

Maglaice Miranda Reis



Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Prefeitura Municipal de Mariana
maglaice@yahoo.com.br

Marlice de Oliveira Nogueira



Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
nogueira_mar@uol.com.br

ESCOLARIZAÇÃO EM CONTEXTOS RURAIS: A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS¹

RESUMO

Este artigo discute resultados de um estudo sobre práticas de acompanhamento escolar em famílias de uma localidade rural. Com metodologia qualitativa, foram realizadas entrevistas com famílias de dez estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo cinco com sucesso escolar e cinco em situação de insucesso. Os resultados indicam que, embora tenha se confirmado um impacto da distância entre os estilos educativos das famílias e a cultura escolar nos resultados das crianças, assim como nas percepções dos familiares sobre o fracasso e o sucesso escolar, as famílias rurais pesquisadas desenvolviam um conjunto de esforços no quadro da vida escolar dos filhos e se mobilizavam, mesmo que em grau e modo diferenciados, para atender às demandas da escola.

Palavras-chave: Famílias rurais. Escolarização. Práticas educativas familiares

SCHOOLING IN RURAL CONTEXTS: THE PERSPECTIVE OF FAMILIES

ABSTRACT

This article discusses the results of a study on school monitoring practices in families in a rural location. With qualitative methodology, interviews were conducted with families of ten students from the early years of elementary school, five of whom were successful at school and five were unsuccessful. The results indicate that, although the impact of the distance between the educational styles of the families and the school culture was confirmed on the children's results, as well as on the family's perceptions of school failure and success, the rural families surveyed developed a set of efforts in the context of their children's school life and were mobilized, even if in different degrees and in different ways, to meet the demands of the school.

Keywords: Rural families; Schooling; Family educational practices

Submetido em: 01/05/2020

Aceito em: 26/01/2021

Publicado em: 26/06/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p282-306>



¹ A investigação integrou um projeto de pesquisa denominado “Da distorção idade/série às rupturas escolares: um estudo das desigualdades de escolarização em contextos rurais” que contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG.

1 INTRODUÇÃO

O tema central deste artigo são as práticas educativas e de escolarização de famílias moradoras de um subdistrito rural de Mariana, município do interior de Minas Gerais. Já temos no Brasil um denso conjunto de pesquisas produzidas no âmbito da sociologia da educação sobre a relação entre famílias de diferentes grupos sociais e a escolarização dos filhos. No entanto, mesmo diante de um aumento crescente de estudos sobre relação família-escola nos últimos 30 anos no Brasil e, também, sobre a educação do campo, ainda temos lacunas na área da Sociologia da Educação com foco na temática da relação família-escola em contexto rural, principalmente, quando a centralidade dos estudos são as famílias. Além disso, constatou-se que, na região pesquisada (denominada informalmente como Região dos Inconfidentes²), apesar de englobar uma extensa área com populações rurais vivendo em distritos e subdistritos cravados nas montanhas da região, este estudo foi pioneiro em investigar as famílias rurais da região de Mariana em sua relação com a escolarização dos filhos.

Ademais, para entender as práticas educativas e esforços escolares de famílias residentes em uma comunidade rural, optamos por empreender a investigação a partir de casos de “sucesso” e “fracasso” escolar de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental matriculados em uma única escola de um subdistrito rural. Esta opção constituiu uma tarefa que nos desafiou a examinar e buscar explicações para as desigualdades escolares no contexto rural pesquisado. Para isso, foi fundamental contextualizar as diferenças de performances escolares por meio da construção de um arcabouço teórico sobre as múltiplas desigualdades escolares, percebendo, de forma mais minuciosa, as singularidades que envolvem as classes populares moradoras de áreas rurais.

Em síntese, nossos objetivos foram: a) investigar a relação entre as dinâmicas familiares, as redes de relacionamento das famílias, os modos de acompanhamento da escolarização e o “sucesso” ou o “fracasso” escolar das crianças pesquisadas; b) identificar e analisar a visão das famílias rurais sobre a escolarização, bem como as expectativas sobre o futuro escolar; e c) compreender os aspectos sociais e culturais que caracterizam o meio rural pesquisado e sua relação com os processos de escolarização.

² A chamada Região dos Inconfidentes é composta por cinco municípios vinculados à 25ª Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais: Ouro Preto, Mariana, Acaiaca, Diogo de Vasconcelos e Itabirito.

O texto a seguir apresenta o método empregado para a investigação, as famílias rurais investigadas e os resultados da pesquisa.

2 METODOLOGIA

A escola campo da pesquisa estava localizada em um subdistrito rural ficcionalmente denominado como Esmeraldas, localizado a 50 quilômetros da sede do município de Mariana-MG. A via de acesso à comunidade corriqueiramente utilizada pelos moradores era, em sua maior parte, asfaltada, mas também possuía um trecho de cerca de seis quilômetros de estrada cascalhada à chegada do subdistrito. A localidade, com fortes características rurais, não possuía calçamento e havia iluminação pública apenas em algumas pequenas áreas que abrigavam aglomerados de casas. Composta, na maioria dos casos, pelas camadas populares, as famílias desta comunidade residiam em vários aglomerados de casas dispersos por um terreno bastante montanhoso. A única instituição escolar da localidade atendia à época da pesquisa, 80 estudantes da Educação Infantil, dos Anos Finais do Ensino Fundamental e ficava localizada na área mais central de Esmeraldas, perto da qual, estavam também a igreja, o campo de futebol municipal e alguns bares.

No sentido de compreender a relação entre famílias rurais e a escolarização dos filhos, optamos por iniciar o estudo com uma investigação nos documentos da instituição escolar, analisando os registros educacionais dos anos iniciais do ensino fundamental, etapa escolhida para a realização da pesquisa, por, comumente, concentrar uma maior e mais frequente participação e acompanhamento parental da vida escolar da prole (VANZANTEN e DURU-BELLAT, 1999). Foram analisados os seguintes documentos: diários de classe, relatórios bimestrais das aprendizagens, históricos escolares com registros das situações de reprovação e aprovação, e listas de alunos que participavam do reforço escolar proposto pela escola. O objetivo dessa análise foi selecionar dez estudantes com sucesso e insucesso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Para tanto, consideramos como sucesso escolar, itinerários escolares sem reprovações ou recuperações, e como insucesso, itinerários com reprovações, repetidas indicações para reforço escolar e/ou distorção idade/série. Assim, foram selecionados dois alunos de cada ano escolar (1º, 2º, e 4º anos), sendo um caso de sucesso e outro de insucesso. No 3º ano, selecionamos três alunos, sendo dois com insucesso e um com sucesso. Por

último, no 5º ano, selecionamos apenas um aluno com sucesso, pois não havia registros de alunos com insucesso neste ano escolar.

Em seguida foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as famílias dos estudantes selecionados, tendo como informantes não somente pais e mães, mas, também, uma avó cuidadora dos netos. Das dez crianças selecionadas para a pesquisa, cinco estudantes apresentavam sucesso escolar - SE (Natália, Elisa, Bianca, Rodrigo e Daniel) e cinco insucesso escolar - IE (Anderson, Valentim, Érica, Diogo e Joaquim – IE)³. Como duas crianças selecionadas eram primas e criadas pela mesma avó e outras duas eram irmãs e residentes na mesma casa, entrevistamos um total de oito famílias.

Realizamos as entrevistas nas casas das famílias para que fosse possível observar alguns aspectos sociais e culturais que possibilitassem a caracterização das famílias. No momento da realização da entrevista, aplicamos também um sucinto questionário com o objetivo de caracterização social, econômica e demográfica das famílias investigadas. Após a coleta de dados, realizada durante doze meses, os dados foram tratados e analisados mediante a definição das seguintes categorias: a) dinâmica familiar, b) cotidiano das famílias, c) rede de relacionamentos, d) vida escolar da prole, e) acompanhamento familiar da escolarização e, e) sucesso e fracasso escolar na percepção das famílias.

