

# Educação escolar no contexto de famílias rurais quilombolas

## Black families in school education in quilombola rural context

Suely Dulce de CASTILHO<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo desmistificar a concepção que caracteriza as famílias negras, rurais ou de classes populares, pela incúria, pela *anormalidade* e pelo desinteresse em relação à educação escolar. Os resultados da pesquisa aqui apresentados revelam que as famílias pesquisadas conferem à escola a única possibilidade de seus filhos/netos romperem com o ciclo de desqualificação social, profissional e econômica, dado que percebem ser essa a história que se vem repetindo, há várias gerações, em seu grupo familiar. Em razão disso, depositam na escolarização toda a esperança, investem de forma descomunal, dentro de suas possibilidades, e com os recursos de que dispõem, para garantir a escolarização de seus descendentes.

**Palavras-chaves:** Educação. Família. Quilombo.

### Abstract

This article aims to demystify concepts about black families (rural - and from working class) for their recklessness, abnormality and lack of interest in school education. The results of this research shows that those families that took part of this survey see the school as the unique possibility of splitting up with this professional and economical cycle of social disqualification, as they see the same old story being repeated again and again, for several generations, in their family group. As a result, they have deposited at school all the hope, and they invest within their possibilities - from their limited income and limited resources - to ensure the schooling of their descendent.

**Keywords:** Education. Family. Quilombo.

---

1 Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação/IE/UFMT, integrante do Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação Popular/PPGE/UFMT. Doutora em Educação e Currículo pela PUC/SP. Pesquisa financiada pelo CNPq. Endereço institucional: Universidade Federal de Mato Grosso, Av. Fernando Correia da Costa, 2.367, Boa Esperança, Cuiabá-MT, CEP: 78060-900, Tel: (65) 3615 8348. E-mail: <castilho.suely@gmail.com>.

## Introdução

Pesquisas relativamente recentes, circunscritas ao campo da sociologia da educação, têm procurado desmistificar o discurso do senso comum, ou até de muitos profissionais da educação, de que as famílias de classes populares – classe na qual os negros se encontram, majoritariamente, confinados – não se interessam pela educação de sua prole. Dentre os autores que têm se destacado nessa empreitada, cito Thin (1998), que desenvolveu sua tese de doutorado com famílias populares do subúrbio de Lyon, na França, e chegou à conclusão de que, nessas famílias, há fortes expectativas na escolarização das crianças (THIN, 1998, p. 129 apud NOGUEIRA, 2004, p. 48).

Outro estudo de grande relevância é o de Lahire (1997), desenvolvido com famílias de classe popular, também da França, cujo objetivo era estudar as variações que podem ocorrer na configuração de cada família do mesmo grupo social que concorreria para o sucesso ou fracasso escolar. No que diz respeito ao interesse familiar popular pela escola, Lahire (1997) afirma: “O tema da omissão parental é um mito. [...] nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma ‘omissão’ parental ou uma ‘negligência’ dos pais” (LAHIRE, 1997, p. 334.).

No Brasil, duas pesquisadoras têm se destacado nos estudos sobre expectativas e investimentos de famílias populares na educação escolar. Uma delas é Paixão (2007). Em uma de suas pesquisas, assegura que a educação é um projeto construído mais ou menos consciente, balizada por expectativas de futuro e por valores em torno de uma ética, de um *éthos* que organiza a vida de cada grupo familiar. Assim, o significado atribuído pelos pais à escolarização, suas expectativas em relação ao trabalho realizado na escola, a avaliação que fazem da escola e o que esperam dela em relação aos filhos se encontram atados a um projeto de educação mais amplo que, por sua vez, aporta as marcas do lugar social ocupadas pelas famílias (PAIXÃO, 2007).

Outra pesquisadora que se destaca no tratar esse tema é Nogueira (1991; 2004). Em sua pesquisa com famílias de Belo Horizonte, Nogueira e Abreu (2004) concluem que há um confronto entre escola e família de classe popular, motivado pela distância social e cultural, existente entre o mundo da escola, por um lado e, de outro, o das famílias populares. No entanto, as duas pesquisadoras, também subsidiadas por outros estudos, reafirmam que as famílias populares, como as de qualquer outro grupo social, valorizam e atribuem importância ímpar à educação de sua prole, fazem o possível e até o impossível para que seus filhos a frequentem.

A singularidade desta pesquisa, que apresento, neste artigo, em fragmentos, está no abordar a relação entre escola e famílias negras, rurais e quilombolas, características que engendram situações de existência e atitudes muito distintas ante

o mundo e a escolarização no tocante às famílias de classes populares urbanas, ou mesmo outras, simplesmente rurais. Isso porque, socialmente, essas diferenças são convertidas em desvantagens cumulativas alimentadas pelo racismo, preconceitos de cor somados à localização geográfica de moradia, o que faz com que as famílias enfrentem desafios distintos e elaborem estratégias de igual modo distintas.

Neste texto, a partir da pesquisa etnográfica<sup>2</sup> realizada com dez famílias da Comunidade Negra Rural de Mata-Cavalo, localizado no Estado de Mato Grosso, procurarei descrever e analisar os interstícios da relação família e escola, considerando a especificidade das famílias na condição de negras, rurais e pobres, constituídas, em sua maioria, por analfabetos. Descrevo e analiso também a relação agonística travada entre as expectativas familiares e a suas experiências reais, em relação à escolarização.

