

## **SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA: CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS ENTRE MÃES, PROFESSORAS E ALUNOS**

**PAIXÃO**, Lea Pinheiro – UFF

**CRUZ**, Léa da – UFF

**MELLO**, Marisol Barenco de – UFF

**GT-14**: Sociologia da Educação

**Agência Financiadora**: FAPERJ

### **Introdução**

A escola contemporânea convive com tensões relacionadas à socialização. Professoras<sup>1</sup> declaram enfaticamente: “Os pais e/ou mães esperam que realizemos um trabalho que é deles. Nós não temos obrigação de ‘educar’; nossa função, como professora, é ensinar”. Muitas avaliam que houve ampliação de suas tarefas, tornando o trabalho em sala de aula mais difícil. Consideram como núcleo das responsabilidades da escola a atividade de ensinar. Atualmente, o exercício dessa atividade vem exigindo que elas promovam a aquisição de comportamentos que já deveriam ter sido adquiridos no processo de socialização familiar. Esse tipo de reclamação é freqüente entre professoras de escolas que recebem crianças de camadas mais pobres da sociedade e aponta para uma avaliação negativa do modo de socializar na família. Embora tal discussão diga respeito também a escolas que recebem crianças de outras origens sociais – como camadas média e elite –, neste texto nós nos limitamos às questões relativas a alunos de camadas populares.

Há uma literatura, no campo da Sociologia da Educação, que vem apontando para a necessidade de se estudar a socialização na escola. Vincent, Lahire e Thin (2001) assumem que há um modo escolar de socialização. Os estudos de Daniel Thin (1998, 2006a e 2006b) mostram a existência de dissonâncias entre o modo escolar de socialização e o modo de socialização em famílias de camadas populares. Para esse autor, tais dissonâncias podem dificultar o processo de escolarização de crianças dessas camadas.

Com o teor do texto ora apresentado pretendemos contribuir para essa discussão. Nele, expomos os resultados de pesquisa cujo objetivo era a coleta de informações que nos permitissem confrontar o ponto de vista de professoras, de mães e de alunos sobre as responsabilidades da escola no processo de socialização das crianças.

---

<sup>1</sup> Como a categoria docente no Ensino Fundamental é constituída em sua maioria por mulheres, optamos por utilizar o termo ‘professora’ sempre que nos referirmos a essa categoria. Ao tratarmos da categoria discente, preferimos manter o gênero masculino.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de Niterói (Rio de Janeiro), situada em um bairro onde se localiza um dos *campi* da universidade. A escola (aqui designada Escola X) recebeu, em 2007, 2.449 alunos: 95 de Educação Infantil, 1.613 de Ensino Fundamental e 791 de Ensino Médio. Boa parte dos alunos reside em alguma das três favelas do bairro. Os demais moram em casas na parte urbanizada do bairro. No geral, pode-se afirmar que os alunos que freqüentam a Escola X provêm de famílias consideradas como de camadas populares.

Alguns esclarecimentos se tornam necessários sobre a noção central que constitui o eixo da pesquisa – socialização. Não temos por objetivo discutir as diferentes concepções de socialização – sua definição varia entre disciplinas e entre autores. É importante frisar, porém, que essa noção não é, neste texto, tomada como sinônimo de educação. A socialização não se limita a práticas que, de forma explícita, objetivam educar em certa direção. Estudar socialização supõe tratar de tais práticas, mas não se limita a elas. Há componentes e efeitos inconscientes nesse processo. Como lembra Darmon (2006), as abordagens sociológicas da socialização variam segundo a importância que os estudiosos dão a esses componentes e efeitos.

Na coleta de informações, utilizamos instrumentos diversificados. Realizamos com as professoras uma entrevista coletiva de tipo focal, em torno da percepção delas sobre a função da escola. O grupo foi constituído de professoras formadas entre 1964 e 1996. Uma lecionava na Educação Infantil, três em Classes de Alfabetização, uma na primeira série, duas na segunda, duas na terceira e uma acumulava as funções de coordenadora pedagógica e de coordenadora de estágio no Curso Normal.

Com as mães, a organização de um grupo focal não foi possível, como pretendíamos. Elas se negaram a constituí-lo. Realizamos, então, entrevistas individuais com as seis mães.

Julgamos necessário ouvir as crianças consideradas como sujeitos sociais e históricos na perspectiva que a Sociologia da Infância vem tentando imprimir. A criança, por ser sujeito de uma cultura geracional (CORSARO, 2005), possui formas de pensar, de dizer e de fazer diferentes das dos sujeitos adultos. São recentes os estudos que tomam a criança como sujeito do discurso (LARROSA, 1998).

