

1

Escola e família popular: uma relação desigual

As noções de desmodernização e desinstitucionalização, formuladas por Alain Touraine (2003), ajudam compreender a fragilização das escolas públicas, não apenas em países do centro do capitalismo, como a França, mas também em contextos marcados por uma profunda desigualdade como o Brasil.

O processo de desmodernização, apresentado por Touraine (2003), é oriundo da reflexão sobre a sociedade moderna e suas recentes mudanças políticas, econômicas e sociais. O autor afirma que o processo de desinstitucionalização, ou seja, o esvaziamento da função social de instituições sociais, como a escola pública, é fruto da dissociação entre os universos econômico e cultural provocada pela autonomia da esfera econômica e pelo declínio do poder mobilizador do Estado.

Touraine afirma que a partir da segunda metade do século XIX, a ideia moderna de sociedade, fundamentada nos mecanismos de socialização e institucionalização, a sociedade sofre com processo de ruptura entre suas dimensões econômica e cultural. A educação, que na sociedade moderna possibilitava a ligação entre indivíduo e sociedade, através de seu caráter socializador, passa por sérias mudanças em suas funções sociais devido a esse processo.

Para Touraine, a ideia de sociedade moderna, construída a partir da decadência de regimes antigos ligados à tradição e à lei divina, valoriza a concepção racionalista de mundo, a favor da formação de cidadãos e trabalhadores livres; ou seja, indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, e que respeitam a lei. Na sociedade moderna, as dimensões coletiva e individual se correspondiam a partir do projeto de soberania popular, e a integração entre bem-estar pessoal e economia era garantida pela intervenção do Estado, através de suas instituições, a exemplo da escola e sua essencial função de socialização.

Ainda segundo Touraine, a partir do séc XIX, a crescente autonomia da economia, que escapa da regulamentação estatal, provoca um distanciamento progressivo entre as esferas da vida econômica e da vida social. Antes

representado pelo direito constitucional, o princípio da vida social é substituído pela instrumentalidade econômica, “a sociedade de produção começou a se transformar em sociedade de consumo” (Touraine, 2003, p.35).

Para o sociólogo francês, a ideia de sociedade industrial, com seu princípio de integração entre vida social e econômica, entra em crise, pois a globalização e o seu princípio liberal provocam a fragmentação das mediações políticas entre esses dois universos. O autor aponta para o declínio do Estado mobilizador e dos mecanismos de integração social, conseqüentemente, as instituições reguladoras da vida social do mundo moderno sofrem com o desgaste crescente de sua autoridade e tornam-se simples mecanismos de gestão.

A escola, pautada sobre os alicerces do princípio republicano e responsável pela formação do cidadão autônomo e reflexivo, torna-se esvaziada de sua autoridade e perdida no seu objetivo socializador provocado pelo processo de desinstitucionalização.

Com isso, a própria integridade do projeto escolar, resultante da articulação entre instrução e socialização entra em crise. De algum modo, a primeira se desprende da segunda. Compromete-se com isso, a própria missão moderna da escola de formar cidadãos.

A cultura escolar, pautada em seu caráter socializador, não mais dialoga com a cultura juvenil e suas demandas. Ao que parece, as promessas de mobilidade social e a conquista de um diploma não são suficientes para que a escola possa garantir o interesse e a cumplicidade de seu corpo discente. O caráter socializador da escola moderna não encontra espaço em uma sociedade reorientada pela instrumentalidade da ordem econômica.

Touraine aponta para a necessidade da escola repensar seu papel social e investir em uma educação que priorize a formação de um sujeito capaz de elaborar seu projeto pessoal, conforme as expectativas da personalidade de cada estudante e as possibilidades oferecidas pelo ambiente técnico-científico. A construção do projeto pessoal, segundo as expectativas da personalidade de cada estudante, deve refletir acerca da diferença entre “sujeitos” e, portanto, a escola deve reconhecer a presença da diversidade cultural e considerar que o aluno ao ingressar na escola já

apresenta demandas individuais e coletivas, não sendo, por conseguinte, uma “tabula rasa”. Para o sociólogo francês, a participação parental no processo de escolarização torna-se essencial no sentido de colaborar na construção de possibilidades reais para o projeto pessoal de cada estudante. O investimento escolar em promover uma rede de diálogo capaz de possibilitar uma relação sólida com a família passa a ser uma das medidas essenciais para o conhecimento das expectativas individuais e coletivas do corpo discente.

