

2

Escola pública brasileira: a entrada das famílias populares

Em nossas sociedades fragmentadas, os excluídos devem se acostumar à exclusão. Os não excluídos também. Assim, a exclusão desaparece no silêncio dos que a sofrem e no dos que a ignoram... ou a temem. De certa forma, devemos ao medo o mérito de lembrarmos diariamente da existência da exclusão. O medo dos efeitos produzidos pela fome, pelo desespero ou, simplesmente, pelo desencanto.

Pablo Gentili.

Historicamente, o processo de redemocratização do Brasil, a partir da década de 1980, impulsionou mudanças consideráveis no cenário educacional brasileiro. Apontamos a inscrição da educação como direito social inalienável, como um dos avanços fundamentais promulgados por nossa Constituição.

Vale lembrar, que segundo o Relatório “Interação escola família: subsídios para práticas escolares”, elaborado por Castro e Regattieri (2009), a escola pública brasileira com a instituição da República em 1889, nos seus primeiros anos, era exclusiva para as elites, enquanto que, para as classes populares, a educação era voltada para o trabalho como forma de conformar os alunos segundo as regras sociais.⁵ Somente os ricos fazendeiros eram enviados à Europa. Com o ideário republicano de progresso e civilização, cresce gradativamente em importância a escola fundamental. Ainda segundo o relatório:

A importância crescente da escola primária teve como contraponto a desqualificação das famílias para a tarefa de oferecer a instrução elementar, progressivamente delegada à instituição escolar, cujos profissionais estariam tecnicamente habilitados para isso. (UNESCO, 2009, p.21).

Fica evidente que no início da história da escola pública brasileira, a família também precisava ser educada e o Estado passa a ter um controle maior sobre as famílias.

Castro e Regattieri (2009) afirmam que na década de 1930, o regime Vargas caminhando para a ditadura, delegou a educação atividades voltadas ao culto à nacionalidade, disciplina e moral. A família é chamada de volta ao universo escolar, contudo assume o papel de auxiliar ao serviço dos interesses públicos.

Na constituição de 1946 os estados receberam autonomia e foi restabelecido o ensino primário obrigatório e gratuito. Nesta época articularam-se intelectuais, estudantes e líderes sindicais a favor da escola pública, já que metade da população era analfabeta.

Ainda segundo o relatório, durante a ditadura militar, “o repasse às escolas privadas de recursos do salário-educação como “amparo técnico e financeiro” contribuiu para a expansão da rede privada (...)”, principalmente das escolas confessionais.(p.24). Outra consequência relevante é a perda do reconhecimento social do papel do professor, com baixos salários e longas jornadas.

Segundo Mônica Peregrino (2010), na década de 1950⁶, as salas de aula ainda tinham um número reduzido de alunos, pois uma pequena parcela da população tinha acesso ao ginásio, ou seja, tínhamos uma escola dualista e para poucos. Enquanto que para a elite era reservada a oportunidade de ingresso no ginásio e a continuidade dos estudos, as crianças oriundas de famílias populares, quando chegavam às escolas, ficavam restritas ao ensino elementar e profissional.

A expansão do acesso ao ginásio começa efetivamente a partir da década de 1970. Mônica Peregrino afirma que a década de 1970 foi o período que contou com mais registros na história de nossas escolas. Muitos eram os documentos utilizados pelas escolas públicas da época; desde atestados de bom comportamento e declarações escolares até atestados de pobreza. A autora também salienta o fato de que a escola dos anos 1970, com seus documentos, registros e atestados, buscava um maior controle institucional em um momento

⁵ Nos primeiros anos da República, 85% da população era analfabeta.

⁶ “Em 1950, a taxa de escolarização geral da população era de 20,26%, com concentração maciça da escolarização em nível primário. Em média 50% da população escolarizável freqüentava a escola primária, contra 4% de freqüentadores da escola secundária” (PEREGRINO, 2010, p.87).

em que ocorre a expansão do ginásio, a sua fusão com o primário e a eliminação do exame de admissão, regulamentada pela Lei 5.692/71⁷ (p.136).

Ainda segundo a autora, os atestados de pobreza, que isentavam as famílias do pagamento da taxa de matrícula, emitidos pelo Distrito de Serviço Social e endereçados à Delegacia Policial, demarcavam o “lugar” das famílias dos alunos “pobres” que entravam no ginásio. A polícia e instituições ligadas à assistência social intermediavam as relações entre a escola/sociedade e seus novos alunos.

