

SIGNIFICADO DA ESCOLARIZAÇÃO PARA UM GRUPO DE CATADORAS DE UM LIXÃO

LEA PINHEIRO PAIXÃO

Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
lpaixao@iis.com.br

RESUMO

O artigo analisa o significado da escolarização para um grupo de dez catadoras de um lixão do Grande Rio de Janeiro. Fornece informações sobre o trabalho delas no lixão e os arranjos familiares em que vivem. Descreve os breves contatos que tiveram com a escola em decorrência de condições precárias de vida na família de origem. Com base nesse contexto, explora suas expectativas em relação à escolarização de seus filhos.

ESCOLA – RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA – RELAÇÕES SOCIAIS – TRABALHO NÃO QUALIFICADO

ABSTRACT

THE MEANING OF SCHOOL EDUCATION FOR A GROUP OF GARBAGE COLLECTORS. The article analyses the role of formal education in the life of ten garbage collectors in the state of Rio de Janeiro. It provides information about their work at the landfill and about their family structure. Their expectations regarding their children's education are examined in the background of their precarious living conditions and limited experience and acquaintance with the educational system shown in the interviews.

SCHOOLS – FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP – SOCIAL RELATIONS – UNSKILLED OCCUPATIONS

Não são muitos, ainda, os estudos que buscam entender a escolarização do ponto de vista das famílias. Entretanto, a prática pedagógica supõe a adesão a certos valores, comportamentos e *ethos*¹ que podem ou não constituir o universo de todas as famílias. Bourdieu mostrou, já nos anos de 1960, que a possibilidade de o indivíduo seguir uma trajetória escolar regular e longeva depende de pré-requisitos que não compõem o universo cultural de camadas sociais não dominantes. Ele forneceu, assim, visibilidade à lógica pedagógica, cuja prática supõe pré-requisitos sem, necessariamente, promover sua aquisição por aqueles que não os trazem.

Há, por parte dos atores que atuam na escola, um padrão de relações com as famílias considerado “desejável”, que tende a assumir o *ethos* e a ótica de camadas sociais com mais capital cultural². Com base nele, professores encontram justificativas para explicar, por exemplo, dificuldades escolares de crianças de camadas menos favorecidas. Dissonâncias entre expectativas são lidas como indicadores de que essas famílias “não valorizam a escolarização dos filhos”.

Nas sociedades contemporâneas, no entanto, isso não é verdade. A escola inscreve-se no projeto de educação de todas as famílias, independentemente da classe social. Se a valorização da escola é universal, o seu significado varia nos diferentes grupos sociais, tendo como referência o futuro possível dos filhos, que está estreitamente relacionado ao que dispõem em termos econômicos e culturais. Grandes empresários sabem que o destino de seus descendentes associa-se à herança econômica, em que um diploma de curso superior é importante, porém não definidor. Outros declaram “...não tenho dinheiro para deixar de herança, mas meu filho terá uma boa educação” porque reconhecem que o futuro da prole depende muito estreitamente da aquisição de um título universitário. Assim, a escola é vista diferentemente pela família do banqueiro, da professora, do operário e da catadora de papel.

O significado da escolarização varia em razão da origem social, mas também de acontecimentos vividos na trajetória de uma classe ou fração de classe, famílias e indivíduos.

1. O termo *ethos* está sendo empregado como “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes diante do capital cultural e da instituição escolar” (Bourdieu, 1998, p.42).

2. Cultura valorizada pela sociedade.

Neste texto, expõem-se os resultados de uma pesquisa em que se procura entender o significado da escolarização para um grupo de catadoras em um lixão do Grande Rio de Janeiro, considerando-se tanto suas próprias experiências como suas expectativas de escolarização em relação aos filhos. São mulheres trabalhadoras, mães mantenedoras do núcleo familiar. Foram entrevistadas dez mulheres, a maior parte negras, entre 18 e 49 anos³.

O TRABALHO NO LIXÃO

O significado da escolarização para grupos de camadas populares está intrinsecamente ligado à compreensão do trabalho, categoria que se encontra na base do *ethos* que organiza sua vida. O trabalho confere dignidade a vida. Sarti (1996) afirma que a condição de pobre carrega uma conotação negativa, de carência, de falta, e que “é através do trabalho, então, que demonstram não serem apenas pobres. Ao lado da negatividade contida na noção de ser pobre, a noção de ser trabalhador dá ao pobre uma dimensão positiva” (p.66-67).

O trabalho que as catadoras do lixão realizam, no entanto, não é um trabalho qualquer. Além de não ser reconhecido, “desqualifica” socialmente quem o realiza. Entende-se, então, a ambigüidade que marca as relações das entrevistadas com suas atividades no lixão. Suas vidas são reguladas pela luta cotidiana e pela sobrevivência e pela tentativa de provar aos outros e a si mesmas que são dignas trabalhadoras. Luta material e luta simbólica. É impossível pensar em escola sem considerar essas dimensões materiais e simbólicas referentes ao lugar que ocupam na sociedade.

Vejamos o lugar onde atuam. O lixão onde trabalham as catadoras entrevistadas está localizado em um município do Grande Rio de Janeiro. Foram cadastrados, em 2001, pela empresa que o administrava à época, 288 adultos (55% do sexo masculino), 59 adolescentes de 12 a 18 anos (66% do sexo masculino) e 36 crianças de 6 a 11 anos (61% de meninos). Havia concentração de adultos na faixa etária de 31 a 40 anos, seguida da faixa de 22 a 30 anos.

Algumas das entrevistadas registraram breves passagens pelo mercado de trabalho formal. Uma ou outra já trabalharam em fábrica. Quase todas exer-

3. Em texto anterior (Paixão, 2003), foram apresentadas informações sobre o trabalho de catação como sintomas de dimensões da vida contemporânea.

ceram serviços domiciliares remunerados: domésticas, babás ou faxineiras. Há também as que trabalharam no campo. Lixão, para várias delas, já fora utilizado ao mesmo tempo em que exerciam outras atividades como forma de ampliar os rendimentos ou quando a necessidade o exigia.

O caminho para o lixão já foi percorrido por familiares de muitas dessas mulheres: Cristina⁴ (mãe, irmão, tias e primos); Ivete (filhos, sobrinhos e irmãs); Consolação (pai e irmãos); Elizabete (pai e irmãos); Mônica (marido); Floripes (marido); Maria Antônia (marido); Maria Lúcia (mãe, irmã e filho); Sandra (mãe).

Assim, ganhar dinheiro catando objetos no lixão era uma possibilidade que existia na experiência de várias delas, antes mesmo de se dedicarem a essa tarefa de forma mais sistemática e de a elegerem como fonte principal de renda. O lixão é visto como o último recurso em uma sociedade marcada pela redução na oferta de empregos – está sempre disponível, enquanto outras portas se fecham.

Os ganhos de um catador variam em razão de alguns elementos: época do ano, número de familiares que participam da catação, horas trabalhadas, tipo de material catado. Segundo o levantamento referido, os rendimentos concentravam-se em torno de R\$150,00 mensais em 2001. Para um pequeno grupo (2%), a renda mensal ultrapassava R\$500,00; para 15% do grupo, girava em torno de R\$200,00; para 7%, a média era R\$80,00. Nos relatos foram encontrados valores semelhantes. Há uma variação mensal entre R\$80,00 e R\$400,00. A maior parte admite que uma pessoa adulta pode receber, mensalmente, pelo menos um e meio salário mínimo.

Há um benefício suplementar propiciado pelo lixão, importante na economia familiar. Elas recolhem produtos que atendem às necessidades da casa, como alimentos, roupas, calçados, utensílios domésticos, além de outros objetos: bijuterias, livros, revistas, celulares etc.

Todas as entrevistadas elegeam como vantagem primeira do trabalho no lixão os ganhos que conseguem ali obter, superiores aos recebidos em profissão anterior. Muitas apontam outro benefício: autonomia na gestão do tempo. Apesar de quase todas cumprirem longas jornadas de trabalho, referem-se, como positivo, ao fato de serem independentes: não precisam pedir licença ao patrão ou à patroa para descansar, comparecer a reuniões na escola, conver-

4. O nome das entrevistadas é fictício.

sar com os colegas, definir horários de trabalho. Uma declarou que se trabalhasse em casa de “madame” não poderia estar participando da entrevista.

