



HAL
open science

As estratégias locais de abertura das escolas públicas em São Paulo. As respostas pedagógicas para as questões de classe ?

Nicolas Fayette

► To cite this version:

Nicolas Fayette. As estratégias locais de abertura das escolas públicas em São Paulo. As respostas pedagógicas para as questões de classe ? . Pedagogy and the Politics of Education - LASA2016, May 2016, New-York, United States. halshs-01729740

HAL Id: halshs-01729740

<https://shs.hal.science/halshs-01729740v1>

Submitted on 12 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

As estratégias locais de abertura das escolas públicas em São Paulo.

As respostas pedagógicas para as questões de classe?

Nicolas Fayette¹

Comunicação LASA 2016

Resumo : O mercado escolar brasileiro se caracteriza principalmente por uma divisão extremamente marcada das práticas de escolarização das famílias : por um lado, as classes média e alta oferecem a seus filhos educação paga e de “qualidade” até o ensino médio ; por outro lado, os filhos das classes populares são escolarizados em escolas públicas de bairro, frequentemente sucateadas. A partir dessa constatação, extensamente analisada pelas ciências sociais, desejamos nos deter nas estratégias adotadas por diferentes atores, no seio das escolas públicas de São Paulo, para responder à segregação social que toca esses estabelecimentos. Tais estratégias, cujo objetivo essencial é atrair o público oriundo da classe média, repousam, em primeiro lugar, na construção de uma “identidade institucional” distinta dos estabelecimentos escolares concorrentes, conferindo particular importância à imagem e ao “estilo pedagógico” do estabelecimento. Fruto de uma pesquisa etnográfica de muitos meses em escolas particulares e públicas, nossa análise busca restituir as interações dos membros do corpo docente, da direção e dos pais mobilizados a partir de um contexto local (institucional, social, geográfico) determinante para o sucesso ou fracasso desse deslocamento identitário. Nesse ponto, nosso trabalho colocará em questão os embates de uma redefinição do projeto pedagógico das escolas públicas como vetor principal de atração de certa classe média a partir da análise dos conflitos entre práticas, discursos e representações que sustentam essa mobilização da “comunidade educativa”.

A partir dos anos 1980, o Brasil passou por uma onda de massificação sem precedentes do ensino das classes sociais menos favorecidas. Se a quase totalidade de uma faixa etária hoje é escolarizada até o fim do ensino fundamental, somente 55% dos jovens de 15 a 17 anos são escolarizados no ensino médio, e o ensino superior, especialmente aquele de “qualidade”, permanece privilégio das classes superiores da sociedade (IBGE, 2014). A segmentação do sistema educativo brasileiro entre rede educativa pública e privada tem um papel importante na manutenção dessas

¹ Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine (IHEAL), Centre de Recherche et de Documentations sur les Amériques (CREDA/UMR 7227), Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle/PRES Sorbonne Paris Cité.

desigualdades. De maneira antagônica, as classes médias e superiores oferecem a seus filhos uma educação paga e de qualidade até o ensino médio, afim de se prepararem aos concursos de entrada nas melhores universidades – geralmente públicas e gratuitas – enquanto as classes populares escolarizam seus filhos nas escolas públicas do bairro, com condições de ensino frequentemente degradadas e que, salvo exceção, orientarão os alunos, no melhor dos casos, a uma filial profissional do sistema de ensino ou a estabelecimentos superiores pagos de segunda zona, e no pior dos casos, a uma desescolarização sem qualificação (DOS SANTOS TINÓCO, 2009).

De um ponto de vista institucional e em relação aos poderes públicos, a rede privada representa um modelo de excelência e conduz a uma mercantilização progressiva da totalidade do sistema educativo brasileiro (COSTA et KOSLINSKI, 2011). Ela ocupa, de tal modo, nas representações sociais das famílias, o lugar da “boa educação”, em contraposição às práticas pedagógicas das escolas públicas. (FONSECA DE ALMEIDA, 2009).