Como um acordo entre as partes, a entrada dos jovens pobres para o ginásio passa pela mediação das duas instituições que mediam, historicamente, em nosso país, as relações entre pobres e a sociedade: a polícia e os órgãos de assistência social. Esse “acordo” servirá como a circunscrição de seu espaço na instituição. A partir daí a escola deixa de ter somente alunos. Ela passa a ter alunos e alunos pobres. (PEREGRINO, 2010, p. 139).

O pobre era identificado através da apresentação do atestado de pobreza, enquanto o “não pobre” era reconhecido pelo pagamento da caixa escolar. É possível afirmar que, apesar da ampliação, ocorrida nos anos de 1970, do acesso à escola de alunos oriundos da classe popular, essa instituição encontra nos mecanismos burocráticos um instrumento que ratifica seu caráter excludente e dualista.

Como consequência da expansão do ensino a jovens de classes populares, identificamos o processo que Mônica Peregrino denomina “gestão da pobreza”, realizada pela escola pública, como uma forma de controlar o mundo popular, entre outros aspectos, a escola passa a incorporar elementos que não passam somente pela educação clássica, e ampliando a sua ação, oferecendo, por exemplo, disciplinas como: “técnicas comerciais, artes industriais e educação para o lar” (p.90), como instrumento de uma pedagogia instrumental utilizada no mundo popular.

Castro e Regattieri esclarecem que as famílias populares nos anos de 1970 e 1980, com os crescimentos econômico e urbano, passaram a frequentar as escolas com a ampliação da oferta da escolarização básica. “Família e escola

⁷ Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

compartilharam, ao longo do século XX, a responsabilidade por criar condições para que o aluno pudesse aprender” (p.25). Verificamos que o século XX trouxe mudanças sociais e novas configurações familiares, enquanto que nas escolas, no mesmo século, ocorreu o processo de “desescolarização”. A medida em que as famílias populares chegam à escola, esta perde suas funções educacionais e incorpora funções provenientes de políticas assistencialistas, pois passa a ser utilizada como instrumento governamental para “gestão da pobreza”.

Além da posição pedagógica em oferecer disciplinas que claramente consolidavam sua nova função, a escola pública ampliou suas ações para além de seus objetivos educacionais, reforçando seu caráter assistencialista.

O relatório ainda esclarece que as famílias contemporâneas assumem novos formatos e serem consideradas desestruturadas, negligentes ou omissas é negar que atualmente as novas configurações familiares são o reflexo das novas mudanças socioculturais. O relatório explica:

Dessa forma, não tem sentido fazer referência a essas diferentes configurações como “famílias desestruturadas”, uma vez que na verdade elas configuram novas estruturas e não a falta de estrutura. Isso significa dizer que não existem famílias negligentes ou omissas, nem implica em negar a situação de vulnerabilidade de muitas – mas é preciso discernir entre o que realmente traz problemas para as crianças e o que é apenas sinal de novos tempos. (UNESCO, 2009, p. 26).

Verificamos que o século XX trouxe mudanças sociais e novas configurações familiares, enquanto que nas escolas, no mesmo século, ocorreu o processo de “desescolarização”. A escola perdeu suas funções educacionais, e incorporou funções provenientes de políticas assistencialistas, pois passou a ser utilizada como instrumento governamental para “gestão da pobreza”.

Além da posição pedagógica em oferecer disciplinas que claramente consolidavam sua nova função, a escola pública ampliou suas ações para além de seus objetivos educacionais, reforçando seu caráter assistencialista, vejamos o exemplo do programa Bolsa Família.

Atualmente o programa Bolsa Família⁸, criado pela Lei 10.836/04, é destinado às ações de transferência de renda. Os valores dos benefícios pagos pelo Bolsa Família variam de R\$ 32 a R\$ 306, de acordo com a renda mensal da família por pessoa, com o número de crianças e adolescentes de até 17 anos e número de gestantes e nutrízes componentes da família⁹. A concessão do benefício é condicionada a algumas determinações como: a realização de exame pré-natal, o acompanhamento nutricional e de saúde e a frequência escolar de 85% (oitenta e cinco por cento) em estabelecimento de ensino regular¹⁰. As políticas que consolidam o caráter assistencialista da escola colaboram com sua degradação institucional. A escola passa a ser utilizada pelo Estado como “instituição de mitigação e assistência à pobreza” (p.96), mediadora de políticas sociais.

