

Estratégias familiares de educação das crianças¹

Teresa Seabra

Resumo: Apresentam-se resultados de uma pesquisa cujo objectivo central é o de contribuir para a descoberta do sentido do “jogo” de influências da filiação étnica e da situação de classe das famílias no desenvolvimento das estratégias de socialização das crianças. A análise dos discursos das famílias entrevistadas (com diferentes lugares de classe e origens nacionais) permitiu distinguir dois tipos de estratégias educativas, organizadas em torno da situação de classe do grupo doméstico.

Palavras-chave: Socialização familiar; Etnicidade; Classes sociais

Introdução

Com a chegada às escolas portuguesas de filhos de imigrantes dos PALOP tem-se difundido a ideia de que estas crianças e jovens sentem acrescidas dificuldades na aprendizagem, por serem portadoras de traços culturais tão específicos que dificultam o seu sucesso e integração escolares².

A questão que orientou a pesquisa foi a de indagar até que ponto a atribuição a factores de ordem étnica das dificuldades de aprendizagem escolar oculta outras razões, dessa forma tornadas menos evidentes, relacionadas com a pertença a classes sociais desfavorecidas que têm uma menor probabilidade de conhecer o êxito escolar.

A importância de serem considerados os dois eixos de análise - a filiação étnica e o lugar de classe das famílias dos alunos - é evidenciada se forem analisados os próprios resultados escolares: pesquisas realizadas em França e na Suíça³ indicam que a condição sócio-económica é de grande importância na análise das trajectórias escolares dos alunos es-

trangeiros, não existindo diferenças significativas nos resultados escolares entre os filhos dos imigrantes e os filhos dos “autóctones” se for considerada a posição de classe das famílias dos alunos (Ogay, 1990).

Partindo da hipótese de as clivagens relacionadas com a etnicidade serem tão estruturantes do *habitus* como as clivagens de classe, procurou-se contribuir, por um lado, para a descoberta do sentido destas influências nas estratégias de socialização desenvolvidas no seio familiar e, por outro, para aprofundar o conhecimento destas específicas estratégias familiares⁴.

Processos de diferenciação das estratégias familiares

Apesar dos esforços empreendidos em conceptualizar a forma como a filiação étnica e a pertença a determinada classe social são geridas e accionadas nos diferentes domínios da vida pelas minorias étnicas, trata-se de um domínio muito pouco explorado sobre o qual não estamos ainda suficientemente elucidados.

Partimos, no entanto, com algumas indicações seguras:

- que cada grupo pode dispor, simultaneamente, de várias identidades, cuja materialização depende do contexto histórico, social e cultural onde se encontra (Lipiansky, Taboada-Leonetti, Vasquez, 1990: 18);
- que a da fluidez das fronteiras entre os grupos pode conduzir à situação em que “grupos que podem ter estado separados e mesmo terem sido hostis num determinado ambiente, podem, num novo ambiente de maior heterogeneidade, vir a ser identificados e auto-identificarem-se como um todo.” (Horowitz, 1975: 123).

Certeau salienta que assim como não é possível supor que as minorias étnicas constituam um corpo coerente e estável, onde são identificáveis os traços “autênticos”, também não devemos encarar as suas tentativas de adaptação como sintomas de degradação e alienação - “(...) todo o grupo vive de compromissos que inventa e de contradições que gere (até aos limites a partir dos quais não os pode mais assumir).” (1985: 158). Como afirma Madureira Pinto, “(...) é importante não se perder nunca de vista que as identidades sociais se constroem por integração e por diferenciação, com e contra, por inclusão e por exclusão (...) e que todo este processo, feito de complementaridade, contradições e lutas, não pode senão conduzir, numa lógica de jogo de espelhos a identidades impuras, sincréticas e ambivalentes.” (1991: 219).

Esta ambivalência no que se refere às referências identitárias de classe e étnicas tem sido diferentemente encarada. Patterson defende não

existir qualquer incompatibilidade entre elas - os indivíduos podem pensar e agir em termos de classe enquanto trabalhadores e em termos étnicos nos assuntos da comunidade - é o que este autor designa por “princípio de reconciliação ou do mínimo conflito” (1975: 311). Certeau (1985) considera que a adaptação que se impõe aos grupos minoritários os obriga a ajustamentos muito rápidos e a uma selecção necessária dos modos de pertença. Outros autores definem a *ethclass*, como o ponto em que se encontram a classe social e a pertença a um grupo étnico e que “descreve o papel desempenhado pela pertença de classe na definição das condições básicas de vida influenciadas pela etnicidade ao mesmo tempo que dá conta das diferenças entre grupos na mesma classe social” (Devore e London, 1993: 321).

Sendo a família “um dos quadros sociais onde, de forma mais intensa e contínua, se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (Costa, 1992: 84), importa analisar como acciona essas identidades nos processos de socialização que desenvolve.

Um número significativo de pesquisas tem analisado o processo educativo desenvolvido no seio das famílias, sendo inequívoca a saliência das classes sociais na diferenciação das estratégias de socialização familiar⁵. E o que acontece quando introduzimos a diferenciação relacionada com a etnicidade?

Estamos num terreno marcado pela controvérsia dos dados e por pesquisas muito parcelares, que se dispersam na diversidade das variáveis consideradas. Muitos autores americanos comparam simplesmente *os processos de socialização familiar de negros e brancos*, sem controlarem a variável classe - ou não a consideram enquanto variável intra-étnica ou analisam a diversidade étnica considerando apenas uma mesma classe. Neste caso, constatam ser a etnicidade a fonte da diferenciação observada (Hess, 1970; Peterson e Rollins, 1987).

Outros autores limitam o estudo a determinado grupo étnico e consideram a diferenciação de classes sociais e neste caso, a influência da classe social torna-se saliente nas estratégias de socialização adoptadas pelos diferentes grupos. Hess e Shipman estudaram a relação de mães negras com os filhos de quatro anos de idade e observaram que as pertencentes à classe média fornecem mais indicações para as tarefas, usam mais a comunicação verbal que a submissão física, recorrendo a técnicas de motivação que envolvem explícita ou implicitamente recompensas (Hess, 1970: 480). Bartz e Levine verificaram que os pais da classe média negra tinham em relação aos filhos comportamentos de grande apoio, grande controlo e uma comunicação aberta (Peterson e Rollins, 1987: 481).

