

CAIMI, Flávia Eloisa; SERAFINI, Silvonete Federle Comarella; DICKEL, Adriana. Se não estudar, não tem futuro! Lógicas socializadoras familiares e expectativas de sucesso escolar em camadas populares. *ReVEL*, edição especial n. 15, 2018. [www.revel.inf.br].

SE NÃO ESTUDAR, NÃO TEM FUTURO! LÓGICAS SOCIALIZADORAS FAMILIARES E EXPECTATIVAS DE SUCESSO ESCOLAR EM CAMADAS POPULARES

**IF YOU DO NOT STUDY, YOU GOT NO FUTURE! FAMILY SOCIALIZING LOGICS AND
EXPECTATIONS OF SCHOOL SUCCESS IN POPULAR LAYERS**

Flávia Eloisa Caimi¹

Silvonete Federle Comarella Serafini²

Adriana Dickel³

caimi@upf.br

silvoneteserafini@yahoo.com.br

dickel@upf.br

RESUMO: Nas últimas décadas, produziu-se vasta literatura sobre desigualdades escolares, demonstrando correlações entre a origem social dos alunos e o seu desempenho escolar e mediante a constatação de que nos meios populares se concentram índices elevados de reprovação, evasão e aprendizagens restritas. Para compreender esse complexo fenômeno, é necessário, dentre outros requisitos, reconhecer as práticas culturais e as lógicas socializadoras (Thin, 2006) que orientam as famílias de camadas populares nas suas relações com a escola, apreendendo o sentido que elas atribuem à escolaridade dos filhos e as disposições (Lahire, 1997) que mobilizam para ajudá-los a responder às exigências e injunções escolares. Movendo-se por tais propósitos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com mães cujos filhos frequentam o primeiro ano do ensino fundamental de uma escola de rede pública municipal, localizada no interior do Rio Grande do Sul/Brasil. Da análise dos dados, derivam os seguintes resultados: a educação escolar é prioridade na ordem de valores das famílias; as mães atribuem credibilidade à escola e consideração pelas aprendizagens que ela proporciona, compreendendo-as como meio para atingir expectativas de um futuro profissional, econômico e cultural próspero para seus filhos. Tais elementos apontam para a necessidade de a escola reconhecer as lógicas socializadoras familiares como legítimas, ainda que diferentes, em muitos aspectos, das lógicas e dinâmicas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: família; escola; lógicas socializadoras; aprendizagem.

¹ Doutor em Educação; Universidade de Passo Fundo

² Mestre em Educação; Secretaria Municipal de Educação - Estação/RS, Getúlio Vargas/RS.

³ Doutor em Educação; Universidade de Passo Fundo.

ABSTRACT: In the last decades, instigated by the high reprobation and evasion levels and limited learning, vast work on school inequality was produced, showcasing the correlation between the student's social origin and his school performance. In order to understand this complex phenomenon, there is a need, among other things, to recognize the cultural practices and socializing logics (Thin, 2006) that influence the relationship between families from the working class and the school, looking to understand the purpose attributed to their children's scholasticity, and their disposition (Lahire, 1997) to help the student meet the school's demands and requirements. With this purpose, this study carries out semi-structured interviews with four mothers whose children attend the first year of elementary school in a public school in a country town in Rio Grande do Sul. Analysis of the data leads to the following results: school education is a priority among what the family values; the mothers attribute credibility to the school and the education that it provides, regarding them as a way of achieving their expectations of future professional, economic and cultural prosperity of their children. Those elements indicate the necessity of schools recognizing the family socializing logic as legitimate, even if different in many aspects to the school's logics and dynamics.

KEYWORDS: family; school; socializing logic; learning.

INTRODUÇÃO

De acordo com as definições legais acerca da universalização da educação básica no Brasil, todas as crianças, independentemente de sua etnia, sexo e classe social, têm assegurado o direito à educação escolar. No contexto atual, em que a democracia é colocada em xeque e a cidadania enfrenta graves dilemas, é fundamental fortalecer o princípio de que a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e espaço vital não só para a democratização da sociedade, mas também para a socialização das novas gerações em condições equânimes e menos limitadas pela posição socioeconômica de origem.

Com a atenção voltada a essa situação e mediante a expressiva diversidade social e cultural dos sujeitos que adentram a escola, crescem exponencialmente as inquietações e os desafios relacionados à sua permanência e às suas condições de aprender e se desenvolver em patamares qualificados.

Como não se trata de uma prerrogativa brasileira, não somente daqui, mas de diversos países, nas últimas décadas, provém uma vasta literatura sobre as desigualdades escolares, parte dela evidenciando correlações entre a origem social dos alunos e seu sucesso ou fracasso escolar (Soares, 1989; Patto, 1990; Petitat, 1994; Lahire, 1997; Charlot, 2000, 2005). Uma das razões que a sustentam está no fato de que é nos meios populares que se concentram os mais elevados índices de reprovação, de evasão, de não aprendizagens ou de aprendizagens restritas. Uma parcela menos expressiva desses estudos, contudo, dispõe-se a compreender como se configura a história escolar das crianças em interação com as diversas dimensões da vida do aluno, com as suas trajetórias sociais, com os modos pelos quais suas vivências além da escola

incidem sobre suas visões do mundo e sobre os significados e as práticas de escolarização que produz.

1. Relações família-escola: lógicas socializadoras

Aprender as relações entre famílias de camadas populares e escola exige, além da análise das posições sociais ocupadas pelos diferentes sujeitos, possibilitada, entre outros conceitos, pela categoria de “capital cultural” (Bourdieu, 2005), compreender a complexidade interna dessas relações, as práticas socializadoras que orientam os sujeitos e que se confrontam, por sua diversidade e, muitas vezes, suas divergências, no fenômeno da escolarização (Thin, 2006). Para tais práticas convergem representações, formas de ação e de organização, regras e modos de socialização, inscritos no mundo e que o sujeito singular integra às suas disposições internas, que consubstanciam lógicas socializadoras.