De acordo com Peregrino, desde o Programa “Toda Criança na Escola”, fundado no governo Fernando Henrique Cardoso (1997-2002), o número de matrículas no Ensino Fundamental – que atende crianças de 6 a 14 anos - cresceu consideravelmente, universalizando o seu atendimento. Observamos uma nova organização social e cultural nas instituições escolares públicas desde então, no que concerne ao seu novo público. Na década de 1980 a escola ampliou seu acesso, mas sem condições de modificar sua cultura excludente, observada nos anos de 1970. Já na década de 1990 ocorreu a precarização do seu espaço físico e a fragmentação de seu papel institucional. Nos termos de Peregrino:

Vimos que a escola se expande se “desinstitucionalizando”, perdendo as características propriamente “escolares” e abarcando funções cada vez mais coladas às formas tradicionais de regulação dos pobres na sociedade brasileira. (PEREGRINO, 2010, p. 308).

A escola, pautada sobre os alicerces do princípio republicano, promotora da construção do cidadão autônomo e reflexivo, segundo as diretrizes da lei

⁸ Segundo a Lei 10836/04 (Parágrafo único), o programa tem por finalidade a unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal, especialmente as do Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação - Bolsa Escola, do Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA, do Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde – Bolsa Alimentação, do Programa Auxílio Gás e do Cadastro Único do Governo Federal.

⁹ Dados de abril de 2012.

¹⁰ Segundo o Art. 3º da Lei 10.836/04.

educacional brasileira, encontra-se esvaziada em relação aos seus objetivos educacionais.

Samara Mancebo (2009) realizou uma pesquisa que tinha por objetivo traçar um breve panorama da educação pública no Brasil, com foco no Ensino Fundamental, e para tanto utilizou os dados da PNAD¹¹ (IBGE, 2005) dos Censos Escolares (INEP, 2000 e 2005) e do Censo Populacional (IBGE, 2000). A outra acompanha as taxas de conclusão e defasagem série/idade dos alunos, procurando realizar uma breve reflexão sobre o processo da qualidade do ensino em nossas escolas.

Em relação à defasagem idade-série, segundo dados da PNAD, em 2005 houve, de acordo com Mancebo, um aumento na proporção de estudantes do Ensino Fundamental com idade superior recomendada para cada série em até dois anos¹². No caso do Rio de Janeiro, 16,4% dos alunos, na 1ª série (atual 2º ano) estavam em defasagem de acordo com sua faixa etária e na 8ª série (9º ano) esse índice chega a 40,5%.

A autora destaca que apesar da taxa entre 1999 e 2004 ter se mantido estável em relação aos concluintes do Ensino Fundamental, a maioria dos alunos apresentava a idade entre 15 a 17 anos e, portanto, deveriam estar cursando o Ensino Médio e não concluindo o Ensino Fundamental, de acordo com sua faixa etária recomendada. (p.194).

Mancebo também aponta que de 2004 para 2005 o número de matrículas tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio sofreu a sua primeira redução desde a década de 1980, pois desde então o processo de matrículas vinha em um crescimento contínuo. A taxa de reprovação e abandono, segundo ela, aumentaram consideravelmente.

¹¹ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD investiga anualmente, de forma permanente, características gerais da população, de educação, trabalho, rendimento e habitação e outras, com periodicidade variável, de acordo com as necessidades de informação para o País, como as características sobre migração, fecundidade, nupcialidade, saúde, segurança alimentar, entre outros temas.

¹² “De acordo com a adequação série-idade recomendada pelo MEC para o Ensino Fundamental, considerou-se defasada a criança com 9 anos ou mais de idade freqüentando a 1ª série; com 10 anos ou mais de idade freqüentando a 2ª série; com 11 anos ou mais de idade freqüentando a 3ª série; com 12 anos ou mais de idade frequentando a 4ª série; com 13 anos ou mais de idade frequentando a 5ª série; com 14 anos ou mais de idade frequentando a 6ª série; com 15 anos ou

A autora finaliza seu trabalho revelando que de acordo com os índices pesquisados, a educação brasileira é deficitária em relação à qualidade de ensino, portanto, sem condições de oferecer uma formação de cidadãos ativos e participativos, sem competências para garantir seu lugar no mercado de trabalho formal.