É muito reduzido o número de pesquisas que contemplam, simultaneamente, a diversidade étnica e a classista e não há consenso quanto à relação que assumem os traços identitários que daqui decorrem no processo de socialização familiar.

Kohn, que considerou a pertença de classe das famílias e um conjunto de outras variáveis como a raça, a região, a dimensão da comunidade e a religião, é peremptório: a classe social afirmou-se como sendo a demarcação social mais importante, que não é afectada pelas restantes e que aparentemente é mais importante que as outras todas juntas (Gecas, 1979: 380). Enquanto Griswold analisa as atitudes das mães de diferentes grupos étnicos e de diferentes grupos sócio-económicos (SES) salientando que estes últimos têm um significativo efeito nas variáveis consideradas (desenvolvimento da criatividade, do sentimento de frustração, controlo, brincadeiras e processos de ensinar), Kagan e Ender, que consideram famílias de diferente origem étnica e inseridas em espaços rurais e urbanos, concluem que “a maior parte das diferenças entre as mães tendem a estar relacionadas tanto com as variáveis económicas como com as étnicas”. (Martinez, 1993: 186-7).

Peters salienta, justamente, a existência desta ambiguidade e defende que *as crianças das minorias étnicas são preparadas para lidar com os dois mundos*, pois observa existirem aspectos que são comuns a todas as famílias negras - enfatizam mais do que as famílias brancas o respeito pelos mais velhos e pelas figuras de autoridade e esperam desenvolver o sentido da auto-defesa e independência (Peterson e Rollins, 1987: 481).

Poder-se-ão encarar estes traços como uma especificidade que complementa as características estruturais decorrentes da pertença de classe? Como afirma Kerckoff: “É evidente que existem muitas similitudes entre os padrões de tratamento das crianças dos negros e dos brancos dentro da mesma classe social, mas os pais negros têm que lidar com um problema que não se coloca aos pais brancos - o facto de eles mesmos serem negros.” (1972: 141).

Os resultados da pesquisa vão no sentido de corroborar esta tese. Foram entrevistados pais com diferentes lugares de classe e de diferente origem nacional e detectou-se uma clara diferenciação das estratégias familiares de educação das crianças relacionada com a situação de classe do grupo doméstico, conjugada ainda com os níveis de escolaridade atingidos.

Evidenciaram-se, contudo, traços parcelares dessas estratégias educativas relacionados com o facto de as famílias terem origem caboverdiana: independentemente do seu lugar de classe apareceu reforçada a importância de desenvolver o sistema defensivo e de afirmação das crianças e o

anseio que os professores desempenhem um papel maternal/paternal junto dos filhos⁶.

“Tem que estar preparada para que as coisas nem sempre correm bem. Que não tente subir tropeçando nos outros e que também não se deixe humilhar por ninguém... que tenha capacidade para ninguém a poder humilhar”.

Ana, caboverdiana, estudante do ensino superior

“Tento mostrar que o mundo não é um mar de rosas, que têm de ter cuidado onde pisam... estar sempre atentos às coisas que fazem”.

Keila, caboverdiana, desempregada, 10º ano

“Uma boa professora é uma segunda mãe... devem ter carinho com os alunos como se fossem filhos deles”.

Elsa, caboverdiana, empregada de limpeza, 4ª classe

“Devem ter a preocupação de serem segundos pais... quando fazem qualquer coisa devem falar com eles como se estivessem a falar com um filho”.

Lisa, caboverdiana, assistente social

Estratégias educativas: a “contratualista” e a “estatutária”⁷

Nos discursos das famílias entrevistadas foram detectados dois tipos de estratégias: uma “estratégia contratualista”, partilhada pelas famílias da burguesia dirigente e das fracções da pequena burguesia que frequentaram ou concluíram cursos médios ou superiores⁸ e uma “estratégia estatutária” desenvolvida pelas famílias da pequena burguesia de execução e do operariado⁹.

A ideia de “contrato” atravessa toda a estratégia educativa do primeiro grupo de famílias - os papéis são frequentemente negociados e as trocas são encorajadas. Tem carácter primordial o desenvolvimento da personalidade da criança (das suas inclinações “naturais”), a acção educativa centra-se no diálogo e na negociação, e mediatizam, criticando e acompanhando, as influências dos companheiros, da televisão e da escola¹⁰

No centro das preocupações do segundo grupo de famílias encontramos a ideia de alcançar um melhor estatuto social, depositando na escola a esperança de que possibilite o acesso aos conhecimentos e regras do mundo a que desejam aceder. No plano dos objectivos salientam a importância da acomodação às normas sociais vigentes, procuram, de modo

coercivo, assegurar a manutenção dessa estabilidade normativa e atribuir em às outras instâncias socializadoras um papel específico e restrito, participando de forma distanciada.

Quadro 1: Dimensionamento das estratégias educativas

Estratégias	Objectivos	Métodos	Coordenação com outras instâncias socializadoras ¹²
“contratualista”	<i>personalização</i>	<i>relação</i>	<i>cooperação</i>
“estatutária”	<i>acomodação</i>	<i>disciplina</i>	<i>participação distanciada</i>

Estratégia contratualista

Em relação aos *objectivos* que perseguem na sua acção educativa verifica-se que as famílias que desenvolvem este tipo de estratégia se centram na auto-realização dos filhos, orientando o seu desenvolvimento no sentido de serem criativos, sensíveis e responsáveis.

“ Os pais, às vezes, acabam por condicionar um pouco a expressão do espírito do filho... eu quero evitar isso... o Gerson pede-me que quer ir para a natação, pede-me para ir para a música (...) a minha maior preocupação e como eu vou conseguir tentar agradar-lhe minimamente...”.

Álvaro, Caboverdiano, desenhador

“ Quero que tenham um crescimento sempre harmonioso, que se sintam bem neles, se sintam bem naquilo que estão a fazer”.

Rosário, portuguesa, economista

Como defendem Kohn (1959) e Bernstein (1975) verifica-se uma “transposição” das qualidades exigidas no universo profissional dos pais para o processo de socialização familiar, que é reveladora da expectativa que têm de que os filhos venham a ocupar lugares semelhantes. Esta expectativa revela-se, no entanto, de forma mais implícita que explícita: quando interrogadas sobre o futuro profissional que projectam para eles, em consonância com os objectivos gerais de auto-realização, afirmam não ser indispensável que tirem uma licenciatura, apesar de reconhecerem que tal facto lhes facilitaria a vida e de se preocuparem em criar as condições para que possam prosseguir até onde desejem¹³.

