
TRANSFORMAÇÕES URBANAS E DINÂMICAS ESCOLARES: uma relação de interdependência num bairro da periferia urbana*

Nadir Zago**

Este artigo apresenta resultados de um estudo sobre as interações entre a escola e as famílias em um bairro popular no sul do Brasil. A análise deste meio, caracterizado pela heterogeneidade das habitações, coloca em evidência, entre outros fenômenos de ruturas entre a escola e seu público, os problemas de segregação social e escolar. Os dados são provenientes de 38 entrevistas semi-diretivas, conduzidas junto das famílias. Eles foram analisados segundo três eixos: a percepção do bairro pelos seus habitantes, a interdependência bairro-escola e o olhar dos pais sobre a escola e seu funcionamento.

1. Introdução

Os trabalhos que analisam as tendências mais recentes da produção científica em educação e, em especial, no campo das Ciências Sociais, são unânimes

* Este artigo é resultado de pesquisas de campo realizadas, pela autora, durante um período de quatro anos (1991-1995), com financiamento do CNPq.

** Professora e pesquisadora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil. Doutora em Ciências da Educação pela Université René Descartes, Sorbonne Paris V.

em afirmar sua renovação tanto no plano teórico e metodológico quanto na elucidação de novas problemáticas. Temas como a sala de aula, o estabelecimento de ensino, as relações entre a escola e a família e a escola e o meio local entre outros, que durante muito tempo ficaram à margem nas pesquisas educacionais, constituem hoje um capítulo importante na Sociologia da Educação¹. O surgimento de novas abordagens teóricas com ênfase nos estudos micro-sociais e a aproximação de disciplinas afins, permitiram novas formas de abordar a realidade educacional. Observamos então uma renovação do interesse dos estudos voltados para as relações entre a instituição escolar e a «comunidade» local². A produção científica voltada para esta problemática parece particularmente importante naqueles países que desenvolveram políticas específicas de integração da escola com a população de bairros desfavorecidos, como é o caso da França, Grã-Bretanha, Estados Unidos, entre outros (Duru-Bellat e Henriot-Van Zanten, 1992: 96).

A renovação que se verificou na pesquisa educacional aconteceu igualmente em outros campos das Ciências Sociais e, dentre suas contribuições, ela permitiu um novo olhar sobre as camadas populares. Durante um longo período, a literatura sociológica descreveu as chamadas «classes populares» a partir de um conjunto de práticas e comportamentos que serviram mais como estereótipos do que propriamente auxiliares para a sua compreensão³. Com uma visão construída não a partir das classes populares mas em referência a outros grupos sociais, a população socialmente menos favorecida passou a ser definida no Brasil com base em características generalizadoras, como a ausência de consciência de classe, o imediatismo nas reivindicações, o particularismo, entre outras. Neste sentido, a explicação para o estado social e cultural desta população com base na chamada «cultura da pobreza» (fatalismo, apatia e resignação) esconde, como observa Zaluar (1985: 41), os efeitos das políticas públicas que provocam

¹ Entre outros Duru-Bellat M. e Henriot-Van Zanten (1992), De Queiroz (1996).

² Um dos primeiros problemas que enfrentam os pesquisadores nos estudos das relações entre a escola e o contexto local diz respeito à definição mesma de comunidade. Considerando os limites deste artigo, não vamos desenvolver aqui as controvérsias em torno desta definição. Sobre o uso e ambiguidades desta noção no campo da educação, remetemos o leitor para o texto de Henriot-Van Zanten «Escola e comunidade» (1995), Pereira I. (1976).

³ Ver a este respeito o artigo de Sader E. e Paoli M. Célia (1986).

uma verdadeira exclusão dos pobres nos campos ocupacional e educacional, entre outros. Assim também quando se trata do conceito genérico de «classe social», os estudos mais recentes, apoiados particularmente nos movimentos sociais (sobretudo a partir dos anos 70), mostraram a visão geralmente reducionista e homogênea da população pobre julgada «inapta para a ação política»⁴

A forte influência das teorias da reprodução impediu que durante um longo período se prestasse mais atenção sobre as realidades concretas e de modo geral sobre os atores sociais, seus modos de vida, suas culturas, suas estratégias de resistência e participação na vida social. Pesquisas sobre as relações entre a escola e as famílias populares, mostram que elas não se constituem em espetadoras passivas frente aos mecanismos de seleção e exclusão escolar e que variações importantes aparecem entre elas quando considerados a extensão da escolaridade e as estratégias de escolarização⁵

Se por um lado partimos da compreensão dos sujeitos enquanto atores sociais, de outro nos apoiamos igualmente no princípio de que a escola e o meio local são instâncias que mantêm relação de estreita interdependência. Como observa Payet (1994: 9)

«A sociologia crítica contribuiu para apresentar a escola como um sistema uniforme, sem levar em conta que ela se transforma no contato com o território. No entanto, se de um lado a escola pratica a inculcação de valores e de normas do grupo dominante, de outro ela integra igualmente de maneira mais subtil diferentes elementos da cultura de outros grupos que a frequentam.»

Dentro desta mesma perspectiva, contribuições importantes vêm sendo produzidas no campo da Sociologia da Educação. Interessa-nos aqui chamar particularmente a atenção para o fenômeno da interdependência entre as dinâmicas urbanas e as dinâmicas escolares em contextos sociais caracterizados pela heterogeneidade da população, seja ela social, cultural ou étnica. No estudo destas

⁴ Entre outros trabalhos que vão nesta direção, citamos: Sader E (1988) e Zaluar (1985)

⁵ Entre outros, nos apoiamos nos estudos de Henriot-Van Zanten A (1990), Lahire B (1995), Leger e Iripier (1986)

realidades sociais, como também tentaremos mostrar neste artigo, o fenômeno da segregação social e escolar, materializado através de estratégias de evitamento ou fuga de certos bairros populares e do seu estabelecimento escolar, ganha visibilidade (Leger e Tripier (1986), Henriot-Van Zanten A., Payet J. P., Roulleau-Berger I. (1994)

Se nos meios populares o local de residência é um fator importante na definição do estabelecimento de ensino, a composição social do público escolar pode exercer também influência no recrutamento dos alunos. Considerando a procedência geográfica dos alunos, verificou-se que o recrutamento em certos estabelecimentos era localizado, enquanto em outros bastante disperso, indicando que não existe necessariamente correspondência entre a composição social local e aquela dos estabelecimentos escolares. É possível assim estabelecer uma hierarquia dos estabelecimentos segundo o recrutamento da população: inscrição de alunos que residem no local de origem, ou perda de parte deste público para outros estabelecimentos ou, ainda, quanto à sua capacidade de atrair uma população fora do local. Do mesmo modo, a composição da população em termos de uma maior homogeneidade ou heterogeneidade social ou étnica, pode produzir também diferenças nas formas de participação dos pais nas atividades coletivas da escola, na Associação de Pais e Alunos e nos contatos informais entre eles próprios. Estes resultados mostram «as dificuldades que a escola encontra em operar ao mesmo tempo como instância de promoção social e como instância de integração nos bairros com predominância popular mas relativamente heterogêneos socialmente e etnicamente» (Duru-Bellat e Henriot-Van Zanten, 1992: 94)