De acordo com o cenário atual da educação brasileira brevemente exposta acima, é possível afirmar que com o acesso universal de crianças ao Ensino Fundamental e a entrada progressiva de famílias oriundas da classe popular, a escola precisa realizar um esforço com o objetivo de aproximar-se das famílias de seus alunos. Conhecer efetivamente as lógicas socializadoras das famílias populares, a fim de aproximar a cultura escolar e a cultura familiar, é condição urgente para promover o fortalecimento dos objetivos educacionais e socializadores das escolas públicas que atualmente encontram-se fragilizadas devido ao processo de desinstitucionalização.

Mas, como será discutido na próxima seção, a participação da família deve ser considerada a partir da questão urbana, pois a análise do espaço/território, neste momento, é essencial para compreendermos porque as escolas públicas atuais sofrem com a falta de integração em relação aos seus “novos alunos”, em muitos casos oriundos de áreas consideradas segregadas, em uma dinâmica pedagógica envolvida pelo estranhamento entre alunos e professores, conforme observado em Paiva e Burgos (2009), pelos depoimentos de professores que trabalham com alunos moradores de favelas.

2.1. Favela e segregação urbana.

A literatura nacional e internacional aponta para uma problemática oriunda das grandes metrópoles, que compromete o exercício da cidadania de pessoas que residem em áreas consideradas segregadas, prejudicando sua participação social e política na vida cidadina.

mais de idade frequentando a 7ª série; e com 16 anos ou mais de idade frequentando a 8ª série”.
(Fonte: IBGE, PNAD, 2005)

Zygmunt Bauman (2009) afirma que “as cidades globais entraram numa nova fase histórica, inaugurada no fim do século XX” (p.7). O autor aponta para dois movimentos na constituição das cidades, pois, ao tornarem-se núcleos do capitalismo, as cidades se configuraram em locais de “novos e intensos fluxos de população” (idem). Parte dessa população ocupa os bairros mais valorizados e outra parte habita áreas degradadas que não são objetos de investimentos urbanísticos.

A convivência entre esses grupos, segundo o autor, gera um crescente sentimento de medo. Medo alimentado pelas classes mais abastadas que, para se defenderem, criam “verdadeiros enclaves”. Neste contexto, o medo pode se transformar na fundamentação de uma política de repressão e controle (p.9). Bauman explica que “os medos modernos tiveram início com a redução do controle estatal (a chamada desregulamentação)” (idem). Fenômeno apresentado ao longo desse trabalho.

O autor define a noção de Xenofobia como um sentimento de rancor pelos “estranhos”, reflexo da perda da coesão social. Como consequência deste medo outro sentimento é gerado entre as pessoas que procuram em seus “semelhantes” a segurança necessária ao seu conforto. O medo de misturar-se é definido pelo sociólogo polonês como Mixofobia. A paisagem urbana passa a ser caracterizada pela desintegração da vida comunitária.

Segundo o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, as cidades apresentam um movimento contraditório que envolve a mixofobia e a mixofilia. Mesmo quando as grandes cidades representam lugares inseguros com pessoas estranhas em uma dinâmica intensa de encontros e desencontros (mixofobia), a mesma cidade pode representar um grande atrativo (ímã) para pessoas que desejam uma vida diferente, cansados da rotina calma do campo, atraídos pela diversidade cultural e pelas muitas oportunidades que as cidades oferecem (mixofilia). “A mixofobia e a mixofilia coexistem não apenas em cada cidade, mas também em cada cidadão” (p.48)

Pierre Bourdieu (2007) explica que os “deslocados” são os destituídos da posse de um determinado capital cultural que lhes daria a legitimidade de apropriar-se de bens públicos culturais e sociais. Portanto Bourdieu esclarece:

Se o habitat contribui para fazer o hábito, o hábito contribui também para fazer o habitat através dos costumes sociais mais ou menos adequados que ele estimula a fazer. Vê-se, assim, inclinado a pôr em dúvida a crença de que a aproximação espacial de agentes muito distantes no espaço social pode, por si mesma, ter um efeito de aproximação social: de fato, nada é mais intolerável que a proximidade física (vivenciada como promiscuidade) de pessoas socialmente distantes . (BOURDIEU, 2007, p.165).