“Aquilo que eu desejo é que venha a ser uma pessoa realizada no que fizer no futuro, seja que trabalho for... doutora ou empregada de limpeza, quer dizer não é esse o meu problema, o problema é que se realize”.

Teresa, portuguesa, enfermeira

“Ainda há poucos indícios da orientação dela...sei que é uma criança muito sensível... desde que ela consiga realizar-se dentro de uma coisa que seja a escolha dela... estou aberto a várias, a todas... não tem que necessariamente ser um curso superior...”

Jorge, caboverdiano, engenheiro

Como meio de exercer a sua acção educativa, dão saliência ao *diálogo* e encaram os *estímulos* e *elogios* como factores importantes para o desenvolvimento da criança e da sua auto-confiança. A preferência por este tipo de influência relacional é também observada no estudo de Kellerhals e Montandon (1991) - estamos em presença de uma autoridade preferencialmente persuasiva.

“Tentei educar assim: conversei com ela, conversamos muito e entendemo-nos bem, procurei sempre falar num diálogo muito aberto, muito mais de amiga para amiga. Ainda ontem estive a conversar com ela e disse: ‘Oh filha, vamos conversar um bocadinho...’ e ela perguntou-me ‘De que é que vamos falar?’ ‘Tu é que vais escolher’”.

Lisa

“Quando ele tem alguma preocupação porque os desenhos saem todos mal feitos ou porque não é capaz de fazer, que a letra não está bem feita, ou porque no jogo começa a perder muitas vezes e fica desesperado... nessa altura nós temos um cuidado especial em incentivar.”

Rosário

Apesar da diversidade de variáveis intermédias explicativas da preponderância destas atitudes e comportamentos educativos há unanimidade em relacioná-los com a experiência profissional e as condições de trabalho dos pais. Sendo profissões que implicam iniciativa, a manipulação de signos e símbolos e em que a promoção depende de realizações individuais e o trabalho é mais individualizado, tendem a referir-se a regras de comportamento “interno” (Kohn, 1969), e a utilizar um código linguístico que privilegia o “eu” e é orientado em função da individualidade dos interlocutores (Bernstein, 1975).

O tipo de coordenação, que estabelecem com os companheiros da criança, a televisão e a escola, aparece de forma perfeitamente articulada com os objectivos educativos que presidem à acção educativa. Ao mesmo tempo que estão abertos às suas influências, contam com o seu poder de interferir nesse processo. Dos discursos transparece a ideia de que as famílias estão abertas e dispostas a cooperar não se demitindo, no entanto, da condução desse jogo de influências, podendo dizer-se que, também neste domínio, a influência é “negociada”.

Esta ideia central encontra um desenvolvimento específico conforme se trata dos companheiros da criança (amigos, colegas, vizinhos), da televisão ou da escola. A importância da televisão é diminuída enquanto o convívio com os companheiros e a escola são, globalmente, mais valorizados.

Procuram estabelecer um horário de visionamento da televisão e lamentam não ser possível controlar e acompanhar todos esses momentos. Admitem poder ter uma missão positiva, mas criticam a sua pouca exigência e a tendencial dependência.

“Nem tudo é mau, há coisas boas e há muita coisa má, e aí há coisas que eu não deixo ver, por exemplo, filmes violentos... e as telenovelas criam uma dependência horrível sobre as crianças.”

Jorge

“Eventualmente é capaz de ter uns programas educativos... mas isso é preciso estarem acompanhados para ver... são programas educativos sobre a natureza ou sobre os animais... há relativamente poucos e são a umas horas tão esquisitas... acabam por ver o que é fácil, são os bonecos animados que são mais ou menos... acho é que não é preciso estar ligado à televisão...”

Rosário

Ao acompanhar a criança no visionamento dos programas alimentam uma conversa em que se esclarecem as dúvidas da criança e se desenvolve o espírito crítico, reforçando, assim, a transmissão dos princípios educativos. Estamos perante uma *estratégia que associa uma supervisão e uma implicação fortes*, ou seja, o controlo é acompanhado por uma implicação pessoal dos pais, discutindo o conteúdo dos programas com as crianças, reveladora do desejo de mediatizar a influência da televisão.

“Gosta de conversar enquanto vê. Isso também é uma maneira de ajudar a instruir e ficamos a saber o que é que lhes entrou, o que é que elas absorveram... poder aproveitar para fazer comentários sobre isso, o que é que elas

acham. A televisão é um meio que entra nas casas sem pedir permissão aparece tudo... quer a pessoa queira quer não e, às vezes, é impossível fazer-se uma selecção dos programas e a criança pela imagem fica embebida..."

Teresa

"Ele vê as coisas e claro que pergunta, falamos muito, dialogamos muito... muitas vezes depois do programa..."

Mário, caboverdiano, subchefe bancário

Também em relação ao convívio com os companheiros da criança, a chave da mediação passa pela presença e pelo diálogo. Incentivam a troca dos lugares de convívio, procurando, no entanto, controlar as aprendizagens realizadas neste domínio; a partir das situações que se observam e/ou dos relatos da criança.

"Acho que é importante conviver com os outros para saber dividir as coisas e brincar com os outros... acho é muito importante e nós incentivamo-los que eles vão para casa dos amigos e que os amigos venham para cá, não tem problema nenhum."

Rosário

"Temos um pátio mesmo em frente e dá para controlar tudo, joga um bocadinho, senta-se nos bancos, a descansar 'Não vais jogar?' 'Não, eu já não quero...'. Ele conta-me o que vai acontecendo nas brincadeiras e eu vou comentando... coisas que os amigos fizeram ou disseram."

Álvaro

O eixo da relação com a escola¹⁴ é marcado pela proximidade em relação ao universo escolar e por uma atitude de cooperação "natural", que pressupõe uma certa equidade e o reconhecimento de fins comuns. Família e escola devem concorrer para o mesmo fim e desempenhar papéis que se complementam e, em muitos casos, se justapõem. A escola tem uma missão difusa e alargada, devendo *preocupar-se com os aspectos globais da socialização* das crianças e a família atribui a si própria a responsabilidade de colaborar com a escola - observa-se uma quase inexistência de fronteiras entre os dois universos, constituindo-se uma acção circular ininterrupta.