Touraine afirma que a escola, ainda, deve promover sua integração com a família a favor de um ensino individualizado, e “(...) que a antiga separação entre a esfera privada e a vida pública, e, portanto, entre família e a escola, deve chegar ao fim”. (2003, p.322)

A participação das famílias nas escolas conduz a um debate acerca de uma educação que atente para o fato de vivermos em um mundo culturalmente heterogêneo, pois não é possível negar as demandas de reconhecimento dos diferentes grupos. Para tanto, deve-se considerar o “papel ativo de democratização” das escolas na sua luta contra a desigualdade, em uma atitude realista de observação e intervenção em situações concretas e também na formação de sujeitos capazes de viver a mudança em uma sociedade desmodernizada.

Neste ponto, Touraine ressalta a importância da família assumir uma posição central na elaboração de projetos que envolvam as expectativas e perspectivas de seus “filhos”, pois em uma sociedade desmodernizada, em que a escola sofre com a degradação de seu caráter socializador, a parceria com a família é importante no sentido de possibilitar a construção do projeto pessoal dos estudantes. Portanto, não basta à escola apenas conhecer a “realidade” de vida dos seus alunos, pois para promover uma educação verdadeiramente participativa a escola deve possibilitar espaços de diálogo e integração entre alunos, famílias e profissionais da educação.

Coloca-se em discussão o problema da equidade escolar, pois como ensina Nestor López (2009), considerar a diversidade do ser humano levando em conta suas diferentes realidades é assegurar a realização da igualdade dos meios de aprendizagem no sistema educativo.

López afirma que a origem do debate sobre uma educação igualitária tem seu início há quarenta anos atrás, quando alguns pesquisadores começaram a questionar, através de dados empíricos, a eficácia da educação que promovia integração social, a formação dos alunos e colaborava para o aumento da produtividade e riqueza da nação, promovendo assim o processo de mobilidade social e uma justa distribuição de renda.

López lembra que, além da contribuição anglo-saxônica, com destaque para o relatório Coleman, a tradição francesa contribuiu para a questão com pesquisas e teorias críticas acerca da educação e sua relação com a estrutura social. Os trabalhos desenvolvidos por Bourdieu, Passeron e Boudon, nos anos 1960, apresentam uma perspectiva reprodutivista, que constata a existência de uma contradição: apesar da ampliação das taxas de escolaridade nos setores mais baixos, paralelamente havia uma diferenciação, dependendo da classe de origem do aluno, em relação às oportunidades educacionais.

Para a perspectiva reprodutivista a socialização familiar estaria em permanente tensão com o processo educativo. Segundo López:

Esta diversidad de situaciones resulta del desajuste entre el habitus y las competencias heredadas, por un lado, y el tipo de destrezas y disposiciones necesarias para participar de las prácticas educativas, tal como están estructuradas, por el otro. (LÓPEZ, 2009, p. 54).

N. López chama a atenção também para o fato de que os trabalhos de Boudon, Bourdieu e Passeron apresentam uma escola que apesar de começar um movimento de inclusão, encontra mecanismos que favorecem alunos com situações culturais e sociais mais privilegiadas. Portanto, as diferentes “capacidades intelectuais” dos alunos (conjunto de ferramentas cognitivas de cada um) acabam sendo disfarçadas pela ideologia da meritocracia. A culpa do sucesso ou do fracasso no sistema educativo recai sobre o aluno e a família.

Ainda de acordo com a boa resenha bibliográfica formulada por López, após a década de 1980 essa teoria crítica francesa perde espaço para teorias que levam em conta um debate acerca da relação entre educação e equidade social. A

universalização do acesso ao ensino básico produziu no campo da educação e principalmente no campo da política o que o autor definiu como “otimismo pedagógico”.

