



**SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA: ST1 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

NA COZINHA DE FAMÍLIAS RURAIS: PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE MÃES COM FILHOS EM IDADE ESCOLAR

PORTES, Écio Antônio

Doutor em Educação

Universidade Federal de São João del-Rei

eportes@gmail.com

SILVA, Pedro

Doutor em Ciências da Educação

Instituto Politécnico de Leiria,

psilva@ipleiria.pt

CAMPOS, Alexandra de Resende

Doutoranda em Educação

Universidade Federal Fluminense

xandinhacampos@yahoo.com.br

SANTOS, Valéria de Oliveira

Mestranda em Educação

Universidade Federal de São João del-Rei

valeria_sandr@yahoo.com.br

Resumo

A comunicação proposta se insere em uma pesquisa mais abrangente que vem sendo desenvolvida nos últimos cinco anos. Ela procura responder a uma pergunta básica: como é o cotidiano de mães que vivem no meio rural na lida com seus filhos naquilo que diz respeito às questões escolares? Assim, tomamos os relatos construídos em vivências diárias junto a 15 famílias, acompanhadas de segunda a domingo, de 11 da manhã as 18 horas da noite. Anotamos os acontecimentos diários dessas famílias, mas especialmente aqueles voltados para as ações da criança e daquilo que diz respeito às práticas escolares. Esse acompanhamento durou dois meses e meio. Trata-se de um estudo etnográfico e baseamos nos diários construídos durante o acompanhamento. Para interpretar esse conjunto de dados, apoiamos-nos em um conceito denominado *circunstâncias atuantes*. As primeiras análises indicam um aprofundamento dos estudos no que se refere: ao conceito de famílias rurais, ao significado de tempo e de espaço no meio rural, ao lugar ocupado pela criança nas famílias e no povoado, ao lugar da mãe nas famílias, às manifestações simbólicas das famílias, à ordenação da casa, ao lugar da escola na casa e às práticas específicas de escolarização no meio rural. Os dados mostram que, se essas famílias são semelhantes materialmente falando, as inserções simbólicas diferenciam sobremaneira as suas práticas de escolarização.

Abstract

The proposed communication is part of a larger study which has been developed over the last five years. It seeks to answer a basic question: how is the daily life of mothers living in rural areas with their children in what concerns their school issues? Thus, we built on the reports based on daily experiences with 15 families accompanied by us from Mondays to Sundays, from 11 a.m. to 6 p.m. We noted all the daily events of these families, but especially those aimed at the child's actions and at what concerns schooling practices. Such follow up lasted two and a half months. This is an ethnographic study, and we relied on the daily diaries built on during the observation. In order to interpret this data set, we relied on a concept called *active circumstances*. The first analyzes indicate a deepening in the studies regarding: the concept of rural families, the meaning of time and space in the rural area, the children's role in the families and village, the mother's role in the families, the symbolic manifestations of the families, the house organization, the school's role in the house and the specific schooling practices in the rural area. The data shows that if such families are similar, materially speaking, the symbolic insertions differ greatly their schooling practices.

Palavras-chave: Famílias rurais, práticas de escolarização, etnografia

Keywords: Rural families; schooling practices; ethnography

[PAP1226]

Introdução

O objetivo deste trabalho é se debruçar sobre um conjunto de práticas e informações obtidas a partir de um estudo etnográfico desenvolvido junto a 15 famílias rurais na procura de responder a uma pergunta básica: como é o cotidiano de mães que habitam o meio rural, no trato com seus filhos, naquilo que diz respeito às questões escolares?

De início, a pergunta necessitou ser repensada, pois ela operava com a noção de famílias, e nós vimos a necessidade de dar atenção especial às mães. É que a presença de uma pesquisadora no interior da casa “expulsou” para o fundo do quintal os homens, que pouco falaram com as pesquisadoras, que pouco conviveram com elas. Imaginamos, como hipótese construída por meio dos dados, que tal ocorra em nome de uma ética local inscrita nas práticas, de se evitar “fofocas” de vizinhos, no intuito de preservar a própria família, as pesquisadoras e a si próprio. Ainda assim, a presença do pai na escolarização dos filhos deixa pistas interessantes a serem investigadas.

Este trabalho se insere em uma pesquisa mais abrangente denominada *As práticas de escolarização de famílias rurais com filhos em idade escolar: o caso do povoado de Goiabeiras, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil* (PORTES et al., 2010), que vem sendo desenvolvida nos últimos cinco anos.

Para o presente trabalho, tomamos os relatos construídos por duas pesquisadoras (Alexandra e Valéria) em suas vivências diárias de acompanhamento de 15 famílias. Denominamos, aqui, acompanhamento como uma vivência intensa, íntima, aberta, intencional e planejada, efetuada durante o período de 7 dias, de 11 da manhã as 18 horas da tarde, durante os dias da semana, e de 9 da manhã as 18 horas da tarde nos finais de semana, na tentativa de observar sistematicamente a rotina dessas famílias, tendo como *leitmotiv* as relações escolares.