"Na escola deveriam ter uma formação em que as crianças aprendessem a viver em sociedade... e acho que a escola pode tratar de tudo desde que seja com uma certa naturalidade."

Teresa

“Os papéis da escola e da família têm que estar misturados, porque não é só em casa que a criança é formada. Um professor tem que ensinar de tudo, de tudo um bocadinho, aquele tempo na escola não é só impingir o que está nos livros mas ter também uma conversa.”

Lisa

Transparece a ideia de que a escola precisa da ajuda dos pais para cumprir a sua missão, devendo esta prolongar a acção da própria família. Há um desejo claro de que os professores orientem a sua acção educativa por princípios semelhantes aos seus.

“Ela sente uma certa repressão... ela aceita, ela gosta da professora, mas é tudo um bocado rigoroso.”

Teresa

“ Não me agrada o facto de a professora ser muito rígida... muito rígida.”

Ana

Em consonância com a sua orientação educativa, estas famílias aspiram a que o professor consiga garantir, para além de uma aprendizagem estimulante, natural e aprazível, uma *atenção personalizada, que reduza ao mínimo as consequências da massificação escolar*. Como vimos, nos aspectos anteriores desta estratégia, estas famílias partilham desta saliência do individual sobre o colectivo.

“Gostava que o meu filho tivesse uma professora que soubesse reconhecer nele as necessidades que ele tem, tem que saber acompanhá-lo a ele... não é só adaptar o aluno aos meus métodos, quer dizer, isso não dá...”

Mário

“Um professor deve estimular o desenvolvimento da criança. Uma boa professora é aquela que as crianças não são todas iguais, e depois é preciso que ensine sem ser à força... ou por castigo.”

Teresa

“ O professor tem que passar a ter um papel muito mais de persuasão e de sensibilização, deve tentar passar a sua mensagem mas com métodos mais de persuasão, sensibilizar a criança e também ver a criança como um ser integral.”

Jorge

Estas famílias não sentem necessidade de desenvolver estratégias específicas de preparação para a escola, já que tudo acontece naturalmente - em casa há livros, papel e canetas, compram-se alguns livros e jogos infantis, a criança toma a iniciativa de pedir para lhe ensinarem e ocupa-se com actividades preparatórias.

“Em casa fazia desenhos, via o irmão a estudar e pegava no escantilhão... fazia letras todas, os números, mesmo sem saber o que estava a fazer, e começava a dizer que ia estudar... fazia desenhos e fazia as coisas e pedia-me para ler histórias... e isso, penso que ajudou imenso, sem forçar.”

Lisa

Colaboram, se necessário, na realização dos trabalhos de casa e preocupam-se, sobretudo, em verificar a correcção dos mesmos. Faz também parte do acompanhamento/controlo destas famílias sobre a actividade escolar a conversa com a criança sobre o que aconteceu na escola, que se centra nos aspectos relativos à aprendizagem.

“Há sempre a questão de perguntar o que fez na escola, o que se passou. Faço sempre a questão de ver os trabalhos, corrigi-los e ver o possa estar errado ou incompleto, por aí fora.”

Mário

Tentam comparecer às reuniões colectivas que são convocadas apesar de deixarem transparecer que não são encontros muito importantes. Como estas não têm a função de informar individualmente, dirigem-se regularmente ao professor para obterem, de uma forma directa e detalhada, informação sobre as realizações escolares da criança.

A cooperação com a escola estende-se à disposição em participar nas decisões, que não é, concerteza, alheia à aspiração de aumentar a sua influência sobre o que acontece neste “território”.

“Vou todos os anos à escola, pelo menos uma vez, falar com as professoras deles para saber como é que foi o ano e aquelas coisas todas...nas reuniões colectivas não dá para perguntar essas coisas.”

Rosário

“A participação dos pais na escola é muito importante... devia ser maior do que o que é... mesmo legalmente deviam estar lá.”

Ana

“Eu acho que o ideal é os pais participarem na gestão das escolas...”

Lisa

Estratégia estatutária

A estratégia educativa das famílias dos meios sociais mais desfavorecidos é orientada pelo objectivo que têm de melhorar as suas condições de vida ou, no mínimo, de manter as condições conquistadas. As famílias operárias expressaram o receio de que os filhos venham a engrossar o número de jovens marginais dos bairros onde residem (o receio face à droga foi expresso por todas estas famílias) enquanto as pertencentes à pequena burguesia revelaram uma maior preocupação com os comportamentos dos filhos na presença de elementos exteriores ao núcleo familiar.

“Eu gostava que não se metessem nessa vida podre que há por ali, que é a droga, isso é uma coisa que só de pensar fico mesmo triste. Algumas são crianças com a idade do meu filho até... eu não queria que eles tivessem uma vida assim triste... no dia de amanhã. O meu medo é que ande em más companhias. Ele deve é dar-se ao respeito e que possam confiar nele.”

Cristina, caboverdiana, doméstica, 4ª classe

“Acho que tento ensinar de tudo um pouco... ser bem educada, não ser malcriada, não ser respondona... portar-se bem quando se sai para algum lado... ela é avisada para não ser malcriada com ninguém, não tratar mal ninguém, quando as pessoas passam por ela... dizem bom dia ou boa tarde, para ela falar às pessoas...”

Amélia, portuguesa, porteira, 6º ano

Esta preocupação com a integração social aparece reforçada no caso das famílias de origem caboverdiana que pertencem a estes grupos sociais, atingindo a criação de um modo mais profundo.

“Ela deve mudar aquela maneira de andar... com o rabo arrebitado e a maneira de olhar para as pessoas... parece que está zangada, fica com um ar arrogante. Ela deve evitar arranjar problemas e ser bem comportada.”