O otimismo pedagógico, já na década de 1990, se apoia nas perspectivas de uma educação voltada para a formação de recursos humanos a fim de alcançarmos um satisfatório desenvolvimento econômico e social. Instituições como o Banco Mundial investem em educação em regiões como a América Latina e África subsaariana, por exemplo, com o objetivo de delegar à educação escolar parte do trabalho de erradicação da pobreza e desenvolvimento econômico, qualidade de ensino e formação de cidadãos.

É para ultrapassar os limites do que caracteriza como otimismo pedagógico, que López se apropria e redefine o conceito de educabilidade para auxiliar na análise sobre a relação da escola com a diversidade cultural.

López afirma que nos discursos dos professores é comum a denúncia acerca da falta de recursos das famílias populares que possibilitem bons resultados no processo de aprendizagem dos alunos, tais como: má alimentação, cansaço, falta de material e ainda falta de concentração. Portanto, para o aluno participar com êxito de todas as atividades propostas pela escola é necessário que esteja bem alimentado, saudável, além de habitar em um meio que não impeça a continuidade das práticas educativas escolares e que colabore na aquisição de um conjunto de representações, valores e atitudes exigido pela lógica social escolar.

O sociólogo cita alguns exemplos referentes ao conjunto de atitudes que o aluno deve apresentar para alcançar o êxito escolar, tais como: capacidade de dialogar, reconhecer a autoridade do professor, respeitar as normas institucionais, assumir compromissos, capacidade de adaptar-se a um ambiente múltiplo em constante mudança e autonomia. A escola, afirma López, espera alunos preparados por um conjunto de predisposições que deveriam ser desenvolvidas pela família antes mesmo de colocar seu filho na escola.

Esse aspecto está muito presente na pesquisa que Bernard Lahire (1997) realiza com professores⁴, acerca dos comportamentos morais de alunos que

⁴ Pesquisa apresentada em “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” (1997).

colaboram, ou não, para um bom desempenho escolar. O autor explica que os professores constroem perfis de alunos baseados no seu comportamento e nas suas qualidades morais que, segundo os docentes, influenciam diretamente no desempenho escolar e nas qualidades intelectuais dos alunos. Lahire (1997) conclui que nem todas as crianças incorporam as regras de socialização escolar, pois, ao contrário dos alunos provenientes de classe média ou alta, os alunos de classes populares questionam tais regras por não considerá-las naturais, ou seja, são regras diferentes do seu cotidiano fora da escola. Portanto, as expectativas dos professores passam pela capacidade dos alunos em se adaptar à dinâmica e à cultura escolar. Disciplina e ordem parecem ser os princípios norteadores. Uma pesquisa importante que corrobora com o conjunto de ideias até aqui apresentadas.

O fato é que, como afirma Néstor López (2009), as escolas esperam um aluno que apresente um conjunto de valores e atitudes referentes à cultura escolar desenvolvidos pela família a fim de colaborar com a lógica socializadora escolar. “Para poder educar, nuestras escuelas esperan niños ya educados” (p.85)

López ressalta que a educação não é uma simples transmissão de conhecimentos e nem que os alunos são receptores passivos de informações, pois a relação pedagógica envolve alunos e professores em suas atribuições e expectativas, portanto, o processo de ensino-aprendizagem só é possível quando os alunos têm acesso aos recursos, valores e atitudes que os tornam capazes de acompanhar com êxito o processo de aprendizagem.

O conceito de educabilidade aponta para a necessidade de identificar qual é o conjunto desses recursos que a escola implicitamente exige para que o aluno tenha sucesso nas atividades escolares; e, ao mesmo tempo, analisa quais são as condições sociais essenciais que tornam possível que o estudante alcance esses recursos a fim de obter uma educação de qualidade. O importante é a capacidade do aluno em acompanhar o processo educativo apresentado pelo sistema de ensino e não apenas sua capacidade de aprender. Neste contexto, a família assume um lugar central no processo educacional em relação à aquisição dos valores e atitudes tão importantes para o sucesso escolar. Nos termos de López:

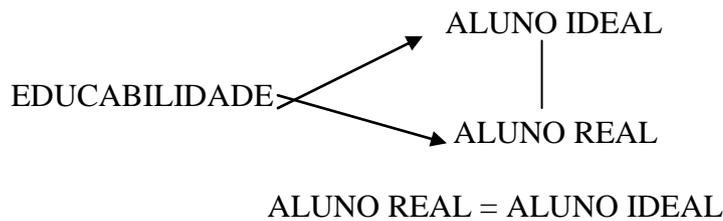
La familia no sólo debe garantizar a los niños condiciones económicas que hacen posible que diariamente puedan asistir a las clases, sino que también debe prepararlos desde su nacimiento para que puedan participar activamente de ellas, y aprender. Dicha preparación, como ya se dijo, apela a una grand variedad de recursos por parte de la familia: recursos económicos, disponibilidad de tiempo, valores, consumos culturales, capacidad de dar afecto, estabilidad, etc. (LÓPEZ, 2009, p. 86).

É importante frisar que o conceito de educabilidade deve ser compreendido através de uma concepção relacional, definida entre os recursos que a escola espera dos alunos e os recursos que as famílias podem disponibilizar para seus filhos. O sucesso escolar está no encontro entre essas duas lógicas socializadoras, a cultura escolar e a cultura familiar. Portanto, o aluno idealizado em suas virtudes e capacidades deve dar lugar ao aluno real e suas potencialidades.

O conceito de educabilidade envolve tanto as condições sociais, econômicas e culturais dos alunos, como também a falta de competência da escola em “educar” os estudantes oriundos de classes populares, principalmente os casos que envolvem extrema pobreza. López (2009) esclarece que as diferentes construções referentes aos recursos que cada família dispõe definem as possibilidades de aproveitamento da experiência escolar do corpo discente.

A educabilidade, além de compreender que as famílias têm diferentes recursos e valores sociais, aposta em uma escola sensível a situações específicas das moradias dos alunos, pensando nas diversidades do local com o objetivo de refletir sobre suas práticas educativas, a fim de garantir uma “educação equitativa”.

A educação equitativa tem por objetivo a igualdade de resultados, identificando as desigualdades educacionais entre os alunos ao longo do processo educativo e tomando medidas interventoras para que, ao final, os alunos, de diferentes grupos sociais, tenham êxito na aprendizagem. López explica que “somente serão justas aquelas desigualdades que estão orientadas para assegurar igualdade nos resultados” (p.80). E quanto maior a distância entre o aluno idealizado pela escola e seu aluno real menor o nível de educabilidade.



É nesse contexto que Estado, sociedade civil, escola e família precisam redefinir suas responsabilidades, em especial criar novos espaços de participação da família nas escolas e refletir sobre novos canais de relação entre governo e comunidade.

Como vimos, a família assume uma importância vital no processo de escolarização de seus “filhos”. As iniciativas governamentais de promover a integração família-escola são justificadas pela influência positiva que essa parceria provoca no desempenho escolar dos alunos. Contudo, vários aspectos devem ser observados acerca dos princípios que fundamentam a relação entre família e escola, pois apesar de ser considerada fundamental no processo de escolarização de crianças e jovens, pode representar um instrumento de controle social, conforme a perspectiva apresentada por Pedro Silva (2003). Silva indica duas vertentes na relação escola-família: a primeira, diz respeito à interação entre alunos e pais/responsáveis acerca dos objetivos da escolaridade, e a segunda, mais visível, refere-se à relação entre pais/responsáveis e professores, seja através do contato coletivo ou individual. O autor alerta para o fato que tanto a primeira vertente quanto a segunda são objetos de preocupação do Estado e, portanto, passíveis de regulamentação.

Silva propõe uma perspectiva crítica para pensar a relação escola-família afirmando que o incentivo à participação parental nas escolas é fruto da crise de legitimação social do Estado. Ao aprofundar a questão, o autor apresenta duas hipóteses sobre o movimento de participação dos pais: a primeira, denominada teoria liberal ou reformista, afirma que “a democracia gera democracia” no momento em que são oferecidos espaços que possibilitem às pessoas a aprendizagem da democracia, “as pessoas aprendem a ser democráticas”. A

segunda hipótese aponta uma crise geral e afirma que a participação dos cidadãos é fruto de uma estratégia das elites para enfrentar a crise de legitimação, a fim de restabelecer o apoio público (p.33). Nesse sentido, o incentivo à participação dos pais nas escolas é observado como “uma operação cosmética” com o objetivo de reproduzir as estruturas de poder em vigor, portanto, “neste modelo a participação parental torna-se um subproduto do poder central” (p.34).