As lógicas de concorrências que influenciam o mercado educativo privado reforçam os comportamentos consumistas das classes superiores quem, por sua vez, alimentam ainda mais a diferenciação da oferta educativa. Esse processo de diferenciação da oferta educativa privada estrutura profundamente as práticas de escolarização das famílias. Se o critério de “excelência” do estabelecimento não cria *a priori* dificuldade na compreensão das estratégias de escolarização das famílias (buscar a melhor taxa de admissão nas universidades públicas), outro é o caso da diferenciação pedagógica como critério de seleção. Famílias e escolas, mas também mídia e especialistas da educação, acordam em relação a uma denominação comum dos estilos pedagógicos em vigor no mercado educativo, distinguindo as escolas de pedagogia dita

“tradicional” daquelas de pedagogia dita “alternativa”, “construtivista” ou “democrática”. À primeira corresponderia uma pedagogia marcada pelo aprendizado formal dos conteúdos disciplinares, adaptando o *curriculum* aos critérios de êxito nos concursos de entrada na universidade, enquanto às segundas se aplicariam os preceitos das pedagogias “ativas”, promovendo a participação do aluno na elaboração de seu próprio saber, com um objetivo de formação global do indivíduo (BERNSTEIN, 1975).

Tais pedagogias “ativas” estão formalmente presentes em diversos níveis do sistema educativo de São Paulo. Se podem ser encontradas essencialmente nas escolas privadas dos “beaux quartiers” e em certas escolas públicas, são também um ponto comum do discurso pedagógico centrado nas questões de cidadania realizado pelo MEC a partir dos anos 1990 (BROCHIER, 2007). Ao mesmo tempo que as primeiras, de pedagogia “ativa”, são essencialmente compostas de classes médias superiores, essas escolas públicas podem envolver, em torno das classes médias, uma certa heterogeneidade social. De fato, tomando forma de uma ação coletiva orquestrada com a direção do estabelecimento, famílias das classes médias justificam sua presença nas escolas públicas “comum” através da introdução de pedagogias que trazem um discurso que reivindica uma “escola democrática” aberta a todas as origens sociais.

O foco deste trabalho será uma parte do meu trabalho etnográfico em uma escola pública dita “democrática” cujo projeto se baseia em um investimento em diversos aspectos de famílias de classes médias. Apresentarei, portanto, de forma sucinta, alguns aspectos das interações entre um projeto escolar levado a um nível local por uma “comunidade educativa” através dos diferentes atores envolvidos. Do ponto de vista dos pais, observaremos que são famílias de classes médias que investem em escolas públicas “democráticas” e transformam as relações socioeducativas do estabelecimento

com seu público tradicional. Evocarei, em seguida, o papel dos professores e da direção do estabelecimento do ponto de vista das subpolíticas que exigem a constituição de um “identidade do estabelecimento escolar” (DRAELANTS & DUMAY, 2011) essencialmente construído em torno da ideia de autonomia.

O que significa estudar as práticas educativas das famílias? Trata-se antes de tudo de observar suas relações com a educação em diferentes dimensões. Em primeiro lugar, pensamos nas estratégias educativas das famílias que, articuladas com seus objetivos educativos – as motivações que estas reivindicam para conduzir suas estratégias – permitem-lhe formular projetos educativos coerentes em função dos recursos e das oportunidades que sua posição no espaço social permite (capital econômico, cultural e social). Essas estratégias educativas podem tomar diversas formas no objetivo de promover, de acordo com os critérios específicos da família, uma “boa educação” para a criança. Podemos levantar algumas que foram levantadas pela literatura da sociologia em diferentes contextos, como as estratégias residenciais, visando aproximar-se dos melhores estabelecimentos (POUPEAU & FRANÇOIS, 2008), a passagem para o privado (BALLION, 1983), ou ainda as ações de “subpolítica” na escala do estabelecimento escolar (VAN ZANTEN, 2009), sendo todas relevantes na procura do melhor “efeito-estabelecimento” para o êxito escolar das crianças. Trata-se apenas de um aspecto das estratégias educativas familiares. Outras formas de investimento educativo revelam também estratégias de reprodução social como o investimento cotidiano de acompanhamento escolar de seus filhos, a “pedagogização” de diferentes esferas de atividades (práticas artísticas, saídas culturais, etc.), na busca de uma sociabilidade que seja lucrativa para a criança.