Keila

Domina o desejo de que os filhos consigam tirar um curso superior, deixando transparecer uma *permanente tensão* entre os desejos que sen-

tem e as contingências da realidade que vivem, de que resulta uma inibição em projectar muito longe esse futuro e uma predisposição em aceitar o que vier a acontecer, reduzindo os sonhos ao mínimo satisfatório. Identificam como principais fontes de incerteza a capacidade dos filhos em prosseguir estudos e o seu empenhamento escolar. Satisfeita a condição de os filhos se revelarem capazes de ter sucesso escolar, estas famílias dispõem-se a realizar os sacrifícios necessários. Parece mobilizarem-se todas as energias mas essa mobilização não durará sempre¹⁵.

“Para tirarem um curso elas também têm que ter cabeça... eu pela minha parte farei tudo, sacrificar-me-ei em tudo para conseguir. Só que isso também depende muito dela... se ela chegar a um certo ponto, não quiser estudar, não vou obrigá-la, não quer, não quer... pronto.”

Otília, portuguesa, doméstica, 4ª classe

“Quero que estudem e sejam homens e mulheres de amanhã, com bom futuro, porque a mãe e o pai também nunca tiveram bastante escola... queriam mas não tiveram possibilidade... a Marina diz que gosta de ser médica, a Sandra também, o meu filho diz que quer ser polícia. Eu gostava que tirassem um curso superior...”

Elsa

Estas preocupações de integração social e a ansiedade face ao futuro pela adopção são acompanhadas de uma relação educativa que, seguindo a tipologia de Troutot e Montandon (1988:141-2), se pode designar por uma *pedagogia da interiorização*: imposta do exterior ao indivíduo, move-se em torno do que é convencional e implícito, as regras e os papéis são rígidos e inerentes à instituição familiar e à sociedade.

No contexto deste princípio, faz sentido a saliência que estas famílias atribuem à necessidade de *contrariar todas as tendências manifestadas pelas crianças que não sejam socialmente aceites*, de modo a que progressivamente interiorizem essas regras - o acento é colocado na disciplina. A pesquisa de Lobrot já indicava que estas famílias têm uma atitude autoritária e constrangedora em relação aos seus filhos - “as pessoas destes meios acreditam mais na autoridade neste domínio que as pessoas dos outros meios” (1962:81) e esboça uma tentativa de explicação deste facto: a *inquietude* vivida em relação aos filhos, conduziria estas famílias a querer neutralizar e condicionar as crianças, pelo uso massivo do medo e da violência.

No entanto, a tese que se tornou dominante, a partir dos anos 50, de que estas famílias têm formas de estruturação rígida que se traduzem pelo

uso da severidade das sanções aplicadas aos filhos (Lautrey, 1985: 125) não encontra adesão no discurso das famílias entrevistadas. Expressaram a intenção de não punir severamente os filhos, fizeram várias referências a que evitam o castigo corporal e optam, em alternativa, por adoptar o “sistema dos castigos”¹⁶.

“Castigar... é só não saírem daqui para lado nenhum, ou não verem os desenhos animados... não sou assim uma mãe que lhe dê muita pancada, só lhe bato quando não pode deixar de ser, tanto eu como o pai. Quando faz uma coisa bem feita dou-lhe muitos beijinhos, fico muito contente...”

Lídia, portuguesa, recepcionista num consultório médico, 4ª classe

“Os meus pais era só bater, só bater, acho que isso não resulta nada... então lembro-me aquilo que apanhei... e mesmo se eu bater a uma delas, logo me arrependo. Apanhei muito e não era com as mãos, era com um cinto e então não é isso que quero fazer às minhas filhas... vingo-me mais a castigá-las. Elas precisam é de muitos carinhos.”

Otília

“ Não me lembro de castigar severamente os meus filhos. Às vezes dou palmadas... muitas vezes. Quando fazem qualquer coisa eu aconselho, digo para não fazer, que não pode fazer. Primeiro falo com eles, para ver se eles tentam a não fazer. Às vezes resulta ralhar mas muitas vezes não vale a pena...”

Cristina

A diferenciação mais saliente em relação às famílias dos grupos sociais mais favorecidos relaciona-se com a tónica do uso da palavra: aparece referida mais como meio de formular afirmações imperativas para chamar a atenção dos desvios e mostrar indignação pela sua ocorrência, do que para argumentar e convencer através do diálogo.

Estas famílias estabelecem uma relação com as outras instâncias socializadoras que se pode caracterizar por uma *participação distanciada*: contrariamente ao que acontecia com as anteriores famílias, cada um dos universos socializadores gira sobre si mesmo e o familiar revela dificuldades em “penetrar” no domínio de cada um dos outros. Apesar desta dificuldade, são desenvolvidas estratégias de participação que, no mínimo, se traduzem por tentar dar resposta às solicitações externas.

Reconhecem na escola e na televisão um papel educativo relevante, o que não se estende ao caso do convívio com os companheiros da criança. Evitam que os filhos saiam do espaço familiar, encarando os companheiros como potenciais causadores de comportamentos desviantes.

“Ela nunca vai para casa de outras pessoas e virem para aqui amigos? Só de vez em quando, assim... família, vem, agora de pessoas assim estranhas não, é bom dia ou boa tarde, na rua, mas eu sou uma pessoa sempre dentro da minha casa.”

Elsa

Enquanto as famílias que desenvolvem a estratégia anterior dão relevo ao convívio com os companheiros e reduzem o papel educativo da televisão, estas famílias lamentam que os filhos prefiram, muitas vezes, andar a brincar com os colegas do que ver a televisão. Salienta-se o facto de lhe atribuírem um relevante papel instrutivo e de a considerarem um instrumento facilitador da explicação de certos assuntos difíceis de abordar com os filhos.

“Há muita coisa na televisão que uma pessoa assim explica melhor à criança. No meu caso, na nossa terra há muitas coisas que os pais escondem mas, agora, embora os pais escondam eles vêem na televisão e percebem, às vezes fazem perguntas e uma pessoa tem que responder. Ele está a ver televisão e quando pergunta tenho que explicar... ajuda a falar nas coisas”.

Dora, caboverdiana, doméstica, 3ª classe

“Acho que a televisão ensina coisas boas às crianças... acho que ensina. O meu filho, este mais pequeno, aprendeu o alfabeto na ‘Rua Sésamo’”.

Cristina

A televisão aparece, a par da escola, como um meio que contribui para o acesso ao conhecimento do mundo exterior à família, que sentem como necessário para a concretização de trajectórias de mobilidade social ascendente.