Neste sentido, os efeitos de uma política de participação “cosmética” nas escolas reforçariam as desigualdades sociais provocando um deslocamento perverso no que tange à responsabilização do fracasso escolar. Ao promover a participação parental nas instituições escolares, o Estado passa a reforçar seu controle sobre o sistema educacional e ao mesmo tempo responsabiliza os pais/responsáveis pelo possível fracasso escolar de seus “filhos”.

É possível afirmar que esse efeito é mais evidente em famílias populares, pois a relação estabelecida entre escola e família é assimétrica e as partes envolvidas não participam de um espaço de discussão ocupando lugares equivalentes. A questão é que a ideia que habita o imaginário docente quanto à ausência de escolarização de pais/responsáveis de famílias populares pode ser considerada suficiente para definir a falta de capacidade dos mesmos em orientar seus filhos no processo escolar.

Uma relação desigual que, segundo Pedro Silva, pode ser analisada de uma forma que vá além da perspectiva “o que são os pais”, dando lugar a uma análise que favoreça a questão “quem são os pais”. Neste caso, o sociólogo português defende uma reflexão que critica a falsa homogeneidade, ou seja, a figura de um pai abstrato observado somente por suas responsabilidades legais. Silva considera importante “a admissão de uma clivagem sociológica na sua relação com a escola e a escolaridade dos filhos”, que leve em conta as especificidades concretas do pai (p.36).

Ao se rejeitar uma falsa homogeneidade em relação às famílias, e sustentar uma análise que leve em conta as múltiplas lógicas socializadoras dos grupos familiares, principalmente das famílias populares, Silva permite que a visão nas escolas de negligência e incapacidade dessas famílias seja confrontada, pois é a

partir do reconhecimento da diversidade econômica, social e cultural destes grupos que as ações educativas podem avançar.

A exemplo de Pedro Silva, Daniel Thin (2006) explica que a escola atual, assim como as demais instituições sociais, exerce a função de enquadramento social em relação às famílias populares, e seu papel institucional assume uma posição de controle social, ao corroborar a falta de representatividade da família popular em um discurso que insiste em um possível déficit familiar na ação pedagógica. Thin considera que o conceito de capital cultural, apesar de importante para a análise que tem por objetivo observar as diferenças entre as relações das diversas classes sociais com a escola, não possibilita a observação da complexidade da relação com os pais/responsáveis e as diferentes formas de apropriação do processo de escolarização de seus filhos.

A perspectiva que Thin propõe é a da análise da relação entre os princípios socializadores da escola e as práticas socializadoras das famílias populares, que permite observar a desigualdade presente em uma relação que elege o modo escolar como dominante. Trata-se, portanto, de refletir sobre um processo de socialização que não ocorre de forma unívoca e perceber que esse processo é múltiplo e está diretamente relacionado “às condições de existência, às relações sociais e à história dos grupos e dos indivíduos” (p.213).

A desigualdade da relação entre escola (pólo dominante) e famílias populares (pólo dominado), segundo Thin, é caracterizada pela imposição das práticas escolares, em um jogo que apresenta regras só inteiramente dominadas pela escola, despertando nos pais/responsáveis um sentimento de ilegitimidade de suas práticas. As dificuldades dessa relação são apresentadas pelo autor como estruturais, por se tratar de relações sociais que entrecruzam dimensões econômicas e dimensões culturais.

Thin admite entender que apesar do modo de escolarização ser dominante, a relação família popular-escola não é necessariamente confortável ao professor, pois na confrontação entre essas duas lógicas o trabalho docente pode se tornar complexo. Para a família essa confrontação pode causar a desestabilização de suas práticas socializadoras e de sua autoridade parental.