Com as crianças, realizamos três atividades: o grupo focal, um jogo – que convencionamos chamar “trilha” – e um percurso quadriculado em que as crianças movimentavam peões lançando dados (seis delas haviam participado do grupo focal). As crianças foram convidadas a criar cartões com situações vividas na escola e avaliá-

las com prêmios ou castigos. As sanções e os prêmios se relacionavam ao avanço ou não no percurso da trilha: avance  $x$  casas; deixe de jogar por duas rodadas; volte ao início etc. Essa estratégia permitiu observar tanto a percepção infantil das regras do universo escolar, quanto sua hierarquização. No terceiro momento, realizamos entrevistas com as crianças: uma individual, uma em dupla e uma com três crianças, objetivando aprofundar os temas que emergiram nas duas primeiras situações.

As sessões de coleta de dados com as professoras e com as crianças foram filmadas; já as entrevistas com as mães, gravadas. As filmagens e as gravações transcritas constituíram o *corpus* que foi submetido à análise comparativa do conteúdo dos discursos dos três atores sociais: mães, professoras e crianças, considerando os objetivos propostos para a pesquisa.

Neste texto, focalizamos a questão central que nos moveu na pesquisa: a comparação entre as percepções daqueles atores sociais sobre as responsabilidades da escola no processo de socialização das crianças e a análise de consonâncias e dissonâncias entre elas.

### **1. Olhar das Professoras**

Hoje, segundo as professoras, a sociedade espera que elas cubram falhas no processo de socialização das crianças, substituindo a família em responsabilidades que não pertencem ao âmbito da escola.

A sociedade cobra. Porque, agora, já não se diz mais assim: “Olha, esse menino é mal educado porque a mãe não deu educação”. Eu ouvi um pai falando para mim: “Ué, mas ele respondeu à senhora? Mas eu botei ele na escola pra ele se educar”. Então, quer dizer, a família já não tem mais essa função, já é a função da escola. “Você não foi pra escola? Então, a professora tem que ensinar você a aprender a ler e a escrever e também tem que te ensinar a ser educado, também tem que te ensinar a falar assim” [...] (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL; FORMAÇÃO: NÍVEL SUPERIOR; LECIONA DESDE 1977; TRABALHA HÁ 12 ANOS NA ESCOLA).

Na perspectiva dessas professoras, a sociedade espera que a escola socialize, atribuindo à professora a substituição da mãe na tarefa de educar. Em consequência, aquela deve se ocupar de uma variedade de problemas que exigem conhecimentos, entre outros, de psicologia, fonoaudiologia, enfermagem. Entretanto, elas consideram que não foram preparadas para assumir tais tarefas. Insistem em afirmar que sua formação é específica para o magistério. Segundo as professoras, as dificuldades que encontravam em épocas passadas em suas tarefas eram de ordem cognitiva. Atualmente, elas se

defrontam com problemas que extrapolam o ensinar a ler, a contar, a escrever – que constituem o cerne das responsabilidades da escola. Para elas, a escola de hoje é uma escola total e impõe a elas demandas que antes não lhes eram endereçadas. Assim, essas professoras vêm desempenhando tanto tarefas próprias da escola quanto tarefas que cabem à família.

Eu acho que antigamente – não tô querendo ser saudosista –, mas eu acho que o papel da escola mudou muito com o tempo. Antes, a gente era só professora, né? A função da escola era ensinar a ler, contar e escrever. Eu lembro disso quando eu estudava e depois quando eu virei professora, quando as pessoas que me ensinaram a ser professora, me ensinaram a ser professora de ler, escrever e contar. E nós íamos pra escola, e nós tínhamos só esse tipo de problema, que era criança com dificuldade de ler, ou de escrever, ou de contar; e era só isso que a gente tinha em relação ao trabalho, ou pelo menos era só o que a gente via; a visão da gente era outra, né? E, com o passar do tempo, a função da escola foi mudando, a sociedade foi mudando e a gente também foi mudando com a função da escola. Hoje, a escola acumula quase que as funções da família toda: a gente tem que ser mãe, psicóloga, enfermeira e professora. A gente tem que orientar os pais em relação à educação dos próprios filhos [...] (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL; FORMAÇÃO: NÍVEL SUPERIOR; LECIONA DESDE 1977; TRABALHA HÁ 12 ANOS NA ESCOLA).

