

RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E FAMÍLIAS DE CLASSES POPULARES: DESCONHECIMENTO E DESENCONTRO.

Fabiana Marini (UFSCar)

Roseli Rodrigues de Mello (UFSCar)

A relação família-escola é, hoje, tema em destaque na discussão sobre a garantia do sucesso dos alunos na escola. Frequentemente ouve-se dos professores que o apoio da família é essencial para o bom desempenho do aluno, porém, muitas vezes essa expectativa de ajuda torna-se fator de acusação, atribuindo-se à família toda a responsabilidade pelo mau desempenho escolar da criança. Quando se tratam de crianças provenientes de classes populares – maioria da população que sofre o chamado fracasso escolar – há de se reconhecer que um modelo de família e de relacionamento entre pais e filhos é tomado como parâmetro.

Sem conhecer realmente os motivos e dinâmicas das classes populares, os profissionais da escola acreditam, muitas vezes, que os alunos vão mal porque suas famílias são “desestruturadas” ou, ainda, por seus progenitores não se interessarem pela vida escolar da criança. Manifestações como “os pais das crianças que precisam não vêm às reuniões e nem querem saber como estão seus filhos” podem ser exemplos de como essa relação muitas vezes se estabelece.

Mas, o que têm os adultos responsáveis pelas crianças de baixo desempenho na escola a dizer sobre a instituição e seus filhos? Quais são os seus motivos para não atender os pedidos e expectativas da escola? Quais são suas maneiras de ver e viver os cuidados com as crianças, especificamente no que se refere à sua escolaridade? Eles consideram o que a escola diz sobre suas crianças? A visão que têm do seu filho é perturbada por expectativas de fracasso? Essas foram algumas das questões que guiaram o estudo que compõe o presente texto.

Acreditando que é preciso conhecer a perspectiva da família de crianças de baixo desempenho escolar, provenientes de classes populares, para buscar caminhos de superar a visão maniqueísta que muitas vezes a escola tem da relação família com a instituição, é que foi desenvolvida a investigação aqui referida.

Nascida do contato com a problemática por meio de situação de estágio em uma escola de periferia da cidade de São Carlos, o estudo foi estruturado em torno de três casos: duas meninas (uma com 10 e outra com 12 anos) e um menino (com 11 anos) indicados pela professora observada no estágio, em 1998, como os que apresentavam maior dificuldade de aprendizagem na sua turma de terceira série.

Em 1999, em projeto de iniciação científica¹, essas três crianças – então numa quarta-série, sob a responsabilidade de um professor foram entrevistadas e indicaram suas mães como as pessoas de referência em suas vidas, o que tornou essas mulheres as participantes centrais do estudo.

Antes de apresentar o desenvolvimento e resultados da investigação, tomam-se, a seguir, algumas referências sobre a família e a escolarização das crianças de classes populares em nossa sociedade, para melhor localizar a perspectiva que aqui se adota.

A família, a criança e a escola.

Retomando a história social da infância e da família, Ariès (1981) lembra o caráter histórico e cultural do modelo de família nuclear, que emergiu como socializadora das crianças apenas a partir do século XVIII, contrariando, dessa forma, a visão de algo natural na organização humana – perspectiva que permite à escola tomar tal estrutura familiar como parâmetro de normalidade em nossa sociedade.

Segundo este autor, até meados do século XV, o sentimento de família e infância eram ausentes na vida cotidiana das pessoas. As crianças eram vistas como "adultos em miniatura", havendo um único mundo para adultos e crianças, dando-se a educação e as aprendizagens pela interação direta. Posteriormente, o sentimento de infância começou a ser desenvolvido, primeiro transformando-se a criança em fonte de distração para os adultos e, em seguida, pela preocupação moral dos eclesiásticos e moralistas, defendendo os colégios como espaço para proteger e ensinar as crianças.