Caldeira (2000, p.9), em um estudo realizado sobre a cidade de São Paulo, apresenta a lógica da territorialização das grandes cidades como uma “fórmula que elites em todo mundo vêm adotando para reconfigurar a segregação espacial de suas cidades”. Cidades marcadas pela progressiva expansão de favelas e também de condomínios residenciais “fechados”, representando uma nova forma de proteção e separação simbólica.

São Paulo, uma grande metrópole, até a década de 1980 configurou sua formatação urbana segundo a divisão centro-periferia. Enquanto que para a elite era reservada o espaço do centro (área nobre), as famílias populares se concentravam na periferia.

A partir da década de 1980, com o crescimento das desigualdades sociais e econômicas, a configuração urbana de São Paulo se modifica. Com o processo de desindustrialização, favelas começam a surgir em áreas localizadas consideradas abastadas e a partir de então cresce o número de condomínios fechados. Configura-se uma nova dinâmica social dos espaços públicos, marcados pela segregação e exclusão social.

No Rio de Janeiro, também é comum encontrarmos condomínios fechados em bairros abastados, contudo, as favelas estão localizadas dentro destes bairros. Pessoas que pertencem à classe abastada da sociedade carioca dividem o mesmo território com pessoas que pertencem à classe popular.

A segregação urbana, segundo Torres, Ferreira e Gomes (2005), interfere de forma decisiva no processo de aprendizagem. Em pesquisa realizada na região metropolitana de São Paulo, os autores constataam que quanto menor a mistura social, ou seja entre as classes média e popular, pior é o desempenho escolar.

Na metrópole do Rio de Janeiro, exposta aos fenômenos que Bauman (2009) define como mixofobia e mixofilia, Luiz César Queiroz Ribeiro (2009) esclarece que nos anos 1980 e 1990 ocorreu uma mudança nas políticas públicas destinadas aos territórios considerados “favelas”. Enquanto nos anos 1960 a política era a de incluir os moradores de favelas ao progresso e desenvolvimento urbano, nos anos 1980 e 1990, devido à necessidade de uma representação sobre a violência urbana, o perigo de uma população contaminada pela ética dos traficantes de drogas passa a nortear os debates sobre as favelas. Concebidas como uma ameaça à ordem social, a política de urbanização ganha força, legitimando uma “ideologia salvacionista, portadora de um projeto disciplinador como estratégia de controle social, que passa a ser a marca das relações das instituições da cidade com esses territórios e a sua população” (p.365), inclusive nas escolas públicas. O sentimento de mixofobia é alimento por nova política urbanística, pois é preciso dominar o medo através do controle social.

Segundo Machado, o termo favela é utilizado como referência de uma mentalidade para territórios vistos como lugares “prenhes de uma violência descontrolada” (2008, p.14). Já Leite (2008) afirma que até os anos 80 a favela tinha sua representação negativa confrontada com a possibilidade de riqueza cultural apresentada pelo samba e carnaval. Contudo, o termo favela, atualmente, refere-se, sobretudo, ao território da violência, antro de criminosos e traficantes de drogas que tem a seu favor a cumplicidade dos moradores. A interpretação difundida sobre os moradores de favelas, segundo a autora é que “sua convivência com bandos de traficantes de drogas nos mesmos territórios de moradia é percebida como expressão de sua “moralidade duvidosa”” (p.117). Em um contexto socioespacial como o Rio de Janeiro, a escola, localizada no “asfalto”, sente-se insegura pela convivência obrigatória que decorre depois da universalização do acesso ao Ensino Fundamental, com jovens moradores de favelas e acaba por reproduzir a dinâmica segregacionista da relação cidade-favela.

Em relação às pesquisas que envolvem o tema da segregação urbana e da educação, Alves, Franco e Ribeiro (2008) analisaram a relação entre o risco de distorção idade-série e o local de moradia de alunos entre sete e dezessete anos, “em função de diferentes contextos sociais decorrentes dos processos de

segregação residencial na cidade do Rio de Janeiro” (p.93). Para tanto, os autores utilizaram os dados do Censo Demográfico de 2000 com o objetivo de quantificar o risco de atraso escolar em alunos de quarta e oitava séries. O risco de defasagem foi estimado segundo a estratificação sócio-territorial da cidade do Rio de Janeiro, “medida tanto pela renda média de 204 subáreas quanto pela segmentação favela e não-favela” (p.93).

Os resultados da pesquisa demonstram que, segundo os dados observados no Censo Escolar 2000, a relação entre lugar de moradia e defasagem idade-série assume um risco maior considerando alunos moradores de favelas que estudam em escolas localizadas em bairros abastados.