“A escola se perdeu” – sintetiza uma professora ao comentar as mudanças. A maioria da entrevistadas que se manifestou sobre o tema declarou que rejeita as novas funções de educadoras da totalidade, porque prejudicam o investimento em atividades que constituem o núcleo das funções da escola – a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades básicas: ler, escrever e contar.

Então, a gente tá em cima do muro... A gente perde meio ano, quase, né, para você botar aquela, aquelas crianças confiarem em você, tá? Aquelas crianças com mais dificuldade de socialização, confiar na A., confiar na S.. Aí, quando você consegue aquilo, o segundo semestre é corrido demais, chega final do ano você é obrigado a passar essa criança ou não, sabendo ou não, pra série seguinte (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL; FORMAÇÃO: NÍVEL MÉDIO; LECIONA DESDE 1980; TRABALHA HÁ CINCO ANOS NA ESCOLA).

Tal afirmação é assumida pela maioria das professoras que participou do grupo focal, com uma delas explicitando claramente sua discordância em relação a esse ponto:

Eu já trabalhava com isso: com o estado emocional da criança, com a dificuldade das famílias... Eu tinha que fazer uma reunião, às vezes, com os pais... Aí, eu aproveitava a minha experiência de vida, que eu acho que é o que todo mundo faz, né? A experiência de vida pra poder ajudar todo mundo. E eu não acho que mudou muito não, de lá de Vargem Alta pra cá (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL;

FORMAÇÃO: NÍVEL MÉDIO; LECIONA DESDE 1982; TRABALHA HÁ 31 ANOS NA ESCOLA).

As professoras são enfáticas na reclamação de que as crianças chegam à escola sem terem adquirido, em casa, certos comportamentos que elas consideram pré-requisitos para sua integração e para as aprendizagens que constituem a verdadeira função da escola. Afirmam que gastam parte substancial do ano letivo ensinando comportamentos, na tentativa de socializar as crianças.

Então, ele não conhece; ele tem nove anos. Ele não conhece cores, ele não é alfabetizado, ele não sabe o que é elogio. Eu ensinei a ele a entrar numa sala, pedir “dá licença”, “por favor”, “obrigado”. “X, parabéns, hoje você recebeu um elogio da tia X; ela falou isso, isso, e isso”. E ele perguntou: “Tia, o que que é elogio?” Quer dizer, uma criança com nove anos de idade não sabe o que é um elogio. Então, noções básicas de convivência: “por favor”, “obrigada”, receber elogios, receber um afago, um carinho: tudo isso a gente tem que fazer (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL; FORMAÇÃO: NÍVEL SUPERIOR; LECIONA DESDE 1991; TRABALHA HÁ CINCO ANOS NA ESCOLA).

Não temos dados que nos permitam construir um repertório mais detalhado de comportamentos considerados pré-requisitos para o processo de escolarização cuja ausência, segundo as professoras, prejudica a verdadeira função da escola. Assim como não temos informações suficientes para analisar o que foi considerado inadequado. Há expressões relativas à aprendizagem de regras sobre o que a sociedade considera boas maneiras, como “saber comer”; “saber entrar em uma sala”; “pedir licença”; “saber dizer ‘por favor’, ‘obrigado’, ‘boa-tarde’”; “amarrar tênis”; “usar roupa considerada adequada às diferentes situações”. Há expressões que remetem a formas de demonstrar afetividade (“saber receber um afago, um carinho”), como as que dizem respeito ao vocabulário (conhecer o significado de ‘elogio’) e remetem para discussões em torno de capital cultural (BOURDIEU, 1998).

Consideramos que há duas ordens de socialização que merecem ser distinguidas. As professoras se referiram a novas responsabilidades relativas à socialização como aquisição de comportamentos sociais adequados à vida em sociedade e à socialização como comportamentos também sociais, mas que se articulam de forma mais estreita às dimensões de ordem afetiva.

Às críticas à carência de determinados tipos de comportamento das crianças, as professoras acrescentam referências a comportamentos de mães que consideram

inadequados. Avaliam que, além de terem de ensinar aos alunos, ainda devem educar os pais, tarefa que não deveria compor sua pauta de responsabilidades profissionais.

Depreende-se por tais afirmações que as professoras avaliam que as crianças revelam déficits de socialização, associando-os aos déficits de socialização das mães.