A escola tem, contudo, o papel decisivo. Enquanto para as famílias socialmente mais favorecidas, a escola tem um valor instrumental, na medida em que dá os certificados necessários ao reconhecimento social dos méritos, para estas famílias a escola representa o possível acesso a um estatuto melhor, a possibilidade de realizar um desejo profundo¹⁷.

Diversificam-se estratégias na preparação para a entrada na escola: algumas famílias vão ensinando “algumas coisinhas” (o pai ou os irmãos mais velhos são um recurso frequente), outras esperam que a creche ou o jardim as prepare e outras, ainda, limitam-se a dar instruções sobre a forma como se hão-de comportar.

“Tive essa preocupação de adiantar qualquer coisa. A irmã mais velha... porque eu andava a trabalhar, nesse tempo, ensinou-lhe a contar, a escrever o nome... ensinou umas coisinhas”.

Keila

“Eu fui falando, muitas vezes, com ele para não fazer como alguns colegas fazem de tirar a cadeira à professora, ele tem que ser obediente e estudar para ser um homem”.

Lina, caboverdiana, modista, tinha a 4ª classe e completou recentemente estudos equivalentes ao actual 6º ano de escolaridade

“Antes de ir para lá expliquei-lhe como era, que na escola é diferente, não podem estar sempre a brincar, não pode estar sempre a levantar-se”.

Lídia

Hess e Shipman encontram justificação para esta preparação das crianças em relação à escola, centrada mais na *forma de lidar com o seu sistema de autoridade* do que com os problemas de aprendizagem, no facto de estas famílias terem um sentido de ineficácia na relação com a escola, terem uma expectativa, ou receio, do insucesso e prolongarem as experiências, tidas na esfera do trabalho e da comunidade, de serem mais *objecto* que *sujeito* da acção (Hess, 1970: 472).

A exterioridade do universo escolar em relação à família, de que o empenhamento em preparar para entrada nesse universo é um dos sintomas, revela-se, também, na dificuldade em participar da realização dos trabalhos escolares. Tenta-se colmatar o desencontro entre a forma como aprenderam e a forma de os professores hoje ensinarem (referem a existência de grandes diferenças entre a escola actual e a do seu tempo) com a ajuda dos irmãos mais velhos.

“ Há certas coisas que a minha filha quer que eu lhe ensine e eu não sei... às vezes ela diz: ‘Oh, mãe, não é assim...’ ‘Eu tenho a certeza que é...’ ‘Mas ela disse que não é assim’, que a professora explica duma maneira e explica doutra, assim eu baralho e já não sei como é que é”

Elsa

“Já prometi que eu ia pagar... dar um x mensal assim, só para o mais velho ensinar o mais pequeno mas nem assim... eu é que quando estou a fazer o jantar ou assim, ponho-o na mesa e ajudo qualquer coisa... naquilo que eu entendo ajudo.”

Cristina

Conversam com os filhos sobre a escola, sobretudo, a partir de episódios que estes relatam, centrando-se na relação com os colegas e nas atitudes do professor. Neste caso, o controlo é feito com base nos depoimentos das crianças e falam frequentemente com as vizinhas ou pais de outras crianças para confrontar as versões dos acontecimentos.

“Quando há algum problema que me esteja a matutar muito na cabeça eu procuro saber o se passa... essa mania é minha, se será verdade aquilo que fazem... falo com vizinhos, com pessoas amigas, procuro sempre saber se será sempre a mesma opinião ou se não é, gosto de comparar”.

Lídia

“Nas reuniões posso estar presente mas falar não gosto”.

Lina

O principal interesse das reuniões na escola aparece como sendo, precisamente, um meio de recolher informações sobre o que aí se passa. O principal objectivo é *ouvir* o que a professora diz e o que dizem os outros pais. Ao serem inquiridas sobre o eventual interesse em participar nas decisões da escola revelaram estranheza em se colocar essa possibilidade, revelando não entender o que isso podia significar.

“ Participar... como assim? Em quê? Eu sempre colaboro quando há um passeio, uma festa, ou quando a professora manda um papelinho para casa...”

Dora

“Eles estão a fazer a profissão deles e eu acho que eles é que têm que assumir a responsabilidade porque os pais são pais, os professores são professores. Eu acho que os pais irem lá dizer que têm que fazer isto e aquilo, eu acho que está mal.”

Elsa

- Gostava de participar em algumas decisões que se tomam na escola?
- Isso talvez não... acho que não”.

Dulce, portuguesa, doméstica, 4º classe

Também é notória a diferença entre os dois grupos de famílias sobre as expectativas que têm em relação à escola e ao papel que lhe atribuem. Enquanto as famílias dos meios sociais mais favorecidos atribuem à escola uma missão alargada e esperam que esta prolongue a sua acção educativa, estas famílias atribuem-lhe um papel muito específico e restri-

to e só esperam que a escola se interesse pelas crianças e não as discrimine. A notória ênfase no desejo de que os professores se interessem pelas crianças, de que gostem delas e de que não desistam de as apoiar, activado pelas memórias da “escola do seu tempo”, remetem-nos para a importância que estas famílias atribuem à relação afectiva escolar no jogo das diferenciações e exclusões vividas na história escolar das famílias¹⁸.

“Os pais devem tratar da educação porque não é um professor que está umas horas de volta duma criança, nem os professores têm essa obrigação de estar a dar a educação...acho que a educação tem que ser feita pelos pais. Os professores devem preocupar-se é com as coisas da escola. (...) Há professoras que põem crianças à parte... acho que as crianças são todas iguais. Se há uma criança que sabe menos do que outra, vai ser posta de parte, acho que isso não está bem. Se ela está atrasada devia-se era tentar ajudar, para aquela criança ir mais para a frente”.

Otília

“Eu, realmente, tenho que dar a educação toda e a professora tem que ensinar, portanto... não quer dizer que não eduque, ensinar faz parte da educação”.

Dulce

“Há professoras que estão na escola e parece não estarem, é isso, está e não está... não se importa se um aluno aprende, se não aprende ‘Olha, tu não aprendes ficas de parte, vou só continuar com os outros que sabem melhor...’. Quando eu andava na escola, havia a fila dos de ouro, depois os de prata e depois a dos burros, que essa ficava sempre para o fim... agora penso, Deus queira que não aconteça nada disso, porque os professores agora são já bem diferentes...”