Este texto está dividido em três partes. Na primeira, descrevo e analiso as expectativas dos pais/avós concernentes à educação escolar dos seus filhos/netos; na segunda parte descrevo e analiso as formas de investimento das famílias na escolarização dos seus estudantes. Já na terceira parte, procuro tecer algumas considerações quanto ao que foi tratado no texto, globalmente.

## Expectativas dos pais/avós mata-cavalenses sobre a educação dos filhos/netos

É importante registrar que, quando as famílias foram solicitadas a falar sobre o futuro escolar dos filhos/netos, transpareceram, nos rostos, expressão de grande incerteza. Antes das respostas, havia momentos de silêncio, acompanhados por um olhar vazio, como que denotando certo constrangimento. Às vezes, parecia que pensar e se expressar a propósito do tema lhes causava tristeza ou vergonha. Quase sempre, seus olhos se distanciavam, aqui e ali marejavam.

Ao serem perguntados sobre até que série gostariam que seus filhos estudassem, ou em que gostariam que seus filhos/netos se formassem, obtive respostas vazias. Sobressaem estas: *disso aí eu não entendo; eu não sei falar disso daí*. Não raro, após várias reformulações da pergunta, alguns foram capazes de dizer algo a esse respeito, outros nem mesmo assim o conseguiram.

É compreensível que desconheçam o funcionamento da educação escolar, a existência de níveis de ensino, ou que não dominem o repertório linguístico que esse *mundo* engloba, uma vez que eles próprios frequentaram a escola por

---

2 Tese intitulada: Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo/MT. Defendida em março de 2008, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

curto período de tempo, e a maioria o fez há muitos anos. E, quase sempre, suas histórias escolares, tanto de seus pais, de si mesmos, quanto de seus filhos adultos, se resumem a romances sem heróis. Afinal, não há nenhum prazer em falar de derrotas. Melhor mesmo é que fiquem esquecidas, entregues à pátina do tempo.

Esse fato lembra as análises de Bourdieu (1998), as quais revelam que a instituição escolar produz um número cada vez maior de indivíduos atingidos por um mal-estar crônico instituído pela experiência – mais ou menos completamente recalçada – do fracasso escolar absoluto ou relativo, obrigados a defender diante dos outros, e também diante de si mesmos, uma imagem constantemente maltratada, machucada e mutilada. Parafraseando Bourdieu (1998), diria que a escolarização se encontra na origem do sofrimento das pessoas entrevistadas: elas se mostram frustradas em seus projetos e nos projetos que acalentaram para seus descendentes.

A despeito das decepções, das frustrações ou da ignorância a respeito do funcionamento da educação escolar, os pais/avós de Mata-Cavalo acreditam na importância da escola, e em suas promessas, como qualquer família das sociedades contemporâneas como têm evidenciado várias pesquisas com famílias populares no campo da Sociologia, dentre elas a pesquisa de Paixão (2007). Esta autora afirma que a escola se inscreve no projeto de todas as famílias, independentemente de classe social e raça. Em Mata-Cavalo não seria diferente. Vejamos o que os entrevistados dizem sobre a importância da escola:

Estudo é fundamental. Porque na escola você aprende de tudo. Hoje a vida é a escola, tanto pro adulto quanto pra criança (Eva).

A escola é bom pra ensinar a escrever, ler, pra ensinar pegar um ônibus, às vezes tá com dúvida e não quer perguntar, se souber lê não depende dos outros, é alguém na vida (Josefa).

A escola é importante sim, porque hoje em dia a pessoa que não tem estudo, não serve nem para lixeiro, como diz a estória. Até pra lixeiro eles procuram saber se estudou. Quem tem o estudo tem tudo, um serviço pra ele trabalhar mais fácil, pra não precisar enfrentar a roça, a dureza né? As coisas ficam mais legal pra ele (Marcos Amaral).

É importantíssimo, sem escola é a mesma coisa que não ter uma vida. A gente não pode fazer nada. Hoje em dia se não saber nem assinar o nome, a pessoa não pode fazer nada. (Dioneide).

Se a valorização da escola é universal, seu significado se diversifica nos diferentes grupos sociais em razão da origem socioeconômica, mas também de acontecimentos vividos na trajetória de uma classe, ou fração de classe, famílias e indivíduos (PAIXÃO, 2007). Como visto nas falas supracitadas, no imaginário das famílias, a importância maior da escola está em ensinar a ler, a escrever ou, ao menos, ensinar a assinar o nome e a credenciar o sujeito para o mercado de trabalho. Contudo, não necessariamente se espera um *grande* emprego, apenas que seja menos sofrido e de maior valor social que o trabalho na roça: *espero que eles não trabalhem na lavoura, como eu que até hoje trabalho, que eles tenham um emprego melhor* (Ana Maria).