Os autores apresentam a hipótese de que a escola incorpora a segregação social presente na relação entre favela e cidade e que, portanto os alunos são tratados pela instituição escolar de forma estigmatizada.

Os autores apontaram também que apesar da variável dependente de atraso de dois anos ou mais não prevalecer em relação aos jovens estudantes residentes de favelas, o risco de evasão escolar pode ser o principal fator da atenuação dessa variável. Os riscos de evasão escolar podem estar associados à configuração social existente nas favelas, pois a entrada do estudante na economia informal dentro desses territórios, representa maiores oportunidades de ocupação remunerada e pode ser apontada como alguns dos fatores que colaboram para uma possível saída da vida escolar.

A representação construída pela escola sobre alunos moradores de favela assume uma posição negativa permeada pela cultura da violência.

Na pesquisa apresentada por Burgos (2009), é possível observar as representações de professores que trabalham em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro acerca da vida na favela. Segundo o autor:

(...) a leitura atenta das entrevistas concedidas por diretores e professores aponta para a existência de significativas barreiras cognitivas e simbólicas na relação entre professores e alunos, barreiras essas que parecem referidas à distância entre cidade e favela e que são ainda mais acentuadas em favelas localizadas em áreas abastadas da cidade. (BURGOS, 2009, p. 62).

A escola pública fragilizada em seu papel institucional se nos apresenta com dificuldades em colaborar na formação do cidadão capaz de participar das várias instâncias sociais, mobilizar-se coletivamente e explorar de forma democrática os bens e direitos civis nos diversos espaços públicos.

É possível afirmar que as escolas em um contexto urbano, como na cidade do Rio de Janeiro, fragilizadas em seu papel educacional, utilizadas como gestoras da pobreza, encontram ainda um obstáculo simbólico que compromete seriamente o projeto escolar socializador quando seu público é oriundo de favelas. A escola torna-se refém e ao mesmo tempo cúmplice de uma dinâmica social segregacionista.

Burgos definiu como “determinismo ecológico”, a operação intelectual centrada nas percepções dos professores que encontram no mundo da favela as razões que justificam a hostilidade de seus alunos acerca do processo escolar. A hostilidade ao projeto escolar é fruto da relação estigmatizada que a escola estabelece com a favela.

O autor alerta para a necessidade de reconhecimento do “efeito favela” sobre a escola pública e aponta para a fundamental reflexão acerca de dois pontos que considera essenciais para atenuar os graves desdobramentos dessa perversa dinâmica sobre o trabalho pedagógico.

O primeiro ponto refere-se ao campo da pedagogia, pois este deve mobilizar recursos que possibilitem a aproximação da sala de aula com a realidade de seus alunos, principalmente alunos oriundos de favelas, a fim de promover a valorização do capital cultural dessas crianças, além de combater suposições que definem a favela como território de violência, pobreza e marginalidade.

Já no segundo ponto, no campo da sociabilidade escolar, o autor denuncia a frágil relação entre a instituição escolar e a família e afirma ser urgente a necessidade de “criação de novas formas capazes de ampliar a participação das famílias na gestão e no projeto escolar”. (p.127).

Apesar das muitas críticas dos professores em relação à baixa participação das famílias no processo escolar, a escola parece naturalizar sua suposta ausência,

reforçando a percepção dos professores de indisciplina e desordem na vida dos alunos, principalmente os que moram em favelas.

O nosso argumento gira em torno da questão da constatação da existência de práticas segregacionistas no ambiente escolar, oriundas das relações de poder impostas pela sociedade. Faz-nos supor que no bojo dos discursos homogêneos são construídos conceitos que reforçam as diferentes formas de exclusão de diversos grupos sociais, incluindo os denominados “favelados”.

A escola não pode assumir uma postura neutra, pois o território em questão é campo de lutas simbólicas, onde algumas vozes são acolhidas e outras silenciadas.

Alan Touraine (2003) afirma que para ser possível a construção da capacidade do aluno em elaborar seu projeto pessoal é necessário que tanto a escola quanto a família possam reconhecer que a qualidade do trabalho escolar está diretamente ligada às condições que envolvem essa relação.

Consideramos que o conhecimento da realidade das famílias, seus locais de moradia, suas perspectivas quanto ao processo de escolarização de seus filhos, seu grau de motivação e participação no ambiente escolar são fundamentais para que a instituição escolar analise suas práticas e possa garantir uma alta educabilidade.