Ressalta-se que para a realização da pesquisa, tivemos a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Ouro Preto (Parecer 1.381.375) e realizamos todos os procedimentos para garantir o anonimato dos participantes e as condições éticas da investigação.

3 AS FAMÍLIAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

De maneira geral, as famílias pesquisadas, assim como as demais residentes em Esmeraldas, possuíam, entre si, estreitos relacionamentos sociais. Ao que tudo indica, isso se devia ao modo de distribuição geográfica das moradias, organizadas em aglomerados ocupados por famílias que tinham, entre si, ligações de parentesco, o que facilitava a manutenção dos laços familiares e uma comunicação intensa entre vizinhos/parentes. Muitas vezes, os filhos adultos construíam suas casas no terreno dos

³ Os nomes são fictícios para preservar o anonimato das crianças e dos familiares e as siglas SE (sucesso escolar) e IE (insucesso escolar) foram usadas para identificar a situação educacional dos estudantes ao longo do texto.

pais, desse modo, as famílias dividiam o mesmo quintal que era também um espaço de encontro das crianças para brincadeiras e outras atividades sociais.

De acordo com os dados coletados pela aplicação do questionário socioeconômico, as oito famílias pesquisadas pertenciam às camadas populares, sendo que três delas declararam uma renda familiar de dois salários mínimos e cinco famílias tinham renda menor que o salário mínimo. Além da renda familiar, para situar as famílias do ponto de vista socioeconômico, levamos também em conta dados sobre o grau de escolaridade, o tipo de moradia (alugada, cedida, própria, etc.) e a posse de bens de consumo. Estas informações foram complementadas pelas observações realizadas no interior das moradias no decorrer das entrevistas.

Destacou-se a boa receptividade das famílias em relação à pesquisa e às visitas das pesquisadoras. Embora, no decorrer da entrevista, com o gravador ligado, os familiares demonstravam um certo constrangimento, ao desligar o gravador todos foram mais receptivos, convidaram para conhecer o restante da casa, seus arredores e ofereceram quitandas e café. Estas gentilezas e afetuosidades contribuíram para o prolongamento da entrevista de modo mais informal e, principalmente, para conhecer mais profundamente a vida diária das famílias.

Grande parte dos familiares entrevistados exerciam trabalhos rurais informais e temporários na própria região, quase sempre prestando serviços para terceiros em atividades que envolviam o manejo da terra, cultivo de lavouras e o cuidado com os animais. Cinco das oito famílias investigadas declararam receber algum tipo de auxílio social (Bolsa Família e ou Programa Renda Mínima⁴). A mãe de uma das famílias (Natália - SE), por exemplo, informou que, em dias chuvosos ou quando não havia demanda de trabalho rural para o cônjuge, o auxílio social recebido mantinha as despesas da residência, garantindo a sobrevivência da família. Todas as oito famílias pesquisadas possuíam residência própria (herdada ou adquirida com financiamento) e os familiares entrevistados (um pai, seis mães e uma avó) se autodeclararam pretos ou pardos. Ressalta-se que, durante a realização de algumas das entrevistas, outros familiares

⁴O Bolsa Família é um programa de transferência de renda do Governo Federal instituído em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal n. 10.836 e consiste na ajuda financeira às famílias que tenham em sua composição gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos e extremamente pobres. As famílias beneficiárias devem cumprir alguns compromissos (condicionalidades) que têm como objetivo reforçar o acesso à educação, à saúde e à assistência.

Renda mínima: Programa da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Cidadania da Prefeitura de Mariana-MG, que se destina a oferecer qualificação e geração de renda alternativa às mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social. As informações sobre o programa podem ser acessadas no site da Prefeitura Municipal de Mariana, disponível em: <<http://www.pmmariana.com.br>>.

(avós, tios e irmãos) ficaram presentes no ambiente e participaram de alguns momentos das conversas.

A família de **Anderson e Valentim** - casos selecionados nessa pesquisa como de insucesso escolar - era conduzida apenas pela mãe e composta por 12 filhos, incluindo os dois estudantes destacados, sendo que 10 deles ainda moravam com a mãe. A matriarca da casa também abrigava o companheiro de uma das filhas mais velhas, totalizando 12 pessoas morando na residência. Havia nessa família um histórico de baixa escolaridade, a mãe não completou o ensino fundamental e os avós paternos e maternos nunca frequentaram a escola. A mãe era beneficiária do Programa Renda Mínima e exercia atividades de limpeza nas ruas do distrito. Os irmãos de Anderson e Valentim não trabalhavam e a família contava apenas com a renda dos benefícios sociais e a oferta, pelo município, (não de forma regular), de uma cesta básica, o que contabilizava pouco mais de um salário mínimo. A moradia da família estava situada em local bem distante da escola e as crianças precisavam do transporte escolar para se deslocarem até a instituição. Ressalta-se que duas das filhas tinham vida independente e moravam em outras residências. Uma delas era a mãe de Joaquim (IE), outro estudante integrante da amostra pesquisada.

A família do estudante **Joaquim** (IE) era bi parental com apenas um filho e tinha renda familiar inferior a um salário mínimo. A mãe tinha 21 anos de idade, era dona de casa e não concluiu o ensino médio. O pai completou o ensino fundamental e atuava como trabalhador rural em Esmeraldas e em outros distritos. Os avós paternos eram trabalhadores rurais e nunca estudaram. A avó materna possuía ensino fundamental incompleto e atuava como varredeira no Programa Renda mínima. O avô materno, que era pai de Anderson (IE) e Valentim (IE), possuía Ensino Fundamental incompleto e era trabalhador rural.

A família de **Diogo** (IE) morava próximo à residência da família de Anderson e Valentim, portanto bastante distante da escola e da região central de Esmeraldas. A mãe adotiva de Diogo era irmã da mãe de Anderson e Valentim, tinha 72 anos, era aposentada e nunca frequentou a escola. Ela possuía 11 filhos e a família contava apenas com uma aposentadoria de valor inferior a um salário. Três filhos ainda moravam com a mãe e alguns dos outros filhos moravam próximo à residência materna e compartilhavam do mesmo terreiro. Dessa forma, Diogo contava com ajuda de uma irmã e de sua cunhada para realizar os deveres e tarefas escolares. É importante destacar que ao final da entrevista, a mãe de Diogo se emocionou muito ao relatar os maus-tratos sofridos por ele

quando ainda era bebê e morava com a mãe biológica, informou também os motivos que a levaram a adotar a criança.

Érica, única estudante do sexo feminino em situação de fracasso escolar, da amostra, também passou por situação de abandono quando morava com a mãe. Segundo o relato do pai da criança, que possuía a guarda da filha, ela chegou a passar fome e “era muito jogada”. Érica vivia com o pai e a família estendida, que era composta pela avó materna e dois tios da criança. A família tinha como subsistência a renda de pouco mais de um salário mínimo. O pai de Érica tinha 25 anos, concluiu o ensino médio e estava, à época da pesquisa, desempregado, contando com o apoio dos demais membros da família para os cuidados e as despesas com a criança. A mãe, que morava distante da criança e do ex-marido, não concluiu o ensino fundamental e, também, estava desempregada. Os avós paternos de Érica nunca estudaram e eram trabalhadores rurais. Os avós maternos eram comerciantes aposentados.

Natália, caso de sucesso escolar, era a única criança da amostra que não participava do Programa de Educação em Tempo Integral ofertado pela escola municipal do subdistrito. Ela vivia em família bi parental, formada pelos pais e a criança. Os pais de Natália não chegaram a concluir o ensino fundamental, a mãe era dona de casa e o pai trabalhador rural, a renda familiar era de um salário mínimo. Os avós maternos e paternos também não chegaram a concluir o ensino fundamental. A avó materna trabalhava como agente comunitária de saúde, o avô materno era artesão, trabalhava com painéis de pedra, ofício bastante comum na região de Mariana. Os avós paternos eram trabalhadores rurais, o avô realizava também serviços de transporte informal na comunidade.