Aos olhos da sociedade, a catação de lixo é uma atividade bastante estigmatizada. O lixão encerra uma dimensão simbólica negativa, objeto de sofrimento por parte das catadoras, emergindo com frequência em seus relatos⁵: “Eles vêem a gente com preconceito. Acho que se eles pudessem, ficavam longe da gente. As pessoas não aceitam mesmo! Eu acho que eles devem pensar que a gente é analfabeta, que a gente não tem capacidade para estar no meio deles” (44 anos, três filhos, 4ª série do ensino fundamental).

Esse discurso remete para a distinção eu/eles, que por sua vez remete para a autolocalização no universo: o mundo dentro e fora do lixão. As catadoras, ao referirem-se a esse espaço, utilizam a expressão “aqui dentro” em oposição a “lá fora”.

O ambiente em que elas trabalham é representado de forma negativa na mídia. Em geral, são mostradas disputando restos com animais. Por isso, revelam visíveis desconfiças em relação à imprensa. Muitas se negam a ser fotografadas em trajes de trabalho. Uma declarou esconder sua condição de catadora de alguns parentes. Outra evita que os colegas dos filhos saibam que ela trabalha ali: “Eu não quero que saibam [os colegas dos filhos adolescentes] para não envergonhar eles [os filhos]. Que os colegas ficam falando: ‘Ah! tão indo pro lixão comer resto de lixo!’” (41 anos, dois filhos, 4ª série do ensino fundamental).

Há as que assumem o fato sem constrangimentos. Admitem os preconceitos, porém reagem a eles. A negatividade desse tipo de ofício – sujeira, restos da sociedade – não pode esconder o fato mais importante que as resgata perante si mesmas: “Eu não tô roubando, não tô matando, eu tô trabalhando. O que é que tem eu mostrar meu serviço? Eu não tenho vergonha, não, senhora!” (49 anos, 12 filhos, sabe ler e não sabe escrever).

Enfrentam a desqualificação, afirmando que o que importa é que estão trabalhando, garantindo a sobrevivência da família com honestidade, sem depender de terceiros: “A gente só nunca passou fome, nem pediu nada a ninguém e nem mexeu em nada de ninguém” (38 anos, oito filhos, analfabeta).

5. As catadoras manifestaram seu desconforto com matérias que as mostram disputando comida com animais. Por exemplo, a edição do *Jornal do Brasil*, de 20.7.2003, focaliza os catadores de lixões do Rio de Janeiro em uma reportagem com o título “Famílias disputam comida com ratos e urubus”.

As catadoras revelam uma relação ambígua com a atividade que exercem. Reconhecem o estigma social que as persegue, ao mesmo tempo em que renegam a sujeira e os perigos a que estão expostas em seu ambiente de trabalho, manifestando o desejo de exercer uma outra ocupação: “Qualquer coisa que não seja o lixo, que não seja este lamaceiro que a gente encara – é chuva, é sol. Aqui dentro é muito brabo, porque a gente está arriscando a pegar qualquer doença” (18 anos, um filho, aluna da 4ª série do ensino fundamental).

Apesar de demonstrarem interesse por uma ocupação mais limpa, apon-tam algumas restrições: “desde que ganhe o mesmo, desde que não perca minha autonomia”.

A falta de convicção vem associada a um sentimento de descrença sobre as possibilidades reais de encontrar outra ocupação. Referem-se ao problema contemporâneo de retração de empregos e das poucas chances no mercado para quem tem baixos níveis de escolarização, como é o caso delas:

Pensei em procurar [outro trabalho] ...porque é muito difícil a gente chegar lá fora e encontrar serviço, sempre pedem carta. É muito difícil! Eles sempre pedem experiência em outro serviço, sempre pedem carta! Doméstica? Hoje em dia quase ninguém confia em pegar uma pessoa e botar dentro de casa, tomar conta de criança. Neguinho tem muito medo hoje em dia. (18 anos, um filho, aluna da 4ª série do ensino fundamental)

Comparam sua situação de trabalho atual com outras consideradas viáveis para elas e falam da impossibilidade de obter o mesmo ganho que na catação. A catadora citada anteriormente declarou a esse respeito: “Trabalhei de três coisas: fui doméstica, na fábrica de sardinha e aqui dentro. E dessas três eu prefiro mais aqui dentro porque chego a hora que quero, saio a hora que eu quero. E também nesses três eu nunca arrumei o valor que eu arrumo aqui dentro.”

Essa visão desqualificadora é particularmente dolorosa quando se sabe que o trabalho é o valor que estrutura o seu mundo. Como outros grupos sociais das camadas populares, o trabalho é visto pelas catadoras como valor moral. Elas são pobres, vivem de uma atividade que manipula restos, sujeira, mas querem que seja reconhecido seu estatuto de trabalhadoras.

CUIDADORAS E MANTENEDORAS

As entrevistadas são mulheres trabalhadoras, o que não as diferencia de outras de camadas populares. Todas são trabalhadoras. Seja no espaço doméstico sem remuneração, seja em atividades domiciliares ou extradomiciliares remuneradas. Mas esse grupo diferencia-se pelo fato de que para quase todas elas o ganho obtido com essa profissão constitui a fonte principal e regular de manutenção de suas famílias. Vivem em núcleos que não correspondem ao que alguns autores identificam como modelo preferencial de “família” nas camadas populares, em que há complementaridade nos papéis: homem – provedor, autoridade responsável pela respeitabilidade da família; mulher – cuidadora, chefe da casa, responsável pela unidade do grupo, gestora dos recursos valorizados nos grupos de camadas populares.

São mulheres provedoras nove das dez entrevistadas, independentemente de residirem ou não com um companheiro. Tanto as quatro casadas quanto as cinco que não tinham companheiros eram as principais responsáveis pela manutenção da família. Sete tiveram mais de um companheiro. Uma delas é homossexual e vive com uma companheira que tem filhos e que também trabalha no lixão. Nesse caso não se pode afirmar que ela é a mantenedora principal do grupo familiar.

Três dos companheiros atuais das catadoras trabalham no lixão de forma mais ou menos sistemática. Um, que se encontra desempregado e faz biscates, vai ao lixão ajudar a mulher quando não encontra serviço. Duas catadoras referem-se a seus companheiros como “preguiçosos”, “encostadores”, que vivem “morcegando” e bebendo. Uma confessa ter passado por muitas dificuldades, até mesmo fome, devido à falta de responsabilidade do marido com a família. Alega que a situação melhorou quando começou a trabalhar no lixão, levada por uma vizinha. Segundo ela, “foi uma bênção”. Hoje, não paga aluguel porque construiu um barraco. Como o marido bebe e briga muito com os filhos, ela decidiu ocupar uma cabana dentro do lixão enquanto os filhos moram no barraco fora do lixão. Ela sustenta as duas casas. Nenhum deles trabalha no lixão porque “o ambiente ali não é bom”.

Metade dessas mulheres vive em lares monoparentais com os filhos, recebendo, em alguns casos, o apoio da família de origem (três são ajudadas por suas mães). Uma delas protagoniza um arranjo familiar interessante: ela e a mãe são catadoras enquanto a irmã, viúva, não trabalha fora de casa. Sua tarefa

é administrar as três casas construídas no mesmo terreno: a da mãe, a sua própria e a da entrevistada. Na divisão de responsabilidades, a mãe ocupa-se da alimentação. Três outras catadoras recebem ajuda financeira de filhos que trabalham no lixão.

Várias delas constituíram sua própria família muito cedo: duas, aos 11 anos, uma, aos 12, outra, aos 15 anos, quatro, entre 15 e 18 anos, apenas uma assinala o primeiro casamento após os 20 anos. Além da valorização da família, essas uniões precoces explicam-se por outros motivos. Por exemplo, para escapar do ambiente hostil na família de origem em decorrência de disputas com os companheiros de suas mães ou pela bebida dos pais. Elas constituíram, em geral, famílias numerosas. À exceção da entrevistada homossexual, as demais têm filhos: o número da prole variou de 1 (a mais jovem), 2, 3 (duas entrevistadas) a 4, 5, 8, 10 e 11. Três vivenciaram a primeira gravidez antes dos 13 anos. Suas histórias revelam um forte interesse pela maternidade: uma, relativamente bem-sucedida na escola, interrompeu os estudos para cuidar de uma criança que ela insistiu para que a família adotasse; outra sofre ainda com o aborto feito aos 13 anos e investe em uma segunda gravidez. Há estudos que mostram a importância da maternidade para mulheres das camadas populares. Os filhos conferem à mulher seu estatuto de maioridade. Sem eles, elas não se completam. Além de criarem os próprios filhos, duas adotaram outras crianças. Floripes adotou uma criança portadora de síndrome de Down (“mongolóide”, segundo ela) no hospital onde deu à luz o oitavo filho. Declarou-se penalizada porque a mãe da criança não a queria. Duas têm filhos que são criados por parentes que não puderam ter os seus. Fonseca (1985) mostra como essa circulação de crianças não é incomum entre grupos de camadas populares.

