamos em fazer uso do termo *baixo desempenho*, para tentar separar problemas de aprendizado do que buscávamos, considerando que ela poderia ser a palavra que demonstraria a configuração de família a ser escutada.

Todavia, não nos identificávamos com o conceito contido na palavra e no teor psicológico e discriminatório do vocábulo *desempenho*, que parecia, na nossa leitura/interpretação, falar sobre uma incompetência de cunho pessoal do aluno. Não pesquisamos muito sobre isso porque, ao tecermos essas reflexões, desistimos dessa terminologia pela sua incompatibilidade teórica com o que pensávamos. Portanto, retiramos essa expressão *baixo desempenho* das conversas com as professoras e decidimos que nós mesmas estabeleceríamos os critérios para definir as famílias.

Permanecemos assim meio presas à expressão *baixo desempenho*, quando falamos para as professoras que centraríamos o nosso olhar nos alunos que demonstravam, no quarto ano de escolaridade, não terem desenvolvido a leitura fluente<sup>10</sup>, ou seja, que demonstravam dificuldade em: pronunciar as palavras e em conseguir compreender e interpretar o que foi lido; escrever texto coeso, coerente e lógico, além de apresentar dificuldade na realização das quatro operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão).

Pensando em clarificar melhor o que buscávamos, tentamos ir além dos aspectos cognitivos listados acima e questionamos o comportamento das crianças e dos irmãos em sala, como também a reação dos familiares ao processo de aprendizagem. Ao tentarmos fazer essa diferenciação, observamos que as professoras classificaram alguns alunos como “problemáticos”, porque apesar de frequentarem a escola há algum tempo, não desenvolviam (segundo as professoras) aprendizagens correlacionadas ao ano de escolaridade em que se encontravam. E, ressaltavam o viés psicológico, classificando as crianças de acordo com as questões relacionadas: ao abandono familiar, a problemas de aprendizagem e a problemas familiares.

Ao final do ano de 2010, a escola estava envolta no processo de colocação de notas em diários escolares, recuperação, aprovação e reprovação, avaliações finais e entrega de

---

<sup>10</sup> Fluente significa leitura rápida, sem escaninho, com compreensão e interpretação do texto lido.

cadernetas. Com dificuldade, conseguimos encontrar um tempo (curto) para sentarmos com as professoras. No último encontro do turno vespertino, em que se encontravam duas professoras, ao falar sobre as famílias das crianças que deveriam ser observadas na pesquisa, uma delas falou sobre hereditariedade. Manifestou esta ideia, sobre herança cognitiva devido a dois irmãos que foram seus alunos e que não tinham frequência irregular. Um dos meninos, que foi seu aluno no ano anterior (2009), era quieto, mas não se envolvia nas atividades escolares e não desenvolvia as aprendizagens escolares correlacionadas ao ano que cursava. E, o outro, muito conhecido na escola por sua não aprendizagem escolar, teve muitos problemas comportamentais, saindo sem saber ler e escrever, conforme o esperado em um quinto ano.

Ao fazer a relação entre os dois irmãos, de comportamentos diferentes, mas com processos de aprendizagens similares, ela comentou que já havia observado, na sua prática em escolas, que há determinadas famílias que não aprendem o saber escolar. Algo já comentado brevemente pelas professoras sobre outro aluno do turno matutino, mas não com tanta ênfase.

Contudo, ainda tivemos o último encontro com as professoras do matutino, em que foram listadas algumas crianças. Nesse momento, se encontrava ausente uma professora que havia falado anteriormente em sete alunos e informalmente sobre uma que faltava muito e que justificava sempre a ausência com a doença. Então se elaborou uma última lista de alunos, do matutino, que melhor se encaixavam no perfil descrito.

Da lista sugerida pelas professoras e na escuta para a construção das mesmas, observamos que havia algumas crianças que sempre estiveram presentes nas conversas, com menor ou maior ênfase, de acordo com o olhar da professora e a compreensão que detinha sobre o que buscávamos, e que atendiam aos critérios definidos, como distanciamento escolar.

Nas conversas com as professoras, esclarecemos como característica da família quando tinha similaridade no comportamento dos irmãos na escola. Verificávamos se o aspecto era replicado: por exemplo, se a falta era comum a todos ou só ao mais velho. Quando se observava que era algo comum aos irmãos que se encontravam na escola, podíamos assim dizer que a característica era um aspecto familiar. Portanto, ao final do ano, foi definida três crianças/famílias, com as mesmas características nos seus processos históricos de escolarização.

Todavia, era preciso saber quem seriam os representantes das famílias. Ao conversar com a escola, observamos em todas as falas que as mães eram as que articulavam o contato família e escola e se portavam como as responsáveis pelos filhos. Então, optamos por realizar a pesquisa com elas, outorgando-lhes e aceitando as suas condições de representantes e de

porta-vozes das famílias. A partir dessa compreensão, em vários momentos desta escrita da pesquisa nos referiremos às mães e famílias (mães/famílias) como se fossem uma só entidade, pois nesse processo observamos que elas representam literalmente as compreensões de seu grupo familiar.

Foram escolhidas então as famílias a partir das três crianças relacionadas nas listas construídas e reconstruídas ao longo do ano. As famílias/sujeito da pesquisa seriam a de dois meninos e uma menina. Dois alunos (a menina e um menino) estudavam no matutino e um no vespertino. Todos os três foram alunos do quarto ano em 2010. Os meninos haviam sido reprovados; um nesse ano e o outro no ano anterior, também no quarto ano, mas em 2009.

O menino do matutino mantém a frequência irregular, sendo essa também uma característica da frequência do seu irmão. Os dois irmãos segundo a mãe, estão tendo problemas de aprendizagem na escola. Não obtivemos referências do irmão na escola porque ele estuda no primeiro ano e não mantivemos contato com a professora. Mas, ainda pelas informações maternas, não difere do irmão que está na escola em relação à aprendizagem.

O aluno do vespertino não tem como característica a frequência irregular, mas é considerado pela escola como uma criança que não se envolve no cotidiano da sala e ainda tem problemas em aprender o conhecimento escolar. Tem irmãos na escola e é membro de uma família que a professora, definiu como uma em que os meninos<sup>11</sup> vão à escola regulamente, mas que não aprendem, terminam o ano sem saber ler e escrever, conforme o esperado pela escola.

A terceira criança, estuda no matutino, é uma menina, e apresenta frequência irregular, de acordo com os registros da professora. Cogitava-se que as suas constantes faltas ocorrem devido a uma doença congênita. Porém, as suas faltas sempre chamaram a nossa atenção, enquanto nossa aluna, pois antes de apresentar os sintomas (2007 e 2008) e do diagnóstico (em 2009) da doença, frequentava irregularmente à escola. Ela também tem uma irmã estudando na escola que “falta mais do que vem”, segundo a professora e a coordenadora. Devido às faltas se estenderem à irmã que estuda no segundo ano, e é saudável, então consideramos que essa é uma característica familiar.

Ao definirmos essas três crianças como sujeitos da pesquisa, fomos em busca de suas famílias/mães, no ano de 2011. Contudo, encontrar as mães para que pudéssemos produzir os dados, foi um processo muito complicado, devido aos tempo de vidas maternos e aos nossos

---

<sup>11</sup> Apesar de suas irmãs terem estudado na escola, não é feita referência a elas pelas professoras, mas ao irmão que demonstrou um processo de aprendizagem similar ao aluno do vespertino e também aos irmãos: um que está no primeiro ano (não ouvimos referências a este) e a um menor que entrou neste ano e demonstra ainda ser muito imaturo, chorando muito em sala de aula e já sendo referenciado como irmão de...

que se limitavam ao período previamente definido para a pesquisa.

Historiando esse processo de encontros com as mães, iniciamos o seu relato pela busca de contatá-las. Primeiro tentamos fazer contato por seus telefones registrados na escola. Todos eram celulares que viviam desligados. Às vezes até tocavam, mas elas não os atendiam e não retornavam a ligação porque, posteriormente, afirmaram não terem crédito.

Então, após as várias tentativas frustradas de lhes falar por telefone, fomos à escola pela manhã e propusemos que a coordenadora fizesse uma chamada escrita para que viessem à ela conversar conosco, o que foi prontamente atendido, com exceção da mãe da menina que estava sem ir à aula há um tempo, só retornando à esta após um período de dias. A professora mandou o recado, porém não obtivemos retorno.

Em tempos diferentes, fizemos um novo chamamento para a criança do vespertino e para a menina. Também não recebemos retorno.

Somente uma mãe respondeu ao chamado: a do menino do matutino, a qual chamaremos de Joana, esclarecendo que todos os nomes dados aqui às mães participantes da pesquisa são pseudônimos. No dia em que ia ocorrer o encontro na escola com a única mãe que respondeu ao chamado, casualmente nos deparamos com a mãe do menino do vespertino que estava indo deixar o filho menor na escola. Esta mãe, que chamaremos de Ivone, ao ser questionada sobre a sua disponibilidade em participar da pesquisa, aceitou prontamente.

Todavia, Ivone não foi à escola em nenhum dos dias que marcamos. Tivemos que ir a ela em períodos semanais e quinzenais diferentes. Ela, através do telefone<sup>12</sup>, justificava a ausência e remarcava, mas não cumpria o acordado. Na quarta tentativa de falar com ela, o seu filho, ao nos ouvir perguntar sobre a sua mãe e insinuarmos ir à sua casa, disse que achava que devíamos “ir mesmo porque ela só ficava dizendo que ia, ia, mas nunca ia...”

Dessa forma, ligamos para ela e dissemos que íamos à sua casa. Ela marcou conosco em um final de semana, no final de tarde de um sábado. Fomos na data combinada e encontramos em casa todos os seus filhos, ficando difícil acontecer a conversa. Ela tem sete filhos, três ainda pequenos e que ficavam junto a ela, causando uma algazarra comum a crianças que sempre estão a pedir atenção. Assim, não foi possível acontecer a primeira conversa oficial, mas já tínhamos tido duas informais - esta e a da escola. Ambas não foram gravadas. Então, a remarcamos para a semana seguinte, na escola.

Novamente fomos frustradas na espera. Nas duas vezes em que marcou o encontro, ela não se fez presente e nenhum telefonema foi dado, mesmo quando acordado para que ligasse

---

<sup>12</sup> Nesse período anotamos o telefone pelo caderno do filho e ela o atendia.

a cobrar se fosse preciso desmarcar. Tal situação durou uns dois meses. Depois de tantos desencontros, na escola e em sua casa, em abril ela nos permitiu ir à sua casa à tarde, horário possível para ela, e iniciamos as conversas.

Na primeira conversa com Ivone, que não foi gravada<sup>13</sup> devido à situação descrita de algazarra infantil e impossibilidade de conversa no sábado, sobre o porquê da relutância em conversar, ela disse que não era nada. Era a dificuldade de ir à escola por causa da distância, do calor e dos contratempos do dia a dia.

Os contratempos cotidianos impediram a sequência regular de encontros. O “primeiro encontro”, formal, nos possibilitou sentarmos para conversar e gravar o nosso diálogo, mas não foi seguido logo de um segundo encontro, pois continuamos com muita dificuldade para achá-la. Ivone assumiu um trabalho como doméstica e não tinha horário regular de estar em casa, assim, se repetindo a dinâmica de desencontros. Algumas vezes fomos e nos deparamos com a porta fechada, sem ninguém em sua casa. Em outras, a encontrávamos em casa, mas sem disposição de tempo para sentar e conversar porque, numa das vezes estava lavando roupa dos filhos, em outra estava literalmente acabando de chegar a sua casa do trabalho e sem disposição de conversar. Dessa forma, conversar com Ivone sempre foi um processo de muitos desencontros, com alguns poucos, pouquíssimos encontros.

O encontro com a terceira mãe – que chamaremos de Maria - também foi fruto do acaso. Ela é a mãe da menina. Fomos várias vezes à escola e não conseguíamos ver as suas filhas em sala de aula. Conforme já relatamos, a professora não entregou a carta elaborada no mesmo dia que a da Joana, mas bem posteriormente, devido à ausência da menina na escola. E quando foi entregue, não houve resposta da mãe. Outra vez, enviamos o mesmo pedido com a assinatura da diretora, mas também não obtivemos resposta. Após enviar essas duas cartas pedindo a sua presença, fizemos um bilhete de próprio punho, nos identificando e falando da pesquisa. Colocamos o telefone e pedimos que ela entrasse em contato conosco, mas ela ignorou esse bilhete por mais ou menos trinta dias.

Num determinado dia Maria ligou, dizendo ter sido chamada à escola, mas, como estava trabalhando, não poderia atender ao chamado feito no telefone do marido e que parecia urgente. Questionava se saberíamos do que se tratava. Respondemos não saber, mas que entraríamos em contato com a escola e que ligaríamos para ela. Fizemos a intermediação com a escola e aproveitamos, então, para perguntar sobre a sua disponibilidade em participar de

---

<sup>13</sup> Nenhuma primeira conversa foi gravada. Com exceção de Ivone, todos os primeiros encontros foram na escola e atenderam mais ao objetivo de explicar às mães o que pretendíamos do que iniciar já com os procedimentos de pesquisa.



nossa pesquisa. Ela aceitou e marcou para dois dias depois. Cumpriu o acordado e foi à escola. Combinamos então de irmos à sua casa, uma semana após esse encontro.

Na primeira vez em que deveria haver o encontro na sua casa (seria o nosso segundo encontro, o primeiro formal) ela precisou sair. Só fomos informadas deste fato quando, no caminho da sua casa, ligamos para nos certificar sobre o endereço. Remarcamos então para a semana seguinte na escola.

Essa dificuldade em encontrar as mães foi algo que logo nos chamou a atenção. A nossa questão ainda era parte do cotidiano escolar: o porquê da aparente resistência em irem à escola, ou em nos receberem em suas casas, algo que não havia mudado com o tempo desde quando professora dessas crianças. A dificuldade em se fazer presente na escola também estava respaldada em suas vidas tão cheias de contratempos, afazeres e dificuldades de atenderem a tantas demandas diárias para conseguirem sobreviverem e serem mães, conforme vivenciamos no percurso desta pesquisa.

A única mãe que se apresentou ao primeiro chamado foi Joana. Ela sempre atendeu aos nossos chamados enquanto professora de seu filho, mas não atendia com tanta disponibilidade o da escola. Todavia, após o segundo encontro em que ela faltou ao trabalho - primeiro na escola em que aceitou participar da pesquisa e o segundo em sua casa - decidimos que nos veríamos nos finais de semana. Mas também passou a ser um problema encontrá-la em casa nos sábados pela manhã ou à tarde. Ela sempre estava envolvida em alguma atividade fora de casa: ida ao mercado, à casa da irmã, ou resolvendo algo de casa externamente...

Dessa forma, apesar de procurar Joana nos finais de semana em sua casa, não conseguíamos achá-la. Fomos várias vezes, em diferentes horários nos sábados, até encontrá-la. Então, conseguimos marcar os encontros para os domingos pela manhã.

Após ter acontecido o primeiro encontro formal com Ivone, falar com ela se tornou um problema, pois começou a trabalhar e não mantinha horários regulares de retorno, conforme já detalhamos anteriormente. Além do trabalho, ela havia vendido o telefone e um vizinho que tinha por hábito ouvir música em um volume muito alto, todas as tardes. Só podíamos então conversar na ausência deste vizinho, ou quando ele estava dormindo, porque se fazia silêncio na rua. Por vezes, mesmo estando dormindo, podia nos atrapalhar ligando o som repentinamente, como aconteceu no último encontro, em que tivemos que interromper a conversa porque ele acordou de repente e ligou o som num volume ensurdecedor.

Antes de iniciar os procedimentos da pesquisa, pensávamos, inicialmente, em três encontros com cada mãe. Mas, com a convivência com os seus cotidianos, no processo, observamos que não seria possível fechar em uma quantidade e uma periodicidade, e

concluímos que esta se definiria em cada contexto de vida de cada família, marcados por contratempos, como faxinas, bicos, doenças e também por desencontros com os seus tempos. Além disso, elas se esqueciam, saíam para outro lugar, marcavam e, aparecia algum problema para resolver. E, assim, nem sempre as víamos quando marcávamos, o que protelava, postergava e, às vezes, inviabilizava os encontros.

Dessa forma, foram realizados dois encontros com Maria e Ivone e três com Joana. Precisaríamos de mais um encontro com Ivone para concluir mas, não conseguimos acertar com os relógios do seu tempo e cotidiano: o seu horário de chegada do trabalho, sempre irregular; a ausência ou o sono do seu vizinho. Apesar de termos tentado, por várias vezes, não conseguimos manter a terceira conversa. Assim as conversas com as mães foram acontecendo nos momentos e nas quantidades possíveis e a pesquisa precisou se adaptar a esse contexto do cotidiano dessas mães.

É importante ressaltar que Maria se mostrou muito concisa em suas respostas<sup>14</sup>. Observamos que, contrariando a espontaneidade das outras duas mães, ela era extremamente educada e gentil, mas sempre foi mais reservada, não permitindo que o seu pensar fluísse, controlava o que dizia e o como dizia. A segunda conversa, que foi a última, foi mais permeada por nossa fala que a sua, não tendo assim espaço para que ocorresse uma terceira visita à sua casa.

Inicialmente, a decisão de não realizar os encontros com as mães na escola foi pela impossibilidade do espaço físico escolar: não havia lugar para que os encontros ocorressem. Além dessa limitação material, achávamos que seria mais conveniente para as famílias nós nos deslocarmos para as suas casas. Tínhamos observado, no período de contato como as mães, o quanto a vida delas era conturbada, com muitas tarefas cotidianas: cuidar de casa, família e trabalho. Também não queríamos contribuir para torná-lo ainda mais conturbado, criando mais uma atividade extra para elas fora de casa.

Outro aspecto a ser evidenciado na ida às suas casas foi o elemento simbólico. Ao irmos às moradias das famílias, foi aberta uma porta de entrada e de circulação entre nós e as mães. Foram declinadas algumas amarras, impregnadas no espaço físico da escola, que caracterizam a simbolização contida em seus muros. A mudança de ambiente, do escolar para as suas casas, possibilitou a ocorrência de verdadeiras conversas, apesar de, antes de mantermos contatos com as mães, pensávamos em utilizar as entrevistas semiestruturadas, como procedimento e instrumento de pesquisa. Por isto, rascunhamos um quadro temático em

---

<sup>1414</sup> Nesta escrita faremos uso das palavras: fala, discurso, relato, narrativa e conversa como sinônimos de conversa dialógica.

que organizamos algumas ideias para iniciar e entabular a conversa com elas. Contudo, essa perspectiva se transformou, ao longo da dinâmica dos encontros, nos contatos com as mães.

Nos encontros com as mães, mantínhamos uma interlocução relativamente aberta, talvez porque tivéssemos uma história anterior, como professora de seus filhos, e também como professora de uma das mães, a Joana. Além dos vários encontros para a marcação das conversas, que denominamos como formais (porque eram gravadas e mais longas), ia-se construindo intimidade entre nós. Observávamos, assim, no processo de fala e de escuta com as mães, que íamos nos integrando provisoriamente aos seus ambientes e às suas falas. Não nos víamos nitidamente separadas, como pesquisadoras e sujeitos da pesquisa.

Nesses momentos com as mães, observávamos nas suas dinâmicas, na vivência da pesquisa, que o procedimento entrevista não seria adequado ao que vivíamos. Achávamos que não poderíamos denominá-los como entrevista, porque não havia um roteiro pronto para seguir de forma fechada, não havia uma relação claramente delimitada de perguntas e respostas, ou denominá-la de entrevista semiestruturada, porque não havia um roteiro aberto. O quadro rascunhado foi deixado de lado porque não conseguíamos seguir o seu percurso. As conversas eram por demais descontínuas e seguiam a lógica de significação dada por cada mãe.

Também pensávamos que não poderíamos utilizar a palavra narrativa, apesar deste, gênero oral estar presente nos relatos de suas vidas, em suas memórias, embora elas não se fechassem em suas histórias e memórias. Estas eram importantes, essenciais, mas havia mais, ia-se além, se conversava. Não numa audição passiva de quem escuta sem intervir.

Não ouvíamos as mães ininterruptamente, intervíamos, fazíamos questionamentos, entranhávamo-nos em suas falas e, em algumas vezes, elaborávamos comentários, muitas vezes nos posicionando, em outras, nos solidarizando com o que falavam. Às vezes discordávamos, outras só escutávamos. Então, não imperava o relato de um lado, mas a conversa sobre questões da vida cotidiana e reflexões sobre a própria vida, em uma perspectiva de micro e macro ambiente praticado, vivido, sonhado e realizado.

Nesse aspecto, preocupadas em manter certa coerência entre as conversas das diferentes mães, organizamos alguns pontos sobre os temas que eram importantes abordar na pesquisa, como se fossem, por exemplo, pontos a serem lembrados quando se precisa saber de algo sobre alguém íntimo e se organiza mentalmente o que se vai falar, ou como se conduzirá o diálogo para esse fim.

Ao sermos embaladas pelas conversas, inconscientemente ignorávamos o planejado. Cada mãe encaminhava o assunto para onde lhe fazia sentido. Consequentemente, quando

escutávamos as conversas é que observávamos que as pontuações ou repetições de temas eram peculiares a cada uma delas. Dessa forma, não foi possível fazer uso de todas as vozes maternas em todos os pontos analisados desta dissertação.

Assim, as conversas com as mães seguiam a dinamicidade de suas vidas e se constituíam em diálogos em que escutávamos e falávamos. Essa compreensão de vínculo também foi exteriorizada na fala de Joana<sup>15</sup>:

Mas, assim, eu tenho vergonha de falar. Porque eu estou falando aqui, porque eu lhe conheço já faz tempo. Mas, se fosse uma pessoa que fosse de fora, me perguntar, eu não ia fazer nada. Não ia fazer nada, não. Até porque eu tenho vergonha de falar. E, assim, só se fosse mesmo de uma amiga que precisasse mesmo dessa matéria para um trabalho, mas, para falar espontaneamente, não falava, não.

Ou quando Ivone discorreu sobre as nossas conversas:

Está vendo?! Eu nunca conversei com professora, também, desse jeito, não. É a primeira vez que eu sento. Assim pra conversar. Às vezes, eu ia resolver... Assim... Uns negócios [na escola] e voltava. Mas, para conversar mesmo, com professora... Assim que nem estar eu e você, era difícil. Nem na escola, nem em canto nenhum. Só essa professora<sup>16</sup> que começou com uma amizade com ela... Uma intimidade. Aí eu comecei a ir lá, mas...

Considerando tudo o que foi explanado até aqui, ficamos a pensar sobre qual seria a expressão adequada para conceituar os encontros com as famílias. Então consideramos se não seria pretensão fazer uso da expressão *conversa*, mesmo sabendo que ela não tem sido utilizada comumente como termo científico, como um instrumento de produção e de análise de pesquisa.

Talvez porque esteja atrelada à versatilidade do senso comum, com o descompromisso da fala informal, que caracteriza a conversa como passatempo que conforta, aflige e que reflexiona sobre o que se vive no cotidiano. E que também demonstra mentiras, como designam alguns adágios populares: isso é conversa para boi dormir; ou, são só conversas de fulano, dentre outros.

Contudo, ao irmos às casas das famílias, nos víamos tão envoltas em suas vidas que nos apercebíamos sendo mais que uma estranha pesquisadora. Não somos ingênuas de afirmar

<sup>15</sup> Sabemos que não é usual utilizar na metodologia as falas dos sujeitos da pesquisa, mas aqui elas são usadas para demonstrar a veracidade da argumentação.

<sup>16</sup> Uma professora de um dos seus filhos que se tornou sua amiga e ela conversava na casa dessa, não na escola.

que deixávamos de ser pesquisadoras e pesquisadas, mas essa relação assimétrica pela própria natureza: de alguém que vem de fora para pesquisar, assim se subentende “mais sabido”, era transmutado para uma visita de alguém próximo, que ocasionalmente aparecia, sendo de alguma cerimônia, mas não um estranho de todo, que aparece inesperadamente e tumultua o ambiente de casa.

Assim, na liberdade que nos foi dada pelas mães de irmos às suas casas, nos tornamos alguém, momentaneamente, ligadas às suas histórias de vidas. Elas eram os sujeitos que, ativamente, participavam de nossa pesquisa, transformando os sentidos que atribuíamos aos seus mundos.

Para elas, nós éramos pessoas que demonstravam um interesse real no que falavam. Paulo Freire (1996 p. 81) nos chamou a atenção sobre a importância e necessidade da escuta na relação humana, defendendo que “é preciso de ir ‘*lendo*’ cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares [...] fazem de seu contexto”. Nesse sentido, a leitura de mundo se refere à “explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo”(idem).

Então, foi isso que vivenciamos nas nossas conversas com as mães: a compreensão de sua própria presença no mundo. Elas não se resumiam aos momentos em que nos encontrávamos no presente, mas vinham impregnadas de nossas histórias como professoras e mães de alunos e das reflexões e análises que elas elaboraram ao longo da vida sobre as suas histórias.

Assim, não pretendíamos ouvir as famílias, mas escutá-las, o que “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996 p.119) porque, ao se aceitar a escola como uma coletividade de diferentes, não melhores, não piores, mas singulares a sua própria contextualização histórico-cultural, social e econômica, se busca o estabelecimento do diálogo entre uns e outros.

Dessa forma, quando estávamos nesse questionamento teórico de qual termo utilizar e de posse de toda reflexão construída sobre os nossos encontros com as mães, verificamos que a palavra *conversa* também vem se delineando como um instrumento e procedimento de pesquisa no mundo acadêmico. Citamos, como exemplo, a tese elaborada por Claudio Pinto Nunes (NUNES, 2009), que escolheu como procedimento e instrumento de pesquisa as conversas *interativo-provocativas*, por acreditar que ela faz com que a subjetividade seja expressa pelos sujeitos: “[...] de provocar uma relação interativa entre o pesquisador e o pesquisando em que este último possa expressar os sentidos que atribui ao objeto de estudo.”

(NUNES, 2009, p.33).

Esse procedimento também está presente na tese de Andréa Serpa (2010), que utiliza a pesquisa no/do/com o cotidiano e faz uso da palavra *conversa* por considerar que a ela nos possibilita:

Fazer o outro pensar. Pensar com o outro. Essa é a metodologia, o princípio, o caminho. É, assim, perceber que a conversa representa o vai e vem da fala de um e de outrem, em que na reciprocidade da enunciação, há divergências, há conflito, há discordância, mas que também, há o com, que é o concordar, o sofrer junto, é se perder na dor do outro e ver-se envolto nela. É reconhecer que não saio igual, mas permeada da subjetividade do outro e que ao me permitir impregnar pelo espírito do outro deixo um pouco de mim e que a minha produção acadêmica não está fechada no que falo, mas no que vivo intrinsecamente com o outro. (SERPA, 2010 p.62)

A referência acerca da possibilidade de pensar e fazer o outro pensar que é feita por Serpa (2010) ao defender a conversa como procedimento de pesquisa, nos traz a reflexão sobre o poder de transformação contido na troca que enseja uma conversa, nessa possibilidade de escuta e de impregnação que advém da troca entre sujeitos. E foi pensando nisto que buscamos a constituição etimológica da palavra *conversa*.

A constituição etimológica da palavra *conversa*, é composta por duas junções de prefixo e sufixo, são latinas e em sua origem dizem: *con*, advém de junto, de estar próximo a algo, como fala Morin (2000), quando define compreender. *Con*, conforme definem Alves & Garcia (2008), como em conjunto. E o sufixo *versa*, é se voltar ou reverter, acrescentamos para o outro. Então, conversa seria a capacidade de se voltar para o outro/retornar ao outro, com o outro, é estar junto ao outro.

Outrossim, temos a palavra dialogicidade cunhada por Paulo Freire (1978 p.93), em que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*”, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu-nós, mas na compreensão de que os sujeitos estão impregnados por suas vozes culturais, por seus mundos presentes e passados. E que assim, devido a sua carga explicativa e densidade teórica, tem sido utilizada com regularidade em teses, dissertações e demais trabalhos científicos.

Nessa perspectiva, apesar de reconhecer a argumentação freiriana como muito coerente no que concerne à fala e à escuta do outro, e não querendo contradizê-lo ou nos sobrepor ao que define, pensamos que a palavra dialogicidade não daria conta sozinha da dinâmica e da prática de encontros que mantivemos com as mães.

Ao pensarmos que, para Freire (2005, p.91), “o diálogo é este encontro dos homens”,

fizemos uma junção de termos e denominamos o procedimento de produção e de análise da pesquisa como conversa dialógica. Na conceituação de dialogicidade de Freire (1978), a palavra tem o poder de transformar e elas nos transformaram, alteraram as nossas maneiras de observar os seus/nossos universos simbólicos.

Portanto, foi o cotidiano com as famílias que traçou a conversa dialógica. Ela se constituiu, assim, aliada à observação/vivência do cotidiano escolar enquanto professora no processo de pesquisa, em procedimento e instrumento de produção e de análise para compreender o cotidiano das mães e as suas relações, sendo todos os capítulos das análises desta dissertação foram estruturados a partir dos dados produzidos nas *conversas dialógicas*.

Logo em seguida, apresentamos como exemplo da dinâmica dos encontros com a mãe, um pequeno trecho de uma conversa dialógica com Ivone, em que se aborda o silêncio das mães na escola:

A pesquisadora:

- Por que assim, [...] uma coisa que me chamava muito a atenção, era quando eu chamava uma mãe para conversar. Aí, quando ela chegava ficava em silêncio. Você falava, falava e falava e a mãe em silêncio. E eu me perguntava: e por que o silêncio? Eu, professora, conversava, falava e a mãe não dizia nada. E por que esse silêncio?

Ivone fala:

- Sei lá. Acho que é da mãe mesmo. Entende?! Não sei não. Só sei que aqui em casa se acontecer alguma coisa na escola, a gente vai conversar com ele, procurar saber o que se passou, o que está se passando. Não vou botar a culpa no professor não, que o aluno também tem culpa, às vezes, tem mãe que só bota a culpa para cima do professor.