A família da **Elisa** (SE) era formada pelos pais e dois filhos (a criança e um irmão mais novo). A mãe de Elisa possuía diplomas de Ensino Médio e de curso técnico em Magistério e atuava como agente comunitária de saúde. O pai de Elisa não chegou a concluir o Ensino Fundamental e era trabalhador rural. Os avós paternos nunca frequentaram a escola. Já sobre os avós maternos, a avó iniciou o ensino fundamental sem completá-lo, e o avô tinha o ensino fundamental completo. A profissão de trabalhador(a) rural era comum a todos os avós de Elisa, sendo que o avô materno atuava também como garimpeiro. A renda da família variava entre um e dois salários mínimos.

A Família do estudante **Daniel** (SE) era nuclear e formada pelo pai, pela mãe e por dois filhos. A mãe possuía ensino fundamental, trabalhava varrendo as ruas pelo Programa Social Renda Mínima e era dona de casa. O pai não concluiu o ensino

fundamental e trabalhava como marceneiro. Os avós maternos não concluíram o ensino fundamental e a avó trabalhava com plantação de hortaliças e chegou a fabricar rapadura durante algum tempo. O avô materno era trabalhador rural. Não foram obtidos dados sobre os avós paternos que não residiam na mesma comunidade. A renda familiar era menor que um salário mínimo.

Para finalizar a descrição das famílias, **Bianca (SE) e Rodrigo (SE)** eram primos e cuidados pela avó (avó paterna de Bianca e materna de Rodrigo), que não completou o ensino médio e era trabalhadora rural. A avó tinha quatro filhos, mas todos já se mudaram de sua casa e ela passou a se responsabilizar, junto com o esposo, pelos cuidados e educação dos dois netos. Rodrigo era filho único e Bianca possuía uma irmã mais nova que residia com a mãe. A mãe de Bianca concluiu o ensino médio e trabalhava em uma escola na sede da cidade. O pai também possuía diploma de ensino médio e trabalhava como pedreiro. Os avós maternos de Bianca não chegaram a concluir o ensino fundamental, a avó trabalhava como agente comunitária de saúde e o avô como artesão de painéis de pedra. Tratando-se dos pais de Rodrigo, a mãe possuía ensino médio completo e trabalhava como doméstica. O pai não chegou a concluir o ensino fundamental e trabalhava como garimpeiro. Os avós paternos possuíam diploma de ensino médio e eram trabalhadores rurais, sendo que o avô era “retireiro”⁵ e fazia ordenha de vacas leiteiras. A renda familiar dos avós cuidadores de Bianca e Rodrigo girava em torno de um salário mínimo.

Esta sucinta descrição teve a intenção de mostrar brevemente a realidade social e as condições de existência em que viviam as oito famílias participantes da pesquisa, evidenciando aspectos considerados relevantes para a explicação de suas práticas educativas e de suas expectativas em relação à escolarização dos filhos/netos.

4 A VIDA COTIDIANA DAS FAMÍLIAS

Considerando os trabalhos de Kellerhals e Montandon (1991), de Thin (2006) e os conhecidos trabalhos de Lahire (2007) sobre a escolarização em famílias populares, pode-se afirmar que os destinos escolares de estudantes de grupos sociais menos favorecidos, embora fortemente influenciados pelo seu pertencimento social, são também, afetados por fatores internos à dinâmica de funcionamento das famílias, como por

⁵ Na região pesquisada, retireiro é o trabalhador rural responsável pela ordenha e demais cuidados com o gado leiteiro.

exemplo, as temporalidades e espacialidades, o ordenamento do cotidiano familiar, as formas de linguagem e comunicação, os estilos de criação dos filhos e os modos de exercício da autoridade parental. Diante disso, para explicar as práticas educativas das famílias moradoras de regiões rurais e sua relação com a escolarização dos filhos, é necessário inicialmente conhecer o cotidiano e os modos de organização da vida diária familiar.

Em todas as oito famílias, as mulheres (mães e avós) eram responsáveis pelos cuidados com a casa e com os filhos/netos. No tocante à participação das crianças nos serviços domésticos, em todas as famílias foram mencionados momentos em que as crianças colaboravam com as atividades, porém, os dados indicam que as crianças não possuíam uma rotina obrigatória de tarefas domésticas e que participavam esporadicamente deste tipo de atividade. Além disso, na organização das oito famílias, era bastante comum que outras mulheres da família extensiva (tias, primas, avós), colaborassem com o cuidado das crianças, tanto para suprir as suas necessidades básicas, como segurança, higiene e alimentação, quanto no acompanhamento das atividades escolares.

Parecia haver, então, certa disposição, no sentido bourdieusiano, das mulheres das famílias pesquisadas para o acompanhamento educativo das crianças. As mães e avós entrevistadas estavam efetivamente envolvidas nas atividades educativas, de um modo geral e, especialmente, nas atividades escolares das crianças. Elas participavam das reuniões na escola, conversavam com os funcionários e professores e, muitas vezes, levavam e buscavam os filhos para as aulas, indicando que, embora a escola denomine seus encontros com as famílias como “reuniões de pais”, o protagonismo das mulheres (mães e avós) pesquisadas no acompanhamento da vida escolar dos filhos/as e netos/as é evidente.

A constatação da mulher como protagonista no acompanhamento da vida escolar dos filhos não é novidade e foi apresentada em diversas pesquisas, como as de Van-Zanten (1996), Charlot e Rochex (1996), Bounoure (1995) e NOGUEIRA e NOGUEIRA (2017) assim como também nos estudos de Portes *et al.* (2012) que investigaram famílias do meio rural e sua relação com a escola. Acreditamos que, assim como na pesquisa de Portes *et al.* (2012), a intensa presença das mulheres rurais da nossa pesquisa no cuidado e no acompanhamento da vida escolar das crianças acontecia, não somente como um fenômeno derivado da tradicional divisão sexual do trabalho doméstico no seio das famílias, mas também porque elas estavam sempre mais próximas fisicamente da

escola, seja por não atuarem profissionalmente fora do lar (algo comum entre os cônjuges), seja por exercerem atividades rurais em locais perto da moradia. A relação com o tempo e o espaço no meio rural também pode ajudar a explicar a participação efetiva das mulheres na vida escolar das crianças. A sensação de que o tempo demorava a passar poderia levar as mulheres a participarem mais dos eventos da escola e da igreja e a construir uma rede de relações com os demais moradores do povoado de modo mais frequente.

Sobre o cotidiano das oito famílias pesquisadas, é importante destacar uma particularidade das famílias rurais: o cultivo da terra. As atividades variavam entre plantações de roça, como milho, por exemplo, e o cultivo de hortaliças, como couve, alface, almeirão, entre outras. O cuidado com os animais também era outra atividade comum a essas famílias, que relataram se dedicar à criação de animais, principalmente, galinhas e gado. Os pais e avôs das crianças exerciam atividades manuais que demandavam esforço físico (trabalhador rural, servente de pedreiro, pedreiro, marceneiro e garimpeiro) e o mesmo acontecia com a maioria das mães e avós (cuidadoras do lar, trabalhadoras rurais). A única exceção era a mãe de Elisa que, como agente comunitária de saúde, exercia uma atividade menos manual e, com isso, menos desgastante fisicamente que as demais.