Vale lembrar que essas famílias não foram escolhidas por nós. Inicialmente, convidamos 15 famílias para uma reunião na escola, base das nossas ações, quando explicamos os nossos interesses, especialmente aqueles voltados para as ações da criança e da família naquilo que diz respeito às práticas escolares. A nossa boa convivência com essas famílias se revelou quase inútil no início dessa fase da pesquisa. Do grupo de 15 famílias convidadas, somente três famílias aceitaram nos receber. Iniciamos os nossos trabalhos com essas três famílias. À medida que os dias foram passando, as conversas foram proliferando pelo povoado sobre o que as “meninas” perguntavam, olhavam, anotavam, comiam e bebiam. Havia o temor, por parte de algumas famílias, de que nós fôssemos “agentes do governo”, “fiscais do juizado de menores”, “agentes do conselho tutelar”, pessoas que fossem “entregar” os pais às autoridades, que fôssemos falar do modo como tratam os filhos. Porém, gradativamente, essas representações foram se dissipando. Além disso, as próprias crianças da escola foram demandando a nossa presença: “quando é que vocês vão para a minha casa?”, questionavam à Alexandra e à Valéria. Aos poucos, outras famílias foram se “oferecendo”, mesmo porque se tornou distintivo ter uma pesquisadora na casa, além do fato tranquilizador de que “elas não ameaçavam”.

A ideia de nos inserirmos nessas famílias obedeceu a um objetivo básico da pesquisa maior, que era construir um painel complexo de uma realidade já definida, utilizando diferentes técnicas e métodos de pesquisa, para que pudéssemos cruzar discursos e práticas de famílias e professores. Inspiramo-nos basicamente em quatro trabalhos para efetuar essa inserção. No trabalho de Bernard Lahire (1997), notadamente nas questões configuracionais; em diferentes trabalhos de Daniel Thin (2006a, 2006b, 1998), principalmente aqueles relacionados às diferentes lógicas socializadoras da escola e da família; na etnografia sobre um conjunto de escolas portuguesas de diferentes posições sociais efetuada por Pedro Silva (2003) e, declaradamente, nos trabalhos de Annette Lareau (2007, 2000), do qual tomamos emprestado a ideia de colocar durante um período mais intenso investigadores no interior dos lares.

Para além dos teóricos aqui já indicados, concentramos nossas leituras em textos etnográficos de Fonseca (2005, 2000, 1999), Mauss (1999), Geertz (1989), Velho (1989), Ezpeleta e Rockwell (1986), Van Zanten (2004), Martins (1993) e Elias e Scotson (2000). Precisávamos estar providos de uma compreensão simbólica do sentido da nossa inserção nessas famílias e dos efeitos da nossa presença em uma cena complexa, particular, que se abria generosamente à nossa curiosidade investigativa, e não a uma perscrutação

mesquinha da vida alheia. Era preciso ter uma compreensão clara de que essa era uma tarefa invasiva: observamos o que eles possuíam em termos de bens materiais, o que bebiam e comiam, do que gostavam, como se vestiam, as manifestações culturais, como tratavam as crianças, do que falavam (de sogros, sogras, irmãos, parentes, vizinhos, do próprio marido...), como tratavam as crianças, no que creem, entre outras circunstâncias. Ouvimos também segredos, confissões e manifestações de desejos.

São dignas de nota e não poderíamos deixar de registrar a abertura e a solidariedade dessas famílias em nos receber em suas casas. O que nós conhecemos a partir dessas vivências nesses lares, devemos a essa abertura, disposição, envolvimento e aceitação de uma “estranha” no interior de suas casas, não sem constrangimento, inicialmente. Ainda, queremos ressaltar os cuidados dessas famílias para com as pesquisadoras, para que elas fossem bem acolhidas, se sentissem à vontade, pudessem circular por cozinhas, copas, salas, quartos, sem nenhuma restrição. Não podemos nos esquecer que muitas dessas famílias vivem em condições precárias, mas ofereceram sempre a melhor comida que tinham, sempre dispondo todos os dias um lanche repleto de guloseimas, emprestando chinelos para que elas ficassem à vontade, ensinando caminhos mais seguros para circulação no povoado, pois estamos falando de áreas rurais, ermas, alertando para o perigo de se estar em determinadas famílias em função dos conflitos maritais, e esperando-as e levando-as, sempre, ao ponto de ônibus. São comoventes os relatos!

Por outro lado, fazer uso de pesquisadoras já com inserção prática no campo dos estudos etnográficos demonstrou ser uma atitude acertada (Portes et al., 2007) porque, além de já terem uma atitude etnográfica perante os sujeitos acompanhados que pudesse facilitar o trabalho das mesmas, o fato de elas serem mulheres foi fundamental. Era mulher falando e convivendo com mulher. Dificilmente, esse tipo de trabalho poderia ser realizado por um pesquisador homem, em função daquela ética da preservação inscrita nos povoados rurais com relação à presença de estranhos nas casas. Aqui, as pesquisadoras estavam longe de serem como “uma mosca na parede”, nos dizeres de Flanders. Elas participaram de todas as atividades que foram solicitadas a participar, inclusive da ajuda nos deveres escolares. Discutimos muito essa questão antes de elas irem a campo e chegamos à conclusão de que não há pesquisa etnográfica sem envolvimento. O diário de campo foi o principal instrumento utilizado para descrever minuciosamente a rotina observada e vivenciada.

Para concluirmos esta parte mais introdutória do trabalho, destacamos que a cozinha da casa é que se revelou o espaço privilegiado para a observação das práticas das mulheres, consumidas diariamente em um trabalho contínuo de lavar, passar, coser e cozer em atenção a si, ao marido e aos filhos, e para a interação durante uma semana com uma “estranha” que gradativamente foi sendo aceita, que dialogou com ela, preencheu um pouco do vazio que existe nessas mulheres na execução desse trabalho miúdo, consumidor e sisifino.