- Quando eu chamava uma mãe pra sala de aula... Pronto, a senhora está conversando comigo agora, mas quando era na escola não era assim. Minha pergunta é por que acontecia isso? (Pesquisadora)

- Às vezes, a gente se sente tímida para declarar tudo o que sente ali e, a gente, assim, é melhor conversar não local, só eu e você junto do que assim em uma sala. A gente fica mais à vontade desse jeito, viu? (Ivone)

- Aí, assim é meio esquisito na escola? (essa palavra é utilizada porque foi usada por ela em outro momento quando não estávamos gravando). (Pesquisadora)

- É, meio esquisito na escola. Às vezes, até evito ir à escola pra conversar. Eu acho melhor... Às vezes, eu tenho que ir mesmo à escola, porque é mãe?! Eu tenho que conversar, mas é muito esquisito?! É, mais esses anos todinhos que meus filhos estudam é difícil eu ir conversar com uma professora dos meus filhos. Às vezes, até a professora, uma das professoras do meu menino, disse: nunca te vi, nunca te conheci, por quê? Porque eu nunca conversei com ela, que, às vezes, quando vinha alguma coisa de lá, do meu menino, eu conversava com ele em casa e ele não fazia mais. Aí quando vinha recado, eu não ia lá uma vez escrevi, ia lá, mas eu nunca, é difícil, ir naquela escola. Só para ir buscar e deixar. Deixo na porta do colégio e volto. Aí, venho pra casa, mas eu acho esquisito lá, achava que escola... Eu não sou de conversar lá em escola, não. Às vezes eu procuro um ambiente melhor para conversar. Às vezes, até falo. Pronto quando tinha a

professora, que foi a professora de um dos meus filhos. Eu ia pra casa dela, às vezes, conversar com ela lá. Ela é super, sempre ia conversar que ele era muito danado, é hiperativo, às vezes eu ia conversar com ela lá, na casa dela, não sabe?! (Ivone)

- Lá na escola, não tinha vontade? (Pesquisadora)

- Não, não tinha vontade, porque sei lá, acho esquisito. É tanto barulho. Os meninos gritam muito e a gente não se sente muito à vontade, não sabe? Eu, às vezes, vou para reunião porque tenho que ir?! Porque sou mãe, mas é esquisito?! (Ivone)

- É, eu tenho conversado com as mães agora. E quando professora eu não conversava desse jeito. (Pesquisadora)

- Está vendo? É eu nunca conversei com professora também desse jeito não. É a primeira vez que eu sento assim pra conversar. Às vezes, eu ia resolver assim os negócios e voltava, mas pra conversar mesmo com professora, assim, que nem está eu e você, era difícil. Nem na escola, nem em canto nenhum. Só essa professora que o meu filho começou com amizade com ela, uma intimidade, aí eu comecei a ir lá, mas... (Ivone)

- É, porque muda a relação, não era mais só de professor e... (Pesquisadora)

- É, pois é? A mãe fala: nunca fui pra escola pra conversar do jeito como estou conversando. Nunca fui lá. Eu achava esquisito. Só ia mesmo quando tinha que ir mesmo. (Ivone)

- E, muitas vezes, ficava em silêncio? (Pesquisadora)

- É, eu ficava em silêncio, às vezes eu mandava recado. Escrevendo porque às vezes, até falando que não vou é porque não gosto e o meu filho se chateava: mãe, por que a senhora não gosta da minha escola? Não, é porque eu acho esquisito, é tanta zoadá e tanto barulho que eu não vou e ele acabava se chateando e, às vezes, eu ia só pra fazer o gosto dele, porque ele falava, você nunca vai na minha escola conversar com minha professora. Até a minha menina grande, você nunca vai à minha escola, só vai à escola dos meninos. Uma moça falando. Vamos à minha [escola], pra ver como é que é? E eu nunca fui porque achava o local esquisito. (Ivone)

- [...]

- É acho esquisito, não gosto. (Mãe)

- É, e não conversa? (Pesquisadora)

- É, não converso não. Não gosto. (Mãe)

Dessa forma, esse pequeno trecho demonstra (um pouco) como se deram a dinâmica das conversas com as mães e se desenvolveu as enunciações que sempre foram permeadas pelos pensares de cada uma.

## 2.5 Contexto socioeconômico das famílias

As mães participantes desta pesquisa mantêm estabilidade em seus relacionamentos. Duas são casadas: Ivone há mais ou menos vinte e um anos e a Maria há mais de dez anos.



Joana está separada após o terceiro casamento e cuida sozinha dos filhos.

Das famílias constituídas por casais, Ivone não chega a ter um salário mínimo de renda assegurada por mês. Declarou que recebia Bolsa Família e era integrante do Programa do Leite do Governo do Estado. No meio do ano de 2011, conseguiu um emprego em que recebia um salário mínimo e o marido fazia/faz pequenos serviços.

Na casa de Maria, o marido trabalha e ganha mais que um salário mínimo, a filha recebe um salário mínimo devido à doença e ela trabalha como faxineira dois dias na semana, em uma casa já há alguns anos, além de vender produtos de beleza em casa.

A terceira família é monoparental, Joana trabalha e recebe um salário mínimo, sendo ajudada pelas pessoas com quem trabalha. Inclusive a sua casa foi feita com a ajuda desses amigos do trabalho. Ela vive com a avó e os quatro filhos, frutos de três relacionamentos. Os dois mais velhos são do primeiro casamento e os mais novos são dos seus dois últimos relacionamentos, um de cada companheiro diferente. Não recebe nenhum tipo de auxílio de nenhum dos seus ex-companheiros.

Ensaçou colocar o pai dos filhos mais velhos na Justiça, mas desistiu de buscar a ajuda paterna, porque ele não foi achado pelo fiscal de justiça quando ela moveu a ação. Tem a pensão da avó, mas o dinheiro desta se reverte todo para a própria, porque é uma senhora muito doente.

Todas as três famílias são oriundas do interior, do espaço rural, mas vivem em Natal há bastante tempo. Joana e Maria moram em casas próprias e Ivone em casa alugada, reside no espaço da casa somente a família, não havendo parente (tios, primos e irmãos) que compartilhem a moradia. Só a família monoparental (Joana) alarga esse universo, porque a avó vive com eles.

A situação de escolaridade das famílias é de não terem estudado enquanto crianças, nem de terem parentes que estudaram regularmente. Ivone não concluiu o Ensino Fundamental e Marisa não foi claras sobre até que ano estudou, e Joana concluiu o Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, após adulta e mãe (em 2010/2011).

Todas as três mães saíram de casa muito cedo. Maria ainda criança com nove anos e as outras duas adolescentes, Ivone com doze e a Joana com dezessete anos. Esta última já mãe de dois filhos. Mas todas começaram a trabalhar ainda crianças: Maria, aos nove anos, como doméstica; Ivone na agricultura familiar, até os doze quando fugiu de casa e iniciou sua vida na profissão de doméstica; Joana vendia frutas e verduras na rua para ajudar nas despesas de casa.

Joana e Ivone declararam não ter muito lazer, sendo a igreja o local que mais alegaram

frequentar. Ivone e Maria se declararam evangélicas e Joana católica. A religiosidade é uma das marcas em suas falas.

Essas mães, conforme já explicitado, não foram escolhidas pela semelhança nas suas histórias de vida, mas pelas questões relacionadas às práticas escolares dos filhos: atitudes e comportamentos que se faziam presentes na escolarização dos seus diferentes filhos na instituição de ensino. Todavia, no transcorrer das conversas dialógicas, observamos que relatavam um repertório comum de histórias, valores e contextos culturais: trabalho infantil, família de origem de agricultores, não relatos de memória de afetividade familiar, desconhecimento familiar sobre escola e a sobrevivência como norte em “suas escolhas”, demonstrando em suas falas uma prática cultural compartilhada, sendo sobre isso que discorreremos nas nossas análises que se seguem nos próximos capítulos.

### 3 AS REFLEXÕES NO CAMINHAR: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS MÃES À ESCOLA

*Assim, porque  
a sua vida é completamente diferente da minha.  
Não é isso?  
Você teve uma criação diferente.  
Uma vida diferente. Não é assim?  
Um trabalho diferente. Então,  
pelo seu modo de vida,  
o pensar é diferente.  
(Maria)*

Analizamos, neste capítulo, as falas das mães dos alunos, expressas durante as conversas dialogadas, com o objetivo de apreendermos os sentidos que atribuem à escola. Tomamos as falas das mães dos alunos como produtoras de informações sobre a escola e, conseqüentemente, norteadoras das análises que realizamos, apreendendo seu pensar como “pensar diferente”, um pensar que se forja nas experiências de vida, com nos revela Maria na epígrafe acima. Nessas falas constaram as marcas das histórias de vida em família que incluem as histórias de escolarização das três mães participantes deste estudo.

Ao utilizarem a memória como elemento de reconstrução de suas vidas e de retomada de suas experiências, as mães transformaram os momentos vividos em fatos históricos, sendo considerado que os seus relatos foram situados em um espaço e tempo singulares, permeados por contextos sociohistóricos, políticos e econômicos. Foram elas, então, que nos guiaram na compreensão de como se construiu historicamente o sentido sobre escola e sobre as experiências escolares.

Dessa forma, este capítulo será organizado seguindo temas relacionados ao processo histórico de não escolarização das mães e seus elementos culturais, demonstrando que na dinâmica, vida e escola, há questões complexas que envolvem a premência da sobrevivência, aliada ao trabalho e à família de cada uma, tendo como elemento de seus cotidianos a cultura impregnada em seu dia-a-dia e como se organizam hoje em relação ao processo de escolaridade dos filhos. Ao final, construiremos uma síntese/reflexão sobre o como observam a escola em seus contextos cotidianos e que sentido lhe atribuem.

### 3.1 Memórias sobre o trabalho e as relações familiares nas experiências cotidianas

Iniciamos a análise das conversas dialógicas com as mães dos alunos destacando temas referentes às vivências familiares, às relações com a escola e com o trabalho, marcantes no processo de (des)escolarização da própria mãe e de sua família. Nesse sentido, são marcantes as falas das mães sobre as implicações advindas pelo fato de não terem vivido experiências escolares com, por um lado, o valor atribuído por suas famílias à escola e, por outro lado, com a falta de um sistema de educação pública nas regiões do interior do estado que lhes permitissem o acesso à escola, conforme podemos destacar nos trechos que se seguem:

Nunca ligaram para estudar porque sempre foram pessoas que viveram de roças, de agricultura. E, naquela época, viviam dentro do mato. Você mal ouvia falar de escola. (Maria)

Mulher porque é assim, a maioria, são agricultores, não é?! São do interior. [...]. Minha avó não foi estudante, não foi. Não conhece nada [sobre escola]. (Joana)

Meu pai, minha mãe eram muito ignorantes, não deixavam eu estudar. Eu só tive oportunidade de estudar quando vim para cá. Eu queria estudar, mas a minha mãe não deixava, ela queria que eu trabalhasse. (Ivone)

Mesmo coincidindo nas referências as origens interioranas dos pais que desenvolviam, predominantemente, atividades laborais ligadas à agricultura, cada mãe revela uma dimensão singular em suas experiências. Para Maria e Joana, os pais e a avó nunca ligaram para estudar, “mal ouviam falar de escola”, instituição que não fazia parte dos seus universos culturais. Joana destaca o desconhecimento, revela o não saber dos pais sobre a escola e sobre a importância da experiência de estudar, uma vez que suas necessidades se voltavam para o trabalho e para a subsistência.

Essa realidade está relacionada às tristes estatísticas sobre o trabalho infantil, mesmo domiciliar, que tem retirado muitas crianças dos bancos escolares. O Brasil vem implementando políticas públicas para vencer esta realidade, como, por exemplo, o Plano de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Todavia, apesar da queda que vem se dando nessa realidade, ainda vivemos num contexto problemático, pois detemos, no nordeste brasileiro, o

percentual de 43,7% dos trabalhadores entre 05 e 13 anos de idade, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio (PNAD) de 2009<sup>17</sup>, em todo o Brasil.

Essas mães então retrataram histórias de trabalho infantil, também se integraram à força de trabalho familiar muito cedo, compactuando com as responsabilidades e deveres coletivos, como declararam:

Comecei a trabalhar, tinha uns sete ou oito anos, já cortava cana, já limpava cana, no pesado mesmo, limpava mato. Fazia tudo. Eu fazia tudo, até os meus dez anos, por aí, enquanto eu estava em casa, eu trabalhava no pesado, fazia de tudo o que tinha, mas o meu pai, junto [com o] meu pai. Aí, depois, quando eu ia trabalhar, só ganhava um dinheirinho, levava pra minha mãe. Às vezes, eu trabalhava a semana todinha, quando o homem me pagava, pagava junto com o do meu pai e eu nem via a cor do dinheiro. O meu marido teve quase a mesma sorte [que eu] porque quando ele fugiu de casa [...] o pai morreu. Ele ficou só com a mãe. A mãe saiu espalhando ele e os irmãos pelos cantos. Saiu dando [eles] para o mundo inteiro. Aí, a mãe dele, malvada, judiava muito. Arrumou-se com ele, ele fazia, lavava roupa. [...]. Ele também acabou fugindo de casa. Foi criado por um e por outro, o mesmo destino, quase o mesmo destino que o meu... (Ivone)

Não, porque não tive uma infância de criança. Porque foi assim, a minha infância, foi mais trabalho, como hoje. Foi sempre trabalhar para se manter. Foi um tempo de trabalhar para se manter. (Joana)

Ao escutarmos essas falas, nos veio à memória Ariès (1981), quando discorreu sobre o processo histórico do sentimento da infância, e disse que, na Idade Média, a “consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue a criança do adulto” (ÀRIES, 1981, p.156), inexistia<sup>18</sup>. Não afirmaremos que nessas famílias tal sentimento não existia, mas podemos compreender, pelos discursos maternos, que, enquanto meninas, ele não era vivenciado pelas mães<sup>19</sup>. Elas não eram diferentes de seus pares porque eram crianças, uma vez que participavam da vida prática de sobrevivência da coletividade como qualquer outro mais velho em idade do que elas.

Dessa forma, as famílias dessas mães pareciam estar vinculadas a uma prática de educação em que “não havia lugar para escola nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra” (ÀRIES, 1981, p. 228). Esta era uma prática cultural que foi forjada ao longo do tempo por gerações. A escola, assim, não tinha espaço em suas vidas, porque elas eram tomadas pela necessidade de sobreviver, não porque eram atrasadas por

<sup>17</sup> Dados do site de notícia da UOL.

<sup>18</sup> Sabemos que há controvérsias sobre a assertiva, aliás, no próprio livro o autor comenta sobre elas.

<sup>19</sup> Maria é a única que fala sobre a mãe como preocupada em lhe dar condições de estudo e que denota um certo cuidado para consigo.

viverem no espaço rural, mas devido à perversa forma do capitalismo se desenvolver longe dos centros financeiros. Como produto de uma prática histórica de omissão do Estado, de cunho ideológica, que encontra respaldo na nossa própria história de descaso da educação pública no Brasil. Nessa perspectiva,

[...] entre as camadas humildes, por outro, difundiu-se o aprender-fazendo: extramuros da escola, na luta pela sobrevivência, adquiriram-se os rudimentos necessários para garantir a subsistência e para reproduzir o papel que lhes era reservado na sociedade. (VILLALTA, 1997, p.332)

Essa subsistência e manutenção de uma ordem social e econômica, em que a exploração do humano pelo humano se mantém inabalável por séculos, demonstra formas difíceis de vida em espaços rurais, como o do nordeste brasileiro. Esse foi o cenário da vida das mães desta pesquisa: não existência de escolas próximas, a prática do trabalho infantil, com pouquíssimos direitos e muitos deveres, relações e contextos familiares diversos dos pleiteados como ideais.

Elas fugiram desses universos econômicos e socioculturais ainda meninas, mas permaneceram presas às suas culturas de subsistência devido à premência em contribuir ativamente para a própria sobrevivência. Fugiram materialmente, já que as premissas do trabalho, no caso o infantil, as perseguiram, não lhes ofertando uma condição diferenciada de vida daqueles que ficou para trás, pois elas tinham que trabalhar para sobreviver.

Assim, as vidas maternas foram marcadas por um cotidiano opressor e difícil de suportar, na definição de Certeau (1996), um cotidiano como

[...] aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com essa fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. (CERTEAU, 1996, p.32)

Nesse sentido, no cotidiano, as vinculações não se devem a uma amarra objetiva, física, mas a esquemas simbólicos, a esquemas de operações mentais. O cotidiano, como aquilo que prende intimamente o sujeito desde o interior, faz-nos compreender que cada ser humano pratica a vida a partir de conjecturas que são pautadas historicamente e culturalmente nos valores explícitos e implícitos, conscientes e inconscientes, presentes na identidade de sujeito desta ou daquela sociedade.

Nessa perspectiva, vão se delineando as falas maternas como singulares, vinculadas à história de cada uma, impregnadas pelas suas condições históricas de povo. Nelas “há uma verdadeira negação do direito fundamental de que os indivíduos sejam reconhecidos como cidadãos” (ESTEBAN, 2001, p.24), pois as suas vidas, historicamente, estão atreladas a sua condição socioeconômica, que lhes vedava direitos fundamentais como educação, infância, alimento e respeito a sua condição de humanos.

E eu fiquei lá, na casa dessa mulher, porque a dificuldade era grande no interior. Só que assim a minha vida se tornou um inferno, porque ela não deixava eu estudar. Eu fazia de tudo e ainda cuidava dessa criança. Ela acabou o resguardo e eu ainda fiquei cinco anos na casa dela. Aí, eu não aguentei mais, aí fui embora. Eu queria ir embora, mas ela não queria [...], porque ela queria me prender. Eu lavava roupa, lavava louça, fazia almoço. Eu cuidava do menino e ela começou a trabalhar e eu tinha que fazer de tudo. (Maria)

Maria retrata nesta citação o desrespeito aos seus direitos básicos: educação, infância e liberdade de decidir sobre o seu tempo e vida. E, continua a contar a sua história. Ela não fala em pai<sup>20</sup> e quase não comenta sobre a sua família enquanto menina. Narrou que foi trazida ainda criança para ajudar a uma pessoa conhecida da sua mãe. Essa pessoa havia prometido a sua progenitora que ela estudaria, porém, “aquela mulher” não cumpriu a sua promessa.

Nos trechos das histórias de vida contadas pelas mães, observamos dois elementos comuns que se coadunavam: o trabalho infantil, a necessidade de a criança trabalhar para ajudar a custear a sobrevivência comum da família, e o desconhecimento familiar sobre a escola. Nesse aspecto, as mães atuaram em suas vidas de acordo com os seus referenciais culturais. Segundo Morin (2000), as simbolizações particulares de um grupo são vivenciadas na coletividade particular dos mesmos, unindo numa comunidade singular os sujeitos do presente aos antepassados. Havia uma cultura familiar, advinda de suas origens como povo, dos *saberes-fazer*s que transpassavam o presente de cada uma, era o *costume* - que imperava no dia a dia, no cotidiano, era o trabalho.

O costume, conforme o compreendemos nesta dissertação, é constituído pelo uso/prática de um repertório cultural simbolicamente engendrado nas relações circunvizinhas, com seus antepassados e com o outro próximo. Ele, assim, se desenvolve numa relação contínua de aceitação, perpetuação e valorização de determinados comportamentos e se vê corporificado nas atitudes de seus membros que o mantêm continuamente, mas que podem (e

---

<sup>20</sup> O pai está ausente em seus relatos.

o são) transformados e/ou mudados cotidianamente.

Assim, o trabalho fazia parte da realidade familiar e social das mães; seria o aspecto condizente com as suas práticas que se vinculavam aos repertórios culturais do cotidiano familiar. As mães tiveram trajetórias de vida parecidas; todas trabalharam muito cedo para ajudar a custear a própria sobrevivência. Apenas Joana não foi levada a trabalhar pelos pais (pai e/ou mãe) quando criança. Mas, o foi, como as demais, pelas circunstâncias cotidianas da vida, pois, abandonada pela mãe, que se tornara alcoólatra, fora mantida pelo pai, que também bebia e, principalmente, pela avó. Como era a menor, ficava em casa, enquanto a irmã mais velha trabalhava. Esta, sem escolha, foi para a casa de família trabalhar como empregada doméstica: “minha irmã sempre trabalhou nas casas dos outros para ajudar dentro de casa para mim e minha avó. Para não faltar comida” (Joana).

Para duas mães, Ivone e Maria, ainda havia a impossibilidade de estudar, devido à localização de suas moradias, apesar de só Maria ter mencionado esse aspecto. A localização geográfica de suas casas produz também a dificuldade de frequentar uma escola, pela distância em relação às suas residências, auxiliando-nos a compreender a ausência de preocupação ou de estímulo familiar para estudar, conforme já discurremos anteriormente sobre a dificuldade de escolarização no espaço rural devido à constituição histórica e econômica de exclusão social.

Ao analisarmos as memórias maternas sobre os seus históricos de escolarização, podemos acrescentar a palavra não na palavra escolarização, devido a não frequência regular a uma escola enquanto crianças. E também observamos que os seus (des)caminhos na/com a escola se respaldaram numa configuração histórica em que se engendrou materialmente um pensar sobre a escola que tem resquícios na própria história de escolarização familiar. A prática de sobrevivência, aliada a uma conjuntura em que, alijadas de seu direito de ser criança, não se percebiam como inseridas em um contexto sociopolítico e econômico de muitas dificuldades, de trabalho infantil e que essa realidade forjou paulatinamente um *pensar fazer ou saber fazer* escola. E as mães elaboraram essa tessitura quando explicaram como foram laboriosa e cotidianamente organizando as suas vidas em prol da sobrevivência nos seus contextos familiares.

Nesse aspecto, o contexto cultural e social se impregna no universo simbólico da família. A família se constitui de sujeitos situados histórica e culturalmente num espaço, tempo definido. Ela é observada como um construto sóciohistórico: um grupo de pessoas, constituído social e culturalmente, “estruturados através de relações de afinidade, descendência e consanguinidade” (DURHAM, 1982, p.32), que podem ou não coabitar num



mesmo espaço físico.

Conforme a conceituação de Durham sobre família, compreendemos que ela se constitui, não só através da consanguinidade, mas também por laços visíveis e invisíveis que se firmam nas interações sociais afetivamente estabelecidas em vivência em sociedade, demarcadas e contextualizadas num espaço-tempo que a configuram como rede de alianças (oficiais ou não) e filiação, composta por uma variedade de associações em que há ou não<sup>21</sup> casamentos (formais) e relações de parentesco.

No contexto cultural e economicamente difícil, permeado pela luta diária da sobrevivência, em que o trabalho é o elemento conciliador de suas práticas, as famílias desta pesquisa não romperam com a prática cultural comum de seu grupo social – o trabalho mesmo precário e subvalorizado. Ao contrário, agiram em consonância com as redes em que estavam conectadas, não viviam significativamente a escola e a compreensão do seu grupo social não lhes oferecia a razão mobilizadora da participação efetiva na instituição educativa.

Dessa forma, as mães narram o processo de constituição de identificação e significação no cotidiano. As histórias de trajetórias comuns dessas mães, que se construíram na vida de todo dia, demonstram o movimento de suas identidades e identificações sociais nos seus contextos sociohistóricos, econômicos e culturais. Como nos fala Joana, “eu também fui criada assim, para comer tinha que trabalhar”.

A expressão proferida “fui criada assim” de Joana demonstra o peso cultural da (con)formação social e também está implícita na voz de Ivone:

Aqui vai ter que trabalhar. Pronto, aí eu achava que tinha que trabalhar porque ela dizia que eu tinha que trabalhar e eu era pequena (Ivone).  
Naquela época, eu achava, portanto, que o meu pai foi que acostumou só a trabalhar, só trabalhar, trabalhar... Nunca me botou na escola. Então fui crescendo com aquilo. Eu achava que trabalhar era importante, estudar não era. (Ivone)

Afinal, o ser humano se constitui como humano num processo dinâmico de interatividade histórica e cultural com o outro e com o mundo,

[...] sua natureza [constitui-se] social e historicamente não como um ser a priori da História, a natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na história. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais [...] (FREIRE, 1996, p.18).

---

<sup>21</sup> Há “produções independentes” ou relações monoparentais.

As conotações estão permeadas pelas simbologias que envolvem a construção da identidade de cada sujeito. Podemos afirmar que as conotações fundamentais citadas por Freire (1996) são as que envolvem a cultura histórica de cada sujeito, que lhe “define” identitariamente de um jeito e não de outro.

Nessa perspectiva, na relação dinâmica e viva consigo, com o mundo e com o outro, o sujeito internaliza as simbolizações do contexto sóciohistórico e cultural em que está inserido, pois

[...] por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social do nosso grupo e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos. O sujeito se constitui, constitui e é constituído historicamente pela materialidade concreta da vida sociopolítico-econômica e cultural. (SILVA, 2009, p. 21)

Dessa forma, as práticas maternas foram tecidas em contextos culturais, em processos que se constituíram como teias de enredamento histórica e culturalmente situadas, como nos revela Joana:

Eu não tinha essa orientação [de escola] porque assim, minha avó sempre cuidou muito bem da gente, mas só que também ela não tinha essa orientação de botar a gente para estudar porque assim [ela] também nunca foi à escola. (Joana)

E, em sua fala, observamos os elementos que constituíram a o universo cultural que “delineou” os seus caminhos escolares, conforme assinalado anteriormente: o (des)conhecimento sobre escola proveniente de seus ancestrais e a concretude da falta de meios para sobreviver, sendo necessário trabalhar.

Nessa perspectiva, nas vozes das mães são transpassadas as vozes dos outros que as acompanharam culturalmente ao longo do tempo. Elas configuraram na linguagem “um conjunto de práticas onde a própria pessoa do analisador se acha implicada e pelas quais as prosas do mundo operam” (CERTEAU, 1994, p. 71), isto é, as mães nos contam as suas histórias, o como se engendrou, material e subjetivamente, a relação/prática dessas famílias com a escola ao longo do tempo.

Na escuta que realizamos depreendemos que a escolarização é uma prática social embasada culturalmente nos discursos familiares. Os discursos maternos também retrataram

as raízes históricas das trajetórias das classes populares no caminho da escola pública brasileira. Eles demonstraram como elas foram alijadas socialmente do seu direito de estudar numa instituição pública de ensino.

Desde o início da formação enquanto nação brasileira, fomos separados em dois grupos sociais. “[No Brasil Colonial] as populações aparecem, pois, clivadas em dois estratos: os que são compelidos ao trabalho e aqueles que o compelem, os dominadores e os dominados, os senhores e os escravos” (NOVAIS, 1997, p.27). As assimetrias sociais entre uns e outros, desde então, separam uns (os fidalgos portugueses e seus descendentes, os europeus e os ricos) dos outros (escravos, índios, os miscigenados brasileiros e/ou o pobre).

E as mães, ao contarem as suas histórias de escolarização, resgataram muito esse ser povo. Não as restringiram a casos particulares, mas se expandiram para a compreensão de como se processou o entendimento sobre a escola dessa população que ficou tanto tempo ausente da instituição educativa e que a ela só ingressou com a democratização do acesso que é um fenômeno recente.

Elas demonstram que a vivência social se constitui na convivência em sociedade entre uns e outros. Augé (1999) discorre sobre como o outro constitui a identidade do sujeito a partir da cultura, estabelecendo que a identidade é cultural. É, pois, um esquema conceitual comum que abrange toda a trama simbólica, interligando os sujeitos de um dado grupo social.

[...] o investimento individual de cada um nas normas gerais, mas ao mesmo tempo os limites desse caráter e desse investimento, e também, e, mais, ainda, a plasticidade da cultura, sua receptividade às influências, seu caráter ativo e, se assim, se preferir histórico, vão constituindo as diversas sociedades humanas em que se organiza socialmente os homens (AUGÉ, 1999, p.66).

Dessa forma, o objeto da cultura é o simbólico, constituído subjetivamente de forma singular e coletiva por um determinado sujeito/grupo social, estando imbricadas nos seus costumes, linguagens verbais e não verbais, valores, moralidade, comportamentos, compreensões e percepções de mundo e da vida.

As mães trazem, em suas vozes, a concepção de homem comum que, até bem pouco tempo, não tinha direito à escolarização e não acessava os portões escolares. Mesmo hoje, com a ampliação do número de vagas nas escolas públicas, os seus discursos estão impregnados das vozes dos outros, do povo, pois a palavra não é de um. Segundo Certeau (1994) é espelho ou criação de vários. A enunciação não é somente de um, não é pura. Ela é

de quem a diz, mas permeada pelas vozes que a constituíram ao longo da vida cotidiana. Sendo as mães integrantes de um grupo social, as vozes são contaminadas pelos ecos de seus grupos, pois

[...] aquilo que um grupo tem em comum é resultado de um processo de criação de símbolos, de imagens, de memórias, de narrativas, de mitos que ‘cimentam’ a unidade de um grupo, que definem sua identidade”. (SILVA, 2010, p.47).

E elas demonstraram discursivamente essas identificações em suas histórias, valorações, culturas, pensares, crenças e comportamentos<sup>22</sup>, pois “[...] a identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção”. (HALL, 2009 p.106). O processo de identificação se constitui em traços similares e socialmente identificáveis - que se expressam em trajas, gírias, entonações, trejeitos, valorações, cheiros, comportamentos e atitudes, mais ou menos, singulares aos sujeitos implicados em contextos culturais, sociais, histórica e economicamente situados.

As características elencadas no parágrafo anterior se relacionam ao que Morin (2000) definiu como *imprinting cultural*. Tal conceito compreende cada sujeito como se tivesse em si próprio uma impressão subjetiva de seus traços culturais, fosse portador de uma marca de identidade, de um selo cultural. Ou ainda, como se as carregasse subjetivamente, mas passíveis de serem observadas pelo outro, sendo características de seu grupo social. Mas, tais marcas podem, ao longo da vida, sofrer mudanças e transformações motivadas pela escolarização, ou, enfim, pelos caminhos particulares que cada um percorre.

Como integrantes de um grupo se filiam a uma cultura, há uma configuração social instituída e demarcada simbolicamente em que o sujeito se integra pelas linhas tênues das fronteiras sociais. Ao se vincularem, conscientemente ou não, filiam-se a um contexto de significações sociais, tanto numa perspectiva macro como a classe social à qual estão vinculados que influencia o lazer, o fazer, o compreender e a valorar o mundo que os circunda -, quanto numa perspectiva micro, voltada para as relações constitutivas e simbólicas dos grupos sociais mais próximos como o grupo familiar, o da vizinhança e o do bairro, grupos que marcam significativamente e contribuem para a construção da identidade pessoal.

Assim, observamos que o trabalho é o elemento que fornece a condição material e

---

<sup>22</sup> Algo que nos surpreendeu, pois a escolha delas se deu por outros critérios esclarecidos no segundo capítulo, mas, ao escutá-las percebemos o quanto havia de similitudes em suas vidas e em como responderam de forma parecida as demandas da vida.

subjetiva de vida - “fui crescendo com aquilo eu achava que trabalhar era importante, estudar não era” (Ivone); “Infelizmente, é a situação que obriga.” (Maria) e que havia um fio norteador em suas famílias com valor declarado: o trabalho.

O trabalho foi o prático/costume, o *saberfazer* familiar de solucionar o que mais os afligia, que era a premência da sobrevivência, “porque a vida propôs para mim, porque tive que trabalhar” (Maria). Dessa forma, a definição histórica pelo trabalho também é algo que as identifica como grupo social.

Como grupo social, as famílias não viviam em seus contextos sociais, de classes econômicas baixas, a escola inserida em seus históricos culturais, pois de acordo com os seus universos simbólicos, não compreendiam a pertinência de estudar uma vez que a escola era algo deslocado da necessidade de sobreviver e não fazia parte do cotidiano das mães. Ficar na escola seria uma opção estranha ao seu contexto cultural, um mundo desconhecido e “sem muito sentido”. “Antes eu achava que trabalhar era melhor porque ganhava o dinheiro! Aí eu não ligava para estudar” (Ivone). “Hoje eu sei a importância... (Joana)” [da educação para as suas vidas].