Ao considerarmos que o meio local e a escola mantêm uma relação de interdependência, não podemos ignorar o efeito próprio do estabelecimento na produção dos fenômenos acima observados⁶. A escola não é, então, apenas reflexo da realidade local. Existe uma «autonomia relativa» dos estabelecimentos escolares através das estratégias e direção da escola. Ou ainda:

⁶ Estudos sobre o efeito do estabelecimento (ver Derouet, 1995) têm fornecido contribuições importantes na compreensão da seleção escolar, da segregação na escola, da violência escolar entre outros fenômenos

«A actualização de mecanismos globais não deve nos impedir de ver a existência de margens de ação, capacidades de iniciativa e de respostas. Além da lógica macro-social que aniquilaria os indivíduos, puros objetos de sua exclusão, existiria uma liberdade do ator podendo se traduzir por escolhas estratégicas tendo um efeito sobre estes determinismos massivos.»⁷

Não é propósito deste artigo analisar as causas estruturais dos problemas urbanos. Ele não representa também um estudo sobre o funcionamento do estabelecimento de ensino e seus possíveis efeitos sobre a segregação social e escolar. Nosso interesse é o de proceder a uma análise sobre a dinâmica local e a sua relação com a instituição escolar através da percepção e das práticas adoptadas pelos pais dos alunos em um bairro popular. Partindo das ideias aqui desenvolvidas, tentamos mostrar alguns pontos desta imbricação. O material de pesquisa, constituído sobretudo de entrevistas, foi gravado, transcrito e submetido a uma análise de conteúdo temática a partir de três questões centrais: a percepção do bairro pelos seus moradores; a interdependência bairro-escola e o olhar dos pais sobre a escola e seu funcionamento.

Escolhemos como local de pesquisa um bairro periférico de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. A área estudada, situada a 10 km do centro da cidade, sofreu nos últimos anos transformações significativas no plano demográfico e da ocupação de seu território. A partir do final dos anos 80, houve uma expansão considerável do número de domicílios em razão da construção de vários conjuntos habitacionais de tipo popular, financiados a longo prazo, e de várias ocupações clandestinas que ocorreram em terreno até então vago. Estas últimas deram origem à maior favela da periferia de Florianópolis. O bairro ganhou assim uma configuração heterogênea no plano habitacional e em termos da procedência geográfica da sua população. Descendo pela rua geral do bairro, encontramos na margem esquerda e numa parte do lado direito, construções populares em forma de casas (em madeira e alvenaria) e diversos conjuntos de apartamentos. Do lado direito da rua central, situa-se a favela com casas construídas, em geral precariamente e de superfície reduzida.

⁷ Debarbieux citando Dubet 1996: 57

O local é servido por várias linhas de transporte coletivo, conta com pequeno comércio, incluindo armazéns de gêneros alimentícios, bares, padaria, farmácia e outras casas comerciais. Os serviços de atendimento à população incluem uma escola de 1º grau, um posto de saúde, sede comunitária, posto policial, igreja católica e de outros cultos. Na parte central da favela, vamos encontrar a escola pública construída no final da década de 80, com dois pavimentos, em alvenaria. O estabelecimento funciona em 3 turnos (matutino, vespertino e noturno) e oferece o ensino desde a pré-escola ao ciclo completo do primeiro grau. Inicialmente concebida para responder à demanda dos moradores dos novos conjuntos de apartamentos, após seu primeiro ano de funcionamento e em face das transformações do local, sua população cresceu e mesmo duplicou: em 1988, o número de alunos inscritos na escola era de 553, total que subiu para 1409 alunos em 1993.

Os dados nos quais nos apoiamos foram obtidos em pesquisa de campo, através de entrevistas semi-diretivas com 38 famílias, todas com filhos em idade de escolarização obrigatória, matriculados ou não na escola local⁸. Deste total, 19 moram na favela e as outras 19 em casas de madeira ou alvenaria e apartamentos.

Bairro da periferia urbana, socialmente desfavorecido, de reputação conhecida pelas ocorrências policiais notificadas pela mídia local, o objeto da presente pesquisa, apresenta os chamados problemas urbanos próprios de uma sociedade desigual, com acentuada concentração de renda e riqueza: ocupações semi ou não qualificadas e de baixa remuneração, desemprego, precariedade nas condições de moradia e de subsistência.

Embora existam estratos diferenciados quanto às condições sócio-econômicas de sua população, trata-se de um bairro maioritariamente habitado por moradores de baixo poder aquisitivo. A renda familiar é de modo geral baixa⁹. Mais do que a renda, as diferenças são relativas à inserção dos adultos no mer-

⁸ Parte das entrevistas (dez) contou com a participação do casal mas na sua maior proporção (vinte e oito), foram as mães nossas principais informantes.

⁹ Em salário mínimo (SM) que, actualmente corresponde a 100 dólares a renda familiar estava assim distribuída: 38% tem renda de 1 a 2SM, 33% de dois e meio a quatro SM e 8% de 5 a 6 SM e em 21% dos casos, não foi possível precisar a renda em função da sua irregularidade.

cado de trabalho. É na favela que vamos encontrar o maior número de entrevistados com trabalho irregular, mais precisamente em forma de biscates sem carteira assinada, condições estas que os impedem de ter acesso ao financiamento da habitação popular. O baixo nível de escolaridade e de qualificação profissional dos membros adultos¹⁰ limita suas oportunidades de trabalho e a obtenção de salários mais rentáveis¹¹.

2. O bairro na percepção de seus moradores

«Um bairro com problemas!» Esta é a tônica que, de modo geral, dá início e desenvolvimento ao discurso dos entrevistados quando o tema em questão é o local em que residem. Embora não esquecidas as vantagens que a sua localização oferece (proximidade do centro da cidade, transporte coletivo com certa regularidade), as considerações que eles fazem sobre o local em que residem ganham uma conotação sobretudo negativa, centrada na violência, na presença das drogas e, de modo geral, na falta de segurança. Estes problemas sociais, associados à descrença dos moradores nos serviços públicos, em particular daqueles prestados pela polícia local, servem de apoio para justificar a falta de confiança e reserva dos moradores frente ao bairro. As dificuldades econômicas, traço comum dos domicílios, aliadas à imagem de degradação do local, geram um forte sentimento de rejeição e exclusão.

¹⁰ A maioria dos entrevistados, sejam moradores da favela ou não, teve uma experiência escolar de curta duração: 15,5% são analfabetos ou semi-analfabetos; 43,7% têm de um a quatro anos de estudos; 40,8% cursaram além da quarta série, mas somente 15,5% deste total concluíram o primeiro grau e 2,8% o segundo.