Eu lembro que na nossa reunião de pais, uma mãe veio de bustiê e *shortinho*... Quando eu olhei pra ela, não falei absolutamente nada, mas a primeira coisa que eu falei foi do uniforme. “[...] Porque, olha só, gente, a gente precisa ter uma roupa específica pra cada lugar que a gente vai: então, a escola, é uniforme; a igreja, roupa fechada; você vai falar com um juiz, você tem que ir, não pode ir de saia, nem de blusa de alça; você tem que botar uma roupa composta. Agora, se você vai pra praia, você pode ir de bustiê, de *shortinho*”. Aí, ela ficou olhando pra mim (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL; FORMAÇÃO: NÍVEL SUPERIOR; LECIONA DESDE 1997; TRABALHA HÁ 12 ANOS NA ESCOLA).

## 2. Olhar das Mães

Entre as mães, não se observou unanimidade em relação às expectativas de socialização na escola. Quanto a esse tema, podemos dividi-las em dois grupos: 1 – constituído por mães que residem em bairros com ruas urbanizadas; 2 – composto por mães que moram em uma das favelas próximas à escola.

As mães<sup>2</sup> do grupo 1 (Ana Maria, Henriqueta e Rosário) estabelecem uma clara distinção entre funções da escola e funções da família. Elas não só não esperam que a escola socialize, como também temem a influência da escola nesse processo. Suas expectativas estão mais concentradas na dimensão instrumental da escola: ensinar.

Muitas de suas preocupações estão relacionadas às dimensões da escola e à sua administração, pois se trata de uma escola muito grande em termos de espaços, que oferece cursos desde a Educação Infantil ao Nível Médio (Formação de Professores). Assim, encontram-se reunidos naquele espaço crianças e adolescentes de idades variadas.

Conhecendo os problemas da escola e a composição social dos alunos que a freqüentam, as mães que detêm uma situação menos precária mostram-se atentas a que a escola, pelo menos, não prejudique a orientação dada aos filhos na família. Essas mães gostariam que a escola contribuísse para fortalecer essa educação de acordo com o que elas valorizam, mas não alimentam expectativas de que isso se realize. Elas se empenham em acompanhar ativamente os acontecimentos na escola, na tentativa de evitar que seus filhos sofram influências que consideram negativas para o

---

<sup>2</sup> A fim de preservar sua identidade, as mães participantes das entrevistas receberam nomes fictícios.

desenvolvimento de suas identidades, em desacordo com a socialização que promovem em casa.

Uma dessas mães confessou que gostaria de transferir o filho para uma escola particular, no que é impedida por falta de condições financeiras. Assim, em contraponto às experiências negativas porventura adquiridas na escola – onde, segundo ela, eles “aprendem de tudo” –, em casa, ela conversa com os filhos, analisando suas vivências na escola. Para essa mãe, os próprios filhos devem adquirir competência para discernir o certo do errado. Assim, ela procura orientá-los sobre a melhor forma de se comportarem na escola; os cuidados necessários nas relações com os colegas; a prestar atenção nos lugares em que colocam a mochila, para não correrem o risco de encontrar objetos ‘indesejáveis’ em seu interior. Reforça a orientação no sentido de que, embora na escola ouçam xingamentos, este é um comportamento reprovável. É interessante a forma como essa mãe – e uma outra do grupo 1 – explora o cotidiano vivido por seus filhos na escola que, em princípio, promove socialização contrária àquela que ela realiza na família.

Entretanto, essas duas mães avaliam que a convivência no meio escolar apresenta um lado positivo, na medida em que coloca os filhos em contato com a realidade:

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

É nítido o temor pela socialização que pode ser promovida no interior da escola. Essas mães esperam que na escola suas expectativas instrumentais possam ser minimamente atendidas; que esta se ocupe, primordialmente, dos processos de aquisição de informações e de habilidades.

Entretanto, não se pode afirmar o mesmo quando se trata das mães do grupo 2 – as que moram na favela. Karla não parece tão preocupada quanto as mães do grupo 1 em relação ao que se passa na escola. Mostra-se menos atenta ao cotidiano escolar e não percebe possíveis perigos. Mas se Karla não teme a socialização na escola, também não parece nela colocar a responsabilidade pela socialização de seus filhos. Afirma que a educação – a base – deve ser ensinada pelos pais aos filhos porque a professora tem

muitos alunos. Considera que a base é “ensinar a ver o ponto de vista, ensinar a ver onde que ele tá certo, onde que ele tá errado, respeitar os mais velhos, os coleguinhas”. Procura dar exemplos aos filhos: não fuma, não bebe, não tem companheiro.