Nesse sentindo, em seus relatos, observamos que suas vidas, aparentemente tão distintas umas das outras, detêm as marcas das suas historicidades sociais. Elas elaboraram determinadas posturas, procedimentos, comportamentos e pensares, respaldadas numa forma de olhar delimitada simbolicamente, então, culturalmente. Essas lentes estabeleceram relações e parâmetros de sentido e significados com o mundo, com a vida, consigo e com o outro. E são elas que construíram as similaridades contidas em suas histórias e as “conformaram” socialmente de acordo com os seus contextos sociais.

### **3.2 O estudo como fonte de desejo de escolarização na/da vida cotidiana das mães**

Em todos os relatos maternos, observados até o presente, o processo de escolarização familiar sempre esbarrou em questões conjunturais como a necessidade do trabalho, além de uma constituição cultural e histórica de fome, de muitas dificuldades e da premência de resoluções práticas, foram os aspectos evidenciados que delinearam os seus caminhos, os *saberesfazer*s<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> *Saberesfazer*s ou *pensarfazer* são expressões criadas, respectivamente, por Ferraço (2007) e Alves & Garcia (2008) já explicitadas no capítulo anterior e se referem a dinâmica do viver cotidiano como prática e

Neste item, nos deteremos a discorrer sobre as condições difíceis das mães para estudar num contexto de vida de muitas dificuldades, mas permeado pelo desejo de ir à escola e sobre como as mães analisaram a vivência prematura na vida adulta através do trabalho relacionando-o aos seus processo de escolarização.

Elas, ao mesmo tempo em que historiavam as suas (não) trajetórias escolares e as suas lutas diárias pela sobrevivência, também falavam no desejo, na vontade de frequentar a escola. Joana e Maria emitiram o sonho de retornar algum dia:

[...] até hoje, tenho vontade de estudar, de participar desses concursos, mas para Deus nada é difícil. Eu ainda posso chegar lá. Só basta querer. É, também, tempo, se eu não trabalhasse. Se eu trabalhasse para mim, hoje eu ia estudar. (Joana)

Fui entender de estudar agora, depois que arrumei filho. (Maria)

O desejo e a vontade de estudar materna se destacaram em suas histórias de não escolarização, nas suas histórias de vida e de famílias que vieram do espaço rural, onde quase não havia escolas, como narrou Maria:

Você mal ouvia falar em escola. Naquela época, eu acho que eu tinha uns oito anos, sete anos, por aí, aí tinha uma pessoa que ensinava. Até hoje eu lembro, era uma casa, a mulher tinha uma puxada assim, e eu, ela tinha uma mesinha e botava assim... E ensinava algumas crianças. Aí até minha mãe me botou, botou meu irmão, mas ficava muito longe. A gente andava, numa distância muito grande, num caminho muito grande para chegar... Era um caminho muito grande. Aí teve essa mulher que ensinava. Mas nunca me lembro de alguém estudar. Nunca estudaram meus avós, minha mãe. Nunca estudaram. (Maria)

Nesta fala de Maria, podemos observar a impossibilidade de estudo para as crianças que moravam no espaço rural. A escola era numa puxada de uma casa, sem se configurar num local/prédio próprio, e a professora era uma pessoa leiga que ensinava. Na narrativa da mãe se configura vivamente o quão pouco a escola perpassava os seus espaços de vida e o como era ignorada como direito pelo Estado, sendo toda a fala demarcada pela impossibilidade: “a gente andava, numa distância muito grande, num caminho muito grande para chegar... A escola era algo longe, muito longe...”

Dessa forma, Maria expressa em seu relato o descaso com a educação do povo. Ela,

mesmo desejando, não poderia ir à escola porque esta inexistia em seu espaço físico, configurando, assim vivamente, a exclusão da educação formal de uma significativa parcela da população brasileira.

Porém, além da materialidade da falta de escolas, que retrata uma ideologia de dominação do homem sobre o homem, as mães relataram que a escola era parte de seus sonhos e desejos:

Eu comecei a estudar tarde. Eu não comecei a estudar criança porque eu morava com [a avó]. Então, eu e a minha irmã a gente mesmo quem procurou a escola e a gente que se matriculou. Na época minha irmã tinha uns dez anos e eu era muito menor do que ela. Tinha uns seis para sete anos. [...] Na época a gente morava com ela [a avó] porque a minha mãe bebia, era alcoólatra. E, não se interessava pela gente. A gente é quem se interessou que foi atrás [da escola]... A vontade era tão grande de estudar que a gente foi que procurou. (Joana).

Aí, minha mãe não ligava. Eu queria estudar. Ela não queria. Quando eu falava em estudar, ela falava assim: a sua caneta já está pronta que era o cabo da enxada. O meu... O meu pai era muito malvado, dava muito na gente. Aí aquilo foi guardando, guardando... (Ivone)

Eu querendo estudar, aí pedi que ela me matriculasse, pelo menos de noite?! (Maria)

Nestas citações, predomina a vontade de estudar, revelada quando as mães afirmam terem tentado estudar quando narram desejos que geraram iniciativas individuais, como no caso de Joana e sua irmã, que procuraram a escola para realizar a matrícula, ou criaram demandas para as suas mães e patroas para estudarem como Ivone e Maria.

Nesse processo elas também relataram como viveram um processo histórico para construir o discurso sobre a escola e como foi sendo sua inserção em seus cotidianos.

Porque eu não ligava pra estudar. Assim, eu tinha força para estudar. Só que (depois) eu deixei para lá. Não achava que era importante, não. (Ivone)

Hoje eu sei a importância do que é o estudo, mas naquela época, eu nem ligava [...] (Joana)

Não tinha essa visão que tenho hoje, mas eu dava importância a estudo, a estudar. Mas, infelizmente... (Maria)

Nestes textos maternos podemos observar que duas mães narraram que houve um processo paulatino de transformação da compreensão sobre a escolarização e que no início de suas vidas como mães não estabeleciam relação entre a vida e a escola não a entendendo

como essencial ao cotidiano infantil. “A gente não pensa, não é! E finda a vida dando umas mulheradas<sup>24</sup>”. (Maria).

“Eu tinha força para estudar. Só que (depois) eu deixei para lá”. (Ivone). As mães tendem a tomar para si uma demanda que é social, que não estudar foi uma “escolha” de cunho pessoal. A palavra escolha está entre aspas porque não concebemos que em suas vidas tenha havido espaço para a realização de uma opção entre alternativas possíveis. Essa palavra sugere que só é possível fazer uso desse vocábulo quando se há discernimento sobre os caminhos que podem ser seguidos, tendo possibilitada a condição de vida objetiva, independente do qual será definido para ser trilhado.

Então, ao compreender a escolha como conceituada no parágrafo anterior, não podemos definir que as mães escolheram as suas vidas, mas que foram vivendo-as cotidianamente. A vida não espera para depois, o cotidiano imprime a sua marca e cada um caminha de acordo com as escolhas possíveis: as fronteiras econômicas, os limites de seus olhos e interpretações, os costumes. Dessa forma, ao contrário do que as mães pensam, as suas decisões, as suas ações não se limitam a sua individualidade, elas responderam às necessidades de sobrevivência do cotidiano, que também foi embasada no repertório das práticas culturais da família.

“Eu relaxei, mas eles faltavam muito por causa de vó. Eu digo: hoje, não”. (Joana). Joana se sente culpada pelos históricos escolares dos filhos, pois devido à doença da avó ela fez uma escolha difícil, priorizou o cuidar de sua saúde (da sua vó) em detrimento de aspectos que ela também considerava como essenciais. “Naquela época, era assim, [...] eu achava que primeiro era vó, tudo ela, porque não é só avó, ela é mãe. Então, primeiro era tudo ela, hoje eu estou saindo [dessa crença]. Eu sei que ela precisa de muito cuidado, mas, assim, o estudo dos meninos também é importante”.

Joana relatou que, ao escolher peremptoriamente a avó, acreditava que o tempo ajudaria seus filhos a vencerem as próprias dificuldades e que quando adultos, poderiam estudar. No entanto, hoje ela pensa: “- se eu não recuperei o meu, nem o dela [como poder esperar que os filhos o façam?]”.

Nesse aspecto, Ivone colocou como entrave a escolarização dos filhos à sua própria dificuldade em entendê-la como importante, pois contou que a sua filha mais velha era quem tomava conta dos irmãos menores, “ela só ligava mesmo para casa, para cuidar dos irmãos [...] Aí, depois que eu vi que era maldade, ruindade mesmo. Eu fui e voltei [a ficar em casa] e

---

<sup>24</sup> Gíria do interior do Nordeste para designar fazer besteira e arcar com o peso delas (dar cabeçadas).



deixei à vontade [para ela estudar]”. Dessa forma, Ivone reformulou o seu tempo e a sua vida devido à pressão da filha mais velha que reivindicou estudar. Solicitou a ela (mãe) que lhe fosse dada uma chance de mudar a sua vida: “[a menina dizia] mãe eu fui reprovada porque não fiz isso, não fiz aquilo. Aí, então, eu dei uma chance para ela, porque a culpa só caía em cima dela e não em cima de mim...” (Ivone)

Maria afirmou que não tinha a visão que tem hoje sobre escola, mas “eu dava importância a estudo, a estudar, mas infelizmente...” Diferentemente de Joana e Ivone, afirmou que sempre compreendeu a importância de estudar, mas foi à configuração de sua vida que nunca lhe proporcionou o tempo para a escola. Não conseguiu estudar porque, enquanto menina, a pessoa que lhe ofertava emprego a enganou e a fazia trabalhar demais.

Todavia, Maria saiu dessa casa, “da mulher endemoniada”. E foi para outra casa de outra pessoa. A pessoa que a contratou não a enganou com promessas de estudo, pois estabeleceu desde o início o contrato de trabalho. Mesmo assim, ela não conseguiu estudar e não verbalizou as causas de não ter estudado quando se empregou na segunda casa. Mas, “aí, pronto, foi passando o tempo, aí quando fui entender de estudar [foi] agora, depois que arrumei filho. Aí complica, não é??!!!!” (Maria)

Discursivamente, Maria compreendia a razão e a importância de estudar, mas, devido à roldana do cotidiano, contou: “- é, eu parei, porque tive dificuldade porque a vida propôs para mim porque [...] tive que trabalhar. Aí depois arrumei filhos”. Neles, era a sobrevivência e o trabalho que estabeleciam o que deveria ser feito. Assim, o saber não foi suficiente para suplantiar a cultura de sobrevivência e instalar a prática cotidiana de escolarização.

As mães também narraram que se somavam às razões de não frequência à escola as experiências próprias da adolescência:

Só queria trabalhar e namorar.

Eu ainda comecei a estudar. Eu acho que um mês ou foi dois meses, por aí, assim. Aí, eu... Foi o tempo que eu conheci o meu marido. Aí, não deu mais para eu estudar, aí, assim ficamos juntos. (Ivone)

Aí como eu arrumei um namorado, pronto, essas coisas. Fui me envolvendo, e, deixei de estudar. Porque foi na época que eu conheci o pai dos meninos. Deixei de estudar e só fui pensar em namorar, nessas coisas. (Joana)

A adolescência, segundo as mães, foi o momento da ruptura com o desejo/sonhar/pensar estudar. A quebra com a ideia de escolarização foi no período da puberdade: “os jovens só querem namorar, mas não querem nada com a vida que nem eu

antigamente.” (Joana). A escola assim se materializou numa impossibilidade concreta quando teve que aliar vida de trabalho e namoro, pois como falar racionalmente quando se está embalado pelas descobertas amorosas? “Adolescente não pensa como a gente pensa hoje...” (Maria).

Nesse aspecto, quando inquiridas sobre as suas vivências, as mães relataram suas histórias e o seu processo de elaboração sobre a escola/escolarização, “e foi clareando mais!” (Joana). Assim, construíram, constroem e, provavelmente, construirão ao longo de suas vidas as suas referências, representações, compreensões e entendimentos sobre escola.

Hoje eu sei a importância do que é o estudo, mas naquela época, eu não ligava. Porque assim eu não tinha muita orientação. Porque assim... A minha avó sempre... Assim... Ela sempre cuidou da gente muito bem, mas só que também ela não tinha essa orientação de botar a gente pra estudar. Porque assim... Também ela nunca foi à escola. Minha avó, não foi estudante. Não foi! [Não] conhece nada. Então, assim, ela não tinha aquela iniciativa. Não. Vou botar minhas netas para estudar. Até porque ela não sabia de nada dessas coisas porque ela sempre morou no interior. (Joana)

Nessa perspectiva, conforme já discutimos anteriormente, a (in)compreensão cultural da escola, aliada a sua conjuntura sociopolítica de dificuldades econômicas, foi também um dos fatores que as fizeram se distanciar dela em seus cotidianos, Joana retoma na citação esse pensamento para explicitar porque não foram dadas, inicialmente, condições para que os filhos estudassem.

A interpretação que construímos, a partir de suas falas, foi que a compreensão da escola, enquanto instituição integrante e necessária à vida humana, conforme debateremos no próximo capítulo, foi sendo elaborada gradativamente, historicamente e, às vezes, pressionada pelo(a) filho(a). Tal processo foi ocorrendo na convivência em sociedade, na observação do mundo e da própria vida e dos outros, dos sujeitos próximos e distantes que detinham configurações econômicas e culturais diferentes das suas, além das conversas íntimas consigo próprio.

Além disso, as mães têm em comum, nos seus discursos sobre escolarização, certa idealidade na compreensão do estudar: “eu queria (Ivone); foi à vida (Maria); foi à gente mesmo que foi atrás... (Joana).” Estas palavras parecem falar do desejo, do sonho de estudarem, mas não das vivências embasadas no cotidiano de escolarização familiar. E em suas falas, muitas vezes escutamos mais sobre o esforço que tentam impingir a si mesmas para conseguir (escola) o que se espera delas, do que propriamente a vivência cotidiana da

inserção escolar em suas vidas.

Todas relataram que inicialmente “submeteram” os filhos às suas realidades de difíceis condições econômicas e sociais. Semicerraram os olhos à escolarização, porque creditava “[...] depois dava tempo recuperar o tempo perdido, mas não é bem assim, não é??!!” (Joana). Anteriormente, viam a escola como um apêndice, como anexo, algo fora de suas vidas práticas, mas hoje falam em deter entendimento sobre ela e da necessidade de escolarização para a educação da pessoa humana. Dessa forma, depois veriam como dar conta de tudo, a escola então também se configura como um devir, segundo Zago (2011), como um tempo possível, se caracterizando como um espaço em que estão sempre voltando ou pensando em voltar.

Outro aspecto observado sobre o pensar a escola e a escolarização foi que as mães tenderam a singularizar temas sociais, como se eles fossem de cunho particular. Zago (2011, p. 32) também assinala esse fenômeno e defende que “[...] longe de se sentirem vítimas, a posição frequentemente assumida por aqueles que não obtiveram um certificado escolar é a de transferir para si mesmo a responsabilidade do fracasso escolar”. Estão todo o tempo a responsabilizarem a si e/ou aos filhos pelas suas histórias escolares, como se fossem escolhas pessoais e não houvesse um contexto sociopolítico e econômico que as excluíssem dela porque “as histórias escolares que acompanhamos evidenciam a interrupção dos estudos como parte de um processo de eliminação que acontece de forma contínua ao longo de toda a vida escolar”. (id., 2011, p.25).

Portanto, o que para as mães é traçado como uma provável “escolha”, foi um processo ideológico de eliminação/exclusão social e histórica. Há um contexto social em que se situam condições sócio-históricas, econômicas e culturais, em que vão se engendrando vidas difíceis, não compatíveis com o modelo de escola vigente, mas elas tendem a explicar os seus processos de escolarização como se estivessem vinculados a questões de escolha, desejo, vontade, preguiça...

Assim, as famílias também sugerem que o não aprendizado escolar, de acordo com os padrões estabelecidos pela escola, é de responsabilidade do aluno que não quer aprender: “é falta de interesse mesmo. Falta de interesse e também assim, eu tinha que ajudar a minha irmã que trabalhava. Tinha que vender verdura pra comprar comida depois...” (Joana). “Nunca ligaram para estudar porque sempre foram pessoas que viveram de roça, de agricultura” (Maria), Ivone falou em “é preguiça que ele tem!”.

Na sensibilidade materna se encontra uma percepção cultural do próximo e do distante, não se apercebendo que tais percepções se constroem e se destroem mutuamente,

pois são pertencentes a campos ideológicos culturais antagônicos.

A relação dos procedimentos com os campos de força onde intervêm deve, portanto introduzir uma análise polemológica da cultura. Como o direito (que é um modelo de cultura), a cultura articula conflitos e volta e meia legítima, desloca ou controla a razão do mais forte. Ela se desenvolve no elemento de tensões [...] a quem fornece equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários” (CERTEAU, 1994, p.45)

As mães demonstram essa relação com os campos de forças culturais quando confrontadas com a explicação da infância definida por Joana como infância ruim<sup>25</sup>, já delineada em seus discursos, é que se apercebem que a realidade é muito mais complexa: “[...] falta de interesse e também assim, eu tinha que ajudar a minha irmã que trabalhava. Tinha que vender” (Joana).

Como Joana pode alegar “falta de interesse” em deixar de estudar (algo pertinente à escolha, ao desejo individual), se havia uma vida de necessidades básicas (comer, vestir e etc.) clamando? E é na conversa dialógica que observam a complexidade do cotidiano, ao observarem que a vida é recortada por teias simultâneas de acontecimentos e que não é um único elemento que define o presente, mas que são vários que se entrecruzam se coadunam e se rebatem, pois “complexus significa o que foi tecido junto” (MORIN, 2000, p.38), o todo e o tudo, não como a somatória das partes, mas sim como cada parte sendo integrante de um todo que o compõe como tal.

Nas falas observamos que as mães se apercebem que na vida de todo dia, no cotidiano, a vontade e o desejo não se dão no vazio, no interior de um sujeitoado, assujeitado, mas na conjuntura da vida vivida que envolve diferentes facetas: a cultural, a econômica, a política, a social e a histórica.

### 3.3 As mães e o atual processo de escolarização dos seus filhos

Conforme analisamos nos itens anteriores, as mães ao longo de suas vidas foram elaborando um *saberfazer* escola, embasadas em suas histórias de vidas, e que demandou a construção de uma prática em que se configura como histórica, porque se construiu ao longo

---

<sup>25</sup> Esta temática fará parte de um próximo tópico.

do tempo nas relações sociais em uma dada sociedade, nos seus cotidianos permeados por dificuldades que caracteriza(vam) suas vidas.

Assim, a escola foi, em seus percursos históricos, um desejo, um devir, mas hoje é fato, que se dá através da escolarização dos seus filhos e faz parte de suas vidas. Dessa forma, neste item, nos voltaremos para a compreensão de como atualmente estas mães inserem a escola em seus cotidianos, como a articulam em seus contextos que permanecem tomados pela necessidade da sobrevivência e do trabalho.

Iniciamos assim a reflexão com a fala de Ivone. Nela se evidencia pensares sobre meninos e meninas quando explica a dinâmica escolar de sua família.

As meninas têm mais atenção para a escola, querem estudar. Portanto, nunca me deram trabalho, mas os meninos não ligam muito, não.  
Ele tem preguiça para aprender. Ele tem é preguiça, assim, ele não se concentra no que está fazendo, porque é muito preguiçoso, de tudo ele é preguiçoso.  
É porque é de chamar a atenção, entendeu? As meninas estudam e os meninos só querem brincar. (Ivone).

Ela identificou o filho mais velho como o que possui dificuldades de aprendizagem:

[...] o mais velho dos homens foi reprovado bem uns quatro anos, já, mas é porque ele tem um problema que era... Ele tinha dificuldade na aprendizagem, ainda tem, não é?! [...] Ele não para quieto. Ele é hiperativo demais. [...] Não consegue se concentrar no que está fazendo. Aí, eu conversando lá com as meninas [da escola], elas dizem que acham que ele é hiperativo e é mesmo, desde pequeno que ele é assim. Ele não para quieto. (Ivone)

Nesta fala, a mãe Ivone faz uso da justificativa escolar como a provável causa da dificuldade do filho mais velho aprender o saber escolar. Afora o saber escolar que não domina, “ele é trabalhador, viu?! Ele puxou a mim e ao pai, é trabalhador que só ele. Ele é um menino bom, um menino trabalhador”. Ela, em conformidade com o discurso escolar, disse acreditar na hiperatividade do filho. Pensa que ele tem, sim, problema de aprendizagem: “é muito ativo, não para quieto”. E para ela é o que não o faz aprender a ler e a escrever. Falou que na escola atual ele melhorou um pouco, mas ela nunca o levou a um médico para saber sobre isso,<sup>26</sup> “porque eu não cuidei, não fui atrás, ninguém nunca me ajudou também, não é?!”.

---

<sup>26</sup> Ela fala que nunca foi orientada a buscar ajuda, mas a escola tem uma versão diferente.

O segundo mais velho na sequência dos filhos homens, também apresenta dificuldade no seu processo de aprendizagem, mas para Ivone, este é preguiçoso. Dentre os homens, segundo ela, há o terceiro<sup>27</sup> que se destaca por ser esperto, tem seis anos e já sabe fazer o nome, não temos referências escolares sobre este, além das maternas. O quarto tem quatro anos, ainda é muito pequeno e ela não teceu comentário, mas, segundo a professora, ainda chorava muito na escola (tal comentário se deu em final de maio e início de junho). É o primeiro ano dele em uma escola grande porque até o ano anterior estudava em Centro de Educação Infantil Municipal (CMEI).

Ivone argumentou que mudou a sua vida para possibilitar os estudos dos filhos. Porém, no seu discurso, tal ação só trouxe modificação ao comportamento da filha mais velha que, a partir daí, passou a estudar. Para os filhos homens não há narrativa de transformação.

Se ele [o filho mais velho] não aprendeu ou não vai aprender, eu não sou culpada, não. Porque sempre digo a ele: olha se você não aprender, não bote a culpa em mim, não. Porque eu sempre lhe puxo, faça isso, faça aquilo. [...] Você não faz porque você não quer. (Ivone)

Para os meninos não houve alteração nos seus processos de aprendizagem. O percurso escolar permaneceu difícil, pois, segundo a mãe, não estava ancorado nas condições de escolarização que a família ofertava. De acordo com o que podemos depreender da fala materna, há uma situação contingencial, é a vida, são as condições espontâneas, naturais, que o fazem tangenciar a escola, enfim, são coisas de homens.

Ivone, na sua experiência de mãe de meninos e meninas, defendeu que a escola é uma questão de gênero, “as meninas têm mais atenção para a escola”, pois as meninas nunca deram trabalho, estudaram, só houve reprovações em situações contingenciais, como doença e problemas domésticos.

O gênero como um elemento cultural impregnado em seus cotidianos foi levantado pelas mães em contextos diferentes de seus discursos. Tal premissa se tornou mais marcante quando foi comentado sobre a contribuição masculina no cotidiano familiar. Há certa permissividade para o sexo masculino fazer o que deseja: “trocou o terreno numa televisão preto e branco, mas aí ele se desfez. Gastou com mulheres, por aí...” (Ivone).

A contribuição financeira é outro aspecto em que se demonstra a condição masculina

---

<sup>27</sup> O seu terceiro filho homem não foi identificado pela escola nas conversas com as professoras.

de não responsabilização pela família, algo reconhecido oficialmente nos auxílios governamentais que o direcionam para a mulher. No caso das mães desta pesquisa, só há o marido de Maria que assume integralmente os custos financeiros da família, contando com o apoio da companheira. Nas demais, há o auxílio paterno de Ivone, mas não a responsabilização integral; e, no caso de Joana, que cria os filhos sozinha, não há nenhum tipo de auxílio dos três pais de seus quatro filhos.

Dessa forma, podemos depreender que é forte nesse universo cultural o machismo, “meu marido era mulherengo. Ele não gostava muito de namorar só comigo não, era com várias mulheres...” (Ivone). Para o homem é passível a decisão sobre o que deseja e isso é demarcado textualmente quando Joana fala no casamento para a filha: “se você não souber levar o seu casamento ele não dura” (Joana), trazendo para si toda a responsabilidade sobre a duração de seus relacionamentos amorosos. Ou, quando Maria fala: “eu já disse a ele”, para comunicar uma decisão dela sobre o maior controle na hora de dormir das filhas, demonstrando que, nesse universo cultural com pendor machista, cuidar da família faz parte do papel feminino, o pai é coadjuvante desse processo, e cabe à mãe decidir como encaminhar os filhos. Portanto, a submissão às condições subjetivas masculinas é uma marca cultural dessas famílias; as mães percebem como inevitável essa relação de poderio masculino e da sociedade sobre elas e não demonstram em suas falas resistência a essa forma de organização social.

A outra mãe, Maria, quando relatou a vida escolar de suas filhas, explicou as constantes ausências delas como devido às condições objetivas de vida. “O pai dela trabalha. Sai de manhã, antes das seis da manhã. Ele sai de casa e só chega a casa às seis horas. Então, não tem ninguém que possa vir pegar ou deixar”.

Retomou as justificativas sobre a frequência irregular da filha nos anos de 2008 e 2009, para afirmar que “não tinha o dinheiro para pagar e, às vezes, a questão de se atrasar” (Maria). A doença da filha não foi colocada como a (maior) razão das faltas escolares, mas fez parte das justificativas maternas sobre a realidade de 2011: “hoje já tem o problema de saúde dela [...] quando é algo que eu possa resolver em casa [resolvo], mas quando não é, eu tenho que procurar o médico dela” (Maria).

Maria só tem filhas estudando. O único menino que tem ainda não estuda. Diferente de Ivone, não compreende que há diferença de gênero em relação à escolarização. Para ela a diferença está no gênio<sup>28</sup> de cada um, pois contou que

---

<sup>28</sup> Expressão que se refere às características singulares de cada sujeito pensar e agir (jeito de ser de cada um).

[A filha mais velha nunca teve problemas] desde pequenininha, desde os seis anos de idade, ela estuda de manhã. Nunca tive problema de (dela) acordar cedo. Às vezes, quando eu me levantava para acordar ela já estava terminando de se arrumar. Nunca tive esse problema, mas com elas duas é uma dificuldade.

[A segunda filha] ela é muito inteligente. Agora, ela é muito preguiçosa para a questão de estudar. Entendeu?! Mas é assim, todo dia, é levando carão, infelizmente, não é?! Até ela querer deixar de levar...

[A filha mais nova] é, porque se deixar ela dorme a manhã quase toda. Levanta tarde. Se eu deixasse ela dormiria a manhã toda... É, não sei, deve ser preguiça mesmo. (Maria)

E, assim, segundo a mãe, é a “preguiça” das duas mais novas de irem para a escola, pois “se deixar um pouquinho, elas dormem de novo” [e perdem aula, como aconteceu no dia em que fomos à sua casa] que dificulta a frequência regular à escola.

Porém, a suposta “preguiça” das filhas não é o motivo de suas faltas, porque Maria também relata que ainda há problemas que fazem suas filhas faltarem tanto à escola. E justifica as faltas de 2011,

[...] é porque é o seguinte, ela (a menor) vem e volta com a outra [que está no quinto ano]! Então, quando a mais velha [a que está no quinto ano] falta, isso quer dizer que eu saí com ela. Ou é problema de saúde ou algum outro que tem consulta. Então, quando a mais velha falta [a do quinto ano] a menor não tem com quem voltar porque eu não vou poder ir buscar. E, a mais velha [a adolescente que estuda em outra escola, no sétimo ano] fica com o pequenininho. Então, não tem ninguém para vir pegar ou deixar. (Maria)

Atualmente, a razão expressa por Maria para justificar as faltas escolares das filhas é a sua dificuldade em atender às demandas da casa e de conciliar a sua vida com a escola. A questão não é mais financeira, mas de ajustamento familiar ao tempo da escola, seja pela “preguiça” das filhas em acordar ou estudar ou pelas tarefas peculiares às tarefas maternas: levar filhos ao médico, comprar o que está faltando ou resolver alguma demanda de casa fora do bairro.

A terceira mãe, Joana, ainda permanece na difícil situação de conciliar a saúde delicada da avó e a vida escolar dos filhos. E descreve o seu dilema: “- Eu não posso pagar uma pessoa para ficar. Eu também não posso deixar ela [a avó] só. Eu também tenho que trabalhar. Ou saio do trabalho para ficar com ela ou então... Fico nessa.” Tal situação gerou outra reflexão sobre o seu sentimento de desolação quando se referiu às faltas dos filhos: “eu



fico péssima, não é?! Porque eu dependo deles, porque assim, ela é uma responsabilidade minha, mas que é deles porque eu não tenho com quem contar, então, só tenho eles. Não era para ser assim, mas...” (Joana)

E, quando conversou sobre o processo de escolarização dos filhos mais velhos, contou:

A menina está atrasada dois anos, o menino foi um. Estão os dois no mesmo ano. Ela ficou dando trabalho que não queria ir para a escola, essas coisas. Aí foi reprovada. [...] Porque ela foi reprovada eu a coloquei na cidade. Ela não queria ir porque pegou um nervoso, aí chorava. Aí todo o povo me ligava para ir buscar ela porque ela chorava. [...] Ela dizia que a escola era muito violenta. E, ela foi reprovada porque não estudava direito, não fazia os deveres direito. Troquei de escola e ela foi reprovada de novo, mas depois passou. O menino foi reprovado [quando mudou de escola]. Ele só perdeu esse ano. (Joana)

Quanto aos filhos mais novos, a situação é a seguinte: o terceiro ficou um tempo sem querer estudar porque

[...] ele falava que os meninos mangavam dele por causa da voz. [E, também] a escola só aceita fazer um estudo melhor para ele se ele fizesse o laudo. [Foi reprovado no ano passado].

O pequenininho é muito tongo. Estou tendo uma dor de cabeça tão grande com esse menino pequeno na escola [...] Ele não tira do quadro. Ele tem sete anos, mas ele não sabe ler, não sabe as cores direito, não sabe as outras letras. [...] A professora, ela acha o meu menino muito medonho. Disse que eu precisava levar ele para a psicóloga ou fazer um exame de cabeça. Eu sei que ele não tem nada. (Joana)

Na fala de Joana podemos depreender que, para a escola, os seus filhos mais novos, provavelmente, apresentam dificuldade para aprender o saber escolar. Todos os mais velhos já vivenciaram reprovações, conforme observamos em suas falas: por ser violenta, devido às responsabilidades de casa e porque mangavam da voz do terceiro.