¹¹ No momento da pesquisa, a situação ocupacional dos pais ou responsáveis estava assim distribuída: oito na construção civil (pedreiro, pintor, servente de construção); seis em serviços de mecânica e afins; nove em outras atividades (motorista, descarregador, servente de limpeza pública, vigia, auxiliar administrativo); sete em serviços diversos (caracterizados como «biscates») e dois não tinham ocupação. O trabalho da mulher nos meios populares sofre ruturas, em função dos cuidados com os filhos pequenos. No momento da pesquisa, 26 (68%) das 38 mães entrevistadas eram donas de casa, mas parte delas (nove) conjugavam com serviço a domicílio remunerado (costura, preparação de doces e salgados, etc.). A principal ocupação daquelas que trabalham fora se situa dentro dos chamados serviços domésticos.

Para compreender a dinâmica do espaço local e toda a complexidade das interações com a instituição escolar, é preciso, no entanto, ir além destas constatações mais gerais. Apesar da dominância popular, o modo como cada família vive a realidade social do bairro e como se relaciona com suas instituições e sua população não é necessariamente o mesmo.

O tipo de habitação faz a demarcação social. Existe uma grande diferença entre morar nos conjuntos populares, sejam eles na forma de apartamento, casa individual ou geminada, de madeira ou alvenaria, e residir na favela, e isto se dá tanto pela sua realidade objetiva quanto simbólica. Em razão da utilização ilegal do solo, a favela representa um local de moradia de duração incerta. A maior parte dos seus moradores conta ainda com habitação e outras condições de infraestrutura em estado bastante precário¹². Além destes dados de ordem mais objetiva, aqueles que ali residem são portadores também do estigma de «favelado». A área ocupada, pelo fato de concentrar num mesmo espaço habitações em estado de maior precaridade, maior índice de desemprego, crianças não escolarizadas, entre outros, ganha grande visibilidade e serve de apoio na construção das diferenças entre os moradores. Existe um verdadeiro muro imaginário que separa, de um lado, os que vivem na favela e, de outro, aqueles cujas condições de habitação estão mais em conformidade com as normas dominantes da sociedade. Embora as posições não sejam sempre muito claras e existam situações intermediárias, as distinções com base nas condições de moradia refletem-se na percepção e no comportamento dos moradores frente ao bairro e à escola.

Para o conjunto das famílias estudadas, a definição do local de moradia não se caracteriza pela escolha propriamente dita, mas antes pela possibilidade de poder livrar-se do aluguel. Para parte delas, sem condições de acesso às habitações populares mais convencionais, a favela foi a única alternativa que encontraram para resolver a sua condição de sem domicílio fixo. Muito embora estes moradores não deixem, como o fazem os demais entrevistados, de assinalar um certo número de problemas ali existentes, dificilmente conferem ao bairro

¹² Na favela não existe um sistema de esgoto e limpeza pública, estando este serviço a cargo dos próprios moradores. A situação é distinta nas outras áreas de habitação: estas têm acesso à rede geral de esgoto e as ruas são pavimentadas.

uma conotação negativa generalizada. Suas críticas e reivindicações dirigem-se principalmente para a falta de infraestrutura própria à área da favela. Deste grupo de 19 famílias com residência nesta área, 16 delas, ou seja, a maior parte, reconhecem que os problemas não são particulares ao bairro. Mas somente um reduzido número dos entrevistados deste grupo elaboram, a respeito de sua condição pessoal e do bairro como um todo, uma crítica mais profunda, envolvendo as questões estruturais da sociedade. Sem outro horizonte de mudança, estes moradores tentam se adaptar à realidade deste espaço da periferia através do que denominamos «a busca de conciliação frente a uma situação de necessidade». Não se trata, no entanto, de conformismo ou de uma identificação com a realidade da favela, mas da consciência em termos dos limites frente às suas condições materiais objetivas. É conveniente, portanto, não idealizar a vida na favela nem exagerar o apego do favelado, como também observou Zaluar (1985).

Embora viver em condições onde a precariedade das condições de vida é a norma ou, como bem sintetizou um dos seus moradores, «é a sobrevivência da pobreza porque aqui é o lugar da pobreza vivê», não se perde o desejo de transformar o precário e provisório num lugar onde se possa viver com dignidade. Com a estimulação ao consumo através dos meios de comunicação (a quase totalidade das famílias dispõe de televisão) e outras formas de difusão, é difícil pensar na ausência de ambição nos meios populares. As famílias que aí estão aspiram às condições de conforto, ao direito de ter casa e a outros bens materiais e, em certos casos, vivem a realidade da favela com profundo sentimento de revolta. É o caso de 3 das 19 famílias do grupo cuja percepção da favela e também do bairro como um todo é maioritariamente negativa, adotando frente a estes comportamentos caracterizados, muito mais a «rejeição» do que a busca de adaptação. Estas, à semelhança da maioria daqueles que não moram na favela, pretendem deixar o bairro assim que a oportunidade se apresentar.

«Eu acho que as pessoas que moram na favela não tem nenhum rico, né! Se fosse rico, não morava na favela. Comprava um terreno e morava noutra lugar. Você acha que eu moro aqui por meu gosto? Deus me livre! Não gosto de morá aqui! Não gosto da favela, sou obrigada» (mãe de 7 filhos, faxineira, moradora da favela)

À semelhança de seus vizinhos da favela, a instalação no mesmo bairro não foi para os demais entrevistados resultado de uma escolha, mas da possibilidade de acesso à casa própria, o que só foi possível após muitos esforços e anos de espera pelo seu financiamento. No entanto, se eles se aproximam do grupo precedente nesta dimensão de não escolha do local, a maneira como estes vivem a realidade social do bairro praticamente se inverte. A maioria dos moradores deste grupo teme um projecto explícito de mudança do local de residência, do qual tem uma imagem maioritariamente negativa.

Assim, são sobretudo os moradores com residência fora da favela que traçam um quadro mais caótico do bairro, em função tanto de sua situação objetiva (aspecto geral relacionado à pobreza) quanto da representação simbólica. Para a maior parte deste grupo, o universo local é descrito como um verdadeiro caos social: desorganizado, violento, abrigando uma população socialmente heterogênea, que não obedece às regras mínimas de convívio coletivo. Consideram maioritariamente que os problemas se agravaram nos últimos anos com o crescimento desordenado do bairro, mas, sobretudo, com o processo de favelização do local. O olhar sobre a favela não se dirige para as questões estruturais que a produziram, mas sobre a origem desconhecida e, de modo geral, ao modo de vida da sua população: «gente, sei lá de onde», «gente de todo quanto é lugar», «gente esquisita, agressiva, revoltada», «gente que não trabalha» entre outros rótulos estigmatizadores. Estas reações de oposição se caracterizam pela rejeição a uma série de comportamentos considerados comuns ao universo da favela: alcoolismo, drogas, agressões, disputas verbais, utilização de um vocabulário contrário às normas morais, dentre outros que remetem à ideia de uma forte diferença cultural, sem referência à origem étnica ou à raça.

Tudo se passa como se a favela abrigasse uma população indiferenciada e o fato de aí residir implicasse uma identificação com tudo o que possa representar em termos de desordem e marginalidade. Não há individualidades, mas um todo em que se perdem as singularidades dos sujeitos neste colectivo denominado de «favelado».

