Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

REGINA LUCIA FERNANDES DE ALBUQUERQUE

Estratificação escolar e segregação residencial: um estudo das percepções e práticas docentes em instituições escolares do Complexo da Maré.

Rio de Janeiro

2013

Regina Lúcia Fernandes de Albuquerque

Estratificação escolar e segregação residencial: um estudo das percepções e práticas docentes em instituições escolares do Complexo da Maré.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Mariane Campelo Koslinski

RIO DE JANEIRO

2013

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A dissertação "Estratificação escolar e segregação residencial: um estudo das percepções e práticas docentes em instituições escolares do Complexo da Maré."

Mestranda: Regina Lúcia Fernandes de Albuquerque

Orientada pela: Prof. Dr. Mariane Campelo Koslinski

É aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 03 de abril de 2013

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Mariane Campelo Koslinski

_____

Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

_____

Pro. Dr. Cynthia Paes de Carvalho

Dedicado aos meus alunos, os que são e os que foram. E aos seus largos sorrisos quando ainda nos encontramos.

Agradecimentos

Agradecer é um gesto simples considerando a proporção que pode ter o significado do ato de quem pratica àquele que agradece.

Agradeço a minha mãe por me proporcionar o capital cultural para que pudesse concluir meus estudos de base. Por seu carinho e apoio não apenas com esse trabalho, mas em meu processo de constante construção enquanto ator social.

Agradeço a minha orientadora Mariane Campelo Koslinski pelo carinho, dedicação e paciência com esse trabalho.

Agradeço as escolas pesquisadas, sem a colaboração das quais esse estudo não seria viável. Agradeço pela disposição para com a pesquisa e recebimento da pesquisadora.

Agradeço a CAPES pelo financiamento da pesquisa e ao Observatório de Educação e Cidades pela bolsa de mestrado.

Agradeço aos professores do programa e suas contribuições para com essa pesquisa e para minha formação de maneira geral.

Agradeço aos alunos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro pelas contribuições durante as aulas e aos alunos do grupo de pesquisa do LAPOPE. Em específico, pelas conversas e contribuições com a pesquisa, as alunas Wânia Balassiano e Julia Tavares.

Agradeço aos amigos por serem sempre um acalento quando meu coração não aguenta o peso que carrega. Em específico, Bruna Casal, Alessandra Nascimento, Thalita Bittencourt.

Agradeço ao meu irmão e sobrinho, minha família e fundamento do meu amor.

Agradeço aos meus alunos por constantemente contribuírem com meu processo de construção enquanto docente, me ensinando sobre relações humanas e me levando a atentar para minhas práticas.

SUMÁRIO

Listas de tabelas e gráficos 6

Listas de Siglas e abreviações 8

Resumo 9

Abstract 9

Introdução 11

Capítulo 1- Estratificação escolar e segregação residencial, o urbano e a escola produzindo desigualdades de oportunidades educacionais: estudo sobre práticas e percepções docentes. 19

I- Introdução. 19

1.1- Efeito vizinhança: as relações estabelecidas na vizinhança enquanto um elemento de impacto nas relações entre os grupos sociais. 19

1.2- Efeito escola e escola eficaz. 26

1.3- Teoria da rotulação e processos de estigmatização. 32

1.4- Produção de estigmas: estudos em sociologia do desvio. 35

1.5- Favela e representação sobre grupos sociais. 38

Capítulo 2 – As favelas na cidade do Rio de Janeiro: o Complexo da Maré enquanto um expoente de modelo de segregação residencial. 41

2.1- Introdução. 41

2.2- Favelas Cariocas: características do processo histórico de formação. 41

2.3- Modelo de Segregação residencial no Rio de Janeiro. 48

2.4- A Favela da Maré. 50

3. Capítulo 3- Características das escolas do objeto de estudo: análises descritivas e perfis das instituições. 57

3.1- Introdução. 57

3.2- As escolas. 57

3.3- Análises descritivas. 60

3.4- Percentuais de aprovação e retenção. 71

4. Capítulo 4 – Entrada no Campo: enturmação, práticas em sala de aula, conteúdos e organização espacial. 78

4.1- Introdução. 78

4.2- A entrada no campo. 79

4.3- Entrevistas com gestão. 84

4.4- Entrevistas com docentes. 89

4.5- Observação em sala de aula e Conselhos de Classe. 95

V- Considerações Finais. 110

Bibliografia 117

Lista de Tabelas e Gráficos

Gráfico 1. População de negros e pardos Complexo da Maré e Município do Rio de Janeiro. Fonte: Censo IBGE 2000 e 2010.

Gráfico 2. Renda per capita Complexo da Maré e Município do Rio de Janeiro. Fonte: Censo IBGE 2000 e 2010.

Gráfico 3. Taxa de analfabetismo Complexo da Maré e Município do Rio de Janeiro. Fonte: Censo IBGE 2000 e 2010.

Gráfico 4. Porcentagem de pais com alta escolaridade nas escolas estudadas. Fonte: Questionário Prova Brasil 2011.

Gráfico 5. Proficiência em Língua Portuguesa. Prova Brasil 2011.

Gráfico 6. Proficiência em Matemática. Prova Brasil 2011.

Gráfico 7. Dispersão de resultados de alunos em Língua Portuguesa. Prova Brasil 2011.

Gráfico 8. Dispersão de resultados de alunos em Matemática. Prova Brasil 2011.

Gráfico 9. Taxa de aprovação 1° ano nas escolas.Fonte: INEP.

Gráfico 10. Taxa de aprovação 3° ano nas escolas. Fonte: INEP Fonte: INEP.

Gráfico 11. Taxa de aprovação 1° ao 5° ano ano nas escolas(2005 até 2011). Fonte: INEP.

Gráfico 12. Representação da organização dos alunos em sala de aula. Turma 3° ano de baixo rendimento.

Gráfico 13. Representação da organização dos alunos em sala de aula. Turma 3° ano com alto rendimento.

Gráfico 14. Representação da organização dos alunos em sala de aula.Turma Projeto Nenhuma Criança a Menos.

Tabelas

Tabela 1. Turmas atendidas nas escolas

Tabela 2. IDEB das escolas (2005 a 2011).

Tabela 3. Percepções da gestão sobre as categorias analisadas.

Tabela 4. Percepções docentes sobre as categorias analisadas.

Lista de Siglas e Abreviações

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEBES – Centro Brasileiro de Estudos da Saúde

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CHP – Centro de Habitação Popular

COC – Conselho de Classe

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

NCM – Nenhuma Criança a Menos

SME – Secretaria Municipal de Educação

Resumo

O trabalho parte de estudos sobre as relações produzidas na dinâmica de segregação residencial como um fator de interferência nas dinâmicas intraescolares. Investiga as percepções docentes sobre o futuro escolar de seus discentes e a associação de tais percepções a uma seleção de práticas no cotidiano escolar. Parte da hipótese de que algumas práticas intraescolares estão associadas às representações, rótulos e produções sobre características do território, dos discentes e suas famílias.O estudo tem como foco quatro escolas localizadas em uma das dezesseis comunidades de um grande complexo de favelas na Zona Norte no Município do Rio de Janeiro. Nossa opção metodológica dá-se no mote da pesquisa qualitativa. Trata-se de um estudo etnográfico, com realização de entrevistas com gestores e docentes atuantes nos anos de 2012-2013 em turmas de 3° ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental, observações de Conselhos de classe e observação em sala de aula.

A relevância da pesquisa justifica-se mediante as características pouco exploradas em estudos que observam impactos de territórios com concentração de pobreza sobre práticas intraescolares. Tais como: a representação que os docentes constroem sobre as possibilidades dos educandos no interior da instituição escolar e a orientação das práticas dos mesmos segundo essas representações.

Palavras chave: percepções e expectativas docentes, segregação residencial, práticas intraescolares, favela e representações.

Abstract

The work is part of studies on the relations produced in the dynamics of residential segregation as an interference factor in dynamic inside of scholl . Investigates teachers' perceptions of the future of their school students and the association of these perceptions to a selection of practices in everyday school life . Part of the hypothesis that some practices inside of school are associated with representations , labels and production characteristics of the territory , the students and their family. The study focuses on four schools located in one of the sixteen communities of a large complex of slums in the Northern Zone municipality of Rio de

Janeiro . Our methodological approach gives up the motto of qualitative research . This is an ethnographic study involving interviews with managers and active teachers in the years 2012-2013 in classes of 3rd year of the first segment of Elementary Education , Boards of class observations and observation in the classroom .

The relevance of the research is justified by the characteristics unexplored in studies looking at the impacts of areas with concentrations of poverty on in practices inside of school. Such as: the representation that teachers build on the possibilities of students within the school institution and orientation of the same practices under these representations.

Keywords: teacher’s perceptions and expectations, residential segregation, practices inside of school, slum and representations .

Introdução

A presente dissertação versa sobre a pesquisa realizada em quatro escolas no Município do Rio de Janeiro, localizadas em um grande complexo de favelas, sobre as percepções docentes a respeito da capacidade de aprendizagem e possibilidades dos alunos no interior das instituições escolares e em que medida essas percepções materializam-se em práticas no cotidiano escolar. Inserimo-nos na corrente de pesquisa sociológica que conjuga a sociologia da educação e sociologia urbana para pensar estratificação escolar/distribuição de oportunidades educacionais a partir não somente da escola e da família, mas também do território[1]. Dessa maneira, consideramos relevante para a compreensão da estratificação da rede de ensino pública a influência das questões ligadas ao território, o processo de segregação residencial produzindo espaços de concentração de pobreza e de estratificação social na cidade.

Este diálogo entre a sociologia urbana e a sociologia da educação orienta-se no sentido de compreender se existem percepções sobre o território, sobre os alunos e suas famílias materializadas nas relações intraescolares através de práticas que perpassam a formação de educação básica de alunos moradores de áreas segregadas da cidade. Nossa hipótese é que essas percepções, rótulos e produções sobre os alunos podem estar relacionadas à representação sobre o território (GOLDWASSER, 1974; SCHNEIDER, 1974; GOFFMAN, 1975; VALLADARES, 2005; ZALUAR E ALVITO, 2006), sobre os alunos e suas famílias. Ou seja, tais percepções podem ser tomadas enquanto justificativas para uma seleção de práticas próprias do ambiente intraescolar e/ou utilizadas enquanto instrumento de seleção.

Nesse sentido as principais questões de estudo norteadoras da presente dissertação são: Quais as representações dos professores sobre o território no qual se localiza a instituição escolar e residem os alunos? Quais as percepções dos professores sobre a capacidade de aprendizagem dos seus alunos e sobre o futuro escolar dos mesmos? Essas percepções docentes estão relacionadas às representações sociais sobre o território? Como tais representações se relacionam com práticas intraescolares como,

[1] Estudos anteriores sobre a temática protagonizavam enquanto agentes do processo de socialização de crianças em idade escolar apenas a família e a escola, não atribuindo o devido papel a vizinhança, a criação de laços (ou enfraquecimento dos mesmos) de pertencimento a comunidade e a formação de pares na vizinhança.

por exemplo, práticas de seleção de grupos, enturmação de alunos e práticas em sala de aula? Há variação nas práticas entre as escolas estudas e dentro das escolas estudadas?

A opção metodológica para o desenvolvimento desse estudo dá-se no mote da pesquisa qualitativa com realização de entrevistas semi estruturadas com os docentes atuantes nos anos de 2012-2013 em turmas de 3° ano regular e 4° ano do Projeto Nenhuma Criança a Menos[2], em quatro escolas municipais alocadas em uma mesma favela no Complexo da Maré. Foram realizadas quatro entrevistas semi estruturadas com gestores e cinco entrevistas com docentes. Além das entrevistas, em 2013 foram realizadas observações em sala de aula e observações dos Conselhos de Classe de uma das escolas selecionadas para a pesquisa.

Fonseca (1998) disserta sobre o método etnográfico entendendo o mesmo enquanto o encontro entre o individualismo metodológico (o particular) e a perspectiva sociológica (o social). Esse encontro é permeado por tensões, contudo o movimento interpretativo da etnografia compreende a ida do particular a generalização, compreendendo que um fenômeno não está desvinculado do contexto social no qual ocorre. Para Gusmão (2008) esse movimento compreende uma metodologia etnográfica na qual nas etapas do método o pesquisador perceba que ao cruzar dados, comparar entrevistas, classificar falas com diferentes tipos de representações, é possível identificar o contexto social na qual se inserem essas representações. Fonseca (1998) identifica cinco elementos que compõem a metodologia etnográfica: estranhamento, – estranhar, incomodar-se com algum acontecimento no campo - esquematização, - organização lógica da análise, formulação de tabelas, cruzamento de variáveis, esquematização de dados- desconstrução, - desconstruir idéias preconcebidas abandonando estereótipos sobre conceitos – comparação – comparar o seu estudo com estudos análogos da literatura antropológica- e sistematização do material em modelos alternativos – nem sempre os modelos desenvolvidos em outros estudos correspondem as demandas diretas do seu objeto, nesse sentido o autor pode oferecer uma contribuição ao campo através de um modelo alternativo de análise.

[2] As classes de NCM fazem parte do Projeto Nenhuma Criança a Menos que consistiu no reagrupamento de alunos analfabetos nas classes de 3º ano que não foram retidos, mas passaram a uma turma de 4º ano com caráter de Projeto.

Acreditamos que o presente estudo perpassou por todas essas etapas de pesquisa, mencionadas por Fonseca (1998): o estranhamento com a entrada no campo e as observações em sala de aula, as identidades de docente e de estagiária aferidas a pesquisadora e seu papel de liminaridade, a esquematização de dados da pesquisa através de tabelas construídas a respeito das características da população local, sobre a distribuição de desempenho dos alunos nas avaliações exteriores buscando perfis de maior ou menor equidade entre as escolas, a classificação dos dados das entrevistas, a desconstrução sobre o que encontraria no campo ao observar uma turma em que a docente não apresentava práticas de seleção de grupos tão evidentes quanto nas demais salas observadas, a comparação com outros estudos e produções sobre o tema e, por fim, a contribuição do estudo para o campo.

A opção pela realização do estudo de caso com docentes atuantes no 3° ano e não nos demais anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental deu-se mediante ao fato deste ano ser o que apresenta maior percentual de retenção nas quatro escolas selecionadas para o estudo[3], superando, em larga escala, a média de retenção deste mesmo ano no Município do Rio de Janeiro como um todo, assim como a média geral da Coordenadoria Regional de Educação na qual se situam as escolas, no caso 4° CRE. Além do 3° ano configurar-se como interessante para o estudo proposto, uma vez que as percepções e ações dos docentes (por exemplo, as decisões de reprovar ou de colocar o aluno em classe de projeto) são mais evidentes. As quatro escolas selecionadas para o estudo possuem classes de 3° ano mesmo com as realocações em atendimento ao Programa 0400 descrito no Anexo III da lei 5.550 de 10 de janeiro de 2013[4].

A relevância do presente estudo justifica-se mediante as características pouco exploradas em estudos quantitativos que observam impactos de territórios com concentração de pobreza sobre distribuição de oportunidades educacionais. Apesar de

[3] A maior retenção no 3º ano é uma tendência geral no primeiro segmento do Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro, contudo esta tendência é mais pronunciada nas escolas selecionadas para estudo.

[4] O anexo III da lei ordinária 5.550 de 10 de janeiro de 2013 dá resoluções sobre o programa 0400, Programa Estratégico para Educação, sendo este um desdobramento do Programa Escola Carioca em tempo integral implementado pelo anexo II também da lei 5.550. O Programa Escola Carioca em Tempo Integral aumenta de 4h e 30 para 7h o tempo de permanência dos educandos do primeiro segmento de Ensino Fundamental nas instituições escolares e sanciona um reagrupamento desses educandos em grupamentos por faixa etária: Casa de Alfabetização (1º ao 3º ano), Primário Carioca (4º ao 6º ano) e Ginásio Carioca (7º ao 9º ano).

em sua maioria atribuírem o efeito vizinhança aos mecanismos de socialização produzidos no território, pouco exploram a hipótese do impacto da vizinhança sobre os processos e relações no interior da instituição escolar (RIBEIRO e KOSLINSKI, 2010). Destacamos o trabalho de dissertação de Christóvão (2009) como um estudo qualitativo que buscou articular os efeitos produzidos na dinâmica de segregação residencial, o *efeito vizinhança* (SMALL, 2002) como um fator de interferência nas dinâmicas intraescolares, através da observação de práticas docentes. Contudo, Christóvão (2009) faz uma apreciação do impacto mais geral sobre o funcionamento da escola e das práticas docentes. Além disso, a observação ocorreu principalmente em uma sala de aula. Outro trabalho que buscou articular o efeito vizinhança ao modelo institucional escolar foi o de Torres et al (2008), contudo esse trabalho diferencia as escolas pelos insumos que estas tem disponíveis (tipo de rede, acesso a merenda, material escolar, uniforme, tempo de permanência na escola), versando mais sobre o efeito redistributivo ao acesso a serviços e equipamentos educacionais do que sobre práticas intraescolares. O presente estudo apresenta enquanto uma de suas hipóteses que as práticas intraescolares podem se diferenciar dentro da própria instituição.

Representada por uma vasta gama de pesquisadores, essa corrente de pesquisa que conjuga sociologia da educação e sociologia urbana para pensar estratificação e oportunidades educacionais ainda é recente no contexto brasileiro, mas apresenta significativas produções. Um de seus expoentes são os estudos desenvolvidos pelo Observatório Educação e Cidades através do projeto Observatório da Educação (CAPES/INEP). A questão norteava-se no sentido de investigar a influência da dinâmica de segregação residencial nas questões ligadas a equidade de distribuição de oportunidades educacionais, a eficácia escolar, além de buscar a abertura de canais de debate na perspectiva de uma interlocução entre políticas públicas educacionais e de planejamento urbano.

Nesse sentido, neste trabalho serão destacadas algumas produções do Observatório de Educação e Cidades como expoentes dos estudos desenvolvidos nesta linha de pesquisa: as dissertações de Christovão (2009), Novaes (2010) e Zucarelli (2009) e os artigos de Ribeiro (2003), Alves, Franco e Ribeiro (2008), Brito e Costa (2010), Koslinski, Lasmar e Alves (2012).

Observa-se tanto na análise das dissertações de Novaes (2010), Zucarelli (2009) e Christovão (2009), assim como no artigo de Alves, Franco e Ribeiro (2008) e Koslinski, Lasmar e Alves (2012) um movimento investigativo sobre a importância da dimensão territorial no estudo das condições de equidade e eficácia no processo de escolarização. Tais estudos debruçam-se na busca de canais de diálogo no sentido de fomentar um campo de interlocução entre políticas urbanas e educacionais compreendendo os mecanismos pelos quais se estabelecem a relação entre segmentações socioterritoriais e desigualdades de oportunidades. Nessa medida os esforços se direcionam em identificar os mecanismos pelos quais o território exerce impacto sobre as desigualdades educacionais. Sendo atribuída ao território sua devida importância enquanto mais um dos fatores na rede do processo de socialização de crianças. Considerando tanto seu potencial de formação de redes de socialização, quanto por sua interferência no clima escolar[5].