Neste processo, a imagem de criança que se foi construindo foi a de imaculada, não podendo mais viver em meio aos adultos, sendo preciso encaminhá-las às escolas, sob responsabilidade dos mestres. Ariès (*ibid.*) chama atenção para o fato de a escola não ser a

¹ Projeto de pesquisa desenvolvido sob caráter de Iniciação Científica, financiado pela FAPESP e inserido em grupo de pesquisa sobre práticas sociais e educativas na escola.

mesma para as diferentes classes sociais, desde seu surgimento: para os burgueses, era oferecida escolarização de longa duração em liceus e, para o povo, escola de curta duração, pois, em meados do século XIX, as crianças já ingressavam no trabalho da indústria têxtil. Assim, a contraposição escola para crianças e trabalho para os adultos não será realidade para as classes populares.

A esse respeito, FONSECA (1989) evidencia a ideologia liberal como responsável pelo desenvolvimento da imagem de infância despreocupada, como fase privilegiada da vida durante a qual adultos, por amor materno ou paterno, e não por interesse pessoal, assumem a responsabilidade pelo sustento e educação das crianças. Parte-se de um modelo familiar que pouco tem a ver com a realidade vivida por uma parcela considerável da população.

Abordando a realidade brasileira, essa autora desenvolveu um estudo a respeito de famílias de classes populares, através de processos jurídicos datados das duas primeiras décadas do século XX, em Porto Alegre. Nele, percebeu diferenças na constituição da família e da relação com as crianças, entre o modelo estabelecido e difundido pelas classes dominantes e o que acontece em classes populares.

A autora vai argumentar que a família popular cria uma dinâmica social própria, cujas práticas são bem diferentes da lógica difundida pelo modelo dominante. Ao final do estudo conclui que há motivos para a diferença e as particularidades encontradas.

As mães de classes populares, segundo Fonseca (*ibid.*) tendo de trabalhar para ajudar no sustento da casa, raramente tinham a oportunidade de se dedicar inteiramente aos seus filhos. Além disso, havia uma fluidez dos limites da unidade doméstica, com extensa rede de parentesco, instabilidade conjugal, e a circulação de crianças em famílias adotivas (visando seu sustento, ao mesmo tempo em que prestava e aprendia serviços domésticos). Assim, nas primeiras duas décadas do século, ao contrário do que acontecia no meio de pessoas abastadas, as condições sócio-econômicas da população trabalhadora dificultaram a formação de uma família nuclear enquanto unidade doméstica, grupo socializador principal de crianças.

Atualmente, as condições de vida dos grupos populares continuam não propiciando o estabelecimento de uma família nuclear, estável e íntima, tal como é apresentada no ideal dos grupos dominantes. Assim, ao conceber o modelo de família conjugal como entidade

natural, cobram-se atitudes e práticas que não se adequam facilmente a alguns contextos, negando-se elementos importantes das identidades históricas de diferentes grupos.

Vale aqui recorrer ao que afirma Mello (1998), apoiando-se em TODOROV (1983):

as noções do "eu" e do "outro", base das relações sociais (a relação família-escola aqui se insere), implicariam um limite dado pela ideologia dominante. Amparando-se e justificando-se na superioridade de um padrão sobre outros tantos, a sociedade licenciaria os indivíduos inseridos nos padrões dominantes a menosprezarem os pertencentes a outros grupos, a julgarem sua maneira de ser, de falar, de pensar, etc. como desviastes, como errados e imorais. Assim agindo, a diferença transforma-se em desigualdade, onde o direito de um é maior que o direito de outro. As relações seriam então estabelecidas a partir de preconceitos .

Por preconceitos entende-se, aqui, o que diz HELLER (1992). Esta autora define-os como juízos permanentes, por meio dos quais os indivíduos são rotulados e estereotipados e têm suas características ignoradas, por não condizerem com a idealização, com o estereótipo atribuído àquele sujeito. A maior produtora de preconceitos seria a classe dominante porque pretende, justamente, manter a coesão de uma estrutura social que a beneficia.

Frente ao exposto, vale perguntar: por que as famílias de classes populares mantêm seus filhos na escola, mesmo que eles vivam freqüentemente histórias de fracasso, e sejam recriminadas diante de um modelo de vida no qual não se inserem?

Estudos como o de Gusmão (1995) e o de D'Ávila (1998) indicam que a escolaridade é vista, em famílias de classes populares, como fator de melhoria de condições de vida para os descendentes, levando, portanto, ao investimento na sua escolaridade.