Os depoimentos deixam entrever que os sujeitos da pesquisa parecem ter uma percepção idílica da escolarização, uma utopia que não foi criada por eles, mas reside nas propaladas possibilidades sociais que essa mesma escolarização viabiliza e sobre as quais baseia sua promessa, seja no referente a futuros profissionais, seja na conquista de um lugar simbólico, seja ainda como espaço produtor de conhecimento que afaste o sujeito da ameaça de desqualificação social. A utopia que parece estar embutida nas falas dos entrevistados não concerne aos objetivos da escolarização, antes reside no fato de acreditarem que qualquer resquício de conhecimento (saber ler e escrever), como aquele a que seus filhos/netos têm acesso, seria capaz de satisfazer suas ambições. O fato é que não chega até às famílias de Mata-Cavalo uma concepção de escola compatível com suas aspirações.

Outro fator que pode estar interferindo nessa forma simplista de pensar o resultado da escolarização é que os discursos correntes sobre o valor da educação escolar ainda tendem a esconder seu outro lado nefasto, excludente, violento e discriminatório, cuja tendência é transformar as diferenças iniciais (resultado da herança cultural familiar) em desigualdades de destinos escolares. Como bem assinalou Bourdieu (1998):

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e dom social tratado como o dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41.).

Possivelmente, o imaginário das famílias de Mata-Cavalo continua sendo alimentado pela ideologia de que a escolarização, em si mesma, é redentora. Não que ela não possa ser. Pelo contrário, a educação deve ser. Ela é absolutamente fundamental para alimentar a força da mudança e da libertação, ao modo como

acreditou Paulo Freire (1978). Mas isso não será possível ser conquistado com o formato de educação escolar a que as famílias de Mata-Cavalo têm acesso, ou seja, estruturalmente e pedagogicamente inadequada.

Nos depoimentos citados nas páginas precedentes está implícita, com um tônus não menor, a desvalorização que essas pessoas atribuem a si mesmas por não terem sido escolarizadas. Se, sem a escolarização, não se consegue ser ninguém na vida, por não terem passado por ela, se veem como ninguém. Se é na escola que se aprende tudo, veem a si mesmos como alguém que não sabe nada. Se com o estudo se tem tudo, eles se veem como se não tivessem nada. Se sem estudo não se é nem lixeiro, sentem-se fazendo o trabalho mais desqualificado possível. Se sem estudo é o mesmo que não ter vida, eles se veem sem vida. Possivelmente, essas falas estão sobrepostas por um discurso social mais amplo que, historicamente, desvaloriza o trabalho do campo, menospreza as pessoas que habitam o meio rural e seus saberes, e alicerçado na ideologia de que o sujeito só pode se constituir socialmente mediante a escolarização.

As famílias esperam também da escola um reforço a suas práticas e a seus valores. Uma retaguarda a contribuir para que seus filhos/netos não sigam *o mau caminho*, que ensine-os a serem *polidos*, que ofereça a eles *desembaraço* diante do convívio com outras pessoas; que dê a eles desenvoltura na linguagem, *pra não ficar igual bobó* diante de pessoas desconhecidas, que ensine a criança a respeitar os outros ou que não seja *mal-educado*.

Quero que eles aprende a ser educado, que eles aprende leitura, aprende a conversar, não ficar igual bobó [abobalhado], a respeitar os outro, a respeitar as professora. [...] Quero que eles aprende a viver, a ser bem educado, saber entrar e sair de qualquer lugar (Josefa).

O que a escola tem de bom é a educação que os alunos recebe. E a atenção que a professora dá, corrige os alunos rebelde e ensina os aluno obedecer. O que a escola tem de valor é educação. [...] A gente aprende [muita coisa, vai conhecendo mais coisa. Aprende até falar melhor com pessoas estranha, fica mais querida (Maria Benedita).

As crianças que não freqüenta a escola, o que elas aprende? Só coisa que não deve. Aprende a matar, aprende a roubar, fumar droga. Isso aí que a criança aprende... A criança passa o tempo todo na rua [...] E a criança que tá indo na escola não. Ele não tem tempo pra isso. Ele tem um período pra ficar em casa e um período pra ficar na escola. Isso aí a escola também ensina né? Até trabalho a escola dá pra aluno (Dioneide).

Como se vê, as famílias conferem grande valor ao aspecto socializador, no sentido mais amplo do educar, e esperam que a escola cumpra esse papel, que possibilite a seus filhos/netos boa *educação*, entendida como respeito, obediência, integridade moral, bom comportamento no convívio social etc. Essas exigências estão em consonância com as normas de conduta que permeiam os padrões e referências que organizam a vida familiar das crianças e adolescentes da comunidade. Esse aprendizado, na concepção das famílias, agasalha maior importância do que o sucesso escolar, no que diz respeito a seus aspectos cognitivos. Essa ideia fica expressa na fala de um entrevistado: *Não adianta ter estudo, e não ter educação.*

Para a maioria das famílias, a escola também é lugar que resguarda a criança do contato com a delinquência, por ter seu tempo ocupado pela escola, e por acreditar que a escola possa transmitir valores importantes para prevenir a criança quanto aos malefícios de tais hábitos. Para essas famílias que prezam, sobretudo, pela moral e pelos bons costumes, seria muito vergonhoso ter um filho/neto ou filha/neta vivendo nessas condições.