Segundo Joana, os problemas foram resolvidos conforme iam aparecendo, mas ela sente que há certa insistência da escola em querer convencê-la de que o terceiro filho tem algum problema neurológico e que o mais novo também precisa de auxílio extra-escola, devido ao comportamento inquieto e a sua não aprendizagem escolar. A escola alega que o terceiro tem uma suposta dificuldade em aprender e defende que sejam problemas neurológicos devido a sua fala. Aos dez anos, ainda mantém troca de sons (p/t, r/l, dentre outros sons). Devido a sua dificuldade de aprendizado escolar, é considerado de aprendizagem

lenta, inclusive é atendido na Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) pela professora da sala de recurso multifuncional.

Tentou resolver a situação problemática do terceiro filho, mas esbarrou no cotidiano da sobrevivência e trabalho: se continuasse a levar o filho para o atendimento, todas às sextas-feiras à tarde com a fonoaudióloga, perderia o emprego. Tal situação a fez refletir sobre o processo de aprendizagem dos filhos mais novos, questionando a compreensão escolar que seriam portadores de um problema congênito que os impediriam de aprender o conhecimento escolar, algo de que ela discorda.

Joana, ao buscar explicar que não era um problema de saúde o que seus filhos teriam, articulou uma razão conjuntural, explicando que as crianças que vivem em seu entorno têm “infância ruim”<sup>29</sup>.

A infância ruim é porque, no meu caso foi trabalho, né. Então, eu não tive uma infância para brincar. Infância é assim, eu não tive aquele amor de mãe, de pai que era para ter. Eu não tive aqueles cuidados que era para ter. Eu não tive aqueles cuidados que um pai e uma mãe têm. Eu não tive esse afeto, entendeu? (Joana)

Articulou assim uma justificativa social para o não aprendizado escolar. Definiu que são as circunstâncias do cotidiano que faz se ter dificuldades em dominar o conhecimento escolar. Ela apresentou uma explicação sociológica da diferença de vidas entre infâncias: “- Toda professora devia entender que cada criança tem uma história e que essas crianças daqui têm uma “infância ruim” e que essa infância ruim afeta o aprendizado.” (Joana). Ela reivindicou que a escola deveria observar as crianças do lugar (Bairro Planalto) e suas vidas, e entender que as crianças que moram no seu entorno, têm “infância ruim” porque nelas ainda se perpetuam aspectos de sua história de quando era criança: não podem brincar livremente porque, de uma forma geral, têm responsabilidade de adulto, não têm afeto e nem os cuidados que necessitam.

Portanto, ao viverem a escola agora como mães, elas observaram que um pouco de suas histórias se repetem através de seus filhos. A dificuldade em conseguir frequentar a escola por razões diversas permanece, não conseguiram ainda resolver todos os problemas. “Às vezes, assim, eu me sinto péssima porque não era o que eu queria isso pra eles. Eu queria dar pra eles o que nunca tive [para eles], mas eu já dei o que nunca tive: já dei casa para eles,

---

<sup>29</sup> A expressão “infância ruim” foi elaborada pela mãe e optamos em deixá-la porque imprime uma concepção diferenciada entre contextos de realidades sobre infâncias na contemporaneidade.

o meu amor de mãe e de pai, eu dou” (Joana). Têm tentado proporcionar aos filhos o que não tiveram enquanto meninas, mas se veem às voltas com a reflexão de Joana sobre a qualidade da infância que os seus filhos possuem e se de fato é tão diferente da sua.

### **3.4 Infâncias, fracassos e sucessos escolares no cotidiano escolar**

Joana, no final do item anterior, defendeu que há diferentes tipologias de infância na sociedade e classificou as do grupo social no qual está inserida como “infância ruim”. Então, neste item, trataremos sobre infâncias, entrelaçando-as as condições da família, em relação a escolaridade e aos contextos socioeconômicos e culturais, evidenciando os fracassos e sucessos escolares a partir desses olhares no cotidiano.

Na reflexão elaborada pela mãe sobre infância, ela também discorre sobre a sua família: “- [...] eu não tive aquele amor de mãe, de pai que era para ter. Eu não tive aqueles cuidados que era para ter. [...] Eu não tive esse afeto”; para dizer que foi integrante da infância que ela classificou como ruim, estabelecendo, assim, diferenças e semelhanças entre a sua família de outrora e a atual.

Nesse aspecto, Joana relata as transformações históricas da família, que é assinalada por Nogueira (2006) como um fenômeno histórico, nos ajudando a compreender teoricamente a percepção materna sobre a própria infância:

Do mesmo modo, um breve sobrevoo pela economia mostra que, ao longo do tempo, a família passou de unidade de produção a unidade de consumo. Uma conjunção de fatores – dentre os quais se incluem, sobretudo, a proibição do trabalho infantil, a extensão dos períodos de escolaridade obrigatória e a criação dos sistemas de seguridade social – fez com que os filhos deixassem de representar, para os pais, uma perspectiva de aumento da renda familiar ou de recurso contra suas inseguranças no momento da velhice. Se ainda hoje eles permanecem como posse dos pais, é menos como futura força de trabalho (para os desfavorecidos), ou como garantia de sucessão (no caso dos favorecidos), e cada vez mais como objeto de afeto e de cuidados, razão de viver, modo de realizar-se. (idem, 2006, p. 159)

A transformação do olhar sobre a criança, de contribuinte do sustento familiar para objeto de afeto, demonstra que a vida é produzida nas relações humanas em sociedade, em um processo dinâmico, em que as compreensões sociais se dão em contextos históricos situados em um espaço e tempo. Dessa forma, a maneira de se olhar a infância é respaldada pela

cultura historicamente situada de cada povo. “A criança é um construto social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade”. (HEYWOOD, 2004, p.21). Isto é, infância é uma conceituação/percepção cultural, um valor cultural, construído social e culturalmente nas relações em sociedade.

Joana, empiricamente, detectou que há diferenças sociais entre sujeitos e observou que não há um só perfil de criança na sociedade na qual está inserida, conforme define Heywood (2004), mas, sim que há infâncias. As crianças, mesmo quando vivem em um mesmo contexto cultural, situadas num mesmo espaço e tempo, são olhadas de forma diferenciadas, de acordo com configurações simbólicas, sociais, econômicas, culturais e familiares distintas que demandam toda uma estrutura de condições objetivas e subjetivas de vida para elas.

Assim, as mães conseguem identificar e exemplificar os contextos que podem ser compreendidos como característicos do tipo de “infância” que denominam como “ruim”:

Eles têm uma responsabilidade que não é deles que é cuidar de casa, arrumar a casa. (Joana)

Aqui em casa ela [a mais velha] me ajuda todos os dias, ela me ajuda. Quem estiver em casa eu boto para fazer alguma coisa. (Maria)

É muito comum [criança ajudar a mãe com as obrigações de casa]. Eu conheço mesmo, a minha vizinha do lado tem duas crianças. A menina tem dez anos, ela já cuida do pequenininho. Ela já faz as coisas e ajuda a mãe em casa e ela [a mãe] sempre manda: faça isso. Faça aquilo. Ela também é igual a mim. (Ivone)

Nas falas acima, verificamos que as crianças, de acordo com os relatos maternos, podem ser consideradas como força de trabalho, conforme descreve Nogueira (2006) na primeira citação deste tópico. Elas não são mais contribuintes da renda familiar, mas continuam dividindo responsabilidades com os adultos, pois são responsáveis pela manutenção da ordem doméstica. As mães precisam do auxílio dos mais velhos para cuidar dos menores e da própria casa. E essa ajuda acontece de formas e pesos diferentes para cada uma. Em algumas, não comprometendo a infância e em outras se esvaindo esse direito.

A prática de auxílio dos filhos na lida doméstica, encontra eco na vivência dos seus ancestrais, quando o trabalho infantil era premente e ainda não se compreendia a criança como portadora de um direito: o de ser criança. As mães repeliram essa prática (do trabalho infantil) e não colocam os filhos para trabalhar externamente às suas casas, mas se encontram

em um momento conflituoso entre direitos e deveres infantis. Paradoxalmente, defendem e discursam sobre os direitos da criança, porém necessitam do seu auxílio para a realização das obrigações domésticas.

Ivone, por exemplo, relatou que a sua filha mais velha não pode, por algum tempo, estudar devido aos afazeres domésticos. Joana ainda não conseguiu resolver o seu dilema de como cuidar da avó e oportunizar que todos os filhos estudem. Maria ainda se vê com dificuldades de conciliar escola, casa e menino pequeno, sendo as crianças quem a auxiliam a se organizar para atender a essas demandas.

E ficamos a pensar: as mães, ao discorrerem sobre “infância ruim”, analisam o que consideram como um componente negativo em suas histórias e nas dos seus filhos, ou seja, a responsabilidade precoce na infância. Explicando que essa vida é ruim porque é “uma vida sofrida, [ter que] trabalhar<sup>30</sup> para comer” (Joana). [...] “E ter que ajudar em casa. É não ter direito a brincar”. (Joana). Porém, conforme vimos anteriormente, as suas práticas cotidianas estão impregnadas pelo auxílio dos filhos na organização doméstica e familiar.

Portanto, ao discursarem sobre os direitos das crianças e os defenderem, discorrem sobre algo que as inquietam. Ambiguamente, nas suas práticas, observamos a duplicidade contida no discurso da criança como detentora de direitos e a prática de auxílio às tarefas de casa. Nessa situação vigora a prática do costume familiar, o trabalho infantil. Todavia, ela vem sendo questionada pelas mães, que parecem se encontrar num processo de transformação, mas ainda não consolidado em suas maneiras de organizarem os seus cotidianos.

Assim, para, principalmente Ivone e Joana, as crianças do bairro não têm o tempo de serem somente crianças. Elas têm outras obrigações que lhes tiram o tempo de infância e de escola. Elas têm o dia tomado por deveres para com a família: têm que ajudar os pais e/ou cuidar de irmão menor, ou/e ficam em casa sozinhas, ou cuidam de si próprias, ou cuidam de alguém doente, ou tomam conta de casa, dentre outras atividades que Joana considera serem incompatíveis com o seu conceito de “boa infância”.

Infância de criança é você ser criança. É, assim... É não ter responsabilidade com serviço de casa, com serviço de adulto. É só ter o tempo de brincar e de estudar pra mim, infância é isso. Para mim uma boa infância é isso. É passear, não é?!  
Infância pra mim é isso. É poder brincar. É não ter bebida em casa. É ter pai e mãe que tomem de conta. (Joana)

---

<sup>30</sup> Ela denomina trabalho como a obrigação cotidiana de cada um, da criança em idade escolar.

Essa fala de Joana, que tece parâmetros que distingue a “boa infância da ruim”, se respalda na sua própria observação de tipologias de vida enquanto trabalhava como terceirizada no Tribunal de Justiça do Trabalho<sup>31</sup>. Assim, Joana se distingue cultural e economicamente desses “uns”<sup>32</sup> com quem trabalha. Compreende e explica o que aprendeu na convivência com esses uns diferentes de si:

Eu acho que ali foi a minha escola, eu acho. Eu, assim... Não sabia... Assim... Nem dar um bom dia. Hoje já sei dar bom dia, já sei falar, já sei me expressar. Já sei... Assim... Entrar num canto. Sair. Já sei a roupa adequada de ir para um canto, de não ir, de... Então, assim, acho que ali foi a minha escola. Foi onde aprendi as coisas, [aprendi mais] do que na própria escola onde eu frequentei. Então, ali eu aprendi muita coisa. (Joana)

Logo, Joana estabelece o quanto o ambiente do trabalho é distinto do seu. Define-o, então, metaforicamente, como uma escola de como viver num contexto cultural diferente. Identifica que eles são sujeitos que diferem de si e de quem a circunda e ressalta que eles lhe demonstraram um mundo e uma maneira cultural diferente de ser, de agir e de compreender o mundo.

E a mãe, ao elaborar conceitualmente uma explicação teórica para explicar trajetórias diferentes de vidas distintas, a sua e do “povo do Tribunal”, teorizou sobre o como elas se processaram. Assim, contemplando não só a sua história pessoal, mas também as histórias culturais das mães participantes dessa pesquisa e de seu grupo social. Como podemos observar na fala de Ivone que quando inquirida percebe esse fenômeno:

É, é diferente demais mesmo que eles [os filhos de seus patrões] não tinham de tomar conta de ninguém, é diferente demais. E aqui [a sua filha mais velha] ela tinha que estudar, tinha que olhar os irmãos, às vezes... Foi o que mudou mesmo, foram crescendo, mas era diferente. É diferente porque lá, eles não tinham com o que cuidar. Aí, eles estudavam lá, cresciam rápido mesmo, porque só estudavam. Não tinham compromisso com o trabalho. Não tinham compromisso com nada. E aqui ela tinha compromisso com a escola, com o estudo e tinha compromisso com a casa. É faz diferença. Tem diferença. (Ivone)

Dessa forma, Joana, quando discorreu sobre as diferenças entre infâncias, abordou um fenômeno social. Elaborou discursivamente, de forma coerente e concatenada, o paradigma da

<sup>31</sup> Conforme já lembrado, a mãe trabalha como ASG, terceirizada num Tribunal de Justiça.

<sup>32</sup> A expressão *uns* foi explicada no início desta escrita, e se refere a distinção social entre uns, os que sempre estiveram na escola e são melhor aquinhoados economicamente, e outros, os que entraram na escola após a democratização do acesso.

diferenciação social. Os conceitos formulados por ela contêm os nós e eles e é o que leva à classificação, pois o “[...] processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes” (SILVA, 2009, p. 82).

A dinâmica da classificação que é engendrada por Joana é que a faz estabelecer textualmente a diferença entre “a boa infância [de uns, os do Tribunal] e a ruim [dos outros, que vivem ao seu entorno]”, demarcando textualmente essa classificação entre contextos culturais e denotando a clivagem social que separa “uns e/de outros”, quando fala sobre as pessoas que são concursadas e trabalham no mesmo espaço que ela:

No meu pensamento, eles sempre tiveram uma qualidade de vida [que] sempre foi melhor, sempre. Uma qualidade de vida sempre melhor. Já veio dos pais, vamos supor, não é?! É. Sempre tiveram condições de bancar os estudos, de ter uma vida melhor. Já eram de uma classe alta. [...] Então, assim, eu acho que eles tiveram, já vieram, não tiveram uma vida sofrida. Não tiveram que trabalhar para comer. Entendeu? Ele só teve ali o trabalho de estudar para querer passar em um concurso.

Nesta citação defende que eles são o que são porque já detinham um histórico de estudo: “eu acho que eles já tiveram, já vieram, não tiveram uma vida sofrida, não tiveram que trabalhar para comerem” (Joana).

Nesse aspecto, Joana ainda demarca também a diferença nas relações afetivas entre famílias. Uns têm amor de pai e de mãe, os outros têm “o que é possível”. E vai além, exemplificando que as pessoas que ela conhece no seu entorno e que estudaram, são as pessoas que repetiram o modelo de sucesso dos que sempre viveram a escola:

[...] porque tem o pai mais a mãe, é pouco filho, não é?!! Ele se dedica mais. É para pagar tudo, para botar pra estudar, porque você tem que esticar o dinheiro para pagar as despesas dos cursos porque é duzentos, é trezentos reais pra estudar para advogado, não é fácil. (Joana)

Joana, assim, destacou características que são sintetizadas na conceituação de Bourdieu (2010) sobre “capital cultural”. Uns vivenciaram em seus contextos culturais familiares práticas, linguagens e sinalizações culturais que construíram a aura simbólica de pertencimento, a automação da integração, dando margem ao sentimento de pertinência, pertencimento e identificação de uns na escola e que se instala ao contato. “Eles já tiveram, já vieram” (Joana), significa que estavam preparados para a escola, mesmo antes de

compreenderem o que seria uma educação formal porque o espaço já foi significado discursiva e culturalmente para eles por seus ancestrais.

Dessa forma, ela traz em seu discurso o elemento cultural como uma das prováveis explicações para o fracasso escolar que tem sido inerente à escola pública, algo já defendido pelas teorias sociológicas reprodutivistas e críticas. Diferentemente, os outros, os filhos dos que moram no bairro em que mora, distinguem-se socialmente, culturalmente e economicamente dos filhos de quem trabalha no Tribunal.

Os seus filhos compõem historicamente a primeira geração que estuda, pertencem ao grupo dos alunos advindos da democratização do acesso. Assim, Joana explica que as famílias de seu entorno, dos seus pares, não têm a condição de vida equiparada com os sujeitos em que se relaciona em seu local de trabalho e defende o olhar escolar para essa diferença cultural.

Conforme reivindica Joana, há teóricos como Nóvoa (2004) que corrobora a importância da reflexão e da compreensão em relação aos novos alunos que têm “invadido” as escolas públicas nos séculos XX e XXI.

Ao longo do século XX, baseamos a ação pedagógica numa espécie de “modelo ideal” de aluno – o tal aluno médio, que nunca existiu, mas que uma relativa homogeneidade social e cultural das turmas permitia imaginar, dando origem a práticas educativas razoavelmente coerentes. Hoje, esse ideal tipo de aluno desapareceu completamente e temos diante de nós uma diversidade “explosiva”, constituída por alunos de todas as origens. (NÓVOA, 2004, p. 20)

A entrada das crianças de universos culturais diferentes daqueles conhecidos e vivenciados pelos educadores tem promovido inquietações, transformações e mudanças na realidade cotidiana das escolas. Tal mudança no corpo discente tem promovido contextos complexos em que se observam conflitos culturais.

De acordo com o já definido anteriormente, quando se discorreu sobre a democratização do acesso, os novos alunos são oriundos de um grupo social que não têm o referencial familiar e social das famílias que sempre estiveram em seu interior, “porque eles têm a condição melhor do que eu, sabe?” (Ivone). Não viveram a escola culturalmente com o sentido que a escola define.

As mães denunciam, assim, a inviabilidade do projeto de ensino e aprendizado definido nos currículos e prática escolares. Este é pensado para os que já vêm com as afinidades culturais (os uns), e condições econômicas estabelecidas de casa para seguirem em seu interior com aprovações recorrentes.



Todavia, para os outros, para os que não detêm as condições objetivas e subjetivas para aprender o conhecimento escolar, a escola é uma dificuldade a mais para ser suplantada na luta diária pela sobrevivência. Ela demanda tempo e condições objetivas de estudo para as crianças. E, também da disposição materna de tempo e financeira para levar a criança, quando necessário, a outros atendimentos como, por exemplo, fonoaudióloga, Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outros, sendo estas condicionalidades importantes para que a escola seja vivida com êxito.

Dessa forma, as mães reivindicaram a premência de situar esse sujeito criança no seu contexto cultural e histórico, pois denunciaram a diferença das estruturas familiares, culturais e econômicas como um importante fator a ser observado na escola.

### 3.5 Reflexões sobre as compreensões e os sentidos escolares nos cotidianos maternos

De acordo com tudo o que foi explanado até o momento, podemos observar que as mães, no relato de suas memórias, demonstraram as marcas históricas dos seus processos de (não) vivência escolar. Dentre elas, destacamos o aspecto cultural como uma das premissas que nortearam os seus caminhos:

Mulher porque é assim, a maioria, é agricultor. E, do interior. Minha tia, assim, não lembra. Nunca falou. E, assim... Mais ou menos... Não sei, não é... [se alguém da família estudou]. Porque acho que estudou porque minha prima trabalha na Prefeitura. Mas, assim, *não tenho lembrança* [de alguém na minha família ter estudado]... (Joana)

Eram todos analfabetos; minha avó, meu avô, minha mãe. Eram todos. Nunca ligaram para estudar porque sempre foram pessoas que viveram de roça, de agricultura. É, naquela época, viviam dentro do mato. Você mal ouvia falar em escola. (Maria)

Aí eu achava que tinha que trabalhar. Porque ela dizia que eu tinha que trabalhar e eu era pequena. [...] O meu pai foi que acostumou só a trabalhar, só trabalhar, trabalhar... Nunca me botou na escola. Então, fui crescendo com aquilo [...] que trabalhar era importante, estudar não era. (Ivone)

Estas reflexões maternas estão impregnadas dos outros que as referenciaram. As mães estão evocando as vozes que as transpassam em seus contextos de formação, no caso as suas famílias, pois como define Certeau (1994), a palavra não é de um, é espelho ou criação de

vários. Ela é de quem a diz, mas permeada pelas vozes que a constituíram ao longo da vida cotidiana de cada um.

Assim, a palavra é mediada pelo mundo, por outro “porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros.” (FREIRE, 1978 p.93). A palavra para se tornar própria, precisa ser recriada em si própria, em si mesma e no próprio que a diz. Processualmente, ela vai sendo apoderada/internalizada dinamicamente na assunção do si mesmo, na sua identidade e na sua diferença.

Eu achava que trabalhar era importante, estudar não era. [Pesquisadora]  
Criou os filhos com essa lógica, não foi?  
Foi, mas depois eu mudei não é? Depois eu mudei que achava que tinha que ter motivo, tinha que ter escola que... Fui crescendo, vendo as coisas? Assim, como era difícil. Com o estudo era melhor, não é? Porque consegue um emprego melhor. Ter um futuro melhor, uma coisa assim... Mas antes eu não achava. Antes eu achava que o melhor era o trabalho. Achava que o melhor era só trabalhar, não é? (Ivone)

A lógica que imperava era a da sobrevivência e do trabalho. Todos os ancestrais eram “analfabetos, agricultores, do interior (espaço rural)” e a escola era um lugar/espaço/tempo que “você mal ouvia falar, todos precisavam trabalhar”. O [costume era o de ir] crescendo com aquilo, que trabalhar era importante. Essas expressões constituem textualmente o quadro histórico e cultural que tem delineado as vidas dessas mães/famílias ao longo do tempo e pautado as suas relações com a escola em suas vidas cotidianas.

Nesse sentido, o entendimento de escola, como não essencial para a vida prática, para a sobrevivência, as acompanhou ao longo de todas as suas trajetórias. Elas, na busca de sobreviverem, foram agindo de acordo com a cultura comum de seu grupo social, que é fabricada cotidianamente em ações corriqueiras, diárias, conforme define Certeau (1994), como práticas, pois “há relações de forças definindo as redes onde se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que podem aproveitar-se” (CERTEAU, 1994 p. 97).

As práticas de vidas maternais acompanharam as de seus grupos sociais, observando os limites contingenciais de suas vidas. Isto é, do que era viável ser feito. As mães necessitavam de ações imediatas que garantissem as suas vidas. Urgia a premência das atividades pecuniárias, não era possível pensar mais longe, planejar, ponderar ou considerar. Era imprescindível responder ativamente à urgência do cotidiano, não pensar para... Mas fabricar a solução.

Isto é, as mães traçaram os seus caminhos sem o planejarem, sem tecerem análises,

sonhos ou desejos do que fariam, elas simplesmente os foram vivendo com o arsenal cultural e econômico que detinham. É um *pensarfazer* ou *saberfazer*, ou é a inteligência prática. O pensar prático, a inteligência prática do *saberfazer*, advém dessa necessidade de responder ao imediato, ao agora, “essas práticas colocam em jogo uma ratio “popular”, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar”. (CERTEAU, 1994, p.43)

No caso das mães desta pesquisa, a inteligência prática, “a lógica deste pensamento que não se pensa” (CERTEAU, 1994, p.43) advém da cultura da sobrevivência e do trabalho como meio e fim da vida. Ela ensinou os mecanismos de se colocar socialmente, se posicionar sabiamente entre as brechas do possível. Ela parece se prender ao que está próximo, ao imediato, respondendo e resolvendo quando possível o que é possível, quando não: o que não tem remédio, remediado está. E, conseqüentemente, não elabora grandes divagações sobre o amanhã, “faço o possível” (Ivone).

E a escola, se depara com o *saberfazer*. Essa arte das classes populares de praticar a vida, nessa maneira peculiar de pensar que é transformada numa maneira de agir. No entanto, a escola não compreende essa linguagem e pede que elas decifrem suas ações, que a expliquem da maneira racional e encadeada que a escolarização propõe, inteligivelmente.

Assim, a escola não tem como entender essa maneira de agir/pensar porque ela funciona noutro registro. Numa outra lógica, diferente da escolar. As vidas maternas foram pautadas nessa maneira de *pensarfazer* o cotidiano. Nessa outra lógica, o que imperava era o praticar, era a sobrevivência, era ser um praticante. “Nunca [ouvi] você vai estudar. Nem na época do meu pai e nem da minha mãe”. (Joana). O trabalho era o norte cultural que ia tirá-las da fome, do “aperreio” e dar-lhes a condição de “gente de bem”<sup>33</sup>.

Nesse aspecto, a escola entra nos contextos culturais maternos com um registro diferente dos seus. É um outro que tem se aproximado, vive próximo, se vai ao seu espaço, mas ainda não se convive. Ela (escola) sempre teve o espaço do possível em seus cotidianos, nunca foi a essência ou o caminho, sendo mesmo, durante muito tempo em suas histórias, um elemento ausente e estranho às suas culturas. Cultural e historicamente, para essas famílias, a escola não foi elemento constituinte, não a viveram/perceberam como importante. Não era o costume.

Dessa forma, as mães como praticantes também manipularam/manipulam e

---

<sup>33</sup> “Gente de bem” expressão utilizada no Nordeste para designar o sujeito que detém uma condição econômica razoável, tem um trabalho que não é braçal e é respeitado pelos que estão próximos como alguém responsável e cumpridor de seus deveres.

manipularão a escola em seus contextos culturais, pois como usuárias não absorvem passivamente, mas fabricam as suas relações com ela embasadas em seus contextos culturais, conforme veremos no próximo capítulo. Compreendem escola, atinam com a sua (suposta) importância e entendem o que ela produz nos sujeitos que penetram no seu interior, mas elas ainda não se apropriaram, dão testemunho, sem a terem incorporado com esse devido valor que ela, escola, pede.

“Hoje acho que eles entendem, mas, também, não entendem o valor do estudo” (Joana). A expressão “entendem, mas não entendem”, ou sabem, mas não sabem, explica um pouco o que está sendo debatido. Ela nos traz à memória essa duplicidade que é saber da existência de algo, mas não ter inteira compreensão do seu sentido e significado. Certeau (1994) explica esse fenômeno dizendo que

[...] trata-se de um saber não sabido. Há nas práticas, um estatuto análogo àqueles que se atribui às fábulas ou aos mitos, como dizeres de conhecimentos que não se conhecem em si mesmos. Tanto num caso como no outro, trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. (CERTEAU, 1994, p.143).

Podemos, tendo por base esta explicação de Certeau (1994), definir que a escola para as mães é/era um saber não sabido porque discursivamente falam dele, mas ela não é uma parte inerente às suas vidas; não tem nas suas práticas cotidianas a densidade da importância que o discurso lhes confere: “assim, não enxerga não é?!” (Maria). Não se configura como uma apropriação, pois apesar de instaurarem através da pronúncia um presente relativo, não estabelecem uma rede de lugares e de relações, mencionam benefícios da escolarização, mas não com a propriedade de quem está integralmente vinculado a eles, pois não têm referências próximas (material) deles em seus contextos e não a estabeleceram intrinsecamente em seus cotidianos. A escola ainda ocupa o lugar de anexo em suas vidas.

A historicidade social dessas famílias é composta por ações que se dão numa sociedade circunscrita em ordenações sociais e econômicas, delimitadas pela organização de uma sociedade capitalista em que os sujeitos, aparentemente, se “conformam” a ela. Todavia, essas mães demonstram que o contexto é bem mais complexo. Elas não fazem o que se espera delas do jeito que se pensa que fariam, de acordo com a submissão pedida pelo sistema, pois “os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos, mas como instrumentos manipuláveis por usuários” (CERTEAU, 1994, p.82). Portanto, as mães, como praticantes, operam a realidade numa lógica em que os

seus referenciais simbólicos não observam a escola como portadora de sentido, conforme a escola compreende que seja.

O sentido, segundo Augé (1997), se dá na coletividade e é produzido socialmente. O sentido está prescrito ou indiretamente significado e contextualizado no grupo social em que se está inserido e, como simbólico, imana da ação individual e ou coletiva. Assim, os sujeitos sociais são consumidores e praticantes de uma vivência experiencial e cultural a que se vincularam social e identitariamente.

Outrossim, o simbólico se produz, acondiciona e se condiciona em cada sujeito, num contexto que o faz ser permeado pelo sentido social, “sentido diretamente prescrito ou indiretamente significado na relação entre uns e outros” (AUGÉ, 1997 p.94). Assim, o sentido é a base da constituição social que evidencia as relações de diferenciação e de identificações entre sujeitos. As relações entre uns e outros, não são arbitrárias, se constituem em relações de poder e todas as relações instituídas são simbólicas, sendo os signos sociais que dão forma a uma maneira singular de gestão social.

Nesse aspecto, o sentido ocorre na “[...] relação, na ocorrência essencial das relações simbolizadas e efetivas entre humanos pertencentes a uma coletividade particular” (Augé, 1990, p.43). E “esse senso só se atualiza nos enunciados particulares que especificam as relações entre parceiros diferentes da vida social” (Augé, 1990, p.43). Dessa forma, o discernimento não se resume a uma decisão pessoal, individual, mas contingencial e social. O caminho de cada sujeito é permeado por um contexto complexo em que as condições objetivas e subjetivas de vida se enredam num processo ambíguo, conflituoso, contraditório, que condiciona, se vai condicionando e sendo condicionados os caminhos de cada um.

Portanto, a compreensão do que seja sentido perpassa a lógica socioeconômica, política e cultural em que se configura o espaço e lugar da trajetória de cada sujeito, inserido em um grupo social com fronteiras tênues, não formais, e delimitadas por suas condições complexas de vida. Pensar assim é entender que o sentido é o elemento que dá cor e luz ao caminho a ser trilhado.

Assim, podemos depreender que as mães se encontram em um processo dinâmico de negociação de sentidos com a escola em seus cotidianos. Processualmente, foram apresentadas a ela desde meninas, mas nunca a viveram de fato, conheceram-na e, através dos filhos, vêm tentando se relacionar com ela. Todavia, também desenvolveram atitudes de resistência<sup>34</sup> (contracultura), isto é, estão em processo de negociação simbólica com a escola

---

<sup>34</sup> Isso será debatido no próximo capítulo.

e, talvez, de se vincularem aos universos culturais escolares.

Porém a escola para elas tem se caracterizado como ambiente de tensões entre as suas próprias identificações e as identificações culturais da cultura escolar e hegemônica. A palavra estrangeira é, para nós, uma metáfora designativa de escola. No meio grupo social das mães, ela pode ser utilizada para exemplificar o nosso entendimento, pois as famílias ainda veem/vivem escola como um corpo estranho que chegou inesperadamente e foi instituindo práticas com cunho discriminatório sobre a sua cultura, delimitando fronteiras simbólicas entre identidades culturais. E observam nesse processo que a sua cultura é renegada ou ignorada como tal.

Conforme delineado, a escola nunca foi um elemento constituinte de/em suas histórias ou vida. Era de outros que a visitavam transpassando o cotidiano de suas vidas e denominando como “errado a sua roupa (curta e/ou apertada demais), a sua fala (alta ou com muitas omissões de letras) e o seu jeito peculiar de se comportar”. Ela é um outro que as coloniza porque “o colonialismo opera, simbolicamente, pela fixação de sentidos preferenciais, eliminando a possibilidade de pensar e dizer diferente” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 212).