Outro aspecto comum nas oito famílias é que os adultos não exigiam das crianças a participação nas atividades estritamente rurais, sendo que elas não possuíam uma rotina de cuidar das hortas, de outras plantações ou dos animais. As famílias relataram que algumas crianças auxiliavam neste tipo de trabalho, mas não havia uma imposição ou exigência; elas participavam de forma espontânea e quando manifestavam interesse. “Tem vez que ela joga água pra mim, quando tá animada, mas quando não tá...”, ou “A gente vai, faz os canteiros, eles vão e plantam. [...]”, ou ainda, “Gostam. Mexer com a terra é com eles mesmos, mas só quando dá tempo” são exemplos de relatos que indicam esta participação mais esporádica das crianças nas tarefas rurais.

Podemos supor, na esteira de Pandolfo (2012; 2013), que embora o trabalho com a terra estivesse presente na socialização das crianças desde muito cedo, o que suporia a probabilidade de uma maior participação economicamente ativa (atividades laborais) dos jovens rurais no sustento familiar, no caso das famílias pesquisadas essa não era uma característica comum e as mães e avós foram bastante enfáticas em dizer que não havia uma obrigatoriedade do trabalho e que a prioridade eram os estudos.

Em relação aos modos de autoridade exercidos pelas mães/avós, havia dissonâncias entre os estilos educativos no conjunto das famílias pesquisadas. Os estudos clássicos de Kohn (1977) ou Bernstein (1961) nos indicam que o exercício de ocupações mais manuais tem efeito nos estilos educativos familiares e os pais tendem a valorizar a ordem e a obediência dos filhos em detrimento de uma autoridade mais dialogada e negociada, comum às famílias cujos pais exercem profissões mais intelectuais. No entanto, tratando-se das famílias rurais pesquisadas, essa não era a regra nas oito famílias. Além disso, o que os dados mostram é que, embora seja possível associar, em alguns aspectos, o modo de criação nas oito famílias ao que Lareau (2007) denominou como “crescimento natural”, estilo educativo comum às famílias populares, outras nuances das maneiras de educar dos pais puderam ser identificadas.

Inicialmente, traços de um estilo educativo próximo ao “crescimento natural” puderam ser identificados de modo bastante visível: era bastante comum que as crianças brincassem livremente no terreiro das casas no final da tarde e em finais de semana, o que possibilitava a interação com os vizinhos que eram, em maioria, parte da família estendida. Outro aspecto comum às oito famílias era certa restrição da abertura ao diálogo entre adultos e crianças, e a imposição de um estilo de autoridade mais verticalizado na forma de comunicação familiar, como se pode observar, por exemplo, no relato da mãe de Elisa (SE): “Minha família segue esse princípio, meu pai ensinou que, quando chegava um adulto, podia ir para cozinha, não escutar o assunto do mais velho, depois que terminava que ele falava: “Pode vir”. Eu passo isso para ela também. Porque os coleguinhas também tiram de ritmo.”

No entanto, juntamente às características de um estilo educativo mais posicional e hierárquico (BERNSTEIN, 1961), ou próximo ao “crescimento natural” preconizado por Lareau (2007), comumente encontrado em famílias populares, algumas das famílias pesquisadas também desenvolviam outras práticas educativas não tão tradicionalmente encontradas neste grupo social, como controlar mais intensamente os horários dos meninos e das meninas, sobretudo os de brincar, assistir televisão, estudar, tomar banho e jantar. Essas famílias declararam também que monitoravam os contatos de amizade das crianças, pois, segundo elas, havia crianças moradoras do distrito que apresentavam comportamentos que não eram aceitáveis para os seus filhos/netos.

Este comportamento parental de maior controle da vida diária dos filhos, principalmente em relação ao uso do tempo, dos espaços e das amizades estava mais presente nas famílias de Natália, Elisa, Daniel, Bianca e Rodrigo (estudantes em situação

de sucesso escolar). Estilo educativo, em que o ordenamento da vida doméstica pode exercer (mas não determinadamente) forte efeito sobre a escolarização por coincidir com as lógicas de funcionamento do mundo escolar (LAHIRE 2007).

Estas famílias relataram que controlavam os tempos para as atividades diárias das crianças, no entanto, a definição dos horários para os estudos apareceu de forma menos sistemática, o que pode ser explicado pelo fato de a maioria das crianças desse grupo permanecer na escola em horário integral, e os “deveres de casa” serem feitos, na maioria das vezes, na própria escola.

Muitas vezes, a amizade acaba influenciando sim, mas ela tem contato com outros coleguinhas, eu não deixo sempre. [...] Evitar ao máximo, quando vai, dou horário para chegar, dou horário para sair, pergunto como foi o comportamento lá, o que aconteceu...E, também, tem que ter hora para fazer as coisas, brincar, estudar...tudo. (Mãe de Elisa - SE).

Tem algumas... alguns colegas aqui da... os vizinhos de perto. Porque eu não deixo ele, fim de semana em campo, não deixo. Eu não... porque as crianças daqui falam muito palavrão, coisas erradas... Então eu não deixo. (Mãe de Daniel - SE).

Assim como as mães de Elisa (SE) e Daniel (SE), que procuravam saber sobre as saídas, as brincadeiras e os colegas dos filhos, a mãe de Natália (SE) também controlava as atividades lúdicas da filha, explicando com o quê (ou com quem) ela poderia ou não brincar. Havia também um controle sobre as temporalidades da criança, e uma demarcação forte das atividades diárias. A mãe de Natália (SE) contou que a criação da filha era bastante controlada por ela e, caso a criança não cumprisse as ordens, ela impunha algum tipo de punição:

Primeiro, dever, depois, banho e, depois, vai assistir novela, depois, vai pra casa da avó dela. Se deixar, ela fica o dia inteiro sem fazer nada. [...] Eu dou castigo também. [...] Tem hora que eu falo num tom sério com ela e ela começa a responder... Eu coloco. Tiro a televisão dela, as coisas que ela gosta de fazer. Dever, mesmo... Tem vez que, em vez dela estudar, ela faz: Ai, não precisa fazer não”. Aí eu falo: “Se você não fizer dever não tem novela” (Mãe de Natália - SE).

Um maior controle e ordenamento da vida diária pelos pais pode ajudar a explicar, mesmo que parcialmente, os bons resultados escolares das cinco crianças. No caso de Natália (SE), Elisa (SE) e Daniel (SE), este ordenamento da vida doméstica se somava a um acompanhamento mais intenso da vida escolar. Contudo, no caso de Bianca (SE) e Rodrigo (SE), em que não havia um acompanhamento tão sistemático das tarefas escolares, esse ordenamento e controle da vida diária das crianças pode ter sido decisivo

para o desenvolvimento de disposições escolares nas duas crianças, e, conseqüentemente, pelos seus bons resultados. Veremos mais adiante, com mais profundidade, os detalhes deste acompanhamento familiar da escolarização das crianças.

Diferentemente, nas famílias de Érica (IE), Diogo (IE), Joaquim (IE), Anderson (IE) e Valentin (IE), os modos de criação dos filhos aconteciam de forma menos sistemática e menos controlada. Os familiares informaram que não exerciam um controle muito rígido sobre a rotina dos filhos, porque as crianças já conheciam seus horários e os respeitavam. Por outro lado, os relatos indicam que estas famílias também não controlavam intensamente as saídas de casa, ou restringiam os colegas e brincadeiras das crianças. Do mesmo modo, havia um menor controle sobre as temporalidades e as crianças não seguiam um ordenamento muito rígido das atividades diárias.

Como exemplo, temos o relato da mãe de Anderson (IE) e Valentin (IE) que, embora tenha declarado um controle sobre os horários das crianças (“aqui tem horário pra tudo”), em outros momentos, relatou que não costumava restringir as amizades dos filhos ou as suas saídas de casa. Ela também relatou que não tinha tempo para olhar as tarefas da escola, mas que, vez ou outra, costumava verificar os cadernos dos filhos para “ver se tinha atividades sem fazer”: “Se eu tiver um tempinho, eu olho. Tem vez que eu passo semanas sem olhar. Mas sempre, fim de semana, eu costumo olhar. Se tiver tarefa sem fazer, já falo. Mas sempre gosto de olhar. Porque eles podem enrolar a gente, não é?” (Mãe de Anderson e Valentin - IE).