Para interpretar esse conjunto de dados, apoiamo-nos em um conceito que vem sendo trabalhado por Portes et al., (2010), denominado *circunstâncias atuantes*. Ele aponta para um conjunto de ações percebidas no interior das famílias e nas suas relações sociais mais amplas, que fazem sentido entre si, que dizem respeito ao *modus operandi* de cada família nas suas relações com a escola e o mundo que a cerca. Ações que singularizam os seus esforços, mas que também devem revelar sentidos e verossimilhanças com o esforço do conjunto das demais famílias investigadas ao lidar com a questão central da qual aqui nos ocupamos, que é a relação família e escola em um espaço e tempo específicos, marcados por condições objetivas e simbólicas de existência, porque essas ações nunca são isoladas, germinam das vivências relacionais. Evidentemente, essas circunstâncias atuantes não são naturalmente naturais. São o resultado de um esforço de interpretação do material empírico à disposição do pesquisador. As circunstâncias atuantes, na verdade, são frutos de um diálogo com as referências teóricas que informam a questão tratada e procuram dar sentido ao conjunto do material empírico coletado, que vem marcado pelas possibilidades e impossibilidades de atuação no campo empírico. No entanto, essas circunstâncias construídas não obedecem necessariamente a uma ordem de investigação estabelecida *a priori*. Elas são, sobretudo, frutos da dinâmica complexa do processo de investigação e de interpretação de um determinado fenômeno social. Ainda, a ideia das circunstâncias atuantes leva o pesquisador a efetuar uma análise mais densa e abrangente da cena acompanhada, evitando-se categorizações simplistas que condensam complexidades que não podem se expressar na simplicidade imaginativa de uma primeira representação mais vistosa e chamativa, mas nem por isso mais sociológica.

Um retrato sociológico dessas famílias, abrangente, pode ser visto no Quadro 1:

Quadro 1: Características gerais das famílias acompanhadas no distrito de Goiabeirasⁱ

Família	Idade		Anos de escolaridade		Profissão		Pertenc Racial	Casa Própria	Filhos	Reunião escolar	Dificuldade Escolar
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe					
01	53	40	3	11	Vigia Aposent.	Aposentada	Negra	Sim	2	Pai/Mãe	Mat.
03	42	41	5	3	Carpinteiro	Do lar	Branca	Sim	3	Mãe	Não
07	43	36	4	2	Armador Encostado	Do lar	Branca	Sim	2	Mãe	Não
08	42	38	4	4	Pedreiro	Do lar	Branca	Sim	1	Mãe	Não
10	31	31	4*	11	Caminhoneiro	Professora Séries Inic.	Branca	Sim	2	Mãe	Mat.
12	43	39	5	3	Carpinteiro	Lavadeira	Negra	Sim	3	Mãe	Mat.
16**	66	29	4	7	Caminhoneiro Aposent.	Doméstica	Negra	Sim	2	Mãe	Não
18**	40	40	4	4*	Caseiro	Do lar	Mista	Não	3	Pai/Mãe	Mat.
21	40	39	5*	4	Forneiro Encostado	Lavadeira	Negra	Sim	1	Pai/Mãe	Não
23**	43	35	3	7	Carpinteiro Aposentado	Do lar	Negra	Sim	2	Mãe	Não
24	42	***	4	-	Carpinteiro	-	Negra	Sim	-	Tio/Avó / Vizinho	Mat.
28	41	42	4	4	Pedreiro	Do lar	Branca	Sim	3	Mãe	Não
29****	45	42	4	4	Pecuarista	Do lar	Branca	Sim	2	Mãe	Não
37	29	25	8*	4	Encarregado marcenaria	Diarista	Negra	Sim	2	Mãe	Não
44**	Falecido	42	-	4	-	Do lar	Negra	Sim	2	Mãe	Não
Médias	42,8	37,1	4,35	5,14	-	-	-	-	2,24	-	-

Fonte: Portes et al., (2008).

Legenda: * Continua os estudos na EJA (Educação de Jovens e Adultos) em São João del-Rei.

** Recebe Bolsa Escola, programa assistencial do Governo Federal.

*** Nesse caso, a responsável pela criança é a avó de 70 anos.

**** Possui uma filha cursando Ciências Contábeis na Universidade Federal de São João del-Rei.

Utilizamos esse quadro, pois, no espaço oferecido de construção deste trabalho acadêmico, dificilmente conseguiríamos construir um perfil configuracional de 15 famílias nos moldes daquele produzido por Bernard Lahire (1997). Mesmo assim, temos aqui um conjunto de características básicas que revelam aquelas variáveis mais clássicas com as quais a sociologia tem se ocupado. Pensamos que elas oferecem uma certa ancoragem para discutirmos aqueles dados mais subjetivos. Ainda, essas famílias não fogem ao perfil das 46 famílias com filhos em idade escolar na Escola Municipal de Goiabeiras, conforme mostrado em Campos e Portes (2006).