A socialização escolar difere em muitos aspectos da socialização familiar, pois ao contrário da socialização familiar que ocorre, sobretudo, nos atos da vida cotidiana, a socialização escolar opera com espaços e tempos previamente definidos. A temporalidade escolar baseada no emprego útil do tempo tem a sua rotina estruturada a fim de deixar pouco espaço para o ócio. O objetivo é ocupar o máximo de tempo possível com atividades educativas capazes de formar mentes e corpos, sendo a aprendizagem separada da prática, ou seja, “aprende-se por meio de exercícios concebidos para fins exclusivos da aprendizagem” e não através da repetição de gestos ou comportamentos como seria comum na socialização familiar. (p. 216).

A lógica socializadora popular, baseada principalmente no cotidiano, em uma mistura de vida familiar e comunitária constrói suas atividades sem a preocupação de transformá-las em momentos especificamente educativos. A autoridade é exercida no contexto do cotidiano baseada em poucas regras não negociáveis. Os pais manifestam sua autoridade de forma imperativa e presencial com o objetivo de interromper os atos que consideram repreensíveis.

A escola trabalha seu sistema de regras por meio de um discurso moral que leva as crianças a discernir as boas ações das más, na busca de um autocontrole, conhecido no meio pedagógico por autonomia.

Enquanto o modo escolar valoriza a inculcação de suas regras na busca pela autonomia, entendida como a capacidade das crianças de comportarem-se sem a presença constante de um educador, a lógica familiar visa à repreensão presencial das ações negativas utilizando, muitas vezes, o castigo corporal como penalidade.

Daniel Thin esclarece que a confrontação dos modos de autoridade entre escola e família provoca a desqualificação dos pais, pois os pais pouco podem colaborar quando são convocados pela escola para intervir no comportamento de seus filhos dentro do ambiente escolar. O distanciamento das lógicas que envolvem as duas modalidades de autoridade também colabora para a percepção dos professores em acreditar que os pais são muito permissivos e que a origem do comportamento de crianças que não se enquadram às regras escolares está na fraca autoridade parental. A desqualificação da autoridade parental se agrava em

casos de famílias que vivem em ambientes afetados pela precariedade econômica, pois as suas possibilidades de regular os comportamentos das crianças são diretamente afetadas pelos poucos recursos materiais e físicos.

Thin aponta que o sentido da escolarização para famílias populares está ligado a uma perspectiva instrumental e que as atividades escolares devem ter seus objetivos voltados à aquisição de conhecimentos que permitam ao aluno adaptar-se à vida cotidiana. Ao classificar a escola como “trabalho”, as famílias populares valorizam atividades que podem ser convertidas em notas e possibilitam a promoção de uma classe para outra, ou seja, resultados que expressam uma conquista social. Como afirma Thin:

Além disso, observamos uma oposição ou uma tensão entre os pais, que esperam da escola conhecimentos que sejam apreensíveis em sua operacionalidade imediata e prática, e a lógica pedagógica, que se inscreve na duração, que coloca o sentido das aprendizagens em objetivos mais distantes e mais gerais, ou mais universais, cujos fins só se desvelam em longo prazo, no domínio de procedimentos intelectuais abstratos. (THIN, 2006, p. 221).

As famílias de baixa renda apropriam-se do processo de escolarização dos seus filhos segundo a sua própria lógica, e a tensão presente nessa relação em muitos aspectos ratifica a posição de inferioridade dessas famílias. Enquanto o modo escolar valoriza a apreensão acadêmica de longo prazo, as famílias populares buscam objetivos mais pragmáticos ligados ao seu contexto social. Thin lembra que essa inferioridade é produto de relações sociais que posicionam seus atores de forma desigual e não uma substância presente na natureza desses grupos. É, portanto, fundamental que a reflexão acerca dessa relação considere a diversidade de lógicas socializadoras e não a legitimidade de uma em detrimento de outra, resultando na desqualificação simbólica das práticas sociais das famílias populares.

As ideias analisadas até então apresentam, com Touraine (2003), um mundo desmodernizado em que a instituição escolar encontra-se enfraquecida em seu papel socializador, provocado pela dissociação entre mundo econômico e

cultural e o declínio do Estado mobilizador. Seu argumento favorece uma formação que valorize as características individuais do sujeito.