Um outro elemento das dinâmicas das famílias pesquisadas é a relação com a religião. Percebemos, por meio dos relatos, principalmente nas famílias de Daniel (SE), Elisa (SE) e Natália (SE), que muitas das ações parentais seguiam princípios orientados pelas religiões que praticavam, fossem elas católicas ou evangélicas. Além da rede de relacionamentos envolvendo os membros da igreja e a leitura da Bíblia realizada diariamente pelas crianças, parece que a disciplina imposta pela adesão à religião praticada - pontualidade na frequência ao culto ou missa, valores como dedicação, conformidade às regras, moral do esforço -, contribuía para a construção de uma “ordem moral doméstica” que, por sua vez, beneficiava o desempenho das crianças na escola. (LAHIRE, 2007, p. 25-27). Segundo Lahire (2007, p. 26), esses traços “podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade”. Em síntese, podemos supor que a prática religiosa dessas famílias contribuía de algum modo para a construção de um provável *ethos*, fortemente valorizado pela escola.

5 O ACOMPANHAMENTO FAMILIAR DA ESCOLARIZAÇÃO

A análise dos dados indica que as famílias rurais pesquisadas se mobilizavam de algum modo para acompanhar seus filhos nos estudos, no entanto, esse acompanhamento era condicionado pelos poucos recursos simbólicos e materiais de que dispunham. Como as lições eram, na maioria das vezes, realizadas na própria escola, devido a participação das crianças nas atividades do Programa de Tempo Integral, as famílias relataram que costumavam verificar (com graus diferentes de frequência) os cadernos das crianças para acompanhar o seu desempenho escolar, como também iam à escola conversar com os professores, mesmo que esporadicamente, em alguns casos. Mesmo nas famílias em que as mães ou avós possuíam baixa escolaridade, os esforços das famílias para realizar um mínimo acompanhamento escolar dos filhos foram visíveis nos dados.

Em cinco das famílias este acompanhamento pareceu ser mais intenso (Anderson (IE) e Valentin (IE), Elisa (SE), Natália (SE), Daniel (SE) e Joaquim (IE)). Nestas famílias, nos casos em que as mães tinham pouca escolaridade, elas contavam com uma rede familiar e de vizinhança que contribuía para um apoio escolar mais constante.

Se eu souber, eu vou assentar, explicar. Se eu não souber, a [filha mais velha] tá sempre ajudando, tirando alguma dúvida. Ou a [umas das filhas que está cursando o 8º ano do Ensino Fundamental] ajuda também. Eles sempre procuram a [irmã mais velha] pra tirar a dúvida. Sempre que a gente pode ajudar, a gente vai ajudar. Quem sabe mais, ajuda o outro (Mãe de Anderson e Valentin - IE).

Estas mães olhavam os cadernos das crianças, questionavam sobre as avaliações e verificavam o cumprimento das tarefas.

Eu tenho que assentar com ele e ensinar ele. Tem vez que eu leio bastante livro pra ele, *coloco ele pra ler depois que eu leio*. Ajudar nisso. Porque, maior parte, ele fica na escola. O tempo que ele tem comigo é na parte da tarde e mais no final de semana que é o tempo que eu tenho de colocar ele pra estudar. [...] Eu coloco ele pra estudar, principalmente quando tem teste. Aí eu coloco ele pra estudar, mesmo depois que ele chega da escola, ele estuda (Mãe de Joaquim - IE).

Nestas famílias, as mães relataram apoiar de forma mais intensa e constante a escolarização dos filhos, chegando mesmo a um acompanhamento do tipo “corpo a corpo” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2017), estratégia bastante presente nas famílias de camadas médias e menos comum nos grupos populares. Entretanto, parece

que, no caso de Joaquim (IE), Anderson (IE) e Valentin (IE), este acompanhamento era, em certa medida, condicionado pela baixa escolaridade das mães e, embora elas acionassem ajuda de outros familiares e vizinhos, o tipo de apoio oferecido era insuficiente para reverter a situação de fracasso escolar dos estudantes. É importante ressaltar que o fracasso escolar é um fenômeno complexo que envolve fatores extraescolares (origem social, nível socioeconômico das famílias, apoio familiar, dentre outros) e intraescolares (gestão escolar, práticas pedagógicas docentes, organização escolar, currículo, por ex.) (MILLET; THIN, 2005), e, portanto, não pode ser explicado unicamente pelo tipo de acompanhamento familiar da escolarização.

Na mesma linha de um acompanhamento “corpo a corpo” condicionado pela posse de poucos recursos culturais e baixa escolarização dos pais, a mãe de Natália (SE) relatou que costumava assentar-se ao lado da criança para “vigiar” se ela estava estudando: “A gente senta perto dela e vai ensinando como é. Quando eu fico sabendo [sobre as avaliações] eu mando ela estudar. Assento lá perto dela e fico lá vigiando ela ler direitinho. O pai dela também ajuda ela”. A mãe relatou também que, quando não conseguia ajudar a filha devido à sua pouca escolaridade, ela requisitava a ajuda dos primos que estavam em séries mais avançadas.

Já nas famílias de Diogo (IE), Rodrigo (SE), Bianca (SE) e Érica (IE), segundo os relatos dos familiares, embora acompanhassem a escolarização dos filhos/netos, olhando os boletins e os cadernos para confirmar se havia tarefas de casa, uma intervenção mais direta acontecia somente nos momentos em que as crianças demandavam o apoio, procurando os membros da família para ajudar nas tarefas escolares.

A gente olha se tem dever, aí ele fala que não tem, aí não tem mesmo não. Aí quando ele traz ele fala: “Tem dever hoje”. Aí eu digo: “pois traz lá pra gente fazer”. Ai ele vai enrolando, enrolando... e lá pra de noite ele traz. Mas quando ele traz, nós faz. Vai ensinando a ele e ele faz (Irmã de Diogo - IE).

Rodrigo (SE) e Bianca (SE), embora não tivessem esse acompanhamento familiar sistemático das tarefas escolares, segundo os relatos da avó cuidadora, as crianças eram muito autônomas e obtinham resultados positivos na escola. Segundo o relato da avó, a escola enviava um bilhete comunicando sobre as datas das avaliações, mas não havia uma preparação para esses momentos por parte da família. Ou seja, não havia um acompanhamento “corpo a corpo” e constante das atividades escolares dos netos por parte da avó ou de outro membro da família.

Porém, não se pode afirmar que nestas três famílias, as mães e a avó não participavam ou não acompanhavam as crianças no processo de escolarização. Observamos, por meio dos relatos, uma forma de mobilização diferente das demais (“não pode faltar de aula”, “tem que parar de brincar e estudar”, “tem que sentar para fazer o dever”), mais fundada na garantia da frequência escolar e na organização da dinâmica interna da família para que as crianças aprendessem, do que propriamente por meio de um apoio escolar regular e sistemático.

Os resultados da pesquisa também indicam que a visão das famílias sobre a escola e a vida escolar dos filhos/netos estava muito condicionada aos resultados escolares mais visíveis para eles, como as notas das provas e as informações do boletim escolar. De maneira geral, nos casos em que as crianças estavam mais avançadas na escola e apresentavam boas notas, as famílias se manifestaram satisfeitas com as atitudes e resultados das crianças, como também com a escola e com os professores. Da mesma forma, as crianças com insucesso escolar foram descritas pelos familiares de maneira bastante similar, sendo que eles indicaram ciência das dificuldades das crianças e apresentaram baixas expectativas em relação ao seu futuro escolar (“acho que vai até o 9º ano”, “vai terminar o fundamental”, “não vai para frente não”). Na esteira de Barbosa e Randall (2004), podemos inferir que a percepção do sucesso ou do fracasso escolar está na base da construção pelas famílias de camadas populares, de expectativas mais ou menos promissoras em relação à escolarização dos filhos.