Mesmo que não fosse o nosso objetivo no início da pesquisa, ocupar-nos somente com famílias populares, o quadro aqui utilizado não deixa dúvidas de que estamos lidando com famílias rurais populares, considerando principalmente a natureza do trabalho desenvolvido pelos pais dos alunos. Apenas uma família destoa desse perfil e, coincidentemente, é a única família que se ocupa com o trabalho propriamente rural na produção de sua existência. O que não quer dizer que essa família não seja uma família popular. É que ela possui posses um pouco diferenciadas das outras e a natureza de sua ocupação é mais específica do mundo rural. Mas vivem do trabalho braçal que executam diariamente (Família 29). Os outros pais, como podemos ver, são trabalhadores da construção civil, ainda que continuem habitando o mundo rural.

A explicação para esse fenômeno pode ser reputada a uma transformação estrutural no povoado quanto à forma de trabalho e de qualificação. Antes da construção da Ferrovia do Aço, nos anos 1990, que passa nas imediações, esses pais, e alguns pais desses pais, também eram trabalhadores rurais, meeiros, empregados de

fazendas, viviam de receber por dia, de rendimentos incertos. A necessidade de mão de obra na construção da Ferrovia, inicialmente, aliciou esse contingente como trabalhadores sem qualificação e de baixa escolaridade, uma característica do setor da construção civil nos anos 1990 no Brasil, e aos poucos eles foram se transformando em trabalhadores semiquualificados desse setor e adquirindo uma profissão. Assim, trabalharam fora do estado de Minas Gerais em outras obras e foram ampliando seus horizontes de trabalho, de direitos trabalhistas e de mundo, sem abandonar o povoado ao qual retornavam nas férias, ao término e espera de novas obras. Eles se transformaram naquilo que no meio da construção civil denomina-se “trecheiro”. Denominação do trabalhador que corre trecho, que vai aonde a obra está. Talvez a maior compreensão dos direitos básicos seja a aquisição da casa própria em um país onde o *déficit* habitacional ainda é enorme. A posse da casa própria é uma forte realidade para esse conjunto de famílias e pode ser tomada como uma vantagem no processo de escolarização dos filhos, pois libera parte dos ganhos dessas famílias para os cuidados pessoais e satisfação das crianças.

Mas o quadro mostra ainda uma movimentação entre os homens (Famílias 10, 21 e 37) naquilo que diz respeito aos estudos. Esses pais ainda lutam para continuar os estudos à noite nas salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso acontece também com a mãe da Família 18. Podemos observar ainda que eles estão incluídos entre os pais mais jovens. Essa situação de retorno aos estudos de jovens provenientes dos meios populares diante de novas possibilidades já foi explorada por Nadir Zago (2000). Notamos ainda que algumas mulheres dessas famílias desenvolvem atividades laborativas fora do lar. Essas famílias indicam pertencer a um tipo mais dinâmico de família do que o conjunto de famílias observado, pois ainda não se estagnaram quanto ao posto de trabalho ocupado nem quanto à situação escolar. Para eles, conforme o pai da Família 21, “o mundo está em aberto”.

Podemos ver, no geral, que as mulheres não tiveram a mesma “sorte” que os homens. Com a baixa escolaridade que possuem, ocupam-se com os trabalhos do lar e com tarefas, como a de lavadeira de roupas, às vésperas de serem extintas pela aquisição de máquinas de lavar roupas, por exemplo. Resta a elas, ainda, o trabalho doméstico remunerado. Mas é de ressaltar que temos uma professora primária entre elas.

Por outro lado, a presença das mães no lar facilita enormemente a aproximação dessas mulheres com a escola, visto ser diferente a ocupação do espaço e do tempo nesse povoado: “a escola é logo ali”, dizem.

Ainda, é claro no quadro exposto, temos um número significativo de famílias negras entre as famílias pesquisadas. Seus filhos, podemos ver, apresentam maiores dificuldades escolares do que os das famílias brancas. Mas essa questão não é tão simples assim. Como demonstra Campos (2010), o pertencimento racial dessas famílias não interfere nas diferentes práticas de escolarização empreendidas por elas. Em um estudo minucioso com um grupo de seis famílias (duas negras, duas mestiças e duas brancas), Campos verificou que as disparidades educacionais dos filhos dessas famílias, bem como as práticas, estão relacionadas com um conjunto de circunstâncias atuantes, sendo elas: a) Condições socioeconômicas da família; b) Níveis de escolarização dos membros das famílias; c) Relações sociais entre os membros da família e da família com outras pessoas; d) Modo como a família conduz o processo de escolarização dos filhos. E, acrescentamos, a representação positiva que se tem de determinadas famílias no povoado.

Ressaltamos, ainda, como uma vantagem no processo de escolarização, o reduzido número de filhos para esse meio, que historicamente sempre apresentou um número de filhos superior àquele dos meios urbanos. O número reduzido de filhos, a Sociologia da Educação já o demonstrou, coopera para uma melhor escolarização e socialização dos mesmos.

Mas o que os relatos sobre essas 15 famílias revelam com relação às práticas de escolarização das famílias rurais ou para além delas? É disso que nos ocuparemos a seguir a partir daquele pressuposto já enunciado das circunstâncias atuantes.

1. Famílias rurais, o que é isso?

Essa é uma discussão atual no campo da sociologia rural e nos estudos demográficos, pois, observando-se os movimentos de expansão dos processos de modificação do campo, os processos culturais, políticos e

tecnológicos que vêm se instalando no Brasil e produzindo sentimentos e compreensões múltiplos nas famílias mais distantes dos centros urbanos, somos obrigados a procurar entender as famílias rurais para além de uma oposição a famílias urbanas.