Nove das catadoras são mães de famílias numerosas que assumiram a responsabilidade de mantê-las. Constituem “esteio” do grupo, o que significa um afastamento do padrão de “família sonhada” em que a mulher se ocupa do espaço da casa e o homem é o provedor. A “família sonhada” supõe a presença masculina como eixo da manutenção mesmo quando a colaboração da mulher se faz necessária. Para o homem é sinal de fracasso não ser o mantenedor principal da família. A situação de pobreza afeta em especial o homem como provedor e contribui para a precariedade estrutural de famílias chefiadas por mulheres. Para Sarti (1996, p.46), “cumprir o papel masculino de provedor não configura, de fato, problema para a mulher, acostumada a trabalhar,

sobretudo quando tem precisão; para ela o problema está em manter a dimensão do respeito, conferida pela presença masculina”.

As catadoras assumem a função de mantenedoras do grupo familiar sem dispensarem-se de suas responsabilidades como cuidadoras. São mães, donas de casa e trabalhadoras. Tripla função que torna o seu cotidiano atribulado. Os horários no lixão são flexíveis, mas estendem-se ao longo do dia. Muitas começam cedo, por volta das 6h30, e vão até o final do dia, em torno de 18 horas ou 20 horas; outras vão das 10 horas às 17 horas. Há ainda uma que às vezes trabalha à noite. Alega ser esse horário mais calmo, pois “só tem rapazes”. Também há catadoras que interrompem suas atividades para dar almoço aos filhos que chegam da escola. É curioso o modo pelo qual falam do dia de descanso – o domingo: “Domingo, eu descanso.” Em seguida, passam a relacionar as tarefas domésticas que então realizam: varrer o terreno, ajeitar a casa, lavar e passar roupa, arear panela. O lazer mais comum é assistir à TV. Outras fazem e recebem visitas, bebem uma cerveja, vão à igreja. Algumas são fiéis da igreja Universal do Reino de Deus. Estudos apontam a importância das igrejas neopentecostais na vida de grupos de camadas populares. Entre as entrevistadas, a Igreja apareceu como um local alegre em que aprendem: “Ensinam como lidar com a família, para quem tem esposo, como lidar com o marido; são umas coisas, assim... legal! Às vezes, engraçadas também” (41 anos, dois filhos, 4ª série do ensino fundamental). Para outra catadora, foi o pastor da igreja quem conseguiu salvar o filho do mundo das drogas, assumindo, de certa forma, o papel de autoridade paterna.

EXCLUSÃO DO SISTEMA DE ENSINO

Pesquisas têm explorado a relação entre a escolarização dos pais e a dos filhos. Há evidente relação entre capital escolar dos pais e chances de sucesso escolar dos filhos. Pais mais escolarizados têm mais capital cultural, compreendem o sistema educacional, fazem escolhas sobre o tipo de instituição e de professores que propiciam escolaridades consideradas de sucesso para seus filhos e têm melhores condições de responder às expectativas do colégio no acompanhamento dos filhos, de assumir as funções de professor oculto. Há um outro fato menos explorado: os filhos tendem a ver a escola influenciados pelo olhar e sentimentos que os pais lhes transmitem de sua própria passagem pelo sistema de ensino.

Com relação à proximidade das catadoras com o universo escolar, observamos que, em geral, as condições de vida na família de origem não possibilitaram a entrada ou a permanência por tempo significativo na escola. Duas são analfabetas, duas apenas escrevem o nome, duas sabem ler, mas não escrevem. Apenas três declaram ter frequentado o sistema escolar: uma alcançou a 7ª série do ensino fundamental, outra, a 6ª série; a mais nova estava frequentando a 4ª série do ensino fundamental na época da realização das entrevistas. Foi impossível tratar os dados fornecidos por uma delas, devido à incongruência das informações⁶.

Trabalhando com outros grupos sociais, o pesquisador tende a aglutinar os indivíduos que não sabem ler e escrever no mesmo bloco. Ao analisar as entrevistas, percebe-se que, para as catadoras, há outras distinções. Ter aprendido a escrever o nome é um ganho que evita a humilhação de “assinar” com o polegar. Para elas há uma gradação entre ser analfabeta, saber escrever o nome, saber ler e escrever. A escala é outra. Elas foram reunidas em quatro categorias, obedecendo às distinções percebidas em seus discursos: analfabetas, sabem escrever o nome, sabem ler, mas não escrevem e frequentaram escola.

Consolação e Elizabete – analfabetas

Não sabem ler e escrever nem assinar seus nomes. A passagem pela escola foi breve. Ambas avaliam que não permaneceram mais tempo em decorrência de seu caráter de “brigonas”. Elizabete alega que a mãe a espancava muito, numa tentativa infrutífera de melhorar seu rendimento escolar. Após receber muitas reclamações da escola, desistiu de insistir na escolarização da filha. Consolação lembra que só gostava da hora da merenda. Como vivia brigando com os colegas, frequentou apenas um ano de aula.

Outra variável, não enfatizada, mas com certeza importante, foi apontada por elas, para explicar a breve passagem pelo sistema escolar: a necessidade de ajudar financeiramente na manutenção da família. Desde muito pequenas, acompanhavam suas mães no trabalho no lixão. Para elas, no entanto, o

6. As informações sobre escolarização foram prestadas pelas próprias catadoras. Trabalhou-se com a avaliação que elas fizeram sobre seus conhecimentos de leitura e escrita.

que mais explica o abandono precoce da escola é o fato de não terem tido “bom comportamento”. Elas não se sentem vítimas porque se auto-responsabilizam pelos fracassos ou breves percursos na escola. Isso acarreta, além de reforço à baixa estima, a construção de uma relação pouco positiva com a escola. Esse é um dos efeitos mais perversos das escolaridades breves ou de dificuldades enfrentadas no processo de escolarização. A auto-responsabilização contribui para a legitimação do lugar social ocupado. Como em outras dimensões analisadas, o grupo entrevistado não se mostra homogêneo. Consolação articula dois motivos ao explicar sua própria situação de analfabeta. Revelou que ficava com pena da mãe. “Ela, todo dia, saindo de madrugada, sem comer, sem nada, pra poder sustentar a gente”. Aos 13 anos, começou a ajudar a mãe no trabalho. Não é surpreendente que ambas se refiram às professoras de forma positiva, à medida que encontram explicações pela não-escolarização em fatores extra-escolares.

Mônica e Rute – sabem escrever o nome

Saber escrever o próprio nome significou, para Mônica e Rute, um ganho na auto-estima, “porque é muito triste”, como disse Consolação, “assinar com o dedo”. Ambas gostariam de também saber ler. Mônica e Rute aprenderam a escrever o nome e alguns rudimentos de leitura fora da escola: Mônica com uma ex-patroa. Rute aprendeu a escrever o nome e a ler “umas coisas” com uma das filhas. “Ela fazia esse negócio de a-e-i-o-u para eu passar por cima.” Pôde, então, mudar os documentos que a identificavam como analfabeta. Conta a humilhação gerada por essa situação: “Porque todo mundo olhava pra mim como se ficassem me criticando: ‘Puxa! Não sabe nem assinar o próprio nome.’ Então eu me sentia muito mal com aquilo.”

Rute estava freqüentando escola à época da entrevista: “Porque eu fico triste, eu vejo todo mundo ler, às vezes eu quero ler, pego um jornal, não entendo nada que está escrito. Ai botei na minha cabeça: ‘Chega! Quero ler!’” Quer estudar, pelo menos, até a 8ª série. Mas relata o medo que sente ao retornar para casa após as aulas.

Rute não pôde freqüentar a escola por causa das dificuldades de subsistência enfrentadas pela família. Substituiu integralmente a mãe nas responsabilidades da casa, para que ela pudesse sair para trabalhar e, assim, garantir a manutenção dos filhos. Sua primeira experiência escolar – breve e negativa –

foi aos 14 anos, com uma professora particular. Ao ser solicitada a ler, Rute não soube. A professora fez um comentário que a deixou bastante aborrecida, fazendo com que Rute brigasse com ela e não retornasse mais às aulas. Não houve empenho da mãe em apoiá-la com relação a um curso noturno. O padras-to era contra a idéia porque considerava perigoso estudar à noite. Rute declara que era “mais negócio” para a família ela não freqüentar a escola, referindo-se ao trabalho que fazia.