A escola não é uma instituição amorfa onde seus integrantes a formatam. Ela é uma instituição social “que possui suas próprias formas de ação e de razão” (SILVA, 2006, p.206), imbricada em tecidos sociais de tensões culturais, políticas e econômicas que se constituem simbolicamente em relações de forças que imperam sobre um determinado princípio de formação da sociedade que variou, varia e, provavelmente, variará de acordo com a história cultural, econômica e social de cada tempo e espaço: a definição do que, do como, do quanto e do quando vai ser ensinado não é livre, mas definida previamente por um sistema de ensino que envolve uma complexa rede de interesses sociais, econômicos, políticos, ideológicos e culturais de cada povo, vinculados à cultura hegemônica.

Nesse aspecto, a escola é um espaço próprio diferente dos espaços familiares/maternos. É uma instituição integrada a um organismo social maior, como um campo de uso e consumo do homem comum, pois está impregnada ideologicamente de valores, comportamentos e conhecimentos diferentes dos que esses dominam. E vinculada a uma ordem social que detém a hegemonia cultural, sendo espaço de estratégia, como um próprio circunscrito que atende a determinadas demandas sociais do poder.

A educação formal ou institucionalizada visa a uma transmissão de algo para alguém, de uma determinada cultura para outros, cultura de uns sobre as de outros, mas, apesar de ser um campo permeado pelo conflito e pela contestação, há um conforme, pois

[...] cultura escolar é descrita como conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses comportamentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas que podem variar segundo as épocas [...] o corpo profissional dos agentes [...] em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir”. (JULIA, 2001 p. 10)

Dessa forma, a educação é também entendida como transmissão, como conformação de um saber cultural sobre outro. Não é à toa que a palavra “ensino” foi marcada nas falas maternas para definir escola como espaço e lugar de formação humana. A cultura do “conforme” escolar está atrelada às demandas econômicas, históricas e culturais de cada época em que ela está situada contextualmente e com objetivos demarcados de acordo com essas demandas.

Assim, nas histórias de vidas das mães, observamos a dinâmica da dualidade: conformação social e luta para compor as suas vidas; manipulação e consumo (resistência). Elas lutaram e lutam para ser diferentes de seus pais, mas as suas histórias culturais a marcaram socialmente de tal forma que não se desvincularam completamente delas. É a sobrevivência o norte que as direciona e ela é o sentido que as mobiliza.

Nesse aspecto, a cultura escolar difere de suas culturas. As famílias, como grupos sociais distintos dos escolares, detêm um saber diferente do escolar: o que as mobiliza é a sobrevivência, a praticidade do cotidiano, é o *saberfazer* das práticas culturais. Elas funcionam em outro registro tão forte e contundente como o escolar, de acordo com a *ratio popular*, segundo Certeau (1994), configurado como silencioso, matreiro, mas resistente e pertinente as suas simbolizações sociais. As suas vidas demarcam o quanto historicamente somos “formatados” socialmente por nossas amarras culturais e econômicas.

Nessa perspectiva, Augé (1999) define que o sujeito se constitui como tal numa relação social, em que a atividade ritual vai demarcando quem se é, antes mesmo da consciência de si, pois são os sentidos internos que mantêm a cultura viva. Os sujeitos, nos seus afazeres e práticas culturais, vão se filiando e perpetuando determinados comportamentos/ações/práticas e não outros, pois eles o antecedem. Mas, vigoram através de um processo histórico e cultural em que culturas se hibridizam, ou se transformam e/ou permanecem, sendo o sujeito quem as constitui, é constituído e se constitui na vivência em sociedade, num contexto econômico, espacial, temporal, social e cultural.

Dessa forma, o sujeito vai se construindo numa dimensão social de base cultural, em que a identidade se elabora em contato com o outro que o integra e o separa de si. Este outro (a alteridade), presente e ausente, o torna singular e igual a um determinado grupo social.

Assim, culturalmente e socialmente, objetivamente, subjetivamente e singularmente, o sujeito vai delimitando a sua “cara” e o seu “formato”, estruturando a sua identidade e a sua alteridade.

Nessa perspectiva, as vidas das mães delinearam uma trajetória comum escolar, porque elas são sujeitos de uma compreensão social e cultural do grupo social do homem comum. E também demonstraram, através de suas vivências, que as pessoas de contextos sociais distintos têm história complexa de vida e de luta, de (não) conformação, havendo conteúdo social a ser compreendido, não sendo, assim, meros consumidores do conhecimento escolar – há humanos, não uma idealidade de sujeito modelar. A pluralidade humana, dessa forma, conforme Augé (1999), se dá na pluralidade social entre uns e outros “estrangeiros” que vivem em um mesmo país. Não se resume aos limites territoriais de uma nação. Ela reside na sociedade supostamente homogênea, composta em cada localidade.

“O pluralismo cultural não existe somente entre as nações, ele está no interior das comunidades que as compõem, e os próprios indivíduos não escapam à lei geral da diferenciação interna e da mestiçagem” (FORQUIN, 1993, p.126). O pluralismo cultural reside entre grupos localizados em um mesmo espaço nacionalizado, nesse sentido, não há uma unicidade de família, de pais, de alunos e de sujeitos, mas uma variedade destes, que se irmanam e se diferenciam, todos vivendo num mesmo contexto social.

Nessa ótica, nas relações escolares, as identidades culturais se confluem, se distinguem, se repelem e se fendem (os iguais e os diferentes), havendo, consequentemente, conflito e assimetria de poder entre essas relações identitárias, pois há um pensar (ser) ideologicamente forte que se (aparentemente) sobrepõe ao pensar (ser) do homem comum.

Assim podemos depreender que as mães não desenvolveram uma concepção de educação no sentido de que “as concepções envolvem tanto os significados quanto os sentidos que o ser humano atribui ao seu entorno, uma vez que implica uma significação” (FERREIRA, 2007, p.09), mas, que estão elaborando uma relação simbólica com a escola. Ela se encontra em processo de serem inseridas em seus cotidianos, todavia, permanecem em seus cotidianos: o trabalho infantil doméstico, a sobrevivência e o trabalho como cultura da vida prática. Não na forma da miséria como em suas infâncias, mas com o peso da pobreza que acarreta também vidas difíceis.

Enfim, nessa dinâmica entre família e escola, podemos depreender que a escola está se configurando simbolicamente para as famílias, está em processo de apropriação e de representação. As mães mantêm um discurso de vinculação e pertinência escolar, mas a escola em suas vidas se configura como um anexo. Nos seus cotidianos, ela tem o tempo e o espaço



do possível, assim, a dinâmica entre a família e a escola se configura com um discurso pró-escola - a expressão pró-escola foi utilizada por Zago (2011) para definir o discurso familiar das classes populares em favor da escolarização - e uma prática escolar que não condiz canonicamente com o discurso, ela emana da vida coletiva social, e esta coletividade mantém relações com a escola e os seus, sendo este o teor do próximo capítulo.

## 4 AS REFLEXÕES NO CAMINHAR: AS RELAÇÕES PRÁTICAS ESCOLARES COTIDIANAS

*Pensava... Assim... Que vou ter que trabalhar.  
Mas, não pensava... Assim... Em educação, nessas  
coisas... (Ivone)*

Neste capítulo discorreremos sobre as práticas e as relações que as mães constituem com a escola, tentando compreender como a incluem cotidianamente em suas vidas, pois conforme demonstra a epígrafe, ao falarem sobre ela, demonstraram o processo de como a instituição de ensino foi laboriosamente sendo fabricada ao longo do tempo, demarcando um processo social, que se caracteriza como um continuum, sempre sendo produzido e nunca findo, mas deixando suas marcas ao longo da vida de todo dia.

Apresentaremos as análises em tópicos que versarão sobre os temas que envolvem essas relações, quando faremos uma reflexão acerca das motivações e pensares sobre o processo de escolarização e sobre o seu espaço em seus cotidianos. Finalizaremos discorrendo sobre quais e que tipos de relações são estabelecidas entre a família e a escola, a partir das práticas escolares das famílias, cristalizadas nas histórias escolares dos filhos.

Nesta pesquisa verificamos que a duplicidade e a ambiguidade são partes constituintes da complexidade, da dinamicidade e mobilidade da relação família e escola. Ela reside principalmente entre o dito e a prática, em que os contextos sociais são continuamente fabricados nas relações socioeconômicas e culturais que se confluem, se embatem, se constroem, se destroem, se transformam e/ou mudam ao longo do tempo, não havendo uma compreensão linear, mas verdades, unindo fatos, versões e percepções embasadas em perspectivas culturais de cada um dos sujeitos implicados no processo de escolarização.

Dessa forma, as mães narraram que viveram um processo singular que as fizeram compreender a importância da escola em seus cotidianos. Todavia, nas relações dessas famílias com a escola vigoram práticas como: a frequência irregular à escola (em duas famílias), o silêncio, a relação de duplicidade entre o dizer e o fazer, dentre outras, conforme discorreremos neste capítulo, que não condizem com o discurso em defesa da escolarização (pró-escola).

Nesse sentido, reside um discurso e uma prática dissonantes, já assinalada por Zago (2011) ao defender que,

[...] nas camadas populares a relação com a escola é heterogênea e com frequência também contraditória, ou seja, apesar do discurso marcadamente pró-escola, não a assimilam subjetivamente, como uma disposição real para os estudos, adotando comportamentos que podem ser caracterizados de contracultura escolar. (ZAGO, 2011, p. 30)

Nós concordamos com esta análise sobre as práticas escolares das famílias das classes populares, pois também verificamos nas falas maternas a presença do dizer e do fazer como distintos caracterizados na duplicidade e na ambiguidade, aspectos evidenciados principalmente na prática da antidisciplina, que, segundo Certeau (1994), se configura como a capacidade do homem comum não se curvar ante o poder imanente, mas de lutar contra, na maioria das vezes silenciosamente, mas de forma forte e renitente. Esta característica também é reconhecida por Zago (2011) na citação, mas sendo denominada por ela de “contracultura escolar”.

Assim, na complexidade da vida de todo o dia, não há um só tipo de relação entre a família e a escola. As famílias estabelecem relações/ligações com a escola em que coexistem elementos de anuência, discordância, adequação e resistência, movimentos em que o dizer e o fazer estão imbuídos de pensares que evocam a duplicidade e ambiguidade como componentes de uma prática em que parece vigorar a contradição.

Nessa perspectiva, o termo complexa e/ou complexidade caminham, conforme já assinalado, na perspectiva de Morin (2000). Elaboramos uma reflexão inspirada em seus estudos, embasada na compreensão de que a realidade é constituída por pequenos fragmentos de vida que, como momentos históricos, não se dão numa formatação linear, hierárquica e/ou sequencial, mas que se coordenam numa lógica impar, em que estes se unem, se combalem, se combatem, se negam, se afirmam e, simultaneamente, contraditoriamente, assim se constituem historicamente.

#### **4.1 Pensares maternos sobre escola/escolarização: motivações, funções, currículo, conhecimentos e culturas**

Neste item, nos detemos em como as mães explicam as razões que motivaram a primeira matrícula dos seus filhos e como observaram esse vínculo inicial com a instituição de ensino, demonstrando que há um pensar inicial e que este foi se transformando

processualmente, segundo as mães, em diferentes saberes e práticas sobre a escola ao longo de suas vidas e histórias.

Dessa forma, buscamos evidenciar os conceitos que estão impregnados em suas falas: função social, conhecimento e cultura escolar são alguns que se destacam; como a escola se insere em suas vidas a partir do que dizem; como vão sendo elaboradas processualmente as suas maneiras de viver/sentir que se respaldam nas práticas escolares das famílias, evidenciadas nos comportamentos dos filhos. No momento final deste capítulo, nos voltaremos para uma análise síntese sobre as relações que se constituem entre a família e a escola.

Assim, iniciamos a nossa análise com as explicações maternas sobre as motivações que as fizeram matricular os filhos em escolas e/ou creches, quando pequenos. E elas nos falaram o seguinte:

Por causa da necessidade, que eu estava, [ela era] muita e [eu] não tinha com quem deixar.

Eu prendi o registro dele [do quarto filho, porque ele não tinha a idade para ser aceito] dizendo que ele tinha quatro meses, mas ele só tinha três meses. Eu tinha muita dificuldade para trabalhar e não tinha com quem deixar. Aí como eu tinha as necessidades...

Todos os sete foram criados na creche do Município.

(Ivone)

E elas ficaram na creche do CAIC, um período. A segunda, com seis meses já foi para creche porque eu precisava trabalhar. Na época, a minha situação financeira era bem precária. Então, aí precisei... (Maria)

Nos discursos reproduzidos, a decisão de colocar os filhos numa escola, no caso dessas duas mães, Ivone e Maria, numa creche, foi ocasionada pelas circunstâncias, pelas necessidades práticas da vida de todo dia. Foi a premência do cotidiano. Podemos depreender que, para Maria e Ivone, o significado da ida dos filhos à escola, ainda tão pequenos, foi a compreensão de que a escola seria o local em que a criança ficaria para a mãe poder ir trabalhar. Nessa forma de pensar a creche, estão envoltas as ideias do cuidar e do guardar:

É a casa de nossos filhos (Maria)

Pensava assim que vou ter que trabalhar?!

Mas não pensava assim em educação. (Ivone).

Ivone relata que a necessidade de deixar a filha na creche era tão forte que, mesmo ao saber de um caso de maltrato sofrido por um sobrinho, ainda assim a deixou ficar na escola.

Disse que aquilo não era coisa de acontecer, que ela estava maltratando os meninos lá na creche. E [um dia] fui de surpresa... Aí, eu fiquei indignada com isso, mas eu não a tirei da creche não. Eu fiquei na observação porque elas falavam assim pra mim: se você quiser tirar, tire. Se quiser deixe. Aí, como eu precisava, não é... Eu deixava! Aí, eu dizia: vou deixar, mas se você maltratar ela, eu conto tudo na SEMTAS. E o povo falava de mim na creche, [como] fofqueira, mas por quê? Porque era pelo meu filho, pelo filho dos outros e não era só eu, as outras mães reclamavam. Até afastarem ela da creche, enquanto ela não se afastou... (Ivone)

Todavia relata que

[...] mas se fosse nessa época, agora, se acontecesse isso... Eu sabia como fazer, porque na época, eu era boba. Eu precisava da creche e não ligava, assim, [...] porque ela maltratava. [...] Foi em 1999, por aí, assim. [...] Ela era bebê quando aconteceu isso. E lá ela sofreu muito na creche, por conta disso. Aí, foi tanto [com] ela como [com] aquela moreninha, mas eu deixava, ela lá, porque era a necessidade. (Ivone)

No discurso, a mãe não compreende a creche como uma conquista social. Ao contrário, ela está impregnado da percepção subserviente, como se o Estado, personificado nas pessoas que assumiram as funções de cuidadoras, lhe fizessem um favor ao ficar um tempo do dia com os seus filhos (filhos das classes populares). Esta percepção encontra eco na história da Educação Infantil no Brasil, quando ela foi compreendida como assistencialista.

Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos [...]. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade. (RCNEI, 1998, p.17)

Nesse aspecto, as mães relataram como compreendiam a creche, demonstrando que a citação reside num contexto sociopolítico e econômico que também assim era sentido por elas, estas não eram ignorantes de como eram percebidas, sabiam, mas precisavam desse serviço. E a percepção subserviente permaneceu na fala da mãe Maria, mesmo quando disse não ser esse o formato que observava na creche,

[...] mas, eu vejo não dessa forma, não, porque ali é uma instituição do

Governo que já foi fundada justamente para isso e as pessoas que trabalham ali... É o trabalho deles que é cuidar dos nossos filhos, claro que agradeço muito.

A gente tem de certa forma, ver como um favor porque estão cuidando do seu filho todos os dias e você não está fazendo nada. Você deixa o seu filho lá. E o seu filho toma banho, almoça, tem tudo que tem direito e você não paga nada, mas aquelas pessoas ali recebem o seu salário para fazer aquele trabalho. (Maria)

As expressões sublinhadas na citação indicam que Maria, mesmo quando negou compreender creche como um favor, a reafirmou. Ela não definiu em sua fala que o salário estabeleceu uma relação profissional entre o usuário e o educador. Eles se encontravam em situações distintas: um era detentor de um direito e o outro de um dever, ambos de caráter social e também demarcados socialmente. O cuidado aos filhos não se pautava em favores, mas em relações humanas portadoras de deveres e direitos, entre um prestador de serviço e uma cidadã atendida pelo Estado.

Essa percepção materna da creche como “um favor para o pobre” (RCNEI, 1998, p.11) impossibilitava que a compreendessem como uma conquista feminina: a de ter o direito a um local adequado para deixar os filhos enquanto se buscava a sobrevivência familiar, pois

[...] a expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. (RCNEI, 1998, p.11)

Dessa forma, enquanto historicamente as creches vão se formatando como conquistas sociais, como um momento educacional tão importante e necessário quanto qualquer outro período de escolaridade, para Ivone e Maria, ela parece ser o local em que se deixa a criança: “[...] você não está fazendo nada. Você deixa o seu filho lá. E o seu filho toma banho, almoça, tem tudo que tem direito e você não paga nada.” (Maria).

Na oração, “[...] a gente tem de certa forma, ver como um favor” (Maria), se enseja uma importante interpretação do papel da Educação Infantil: ela não é um direito, mas uma concessão. Ao entender como concessão, como favor e ignorar a sua oferta como um direito, como uma conquista, se estabelece uma relação de subserviência, de aceitação e de também não reivindicação do serviço de qualidade, como no exemplo dado de maus tratos por Ivone.

Ela reclamou, mas não era algo abominável, ela não ensejou nenhum movimento legal de transformação ou demissão da pessoa, “só ficou de olho...”

Por outro lado, a creche também teve a mesma atitude materna: não era abominável alguém destratar, humilhar uma criança, mas a mãe é que era uma “fofoqueira” ou ingrata. Ao não haver por parte da instituição uma ação firme de demissão ou suspensão imediata da funcionária, não ser demonstrado de maneira contundente a refutação da atitude como inadmissível, ambos, mães e profissionais da creche, demonstraram que a observavam como assistencialista, conforme está registrado nos documentos oficiais e de acordo com o que também temos escutado, direta e indiretamente, das educadoras e funcionários dos CMEIs em que temos trabalhado.

Nesse sentido, ao compreenderem que a creche é um favor, tendem a se organizarem, mães e profissionais, e a atuarem respectivamente conforme papéis sociais de aceitação e de concessão: para as mães, terem assegurado a existência da creche, por si só já era motivo de agradecimento, não importando em quais condições ela seria ofertada ou que tipo de educação seria ministrado; para os profissionais, ela seria um local em que as crianças, de “mães que não querem cuidar dos filhos, ficam”<sup>35</sup>.

Nesse momento inicial, para duas mães, a prática escolar foi permeada pela necessidade, não porque a escola era importante e necessária para a formação humana, mas pela premência da vida: devido a não se ter com quem deixar a criança. E também marca a relação materna com a instituição de ensino como de subserviência, não como um direito a uma conquista social. Ao longo da história de escolarização dos filhos este pensamento lhes imprimiu marcas na forma de compreender e se sentir na escola. Nessa primeira matrícula se caracteriza uma relação família e escola de fronteiras tênues, desfavorável às famílias, pois alguém, portador de direito, não é reconhecido desta forma por quem integra o sistema educativo e por este é assim também sentido.

Para essas mães, a escola foi consequência da premência da sobrevivência, das lentes do presente imediato, que as guiaram em suas vivências, elas apenas seguiram as suas interpretações do que necessitavam em suas relações de sobrevivência com o mundo. Foi o cotidiano “como aquilo que nos é dado cada dia” (CERTEAU, 1996, p.31), como aquilo que nos prende e que reflete em nossas vidas, que definiram escola para essas mães. A razão inicial da matrícula na escola para duas mães foi por questões envoltas às funções escolares, de acordo com a ótica da percepção de necessidade familiar respaldada no seu cotidiano: a

---

<sup>35</sup> Algo que sofremos para combater quando assumimos a coordenação de um CMEI. Isto era dito textualmente pelas monitoras antigas, e replicado pelas educadoras concursadas.

premência de deixar a criança em segurança enquanto cuidavam dos seus afazeres, seja familiar ou de trabalho. As motivações assim imbricadas nessa prática estavam relacionadas à escola como o lugar de deixar o filho para poder trabalhar, espaço de cuidar e guardar.

No entanto, para a outra mãe, a Joana, a matrícula não aconteceu pelo mesmo motivo das duas citadas, ela foi motivada porque “tinha” [que colocar]. (Joana).

Colocava [na escola] porque... Porque ... Tinha... Eu pensava... Não... Mas... Eu não estudei, assim no tempo que era para estudar, então, eu não vou querer isso para eles. Vou botar na escola. E, até porque não pode deixar ele de fora, né? Então, fui botando. Então, fui arrumando, trabalhando e foi clareando mais [por que e para que estudar]. (Joana)

Joana não seguiu a lógica de matricular os seus filhos tão cedo, ainda bebês em creches, porque teve auxílio da avó e da madrastra para ficar na própria casa com eles. Ela não tinha que colocar os filhos em algum local para poder trabalhar. A família era cuidada pela avó e pela madrastra. Assim, na fala entrecortada de Joana – “colocava [na escola] porque... Porque ... Tinha... Eu pensava... Não... Mas... Eu...” -, observamos a insegurança impregnada na lógica/razão da matrícula, os traços culturais de quem ainda não havia elaborado motivos/razões para a escola na vida cotidiana.

Para Joana, não foi a necessidade que a motivou a colocar os filhos na Educação Infantil, não foi a sobrevivência, foram duas razões: uma foi a preocupação para que os filhos não repetissem a sua história: “eu não estudei, assim no tempo que era para estudar, então, eu não vou querer isso para eles”; mas, atrelada a esta, a outra foi “porque não pode deixar ele de fora, não é?!”. A primeira condizente com a preocupação materna do bem-estar dos filhos, mas impregnada pela segunda razão, que parece ter o mesmo peso que a primeira, ou até uma conotação maior: o policiamento social (“não se pode mais deixar criança fora da escola”), devido, às Leis e/ou e aos benefícios sociais do Governo. Nesse discurso, observamos a dubiedade que será recorrente em suas falas, a preocupação com os filhos, mas também resquícios da pressão social para atenderem ao que se compreende socialmente como o certo na sociedade escolarizada.

Portanto, para as mães, inicialmente o significado escolar estava imbuído de razões objetivas e/ou práticas relacionadas à sobrevivência, norte que as tem guiado ao longo da vida: duas para trabalhar e uma porque era preciso. Porém Joana e Ivone afirmaram que a compreensão da escola aliada à objetividade foi provisória, pois, ao irem conhecendo outras realidades distintas das suas e convivendo com pessoas diferentes [a escola] “foi clareando”



(Joana), “fui crescendo vendo as coisas”. (Ivone).

Assim, ao longo do tempo, as compreensões de escola foram sendo organizadas no interior da vida que o cotidiano imprime contextualmente, sendo ela (re)significada em seus discursos como um espaço de significação e de sentido peculiares às suas histórias e contextos. As mães vão paulatinamente saindo da compreensão prática da escola como lugar de deixar os filhos e como pressão social, para outros pensares que vão/foram sendo elaborados ao longo de suas vidas, demonstrando também como ela vai sendo inserida, no processo de escolarização dos filhos.

Assim, ao conversarmos sobre o que significava escola para as mães, elas disseram:

Porque eu acho que o que significa escola é para educar, para dar uma educação melhor. Para aprender, assim, para conversar melhor, para fazer uma faculdade, para aprender, para arrumar um trabalho digno (Joana)

Eu botei para ter um futuro melhor, não é? Para ter um emprego, para ter um futuro melhor. Para não sofrer o que eu passei, porque o que eu passei não quero que eles passem. (Ivone)

Porque a escola, de certa forma, é a casa de nossos filhos [...] (Maria)

Ivone e Joana relacionaram a escola a uma promessa de futuro e esperavam que ela ofertasse aos filhos uma chance de vida diferenciada da sua. Para elas, a escola deteria uma função transformadora. Nesta perspectiva, observamos que elas trazem em suas falas uma concepção de educação embasada na compreensão de que ela era a instituição “capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo equalização social” (SAVIANE, 1997, p. 27).

As mães falam do poder da ação transformadora da educação formal e sempre estão a reforçar isto para os filhos.

Olhe, tem que ir para a escola porque você tem que estudar. É, porque se você não estudar você não vai ter um futuro.[...] Você quer ser como eu? Como o seu pai? Quer trabalhar nas casas dos outros, de família? Você acha que é bom estar juntando sujeira dos outros? (Maria)

Vocês estudem para não ficar sendo humilhado que nem a mãe de vocês. (Joana)

Minha profissão é essa: doméstica. Sempre foi essa, [e sempre] vai ser essa, porque eu não tive oportunidade de estudar. Eu digo ainda, meu filho, eu bem queria ter tido essa oportunidade. (Ivone)

Conforme demonstram as citações maternas, as mães incentivam os filhos a estudarem para não repetirem as suas histórias de “aperreio”. Elas não querem para os filhos o que tiveram em suas vidas: “trabalho humilhante e vida difícil”.

As mães, dessa forma, creditaram à escola um poder transformador que é denunciado por Saviani (1997) como ideológico, porque relataram apenas o que a escola pode promover socialmente e ignoraram “as determinações sociais do fenômeno educativo” (SAVIANI, 1997, p.27). Ao falar das “determinações sociais”, se assinala sobre o que está subjazendo esse discurso de equalização social e que é ignorado pelas mães, que são as relações inerentes ao sistema capitalista de produção. Nesta perspectiva, a palavra ideologia está sendo compreendida como, segundo JAPIASSU & MARCONDES (1996, p.136),

Uma forma de pensamento opaco, que, por não revelar as causas reais de certos valores, concepções e práticas sociais que não são materiais (ou seja, econômicas), contribui para a sua aceitação e reprodução, representando um “mundo invertido” e servindo aos interesses da classe dominantes que aparecem como se fossem de interesse da sociedade como um todo.

Nessa compreensão ideológica, a escola teria a função social de transformar a vida cotidiana das mães/filhos. Ela ofertaria a possibilidade de arrumar um “trabalho digno”, de equalizar socialmente os sujeitos, mas bem o sabemos que não é simples assim, e, Bourdieu (2011), num texto intitulado “os excluídos do interior”, reflete sobre essa descoberta para as famílias das classes populares quando se deparam com a falácia da equalização social através da escola.

Todavia, as mães desta pesquisa dão credibilidade e poder à escola, não a observam conforme a configura Silva (1999) quando discorre sobre as teorias críticas reprodutivista. O autor explica que, ao se observar o que a escola promove, se ignora o que ela faz, pois a escola não trabalha para a equalização social, mas para a manutenção de uma ordem sociopolítica e econômica capitalística; é mantenedora da ordem social e não transformadora. Denotando que o problema é bem mais complexo porque atualmente se debate o quanto ela detém de mantenedora, de reprodutora, de produtora e transformadora da cultura e da própria ordem social.

Dessa forma, se distanciam do que foi abordado por Silva (1999) no parágrafo anterior e defendem outro aspecto em prol do estudo: o “aumento da inteligência”, apontado por elas como decorrente da escolarização: “[...] a inteligência vai... Você vai aumentando a inteligência para aprender outras coisas” (Joana). As falas maternas sobre “melhoria da

inteligência” retomam um pouco o que é explicitado teoricamente por Vygotski (1991) sobre a relação da escola com a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Vygotski (1991) elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento humano que se caracteriza pela compreensão de que nos tornamos humanos num processo interativo com o mundo, mediado pela linguagem, pelos instrumentos e pelo outro, situado em um tempo e espaço, histórico e cultural. Nesse processo, o autor analisa a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, quando um está indubitavelmente atrelado ao outro, pois dinamicamente um contribui para a alteração do outro dialeticamente. Para Vygotski, a aprendizagem precede ao desenvolvimento e a escolarização transforma a mente humana lhe fornecendo elementos essenciais para a convivência social. A educação escolar promove desenvolvimento cognitivo de outra ordem que se diferencia da doméstica, pois através dela a aprendizagem se altera qualitativamente e, dialeticamente, se promove maior desenvolvimento. Joana define, nessa perspectiva, que a

[...] escola, assim... O estudo ensina você a falar. Ensina você a ser educado, não é? [...] Falar, pronto, pronunciar as palavras porque hoje, eu ainda falo errado. [...] se estudasse, eu teria mais oportunidade de aprender a pronunciar as palavras, não errar. Eu acho que o ensino [...] é isso.

Assim, a mãe demonstra, neste exemplo peculiar, um pouco do que é explicado por Vygotski, pois nessa perspectiva de desenvolvimento humano, a educação escolarizada é compreendida como capaz de alterar a aprendizagem, pois ela compreende, a partir da sua vivência no Tribunal de Justiça<sup>36</sup>, que a escola produz uma maneira diferenciada de se comportar ante o outro, o mundo e ao conhecimento; ela delimita a escola, a partir do que lhe é mais singular – que é o falar –, como um espaço de cultura diferenciada da sua e aprendeu essa classificação a partir dos processos de adequação que vivenciou para aprender o modo de ser cultural de uns<sup>37</sup>... “Então, ali [no Tribunal] eu aprendi muita coisa”. (Joana).

No contexto cultural do Tribunal, quando “corrigida” por uns nas suas (supostas) “incorrekções gramaticais e de pronúncia” presentes na linguagem característica da localidade em que vive, podem ser observadas sob outro prisma (o de uns) as suas marcas culturais. E que a diferenciavam do universo cultural das famílias dos que “sempre tiveram”, elaborando

<sup>36</sup> Conforme já explicado no capítulo anterior, Joana trabalha como ASG, terceirizada, em um Tribunal de Justiça, sendo a partir de sua vivência neste espaço que elaborou suas reflexões sobre as diferenças sociais.

<sup>37</sup> A nota de rodapé de número 29, a explica a expressão *uns* foi explicada no início desta escrita, e se refere à distinção social entre uns, os que sempre estiveram na escola e são melhor aquinhoados economicamente, e outros, os que entraram na escola após a democratização do acesso.

toda uma compreensão peculiar sobre si e o outro, que foi explicitada quando conceituou as infâncias no capítulo anterior.

É, porque os pais, por mais que estejam ensinando, mas sempre têm algo, não é? Que a gente deixa de lado, às vezes não dá nem importância, não é? E na escola, eles aprendem. Aprende a ter um bom relacionamento, também a fazer amizades, não é, porque tem... Tão rodeados de coleguinhas. (Maria)

Maria, assim como Joana, destacou a socialização como outro componente que a escola promove, porém numa perspectiva diferente de Joana. Maria fez esta colocação por causa da filha pequena, que era muito tímida e retraída, mas que, com a convivência com as outras crianças, a menina aprendeu a se soltar e a fazer novas amizades. Esse aspecto só foi mencionado por Maria, o aprendizado humano da convivência com os seus pares.