Observamos hoje uma interação muito mais acentuada entre esses dois mundos, suas fronteiras são menos demarcadas e a circulação dos sujeitos é muito mais intensa em função dos transportes, meios de comunicação e ocupações desempenhadas, por exemplo. As discussões nacionais fazem parte do cotidiano de todas as famílias, o que nos leva de certa forma a considerar as famílias rurais para além de seu isolamento do urbano, do acesso ou não aos serviços públicos mais elementares como saúde, água, luz, esgoto e escola. É preciso também considerá-las nas suas simbolizações, no seu contato com a TV, com as possibilidades da parabólica, da Sky, da *Internet*, dos telefones celulares e do inseparável rádio, objeto de culto em todas as casas acompanhadas.

No nosso caso específico, denominamos de famílias rurais um grupo de 15 famílias residentes em um pequeno povoado habitado por 113 famílias, distantes 14 quilômetros de um centro urbano-industrial, sem acesso a serviços públicos para além da escola, com ruas de terra, com uma igreja, sem mercado de gêneros alimentícios e que não vivem de atividades propriamente rurais, mas sempre criam animais para a subsistência, principalmente galinhas e porcos, e mantêm hortas nos quintais. Essas famílias revelam um alto índice de dependência desse centro urbano-industrial. Por outro lado, tomamos nessa definição a própria compreensão dos pesquisadores das práticas dessas famílias para enquadrá-las como rurais, sem negar a posição geográfica que ocupam em um determinado espaço: os homens se ocupam de funções manuais na construção civil e as mulheres se ocupam das tarefas do lar e se empregam esporadicamente em funções mais simples do mundo do trabalho, como lavadeiras, passadeiras e diaristas em casas de famílias, visto serem portadoras de um baixo capital escolar e ainda serem “obrigadas” pelos maridos a “cuidar do lar”. Para eles, essa é uma tarefa precípua, mesmo que encontremos modelos mais liberais, como as Famílias 21, 29 e 37. Mas de toda forma, essas famílias renegam a alcunha de “rural”, pois esse termo significa, para elas, “atraso”, é “pejorativo”, “constrangedor”, “jeca”, comporta “humilhação”, “vergonha”, ser do mundo rural. Por outro lado, não negam os “benefícios” de morar em um espaço onde ainda estão “livres da violência”, “das drogas”, dos “males urbanos” e que podem “viver tranquilos”, “criar os filhos sem preocupação”, “visitar os vizinhos”, “deixar as crianças brincarem soltas na rua”, mesmo sob seus olhos, “circular pelo espaço”, “viver mais a vida” em uma espécie de “comunhão” com o lugar. Poderíamos ainda nos apoiar no fato de que essas famílias “sabem” que não são urbanas, por “morarem onde moram” por “serem como somos”, como comumente dizem. E quando perguntamos como são? Dizem: “Ah... somos simples”, como se a simplicidade fosse uma característica intrínseca delas, fosse uma marca distintiva. Mas é que essas famílias sabem ter incorporado em si uma *hexis* que atua, identifica e separa os diferentes sujeitos sociais e suas ações pelos diferentes espaços em que circulam.

2. O tempo e o espaço nas Goiabeiras

Se é verdade a máxima kantiana de que “tempo e espaço são os trilhos sobre os quais tudo se move”, temos de considerar mais atenção a essas duas categorias como orientadoras da vida na comunidade de Goiabeiras e entendê-las como propiciadoras de vantagens para as famílias no trato com a escola, com a igreja, com as festas do povoado, nas relações interpessoais com os familiares, com os vizinhos, nas trocas de favores recíprocos em casos de necessidades, principalmente as doenças, em uma solidariedade comunitária percebida nessas famílias. Aqui, o espaço, parece propiciar o alongamento do tempo: “é tudo muito perto” e “aqui o tempo não passa”. O que permite às mães, principalmente, pois os pais como provedores sempre “estão fora” da casa, do povoado, participar de diversos espaços de atuação oferecidos pelas circunstâncias produzidas no interior das diferentes famílias e daqueles produzidos mais coletivamente.

Não é sem razão que observamos um alto índice de participação das mães nas questões escolares, pelo menos aquelas mais formais, como as convocações da escola para as reuniões pedagógicas, no momento da entrega de boletins escolares e para discutir questões diversas atinentes a comportamento, desenvolvimento e atuação da criança no interior da escola, o que pode ser tomado como uma vantagem na escolarização das

crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As mães estão sempre por perto, facilitadas pelo local de moradia e pelos tempos necessários para deslocamentos. É verdade que aqui falamos das famílias acompanhadas por nós mais detidamente, que habitam núcleos do povoado, mas ainda temos também famílias que moram muito distantes da escola e dela não podem participar ou participam muito esporadicamente.

3. O lugar da criança nas famílias e no povoado

A primeira observação que podemos fazer trata-se de reconhecer que as crianças acompanhadas não são mais criadas sob a égide do uso da violência e do trabalho infantil. Mesmo se algumas crianças (Famílias 12, 24, 37 e 44) sejam ainda educadas mais fortemente pela ética do trabalho do que da escola.