Estas apreciações radiciais e dicotomizadas expressam uma forma de racismo, uma vez que este não se define unicamente a partir das diferenças biológicas, mas também culturais e sociais:

«Pouco importa que esta diferença seja real ou não. Ela justifica a tomada de distância frente à população concernida ou deixada à margem. Aos indivíduos é imputada uma identidade particular da qual eles são prisioneiros. Suas condutas, seus sentimentos ou sua personalidade se tornam invisíveis. Eles são anulados pelo olhar voltado para a raça ou para a cultura () O racista rejeita toda relação pessoal. Ele vê no indivíduo uma categoria genérica, e não uma pessoa» (Dubet e Lapeyronnie, 1992: 148 e 157)

Embora existam problemas reais, estes são exacerbados, dando origem a uma imagem estereotipada do bairro e de parte de sua população. Na imbricação destes diferentes níveis da realidade, torna-se difícil discernir o que faz parte do plano fantasmático e o que são fatos reais. Em inúmeros casos, os entrevistados são categóricos ao afirmar que nada sofreram, que não têm queixas pessoais a fazer, mas partilham da ideia negativa do bairro como um todo, geralmente apoiada nos rumores que ali circulam.

«Tem muita ocorrência aqui na favela né, então ficou um bairro assim defamado () Eu tenho vergonha de dizê que moro aqui, só pobre, mas tenho vergonha () Todo mundo fala do bairro, mas eu não tenho nada a dizê, não vejo nada, eu não saio, é só comentário do povo. A gente ouve, fica assim () né, só que eu tenho vergonha de dizê que eu moro aqui» (mãe de 2 filhos, costureira, casa de alvenaria)

Como se referem os moradores anexos à favela, com as ocupações a área se transformou e produziu mudança na estética do bairro e este ganhou, em face do exterior, a reputação de um local «problemático», «barra pesada», «defamado», sendo mesmo preferível ocultar o fato de ali residir. Ocultar o local de residência, evitar contato com o outro ou denegrir a imagem de uma vizinhança rejeitada, são formas de demarcação social. Outra estratégia adotada e também verificada em outras realidades que guardam em comum o problema da má reputação, é a da fuga do local. Inquietos com a imagem do bairro e sentindo ao mesmo tempo sua própria posição social ameaçada, muitas famílias manifestam este desejo, enquanto outras fazem enormes sacrifícios para deixar o local. Enquanto alguns moradores concretizam este projeto, a

mudança para outros fica condicionada à venda do imóvel, mas, em face da reputação do local, esta operação pode levar um longo período para se concretizar:

«Se desse eu já tinha vendido e eu já tinha criado asa há muito tempo. Aqui é muito difícil de vendê por causa do local, por causa do envolvimento dessa gente que veio de fora, e prejudicou muito o ambiente aqui. Então quem vem aqui vê, gosta do apartamento tudo, né, mas ele vê em volta dele que não tem condição de morá» (mãe de 2 filhos, moradia em apartamento)

Enquanto parte das famílias procura deixar o local e uma realidade julgada inconciliável, para outras a convivência neste meio social não é vivida com a mesma dramaticidade. Portanto, a imagem de um local cuja convivência é insuportável deve ser ponderada. Embora a maior parte daqueles que residem fora da favela adota uma posição dicotomizada, do tipo «nós» (as vítimas) e «eles, os favelados» (provocadores da desordem), eles não formam, como no grupo anterior, um bloco homogêneo. Das 19 famílias deste grupo, em cinco a avaliação que fazem é menos radical tanto em relação à situação geral do bairro quanto sobre a origem dos seus problemas. Para estes moradores, as dificuldades que ali existem não constituem uma particularidade local, mas, ao contrário, refletem o estado de uma sociedade que se urbaniza e se deteriora gradativamente. Eles se mostram reticentes aos rumores que ali circulam e, de modo geral, não concordam com a imagem negativa do bairro. Mais sensíveis aos problemas daqueles que vivem em situação de maior precariedade, adotam frente a estes uma posição de tipo humanista. Assim, a convivência no local pode ir de uma situação de rejeição absoluta a uma coabitação que parece indicar uma maior adaptação ao meio ambiente. A história pessoal em termos das condições objectivas de vida, a participação em movimentos coletivos, aliadas às experiências vividas no local e em relação à instituição escolar, são fatores que parecem desempenhar um papel importante na adoção de posições menos radicais e mais tolerantes frente à diversidade local.

Não existe, portanto, um discurso unitário a respeito do bairro do mesmo modo que em relação à instituição escolar, como veremos posteriormente. Mas

a demarcação das diferenças não se faz unicamente a partir do discurso, ela se materializa também através das práticas cotidianas ou de uma «segregação ativa», para retomar a expressão de Wieviorka (1995). Se o discurso dá margem a ambigüidades, na prática a separação do bairro segundo a origem social de seus habitantes é bastante conhecida dos integrantes da favela e já foi sujeita a notórios comportamentos de discriminação e segregação social: abaixo-assinado reivindicando sua remoção, hostilidades de diversas ordens, entre outros. Muitos depoimentos vão nesta mesma direção e mostram que o convívio entre moradores se caracteriza predominantemente pelo caráter superficial das relações («Eu não tenho contato com as pessoas daqui, é só bom dia e boa tarde»), sentimentos e atitudes de isolamento e desconfiança («Eu não gosto de me misturar com as pessoas daqui», «A gente tem que vivê separado: o nosso lado e o lado deles»). Independentemente do tipo de moradia, são poucos aqueles que dizem manter relações primárias consolidadas no local, fenômeno este que tende a se acentuar com a mobilidade geográfica dos moradores¹³.

Esta coabitação forçada e um forte sentimento de não pertencer ao local, fortalecem o isolamento da população e o seu fechamento no grupo familiar ou, ainda, como observam Duru-Bellat e Henriot-Van Zanten (1992: 93), no «espaço privado da casa, pela utilização seletiva dos espaços públicos e dos equipamentos do bairro, pela recusa em participar das associações e das manifestações coletivas locais», conforme também tivemos a oportunidade de verificar no local estudado.

Estas estratégias ganham maior visibilidade quando o tema em discussão são os filhos e as práticas de educação familiar. A circulação das drogas e a presença de uma população que possa exercer influências negativas na socialização dos filhos estão entre as principais inquietações dos pais. O contato com a rua é, neste sentido, temido por excelência. A rua se opõe às regras de educação familiar e representa uma ameaça para os pais que temem a perda de controle na educação dos filhos¹⁴. Para protegê-los deste ambiente «perverso e perigoso», os adultos interferem na escolha das companhias e dos espaços

¹³ O tempo de residência das famílias no bairro é relativamente curto. Das famílias estudadas aproximadamente 75% estavam de 1 a 5 anos e 25% de 6 anos ou mais.

¹⁴ Sobre o significado da rua na sociedade brasileira indicamos o livro de Damatta (1991).

onde os filhos podem ou não brincar ou ainda optam pela ocupação do tempo da criança através do trabalho¹⁵ Nos casos mais extremos, o grupo de amigos do bairro é bastante reduzido, e a permanência dos filhos no período extra escolar se dá essencialmente no espaço privado da casa, conforme o depoimento de um número significativo de pais entrevistados, todos com residência na área exterior à favela. Seja nas situações de controle mais radical seja naquelas caracterizadas por uma maior flexibilidade, as estratégias de evitar o contato com os «outros» ou os estranhos do bairro não se fazem sem o reforço da dicotomização dos grupos a que já nos referimos. Evitar o contato com as «más companhias» induz frequentemente a práticas discriminatórias: são inúmeros os casos de mães que impedem que seus filhos brinquem com as crianças da favela.