Partindo do princípio que o modelo de família nuclear interfere nas relações dos profissionais com as crianças que freqüentam a escola, uma vez que é de uma forma de ser e de se comportar segundo a ideologia dominante, é importante considerar como o imaginário de cada um invade as relações entre grupos. Como afirma POSTIC (1995), constituídas pelo imaginário, todas as pessoas atribuem características a outras, de acordo com uma fantasmática que lhe está vinculada, de acordo com seu modo de pensar, agir e conceber o mundo².

² Postic (*ibid.*) aborda a questão de gênero como fator que influencia as relações entre professores e alunos. Em seu estudo dedica-se a descrever e analisar as relações dos alunos e das alunas com seus professores e professoras de matemática e de língua: na presença do professor do sexo masculino, os alunos se sentiriam mais ameaçados, e por isso, submeter-se-iam

Pode-se assim supor que o imaginário também invadiria as relações entre os adultos responsáveis pelas crianças: os professores de um lado e as famílias de outro, ou mais especificamente, as professoras de um lado e as mães de outro, já que cuidar das crianças é, historicamente em nossa sociedade, um assunto de mulheres.

Nesse sentido, CARVALHO & VIANNA (1994) abordam as dificuldades existentes nas relações de gênero entre mães e educadoras. Afirmam que os dois lados viveriam em confronto na disputa pelo mando sobre a criança. A maternagem, o trabalho doméstico e o trabalho assalariado estariam sempre em pauta, entre as atribuições da mãe e as responsabilidades das educadoras. Dessa forma, mais do que a própria criança, a mãe é que seria avaliada em sua maternagem pelas educadoras, que sentem a necessidade de desqualificar o tipo de educação proveniente da mãe e reafirmar seu próprio papel profissional.

Ao trazer mais esse elemento para a configuração do tema, pode-se dizer que algo - a relação entre escola e família - que a princípio parece envolver apenas uma discussão de conteúdos escolares tem por trás a complexidade de relações culturais, sociais e ideológicas, traduzidas em relações de gênero, de classe, de etnia, etc.

Conhecendo a perspectiva de três mães sobre a escolaridade de seus filhos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, como já indicado, buscou-se ouvir o que as mães de três crianças (um menino e duas meninas) que, segundo a professora de terceira série de uma escola pública da periferia da cidade de São Carlos, tinham maior dificuldade, pensam a respeito da escola e da criança, o que prevêem para seu futuro, como explicam seu desempenho escolar, bem como vêem a criança em outras situações. É importante destacar que, embora a professora assim os classificasse, foram aprovados para a quarta série mesmo não sabendo ler e escrever.

No início de 1999, o menino e as duas meninas foram entrevistados com base num questionário sócio-econômico, adaptado e acrescido de questões sobre sua rotina diária, seu percurso escolar e suas relações familiares. A partir dessa entrevista, traçou-se um quadro geral de suas condições de vida, bem como se pôde localizar a pessoa da família que era responsável por elas – como já mencionado, suas mães.

ao seu mando, já com as alunas, a sedução seria a base do relacionamento; na presença da professora, a situação seria

No sentido de buscar, nas falas pessoais, uma carga do grupo social onde o sujeito está inserido, além da sua existência através do tempo, como ressaltam Queiroz (1987) e Brandão (1995), foram, então, realizadas entrevistas semi-estruturadas com as três mães (uma sessão na escola, com uma delas, e duas sessões nas próprias residências com as outras duas). Vale destacar a importância de entrevistá-las em suas residências, pois o fato de poder estar inserida em seu ambiente enriqueceu, e muito, a compreensão de suas falas e seu entorno: pode-se observar a circulação das pessoas, conversas entre elas e a disposição dos cômodos da casa, por exemplo - como afirmam Bogdan & Biklen (1994), é importante estar inserido no ambiente natural dos sujeitos, o que permite compreender melhor as ações e as falas.

A partir dessas entrevistas, houve uma aproximação das perspectivas e da dinâmica social das famílias, tornando-se possível perceber alguns elementos que permeiam as suas formas próprias de relacionamento, como a maneira de criar os filhos, fazendo diferença entre meninos e meninas; a preocupação em resguardar sua infância, mantendo-os longe do trabalho e dentro da escola, para conquistarem um futuro melhor do que aquele que tiveram para si; o medo das drogas e da violência que as angustia e faz manter as crianças dentro de casa, e a influência da escola na visão que as mães têm de seus filhos.