As crianças das famílias acompanhadas se beneficiam largamente dos avanços sociais produzidos contra essas questões e da compreensão desenvolvida por seus pais e incorporada em diferentes projetos educativos, pois as famílias não são iguais, de que a criança é objeto de afetividade, de cuidado, de carinho extremo. Diríamos, até, que nesses lares rurais acompanhados, as crianças imperam, pois os pais fazem tudo que está ao seu alcance para agradá-las, vê-las felizes. Vimos ainda em alguns lares que as crianças “dão as cartas”, exercitam cotidianamente uma desobediência aos pais, por exemplo, na execução das “tarefas” escolares, nas exigências dos hábitos de higiene (escovar os dentes, lavar as mãos antes das refeições) diferente daquelas exigidas pelas disposições da forma escolar, não são “controladas”, vivem uma vida solta pelas imediações da casa, mas não são desprovidas de afeto, de cuidados básicos.

Mas de forma geral, podemos afirmar, o conceito de criança, aqui, se confunde com o de infância, pois podemos observar em todos os lares, cotidianamente, a disposição dos pais em aceitar e por vezes participar com as crianças das brincadeiras, em aceitar que exercitem suas fantasias diante do brinquedo, junto a amigos da vizinhança, não de todos, claro. Aqui, as crianças demonstram ser ativas, participativas e objeto de adoração dos pais, que revelam a eles, diariamente, a diferença de sua infância, marcada sobretudo pelo trabalho rural, duro.

Mas despontam aqui, também, famílias que veem na criança um objeto de investimento (Famílias 10, 21 e 29), sem comprometer o afetivo, que passa, sobretudo, pela escola, pela educação. Elas lutam cotidianamente, desenvolvem práticas nesse sentido de vigilância das tarefas escolares, de cuidados com os tempos de uso da TV, de incentivo à leitura, de obediência à professora, de um bom comportamento escolar, de um acompanhamento e discussão das tarefas escolares. Ainda, ficam de olhos nas notas e boletins escolares, cuidam da escolha das amizades, exercem uma vigilância constante da criança e verbalizam para a criança que “ela não tem de ser a melhor na escola, mas tem de estar dentre as melhores”. Nessas famílias, observamos que a infância da criança tende a ser mais solitária, menos expansiva e mais voltada para o atendimento da forma escolar. Observamos nessas crianças uma boa vontade escolar típica das crianças das famílias médias urbanas estudadas por Nogueira (2000). Mesmo que tenham construído essas disposições em situações bastante adversas.

Observamos ainda que essas crianças fazem uso do celular, algumas possuem computador, jogam videogame, assistem diariamente a diversos canais de televisão, especialmente o canal Futura, dando especial atenção aos desenhos animados, assistem a filmes e DVDs diversos, assistem ao futebol nos finais de semana e participam da vida comunitária da crisma, primeira comunhão, da missa aos domingos e auxiliam nas festas promovidas pela escola e pela Igreja. Para muitas delas, às tardes, depois do almoço, assistir à TV parece ser uma regra. Mas isso acontece, normalmente, junto à mãe e aos irmãos, em comunhão. São poucas as crianças que têm como hábito se dedicar às tarefas escolares à tarde, como se observa nas Famílias 3, 10, 21, 23 e 29. Aqui, a norma é outra: “primeiro a obrigação, depois a devoção”.

Se o conceito de crescimento natural criado por Annette Lareau (2007) para explicar a dinâmica de crianças dos meios populares parece se enquadrar para parte desse conjunto, para outra parte ele parece não funcionar ou não ser suficiente para explicar o comportamento de um grupo de crianças frente à escola e às atividades a ela ligadas, como é o caso das famílias anteriormente mencionadas.

4. O lugar da mãe nas famílias

As mães, nessas famílias, ocupam um lugar complexo e central na casa, pois, como já observamos, seu dia começa muito cedo e parece não acabar nunca. Elas começam o dia com a preparação das crianças para ir à escola: higienizando, arrumando, alimentando e, em muitos casos, acompanhando a criança até a porta da escola, pois estamos falando de crianças com 7 a 12 anos de idade, que merecem cuidados diferenciados.

Em seguida, ocupam-se com as “coisas da casa”, com a faxina, com as roupas por lavar e com o início da preparação do almoço. Nesse intervalo, e após o almoço também, mantêm as relações sociais com a vizinhança e com os parentes, com a escola e com a igreja. Quando a criança chega da escola, por volta de 11 horas, a vida dessas mulheres se agita, pois começam uma luta interminável, uma queda de braço com a criança: para que ela retire o uniforme, lave as mãos antes da refeição, para que coma, para que se assente à mesa, pelo menos em algumas casas, para que escove os dentes, para que faça as tarefas e para que desligue a TV etc. Essa labuta dura a tarde inteira e só se acalma um pouco quando começam as novelas, geralmente repetidas, quando a família se assenta para assistir a elas, muitas mães, para espanto das pesquisadoras, debaixo de cobertas, em plena tarde, sem nenhum constrangimento.

Essas vivências são vividas com intensidade, e muitas vezes com culpa, de forma diferente pelas mulheres. Temos, aqui, pelo menos três grupos bem demarcados. Um é aquele que é sempre vencido pela criança, pois seus gostos acabam prevalecendo e parece ser a criança que dá as ordens, comanda as ações. As mães desse grupo vivem essa experiência com mais tranquilidade, sem muitas culpas, pois se apresentam tranquilas, adeptas da TV, do DVD, do “som”, em plena tarde, com as crianças, ali, deitadas em seus colos ou soltas pelas imediações, sem preocupações escolares.

