



Dados - Revista de Ciências Sociais

ISSN: 0011-5258

dados@iesp.uerj.br

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Brasil

Baumann Burgos, Marcelo

Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia

Dados - Revista de Ciências Sociais, vol. 55, núm. 4, outubro-diciembre, 2012, pp. 1015-1054

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21825521006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia

Marcelo Baumann Burgos

Professor e pesquisador do Departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: burgos@puc-rio.br.

A reflexão sobre o papel da escola pública no Brasil tem muito a ganhar se situada no âmbito dos estudos sobre o processo de afirmação das instituições derivadas da Constituição de 1988, tornando possível o seu diálogo com estudos sobre os desafios inerentes à democratização de outros campos institucionais, como os da polícia e das instituições do Direito.

De modo mais específico, este artigo parte da premissa de que o principal desafio colocado para a escola pública brasileira é o de redefinir os termos da sua relação com o meio popular, de onde vem a maior parte de seu público: do padrão assimétrico e frequentemente paternalista que tradicionalmente a caracteriza, ela está obrigada a construir um padrão igualitário e equitativo. Ou seja, um padrão capaz de interpelar tanto a desigualdade social que caracteriza a estrutura social brasileira, quanto a diversidade presente no próprio meio popular.

Da nossa perspectiva, a realização dessa transição institucional condiciona a plena realização da missão que o projeto constitucional atribuiu à escola, de ensinar e educar para a vida em sociedade; de contribuir para a formação cidadã; e de proporcionar o ingresso em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. Missão esta que, afinal, situa a escola como uma das principais referências institucionais em uma sociedade com um passado autoritário, e que pretende

DADOS – *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 55, nº 4, 2012, pp. 1015 a 1054.

forjar indivíduos livres, autônomos e integrados em uma comunidade fraterna¹.

Pensar a escola pública à luz do processo de afirmação das instituições de 1988 coloca no horizonte uma agenda de pesquisas empíricas que envolve, sobretudo, a sua relação com o que temos chamado de “mundo do aluno”, que vai além da sua família, incluindo também suas outras esferas de sociabilidade, especialmente as de vizinhança.

Foi a partir desse entendimento que concebemos e realizamos um *survey* com pais (responsáveis pedagógicos) de alunos de escolas públicas que atendem basicamente a crianças/adolescentes moradores de favelas². Neste artigo apresentamos os principais resultados alcançados por essa pesquisa.

A ESCOLA E O “MUNDO DO ALUNO”

O estudo da relação da escola com o “mundo do aluno” mostra-se especialmente relevante quando se considera que, na cena contemporânea, a presença da escola na vida popular de sociedades muito desiguais e com longa exposição a regimes autoritários, como são as latino-americanas, assume um certo protagonismo na formação de suas culturas de democracia.

A universalização do acesso ao ensino fundamental, que vem ocorrendo em países da América Latina, sobretudo a partir dos anos 1990, e a chegada maciça de jovens periféricos ao ensino médio na Europa e nos Estados Unidos, levou a uma convergência da bibliografia internacional em torno dos problemas da massificação da educação escolar. Mas os próprios efeitos desse processo de massificação, que fizeram a fortuna crítica da chamada sociologia da reprodução, tão associada a marcos teóricos de autores como Bernstein e Bourdieu, levaram à implosão desse paradigma³. A complexa combinação entre desigualdade social e diversidade cultural que passa a desafiar a estrutura escolar vai, pouco a pouco, deslocando a premissa lógica da reprodução, que afinal pressupunha uma escola capaz de legitimar a ideologia do mérito, sublimando a violência simbólica cometida contra as classes populares⁴. Contra os efeitos da massificação surge uma demanda crescente pelo reconhecimento da diversidade e da individualidade (Touraine, 2003). A violência simbólica, que pressupunha que a escola “engendra *habitus* capazes de prever práticas de acordo com a cultura legítima”

(Dubet e Martuccelli, 1996:318) dá lugar ao tema da indiferença escolar e à *violência na escola*⁵.

A reação teórica a esse desafio à escola tem sido o gradual deslocamento – mais do que a crítica radical – da visão sistêmica proposta pela sociologia da reprodução, em favor de uma perspectiva interacionista que compreende a escola como parte de configurações mais complexas de construção de sentidos para o projeto educacional (Dubet e Martuccelli, 1996). O curioso é que essa redefinição dos marcos da sociologia da educação vai se comunicar com o campo da gestão escolar, abrindo caminho para uma inédita valorização do poder da escola, vale dizer, do poder de cada escola para realizar de modo mais ou menos eficiente sua missão institucional. Forma-se, assim, uma espécie de “otimismo pedagógico”, que acaba por atrair para a escola pesadas demandas que não apenas aumentam sua responsabilidade sobre a educação para um mercado de trabalho extremamente competitivo, mas também depositam na escola uma parte da responsabilidade pela formação para a cidadania.

Com isso, especialmente a partir dos anos de 1990, ganha crescente importância o debate sobre políticas públicas em educação, estimulando a produção de pesquisas e de instrumentos de avaliação sobre o “efeito escola”, “efeito classe”, “efeito professor” etc. De outra parte, também ganha renovada importância a discussão sobre diferentes aspectos da relação da escola com o “mundo do aluno”. O tema do *efeito do lugar* sobre a escola, por exemplo, atrai a atenção de estudiosos da educação e da cidade⁶. Por seu turno, a discussão sobre a relação entre a escola e a família ganha centralidade na sociologia da educação⁷. Em linhas gerais, reconhece-se que a segregação urbana – articulada ou não com variáveis relacionadas ao multiculturalismo – pode ter importante impacto sobre a atividade escolar, ao mesmo tempo em que se valoriza a relação com a família popular como uma importante fronteira para a qualificação da performance escolar⁸. Desse esforço vem se constituindo um conjunto novo de questões que tanto dialogam com aspectos caros ao debate sobre a gestão escolar, quanto com o debate sobre a cidadania e a integração dos espaços populares.

Nosso entendimento é o de que mobilizar essa linha de investigação para o estudo da escola em um país como o Brasil implica considerar que a sua relação com o mundo do aluno coloca face a face indivíduos que dramatizam posições marcadas por uma distância social que é tan-

to fruto da desigualdade social quanto de configurações específicas de sua ecologia urbana⁹. O fato é que essa relação tem, de um lado, professores e gestores escolares representando o Estado e a cultura oficial e, de outro, estudantes e famílias pobres, em geral moradores de territórios que sofrem alguma forma de segregação urbana, e que personificam uma cultura popular que não é valorizada pela escola.

O ponto fica mais evidente quando se compara o universo escolar com o do Direito e suas instituições. Neste caso, apesar da histórica assimetria presente na relação entre o Judiciário e o meio popular, o respeito aos procedimentos impõe, ainda que formalmente, uma condição de igualdade. E o Brasil tem feito avanços importantes com a criação de mecanismos processuais que asseguram mais equidade na relação do meio popular com o Judiciário, do que são exemplos instituições como os juizados especiais, que permitiram ao pequeno litigante acesso à justiça, e a radical ampliação da assistência jurídica gratuita por meio da Defensoria Pública (Vianna *et alii*, 2009).

No caso da escola, a situação se mostra mais complexa, pois os procedimentos têm que ser adequados às exigências de equidade, as quais estão relacionadas a configurações sempre específicas de articulação entre desigualdade e diversidade. Disso se segue não apenas a necessidade de autonomia escolar – sempre difícil de ser sustentada (Neubauer e Silveira, 2009), mas também a necessidade de construção de arranjos locais que dependem muito da constelação de atores ali existentes. Como se vê, não é por acaso que a concepção sistêmica da sociologia da educação cede lugar a uma abordagem interacionista. Afinal, para conhecer o que a escola fabrica, afirmam Dubet e Martuccelli (1996:66-67), “é necessário se voltar para a experiência dos indivíduos, buscar compreender como eles entendem, compõem e articulam as diversas dimensões do sistema com as quais constroem suas experiências e se constituem eles mesmos”¹⁰.

A questão escolar se torna ainda mais relevante para o estudo da construção institucional da democracia quando se considera que a escola vem assumindo crescente protagonismo na vida popular. Para alguns contextos populares, não há exagero em afirmar que a escola é a única agência pública a ter uma relação abrangente e duradoura com as suas famílias (Ribeiro e Katzman, 2008). Não raro, ela chega a famílias que nem mesmo as políticas sociais focalizadas nos segmentos mais pobres conseguem alcançar. Na pesquisa apresentada neste artigo, teremos

oportunidade de verificar que famílias muito vulneráveis alcançadas pelas escolas estudadas sequer fazem parte do Bolsa Família. Talvez, somente a polícia consiga chegar de modo tão universal quanto a escola ao mundo popular, mas quase nunca para garantir a sua segurança, e, sim, para lembrá-lo que o Estado pode significar coisas muito diferentes, dependendo da posição social que se ocupe, e do lugar em que se more.

É nesse quadro mais geral que surgiu a pesquisa cujos resultados apresentamos neste artigo. Muitas pesquisas realizadas no Brasil têm explorado a relação da escola com os alunos e famílias do mundo popular; menos frequente tem sido o movimento inverso, sobre como famílias e vizinhanças têm lidado com a escola. Uma referência importante de esforço nesta segunda direção é o trabalho realizado por Maria Lígia Barbosa e Maria Josefina Sant'Anna (2010). Após definirem o índice de "valor da educação", as autoras constataam que os pais do mundo popular, e especialmente as mães mais vulneráveis, conferem elevado valor à educação¹¹. Mas as escolas, afirmam as autoras, "parecem incapazes de valorizar esse capital social que é o valor atribuído à educação" (*ibidem*:174).

Embora convirjam com o achado empírico de Barbosa e Sant'Anna, reiterando a constatação de que as famílias populares conferem elevado valor à educação, os estudos realizados por Patricia Novaes (2010) e por Zaia Brandão, Maria Luiza Canedo e Alice Xavier (2012) trazem aspectos que permitem matizar o debate. Partindo de um estudo qualitativo com seis famílias moradoras de favelas, três das quais com filhos estudando em uma escola de baixo desempenho localizada dentro da favela, e três em uma escola com bom desempenho fora da favela, Novaes chama a atenção para o fato de que, embora a valorização da educação esteja presente nos seis casos, a sua tradução em práticas mais ou menos favoráveis à escolarização de seus filhos depende muito do tipo de relação estabelecida entre a escola e a família. Assim, para a autora, se é verdade que a escolha de uma escola mais distante da casa, mas com melhor desempenho já seria reveladora de um melhor capital social da família, incluindo melhores condições para arcar com eventuais custos decorrentes do deslocamento do aluno, também é verdade que essa predisposição familiar somente se traduz em mais capacidade para atuar na escolarização quando ativada pela escola. Com isso, a própria escola se transforma em um ativo da família, diferenciando a

atuação na escolarização entre famílias que, no entanto, têm igual adesão ao valor educação.