Consideramos que essas produções contribuem para a realização deste estudo na medida em que buscam identificar os processos pelos quais o modelo de segregação residencial no Município do Rio de Janeiro exerce impacto sobre a estratificação escolar/distribuição de oportunidades educacionais, movimento que também será empreendido neste estudo. Contudo, aqui buscamos compreender as percepções e expectativas dos professores sobre o futuro escolar de seus alunos, investigando se existe uma representação sobre os territórios com concentração de pobreza tomados enquanto elementos que influenciam nas práticas intraescolares, como práticas de seleção de grupos. Esses processos de seleções de alunos são práticas que se relacionam com as expectativas docentes sobre a capacidade de aprendizagem dos discentes (ROSENTHAL, 1968; RIST, 1977), atribuindo aos grupos de alunos passíveis de altas expectativas mais recursos que agreguem valor a sua aprendizagem, em detrimento dos grupos de alunos passíveis de baixas expectativas. Esses grupos de alunos passíveis de baixas expectativas podem sofrer processos de rotulação no interior do ambiente escolar (RIST, 1977). Esses processos de rotulações podem ter enquanto desdobramento a criação de estigmas a determinado grupo de atores (GOFFMAN, 1975). Inferimos nesse

[5] Estudos anteriores sobre a temática protagonizavam enquanto agentes do processo de socialização de crianças em idade escolar apenas a família e a escola, não atribuindo o devido papel a vizinhança, a criação de laços (ou enfraquecimento dos mesmos) de pertencimento a comunidade e a formação de pares na vizinhança.

estudo que essas representações sobre as regiões com concentração de pobreza, advindas de processos de segregação residencial, estendem-se para as representações sobre os atores sociais residentes dessas regiões. As baixas expectativas em relação a esses grupos relacionam-se com práticas intraescolares de seleções de grupos, redução de conteúdo e de baixa expectativa em relação à extensão da trajetória escolar dos alunos.

Traçando o fundo e as problematizações sobre a temática, elaboramos os seguintes objetivos:

- Analisar as representações sociais sobre os locais em que alunos residem e estudam definidos enquanto favela;

- Analisar se os docentes e gestão partilham dessas representações;

- Analisar se as percepções e expectativas docentes sobre os alunos estão relacionadas, de um lado, com as representações do bairro em que alunos residem e estudam e, de outro, com o processo de tomada de decisões, na operacionalização de práticas de enturmação de alunos e práticas diferenciadas em sala de aula dentro da instituição;

- Identificar, através da observação das práticas intraescolares, se existe diferenças nas práticas cotidianas de docentes atuantes no 3° ano entre as escolas estudadas. Analisando, ainda, a existência dessas diferenças dentro de uma mesma instituição no que tange, sobretudo, as práticas de enturmação, aprovação e retenção;

- Identificar as expectativas dos docentes lotados em turmas do 3° ano do Ensino Fundamental em relação aos alunos, confrontando essas perspectivas no que apresentam de aproximações, semelhanças ou divergências.

De acordo com os objetivos definidos para este estudo elaboramos as seguintes hipóteses:

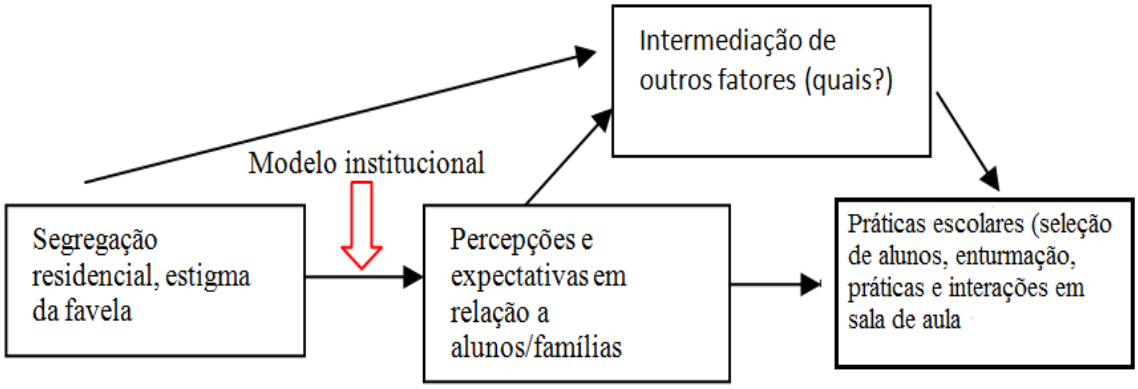
-A expectativa dos docentes em relação à capacidade de aprendizagem e futuro escolar dos discentes parecem relacionarem-se com as representações sociais sobre os territórios definidos enquanto favela.
-Essas percepções, rótulos e produções sobre os alunos podem ser influenciadas por uma representação social sobre o território, sobre os discentes e suas famílias,

percepções estas que podem ser tomadas enquanto justificativas para uma seleção de práticas próprias do ambiente intraescolar, mas que podem ser utilizadas enquanto instrumento de seleção.

-Nessas práticas intraescolares podem produzir-se percepções a respeito do futuro escolar e da capacidade de aprendizagem dos discentes das escolas analisadas, nas quais se diferenciam os grupos que irão dispor de artifícios escolares que lhes possibilitem uma maior duração de sua trajetória escolar.

- Variação nas percepções e práticas pode ocorrer de acordo com outros fatores mediadores, tais como, proximidade dos professores ao território ou outros fatores a serem investigados (gestão, histórico da escola).

A seguir, apresentamos um esquema gráfico do modelo teórico que pretendemos utilizar para este estudo e, em seguida, apresentamos a temática de cada capítulo.



De acordo com o resumo sobre o modelo teórico a ser empreendido na dissertação a intenção do caminho a ser percorrido nas análises do presente estudo observa, através de um modelo institucional, como a segregação residencial e a produção de representações sobre a favela estigmatizando esses locais como lugares da carência, pobreza e violência se relaciona com as percepções e expectatativas docentes em relação aos alunos e suas famílias. E como essas percepções e expectativas dos docentes, mediadas por outros fatores, se operacionalizam em práticas intraescolares, como, por exemplo, práticas de enturmação, seleção de alunos e práticas de interação em sala de aula. Entendemos que esse processo não se dá de forma linear. Dessa maneira, se faz necessário considerar a intermediação de outros fatores nesse processo.

Desta maneira, este estudo divide-se em três momentos distintos. No primeiro momento, que corresponde ao primeiro capítulo da dissertação empreender-se-á a análise do modelo teórico a ser trabalhado na pesquisa. Discute a bibliografia sobre os

efeitos da segregação residencial produzindo áreas de concentração de pobreza na cidade, a relação entre segregação residencial e estratificação escolar e a produção de representações sociais sobre os territórios tidos enquanto favelas.

O segundo capítulo da dissertação discute a formação histórica das favelas cariocas, os tipos de segregação residencial que encontramos na cidade, além de características particulares do processo de formação histórico da favela na qual situam as escolas protagonistas de nosso objeto de estudo.

O terceiro capítulo da dissertação compreende dos projetos que originaram as quatro escolas de nosso objeto de estudo. O capítulo apresenta as análises descritivas construídas a partir de dados disponíveis nos bancos dos questionários aplicados na Prova Brasil no ano de 2011 das escolas selecionadas, além da taxa de aprovação nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011 do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O objetivo é traçar um perfil descritivo das instituições identificando indícios de práticas mais equitativas ou menos equitativas entre as escolas.

No quarto capítulo da dissertação empreenderemos as análises desenvolvidas a partir das entrevistas realizadas com docentes e gestão das escolas analisadas, das observações em sala de aula, assim como observações de Conselhos de Classe registradas em caderno de campo.

Fechamos essas breves considerações apontando para a necessidade de serem formuladas políticas públicas de planejamento urbano que atuem mais no mote do desenvolvimento humano do que nos interesses de especulação imobiliária. Buscando interfaces entre políticas de planejamento urbano menos segregacionistas em diálogo com a promoção de políticas públicas educacionais que minimizem a criação de instrumentos seletivos[6].

[6] Os critérios de seletividade adotados por escolas públicas orientam-se sob a lógica da ecologia de diferenciação de grupos. Considerando os limites do trabalho a ser realizado indicamos como maiores informações a respeito: COSTA, M; KOSLINSKI, M. C. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 246-266, 2011.

Capítulo 1- Estratificação escolar e segregação residencial, o urbano e a escola produzindo desigualdades de oportunidades educacionais: estudo sobre práticas e percepções docentes.

I- Introdução

O primeiro capítulo discute a bibliografia sobre os efeitos da segregação residencial produzindo áreas de concentração de pobreza na cidade, a relação entre segregação residencial e estratificação escolar e a produção de representações sociais sobre os territórios caracterizados enquanto favelas.

Dessa maneira, nesta unidade realiza-se o levantamento de quatro categorias consideradas essenciais para a construção do objeto de pesquisa: segregação residencial, eficácia escolar, representação e percepções e expectativas docentes. Dessa maneira, o capítulo discute estudos que focalizam, de um lado, a relação entre segregação residencial e práticas intraescolares (WILSON, 1987; SMALL, 2002; TORRES, 2008; CHRISTÓVÃO, 2009; RIBEIRO E KOSLINSKI, 2010), e de outro a eficácia escolar (REYNOLDS & TEDDLIE, 2000; BROOKOVER, 1978, 1979; TEDDLIE & STRINGFIELD, 1993 RUTTER. et al, 1979; MORTIMORE, 1988, 1991; BROOKE & SOARES, 2008), representação (GOFFMAN, 1975, 1988; VALLADARES, 2000) e percepções e expectativas docentes (ROSENTHAL, 1968 ; RIST, 1977, EARP, 2009, GOMES, 2012.)

1.1- Efeito vizinhança: as relações estabelecidas na vizinhança enquanto um elemento de impacto nas relações entre os grupos sociais.

O histórico nas produções na área da sociologia da educação que versam sobre o tema das desigualdades escolares pode ser grosso modo dividido em três momentos. Segundo Koslinski, Lasmar e Alves (2012), após a 2° Guerra Mundial, com a influência de valores de igualdade, desenvolvimento humano e social, diversos estudos no campo da sociologia da educação começam a promover investigações sobre a possibilidade de mobilidade social e igualdade de oportunidades mediante a progressão e permanência na instituição escolar. Uma das produções mais influentes nesse sentido foi o Relatório Coleman, considerado por diversos estudos no campo da sociologia da educação como marco na inflexão do olhar sobre como características das instituições escolares se relaciona com o desempenho dos alunos.

O Relatório Coleman, apesar de ter como intenção explicar a diferença de desempenho escolar dos alunos através das diferenças entre as escolas, acabou por revelar que o principal fator que explicava as diferenças entre as escolas eram as variáveis socioculturais do público atendido, em detrimento das diferenças de características entre as escolas, como recursos, qualificação dos docentes e currículos ministrados. Dessa maneira, os resultados apontados pelo estudo suscitaram discussões e críticas no mundo acadêmico devido aos seus resultados apontarem para um quadro no qual é minimizado a capacidade da instituição escolar de agir sobre o desempenho de seus alunos.

Em resposta aos resultados apontados pelo Relatório Coleman, uma segunda geração de estudos no campo da sociologia da educação trata do surgimento do conceito de escola eficaz. Os estudos sobre escola eficaz e o Relatório Coleman, apesar de apresentarem divergência substancial quanto ao impacto das diferenças entre escolas nos resultados dos discentes, apresentam alguns pontos de aproximação. Alguns estudos argumentam que o Relatório Coleman está na origem dos estudos de eficácia escolar já que tanto uma perspectiva quanto a outra tratam de estimar os resultados escolares dos alunos a partir de fatores escolares e extraescolares (BROOKE & SOARES, 2008). Contudo, a metodologia utilizada bem como os fatores escolares que são levados em conta são diferentes. Coleman se concentrou nos fatores relacionados à infraestrutura, currículo e qualificação dos professores. Já os estudos de eficácia escolar se concentram nas práticas escolares, fatores esses que, acrescidos a diferenças nos modelos estatísticos utilizados, levaram as divergências de resultados dos estudos empreendidos pelo Relatório Coleman e pelos estudos no campo da escola eficaz. (BROOKE & SOARES, 2008)

Numa oposição aos resultados apontados pelo Relatório Coleman, a corrente da eficácia escolar afirma que a escola e as práticas escolares são categorias de grande importância no processo de escolarização. Trazem evidências de que as escolas exercem um efeito positivo sobre o processo de aprendizado dos alunos maior do que o impacto estimado anteriormente pelo estudo de Coleman.

A partir da década de 90 emerge uma terceira geração de estudos que busca inter-relacionar os campos da sociologia da educação e da sociologia urbana. A

segregação residencial é um conceito chave na inter-relação promovida pela terceira geração sobre estudos em eficácia escolar que produz uma aproximação entre a sociologia da educação e a sociologia urbana. Tais estudos consideram a vizinhança ou o bairro como uma esfera de relações sociais que pode interferir nos resultados escolares e nas trajetórias individuais, sobretudo, de atores oriundos de áreas estratificadas socialmente e caracterizadas pela concentração de pobreza. Se a sociologia da educação já atentava para o impacto de fatores relacionados à escola (estudos de escola eficaz) e fatores extraescolares (focando o impacto da família, origem do aluno) sobre oportunidades e trajetórias educacionais, os estudos sobre vizinhança trazem um terceiro elemento, extraescolar, para pensar a distribuição de oportunidades.

Essa terceira corrente apresenta enquanto influência os estudos empreendidos por Wilson (1987) e os respectivos desdobramentos dos mesmos em relação aos efeitos da segregação residencial e das relações de vizinhança no desenvolvimento social e acesso a disponibilidade de informações relevantes - inclusive no que tange a possibilidade de ascensão social- em bairros/vizinhanças com concentração de pobreza. (SMALL, 2002; SMALL e NEWMAN, 2001; JENCKS e MAYER, 1990; ELLEN & TURNER, 1997)

Wilson (1987) é o grande precursor na articulação entre os efeitos do território considerando um conjunto de explicações relacionadas às seguintes variáveis: sociais, demográficas e da vizinhança. O autor inicia sua análise na observação da concentração de pobreza em áreas específicas nos grandes centros metropolitanos dos Estados Unidos. Adota uma explicação macroeconômica do processo de deslocamento e concentração do parque industrial norte-americano e a formação de áreas de concentração de pobreza. O deslocamento das indústrias das cidades centrais para as periferias e a crescente necessidade de especialização do trabalho no interior dessas indústrias propicia que os grupos de indivíduos qualificados a prática deste trabalho tenham mobilidade de deslocamento territorial. Aqueles que não possuem os requisitos para o desempenho dessas funções produtivas permanecem no lugar em que já estavam. Logo, essas vizinhanças passam a ser caracterizadas pela grande concentração de pobreza e a apresentar como característica o perfil de maior vulnerabilidade de sua população. Uma vez que é uma população que apresenta poucos recursos para o

desenvolvimento de funções especializadas no setor produtivo, possuem menos oportunidades de empregabilidade, concentram-se em uma vizinhança na qual os mecanismos mediadores do modelo de socialização para os mais jovens não apresentam parâmetros similares às exigências da dinâmica do universo do trabalho, dispõem de redes sociais mais restritas havendo pouca circulação de informações sobre emprego e de acesso à disponibilidade de informações presentes nestas vizinhanças.

Wilson (1987) sinaliza para a questão do isolamento social das áreas com concentração de pobreza da cidade, nas quais os problemas sociais propícios de ambientes urbanos, mas concentrados nas áreas mais estratificadas socialmente, tendem a ser evitadas por atores que não residam nestes locais e que não tenham fortes laços de relações com aqueles que residem nesses lugares. Dessa maneira, o padrão de referência para as crianças são as relações e comportamentos desenvolvidos pelos adultos de seu convívio, majoritariamente, moradores daquele bairro. Assim são estabelecidas práticas pouco diversificadas, uma vez que os referenciais para sua construção são provenientes de um grupo que desenvolve processos de socialização ou sofrem a ação de processos institucionais, que apresentam grande semelhança entre si. Este seria um dos desdobramentos do fenômeno definido por Wilson (1987) enquanto *efeitos da concentração de pobreza*.

Small e Newman (2001) fazem uma revisão da influência do estudo de Wilson (1988) na literatura sobre oportunidades individuais[7], assim como na hipótese do aumento da concentração de pobreza mediante aos efeitos da distribuição de oportunidades de emprego (WILSON, 1996; JARGOWSKY & BANE, 1991; JARGOWSKY, 1997). A hipótese explicativa de Wilson (1987) para o crescimento das áreas de concentração de pobreza influenciou estudos que apontaram duas outras hipóteses explicativas para o fenômeno: o modelo de segregação residencial (MASSEY & DENTON 1987, 1993; DENTON & MASSEY 1988; MASSEY et al 1994) e a diminuição de empregos com baixa qualificação (WILSON, 1987; KASARDA 1989; WEICHER, 1990; KAIN 1992; JENCKS & MAYER, 1990). [8]

[7] Entre as obras citadas pelos autores encontram-se Jencks, 1991; 1992; Kasarda, 1989; Wacquant e Wilson, 1989; Massey e Denton, 1993; Lawson, 1992; Mincy, 1994; Jargowsky e Bane, 1990

[8] Destacamos que, entre os estudos citados, Wilson em "*The Trully Disavantagment*" (1987) aponta fenômenos que se associam a concentração de pobreza em territórios específicos, tais como: aumento de

No que diz respeito a influencia de Wilson (1987), Jencks e Mayer (1990) desenvolveram um trabalho referenciado de forma significativa em estudos posteriores sobre os modelos de socialização e seu impacto sobre desigualdades de oportunidades educacionais. No entanto os autores não tratam somente do aspecto negativo de morar em áreas com concentração de pobreza e disuctem outros modelos de socialização decorrentes da segregação residencial. Ao analisar a literatura sobre efeito bairro, Jencks e Mayer (1990) identificam duas linhas depensamento: a primeira postula que uma vizinhança bem sucedida encorajaria comportamentos positivos. Já a segunda caracteriza-se pelo oposto: vizinhos bem sucedidos encorajariam comportamentos negativos. Em relação à primeira tese, os autores analisam esse modelo em três tipos diferentes de socialização: *epidêmicos, socialização coletiva e institucionais*. O modelo epidêmico atua na perspectiva de que a adoção de determinado tipo de hábito por um número significativo de indivíduos, em especial de jovens, apresenta como tendência disseminar-se com facilidade entre o grupo social. Nesse sentido, em uma vizinhança na qual grande parte dos jovens não frequenta a escola priorizando as relações de trabalho, existe a probabilidade desse comportamento ser adotado por outros membros do grupo. Os modelos de socialização coletiva, ou a teoria dos papéis sociais, tem como pressuposto que as relações e hábitos estabelecidos pelos adultos integrantes de um grupo social influenciam as crianças do mesmo. Os modelos institucionais correspondem ao tipo de instituição encontrado na vizinhança, considerando sua qualidade, inclusive a ausência de instituições. A falta de acesso às instituições, assim como a baixa qualidade das mesmas influenciaria a vizinhança na percepção de oportunidades, sejam referentes ao mercado de trabalho ou ainda na busca por instituições distintas daquelas encontradas na vizinhança. Esse modelo de socialização em vizinhanças caracterizadas pela concentração de pobreza, atua no sentido de limitar as redes e a disponibilidade de informações. Esses três modelos de socialização atuam na linha de pensamento na qual quanto maior a concentração de pobreza em uma vizinhança e menor a presença de instituições nessa mesma vizinhança, menores serão as chances dos moradores dessa vizinhança disporem de acesso a informações sobre oportunidades educacionais ou de ofertas de emprego .