O outro grupo vive o pós-almoço de forma diferente, iniciam uma queda de braço com a criança para que ela coma, escove os dentes, ocupe-se das tarefas escolares, primeiramente, antes da TV, assentadas à mesa, em silêncio, para depois, somente, assentarem-se para assistir à “Sessão da Tarde”, aí, de forma mais relaxada. Observamos um desgaste enorme das mulheres que pertencem a esse grupo, pois, aqui, a presença masculina funciona como uma instância moral, à qual a mulher só recorrerá em último caso, pois essas crianças ensaiam, cotidianamente, uma desobediência medida, testando os limites das mães, como, por exemplo, ao tentarem fazer as tarefas escolares diante da TV, o que as mães querem cortar pela raiz. Cortam, mas com muito esforço, brigas, confusões e desgaste da autoridade. Um dia, depois de uma peleja dessa, o menino chega e fala para a pesquisadora, baixinho: “minha mãe disse que vai me internar em um colégio de doido”.

Para o terceiro grupo de mulheres, é mais tranquila a chegada das crianças, pois, observamos, elas já possuem hábitos mais estruturados, lavam as mãos sem que se precise ordenar, assentam-se à mesa para almoçar, relatam o dia a dia escolar, riem de cenas escolares vivenciadas na escola, escovam os dentes após as refeições, ocupam-se das tarefas escolares após o almoço sem que sejam solicitadas e não apresentam um desejo intenso de ver TV. Mas o trabalho de manutenção dessa ordem é diuturno por parte dessas mães, sempre vigilantes, atentas, interessadas em todos os movimentos produzidos pelos filhos. Não observamos nelas aquela atitude de repouso prolongado, relaxado, no meio da tarde. A sensação que elas produzem é que sempre elas têm algo para ser feito, que elas não podem parar nunca.

5. O lugar da escola na casa

Já mostramos em outros trabalhos (Campos e Portes, 2006; Portes e outros, 2010), quando nos ocupamos de discutir a concepção e importância que essas famílias dão para a escola, em material coletado via entrevista, que, de forma generalizada, todas as famílias produzem aquilo que De Queiroz (1995) denomina de “lugar comum do discurso pedagógico”, pois, para todas as famílias, a escola pode ser vista como “importante”, como “um bem maior”, como a “única herança que os pais podem deixar aos filhos” e a última esperança de que os filhos sejam “alguém na vida”.

Não duvidamos da veracidade desse discurso, pois, no acompanhamento efetuado junto às famílias, todas elas continuam reproduzindo esse mesmo discurso de forma generalizada. Os temas prioritários que elas

abordam dizem respeito a uma escolaridade que não foi possível em um passado, normalmente em função das precárias condições materiais, do desejo de oferecer aos filhos as possibilidades de continuidade no interior do sistema escolar, visto que as condições de acesso a material escolar, transporte e oferta de vaga são realidades para essas famílias. A isso, associam-se as melhores condições de existência, de moradia, fundadas principalmente na qualificação profissional dos maridos.

A presença da Escola de Goiabeiras no interior das famílias pode ser observada a partir dos bilhetes encaminhados convocando ou informando os pais de atividades escolares diversas (dentre elas, excursões, admoestações às crianças e informações gerais sobre festas), das tarefas escolares, das festas promovidas pela escola, dos comentários de como foi o dia na escola e da prática da professora.

Todas as famílias possuem uma certa capacidade de ler o mundo escolar, pois ouvimos de pais muito simples, de baixo capital escolar, “que seus filhos não sabem nada”, “que hoje cada turma tem uma professora, mas temos muitas crianças com dificuldades de ler e contar”, “que o ensino é muito fraco”, que a “professora X nunca dá tarefas” etc. Ao tomarmos as atividades cotidianas dessas famílias como indicadores do lugar que a escola ocupa nessas famílias, somos obrigados a retomar aquela tipologia produzida no item anterior, pois, aqui, a inserção etnográfica mostra que a escola não é objeto de uma prática cotidiana para muitas delas. Por exemplo, ao tomarmos a execução das tarefas escolares, o acompanhamento da criança efetuado pelos pais no decorrer da execução dessas tarefas, a atenção à criança quando ela se refere à escola, o controle de um tempo mínimo do trabalho escolar da criança no interior da casa, deparamo-nos com distintas famílias, como mostramos anteriormente: famílias que deixam as crianças à solta, famílias que vivem um desgaste nas relações com a criança em função da escola e, por último, famílias que construíram nos filhos disposições favoráveis ao bom desempenho escolar.

6. É possível falar em práticas específicas de escolarização no meio rural?