Tendo esse objetivo e por base tal premissa, as pesquisas de Daniel Thin e seus colaboradores constatam que o confronto entre essas lógicas dissonantes e, por vezes, contraditórias também põe em cena modos de socialização concorrentes: o escolar, que é hegemônico, e o popular, que é dominado (Thin, 2006: 212). Diz-se hegemônico, porque a lógica socializadora da escola tende a se impor à lógica das famílias populares, enquanto à lógica socializadora da família cabe a conformação às exigências daquela. Essa confrontação é, segundo Thin (2006: 215), desigual, visto que os pais se veem obrigados a participar do “jogo da escolarização” a fim de assegurar condições de futuro a seus filhos em uma condição de desvantagem, já que não dominam os conteúdos, as regras e as formas de aprendizagem escolar. Além disso, resulta do poder da escola de impor exigências às famílias, um sentimento entre os pais de ilegitimidade de suas práticas e de legitimidade das práticas dos professores.

A confrontação da escolarização pelas práticas das famílias populares não ocorreria se os pais não percebessem a ilegitimidade de suas práticas e ‘reconhecessem’ a legitimidade das práticas escolares desenvolvidas por uma instituição que se tornou central tanto no processo de socialização quanto no da reprodução do social. (Thin, 2006: 222).

A lógica socializadora da escola tem se mostrado predominante nas sociedades modernas e contemporâneas, manifesta-se em formas escolares constituídas historicamente e caracterizadas, conforme Thin (2006: 216), pela regularidade do tempo e do espaço, por relações pedagógicas estabelecidas no intuito de educar e

formar as pessoas por meio de atividades específicas, incluindo aprendizagens separadas de práticas. As lógicas socializadoras das famílias populares, por sua vez, são constituídas por meio dos atos de vida cotidiana, surgem das relações entre pais e filhos, autoridade vigiada para controle dos comportamentos, dos modos de comunicação. Em muitos domínios, essas lógicas familiares vão de encontro às lógicas escolares.

Isso explica a ambivalência muitas vezes existente nas relações entre famílias populares e escola, fundada em sentimentos de inferioridade e subalternidade das famílias frente à escola, da mistura de confiança e desconfiança que envolve as relações com os professores, das intensas expectativas familiares com relação à escolarização para que as crianças melhorem as condições de existência. Observa-se uma oposição entre os pais, que esperam da escola conhecimentos que sejam apreensíveis em sua operacionalidade imediata e prática, e a lógica pedagógica, que coloca o sentido das aprendizagens em objetivos mais distantes e mais universais, cujos fins só se evidenciam em longo prazo, no domínio de procedimentos intelectuais abstratos.

Para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos infantis ou juvenis. As relações produzidas pela escolarização revelam sujeitos sociais cujas práticas socializadoras são muito diferentes, frequentemente contraditórias, entretecidas por lógicas antinômicas: de um lado, os professores, cujas lógicas educativas fazem parte daquilo que chamamos modo escolar de socialização; do outro, famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao modo escolar de socialização (Thin, 2006: 212).

Analisar as relações entre família e escola implica desconstruir paradigmas históricos que consideram a socialização institucional como o único produto da ação, reconhecer variações nas diversas configurações sociais das quais os indivíduos participam e desmistificar a ideia de que as famílias das camadas populares são negligentes e incoerentes porque têm a sua própria lógica de socialização. Para Thin (2006: 224), refletir sobre essa confrontação “permite pensar as práticas socializadoras em suas lógicas próprias, e pensar, ao mesmo tempo, em seus pontos de encontro e nos seus efeitos”. Nesse sentido, as lógicas familiares interferem na escola e as lógicas escolares adentram a vida cotidiana das famílias, mas “é nas relações dinâmicas, por meio de múltiplas inter-relações e nas experiências sócio históricas de sujeitos concretos que se tece a trama da complexa relação com a escola” (Zago, 2003: 38).

Baseando-se no estudo realizado por Nogueira (1995), referente às relações das camadas médias com a escola, Viana (2003) lista um conjunto de práticas de investimento escolar das famílias provenientes dessas camadas, tais como: acompanhamento minucioso da escolaridade dos filhos, escolha ativa do estabelecimento de ensino, contatos frequentes com os professores, ajuda regular nos deveres de casa, reforço e maximização das aprendizagens escolares, assiduidade às reuniões convocadas pela escola dos filhos, utilização do tempo extraescolar com atividades favorecedores de sucesso escolar, dentre outras (Viana, 2003: 53).

Viana (2003) ressalta que não é possível identificar por parte das famílias cujos filhos obtiveram sucesso escolar investimentos específicos e intencionais na sua vida escolar, uma vez que “as famílias populares participam da construção do sucesso escolar dos filhos de modo diferenciado, nem sempre visível e voltado explícita e objetivamente para tal fim” (Viana, 2003: 58). Ainda, a autora constata em seus estudos elementos implícitos que traduzem determinadas formas da presença familiar na construção de uma trajetória escolar de sucesso, dentre os quais, a disposição dos pais em se submeterem a mais de um trabalho para o sustento do filho(a)/da família; o suporte moral e afetivo; o trabalho sistemático de persuasão acerca do valor do estudo; a presença constante dos pais na vida dos filhos e a tudo o que dizia respeito a eles; a não participação da criança/adolescente no orçamento doméstico – alguém assumindo a responsabilidade financeira da casa, seja pais ou irmãos mais velhos. Por outro lado, a autora observa que o aluno também desempenha um papel ativo na construção do seu sucesso escolar, na medida em que “manifesta uma autodeterminação e dá mostras de um investimento pessoal na sua escolarização. Embora essa autodeterminação e esse investimento sejam produzidos no contexto da família, eles *são seus*” (Viana, 2003: 59, grifos da autora).

Assim como Viana (2003), Portes (2003) ocupou-se em entender o trabalho desenvolvido por parte de algumas famílias populares para assegurarem o sucesso escolar dos seus filhos. O autor problematiza que ações não escolares – “mas com reflexos sobre o escolar, sobre o pedagógico – teriam esses pais empreendido no sentido de fazer atuarem circunstâncias favoráveis aos filhos e das quais estes pudessem tirar proveito escolar?” (Portes, 2003: 64). Os esforços mobilizados pelas famílias populares que legitimam e dão visibilidade ao trabalho escolar, segundo o autor, dizem respeito à presença da ordem moral doméstica, à atenção e ao apoio ao trabalho escolar do filho, à presença do outro na vida do estudante, à busca da ajuda

material e à existência de um duradouro grupo de apoio, construído no interior do estabelecimento escolar.