Pertencentes a uma classe popular, as famílias constituem concepções e lógicas próprias de vida, e que são, segundo FONSECA (1989), negadas pela ideologia liberal, que desconsidera sua identidade histórica. Solidárias, reúnem em pequenas casas, além da família celular, membros da família extensa e vivem sob precárias condições de vida, sofrendo as pressões do mercado competitivo.

Com base na restrição que sofreram em suas próprias infâncias, pois as três ingressaram muito cedo no mundo do trabalho mal-remunerado, que retirou delas o espaço de brincar e de estudar, as mães desejam para seus filhos uma vida melhor, tanto na infância como na vida futura. Para isso, mostram-se preocupadas em resguardar a infância de seus filhos, longe do trabalho precoce e atribuem à escola um papel fundamental como via de acesso a uma boa educação e a um futuro próspero. Cabe, aqui, resgatar as reflexões de Tedrus (1998), no que se refere à categoria infância como sendo concebida pelos adultos como um estado passageiro, a criança não é, ela vai ser, ou seja, ela existe para ser adulto e

diferente pois as alunas seriam suas aliadas, por com elas se identificarem, e os alunos tomariam posição de agressores.

é vista supervalorizada, mas como um problema a ser resolvido. Neste momento, as mães se posicionam como amparo aos filhos, garantindo-lhes condições para que seu futuro seja diferente do que o que tiveram para si.

Das três mães entrevistadas, apenas uma indicou a presença do pai na educação das crianças, no sentido de *dar broncas quando necessário*, pois ele não tem “*muita paciência para conversar com as crianças*”. Já com as outras, toda a responsabilidade sobre a educação das filhas é delas: uma diz que “*o pai não se importa não, não fala nada*” e a outra afirma que o pai é “*um pouco mais distante, (...) são mais pegados a mim, porque tudo o que eles querem é comigo*”. Confirmam, assim, o lugar central que as mulheres ocupam na educação das novas gerações, o que leva Carvalho & Vianna (1994) a destacarem o papel das mães em instâncias da esfera pública:

a responsabilidade atribuída às mães em relação aos cuidados e educação de seus filhos, ao seu acompanhamento na escola, para garantir com sucesso seu processo de escolarização, permite que elas ocupem um papel totalmente diferenciado dos demais atores coletivos em algumas das instâncias da esfera pública (p.150).

Fragilizando a lógica da escola, sobre uma das causas do fracasso escolar ser a indiferença das famílias para com os estudos das crianças, aspecto a destacar da investigação, é que as mães, embora não comparecessem às reuniões, não deixavam de acompanhar os estudos de seus filhos. Mesmo encontrando-se na condição de analfabetas, as mães criavam formas próprias de acompanhar seus filhos na escola, como por exemplo, olhar a quantidade diária produzida no caderno e observar a leitura da criança na televisão. A ajuda dos irmãos mais velhos nas atividades escolares das crianças apresentava-se como principal recurso das mães para apoio dos filhos em questão.

Quanto aos (des)encontros entre essas famílias e a escola, pode-se afirmar que os motivos que levam as mães a não freqüentarem a escola – principal elemento tomado pela escola para acusar as famílias de desinteressadas pela escolaridade dos filhos- estão longe de ser falta de interesse ou disposição para acompanhar seu desempenho. Revelam, sim, no diálogo sobre a escola, o sentimento de inferioridade que têm por estarem na condição de analfabetas, e a vergonha que sentem frente às exposições públicas que elas e seus filhos sofrem pelos professores. Adicionalmente, no ano de 1999, sofriam outro constrangimento

antes não enfrentado: falaram sobre o desconforto em dialogar com um professor homem, como o era o de seus filhos naquele ano.

Mesmo que não partilhem do código escrito, não deixam de tentar perceber como e se suas crianças estão aprendendo, dando explicações às dificuldades enfrentadas pelos filhos que merecem ser destacadas.