Júlia, portuguesa, cabeleireira, 6º ano

Estas famílias têm a ideia de que a forma dos professores actuarem é muito diferente da sua mas não lamentam essa ruptura. Tendo interiorizado a percepção de que o seu modelo educativo não é o que melhor prepara para uma integração social bem sucedida, depositam na escola a expectativa de que esta facilite o acesso aos conhecimentos e regras desse mundo exterior, ao dar aos seus filhos muito do que não podem receber na família. Este desejo parece tornar-se mais intenso no caso das famílias pertencentes às minorias étnicas. Nos contactos que antecederam a realização das entrevistas, um dirigente de uma associação caboverdiana relatou o caso de uma mãe caboverdiana que manifestou a

sua completa oposição ao facto da professora da filha querer que as crianças aprendessem a fazer a “cachupa”, uma vez que na escola deviam, antes, ensinar a fazer o que é próprio do nosso país.

Conclusões

Um primeiro aspecto que a pesquisa salientou foi o de as estratégias educativas das famílias constituírem um modelo com consistência e coerência interna, patente na articulação e no ajustamento entre as diversas componentes do processo de socialização analisadas. As famílias socializam os filhos através de um processo que está longe de ser frágil, segmentado e disperso - procura-se transmitir uma dada cultura (de classe).

No conjunto limitado de aspectos do processo de socialização aprendidos, a situação de classe revelou ser a clivagem que produz maior diferenciação nas estratégias educativas das famílias, ou seja, a origem caboverdiana das famílias não revelou importância na estruturação dessas estratégias. Perante esta primazia do *habitus* de classe, e voltando ao problema de partida, evidencia-se a fragilidade da ideia de que as dificuldades de aprendizagem das crianças das minorias étnicas sejam atribuíveis à especificidade do “quadro” educativo em que se desenvolvem.

É verdade que uma parte significativa das crianças provenientes das minorias étnicas são portadoras de dificuldades acrescidas¹⁹, mas importa salientar que existe uma forte probabilidade de o principal problema destas crianças face à escola não ser o de terem determinada filiação étnica mas o de pertencerem a grupos sociais cuja probabilidade de atingir o sucesso escolar é menor (os grupos sociais mais desfavorecidos).

Temos indicações da intensidade dos esforços de adaptação à sociedade de acolhimento desenvolvidos por algumas famílias das minorias étnicas que pertencem aos grupos sociais mais desfavorecidos e de que, ao sentirem dificuldade em alterar os traços identitários (língua, hábitos alimentares...), têm a expectativa de que na escola os filhos consigam aprender essa cultura que não dominam e não podem transmitir. Quando a escola, ao pretender valorizar a cultura dos grupos étnicos presentes, desenvolve uma pedagogia intercultural tem que ter em conta essa expectativa - ao tornar salientes as diferenças pode chocar-se com o esforço desenvolvido por essas famílias de as “anular”.

Finalmente, os dados da pesquisa não questionam a importância de a escola desenvolver estratégias de educação intercultural. Pelo contrário, uma vez que os alunos estão inseridos em contextos familiares com uma

real diversidade de valores, orientações, representações e expectativas, deve “pensar-se” uma pedagogia intercultural mesmo nos casos em que não estão presentes membros das minorias étnicas.

Notas

- 1 Este artigo baseia-se no trabalho desenvolvido no âmbito da dissertação de mestrado em Sociologia pelo ISCTE, em 1995, sob orientação da Doutora Isabel Guerra, que resultou de um projecto de investigação financiado pela JNICT.
- 2 Esta ideia tem-se traduzido, nomeadamente, na programação de actividades de educação multi e intercultural nas escolas que têm alunos provenientes desses países e no caso de a sua presença não ser significativa considera-se injustificado desenvolver esse tipo de actividades.
- 3 Ogay (1990) refere, entre outros, os trabalhos desenvolvidos por Greter et al., *Etre migrant*, Lang, Berne, 1981 e por Mouton, incluídos no livro *L'école et les enfants d'immigrés*, Centre National de Documentation Pédagogique, Paris, nº 58, Sept, 1984.
- 4 No nosso país o conhecimento das estratégias educativas das famílias tem sido objecto de um número muito reduzido de pesquisas: têm-se analisado aspectos importantes da relação das famílias com a escola e a escolaridade (projectos, expectativas, participação...) sem esta relação aparecer integrada no processo mais vasto e global de socialização desenvolvido nas famílias - a coordenação que estabelecem com a escola é uma das componentes desse processo.
- 5 São estudos pioneiros os de Lobrot (1962), Kohn (1959 e 1969) e de Bernstein (1975).
- 6 Como vimos, já Peters tinha identificado entre os traços particulares do processo de socialização das famílias negras americanas, o objectivo de desenvolverem o sentido de auto-defesa e de independência (Peterson e Rollins, 1987:481) que pode estar associado à expectativa de que venham a ocorrer problemas decorrentes da situação de pertencerem a uma minoria étnica.
- 7 Optou-se por utilizar designações adoptadas por Kellerhals e Montandon (1991), atendendo à coincidência da lógica interna das estratégias.
- 8 Correspondentes, neste caso, às seguintes fracções de classe: Pequena Burguesia Intelectual e Científica (PBIC), Pequena Burguesia Técnica de Enquadramento Intermédia (PBTEI), Pequena Burguesia Proprietária e Assalariada (PBPA).
- 9 A situação de classe dos grupos domésticos foi definida de acordo com a tipologia de Almeida, Costa e Machado (1988).
- 10 O tipo de coordenação com estas instâncias é de “cooperação”, atendendo a que, como acontecia no estudo de Kellerhals e Montandon (1991:166), estas famílias lhes reconhecem competências muito difusas e *mediatizam, criticando e acompanhando, as suas influências*.
- 11 Baseada no conceito de estratégias educativas de Kellerhals e Montandon (1991) foram consideradas as seguintes dimensões de análise: os objectivos a atingir (atitudes e qualidades que as famílias procuram desenvolver e o projecto escolar e profissional que têm para os filhos); os métodos educativos utilizados (técnicas de influência empregues na interacção com os filhos); tipo de coordenação que estabelecem com outras instâncias socializadoras (os companheiros da criança, a televisão e a escola).
- 12 Enquanto os estudos clássicos se centraram na análise dos valores e normas que procuram transmitir e nos métodos que adoptam no relacionamento com os filhos, a inclusão desta última dimensão pressupõe que, como defendem nomeadamente Perrenoud, Montandon