A ênfase na necessidade de se levar em conta o “efeito escola” para se pensar a tradução da adesão ao valor da educação escolar em uma atuação mais efetiva da família na escolarização também aparece no estudo de Brandão, Canedo e Xavier. Com base em questionário aplicado em mais de mil responsáveis por alunos de quatro escolas públicas de bom desempenho e quatro escolas privadas de elite, as autoras encontram uma grande convergência no padrão de resposta de ambos os grupos, o que as leva a sugerir que estaria em curso um processo de diferenciação na rede pública ordinária, que decorreria de uma combinação de fatores envolvendo a postura da família e a postura da escola. No contexto das escolas públicas estudadas, afirmam as autoras, “não encontramos indícios de culpabilização das famílias, mas um comprometimento consciente da ação da escola na construção e manutenção do *habitus* escolar” (Brandão, Canedo e Xavier, 2012:26).

A pesquisa que apresentamos neste artigo pretende contribuir para o aprofundamento deste debate, tomando como referência um questionário com 133 questões, com perguntas fechadas¹². Além da bateria de dados pessoais, o questionário pretendeu contemplar dois núcleos centrais de questões: 1) aferir o grau de compromisso dos pais/responsáveis com a escola; e 2) identificar os diferentes padrões de expectativas em relação à escolarização do estudante.

Esses dois núcleos deram lugar aos seguintes eixos de indagações:

- relação do entrevistado com sua própria escola e trajetória escolar;
- relação com a escola do estudante;
- percepção sobre a relação do estudante com a escola;
- percepção sobre a escola do estudante; e
- percepção do efeito da vizinhança sobre a escola.

Com base nessa pesquisa será possível colocar sob novos termos o problema da relação da escola com a família popular, chamando a atenção para o fato de que a adesão à escola por parte dessas famílias é um trunfo fundamental para a afirmação institucional da escola. Mas, por outro lado, estamos diante de um processo que traz consigo um potencial de conflito, decorrente da própria valorização crescente da escola por

parte do mundo popular. Afinal, quanto mais valorizam a escola, mais as famílias populares tendem a assumir uma leitura crítica da mesma.

A PESQUISA

O *survey* foi realizado com 323 pais/responsáveis pedagógicos por alunos de seis escolas públicas localizadas no bairro da Gávea¹³. Situada na Zona Sul do Rio de Janeiro, o bairro é habitado por uma população de classe média/alta, e suas crianças e adolescentes não frequentam essas escolas, que foram quase inteiramente colonizadas pelos moradores das favelas do entorno. De fato, nada menos que 90% de seus estudantes moram nas favelas situadas nas margens do bairro, sobretudo na Rocinha (85%), que é uma das maiores favelas brasileiras. Trata-se, portanto, de uma situação ecológica bastante peculiar, de escolas localizadas em um bairro de classe média/alta que atendem basicamente moradores de favelas. Nossa premissa, no entanto, é a de que, ao menos em seus aspectos mais importantes, os dados produzidos pela pesquisa têm um alcance válido não apenas para dar conta de escolas públicas expostas ao mesmo tipo de situação ecológica – no caso do Rio de Janeiro, isto corresponde a boa parte das escolas localizadas em pelo menos três de suas regiões: Zona Sul, Centro e Zona Norte. Isto vale também para outras situações ecológicas nas quais as escolas lidam basicamente com alunos moradores de favelas e periferias.

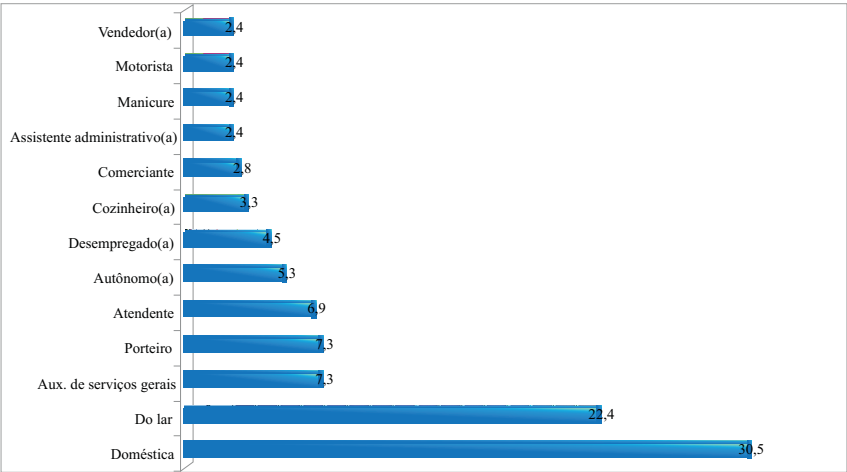
O Perfil do Entrevistado

Os responsáveis pedagógicos entrevistados são basicamente mães (70,3%) e pais (22,3%), e 82,3% têm entre 31 e 50 anos. Quanto ao grau de instrução, 38,7% deles têm o 1º segmento completo e 20,4% têm o ensino médio completo (apenas 0,3% têm o superior completo).

Quanto ao tipo de ocupação, no conjunto dos responsáveis pedagógicos entrevistados, quase 60% são domésticas, do lar e auxiliares de serviços gerais (ver Gráfico 1). Mulheres com esse perfil são, portanto, as mais frequentes interlocutoras das escolas pesquisadas. Quanto à ocupação dos homens entrevistados, nota-se uma grande diversidade, quase todas ligadas aos serviços que exigem qualificação média ou baixa. Tomada isoladamente, a única categoria com expressão estatística entre os pais é a de porteiro, com 7,3%.

A Tabela 1, a seguir, apresenta as faixas de ocupação dos responsáveis entrevistados, classificadas segundo sua condição de manual e não

Gráfico 1
Ocupação



Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

manual e segundo seu grau de qualificação. Como se pode constatar, 54,2% dos entrevistados desempenham ocupações manuais, sendo 42,1% de baixa qualificação. Por outro lado, 20,4% desempenham atividades não manuais (apenas 7,1% de tipo mais qualificada).

Tabela 1
Faixa de Ocupação

	N	%
Ocupação manual pouco qualificada	136	42,1
Ocupação manual mais qualificada	39	12,1
Ocupação não manual pouco qualificada	43	13,3
Ocupação não manual mais qualificada	23	7,1
Do lar	55	17,0
Desempregado	11	3,4
Outros ¹⁴	16	5,0
Total	323	100,0

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

Para melhor compreensão do perfil dos entrevistados, elaboramos um índice socioeconômico¹⁵. Com esse procedimento, foi possível identificar de modo mais preciso o grau de diversidade dos pais/responsáveis. Como indica a Tabela 2, é possível divisar três grupos de respon-

sáveis pedagógicos, com a maioria no nível intermediário, e dois grupos menores nas extremidades.

Importa salientar que esse índice deve ser lido como um procedimento de comparação no interior do grupo estudado, portanto, quando se fala em nível alto é preciso ter em conta que esse segmento, de 12,1%, também pertence ao estrato popular da sociedade, embora apresente padrões altos relativamente aos demais.

Tabela 2
Índice Socioeconômico do(a) Responsável Pedagógico(a)

Nível	N	%
Baixo	61	20,0
Médio	207	67,9
Alto	37	12,1
Total	305	100,0
Sem Informação	18	
Total	323	

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

Como informa a Tabela 3, 12,5% dos entrevistados estão inscritos no programa Bolsa Família. Como era de se esperar, o percentual de inscrição decresce à medida que se sobe no nível socioeconômico¹⁶. Importa salientar que entre os que estão situados no nível baixo, somente 24,6% estão inscritos no programa, o que revela que mesmo o Bolsa Família não consegue chegar onde a escola está chegando¹⁷.

Tabela 3
Bolsa Família por Índice Socioeconômico

Índice Socioeconômico		Bolsa Família		Total
		Não	Sim	
Baixo	n	46	15	61
	%	75,4	24,6	100,0
Médio	n	184	23	207
	%	88,9	11,1	100,0
Alto	n	37	0	37
	%	100,0	,0	100,0
Total	n	267	38	305
	%	87,5	12,5	100,0

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

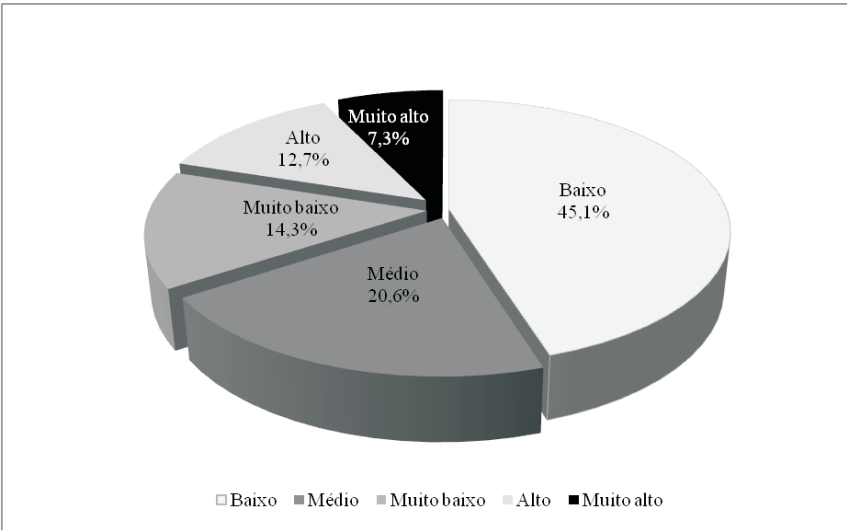
Obs.: Qui-quadrado: 0,00

Além das variáveis socioeconômicas, recorreremos também a informações sobre o tipo de relação do responsável pedagógico com a sua vizinhança e sua vida comunitária. Esse tipo de informação é importante para compor o perfil do entrevistado, na medida em que permite verificar seu maior ou menor isolamento na vida local. Uma das hipóteses, a ser testada adiante, é a de que o tipo de relação do responsável pedagógico com a sua vizinhança se reflete na forma pela qual ele se relaciona com a escola.

O Gráfico 2 apresenta a distribuição dos entrevistados segundo o grau de *intensidade de sociabilidade*¹⁸. Como se pode observar, quase 60% dos respondentes têm uma sociabilidade muito baixa ou baixa com sua vizinhança, o que indica atomização alta. Somente a atividade religiosa parece romper com esse isolamento. De fato, 87% afirmam ter religião, sendo quase 60% católicos e 21,1% evangélicos.

Embora os evangélicos sejam praticantes mais assíduos, canalizando muito da sua sociabilidade para atividades direta ou indiretamente relacionadas à religiosidade, o fato é que mesmo os católicos – quase 68% frequentam a igreja pelo menos uma vez por mês – apresentam uma assiduidade relativamente alta (ver Gráfico 3).