Uma das mães parece ter incorporado a lógica da escola. Afirma que a dificuldade de sua filha se concentra na leitura e diz que tal dificuldade é “*de cabeça*”; completa que acha que sua filha é “igual” a ela, que estudou dois anos e mesmo assim não aprendeu a ler, “nem fazer o nome, nem conhecer número nenhum”. Diz que também pode ser um pouco de falta de concentração e que esse problema persiste desde a 1ª série.

Em outra perspectiva, a segunda mãe ouvida faz um movimento de explicação que envolve criança e escola. Diz perceber que o desempenho e o envolvimento da filha com a escola mudaram. Indica que antes sua filha não gostava de estudar porque “era com muito sacrifício que ela falava uma letra e a professora que ensinava ela também não ligava muito nela, pelo menos na minha (...) era um pouco distante da letra”. A mudança veio com o professor.

Por fim, a mãe do menino indica a dificuldade advinda do confronto existente nas relações entre seu filho e suas professoras: “quando elas gritavam com ele, ele abaixava a cabeça e falava que não ia fazer a lição e ele não fazia mesmo. Pela sua teimosia, as professoras brigavam com ele”. Já neste ano, que a classe é regida por um professor, acha que está sendo o melhor, pois ele respeita mais o professor, pelo fato de ser do sexo masculino e porque no primeiro dia de aula ele chegou em casa e falou que o professor era bravo: “eu cheguei lá e ele já gritou e mandou sentar”. Além disso, seu filho sempre lhe conta das broncas do professor, “que ele pega no seu pé quando esquece de fazer as lições e que é um professor bravo”.

Cabe aqui um parêntese sobre as mudanças no comportamento ou desempenho das três crianças, vinculadas à presença do professor. Por meio dos relatos, tanto das mães, como das crianças, pode-se perceber que há, na relação com o professor, uma indicação positiva, de melhora – força da relação de autoridade que nossa sociedade atribui aos homens e que as mulheres têm de se esforçar muito para conseguir. Relaciona-se tal situação ao que indica POSTIC (1993) em seu estudo sobre a relação de alunos com seus

professores tendo em vista o gênero e a matéria lecionada. Até a terceira série, as três crianças só tinham tido professoras. No caso do menino, a relação de gênero fica ainda mais evidente já que ele passa do papel de controlador de suas professoras para o de contido pelo professor.

Quanto à vida futura de seus filhos, as três mães entrevistadas indicam perspectivas de futuro próspero para eles, indicando a possibilidade de conquista de um emprego *melhor que de seus* progenitores, vinculando-a à continuidade dos estudos. Isto está de acordo com o que afirma D'Àvila (1998) acerca da escolaridade ser investimento familiar em sua dimensão intergeracional, fazendo a família concentrar esforços na educação das gerações mais novas, no caso, para lhes garantir melhores condições de vida.

Podemos comparar as perspectivas de continuidade dos estudos das crianças, consideradas como aquelas que possuem baixo desempenho escolar, com o que diz D'Àvila (*ibid*), cuja pesquisa retrata as aspirações dos pais acerca da escolaridade e do futuros de seus filhos, relacionadas à lógica da reprodução (correlação entre origem social e desempenho escolar). Nota-se que em ambos os casos, mas sob condições diferentes de performance escolar, tal lógica é rompida.

A respeito da influência que a visão que as mães têm de seus filhos pode sofrer do que diz a escola sobre eles, os dados advindos das entrevistas trazem elementos em duas direções distintas.

De um lado, sobre o desempenho de seus filhos, o que disseram ou dizem os professores das crianças é o principal parâmetro para as mães os julgarem, o que faz sentido principalmente quando pensamos que elas são analfabetas.

Das três mães entrevistadas, as das meninas afirmaram que suas filhas possuem dificuldades de aprendizagem, localizadas na leitura e escrita, mencionando para tanto o que diziam as professoras dos anos anteriores. No ano da investigação, tendo em foco o professor, uma parece ter perdido seu parâmetro, já que se afastou da escola por vergonha do professor, e a outra passou a adotar a palavra da filha e seu comportamento de leitura como principais fontes de julgamento (de certa forma também se afastou do contato direto com a escola depois que o professor assumiu a turma da filha). Vale destacar que, neste segundo caso, a mãe não deixou de olhar criticamente as professoras anteriores: “elas eram

umas descansadas” – trazendo à tona o que Carvalho & Viana (op. cit.) dizem sobre a relação escola família configurar-se como disputa entre mulheres.