Mônica não quer mais sentir vergonha de, na igreja, rejeitar a Bíblia oferecida pelo pastor. “Eu até viro a cara de vergonha.” Deseja voltar a estudar e já pesquisou algumas escolas. Com nove filhos, sua mãe precisava de sua contribuição para as despesas. Assim, começou a freqüentar o trabalho de catação. Os irmãos mais velhos também não estudaram, apenas os mais novos tiveram a oportunidade. Segundo ela, “a mãe não esquentava muito a cabeça com a escolarização dos filhos”.

Floripes e Maria Antônia – sabem ler, mas não escrevem

Floripes e Maria Antônia afirmam saber ler. Apesar de não escreverem, são capazes de assinar seus nomes. Floripes aprendeu a ler sozinha, “vendo” os livros. Lê jornais. É conhecida, no lixão, por “tia”, referência aos livros que recolhe e guarda na “biblioteca” em sua cabana. Crianças procuram-na para conseguir livros. Ela sente orgulho por isso e diz que gostaria de ser professora. Ensina a filha de criação (que é portadora de síndrome de Down) a ler. Comenta, vagamente, sobre uma escola que freqüentou. Não teve oportunidade de continuar, mas insinua que desistiu ao entender que durava mais de dois anos. Começou a trabalhar em casa de família aos 10 anos. Aos 11 anos foi morar com o companheiro, constituindo sua própria família. Como Floripes, a passagem de Maria Antônia pela escola foi breve. Seus pais não tinham recursos. Aprendeu a ler com um professor particular, para poder tirar o título de eleitor.

Cristina, Ivete e Sandra – freqüentaram escola

Ivete é oriunda de uma família de irmãos que tiveram escolaridade mais longa. Uma irmã cursou enfermagem superior e dois irmãos graduaram-se em engenharia. A mãe a espancava muito porque era “crítica”. Não continuou a

estudar porque não havia escola pública de 5ª a 8ª série e seus pais não podiam pagar colégio particular. Reclama dos pais que a colocaram para trabalhar enquanto liberaram a irmã dessa obrigação, além de buscarem bolsa de estudos apenas para esta.

Cristina, que é filha de Ivete, tem 18 anos, um filho e é aluna da 4ª série do ensino fundamental. Boa aluna, fala do estudo com certo prazer. Nunca foi reprovada e declara não ter problemas de aprendizagem. Aprendeu a ler com uma tia, antes de entrar na escola aos 8 anos. Sua trajetória escolar foi irregular por vários motivos. Teve de cursar a classe de alfabetização duas vezes porque a família não providenciou a documentação de transferência quando mudou de bairro. Para evitar problemas na nova escola, a mãe a aconselhou a dizer que aprendera a ler em casa. Mais tarde, foi rejeitada pela escola quando souberam que estava grávida e morava com um companheiro. Ouvia, então, da direção da escola: “Não dá mais pra você continuar estudando, porque pode desencaminhar as outras alunas, fazer as outras alunas fugir de casa também e isso prejudicaria muito a escola”. Ao analisar a expulsão, ela não critica a escola, mas uma tia que procurou o estabelecimento para contar sua situação.

Sandra entrou na escola aos 11 anos. Nunca repetiu ano. Completou a 4ª série e parou aos 15 anos. Precisava assumir responsabilidades em casa. Ao insistir para que a mãe assumisse a filha de uma prima, tornou-se responsável pela criança, o que a impediu de dar continuidade aos estudos. Na escola, sugeriram que ela se transferisse para o horário noturno, mas a mãe não concordou por medo da “bagunça” naquele turno.

Não foi possível definir a escolaridade de Maria Lúcia, por causa de incongruências observadas na entrevista. Ela declara ter parado de estudar aos 11 anos, quando veio da Bahia para o Rio de Janeiro. Afirmar ter concluído o “ginásio”, o que é impossível aos 11 anos. Seria, talvez, uma incompreensão do sistema de ensino e ela estaria referindo-se ao final da 4ª série? Não foi possível conferir. Alega saber ler e escrever “direitinho”.

Das dez entrevistadas, apenas três catadoras tiveram um período significativo de permanência no sistema escolar. Três nunca estudaram. Entre as que freqüentaram escola, há atraso na entrada: uma iniciou os estudos aos 10 anos; outra, aos 11; uma terceira, aos 12; uma outra, aos 14 anos. Apenas uma, a mais jovem do grupo, entrou mais cedo, apesar de também em atraso – aos 8 anos. A baixa escolaridade da maior parte do grupo decorre de fatores associados à necessidade de, muito cedo, trabalhar para poder contribuir para a

manutenção do grupo familiar (Consolação, Elizabete, Mônica, Floripes, Maria Antônia e Rute). Há também fatores que se associam à sua condição de mulheres: constituição precoce de família, como Cristina, Floripes e Sandra. Há histórias de sofrimento associadas à escola: o desajustamento de Consolação e Elizabete, a incompreensão da professora com Rute, as repetências e “expulsão” de Cristina.

Chama a atenção o fato de apenas uma, Rute, ter formulado críticas à professora que não foi capaz de entender que ela, apesar de ter 14 anos, não sabia ler. As demais falam bem da escola, das professoras e/ou culpam suas famílias que não as apoiaram ou não quiseram deixá-las estudar à noite. O fracasso é vivido como consequência de incapacidade pessoal acompanhada de sentimentos de autodesvalorização ou da falta de empenho familiar. A luta que se impõe pela sobrevivência associada à condição de gênero fez da escolarização uma dimensão secundária para a maior parte das catadoras. Nesse quadro, é surpreendente a relação positiva com o saber escolar manifestada por Cristina e Floripes, bem como o fato de que as três que tiveram uma escolaridade regular não apontaram dificuldades com o trabalho escolar. O abandono da escola antes da conclusão do ensino fundamental para essas catadoras deveu-se a dificuldades relacionadas às condições de vida e, no caso de Sandra, à expectativa que constitui o universo feminino – ser mãe.

O TRABALHO PRECOCE DOS FILHOS

E como dão conta de suas funções de mãe? Não é fácil para elas, que precisam passar boa parte de seu tempo no lixão, cuidar dos filhos menores. Aqui é necessário considerar os seus conceitos relativos às fases da vida. Elas se consideram velhas aos 40 anos. Maria Antônia, de 49 anos, diz que está no fim da vida. Crianças de 10 e 11 anos foram identificadas como “surradinhas” e de 14 e 15 anos, como “burros-velhos”. Segundo uma delas, a criança é pequena até os 6 ou 7 anos. Outra estabelece um parâmetro: aqueles que ainda mamam e não andam. Depois que começam a andar já podem “pegar comida” e assim tornam-se mais autônomos. As fases da vida são construções sociais. Fonseca (1994), por exemplo, assinala a ausência do conceito específico de adolescência entre membros de grupos populares. A catadora de 18 anos dificilmente se identificaria como adolescente. Nesse grupo, a infância é de menor duração em comparação a outros grupos sociais.

Quem se ocupa dos filhos pequenos enquanto elas vão trabalhar? Os relatos mostram algumas das soluções encontradas por elas. Solicitar a colaboração dos filhos mais velhos é uma delas. Essa designação de “mais velhos” inclui os que têm mais de sete anos. Elas deixam a mamadeira e o almoço prontos antes de ir para o lixão. Uma deixa o filho mais novo sozinho na casa entre a saída do filho do meio para o turno da tarde e a chegada da filha mais velha, que estuda pela manhã. Outra relata que deixava os três filhos na casa fechada. Quando um deles estava doente, fazia desenhos de ponteiros do relógio para que os outros filhos dessem, na hora marcada, o medicamento previsto.

Uma segunda solução é utilizar a rede de solidariedade familiar ou da vizinhança. Em alguns casos, essa solidariedade é paga. Há catadoras que pagam à mãe ou à vizinha para cuidar de seus filhos.

Levar a criança para o trabalho é uma solução, embora considerada perigosa. Por um lado, elas podem acostumar-se com a atividade; por outro, há o risco da insalubridade e dos materiais cortantes e infectantes (lixo hospitalar), além da circulação de veículos. As crianças encontram diversão ali.