Pedagogia “ativa” e classes médias

A chegada dessas novas famílias dotadas de recursos culturais e econômicos mais importantes transformam por definição as relações de força das famílias face à política dos estabelecimentos, impondo novas formas de organização escolar, acompanhamento pedagógico, criando novas exigências do que uma “boa educação” deve cobrir, tanto em relação às famílias quanto aos profissionais da educação da escola. A instauração de pedagogias “ativas” no interior dos estabelecimentos populares não pode deixar de estruturar as relações sociais das famílias, crianças e agentes escolares de meios desiguais entre si, ou dito de outra forma, de dar a oportunidade ao pesquisador de estudar as relações de classe social.

A escola onde realizei uma observação cotidiana durante várias semanas é uma escola municipal que acolhe alunos dos níveis ensino fundamental 1 e 2. Ela situa-se na zona oeste de São Paulo, próxima do campus da Universidade de São Paulo. Dotada até o início dos anos 2000 de um público tradicionalmente de classes populares ou de pequenas classes médias residentes nos bairros limítrofes, a escola acolheu durante os 15 anos passados um número cada vez mais relevante de alunos de classes médias, sob impulsão de uma chefe de estabelecimento e da sua rede. Reivindicando a proximidade de seu projeto com aqueles das escolas Ponte de José Pacheco, essa chefe de estabelecimento fundou seu projeto em torno da capacidade de uma escola de atrair um público de classe média com motivações diversas. Para tal, a direção implementou uma série de estratégias mobilizando os próprios pais e solicitando programas educativos fornecidos por ONG ou instâncias educativas, e foi beneficiária da “tolerância” das instituições. Para o que nos interessa aqui, isto é, a presença desses pais de classe média

e os efeitos desta para as relações de classe, podemos apontar um certo número de variáveis a considerar.

De um lado, há a variável pedagógica. Trata-se de uma variável central, pois estrutura profundamente as relações entre os alunos, agentes educativos e famílias. De um ponto de vista formal, a escola se divide em dois ciclos de aprendizagem correspondente aos fundamentais 1 e 2, com exceção do primeiro ano que é separado. No interior desses ciclos, cada aluno faz parte do seu ano e de um grupo heterogêneo que mistura diferentes séries sob a responsabilidade de um tutor. De outro lado, o tempo de aprendizagem se alterna entre as *oficinas*, sejam cursos tradicionais, tempos de trabalho coletivo no *salão* do 1º ou 2º ciclo – duas grandes salas onde os alunos são livres para trabalhar com o que desejam, qual seja sua classe, sob observação e eventual assistência dos professores presentes – e tempos de trocas coletivas – estilo turno de intervenção com o tutor – para assegurar um acompanhamento de grupo hebdomadário. Para guiar e assegurar o acompanhamento dos aprendizados, um *roteiro* foi especialmente criado por um universitário, ele próprio pai de um aluno. Esse *roteiro*, estruturado em torno de temáticas pluridisciplinares, permite ao aluno de avançar em seu ritmo e na ordem de sua escolha, com objetivo de atingir a integralidade do *roteiro* no fim do ciclo. Uma plataforma digital foi criada recentemente para centralizar as informações sobre a progressão do aluno e servir de plataforma de acompanhamento individualizado e compartilhado pelas famílias, equipes pedagógicas e alunos.

É necessário notar, em primeiro lugar, que essa pedagogia vincula “noções” centrais reivindicadas pelos pais de classe média, no centro de uma argumentação que justifica, em seu olhar, sua presença no estabelecimento, como, por exemplo, as noções de “autonomia”, “responsabilidade”, “participação” ou ainda, “comunidade”. De um