Veremos como as mães e a avó descreveram Daniel, Natália, Elisa, Rodrigo e Bianca, estudantes com sucesso escolar. A mãe de Daniel (SE) relatou que ele era uma criança dedicada, que gostava de ler livros e que tinha um bom comportamento, mostrando dedicação aos estudos e às tarefas em casa e na escola. Para ela, Daniel “é mais livro, mais televisão, com os desenhos dele. [...], mas os desenhos é tudo educativo. Não tem violência, não...”. As características de Daniel descritas pela mãe estão muito próximas daquelas legitimadas pela escola: autodisciplina, dedicação, esforço e docilidade. Portanto, é possível afirmar que essa família estimulava comportamentos valorizados pela escola, considerando Lahire (2007), e, como consequência, a apropriação da cultura escolar por parte de Daniel parecia ocorrer de forma eficiente e sem muita tensão.

Na mesma esteira, a mãe de Natália (SE) relatou o bom comportamento da criança em casa e na escola. A mãe enfatizou a autonomia dessa criança, relatando que “ela consegue fazer bastante coisa sozinha”, que buscava as informações necessárias e

procurava esclarecer as dúvidas para realizar as atividades. Natália, segundo a mãe, “não fica esperando”, indicando que a menina tinha iniciativa e autonomia para os estudos. Na visão da mãe, Natália “está indo bem” no processo de escolarização e “gosta mais de Português e Geografia”. A mãe também relatou que a criança lia bastante em casa e que procurava oferecer a ela material para leitura, atividade que considerava importante para o desenvolvimento escolar.

Sobre Rodrigo (SE), na perspectiva da avó, apesar de ele não ser “um menino quieto”, era uma criança participativa, responsável. Embora a avó tenha afirmado não saber muito sobre a vida escolar da criança, ela demonstrou satisfação em informar que ele tinha boas notas e que nunca foi reprovado. A avó resumiu a sua visão sobre os resultados de Rodrigo como “tudo ótimo” e relatou, com certo orgulho, que ele não apresentava dificuldades com a disciplina de Matemática, destacando que, nessa matéria, ele era “melhor ainda”. Um ponto que se destaca no cotidiano desta família é que, embora a avó não desenvolvesse um acompanhamento sistemático da vida escolar dos netos Rodrigo e Bianca, as crianças iam muito bem na escola (“se viram sozinhos”), e esse comportamento autônomo era bastante valorizado pela família, e, certamente, também pela escola.

Sobre Bianca (SE), prima de Rodrigo, segundo a avó, era um exemplo de pessoa que “dá conta do recado”, e quando apresentava alguma dificuldade, “ela se vira”, “busca solução sozinha, ou procura um adulto”. Para a avó, assim como Rodrigo, Bianca também era uma criança que não apresentava dificuldades no seu percurso escolar.

As características de Bianca (SE) e Rodrigo (SE) parecem estar bem próximas do que Lahire (2007, p. 59) denominou como estudante “*self-government*”, capaz de aprender a aprender, ou seja, de um estudante autônomo. Tendo como base os estudos do autor, é comum que essa característica, a autonomia, seja altamente valorizada pela escola.

Para a mãe de Elisa (SE), a garota estava se saindo melhor que o esperado em relação aos estudos: “Tem hora que a gente acha que ela está fazendo coisa além. Que ela está aprendendo muito bem... a fazer aquilo... a expressar muito bem as coisas que ela faz”. A mãe relatou que o esposo e os avós demonstravam uma certa surpresa com o bom desenvolvimento escolar da criança.

Os estudos de Bourdieu (1998; 2013) sobre o *habitus* de classe também nos fornece pistas para discutir essa questão. Lembrando que as ações dos sujeitos representam o meio social em que estão inseridos, é possível discutir, embasado em

Bourdieu (2013), que esse *habitus* é a incorporação do conjunto de crenças e práticas de uma determinada classe social. Assim, o pai e avós de Elisa (SE), pouco escolarizados, se surpreendiam com o bom desempenho dela na escola, pois, certamente, interiorizaram, por meio das possibilidades objetivas, as poucas probabilidades de sucesso em um meio social bastante vulnerável, e diante de uma história familiar geracional de pouca escolaridade.

Com relação aos casos de insucesso escolar, as crianças foram descritas com características opostas às descritas pelas famílias dos alunos com altos rendimentos escolares. O estudante Diogo (IE), por exemplo, segundo relatos da mãe, tinha muitas dificuldades com a leitura e a escrita. Ela expôs que quando pedia a ele para ler, “aí ele troca as letras. Ele é muito de trocar as palavras. Lê, mas com dificuldade. Ele troca muito as palavras. Mas ele é meio preguiçoso pra ler”. O termo “preguiçoso” apareceu outras vezes no decorrer da entrevista. A mãe de Diogo também afirmou que ele era “lerdo” e, portanto, provavelmente, no futuro, iria “trabalhar em oficinas”.

COUTRIM e NOGUEIRA (2013), ao discutir o lugar do trabalho nas famílias populares, apoiadas na teoria bourdieusiana, pontuam que as “disposições escolares” e “disposições não escolares” são construídas não somente de acordo com o volume e tipo de capital que as famílias possuem, mas também pelos modos de transmissão e apropriação (ou não) da cultura legítima. Podemos supor que, ao fazer a afirmação de que Diogo (IE) “serviria para trabalhar em oficina”, a mãe destacava, de modo inconsciente, as disposições não escolares do Diogo e previa, as poucas “chances objetivas de sucesso” (BOURDIEU, 2005) da criança em relação à escola, associando seu futuro a uma ocupação mais manual que não exigiria alta escolaridade.

A mãe de Joaquim (IE) acreditava que a criança estava progredindo com relação à leitura, mas destacou que ele ainda precisava praticar muito para ter uma leitura fluente. Sobre os resultados escolares, a mãe relatou que, em avaliações no valor de cinco pontos, Joaquim costumava tirar dois ou dois e meio pontos. Assim, ela se posicionou: “Então tá bem baixa. Tem que estudar mais”. A mãe ainda destacou que o filho gostava mais da disciplina de Ciências (“fala muito em terra”). Esta mãe, ciente de que Joaquim apresentava muitas dificuldades escolares, acompanhava de perto a sua escolarização e, embora não tivesse recursos culturais para auxiliá-lo, estava sempre por perto e exigia a dedicação da criança aos estudos.

O pai de Érica (IE) parecia acreditar que as dificuldades da criança eram passageiras e afirmou: “Ela tá um pouco atrasada na aprendizagem. Porque... ela fica

aqui comigo, fica lá com a mãe. Isso ela ficou um tempo sem estudar, aí acho que isso atrasou ela um pouco. Mas, depois que ela tá fixamente aqui, ela já tá bem melhor”. A respeito dos resultados escolares, embora o pai mencionasse as notas baixas obtidas pela criança nas disciplinas escolares, ele afirmou também que a filha estava se desenvolvendo muito rápido e que era “muito inteligente”. O pai também relatou que não conseguia acompanhar as atividades escolares da filha e que passava para a avó e outros familiares, esta tarefa.

De acordo com os relatos da mãe de Anderson (IE) e Valentim (IE), eles eram “bons meninos, mas não gostam de estudar”. Ela descreveu Valentin como uma criança que não gostava de ler e possuía dificuldades com os números e, por outro lado, caracterizou Anderson como alguém que gostava de ler, mas tinha muitas dificuldades com as disciplinas escolares. A mãe projetava para as duas crianças um futuro escolar pouco longo, pois, segundo ela, as crianças deveriam estudar apenas até concluir o ensino fundamental: “eu fico satisfeita se eles terminarem o 9º ano”.