A melhor saída é deixar os filhos pequenos em uma creche. Mas não é uma solução acessível a todas. Perto do lixão não há creche pública que receba crianças até três anos. A precariedade no atendimento a essa faixa etária pelo poder público é observada em todo o município. Algumas catadoras recorrem a um tipo de atendimento domiciliar. No município é comum encontrar mulheres que cuidam de crianças. Elas não costumam denominar esse espaço de “creche”. Pode-se ler em algumas fachadas de casas o anúncio: “Toma-se conta de crianças”. São “creches domiciliares” (Delgado, 2003), de caráter informal, não regularizadas. Seu modo de funcionamento oferece uma vantagem às catadoras: em geral têm horários muito flexíveis, adequados às necessidades das mulheres que trabalham até mais tarde. Entretanto, não são todas que têm condições de arcar com a inclusão desse gasto no orçamento doméstico. Uma delas, que ganha em média, R\$200,00 mensais, paga R\$60,00 à creche. Ela tem um filho e conta com uma pequena ajuda do pai da criança para essa despesa. Por isso, a creche pública é uma demanda de muitas delas. Uma creche que, inclusive, não se localize longe do lixão, para evitar percursos longos que possam acarretar redução do tempo dedicado ao trabalho.

Os filhos mais velhos, além de cuidar dos irmãos menores, também realizam outras atividades domésticas (cuidar da casa, levar comida para os adultos que estão trabalhando no lixão) ou remuneradas, visando à ampliação dos

rendimentos da família. A contribuição para o orçamento doméstico, ajudando a mãe na catação de resíduos no lixão, começa quase como uma brincadeira, imitando os adultos. Daí a efetivamente trabalhar é um passo pequeno. Ali é possível obter algum dinheiro sem depender de permissão de um patrão, sem qualificação, sem teste de admissão. O levantamento realizado cadastrou 59 adolescentes e 36 crianças e revelou que 72% dos adolescentes que trabalhavam no lixão contribuíam para o orçamento doméstico, 14% utilizavam o dinheiro ganho para comer, 7% para comprar roupa e 7% para adquirir material escolar. No grupo entrevistado, pelo menos três catadoras declararam receber ajuda dos filhos no lixão. Mas o trabalho de crianças não é aceito por todas. Algumas catadoras não admitem que seus filhos trabalhem no lixão e criticam as colegas que o permitem.

Há duas observações que merecem destaque sobre a questão delicada do trabalho infanto-juvenil. A primeira, diz respeito às possíveis conseqüências na escolarização dos mais velhos. Partilhar tarefas domiciliares pode acarretar atrasos ou inviabilizar a entrada no sistema escolar. Começar a 1ª série aos 14 anos, para um dos filhos de uma catadora, foi desestimulante. Ele sentia muita vergonha de ainda ser analfabeto nessa idade. Repete-se, assim, um quadro que foi apresentado por algumas como justificativa para sua não-escolarização. Mas não se pode dizer que isso ocorra em todos os casos. Há mães que criam estratégias para que as responsabilidades com os irmãos não prejudiquem a freqüência à escola dos mais velhos: tentam conciliar os horários de forma a manter um deles em casa enquanto o outro está na escola.

A bolsa do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti⁷ – foi bem-vinda porque permite ampliação dos rendimentos do grupo familiar e possibilita a “liberação” dos filhos para freqüentar a escola. Entretanto, nem todas com filhos na faixa etária exigida conseguiram a bolsa e se lamentam. Além do dinheiro, avaliaram de forma positiva o trabalho complementar obrigatório, na

7. O Peti é um programa do governo federal em parceria com estados, municípios e sociedade civil. Tem por finalidade retirar crianças e adolescentes de 7 a 15 anos de trabalhos perigosos, penosos, insalubres e degradantes e favorecer a sua permanência na escola. Cada família recebe R\$40,00 por criança no limite máximo de três filhos por família (em zona urbana) ou R\$25,00 em zona rural, seguindo as mesmas regras. As crianças contempladas com a bolsa devem freqüentar a escola e participar de atividades complementares.

medida em que significa uma forma de proteção dos filhos no período em que não se encontram na escola.

Segundo alguns relatos nem sempre a bolsa garante que as crianças se afastem do trabalho. Como o lixão funciona dia e noite, ininterruptamente, há crianças que, apesar de terem ganhado bolsa do Peti, ainda vão lá após as atividades do programa.

Uma segunda questão merece ser tratada. O trabalho infantil não pode ser apenas analisado do ponto de vista material, que é evidentemente fundamental. Há que se considerar também a dimensão simbólica. O trabalho infantil ou juvenil pode ser decorrência do processo de socialização. Uma das entrevistadas relata que começou a ir ao lixão ainda criança, para levar água e comida para a tia e trazer comida para dar aos porcos; aos 11 anos já ajudava a mãe que vivia do trabalho no lixão. O trabalho infantil não tem para o grupo a estigmatização que a sociedade costuma-lhe conferir. Esse é um tema delicado de ser tratado. Lembro-me de uma reunião entre alguns catadores e representantes de órgãos públicos e da sociedade civil. Esses últimos priorizavam medidas que levassem à erradicação do trabalho infantil no lixão. Os catadores não mostraram, a meu ver, mobilização em torno do tema: ouviam as propostas sem muito entusiasmo e sem participação. Em contrapartida, reivindicavam creche, posto de saúde e outros temas. Senti que aquela questão era mais pertinente para os que não compunham o grupo dos catadores.

O trabalho infantil responde à solidariedade familiar, ao *ethos* de retribuição que organiza o grupo. As crianças, como os adultos, sentem-se participantes que devem contribuir para as necessidades da família. Consolação justifica sua entrada no lixão porque tinha pena da mãe e queria ajudá-la. Um dos filhos de uma das entrevistadas ganha R\$10,00 da mãe como estímulo para estudar. Dá a metade do que recebe para a avó, que se encarrega da alimentação do grupo familiar, a título de colaboração. A catadora diz que considera isso positivo para desenvolver nele o espírito de responsabilidade. Uma outra catadora relatou a história do seu aniversário de 15 anos: a patroa lhe deu uma certa quantia em dinheiro como presente, e ela deu esse dinheiro a sua mãe, para ajudar nas despesas de casa, sendo que já contribuía mensalmente para isso com o salário. Marques (2001) refere-se a essa dimensão de solidariedade ao tratar de crianças que vendem mercadorias em ruas de Belo Horizonte. Elas justificam sua atividade pelo desejo de ajudar a família, por um sentimento de solidariedade. Vê-se assim que, fechando o círculo do valor do trabalho

referido à família para os pobres, o trabalho dos filhos – crianças e jovens – faz parte do próprio processo de sua socialização como pobres urbanos, em famílias nas quais dar, receber e retribuir constituem as regras básicas de suas relações (Sarti, 1996, p.8).

A ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

Como pensam a escolarização dos filhos essas mulheres de pouca ou nenhuma escolarização, vivendo na precariedade e tendo poucas esperanças de mudança em suas vidas? Que expectativas formulam?

Em primeiro lugar, as catadoras não se distinguem de outros grupos no que se refere ao valor dado à escolarização dos filhos. Todas valorizam a instituição escolar. Mas não é fácil para o sistema de ensino perceber os sinais dessa valorização, porque desconhece mundos como os das catadoras. Quando se procura fazer uma leitura compreensiva, os sinais de que elas se mobilizam pela escolarização dos filhos emergem. Mobilizam-se e constroem, em sintonia com seu universo, expectativas em relação às responsabilidades da escola. Esperam que essa instituição se empenhe na educação de seus filhos, que se ocupe de sua socialização, promovendo integração à sociedade. Falam pouco da dimensão cognitiva e enfatizam a dimensão afetiva, relacional, ao avaliar o trabalho que ali é realizado. Tendem a considerar satisfatórias as trajetórias escolares mais curtas e esperam que seus filhos escapem de trabalhos desqualificados socialmente, como o do lixo, sem formular expectativas de promoção social.

Sinais de mobilização

A literatura que analisa a relação família-escola tende a considerar como estratégias de mobilização pela escola comportamentos que podem promover o sucesso escolar, entendido aqui como carreiras escolares regulares, precoces, sem reprovações e, sobretudo, de longa duração, ou seja, carreiras que culminam em cursos superiores de graduação ou pós-graduação. São reconhecidas como ações de mobilização as de famílias de camadas médias, em sintonia com as demandas do sistema escolar (Nogueira, 1991), como: escolha do estabelecimento, acompanhamento da escolarização, antecipação de aprendi-

zagens, reforço, lazer invadido por tarefas e cursos suplementares, gastos com atividades que possam melhorar o rendimento escolar etc.