Para Touraine, a “escola do sujeito” deve ter como objetivo a preocupação de trabalhar, para além da transmissão de conhecimentos e normas, em uma perspectiva que colabore na formação da personalidade de “sujeitos”. A escola que valoriza a formação da personalidade de seus alunos está centrada em seu público. A escola do sujeito é a escola da comunicação. A perspectiva de uma comunicação que valorize a cultura dos alunos e suas famílias e possibilite lugares equivalentes dentro do universo escolar, a fim de possibilitar a comunicação intercultural entre alunos, suas famílias e professores, com a meta de garantir a liberdade dos sujeitos e sua capacidade política de ação participativa.

Nesse sentido, é essencial valorizar a noção de educabilidade com a possibilidade de romper com as desigualdades e determinismos sociais, objetivando a capacidade do aluno real em participar do processo educativo formal em uma atitude que aproxime as lógicas socializadoras da família e da escola.

Lógicas socializadoras apresentadas por Daniel Thin (2006) e que nos levam a refletir sobre a relação desigual entre famílias populares e escola.

Nossa proposta de pesquisa pretende colaborar na compreensão dos aspectos que envolvem as lógicas socializadoras de famílias moradoras das favelas e periferia; e perceber, segundo os dados coletados pelo *survey*, como os pais/responsáveis analisam as possibilidades e as implicações em relação ao processo de escolarização de seus filhos, ou seja, quais são as diferentes formas com que essas famílias aderem à escola.

Consideramos fundamentais, pesquisas que colaborassem no sentido de possibilitar o conhecimento da realidade da família, seus locais de moradia, suas perspectivas, quanto ao processo de escolarização de seus filhos e seu grau de motivação e participação no ambiente escolar. Tais pesquisas poderiam oferecer para as escolas a análise de suas práticas, contribuindo para que realize uma educação que respeite as diferenças, em especial as diferenças que excluem grupos sociais que não dividem com a escola as mesmas lógicas socializadoras.

Sarah da Silva Telles (2009) afirma que para a França o fenômeno da universalização do ensino básico tornou a escola mais seletiva e que as instituições escolares francesas tornaram-se “um verdadeiro mercado escolar na rede pública de ensino” (p.134). A autora reconhece que a comparação com sociedades mais avançadas é importante no sentido de refletirmos sobre nosso atraso a fim de avaliarmos medidas que tem por objetivo a superação de nossas desigualdades.

Após a Segunda Guerra Mundial, o movimento de uma revolução educacional acelerou o processo de universalização do ensino público, pois “a partir de 1945, a preocupação foi a de construir escolas, aumentar o número de vagas e alfabetizar jovens e adultos (...)”. Em relação ao processo de democratização da educação no Brasil, a autora afirma:

Quanto à democratização da educação no Brasil, o país acompanhou as diversas etapas do processo com suas especificidades, a grande expansão ocorrendo no pós-guerra: em 1920 havia apenas 1 milhão de matrículas iniciais no ensino primário; em 1930, passa para 1,7 milhão de matrículas e para 3,3 milhões em 1945; em 1996, foram 33,1 milhões no Ensino Fundamental (cf. tabela Paiva et al., 1998,p.46). Quanto aos prédios escolares: 28 mil em 1946 e cerca de 200 mil em 1996. Esses números demonstram a intensa demanda pelo ensino público entre o pós-guerra e a década de 1990. (TELLES, 2009, p. 135).

A universalização do Ensino Fundamental provocou inúmeras consequências para sistema educativo brasileiro. A escola tradicional tornou-se uma escola popular, definida como “escola de pobres” que passou por grandes transformações não somente no que concerne aos novos corpos docente e discente que a frequentam, mas também a significativas mudanças pedagógicas sem o necessário investimento financeiro para fazer frente às novas exigências. É também no Brasil, em meio a todas as mudanças acima citadas, que a presença das famílias na escola foi uma diretriz fundamental definida pelas políticas educativas governamentais pós década de 1980, como forma de controle da classe popular.

No próximo capítulo, nosso objetivo é discutir sobre o processo de “massificação” do Ensino Fundamental no Brasil a partir da década de 1970 e

algumas implicações que esse processo provocou no sistema educacional brasileiro. Em seguida, abordar a forma pela qual esse processo se articula com o tema da relação entre família e vizinhança em espaços urbanos desiguais e segregados, típicos das grandes metrópoles brasileiras.