A lógica territorialista, em uma cidade como a do Rio de Janeiro, com favelas próximas a bairros abastados, assume assim papel fundamental para a reflexão da relação entre a família e a escola.

Barbosa e Sant’Anna (2010) realizaram uma pesquisa¹³ “em escolas públicas localizadas nos bairros mais pobres” das cidades de Belo Horizonte, Recife e Rio de Janeiro. O objetivo era compreender as condições sociais do “valor da educação” que essas famílias têm em relação ao processo de escolarização.

¹³ A pesquisa em Belo Horizonte foi realizada em 1999, em 24 escolas públicas e 602 mães responderam a um questionário socioeconômico. As informações sobre o Recife são resultado de uma pesquisa realizada em 1999 e 2000 pela Prefeitura. Os dados referentes à cidade do Rio de Janeiro resultam da pesquisa “Segregação Residencial, Desigualdades Sociais e Educação: testando os “efeito vizinhança” e “efeito escola” na explicação dos diferenciais de desempenho escolar”. Em nossa dissertação utilizaremos somente os dados sobre a cidade do Rio de Janeiro.

As autoras afirmam que estudos empíricos¹⁴ no Brasil apontam que estudantes das camadas populares valorizam o saber escolar de forma mais “instrumental”, voltada para o mercado de trabalho, ao contrário da classe de jovens mais favorecidos economicamente que percebem a educação escolar como “um caminho para a realização pessoal, como uma forma de ser feliz” (p.156)

Elas afirmam que no caso do Rio de Janeiro, segundo sua pesquisa, as famílias populares valorizam o saber escolar fazendo, inclusive, um grande esforço para matricular seus filhos em escolas consideradas de qualidade, mesmo que localizadas longe de suas residências.

Segundo as condições sociais da valorização da educação, Barbosa e Sant’Anna verificaram que o modelo de família tradicional¹⁵ “está associado aos alunos com melhor desempenho escolar”, contudo as famílias mais vulneráveis valorizam mais a educação.

Interessante notar também que segundo os dados de sua pesquisa, as mães valorizam mais a educação do que pais e outros parentes. Veremos em seguida, em nossas análises, que as mães ocupam um lugar central no universo educacional, pois representam a maioria dos responsáveis pedagógicos.

Ao analisar a questão das famílias que vivem em favelas, Barbosa e Sant’Anna apontam que o nível de valorização da educação é mais alto nestas famílias se comparado com as que habitam em bairros menos pobres. Em suas considerações finais elas afirmam:

Em suma, podemos dizer que as crianças das famílias mais carentes das diversas formas de capital, sobretudo de capital econômico, social e cultural, obtêm menos sucesso nas trajetórias escolares, exatamente como seria previsível a partir de todo o conhecimento acumulado pela Sociologia da Educação. Por outro lado, a valorização da escola pelas famílias em situação social muito precária permite perceber novas nuances das relações sociais em torno da instituição escolar. (BARBOSA e SANT’ ANNA, 2010, p. 173).

¹⁴ Segundo Barbosa e Sant’Anna (2010) ver tese de Raisa Ojala (2008).

¹⁵ “Dois adultos vivendo com crianças”, conforme as autoras.

Conforme observamos ao longo deste capítulo, as escolas localizadas em grandes metrópoles possuem mais um obstáculo para alcançar a qualidade de ensino: a segregação urbana.

Bauman (2009) afirma que as cidades entraram numa nova fase histórica, inaugurada no fim do século XX, em que o medo passa a ser o sentimento que rege as relações entre pessoas que pertencem a grupos sociais diferentes.

Procuramos apresentar pesquisas que comprovam uma nova dinâmica social nas cidades em que os espaços públicos são marcados pela segregação e exclusão social.

Não longe dessa realidade, na cidade do Rio de Janeiro os jovens moradores de favelas sofrem com uma escola que reproduz a dinâmica segregacionista da relação cidade-favela.

Em consideração às reflexões apontadas no capítulo 2, no próximo capítulo, o leitor acompanhará os dados do relatório elaborado por Marcelo Burgos, um dos coordenadores do projeto Gestão escolar e territórios segregados. O objetivo é enfatizar a questão da configuração familiar e a relação do responsável pedagógico entrevistado com a escola, segundo os dados coletados pelo *survey*.