Lahire (1997), com base em uma pesquisa rigorosa com famílias de camadas populares, apresenta quatro dimensões em relação às quais as famílias se distinguiriam no que se refere a configurações singulares e que teriam impacto sobre a escolarização das crianças. São elas: a) *disposições econômicas*: mesmo com situações socioeconômicas semelhantes entre as famílias, existem diferenças no tipo de atividade econômica exercida, na estabilidade profissional dos pais, nas possibilidades ou não de desemprego; b) *ordem moral doméstica*: crianças socializadas num ambiente estável e estruturado tenderiam a adquirir “estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos” (Lahire, 1997: 26); c) *formas específicas de exercício da autoridade familiar*: diz respeito à importância que as famílias dão ao autocontrole e à interiorização das normas de comportamento; d) *formas de investimento pedagógico utilizadas pelas famílias*: trata-se da presença da família na escola, auxílio nos deveres de casa, proposição de atividades extras de complementação do aprendizado e monitoramento do desempenho escolar.

Pesquisas como as apresentadas por Nogueira (1995), Viana (2003), Portes (2003) e Lahire (1997) oferecem dados que indicam esforço e investimento por parte de famílias pertencentes às camadas populares que, muitas vezes desprovidas de capital escolar e material, contribuem efetivamente na construção de uma trajetória escolar com sucesso e contradizem o mito da omissão parental. Tal mito, segundo Lahire (1997: 334), é produzido pelos professores que, “ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir”.

Na maioria das vezes, essas famílias não destinam tempo para atividades específicas valorizadas pela escola, como leitura diária para as crianças, presença em reuniões de pais e mestres, acompanhamento minucioso das tarefas de casa, participação em atividades pedagógicas extraclasse, dentre outras. Isso, muitas vezes, gera tensões no interior da escola e nas relações que se estabelecem entre escola e família. Essa confrontação torna complexo o trabalho dos professores quando as práticas dos pais não correspondem às suas expectativas. Essa confrontação tem também impactos sobre as famílias, que podem ser desestabilizadas nas práticas socializadoras com seus filhos e até em sua autoridade parental (Thin, 2006: 215).

Constata-se, assim, a necessidade de se estabelecer um efetivo diálogo entre a escola e a família, pois, de uma forma ou outra, de modo mais discreto ou despoticamente, sendo amável ou oprimente, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família e cada família, em sua heterogeneidade, integra a dinâmica da escola. Entretanto, como efetivar a parceria necessária entre escola e família? Como fazer para interessar ou envolver mais a família na escola? Qual a participação desejada pela escola? É a participação nas tomadas de decisões? É a presença dos pais em reuniões e em festas escolares?

Mesmo em meio a tantas questões, reforçamos a assertiva de Lahire (1997: 334) segundo a qual a “omissão parental é um mito”, pois, como as entrevistas com mães analisadas neste texto permitem observar, ainda se sustenta a crença de que o estudo poderá propiciar aos jovens uma vida melhor e um futuro profissional mais favorável do que aquele que foi possível a seus pais. Além disso, podemos indagar se os professores não estariam concebendo sua relação com as famílias populares através de um modelo idealizado. A questão é não julgar os investimentos escolares empreendidos pelas famílias aos filhos, mesmo que existam casos em que

[...] as rupturas são tão numerosas, e as condições de vida familiar, econômica..., tão difíceis que, ou o tempo que os pais podem dedicar aos filhos é absolutamente limitado, ou suas disposições sociais e as condições familiares estão a mil léguas das disposições e das condições necessárias para ajudar as crianças a “ter êxito” na escola (Lahire, 1997: 335).

Até em situações como essas, assegura o autor, “o termo moralizador de ‘omissão’, que remete a um ato voluntário, uma escolha deliberada da parte dos pais, nem sempre corresponde ao que pudemos apreender das realidades de interdependência social” (Lahire, 1997: 335). Isso porque o que se observa é que a lógica socializadora da família nem sempre é consoante à lógica da escola e que a escola ganha relevância para o sujeito quando a experiência escolar entra no horizonte de suas expectativas de vida (Zago, 2003: 28). Por isso, ao se analisar os percursos escolares, é indispensável buscar conhecer os sentidos que as famílias provenientes dos meios populares atribuem à escola e ao saber escolar, tarefa sobre a qual nos debruçaremos na seção subsequente.

2. A VOZ DAS MÃES: OS SENTIDOS DA ESCOLA E DO SABER ESCOLAR

A escola entre as quais está aquela na qual a pesquisa esteve ambientada é muitas vezes caracterizada como sendo uma instituição “pobre para os pobres”: uma escola pobre de estrutura, de materiais, de ensino, de aprendizagem, situada em uma comunidade socioeconomicamente e culturalmente pobre. Isso traduz preconceitos instituídos socialmente, os quais se refletem no cotidiano da escola e desenvolvem na comunidade educativa sentimentos de inferioridade.

A exemplo de tantas outras escolas públicas do nosso país, essa escola enfrenta muitas tensões, dentre as quais destacam-se: a manifestação dentro da escola de problemas derivados da vida dos alunos fora da escola, entre eles a dependência química e/ou o convívio com usuários de drogas lícitas e ilícitas; a convivência com violência física e verbal; a carência alimentar e de vestuário; os confrontos entre condutas esperadas pelos professores e aquelas apresentadas pelos estudantes, seja em relação à aprendizagem, seja em relação ao comportamento; o acompanhamento da vida escolar dos filhos pelas famílias nem sempre em acordo e com a mesma lógica esperada pela escola; a alta rotatividade de docentes e a descontinuidade de projetos de intervenção; a falta de credibilidade por parte de alguns professores em relação à capacidade dos estudantes e da escola em atingir o desempenho educacional e social esperado.

A entrevista realizada junto a mães de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental e encaminhadas para o EAP situa-se como uma das estratégias metodológicas com a finalidade de cartografar/conhecer o contexto socioeconômico, cultural e familiar dos educandos, buscando reconhecer a existência de fatores que compõem a lógica socializadora das famílias, e de apreender as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que possibilitam ou que restringem as crianças de responder às exigências e injunções escolares.