Sonia, outra mãe desse grupo, fornece indicações de que alimenta algumas expectativas de que a escola contribua para a socialização das crianças. Afirma que a professora pode ajudar a “disciplinar” um aluno. Acredita que a escola pode ensinar a criança a se expressar (ressente-se por não saber se expressar corretamente). Em seu discurso, expectativas relativas ao ensino da língua parecem articular dimensões identitárias e instrumentais.

Sobre a educação dos filhos, Marisa (outra mãe do grupo 2) fez um discurso genérico que não fornece indícios sobre suas expectativas em relação à socialização na escola. No geral, parece acreditar que a escola sabe o que faz, sem revelar expectativas. Teceu críticas em relação às restrições da escola ao uso de boné e tamanho do *short* das crianças.

### **3. Escola: Espaço de Regras para as Crianças**

As crianças expressam compreensão do modo de autoridade escolar descrevendo a escola basicamente em função de suas regras de socialização. No decurso da pesquisa empírica, em poucos momentos as crianças narraram a escola em termos de atividades didático-pedagógicas. A principal dessas narrativas referia-se aos deveres, de modo genérico, utilizando essa palavra que possui clara conotação moral. Em outros momentos, as crianças referem-se à “aula de matemática” e ao aprender, “passar de ano”, como algo pertencente ao universo escolar. As demais referências infantis à escola circunscrevem-se às condutas morais, descritas como o que pode ou não ser feito no contexto escolar. As crianças confirmam, assim, as palavras de Dubet e Martucelli (1998), quando estes alegam que o Ensino Fundamental e o ensino destinado às camadas populares se caracterizariam pela “lógica da integração”, já que as crianças parecem falar fundamentalmente de experiências de submissão a regras. Mas é preciso ir além e compreender as nuances que nos foi possível vislumbrar na pesquisa.

As crianças percebem as regras em três distintas abordagens. A primeira diz respeito às regras encarnadas pelas professoras. Como sujeitos de autoridade, estas são percebidas como autoridade afetiva. Assim, o respeito à professora é valor revelado como supremo na descrição das condutas desejadas das crianças no contexto escolar. As regras que dizem respeito à professora são narradas em termos do que a professora “gosta”: que as crianças façam os deveres, que passem de ano, que aprendam, mas



também que obedeçam a ela e não façam bagunça. As ações infantis do “gosto” das professoras são descritas em termos de regras expressas em sentenças morais ou máximas; em sua maioria, são sentenças de interdição, iniciadas com “não...”. Um exemplo é a fala de Tre<sup>3</sup> sobre o “mural de regras”:

Pesquisadora: – E de que elas não gostam?

Odo: – Bagunça!

Tne: – De gritar!

Odo: – Xingar!

Tre: – De correr na sala.

Tne: – De fazer xixi fora da privada. [todos riem]

Tre: – É sério, está escrito no mural de regras.

Pesquisadora: – Mural de regras?

Tne: – É.

Pesquisadora: – O que está escrito?

Tne: – Não gritar. Não jogar lixo no chão. Não fazer xixi fora da privada.

Tre: – Não fazer xixi fora da privada é não fazer xixi fora do vaso...

De acordo com o relato desse grupo de alunos, as atitudes das crianças mais condenáveis na escola são: responder mal à professora e lhe dirigir ofensas – o que confere à professora um lugar privilegiado no plano das relações morais. Como vimos em Fernandes (1994), quanto menores são as crianças, mais fortes se tornam, na socialização, os vínculos entre autoridade e afeto. Praticamente, podemos afirmar que, na infância, o maior rigor se expressa na forma do amor e das sanções decorrentes da perda desse afeto. Por isso, é tão grave o desrespeito a essa figura de autoridade, que é a figura afetiva.

A segunda abordagem diz respeito à reprodução interpretativa. Percebemos na fala das crianças que elas narram a escola em forma das regras. Estas pertencem ao mundo adulto e expressam uma forma escolar de socialização da qual as crianças, possivelmente, encontram-se em processo de apropriação. No primeiro momento, parecia que isso era um fato. As crianças revelam uma apropriação, no nível do discurso, dessa forma escolar de controle das condutas. São sentenças morais que têm, em seu conteúdo, objetivos de contenção de comportamentos considerados inadequados ou violentos. São interdições ao que denominam briga, bagunça, confusão, violência. No nível das relações em sala de aula, obedecer à professora e a ela não responder, ou

<sup>3</sup> Os alunos participantes da pesquisa, na ocasião, estavam cursando a segunda e terceira séries do Ensino Fundamental. Para preservar sua privacidade, os nomes atribuídos a eles são fictícios.

ofender. Três dimensões da mesma relação que estabelece que a professora, como autoridade, não é questionada pelas crianças.