Tais comportamentos não compõem o universo das entrevistadas. Mas isso, a meu ver, não impõe a conclusão de que elas não se mobilizam pela escolarização dos filhos. Há indicadores de que elas se empenham, mobilizam-se para possibilitar que os filhos estudem. Mas é considerando as condições de vida do grupo que se pode entender tais indicadores como mobilização em favor da escolarização. Assim, estou considerando estratégias de mobilização comportamentos descritos pelas catadoras que, apesar de não garantirem trajetórias escolares regulares e longevas, revelam seu empenho e evidenciam a importância que a escolarização assume para o grupo.

As catadoras não desejam que seus filhos sofram com a vergonha de não saber ler e escrever. Não querem os filhos repetindo suas histórias de exclusão do mundo escolar. Na medida do possível, com os instrumentos de que dispõem, empenham-se em manter os filhos na escola, mas sabem que as chances de longevidade escolar e de que a escola promova grandes mudanças na vida dos filhos são muito pequenas. Há diferenças entre elas nesse empenho, mas em geral elas indicam mobilização sobre a escolarização ao falar dos filhos. Uma catadora, por exemplo, buscando motivar o filho nos estudos, pagasse R\$10,00 por mês, mesada substituída mais tarde pela bolsa Peti. Outra catadora, mãe de dez filhos e que adotou um (três filhos no Peti), esforçou-se para mudar o filho de turma porque considerava que o trabalho da professora deixava a desejar – ele não estava aprendendo a ler. Conversando com o filho sobre o trabalho na sala de aula, ele dizia que “não aprendia a ler porque a ‘tia’ não ensinava, só mandava ver desenho animado na TV”. A mãe, então, disse-lhe: “Você fala pra ela que o negócio é escrever, você tá lá pra aprender.” Ela acompanha o trabalho realizado pela equipe do Peti. Procurou o apoio da professora que atua no Peti para ajudá-la: “Eu troquei [de turma] porque ele tava de manhã... Aí botei ele pra tarde... Fui lá e pedi. A Marta [do Peti] me deu um papel, eu levei pra ela [a professora].” Não se trata de avaliar aqui a pertinência nem os resultados da ação. A própria catadora admite não ter adiantado muito, o filho não está aprendendo. O que interessa ressaltar é que esse movimento pode ser lido como indicio da importância da escolarização do filho para ela, mãe de 11 filhos, oito ainda vivendo com ela, que cuida de um neto, de uma filha adotiva portadora de síndrome de Down, que não sabe escrever e que tem pouca ou quase nenhuma familiaridade com o universo escolar. Ela

se utiliza da estratégia de buscar apoio fora da escola para reforçar seu pedido. Essa mesma catadora fez uma avaliação pertinente, do ponto de vista pedagógico, do trabalho que se faz no Peti: ensinar as crianças a estudar. Outro exemplo de mobilização é o da catadora que organiza o período de trabalho do filho no lixão em função dos horários da escola. “Às 16 horas, eu o libero para que ele vá à escola.” Um terceiro exemplo: Rute, apesar de analfabeta, não se intimida com a instituição de ensino. Ela observa a escola em que a filha está matriculada para saber se é organizada, além de conversar com a diretora e com a professora sobre suas filhas. Referindo-se a uma escola considerada de melhor qualidade nas redondezas, onde não conseguiu matricular os filhos, diz que “eles escolhem crianças”, o que revela discernimento sobre as diferenças entre as diversas instituições e uma tentativa de evitar a que considera inferior.

Há ainda uma estratégia interessante que vale a pena mencionar. Um dos filhos de uma catadora frequenta duas escolas. A mãe justifica o fato: na segunda escola, ele vai acompanhando a irmã, mas assiste aula também. Contornando limitações legais, já que a criança não poderia estar frequentando duas escolas, ela consegue que o filho tenha aulas de reforço. Vargas (2000), em um estudo sobre escola rural, encontrou estratégias semelhantes.

Comportamentos como os relatados pelas catadoras são exemplos de mobilização cujo significado é muito difícil de ser apreendido fora de seu contexto de vida.

ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DE SOCIALIZAÇÃO

Para a maior parte das famílias de camadas médias, da elite e mesmo de certos setores de camadas populares, a escola deve privilegiar ações que levem à progressão do aluno até o nível superior, visando, de forma mais específica, à sua inserção na vida adulta. A escola é vista como via de acesso a diplomas mais rentáveis econômica ou socialmente. Os pais assumem a escola como estratégia de tipo utilitarista, em que a competição se impõe. Esperam, em geral, que a escola se limite a instruir. Defendem para a família a responsabilidade pela socialização e pela educação.

Talvez seja essa a dimensão que mais distingue o grupo das entrevistadas de outros grupos em relação à escolarização dos filhos. São particularmente notáveis suas expectativas de que a escola promova entre seus filhos a aquisi-

ção de comportamentos relativos ao convívio social. Esperam que a escola ensine seus filhos a serem “polidos”, “educados”, “saber entrar em algum lugar e dele sair”. Nesse sentido, foram lembradas com certa insistência as habilidades do campo da linguagem. Sobre o que gostariam que a escola ensinasse aos filhos, declararam “conversar bem”, “saber conversar”. Colocam, assim, em destaque valores da comunicação da relação social. As demandas de socialização são acompanhadas de claras expectativas relacionadas à aquisição pelos filhos, na escola, de qualidades morais exigidas pela vida em sociedade. Com frequência utilizaram termos como: “ajudar ao próximo”, “tratar bem as pessoas”, “respeitar o outro”, “ajudar o outro”, “aprender o respeito”.

A socialização dos filhos inclui também o conhecimento da realidade do mundo em que vivem. Um lugar cheio de perigos no qual droga, a violência, os abusos sexuais estão presentes. Gostariam que a escola ajudasse os filhos a “reconhecerem os perigos”, “a se defenderem”, “aprenderem como é a vida”. Quase todas expressaram o medo de que os filhos caíam na vida de “bandagem”, que se tornem “um cara da vida”. A dimensão do medo dessa ameaça sobrepuja até suas expectativas de que os filhos tenham melhor sorte que a delas e não trabalhem no lixão. Preferem vê-los no lixão a vê-los como um “cara do mau caminho”.

Há entre as catadoras entrevistadas um forte apelo para que a escola assuma as funções de socialização, que seja agente do acesso ao universal e à sociedade. Nesse sentido, as catadoras, ao contrário de outros grupos de camadas médias, da elite e mesmo de certos grupos de camadas populares, vêm a escola como espaço de socialização e de estratégias identitárias nos termos de Zanten⁸. Elas esperam que a escola cumpra a função de socializar seus filhos segundo as normas da sociedade mais ampla. O trabalho da escola deveria possibilitar sua integração na sociedade. A escola deve ensinar às crianças a opor-se ao egoísmo, a escapar de particularismos. Aderem firmemente aos valores da integração da escola como instituição.

Ao contrário de outros grupos sociais, a preocupação com o desempenho, com o sucesso dos filhos na escola não é central. Elas desejam que os filhos aprendam a ler e a escrever, que permaneçam na escola. Mas não formu-

8. Zanten (1996) fala em estratégias identitárias. Expectativas desse tipo foram também tratadas por Dubet e Martuccelli (1996) em estudo sobre camadas populares na França e identificadas como estratégias de socialização.

lam preocupações quanto aos certificados a serem obtidos, quanto aos atrasos na relação idade-série. Diferentemente de pais de camadas médias, não buscam estratégias para garantir aprovação e obtenção de diplomas mais valorizados. Não esperam que seus filhos estejam entre os mais adiantados da turma ou da escola. Algumas mães provocaram com seus comportamentos o atraso na escolarização de seus filhos ou chegaram mesmo a solicitar que repetissem uma série ou fossem colocados em série anterior à que a escola propôs. Interrupções e repetência não são vistas como catástrofes a serem evitadas a todo custo. Elas não vêm a escola sob o ângulo da competição, como grupos de camadas médias que investem na escolarização como instrumento para promoção social dos filhos, fazendo da escola um objeto de consumo. O nível de aspiração das catadoras parece indexado às suas chances objetivas de mobilidade social. Dai uma certa falta de ambição escolar que pode ser lida como desinteresse pela escola, mas que revela percepção que antecipa as trajetórias escolares e as perspectivas possíveis de vida do grupo social a que pertencem.