Privilegiamos por meio dela a produção de dados referentes aos sentidos atribuídos à escola, às práticas de socialização familiar adotadas cotidianamente e à relação que as mães mantinham com a escolaridade dos filhos. De acordo com Zago (2011: 294), “a escolha pelo tipo de entrevista (...) não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las”. Assim, as entrevistas realizadas com as mães foram semiestruturadas e

organizadas em torno de um roteiro de questões, na perspectiva de manter uma comunicação mais espontânea possível entre pesquisadora e entrevistadas e evitar a conotação formalista.

Uma das características da pesquisa qualitativa e, dentro desta, da entrevista compreensiva, é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação (Zago, 2011: 295).

O roteiro que orientou a realização das entrevistas foi configurado com base nas seguintes questões norteadoras: 1) Como são organizadas as tarefas do dia a dia com os filhos (alimentação, atividades domésticas, higiene, escola, estudo)? 2) Como é um dia de domingo ou de feriado na família? 3) Como são as conversas diárias com os filhos? Sobre o que falam? 4) Em que atividades em casa os pais procuram envolver seus filhos? 5) Fala um pouco sobre as lembranças do seu tempo de escola. 6) Comparando a sua escola com a escola de hoje, que diferenças e semelhanças encontra? 7) O que você considera que seja uma boa escola hoje? 8) Como é o desempenho dos seus filhos na escola? Quais dificuldades eles relatam? Do que eles mais gostam na escola? 9) Que ações desenvolvidas em casa ajudam os filhos na escola? 10) O que você gostaria de fazer para ajudar os seus filhos na escola? 11) A escola alguma vez lhe chamou para tratar de algum assunto relacionado ao seu filho? Como foi essa experiência (relato)? 12) Até onde/quando você quer que seus filhos estudem (série, nível)? 13) O que você acha que o estudo pode proporcionar para os seus filhos? Que expectativa tem em relação ao futuro deles? 14) Qual o seu maior receio em relação ao futuro dos filhos?

As quatro mães que compõem o grupo-sujeito desse estudo são brevemente caracterizadas no Quadro 1.

	Código de referência	Idade	Nº de filhos	Nível de Escolaridade	Ocupação
Sujeito Mãe 1	SM1	37 anos	3	8ª série	Do lar
Sujeito Mãe 2	SM2	27 anos	3	6ª série	Desempregada
Sujeito Mãe 3	SM3	34 anos	2	6ª série	Do lar
Sujeito Mãe 4	SM4	34 anos	4	7ª série	Vendedora

Quadro 1: Caracterização das mães participantes da pesquisa

Trata-se de mulheres adultas, com um número de filhos que varia entre 2 e 4. Apenas uma mãe possui ocupação fora do lar, outra encontrava-se desempregada no momento da entrevista. Outras duas mães dedicam tempo integral aos cuidados com a família. Quanto à escolaridade, somente uma das mães concluiu o ensino fundamental. As demais abandonaram os estudos entre a 6ª e a 7ª série. Conforme já anunciado anteriormente, essas famílias residem no bairro da escola, localizado na periferia urbana do município.

De posse das informações produzidas em campo, optou-se por organizar o conjunto de dados em categorias e subcategorias e, a partir dessas, como ensina Amado (2013), realizar o recorte das entrevistas em unidades de sentido, de acordo com a Figura 1.



Figura 1: Sistematização de categorias e subcategorias da pesquisa.

Com base nessa categorização, apresentamos, a seguir, a reflexão acerca de elementos da trama que compõe as lógicas socializadoras das famílias, nucleados em torno de três enunciados, a saber: *A gente aposta a vida dos nossos filhos nas mãos de vocês, entende?*⁴; *Eu gostaria de ver ele com aquele chapeuzinho pretinho, com aquela ropinha, a faculdade*⁵; *Eu nunca tive diálogo entre meus filhos, comecei a ter agora*⁶.

⁴ O título dessa subseção procede da entrevista com SM4 (ENT SM4, 2014). Os respectivos filhos são nomeados como SA1 (Sujeito Aluno 1), SA2 (Sujeito Aluno 2), SA3 (Sujeito Aluno 3) e SA4 (Sujeito Aluno 4).

⁵ O título desta seção procede de SM4 (ENT SM4, 2014).

⁶ O título desta seção procede de SM2 (ENT SM2, 2014).

2.1 A GENTE APOSTA A VIDA DOS NOSSOS FILHOS NAS MÃOS DE VOCÊS, ENTENDE?

As relações estabelecidas pela escolarização revelam sujeitos sociais que mobilizam diferentes práticas socializadoras. De um lado a escola/professores, cujas lógicas educativas fazem parte do modo escolar de socialização; do outro, as famílias populares com lógicas socializadoras muitas vezes estranhas àquelas. Indagadas sobre suas expectativas diante da escola, as mães trazem narrativas dessa natureza:

Eu não tenho queixa e nem do que reclamar desse colégio por causa que [...] eles tão protegidos, eles tão em boas mãos, eu confio nas professoras [...] (ENT SM2, 2014).⁷

Digo, espero de vocês sempre o melhor na escola, que nunca eu seja chamada por causa de briga, coisa ruim, briga, por coisa assim, que seja chamada na escola por motivo bom e sempre digo pra eles o que vocês fizeram na escola, daí eles contam [...] (ENT SM1, 2014).

Lançando olhar sobre o exposto, verifica-se que as mães demonstram esperar da escola a manutenção da ordem moral. É preciso desmistificar a ideia da existência de uma única forma de socialização, produto da ação das instituições construídas ao longo da história e compreender que o que está em jogo são sonhos, perspectivas de futuro, conhecimentos, oportunidades de aprendizagem, como se pode visualizar nestes registros:

Eu queria que eles estudassem se formassem naquilo que eles decidir, [...] estudo nunca é demais, eu sempre digo pro SA3, estude, estude, sempre, sempre, estude porque aprende. Você nunca vai aprendê demais, sempre vai faltá um pouco (ENT SM3, 2014).

[...] hoje em dia a dificuldade que eu observo assim é a faculdade e eu espero de coração que eles vão até chega até, e eu quero ajudá eles por causa que eu não tive essa oportunidade de ninguém me ajudá [...] (ENT SM2, 2014).

De dentro da instituição, nem sempre se percebe ou se considera suficiente o envolvimento das famílias com a escola e com a aprendizagem de seus filhos; contudo, as famílias dizem ajudá-los, seja por meio do incentivo oral ou socializando suas vivências de trabalho. Almejam intensamente que seus filhos aprendam e veem na escola a possibilidade de esse aprender permitir o surgimento e a conquista de oportunidades sociais e profissionais.