Gráfico 2
Intensidade de Sociabilidade (Relação com a Vizinhança)



Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

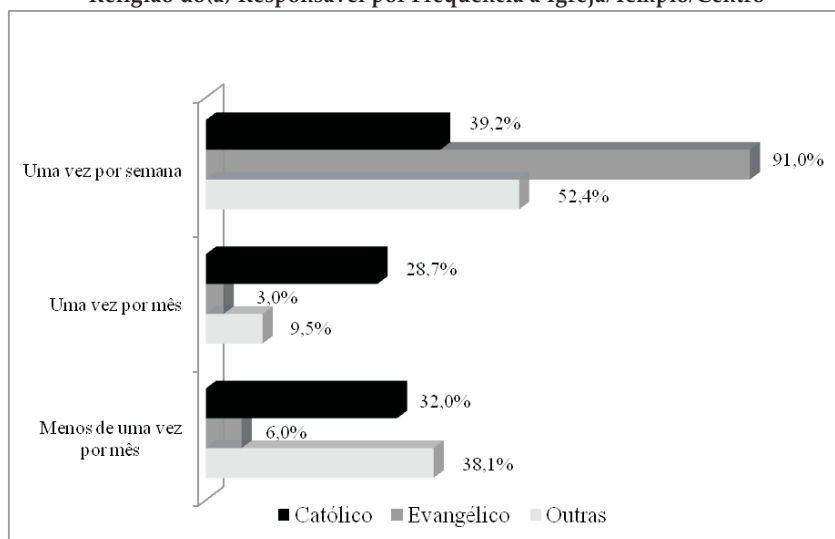
Tabela 4
Religião do(a) Responsável Pedagógico(a)

Religião	N	%	% Acumulado
Católico	191	59,3	59,3
Evangélico	68	21,1	80,4
Espírita	8	2,5	82,9
Testemunha de Jeová	6	1,9	84,8
Umbandista	6	1,9	86,6
Budista	1	,3	87,0
Não tem religião	42	13,0	100,0
Total	322	100,0	
Não Respondeu	1		
Total	323		

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

É nesse contexto, de baixa intensidade de sociabilidade na vizinhança, e de forte dependência das igrejas para a vida social, que se deve considerar a importância relativa da escola enquanto referencia institucional portadora de valores universalistas.

Gráfico 3
Religião do(a) Responsável por Frequência a Igreja/Templo/Centro



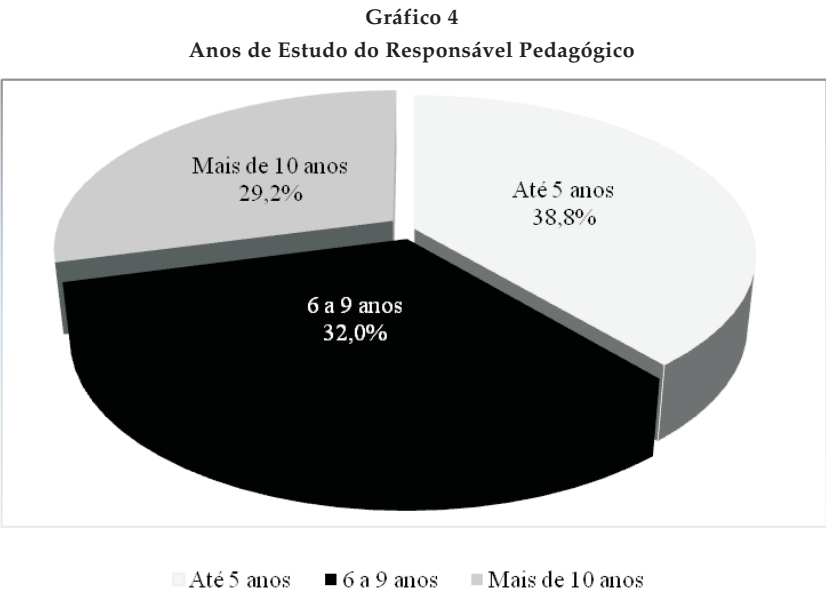
Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

O Responsável e o Valor da Educação Escolar

Antes de considerar o tipo de relação do responsável com a escola do estudante, e a sua percepção sobre o trabalho escolar, é necessário conhecer a importância e o significado que a escola tem na trajetória do próprio entrevistado. Embora a pesquisa não tenha explorado em profundidade esse aspecto, traz alguns dados interessantes.

A primeira informação a ser valorizada diz respeito ao grau de escolaridade dos respondentes. Como se verifica no Gráfico 4, 38,8% dos respondentes têm até cinco anos de escolarização, o que corresponde a no máximo o 1º segmento do fundamental completo (inclui os 8% que se declararam analfabetos). No outro extremo, observa-se que quase 30% dos respondentes têm mais de 10 anos de estudo, ou seja, têm pelo menos o ensino médio incompleto.

Apesar das diferenças de grau de exposição à escola, a quase totalidade dos entrevistados travou contato direto com ela, sendo que mais de 60% dos entrevistados tiveram pelo menos seis anos de exposição à escola.



Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

É relevante também que 74,3% dos entrevistados tenham afirmado que gostariam de estudar mais, o que denota uma valorização da escolarização (Gráfico 5). Complementa essa tendência o fato de a grande maioria dos responsáveis, cerca de 75%, lembrarem do nome de um de seus professores escolares, sendo que 46,8% lembram do nome de mais de um professor (Gráfico 6).

Portanto, apesar de se tratar de um universo, em sua maior parte, com escolaridade média e baixa, os indícios produzidos pela pesquisa são

Gráfico 5
Gostaria de Estudar Mais

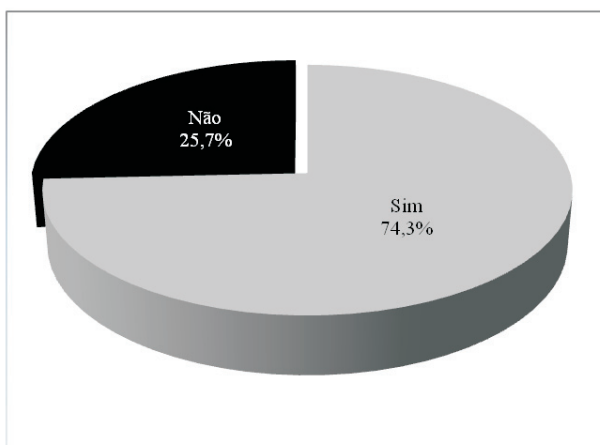
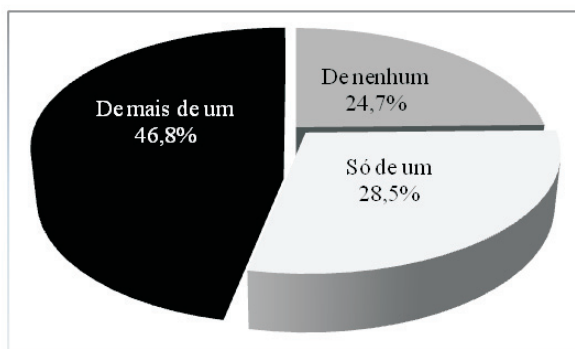


Gráfico 6
O Responsável Pedagógico Lembra-se do Nome de Algum dos seus Professores



Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

de que o responsável entrevistado traz em seu imaginário a presença da instituição escolar, e valoriza o saber escolar. Essa linha de argumentação ganhará mais consistência na medida em que os dados sobre a relação que o entrevistado mantém com a escola do estudante forem apresentados.

Dois dados consolidam a argumentação sustentada nesta seção. O primeiro, apresentado na Tabela 5, deixa evidente que o entrevistado acredita que a escola está preparando o estudante para o futuro: 81,1% responderam que ela está preparando “muito” ou “um pouco” para futuro.

Tabela 5
Acredita que a Escola está Preparando o Estudante para o Futuro?

	N	%
Sim, muito	157	48,6
Sim, um pouco	105	32,5
Quase nada	20	6,2
Acho que não	36	11,1
Não sabe	4	1,2
Não respondeu	1	,3
Total	323	100,0

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

O segundo dado diz respeito à expectativa do responsável em relação à escolarização do estudante. Como se vê na Tabela 6, quase 90% dos entrevistados esperam que o estudante chegue à faculdade, em uma consagração do lugar da escola no projeto de mobilidade social da família¹⁹.

Tabela 6
Espera que o Estudante Estude até que Ano?

Espera que Chegue até que Ano	N	%
Pelo menos até completar o fundamental (8ª série, 9º ano)	8	2,5
Pelo menos até completar o ensino médio (científico)	26	8,0
Quero que ele(a) faça faculdade	289	89,5
Total	323	100,0

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

Essa última tabela precisa ser cotejada com a Tabela 7, que apresenta a resposta a uma pergunta mais direta feita ao entrevistado, sobre o que ele acha que a escola pode fazer de mais importante pelo estudante. A pergunta foi propositalmente formulada de modo a obrigar o respondente a escolher uma única alternativa, mesmo sabendo que elas não são excludentes. Como se vê, 43,7% dos entrevistados reiteraram a expectativa de que ela faça o estudante chegar à faculdade, indicando que esse tipo de expectativa é consistente no universo analisado. Mas a Tabela 7 também apresenta um subgrupo, de 35,9% dos responsáveis, que optou por enfatizar a expectativa de que a escola possa ensinar o estudante a ser um *bom/boa cidadão/cidadã*. A adesão até certo ponto surpreendente a essa alternativa pode ser interpretada como uma manifestação de que, para além do *efeito mobilidade social* associado à escola – e que o sonho de acesso à universidade parece representar –, a escola também é percebida pelas famílias pobres a partir de um outro tipo de expectativa, mais diretamente orientada para o seu papel socializador em uma cultura democrática.

Essa dupla valorização da escola por parte das famílias populares, enquanto lugar de apreensão de saberes fundamentais ao ingresso no mercado de trabalho, e enquanto espaço de socialização, é conhecida da bibliografia especializada. O papel socializador da escola, como sugere Nadir Zago (2010:24), tem sido muito associado a aspectos como “proteção aos filhos do contato com a rua, do mundo da droga, das más companhias”. Contudo, os dados levantados por esta pesquisa, como veremos, sugerem um cenário mais ambíguo, já que a escola tanto apa-

Tabela 7
O Que Você Acha que a Escola Pode Fazer de Mais Importante pelo Estudante?

	N	%
Fazer com que ele(a) possa chegar à faculdade	141	43,7
Fazer com que ele(a) aprenda a ser um cidadão/cidadã	116	35,9
Fazer com que ele vá mais longe do que eu nos estudos	46	14,2
Ensiná-lo a ser uma pessoa trabalhadora	08	2,5
Ensinar matemática e a ler e a escrever	7	2,2
De tudo um pouco	3	0,9
Dar bolsas de instituições particulares para os mais inteligentes	1	0,3
Não sabe	1	0,3
Total	323	100,0

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

rece para os responsáveis como uma agência que pode realizar uma inserção mais ampla do estudante na vida da cidade, quanto, em outra direção, aparece como espaço em si mesmo ameaçador, que não necessariamente se opõe à rua, mas, ao contrário, pode expor mais do que a rua.

Como se vê, embora construído a partir de outros instrumentos, as evidências por nós encontradas corroboram as constatações feitas pelas pesquisas anteriormente citadas, quanto ao alto valor conferido à educação por famílias populares. E mesmo admitindo a relevância das considerações feitas por Lahire (2004) quanto à necessidade de se observar as diferentes configurações familiares, é plausível esperar que, de algum modo, essa valorização da educação se projete no comportamento do aluno. E se é verdade que, como adverte Zago, a postura da família “não é condição suficiente para garantir uma permanência duradoura do estudante na escola”, dependendo fundamentalmente “dos veredictos da escola” (2010:34), também é verdade que o significado do veredicto escolar depende muito do tipo de relação existente entre a escola e a família. Afinal, tais veredictos tanto podem se converter em ativo das famílias, tornando-as mais fortes para participar do jogo escolar quanto, ao contrário, em um fator que leva a escola a desperdiçar a predisposição das famílias populares à valorização da educação escolar.