Também apoiada no que disseram as professoras de anos anteriores, a mãe do menino formou a concepção de que o problema do filho é apenas de comportamento e de relacionamento com as professoras. Não mencionou em nenhum momento que ele possuísse dificuldades acerca das atividades escolares, apenas acrescentou que sua relação com seu professor atual melhorou muito, uma vez que com as professoras se pautava em conflito. Mesmo acompanhando o menino pela quantidade de cópia que faz em classe, o fato de ser analfabeta não lhe dá condição de perceber algo que não seja dito pelos professores – ela também se afastou da sala do filho depois que o professor assumiu – é interessante como não aconteceu o mesmo em relação à filha que estuda na escola e tem uma professora mulher.

Considerando o que dizem as mães sobre seus filhos, pode-se dizer que a escola, por meio de seu professor, interfere diretamente no que elas pensam sobre eles. Vale aqui citar BRANDÃO (1995), quando afirma que a ideologia forma o discurso do sujeito ao mesmo tempo que o faz acreditar que o seu discurso é próprio de si mesmo. O fato de uma mãe indicar que sempre tem de “estar pegando no pé” do filho para ele “se comportar”; o fato de outra dizer que sua filha conversava demais nos anos anteriores e que agora está melhor, e o fato de a última afirmar que sua filha não possui concentração, revelam falas da escola que invadem o discurso e a relação das mães com seus filhos.

O caso da mãe de uma das meninas é o mais preocupante, pois chega a atribuir as dificuldades da filha a causas “hereditárias”, introjetando o sentimento da inferioridade que a escola atribui às famílias pobres cujos filhos têm baixo desempenho acadêmico. No entanto, é interessante notar que o sentimento de inferioridade em relação a si mesma não é estendido à filha: a imagem que a mãe possui de si é sim de fracasso em diferentes esferas de vida, uma vez que não se acha “capacitada”, pois “até para ir ao supermercado” precisa chamar seu filho mais velho “para olhar os números” para ela. À filha, não parece vê-la, em nenhum momento, como uma criança fracassada, pois deposita nela perspectivas positivas nos estudos como meio de conquistar um bom emprego; parece que o fato de a menina estar na escola há mais tempo do que ela já é, em si, uma vitória para a mãe.

Quanto à vida futura, a escola aparece para as mães como promessa de melhores dias para os filhos. Depositam em suas vidas perspectiva de futuro na conquista de um bom emprego.

O valor que as mães atribuem à escola na vida e no futuro de seus filhos pode ser explicado pela visão de que a escolaridade seja, talvez, a única possibilidade de uma vida melhor para eles. As próprias falas das mães retratam mais enfaticamente suas perspectivas acerca da educação: (...) *“com estudo e educação se tem tudo”*; *“a escola é boa porque as professoras olham as crianças como se fossem delas, além de dar uma boa educação”*; *“importante para dar oportunidade das crianças aprenderem aquilo que seus pais não tiveram chance”*. Todas, ainda, indicaram que é importante *“para não sofrerem na conquista de um emprego”* (Mello & Marini: 1999:68).

Considerando de extremo valor o papel da escola na educação de seus filhos, pode-se afirmar que essas famílias consideram o fracasso na escola como um dos parâmetros de julgamento da criança, mesmo porque os discursos escolares estão presentes nas representações que constroem de seus filhos, e que, na vida atual, não é estendida para outros âmbitos de sua vida – o que não significa que não o venham a ser em sua vida futura.

De outro lado, embora a escola interfira na maneira das mães verem e agirem com seus filhos, ela parece não abalar o afeto e a harmonia entre os membros da família, na sua dinâmica de relacionamento. As mães são figuras centrais na educação das crianças, inclusive na vida escolar, mesmo quando o máximo que pensam poder fazer é mandar o filho ou a filha para a escola - como é o caso da mãe que se sente impotente frente à escola – e do quê não abrem mão.