Horizonte de escolaridade

As expectativas relacionadas à escolarização dos filhos aparecem em um discurso em que se afirma o valor da escolarização e se reconhece sua necessidade sem especificar o nível de escolarização que se faz necessário. Aquelas que têm escolaridade regular afirmam mais claramente que esperam que os filhos concluam, no mínimo, o ensino fundamental. Mas a maioria utiliza termos vagos: “eu quero que ele estude bastante” (18 anos, um filho, 4ª série do ensino fundamental); “eles podem ir estudando” (Elizabete); “até ficar de maior, até conseguir emprego” (Maria das Dores); “eu vou fazer uma força pra ele [o filho] conseguir isso ” (18 anos, um filho, 4ª série do ensino fundamental).

Como conhecem pouco o sistema escolar e a relação entre emprego e requisitos escolares, suas expectativas não contemplam certificações específicas. Uma diz que a filha quer ser marinheira, mas não sabe qual nível de escolarização é exigido. Mônica (27 anos, quatro filhos, casada, sabe assinar o nome) diz que “não quer os filhos burros como a mãe”.

O diploma superior, mas como sonho irrealizável, apareceu em apenas um discurso, acompanhado de reflexões realistas sobre sua viabilidade.

Muitas vezes vai das condições. Porque às vezes a gente quer uma coisa, mas não tem condições pra aquilo. Mas se fosse assim um caso, por exemplo, de eu poder manter os meus filhos, eles estudariam até se formarem. Eu formaria eles um advogado, um médico, entendeu? (Ivete)

Essa catadora tem alguns irmãos que atingiram níveis mais altos de escolarização: ensino médio, profissionalizante e superior. Revela a esperança de que pelo menos o filho mais novo conclua o ensino fundamental, já que os mais velhos não o conseguiram.

O limite da responsabilidade com a escolarização dos filhos homens parece claro: o serviço militar. Independentemente do nível e série escolar atingidos, o serviço militar obrigatório delimita a etapa de responsabilidade dos pais com a escolarização dos filhos e demarca a entrada na vida adulta do adolescente, funcionando como um rito de passagem. Portanto, tornam-se os responsáveis por suas vidas, o que inclui decisão sobre continuidade ou não dos estudos. Como adultos, no entanto, é muito provável que comecem a pensar na constituição da própria família, o que supõe a entrada no mercado de trabalho. Nesse sentido, suas expectativas confirmam o que Guedes (1997) fala a propósito de um grupo de operários de São Gonçalo. A autora mostra a importância do exército como instância educativa em que os adolescentes ganham força física, resistência, disciplina e senso de hierarquia, valores que constituem o *ethos* do grupo em relação à construção de trabalhadores manuais. Assim, na vida dos adolescentes observa-se uma ruptura em torno dos 18 anos, que se inicia com a proximidade de entrada no quartel aos 16 e termina com a constituição da própria família.

Avaliação da escola

Como as catadoras avaliam e acompanham o trabalho da escola em que os filhos estudam? A maior parte dos comentários parece confirmar o que a literatura tem apontado ao estudar a relação entre escola e camadas populares. Há um certo desconforto em avaliar o que se passa na escola, resumido por uma entrevistada nos seguintes termos: “Eu acho tudo bom, porque é aquele ditado – o que não sei acho bom. Não entendo, nunca tive, não sei como é” (32 anos, três filhos, analfabeta). Como essa, as demais catadoras parecem sentir-se pouco à vontade para avaliar o trabalho da escola. Nem po-

deria ser muito diferente, quando se sabe que a maior parte delas conhece pouco esse universo. Como vimos, suas histórias não incluem uma passagem regular e duradoura pelo sistema de ensino. Tendem a falar da escola de forma positiva. Em geral, dizem que “toda escola é boa”. Depois de conhecer passagens não muito agradáveis de muitas delas pela escola, soa estranha essa representação positiva. Um caso chama a atenção: a catadora adolescente, que gosta de estudar, foi “convidada” a retirar-se da escola aos 11 anos porque estava morando com um rapaz. Essa catadora, na análise de seu caso, criticou não a escola, mas a tia que fora lá relatar sua situação. Sua mãe, também catadora, afirma que os filhos nunca tiveram problemas na escola. Foram poucos os comentários negativos sobre a escola. Quando o fizeram, revelaram atenção a aspectos da disciplina e da ordem que podem colocar em risco a segurança dos filhos. Assim, foi elogiada uma escola que coloca meninos e meninas em classes separadas, o que diminuiria a possibilidade de assédio ou violência sexual. Reclamaram também da não-distribuição de uniformes.

Há, no entanto, uma distinção interessante: escola e professora. Se, na maioria das vezes, elogiam a instituição, o mesmo não acontece quando se referem ao professor. Apontam com mais frequência problemas da sala de aula. Para grande parte delas, toda escola é boa, dependendo da professora. Ao focalizar seu trabalho, privilegiam dimensões não diretamente relacionadas ao ensino. Considerando a importância que dão à socialização dos filhos entre as tarefas da escola, entende-se, então, o fato de que o professor é julgado mais pelo tipo de relação que estabelece com os alunos e suas famílias do que por suas competências pedagógicas. Parecem estar atentas a comportamentos do professor relacionados à afetividade. Apontam como qualidades de um bom mestre: dar atenção aos alunos, ser humilde, ter carinho, compreensão, procurar entender a criança, “tratar bem a gente”. Uma delas resumiu: “Tem que ser a mãe da criança.”

Uma das poucas reclamações de ordem pedagógica refere-se ao dever de casa, que parece ser visto como indicador da qualidade do professor. Há uma outra observação interessante sobre a leitura que fazem da escola. Para as catadoras, a repetência é indicio de que o filho está tendo dificuldades escolares. Mas não há um empenho em evitar repetências e defasagens idade-série. Dois casos ilustrativos: a segunda filha de Rute foi matriculada na classe de alfabetização aos nove anos. Ela se surpreendeu quando a professora chamou-a para informar que a filha já sabia ler e que teria maturidade para ir para

a segunda série. Só então Rute soube que ela aprendera a ler com a irmã mais velha. Mas não considerou uma boa idéia a progressão: “Vai ficar muito puxado pra ela, porque ela nunca fez aquilo. Vai começar a forçar muito a mente, botando ela na segunda série. Deixa ela fazer a primeira série, já que está adiada para a alfa..., não bota na segunda não, vai forçar.”

Esse comportamento é diferente do das camadas médias, que fazem tudo para garantir que os filhos não só não sejam reprovados, mas concluam cada etapa da escolarização na idade compatível e, se possível, antecipadamente.

Se em muitos aspectos as expectativas das catadoras mostram sua proximidade com outros grupos de camadas populares, há, no entanto, um em que parecem se distinguir – a prioridade dada às dimensões de socialização. Isso é percebido ao se comparar as avaliações que as catadoras fizeram da escola com as avaliações que Guedes coletou em pesquisa, já mencionada, com operários de um bairro de São Gonçalo. Eles criticam a escola com base em valores que organizam a socialização dos filhos, como disciplina, trabalho, dimensões da prática. Esses operários tendem a valorizar, por exemplo, conteúdos do currículo que reconhecem como mais adequados à formação para o trabalho, de ordem mais prática, e a desvalorizar aqueles que lhes parecem teóricos, abstratos. Escolas como a do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai – e a de Aprendizagem Comercial – Senac –, que se orientam para a profissionalização, são vistas de forma positiva na medida em que facilitam acesso ao mercado de trabalho. Os operários avaliam a escola e expressam expectativas de ordem pedagógica baseados no *ethos* que organiza a construção do trabalhador. As catadoras são pouco precisas em relação à avaliação do trabalho pedagógico na escola. Nenhum comentário sobre a distância entre o que ali se ensina e a preparação para o trabalho nem preocupações de caráter mais prático relacionadas ao futuro dos filhos no mercado de trabalho.