As afirmações das crianças se sustentam quando elas são levadas a descrever “um bom aluno”: “ficar quieto e obedecer à professora, deixar a professora falar, obedecer a professoras e estagiárias, não fazer bagunça e não falar demais em sala de aula, não brincar, não brigar, ser estudioso, aprender mais, ter um bom estudo, nunca repetir de ano”.

Para as crianças, ser bom aluno é estar de acordo com o modo escolar de socialização, que se expressa em regras que devem ser conhecidas e vivenciadas. Diz respeito à relação das crianças entre si, às formas do comportamento esperado e à relação com a professora, essa última descrita em termos afetivos.

Nas deliberações sobre o funcionamento do jogo, de acordo com o sistema de pontuação que moveria as peças do tabuleiro, pudemos observar como as regras são significadas em um sistema hierárquico, em que atitudes consideradas adequadas “valem” mais que outras, expressando, ainda, os sentidos atribuídos às diferentes figuras de autoridade que encarnam as regras.

As condutas de respeito à professora são aquelas que agregam maior valor. Como figura afetiva endossada pelas famílias, a relação com as regras que a professora encarna é recorrentemente descrita em termos de “gostar”, de “respeito”, sendo algo quase inquestionável, embora a amizade e respeito entre as crianças surja como uma possibilidade contraditória de revisão do que “pode” ou do que “deve” ser feito nas relações na escola.

Em seguida, emerge o respeito às regras de conduta expressas em máximas, em sua maioria negativas, que são tomadas como guias do comportamento infantil: “não jogar lixo no chão”; “não fazer bagunça”; “não fazer xixi fora da privada”. Apesar de expressas em mural de regras, são relegadas a segundo plano quando as crianças narram suas preocupações com a violência que ronda o contexto escolar e a insegurança que sentem em relação à conduta de outras crianças, uma vez que as autoridades administrativas não parecem tomar providências necessárias para garantir sua segurança.

Em terceiro lugar, identificamos as regras que se relacionam às atividades e aos comportamentos associados a tarefas de ordem cognitiva. Nesse item, são mais lembrados os deveres escolares. Nos discursos infantis, estudar e fazer os deveres de

casa são citados em menor proporção, mais como um dever infantil enquanto sujeito da/na escolarização e menos como uma relação com o saber (CHARLOT, 2000).

Apesar de incorporarem as regras do espaço escolar, as crianças mostraram que compreendem que sua elaboração decorre de estratégias das professoras para fazê-las acreditar que elas são as produtoras dessas regras, quando, na verdade, as professoras as “ditam” aos alunos na produção do quadro de regras afixado na sala de aula e sempre apontado para lembrar a disciplina a ser seguida na escola.

A consonância das crianças com as regras pode ser indicada pelas regras que eles próprios organizaram para a pesquisadora? É possível. Entretanto, não se deve minimizar a leitura efetuada por eles da situação de coleta de informações. Com certeza, as pesquisadoras foram vistas como integrantes do universo docente. Nesse contexto, as crianças elaboraram as respostas que imaginaram que as pesquisadoras desejavam. Bourdieu (1997) comenta as distorções inscritas na própria estrutura da relação pesquisador e entrevistado.

Mas, no decorrer da pesquisa, observamos que a integração das crianças às regras escolares não é total. Quando se referem às outras personagens do contexto escolar, as crianças questionam a autoridade, algumas vezes baseando-se no discurso das famílias, contradição essa que parece estar na base de um questionamento da regra pela via do questionamento da autoridade. É o caso da diretora e das estagiárias, como narrado por Jne. No caso da diretora, ela tece uma crítica, quando o tema do diálogo é a violência no contexto escolar:

Jne: – E a diretora não faz nada, só no ar-condicionado, sentada.

Pesquisadora: – Quem?

Jne: – A diretora. Parece que ela fica lá, no ar-condicionado, só isso...

Em relação às estagiárias, Jne afirma:

Jne: – As estagiárias... Dá pra olhar no olhar delas e ver que elas não gostam da gente.

Pesquisadora: – Por quê?

Jne: – Sei lá. Elas maltratam a gente.

Além da diretora e das estagiárias, também o inspetor de disciplina é narrado como alguém que causa medo e de quem as crianças não gostam. No jogo de regras, ao hierarquizarem o que valeria mais como sanção, o desrespeito à estagiária ocupa um lugar abaixo de outras ações, como “jogar lixo no chão”, por exemplo.