Há de se reconhecer que a escola age de forma preconceituosa com as crianças de classes populares, uma vez que julga a elas e a suas famílias a partir da proximidade ou não do padrão dominante de modelo de família conjugal nuclear e de infância, dentre tantos outros, e não procura ouvi-las. As relações entre o *eu* e o *outro* (enquanto grupos, classes, etc.) são estabelecidas com base na idéia de superioridade de um padrão sobre muitos outros e justificadas pela boa intenção de “elevar” o *outro* ao padrão superior.

Se é incontestável que o preconceito da superioridade é um obstáculo na via do conhecimento, é necessário também admitir que o preconceito da igualdade é um obstáculo ainda maior, pois consiste em identificar, pura e

simplesmente, o outro a seu próprio “ideal do eu” (ou a seu eu) (Todorov:1983:162).

Ao desconhecer as pessoas, suas formas de vida, seus motivos, suas concepções, a escola não percebe as diferenças que existem entre o *eu* e o *outro* perdendo a chance de dialogar com quem a frequenta. Com base em Todorov (1983) pode-se dizer que o que a escola faz, por meio de seus professores, é uma projeção do sujeito enunciante sobre o universo, uma identificação entre meus valores e os valores. A escola não fala diretamente ao outro, mas para o outro, portanto, não reconhece nele uma qualidade de sujeito.

Mesmo diante de todos os desencontros que sofrem na escola, as famílias de classe popular, ainda assim, priorizam a presença de seus filhos na instituição, já que ela parece ser uma das únicas possibilidades de uma vida melhor. O fato de seus filhos poderem frequentar a escola, sem terem de trabalhar, já é em si significativo para essas mães que não tiveram a mesma oportunidade que, agora, podem oferecer aos seus filhos.

Pertencentes ao grande grupo de crianças das classes populares que sofrem o que se denomina de fracasso escolar – é importante ressaltar que o menino e as duas meninas participantes desta pesquisa iniciaram uma quarta série com domínio bastante rudimentar de leitura e escrita – as crianças não tiram a escolarização de seus sonhos: mesmo dizendo *estar cansada de estudar*, uma das meninas declara querer terminar o ensino fundamental; os outros dois pretendem, segundo suas falas, continuar os estudos com o intuito de seguirem uma profissão. Quanto às mães, no que depender delas, estão dispostas a fazerem o possível para manter os filhos na escola para poderem conquistar um futuro melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS. P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Traduzido por Dora Flashman.

Rio de Janeiro: Guanabara/koogan, 1981.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à

teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e

Telmo Morim Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 5^a ed. Campinas / SP: Editora da

UNICAMP, 1995.

CARVALHO, M. P. /VIANNA, C. P. *Educadores e mães de alunos: um (des) encontro* In:

BRUSCHINI/SORJ (orgs.). **Novos olhares**: mulheres e relações de gênero no

Brasil. São Paulo, Marco Zero/FLL, 1994.

D'ÁVILA, J. L. P. *Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe*. In

Educação & Sociedade, **62**. Campinas: CEDES/UNICAMP, 1998. Ano XIX, P.

31-63.

FONSECA, C. *Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação*.

Revista Brasileira de Educação (10: 58 - 89). São Paulo: Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, abril. 99.

_____ *Pais e filhos na família popular (início do século XX)*. In D'INCAO, M.A.

Amor e família no Brasil. São Paulo: Contexto, 1989

GUSMÃO, N. M. M. *Infância e escola em famílias negras de São Paulo*. In: **CEDES**, **42**:

Família, escola e sociedade. Campinas: CEDES / UNICAMP, 1997. P. 53-74.

- HELLER, A. **O cotidiano e a História**. 4 ed. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- MARINI, F. & ROSELI, R. MELLO. **Relatório de Pesquisa**. São Carlos: UFSCar/DME, 1999. (mimeogr.).
- POSTIC, M. **O imaginário na relação pedagógica**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- QUEIROZ, M. I. P. *Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”*. **Ciência & Cultura**, 3. São Paulo: EDUSP, p.272-286. Mar. 1987.
- SOUZA, S. J. & KRAMER, S. *Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores*. Texto apresentado na **17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação**. Texto mimeo. Caxambu: ANPED, 1994. 25p.
- TEDRUS, D. M. A. S. **A relação adulto-criança**: um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas. Campinas: CMU/Unicamp, 1998.
- TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. Tradução de B.P. Moisés. São Paulo; Martins Fontes, 1983. 263p.