⁷ Os excertos das transcrições das entrevistas não tiveram as marcas de oralidade suprimidas a fim de que possam contribuir na configuração do perfil das entrevistadas.

Para compreender as relações que se estabelecem entre as famílias populares e a escola é preciso considerar questões que vão além de apreender as diferenças culturais, as quais correspondem a indicadores importantes quando se trata de classificar, comparar e situar os sujeitos sociais e suas práticas culturais e educativas uns em relação aos outros (Thin, 2006). O capital cultural, transmitido no interior da configuração familiar por meio do acesso a um sistema de valores implícitos e a bens materiais que desenvolvam o patrimônio cultural (livros, jogos e outros), é um indicador valioso, mas não suficiente para entender “as relações afetivas dos pais com a escola, a forma como os pais se apropriam da escolaridade de seus filhos, o sentido que eles atribuem a isso” (Thin, 2006: 212).

Para Bourdieu (2005), o capital cultural pode existir sob três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. No estado *incorporado*, o capital cultural dá-se na forma de disposições duráveis do organismo, sendo que a acumulação desse formato de capital demanda uma incorporação que pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação, o que exige tempo e investimento pessoal, um trabalho de aquisição do sujeito sobre si mesmo para, assim, tornar essa forma de capital parte integrante da pessoa (*habitus*). Esse capital não pode ser transmitido instantaneamente “por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido de maneira totalmente dissimulada e inconsciente e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (Bourdieu, 2005: 75). Bonamino et al. (2010) referenciam o capital cultural, no seu estado incorporado, como sendo o componente do contexto familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos filhos, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da chamada “língua padrão culta”, trazida de casa (herança familiar), facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola.

O capital cultural no estado *objetivado* consiste na aquisição material de bens culturais, tais como quadros, esculturas, pinturas, livros. Todavia, a condição para apropriar-se desses bens e desfrutar de suas propriedades requer o domínio de instrumentos necessários para decifrá-los, ou seja, é preciso dispor de capital cultural no estado incorporado. E o capital cultural *institucionalizado*, por sua vez, manifesta-se na forma de reconhecimento institucional, via certificados e diplomas escolares. O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode

obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho (Bonamino et al., 2010). O importante é identificar as condições em que se encontra a transmissão do capital cultural no interior da configuração familiar em que o sujeito está inserido e o esforço para ajudá-lo na construção dos seus próprios capitais culturais, pois a transmissão interfere no processo de socialização e repercute em sua relação com o mundo escolar.

Lahire (1997), ao investigar situações de sucesso escolar em meios populares, afirma que a transmissão do capital cultural depende da situação de seus portadores: de sua relação com o filho, da capacidade de cuidar da educação dele, de sua presença a seu lado, de sua disponibilidade para legar certas disposições ou acompanhar a criança na construção dessas disposições. Considerando isso, é possível verificar por meio de algumas passagens das entrevistas como as famílias/mães envolvidas no processo de investigação viabilizam a transmissão do capital cultural.

Eu incentivo bastante prá não perdê aula, vim pra escola, aprender, pegá os serviço melhor [...] Ah eu sempre incentivo eles a estudá, até eles queria desistir, aí incentivei, não desistam, vão pra escola, se precisá eu vou lá falar com a profe pra ver o porquê não querem ir e agora querem estuda, tô incentivando eles pra não deixá de estudá, pra eles continuá (ENT SM1, 2014).

Eu sempre pergunto o que falta na escola, falta caderno, falta lápis, diz que eu dô jeito e compro [...] o que precisa pra vocês aprendê [...] (ENT SM1, 2014).

Eu comprei folha de ofício, daí dô continha de mais e menos, de mais e menos, daí eu faço desenhos pra ele ligá, aponto daí ele liga, separá as sílaba, e eu tô sempre ensinando eles uma coisinha diferente [...], eu brinco de escolinha com eles dentro de casa [...] (ENT SM2, 2014).

Nós gostaria de fazê ele estudá mais, a gente não consegue dá mais estudo pra ele, dá mais curso né, pra ele sabê mais, ficá um poco mais inteligente [...] Inglês, assim pra ele aprendê desde pequenininho (ENT SM3, 2014).

Esses enunciados indiciam algumas das condições mediante as quais as transmissões são efetivadas, tanto no que diz respeito à exposição e ao acesso a materiais, conteúdos e espaços educativos, quanto aos valores implicados na educação escolar. Percebe-se que a educação escolar está na ordem de prioridade das famílias, quando mencionam o incentivo ao estudo dos filhos, quando dizem destinar recursos à manutenção do material básico para que possam aprender, quando compreendem que a aquisição de outra língua seria importante para um melhor desenvolvimento do filho. Ainda, em suas manifestações, é possível perceber que, apesar dos poucos recursos materiais disponíveis, o capital cultural transmitido por meio das práticas cotidianas de incentivo aos estudos e da presença dos pais ao lado das crianças

materializa-se quando a mãe diz que prepara atividades oriundas do contexto escolar para os filhos, brinca de escolinha, não deixa faltar aula, auxilia no tema de casa, contata a escola para saber como os filhos estão se comportando e se estão entendendo as matérias. Na perspectiva da escola, essas práticas não se concretizam de maneira regular, contínua e sistemática, fragilizando, assim, a vivência de condições que condicionam o processo educativo oferecido pela escola e a aprendizagem das crianças.

2.2 EU GOSTARIA DE VER ELE COM AQUELE CHAPEUZINHO PRETINHO, COM AQUELA ROPINHA, A FACULDADE

As famílias atribuem credibilidade à escola e aos estudos na expectativa de que seus filhos tenham um futuro mais promissor em relação à condição econômica de origem e manifestam a esperança de vê-los conquistar um futuro profissional melhor do que o do pai e/ou da mãe, menos cansativo, menos “sofrido”, conforme suas palavras. Nessa perspectiva, Thin (2006: 211) enfatiza que

[...] o sentido da escolarização para famílias de baixa renda reside nas possibilidades sociais que ela viabiliza e sobre as quais baseia sua promessa, seja em termos de futuros profissionais, seja em matéria de conhecimentos que permitam, segundo seus próprios termos, que o sujeito “se vire” na vida cotidiana.