A análise da relação entre o responsável e a escola, e da sua percepção sobre o trabalho escolar, realizadas nas próximas seções, permitirá um aprofundamento da discussão.

A Relação do Responsável com a Escola

Para melhor medir padrões de relação dos responsáveis com a escola, formulamos quatro indicadores, e a partir daí fizemos vários cruzamentos para identificar algum tipo de variação significativa no padrão de resposta: o mais importante foi o do segmento do estudante. Por isso, sempre que consideramos relevante para a análise, apresentamos os dados com essa variável. Quanto aos demais cruzamentos, verificamos que pai e mãe respondem de forma muito semelhante; fizemos alguns testes para verificar se mães sozinhas e mães de famílias que vivem com o pai/padrasto do estudante apresentam alguma especificidade, mas não encontramos nenhuma evidência disso; o mesmo se aplica ao índice socioeconômico: para a maior parte dos casos não se

verificou variação importante, salvo para algumas variáveis, oportunamente salientadas.

O primeiro indicador procura capturar a intensidade da *presença da escola no cotidiano doméstico do estudante*, isto é, em que medida as atividades escolares participam da rotina doméstica²⁰. Como se pode verificar na Tabela 8, para nada menos que 73,5% dos casos a presença da escola no cotidiano do estudante seria “alta” ou “muito alta”. Para os responsáveis por estudantes de 1º segmento, esse percentual é de quase 82%. O indicador sugere, portanto, que a escola é uma instituição com presença significativa na rotina das famílias dos entrevistados.

Tabela 8
A Presença da Escola no Cotidiano Doméstico do Aluno, por Segmento

Presença da Escola no Cotidiano Doméstico do Aluno	1º segmento (%)	2º segmento (%)	Total (%)
Presença muito baixa da escola no cotidiano do aluno	1,7	3,6	2,9
Presença baixa da escola no cotidiano do aluno	16,8	27,8	23,6
Presença alta da escola no cotidiano do aluno	52,1	49,5	50,5
Presença muito alta da escola no cotidiano do aluno	29,4	19,1	23,0
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

O segundo indicador construído para medir, sob diferentes aspectos, a relação do entrevistado com a escola do estudante, corrobora essa afirmação. Como se pode verificar na Tabela 9, é alto o índice de *intensidade de relação pedagógica entre o pai/responsável e o estudante*. O resultado des-

Tabela 9
Intensidade da Relação Pedagógica entre o(a) Responsável e o(a) Aluno(a), por Segmento

Intensidade da Relação Pedagógica com o Estudante	1º segmento (%)	2º segmento (%)	Total (%)
Baixa	4,2	6,5	5,6
Alta	38,3	45,5	42,8
Muito alta	57,5	48,0	51,6
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

se índice, que reúne um conjunto de variáveis que procuram identificar o quanto a relação entre o respondente e o estudante é permeada pelos assuntos escolares, leva a crer que a escola está muito presente nas relações sociais construídas no interior da família²¹. Ela é “alta” ou “muito alta” para quase 95% dos casos. E não deixa de ser relevante que mesmo entre os responsáveis por estudantes de 2º segmento, para somente 6,5% dos casos a intensidade pode ser considerada baixa.

Procuramos medir, também, o grau de presença do responsável pedagógico na escola do estudante. Este é um ponto muito sensível da análise, pois é bastante conhecida da literatura especializada a crítica comumente feita pelos profissionais da escola quanto ao que se denomina, em linguagem cara ao meio escolar, de “omissão parental”. Mesmo tendo sido rigoroso com a delimitação dos graus de presença do responsável na escola, ainda assim 60,4% teriam presença média (ver Tabela 10)²². De outra parte, apenas 7,1% poderiam ser caracterizados como ausentes, ou “omissos”. E se não surpreende o maior percentual de presença alta de responsáveis “de 1º segmento”, o fato de o percentual de ausentes dos responsáveis de “2º segmento” ser quase igual aos de “1º segmento” deve ser valorizado²³.

Tabela 10

Presença do(a) Responsável Pedagógico na Escola do Estudante, por Segmento

Presença do Responsável na Escola	1º segmento (%)	2º segmento (%)	Total (%)
Ausência	6,6	7,5	7,1
Presença baixa	21,3	28,9	26,0
Presença média	59,8	60,7	60,4
Presença alta	12,3	3,0	6,5
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

Essa linha de interpretação é ainda mais reforçada quando se avalia o resultado do índice de proximidade do responsável em relação à escola do estudante. Enquanto o índice anterior pretende medir o grau de participação em reuniões, o de proximidade mede o grau de conhecimento que os responsáveis têm da escola do estudante²⁴. Como se verifica na Tabela 11, com base neste critério, cerca de 70% dos entrevistados podem ser considerados “próximos” ou “muito próximos” da escola. E, aqui, como era de se esperar, a diferença entre os segmentos se mostra

mais relevante: enquanto 40,2% dos responsáveis de “1º segmento” são muito próximos da escola, esse índice cai para 14,4% entre os de “2º segmento”; na outra ponta, 23,8% dos responsáveis de “1º segmento” são distantes da escola, contra 34,3% dos de “2º segmento”.

Tabela 11
Proximidade do(a) Responsável Pedagógico(a) com a Escola do Aluno,
por Segmento

Proximidade do Responsável com a Escola	1º segmento (%)	2º segmento (%)	Total (%)
Distante da escola	23,8	34,3	30,3
Próximo(a) da escola	36,1	51,2	45,5
Muito próximo(a) da escola	40,2	14,4	24,1
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

O conjunto de indicadores reunidos nessa seção aponta, portanto, para um quadro muito distinto daquele correntemente difundido no meio escolar. Como é bastante conhecido, inclusive na bibliografia internacional, é recorrente entre as escolas que lidam com segmentos pobres e periféricos o senso comum de que as famílias são muito pouco presentes na rotina escolar, e que isso explicaria o baixo interesse dos estudantes pela escola e, por conseguinte, seu fracasso escolar.

Neste caso, importa levar em conta também a posição socioeconômica dos responsáveis. Mesmo sem apresentar diferenças muito expressivas entre os três níveis socioeconômicos, a Tabela 12 traz resultados interessantes para o índice de *proximidade do responsável com a escola do aluno*²⁵: os responsáveis situados no nível mais baixo da escala socioeconômica são também os mais “distantes” da escola (37,7%), enquanto aqueles posicionados no topo dessa escala têm o maior percentual relativo de “muito próximos” da escola (27,0%).

Considerando que esse índice foi construído a partir de variáveis que indagavam sobre o grau de conhecimento e relação do responsável com profissionais da escola, esses resultados pontuais podem estar sugerindo que, apesar de sua predisposição para participar da vida escolar, e apesar da importância da escola em seu cotidiano, vistos acima, é possível que o responsável de menor nível socioeconômico tenda a se sentir mais intimidado diante dos profissionais da escola. E, aqui, faz sentido aventar a hipótese de que a representação negativa dos profes-

sores acerca do grau de comprometimento das famílias em face do projeto escolar, e os estereótipos fundados na hipótese de que o nível socioeconômico seria diretamente proporcional ao grau de compromisso com a escola, se transformem em práticas que acabam por contribuir para tornar a escola mais distante das famílias mais pobres. Nessa linha de interpretação, poder-se-ia afirmar que a escola é, no mínimo, corresponsável pela definição do padrão de sua relação com a família.

Tabela 12

Proximidade do (a) Responsável Pedagógico(a) com a Escola do Aluno,
por Índice Socioeconômico

Índice Socioeconômico		Proximidade do(a) Responsável Pedagógico com a Escola do Aluno			Total
		O(A) Responsável é Distante da Escola	O(A) Responsável é Próximo(a) da Escola	O(A) Responsável é Muito Próximo(a) da Escola	
Baixo	N	23	26	12	61
	%	37,7	42,6	19,7	100,0
Médio	N	57	99	51	207
	%	27,5	47,8	24,6	100,0
Alto	N	10	17	10	37
	%	27,0	45,9	27,0	100,0
Total	N	90	142	73	305
	%	29,5	46,6	23,9	100,0

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.
Obs.: Qui-quadrado = 0.614.

A Percepção do Responsável sobre a Escola

A enfática resposta afirmativa, dada por 92,5% dos entrevistados, quando indagados se, caso pudessem, matriculariam o estudante em uma escola particular, não deixa de ser um indício de que a aposta na educação escolar, verificada na seção anterior, faz com que o responsável esteja atento às oportunidades de melhoria da escolarização do estudante (ver Tabela 13).

Também é verdade que a quase unanimidade da resposta dada a essa pergunta não deixa dúvida de que está sedimentado no senso comum que a escola pública é inferior à particular. O dado indica que a escola pública é, de um modo geral, vista como uma espécie de alternativa negativamente selecionada, o que leva a crer que colocar um filho em

Tabela 13

O(A) Responsável Pedagógico(a), se Pudesse, Gostaria que o(a) Aluno(a)
Estudasse em uma Escola Particular?

	N	%	% acumulado
Sim	296	92,5	92,5
Não	24	7,5	100,0
Total	320	100,0	
Não respondeu	1		
Não se aplica	2		
Total	323		

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

uma escola particular significa um investimento que, quando possível, vale a pena fazer. Isso não significa que não esteja em curso, como notam Brandão, Canedo e Xavier (2012), um interessante processo de diferenciação no interior das próprias escolas públicas da rede municipal, processo esse que pode levar a um cenário de mais competição entre escolas e entre famílias no interior da própria rede pública.

O dado mais interessante, contudo, aparece na resposta à pergunta sobre por que eles colocariam o estudante em uma escola particular. Como se verifica na Tabela 14, o principal motivo (com 39,8%) é a crença de que a particular “cobraria mais do estudante”. Essa opção sugere que os respondentes identificam na escola particular uma melhor predisposição para a escolarização. A isso se soma, com 27,4% das preferências, o universo dos que apontam que a escola particular teria uma estrutura melhor do que a pública. Portanto, para quase 70% dos respondentes, o que distingue a escola particular da pública é fundamentalmente a sua melhor condição para realizar o trabalho escolar. Ou seja, é porque valorizam o trabalho escolar que os respondentes preferem a particular à pública, e não por se verem como clientes de um serviço que, por ser pago, funcionaria melhor (apenas 18,4% dos entrevistados ficaram com essa última opção).