A terceira abordagem se refere à resignificação da regra: o respeito ao colega. Apesar de o universo socializador escolar ser descrito em forma de regras e de estas serem encarnadas nas figuras de autoridade, as crianças revelam outras lógicas que interagem e inclusive contradizem essa integração, o que mostra que não se sujeitam simplesmente a essa socialização, mas, ao contrário, que resignificam esse universo, trazendo outros valores às relações. É o caso de várias crianças que, no jogo de regras e nas entrevistas, ao serem interpeladas em dilemas morais que vinham introduzir a questão da amizade entre as crianças como uma alternativa ao respeito à professora – regra suprema, como visto –, optam pela solidariedade aos colegas, ainda que isso signifique estar em desacordo com as regras escolares. Um exemplo é o de Ain, que, no jogo de regras, introduz a questão.

Pesquisadora: – [...] Quer dizer que é pior xingar o colega do que desobedecer à professora. É isso?

Ain: – É.

Tre: – Não.

Ain: – Tá bom!

Ain se dirige a Tre e lhe pergunta: “Se eu xingar, você vai gostar?” A colega lhe responde: “Não. Mas é ruim desobedecer à professora”. Ain abaixa a cabeça.

#### **4. Indícios de Dissonâncias e Consonâncias**

O discurso apontou para algumas consonâncias e dissonâncias entre percepções de mães e de professoras. Para as professoras, a escola atual coloca como responsabilidade desempenhar funções de educação que não lhes cabem ou, pelo menos, não faziam parte do repertório de qualificação profissional que seguiram quando iniciaram a carreira docente. Segundo elas, a sociedade em geral, e os pais, em particular, esperam que elas se responsabilizem pela socialização das crianças. Mas elas não se consideram preparadas para atuar nisso que chamaram de ‘escola total’, onde se espera que elas sejam ao mesmo tempo mãe, professora, psicóloga, fonoaudióloga.

As professoras avaliam que tais alterações de expectativas são conseqüências de transformações ocorridas na sociedade. Em discurso elaborado sociologicamente, reconhecem que as novas demandas à escola decorrem de mudanças do lugar da mulher na sociedade, da estrutura familiar, da ampliação da clientela recebida pelo sistema escolar. Reconhecem que o sistema escolar de ontem se destinava apenas a uma parte da população e que hoje este se democratizou.

Elas explicitam rejeição à função de socializadoras que, em sua perspectiva, é-lhes demandada pela sociedade. Relembrem, aparentando saudade, aquela escola em que trabalhavam, resgatando valores e comportamentos que a organizavam: respeito e disciplina. Há uma aparente contradição entre a negação da escola como espaço de socialização e a manifestação de desejo de que a escola retome seu passado, onde disciplina e respeito se impunham às relações entre alunos e professoras?

A leitura que os alunos fazem da escola, nesse sentido, mostra que as práticas pedagógicas vivenciadas por eles estão encharcadas de propósitos socializadores. A aparente contradição indica que, subjacente às análises, encontra-se mais que a negação do papel socializador da escola: a avaliação negativa do modo de socialização nas famílias de seus alunos.

Assim, pode-se afirmar que, como baliza dos comentários sobre dificuldades de socialização, há uma avaliação de que o modo de socialização daquelas famílias contribui para tornar mais difícil o seu trabalho como professoras e para o processo de escolarização das crianças. Gostaríamos de observar que a constatação, pelas professoras, de “carências” ou de problemas relacionados à família, pode ser utilizada com sentidos diferentes: (i) como fonte para melhor compreender os alunos e buscar formas de atuação pedagógica que favoreçam o processo de aprendizagem das crianças; (ii) como elemento para justificar “problemas” com a aprendizagem, conforme constatado por Marília Carvalho (2007) em sua tese de livre-docência. Na pesquisa em pauta, as análises tendem a contribuir para justificar dificuldades.

A leitura das entrevistas realizadas com as mães não confirma que estas, como afirmaram as professoras, esperam que a escola eduque seus filhos. Para um grupo (1), ao contrário, há temor das influências que os filhos podem sofrer no espaço escolar em termos de valores e comportamentos. Para as mães desse grupo, há uma divisão de responsabilidades entre família e escola. Cabe à escola ensinar e à família, socializar. Para outras três mães que compõem o grupo 2, essa distinção é menos evidente, apesar de afirmarem que cabe à família educar, mas que gostariam de poder ter certo apoio da escola nessa tarefa. Isso coloca em questão a avaliação das professoras de que as famílias esperam que elas eduquem seus filhos.