As famílias, no geral, avaliam que seus filhos/as e netos/as estão obtendo bom desempenho escolar. Embora assim, suas avaliações estão pautadas em elementos que pouco revelam o desempenho cognitivo da criança: *porque nunca falta as aulas, a professora não reclama deles ou nunca reprovaram.* Ou quando se referem à aprendizagem, esta é medida pela capacidade de a criança ler e escrever o nome: *eles já tão começando a ler. Os dois maiores já tão escrevendo o nome deles* (Dioneide). Os dois filhos a que Dioneide se refere, uma cursa a 2ª série, pela segunda vez; outro, está na 2ª série, pela primeira vez. Ou seja, seria coerente esperar deles o domínio, ao menos razoável, da leitura e da escrita, assim como o correspondente a outras competências escolares.

As famílias de Mata-Cavalo, pela própria condição histórica de analfabetismo, ou analfabetismo funcional, somada à reduzida compreensão sobre o funcionamento da escola e sobre os saberes próprios de cada etapa de escolarização, encontram-se desprovidas de elementos necessários para avaliar a escola, os conhecimentos que lá circulam, assim como o desempenho dos filhos/netos.

As decisões sobre prosseguir ou interromper a vida escolar são vistas, com frequência, como decisão pessoal do filho ou neto: *Ele quem sabe, depende dele.* Os pais/avós demonstram um sentimento de impotência para interferir nos rumos escolares dos filhos/netos. Ao perguntar até que grau ou série gostariam que os filhos/netos estudassem, vejamos as respostas:

Até onde ele interessar tá bom, o interesse é dele. O que manda é a natureza dele. Eu não tiro ele [da escola],

pode durar 20, 25 anos, eu num tiro, mas isso é um tipo de compromisso dele. Até quando ele quiser, eu não vou mandar ele, ele que manda (José Felício).

Até o primeiro grau né? Eu não estudei, eu não sei nada. Agora minha neta, eu queria que ela estudasse bastante. Se Deus quiser São Benedito vai ajudar (Maria Rosângela).

Até onde ele quiser e puder, que eu tiver condição de ajudar ele. A gente depende de recurso, sem recurso não tem como alcançar os objetivos da gente, a criança precisa de material, de roupa, de muita coisa (Carmem).

As observações realizadas nas residências e as entrevistas cedidas pelas famílias deixam entrever, também, que muito pouco daquilo que as crianças e os adolescentes interiorizam, mediante a coexistência familiar, possibilita a eles aquisição das disposições, dos procedimentos cognitivos e das práticas de linguagem que lhes facultem responder adequadamente às exigências e disposições escolares. São, portanto, como que alheios diante das exigências da escola. Carregam, sozinhos, problemas (escolares) que a constelação das pessoas que os cercam não pode ajudá-los a resolver (LAHIRE, 1997).

Por outro lado, os pais/avós se sentem pressionados, e até culpados, pela escassez de seus recursos, indispensáveis ao investimento escolar, sejam eles econômicos – *a gente não tem recurso, [...] o pai dela não pode ajudar eu também não tenho nada* (Maria Rosângela) – sejam culturais, entendido como conhecimentos escolares, necessários ao acompanhamento nas atividades escolares – *eu não sei ler, não sei nada, como vou ajudar?* (Francisca). Dessa forma, estes se acham sem condições de interferir, e conseqüentemente, perspectivar os rumos da escolarização de seus filhos/ netos.

O que está dentro de suas possibilidades, que é enviar os filhos para a escola, aconselhar e encorajá-los para que continuem ou se esforcem para prosseguir nos estudos, eles fazem, e o fazem com muita competência. Para além disso, é cobrar deles o impossível. Assim, resta deixar as decisões nas mãos dos próprios filhos ou esperar que *Deus ou São Benedito* lhes encaminhem, como verbaliza Maria Rosângela.

Carmem, a última entrevistada, acima citada, que tem o ensino médio completo, deixa entrever em sua fala, com base na própria experiência, que não só basta a criança ou adolescente querer estudar. É necessário um investimento financeiro. Ela não fala em *grandes* investimentos, mas o suficiente para obter o mínimo possível: roupas e material escolar que, para a maioria das famílias pesquisadas, representa uma despesa difícil de assumir.



O curso superior não foi lembrado espontaneamente por nenhum dos entrevistados, como uma etapa da escolarização. Isso está a demonstrar o desconhecimento desse nível de escolarização ou, no íntimo, paira sobre eles a compreensão de que esse seja um sonho irrealizável. Ao serem perguntados se achavam que seus/filhos ou netos iriam chegar até a universidade, as respostas a seguir estão a corroborar essa afirmação:

Eu não entendo disso, mas se é bom pra eles eu quero que eles faz (Dioneide).

Acho meio difícil. Com a burocracia que tem pra entrar lá. Mas se eles lutar, duvidá [quem sabe] chega né?. Hoje diz que a gente tem o direito... mas, antes era mais difícil porque o povo era muito preconceituoso, preto não tinha direito de estudar na universidade, fazer as coisa, tinha muita dificuldade [...] Falando verdade acho muito difícil alguém deles [dos filhos e netos] chegar lá, só por Deus mesmo! (Ana Maria).

A incerteza de Ana Maria tem toda procedência. Como observa Bourdieu (1998), as famílias interiorizam o destino escolar objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidade estatística) para o conjunto da categoria social a que pertencem. Ou seja, muitos pais de camadas populares e negras incorporam o fracasso como destino de todos os que não detêm capital cultural ou socioeconômico suficiente para ser convertido em elevação do grau escolar. Assim, acabam incorporando o rótulo que a sociedade dominante lhes impõe: *estudo não é para pobre não, e nem muito menos para preto*. Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata, e pela estatística intuitiva das derrotas parciais das crianças de seu meio.