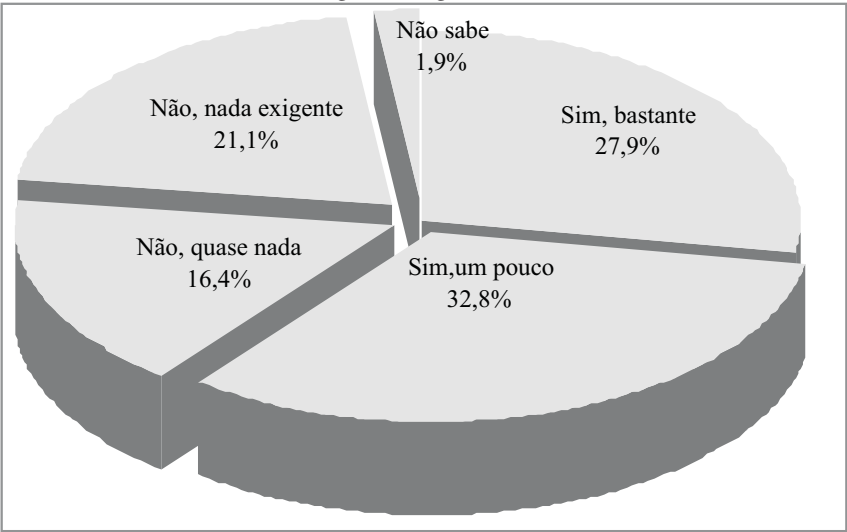
Reforça essa linha de argumentação o fato de os responsáveis acharem que a escola deveria ser mais exigente com o estudante. Como se pode constatar no Gráfico 7, 37,5% dos responsáveis consideram a escola do estudante “quase nada” ou “nada” exigente, e outros 32,8% “um pou-

Tabela 14
Motivo mais Importante que Leva o(a) Responsável Pedagógico a Querer que o(a) Aluno(a) Estude em uma Escola Particular

	N	%
Porque na escola particular eles cobram mais dos alunos	119	39,8
Porque a estrutura da escolar particular é em geral melhor	82	27,4
Porque tudo que é pago funciona melhor	55	18,4
Porque os professores da escolar particular são melhores	30	10,0
Porque na escola particular o ambiente é melhor	8	2,7
Não sabe	3	1,0
Outro	2	,7
Total	299	100,0
Não se aplica	24	
Total	323	

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

Gráfico 7
Acha a Escola Rígida e Exigente com o(a) Aluno(a)

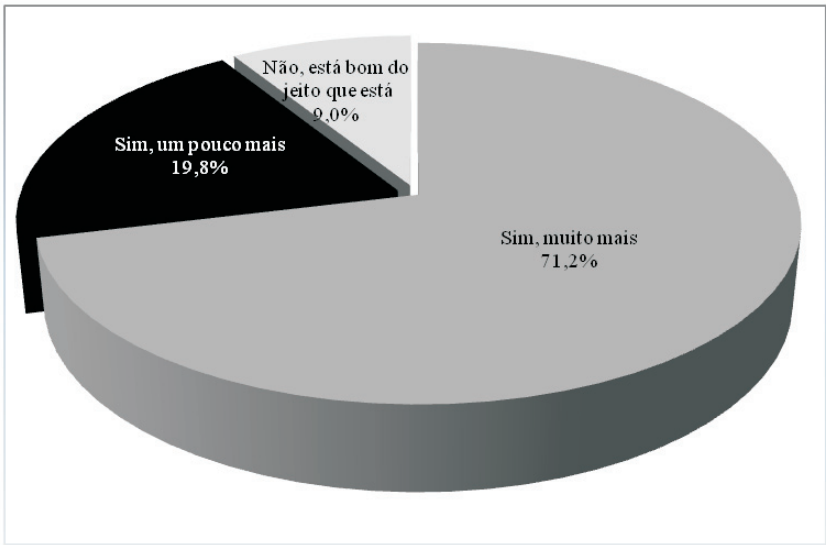


Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

co exigente”. Apenas 27,9% consideram a escola do estudante “bastante exigente”.

Mas é na resposta dada à pergunta se ele acha que a escola tem que ser mais exigente, que o responsável pedagógico deixa mais explícita sua expectativa em relação à escolarização. Como indica o Gráfico 8, nada

Gráfico 8
As Escolas Têm que Ser mais Exigentes



Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

menos que 71,2% respondem que acham que a escola deveria ser “muito mais” exigente, e apenas 9% responderam estarem satisfeitos com o grau atual de exigência.

De modo a testar o grau de aceitação do respondente diante de uma agenda de aproximação da escola em face do mundo dos alunos, submetemos três propostas à sua apreciação. O resultado, descrito na Tabela 15, não deixou de surpreender, pois quase 75% dos entrevistados se mostraram favoráveis a medidas como a de fazer com que a escola trate mais

Tabela 15
Adesão dos(as) Responsáveis a uma Agenda de Aproximação da Escola em Face do Mundo do(a) Aluno(a), por Segmento

	1º Segmento (%)	2º Segmento (%)	Total (%)
Adesão baixa	6,9	9,1	8,3
Adesão média	19,0	16,2	17,3
Adesão alta	23,3	23,4	23,3
Adesão muito alta	50,9	51,3	51,1

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

da realidade do aluno em sala de aula, ou realize visitas às casas das famílias²⁶. E o fato de a variável “segmento” ter pouca importância nesse caso, sugere que tal agenda remete a expectativas que estariam muito solidamente presentes no imaginário dos responsáveis. É como se ao aderir tão fortemente a ela os responsáveis estivessem deixando claro que percebem criticamente a distância da escola em relação ao seu cotidiano. Assim é que, cotejando essa observação com a caracterização feita na seção anterior, pode-se concluir que embora o responsável se sinta próximo da escola, sente a escola distante dele.

Neste caso, o cruzamento com o índice socioeconômico mostra-se particularmente significativo. Como se pode verificar na Tabela 16, são justamente os de nível socioeconômico mais baixo aqueles que mais se identificam com a agenda de aproximação: quase 85% desses têm “adesão muito alta” ou “alta” a essa agenda, contra cerca de 65% dos que estão situados no nível socioeconômico alto.

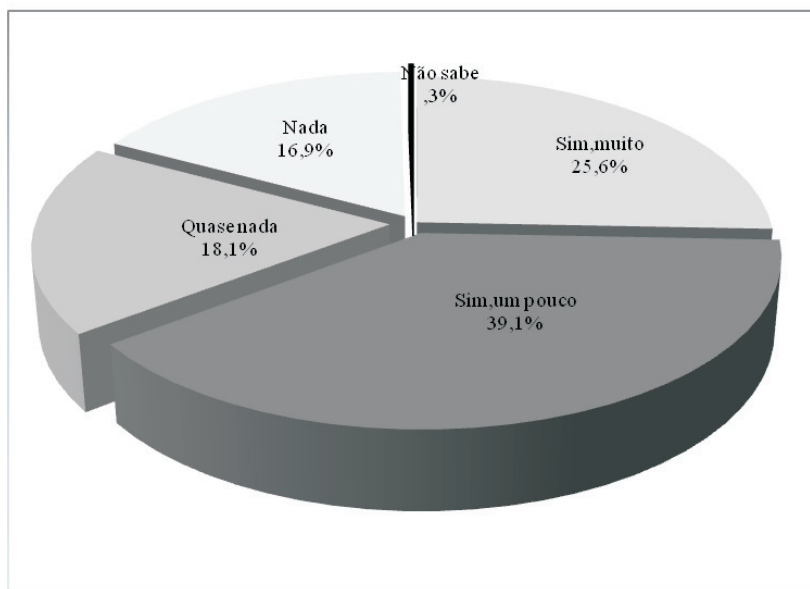
Tabela 16
Adesão dos(as) Responsáveis a uma Agenda de Aproximação da Escola em Face do Mundo do Aluno, por Índice Socioeconômico

Índice Socioeconômico		Adesão dos Pais a uma Agenda de Aproximação da Escola em face do Mundo do Aluno				Total
		Adesão Baixa	Adesão Média	Adesão Alta	Adesão Muito Alta	
Baixo	n	3	7	13	34	57
	%	5,3	12,3	22,8	59,6	100,0
Médio	n	17	35	48	102	202
	%	8,4	17,3	23,8	50,5	100,0
Alto	n	4	9	8	16	37
	%	10,8	24,3	21,6	43,2	100,0
Total	n	24	51	69	152	296
	%	8,1	17,2	23,3	51,4	100,0

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

A adesão a uma agenda de aproximação encontra respaldo na resposta que os entrevistados deram à pergunta se eles acham que a escola conhece a realidade de seus alunos: 35% entendem que a escola não conhece “nada” ou “quase nada” da sua realidade, e outros 38,7% entendem que a escola conhece “um pouco”. Por outro lado, apenas 25% ficaram com alternativa “conhece muito” (ver Gráfico 9).

Gráfico 9
A Escola Conhece a Realidade dos seus Alunos



Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

A Tabela 17, produzida a partir da solicitação de que o entrevistado selecionasse três opções – entre as dez oferecidas – que considerasse prioritárias em uma “escola de seus sonhos”, apresenta uma hierarquização que, de certo modo, sistematiza o quadro até aqui encontrado com os dados apresentados. A opção mais votada pelos responsáveis remete à necessidade de “professores mais bem preparados”. Essa escolha evidencia que os responsáveis percebem que uma boa escola depende fundamentalmente de professores qualificados e motivados. Trata-se de uma dimensão que dialoga claramente com sua preocupação com a estrutura e nível de exigência da escola, anteriormente comentada.

A segunda opção mais votada pelos respondentes aponta para outra dimensão, menos obviamente identificada com o trabalho escolar. A ênfase na presença de psicólogos e assistentes sociais revela que os responsáveis percebem a escola não apenas como um lugar de escolarização no sentido estrito, mas como um lugar de educação, inclusive moral e sentimental. É possível que a alta adesão a essa alternativa esteja, de algum modo, relacionada à tendência de psicologização dos problemas de aprendizagem, que é tão recorrente no senso comum dos pro-

fessores – com o que também se transfere para o estudante a responsabilidade principal pela aprendizagem²⁷. Mas ela não deixa de exprimir uma preocupação com a socialização escolar que, para as famílias populares, assume um papel dramaticamente importante na medida mesmo em que o ingresso precoce no mercado do trabalho se tornou menos provável, com a criminalização do trabalho infantil. E o fato da terceira opção mais votada ter sido aquela que fala de uma escola “disciplinadora”, no sentido de formar “estudantes mais respeitadores”, é convergente com o entendimento de que menos do que a ênfase em uma escola rígida no sentido tradicional do termo, os responsáveis parecem inclinados a apostar em uma escola que também deve educar, e não apenas ensinar.

Caso se quisesse fazer a crítica dessa percepção dos pais, talvez se pudesse alegar que é pedir demais da escola que incorpore outras funções para além da escolarização, mas uma interpretação plausível do conjunto dos dados é a de que na concepção dos entrevistados a escola boa é aquela que concilia as funções de ensinar e de educar. Enfim, o elenco selecionado pelos entrevistados não deixa de indicar que se espera que a escola preencha um vazio que, talvez, não seja tanto o da família, como se costuma perceber, mas, sobretudo, o de sociedade civil. Esse achado se torna visível quando se leva em conta a interdependência das diferentes esferas do mundo da vida da qual a escola faz parte. E, aqui, o isolamento dos responsáveis em sua vida social, anteriormente assinalado, pode ganhar novo significado para a análise. É como se as famílias percebessem que sua atuação educacional fica seriamente limitada em um contexto de baixa densidade da sociabilidade da sua vizinhança, e que tal situação produz uma lacuna na formação do estudante para a vida na cidade que nem mesmo os círculos formados em torno das igrejas são capazes de suprir. Daí porque o responsável se mostre mais sensível ao papel institucional da escola.