- e Segalen, a família tem nas sociedades ocidentais actuais as suas funções diversificadas e complexificadas ao terem de mediar e proceder à síntese das múltiplas regulações em que a criança participa.
- 13 Neste aspecto, estas famílias afastam-se um pouco das interrogadas por Kellerhals e Montandon, já que na pesquisa desenvolvida por estes autores “os projectos de formação longa (universitária) estão fortemente correlacionados com o estatuto social e educativo dos pais” (1991: 207).
 - 14 Procurou-se saber como prepararam os filhos para a entrada na escola, como acompanham a realização dos trabalhos de casa, o interesse e a participação nas reuniões convocadas pela escola, o eventual desejo de participar nas decisões da escola e, ainda, a missão que atribuem à escola e ao professor.
 - 15 A predisposição para a desistência, reflecte uma percepção realista dos obstáculos a vencer, uma “ interiorização das probabilidades objectivas em esperanças subjectivas” (Bourdieu, 1974: 22).
 - 16 A pesquisa de Kellerhals e Montandon já assinalava esta evolução histórica dos modos de educar: “uma lenta passagem do controlo à sedução na relação com a criança” (1991: 227). As diferenciações entre os grupos sociais mantêm-se evidentes, mas, de facto, constata-se uma mudança geracional e uma difusão da ideia de que nem a punição física nem os castigos severos são os melhores meios de resolver os problemas.
 - 17 Como afirma Queiroz, “(...) em conjunto com outros elementos, a escolarização entra, hoje em dia, na confirmação ou infirmação de uma identidade familiar positiva.” (1991: 209).
 - 18 A sensibilidade às formas de tratamento dos professores, já detectada em pesquisa anterior (Benavente et al., 1994), é reveladora de experiências escolares marcadas pelo desinteresse e pela discriminação e da expectativa de que esse comportamento se possa repetir.
 - 19 Estas dificuldades radicam, nomeadamente, num frágil domínio da língua portuguesa e deverão desenvolver-se acções que contribuam para um sucesso dessa aprendizagem.

Referências bibliográficas

- BENAVENTE, A., et al. (1994), *Renunciar à escola - o abandono escolar no ensino básico*, Lisboa, Fim de Século.
- BERNSTEIN, B. (1975), *Langage et classes sociales - codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Ed. Minuit.
- CERTEAU, Michel (1985), “L’actif et le passif des appartenances”, *Esprit*, nº 102, pp. 155-170.
- COSTA, António (1992), *Sociologia*, Lisboa, Difusão Cultural.
- DEVORE, W., LONDON, H. (1993), “Ethnic Sensitivity for Practitioners” in: HarriettePipes McAdoo, *Family Ethnicity - Strength in Diversity*, Sage Publications.
- GECAS, Viktor(1979), “The influence of social class on socialization” in: BURR, W.e REISS, I.(eds), *Contemporary theories about the family*, vol. 1, New York, Free Press.
- HESS, R.D., (1970) “Social class and ethnic influences upon socialization” in: MUSSEN, P. (ed.), *Carmichael’s manual of child psychology*, vol. 2, Wiley, New York.
- HOROWITZ, Donald (1975), “Ethnic Identity”, in: Glazer e Moynihan (eds.), *Ethnicity - Theory and Experience*, Massachusetts, Harvard Univ.Press.
- KELLERHALS, J.; MONTANDON,C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles - milieu social, dynamique familiale et l’éducation des pré-adolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- KERCKHOFF, Alan (1972), *Socialization and social class*, New Jersey, Prentice-Hall.
- KOHN, M. L. (1959), "Social class and parental values", *American Journal of Sociology*, 64, pp. 337-351.
- KOHN, M.L. (1969), *Class and Conformity: a study in values*, Homewood, Dansey Press.
- LAUTREY, Jacques (1984) (1981), *Clase Social, medio familiar e inteligência*, Madrid, Visor.
- LIPIANSKY, M., TABOADA-LEONETTI, I., VASQUEZ, A. (1990), "Introduction à la problématique de l'identité" in: Carmel Camilleri et al., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- LOBROT, M. (1962), "Sociologie des attitudes éducatives", *Enfance*, 1.
- MARTINEZ, eSTELLA (1993), "Parenting Young Children in Mexican American/Chicano Families" in Harriette PipesMcAdoo, *Family Ethnicity - Strength in Diversity*, Sage Publications, pp. 184-195.
- OGAY, Tania (1990), *Identité culturelle des Jeunes Migrants de la Deuxième Generation et role de l'école*, Université de Lausanne, *Mémoire théorique de Licence*, policopiado.
- PATTERSON, Orlando (1975), "Context and Choise in Ethnic Allegiance: A Theoretical Framework and Caribbean Case Study", in: Glazer e Moynihan (eds.), *Ethnicity -Theory and Experience*, Massachusetts, Harvard Univ.Press.
- PETERSON, G.; ROLLINS, B.(1987), "Parent-Child Socialization" in: SUSSMAN, M. e STEINMETZ, S.(eds), *Handbook of Marriage and Family*, New York, P e n u m Press.
- PINTO, José M.(1991), "Considerações sobre a produção social de identidade", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n° 32, pp. 217-231.
- QUEIROZ, J-M (1991), "Les Familles et l'école" in F. Singly (dir), *La famille: l'état des savoirs*, Paris, Ed. La Découverte, pp. 201-210..
- TROUTOT, P.-Y.e MONTANDON,C.(1988), "Systemes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école: une mise en perspective typologique" in: PERRENOUD, PH. e MONTANDON, C. (eds), *Qui maîtrise l'école?*, Lausanne, *Réalités Sociales*.
- ZÉROULOU, Z. (1988), "La réussite scolaire des enfants d'immigrés", *Revue Française de Sociologie*, XXIX, pp. 447-70.

Teresa Seabra. Socióloga. Docente da Universidade do Minho, investigadora do CIES. Qualquer correspondência pode ser enviada para CIES: Av. das Forças Armadas (ed. ISCTE), 1600 Lisboa, ou pelo Fax. 351(0)1-7940074 / (053) - 678987, 361 (0)53-678987.