Nessa visão, nos defrontamos com um aspecto que é sintomático do nosso tempo, principalmente em espaços urbanos, que é a socialização infantil. Anteriormente, as crianças brincavam nas ruas ou em casas, nos quintais, com seus amigos da rua e/ou com irmãos, e, aprendiam na própria prática a viver entre os seus. Todavia, com a transformação dos centros urbanos em espaços em que houve o aumento da violência e da instalação do medo de liberar as crianças para brincarem sozinhas, se caracteriza, na fala materna, uma das decorrências desse fenômeno, que é a impossibilidade de deixar as crianças livres nas ruas para brincarem com outras crianças, sendo assim a escola é o espaço que se destinará a “ensinar” a criança a conviver com os seus.

Ao fazer a ressalva sobre a socialização, a mãe demonstra que esta promove saberes que não estão explícitos nas suas características de ensino no senso comum<sup>38</sup>, mas que, subjacentes ao seu papel formal, há aspectos não declarados que permeiam as ações educativas que envolvem a convivência humana.

Nessa perspectiva, Maria,<sup>39</sup> quando aborda a convivência como um dos aspectos que a escola promove, e Joana, quando fala em educação no sentido de civilidade, discorrem sobre a convivência social com prismas diferentes: a socialização que contribui para a convivência com o outro e a da boa educação que altera o “eu interior”, fazendo com que desenvolvam habilidades e/ou competências que lhes dão condições de ter uma vida diferente dos seus ancestrais, pois lhes “ensina a ter boas maneiras” (Maria) e “a falar, a pronunciar as palavras”

<sup>38</sup> Estão declarados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quando tratam sobre os temas transversais e nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCEI) há uma escrita específica sobre a sua pertinência.

<sup>39</sup> Discorreremos mais adiante sobre a perspectiva de socialização abordada por Maria.

(Joana).

Maria, assim, continua a ressaltar a educação formal como espaço e tempo para a formação humana.

Mãe coloque lixo no lixo. Assim você vai destruir o meio ambiente. Aonde é que uma pessoa que não estudou que não foi à escola vai saber disso? Não é?! Não vai, não é?! Porque minha avó, meu avô, não se passa uma coisa dessas pela cabeça deles, não é?!(Maria)

O conceito de ser educado é, para Maria, explicitado como compreensão do aprendizado da civilidade ou conforme Morin (2000), da condição de humano, como espaço e lugar da aprendizagem da condição humana, pois segundo este autor, ser gente implica um longo processo de aprendizado. Não nascemos com a condição do ser humano, com linguagem definida, comportamentos geneticamente traçados, vestidos, comendo com talheres, pois todos os aspectos que envolvem civilidade são aprendidos em sociedade.

Ainda segundo Morin (2000), nascemos na condição de espécie potencialmente humana. A condição humana é cultural, construída nas relações em sociedade, é uma elaboração sócio-histórica engendrada num tempo e lugar determinado. A cultura é que nos define como humanos e ela se processa em contextos sociais.

A escola é um dos instrumentos constituídos socialmente para a formação humana, para a produção e apropriação de uma determinada cultura em que valores e conhecimentos, tidos como certos socialmente por uma ordem hegemônica, são ensinados e aprendidos. Nesse aspecto, nos reportamos a Certeau (1994 e 1996), quando discorre sobre ordem hegemônica. Para ele, há ordenações sociais em que, por um lado, se prevalece a força do capital, que supostamente estabelece uma cultura padrão, a hegemônica. Todavia, há o povo, que em tese absorveria o que é ditado por esta (cultura hegemônica), porém os “fracos” também são “fortes”, porque detêm a força silenciosa, sábia, astuta, de se posicionarem através da antidisciplina, de formas práticas, criativas e inventivas, das artes de fazer, e se opor sabiamente ao estabelecido hegemonicamente.

Para Certeau (1996), a sociedade se divide em culturas que se configuram como plurais, pois há uma cultura socialmente, a hegemônica, e há outras que parecem ser ignoradas como tais. Nesse processo, as hegemônicas são compreendidas como fortes porque detêm toda a força ideológica do sistema que trabalha para a sua manutenção e classifica como “fraca” a cultura popular porque não dispõe do mesmo arsenal de força que a primeira. No entanto, Certeau (1994) evidencia que as pretensas forças, de uns, e fraquezas, de outros,

quando define que os supostos “fracos” se organizam socialmente em articulações criativas, que ele denomina de artes de fazer, que driblam o poder, pretensamente dominante.

Nesse sentido, as mães observam a força da cultura hegemônica e estão todo o tempo a demarcar o papel da escola nesse processo social de produção e apropriação de um saber que não é próprio ao do seu universo cultural.

*Mainha, vamos atravessar na faixa de pedestre. Atravessar na faixa de pedestre é mais seguro. É uma coisa que a gente não ensina, mas é necessário para ela, para a escola, para a vida dela (Maria).*

Nesta perspectiva, a cultura que a escola difunde é observada pelas mães como diferente da vivenciada em seu entorno, como “o conhecimento. Não é?!” (Maria), assim observa que o conhecimento veiculado na escola difere do familiar porque

[...] o conhecimento escolar é compreendido como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.22).

O conhecimento escolar é específico à instituição de ensino. Há um conhecimento que se vivencia em casa e um de outra estirpe que é próprio à escola: “aonde é que uma pessoa que não estudou e que não foi à escola vai saber disso?” (Maria). A escolarização em todas as falas maternas possui essa marca da diferença, dos saberes dominados em seus grupos sociais e o que é apropriado aprender para viver num mundo diferente dos seus. Como Certeau (1994), observam que nas práticas das pessoas comuns há a necessidade de se situarem engenhosamente em espaços que não são seus, estratégicos, porque são de um próprio que os distinguem de si, e o marcam enganosamente numa percepção de consumidores<sup>40</sup>.

Elas observam de forma recorrente a percepção de mundos culturais distintos e estabelecem essas nuances quando discorrem sobre os aprendizados escolares e familiares. Fazem uso da expressão “ensinar” como representativo do que a escola faz. E, assim, identificam que a escola promove um conhecimento que elas (famílias) não disponibilizam em seus cotidianos e que é importante para viver em mundos sociais diversos dos seus.

<sup>40</sup> Consumidores, conforme já definido anteriormente, é a expressão utilizada por Certeau (1994) para demonstrar a compreensão equivocada do poder sobre o homem comum, pois se pensa que eles ficam inertes assimilando o que lhe é ofertado. Porém, ele defende que estes, ao ficarem aparentemente inertes, estão produzindo outros saberes, fabricando práticas próprias, diferentes ao que está sendo vertido.

Assim, para as mães, a educação formal também comporta o ensino e aprendizado de competências/habilidades necessárias para lidar com as demandas que se fazem presentes no agora, no momento em que se vive, ela não se resume a uma esperança, mas é necessária para que se possa ser humano.

Dessa forma, alteraram a compreensão primeira da escola como espaço de cuidar, deixaram de observá-la como transformadora e a olham como premente para a sobrevivência, numa sociedade que comporta contextos singulares, sendo necessário construir saberes/conhecimentos para lidarem com as diferentes demandas sociais que se fazem necessárias na vida cotidiana. Assim, em todas as falas das mães sobre escolarização, se observa que elas consideram importante e necessária a escola para a vida presente e futura de cada um de seus filhos.

Processualmente, as falas maternas saíram da restrição do cuidar e guardar, da promessa de um amanhã, e se encaminharam para a compreensão do processo de escolarização como,

[...] não é só uma questão da profissão [profissionalização], mas dela crescer uma pessoa inteligente que vai ter conhecimento. Através do colégio também. Assim, é tanta coisa que eu não sei nem lhe explicar. Porque hoje a escola ensina assim... Quase tudo que uma pessoa precisa para ser um bom cidadão. Não é?! Porque ela educa. (Maria)

Esta citação materna denota que os discursos têm pertinência com conceitos que englobam o significado de escola e sua função social que são abordados pela própria LDB (Lei Nº 9.394/96 p.09):

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Desse modo, a partir de tudo o que foi falado pelas mães, e tendo como base a própria Lei, nós podemos, retirando palavras representativas, definir que a escola promove, no processo de ensino e aprendizagem, um conjunto de saberes, fazeres e de praticar escola: saber conversar, pronunciar as palavras, ser bom cidadão, ter bom relacionamento, ser educado, ser inteligente, ter boas maneiras, participar, é saber, obedecer, ter valores, saber ler e escrever.

Também nos reportamos à LDB para demonstrar que as mães enunciam, definem e defendem a escola, em conformidade com os padrões escolares. Elas não são desconhecedoras de suas funções na sociedade. Identificam os aspectos correlacionados à educação formal e a qualificam como importante, justificando as suas respostas em contextos que podem ser relacionados a teóricos como Morin (2000), Silva (1994), Vygotski (1991), dentre outros listados anteriormente ao longo deste capítulo, e a compreensões que encontram respaldo nos próprios documentos oficiais.

Eu acho que a escola, o que ensina é a ler e a escrever. Em casa, às vezes, a gente não ensina, porque a gente não tem muito tempo, pra ensinar a ler e escrever. Aí vem outras palavras de educação que a gente... Como, às vezes, a gente não tem muito tempo de ensinar aos filhos. Mas, muita coisa importante a escola ensina. Eu vejo aqui, [...] às vezes, em casa a gente não ensina, por isso que eu acho importante. (Ivone)

Podemos, então, depreender que as mães compreendem o que se vivencia no interior da escola, “[...] porque já ensina tudo isso a ele, num modo geral, entenderam? Já ensina, não é? Sem que eles percebam, mas ensina. Eu não sei como é o jeito da escola trabalhar, mas ensina” (Maria). As mães sabem que a escola é local de ensino e aprendizagem, mas não conseguem explicitar: “aí, assim, é tanta coisa que eu não sei nem lhe explicar porque hoje a escola ensina assim, quase tudo que uma pessoa precisa para ser um bom cidadão. Não é?! Porque ela educa. Ela...” (Maria).

Nesse processo de tentar explicar como a escola desenvolve as práticas educativas, as mães não fazem uso da palavra currículo em seus discursos, mas da ideia de que algo organiza e processa o ensinar. Então, fazem uso de exemplos práticos do que ocorre com quem estuda para explicar o que pensam ocorrer no interior da escola. Explicam o *pensar/fazer* por meio das práticas escolares, conforme o fazem nos demais aspectos de suas vidas.

Dessa forma, apesar das mães não elaborarem uma explicação filosófica do que seria e do como se daria toda a ordenação do conhecimento escolar, elas assimilam a sua essência, afirmando o que escola faz/promove para os sujeitos que permanecem em seu interior. “A escola ensina muita coisa: educação, participação, os valores...” (Ivone), compreendem que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2010, p. 27), definem a sua existência e os entendem como os saberes imbricados na prática escolar, estabelecendo o que o currículo faz e nos faz. Nessa perspectiva, o currículo é um tecido escolar constituído nas relações sociais, produzido discursivamente num contexto que implica tensões culturais, pois



está impregnado da significação de cada grupo inserido numa escola.

Maria ao dizer “a escola ensina tudo que precisa saber para ser um bom cidadão”, inconscientemente denuncia a subvalorização do saber do povo, como se, ao não ir à escola, se fosse alijado da condição de direito pleno, isto é, da sua condição de humano, portador de uma cultura própria, diferente da hegemônica, não lhe assegurando o direito à cidadania, conforme observamos na relação assistencialista da Educação Infantil no início deste capítulo.

O embate sobre o que é culturalmente válido se faz presente desde sempre, e se cristaliza na própria concepção de cultura que, inicialmente, se referia a uma educação erudita, na concepção humanística da Antiguidade, a um espírito superior, segundo Vannucchi (2006), ou designativa de certa maneira de se portar em sociedade, segundo Cuche (s/d) como civilidade, na Idade Média. Em todas as acepções, há teor discriminatório. Nessas conceituações, a escola é o lugar de cultivo do espírito. Assim sendo, ela detém o conhecimento, enquanto as demais formas de expressão e de conhecimento são como de menor valor.

Portanto, em todo o processo de pesquisa temos observado que as mães marcam as suas diferenças culturais com a escola e declaram que “ela não quer saber” (Ivone), pois observam que não há neutralidade nessa complexa relação família e escola. As mães/famílias veem as lutas culturais implícitas, pois “toda a cultura se elabora nos termos de relações conflituais ou competitivas entre mais fortes e mais fracos, sem que nenhum espaço, [...], possa instalar-se na certeza de neutralidade” (CERTEAU, 1994, p. 86).

Para Joana, a escola é “[...] para educar. Ensina você a falar. Ensina você a falar o certo”, e assim veicula uma compreensão ideológica de escola. A instituição educativa ideologicamente tem algo a ensinar a quem não sabe: “o certo”; detendo o conhecimento e a cultura porque, nessa perspectiva, o conhecimento popular é compreendido como do senso comum, e o escolar é científico, “[...] todo o conhecimento é um saber, mas nem todo o saber é um conhecimento. Só é conhecimento um saber capaz de passar por [...] testes de validação [...]”. (LOPES & MACEDO, 2011, p.71); o conhecimento escolar como verdade (conhecimento) e o outro como um saber decorrente da experiência prática cotidiana.

A cultura escolar, nessa perspectiva, nas falas maternas pode ser interpretada de acordo com o que diz Paro (2008, p. 23):

[...] a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, artes, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza [...] visa à formação do

homem em sua integralidade.

Esta citação de Paro (2008) clarifica a compreensão materna sobre a ação do processo de escolarização, mas cremos que nela, pelo contexto em que foi retirada, não tem a conotação ingênua da escola como equalizadora social como as mães o fazem. Contudo, a utilizamos porque ela sintetiza com justeza o que foi definido pelas mães. A escola deixa marcas que diferenciam um sujeito de outro: [estudo muda a vida?] “Eu acho que muda. A vida da pessoa muda. Tanto muda financeiramente como muda... Com o estudo ele aprende mais”. (Joana). As mães parecem dizer que permanecer na escola é alterar o seu eu, a sua identidade. É ser outra pessoa. Essa compreensão também tem consequências... E, nos faz pensar em resistência, e/ou antidisciplina e/ou contracultura, conforme observaremos quando nos detivermos nas práticas escolares dos filhos.

Assim, nesse tópico, observamos que as mães elaboram continuamente saberes sobre a escola, compreendem e definem o que ela promove no sujeito que frequenta uma instituição de ensino, mas também a observam como diferente de seus mundos culturais, nomeando e explicando textualmente as diferenças entre universos culturais distintos. E, nesse aspecto, parecem se sentir discriminadas porque estão sempre a ressaltar o que a escola faz em detrimento ao que fazem.

#### **4.2 A escola, seus tempos, espaços e lugares: as relações e as práticas cotidianas das mães em relação com a escola**

Neste item discorreremos sobre como as mães inserem a escolarização dos filhos em suas vidas, como a organizam em seus tempos, espaços e lugares, ainda tão impregnados pela necessidade de sobrevivência, demanda mais acentuada em duas das famílias participantes desta pesquisa: Ivone e Joana. Iniciamos com as falas maternas sobre a leitura que fazem de seus papéis como mães em relação à escolarização dos filhos.

É a mãe que incentiva os filhos a fazer coisas boas. (Joana)

[...] A educação vem de casa, vem de casa porque você tem que ajudar, porque se não saber educar em casa, como é que pode? [...]  
Mas a gente tem [educação] de casa: filho assim, assim, meu filho faça isso, porque se você não educar em casa, na escola ele não vai ser educado.

(Ivone)

Em casa, os pais ou quem quer que seja que a criança more, não é? Tem que incentivar, tem que colocar para estudar. (Maria)

As mães desejam romper com a prática de desconhecimento da educação formal que marcou os seus familiares (ancestrais), acreditam que são importantes e necessárias no processo de escolarização dos filhos e defendem que é imprescindível a intervenção materna para que eles obtenham sucesso escolar.

Porém, também demonstram a dificuldade de atenderem ao que a escola tem pedido, principalmente quando se referem ao auxílio escolar em casa. A premência da ajuda extraescola foi colocada por Joana como um dos elementos fundamentais para que a criança caminhe bem na escola de hoje: é preciso quem a acompanhe em casa nas obrigações escolares.

Esta percepção materna também foi refletida pela pesquisadora Zago (2011), quando discorreu sobre ser necessário, na organização escolar, um aporte doméstico para que a criança consiga caminhar com desenvoltura no processo de escolarização e a define como insatisfatória nas classes populares, porque elas não têm a condição material de atender “as exigências escolares, como frequência regular às aulas, a solicitação de reforço nas tarefas de casa, o material nem sempre possível de ser comprado, o estudo associado ao trabalho como necessidade [...]” (ZAGO, 2011, p.30).

Como a autora citada, Joana também coloca a impossibilidade das pessoas com o seu tempo e os seus recursos conseguirem dar conta do que a escola necessita. Ela registra a compreensão da necessidade e carimba a sua impotência ante uma demanda a que não consegue atender.

Eu também não sei quase nada. Eu sei ler, mas para entender é uma dificuldade... (Joana).

Só eu que aprendi o meu nome e quando saio eu leio muitas palavrinhas.  
Eu vejo assim na parada, sei. Portanto, eu leio sabe? Mas aprendi só. Assim, com poucas vezes que fui à escola. Eu aprendi.  
[...] Eu fui aprender a fazer o meu nome quando tinha uns dezessete a dezoito anos. (Ivone)

Estas falas retratam uma das dificuldades mais sentidas pelas mães: o não conhecimento escolar. Elas não dispõem assim das pré-condições escolares para acompanhar os filhos - saber ler, escrever e contar - para poder auxiliá-los no processo de ensino e

aprendizado.

A dificuldade de Joana e Ivone em relação ao conhecimento escolar para auxiliar os filhos em casa se estende também a Maria, que não disponibilizou o seu grau de escolaridade. Ela ao explicar como se organiza com o dever de casa das filhas, explicou que funcionava assim: “[...] eu pago”. Provavelmente, embasando esta prática, esteja a questão de não domínio do conhecimento escolar como as demais mães envolvidas nesta pesquisa que também relataram como se desenvolvem as obrigações escolares dos filhos em casa.

Todinhos aqui aprendem a fazerem os deveres sozinhos. Os dois grandes sabem fazer as tarefas sozinhos. O meu grau de estudo é pouco, não sei fazer quase nada. Eles respondem ao dever. Todinhos aqui fazem o dever sozinho. [o terceiro]Ele não sabe fazer a tarefa e eu também não sei quase nada. [...] Aí, reclamam demais. (Joana)

Os maiores ensinam os menores. Eles já vêm da porta. Hoje tem dever de casa. Aí, eu digo, mostre para a sua irmã. Ah mãe estou estudando... Aí, mando uma, mando outra. Aí eles acabam ajudando um ao outro. Mas, eles aprendem aqui porque eu estou sempre ali. (Ivone)

As mães, na ânsia de resolverem o problema do dever de casa, elaboram e praticam situações possíveis. No caso de Ivone, ela pede socorro às filhas mais velhas. A mãe disse crer que este expediente funcionava, contudo, para a escola, ao contrário do defendido pela mãe, e também de acordo com a nossa vivência como professoras, se observava, muitas vezes, não o ensino ou orientação sobre a atividade, mas a realização da mesma pelo próprio punho de quem deveria monitorar. Maria paga a uma pessoa para ensinar as filhas mais novas e a mais velha estuda sozinha: “- Minha filha mais velha, eu, graças a Deus, não tenho problema com ela, ela gosta de estudar, então ela faz sozinha, ela resolve as questões dela. Ela está fazendo o 7º ano no CAIC, saiu daqui e foi pro CAIC”. (Maria). Joana fica angustiada, “ele não sabe fazer a tarefa e eu também não sei quase nada”. Diante da dificuldade fica desesperançada e se sente impotente. Não recorre aos filhos mais velhos para que ajudem os menores. Quando foi possível, colocou o terceiro filho numa aula de reforço, “ele, ali na aula particular, aprendeu”. (Joana). Porém, não é sempre que pode pagar...

Dessa forma, evidenciamos nas vozes maternas a impotência de cumprir um papel colocado socialmente e que assumem como importante: o de ensinar e acompanhar os filhos num processo do qual desconhecem o percurso, porque acham importante que as famílias contribuam para que as crianças estudem,

[...] eu acho que a família tem que ajudar, sabe, ou a mãe, ou o pai, ou alguém da família, os irmãos. Ajudar a educar. Não só o professor, [ele] não deve ter a responsabilidade só. [...] A família ajuda. Tem que ajudar. (Ivone)

Ivone esclarece que o conhecimento escolar envolve uma rede complexa de apoio, ajudas, ajustes e negociações familiares que precisam ser observadas para que se processe o aprendizado escolar. E, assim, retrata a dificuldade de lidar com exigências estranhas às suas fronteiras culturais, na sua vida de todo dia, conforme explicamos anteriormente.

No entanto, para as mães, o que atravança o processo de ensino e aprendizado escolar é:

Ele tem preguiça para aprender. Ele tem é preguiça é assim, ele não se concentra no que está fazendo, porque é muito preguiçoso, de tudo ele é preguiçoso. (Ivone)

Por que não ir? Por que pedir para não ir? Então, é preguiça mesmo  
Ela é muito inteligente. Agora, ela é muito preguiçosa para a questão de estudar. (Maria)

É falta de interesse mesmo. Falta de interesse...  
Não tem escola ruim, para mim, eu acho que não tem escola ruim. (Joana)

Neste sentido, segundo as enunciações maternas, o tempo em casa, que deveria ser orientado para a escola, sofre, segundo as mães, o percalço da “preguiça”. Esta expressão é recorrente para explicar atitude da não adequação escolar dos filhos. Já a rebatemos definido que tanto a palavra escolha como preguiça não são adequadas para compreender uma situação tão complexa. Ela não traduz as situações descritas que são contingenciais, históricas, econômicas, sociais e culturais, não da subjetividade, do desejo, da vontade da criança isolada de seu contexto. E, conforme veremos adiante, também há autores, como Zago (2011) que definem esses comportamentos como de resistência à escola.

Porém as mães, em momentos diversos, retornam a essa tendência de individualizar o processo e creditar às próprias crianças as suas dificuldades, em cumprir com as obrigações escolares, traduzindo-as “em preguiça e em falta de interesse” (de acordo com as falas transcritas). Esta dinâmica, de responsabilização das crianças e causas sociais, se faz presente nas explicações sobre como coordenam as obrigações escolares em casa. Elas demonstram como os seus contextos social, econômico, histórico e cultural não lhes disponibilizaram os instrumentos e ferramentas da escolaridade para acompanharem a educação escolar dos filhos e como delegam a outro o que defendem como papéis seus.

As mães, ao delegarem ao outro o acompanhamento escolar dos filhos, se colocam numa situação delicada, pois ficam à mercê desses, quando não detêm a condição avaliativa para observar os avanços ou retrocessos nos processos de aprendizagem dos filhos. Não disponibilizam do arsenal da escolaridade que dispõe sobre o conhecimento escolar, para poderem exercer um comparativo entre o feito pela criança e: o que deveria ser elogiado precisaria ser refeito e o errado que precisaria ser corrigido. Assim, não compartilham com a criança e a escola o processo de escolarização, apesar de afirmarem:

Não é só ir para o colégio e dizer: ah, estudou. Não! Tem que tirar aquela horinha para estudar, porque tem que rever [o conteúdo escolar]. (Maria)

Aí, elas acabam ajudando um outro, mas eles aprendem aqui porque eu estou sempre ali. Faça isso, faça aquilo. Oh, tem dever de casa? Deixa eu ver o caderno. Se [alguém] não aprendeu ou não vai aprender, eu não sou culpada não, porque sempre digo: - olha, se você algum dia não aprender, não bote a culpa em mim, não, porque eu sempre lhe puxo, faça isso, faça aquilo, porque você não faz porque você não quer. É da sua vontade, mas das [suas] irmãs. (Ivone)

Dessa forma, nos voltamos para a ambiguidade latente entre a afirmação das mães, que não conseguem fazer com que os filhos cumpram com as obrigações escolares em casa (conforme a escola orienta), ao fato de acreditarem estarem fazendo o que a escola orienta que deva ser feito, pois entre discurso e prática há limitações subjetivas (já citamos como uma característica) o não conhecimento escolar, além também de objetivas, de restrições de ordem material, relacionadas ao ambiente físico da casa.

No que concerne ao ambiente físico, ao descrever o espaço e a localidade das casas das famílias, pretendemos assim configurar a materialidade do tempo e do espaço e do lugar disponíveis ao estudo para as famílias, pensamos que nestes também se expressariam a relação tempo, espaço e lugar subjetivo da relação família/casa e escola, pois o tempo dedicado ao estudo em casa está intrinsecamente relacionado ao espaço/lugar dedicado à escola.

Assim, de acordo com o olhar da escola, há o espaço físico, concreto e geométrico, que delimita o seu lugar em relação à geografia da casa – qual local da casa está reservado para estudar, em conformidade ao orientado pela escola, permeado pela subjetividade da tranquilidade, resguardado de barulhos e sem atrativos externos que distraiam a atenção, promovendo assim uma maior concentração de quem pretende estudar.

No aspecto da materialidade, as casas das famílias são todas de alvenaria e pequenas,

compreendem os cômodos de quartos, salas de estar - duas têm de jantar -, um banheiro coletivo e uma cozinha. Elas variam em sua organização interna e acabamento, tendo mais, ou menos móveis, de acordo com a situação econômica da família. As casas são localizadas em ruas singulares: uma está numa ruela tranquila, sem saída; outra, numa avenida barulhenta e a terceira numa rua torta, sem calçamento, com um “vizinho barulhento”, uma espécie de vila em que a casa está localizada.

Dessa forma, nas casas não há um espaço apropriado para o estudo ou para guardar os livros escolares, os quais ficam nos locais possíveis (guarda-roupas, armários, mesas, bolsas etc.). As crianças, quando realizam as tarefas a fazem na cozinha, nos quartos ou na pequena varanda na casa de Joana. Algumas as fazem na sala, disputando atenção com a TV. Este é um empecilho a ser vencido para qualquer sujeito desse grupo social que se veja às voltas com o estudar, pois, invariavelmente, a não condição de espaço é apenas um dos elementos de um contexto socioeconômico e cultural não favorável à escolarização e que depende de soluções criativas para quem nele caminha.

Nas falas, as mães concatenam escola, família e cotidiano, mas, tanto nas conversas dialógicas como na vivência em suas casas, se verificou que não há um local determinado para estudar. E, neste caso, o aspecto físico retrata as práticas escolares das famílias, ainda dominadas pela sobrevivência, pelo trabalho e pelo peso da opressão do dia-a-dia, apesar de, segundo elas, terem melhorado em relação aos seus tempos de menina.

Graças a Deus hoje a gente tem condições. A gente hoje tem onde morar, todo dia tem a comida, tem o que comer, mas também pelo meu esforço, se não fosse pelo meu esforço... Não ia dar. Acho até que hoje sou vitoriosa porque tenho a minha casa, com eles quatro pequenos. Criar quatro pessoas não é fácil. Eu sei o que passei e o que já sofri... O que passo para terminar de criar. Então, eu acho que só em ter minha casa já sou uma vitoriosa, morar e não pagar aluguel. Já sou uma vitoriosa. (Joana)

Na melhoria de vida relatada pelas mães, todavia, se mantém uma conjuntura social difícil, que impossibilitou as mães de estudarem e que permanece, mais ou menos, perpetuada em suas histórias atuais e nos percursos de vida de seus filhos. Apesar do discurso contrário da mãe, a escola ainda esbarra numa impossibilidade econômica e cultural, apesar da sensível melhoria econômica das famílias relatadas pelas mães.

Nesse sentido, as vozes maternas tendem propagar que seguem com o que a escola propõe, mas ao esmiuçar o que dizem, observamos que a escola é parte do tempo possível do cotidiano, tanto das famílias que participaram desta pesquisa, quanto de seu grupo social. Não

é em função dela, escola, que se organiza o tempo em suas vidas, conforme o faz quem sempre esteve nela (*uns*<sup>41</sup>). A escola carece de centralidade no cotidiano das famílias, pois ele ainda é impregnado pela sobrevivência.

O tempo das vidas maternas é que estabelece o tempo, espaço e lugar da escola possível, e se encaminha de acordo com as responsabilidades no cotidiano. E, às vezes, ele se perde no amontoado de afazeres em que a sobrevivência impera. Assim, seguindo essa linha de raciocínio, em relação ao espaço e ao lugar ocupado pela escola na família, há componentes distintos implicados: o físico, explicado anteriormente e o subjetivo, pois o espaço é compreendido também como

[...] um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. (CERTEAU, 1994, p.202)

O espaço também está atrelado ao lugar, porque ele “é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (CERTEAU, 1994, p. 201). Ele está expresso no lugar subjetivo reservado para a escola pela família, quando se vão estabelecendo as rotinas cotidianas, pois é ele que organiza a primazia dos tempos e afazeres diário e estabelece a ordenação do que, do quando e do tempo despendido nisto e não naquilo, definindo-se hierarquias no contexto diário de ordenação e/ou sequenciação de prioridades subjetivas e culturais de cada sujeito.

Assim, o espaço não se restringe a um lugar, ambiente físico geométrico e estático, mas é também construído nas interações humanas que o alteram continuamente, subjetivamente, através das relações culturais que o perfazem como tal. O espaço também está relacionado ao tempo, quando pensamos que no tempo cotidiano de cada dia, elencamos espaços de tempo em nossas vidas para o que designamos como importante e/ou necessário.

Dessa forma, o tempo escolar cotidiano, fora dos muros escolares, é uma decisão subjetiva que caminha de acordo com a ordem de prioridades de cada um, o lugar, inseridas em um contexto sociocultural, econômico e histórico. As rotinas diárias limitam em sequência e hierarquização, um lugar, que, em menor ou maior grau, a prática cotidiana se estrutura, de acordo com as valorações culturais e as condições econômicas de cada grupo social.

---

<sup>41</sup> Conforme já esclarecemos nesse mesmo capítulo, conceituamos *uns* como os de classes sociais mais abastadas e outros o povo. Estes têm entrado tardiamente na escola, enquanto que os *uns* sempre estiveram no seu interior.



Diante do que foi explanado sobre os discursos maternos e sobre as condições de existências físicas e subjetivas da escola nas casas das famílias, podemos observar que as mães não concretizam, na prática, o tempo de escola em casa, de estudo, apesar do dizer e veicularem a noção de apoio familiar como necessária para que a criança possa estudar. No entanto, nas conversas dialógicas sempre estão a demonstrar as suas limitações de tempo, espaço e lugar para atender às demandas escolares, ressaltando os empecilhos reais que vivem para sobreviver e atender a tudo que lhes cabe: sobrevivência, trabalho, educação dos filhos, casa e família.