Em suma, os dados apresentados na Tabela 17 apontam para a necessidade de se ter presente que uma ênfase muito exagerada na instrução escolar, que deixasse em segundo plano a dimensão do trabalho educativo da socialização escolar, colocaria em risco a própria integridade institucional da escola, que, afinal, deve se basear no equilíbrio entre as duas dimensões. Mas é preciso considerar que os termos dessa integridade precisam ser definidos em cada caso concreto. Em um ambiente caracterizado por mais isolamento dos responsáveis em face da vida social na vizinhança e no qual a “rua” tem menos a ensinar, o papel

educador da escola tem que ser maior. E para escolas que lidam com famílias moradoras de territórios populares segregados como são as favelas, é de se esperar que seu papel enquanto agência promotora de acesso à cidade e à sua diversidade cultural seja mais realçado.

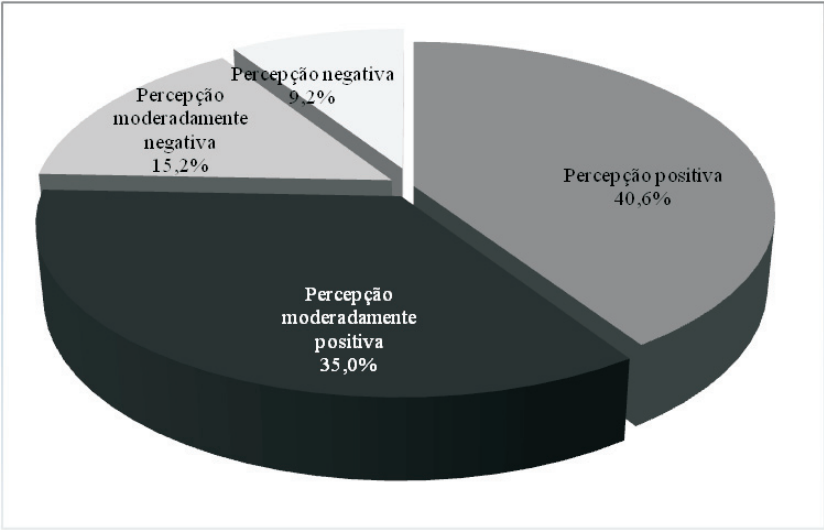
Tabela 17
Como Seria a Escola dos seus Sonhos*

Classificação	Respostas	%
1º lugar	Uma escola com professores bem preparados	20,20
2º lugar	Uma escola com mais psicólogos e assistentes sociais para conversar mais com os alunos	16,40
3º lugar	Uma escola com mais disciplina e rigor, para formar estudantes mais respeitadores	12,00
4º lugar	Uma escola com bons equipamentos, como ar-condicionado e computadores	11,10
5º lugar	Uma escola com muitas atividades fora de sala de aula, esportivas e culturais	10,50
6º lugar	Uma escola que tivesse mais presença dos pais/responsáveis	8,80
7º lugar	Uma escola com mais incentivo à leitura	7,60
8º lugar	Uma escola que ensinasse os alunos a lutarem por seus direitos	7,10
9º lugar	Uma escola com horário integral	3,80
10º lugar	Uma escola com mais jogos e brincadeiras	0,90
	Não respondeu	1,40

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.
* Perguntamos aos responsáveis: “Como seria a escola dos seus sonhos? Escolha os **três** fatores que considera **mais** importantes”. Como o entrevistado deveria apontar três fatores, o n (969) é maior que o número da amostra (323). Para rodar a frequência dessa variável utilizamos o comando do SPSS chamado Multiple response, indicado para as perguntas com respostas múltiplas.

O Gráfico 10 apresenta um índice que sintetiza três das variáveis que temos utilizado para medir a avaliação que o responsável faz da escola. A primeira, que pedia para ele comparar sua escola com a escola do estudante; a segunda, quanto à sua expectativa em relação ao efeito da escola no futuro do estudante; e a terceira, que indagava ao responsável se acha que a escola do estudante é rigorosa e exigente. Como se pode verificar, embora a maioria tenha uma percepção positiva da escola, quando adotamos um critério mais rigoroso, 40,6% teriam uma leitura francamente “positiva”, enquanto outros 35% teriam uma percepção “moderadamente positiva”. Por outro lado, quase 25% dos entrevistados teriam uma percepção “negativa” ou “moderadamente negativa”.

Gráfico 10
Índice de Percepção sobre o Trabalho da Escola



Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

Ao explorar como os três grupos do índice socioeconômico se comportam diante do índice de percepção sobre o trabalho da escola, nota-se uma diferença, ainda que discreta. A Tabela 18 apresenta os resultados

Tabela 18
Índice de Percepção sobre o Trabalho Escolar, por Índice Socioeconômico

	Índice Socioeconômico			Total
	Baixo	Médio	Alto	
Percepção positiva	21 45,7%	80 41,7%	9 29,0%	110 40,9%
Percepção moderadamente positiva	16 34,8%	66 34,4%	13 41,9%	95 35,3%
Percepção moderadamente negativa	5 10,9%	28 14,6%	7 22,6%	40 14,9%
Percepção negativa	4 8,7%	18 9,4%	2 6,5%	24 8,9%
Total	46 100,0%	192 100,0%	31 100,0%	269 100,0%

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

do cruzamento. Nela, fica clara a existência de uma maior predisposição dos responsáveis com baixo índice socioeconômico a terem uma percepção mais positiva da escola: 45,7%, contra apenas 29% dos que estão situados no nível socioeconômico alto. Quando se considera também aqueles que têm uma percepção moderadamente positiva, a diferença entre esses dois grupos também é considerável: 80,5% contra 70,9%. Por outro lado, quase 30% dos situados no nível alto do índice socioeconômico têm uma percepção negativa ou moderadamente negativa da escola, contra menos de 20% dos situados no nível baixo.

É verdade que a diferença socioeconômica entre os três grupos identificados pela pesquisa não deve ser exagerada; afinal, são todos pertencentes à base da pirâmide brasileira, sendo a esmagadora maioria moradora de favelas, condição importante para definir seu lugar na estrutura de *status* da sociedade. Mas reconhecer isso não é a mesma coisa que ignorar essas diferenças que, afinal, fazem com que a escola pública tenha que lidar com uma diversidade frequentemente pouco valorizada pelos próprios profissionais da escola.

Fizemos ainda alguns outros cruzamentos entre o índice de percepção da escola e os outros índices anteriormente apresentados. Nesse caso, ficou muito evidente que a percepção acerca da escola varia com o grau de proximidade do responsável em face dela: 83,6% dos “muito próximos” têm uma percepção positiva, contra 67,9% dos “muito distantes”; e apenas 16,2% dos “muito próximos” têm uma visão negativa, contra 32,1% dos “muito distantes” (ver Tabela 19).

Isso significa que a percepção do responsável pedagógico sobre a escola parece mais dependente do tipo de relação existente entre a família e a escola do que do seu nível socioeconômico. E caso se admita que uma percepção positiva da escola é desejável para o processo de escolarização, sendo mesmo um trunfo com o qual a escola pode contar, uma vez que aumenta a predisposição do responsável para participar do trabalho escolar, tem-se aí uma boa evidência do quanto a aproximação com a família pode trazer importante repercussão para o processo de ensino aprendizagem. E nessa matéria a gestão escolar pode jogar um papel decisivo.

A Tabela 20, que cruza o índice de percepção com a resposta à pergunta se o responsável acha que a sua opinião é considerada pela escola, é, sob esse aspecto, muito convincente: quanto mais o responsável entende que a escola considera sua opinião, mais sua percepção é positiva:

Tabela 19

Proximidade do(a) Responsável Pedagógico(a) com a Escola do Aluno, por Índice de Percepção sobre o Trabalho Escolar

Índice de Percepção sobre o Trabalho Escolar	Proximidade do(a) Responsável Pedagógico(a) com a Escola do Aluno		
	0 O(A) Responsável é Distante da Escola	1 O(A) Responsável é Próximo(a) da Escola	2 O(A) Responsável é muito Próximo(a) da Escola
Percepção positiva	34 42,0%	47 35,1%	34 50,0%
Percepção moderadamente positiva	21 25,9%	55 41,0%	23 33,8%
Percepção moderadamente negativa	16 19,8%	20 14,9%	6 8,8%
Percepção negativa	10 12,3%	12 9,0%	5 7,4%
Total	81 100,0%	134 100,0%	68 100,0%

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

Tabela 20

Acha que a Opinião dos Pais/Responsáveis é Considerada pela Escola, por Índice de Percepção sobre o Trabalho Escolar

Índice de Percepção sobre o Trabalho Escolar	Acha que a Opinião dos Pais/Responsáveis é Considerada pela Escola			
	Sim, muito	Sim, um pouco	Quase nunca	Não é considerada
Percepção positiva	66 53,7%	38 41,3%	4 16,0%	7 16,3%
Percepção moderadamente positiva	44 35,8%	36 39,1%	9 36,0%	10 23,3%
Percepção moderadamente negativa	10 8,1%	13 14,1%	7 28,0%	12 27,9%
Percepção negativa	3 2,4%	5 5,4%	5 20,0%	14 32,6%
Total	123 100,0%	92 100,0%	25 100,0%	43 100,0%

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

quase 90% dos que acham que a escola considera sua opinião têm uma percepção positiva da escola; em contrapartida, 48% dos que acham que sua opinião quase nunca é considerada, e mais de 60% dos que entendem que ela nunca é considerada, têm uma percepção negativa da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados na presente pesquisa remetem a questões importantes para o debate contemporâneo sobre a escola pública. No que se refere à gestão escolar, pode-se afirmar que os dados permitem sustentar que a família popular quer mais escola. Essa indicação, que não deixa de ser, em alguma medida, um efeito positivo da atuação da escola, torna especialmente relevante aprofundar a investigação sobre por que as escolas, ainda que em diferentes graus, sigam se mostrando pouco confiantes na possibilidade de mobilizar as famílias.

De nossa perspectiva, será necessário ir além da frequente acusação de que a escola opera com estereótipos, investigando como e por que eles se formam e se reproduzem. Uma boa hipótese para nos guiar em novos estudos diz respeito à dificuldade inerente às culturas profissionais forjadas em um contexto pré-democrático, que por isso mesmo têm muita resistência em lidar com seu público segundo um padrão de igualdade e de equidade. Como já sugerimos, algo disso também pode ser verificado na relação que o Judiciário mantém com os litigantes pobres. E o mesmo pode ser verificado na polícia. Mas também sugerimos que para as escolas essa mudança no padrão de uma relação historicamente assimétrica com o “mundo de alunos” majoritariamente pobres talvez seja mais complexa, porque fortemente dependente de uma sociabilidade que, por princípio, depende muito da qualidade das interações, não podendo ser resolvida pela lógica procedimental do direito.