---

famílias nas quais a provedora econômica da casa é a mulher, aumento de famílias monoparentais, aumento de filhos fora do casamento, aumento de gravidez na adolescência.

Contudo, há uma outra abordagem que postula que uma vizinhança abastada desencorajaria comportamentos positivos. Nesse sentido, famílias com baixos recursos alocadas em uma vizinhança abastada seriam passíveis de vivenciar situações desvantajosas, considerando que as familias mais abastadas teriam melhores condições de atrair para si os recursos presentes no local – modelo de competiçao entre vizinhos-. Além disso, as famílias mais pobres podem sofrer com baixa auto estima e desestímulo. Jencks e Mayer (1990) postulam que esse tipo de socialização é atravessado por modelos de privação relativa, no qual os indivíduos comparam entre si os recursos que seus pares próximos possuem que estes não desfrutam. Dessa maneira, uma família tem tendência a comparar a escola na qual seu filho está matriculado, além do desempenho acadêmico de seu filho, com as escolas e desempenhos de outras crianças na vizinhança. Por exemplo, uma criança com alto rendimento escolar tem maior confiança em seu desempenho e na possibilidade de frequentar uma escola com alto prestígio do que uma criança com baixo rendimento escolar. Nesse sentido, Jencks e Mayer (1990) considerando a escasses de recursos, apontam para a existência de competição entre alunos por vagas em instituições e entre turmas no interior das escolas. A teoria da privação relativa postulada por Jencks e Mayer (1990) aponta para a criação de uma cultura comum entre os grupos de indivíduos que não obtenham sucesso naquilo em que os modelos de socialização apresentam para os mesmos enquanto necessário. Desta maneira, a cultura desse grupo de indivíduos passa a considerar o que é reprovável dentro dos modelos de socialização institucional enquanto um elemento comum, produzindo uma subcultura desviante (JENCKS & MAYER, 1990). A partir dos estudos de Jencks e Mayer (1990) identifica-se um legado dos estudos de Wilson (1987) não apenas sobre a discussão dos processos que produzem vizinhanças com concentração de pobreza, mas também a análise do impacto do isolamento de grupos dentro do modelo institucional escolar.

A leitura de Wilson (1987) abre, significativamente, os caminhos para a problematização da relação do espaço e da disponibilidade de oportunidades. Contudo, sua análise apresenta alguns pontos pouco explorados, além de apresentar uma visão por vezes determinista dos mecanismos mediadores de socialização dentro do território. Priorizando uma visão macro e generalista, Wilson (1987) acaba por desconsiderar as possibilidades de diferentes ações ou estratégias adotadas por atores sociais dentro de

uma mesma vizinhança segregada. Small (2002) avança no sentido de considerar que a vizinhança ou bairro possui impacto sobre os mecanismos de socialização entre os grupos sociais, uma vez que exerce influência sobre a construção de redes entre os atores, comportamentos e hábitos comuns dentro daquele grupo social. Contudo, a vizinhança/bairro não exerce impacto da mesma forma sobre todos os indivíduos. Nesse sentido, Small (2002) considera os atores sociais na construção de suas estratégias para dispor de elementos que não necessariamente encontram-se presentes dentro da vizinhança em que residem.

Small (2002) em seu estudo "*Villa Victoria: the transformation of social capital in a Boston barrio*" relaciona o efeito vizinhança ao capital social (BOURDIEU, 2007), ao estabelecimento de relações dentro da vizinhança (SMALL, 2002). O objeto de estudo de Small (2002) configura-se enquanto um bairro popular com famílias, sobretudo de origem latina, próximo a um bairro composto por moradores provenientes de classe média, sobretudo branca. Small (2002) aponta que apesar da proximidade física o estabelecimento de laços de relações entre esses grupos encontram barreiras que limitam seu domínio de extensão devido à lógica de segregação espacial residencial. Lógica que limitaria os atores oriundos de classes menos abastadas a travarem sumariamente redes sociais, laços de relações com outros grupos sociais que disporiam de um capital social que se diferenciasse ao seu. Small (2002) definiu este fenômeno como *ecologia de diferenciação de grupos*, no qual existe a proximidade física entre os espaços da cidade que obedecem a uma lógica segregacionista de classes de capital social distintos, contudo mesmo com a proximidade física destes espaços os grupos sociais oriundos dos mesmos pouco se relacionam devido à constituição de barreiras invisíveis de segregação[9].

Em sua análise, Small (2002) aponta para os efeitos do território como fator de influência nos processos de socialização entre os grupos sociais. Contudo ao apontar que o território não afeta a todos da mesma maneira, Small (2002) avança no sentido de

[9] O conceito de segregação em Small (2002) refere-se à dinâmica de relações na vizinhança caracterizada por proximidade física e distância social. Ribeiro (2003) aproxima-se dessa definição na medida em que conceitua segregação através da relação de desigualdades sociais expressas enquanto organização do território na cidade.

considerar as possibilidades de ações dos atores sociais dentro do território. Assim leva em conta a articulação desses atores em prol de mecanismos que facilitem sua dinâmica cotidiana de sobrevivência e permanência dentro de seus territórios. Galster and Killen (1995) também avançam nesse sentido ao relacionar as oportunidades de escolha- tanto as estruturais da cidade (geografia objetiva de oportunidades), quanto as percebidas pelo grupo (geografia subjetiva de oportunidades)- às políticas públicas para os grupos sociais mais vulneráveis. Assim, esses autores compreendem que a mudança estrutural na geografia de oportunidades tem sua força propulsora na reformulação e fomento a criação de políticas públicas específicas para os territórios em situação de vulnerabilidade.

De acordo com Galster & Killen (1995), os indivíduos adotam ações diferenciadas frente à geografia de oportunidades locais. O que inferimos neste estudo é que os atores escolares que atuam em áreas de segregação residencial também podem adotar ações diferenciadas, inclusive diferindo das concepções empreendidas pelo modelo institucional. Essa ação diferenciada relaciona-se com as distintas relações e percepções sobre o território.

Frente às discussões propostas é importante ressaltar que os resultados apresentados pelos trabalhos aqui analisados não nos permitem afirmar que a localização de uma escola determina o desempenho dos seus alunos. Esse é mais um dos fatores relacionais de uma ampla rede de fenômenos a serem considerados. O que os trabalhos analisados inferem é que a localização da instituição escolar parece relacionar-se com a formação e socialização de seu público, assim como a aspectos relevantes ao seu funcionamento interno.

Os estudos que apresentamos até o momento tratam a respeito dos efeitos de concentração de pobreza no território sobre oportunidades educacionais. A seguir discutiremos os estudos de eficácia escolar traçando uma associação dessas teorias com estudos de efeito-vizinhança e oportunidades educacionais desenvolvidos no contexto brasileiro.

1.2- Efeito escola e escola eficaz.

A presente sessão discute o conceito de eficácia escolar e estudos sobre características dos processos escolares e relaciona tais estudos às abordagens interacionistas que privilegiam interações face a face.

Como havíamos exposto na introdução sobre o quadro teórico a corrente sobre eficácia escolar abarca estudos que tem como pressuposto que a instituição escolar exerce impacto sobre o aprendizado e, consequentemente, sobre o processo de escolarização dos alunos. Contudo, os estudos no campo sobre eficácia escolar no Reino Unido e nos Estados Unidos diferenciam-se em relação aos fatores internos das instituições escolares elencados enquanto aqueles que se associam com a dimensão de eficácia das mesmas.

Reynolds & Teddlie (2000) elencam estudos clássicos sobre eficácia escolar nos Estados Unidos e no Reino Unido que se diferenciam quanto aos elementos utilizados para estimar a eficácia escolar de distintas instituições em um modelo comparativo. Reynolds & Teddlie (2000) citam o estudos de Brookover (1978, 1979) nos Estados Unidos enquanto um dos estudos clássicos considerando sua contribuição metodológica ao campo e suas evidências sobre o impacto do efeito escola (Reynolds & Teddlie, 2000). Os estudos de Teddlie e Stringfield (1993) em Lousiana também são citados enquanto estudos clássicos no campo. Ambos os estudos buscaram mensurar os fatores internos às instituições que configurariam peso no resultado de seus alunos. Contudo, enquanto na análise de Brookover (1978, 1979) a variável estimada para comparação entre as instituições escolares é a etnia, uma vez que analisa 4 escolas com público de nível socioeconômico baixo diferenciando as instituições pela maioria étnica dos alunos, Teddlie e Stringfield (1993) utilizam enquanto variável para comparação entre as instituições o nível sócio econômico do corpo discente, considerada por Reynolds e Teddlie (2000) uma variável mais generalizadora e que confere maior peso do que etnia. Ambos os estudos buscaram elencar fatores internos as instituições que se relacionam com a eficácia escolar. Por exemplo: o tempo gasto com o processo de ensino, expectativa dos professores em relação ao resultado dos alunos e seu domínio quanto ao conteúdo lecionado, práticas de incentivo verbal por parte dos docentes, procedimentos de enturmação que primavam pela mobilidade entre as turmas, utilização de jogos didáticos, envolvimento do diretor com assuntos acadêmicos, comprometimento dos professores e do quadro administrativo quanto ao rendimento dos alunos (BROOKOVER, 1978, 1979), professores em contato frequente com os responsáveis de alunos, altas expectativas expressas pelos docentes, visitas dos diretores às salas de aula, práticas docentes consistentes (pouca variação entre turmas quanto às regras do ambiente escolar) (TEDDLIE & STRINGFIELD, 1993). Em suas análises, Brookover

(1978, 1979) e Teddlie & Stringfield (1993) elencam alguns fatores semelhantes que tem peso sobre a eficácia escolar das instituições. Os autores convergiram em suas análises ao considerar as expectativas docentes quanto ao resultado dos discentes, o envolvimento da direção no processo acadêmico enquanto fatores que se relacionam com a eficácia escolar das instituições.

Os estudos clássicos do Reino Unido no campo de eficácia escolar também elencam características internas às instituições que se relacionam com sua eficácia escolar. Elementos como: envolvimento de alunos em posição de autoridade, baixo nível de controle institucional de alunos pela direção, expectativas positivas em relação aos alunos e os níveis que poderiam atingir, envolvimento dos docentes na gestão da escola (REYNOLDS, 1976), sistema de premiações com utilização de recompensas, valorização e estímulos, ambiente escolar com boas condições de trabalho e boa manutenção do prédio, alunos em posições de responsabilidade, alta frequência de exercícios para casa, estabelecimento de objetivos acadêmicos claros, altas expectativas dos docentes em relação aos discentes, combinação entre liderança estável e envolvimento dos professores (RUTTER. et al, 1979), liderança objetiva da equipe pelo diretor, envolvimento do vice-diretor no processo acadêmico, envolvimento dos docentes no planejamento curricular e nas decisões institucionais sobre destino de verbas, aulas estruturadas, registro de dados referente ao progresso do aluno, ampla comunicação entre professores e alunos, ambiente concentrado no trabalho com atenção focada dos alunos, envolvimento dos responsáveis de alunos através de políticas institucionais de disseminação de informações e incentivo a participação, ambiente agradável (MORTIMORE, 1988).

Os estudos clássicos citados no campo da eficácia escolar elencam fatores internos às instituições que se relacionam com sua eficácia, contudo esses estudos parecem orientar-se mais no sentido de elencar esses fatores do que analisar os mesmos em uma perspectiva sociológica ou a partir das relações sociais desenvolvidas dentro das instituições escolares.

Considerando que o conceito de escola eficaz em diversos estudos relaciona-se com as variáveis utilizadas na construção da medida de eficácia escolar, existe um grau de concordância no campo sobre a metodologia a ser utilizada nesses estudos e os elementos substanciais a serem considerados (MCPHERSON, 1992; REID, HOPKINS

e HOLLY, 1987). Apesar das variáveis utilizadas para análise na construção do conceito de eficácia escolar diferenciar-se em distintos estudos, a definição de Mortimore (1991) de eficácia escolar tem peso forte dentro do campo. De acordo com o autor, escola eficaz define-se por:

> *"[...] aquela onde os alunos progridem mais do que se poderia esperar, dadas as suas características ao serem admitidos. Consequentemente, uma escola eficaz acrescenta valor adicional aos resultados de seus alunos, em comparação com outras escolas com alunados semelhantes*." (MORTIMORE, 1991 apud SAMMONS, Pam, 2008, p.343)

A definição de Mortimore (1991 apud Sammons, 2008) para escola eficaz relaciona-se com o potencial de uma instituição escolar, através de suas políticas e práticas internas, em produzir um efeito de acréscimo à aprendizagem dos alunos. É o que passou a ser considerado enquanto efeito escola (BROOKE & SOARES, 2008).

Alguns estudos que consideram o contexto brasileiro e partem da abordagem da eficácia escolar contribuem no sentido tanto de mapear a distribuição de oportunidades educacionais quanto de perceber as percepções dos agentes escolares sobre os alunos como um instrumento de seleção. Brito e Costa (2010) apontam que o sistema de matrículas na ampla rede Municipal do Rio de Janeiro permite a disputa de público entre as próprias escolas gerando uma homogeneização da clientela atendida pelas instituições de ensino. Esse quadro aponta para um tipo de seleção de público nas escolas da rede que, inclusive, pode ser decorrente da percepção da instituição sobre os alunos e suas famílias. Dessa maneira, a seleção de público contribui para o isolamento social das áreas mais segregadas da cidade, acentuando o fato de que as escolas não se limitam a reproduzir as desigualdades sociais, mas contribuem, muitas vezes, para acentuá-las. (BRITO & COSTA, 2010).

Essa homogeneização do público contribui para a percepção dos professores, relatadas nas entrevistas realizadas na pesquisa de Brito & Costa (2010), de que fatores extraescolares ligados ao perfil sócio-econômico-cultural dos alunos são fatores de peso para o desempenho escolar dos mesmos, atribuindo o que consideram como bom rendimento escolar ao nível de capital cultural amealhado pelos alunos (BRITO e COSTA, 2010). Para além da percepção dos professores sobre seu público a pesquisa

debruçou-se em identificar os fatores ligados ao clima escolar[10] que atuavam sobre as percepções desses professores sobre seu ambiente de trabalho, o que resultava na manifestação de práticas intraescolares diferenciadas nas distintas escolas. Neste quesito, destaca-se não apenas a percepção e expectativas distintas sobre o público atendido, mas, também, a diferenciação de práticas intraescolares para esses grupos, de acordo com as percepções sobre o clima escolar. Dessa maneira, a clientela que dispunha de menor capital cultural não apenas tinham direcionado para si uma menor expectativa por parte de seus docentes, mas também eram passivos de práticas intraescolares de simplificação de conteúdos, de destituição de meios para que os mesmos agregassem valores a sua formação e que se refletiriam ao longo de sua trajetória escolar. A pesquisa apontou que os professores embora identifiquem diferenças nos aspectos intraescolares como clima escolar e prestígio escolar tendem a não vincular as diferenças existentes nas escolas com as relações intraescolares, atribuindo esses fatores diferenciais a fatores extraescolares, sobretudo, o nível de capital social de seus alunos. (BRITO & COSTA, 2010).

As percepções docentes aparecem nos estudos anteriormente citados como instrumentos de seleção de público. Existem estudos que apontam não apenas para a seleção nos processos de entrada na escola, mas também para processos de seleção intraescolares. Ireson & Hallan (2001) mapeiam os tipos de seleção de grupos por habilidades (*ability grouping*). Identificando enquanto tipologias de agrupamento: *tracking* – alocação em turmas segundo desempenho em um teste de capacidades gerais, *banding* – alocação em bandas com rotatividade de aulas -, *setting*- alocação em turmas de acordo com seu desempenho em determinado assunto-, *mixed ability* –grupos heterogêneos, não há agrupamento por habilidade-, *within class ability grouping*- agrupamento dentro da mesma classe por habilidade, havendo reagrupamento dos grupos de acordo com a habilidade em assuntos diferentes-, *cross-age grouping*, - alocação em turmas por idade. Nessas classes pode haver um reagrupamento interno por grupos de habilidade.

[10] Estudos com referência ao clima escolar buscam analisar padrões de interações sociais presentes no contexto escolar que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo e o diálogo entre os diferentes atores do processo pedagógico, aspectos fundamentais na dinâmica educativa. (BRITO & COSTA, 2010. P.2)

Gamorran (1995) examina as características dos alunos agrupados no modelo de *ability grouping,* a diferença da instrução oferecida aos distintos grupos, considerando que o agrupamento por habilidades ocasiona a existência de grupos com altas habilidades e outros grupos com baixas habilidades, e as conexões entre instrução oferecida e desempenho.Dessa maneira, o autor aponta que o *ability grouping* para além de uma forma de agrupar o corpo de alunos sobre regras acadêmicas configura-se enquanto uma forma de segregação dos alunos por critérios não acadêmicos. Por exemplo, as características econômicas e sociais dos alunos nos grupos com altas habilidades eram mais favoráveis do que a dos alunos no grupo com baixa habilidade. A presença de alunos não brancos no grupo de alunos com baixas habilidades também era maior. Além disso, a expectativa direcionada ao grupo de alunos com altas habilidades estava associada a instrução oferecida a esse grupo. Já o grupo de alunos com baixas habilidades, os quais eram passíveis de baixas expectativas, recebiam instrução diferenciada do grupo de alunos com altas habilidades.

Os estudos de Rosenthal (1968) e Rist (1977) apontam que as percepções e expectativas docentes podem gerar situações em sala de aula nas quais determinados grupos são dotados de instrumentos que agregam maior valor a sua formação em detrimento de outros.

Os estudos em eficácia escolar identificam diversos processos e características das escolas eficazes, entre eles: processos de ensino eficaz, criação de expectativas altas (e apropriadas) para todos, monitoramento do progresso em todos os níveis (REYNOLDS e TEDDLIE, 2000) ou gerenciamento de grupo na sala de aula, expectativas, padrões e feedback (RUTTER et al, 1979). Esses processos e características também são foco de estudos sobre processos de rotulação dentro das salas de aula, desenvolvidos no campo da sociologia da educação (ROSENTHAL, 1968; RIST, 1977). O estabelecimento de um diálogo entre essas correntes parece interessante na medida em que tanto a perspectiva sobre eficácia escolar quanto a de Rist (1977) e Rosenthal (1968) tratam de processos escolares diferenciando-se pelo foco em sua abordagem. Se nos estudos sobre eficácia escolar a abordagem aos processos escolares apresenta enquanto enfoque características da relação entre professores e gestores, processos e relações em sala de aula, os estudos de Rist (1977) e Rosenthal (1968) debruçam-se principalmente nas relações professor-aluno e trazem uma

explicação sociológica, baseadas nas relações cotidianas face a face (típicas da abordagem do interacionismo simbólico) para explicar a produção de desigualdades de aprendizagem dentro de sala de aula.

Dessa maneira, na sessão a seguir trataremos dos estudos que versam sobre os processos de rotulação nas relações travadas em sala de aula relacionada a estudos que se inserem na sociologia do desvio que ajudam a compreender a construção dos processos de estigmatização.

1.3- Teoria da rotulação e processos de estigmatização.

As perspectivas desenvolvidas tanto nos estudos de Rosenthal (1968), como no de Rist (1977) serão utilizadas nesta pesquisa a fim de compreender como as expectativas docentes sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos relacionam-se com a aprendizagem dos mesmos e desdobram-se em práticas intraescolares que atuam sobre as possibilidades dos alunos no interior da instituição.