Os fenômenos que aqui analisamos mostram que o bairro não pode ser considerado como um todo, uma comunidade no sentido de coesão entre seus membros, tal como mostrou Hoggart (1970) ao se referir à cultura operária na Inglaterra dos anos 50. O bairro, tal como é vivido pelos seus moradores, é antes de tudo «fragmentado», com suas zonas e seus grupos frequentemente em oposição. Esta separação entre espaços vizinhos, marcada pelo isolamento e segregação social, não é evidentemente exclusiva das periferias que aproximam a favela de outros conjuntos residenciais. Ao contrário, estes fenômenos se reproduzem com a mesma ou maior intensidade em outras formas de configuração urbana, mas que também se caracterizam pela concentração dos problemas sociais e da heterogeneidade da população. Se o alvo das críticas no primeiro contexto é o favelado, em outro ele é o imigrante de origem estrangeira residente nas áreas conhecidas pela sua reputação¹⁶. Em contextos marcados pela concentração de problemas sociais, todo tipo de diferença (social, cultural, racial, étnica ou religiosa) pode servir como lógica discriminatória de exacerbação de diferenças e de estigmatização.

¹⁵ O trabalho infantil cumpre, nos meios populares, uma dupla função: de socialização e de contribuição na renda familiar (Zago N, 1994a).

¹⁶ É o que mostram, por exemplo, os seguintes trabalhos por nós consultados: «Les quartiers d'exile», «La France raciste», «Ecole et ville».

3. As relações entre o bairro e a escola: o prolongamento da segregação social

Diante das características do bairro, antes mencionadas, as relações existentes entre os moradores e destes com a escola são de natureza bastante complexas. Estas não se constituem unicamente a partir das práticas que se desenvolvem no interior da instituição escolar. Ao contrário, entre as dinâmicas urbanas e as dinâmicas escolares existe uma relação de estreita interdependência, conforme também J. P. Payet (1995), entre outros autores. Os dados que obtivemos em nossa pesquisa vão ao encontro desta constatação. Na medida em que grande parte da clientela que frequenta a escola é originária de uma população fortemente estigmatizada, o estabelecimento de ensino ganha uma conotação semelhante àquela do bairro. O resultado é que tanto o ambiente local quanto o escolar despertam temor, desconfiança, produzem tensões e conflitos.

Entre os acontecimentos e os rumores que circulam, os pais têm da escola a percepção de um ambiente perigoso, desorganizado e não favorável à educação de seus filhos. As reclamações polarizam-se nos vários tipos de violências: roubo de material escolar, agressões e disputas físicas (resultando sobretudo em tapas, empurrões, beliscões), agressões verbais (nomações depreciativas e obscenidades), uso de drogas, entre outros comportamentos que contrariam as normas morais. Estes acontecimentos ocorrem no interior da escola, mas especialmente nas suas imediações, e ganham maior proporção no período do ensino noturno. As reclamações sobre as diferentes formas de violência escolar não se limitam a uma grupo particular de moradores. Elas são corroboradas por aproximadamente 24 dos 38 domicílios estudados (8 localizados na favela e 16 fora dela) e em especial naqueles casos em que houve vítimas de agressão (6 entre as 19 famílias da favela e 5 entre as outras 19).

A má reputação do bairro estende-se para o contexto da escola. Grande parte dos problemas e das críticas dirigidas à escola é, na verdade, centrado na sua clientela, de composição heterogênea, e que produz «muita mistura» e, de modo geral, no «clima» geral do estabelecimento. A escola tem tanto «bons alunos» (filhos de «boas famílias») quanto «maus alunos» (revoltados, mal educados, agredem seus colegas e professores). Os acontecimentos produzidos têm como atores a população escolarizada (os «maus alunos») e a que se encontra fora da

escola. Dentro deste universo «dos desordeiros», os mais temidos e apontados como os principais responsáveis pela violência contra os alunos e a escola são «os outros», ou os não escolarizados, e que circulam nas imediações do estabelecimento.

Violência contra o estabelecimento escolar, violência contra os alunos e professores é discurso que expressa muito mais um estado de transgressão de códigos e condutas, ou seja, de uma reação contra a ameaça da ordem estabelecida, do que de comportamentos ilegais no sentido jurídico. Os acontecimentos a partir dos quais a violência escolar é descrita são sobretudo relacionados às disputas verbais e físicas e de modo geral da percepção de um «mau ambiente». Este, não é somente consequência dos afrontamentos entre alunos e não alunos; é efeito também do «clima» geral do estabelecimento. A violência não é pois um simples fato ou somatório de fatos observáveis e quantificáveis, ela é também representação (Debarbieux, 1996). Para compreender o sentido dado à violência, é preciso então considerar a interpretação dada aos fatos. Sem desconsiderar a realidade objetiva dos acontecimentos, os resultados de nossa pesquisa vão ao encontro de estudos recentes segundo os quais, a violência escolar, tal como ela é interpretada, é sobretudo reação contra o «mau ambiente» e a incivilidade¹⁷.

Após termos destacado um certo número de aproximações entre as dinâmicas urbanas e escolares, voltamo-nos para a última questão evocada no início deste trabalho: o olhar dos pais sobre a escola e seu funcionamento.

4. Relações entre a escola e as famílias: aproximações e desencontros

Além da valorização concedida aos estudos e que parece hoje incontestável nos meios populares, podemos verificar muitos outros pontos de aproximação nas relações das famílias com a escola. No meio social estudado, casa e escola

¹⁷ «As incivildades mais anódinas parecem ameaças contra a ordem estabelecida, transgredindo os códigos elementares da vida em sociedade, o código das boas maneiras. Elas podem ser da ordem do barulho, da sujeira, da indelicadeza e de tudo o que causa desordem. Não são pois necessariamente comportamentos ilegais, no sentido jurídico, mas infrações à ordem concebida, encontrada na vida cotidiana» (Debarbieux, 1996: 7).

são reconhecidas como instâncias de socialização com certas funções e objetivos comuns. As reivindicações de uma educação voltada para a integração profissional e social dos jovens, para a disciplina, a ordem e a formação moral, encontram apoio numa escolarização que vai muito além da transmissão dos conteúdos escolares. Elas implicam também a continuidade das práticas de educação familiar, a prevenção do contato com a rua e do mundo da marginalidade. A função da escola nos meios populares não é pois unicamente instrumental, mas é também de socialização e reprodução de valores morais, como também observou De Queiroz (1995: 75). A escola é assim tributária de uma multiplicidade de demandas, e estas são relacionadas a fatores simbólicos e heterogêneos «questão de saber, de certificação, e cada vez mais de qualificação social; questão de reprodução e questão de mobilidade» (Payet, 1995: 19). Lugar depositário de muitas esperanças no futuro dos filhos, da escola também se esperam respostas para os problemas relacionados com a crise da sociedade, como é o caso da violência escolar.