lado, trata-se da criação de um “cidadão esclarecido”, dotado de um “senso crítico”, figura que se opõe, em seus discursos, ao “consumismo educativo”, à privatização do ensino e à segregação escolar da “classe média”. O meio de alcançar tais características é, antes de tudo, pedagógico e baseia-se em duas frentes: a primeira, no desenvolvimento da “autonomia” e da “responsabilidade” da criança na construção de seu próprio saber e a segunda, no desenvolvimento de uma comunidade que misture professores, pedagogos, direção, funcionários, famílias, alunos, ONG, ou seja, todos os “amigos” do projeto, nos quais a criança pode se apoiar durante sua formação. Em torno da noção de “comunidade”, pais e pedagogos tentam encontrar um ponto de equilíbrio entre uma abertura às problemáticas sociais da cidade ou do país, mas ao mesmo tempo reivindicando uma escola dotada de um cerco de proteção contra as “agressões” do mundo exterior, que permitem relações sociais menos violentas fundadas na valorização da escuta, do diálogo, da participação e da responsabilidade de cada um no bem-estar coletivo. Os instrumentos pedagógicos que descrevi de maneira sucinta são os símbolos disto. Por exemplo, o espaço físico das salas de aula, onde se elaboram as trocas escolares, evidencia, pela própria recorrência da sua importância no discurso da comunidade educativa, o poder simbólico que contém: o *salão*, junção de três salas que tiveram suas paredes derrubadas, é o local central de partilha e troca do tempo de falar do escolar propriamente (ao contrário dos corredores, por exemplo). Lá, onde as barreiras de nível, de idade, de sexo, de classes sociais ou de “raça” se aboliriam e onde cada um cresceria nessa fonte de conhecimento e apoio coletivo de modo horizontal – o aluno só é ajudado pelos supervisores se ele sente a necessidade. O *roteiro* serve de apoio material para o aluno, como um guia pessoal que lhe permite modular as fases de sua aprendizagem: encontramos, desta forma, o interesse na capacidade de autogestão como centro do aprendizado.

Em relação direta com a pedagogia do estabelecimento, podemos localizar uma outra variável essencial na captação dos pais de classe média: a abertura do estabelecimento aos pais. As portas de escola são, tanto literalmente quanto de maneira figurada, plenamente abertas à intervenção dos pais no cotidiano da escola. Sem buscar realizar uma lista exaustiva das ações que manifestam sua (oni)presença, notemos, de um lado, que eles alimentam a vida escolar propriamente dita e as atividades extraescolares da escola. Por exemplo, eles organizam ou participam de diversas atividades artísticas com os alunos (maracatu, capoeira, cantos, violão, etc.), garantindo a frequência regular dos eventos como bazares, organizando a festa junina, participando de diversas atividades de valorização da escola (reformatar uma barraca, cuidar do jardim ou da horta, organizar um bazar, etc.). De outro lado, eles estão no centro da instituição escolar: eles participam às reuniões frequentes do conselho da escola, dos *tutoriais*, da “*articulação do projeto pedagógico*”, e dispõem de uma instância própria, a assembleia de pais. Mesmo se as decisões são validadas em última instância pela chefe do estabelecimento, a organização colegiada dos pais mobilizados é uma das dimensões fortes da escola. Digo pais mobilizados porque, na verdade, a influência dos pais na escola depende da sua mobilização: dentre os pais mobilizados, a maioria é da classe média, porém ainda é uma minoria desta que se dedica completamente.

Uma presença sob condições

Como indiquei anteriormente, os argumentos “militantes” (cidadania, diversidade, horizontalidade pedagógica, senso crítico, etc.) estão no centro das razões utilizadas por esses pais para justificar sua presença e atividade no estabelecimento. Porém, ao invés de motivações profundas que conduziram esses pais a escolarizar seus

filhos nesse estabelecimento, devemos inserir os espaços de intervenção a eles reservados como uma das condições da possibilidade da presença deles. Na verdade, entre inúmeras condições de uma “passagem ao ato” da escolarização em um estabelecimento público – que podem substancialmente variar de uma família a outra – uma entre elas é fundamental para as classes médias: a possibilidade de intervir na e sobre a escola, não somente exercer um direito de observação, mas também de controle. Por quê? Pois o objetivo principal dessas famílias é de reduzir as diversas incertezas que possam afetar a “carreira escolar” (MASSON, 2012) de seus filhos. Dentro dessas inúmeras incertezas – como por exemplo a segurança da criança, seu bem-estar, as formas de sociabilidades e socialização que ela desenvolverá, etc. – abordarei somente aquelas quanto ao rendimento escolar. Em relação a ela, abordaremos as diferentes formas de controle propriamente escolar que os pais de classe média realizam através desta escola.