A escola, no emaranhado de obrigações que se configura a vida dessas mães, não está em um ponto em que se caracterize como o projeto de vida para essas famílias, não atrelam estudo à materialidade, porque a escola parece ser uma idealidade que as famílias enxergam, mas não a veem, ou “sabem, mas não sabem” (Joana), “não enxergam, não veem” (Maria), ou como define Certeau (1994), é um saber não sabido, conforme observamos no capítulo anterior.

O processo de escolarização em suas vidas está no tempo possível, Zago (2011) usa essa expressão quando se refere à compreensão familiar de que a escola está num determinado lugar em que se pode sempre tornar a ela, porque “a mobilização familiar é voltada para a sobrevivência” (ZAGO, 2011, p. 26), contudo, nós utilizamos essa designação também para dizer que o tempo possível se faz presente no próprio tempo/espaço dedicado à escola no cotidiano familiar, pois, como a autora diz a “mobilização familiar se volta para a sobrevivência”, a escola entra na rotina nas brechas das possibilidades e não como elemento norteador da gestão do cotidiano. Essa primazia ainda pertence ao trabalho e à sobrevivência, “faço o possível” (Ivone).

Tendo por base Certeau (1994), entendo que as práticas escolares das famílias demonstram a sua condição de pessoas comuns que acessaram a escola com a democratização e que ainda estão tentando conciliá-la e negociá-la nos seus cotidianos com os seus tempos/espacos e lugares. Assim, os espaços/tempos e o lugar da escola na vida dessas mães que são sujeitos praticantes, assumem uma duplicidade nos discursos e práticas. Elas são denominadas praticantes porque fazem parte do grupo dos comuns, em que o dia-a-dia é praticado porque o fazer está impregnado do saber, *saberfazer*, e eles são vividos, não explicados, pensados ou planejados, mas praticados.

A relação da família com a escola se configura no discurso das mães como se houvesse um lugar/espaço/tempo definido para ela em seus cotidianos, porém as práticas escolares dos filhos não confirmam o que é proferido. Dessa forma, observamos as

“contradições entre o valor da escola e a escolarização na sua condição real” (Zago, 2011, p. 27), pois o que interpretamos através das práticas cotidianas das famílias é que os espaços, lugares e tempos da escola são compatíveis com o que as suas vidas cotidianas permitem.

Nesse sentido, a atitude das mães ao dizerem e acreditarem que estão dizendo o que fazem, mas não fazem, se caracteriza como ambígua. A contradição demonstraria uma ação contrária direta, mas a ambiguidade está marcada pela duplicidade da crença materna de que de fato estão mudando a prática familiar. Ao mesmo tempo elas observam a diferença e o processo de colonização implementado pela escola que nega toda a força das culturas das famílias, decretando que está errada a sua organização social, conforme descrevemos no capítulo anterior. Nesse sentido, se faz necessário ser esperto, arguto, matreiro para não se chocar com o poder percebido na escola e em quem o representa, conforme as mães exemplificam quando discorrem sobre as suas práticas, Joana relata,

[...] eu acho que mata a pessoa do outro lado é eu não falar, é não brigar. É eu ficar calada. E a outra pessoa já espera outra reação que é para eu brigar, isso ou aquilo. Se eu brigar, eu perco a razão.

Nesta fala de Joana, o silêncio, o “não falar”, é uma maneira de exercer a antidisciplina, expressão elaborada por Certeau (1994) para designar práticas que envolvem a luta do homem comum para se manter, ou fazer o que acredita, e que envolve as espertezas - compreendidas como a habilidade do homem comum de fazer uso da sutileza e da astúcia para se adaptar a uma situação adversa, de forma criativa -, para não fazer o que, segundo Certeau (1994), “está dado” ou para conseguir o que almeja, sem afrontar de forma direta o poder instituído porque “se eu brigar, eu perco a razão” (Joana).

Dessa forma, fica evidente que as famílias compreendem as tensões que perpassam a esfera escolar e consideram que o mais sábio é fazer o que os seus registros culturais definem, serem astutos, é o falar algo – o que se quer ouvir - e fazer outra coisa – o que se pode. Não é como definiria a contradição do dizer e do fazer, porque neste caso se demarcaria a luta consciente, palpável, ou se caracterizaria a aceitação de um poder sobre outro e se faria o que se quer. No entanto, elas não se agem como contraditórias, fazem uso da duplicidade, da ambiguidade, do jogo de palavras porque nesse processo dizem, mas não dizem, porque discursam o que acreditam fazerem, mas sabem que não o fazem do jeito que a escola determina. O termo contradição é fazer uso da polarização entre um e outro e, ao falar de duplicidade, se faz referência à ambiguidade de algo ser diferente, mas que também pode ser

igual, conforme a complexidade que os fenômenos pesquisados demonstraram nesta pesquisa.

E, dessa forma nas vozes maternas, a complexidade se caracteriza na duplicidade em que práticas se confluem ou se debatem, e que, às vezes, é também, simultaneamente, um só processo, em que convivem vários fatos, pensares e crenças que se configuram na luta de cada um para a manutenção e transformação daquilo que se observa como necessário e não o que é determinado pelo olhar escolar. As regras seguidas ainda são as suas, de seus registros culturais. Não é a escola quem as define, ou conforma. São as suas vidas com as suas leituras de possibilidades e pertinências.

Assim, nessa dinâmica cotidiana as mães se percebem num processo complexo em que se imbricam os aspectos culturais, os seus (as suas culturas) e os escolares, e observam que, também simultaneamente, vão elaborando processos em que a assimilam, a escola passa gradativamente a ter sentido. Há um discurso a favor da escola. Desse modo, a ambiguidade advém da duplicidade do discurso pró-escola, contundente, mas não praticado. Em suas vidas há uma duplicidade entre discurso pró-escola e a prática pró-sobrevivência, isto é, o que as mobiliza mais fortemente é a sobrevivência do grupo familiar que envolve o trabalho e a rede de auxílio mútuo doméstico, entre os seus integrantes, para manterem a família da melhor forma possível.

Dessa forma, a escola, para as famílias, além do contexto socioeconômico contrário, detém uma dimensão cultural, nela é preciso que a vida familiar se volte para a escolarização e não para a sobrevivência coletiva. Nesse aspecto, a coordenação do tempo em prol da escolarização é um valor construído culturalmente, fabricado laboriosamente no cotidiano familiar, na vivência em sociedade, que implica também uma reordenação do *pensar-fazer* da família.

Nesse sentido, as mães – conforme já delineamos anteriormente -, fazem parte do grupo social dos comuns e são usuárias da *ratio popular* definida por Certeau (1994) como uma gama de práticas que não estão oralmente definidas, “este ‘fazer cognitivo’ não viria acompanhado de uma autoconsciência que lhe desse um domínio por meio de uma reduplicação ou ‘reflexão’ interna” (CERTEAU, 1994, p.143), se caracterizando num processo em que o saber e o fazer (*saber-fazer*) se englobam nos procedimentos diários dos sujeitos comuns, de maneira inconsciente, não declarada, por isto praticante.

O homem comum é produtor de cultura, praticante em contextos sociais, em que há uma ordem social onde se estabelecem relações de poder. Na relação de poder, na ótica de Certeau (1994), há socialmente uma organização sócio-ideológica, em que se agrupam duas coordenações sociais: há uma ordenação social, de adequação, formada pelas ideias

dominantes cultuadas e perpetuadas socialmente e há uma antidisciplina, que são as práticas de resistência e manipulação dos sujeitos comuns.

As maneiras de fazer das pessoas comuns se respaldam numa forma de praticar o cotidiano, embasada numa compreensão de cultura que encontra eco nas artes de viver de quem aprendeu a sobreviver nas brechas do possível, que vão se colocando e se organizando sabiamente num processo histórico sem rebeliões violentas, mas permeado por práticas singulares de adequação e resistência ao que é instituído socialmente pela cultura hegemônica.

“As práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto, difícil de delimitar e que a título provisório pode ser designado como de procedimentos” (CERTEAU, 1994, p.109), nesse sentido, as práticas maternas vão delineando os procedimentos concernentes aos seus contextos socioculturais, políticos e econômicos, numa relação dinâmica e viva com o contexto em que estão inseridas ou sendo inseridas ou se inserindo como a escola vem historicamente sendo configurada. Dessa forma, os procedimentos, em relação à escola das famílias desta pesquisa, se desenvolveram a partir da necessidade primeira da sobrevivência, do trabalho e de acordo com a compreensão/percepção/ação cultural dos costumes familiares no cotidiano, na própria prática da vida, pautada em demandas diárias que encontram respaldo no jeito de ser povo e nas condições socioeconômicas e políticas que se respaldam no seu *saberfazer*.

A escola assim é permeada por dissonâncias históricas e culturais entre os seres que a povoam, “uns e outros”, sujeitos que se caracterizam por serem componentes de esferas culturais identitárias diferentes. E também por tensões em que convivem as diferenças no seu interior, sendo ela um espaço de confluência das identidades díspares, onde imperam classificações sociais que identificam e excluem “uns e outros” e se configuram nas relações engendradas na convivência complexa entre família e escola.

Nesta complexa convivência há contextos de aceitação e negação acerca das avaliações escolares pelas famílias, em que vigora, para alguns profissionais, conforme relatamos na introdução desta pesquisa, “[...] a lógica da responsabilidade individual que leva a ‘repreender a vítima’” (Bourdieu, 2011, p. 220), ou de diagnosticar patologias em quem não segue os padrões de comportamentos ou aprendizagem escolar, tendo mães que aceitam o discurso patologizador ou medicalizador da escola, como Ivone, quando incorpora a avaliação de seu filho é hiperativo, e as que renegam esse discurso, como Joana, quando explica que o seu filho não é doente, mas tem uma “infância ruim”. Ambas, porém, concordam que o que possuem em comum é a diferença entre as suas vidas e a que a escola almeja.

As mães denunciam, primordialmente, que há uma compreensão cultural da escola

sobre pais, famílias e práticas escolares, definindo que os pais sejam totalmente voltados para a escolarização dos filhos, tenham uma situação familiar e econômica estável, que as crianças só estudem, tenham “uma boa infância” e que estas tenham apoio e suporte escolar em casa. As mães, porém, observam a diferença entre a expectativa escolar e a sua realidade e a do seu entorno: crianças voltadas para o auxílio doméstico, pais que trabalham e “nunca podem ir à escola”, dificuldades em realizar as atividades escolares dos filhos em casa, premência de sobrevivência e importância ao trabalho.

Nessa diferença de parâmetro entre as suas vidas e o que a escola almeja estão caracterizados os relatos sobre a dificuldade que sentem de se fazerem entender pela escola. Para elas, a escola não é sensível à realidade socioeconômica, política e cultural na qual está inserida:

Não, a escola não quer saber, não é?! Se eu fosse falar isso na escola [que a filha precisa ajudar em casa], a escola [diria]: não, não quero saber não. Quero que a sua filha faça todas as tarefas (Ivone)

Tem várias coisas para pensar, mas a maioria [das vezes, a escola pensa], eu acho que é isso, que é irresponsabilidade [da mãe]. (Maria)

É... Eu entendo o lado deles também [porque a escola pede o laudo]. Agora, para eles entenderem o meu está difícil. (Joana)

Segundo as mães, a escola “não quer saber” (Ivone) das suas razões e motivos, porque o que se espera delas (das famílias) é a adequação e a aceitação aos seus moldes por quem a ela tem acesso, e tal postura, segundo as vozes maternas, contribui para se delinear uma realidade social de entraves para a escolarização de quem vive uma “infância ruim”, ignorada pela escola.

Nesse processo, elas vão discorrendo sobre a complexidade da relação família e escola:

[...] quase todo dia tem um bilhete no caderno dele. Eu fui lá falei com a diretora e ela disse: mãe faça um exame de cabeça nele. Leve para um psicólogo. Está certo eu vou levar. Mas eu não tenho tempo. Tenho que dar o meu tempo para o meu trabalho, [mais] do que para eles. Aí fica complicado. Trabalho das 7h as 16h30m direto, para poder sair neste horário; para chegar mais cedo em casa, por causa do churrasquinho. Aí fica tudo muito difícil. Hoje, para eu estar conversando com você, à mulher pediu que eu arrumasse uma declaração, porque já faltei sexta-feira, se não, corta o meu ponto e desconta um dia. (Joana)

A relação entre família e escola não é natural, porque produção humana, e envolve práticas diferentes das que são dos domínios culturais maternos, que continuam impregnados dos elementos da sobrevivência, conforme demonstra este trecho da conversa dialógica. No entanto, a escola lhes pede uma condição que envolve: aspectos de estabilidade econômica (tempo e dinheiro para se voltar para os filhos), ordenação mental diferente (se voltar para a escolarização e delegar a sobrevivência à segunda ordem), uma organização familiar distinta das suas (pais totalmente envolvidos no processo de escolarização dos filhos) e uma compreensão cultural com elementos que não compõem a sua história. Sendo assim, a escola pode ser configurada como um outro que as coloniza, conforme discorreremos no terceiro capítulo.

Dessa forma, a escola, “esse outro que as coloniza”, as quer “moldar” numa lógica cultural hegemônica. Não observa a diferença como fator constitutivo da sua realidade plural, limita a sua compreensão à realidade idealizada e está todo o tempo querendo que as famílias se enquadrem nas suas expectativas. Ao fixar o olhar na pretensa homogeneidade do alunado, a escola não observa a pluralidade e deixa de entender que os parâmetros de análise da família, do grupo social das pessoas comuns, divergem dos pensados pela escola. Eles têm uma lógica própria e a vida forjou um pensar diferente.

As mães, nessa perspectiva, em toda a pesquisa, foram demonstrando a duplicidade entre o que é imperativo em suas vidas e o que deveria ser segundo a perspectiva escolar, porque a forma de pensar própria, peculiar a esse grupo social, funciona numa lógica diferente da escolar. O “pensar diferente” explicado por Maria na epígrafe do terceiro capítulo, se deve às marcas culturais, às simbologias de seu grupo social, que se fazem notar em suas falas quando enunciam a compreensão escolar, oscilando entre um discurso já compreendido como o que a escola deseja ouvir e o *saberfazer*, que pensam/exercem em seus procedimentos, em suas práticas diárias. A lógica que subjaz ao pensar diferente, conforme já delineado anteriormente, se refere à inteligência prática, ao ser praticante que envolve a sobrevivência, o fazer, as práticas de vida, o *saberfazer*. A compreensão sobre o que fazer não advém, conforme já definiu Certeau (1994) de uma reflexão, mas de um “fazer cognitivo” que vai delineando trajetórias de sobrevivência fabricadas laboriosamente no cotidiano de cada uma.

Nessa também reside a duplicidade e ambiguidade presentes entre o discurso materno e as práticas de escolarização dos filhos, que não é passível de uma explicação simples, de uma justificativa linear como também sobre a relação família e escola, mas que a complexidade do cotidiano se espelha nessa contradição discurso e prática desse grupo social denominado de comum. Complexidade do cotidiano se refere, portanto, à multiplicidade,

simultaneidade e dinamicidade dos fatos e das vidas diárias que implicam contradições, limitações, definições e indefinições, permeadas por poucas certezas e muitas incertezas, que compõem a vida de todo dia.

Assim, há peculiaridades de interpretação entre família e escola, os sentidos são permeados, não (só) pelo que a escola valoriza, mas também pelos esquemas simbólicos socialmente produzidos nos grupos sociais de origem. Um mesmo fenômeno ou fato social pode ser observado em um prisma pela mãe e por outro na escola. Observamos essa singularidade quando, nas conversas dialógicas, as mães, seguindo lógica própria, condizente com as suas histórias e simbologias, comentavam sobre os processos escolares dos filhos e ressaltavam conquistas que, para a padronização escolar, seriam “discutíveis”. Para demonstrar em que se expressa essa diferença entre compreensões escolares e familiares embasadas em suas culturas, citaremos Ivone:

Eu acho muito lindo eles saberem ler. O meu filho já está no 2º ano, outro no 1º, são inteligentes, felizmente, me interessa realmente pelos estudos. Então, eu fico muito orgulhosa deles. Sabe por quê? Eu não tive o que eles estão tendo. (Ivone)

Ela fala com muito orgulho da conquista da leitura. Afinal, eles são os primeiros em gerações a conquistar esse feito. Para ela, isso não é pouco, antes eram/são “todos analfabetos, todinhos” (Ivone). Quando diz “eu não tive o que eles estão tendo”, estabelece a diferença entre a sua vida e a dos filhos, demonstrando que, comparativamente, eles estão bem melhores do que ela.

Na instituição de ensino, tendo por base os parâmetros escolares, consideram a leitura e a escrita desenvolvidas por seus filhos discutíveis, pois não são significativas, estando mais no nível da decifração do que da compreensão e da interpretação. Todavia, para Ivone o fato dos filhos lerem já é uma incomensurável conquista. No momento em que estava falando sobre essa conquista não importava se, para a escola, é um conhecimento rudimentar. Ela estava feliz porque os filhos foram além dela.

Nesse sentido, outro aspecto também observado nas vozes maternas é que, enquanto para a escola estar matriculado não significa necessariamente estar vinculada a ela, para as mães, a matrícula significa, sim, um vínculo; é o reconhecimento a um direito. Ao obter o direito à vaga, já se tem uma vitória, porque também era algo inexistente em sua época de menina.

Olhe, aqui, hoje o não estudo é só para quem não quer, porque, assim, pelo menos aqui, [...], aqui nesta região que eu moro, [...] as pessoas que eu conheço e até mesmo aqui na minha casa, [só não estuda quem não quer] porque hoje você tem escolas próximas de casa. Tem colégio que tem transporte para levar o seu filho para escola, não é?! (Maria)

Nesse aspecto, a matrícula é uma conquista e pode fornecer uma perspectiva distinta da escolar. Maria diz: “[...] quando aparecia dinheiro [ela] ia, mas não estava isolada do colégio, não é? Que é diferente, pelo menos estava estudando”. (Maria). Ao repetir essa citação de Maria, já utilizada no primeiro capítulo, queremos explorar um aspecto mencionado na primeira vez em que a usamos, mas não explicado, que é a percepção materna sobre a falta. Na fala, “que é diferente, pelo menos estava estudando”, depreendemos que a mãe parece ressaltar que a criança, mesmo faltando regularmente à escola está estudando, isto é, ela está matriculada: está em uma escola e a frequenta, pode não ser todos os dias, como desejaria a instituição de ensino, mas é mais do que elas tiveram, os filhos estão matriculados e estudam. Não trabalham, eles estudam.

Contudo, demonstrando a complexidade dos fenômenos, a mãe também elabora uma análise sobre as consequências da frequência irregular na vida dos filhos:

[...] eu sei que ela está perdendo muita coisa [...]. Não fico satisfeita, [...]. Mas eu sei, eu sou consciente disso, que ela vai estar [...] se atrasando no aprendizado porque vai perder uma explicação importante. Vai perder uma matéria. Vai perdendo uma explicação importante [e] que aquilo não volta. E, [...] num dia em que ela for precisar fazer prova eu sei que ela está atrasada porque perdeu aquele assunto, [mas] é a situação que obriga. (Maria)

Nesse aspecto, a falta também retrata a duplicidade e ambiguidade direta entre o que as mães falam, a consciência da consequência desta prática, e o que fazem, não conseguirem fazer os filhos cumprir com a ida frequente à escola, pois o discurso pró-escola esbarra na prática pró-sobrevivência. Todavia para a mãe o que parece ser realmente importante não é a falta, mas que a escola está disponível para ela. As suas filhas têm o direito de estudar e estudam, apesar de manterem uma frequência irregular. E assim explicam o porquê de não conseguirem aliar a escola (discurso) e vida (prática).

Assim, tinha o problema da condição financeira. Que é: não tinha o dinheiro para pagar e, às vezes, a questão de se atrasar. Aí ela voltava e dizia: “Ai, *mainha*, ficou muito tarde e a besta não veio e eu voltei pronto!” Assim... Pronto... Assim quando não era uma coisa, era outra. Assim... Ela sempre



estava faltando. E para ela vir, realmente, de lá para cá, é muito longe. Não tinha a menor condição.

[Hoje] É porque é o seguinte: ela vem mais a outra e vai mais a outra, né?! Então quando ela (a mais velha) falta isso quer dizer que eu saí mais ela ou é algum problema de saúde ou algum dos outros têm consulta. Então, quando ela falta a outra não pode vir porque eu não vou poder vir buscar. Entendeu?! (Maria)

Antes, a razão da irregularidade na frequência das filhas às aulas era o horário do transporte, era o sono da mesma e a impossibilidade financeira. Hoje são as dificuldades de conciliar casa, filhos e escola. Na perspectiva materna, sempre há uma razão, lógica e verdadeira, para explicar os contratempos que prejudicam o processo de escolarização dos filhos e que justificam as suas ações.

Nesse aspecto, há toda uma situação material adversa que atravança o processo escolar, mas também ficamos a pensar - na peculiaridade da lógica das duas mães de filhos com frequência irregular que nos falaram sobre a compreensão de que a falta redundava em perda -, que o dito poderia ser compreendido como uma arte de dizer/fazer, pois elas parecem descrever as artes, manhas e artimanhas, as astúcias das famílias para ir se situando na relação entre as culturas: a própria e a escolar, algo que abordamos neste capítulo.

As mães, ao observarem a crueza e a força das certezas escolares, pautadas na cultura hegemônica, vão “aproveitando o macio que esconde o duro, vão criando nessas redes as suas próprias pertinências” (CERTEAU, 1994, p.122), dizem o que deve ser dito, mas fazem o que é preciso para sobreviver, e assim vivem a escola, nas suas relações cotidianas, elaborando as suas maneiras de praticar, que vão se constituindo nas artes de fazer.

Antes [...] primeiro era vó, tudo ela, porque num é só vó, ela é mãe. Então, primeiro era tudo para ela, hoje eu estou saindo [...] Eu sei que ela precisa muito de cuidado, mas, assim, o estudo dos meninos também é importante.

Mulher, eu fico péssima, não é?! Porque eu dependo, porque é assim, ela [a avó] é uma responsabilidade que é minha, mas que [também] é deles porque eu não tenho com quem contar. Então, só tenho a eles. (Joana).

Dessa forma, segundo Certeau (1994, p.154), “o discurso aí se caracteriza não tanto por uma maneira de se exercer, mas antes pela coisa que mostra. Ora, é preciso entender outra coisa do que a que se diz.” Isto é, as falas maternas demonstram as suas artes de dizer. A mãe, inicialmente, demonstrou que em seus procedimentos está envolvida, além do aspecto econômico, a cultura. Nesse caso, está configurada uma duplicidade: dizer o que a escola

deseja ouvir, mas fazer o necessário, pois nesta prática de por a avó em primeiro lugar está implícito o respeito dos antigos pelo mais velho, ante a necessidade de ser cuidado, se sobrepondo ao que deveria ser “o mais importante” socialmente, que seria a escolarização dos filhos.

Nesse processo de duplicidade entre o dizer e o fazer, as mães vão tornando inteligíveis as suas práticas astuciosas:

Eu levo assim na brincadeira. Na conversa, assim... E aí, consegui as coisas, se você for na ignorância, você não consegue nada.

Fui enrolando ela, enrolando [a coordenadora da creche] E, eu falei brincando com ela, é eu a enganei...

Mas, acabei levando ela, sabe? Na maior tranquilidade, ela acabou fazendo, primeiro que os outros... Eu vou resolvendo com calma. Vou conversando, não sei o quê... Quando penso que não... [...]. (Ivone)

Nestes exemplos, a mãe descreve as artes, espertezas, para conseguir driblar as dificuldades em espaços que não são seus; ou a arte de dizer, esperto, matreiro, em que se parece agir conforme a expectativa do outro, mas se traça um caminho para conseguir o almejado: são as táticas, as artes de fazer, dos praticantes. Segundo Certeau (1994), essa habilidade matreira/astuciosa de se colocar no espaço do outro é compreendida como artes de fazer que “essa capacidade de fazer um conjunto novo a partir de um acordo preexistente e de manter uma relação formal malgrado a variação dos elementos” (CERTEAU, 1994, p. 146).

Quando eu fui renovar o meu cartão de leite, [a moça disse] seu filho não pega mais leite, porque não está mais desnutrido. Eu disse: - Moça, dá pra deixar ele uns dias, porque eu sei que ele não está desnutrido [mas é só os desnutridos] que precisam do leite? Não! Só os desnutridos que precisam do leite? Não! Quando não está é que precisam mais comer. Aí ela ficou rindo para mim. [E disse: -] Você é danada mesmo. Vou fazer o seu cartão do leite. Eu levo assim na brincadeira, na conversa, assim... E aí, consigo as coisas. Se você for na ignorância, você não consegue nada. (Ivone)

No exemplo de Ivone, observamos porque táticas são assim definidas, porque as espertezas se desenvolvem em contextos em que os sujeitos, ao não pertencerem à ordem dominante, se veem às voltas de tiradas criativas, espertas e, às vezes, maliciosas para se manterem e fabricarem as suas vidas de todo dia. Nesse aspecto, os sujeitos comuns elaboram as táticas, as artes de fazer, sobre o espaço do outro, praticadas pelo homem comum num

espaço em que não se configura como próprio.

É assim mesmo que eu faço. Desse jeito, deixo as pessoas falando... Depois eu vou ver o que é que eu faço, Porque... É uma forma de [me] ajudar, de [fazer] alguma coisa... (Ivone)

As táticas são as práticas constitutivas no lugar do outro, que não se planejam, mas se praticam e que foram sendo tecidas ao longo das histórias dos que, ao se perceberem “fracos” (CERTEAU, 1994), encontraram maneiras de manipular o presente do agora. Não afrontam o poder imanente, mas utilizam de astúcias para driblar a ordem posta.

Mas, acabei levando ela, sabe? Na maior tranquilidade. Ela acabou fazendo, primeiro que os outros... Eu vou resolvendo com calma. Vou conversando, não sei o quê... Quando penso que não... (Ivone)

As mães, ao contarem as suas pequenas astúcias/espertezas, estão explicando uma prática comum e histórica de um grupo social denominado povo e que são retratadas nas citações de Ivone. Essas famílias encontram(ram) maneiras singulares de consumirem a escola. Elas não seguem o que lhes é determinado do jeito que lhes é dito, pois, segundo Certeau (1994), o consumo não é absorção pura do que é veiculado. Ele é redesenhado pelos praticantes nas conformidades da vida diária de quem supostamente a consome.

Assim, interpretam os fatos de acordo com as suas leituras de mundo, como define Freire (1978), e também respondem conforme estas. Podemos citar como exemplo desta prática o silêncio materno na escola. As mães atendem ao chamado escolar, mas não se pronunciam, ficam sentadas, parecem escutar, mas não demonstram alterar qualquer prática de vida ou ação. Nesses momentos há o dizer escolar, um só diz, tem voz, que é a escola, o outro silencia, não acontece um encontro, mas uma conversa truncada, não um diálogo na acepção freiriana.

Nesse processo de conversa truncada está representado o consumo, pois as mães caladas parecem simplesmente absorver o que lhes é vertido pela escola, mas elas não estão só ouvindo. Como mães praticantes demonstram serem consumidoras e usuárias, porque não absorvem o vertido, mas leem, interpretam e produzem um *saberfazer*. Aparentemente, ao silenciar atendem à ordenação escolar, ficando numa suposta posição de aceitação, que parece caracterizar o não falar.

A prática do silêncio na instituição de ensino é exemplo de antidisciplina, pois ele demarca não a obediência aos parâmetros escolares, mas, sim, a sua resistência. As mães ouvem, não escutam como designa Freire (1996), numa disposição de compreensão, exercem o seu papel de mãe, mas não se subordinam, fazem o que é possível. Segundo Certeau (1994), a antidisciplina se contrapõe ao processo social hegemônico, através de práticas e procedimentos (astúcias) do homem comum, que não se confronta ostensiva e agressivamente com o poder imanente, mas que perpetua um manancial de saberes, práticas e valores que são tão fortes que pululam socialmente nos grupos (aparentemente) silenciosos dos dominados.

Nesse aspecto, o silêncio na escola caracteriza a antidisciplina, as mães tendem (raramente) a aceitar a convocação, e quando vão, comumente, silenciam. Aparentemente, atenderam à escola, se fizeram (ocasionalmente) presentes ao espaço físico escolar, mas não participaram de seus ritos, silenciaram.

A coisa mais chata do mundo é ir lá falar com professor. O professor chama, manda chamar [...]. Mas, às vezes, pronto, eu vou só escuto e pronto” (rsrssr). (Joana).

Todas disseram que não falavam muito na escola, escutavam, mas pouco se posicionavam.

Eu não [fico intimidada], mas assim, no caso, numa reunião para falar, só se tiver algo que queira falar ou saber, mas eu mesma, prefiro ouvir o que a professora tem a dizer e tal. (Maria)

É porque eu sou calada. Sou assim mesmo. [...] Quando vou à reunião só escuto. (Joana)

Às vezes, a gente se sente tímida para declarar tudo o que sente ali. E, a gente... Assim... E melhor conversar num local, só eu e você, juntas, do que assim, numa sala. (Ivone)

Quando olhamos as mães/famílias como comuns, podemos identificar as formas matreiras de lidar com a escola e com quem nela habita, conforme fizeram ao longo da história as pessoas do seu grupo social, não indo, muitas vezes, para o embate declarado, mas encontrando, como praticantes, formas matreiras de lidar com as imposições históricas.

O silêncio, então, pode ser considerado como uma arte de fazer, pertinente à relação das mães com a escola, que é permeada por práticas que se constituem, como nos fala Certeau (1996), em artes e astúcias embasadas em saberes, nem sempre conscientes, mas balizadores

das vidas desses sujeitos comuns. No caso dessas famílias, ele se caracteriza como uma prática em que se marca matreiramente a posição da aceitação e/ou subordinação, mas que está impregnada da sabedoria popular de ficar quieto e deixar ver...

Isso, quando não burlam a escola, por meio de astúcias, dando desculpas convincentes sobre a sua ausência, como nos relatou Ivone:

É, eu ficava em silêncio. Às vezes, eu mandava recado?! Escrevendo, às vezes, até falando que não ia.

Assim, as mães não obedecem à escola, conforme ela pensa que acontece e estão todo o tempo a denunciar a sua condição de povo, de pessoa comum, quando descrevem como se sentem na ida à escola.

É, meio esquisito na escola. Às vezes, até evito ir à escola para conversar. Eu acho melhor. Às vezes, eu tenho que ir mesmo à escola, porque é mãe, não é?! Eu tenho que conversar, mas é muito esquisito. (Ivone).

É intimidador. (Maria)

Eu me sinto desconfortável porque eu nunca fui chamada na escola por nenhum desses outros [filhos mais velhos]. (Joana)

Nas falas maternas, a escola é qualificada como esquisita, desconfortável e intimidadora, descrevendo assim o que sentem quando precisam ir até ela. E dizem que só vão para resolver algum malfeito dos filhos (o que não é uma situação agradável para elas) ou para ouvirem algum outro tipo de reclamação.