Entre a pluralidade das demandas e a trama das relações cotidianas entre a população e a escola se produzem muitos mal-entendidos e conflitos que aumentam as distâncias entre as duas instituições. Representações e práticas conjugam-se nesta dinâmica complexa das interações entre a escola e as famílias.

A distância que separa as famílias das camadas populares em termos das informações dos conteúdos escolares, assim como dos métodos de ensino, se traduz por uma verdadeira «desorientação das famílias populares» (De Queiroz, 1981). Suas avaliações sobre a situação escolar dos filhos e sobre o ensino oferecido pela escola pública raramente se situam na ordem da natureza dos conteúdos escolares, do projeto e das concepções pedagógicas da escola. Os parâmetros sob os quais se apoiam para fundamentar suas análises sobre o ensino, têm por base o desempenho escolar dos filhos medido a partir do domínio dos conhecimentos fundamentais (leitura, escrita e cálculo), das notas escolares, da aprovação ou reprovação no final do ano letivo, mas também de um certo número de práticas vigentes na escola.

Neste plano do desempenho da escola em relação à qualidade de ensino, as opiniões são divididas: a maior parte dos entrevistados (42%) tem uma imagem com forte tendência negativa: consideram globalmente um ensino de nível

«fraco» e pouco exigente em termos de desempenho dos alunos. As respostas dos demais entrevistados encontram-se mais dispersas: 27% não têm uma posição definida sobre este assunto; 17% reconhecem que a solução dos problemas não depende unicamente da escola e do professor, enquanto 14% se consideram satisfeitos com o ensino oferecido na escola. Estas avaliações são apoiadas em um número de realidades concretas e distintas. Relacionamos a seguir aquelas dimensões que parecem constituir os principais pontos de discordâncias e de conflitos entre as famílias e a escola.

- Nas questões relativas ao funcionamento da escola, podemos observar maior homogeneidade nas posições dos pais, no sentido das críticas formuladas. É o que podemos verificar, por exemplo, quando se referem ao **ambiente geral do estabelecimento**. A maior parte das discussões neste campo acha-se diretamente relacionada com a identificação negativa entre o meio local e o meio escolar. No centro da discussão estão os temas da disciplina, da ordem e do seu oposto, da «desordem» do estabelecimento e da forma pela qual a escola vem tratando estas questões, sobretudo relacionadas a violência escolar. O descontentamento neste sentido é generalizado. Se a origem da maior parte destes problemas não está na escola, os pais esperam, no entanto, que seus representantes, através da direção e professores, respondam com medidas enérgicas ao mesmo tempo que assumam a responsabilidade pela segurança dos alunos. A escola é julgada criticamente na medida em que adota uma prática de administração considerada ineficiente no controle dos comportamentos dos alunos e do restabelecimento da ordem escolar. É a credibilidade da escola, enquanto espaço de socialização e de integração dos alunos, que é colocada em questão. Mas suas críticas com frequência ignoram as práticas repressivas adotadas pela escola, concretizadas através de suspensões, expulsões e solicitação de auxílio da polícia nos casos mais críticos, entre outras. São poucos aqueles que tomam a defesa da escola e reconhecem os limites da instituição na resolução destes problemas.
- Outro tema que ocupa lugar central na avaliação da escola diz respeito «**ao efeito professor**» na produção do fracasso escolar. Os pais vivem as contradições entre um modelo idealizado de escola e os obstáculos

decorrentes do funcionamento do ensino público em geral e da escola local em particular. Suas avaliações são fortemente apoiadas na degradação do ensino público, e o parâmetro de comparação é a escola do passado, cujas regras e objetivos eram claros. Esta valorização da função de conservação social da escola representa, como observam «Duru-Bellat e Henriot-Van Zanten (1992: 89) «uma forma de reação às transformações mal compreendidas, mal aceitas e que dão lugar a atitudes contrastadas no seio de diferentes tipos de famílias pertencentes aos meios populares». A incompreensão das mudanças pedagógicas aliada ao conhecimento limitado dos pais sobre funcionamento da instituição escolar, contribuem para que a escola de hoje seja considerada laxista. Se os pais não desconsideram a margem de responsabilidade dos filhos nos seus resultados escolares, não deixam também de apontar o efeito «professor» sobre estes mesmos resultados. Suas considerações são maioritariamente apoiadas sobre duas questões: laxismo docente no que concerne sobretudo à sua assiduidade em sala de aula e na atribuição de tarefas de casa. Tais questões são acompanhadas de uma conotação moral e disciplinar, de uma demanda no sentido da vigilância do estabelecimento em termos do reforço dos valores morais e do cumprimento das obrigações mais diretamente escolares. É considerado «bom professor» aquele que estabelece regras claras e as faz respeitar, mas que tem ao mesmo tempo um bom relacionamento com os alunos e suas famílias.

Reconhecendo seus limites em dividir com a escola a tarefa de reforçar as aprendizagens escolares, os pais insistem na necessidade de o professor conceder maior atenção às atividades de casa, julgadas por muitos irregulares e insuficientes. Parte significativa dos entrevistados discordam da sistemática não regular das tarefas de casa e chegam mesmo a considerar como um fator responsável pelo fracasso escolar.

Outra razão dos desencontros entre os interesses da escola e das famílias transparece na avaliação que as últimas fazem sobre a assiduidade do corpo docente. Um dos principais pontos desta rutura está associado às descontinuidades do ciclo escolar decorrente das ausências por razões de ordem pessoal e profissional e das constantes greves da rede do ensino público. Preocupados com os efeitos destes acontecimentos sobre os resultados escolares e a situação

de degradação do ensino público, os pais se sentem desarmados. Não há uma unanimidade nas reações sobre as greves no ensino público. Enquanto alguns não poupam o Estado pela frequência com que elas vêm ocorrendo e são solidários com os professores pelos baixos salários que recebem, outros tomam uma posição neutra ou criticam a escola pelo descanso com o ensino. Mas se as críticas entre os pais se dividem quando o tema é greve no ensino público, de modo geral elas não poupam os professores pelos casos de absentismo. Não se trata de um questionamento sobre a capacitação profissional do professor, mas de comportamentos julgados contrários às normas escolares:

«As crianças também não passam porque é essa folia, um dia tem aula outro não tem. Ontem não tinha aula pra menina, hoje já teve, amanhã não tem. Como é que eles vão passar? De que jeito? Eu, uma prima e outra comadre fomos perguntá porque que as criança quase não têm aula. A directora disse que é reunião das professoras, não sei do que () Dai depois eles dizem que são as crianças que não passam, entende! Mas as culpadas são as professoras, né! É só reunião, como é que as crianças vão aprendê? (moradora da favela, 3 filhos)