Ana Maria conhece pouquíssimas experiências de êxito escolar entre pessoas de seu meio social, seja entre pessoas de sua comunidade, seja de seu grupo familiar. Seus pais eram analfabetos. Ela própria deriva de uma trajetória de tentativas educacionais frustradas. Seus filhos adultos lograram o mesmo destino. Não tem nenhum parente próximo que tenha estudado em universidade. Portanto, sua experiência objetiva exclui a possibilidade de certeza diante de uma realização que, para ela e seus familiares adultos, foi impossível.

Os entrevistados, na quase totalidade, expressaram expectativas de que a escola propicie a seus filhos/netos o ingresso em um bom emprego. Perguntei-lhes, então, em que gostariam que os filhos/netos se formassem. Obtive algumas respostas que deixaram transparecer mais uma vez uma confusa compreensão sobre as etapas

escolares que devem ser percorridas para garantir um espaço a funções ou profissões mais bem remuneradas. Por outras palavras, os entrevistados não compreendem a relação entre emprego e requisitos escolares indispensáveis para obtê-los:

Eles que têm que vê no que eles interessa. Se quiser ser médico é bom. Formar nesse é difícil, só com muita fé em Deus, e vai da pessoa também. Mas, tem outra coisa também pra formar, assim, uma secretária, pra trabalhar no banco. (Josefa).

Eu não tive estudo, então quero o melhor pra eles. Que eles seja alguma coisa na vida deles, se eles tiver vontade né? Porque as vez não tem aquela vocação pra fazer alguma coisa. Pra mim chegando pelo menos no 2ª grau, já tá bom (Maria Rosângela).

Josefa, por um instante, se permite sonhar com o curso de Medicina para seus netos. Mas, ao refletir, ainda que rapidamente, sobre as reais chances de seus netos, diante de um curso de tamanho prestígio social, é forçada a diminuir suas pretensões: *tem outra coisa também pra formar, assim, uma secretária, pra trabalhar no banco*. Ela sabe que os obstáculos cumulativos impostos pela sociedade, tanto a ela como a seus netos, obstaculiza o acesso a uma formação considerada de alto valor social.

Maria Rosângela não se arrisca a pensar em uma formação universitária, ou perspectivar uma profissão para sua neta. No geral, a expectativa escolar das famílias não alça voos altos. No íntimo, desejam apenas que seus filhos/netos não tenham o mesmo destino deles próprios, ou seja, que superem o analfabetismo, a ignorância ou qualquer desqualificação social, que consideram condições a eles amarradas. De certa forma, esperam que seus descendentes sejam “[...] seu próprio acabamento” (BOURDIEU, 1998 p. 232).

## Formas de investimento dos pais/avós mata-cavalcenses na educação dos filhos/netos

A primeira impressão que qualquer pesquisador da educação tem, ao observar as formas de investimento das famílias de Mata-Cavalo na escolarização dos filhos/netos, é que estas são praticamente nulas. Principalmente se se partir do modelo de investimento que as classes médias ou altas implementam na educação dos filhos, tais como a escolha da melhor escola, aulas particulares, material escolar e didático necessários e da melhor qualidade, reserva de tempo para as atividades escolares, acompanhamento dos pais ou substituto nas atividades

extraescolares etc. No entanto, ao redirecionar o olhar e observar de perto estas famílias, percebe-se que investem, sim, na escolarização de seus estudantes. Talvez de forma mais contundente que famílias de extratos sociais mais privilegiadas, porque mais sacrificante, mais penoso, a exigir um maior esforço de todos os envolvidos: pais/avós e filhos/netos.

Autores como Hasembalg e Silva (1999) têm se dedicado a pesquisar os diferenciais raciais nas oportunidades educacionais dos negros, na perspectiva das condições sociais das famílias. Entre as variáveis que podem ser explicativas das desvantagens educacionais desse grupo, os autores apontam: a) estrutura familiar – expressa no tamanho das famílias (número de filhos); b) composição das famílias (monoparental, recomposta, extensa, nuclear) – famílias não nucleares, assim, como aquelas com grande número de filhos teriam maior propensão a ter dificuldade de investir na educação dos filhos; c) distribuição de renda familiar – expressa na situação de bem-estar material dos domicílios, refletida pela condição de moradia; ausência de estrutura minimamente confortável revelaria pouco estímulo às práticas escolares; d) recursos educacionais familiares – medidos pelo grau escolar dos adultos da família e pelo consumo cultural do grupo – por exemplo, a presença de livros nos domicílios. Quanto menor for a escolarização da família, menor será o *clima educacional* no domicílio, e diminutas serão as chances educacionais da futura geração familiar.