Um dos estudos que influenciou a teoria da rotulação foi empreendido por Rosenthal (1968) em "Pygmalion in the classroom". Este foi uma experiência realizada por Rosenthal que se propõe a investigar as maneiras pelas quais as expectativas dos professores em relação à aprendizagem de seus alunos constituem um elemento que pode estar associado ao desempenho escolar dos mesmos. É importante ressaltar que essas expectativas não são construídas apenas em relação à disposição ou capacidade de aprendizagem manifesta pelos alunos, mas toda a sua composição como ator social, o nível de capital cultural e social que possui e até mesmo sua condição física.

O estudo de Rosenthal (1968) é bastante polêmico, tanto por sua forma metodológica quanto pelas diferentes reações e apropriações do mesmo pelo público acadêmico[11]. Por um lado, aponta as expectativas dos docentes como um dos elementos

[11] Existem produções acadêmicas que criticam não apenas a metodologia do estudo de Rosenthal (1968), mas a associação estabelecida entre aumento de capacidade intelectual e expectativas docentes como os de Spitz (1999), entitulado *"Beleaguered Pygmalion: A history of the controversy over claims that teacher expectancy raises intelligence*" e de Mendonça, Nascimento e Castilho (2002). Lembramos que esses estudos são apropriações da teoria de Rosenthal (1968), uma vez que o estudo de Spitz (1999), por exemplo, tinha enquanto foco mostrar que houve pouca diferença nos testes de QI dos diferentes grupos selecionados, apesar dessanão ser a principal preocupação de Rosenthal (1968) que buscou identificar quais os mecanismos de transmissão de expectativas dos professores para os alunos e que essas expectativas estavam associadas com processos que agregavam mais elementos para a instrução dos grupos com altas expectativas do que os grupos de alunos com baixas expectativas.

que podem gerar intervenções no desempenho escolar dos alunos, uma vez que as expectativas reflete-se em práticas intraescolares diferentes para alunos em estágios cognitivos de desenvolvimento diferentes - supervalorizando os estímulos àqueles em estágios mais avançados e produzindo estigmas àqueles que apresentam maior resistência a internalização de informações novas –. Por outro lado o estudo de Rosenthal (1968) é criticado por sua metodologia e conclusões (SPITZ, 1999). Na realidade, o que Rosenthal propõe é que processos em sala de aula, em especial a relação professor-aluno, também podem estar associados à aprendizagem dos alunos (ROSENTHAL, 1968).

Esses mecanismos pelos os quais os professores transmitem suas expectativas são identificados na teoria de Rosenthal (1968) como *fator de quatro*. Seriam quatro os momentos distintos nos quais os professores elaboram e transmitem suas expectativas em relação aos alunos. Esses momentos são definidos por Rosenthal enquanto: *clima:*o clima sócio-emocional daquele que detém a expectativa. Muitas vezes comunicado não apenas pela oralidade, mas por expressões corporais e atitudes que denotam emoção, ou ainda por reforços positivos; *feedback*: a disposição de informações tanto afetivas como de detalhamento cognitivo; *entrada*: a tendência a ensinar de forma diferenciada os alunos aos quais se direcionam altas expectativas, *saída*: maior capacidade de formulação de esclarecimentos aos grupos de alunos que recebem maiores incentivos para desenvolver a habilidade de formulação de questões.

Dessa maneira, Rosenthal (1968) verifica um sistema engendrado de ações no qual os estímulos não se traduzem apenas em melhores resultados como cerceiam toda a construção da posição do aluno na instituição escolar, sua participação durante as aulas, a maneira como os mesmos relacionam-se com seus pares, a percepção que a instituição constrói sobre o aluno e a percepção que o mesmo constrói sobre a instituição.

Rist (1977) debruça-se sobre as contribuições do estudo de Rosenthal (1968) a respeito das expectativas dos professores depositadas nos alunos e sua operacionalização em sala de aula. Rist (1977) faz uma análise da teoria da rotulação (*labeling theory*) identificando uma tendência nos alunos a conformar-se com os rótulos a estes atribuídos, assumindo uma postura de desviante. Nesse sentido, há uma área de intersecção entre as contribuições de Rist (1977) e Goffman (1988) na medida em que

ambos apontam na direção que a percepção que o grupo social ou instituição faz dos atores passa a ser internalizada pelos mesmos.

Estudos em território nacional como os de Earp (2009) e Gomes (2012) apropriam-se dos estudos de Rosenthal (1968) e Rist (1977) para identificar através da observação de sala de aula e conselhos de classe processos de rotulação e seleção de grupos.[12] Tanto Earp (2009) quanto Gomes (2012) identificam um modelo centro-periferia na organização dos alunos em sala de aula e o lugar que ocupam frente às expectativas dos professores. Haveria, portanto os alunos identificados enquanto alunos centro, aos quais são destinados maiores estímulos – tem suas solicitações de dúvidas esclarecidas, detém atenção diferenciada do professor, recebem auxílio com maior freqüência, são identificados na fala do professor enquanto "bons alunos", a aula parece estar voltada para esse grupo -. Já os alunos periferia pertencem ao grupo que não recebe tanto estímulos quanto os alunos centro, sendo identificados na fala dos professores enquanto alunos ruins, aos quais um dos caminhos apresentados é a repetência. Gomes (2009) identifica três padrões topográficos da organização centro-periferia em sala de aula, já Earp (2012) identifica que essa relação centro-periferia pode não se manifestar de forma topográfica, mas afirma que os alunos centro são assim identificados seja qual lugar da sala de aula estiverem. No estudo de Gomes (2009) é possível identificar modelos de *ability grouping* como os apontados no estudo de Ireson & Hallon (2001) no interior da sala de aula. O modelo de agrupamento que se assemelha mais ao modelo de centro periferia identificado por Gomes (2009) relaciona-se com o within class ability, no qual há o agrupamento de alunos por habilidades, os quais podem sofrer alterações segundo a disciplina em questão.

Tanto o estudo de Gomes (2009) quanto o de Earp (2012) apontam para processos de rotulação aos alunos produzidos em sala de aula e de alguma maneira partilhados e reafirmados nos conselhos de classe. Goffman (1975) afirma que quando o ator tem uma projeção a respeito de dada situação, mas na interação com outros atores defronta-se com fatos e sequências que contradigam essa projeção, a própria interação pode sofrer uma interrupção. Nessas ocasiões, o ator tem sua representação construída

[12] Earp (2009) realiza sua observação em uma escola da rede municipal e uma escola da rede estadual localizadas na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro em turmas distintas. Já Gomes (2012) realiza suas observações em três turmas de uma escola de Ensino Médio com alto desempenho.

sobre sua projeção desacreditada, experimentando um sentimento de constrangimento. Ao ser desacreditado em sua representação, o ator defronta-se com projeções de outros atores a seu respeito. Nesse tipo de situação a interação em cena pode criar um quadro propício para a construção de projeções sobre o ator que não são as que ele acredita que possui, inclusive, abrindo espaço para a construção de projeções estigmatizadas, levando o ator a experimentar um sentimento de humilhação.

Goffman (1988) define estigma como a situação do indivíduo que não está habilitado para aceitação social plena. A utilização do termo estigma em Goffman (1988) faz menção a uma característica depreciativa imputada a determinado indivíduo ou a grupo de indivíduos construída a partir de relações desses indivíduos com outros. Dessa maneira, o estigma não reside na característica, mas na relação que constrói determinado grupo enquanto estigmatizado em relação a outro. A relação entre atributo e estereótipo identifica o grupo estigmatizado, mas o mesmo só é dessa maneira compreendido a partir do momento em que outros grupos o identifiquem enquanto dotado de determinado atributo específico que torne sua condição inferior em relação a outros atores que não partilham desse atributo.

1.4- Produção de estigmas: estudos em sociologia do desvio.

Os estudos sobre o desvio intensificam-se nos anos 60, com o acúmulo de estudos sobre formas de transgressão, contudo a noção de desvio pode ser identificada nos estudos no campo da sociologia desde Durkheim (1982; 1984) e a teoria da anomia.[13] Dessa maneira, edificam-se duas principais correntes na sociologia do desvio: a que relaciona o desvio com a noção de patologia social- tendo enquanto alguns de seus expoentes Durkhein (1984) e Merton (1938)- e a corrente que relaciona o desvio a uma ação coletiva na qual o ato só é identificado enquanto transgressor se um grupo de atores assim o percebe (BECKER, 1928, VELHO, 1974, GOFFMAN, 1988). A distinção entre essas correntes é fundamental para compreensão da virada epistemológica no campo da sociologia do desvio. Em uma abordagem na qual se identifica a transgressão, compreende suas razões para neutralizá-la, priorizando pela

[13] Estudos como os de Durkheim (1982; 1984) e Merton (1938) apresentam uma análise funcionalista que ressalta a importância da estrutura social e cultural para o desenvolvimento do comportamento desviante. O modelo de desvio empreendido por essa corrente baseia-se no binômio saúde-doença, analisando o comportamento de um grupo social considerando se há processos em curso que tendem a diminuir a estabilidade desse grupo social identificado enquanto desviante.

coesão das regras sociais e o bom funcionamento da sociedade enquanto um sistema orgânico, pouco problematiza a ação de transgressão, a representação social que define essa ação enquanto transgressora, o status atribuído aos atores que cometem uma transgressão. A pesquisa sociológica nessa perspectiva que visa identificar a patologia e tratá-la ignora as variáveis nas redes de relações que produzem a ação transgressora, assim como os processos de julgamento a que é submetida. Por essas omissões pode limitar os tipos de teorias a serem desenvolvidas, assim como os resultados de seus desdobramentos. Além disso, a concepção funcionalista de desvio ignora o jogo político de disputa sobre quais as regras devem permanecer dentro da organização e quais regras infringidas suscitam a rotulação de determinado grupo de atores enquanto outsiders. Nesse sentido, a teoria que relaciona o ato de desvio a uma ação coletiva que produz os outsiders[14], suscita um leque mais abrangente de análises.

No Brasil destacam-se enquanto estudos no campo da sociologia do desvio os trabalhos de Velho (1973; 1974; 1986), alguns estudos desenvolvidos no Brasil como os de Goldwaser (1974) e Schneider (1974) fazem-se interessantes para essa pesquisa. Goldwasser (1974) analisa o conceito de desvio no Instituto Feminino[15]. Nas relações dentro do Instituto, Goldwasser (1974) aponta não apenas para os mecanismos de oposição entre as "prostitutas" e as "senhoras religiosas" que produzem a noção de desvio, mas aponta para a produção do estigma sobre o grupo atrelado ao estigma sobre o território de origem[16]. Goldwasser (1974) relata nas entrevistas realizadas no Instituto Feminino uma tipificação das internas enquanto turbulentas, agressivas, emocionalmente instáveis, socialmente inferiores, de vontade lábil e perseverança

[14] Para Becker (1928) um *outsider* é aquele que de alguma maneira se desvia das regras estabelecidas dentro de um grupo. Contudo, a maneira como o grupo percebe o *outsider*, ou desviante assume representações diferentes tanto no que concerne a regra transgredida quanto a quem transgride essa regra. São estabelecidos níveis diferenciados de *outsiders* segundo a percepção que o grupo tem sobre sua ação. No extremo dessa relação atores que praticam atos tidos enquanto desviantes podem agrupar-se sob determinada ideologia que tipifica enquanto outsiders aqueles que os acusam de praticar o desvio.

[15] O Instituto Feminino era composto pelo ambulatório de atendimento às mulheres, o abrigo feminino e a creche para os filhos das internas. Administrado pelo Banco Assistencial- instituição privada e de direcionamento religioso- e dirigida por religiosas católicas, o Instituto Feminino era um abrigo para prostitutas e mães solteiras.

[16] Goldwasser (1974) aponta que na prática as mulheres provenientes da Zona do Mangue eram reconhecidas enquanto prostitutas. Evidencia-se na produção de uma noção de desvio- ser prostituta em oposição a ser mulher de religião- o território de origem das internas como um indicador que reforça o estigma.

diminuta, sem discernimento próprio, volúvel, impura, vítima de uma exploração social que a coloca em posição degradante. Verifica-se toda uma produção de significados sobre o ator prostituta que a coloca em posição inferior, culminando na representação que faz sobre si mesma. Goldwasser (1974) aponta que "*A interna afinal se pensa e se faz pensar como é interpretada pelo outro, colocando-se em uma espécie de desvio institucionalizado...*" (GOLDWASSER, 1974. P. 51). A definição de desvio institucionalizado refere-se ao peso conferido nas relações internas da instituição que reafirmam as categorias produzidas no interior da mesma, às quais são reafirmadas no cotidiano da instituição.

Já Schneider (1974) faz um estudo, em meados da década de 1970, do grupo de estudantes na rede pública de ensino considerados enquanto "alunos excepcionais" (AEs). Esse grupo de alunos é isolado do segmento regular de ensino, recebendo um currículo diferenciado destinado aos AEs em uma classe reduzida. O diagnóstico do AE dá-se por indicação da docente para realização do teste de nível mental de Gille (TNM). Schneider(1974) aponta que as escolas à época adotaram um sistema de enturmação girando em torno do TNM. As crianças assim que ingressavam na classe de alfabetização eram divididas em turmas "maturas" e "imaturas". Essa divisão ficava a critério dos professores, sendo levado em conta o comportamento das crianças, sua disposição - se eram "lentos" ou não-, seu conhecimento prévio. As classes de "imaturos" apresentavam um ensino retardado, uma vez que se entendia que esse público era "imaturo", "lento", que não acompanharia o currículo das classes "maduras". As classes de "imaturo" seriam aqueles que se submeteriam ao teste TNM. Uma vez diagnosticado como AE a criança é alocada em uma turma de AE e dificilmente é submetido a uma reavaliação que o enquadre no ensino regular.

Schneider (1974) aproxima-se de Goldwasser (1974) no sentido de que ambos os estudos apresentam uma tentativa de evidenciar como a estrutura, organização e ideologia da instituição confirmam e perpetuam o desvio – e os estigmas produzidos nas relações entre o grupo desviante e o grupo que assim classifica o primeiro- e como esses estigmas e situação de desvio podem prolongar-se para além da instituição.

Schneider (1974) e Goldwasser (1974) contribuem com o presente estudo no sentido de que buscam indícios que evidenciem a importância da estrutura, organização

e ideologia da instituição na perpetuação da noção de desvio e dos estigmas oriundos da relação entre o grupo desviante e o grupo que assim classifica o primeiro. No nosso objeto de estudo a relação que produz o desvio é produzida sobre a expectativa que se tem sobre o aluno, o que se espera que este produza e aqueles grupos de alunos definidos como "aqueles que não conseguem aprender". Outro ponto de intersecção entre os estudos de Goldwaser (1974), Scheneider (1974) e a presente dissertação é o peso dado às questões comportamentais na construção do estigma. Se em Goldwaser (1974) a condição para o estabelecimento da relação de dependência das internas a instituição se justifica pela definição que a instituição faz sobre o comportamento das mesmas, em Schneider (1974) essa relação se estabelece entre manifestações comportamentais e critérios de enturmação. Na análise de dados dessa pesquisa – a serem apresentados no quarto capítulo da mesma- identifica-se em algumas turmas tanto a construção do rendimento dos alunos atrelado ao comportamento dos mesmos, quanto a utilização do perfil comportamental para critérios de enturmação.

Alguns autores apontam para a produção de representações atreladas de alguma maneira a características da região na qual residem os atores. Nesse sentido, torna-se interessante para o presente estudo a análise de trabalhos que associam a representação sobre a vizinhança de moradia dos alunos e práticas intraescolares. Debruçaremo-nos nesse tema a seguir.

1.5- Favela e representação sobre grupos sociais.

Outra contribuição significativa de Goffman (1975) para o presente estudo diz respeito as suas contribuições em relação à representação como comportamento regional. Para Goffman, (1975) uma região é definida como um lugar limitado de algum modo por barreiras à percepção. As impressões criadas a partir da representação em uma região tendem a saturar essa região de modo que qualquer indivíduo imerso na mesma tem condições de observar a representação, inclusive havendo a possibilidade de ser guiado pela definição que a representação alimenta. Dessa maneira, Goffman (1975) cita o conceito de cenário comportamental em Wright & Barker (1950) que relaciona os sentidos em que as expectativas sobre as condutas chegam a associarem-se a lugares específicos.

Valladares (2005) contribui nesse sentido apresentando-nos considerações a respeito das produções sobre regiões específicas – no caso as regiões de favela- enquanto representação social. Valladares (2005) destaca o papel dos cronistas e estudiosos sobre os territórios de favela enquanto formas de socialização antecipada do público que não tinha vivência nesses territórios da cidade. Esses agentes atuaram apresentando o território sem que ao ator fosse necessário frequentar o mesmo para conhecê-lo.

Importante ressaltar que as próprias produções advindas do campo científico sobre as favelas também apresentam instâncias de representação. Desse modo, períodos inteiros de produções sobre as favelas ajudaram a disseminar uma imagem que consagrou determinadas representações como referência para os agentes sociais na atuação nas favelas. Dentre essas representações, as mais emblemáticas afirmavam a favela como lugar da ausência e da carência (SILVA & BARBOSA, 2005), da falta de lei e da ordem, lugar da violência e, principalmente, a ideia de que a favela não era a cidade. Essa relação em alguns momentos evidencia-se nas entrevistas realizadas e em práticas no interior das instituições. Contudo, para compreender essa construção é necessária uma análise criteriosa dos processos de transmissão das expectativas dos professores sobre os alunos compreendendo as tênues relações envolvidas nesse processo. [17]

A análise da bibliografia disposta nessa unidade conjuga conceitos fundamentais para a análise de nosso objeto. Goffman (1975) debruça-se em compreender os mecanismos que sustentam uma representação e as expectativas que esta fomenta na platéia, Rosenthal (1968) analisa como essas expectativas quando desacreditadas podem produzir mecanismos de estigmatização, atuando no sentido de diferenciar determinados grupos de outros, já Rist (1977) debruça-se sobre os estigmas produzidos nessas representações. Tanto Goffman (1975) quanto Rosenthal (1968), assim como Goldwasser (1974) corroboram com a afirmação de que a estigmatização tem suas bases geradas nas relações sociais interferindo na identidade do indivíduo sobre si mesmo. Esse quadro atua no sentido de contribuir para a produção de estigmas para determinado grupo de atores, que passam a sofrer caracterizações que nem sempre correspondem as representações iniciais que pretendiam encenar (GOFFMAN, 1988; 1975). Nesse

[17] A relação entre representação social sobre os territórios de favela será melhor discutida no segundo capitulo do presente estudo.

sentido, as expectativas dos professores sobre os alunos produziriam representações sobre os mesmos e sobre suas possibilidades no interior da instituição que diferenciariam determinados grupos de outros. Assim, os grupos aos quais são destinadas altas expectativas têm maiores disponibilidades de recursos e estímulos destinados para si do que os grupos aos quais são direcionadas baixas expectativas. (ROSENTHAL, 1968).

A discussão apresentada no presente capítulo é uma contribuição teórica ao campo no sentido de pensar a relação entre segregação residencial e desigualdades educacionais a partir da mediação da escola e das práticas intraescolares sobre a ótica das relações face a face, a partir das representações dos professores em relação ao território de origem dos alunos.