Primeiro ponto, as modalidades de funcionamento do *roteiro* oferecem a possibilidade aos pais de garantir um acompanhamento cotidiano e individualizado de seu filho. Como os alunos não são obrigados de avançar no ritmo imposto pela interação entre um professor e uma sala de aula, os alunos constroem um aprendizado “à la carte” fortemente dependente do volume e da qualidade da determinação e dos conselhos parentais. Dito de maneira explícita, os efeitos do atraso e das dificuldades dos alunos mais em dificuldade (em sua maioria de classes populares) sob os “bons alunos” são neutralizados – *a fortiori*, quando esses mesmos pais contratam professores particulares quando seus filhos demonstram dificuldades em alguma disciplina, mas isto trata-se de uma outra questão.

O segundo ponto que mostra as fortes mobilizações dos pais que visam a reduzir a incerteza no nível dos aprendizados reside na instauração de um *cursinho*, assegurado em parte por pais, em parte por professores. Este acontece no fim da tarde, durante o último ano do ensino fundamental, para preparar os alunos que tentarão *vestibulinhos* nos melhores ensinos médios públicos de São Paulo e, mais globalmente, uma melhora de nível para poder integrar um ensino médio público ou privado de qualidade.

Terceiro ponto, a forte presença no estabelecimento dos pais permite a eles identificar com facilidade os “bons” professores, isto é, aqueles que de acordo com seus critérios possuem qualidades disciplinares, pedagógicas e de frequência na escola. Esta identificação não se faz individualmente: trata-se de uma dinâmica coletiva de troca de informações, criando e recriando as reputações dos professores ou dos projetos, em uma rede informal que compartilha no cotidiano a experiência escolar de seus filhos, seja nas instâncias formais como as reuniões ou assembleias de pais, seja por meio de interações informais e/ou de afinidade, ou ainda grupos de pais nas redes sociais (Facebook, WhatsApp). Assim, a informação circula extremamente rápido: posso me lembrar de uma mãe que, durante uma entrevista, recebeu “ao vivo” em seu telefone informações de um outro pai de aluno sobre a ausência de um professor na aula.

As relações de classe social na escola

O que concluir desse breve panorama dos investimentos das classes médias em termo de relações de classe no interior de um estabelecimento público que reivindica um progressismo pedagógico e social? Desenvolverei minha argumentação principalmente sobre o cotidiano escolar. No entanto, creio que antes disso é importante inserir o cotidiano das relações de classe em um tempo mais longo da socialização dos

alunos durante suas carreiras escolares. De fato, tal socialização interclasse social de alunos se desenvolve principalmente durante o período de escolarização próprio a esta escola, isto é, o ensino fundamental 1 e 2, enquanto na sequência de sua carreira escolar as classes sociais se afastarão novamente: pelas crianças de classes médias se dirigindo a certas escolas privadas, ou ensinos médios públicos seletivos, enquanto as crianças de classes populares encontrando-se em estabelecimentos mais “comuns”. É um ponto importante, porque significa que, salvo exceção, a escola não conduz à uma mudança profunda das trajetórias escolares e sociais de diferentes grupos sociais que terão tido temporariamente acesso a uma socialização comum. Mesmo o acesso a uma socialização comum não quer dizer que ela tenha sido sistemática e generalizada: os pais de classe média criam uma seleção no cotidiano das sociabilidades duráveis de seus filhos com as crianças de classes populares.

Como acabo de evocar, a presença das classes médias no estabelecimento tem efeitos consideráveis no funcionamento deste. Que relações de classe social ou de interações de classe são desenvolvidas nesse espaço? Em primeiro lugar, deve-se notar que as classes médias adotam um comportamento que se reivindica amical, inclusivo, acolhedor (pode-se notar este paradoxo, que inverte a anterioridade da presença dos públicos no estabelecimento), atentos aos pais de classes populares. Assim, seus discursos reivindicam de forma clara essa prática, muitas vezes sem evitar a armadilha do paternalismo, o que não surpreenderá os pesquisadores que trabalham sobre as questões de “cordialidade” e de “paternalismo” no Brasil, através das reflexões sobre as relações de classe nessa sociedade. É necessário dizer que é uma relação complexa: trata-se, neste caso, de mascarar a diferença profunda com as práticas de uma classe média descrita como “reacionária” e que serve de referencial onipresente para situar a si

mesmo no jogo social. De um certo modo, o contato “direto” com as classes populares é utilizado como fator valorizador, como uma marca distintiva positiva sobre o grupo.