Há uma dimensão de carência de socialização apontada pelas professoras que, no entanto, merece ser tratada à parte. Trata-se de demandas relativas às dimensões afetivas observadas entre as crianças de sua classe. Ao analisar tais necessidades, sentem-se tocadas pessoalmente e impelidas a supri-las. Como mães que exercem

profissão remunerada fora de casa, revelam certo sentimento de culpa por não dispensarem aos seus filhos a atenção que lhes é devida, incluindo o acompanhamento escolar. Sentem-se, assim, solidárias com as mães de seus alunos.

O discurso das crianças traz informações interessantes sobre a socialização na escola. Elas falam do lugar de atores que vivenciam as práticas pedagógicas da escola. Duas observações sobre o discurso das crianças merecem destaque. Vimos que elas lêem sua vivência na escola como uma experiência fortemente marcada pela socialização. Para elas, são valorizados certos padrões de comportamentos e modos de relações sociais com outras crianças e com os adultos. Uma segunda observação diz respeito ao lugar de intermediários nas relações escola-família. Esperávamos que o discurso das mães e das professoras encontrasse eco na avaliação dos alunos sobre a escola e sobre as relações entre a escola e suas famílias. Entretanto, não encontramos indícios de que as crianças percebam diferenças significativas entre o que se espera delas no espaço escolar e no espaço doméstico. Uma das crianças resumiu tal sentimento com a observação: “A gente confunde a nossa casa com a escola”. Porém, algumas crianças percebem falta de aproximação entre a escola e seus pais. O discurso dos pais emergiu quando as crianças comentaram sobre a satisfação dos pais com a escola. Observou-se, então, que as crianças trouxeram avaliações divergentes por parte dos pais. Para algumas, os pais estão satisfeitos com a escola porque, dentre outros motivos, a professora passa dever de casa. Para outras crianças, os pais não gostam da escola porque ela não oferece segurança; em seu espaço ocorrem muitas brigas; o acesso a seu interior é permitido a qualquer pessoa. Para essas crianças, no entanto, a concordância com as reclamações dos pais sobre falta de segurança na escola não compromete sua representação positiva das professoras. As críticas são endereçadas aos outros adultos que constituem o corpo da instituição, como a diretora, o inspetor de alunos e as estagiárias.

### **Conclusão**

Os resultados da pesquisa sobre as relações entre família e escola, no que diz respeito às responsabilidades da escola no processo de socialização, revelam uma complexidade que este texto não dá conta. O estudo dessas relações pode contribuir para ampliar a reflexão sobre dificuldades de crianças de camadas populares na escola, sem reducionismos, sem simplificações e sem populismos equivocados.

É importante enfatizar que, com todas as tensões e dificuldades, as professoras mostraram ambigüidades. Elas avaliam que, hoje, são melhores como professoras. Uma

delas afirmou que a professora aprende com as crianças: “Viver com a realidade diferente da minha foi muito enriquecedor”. Depreende-se, assim, que elas encontram sentido na atividade profissional. Elas sentem que as crianças precisam do trabalho delas.

Sentimento semelhante Daniel Thin (s/d) encontrou em pesquisa realizada com professores franceses. Ele conclui que a relação desses professores com o trabalho em bairros populares é mais ambivalente do que parece. A especificidade do trabalho ali é descrito de forma positiva. Os professores revelaram forte sentimento de utilidade social, o que confere sentido ao investimento profissional. Sentem ainda relativa independência em relação aos pais (em grau maior do que com pais de outras camadas sociais), confiança e respeito. Não se sentem dominados social e culturalmente pelos pais como outros colegas que trabalham com crianças de outras origens sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. 251p.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, Marília Pinto. *Crêterios de avaliação escolar: gênero e raça*. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORSARO, Willian Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio-ago. 2005.

DARMON, Muriel. *La socialisation*. Paris: Armand Colin, 2006. 128p.

DELGADO, Ana Cristina Coll. *Toma-se conta de crianças: os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. *En la escuela: sociologia de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.

FERNANDES, Heloisa Rodrigues. *Sintoma social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim*. São Paulo: Ed.USP, 1994.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

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

\_\_\_\_\_. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio-ago. 2006a.

\_\_\_\_\_. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MÜLLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. *Educação: diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006b. p. 17-55. 252p.

\_\_\_\_\_. Les contradictions entre logiques populaires et logiques scolaire au coeur des spécificités du métier d'enseignant dans les quartiers populaires. Mimeografado, s/d.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. n. 33, jun., p. 7-47, 2001.