No capítulo a seguir nos debruçaremos em compreender a formação histórica do território no qual se situam as escolas protagonistas do nosso objeto de estudo. Para tal, empreender-se um levantamento bibliográfico sobre a formação histórica do local em que se situam as escolas e seu diferencial de formação em relação às outras 16 favelas do Complexo da Maré, sendo a única comunidade de ocupação projetada, fazendo parte do projeto de planejamento urbano dos Centros de Habitação Popular (CHPs) no governo de Carlos Lacerda em 1961. O capítulo também trata dos projetos que originaram as quatro escolas de nosso objeto de estudo.

Capítulo 2 – As favelas na cidade do Rio de Janeiro: o Complexo da Maré enquanto um expoente de modelo de segregação residencial.

2.1- Introdução

Ao longo da história sucessivas gestões governamentais inseriram-se num movimento de buscar políticas públicas para a população em favelas. A fim de melhor apreender nosso objeto de estudo fazem-se necessário compreender a formação histórica das favelas cariocas, os tipos de segregação residencial que encontramos na cidade, além de características particulares do processo de formação histórico da favela na qual situam as escolas estudadas. Sobre esse último ponto, a análise de um período de propostas de políticas públicas para as favelas cariocas se faz fundamental: as políticas de planejamento urbano propostas na gestão governamental de Carlos Lacerda (1961-1965), em específico o projeto dos Centros de Habitação Popular. Esses serão os itens abordados nesse capítulo.

2.2- Favelas Cariocas: características do processo histórico de formação.

Como afirmamos no capítulo anterior, Vallladares (2005) faz uma relação entre a representação social sobre os espaços de favela se estendendo para a representação sobre a própria população residente desses espaços. Para compreender essa relação é fundamental a compreensão do processo histórico de formação das favelas e as ideias e sentimentos fomentados sobre esses espaços na sociedade carioca em específico. Valladares (2005) apresenta a hipótese de que as representações sobre os espaços de favelas ligadas a criminalização relacionam-se com as representações sobre esses espaços ainda em sua formação inicial no início do século XX. A autora considera que a representação sobre criminalização é um mito fundador da representação social sobre as favelas.

Em 1897 antigos combatentes da Guerra de Canudos[18] instalam-se no Morro da Providência com a intenção de pressionar o Ministério da Guerra a pagar seus soldos atrasados. O grande crescimento de ocupações no Morro da Providência pelos ex-

[18] Confronto entre o exército nacional e o movimento liderado por Antônio Conselheiro que durou de 1896 a 1897 no interior da Bahia.

combatentes traz características específicas à população que reside naquele espaço. A coincidência da planta favella ser tanto encontrada no município de Monte Santo na Bahia como no Morro da Providência faz com que a população rebatize o local que passa a ser conhecido enquanto Morro da Favella[19]. Apesar do Morro da Providência já possuir algumas ocupações o grande crescimento demográfico da região após a chegada dos ex-combatentes fez com que o Morro da Favella fosse considerado a primeira região com características de favela na cidade do Rio de Janeiro[20]. Em 1898 também o Morro de Santo Antônio passa a alocar ex-combatentes da Guerra de Canudos. Já havia ocupações com características de favela anteriores a ocupação do Morro da Favella, contudo por ocupar as regiões centrais da cidade, tanto o Morro da Favella como o Morro de Santo Antônio passaram a ser alvos de debates sobre o que fazer com a população residente desses espaços.

As representações sobre as favelas começam a ser fomentadas tanto por jornais da época quanto por escritos de médicos e intelectuais. Valladares (2005) apresenta dados que atestam que já em 1990 o Jornal do Brasil citava o Morro da Favella enquanto local "*infestado de vagabundos e criminosos que são o sobressalto das famílias*" (VALLADARES, 2005). De forma geral, os intelectuais da época aferiam a favela um arquétipo que diferenciava a mesma da cidade, uma dicotomia entre favela e cidade pelo viés da criminalização da população residente em favelas. Essas representações não se configuram enquanto fatos isolados havemos de considerar a política de urbanização para a época planejada na Reforma de Pereira Passos. Fundamentando-se no aporte dos higienistas, o então prefeito Francisco Pereira Passos (1902-1906) propôs uma reforma urbana que destruía os cortiços do centro da cidade, sob a égide do saneamento urbano e com intenções de tornar o centro da cidade do Rio de Janeiro nos moldes do centro urbano parisiense, trazendo ares de cidade moderna e cosmopolita.

Apesar da ocupação das favelas na região do centro da cidade aumentar após a destruição dos cortiços, considerando o capital disponível pelas famílias desabrigadas,

---

[19] À época a ortografia de "favella" grafava-se com dois eles. O segundo l entrou em desuso com a reforma ortográfica de 1942 no Brasil (VALLADARES, 2005).

[20] De acordo com Abreu (1994) durante a segunda década do século XX a palavra favela passou a ser utilizada de forma geral para designar aglomerados de habitações irregulares de população, sobretudo, pobre.

as favelas assistiram a uma verdadeira produção de representações que excluíam esses espaços do restante da cidade, tipificando-os enquanto locais da marginalização, falta de higiene e de padrões valorizados pela população urbana. Em 1905, ainda durante a Reforma Pereira Passos o engenheiro civil Everardo Backheuser assume a comissão instituída por Pereira Passos para elaboração de um parecer sobre o Morro da Favella. Apesar de em seu relatório identificar que na localidade residiam famílias pobres, não circunscrevendo as mesmas no universo da criminalização, Backheuser atesta que nas habitações no local não tem condição de higiene e a possibilidade de proliferação de miasmas leva a identificação de necessidade de destruição dessas habitações, o que levou ao prefeito a incluir um artigo no Código de Posturas Municipais do Rio de proibição de construções no Morro da Favella (VALLADARES, 2005)

A representação sobre as favelas no relatório de Backheuser sobre o Morro da Favella influencia demais médicos e engenheiros em suas produções, havendo uma generalização sobre a concepção que atrela as favelas a habitações insalubres e risco de contágio, sobretudo com a crescente expansão das mesmas já nos anos de 1920. Nos anos de 1926 e 1927 a cidade assiste a uma verdadeira campanha antifavela, reforçando a necessidade de destruição da mesma. O intelectual Mattos Pimenta é considerado um grande nome na liderança dessa campanha reforçando as representações sobre as favelas atrelando as mesmas a insalubridade e criminalização. Em 1928, o então prefeito Antônio Prado Júnior autoriza a demolição de centenas de barracos, contudo não oferecendo alternativas de residência às famílias desalojadas. Ainda na gestão de Antônio Prado Júnior, o francês Alfred Agache chega ao Rio de Janeiro e passa a ser o responsável pelo Plano da Cidade do Rio de Janeiro que tinha enquanto principal foco a questão das favelas. Os escritos de Agache reafirmam as representações de insalubridade atribuídas as favelas designando as mesmas enquanto “a lepra da estética” (AGACHE, 1930 apud VALLADARES, 2005). Agache acredita na necessidade da destruição das favelas, contudo elabora um plano de construção de casas populares – influenciado pelos escritos de Mattos Pimenta – que nunca chegou a ser concretizado.

Após a Revolução de 1930 e entrada de Getúlio Vargas na presidência inicia-se uma nova etapa nas representações sobre as favelas cariocas. Adepto da política populista, Vargas buscou abarcar demandas das populações mais pobres. Apesar de retomar a concepção dos higienistas que atrelava a propagação de doenças às más condições de moradia, a abordagem ao problema dava-se de forma diferente. Vargas

considerava que as demandas por habitação e alimentação eram questões fundamentais à população e o Estado deveria intervir nesse sentido. As favelas eram reconhecidas em sua existência e a solução proposta para as mesmas não era sua destruição, mas o atendimento das demandas substanciais da população, sobretudo as ligadas à higiene e à contenção de doenças. Dessa maneira, Vargas nomeou para prefeito da cidade do Rio de Janeiro o médico Pedro Ernesto (1931- 1936) que adotou enquanto políticas prioritárias a construção de hospitais e escolas.

Nos anos de 1940 é inaugurada uma nova política em relação às favelas com a construção dos Parques Proletários e remoções de comunidades. Na gestão de Henrique Dodsworth (1941-1944) foram construídos três Parques Proletários Caju, Praia do Pinto e Gávea, este último sendo considerado modelo. Valladares (2005) aponta que o objetivo dos Parques Proletários não era apenas de moradia, mas de assistência e educação aos moradores, visando educar a população segundo modelos de comportamento estabelecidos no meio urbano com a finalidade de garantir condições de higiene.

No final dos anos de 1940 e início de 1950 edifica-se a necessidade de conhecer as favelas, sua população e condições de habitação para formular políticas de planejamento urbano. Valladares (2005) aponta o primeiro recenseamento em território nacional incluindo as favelas em 1948 (se referindo apenas as favelas do Distrito Federal) e um recenseamento geral em 1950[21]. Nesse período, debatia-se o destino das favelas, de um lado há a já disseminada representação da favela enquanto a não cidade, local de concentração da população pobre, ausência de salubridade e de hábitos de higiene pela população que ali reside. De outro, instituições como a Igreja Católica buscam implantar programas que reconhecendo a carência nas favelas apontam para alternativas a gestão das mesmas e melhores condições de vida para a população.

Ambas as vertentes apresentam uma representação sobre o espaço favela enquanto lugar da ausência e carência, contudo a primeira ainda se engaja no movimento de combate às favelas, remoção e destruição de habitações, a segunda busca um tipo de sustentabilidade para as favelas não obstante a influência política que visava

[21] Valladares aponta que no recenseamento de 1950 o Parque Proletário da Gávea é caracterizado enquanto favela, o que revela a política provisória dos Parques Proletários que com a ausência de investimentos e presença de ocupações diferentes do padrão modelo passou a se caracterizar enquanto favela. (VALLADARES, 2005)

exercer sobre esses espaços da cidade[22]. Dessa maneira, a Igreja Católica cria em 1947 a Fundação Leão XIII e lança em 1955, sob a iniciativa de Dom Helder Câmara a Cruzada de São Sebastião.

Contudo, após a Era Vargas e o abandono das políticas populistas, os dados do censo de 1950 foram utilizados enquanto ratificações da necessidade de destruição das habitações nas favelas. Foi o retorno à política das remoções e da representação da favela enquanto não cidade.

A gestão governamental do Estado da Guanabara no governo de Carlos Lacerda (1961-1965) foi marcada por grandes obras públicas e pela promoção de políticas públicas que intencionavam, de alguma maneira, atenuar as questões de desordem urbana, quando não, ao menos maquiá-las. A exemplo da política dos Parques Proletários implementada na década de 40, a gestão de Carlos Lacerda promoveu a política dos Centros de Habitação Popular. Esses Centros de Habitação Popular configuravam-se enquanto um desdobramento do Programa de Remoções das Favelas, também lançado na gestão Carlos Lacerda. O programa de remoções atuava no sentido de desapropriar os moradores em favelas localizadas em pontos estratégicos da cidade para alocá-los em construções públicas de moradia provisória com regimento próprio. A intenção era socializar a população oriunda de favelas, promovendo um meio para que os mesmos se enquadrassem nos moldes das regras de convivência urbana. (DINIZ, BELFORT e RIBEIRO, 2012)

Com a justificativa de atender a demanda habitacional da população de baixa renda, Lacerda, na verdade, pretendia alavancar o crescimento econômico gerado pela construção civil e pela especulação imobiliária. O governo de Negrão de Lima (1965-1970) apesar de opositor ao antecessor Carlos Lacerda, deu seguimento à política de remoções de favelas, respondendo diretamente às demandas de espaços para a especulação imobiliária. Somente no governo de Chagas Freitas (1971-1973) inicia-se o refluxo das políticas de remoções.

[22] A Fundação Leão XIII foi criada pela ala conservadora da Igreja Católica e uma de suas premissas era impedir o avanço da "ameaça comunista", uma vez que no cenário político da época o Partido Comunista foi declarado ilegal no Brasil.

O caráter provisório dos Centros de Habitação Popular, como era de se esperar, acabou tornando-se permanente, pois o projeto original que previa a volta ao terreno anteriormente ocupado não se efetivou, justamente pelos interesses do mercado de especulação imobiliária. Sendo assim, os moradores permaneceram no local para onde foram removidos. Com o tempo, ocupações posteriores e construções que fugiam ao modelo arquitetônico dos prédios dos Centros de Habitação Popular, sobretudo pela falta de acompanhamento por parte do Estado, os CHPs tornaram-se novas favelas.

Em 1974 Floriano Peixoto Faria Lima (1974-1979) assume o Governo do estado do Rio de Janeiro sendo sua gestão caracterizada pela inexistência de programa de remoções de favelas propriamente dito. Contudo, algumas remoções ocorriam sob a júdice de casos específicos, sobretudo quando consideradas áreas de risco (VALLADARES, 1980). Há que salientar o caso da favela do Vidigal em 1977 quando o governo do estado determinou ação de despejo sem ordem judicial sobre o parecer de área de risco. Após a resistência da população em deixar o local e intervenção da associação de moradores via sua influência política vem à tona os reais interesses da remoção da Favela do Vidigal: a venda do terreno para construção de hotéis.

Os anos 80 são marcados pelo crescimento das pesquisas sobre as favelas nas Ciências Sociais desmistificando as representações atreladas a mesma, sobretudo apontando o processo de criminalização da pobreza reiterado nas políticas públicas para as populações faveladas e disseminado através da mídia e de produções de intelectuais.

Os anos 90 são marcados por políticas públicas de urbanização das favelas através do Programa Favela Bairro enquanto parte do programa de intervenção urbana planejado através do Plano Estratégico da Cidade do Rio de Janeiro (1995), ainda na gestão de César Maia (1993- 1996) com continuidade na gestão de Luiz Paulo Conde (1997-2000) elaborador do projeto enquanto secretário municipal de urbanismo ainda na gestão de César Maia.

Nos anos finais de 2000 e começo de 2010, com a cidade do Rio de Janeiro sendo sede das Olimpíadas (2016) e abarcando alguns jogos da Copa do Mundo com sede no Brasil (2014) a cidade, de maneira geral, assiste a uma preparação da mesma para a recepção dos eventos internacionais. O governo do estado (gestão Sérgio Cabral 2006-2014) inaugura a política de pacificação que consiste em ocupação da polícia militar- e do exército nacional no caso do Complexo do Alemão- nas regiões de favela.

A primeira Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) foi instalada em 2008 na Favela Santa Marta. Havendo, até a presente data, um total de 36 UPPs na cidade do Rio de Janeiro. A aliança política entre os governos estaduais e municipais na gestão de Eduardo Paes (2009 – 2012 em seu primeiro mandato e início do segundo mandato em 2013) promoveu as políticas de preparação da cidade para recepção dos eventos internacionais. A política de pacificação através do projeto das UPPs é intensificado[23] (CUNHA & MELLO, 2011) e retomam-se as políticas de remoção de favelas para revitalização do espaço urbano e utilização de terrenos para obras destinadas aos eventos internacionais (grifo meu).

Esse breve histórico sobre a formação das favelas no Rio de Janeiro nos afirma os tipos de representação construídos a cerca desses espaços, sobretudo reafirmando a dicotomia entre favela e cidade, a ideia de criminalização da população que reside nas favelas e a necessidade de instruir as famílias ali alocadas quanto a padrões de comportamento e higiene. Zaluar e Alvito (2006) reforçam as representações sobre as favelas presentes em Valladares (1980), a favela sendo retratada em oposição à cidade, em um dualismo que cria a ideia do estrangeiro, do distante, através da elaboração do que chamou de mitologia urbana propagada por um pensamento acadêmico que apenas reproduz parte das imagens, práticas e conceitos pertinentes a esses espaços (ZALUAR & ALVITO, 2006).

Zaluar e Alvito (2006) apontam ainda, ser necessário desmistificar a favela como o espaço da desordem e da carência, no sentido que apenas a dimensão da ausência não é suficiente para compreender a dinâmica de relações no interior das mesmas. Essas representações sobre a favela contribuem para um tipo de modelo de segregação residencial no qual não há diversificação de laços de relações entre a população residente nas favelas e a população de classe média que reside em áreas mais abastadas. Nessa direção, Novaes (2010) aponta para um processo de construção de barreiras tanto físicas quanto simbólicas sobre a justificativa do isolamento da violência advinda dos espaços nos quais residem os mais pobres da cidade.

[23] O projeto das UPPS tem sido alvo de críticas e protestos de setores como os Direitos Humanos. Além de ser alvo de denúncias de moradores que revelam atos de violência no interior de favelas pacificadas (CUNHA & MELLO, 2011). Um dos grandes expoentes dessas denúncias é o assassinato do ajudante de pedreiro Amarildo de Souza no interior da UPP da Rocinha (grifo meu).

A seguir realizaremos uma breve análise do modelo de segregação na cidade do Rio de Janeiro localizando o Complexo da Maré enquanto um expoente de um tipo de segregação residencial.

2.3- Modelo de Segregação residencial no Rio de Janeiro.

No primeiro capítulo apresentamos a teoria de Wilson (1987) para a formação dos *guettos* na cidade de Chicago. Wilson (1987) afirma que o processo de deslocamento do parque industrial nos Estados Unidos das cidades centrais para as áreas periféricas estimulou o deslocamento da população com especialização para ocupação dos cargos disponíveis para essas zonas nas quais a oferta por emprego se faz presente. As populações que não possuíam os requisitos para os empregos solicitados permaneceram nos locais em que já estavam alocadas. Com a crescente concentração de empregos e parques industriais em áreas específicas da cidade e o deslocamento da população para essas áreas intencionando a oferta de trabalho, grandes áreas de vizinhanças com concentração de pobreza foram se formando. Essas áreas apresentam enquanto perfil a grande concentração de famílias pobres, a pouca diversificação das relações na vizinhança com a população relacionando-se com outras famílias de perfil econômico semelhante ao seu, a diminuição de oportunidades de trabalho e um perfil de maior vulnerabilidade da população que se caracteriza por maioria de famílias negras e pobres (WILSON, 1987).

Wacquant (1992) por sua vez, faz um paralelo entre os *guettos* norte americanos caracterizados por Wilson (1987) e as *banlieues* francesas. As *banlieues* francesas se caracterizam por bairros de formação sócio-territorial distinta dos *guettos* norte americanos, uma vez que a lógica de segregação residencial nos *guettos* para Wacquant (1992) se caracteriza pela formação de um Cinturão Negro, ou seja, as áreas com grande concentração de pobreza são caracterizadas pelo perfil de classe e de cor. Já os processos de segregação nas *banlieues* francesas se caracterizam pela presença de um Cinturão Vermelho, agregando nas *banlieues* populações de operários com perfil de classe semelhante, mas de distintas origens raciais. Wacquant (1992) aponta ainda que há uma maior intervenção do Estado nas *banlieues* francesas do que nos *guettos* norte americanos. Caracteriza-se um cenário no qual nos *guettos* há a edificação de um universo racial e cultural mais homogêneo, menor intervenção estatal e,

consequentemente, um perfil de vulnerabilidade da população mais do que nas *banlieues*.

Ribeiro (2003) faz uma distinção conceitual dos termos segregação e segmentação. Ambos denotam uma ideia de separação de determinados grupos em uma situação na qual há ausência de relações que vinculem esses dois grupos ao conjunto social. Contudo, o conceito de segregação está para além da espacialização de diferentes grupos sociais na cidade, compreendendo a existência de barreiras que impedem a mobilidade social entre dos atores entre as categorias. Nesse caso, a segmentação territorial obedece a uma lógica de segmentação social. Ribeiro (2003) aponta que o conceito de segregação residencial comporta duas dimensões: a primeira se relaciona com os princípios teóricos utilizados para explicar a relação sócio-territorial, a segunda se relaciona com as concepções normativas da sociedade fundamentada em princípios de igualdade. No nosso caso aplicamos o conceito de segregação na medida em que compreendemos que a desigualdade social materializadas na organização territorial urbana compreende uma divisão desigual dos recursos importantes para a reprodução das categorias sociais na forma de bens matérias e simbólicos (RIBEIRO, 2003).