Para compreender os investimentos educativos das famílias em favor da educação institucionalizada, é oportuno referenciar as transformações ocorridas no Brasil com os processos acelerados de industrialização e urbanização, pois a partir desse precedente histórico amplia-se a necessidade da educação formal e da elevação do nível de escolaridade como requisito para responder às exigências do mundo do trabalho e como possibilidade de romper com as condições de pobreza. As seguintes manifestações das mães vão nessa direção:

Eu gostaria que até termina tudo, segundo grau em diante, até faculdade [...] incentivo eles a fazerem o segundo grau e nem quero que eles desistam, eu quero que eles continuem. [...] eles podem ter um serviço melhor, uma vida melhor [...] Eu sempre digo, longe das drogas, longe das bebidas, más companhias (ENT SM1, 2014).

Um futuro melhor. É, ele se torná uma pessoa melhor, uma pessoa boa com o estudo, porque né, se não estuda chega nessa idade quatorze, quinze ano eles já tão fazendo o que não deve fazê, tão na rua mexendo cos outro, sendo mal inducado, pelo menos tá na escola, tá aprendendo o que deve fazer. Eu desejo que ele seja um bom home, que saiba respeitar e se dá o respeito (ENT SM3, 2014).

Eu não quero que meus filho sejam, Deus o livre, nunca sê ladrão, que precise

robar, eu não quero que se envolvam em droga, eu não quero isso pro meus filho (ENT SM4, 2014).

Se não estudá não tem futuro, não adianta eu sempre digo pro SA3, estuda ou tu vai sê que nem teu pai e tua mãe, sem estudo tu não vai consegui serviço melhor, tu vai te serviço braçal, sofrido, no sol é sofrido (ENT SM3, 2014).

As famílias tomam a escola como um lugar de socialização adequada, que promove expectativas de um futuro profissional econômica e culturalmente promissor e que oferece esperanças de uma vida melhor. Os estudos de Lahire (1997: 334) também apontam esse sentimento em relação à escola:

[...] a escola é algo importante e [os pais] manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles. Aliás, é importante destacar que os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, frequentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a ‘confessar’ a indignidade de suas tarefas: almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizado do que o deles.

Contudo, também confiam à escola a capacidade de proteção quanto à exposição dos filhos ao mundo da marginalidade. Zago (2003: 24) contribui para compreender as expectativas apresentadas pelas famílias ao apresentar dois pilares que revelam os motivos que as levam a valorizar a escolarização:

Um que corresponde a uma lógica prática ou instrumental da escola (domínio dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho) e outro, voltado para a escola como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua, do mundo da droga, das más companhias, indicando a inseparabilidade entre instrução e socialização.

Os resultados da pesquisa que desenvolvemos estão em consonância com os estudos de Zago (2003), na medida em que apontam para o fato de que as famílias de camadas populares esperam da escola e das atividades escolares aprendizagens que julgam fundamentais, que corroborem as perspectivas de eficácia social. Entretanto, nas entrevistas com as mães, observamos que os esforços específicos que empreendem para promover a educação escolar dos filhos não se sustentam em uma percepção clara sobre que exigências são feitas a eles pela escola, o que as coloca em uma situação de participação na sua escolarização de forma diferenciada.

Nesse contexto, retomamos a contribuição de Lahire (1997) quanto às quatro dimensões em que as famílias de camadas populares teriam impacto sobre a escolarização das crianças, buscando nos depoimentos das mães algumas passagens que ilustram tais dimensões.

a) Disposições econômicas: as famílias pesquisadas apresentam situações socioeconômicas semelhantes, poucas diferenças no tipo de atividade econômica exercida: mães do lar, pais pedreiros ou serventes de pedreiro ou, ainda, desempregados.

o meu marido ele é pedreiro, [...] então pedreiro sofre, servente sofre, o piá que tá lá no mercado sofre tem que carregá bujão, tem que carregá caixa de cerveja, às vezes porque tem pouco estudo, entende a pessoa com estudo tem tudo, enquanto o pedreiro tá lá no sol, e você com estudo tá lá no ar condicionado, entende e sem dizer que tudo muda né, tu pode viajar, tu pode aprender outra língua, tu tem oportunidade (ENT SM4, 2014).

As mães entrevistadas relacionam as atividades econômicas exercidas pelas famílias à má remuneração, ao desgaste físico, e acreditam que se conseguirem manter os filhos na escola eles poderão ter outras oportunidades, um futuro profissional que lhes possibilite estar *lá no ar-condicionado*, viajar, aprender outra língua.

b) Ordem moral doméstica: segundo Lahire (1997: 26), algumas famílias favorecem a escolarização dos filhos indiretamente, por meio da criação de um mundo ordenado. A regularidade das “atividades, dos horários, as regras de vida estritas ou recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr em ordem, gerir, organizar os pensamentos”.

Ah, que nem eu boto, assim uma lição pra cada um. Que nem a Emma⁸ faz serviço de menina, que nem eu boto lavá loça, ajuda fazê o almoço, ajuda a limpá a casa que daí o Evandro assim mais os serviço de fora que eu boto, às vezes eu coloco ele limpá o quarto, carpí o lote, dá uma varrida lá fora. O Luís também às vezes eu boto, arrumá a mesa pra mãe que é mais liviano né, arruma a mesa, arcança uma coisa assim, só que ele também que ajudá assim coisa pesada só que eu não deixo que nem...(ENT SM1, 2014).

Das onze e meia até o meio dia tem os temas da escola, daí eu já pego de meio dia pra ele fazê pra vir pro colégio e de tardezinho (ENT SM1, 2014).

Lahire (1997) observa que algumas famílias das camadas populares outorgam grande importância ao “bom comportamento”, no qual impera o respeito pela autoridade, inclusive dos professores. Essas famílias, mesmo que de forma não intencional, preparariam seus filhos para atenderem a certas expectativas próprias ao ofício de aluno: disciplina, obediência, respeito às regras, dentre outros. Segundo o

⁸ Os nomes dos filhos aqui referidos pelas mães foram substituídos por nomes fictícios, para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

autor, se não conseguem ajudar seus filhos no domínio dos conteúdos escolares, “tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, [...] escutando, prestando atenção” (Lahire, 1997: 25). Essa disposição pode ser observada nos seguintes excertos:

Primeira coisa que eu pergunto é como que se eles estão se comportando na escola, se eles tão bem, prestam atenção [...] digo, espero de vocês sempre o melhor na escola, que nunca eu seja chamada por causa de briga, coisa ruim, briga (ENT SM1, 2014).