As famílias pesquisadas apresentam cumulativamente, desvantagens em todas as variáveis acima elencadas. Essas desvantagens estão tão fortemente tecidas umas nas outras que não se sabe, ao certo, o *peso* da incidência de cada uma na relação das famílias com a educação escolar dos filhos. Mas as falas deixam entrever que a escassez acentuada de recursos econômicos a que estão submetidos consegue impossibilitá-los de responder às necessidades básicas imediatas de escolarização da criança, como a compra de vestimentas, calçados, cadernos, lápis. Vejamos o depoimento dos entrevistados:

Não é fácil não, porque a gente não tem recurso, não tem um ropinha melhor pra ir. Agora mesmo ela [a neta] não tem calçado pra ir. Mas, mesmo assim ela precisa estudar, um dia vai, outro dia não, porque ir todo dia pé não é fácil não. O pai dela não pode ajudar, eu também num tenho nada. A maior dificuldade aqui é a comida, a condução. A comida tem dia tem, tem dia que não tem, tem dia não tem um centavo (Maria Rosângela).

Não é fácil não, aqui é muito difícil, você ta vendo aí, as bicicletas que o prefeito deu, já acabou, a escola é longe demais. Esses meus neto são criança, que bem dizê, não tem

pai nem mãe, eu que crio eles. O pai deles não me ajuda, fica só pra mim, então é difícil ter que dá tudo pra eles, uma roupa, um calçado, material da escola (Olíria).

[...] Aqui tudo é pesado. É difícil alimentar direito, é difícil a água, é difícil tudo as coisa. Mas pra mim, eu não quero que eles ficam analfabeto... o mais pesado é mandar eles pra escola (Ana Maria).

As falas revelam, a vivência empírica constata, os rostos e os corpos expressam a intensidade da privação material a que esse grupo social se encontra submetido, sem possibilidade de satisfazer suas necessidades ainda que as mais elementares. Não se trata aqui simplesmente de falta de recursos para investimento nos rendimentos escolares dos filhos. Trata-se de ausência quase total de situação de bem-estar em praticamente todas as dimensões humanas – moradia, sanitária, alimentação, vestuário, transporte, escola – que incidem na capacidade de gerir a vida. Que se dirá, então, quanto à aquisição de material escolar, considerado, nesse contexto, um tanto ou quanto secundário.

A escolarização da população é também alvo do abandono de políticas públicas sociais mais diretas, o que se expressa, entre outros, na baixa assistência à escola e na ausência de investimento em transporte escolar, responsabilidade formal das instituições governamentais estaduais e municipais de ensino. Estes fatos somam para tornar a escolarização, tanto para os pais/avós como para seus estudantes, algo penoso e sacrificante:

É muito difícil ter as crianças na escola. Pra quem tem alguma condiçãozinha até que não é nada. A aula começou segunda-feira, ontem [quinta-feira] um deles já falou: hoje não vou na escola, não agüento mais andar, porque nem a bicicleta a gente não consegue, não consegue a charrete, não consegue o carro, se pede pro prefeito pra ele mandar o carro ele fala que não tem condição também (Maria Rosangela).

A distância da escola em relação à moradia de alguns pais e a falta de transporte escolar são fatores que muito preocupam as famílias pesquisadas. A fala seguinte é representativa das famílias que moram sete ou oito quilômetros distantes da escola, registrando que cinco desses quilômetros são feitos pela Rodovia, onde há grande tráfego de veículos em alta velocidade, oferecendo perigo às crianças que caminham a pé, de bicicleta ou charrete, na maioria das vezes sozinhas, ou seja, sem a presença de um adulto:

Pra mim é muito difícil, é muito difícil! [manter as crianças na escola] Eu sofro! Eles anda por essas estrada aqui sozinho, de charrete ou de bicicleta, correndo perigo. Eu não posso vim todo dia com eles. Só Deus e nós que sabe. O gasto pra nós também é difícil. Não é fácil, mas a gente dá um jeito, o que me preocupa muito é a vida né? Você já pensou se alguma coisa acontece com eles? (Olíria – Mãe de Dioneide).

Somadas às dificuldades já citadas, uma das avós/mãe acrescenta as dificuldades presentes na estrutura da escola.

[...] A escola também não tá boa, quando chove molha tudo, as criança, o caderno, tudo. Às vezes falta dinheiro pra comprar caderno, lápis, até calçado, é uma dificuldade, né? (Josefa).

Dona Josefa foi a única que teceu alguma crítica sobre as condições da escola, situação que passa a largo da percepção da maioria das famílias, mas é uma das agravantes das dificuldades que enfrentam na escolarização das crianças.

Nas visitas às famílias, percebi que o ambiente doméstico também não favorece a realização das tarefas ou quaisquer atividades extraescolares: na maioria das residências não há cadeiras, nem mesmo mesa, nem livros complementares, com os quais as crianças possam pesquisar. Faltam-lhes condições de organização ou qualquer tipo de conforto que possa tornar o ambiente propício a tais atividades.

É de vincar o parco capital social familiar – saúde, nutrição, condições de moradia etc. –; capital econômico – recursos financeiros para investir na compra de materiais escolares, vestimentas, transporte etc. –; capital cultural – níveis de escolaridade dos familiares, os quais poderiam ser mobilizados para auxiliar os filhos nos deveres de casa, mesmo para transmitir uma visão de mundo mais coerente e esclarecida –; estrutura familiar desvantajosa em relação ao capital econômico – grande número de filhos, e sobretudo a ausência de genitores, o que pode interferir por um lado na necessidade do trabalho da criança e, conseqüentemente, influir negativamente na escolarização e, por outro lado, diluir o tempo e a energia do adulto em relação à atenção à criança – conduzindo as famílias a engendrar outras estratégias de investimento na escolarização de seus filhos/netos. As principais delas estão pautadas nos atos discursivos, tal como o aconselhamento, que busca abranger a formação de valores e atitudes que, segundo a concepção dos pais/avós, possam levar os filhos/netos a se interessarem pelo estudo e a prosseguirem o percurso escolar.