Para levar essa hipótese adiante é necessário estar atento para a armadilha da responsabilização da escola pelo problema. Tudo indica que ela tem, de fato, parcela da responsabilidade, mas o fenômeno é bem mais complexo, demandando que se considere a relação da escola com outras esferas do mundo da vida em cada contexto específico²⁸. Vê-se, assim, que o problema está tanto dentro quanto fora da escola, e caso se queira modificar para melhor o padrão de mediação da escola com o “mundo do aluno”, será preciso envolver mais a sociedade civil, a co-

meçar pela própria universidade, além da vida associativa, do conselho tutelar e das igrejas.

Esse tipo de consideração está em sintonia com a noção de educabilidade proposta por López (2005). Como sustenta o sociólogo argentino, para se alcançar uma melhor educabilidade dos estudantes, ou seja, mais predisposição para participar do processo de escolarização, é necessário atuar dentro e fora da escola. De um lado, cobrando do poder público e das escolas uma gestão atenta às especificidades do mundo do aluno, e que seja obcecada por conhecê-lo e valorizá-lo. De outro, cobrando do poder público e da sociedade civil um conjunto de ações que tanto envolvem políticas sociais quanto um comprometimento com ações de mediação entre espaços da cidade e grupos sociais.

Mas os resultados encontrados pela pesquisa também sugerem pontos importantes para uma nova agenda de debate público sobre a relação da escola com o mundo do aluno, ao deixar entrever que, quanto mais o responsável valoriza a escola, maior a tendência a ser mais exigente em relação a ela; e por isso mesmo mais crítico. Daí se segue um horizonte em que novos conflitos deverão aparecer no espaço escolar, conflitos esses já muito explícitos em escolas públicas europeias e norte-americanas. Na França, como nota Benjamin Moignard, o clima em muitas escolas é de “barricada”, enquanto no Brasil prevalece um “modo de gestão afetivo e paternalista [...] que mantém os alunos em uma situação de dependência que bloqueia todo projeto realmente emancipador para a escola” (2008:187, tradução livre realizada pelo autor).

No entanto, acreditamos que, no Brasil, a tendência é a de uma família cada vez mais atuante na cobrança por resultados – e, como vimos, os resultados esperados já não são apenas “ensinar a ler e a escrever”. Os responsáveis pedagógicos do mundo popular esperam que a escola não apenas leve seus estudantes mais longe do que eles nos estudos, sendo a esperança de que ingressem na faculdade a melhor evidência disso. Mas também esperam que ela assegure acesso à cidade, ou seja, acesso à diversidade urbana (no sentido empregado por Lefebvre, 2006), não deixando de perceber que a escola é a principal agência cultural com que seus estudantes têm contato, e que por isso mesmo depende dela uma mediação entre seu lugar de moradia – no caso, basicamente favelas – e a cidade²⁹. Corrobora essa linha de interpretação o fato de que quando indagados se gostariam que o aluno estudasse em

uma escola na Rocinha (na favela existem quatro escolas de ensino fundamental), apenas 10,9% respondeu que sim, “pois seria mais prático”, enquanto 49,2% ficaram com a alternativa “não, pois fora da Rocinha as escolas são melhores”, e 29,3% com a alternativa “não, pois acho bom ter contato com pessoas de fora da comunidade”.

Desse conjunto de expectativas das famílias populares não é difícil imaginar, por exemplo, uma disputa em torno do currículo, que questione por que a escola – na maior parte dos casos – se mantém tão afastada das especificidades da realidade concreta de seus alunos. Mas esse cenário de conflito pode ganhar configurações diversas, dependendo do comportamento dos atores políticos. Quando se considera que os responsáveis elegem “o professor bem preparado” como a maior prioridade da escola de seus sonhos, não seria exagero sustentar que a família popular é, ao contrário do que frequentemente os professores costumam afirmar quando a vê como hostil ao projeto escolar, sua principal aliada: não apenas para o êxito de seu trabalho na sala de aula; mas também em um sentido político mais amplo, de valorização profissional (Burgos, 2011).

A predisposição das famílias para o jogo escolar e sua crescente dependência e expectativa em face da escola poderá levar a uma redefinição quanto ao entendimento da gestão escolar. Em vez de concebida como uma ferramenta tecnocrática, em tensão com a autonomia das escolas, a gestão escolar poderá ser compreendida como uma dimensão central ao reformismo institucional impulsionado pela Carta de 88.

De fato, quando se presta mais atenção à perspectiva da família popular sobre a escola, tal como procuramos fazer neste artigo, fica evidente que mais do que eficiência e eficácia, metas normalmente atribuídas à administração de serviços públicos, para a gestão escolar está em jogo a busca daquilo que Philippe Nonet e Philip Selznick (2009) definiram como “responsividade”. Apesar de formulada no campo da sociologia do direito, a noção de responsividade parece particularmente adequada para pensar uma escola que tende a ser cada vez mais desafiada a construir padrões igualitários e equitativos de relação com o mundo do aluno, abrindo-se para ele, interagindo com ele, ao mesmo tempo em que preservando um necessário distanciamento institucional. Uma instituição responsiva, afirmam Nonet e Selznick, “conserva a capacidade de compreender o que é essencial à sua integridade e ao mesmo tempo leva em consideração novas forças do ambiente social”

(2009:126). Ela “percebe as pressões sociais como fontes de conhecimento e de oportunidades de autocorreção”. Mas, para isso, deve ser capaz de valorizar os procedimentos: “a autoridade deve estar aberta à participação; estimular a discussão e deliberação coletiva; explicar os motivos das decisões; acolher positivamente as críticas; encarar o consentimento como uma prova de racionalidade” (*idem*:143).

Pode-se afirmar que a escola age responsivamente quando, ao mesmo tempo em que preserva a responsabilidade sobre a aprendizagem, formula procedimentos que assegurem a abertura do ensino a novas demandas e novos aprendizados que têm como fonte os alunos e seu mundo. Fazendo isso, a escola transforma expectativas de mobilidade social e de acesso à cidade em mais institucionalidade e mais democracia.

(Recebido para publicação em junho de 2012)

(Reapresentado em outubro de 2012)

(Aprovado para publicação em dezembro de 2012)

NOTAS

1. No que se refere especificamente ao ensino fundamental, a base valorativa e psicológica introduzida pela Constituição de 1988 e pela legislação que se segue a ela é traduzida em um conjunto de objetivos que trazem uma concepção generosa do papel da educação escolar na formação de uma cultura democrática, concepção essa que parece ter sido diretamente inspirada pelo preâmbulo da Constituição, ao fazer de valores como solidariedade, justiça social, respeito à pluralidade, e participação ativa na transformação socioambiental, objetivos centrais ao ensino fundamental (Burgos, 2009).
2. A pesquisa foi realizada no âmbito do projeto Gestão Escolar e Territórios Populares, coordenado pelos professores Marcelo Burgos e Ralph Bannell (Departamento de Educação da PUC-Rio). O projeto, que contou com o apoio da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), e apoio institucional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), envolveu 30 estudantes de graduação e pós-graduação da PUC-Rio, e oito professores da rede estadual e municipal de ensino do Rio de Janeiro.
3. Em López (2005) e Forquin (1997) encontram-se boas resenhas da bibliografia da Sociologia da Educação.
4. Mesmo quando orientado para constatar a atitude de indiferença e até mesmo de afronta de estudantes do mundo popular em face do projeto escolar, trabalhos como o de Paul Willis (1991) seguiam comprometidos com o paradigma da reprodução, denunciando o fato de que a escola acaba por desviar – por exclusão consentida pelos estudantes – os operários da cultura intelectual.
5. O próprio Bourdieu (1997) admite isso em alguns dos capítulos dedicados à educação em seu *A Miséria do Mundo*.
6. Estudos como os de Van Zanten (2001), Moignard (2008), Ribeiro e Katzman (2008), Marques e Torres (2004), Burgos e Paiva (2009), e esforços de organização institucional como o Observatório Cidade e Educação, vinculado ao Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ), e com a participação de pesquisadores de diversas universidades brasileiras, são evidências disso.
7. São muitos os estudos que tratam desse tema. De especial interesse para este artigo são os livros de Pedro Silva (2003) e de Cleopatre Montandon e Philippe Perrenoud (2001). No Brasil, a produção do Observatório Escola e Família, vinculado à UFMG, sob a coordenação de Maria Alice Nogueira, demonstra bem a maturidade institucional da discussão,
8. Estudos como o realizado por Castro e Regattieri (2009); e pelo MEC (2007) sobre o *efeito escola*, são boas referências da valorização da importância da família para o bom desempenho escolar.
9. Não por acaso, como demonstra Monica Peregrino (2010), a chegada crescente das famílias pobres à escola pública a partir dos anos de 1970 e, sobretudo, dos 80, coincide com a sua precarização institucional, e a sua conversão em uma instância de “gestão da pobreza”, que leva ao que Peregrino define como a “desescolarização da escola”.
10. A valorização da relação da escola com a vida local coloca em questão o tipo de autonomia que se pretende conferir à escola. Como afirma Néstor López, “a coexistência

de princípios orientados para respeitar a diversidade e a heterogeneidade cultural social nas práticas educativas, e ao mesmo tempo erradicar as desigualdades no acesso ao conhecimento, nos confrontam com a necessidade de reabrir o debate sobre o lugar do centro e o local no desenho de uma política educativa que garanta uma educação de qualidade para todos” (2006:158-159).

11. Para a definição do índice do “valor da educação”, as autoras levaram em conta as seguintes variáveis: distância do lugar de moradia até a escola (a hipótese é a de que quanto maior o valor mais o pai se dispõe a colocar o filho em uma escola distante); expectativa dos pais em relação ao desempenho dos filhos na escola; o interesse da criança pelas atividades escolares; e a realização de deveres escolares em casa pelo aluno (Barbosa e Sant’Anna, 2010:158).
12. A aplicação do questionário ocorreu ao longo de 2010, e a amostra partiu de informações básicas de matrícula em 2009 dos 3.525 alunos das seis escolas públicas envolvidas no projeto. A amostra foi realizada por Paulo Cesar Greenhalgh de Cerqueira Lima, e a pesquisa de campo foi coordenada por Leo Castro Ramos.
13. O termo “responsável pedagógico” é uma terminologia oficial, adotada pela Prefeitura do Rio de Janeiro, na ficha de matrícula e no sistema informatizado de controle acadêmico. Com ele, o governo pretende delimitar claramente quem responde pelo estudante junto à escola. Como a delimitação da amostra foi organizada a partir dessa informação, optamos por mantê-la na presente exposição.
14. “Outros” corresponde a 16 casos, incluindo as seguintes atividades: autônomo(a) (13), estudante (1), funcionário público (1), pensionista do INSS (1).
15. Para a produção desse índice foram mobilizadas as seguintes variáveis: renda individual mensal, grau de instrução, faixa de ocupação, e se o responsável tem computador em casa. A construção desse e dos demais índices apresentados neste artigo contou com a preciosa colaboração de Vanusa Queiroz da Silva.
16. Na Tabela 3, o qui-quadrado igual a zero confirma a interdependência das variáveis.
17. Um dado importante refere-se ao perfil de renda das mães – de estudantes que moram apenas com elas (31,5%). Nada menos que 46,5% dessas mães recebem no máximo 1 salário mínimo (SM), e 81,2% delas até 2 SM. Apenas 7,9% dessas mães têm rendimentos situados em uma faixa superior de 2 a 5 SM. As demais 10,9% declararam-se sem renda no momento da pesquisa. Desse universo, somente 12% são contempladas pelo Bolsa Família.
18. Esse índice foi produzido a partir da reunião de variáveis que indagavam se o entrevistado tem amigos na vizinhança, se costuma participar de reuniões para tratar de problemas de seu bairro, e se costuma participar de eventos organizados por moradores na vizinhança.
19. Essa ênfase na Faculdade como projeto familiar popular também foi verificada por Barbosa e Sant’Anna (2010:164). Com base em dados de pesquisa realizada em Belo Horizonte e no Rio de Janeiro, as autoras afirmam que “90% das mães desejam que seus filhos cheguem à universidade”, mas lembram, com razão, que quando indagadas se “acreditam, realisticamente, que os filhos sejam capazes de atingir, as respostas são mais variadas”.
20. As variáveis reunidas para a composição desse índice indagavam sobre o contato do estudante com colegas fora da escola, se ele traz e costuma fazer dever de casa, se costuma ler, e se sua casa tem um bom lugar para ele estudar.