Mas o comportamento dessa classe não é somente atento e inclusivo: ele é igualmente incitativo. Na verdade, os pais de classe média do estabelecimento tentam mobilizar as classes populares em torno do projeto da escola. Também os investimentos das classes populares no centro da “comunidade” são descritos e sancionados positivamente pelas classes médias, mesmo quando essas mobilizações são consideradas secundárias, como, por exemplo, cuidar da horta ou do bazar – podemos também inverter essa proposição e criar a hipótese de que isto aconteceria porque estas atividades são principalmente atividades dos “humildes”, de acordo com uma mãe, e que tais atividades não escolares seriam secundárias. De maneira lógica, quando não há esse tipo de iniciativa pelos pais de classe popular, mais do que condenados ou reprovados, eles são sobretudo lamentados. Os pais de classe média lamentam – e às vezes denunciam – as dificuldades de integração de famílias no projeto, a falta de apoio destas e de acompanhamento escolar e não escolar, ou ainda, as incivildades, furtos e degradações que podem ocorrer no cotidiano escolar, fazendo-os adotar atitudes “preventivas”, como não deixar seus filhos irem à escola com o celular. Eles lamentam, apesar da boa vontade que dedicam para poder incluí-los, apesar de todos os incentivos que visam responsabilizá-los frente ao projeto educativo tocante à escola na sua globalidade e a seus filhos em particular.

Se, no cotidiano, as interações dos alunos de origem social diferentes são numerosas, minhas observações me permitem relativizar o discurso de encantamento que a escola tem sobre essa questão. Esse discurso afirma que a sociabilidade e o trabalho escolar entre as diferentes classes sociais e as diferentes idades seriam a norma,

especialmente graças à presença de instrumentos pedagógicos antes descritos. Porém, é necessário relativizar esse discurso em dois sentidos. Em primeiro lugar, minhas observações durante os momentos de aula e de *salão* me levam a pensar que a norma seria mais a do trabalho entre alunos de meios sociais próximos e idades similares. Em segundo lugar, a escola é estruturada em dois períodos de aula: o período da manhã e o da tarde, o que é ainda hoje a norma no estado de São Paulo, sendo o tempo integral exceção. Constatei que o público da manhã e o da tarde eram sensivelmente diferentes, na medida em que as classes médias estavam presentes em proporções mais importantes na manhã. Questionando os pais sobre tal assunto, pareceu-me tratar-se de um “segredo aberto”, tendo inúmeros pais consciência disto. O que isto significa? Significa que, se a escola recusa a separação de classes por nível que dividem os diferentes públicos e oferece efetivamente espaços pedagógicos de troca, ela possui, no entanto, uma estrutura que permite a relativa separação entre o período da manhã e o da tarde. Então, como entender essa forte contradição no discurso dos pais e da escola? Creio que seja necessário partir do jogo dos atores no centro dessa organização que é a escola.

O projeto pedagógico da escola se construiu internamente e foi levado por um núcleo de personalidades forte do estabelecimento. Ele foi tendo, aos poucos, a adesão de professores e outros membros da equipe. Cada vez que professores eram substituídos, era necessário realizar o trabalho de sensibilização para intimar os recém-chegados a se adaptar ao trabalho pedagógico particular da escola. E isso se apoia somente na boa vontade dos professores, pois nenhuma formação é proposta pela secretaria da educação do município, sendo o projeto da escola somente “tolerado” pelas instituições. Em outras palavras, nunca houve no centro da escola um consenso perfeito sobre a pertinência desses dispositivos pedagógicos e as relações de força dos

grupos de professores favoráveis, hostis ou indiferentes ao projeto puderam variar no tempo.