Expectativa de um trabalho menos desqualificado

Todas as entrevistadas reconhecem que para os filhos terem chances precisam da escola. Não falam de serviços muito distintos do que realizam nem parecem acreditar na possibilidade de inserção no mercado formal – uma colocação com carteira assinada. Sabem que hoje, para ser doméstica, para conseguir trabalho em empresa, como operário, é preciso ter escolarização. Mas o termo “escolarização” é citado de forma vaga. Não se percebe uma aposta

de que a escola promova grandes transformações na vida dos filhos. Suas expectativas são modestas. Gostariam que os filhos escapassem da forma de trabalho desqualificado, que pudessem viver de uma atividade limpa e honesta. Consideram que a escolarização dos filhos pode possibilitar isto – inserção em um trabalho menos sujo, menos desqualificado socialmente: “Que ele não venha para o lugar onde estou, porque [se tem estudo] tem uma chance maior de serviço; hoje em dia todo mundo pede 8ª série, 2ª grau, curso disto, curso daquilo.” Observa-se uma aposta modesta e realista: a de que os filhos poderiam, com “escolarização”, ter condições melhores de enfrentar o mercado de trabalho em profissões, ainda que manuais e não qualificadas, que lhes permitissem escapar do estigma do trabalho no lixão. O sonho constrói-se em torno de um trabalho reconhecido pela sociedade.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Há na condução da educação dos filhos das catadoras práticas que remetem às vivências delas próprias na família de origem e indícios de tentativas de buscar outros caminhos. Mas não há como não perceber uma dimensão que exerce forte pressão em suas vidas e explica continuidades: as condições de vida. Vêm de famílias pobres e constituíram famílias pobres. Pode-se mesmo falar de algumas que, em relação à família de origem, houve aprofundamento da precariedade no modo de viver. O estudo de Salama e Destremau, fundamentado em dados estatísticos sobre a situação de pobreza em vários países, mostra que

...as crianças indigentes (pobreza extrema) têm pouca chance de sair do estado de miséria. Há aquelas que nascem dentro de famílias pobres, mas não indigentes, e que têm alguma chance de conhecer melhorias em sua condição. Algumas dessas poderão atravessar a fronteira da linha da pobreza, sem, no entanto, se afastar muito dela. (1999, p.117)

Os dados, para esses autores, levam a concluir que “nascer pobre significa amiúde ser pobre por toda a vida e colocar no mundo crianças pobres” (Salama, Destremau, 1999, p.118). As catadoras, além da pobreza, têm de enfrentar o estigma da atividade que lhes permite a sobrevivência. É nesse quadro que a educação em geral e a escolarização, parte desse processo, ga-

nam significado. Como as catadoras educam e como pensam a escolarização dos filhos só pode ser entendido no quadro de condicionantes de suas vidas, vivendo o tempo presente, assumindo responsabilidades de cuidadoras e mantenedoras. A escolarização faz parte de um projeto de educação mais amplo dos filhos, em que o horizonte é o seu futuro, o qual está fortemente marcado pelo que a família dispõe. A escola compete com a necessidade básica mais fundamental: a sobrevivência do grupo familiar. Essa hierarquia pode ser observada em comentário de uma entrevistada sobre a trajetória escolar de uma das irmãs que em relação à dos irmãos foi mais regular. Explicou que essa irmã pôde estudar mais porque não era capaz de trabalhar. Numa vida de grande vulnerabilidade, de instabilidade e precariedade econômica, a família prioriza a sobrevivência.

Isso confirma as conclusões de Zago (2000, p.24) a propósito de pesquisa realizada com famílias de camadas populares: “a escola está a reboque da vida social e não representa necessariamente o centro da vida da população”. Na mesma direção caminha a reflexão de Fonseca (1994) sobre as relações entre escola e adolescência em grupos populares.

Há que se considerar também certos indícios de distinção do significado da escolarização entre catadoras e outros grupos que compõem esse grande universo considerado como camadas populares. Comparadas a outros grupos de trabalhadores assalariados, as catadoras encontram-se em uma situação de mais fragilidade, de maior precariedade e marginalidade. A sobrevivência é conquistada a cada dia. O assalariamento desenha uma outra temporalidade, como a propósito afirma Martins

...dos que não estão diretamente inseridos na produção e no salário estável... A temporalidade aí é a da sobrevivência e da luta pela sobrevivência, do arrefecimento dos vínculos propriamente sociais, da deteriorização dos valores sociais, da moralidade coletiva etc. (...) A temporalidade histórica dessa inserção é diversa da do operário, que é a inserção do contrato, da impessoalidade nas relações sociais etc. (2000, p.167)

Essa temporalidade das grandes massas subempregadas ou desempregadas a que se refere Martins marca a vida das catadoras e é diferente da temporalidade dos operários entrevistados por Guedes. Para elas, o hoje sobrepõe-se ao ontem e ao amanhã. O presente é referência maior. Catar hoje para comer

amanhã. Sobrevivência dia-a-dia. Não há salário no fim do mês, não há décimo terceiro salário, não há férias remuneradas, não há poupança possível para consumo posterior. E não há reconhecimento por parte da sociedade de sua condição de trabalhadoras, o que é particularmente motivo de sofrimento.

Talvez, em decorrência dessas diferenças, o olhar sobre a escola dos operários estudados por Guedes não seja idêntico ao olhar que as catadoras lançam sobre a escola. O operário analisado por Guedes tem orgulho de sua atividade, valoriza o trabalho que faz ou fazia antes de se aposentar, apesar de buscar para os filhos, sobretudo pela escolarização de tipo profissionalizante, oportunidades de trabalho manual qualificado e valorizado no mercado. Seu olhar sobre a escola traz a perspectiva do *ethos* de construção desse tipo de trabalhador. A educação familiar dos meninos é, então, orientada por valores como disciplina, busca de vigor físico, ampliação de conhecimentos práticos voltados para a qualificação profissional. A dimensão prática sobrepõe-se à dimensão abstrata na avaliação de conhecimentos necessários à formação dos adolescentes. Valorizam pouco o conteúdo do currículo de disciplinas como História, que lhes parece muito abstrato. Avaliam com base em seu ponto de vista a escola. Revelaram para a pesquisadora uma perspectiva de análise da escola claramente vinculada ao *ethos* do mundo do trabalho. A escola constitui, assim, uma estratégia de tipo instrumental. Diferentemente, as catadoras esperam, além da aquisição de instrumentais básicos de inserção no mundo letrado, que a escola se ocupe da socialização (integração) e da educação de seus filhos e não chegam a formular, de forma clara, expectativas de tipo instrumental como os operários analisados por Guedes.

Tanto as expectativas dos operários analisados por Guedes como as das catadoras, que foram objeto deste estudo, não respondem inteiramente àquelas que organizam o universo dos profissionais que atuam no sistema de ensino. Há dissonâncias que constituem entraves à escolarização das crianças e dos jovens provenientes daqueles grupos cuja compreensão deve ser objeto de reflexão por parte dos profissionais interessados na busca de estratégias pedagógicas cada vez mais inclusivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.39-64.

CHARLOT, B.; ROCHEX, J.-Y. L'Enfant-élève: dynamiques familiales et expériences scolaires. *Lien Social et Politiques*, Riac, n.35, p.137-151, 1996.

DELGADO, A. C. C. *Toma-se conta de criança: os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar*. Niterói, 2003. Tese (dout.) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. Les Parents et l'école: classes populaires et classes moyennes. *Lien Social et Politiques*, Riac, n.35, p.109-121, 1996.

FONSECA, C. Amour maternel, valeur marchande et survie: aspects de la circulation d'enfants dans un bidonville brésilien. *Les Annales ESC*, v.40, n.5, p.991-1.022, 1985.

_____. Preparando-se para a vida: reflexões sobre a escola e adolescência em grupos populares. *Em Aberto*. Brasília, v.14, n.61, p.144-157, jan./mar.1994.

GUEDES, S. L. *Jogo de corpo: um estudo de construção social de trabalhadores*. Niterói: Eduff, 1997.

MACHADO, M. A. C. *Carismáticos e pentecostais: adesão religiosa na esfera familiar*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Anpocs, 1996.

MARQUES, W. E. U. *Infâncias (pré)ocupadas: trabalho infantil, família e identidade*. Brasília: Plano, 2001.

MARTINS, J. de S. *A Sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.

NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*, n.3, p.89-112, 1991.

PAIXÃO, L. P. Catadoras de dignidade: assimetrias e tensões em pesquisa no lixão. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.265-286.

SALAMA, P.; DESTREMAU, B. *O Tamanho da pobreza: economia política da distribuição de renda*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

SARTI, C.A. *A Família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas: Autores Associados, 1996.

THIN, D. *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lion: Presses Universitaires de Lyon, 1998.

VARGAS, S. M. Fundamentos teóricos para a compreensão da formação e aprendizagem de leigos no campo. *Educação em Movimento*, n.2, p.94-106, set.2000.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.) *Família*

& escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p.17-43.

ZANTEN, A.H.-van. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien Social et Politiques*, Rioc, n.35, p.125-135, 1996.

Recebido em: fevereiro 2004

Aprovado para publicação em: outubro 2004