Sobre os projetos de futuro, de maneira geral, as famílias expressaram o desejo de que seus filhos fossem, no futuro, “pessoas de bem”. Parece assim que, em certa medida, as famílias pesquisadas, condicionadas pelas frágeis chances de longevidade escolar e mobilidade social, almejavam para o futuro dos filhos, aspectos mais direcionados à moral e ao bem-estar pessoal do que a projetos de escolarização longa ou de ascensão profissional. As famílias entrevistadas esperavam que os filhos fossem “honestos”, conseguissem alcançar “tudo de bom”, soubessem respeitar os outros e, acima de tudo, que fossem felizes naquilo que desejassem para o seu futuro. No entanto, as famílias de Rodrigo (SE), Bianca (SE), Elisa (SE) e Daniel (SE) almejavam para os filhos/netos, além da felicidade, a longevidade escolar, prevendo que eles fizessem no futuro um curso superior, ou no mínimo um curso técnico, como no caso de Elisa.

De acordo com Barbosa e Randall (2005, p.10), quanto maior é a expectativa da família e da escola, melhor é o desempenho escolar dos estudantes. As autoras afirmam que “as desigualdades sociais interferem nas trajetórias escolares e, mais que isso, que através das expectativas familiares, é possível captar indicadores de uma tendência à reprodução dessas desigualdades”. Isso pode explicar as baixas expectativas para os estudantes com baixos desempenhos e nos alertar quanto à reprodução das desigualdades nos contextos rurais, em que a precariedade das condições de existência e um certo isolamento social assola as famílias.

6 REUNINDO OS FIOS

É certo que as práticas educativas e de escolarização desenvolvidas pelas famílias produzem efeitos sobre os resultados escolares das crianças (LAHIRE, 2007). No caso das famílias rurais pesquisadas, pela baixa escolaridade dos pais/avós e a posse de pouco capital cultural, elas não se sentiam à vontade para discutir com os professores sobre os processos de aprendizagem das crianças e, como maneira de suprir o frágil acompanhamento escolar que conseguiam realizar, educavam seus filhos para respeitar os professores e as regras da escola.

Assim, identificamos que, nas famílias cujo estilo educativo era composto por um controle mais sistemático da vida cotidiana e escolar, as crianças possuíam um bom desempenho na escola, ou seja, obtinham o sucesso escolar. Já nas famílias em que a criação dos filhos era desenvolvida por meio de um controle menos sistemático e, portanto, mais distante dos comportamentos e valores que a escola demandava ou valorizava, as crianças estavam em situação de insucesso escolar. Não consideramos, porém, que essa dicotomia evidenciada entre esses dois tipos de estilos educativos familiares identificados possa explicar totalmente as diferenças de desempenho escolar das crianças, pois também identificamos outras questões específicas das famílias que serão agora retomadas.

As famílias investigadas possuíam arranjos familiares bem diversos. Quatro delas eram biparentais, três monoparentais e, em uma, a avó era a principal cuidadora. A presença das mulheres foi destacada tanto em relação às atividades domésticas quanto ao acompanhamento escolar das crianças, o que é evidenciado também em muitas outras pesquisas com famílias rurais. Sobre os modos de funcionamento doméstico, as relações de autoridade e formas de controle desenvolvidas no âmbito familiar, é importante retomar que a categoria “crescimento natural”, observada por Lareau (2007) em sua pesquisa, não esteve presente de modo constante e pleno nos resultados obtidos na nossa pesquisa. Ou seja, as crianças pesquisadas não eram educadas de modo totalmente “natural” e a vida diária não fluía sem um controle dos pais. Mediante os relatos das famílias pesquisadas, todas de camadas populares, podemos inferir que os pais/avós tinham algum tipo de controle sobre a vida diária dos filhos/netos, controlavam suas saídas e as sociabilidades com mais ou menos intensidade e, por fim, se esforçavam para acompanhar, em graus e modos variados, a sua escolarização.

Contudo, essa variação encontrada no controle familiar da vida escolar e cotidiana dos filhos produzia efeitos sutis na escolarização, contribuindo para o sucesso ou o fracasso escolar das crianças. Observamos que as crianças cujas famílias exerciam uma educação mais rígida e um maior controle da vida diária e da escolarização, podendo ser identificada uma ordem moral doméstica, ou seja, um regramento da vida diária familiar, tinham um bom desempenho na escola. Por sua vez, nas famílias em que identificamos uma criação mais livre, menos sistemática, com regras domésticas menos rígidas, as crianças encontravam-se com baixo desempenho escolar.

Ainda sobre o cotidiano das famílias, observamos que a maioria das crianças participava do Programa de Educação em Tempo Integral, permanecendo a maior parte do dia na escola e as suas atividades de lazer se limitavam aos acontecimentos do próprio subdistrito, como festas religiosas ou prática de jogos coletivos. Observamos também, que as famílias possuíam uma cultura própria definida pelas relações com a localidade, bem como com o cuidado com a terra e com os animais, práticas sociais comuns nas famílias de Esmeraldas; porém, essa cultura não era, de modo geral, reconhecida pela escola e, em consequência, seus conteúdos e práticas não eram convertidos em rentabilidade para a escolarização. Isso acontecia, conforme discute Bourdieu (1998), porque o sistema escolar reproduz os ideais da cultura dominante. Assim, se a cultura das famílias populares se distancia da cultura legítima, as particularidades de um meio rural popular ainda mais. Constatamos, portanto, que quanto mais as lógicas de funcionamento da família se aproximavam das lógicas escolares, as crianças apresentavam bons desempenhos, e quando mais se distanciavam, o desempenho escolar era baixo, constatação que já é bem conhecida na sociologia da educação.

As famílias possuíam uma rede de relacionamentos restrita baseada no convívio com a família estendida e com outras poucas famílias da comunidade. Assim, era principalmente por meio das relações estabelecidas nos eventos religiosos e frequência rotineira à igreja que as relações interpessoais se ampliavam. Mesmo possuindo uma rede de relacionamentos limitada em que as trocas de capitais, cultural e social, encontravam-se também restritas, é importante considerar que as relações estabelecidas com a família estendida, com os vizinhos e com a igreja aconteciam de forma bastante consistente e solidária, construindo uma rede de apoio para essas famílias.

Em outras palavras, as famílias mantinham um contato intenso com um mesmo grupo de pessoas (vizinhos, família estendida e igreja), portanto, apesar da rede de

relações ser limitada na sua extensão, o contato mais frequente como o mesmo grupo de pessoas possibilitava o estreitamento e aprofundamento das interações. Assim, as famílias que possuíam baixa escolaridade podiam contar com membros da família estendida e vizinhos para ajudar as crianças nas suas dificuldades escolares, como também a relação das famílias com funcionários da escola que residiam na comunidade facilitava a interação com a escola. A noção de capital social desenvolvida por Coleman (1988) pode nos auxiliar a compreender as relações sociais solidárias das famílias pesquisadas (mais do que a noção de Bourdieu, embora esta também possa ser, em parte, utilizada), na medida em que faz apelo ao grau de integração dos indivíduos e à construção de relações, expectativas de reciprocidade e comportamentos confiáveis, constituindo-se não somente em um bem individual, mas também como um bem coletivo. Nesse sentido, por exemplo, contar com a “confiança” e apoio de seus familiares, vizinhos e amigos locais para acolher e ajudar as crianças converte-se, para as famílias pesquisadas, em capital social e traz, por vezes, benefícios para a escolarização das crianças.