Segundo Novaes (2010) o Rio de Janeiro apresenta um modelo de segregação residencial misto. Ribeiro (2001 apud Novaes 2010) faz um mapeamento do Rio de Janeiro identificando áreas as quais denominou de centro metropolitano, - abarcando as regiões litorâneas da cidade do Rio de Janeiro e Niterói com população de maior concentração de capital, maior diversidade de serviços urbanos- espaços médio-superiores e médios – alguns bairros da Zona Oeste e alguns municípios da Baixada, nos quais se identifica já um padrão de diversificação social- e as áreas de periferia composta tanto pelas áreas média-inferiores, - nas quais há diminuição da classe média e aumento dos operários (Baixada Fluminense, Paracambi São Gonçalo)- quanto pelas favelas na cidade do Rio de Janeiro, áreas com característica popular-operário com aumento da presença de operários da construção civil. Esse mapeamento permite identificar que a cidade do Rio de Janeiro estrutura-se segundo distâncias sociais no espaço urbano (NOVAES, 2010). Edifica-se, assim, um modelo de segregação residencial caracterizado por vizinhanças mais abastadas do que outras.

Small (2002) em seu estudo sobre o bairro de *Villa Victoria* no interior da cidade de Boston, identifica um modelo de segregação residencial no qual há a construção de barreiras invisíveis de segregação entre um bairro de população pobre de origem latina e

um bairro vizinho com população de classe média alta e de maioria branca. Essa lógica de segregação residencial limita a construção de laços de relações entre grupos sociais de capitais distintos. Esse tipo de segregação residencial foi definido por Small (2002) enquanto *ecologia de diferenciação de grupos*, no qual existe a proximidade física entre os espaços da cidade, contudo mesmo com a proximidade física destes espaços os grupos sociais oriundos dos mesmos pouco se relacionam devido à constituição de barreiras invisíveis de segregação.

Alves, Franco e Ribeiro (2008) apontam que o principal traço do modelo de segregação residencial na cidade do Rio de Janeiro é aquele caracterizado pela proximidade territorial entre atores que ocupam posições sociais distantes, referimo-nos a presença de favelas concentradas em áreas mais abastadas da cidade do Rio de Janeiro, sobretudo na região litorânea. Esse tipo de segregação se assemelha ao identificado por Small (2002), contudo também é possível identificar áreas com grande concentração de pobreza, sem zonas abastadas em seu entorno e de maioria da população negra que se aproximam mais do modelo de *guetto* identificado por Wilson (1987).

Entre os modelos de segregação residencial apresentados - *banlieues*, *guetto* e o fenômeno da *ecologia de diferenciação de grupos*- acreditamos que a Complexo da Maré, local onde realizamos nossos estudos de casos, aproxima-se mais do modelo de *guetto*. Essa relação justifica-se na medida em que o Complexo da Maré caracteriza-se por uma grande extensão territorial com concentração de pobreza sem áreas nobres em seu entorno, circundada por duas grandes vias rodoviárias de acesso entre o centro da cidade e a Zona Norte da mesma.

2.4- A Favela da Maré.

O Complexo da Maré localiza-se na região da Leopoldina na Zona norte da cidade do Rio de Janeiro delimitada pela Linha Vermelha (Rodovia Expressa Presidente João Goulart) e um trecho da BR 101 denominada Avenida Brasil, havendo algumas favelas do Complexo com acesso a Linha Amarela. Essas três grandes vias de circulação rodoviária da cidade, somando-se a proximidade do Complexo da Maré ao aeroporto internacional do Galeão atribuem visibilidade ao grande complexo de favelas. O nome Maré lhe foi atribuído pelas condições do terreno no qual as moradias foram

sendo construídas. Originalmente formada por pântanos e manguezais, integrava o Mar de Inhaúma sendo seu terreno propriedade da fazenda Engenho da Pedra, uma das propriedades que faziam parte da Freguesia de Inhaúma entre os séculos XVII e XVIII. O posterior processo de arrendamento das terras da antiga Freguesia de Inhaúma originou bairros da Zona Norte e o terreno da Maré foi considerada uma área com baixo valor comercial devido as condições alagadiças de seu terreno (BELFORT, DINIZ & RIBEIRO, 2012).

Com o incentivo à implementação do projeto industrial na década de 1930 empresas de médio porte alocaram-se no bairro de São Cristóvão, assim como empresas de grande porte expandiram-se em direção ao subúrbio seguindo a linha ferroviária, o que facilitava o escoamento de sua produção. Dessa maneira, operários foram atraídos para essa região nas proximidades de onde havia demanda por emprego. Como a região da Leopoldina passou por um processo de valorização imobiliária, grande parcela dos operários tiveram que instalar-se nas terras alagadiças da Maré considerando seu baixo poder de compra. A ocupação dos terrenos alagadiços da Maré cresceu após 1940, com a construção da variante Rio-Petrópolis, atualmente denominada de Avenida Brasil. A construção da Refinaria de Manguinhos em 1954 e a construção da Cidade Universitária que veio a alocar a Universidade do Brasil (atual UFRJ) com sua demanda por mão de obra para construção civil contribuíram para o crescimento da ocupação da Maré. Essas ocupações iniciais do espaço da Maré, devido às condições alagadiças do terreno, eram de estrutura de palafitas, nas quais ripas de madeira suspendem a moradia do solo.

Atualmente o Complexo da Maré constitui-se de aproximadamente 40 mil domicílios, abrigando 130 mil moradores em uma área de 4,3 quilômetros quadrados (SILVA et al, 2010) distribuídos em 16 comunidades: Marcílio Dias, Praia de Ramos, Roquete Pinto, Parque União, Rubens Vaz, Nova Holanda, Parque Maré, Nova Maré, Baixa do Sapateiro, Morro do Timbau, Bento Ribeiro Dantas, Conjunto Pinheiros, Vila dos Pinheiros, Vila do João, Salsa e Merengue e Conjunto Esperança.

De acordo com os dados do censo do IBGE de 2000 a população que reside no Complexo da Maré é composta de maioria de negros e pardos (54,4%) segundo os critérios de autoclassificação. Esses números sobem para 61,5% do percentual de negros e pardos para os dados do censo IBGE de 2010, um aumento de 7,1% no percentual de negros e pardos considerando que a população do Complexo da Maré cresceu 14% entre 2000 e 2010, quase o dobro da cidade (7,9%), acrescentando-se ao fato de praticamente

a metade (45%) dos moradores da região é de crianças, adolescentes e jovens. Os dados do Censo do IBGE de 2000 e 2010 para a população de negros e pardos somados no Brasil é de 44,7% e 50,7% respectivamente. Para uma população de negros e pardos no município do Rio de Janeiro de 40,5% em 2000 - considerada, à época, a segunda maior cidade com população negra no país (Paixão, 2003) – e de 44,8% em 2010, um aumento de 4,3%. Apresentamos a seguir um gráfico comparativo dos percentuais da população de negros e pardos nos anos de 2000 e 2010 para o município do Rio de Janeiro e o Complexo da Maré.

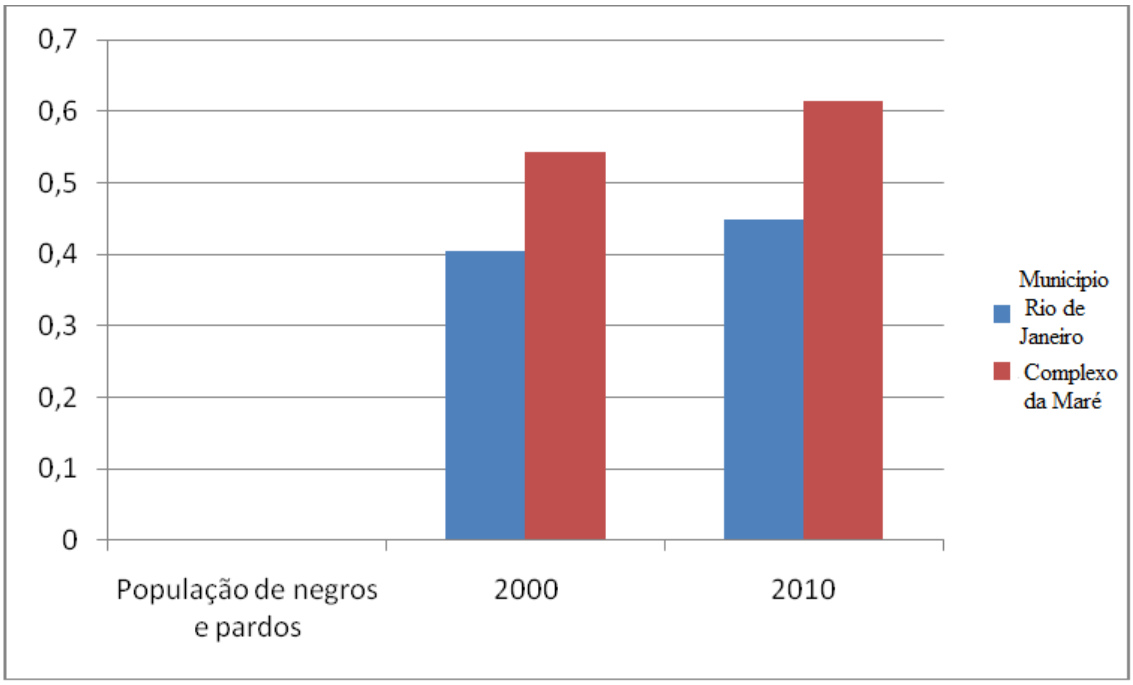


Gráfico 1. População de negros e pardos Complexo da Maré e Município do Rio de Janeiro. Fonte: Censo IBGE 2000 e 2010.

A análise do gráfico permite constatar que houve um aumento de 6,9% na população de negros e pardos no Complexo da Maré entre os anos de 2000 e 2010 para um aumento de 4,3% na população de negros e pardos no Município do Rio de Janeiro. Dessa maneira, o aumento na população de negros e pardos no Complexo da Maré fica um pouco acima da média desse aumento no Rio de Janeiro. Assim, a população negra compõe a maioria da população residente no Complexo da Maré.

Segundo ainda os dados do Censo do IBGE de 2000, a renda *per capita* média dos moradores da Maré era de R$ 216, 13, considerando que o salário mínimo na época era de R$151,00 a média de renda *per capita* era de um salário mínimo e meio. Para os dados de 2010 a renda per capita média é de R$ 472,82, considerando que o salário mínimo em 2010 era de R$ 510,00 o valor da renda per capita dos moradores da Maré

fica abaixo de um salário mínimo. Esse quadro que ratifica o perfil de vulnerabilidade da população. A renda per capita da população do Complexo da Maré é bastante inferior a média do município do Rio de Janeiro que passou de R$1.187,08 em 2000 e R$1.492,63 em 2010. No gráfico é possível visualizar a diferença entre a renda per capita média do Rio de Janeiro e do Complexo da Maré, chegando em 2000 a renda per capita média da população do Complexo da Maré ser 5x menor que a média da renda per capitada população do Rio de Janeiro.

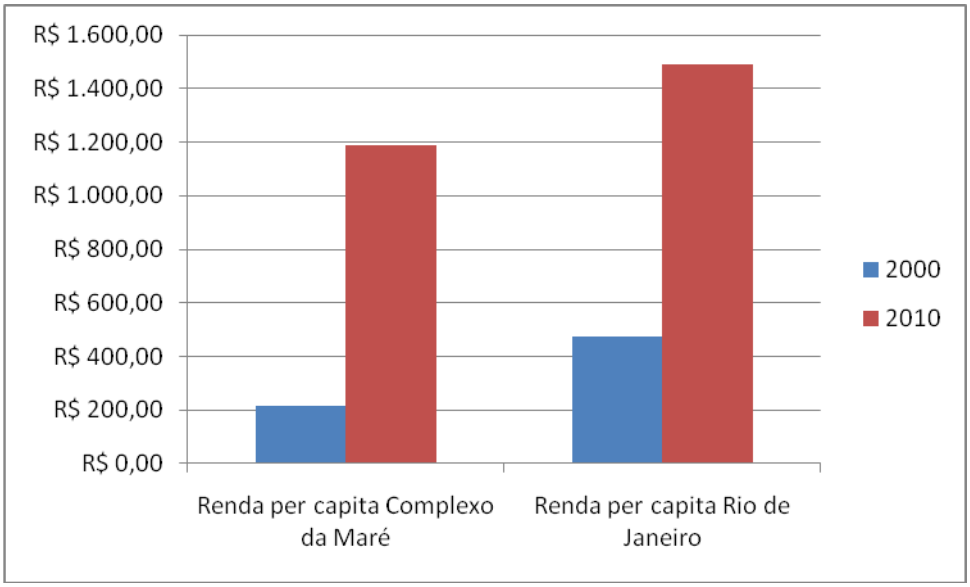


Gráfico 2. Renda per capita Complexo da Maré e Município do Rio de Janeiro. Fonte: Censo IBGE 2000 e 2010

Esses dados caracterizam a população da Maré enquanto de maioria negra e de baixa renda *per capita*. Considerando ainda que a região na qual o Complexo de Favelas localiza-se não ser circundado por áreas abastadas com população de posição social muito discrepante da dos moradores da Maré é possível inferir que o modelo de segregação residencial de *guetto* identificado por Wilson (1987) aproxima-se mais das características da população que reside no Complexo da Maré e de sua localização espacial na cidade.

A favela na qual se situam as escolas nas quais realizamos nosso estudo foi designada na gestão de Carlos Lacerda (1961-1964) enquanto um Centro de Habitação Popular, programa de desdobramento do Programa de Remoção de Favelas que vigorava à época, como vimos anteriormente. Houve a construção de prédios modelos do projeto dos Centros de Habitação Popular sendo redirecionada para essa área os

moradores da antiga Favela do esqueleto, localizada nas imediações da Rua São Francisco Xavier, espaço no qual se localiza atualmente a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A política de remoções de favelas em Carlos Lacerda (1961-1964) e Negrão de Lima (1965-1970) parte do pressuposto de que havia necessidade de educar os moradores de favelas para que os mesmos se enquadrassem no perfil de socialização urbano. A representação da favela enquanto não cidade é reforçada além da concepção de que os moradores advindos desses espaços não possuem os requisitos mínimos para o exercício da cidadania, uma vez que não se enquadram nos perfis de socialização da população urbana. Contudo, a interrupção do projeto somada a ausência de acompanhamento do Estado na região, fez com que o projeto dos Centros de Habitação Popular não tivesse prosseguimento e aquele espaço, posteriormente, configura-se enquanto favela (BELFORT, DINIZ & RIBEIRO, 2012).

Importante ressaltar que, mesmo sendo designada para abarcar um projeto de política habitacional para a classe popular que intencionava justamente promover processos de socialização para essas populações tidas enquanto desviantes dos moldes de socialização das populações urbanas, a favela na qual se localizam as escolas de nosso estudo situava-se circundada por favelas que posteriormente viriam a formar o Complexo da Maré.

Segundo o censo do IBGE de 2000, o percentual de crianças moradoras da Maré de 7 à 14 anos que frequentam a escola é de 92%, percentual menor do que dos bairros próximos ao Complexo da Maré, em que o índice sobe para 98,1% em Bonsucesso e 98% em Ramos. Ainda segundo o censo do IBGE de 2000, 14,8% dos jovens moradores da Maré entre 15 e 14 anos completaram o Ensino Fundamental, esse percentual cai bruscamente quando analisando a população da mesma faixa etária com Ensino Médio completo 1,9%. Esses dados para a mesma faixa etária na cidade do Rio de Janeiro como um todo correspondem a média de 37,5% de jovens com Ensino Fundamental completo e 13,1% com Ensino Médio completo. Ao compararmos o percentual de jovens com Ensino Fundamental e Ensino Médio completo no Complexo da Maré e a média do município do Rio de Janeiro constatamos que os jovens residentes do Complexo da Maré, além de moradores de uma área com segregação residencial com característica de concentração de pobreza e de maioria da população negra, ainda possuem baixa escolaridade em relação à média do município do Rio de Janeiro.

Segundo o Censo do IBGE de 2000 a taxa de analfabetismo no Complexo da Maré é de 13,4%, próximo à média nacional (13,3%), mas muito superior a média do município do Rio de Janeiro (6,6%). Para os dados do Censo IBGE de 2010 o percentual de analfabetos acima de 10 anos de idade no Complexo da Maré é de 7,2%, a média de analfabetos no Rio de Janeiro é de 4,1%, para uma média nacional de 9% de analfabetos. Abaixo apresentamos o gráfico comparativo entre a taxa de analfabetismo da população no Complexo da Maré e no Rio de Janeiro.

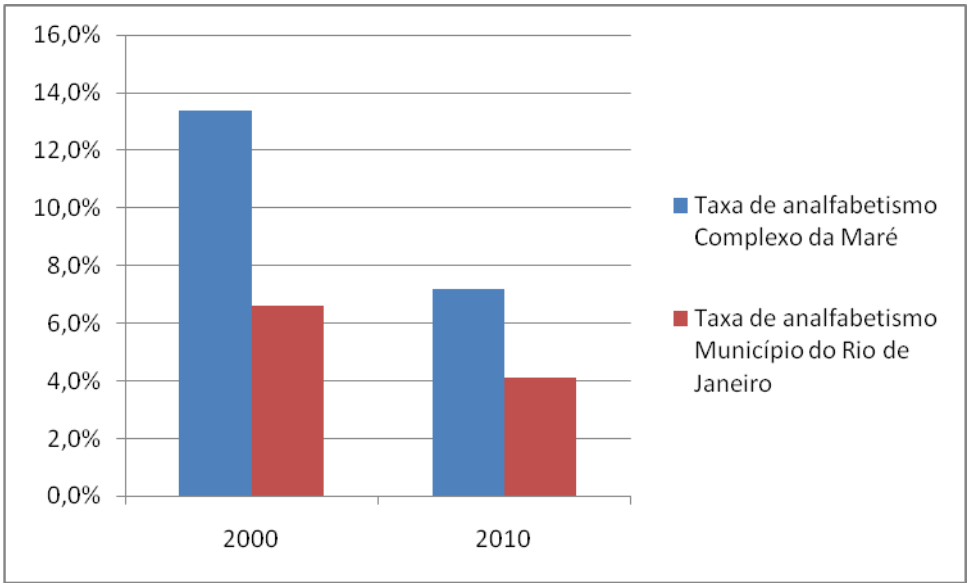


Gráfico 3. Taxa de analfabetismo Complexo da Maré e Município do Rio de Janeiro. Fonte: Censo IBGE 2000 e 2010

Comparando os dados do Censo IBGE 2000 e 2010 percebemos uma redução de 6,2% na taxa de analfabetismo na população do Complexo da Maré, caindo de 13,4% para 7,2%.

Os dados também expressam que se para os dados de 2000 o Complexo da Maré apresentava uma média da taxa de analfabetismo em pessoas acima de 10 anos de idade um pouco acima da média nacional, os dados de 2010 para além de apresentar uma significativa redução na taxa de analfabetismo na população acima de 10 anos no Complexo da Maré apresenta um percentual de analfabetismo inferior à média nacional, com o Complexo da Maré apresentando o percentual de 7,2% para 9% da média nacional de analfabetos acima de 10 anos de idade.