As críticas formuladas pelos pais sobre as lacunas no ensino, de um lado, quanto às discontinuidades do ciclo escolar provocadas pelos períodos de greves e ausência dos professores em classe e, de outro, à insuficiência e irregularidade das actividades a domicílio, são tanto mais compreensíveis nos meios populares cuja apropriação do saber depende fortemente do que é transmitido na escola. Neste sentido, eles aprovam plenamente as práticas de controle estabelecidas por alguns professores, como a solicitação da assinatura dos pais no caderno de deveres ou das justificativas das faltas dos alunos. Para compreender o sentido deste conjunto de solicitações escolares fortemente apoiadas na quantificação e na noção de eficiência, é preciso considerar também uma outra dimensão: a da «cultura do trabalho» nos meios populares. Segundo De Queiroz (1995: 73)

«É preciso desde logo começar por renunciar a dotar estas famílias de uma «consciência propriamente escolar» e procurar antes «a maneira segundo a

qual a experiência escolar vem a ser interpretada e ganha sentido em uma experiência social global

Mas é preciso também observar que as apreciações relativas ao corpo docente não se fazem de forma indiferenciada. As variações encontradas não têm relação com o tipo de habitação dos moradores, mas com os resultados escolares dos filhos e a qualidade dos relacionamentos entre alunos, pais e professores. Os olhares sobre a escola e o professor não se confundem. As opiniões podem assim oscilar entre a falta de confiança na instituição e uma forte confiança no professor ou, como resumiu esta mãe, «tem escola e tem professora!»

- Duas outras dimensões são frequentemente associadas e estão no centro de um grande número de mal-entendidos e conflitos: as **demandas de material escolar e as relações de comunicação entre professores, pais e alunos**. Nos meios sociais mais desfavorecidos, os limites de ordem material tendem a complexificar as relações de comunicação entre as famílias e a escola. Em um número considerável de casos, os pais têm dificuldades em responder às solicitações da escola em termos de material escolar básico necessário (lápis, borracha, cadernos) e de maneira ainda mais precária aquelas relacionadas com o vestuário consistente no uniforme diário e no relativo às aulas de educação física. A análise dos dados concernentes ao material escolar, mostra que para aproximadamente 50% das famílias, frequentar a escola, mesmo que «gratuita», não é isenta de obstáculos do ponto de vista econômico, impondo limites, que não são sem efeitos sobre a permanência da criança na escola¹⁸

É a gratuidade do ensino elementar na sua verdadeira dimensão que reivindicam os pais cuja renda familiar não é nem mesmo suficiente para tender às necessidades básicas de sobrevivência. Suas críticas se dirigem tanto ao poder público, pelo descaso com a educação das camadas mais desfavorecidas, quanto à escola, da qual desconhecem sua real condição em termos de mate-

¹⁸ Conforme tentamos mostrar em outro artigo: Zago N (1996)

rial escolar disponível e sua política de distribuição. O sentimento de incapacidade de responder satisfatoriamente às necessidades de escolarização atinge a esfera da dignidade ou ainda, do «amor próprio», conforme noção descrita por Hoggart¹⁹.

Se as reclamações sobre a incompatibilidade entre as exigências da escola e as condições objetivas de sua clientela são recorrentes, as informações sobre as práticas adotadas pelo estabelecimento de ensino no que concerne a esta questão são, no entanto, controvertidas. As informações divergentes a respeito do posicionamento da escola sobre o uso do uniforme e a demanda de material escolar são um bom exemplo. Quatro versões diferentes ilustram as contradições em torno do assunto: 1) uns acreditam que a escola dispõe de material e não o distribui às famílias mais pobres; 2) outros declaram que a escola procura resolver o problema quando a falta de material se apresenta; 3) para uns, a escola exige o uso do uniforme; 4) enquanto para outros, a escola é flexível quanto ao uso do uniforme.

A escola adotaria em relação à distribuição do material escolar comportamentos diferenciados segundo o grupo familiar? Se não temos respostas para estas questões, podemos, no entanto, observar que o grupo de 38 famílias estudadas é significativamente revelador da falta de informações da população sobre as normas da escola e sua real possibilidade em termos de material escolar.

A análise até aqui desenvolvida nos permite sem risco de dúvida afirmar que uma grande distância separa a escola do seu público. Como vimos, são muitos desencontros gerados entre as duas instituições. Vale destacar o inconformismo das mães em face das ausências frequentes dos professores, das atitudes discriminatórias por parte de alguns deles ou, ainda, da forma pela qual se desenvolve a comunicação e como esta é interpretada. Nesta parte final do trabalho nos deteremos em um certo número de práticas de comunicação entre a escola e as famílias e de comportamentos que estas últimas adotam frente às discontinuidades que acabamos de descrever.

¹⁹ Segundo o autor, esta noção comanda no meio popular um vasto campo de atitudes e expressões como «o desejo de contar com suas próprias forças» ou «não se deixar abater pelas adversidades» (Hoggart, 1970: 123).

- As formas que a escola adota para se comunicar com as famílias são as já bastante conhecidas: comunicados escritos, solicitação da presença dos pais na escola para tratar de casos específicos e reuniões com a presença de pais e professores. A preferência dos pais é pela forma de comunicação mais personalizada, através de contatos informais com os professores. Enquanto a quase totalidade das mães afirma encontrar individualmente o professor quando surge algum problema relacionado com seus filhos, o número de famílias que se fazem representar nas reuniões baixa consideravelmente. Aproximadamente 50% declaram ter uma participação nos encontros promovidos pela escola, mas são poucas aquelas que afirmam estar presente de forma regular. A baixa frequência dos pais nas reuniões está relacionada com as questões de ordem pessoal (jornada intensa de trabalho, incompatibilidade de horário, entre outras), mas é possível também que a composição heterogênea do público escolar interfira na participação dos pais em encontros coletivos²⁰. Não podemos desconsiderar «o efeito do estabelecimento» como fator desencorajador desta participação. Existe um estado de insatisfação bastante generalizado sobre o modo de funcionamento dos encontros gerais, considerados confusos na sua condução e cujo resultado é difícil avaliar.

Tais encontros não representam um lugar de diálogo que permitiria reduzir as distâncias entre a população e a escola. Basta considerar que os problemas reconhecidos como prejudiciais ao rendimento escolar (greves, faltas constantes dos professores, ou os problemas de agressões já citados) não mobilizam as famílias para ações coletivas e não temos registro de que estes problemas sejam denunciados nas reuniões organizadas pela escola. Mas este comportamento não pode ser interpretado como passividade e conformismo. É especialmente através dos encontros entre um representante da família e da escola que os pais tomam conhecimento das reclamações dos professores, mas também manifestam suas insatisfações e reivindicam providências por parte da instituição. Os acontecimentos caracterizados de «violência na escola», os desacordos das famílias sobre as práticas dos professores (absentismo, solicitação de mate-

²⁰ Conforme observaram Henriot-Van Zanten A., Payet J. P., Roulleau-Berger I. (1994: 39-41)

rial escolar entre outros) constituem os principais motivos que mobilizam especialmente as mães a procurar individualmente a escola. Mas estes encontros nem sempre resultam em entendimento e negociação. Não raro, as respostas de parte da instituição são mal recebidas pelos pais, geram conflitos e contribuem para aumentar as distâncias entre as duas instituições.