Os meninos gritam muito e a gente não se sente muito à vontade, não sabe? Eu, às vezes, vou pra reunião porque tenho que ir, não é?! Porque sou mãe, mas é esquisito, né?! (Ivone)

Eu vou para a reunião de pais porque tem que ir, mas eu não gosto, sabe por quê? Primeiro porque tem aquela mãe que vai só para brigar, às vezes, o professor está certo. [...] Eu fico indignada quando vejo aquilo, por isso às vezes não vou.

E também perde tempo demais quando vou para uma reunião [...]. (Joana)

Nesses discursos, observamos que o desconforto na escola não é só quando se vai atender ao chamado de malfeito do filho, mas, é também nas reuniões de pais, acrescentando a impaciência pela extensão do tempo que ficam na escola e as brigas de algumas mães com

professores – que elas consideram uma atitude desagradável.

Porém, há também um discurso pró-escola, e vimos-nos, algumas vezes, pensando sobre a possibilidade de repetição de uma ideia de outrem inculcada, conforme havia defendido uma das coordenadoras da escola. No processo de análise dos dados, nos questionamos se essa também não seria uma astúcia das mães: verbalizar o que se espera que elas digam, demonstrando assim apreço e respeito pela escola, ou também para não se sentirem inferiorizadas pelo olhar da escola.

Defender e ressaltar o valor escolar no interior da própria escola pode também ser entendido como uma tática, não afrontar o poder estabelecido, mas, na prática de todo dia se faz o que se pode, quer e acredita. Assim há a duplicidade do discurso pró-escola e das práticas e, também, os comportamentos de antidisciplina: o silêncio, a ausência à escola, a frequência/presença irregular dos filhos, os bilhetes etc.

Afinal as mães esperam conviver cordialmente com a escola, todas fazem referência à civilidade no convívio escolar: não gostam de gritar, brigar, “fazer barraco”<sup>42</sup>, no espaço educativo. Então, a ausência das mães à escola nos diz algo sobre a relação família e escola, nos fala do desconforto e em embates culturais; nos comunica que o silêncio materno configura uma prática cultural da antidisciplina, que é a arte de fazer, que resiste ao processo de colonização<sup>43</sup> escolar. Nesse aspecto, retomando a ideia já delineada de que a escola é um outro que as coloniza porque almeja um só formato de sujeito, configurando as culturas em uma única que se enquadraria como a legítima.

As mães, nas conversas truncadas com a escola, em que prevalece o silêncio, vão tecendo compreensões sobre o lugar que ocupam nessa instituição de ensino e observam que na escola habitam o espaço de uns, dos sujeitos que povoam a escola, se distinguindo (de uns) como diferentes da instituição de ensino e se percebendo como outros<sup>44</sup>. Assim, as famílias aprenderam a conviver com a escola numa zona de tensões, fazendo usos de artes e astúcias para enquadrá-la nos seus cotidianos, ou tentando se enquadrar no cotidiano escolar.

Nessa maneira peculiar de escolarização, as famílias vão construindo um *pensar/fazer* escola numa perspectiva complexa, em que a vida é permeada por tensões, duplicidades, ambiguidades, contradições, por certezas e incertezas, por processos de significação, mas, primordialmente, por caminhos que se traçam nas fronteiras simbólicas da vida de cada um,

---

<sup>42</sup> “fazer barraco” é uma gíria para designar a situação de escândalo ou atitude desagradável e de grosseria para com o outro, seja através de gritos, ofensas ou palavrões;

<sup>43</sup> Já debatemos isso no capítulo anterior quando explicamos que a escola coloniza porque também almeja a integração dos sujeitos a uma cultura hegemônica.

<sup>44</sup> Uns e outros, termos já explicados anteriormente.

na coletividade particular de cada grupo social, implicado em contextos sociopolíticos, econômicos e culturais, humanamente engendrados, ou fabricados, ou construídos.

Portanto, a vida cotidiana constituiu e elaborou um *saberfazer* que se pauta na trajetória histórica da construção da prática com a escola dessas famílias constituídas por pessoas comuns. Assim sendo, estudar, para grande parte das famílias dos sujeitos comuns, implica uma reordenação cultural que transformaria a sua condição de praticante em sujeito que projeta, planeja e articula várias demandas em prol de um fim; é se desvincular “do pensar diferente” para outra estruturação mental de uma ordenação diferente da própria cultura. Algo de difícil articulação, mas não impossível, para quem aprendeu com as leis da sobrevivência e com a prática diária da subsistência a viver de acordo com o que é dado cada dia, com o possível.

As práticas das mães desta pesquisa demonstraram que as maneiras de fazer - “[que] constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 1996, p.41) -, das famílias não estão necessariamente implicadas na mesma lógica escolar. Elas a compreendem de acordo com os seus referenciais culturais, que diferem dos escolares pela própria origem cultural de ambas. A escola está no registro da cultura hegemônica e as famílias na cultura popular, com diferentes valorações e compreensões.

Dessa forma, a escola para as famílias é um universo em que as relações são delicadas e complexas e que também se caracterizam pela duplicidade, porque há também, como nas famílias, um dizer de acolhimento, enquanto se mantém uma prática de exclusão, isto é vivenciado no processo de inclusão cristalizado na democratização do acesso, mas também há um processo histórico de exclusão escolar através de práticas culturais que envolvem a própria negação da diferença no espaço escolar. Portanto, não são as famílias que se recusam a ir à escola, mas historicamente elas são expulsas através de práticas culturais divergentes das suas, conforme já definiu Bordieu (2011).

Nessa perspectiva, as famílias não se evadem ou os filhos não deixam de aprender o saber escolar porque o desejam, há a ação escolar histórica de excluir “[...] a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, exigida” (BORDIEU, 2011, p.53). Assim, quem não se molda às suas práticas culturais, é excluído, e as famílias, apesar de perceberem/sentirem esse processo de não integração e de que não existe essa suposta igualdade, teimam em se integrar à educação formal e lutam continuamente para fazer parte dela.

Esteban (2001) quando define que “[...] a repetência pode estar revelando que a escola é desejada pelos/as alunos/as e suas famílias” (ESTEBAN, 2001, p. 27), declara que não são as famílias que desistem facilmente da escola, mas que elas insistem em fazer parte da instituição de ensino porque o fracasso escolar evidenciou a incapacidade coletiva da escola de alcançar índices positivos de aprendizado, mas os alunos não a abandonam facilmente, permanecem mesmo quando são reprovados.

A família mantém uma gama de nuances de encontros e desencontros com a escola, não se restringindo a uma relação de vinculação ou de rejeição, torna-se assim uma convivência bem mais complexa, porque nela subjazem práticas sociais referentes à própria organização social de cada grupo social. O grupo social, inserido num contexto sociopolítico e econômico, é constituído de elementos culturais construtores das identidades sociais que a escola comporta, porque ela, enquanto instituição politicamente vinculada a uma cultura hegemônica, tende a enquadrar os sujeitos a uma só lógica, a hegemônica, e quem não a segue tende a ser responsabilizado. A escola ignora a diferença e idealiza a realidade em um processo ideológico que uniformiza as práticas, escamoteando todo o contexto social de diferenças culturais e econômicas da sociedade.

Portanto, a escola é um outro que tem, paulatinamente, entrado nos universos familiares do grupo social das mães/famílias e estas mantêm relações com aquela em que se encontram linhas tênues de vinculação às suas vidas extraescola. Nesse processo de significação as famílias ainda não elaboram relações de integração e pertinência, mas de convivência civilizada e de aceitação à existência escolar, onde teimosamente têm tentado permanecer.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAMINHAR NA PESQUISA

Foi a gente [que foi à escola].  
Via os meninos indo para o colégio.  
E a gente tinha vontade.  
Aí, o dia a dia e esse meu trabalho [...].  
Aí, pronto você se desestimula.  
(Joana)

A fala de Joana na epígrafe nos reporta a um micro conto quando, em poucas palavras, ela relata o processo de escolarização das mães das famílias que participaram desta pesquisa. Na pequena narrativa estão contidos todos os aspectos que contribuíram para as suas histórias: a vontade, o trabalho, a sobrevivência e o elemento não mencionado, mas subjacente às suas histórias: a cultura.

Na roldana do cotidiano, conforme temos visto ao longo desta pesquisa, as práticas maternas estão mais afinadas e condizentes com os seus mundos e as suas valorações culturais, com os costumes. A escola se apresenta como um contexto de tensões para essas mães porque ela traz repertório cultural diferente dos seus e assim requer habilidades e competências específicas, conforme foi analisado no exemplo sobre as tarefas de casa ou estudo em casa.

No início da pesquisa, ao considerarmos a possibilidade do discurso materno ser uma suposta repetição do discurso escolar, conforme havia sido defendido por uma coordenadora da escola, nos vimos em conflito porque entendíamos que as falas maternas não eram a memorização de um discurso escolar; as mães não o repetiam sem propriedade, não era um arrazoado de palavras vazias. Ficamos então a pensar na complexidade desse fenômeno que é, simultaneamente, de tantas possibilidades: poderia ser uma tática das famílias de lidar com a escola, mas também, simultânea e contraditoriamente, a análise como provável tática nos fez pensar sobre a dinamicidade dos encontros entre culturas, na duplicidade que caracteriza a ambiguidade demonstrada nas suas falas, pois quando não praticam o que dizem, acreditam (também) estar fazendo o sugerido pela escola.

Também pensamos que as falas maternas pró-escola poderiam ser produto da relação entre diferentes culturas que se entranham e se estranham, a escola como um elemento que se integra a sua cultura. As mães, em seus discursos, demonstraram um processo de construção de sentidos e significação. Implicadas ou imbricadas em contextos de conectividade com as

redes em que se encontram vinculadas, também relataram um processo cultural com a escola em que se convive com a adequação escolar e a antidisciplina das famílias.

É, segundo Silva (2010), nas relações sociais que se estabelecem as práticas de significação e, assim, os sentidos também são produções humanas. Então, a escola se configura como um espaço de (des)encontro entre produções culturais distintas, em que há embates entre o que a escola propaga e as culturas de cada um. Dessa forma, as famílias, assim, vão produzindo um texto sobre práticas cotidianas escolares, como campo ideológico do poder imanente e que, como tal, se pratica a sabedoria do senso comum das artes e artimanhas de convívio entre uns e outros.

Nessa perspectiva, o discurso pró-escola materno é também, conflituosamente, um processo de adesão e de diferenciação. A palavra para se tornar própria precisa ser recriada em si própria, em si mesmo e no próprio que a diz. Por isso, ela não é um ato de reprodução, mas “é um ato de criação, a palavra é mediada pelo mundo, por um outro ‘porque é encontro de homens que pronunciam o mundo [...]’.” (FREIRE, 1978 p.93). Mas ela pode, enquanto se incorpora a outrem, por algum tempo, ser a do outro para, processualmente ir sendo apoderada/internalizada dialeticamente na assunção do si mesmo, na sua identidade e na sua diferença.

Dessa forma, as mães balizaram escola nos seus discursos, mas ainda a veem/vivem como outro estranho que chega às suas paragens inesperadamente e vai instituindo práticas discriminatórias, no sentido de distinção e de julgamento, delimitando fronteiras simbólicas entre identidades culturais e observam que a sua cultura é renegada ou ignorada como tal.

Elas colocaram a escola como processo, como um *continuum*, com a mobilidade que o pensar do hoje retrata, demonstrando “a capacidade humana de ser e estar ancorada numa contextualização do hoje, provisória, nunca acabada e fíndia” (FREIRE, 1996, p.50), pois, como humanos nunca se está finalizado, acabado e pronto, mas sempre em processo de (trans)mutações, de aprendizado e de mudanças (e/ou transformações).

Portanto, as relações da família com a escola e a prática de estudar envolvem e se imbricam nas diferentes matizes que compõem o sujeito social, histórico, afetivo, econômico e cultural, situado numa localidade, para ela mobilizado se estiverem imbuído do seu sentido.

No caso das mães, a escola historicamente não foi portadora de sentido em suas vidas culturais, não fez parte do contexto familiar. Ela é um fenômeno novo em suas histórias que chegou há pouco tempo e tem pedido muito, pois reivindica uma lógica imperativa sobre seus tempos e suas vidas, ao mesmo tempo em que configura o seu jeito peculiar de ser, como diferente.

Todavia, a escola, para as famílias, tem um sentido diferente do que possui entre os seus (os dos grupos sociais mais abastados), porque os seus costumes, as suas crenças, a sua vida familiar e cultural elencou outros valores, como, por exemplo, o trabalho, como constitutivos de seu cotidiano e de suas vidas, sendo eles que direcionam o olhar quando precisam definir prioridades e caminho a percorrerem; são eles que pautam as suas vidas.

No processo de significação social entre vidas sociais e individuais, entre coletividade e singularidade, podemos compreender que, para as famílias participantes desta pesquisa, a escola não fez/faz parte do repertório de significação cultural em suas vidas, “não se configurou numa concepção de sentido”, conforme debatemos no terceiro capítulo quando utilizamos o conceito de Ferreiro (2007) sobre concepção, mas ela tem o sentido histórico de seus grupos sociais, ela ainda se configura como uma idealidade, “sabem, mas não sabem” como definiu Joana.

E, assim defendemos no citado capítulo que as famílias estão em processo de elaboração simbólica da escola em suas vidas, porque elas continuam sendo pautadas nos valores relacionados à sobrevivência, sendo o trabalho o norte que as tem guiado. Dessa forma, a relação simbólica com a escola está em curso, o seu sentido é negociado com a realidade de dificuldade em que vivem.

A instituição de ensino faz parte do tempo possível e comporta as brechas das possibilidades. Não é o percurso definido, a priori, como nas classes sociais mais abastadas. O discurso pró-escola também detém esta característica, de falar sobre algo que está se entranhando em suas vidas paulatinamente e historicamente, pois ela não é parte constituinte das histórias familiares, mas de suas histórias contemporâneas. E esta assertiva contribui para compreender a relação de ambiguidade e duplicidade que mantêm entre discurso e prática.

Nesse aspecto, as mães manipulam a escola em seus contextos culturais, compreendem escola, atinam com a sua (suposta) importância e entendem o que ela produz nos sujeitos que penetram no seu interior, elas processam a concepção de escola devido a todo o histórico que as fizeram desenvolver relações com a escola, de acordo com as suas vidas culturais, mas essas relações vêm negociando os sentidos com as suas culturas de origem.

A instituição de ensino, para as mães/famílias desta pesquisa, não tem o sentido da vida infantil, conforme a designam os grupos sociais mais abastados, *uns*, conforme o denominamos no início desta escrita. Ela não se estabeleceu nas suas relações sociais como essenciais, pois estas se constituem nas relações de costume e de valoração social que configura na vida em sociedade. E, nesses contextos, a escola não é portadora da valoração que normalmente impera em famílias de renda mais alta. Dessa forma, a escola, para essas

famílias, pode ser compreendida como uma projeção, uma representação e, também como vontade/teima, como um terreno movediço que não se solidificou porque, culturalmente, há distancia de seus contextos e é o que as práticas têm registrado.

Portanto, família e escola, sendo constituídas por sujeitos que convivem, através da escolarização dos filhos escrevem uma nova história. As mães têm convivido com a escola, estabelecendo relações que se configuram como de tensões culturais e, às vezes, aparentemente superficiais. Nessa perspectiva, a dinamicidade do cotidiano vai demarcando percursos e/ou caminhos muitas vezes contraditórios e ambíguos, em que as famílias demonstram uma dinâmica em que se relacionam com a escola, mas a ela não se vinculam e/ou se filiam.

As famílias estabelecem relações em que não impera a intimidade, conforme observamos no quarto capítulo, e a proximidade e cumplicidade que caracterizariam um relacionamento de vinculação e/ou de filiação, mas, relações de convivência civilizadas e cordiais, em que têm comportamentos de “conformação” e de resistência, pois, mesmo quando se sentem desconfortáveis, elas se orgulham de serem educadas em seus silêncios, sorrisos e consumos.

Nesse processo de inserção da escola em suas vidas, as mães demonstraram que os filhos são pessoas consideradas inteligentes e capazes, mesmo quando não é esta opinião da escola. Reconhecem as dificuldades familiares em compreenderem o conhecimento escolar, pois o observam como diferente dos que se vinculam aos seus universos culturais de origem, historiam e analisam essa relação e utilizam razões do passado para explicar e situar o pensar engendrado no hoje.

Assim, demonstram compreender o que diferencia a vida de quem estuda da de quem não estuda, desejam para os filhos uma vida de estudo e acreditam que o fazem, que contribuem para os filhos conquistarem isto. Todavia, explicam que há uma conjuntura econômica e social que limitam as suas possibilidades de a conquistarem. Explicam que a escola é importante, contudo ainda não possuem exemplos próximos que atestem essa afirmação, sendo, por exemplo, difícil construir entre os seus uma ponte entre escolaridade e conquista social. Conhecem outros que transpassaram esse caminho, mas não são os seus. Tal condição torna difícil uma relação de pertinência com a escola, pois ela, para essas mães, parece idealizada, faz parte do ouvir dizer, mas não tem a força do exemplo.

Nesse aspecto, o cotidiano das suas vidas, ao longo do tempo, tem sido organizado, conforme já mencionado, pela sobrevivência e o trabalho, sendo estes ainda os elementos que coordenam a lida diária. Apesar de todas as mães dizerem que melhoraram muito de vida,

duas destas (Ivone e Joana) ainda observam que o alimento de todo dia é o que as conduz em seus caminhos. A escola se organiza nas possibilidades do cotidiano e toda a ordenação familiar se volta para esse fim.

No entanto, as relações não são tão simples: é a sobrevivência, é o trabalho. Temos observado, ao longo desta pesquisa, que a complexidade é o norte que compõe essas histórias de família e escola. Não há uma explicação simples; ela é complexa devido à possibilidade de ser muitas coisas simultaneamente: é ambígua quando o dizer sobre algo está impregnado de um fazer diferente, mas se está embasado pela crença com que se faz é o que deve; é contraditória, quando a fala diz algo e a prática é contrária ao dito; é confluyente, quando se observa que elas buscam atender ao que acreditam certo; é astuciosa, quando fazem uso de manhas e artimanhas para não se confrontarem com a escola. E também de resistência e antidisciplina, quando escutam a escola, mas se definem pelo que acreditam, pelo costume, pelos seus valores culturais...

Dessa forma, as famílias demonstraram, no transcorrer de toda esta dissertação, o quanto a convivência entre a família e a escola detém uma dinâmica complexa em que se configura como uma trama permeada de duplicidades, ambiguidades, tensões, conflitos, confluências, resistência, antidisciplina e estranhamentos que fazem parte de um *saberpensarfazer* escola impregnada pela cultura.

Esta pesquisa sobre as relações família e escola nos levou a observar que as marcas culturais se fazem presentes na relação que se caracteriza pelo prisma da convivência entre diferentes, quando uns, na maioria das vezes, ao se depararem com outros, se revestem das suas lentes culturais para classificar sujeitos e estes, ao perceberem como são olhados, se revestem de suas artes para se manterem em contextos de tensões.

As famílias, diferentemente do que os professores com quem convivemos e exemplificamos na introdução deste trabalho, que alegavam o desconhecimento familiar como causa das dissonâncias entre escola e família, retratam que essa percepção escolar é equivocada, pois, conforme analisamos, as mães compreendem perfeitamente as funções escolares e discorrem com segurança sobre a sua importância, a discutem como portadora de sentido, mas não com a força que teria se fosse o seu projeto de vida, mas com o sentido que lhe cabe em suas vidas, a do tempo possível, que difere da ênfase desejada pela escola.

A lógica cultural das famílias é diferente da escolar. Existe um contexto econômico, histórico e social ignorado pela escola, “a escola não quer saber” (Ivone), como explicou Joana também há “infância ruim”, mas a escola teima em observar de forma homogênea os alunos e a querer as mesmas respostas. Ao crer na homogeneidade, não elabora estratégias de

inclusão, conforme as mães observaram. Assim, na complexidade inerente a relação família e escola advém de todo do caudal de aspectos que compõem essa convivência, conforme já assinalamos, a ambiguidade, a antidisciplina, o silêncio, o não diálogo e que, dentre eles, se ressalta o processo de exclusão da escola denunciado pelas mães quando registram que “ela não quer saber”...

Ao concluirmos esta pesquisa, cremos que ela engendraria outras pesquisas sobre esta temática, sendo pertinente a sua continuidade, buscando também compreender em que bases se sustentam a opinião escolar sobre as famílias e verificar se o sentir materno é respaldado pela escola e em que termos. Seria importante realizar este mesmo percurso acadêmico com a escola com as mesmas bases porque observaríamos se há fundamentação, e (se há) qual fundamentação do olhar da escola sobre as famílias. Nesse aspecto, já delineamos nesta pesquisa que há um processo histórico de clivagem social que vem desde as nossas origens como nação e seria premente compreender o como ele ainda (e se) vigora em nossos dias nas práticas escolares.

Portanto, a temática da relação entre a família e a escola detém muitos aspectos e fenômenos que precisariam ser compreendidos para ir transformando as relações e práticas escolares e familiares, pois só o processo de leitura de mundo dos sujeitos que compõem a educação formal se poderá delinear práticas inclusivas em que a diferença seja respeitada, olhada e compreendida como o jeito peculiar de cada grupo social se posicionar e atuar em sociedade.

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, Nilda. Sobre movimentos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Revista Teias. Rio de Janeiro.:PROPEd/UERJ, v.4, n7-8 (2003), 2011:8p. <www.revistateias.proped.pro.br>

ALVES, N. & GARCIA R. L. Prefácio: continuando a conversa – apresentando o livro. In: **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis, RJ: DP et alii, 2008. P.09-14

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 4. ed. Tradução Ivone Castilho Benedetti. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2000.

ALGRANTI, Leila M. Família e vida cotidiana. In: SOUZA, L. de M. H. **História da Vida Privada no Brasil**: cotidiano e vida privada. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 83 a 154 (Coleção História da Vida Privada no Brasil v

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas. SP: Papirus, 1995. 130p(Série Prática Pedagógica)

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos - Editora S.A., 1981.

AUGÉ, Marc. Os dois ritos e seus mitos: a política como ritual. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1997, p. 91-139.

AUGÉ, Marc. Os outros e seus sentidos. In: **Os sentidos dos outros**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 43-76.

BOURDIEU. Pierre. Compreender. In: **A miséria do mundo**. 4.ed., Petrópolis: Vozes, 2001, p. 693-732.

\_\_\_\_\_. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (orgs). 11 ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2010 p. 217-237

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 1.

BRAGA, Fabiana Marini. **Comunidades de Aprendizagem**: Desenvolvendo uma educação

democrática e dialógica com os familiares e agentes do entorno escolar. FAPESP. São Paulo, 2000. Disponível em: <[HTTP://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT06-6507--Int.pdf](http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT06-6507--Int.pdf)>. Acesso em 12 de abril de 2012 às 10h15m

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 p. 07-37

CARVALHO, M. P. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 p. 90-37

CASAL. Adolfo Yáñez. Da explicação à compreensão. In: **Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica**. Lisboa : Cosmos, 1986, p. 23-46.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus. 2003. 3 ed (Coleção Travessia do Século) 253 p.

\_\_\_\_\_. **A invenção no cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 2 ed 351p.

CHARLOT, B. Entrevista: **Informação não é saber**. In: Extra classe. Rio Grande do Sul, s/n, dez. 2001, p. 01-05. Disponível em: <[HTTP://www.sinpro-rs.org.br/extra/dez01/entrevista.asp](http://www.sinpro-rs.org.br/extra/dez01/entrevista.asp)>. Acesso em: 31 de out. 2011 às 12h17m

\_\_\_\_\_. Entrevista: **saber + prazer + tensão = escola**. In: Revista Educared. Rio Grande do Sul, s/n, fev. 2003, p. 01-03. Disponível em: <[http://www.educared.org/revista\\_educared/especiais.cfm?\\_especial=30](http://www.educared.org/revista_educared/especiais.cfm?_especial=30)> Acesso em: 31 de out. 2011 às 11h05m

CÔRREA, M. **Repensando a família patriarcal brasileira**. In: Cadernos de Pesquisa, . São Paulo, n. 37, mai. 1981, p. 05-16. Disponível em: <[HTTP://fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/475.pdf](http://fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/475.pdf)> Acesso em: 16 de jun. 2011 às 21

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. **Currículos: debates contemporâneos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005 p. 133-149 (Série cultura, memória e currículo v.2)

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Lisboa, Portugal: Fim de século, (s/d), p.171



ELIAS, Norbert . Introdução. In: **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980, p.13-33.

\_\_\_\_\_. Os pescadores e o turbilhão. In: **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1978, p. 163-268.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar:. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 07-42 p.

FARACHE, Claudia da Silva. **A relação entre a família e a instituição de educação infantil: descrição reflexiva sobre uma experiência**. 2007. 225p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

FERREIRA, Maria Salonilde. Currículo: que conteúdos são ensinados e aprendidos? In: **Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de pós-graduação da UFP**. Centro de Ciências da Educação, ano 12, n. 17 (2007) – Teresina: EDUFPI, p.09-18

FERRAÇO, C. A pesquisa em educação no/do/com o Cotidiano das Escolas. In: FERRAÇO, C. PEREZ & OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis, RJ: DP et alii, 2008. P.23-34

\_\_\_\_\_. Pesquisa com o cotidiano. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, p.73-95, jan./abr.2007. Disponível em: <cedes.unicamp.br >. Acesso em: 20 de out. 2011 às 14:57h

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 09-39, 123-167

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 218p.

\_\_\_\_\_. A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade. In: **A pedagogia do oprimido**. 41º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. P. 89-130.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia da autonomia** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura) 146 p.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: In: MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. P. 07-37

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.103 a 133

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102p.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992, Série Interpretações da História do Homem. 121 p.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 21-48p.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 208 p.

JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. Ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996 278p.

JULIA, Dominique. A cultura Escolar como objeto historiográfico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n.1, 2001, p. 9-44. Disponível em: <sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2011 às 11:51h

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. 1. Ed. São Paulo: Ática, 1995. 367p.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.) O pensamento curricular no Brasil. In: **CURRÍCULO: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 13-54 (série cultura, memória e currículo)

---

\_\_\_\_\_ **Teorias do currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 253

MADEIRO, C. Trabalho infantil continua em queda, mas ainda há 4 milhões de pequenos trabalhadores. In: **UOL** notícias. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/especiais/pnad/2010/ultimas-noticias/2010/09/08/trabalho-infantil-continua-em-queda-mas-ainda-ha-mais-de-4-milhoes-de-pequenos-trabalhadores.jhtm>>. Acesso em 30 de jul. 2012 às 14h23m

MILLS, C. Wright. Do artesanato intelectual. In: **A imaginação sociológica**. 6.ed. São Paulo: Zahar, 1986.

MOREIRA, Antônio & Candau V. M. **Indagações sobre o Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2008.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2000.

NATAL. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico**. Natal, 2002. 120p.

NOGUEIRA, M. A. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação**. In: Educação e realidade. Jul./dez. 2006. 155-170p. <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850/4121>> Acesso: 08 de jul. 2011 às 10h

NOVAIS, Fernando. A. Condições da privacidade na colônia. In: SOUZA, L. De M. H. **História da Vida Privada no Brasil: cotidiano e vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 20 a 39 (Coleção História da Vida Privada no Brasil v.1)

NÓVOA, A. Currículo e docência: a pessoa, a partilha e a prudência. In: PEREIRA, M. Z. da C. (Org.) . **Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea, 2004.

NUNES, C. P. **As ciências da educação e a prática pedagógica**: sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia. 2009. Tese (Doutorado): Universidade Federal do Rio Grande do Norte p.26-39

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de e MARINHO-ARAÚJO Claisy Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Universidade de Brasília, 2007.

PARO, V. Henrique. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum da educação. São Paulo: Cortez, 2008 p. 96 (Coleção questões da nossa época:135)

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre, RS: ARTMED. 2001. p.11-16, 259-280

PÉREZ, C. V. & AZEVEDO, J. G. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos *com* o cotidiano. In: FERRAÇO, C. PEREZ & OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis,RJ: DP ET Alii, 2008. p. 77-76

RAMASSOTE, A sociologia clandestina de Antonio Candido. In: **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 20, n. 1. 2008. 219- 237 p.

Acesso em 26 de jun. 11h  
<http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/pdf/vol20n1/v20n1a10.pdf>

SAMARA, Eni de M. A família no Brasil: História e historiografia. In. **História Revista**. v.02 p. 07-21 jul./dez.1997. <http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/10680>

SAMPAIO, Maria N. **Os caminhos que fazemos ao caminhar**: diálogos entre professoras e coordenadoras a partir de registros diários de aulas, 2008. Tese (Doutorado): Universidade Federal Fluminense de Educação.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997 (coleção polêmicas de nosso tempo) p. 104

SERPA, A. **Quem são os outros na/da avaliação?** Caminhos possíveis para uma prática dialógica, 2010. Esse (Doutorado): Universidade Federal Fluminense de Educação p.216

SILVA, Fabiany de C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. In: Educar, Curitiba. Editora UFPR. n. 28. 2006. p. 201-216.  
 <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>> Acesso em 10/10/11 às 1052

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução à teoria do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.103 a 133

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 1 ed, 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 p. 120

SOUZA, E. C. de, PINHO, A. S. T. de, GALVÃO, I. Culturas, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas. In: FERRAÇO, C. PEREZ & OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis,RJ: DP ET Alii, 2008. p. 77-104

SUASSUNA, Ariano. **O auto da compadecida.** (filme). Globo filmes. Guel Arraes. Rio de Janeiro:Brasil. 1999. <http://www.youtube.com/watch?v=yqbKJCxJ49k> Acesso:26/06/2012 às 16h

TERUYA, M. T. **A família na historiografia brasileira. Bases e perspectivas teóricas.** In: [www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/A%20Fam%C3%ADlia%20na%20Historiografia%20Brasileira....pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/A%20Fam%C3%ADlia%20na%20Historiografia%20Brasileira....pdf) 25 p. Acesso em 08/6 às 8h

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.São Paulo: Ática, 2004. P. 9-20

TORRES, Rosa Maria. **A construção da aprendizagem:** A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. Instituto Fronesis. Barcelona/Espanha, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisas em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1992.

TURA, In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. **Currículos: debates contemporâneos.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2005 p. 133-149 (Série cultura, memória e currículo v.2)

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO, – São Paulo: Moderna, 2004. Pesquisa Nacional UNESCO

UNICEF. [http://www.unicef.org/brazil/pt/media\\_14931.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/media_14931.htm) Acesso: 18 de abril de 2012, às 10h.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria, ROMANELLI, Geraldo & ZAGO. **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2011. 17-43 p.

VANNUCCHI, Aldo. **Cultura brasileira.** 4 ed.São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006. (coleção o que é, como se faz) 141 p.

VILLALTA, L. C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, L. De M. H. **História da Vida Privada no Brasil:** cotidiano e vida privada. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 332 a 385 (Coleção História da Vida Privada no Brasil v.1)

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: In: **Identidade e diferença:** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.07-72