[Pergunto sempre]O que ele fez de tema, se brincaram com ele, se brigaram, se a professora foi boa, se não foi (ENT SM3, 2014).

A gente sempre pergunta como que foi hoje na aula [...], ficaram de castigo[...] tu viu a profe tá bonita, a merenda tava boa, bem colorida (ENT SM4, 2014).

O ordenamento das práticas, as regularidades, a organização, o bom comportamento são ações consoantes às expectativas da escola, não havendo contradição aparente entre o que as mães anunciam de suas lógicas familiares e a lógica escolar.

c) Formas específicas de exercício da autoridade familiar: em relação às estratégias de autocontrole e de interiorização das normas de comportamento, as mães entrevistadas indicam a presença do diálogo e do respeito à autoridade paterna.

Assim, quem conversa mais com eles sou eu, o pai deles é meio tímido, às vezes ele dá um conselho, mas quem repreende mais eles, dá atenção assim sou eu porque eles sempre perguntam as coisas só pra mim, eles não perguntam pro pai (ENT SM1, 2014).

Um dia é uma briga, meus Deus. [...] eu digo assim, uma conversa de mãe pra filho, daí eles gostam, porque mãe e filho não é castigo, não é bater que dói, é só uma conversa (ENT SM2, 2014).

Isso se opõe à estratégia do castigo e da agressão verbal e física. Em face de tal dado e considerando situações vividas pela escola: o que dizer quando a escola precisa acionar o Conselho Tutelar para proteger alunos das agressões físicas e psicológicas praticadas por membros das famílias? Pode-se supor que essas famílias adotem outros recursos de educação além daqueles mencionados nas entrevistas? Seria essa estratégia metodológica adequada à criação de vínculos que permitisse às mães considerar a pesquisadora como interlocutora a quem possam confidenciar situações dessa natureza?

d) Formas de investimento pedagógico utilizadas pelas famílias: pelo que afirmam as mães, são poucos os espaços de presença da família na escola e restritas as estratégias de que se servem para auxiliar os filhos no monitoramento do aprendizado escolar. Elas se reduzem ao acompanhamento e à ajuda no tema de casa, ao uso de material concreto para ensinar cálculos, à soletração das letras para o filho escrever, investimentos ao alcance das mães, segundo os relatos que seguem:

Só vim mesmo (para a escola) pra entrevista que me chamaram, só pra conhecê meu filho (ENT SM4, 2014).

O tema de casa [...], quando é de escrever ele também tem um pouco de dificuldade aí eu vou soletrando e ele vai escrevendo as palavras (ENT SM3, 2014).

[...] se eu tenho tempo eu vou ajudá sim, eu ajudo eles no que for preciso no tema. [...](ENT SM2, 2014)

Ah, o SA1 tem bastante dificuldade, que nem eu falei pra profe esses dias que comecei pegar os milho, feijão e contá, tinha as continha, dizia cinco grãozinho, bota mais dois aqui, vai tirando e ele tá conseguindo (ENT SM1, 2014).

Apesar de as famílias pertencerem a um meio social relativamente homogêneo, marcado por baixo capital cultural e econômico, e de, muitas vezes, comungarem dos investimentos feitos na escolarização dos filhos, não se pode esperar dessas ações resultados idênticos. Isso porque, mesmo que à primeira vista similares, dentro das dimensões citadas anteriormente, verificam-se experiências socializadoras singulares e, por vezes, contrastantes, face às quais cada criança estaria sendo submetida à incorporação de um capital cultural diferenciado de disposições e que poderia potencializar ou enfraquecer os resultados escolares.

2.3 EU NUNCA TIVE DIÁLOGO ENTRE MEUS FILHOS, COMECEI A TER AGORA

Em relação ao diálogo estabelecido em casa com os filhos, as mães comentam que os filhos contam sobre a aula, sobre o que fizeram na escola.

Eles falam da escola, dos alunos, eles contam tudo, tudo, falam sobre o que as professoras falam, do recreio, do jogar bola, do tema, falam que às vezes eles tem preguiça, sono. Gostam da merenda, do lanche, do almoço, da comida (ENT SM2, 2014).

Geralmente ele me conta, só não conta de manhã, ele não fala nada daí eu peço como foi no PEPE⁹ o que tinha de lanche [...], mas da escola ele sempre chega que tem o tema pra fazer e que a aula foi boa (ENT SM3, 2014).

Conforme os depoimentos, se as crianças não comentam sobre aquilo que fazem ou que observam, as mães tomam a iniciativa de indagá-las para que a comunicação se estabeleça.

A gente sempre pergunta como que foi hoje na aula, foi bem? Não, bem não, senta aí vamo conversá, o que teve de diferente hoje, ah hoje teve isso, o que que a profe passô hoje de diferente, ah... hoje teve aquilo, ficaram de castigo hoje, sim... mas por quê? Mas por isso, mas por aquilo, a gente conversa assim, eles conta. [...] a gente conversa que a profe é bonita né, que tem bah, tu viu a profe tá bonita, a merenda tava boa, tava boa, bem colorida, a gente conversa, tipo, sobre tudo (ENT SM4, 2014).

A lógica socializadora da escola, caracterizada nas manifestações cotidianas dos professores e colhida na vivência escolar das pesquisadoras, coloca em xeque algumas dessas afirmações: Por que as mães, muitas vezes, não comparecem à escola quando solicitada a presença via bilhete? Olharam a agenda? Leram o bilhete? Qual o motivo de muitas vezes as crianças virem para a escola sem o tema de casa realizado? Como, muitas vezes, não sabem o nome da professora do seu filho ou a localização da sala de aula onde estuda ou ainda a série em que se encontra? Como não lembram das aulas que o filho terá em um determinado dia – Educação Física, Inglês, Música? A entrevista é uma estratégia que viabiliza a reflexão dos entrevistados na perspectiva que os desafia a explicar as razões que os levam a viver de uma forma ou de outra. Diante dessa necessidade, atribuem ao seu discurso muitas vezes o ideal, o desejado, o aceito socialmente, sem que isso corresponda ao que se efetiva nas diversas situações.