- **A «escolha» do estabelecimento** A solicitação de transferência de estabelecimento de ensino, prática comum nas classes sociais mais favorecidas, não é desconhecida nos meios populares. No local da pesquisa, a mudança de estabelecimento é uma estratégia corrente e acha-se fortemente apoiada na imagem negativa que os pais têm da escola e do bairro, mais do que sobre as questões de ordem propriamente pedagógicas.

A mudança de escola limita-se ao ensino público, considerado sempre em desvantagem ao ensino privado, mas esta oposição do sistema de ensino brasileiro não impede que as famílias populares se mobilizem pela escolha de um estabelecimento que atenda melhor aos seus anseios. Nove das trinta e oito famílias estudadas matricularam seus filhos em outros estabelecimentos da rede pública de ensino, em vários casos situados nas imediações do local²¹, mas reconhecidos pela sua reputação favorável. Vale ainda lembrar aquelas famílias (nove no total) que desejariam adotar a mesma prática, mas que por razões diversas procuram retardar a decisão. A escolha de uma escola que aos olhos dos pais possa oferecer melhor ambiente de ensino e uma escolarização de melhor qualidade não é prática exclusiva dos moradores que residem nas melhores habitações. Entre os nove casos de transferência, cinco correspondem aos habitantes da favela.

As famílias não dividem, no entanto, a respeito da mudança de estabelecimento as mesmas opiniões e comportamentos. Em 20 delas (53%) este propósito não é manifestado, seja por razões de ordem econômica seja porque os pais não encontram razões suficientemente fortes para solicitar as transferências de escola. Dentre estes, alguns têm uma posição mais intermediária: criticam a escola, mas reconhecem também resultados positivos em termos das aquisições escolares, o que os encoraja a manter os filhos na instituição.

²¹ O baixo poder aquisitivo da população inviabiliza, em certos casos, despesas adicionais com transporte e deste modo, a «escolha» do estabelecimento fica condicionada à distância do domicílio.

As estratégias de fuga do estabelecimento que aqui indicamos parece prática bastante frequente em outros contextos sociais²². Este fenômeno de deserção que observamos nas áreas urbanas desprestigiadas tende a produzir um estado ainda de maior relegação tanto do local quanto da escola²³.

- Como vimos, a natureza das relações entre a escola e o meio local é complexa, ela compreende uma imbricação de fatores heterogêneos nem sempre fáceis de discernir. A interdependência entre a realidade local e escolar não é unilateral: se de um lado a escola reflete a realidade do seu território, de outro, existe o efeito próprio do estabelecimento que pode favorecer ou dificultar a integração do seu público.

A discriminação e a segregação entre outros fenômenos observados, que produzem ruturas entre a escola e as famílias, não constituem um problema localizado. Se eles não correspondem a situação específica de um caso particular, como também não podem servir de modelo para identificar o conjunto das escolas públicas brasileiras, permitem no entanto evidenciar formas de interações face a diversidade urbana. Resultado de realidades macro e micro sociais são favorecidas quando as proximidades espaciais dão visibilidade às diferenças sejam elas sociais, culturais ou étnicas. A reação de oposição entre «nós» e «eles» pode-se desenvolver entre grupos de um mesmo bairro, entre bairros, mas pode também ser localizada em um determinado prédio ou conjunto residencial²⁴. Resta saber em que medida a escola contribui no reforço da discriminação e da segregação social e escolar. Neste sentido, nosso trabalho pode sugerir outros ângulos de análise como as relações entre alunos, entre mestres e alunos, mestres e pais e outras dimensões do funcionamento da escola que não tivemos possibilidades de desenvolver no quadro deste estudo.

Correspondência: Nadir Zago, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

²² Leger A e Tripier M (1986) Henriot-Van Zanten A, Payet J P, Roulleau-Berger I (1994)

²³ Se referem a este mesmo fenômeno Henriot-Van Zanten A, Payet J P, Roulleau-Berger I (1994: 34)

²⁴ Ela pode-se constituir com base nas diferenças de moradia mas, também em inúmeros outros elementos, conforme também Dubet E Labeyrie (1992)

Bibliografia

- DaMATTIA, R (1991) *A casa & e a rua*, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan
- DURU-BELLAI, M e HENRIOT-VAN ZANTEN, A (1992) *Sociologie de l'école*, Paris: Armand Colin
- De QUEIROZ, J -M (1995) *L'école et ses sociologies*, Paris: Nathan
- De QUEIROZ, J -M (1981) «La désorientation scolaire», *Tese de doutorado*, Universidade de Paris VIII
- DUBET, F e LAPEYRONNIE, D (1992) *Les quartiers d'exile*, Paris: Seuil
- DEBARBIEUX, E (1996) *La violence en milieu scolaire: perspectives comparatives portant sur 86 établissements* Université de Bordeaux II, rapport de recherche
- HENRIOT-VAN ZANTEN A (1990) «Les attitudes des familles des quartiers populaires face a l'échec et la réussite», *Migrants-Formations*, 81, 1990, 86-101
- HENRIOT-VAN ZANTEN A, SIROTA, R, DEROUEI, J I (1995) «Abordagens etnográficas em Sociologia da Educação: escola e comunidade, estabelecimento escolar, sala de aula», in *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*, Petrópolis: Vozes
- HENRIOT-VAN ZANTEN A, PAYEI J P, ROUILLEAU-BERGER I (1994) *L'école dans la ville: accords et désaccords autour d'un projet politique*, Paris: L'Harmattan
- HOGGARI, R (1970) *La culture du pauvre*, Paris: Minuit
- IAHIRE, B (1995) *Tableaux de familles*, Paris: Gallimard/Le seuil
- LEGER, A e TRIPIER, M (1986) *Fuir ou construire l'école populaire?* Paris: Méridiens Klincksieck
- PAYEI, J P (1994) *Collèges de banlieue Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris: Méridiens Klincksieck
- PAYEI, J P (1994) «L'école à l'épreuve de la répartition sociale: la relation professionnels/ /publics dans les établissements scolaires de banlieue», *Revue Française de Pédagogie*, 109, 7-17
- PEREIRA, I (1976) *A escola numa área metropolitana*, São Paulo: Pioneira
- SADER, E e PAOLI, M C (1986), «Sobre classes populares no pensamento sociológico brasileiro (notas de leitura sobre acontecimentos recentes)», in CARDOSO R (org) *A aventura antropológica*, Rio de Janeiro, Paz e Terra
- SADER, E (1988) *Quando novos personagens entram em cena*, Rio de Janeiro: Paz e Terra
- ZAIUAR, A (1985) *A máquina e a revolta*, São Paulo: Brasiliense
- WIEVIORKA, M (1992) *La france raciste*, Paris: Seuil
- ZAGO, N (1994a) «Le travail infantile: l'enfance subvertie?», *Revue de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles*, 1-2, 135-146
- ZAGO, N (1994b) «Relação escola-família: elementos de reflexão para um objecto de estudo em construção» Texto apresentado na XVII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG
- ZAGO, N (1996) «La scolarité comme trajectoire tronquée: une étude auprès des familles d'un quartier de la périphérie urbaine au Brésil», *Revue de l'APED*, I, 1, 33-47