Nem todas as famílias desenvolvem práticas de escolarização nos meios rurais, para além daquelas necessárias para a manutenção da criança no interior da escola, embora não acreditemos que seja pouco para essas famílias manterem as crianças na escola. A hipótese que os relatos permitem levantar aponta para o fato de que um grupo de famílias cuida e desenvolve nos filhos disposições mais ligadas ao trabalho. É ele que orienta as ações, e pode-se ver isso muito claramente quando desenvolvem um modelo educativo junto aos filhos capaz de os preparar para a sobrevivência no mundo do trabalho: meninos que cuidam de pequenas obrigações no entorno da casa, tipicamente masculinas, capinar, cuidar de animais, prestar pequenos serviços por algum dinheiro, observar os trabalhos nos currais, acompanhar os pais nos reparos mecânicos de automóveis e de meninas, às quais vão passando gradativamente as tarefas domésticas de varrer a casa, limpar, lavar vasilhas, cozinhar, arrumar as disposições do lar, com dois objetivos claros, mas não necessariamente conscientes: 1) prepará-las para o mundo do trabalho doméstico remunerado e 2) prepará-las para um casamento, para uma vida marital precoce, para serem aceitas como “boas esposas”.

O *habitus* escolar, entendido como a construção de disposições arraigadas, duráveis e ordenadoras das ações, mesmo que isso não se dê de forma consciente, só pôde ser verificado em determinadas famílias, que demonstram ter introjetado a forma escolar e a ela as crianças dão respostas, em consonância com os desejos e esforços práticos dos pais, construídos no dia a dia, dentro de seus limites culturais e materiais, mas muito próximos daquelas disposições identificadas pelos trabalhos que lidam com trajetórias de sucessos, anteriormente indicados, que parecem propiciar uma longevidade escolar para os meios populares.

Referências

Bourdieu, Pierre (1983). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

Campos, Alexandra R (2010). *As práticas de escolarização de famílias rurais: um estudo comparativo entre famílias negras, mestiças e brancas do povoado de Goiabeiras*, São João del-Rei, MG. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense.

- Campos, Alexandra R.; Portes, Écio A (2006). *O perfil de famílias rurais do povoado de Goiabeiras com filhos em idade escolar*, São João del-Rei, Minas Gerais. Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSJ.
- Elias, Norbert.; Scotson, John. L (2000). *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- De Queiroz, Jean-Manuel (1995). *L'école et ses Sociologies*. Paris: Nathan.
- Ezpeleta, Justa; Rockwell, Elsie (1986). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Fonseca, Claudia (2005). Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. *Revista Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 14, n. 2, pp. 50-59, maio-ago.
- Fonseca, Claudia (2000). Família, fofoca e honra. Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Editora da Universidade.
- Fonseca, Claudia (1999). Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, jan.-abr.
- Geertz, Clifford (1989). Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. In *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, pp. 278-321.
- Lacerda, Wânia. M. G (2006). Percursos escolares atípicos: o possível contra o provável. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 6, p. 171-196.
- Lahire, Bernard (1997). *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As Razões do Improvável*. São Paulo: Ática.
- Lareau, Annette (2007). A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 46, pp. 13-82, dez.
- Lareau, Annette (2000). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Martins, José de Souza (1993). *A chegada do Estranho*. São Paulo: Hucitec.
- Mauss, Marcel (1979). *Antropologia*. São Paulo: Ática.
- Nogueira, Maria Alice (2000). A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Nogueira, M. A., Romanelli, G; Zago, N. (orgs.). Petrópolis: Vozes, pp.125-154.
- Piotto, Débora Cristina. (2008). Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-727, set.-dez.
- Portes, Écio Antônio (2001). *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. 267 f. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Portes, Écio Antônio (1993). *Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares*. Belo Horizonte: UFMG, 1993. 267 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Portes, Écio Antônio; Campos, Alexandra R.; Moura, Mariana Carlinda Ferreira e Santos, Valéria. O. (2007). Muito além da sala de aula: alguns princípios educativos em assentamentos do MST em Minas Gerais. *Vertentes*, São João del-Rei, p.179-193, jan./jun.
- Portes, Écio Antônio; Campos, Alexandra R; Amorim, Kamila ; Santos, Valéria (2010). Algumas aproximações sobre a relação família e escola no meio rural. In: Dalben. A.; Diniz, J.; Leal, L; Santos, L. (Org.). Coleção Didática e Prática de Ensino: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: escola, família e comunidade*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 5, pp. 682-707.
- Silva, Pedro (2003). *Escola-família, Uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Souza, Maria do Socorro Néri Medeiros de (2009). *Do seringal à Universidade. O acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte.

Souza e Silva, Jailson (1999). “*Por que uns e não outros?*” *Caminhada de estudantes da Maré para a universidade*. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Thin, Daniel (2006a). Para uma análise das relações entre família populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, maio/agosto, v. 11 n. 32.

Thin, Daniel (2006b). Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: Müller, M. L. R.; Paixão, L. P. (Orgs.). *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EDUFMT, pp. 17-55.

Thin, Daniel (1998). *Quartiers Populaires: L'école et les Familles*. Lion: PressesUniversitaires de Lyon.

Van-Zanten, Agnès (2004). Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan.-jun.

Velho, Gilberto (1989). *A Utopia Urbana: Um Estudo de Antropologia Social*. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Viana, Maria José Braga (2000). Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: Nogueira, M. A., Romanelli, G; Zago, N. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, pp. 47-60.

Zago, Nadir (2000). Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. In *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Nogueira, M. A., Romanelli, G; Zago, N. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, pp. 19-43.

ⁱ Como se pode ver na primeira coluna à esquerda “Família”, os números não são ordenados sequencialmente de 01 a 15, pois optamos por manter os números que identificam as famílias na pesquisa maior, que vão de 01 a 44. Isso facilita muito o nosso trabalho para lidar com um conjunto enorme de informações.