21. Esse índice foi construído a partir de quatro variáveis: se o respondente costuma conversar com o estudante sobre a escola; se conhece os colegas do estudante; e se o estudante costuma reclamar – ou elogiar – de aspectos do cotidiano da escola.
22. O índice reuniu variáveis que indagavam se o responsável participou de reuniões coletivas na escola e se lembrava dos assuntos tratados.
23. A hipótese de que os respondentes, por alguma razão, tenham se sentido compelidos a sobrestimar sua participação nas reuniões escolares encontra sua melhor contestação na tendência, amplamente verificada entre os respondentes, de imediatamente após responder que se lembravam das reuniões acrescentarem informações sobre os assuntos nelas tratados.
24. O índice é composto de variáveis que indagavam sobre o conhecimento do responsável sobre o nome dos professores e se conhece e já conversou com diretor e coordenador pedagógico.
25. O qui-quadrado distante de zero indica a independência estatística entre as variáveis.
26. Além dessas duas propostas, também se indagou se o responsável achava que a escola deveria conversar mais com as famílias. As questões foram apresentadas em forma de sentença, e pedia ao respondente que indicasse seu grau de concordância.
27. Esse aspecto apareceu de forma muito nítida na pesquisa que realizamos com professores e cujos resultados foram publicados em *A Escola e a Favela* (ver Burgos e Paiva, 2009).
28. O que dizer, por exemplo, de um bairro em que parte dos moradores são bastante hostis às escolas que recebem crianças e adolescentes das favelas? Há várias evidências disso, a nós relatadas tanto por profissionais da escola quanto por gestores da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Uma das escolas por nós estudada está situada entre prédios residenciais, e moradores chegam ao ponto de jogar ovos e outros objetos quando os alunos cantam o hino nacional de manhã cedo; duas das escolas públicas (que praticamente não contam com área livre em seu interior) estão situadas ao lado da principal praça do bairro, que conta com uma generosa área, quase sempre ociosa. Apesar disso, é comum moradores reclamarem do fato de seus estudantes utilizarem a praça como área de lazer. Outra evidência do quanto o bairro é pouco amável com as escolas são os pontos de vans/ônibus, que não têm a estrutura necessária para comportar o grande número de estudantes que aguarda o transporte – quase sempre na direção da Rocinha.
29. Lefebvre define o direito à cidade como o direito “à vida urbana, à centralidade renovada, aos locais de encontro e de trocas, aos ritmos de vida e empregos do tempo que permitem o uso pleno e inteiro desses momentos e locais” (2006:143).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Ligia e SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. (2010), "As Classes Populares e a Valorização da Educação no Brasil", in L. C. de Q. Ribeiro *et alii* (orgs.), *Desigualdades Urbanas/Desigualdades Escolares*. Rio de Janeiro, Letra Capital Editora.
- BRANDÃO, Zaia; CANEDO, Maria Luiza e XAVIER, Alice. (2012), "Construção Solidária do *Habitus* Escolar: Resultados de uma Investigação nos Setores Público e Privado". *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, nº 49.
- BOURDIEU, Pierre. (1997), "Efeitos do Lugar", in P. Bourdieu (org.), *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ, Vozes.
- BURGOS, Marcelo Baumann. (2009), "A Constitucionalização da Escola Pública: Notas para uma Agenda de Pesquisa". *Boletim Cedes*, maio/junho.
- . (2011), "Liberalismo e Democracia na Educação Brasileira". *Boletim Cedes*, outubro/dezembro.
- e PAIVA, Ângela. (2009), *A Escola e a Favela*. Rio de Janeiro, Editora PUC-Rio/Pallas.
- CASTRO, Jane Margareth e REGATTIERI, Marilza (orgs.). (2009), *Escola Interação Familiar. Subsídios para Práticas Escolares*. Brasília, UNESCO.
- DUBET, François e MARTUCELLI, Danilo. (1996), *A L'École. Sociologie de l'Expérience Scolaire*. Paris, Editions Du Seuil.
- FORQUIN, Jean-Claude. (1997), "La Sociologie de l'Education Americaine et Britannique: Une Tradition de Recherche Puissante e Plurielle", in J.-C. Forquin (org.), *La Sociologie de l'Education Americaine et Britannique: Une Tradition de Recherche Puissante e Plurielle*. Paris, De Boeck Université.
- LAHIRE, Bernard. (2004), *Sucesso Escolar nos Meios Populares. As Razões do Improvável*. São Paulo, Editora Ática.
- LEFEBVRE, Henry. (2006), *Direito à Cidade*. São Paulo, Editora Centauro.
- LÓPEZ, Néstor. (2005), *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos a la Educación en el Nuevo Escenario Latinoamericano*. Buenos Aires, IIPE/UNESCO.
- . (2006), "Desigualdades Sociales y Educativas en América Latina: Algunas Señales para Repensar las Políticas en la Región", in X. Bonal (ed.), *Globalización, Educación y Pobreza en América Latina. Hacia Una Nueva Agenda Política?*. Barcelona, Fundación CIDOB.
- MARQUES, Eduardo e TORRES, Haroldo (orgs.). (2004), *São Paulo. Segregação, Pobreza e Desigualdades Sociais*. São Paulo, Editora SENAC.
- MEC (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO). (2007), *Aprova Brasil: O Direito de Aprender*. Brasília.
- MOIGNARD, Benjamin. (2008), *L'École et la Rue: Fabriques de Délinquance*. Paris, PUF.
- MONTADON, Cléopatre e PERRENOUD, Philippe. (2001), *Entre Pais e Professores, um Diálogo Impossível? Para uma Análise Sociológica das Interações entre a Família e a Escola*. Oeiras, Editora Celta.

- NEUBAUER, Rose e SILVEIRA, Ghisleine Trigo. (2009), "Gestão dos Sistemas Escolares: Quais Caminhos Perseguir?", in S. Schwartzman e C. Cox (eds.), *Políticas Educacionais e Coesão Social. Uma Agenda Latino-americana*. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- NONET, Philippe e SELZNICK, Philip. (2009), *Direito e Sociedade. A Transição ao Sistema Jurídico Responsivo*. Rio de Janeiro, Revan.
- NOVAES, Patricia Ramos. (2010), *Valor Social da Educação e o Efeito Vizinhaça: Uma Análise das Famílias Moradoras da Rocinha*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Planejamento Urbano e Regional /UFRJ.
- PEREGRINO, Monica. (2010), *Trajetórias Desiguais: Um Estudo sobre os Processos de Escolarização Pública de Jovens Pobres*. Rio de Janeiro, Garamond.
- RIBEIRO, Luiz C. de Queiroz e KAZTMAN, Ruben (orgs.). (2008), *A Cidade contra a Escola? Segregação Urbana e Desigualdades Educacionais em Grandes Cidades da América Latina*. Rio de Janeiro, Letra Capital Editora.
- SILVA, Pedro. (2003), *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto, Edições Afrontamento.
- TOURAINÉ, Alain. (2003), *Poderemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes* (2ª ed.). Petrópolis, RJ, Vozes.
- VAN ZANTEN, Agnes. (2001), *L'École de la Périphérie. Scolarité et Segregation en Banlieue*. Paris, PUF.
- VIANNA, Luiz Werneck et alii. (2009), *Judicialização da Política e das Relações Sociais no Brasil*. Rio de Janeiro, Revan.
- WILLIS, Paul. (1991), *Aprendendo a Ser Trabalhador. Escola, Resistência e Reprodução Social*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas.
- ZAGO, Nadir. (2010), "Processos de Escolarização nos Meios Populares. As Contradições da Obrigatoriedade Escolar" (5ª ed.), in M. A. Nogueira, G. Romanelli e N. Zago (orgs.), *Família e Escola: Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares*. Petrópolis, RJ, Vozes.

ABSTRACT

Public Schools and Communities in a Context of Institutional Democracy-Building

This article's basic premise is that the main challenge for Brazilian public schools is to redefine the terms of their relationship with the community, from the prevailing asymmetric and paternalistic pattern to an egalitarian and equitable one. This institutional challenge has been raised by a research agenda on the relationship between public schools and the "students' world", including their families and neighborhoods. The article presents an analysis of data from a survey with the schoolchildren's parents and guardians, nearly all of whom were slum residents. Based on a reading of the data, we reflect on the school's value for low-income communities and how this points to a horizon of conflicts in the school's context. To deal with this scenario from the school administration's perspective, we draw on the notion of responsiveness from the sociology of law, which allows conceiving ways of turning expectations of social mobility and access to the city into greater institutionality and more democracy.

Key words: school; city; family

RÉSUMÉ

École Publique et Segments Populaires dans un Contexte de Construction Institutionnelle de la Démocratie

Cet article part de la prémisse selon laquelle le principal défi qui se pose à l'école publique brésilienne concerne la redéfinition de ses rapports avec les milieux populaires. Il s'agit en effet de passer d'un modèle asymétrique et paternaliste à un modèle égalitaire et équitable. Ce défi institutionnel a alimenté un agenda de recherches sur les rapports qui relie l'école au "monde de l'élève" dont fait partie sa famille et son voisinage. Cet article présente les données obtenues lors d'une enquête auprès de parents et de responsables d'élèves, habitant presque tous des favelas. La lecture des données recueillies nous a conduit à une réflexion sur la valeur que l'école assume auprès des segments populaires. Elle met en évidence un horizon de conflits au sein de l'espace scolaire. Afin de faire face à ce scénario sous l'angle de la gestion scolaire, nous avons emprunté à la sociologie du droit la notion de "responsivité" qui permet de penser la façon de transformer des expectatives de mobilité sociale et d'accès à la cité en une institutionnalité accrue, en davantage de démocratie.

Mots-clés: école; cité; famille