Eu falo pra ela [a neta] estudar. Converso bastante com ela, ajudo no que posso, mas a gente é pobre né? Eu chamo ela, sento ela e converso. Nunca veio [da escola] reclamação dela. Eu quero que ela estuda, pra ela sê alguém na vida, pra não sê igual eu que não sei nada. Meu marido também não sabe nada. Então, falo pra ela que ela deve aprender, prestar atenção, porque senão nunca vai aprender. Eu não sei ler nem escrever, mas eu mando ela ler, a gente tem que incentivar (Maria Rosângela).

Eu converso com eles, falo pra eles que precisa estudar, que a vida sem estudo não é fácil, que quem não tem estudo é mais abandonado, tem que saber as coisa que passa, que está acontecendo (Francisca).

Falo pra eles [netos] ficar comportadinho, respeitar a professora, cuidar das coisas dele, não ficar brigando com os colega (Josefa).

Muitas vez eles tão desanimado, não qué ir no colégio, eu converso com eles, falo da dureza que é não ter estudo, eles vê minha luta aqui, como é difícil (Ana Maria).

Os aconselhamentos dos pais/avós intentam fazer com que os estudantes estejam afinados com o sistema de ensino: respeitem os professores, sejam comportados, cumpram as orientações dos professores, façam seus deveres ou se encorajem para enfrentar os desafios que surgirem como consequência de estarem sendo escolarizados e saibam resolver seus próprios problemas escolares. Quase sempre os argumentos se pautam em suas próprias experiências de vida. Os filhos/netos devem evitar ter um destino tão cruel como consideram ter sido o deles, por não terem estudado.

Os pais/avós diretamente responsáveis pelas crianças, que não dominam a leitura ou a escrita, recorrem a diferentes estratégias para acompanhar os filhos/netos nas atividades escolares de casa: ora delegam a responsabilidade a outros membros da família com maior possibilidade de ajudá-los, ora adotam a *pedagogia da vigia*. Ficam de espreita olhando se o filho e ou o neto estão realmente lendo ou realizando a tarefa. De quando em quando, solicitam leitura em voz alta, para verificar se a tarefa está realmente sendo cumprida.

Ponho ele pra fazer a tarefa, olho se a letra está feia. Se está endireitando a letrelinha (Eva – não domina a leitura nem a escrita).

Eu não sei ler, nem escrever, mas eu mando ler, fico olhando pra ver se está lendo, a gente tem que incentivar né? (Maria Rosângela – avó, não domina nem a leitura nem a escrita).

Não sei nem pra mim, mas Ana Paula (a filha, tia das crianças), ajuda eles, põe eles pra fazer as tarefa (Josefa).

Ponho eles pra fazer a tarefa e fico vigiando. Eles faz, vem mostrar pra mim se tá certo. Ponho pra ler pra mim escutar, se ta lendo mesmo (Ana Maria – mãe e avó, estudou até 5ª série).

Há famílias, sobretudo mães/avós, que, antes de se matricularem na escola, investiam boa parte de seu tempo para levar as crianças à escola e esperavam que a aula terminasse para retornar à casa com elas. É uma forma de investimento importante, se levamos em consideração a necessidade que essas mães têm de trabalhar para sustentar as próprias famílias.

São estratégias que, de fato, sozinhas, não garantem uma escolarização longa que venha a culminar em um curso superior, mas são sinais de mobilização que evidenciam a importância que as famílias revelaram atribuir à educação escolar. Na verdade, cada uma, dentro das possibilidades e recursos disponíveis, faz o que pode para que os filhos estudem e, no contexto de suas vivências, atitudes que parecem comuns ou naturais de pais/avós, em relação aos filhos/netos, representam um esforço. José Felício, um pai que mora só com o filho revelou, por exemplo, que lava a roupa do filho, faz o almoço, dispensa-o do trabalho para que estude. Essas atitudes são vistas por ele como uma ajuda que ele pode emprestar ao filho para que este se dedique aos estudos, ou seja, traduz forma de investimento.

Eu trabalho, ajudo [o filho] com a roupa, lavando. Não tenho mulher, lavo, esse num faz falta, eu sempre chego e lavo, faço a bóia [comida], é um compromisso sério de zelar da roupa quando tem família, quando num tem mulher... eu dispenso ele do serviço pra ir na escola, faço tudo isso pra ele (José Felício).

No entanto, esse tipo de investimento compensatório da família, desde que internalizado pelas crianças, pode acarretar-lhes efeitos positivos para a escolarização delas. Lahire (1997) argumenta que a moral do bom comportamento, da conformidade às regras, a moral do esforço, da perseverança, são traços que podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recursos, uma boa escolaridade. O autor

complementa que a disciplina também está associada ao desempenho cognitivo e, por outro, corresponde às exigências escolares as quais também são regidas por regras de disciplina, embora não anule os efeitos da ausência de outros investimentos.