As características objetivas da população da Maré segundo os dados do Censo IBGE de 2010 apontam um perfil da população de maioria negra (61,5%) e com renda

per capita média abaixo do salário mínimo (R$472,82). Esses dados ratificam as representações construídas a cerca dos espaços de favela enquanto espaço da pobreza, de maioria da população vulnerável e negra. Contudo, o perfil de concentração de pobreza é um fenômeno que pode ser explicado pela possibilidade de residência a custos mais baixos no interior da favela do que fora da mesma. Esse perfil também não pode ser atrelado às representações que buscam uma aproximação entre pobreza e perigo, a criminalização da pobreza. O que podemos inferir é que, de acordo com o perfil apontado pelos dados do IBGE, a população da Maré é de maioria negra e pobre, correspondendo às representações sobre a favela enquanto lugar de habitação das parcelas da população mais pobres da cidade.

No capítulo a seguir trataremos de algumas características das escolas foco do presente estudo.

Capítulo 3- Características das escolas do objeto de estudo: análises descritivas e perfis das instituições.

3.1- Introdução

Neste capítulo apresentamos algumas características e análises descritivas das escolas de nosso objeto de estudo. As características apresentadas têm enquanto objetivo traçar um perfil descritivo das instituições analisadas a partir de dados disponíveis nos bancos dos questionários aplicados na Prova Brasil no ano de 2011. Estas análises intencionam identificar padrões que permitam inferir certas características das escolas – por exemplo, se apresentam menor ou maior equidade (maior ou menor dispersão das notas) ou maior ou menor taxa de reprovação – indicativo de procedimentos internos da escola para lidar com problemas de aprendizagem dos alunos.

3.2- As escolas

As escolas de nosso objeto de estudo situam-se em uma mesma favela do Complexo da Maré. Esse espaço abriga a maior concentração de escolas de todo o complexo, havendo quatro escolas de atendimento a algumas séries do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Traremos as escolas por nomes fictícios, sendo as mesmas identificadas enquanto: Escola A, Escola B, Escola C, Escola D.

Das quatro instituições educacionais da região três tem a estrutura de Ciep e uma, a de fundação mais antiga, tem a estrutura de escola. A demanda da população local por educação foi uma luta de várias décadas. Em 1962 foi fundada a primeira escola da favela na qual realizamos nosso estudo de caso. A escola atendia da antiga classe de alfabetização até a quarta série do Ensino Fundamental[24], possuía poucas salas de aula e mantinha um perfil de certa distância da população local. Segundo Belfort, Diniz e Ribeiro (2012) a escola não acolhia a população local, nas festividades da instituição, por exemplo, os pais eram proibidos de entrar na mesma. O Posto de Saúde Comunitário criado no final da década de 1970 e mantido através de verbas de

[24] A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, incorporando ao Ensino Fundamental a antiga classe de alfabetização, que passou a ser denominada 1° ano do Ensino Fundamental com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

convênios entre o Centro Brasileiro de Estudos da Saúde (CEBES) e outras entidades financiadoras foi tomado enquanto símbolo de conquista para a população local e, a partir dos debates sobre a questão da saúde, é criado o Grupo de Mulheres formado por moradoras da favela. O Grupo de Mulheres começou a promover encontros no "postinho" tentando conscientizar a população que os fatores para a disseminação de algumas doenças extrapolavam a dimensão do indivíduo e relacionavam-se a estrutura e condições de moradia e saneamento na própria favela (BELFORT, DINIZ e RIBEIRO, 2012).

Tornava-se latente a demanda por educação para a população da favela, não apenas em relação à conscientização sobre causas e propagação de doenças, mas educação escolar para as crianças no sentido de que essas agissem enquanto agentes reprodutores influenciando suas famílias. Belfort, Diniz e Ribeiro (2012) apontam para a existência de uma escola comunitária criada a partir das demandas identificadas nos encontros no "postinho". A escola comunitária, criada em 1983 surgia como uma alternativa para as crianças abaixo da faixa etária da classe de alfabetização. A iniciativa da escola comunitária teve enquanto idealizadoras uma professora e a orientadora da escola pública que já funcionava na região, uma vez que a escola não atendia crianças abaixo de sete anos de idade.

Ainda na década de 1980, em 1982 Leonel Brizola é eleito governador do Rio de Janeiro nomeando para secretaria de educação Yara Vargas, sobrinha do ex-presidente Getúlio Vargas. Logo no início de seu mandato Brizola baixou o decreto 6.626 de 15 de março de 1983 instituindo a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, com a participação do secretário de cultura e também vice-governador Darcy Ribeiro. A educação foi tomada enquanto prioridade. Segundo Cunha (1995), a proposta inicial para a educação no governo Brizola envolviam objetivos diversos como: eliminação do terceiro turno diurno, jornada escolar mínima de 5h, construção de cerca de três mil novas salas de aula, treinamento de professores, produção de material didático a ser distribuído aos alunos carentes e a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) com uma concepção de educação integral. Por tensões entre as intenções do governo e os professores, além do abandono dos projetos de reforma das escolas da rede, o governo concentrou seus objetivos na construção dos CIEPs. Na favela em que realizamos nosso estudo de caso no interior do Complexo da Maré são

construídos três CIEPs, inaugurados em períodos bem próximos, que passaram a atender as crianças a partir de 7 anos de idade nas classes de alfabetização até a antiga quarta série.

Atualmente as realocações em atendimento ao Programa 0400 descrito no Anexo III da lei 5.550 de 10 de janeiro de 2013, que versa sobre o Programa Estratégico para Educação- sendo este um desdobramento do Programa Escola Carioca em tempo integral implementado pelo anexo II também da lei 5.550- não caracterizam mais essas quatro escolas enquanto de Ensino Fundamental. Uma vez que, o programa divide os anos do Ensino Fundamental com nomenclaturas específicas. O Programa Escola Carioca em Tempo Integral aumenta de 4h e 30m para 7h o tempo de permanência dos alunos do primeiro segmento de Ensino Fundamental nas instituições escolares e sanciona um reagrupamento dos mesmos em grupamentos por faixa etária: Casa de Alfabetização (1º ao 3º ano), Primário Carioca (4º ao 6º ano) e Ginásio Carioca (7º ao 9º ano). As quatro escolas de nosso objeto de estudo já passaram por essa reestruturação, apesar de não atenderem todas as turmas em horário integral. Dessa maneira, as Escolas A, C e D passaram a ser consideradas Casa de Alfabetização atendendo turmas de 1º ao 3º ano, a Escola B passou a ser considerado Primário Carioca atendendo turmas de 4º ao 6º ano, contudo a transição nessa escola ainda está em processo ainda havendo turmas de 1º ao 3º ano na mesma. A Escola C além das turmas de 1º ao 3º ano atende ainda 14 turmas de Educação Infantil, 2 turmas de Educação Especial, além das classes de Projeto (2 turmas de Realfabetização, 2 turmas de Acelera 1 e 2 turmas de 4º ano NCM[25]). A Escola A também atende a 2 turmas de Educação Especial e as classes de projetos (2 turmas de Realfabetização, 2 turmas de Acelera 1A), apenas a Escola D somente atende as classes de 1º ao 3º ano.

Para facilitar a identificação dos anos atendidos pelas escolas, a seguir apresentamos uma tabela descrevendo os anos atendidos pelas mesmas.

[25] As classes de NCM fazem parte do Projeto Nenhuma Criança a Menos que consistiu no reagrupamento de alunos analfabetos nas classes de 3º ano que não foram retidos, mas passaram a uma turma de 4º ano com caráter de Projeto.

Turmas atendidas nas escolas						
	Educação Infantil	1°ano ao 3°ano	1°ano ao 5°ano	4°ano ao 6°ano	Projeto Realfabetização	Projeto Acelera
Escola A	X	X	X		X	X
Escola B		X		X	X	X
Escola C	X	X			X	X
Escola D		X				

Tabela 1. Turmas atendidas nas escolas.

A seguir, algumas características das escolas são evidenciadas a partir de análises descritivas de dados da Prova Brasil e Censo Escolar das quatro escolas de nosso objeto de estudo. O objetivo é buscar indícios sobre o desempenho das mesmas nas avaliações externas, além de identificar se o processo de aprendizagem nas escolas se aproxima mais de um processo equitativo, com os grupos de alunos apresentando desempenhos semelhantes entre si. Ou se o processo de aprendizagem se dá mais próximo de um modelo menos equitativo, no qual grupos de alunos destacam-se com desempenho acima da média, enquanto outros grupos apresentam desempenho muito abaixo da média.

3.3- Análises descritivas

Apresentamos um rápido panorama da evolução do IDEB[26] obtido pelas escolas nas avaliações da Prova Brasil em 2005, 2007, 2009 e 2011. Analisando esses dados identificamos um aumento dos índices obtidos na Prova Brasil entre os anos de 2005 e 2011 em todas as escolas. Contudo, as Escolas B e C sofrem um decréscimo nos índices obtidos entre as avaliações realizadas em 2009 e 2011. Chama-nos atenção a sensível queda nos índices entre 2009 e 2011 para a Escola B. As hipóteses para tal fenômeno precisam ser melhor averiguadas. Acreditamos que a entrada em campo nos auxilie no levantamento das hipóteses para tal fenômeno.

Vale ressaltar que até 2012, antes das realocações promovidas pela lei 5.550 de 10 de janeiro de 2013, todas as quatro escolas analisadas possuíam classes de 5º ano. Como

[26] Para o cálculo do IDEB são considerados os resultados dos alunos na Prova Brasil, assim como o fluxo de alunos nas escolas provenientes do Censo Escolar.

o índice do IDEB é calculado considerando o percentual de aprovação, retenção e evasão provenientes do Censo Escolar das classes de 1º ao 5º ano e o desempenho dos alunos de 5º ano do Ensino Fundamental nas avaliações de português e matemática da Prova Brasil, é importante ressaltar que os dados sobre desempenho nas avaliações da Prova Brasil se referem aos alunos de 5º ano.

Escolas	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
IDEB 2005	3.2	3.8	3.3	4.9
IDEB 2007	4.2	3.9	3.6	3.9
IDEB 2009	4.3	5.1	4.5	5.4
IDEB 2011	4.4	4.4	4.0	5.6

Tabela 2. IDEB das escolas (2005 a 2011).

Na análise dos índices de IDEB obtidos entre 2005 e 2011 é possível observar que das quatro escolas analisadas somente duas (Escola A e Escola D) conseguiram alcançar as metas projetadas para as mesmas. O IDEB expressa um índice que considera dados sobre o desempenho dos alunos nas avaliações da Prova Brasil e o fluxo das escolas, contudo ainda expressa um retrato ainda muito imperfeito sobre as escolas e os processos intraescolares. Considerando isso, optamos por desagregar alguns dados que compõem o IDEB, analisando não apenas as médias de português e matemática, mas a dispersão dentro das escolas e a taxa de aprovação.

Pesquisas como a de Alves e Soares (2013) apontam a importância de controlar os desempenhos obtidos nas avaliações da Prova Brasil pelo nível sócio-econômico da maioria dos alunos atendidos pela escola. Dessa maneira, é possível mensurar se os resultados obtidos relacionam-se mais com o capital social e cultural (BOURDIEU, 1992) acumulado pelos alunos de acordo com seu nível sócio-econômico ou se os mesmos relacionam-se mais com a capacidade de agregar conhecimento a formação dos alunos nos processos intraescolares da instituição. As escolas selecionadas para a pesquisa localizam-se em uma região de favela, contudo o nível sócio-econômico do público atendido pelas escolas diferencia-se. È possível analisar essas distinções através do gráfico a seguir:

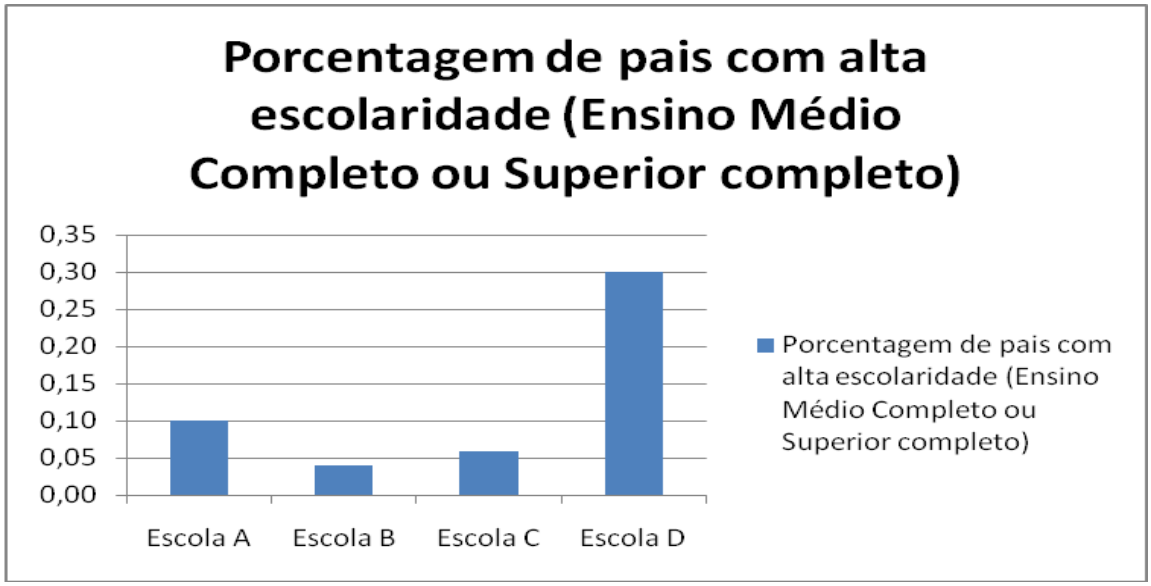


Gráfico 4. Porcentagem de pais com alta escolaridade nas escolas estudadas. Fonte: Questionário Prova Brasil 2011.

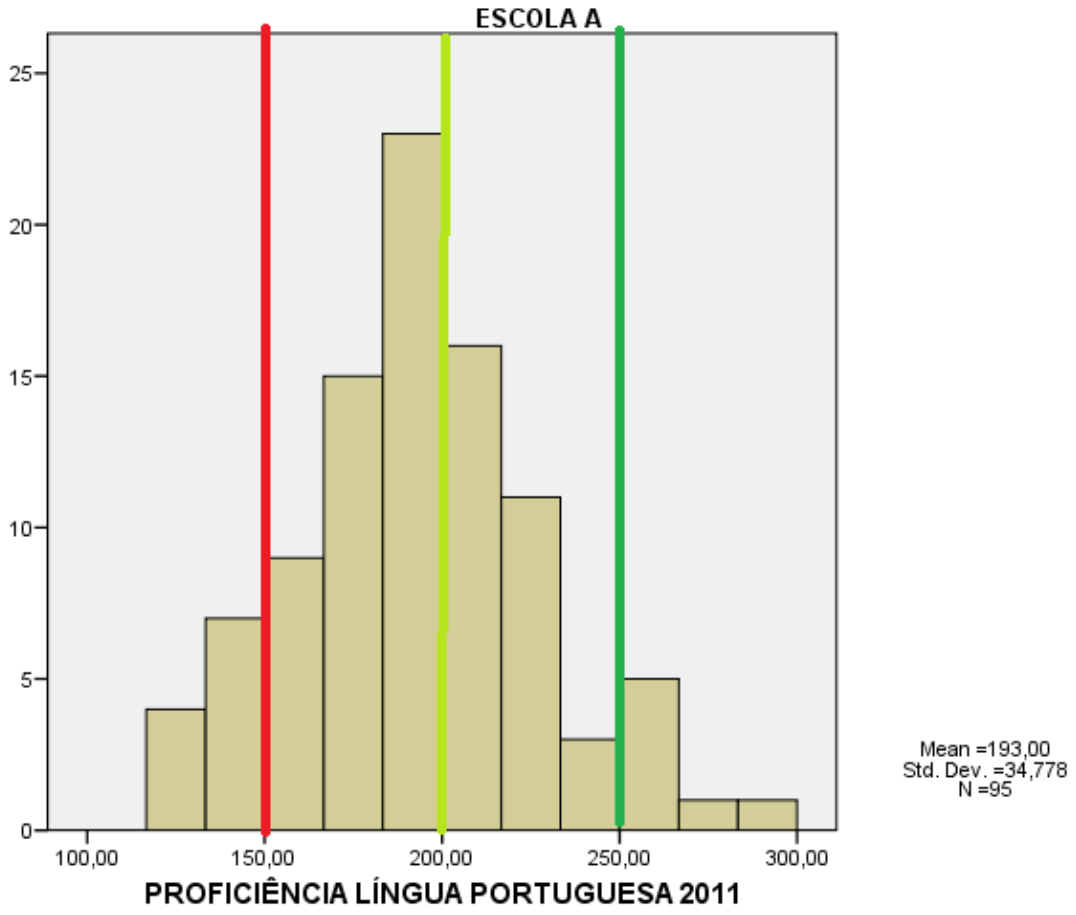
O gráfico nos aponta que A Escola A apresenta que 0,10 % dos responsáveis das famílias atendidas possuem alta escolaridade (Ensino Médio completo ou Superior completo), esse índice cai para 0,4% na Escola B, 0,6% na Escola C e aumenta para 0,30% na Escola D. Dessa maneira, as Escolas B e C são aquelas que atendem famílias de menor escolaridade na região e a Escola D é a que concentra alunos de famílias com maior escolaridade na região, havendo uma discrepância do capital cultural (BOURDIEU, 1992) amealhado pelos alunos. Esses dados serão relacionados com o desempenho das escolas mais adiante.