Assim, não é surpreendente que o grupo dos professores que mais investem no projeto trabalhem juntos no cotidiano, principalmente no período da manhã, período que a diretora da escola desejou que eu observasse prioritariamente, e que pode ser considerado como a “vitrine” da escola. Tampouco é surpreendente que os pais de classes médias tenham se interessado, em sua maioria, pelo período escolar ocupado pelos professores mais engajados e mais visíveis no estabelecimento, o que só poderia criar um efeito de bola de neve entre os pais, visto que a comunicação é entre eles um controle essencial do bom desenvolvimento escolar de seus filhos.

Observamos, então, que o jogo de atores da escola que conduziu parcialmente a essa repartição e a essas relações particulares entre as classes sociais. Digo parcialmente porque entendemos também que a escola depende igualmente de outras estruturas institucionais às quais ela pertence, o que nos leva a concluir nossa ideia com a questão da identidade do estabelecimento que busca a modificar a direção deste.

Trazer condições favoráveis à “importação” das classes médias foi certamente a primeira mudança fundamental inaugurada pela direção para modificar a identidade institucional da escola, principalmente ao permitir, como vimos, a redução da incerteza escolar de tal escolha para as famílias. Para isso, a chegada das classes médias foi uma condição necessária, mas insuficiente, à estabilização desta identidade, sua perenidade e viabilidade. Foi uma condição necessária, pois ela permitiu trazer às instituições educativas um discurso de êxito, de acordo com seus próprios discursos, principalmente sobre as questões de cidadania e de “fraternidade” entre as classes e as “raças”, e de entrar em uma relação de força favorável com as autoridades (os pais da classe média

contribuíram muito para isso) para reivindicar essencialmente dois pontos: a obtenção de um status da escola que reconheça suas especificidades e sua autonomia, e conseqüentemente o acesso a direitos especiais como, por exemplo, a possibilidade de escolher ela própria seus funcionários, especialmente as equipes de professores. Este é um ponto essencial do que desejam obter a escola e os pais de classe média para lutar contra as faltas de certos professores, sua incompetência, falta de investimento, etc. (repetindo as próprias críticas deles). Dito de outra maneira, sem que isso seja explicitamente reivindicado, a direção leva nas instâncias administrativas um projeto que se assemelharia ao *charter school* anglo-saxões. Pelo meu conhecimento, essas negociações ainda não tiveram êxito por razões eleitorais ou de troca de cargos no nível da secretaria de educação, mais isso ainda permanece um processo em andamento.

.....

BALLION, Robert, *Les consommateurs d'école*, Paris : Stock/Laurence Pernoud 1983, 310 p.

BERNSTEIN, Basil, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris : Éditions de Minuit, 1975, 347 p.

BROCHIER, Christophe, « Que transmet l'école publique au Brésil ? », *Temporalités* [En ligne], 6/7 2007, mis en ligne le 08 juillet 2009.

COSTA, Marcio da, KOSLINSKI, Mariane Campelo, « Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro », *Cadernos de Pesquisa*, 2011, n°142, vol.41, pp. 246-266.

DOS SANTOS TINÔCO, « L'enseignement supérieur au Brésil : massification, privatisation, exclusion », *La Recherche en éducation*, N°2 2009, pp. 21-39.

DRAELANTS, Hugues & DUMAY, Xavier. *L'identité des établissements scolaires*. Paris, PUF, 2011, 172 p.

FONSECA DE ALMEIDA, Ana Maria, *As Escolas dos Dirigentes Paulistas : ensino médio, vestibular, desigualdade social*, Argumentum, Belo Horizonte, 2009, 192 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), *Síntese de Indicadores Sociais, Uma análise das condições de vida da população brasileira*, Rio de Janeiro : Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, número 34, 2014.

MASSON, Philippe, « Penser autrement les carrières scolaires », *Revue française de pédagogie*, [En ligne], 180 juillet-août-septembre 2012, mis en ligne le 15 juillet 2012.

POUPEAU, Franck, FRANÇOIS, Jean-Christophe, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris : Raisons d'agir éditions, coll. « Cours et travaux » 2008, 228 p.

VAN ZANTEN, Agnès, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF 2009, 283 p.