Em suma, propiciar escolarização para os filhos não é uma atitude natural, mas representa um esforço, uma luta, uma batalha, um combate, quase nunca garantidor de vitória, pois, embora existam expectativas, da parte dos pais/avós, de que a escola dê algum retorno a eles próprios e aos seus descendentes, as pesquisas estatísticas oficiais sinalizam que as famílias negras rurais têm poucas perspectivas de longevidade escolar e, conseqüentemente, poucas chances de ingresso em um espaço mais bem remunerado no mercado de trabalho.

Pesquisas realizadas por Hasembaig e Silva (1999), assentada em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNADs), de 1996, demonstram que 64,1% dos negros, filhos de trabalhadores rurais não qualificados, não conseguem ultrapassar os três anos de escolaridade, enquanto somente 39,4% dos brancos do mesmo extrato social, se encontram nessa situação. Conseqüentemente, conforme os autores, entre os filhos desses trabalhadores, a proporção que herda o status ocupacional dos pais é significativamente maior que a dos brancos: 45% e 33,3%, respectivamente. A proporção dos filhos, desse mesmo extrato social, que ascendem aos extratos mais elevados, experimentando mobilidade de longa distância, é de 7,8 para brancos e somente 3% para negros.

Os obstáculos que os mata-cavalcenses enfrentam para se escolarizar fazem parte de um ciclo cumulativo de desvantagem a que os negros brasileiros, dos extratos sociais mais baixos, em geral, se encontram objetivamente submetidos. Não há dúvidas de que o que se esconde por detrás da miserabilidade da população, das dificuldades de escolarização, é o racismo e a exclusão daí advindos. No caso específico de Mata-Cavalo, a pesquisa patenteia que essa condição vem se reproduzindo no andar de várias gerações, e tudo indica que as gerações futuras vão herdar destino semelhante.

Para Hasembaig e Silva (1999), no Brasil atual, o núcleo de desvantagem que os negros sofrem, ao que tudo indica, se localiza no processo de aquisição educacional. Assim, a questão educacional, segundo os autores, constitui-se no *nó górdio* das desigualdades raciais em nosso país. A pesquisa em Mata-Cavalo reafirma mais uma vez a plausibilidade de tais constatações, qual seja, existe uma cumulação de desvantagens que convergem para obstaculizar o processo de escolarização e, conseqüentemente, a mobilidade social do grupo.

A despeito de tudo, como sobejamente expresso na marcha deste trabalho, as famílias tem esperança na escola e fazem um esforço extraordinário para que seus filhos nela permaneçam. Portanto, o problema da educação do negro rural não se situa na falta de interesse, de expectativa ou de investimentos da família. A pesquisa evidenciou que a natureza dos problemas entre a família e



a escola é de outra ordem. A começar, existe uma transmissão intergeracional de desvantagem sociais que se materializa na ausência de recursos sociais, econômicos e educacionais, indispensáveis a um investimento escolar próximo ao que o processo de escolarização exige como requisito para a construção do conhecimento intelectual e para a promoção social das novas gerações.

A pesquisa sinalizou, em adendo, que existe uma escola e uma pedagogia incapazes de corresponder às aspirações das famílias e da comunidade, no que toca a seu caráter político-pedagógico de transformação. O sistema de ensino, para a população pesquisada, atua em grande medida no processo de reprodução e manutenção do lugar social dos agentes na estrutura social. Essas condições indicam, por sua vez, que as práticas discriminatórias e a violência simbólica, inerentes a uma cultura racista, certamente correspondem a uma das variáveis que está por detrás do confinamento desse grupo na base da pirâmide social, limitando suas possibilidades e oportunidades educacionais.

Em suma, a concepção que caracteriza as famílias negras pobres pela incúria, pela *anormalidade*, pelo desinteresse ou pela incoerência em sua relação com a escola, está calcada em preconceitos ou ideias feitas e acriticamente incorporadas. Compõem o rol de desvalorização social atribuído ao grupo negro, rural. Compreender essas famílias, no atinente às suas expectativas e investimentos escolares, pressupõe que se abandone a visão dominante com seus padrões e lógicas de agir e de julgar. Requer que olhemos as famílias dentro de suas próprias lógicas, enraizadas em seu lugar social, em sua história de vida e nas condições escolares a elas impostas.

Finalizando, é indispensável reconhecer que as famílias de Mata-Cavalo, no tocante à sua relação com a escolarização, são reféns de sobredeterminações que em muito lhes ultrapassam. Restando-lhes apenas um misto de desconforto, de angústia e uma esperança pálida de triunfo, perante os efeitos da violência sofrida ao longo da vida, posto que a gênese do fenômeno, e por extensão, seu manejo, residem muito além das fronteiras de sua comunidade.

## Referências

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HASENBALG, A. C.; SILVA, N. V. Família, cor e acesso à escola no Brasil. In: HASENBALG, Silva, LIMA. (Org.). **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

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

NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 3, 1991.

\_\_\_\_\_. ABREU, Ramón Correia de. Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, n.39 Faculdade de Educação da UFMG, jul., 2004.

PAIXÃO, L. P. Significados da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, jan./abr. 2007, p. 141-170.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebimento em: 24/04/2012.

Accite em: 29/08/2012.