Montoya (1996) exhibe dados produzidos com base em observações e entrevistas informais com famílias acerca das trocas verbais e simbólicas estabelecidas entre os adultos e as crianças. Segundo ele, tais trocas são bastante restritas, pois geralmente as crianças não costumam relatar as coisas que fazem, pensam, observam ou sentem, e geralmente é ausente a iniciativa dos pais em solicitar a reconstituição dos acontecimentos vividos. Dessa forma, as crianças raramente são solicitadas a “reorganizar, ao nível da representação – ao nível da consciência –, o conhecimento adquirido ao nível da ação prática, visto que o meio social próximo é limitado nas ‘trocas simbólicas’” (Montoya, 1996: 92). O autor conclui que a preocupação dos pais

⁹ Trata-se de um Programa de Evangelização para Educandos que os alunos frequentam no turno inverso ao da escola.

das camadas populares centra-se nas realizações práticas da criança e não na compreensão do como e do porquê de tais realizações. Esse aspecto auxilia a compreender a satisfação das mães ao manifestarem a capacidade dos filhos em realizar encargos domésticos.

Ele me ajuda, às vezes, lavá a louça, varrê a cozinha, mas não é sempre. [...], agora ele tá ajudando a chamá a atenção da Márcia (irmã mais nova) ajuda a cuidar dela, não deixa ela pegar chujera na boca né, tem mais atenção com ela (ENT SM3, 2014).

Os questionamentos dos professores, ancorados na lógica socializadora da escola, e a pesquisa apresentada por Montoya (1996) contradizem os relatos das mães, o que nos instiga a pensar na criança que fica pressionada entre as duas lógicas e na possibilidade de a escola considerar e valorizar as formas dialógicas estabelecidas pelas famílias. Estaria nelas um ponto de partida para ascensão ao código linguístico mais elaborado, já que viabiliza trocas simbólicas que permitem “[...] a organização do real ao nível da representação, garantindo, dessa maneira, a reconstrução das ações no plano representativo” (Montoya, 1996: 93).

Soares (1989: 16), ao estudar as relações entre linguagem e escola, atribui à linguagem fundamental importância no contexto cultural: “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão”. Essa autora reafirma que o desenvolvimento da linguagem da criança depende da quantidade e da qualidade das situações de interações verbais entre ela e um adulto, de um ambiente em que seja incentivada a perguntar e a responder, que seja ouvida com atenção e seja instigada a refletir sobre o vivido.

Associado à reflexão que Lahire (1997) apresenta quanto às dimensões que causam impacto sobre a escolaridade das crianças – as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico –, Setton (2005) acrescenta outros fatores que incidem sobre a escolarização das crianças, entre eles, as condições e disposições dialógicas. Trata-se, segundo a autora, de uma estabilidade de natureza psicológica também fundamental para garantir uma estrutura familiar com relações predispostas ao diálogo, à conversa, à abertura para trocas de experiências. Enfim, as condições e disposições dialógicas remetem a uma configuração familiar em que se valoriza o conforto psicológico, a segurança afetiva, o reconhecimento de emoções e de dificuldades ao longo da trajetória de crescimento

dos filhos, elementos que favorecem o contato, a troca de estímulos e, portanto, a transmissão mais assegurada de valores culturais identitários (Setton, 2005: 85).

Nesse sentido, verifica-se que as disposições para a transmissão/interiorização de uma herança, de um capital moral, ético e cultural, valorizado pelos familiares, pautam-se em ações práticas mais do que no diálogo, na representação do vivido e na compreensão do porquê das ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No eixo de análise priorizado para este artigo, explicitam-se as vozes das mães acerca de concepções que circundam a especificidade do contexto familiar e a relação deste com a escola. O diálogo estabelecido provoca-nos a refletir sobre a trama que compõe a lógica socializadora das famílias, com especial atenção aos olhares, intenções, concepções e ações da família na relação com a escola.

Com base nas informações obtidas nas entrevistas realizadas junto a mães de uma escola pública, no interior do Rio Grande do Sul, entendemos que a educação escolar consta como prioridade na ordem de valores das famílias, pois elas dotam de credibilidade a escola e o trabalho que nela se realiza, já que a concebem como lugar de socialização adequada para a formação de seus filhos. Do mesmo modo, consideram os estudos oferecidos pela escola um meio para atingir as expectativas de futuro profissional, econômico e cultural próspero, depositando no aprender a possibilidade de criação de oportunidades sociais e profissionais para os filhos.

As mães fomentam tais proposições por meio do incentivo aos filhos para que estudem, da manutenção da ordem moral, da disponibilidade em destinar recursos à aquisição do material básico para que possam realizar as tarefas escolares, ao não aceitarem que falem aulas, ao auxiliarem no tema de casa na medida de suas condições, ao contatarem com a escola para saber como os filhos estão se portando. São ações que, na concepção das famílias, se apresentam como satisfatórias no sentido de colaborar com a escola para o pleno desenvolvimento das crianças.

Outro elemento significativo que nos remete à reflexão é a relação que se estabelece entre a família e a escola, apontando para a necessidade de aproximação entre ambas. Para tal, é indispensável a aceitação pela escola de uma outra lógica de socialização, não no sentido de conformar-se diante do estabelecido como algo pré-determinado para a vida dos sujeitos que adentram a escola, mas como forma de

compreendê-los quando não respondem às exigências escolares na justa medida do que é esperado pela lógica escolar de socialização.

Precisamos entender que muitas práticas esperadas das famílias pela escola não se concretizam, não porque lhes falta vontade ou porque não demonstram interesse pelos filhos e pela escola, mas porque valorizam a escola de modo diferente do que determinado pela cultura hegemônica. À escola cabe dialogar e envolver as famílias no processo educativo, respeitando os seus modos de socialização e investindo nas suas disposições impressas em falas como “se não estudar, não tem futuro”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, João (Org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

BONAMINO, Alicia et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300007>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 73-79.

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

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

MONTOYA, Adrian O. D. *Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 1, jan./jun. 1995, p. 9-25. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71745/40680>. Acesso em: 02 mar. 2016.

PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 61-80.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 90, p.77-105, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 jul.2015.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

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

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 45-60.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.17-43.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287-309.