No que se refere à vida escolar das crianças e ao acompanhamento das famílias, consideramos importante retomar que as famílias rurais pesquisadas possuíam maneiras distintas quanto à mobilização em prol da escolarização. Enquanto algumas famílias exerciam um acompanhamento “corpo a corpo”, outras não o realizavam, mas se mobilizavam de outras formas para garantir a escolarização dos filhos. Para exemplificar, enquanto algumas das famílias olhavam diariamente os cadernos, vigiavam os filhos, cobrando-lhes de perto o cumprimento das tarefas, outras, com menos recursos culturais para desenvolver esse acompanhamento mais sistemático e constante, incentivavam a frequência escolar, os estudos e contavam com a ajuda de terceiros para auxiliar a criança na feitura das tarefas escolares.

Entretanto, diferentemente da correlação encontrada entre as formas de controle da vida diária da criança e os resultados escolares, não foi possível observar uma relação direta entre os dois tipos de mobilização familiar encontrados nas famílias e os resultados escolares, visto que há, na amostra, crianças com sucesso escolar cujas famílias não realizavam um acompanhamento “corpo a corpo” (caso dos primos Bianca e Rodrigo, cuidados pela avó). Do mesmo modo, constatamos crianças com insucesso, cujas famílias realizavam tal acompanhamento, como foi o caso de Joaquim. Isso pode ser explicado pela natureza complexa e multifacetada da díade sucesso/fracasso escolar, cuja compreensão exige o entrecruzamento de diversos fatores extra e intraescolares, e

pela consciência teórica e metodológica de que uma única categoria explicativa, como por exemplo “participação ou não da família na vida escolar” não consegue explicar em sua totalidade os resultados escolares das crianças. No entanto, pode-se supor, diante destes resultados, que o ordenamento e regramento da vida diária das famílias e, especialmente, das crianças tinha maior impacto positivo sobre a vida escolar do que propriamente um acompanhamento sistemático das atividades escolares, como apoio direto ao dever de casa e a outras tarefas.

Outros fios que merecem ser retomados são os efeitos das práticas religiosas familiares na vida escolar das crianças, fenômeno ainda pouco estudado na sociologia da educação. De modo ainda bastante insipiente, podemos inferir, de acordo com os resultados da pesquisa, que as famílias que possuíam uma prática religiosa mais intensa e assídua, além da rede de relações possibilitada pelo contato com as pessoas da igreja, desenvolviam nos filhos um “*ethos* religioso” (BOURDIEU, 1998) que parecia contribuir para o bom desempenho das crianças na escola. Assim, ousamos inferir que a vivência de uma religião possibilitou desenvolver, nas crianças, comportamentos, valores e condutas sociais que favoreceram, de certo modo, sua relação com a escola e com a escolarização. Esse favorecimento acontecia porque as crianças passavam a se comportar de forma mais próxima daquilo que a escola idealizava: disciplina do corpo e da mente, docilidade aos comandos, esforço e dedicação às tarefas são exemplos de comportamentos incentivados, geralmente, pela religião e comumente valorizados pela escola. Dos cinco casos de sucesso escolar pesquisados, três possuíam uma prática religiosa bastante frequente e laços fortes com as igrejas. Enquanto nos casos de insucesso, nenhuma das famílias relatou praticar uma religião de forma assídua e intensa. Destaca-se que, no universo pesquisado, havia famílias católicas e evangélicas ou protestantes e notamos que a presença de uma prática religiosa mais intensa e constante, acontecia principalmente nas famílias evangélicas. Dessa maneira, os resultados apresentados apontam para a necessidade de aprofundamento das discussões sobre a relação entre as práticas religiosas familiares e o “sucesso” escolar nas regiões rurais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo procurou destacar algumas nuances da relação que as famílias rurais estabelecem com a escolarização dos filhos interpretadas a partir da visão dos familiares de crianças/estudantes com sucesso e fracasso escolar. A conversa com as mães, pai,

avós e outros familiares permitiu-nos adentrar e conhecer em profundidade os modos como as famílias rurais pesquisadas se mobilizavam no tocante à escolarização das crianças, partindo de suas percepções e perspectivas.

De maneira geral, os resultados mostram que apesar de termos confirmado um impacto da distância entre a cultura das famílias rurais - seus modos de vida, gostos e condições materiais e simbólicas de existência -, e a cultura que a escola pública básica legítima e intenta transmitir, as famílias de Esmeraldas desenvolviam um conjunto de ações sobre a vida escolar das crianças e se mobilizavam, mesmo que de forma e intensidade diferentes, para atender às demandas da escola. Desta constatação, derivam outras duas: a) algumas famílias, mesmo condicionadas por condições precárias de existência, desenvolvem práticas educativas que contribuem, indiscutivelmente, para o sucesso escolar dos filhos e b) nem todas as famílias, vivendo as mesmas precárias condições (em menor ou maior grau), e a partir de esforços pessoais e familiares, nem sempre visíveis à escola e à sociedade, conseguem o mesmo êxito. Estão exatamente aí, nas entranhas deste complexo fenômeno, as nuances das múltiplas desigualdades escolares e sociais vividas pelas populações rurais em nosso país.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Lígia; RANDALL, Laura. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. **Caderno CRH**, v. 17, n. 41, p. 299-308, 2004.

BERNSTEIN, Basil. Social structure, language and learning. **Journal of Educational Research**, Washington, v. 3, p.234-245, 1961.

BOUNOURE, Annick. **Parents de collégiens**: conceptions et pratiques éducatives. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Trad. de Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHARLOT, Bernard; ROCHEX, Jean Yves. **L'enfant-eleve**: dynamiques familiales et experience scolaire. Familles et école. Lien social et politique. RIAC, n. 35, Printemps, p 137-151, 1996.

COLEMAN, James. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, p. S95-S120, 1988.

COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação, et. al. **O que os avós ensinam aos netos?** A influência da relação intergeracional na educação formal e informal. XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. Anais. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 29 de maio a 1 de junho de 2007.

COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Entre pais e filhos: transmissão geracional e o lugar do trabalho em famílias de camadas populares. In: SANT'ANA, Ruth Bernardes e ABRANTES, Pedro. **Aprendendo a ser trabalhador: Um encontro coletivo com a obra de Paul Willis**. Curitiba, Editora CRV, 2013.

KELLERHALS, Jean; MONTANDON, Cleopatre. **Les strategies éducatives des familles**: milieu social, dynamique familiale et education des pré-adolescents. Paris: Delachaux & Niestlé, 1991.

KOHN, Melvin. **Class and conformity**: a study in values. Chicago: University of Chicago Press, 1977.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Porto Alegre: Ática, 2007.

LAREAU, Anette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 32-82, 2007.

LAREAU, Anette. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. **Sociology of Education**, v. 60, p. 73-85, abr. 1987.

MILLET, Mathias; THIN, Daniel. **Ruptures scolaires**: l'école à l'épreuve de la question sociale. Paris: PUF, 2005.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e; NOGUEIRA, Maria Alice. Quando os professores escolarizam os filhos na rede pública de ensino: da inevitabilidade à colonização. Belo Horizonte. **Educação em revista** (UFMG) v. 33, p. e153689, 2017.

PANDOLFO, Graziela Castro. **Escola e família: a socialização dos jovens agricultores familiares**. 2012. 123 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PANDOLFO, Graziela Castro. Escola e família: a socialização dos jovens agricultores familiares. In: XXIX CONGRESSO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGIA, **Anais**. Santiago, 2013.

PORTES, Écio Antônio, et. al. O. Na cozinha de famílias rurais: práticas de escolarização de mães com filhos em idade escolar. VII CONGRESSO DE PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, **Anais**. 2012.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 211-370, maio/ago. 2006.

VAN-ZANTEN, Agnès. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques. **Lien social et politiques**, n. 35, p. 125-135, 1996.

VAN-ZANTEN, Agnès e DURU-BELLAT, Marie. **Sociologie de l'école**. Paris: Armand Colin, 1999