Considerando que apenas duas das quatro escolas analisadas atingiram as metas estabelecidas para o IDEB, fazemos uma rápida análise do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos das quatro escolas analisadas na Avaliação da Prova Brasil de 2011. [27]

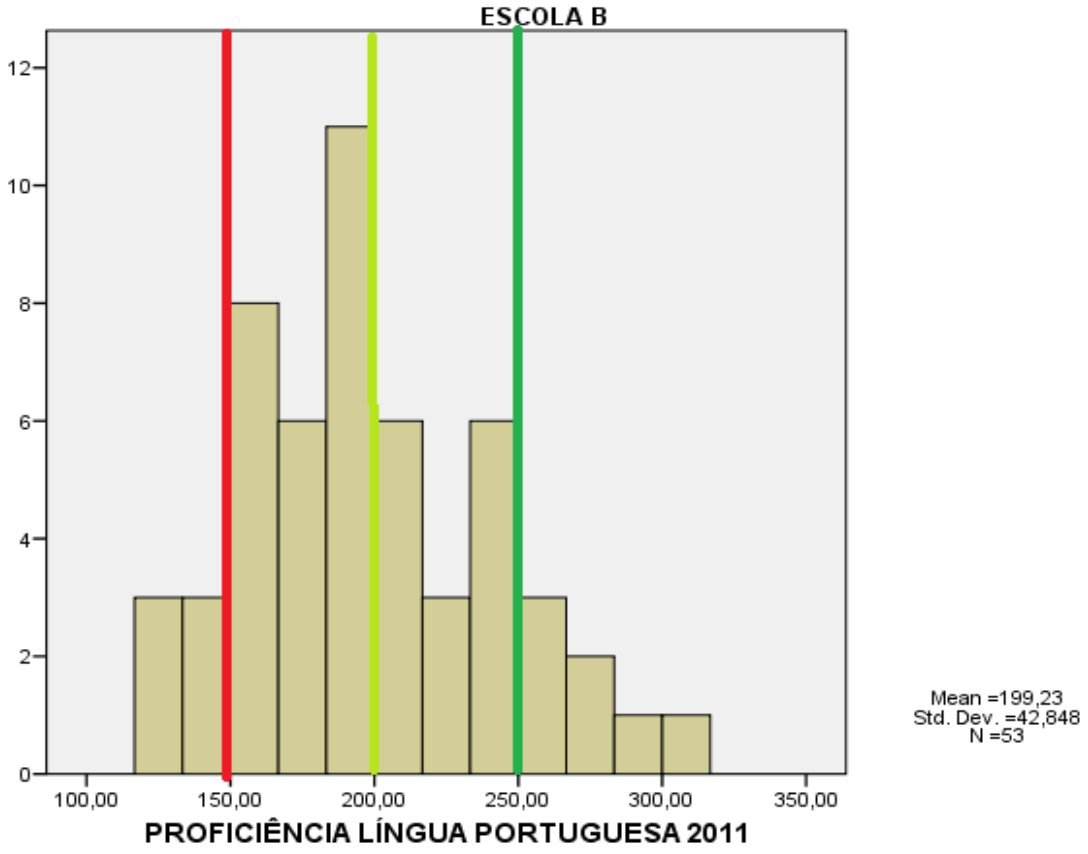
A distribuição de referência a ser utilizada dos níveis nos quais se encontram os alunos segundo o resultado de suas pontuações foi definida pelo estudo de José Francisco Soares (2009) sobre o IDESP em São Paulo. De acordo com esse estudo, que compara o desempenho dos alunos brasileiros com o desempenho dos alunos de um

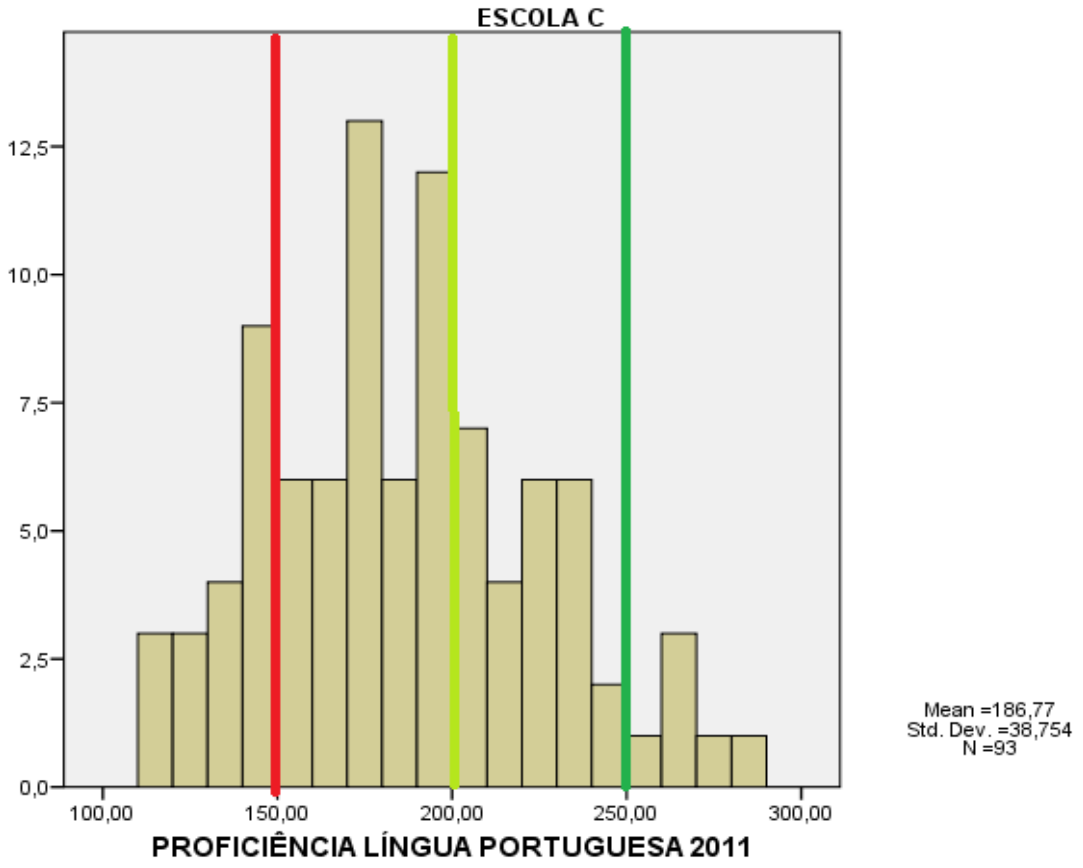
[27] Os dados referentes ao desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática seguem o padrão da escala SAEB.

grupo de países participantes do Pisa[28] é possível definir as médias de distribuição dos níveis de proficiência tendo enquanto referência um padrão internacional. Dessa maneira, para o desempenho na avaliação da Prova Brasil de Língua Portuguesa o nível abaixo do básico comporta os alunos que tem desempenho abaixo de 150 pontos, o nível básico os alunos entre 150 e 200 pontos, o nível adequado os alunos entre 200 e 250 pontos e o nível avançado os alunos acima de 250 pontos. Já para o desempenho na avaliação de Matemática o nível abaixo do básico comporta os alunos com resultado abaixo de 175 pontos, o nível básico alunos entre 175 e 225 pontos, o nível adequado entre 225 e 275 pontos e avançado acima de 275 pontos. Para melhor visualização dos níveis no gráfico os mesmos são identificados por linhas: vermelha alunos no nível abaixo do básico, verde clara alunos no nível básico, verde escura alunos no nível adequado, o restante comporta os alunos no nível avançado.



[28] O Pisa é organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e dele participam países membros dessa organização, além dos países convidados, como o Brasil.


ESCOLA B
12
10
8
6
4
2
0
100,00
150,00
200,00
250,00
300,00
350,00
PROFICIÊNCIA LÍNGUA PORTUGUESA 2011
Mean =199,23
Std. Dev. =42,848
N =53


ESCOLA C
12,5
10,0
7,5
5,0
2,5
0,0
100,00
150,00
200,00
250,00
300,00
PROFICIÊNCIA LÍNGUA PORTUGUESA 2011
Mean =186,77
Std. Dev. =38,754
N =93

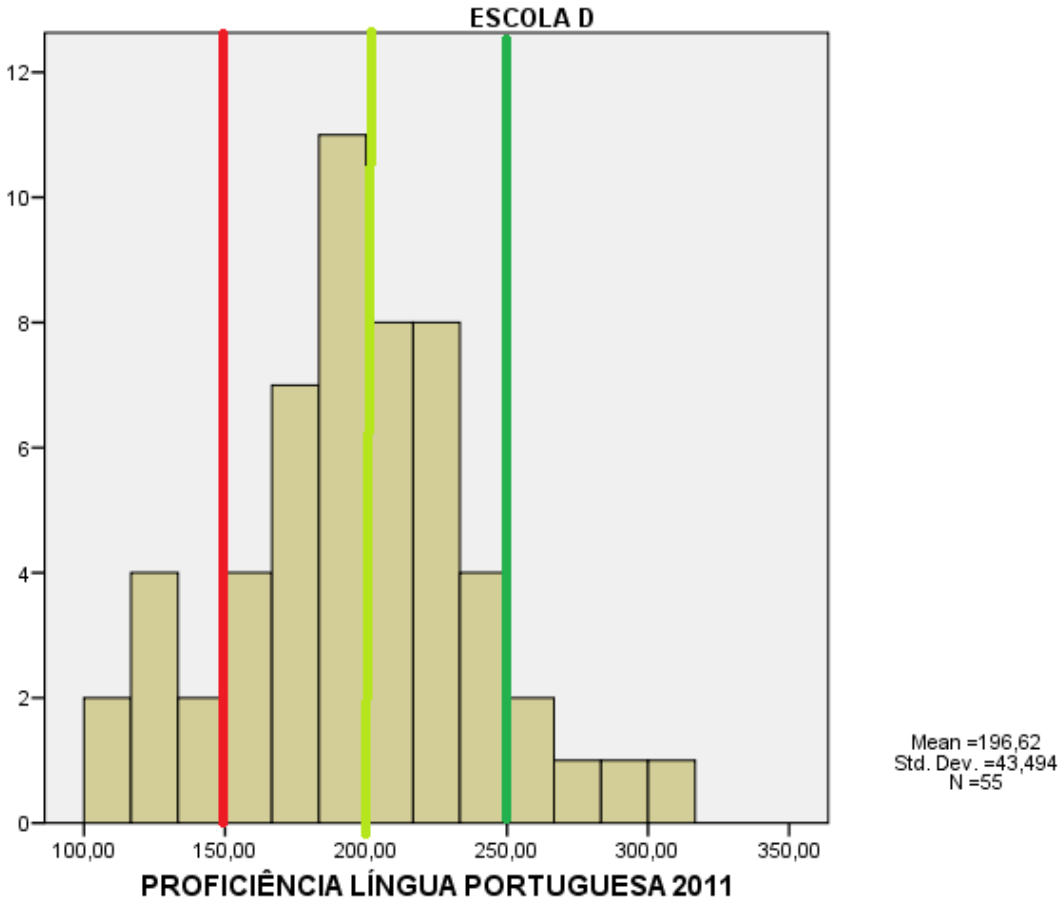
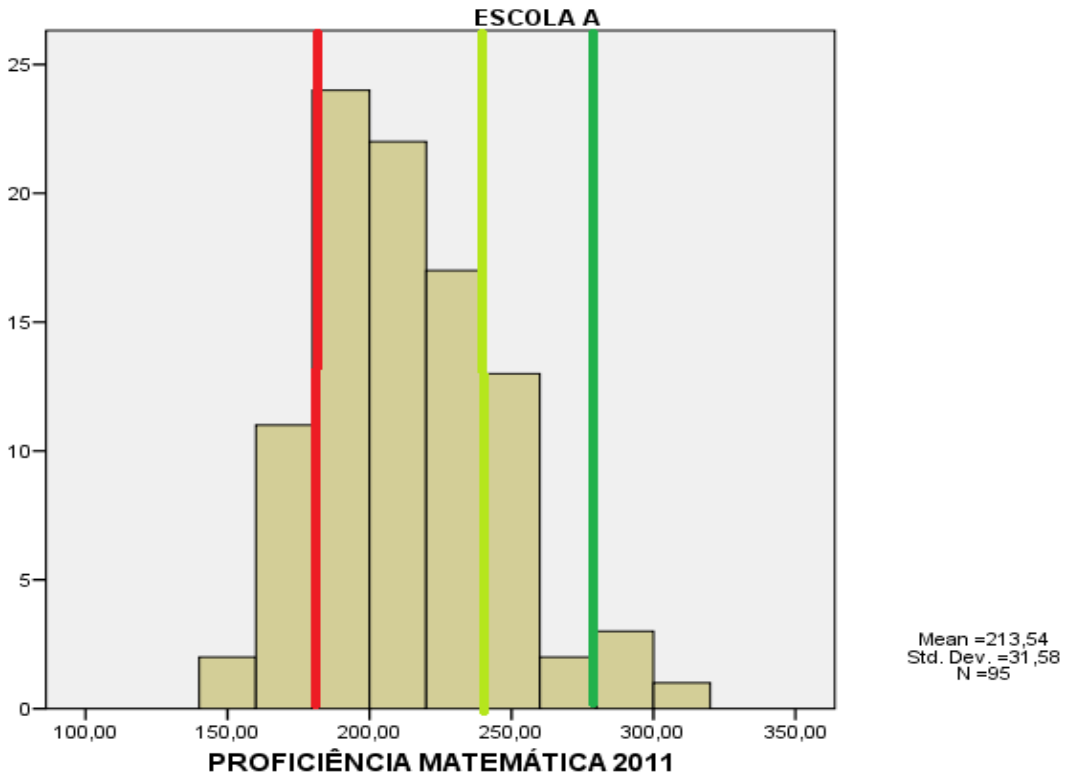
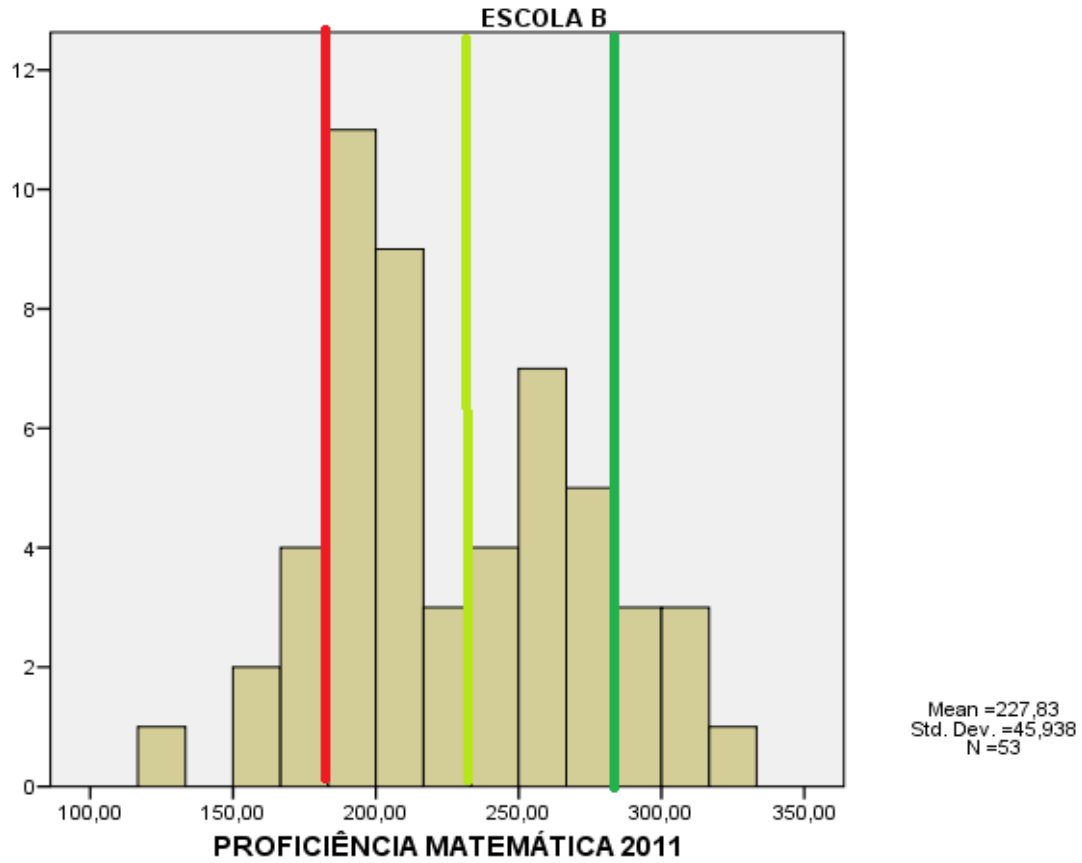


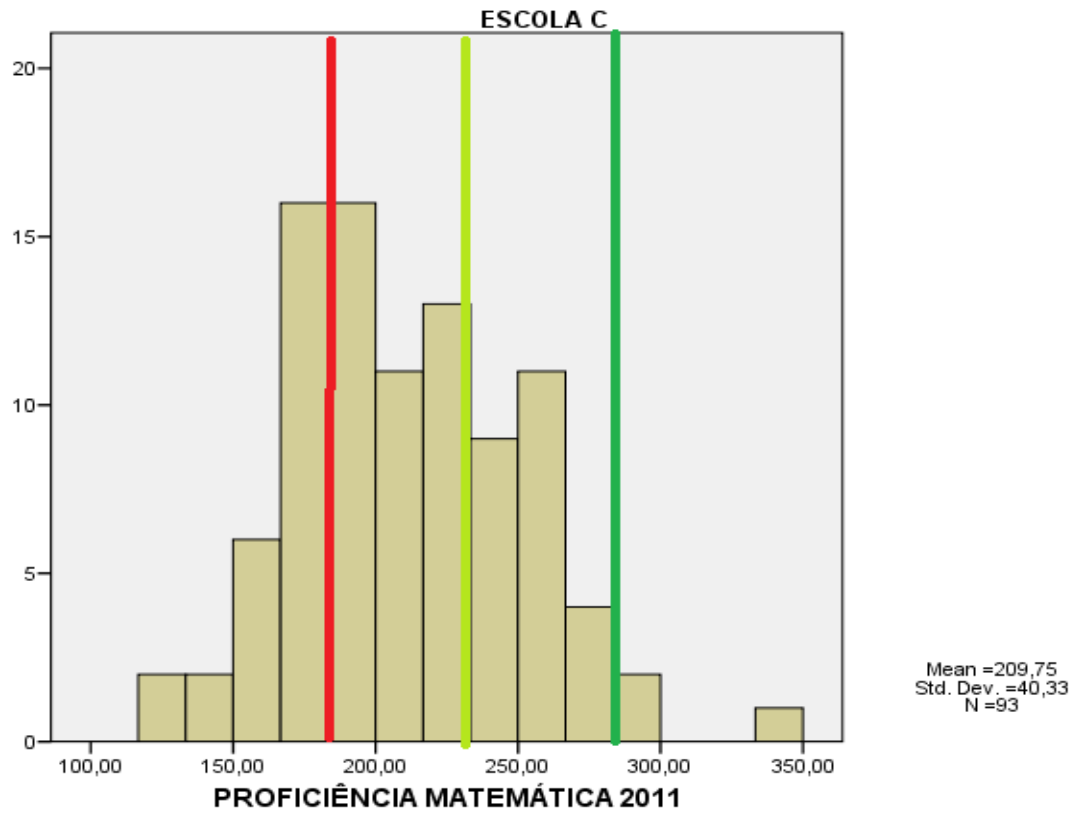
Gráfico 5. Proficiência em Língua Portuguesa. Prova Brasil 2011

Ao analisar o desempenho dos alunos nas quatro escolas em Língua Portuguesa percebemos que: as Escolas A, B, C e D apresentam a maior parte de seus alunos com desempenho entre 150 e 200, portanto tem a maioria de seus alunos com desempenho de nível básico na avaliação da Prova Brasil. Contudo, a Escola D é a que apresenta maior dispersão nos resultados dos alunos, apresentando alunos com desempenho abaixo de 150, nível abaixo do básico, ao mesmo tempo em que apresenta alunos com nível de desempenho avançado, acima de 250, chegando a apresentar alunos com pontuação acima de 300.

O gráfico a seguir representa o resultado dos alunos na Prova Brasil de Matemática. No mesmo, utilizamos o mesmo recurso visual de linhas para facilitar a identificação dos alunos nos níveis. Assim, os alunos no nível abaixo do básico serão reconhecidos pela linha vermelha, nível básico pela linha verde clara, nível adequado pela linha verde escura.


ESCOLA A
25
20
15
10
5
0
100,00
150,00
200,00
250,00
300,00
350,00
PROFICIÊNCIA MATEMÁTICA 2011
Mean =213,54
Std. Dev. =31,58
N =95


ESCOLA B
12
10
8
6
4
2
0
100,00
150,00
200,00
250,00
300,00
350,00
PROFICIÊNCIA MATEMÁTICA 2011
Mean =227,83
Std. Dev. =45,938
N =53



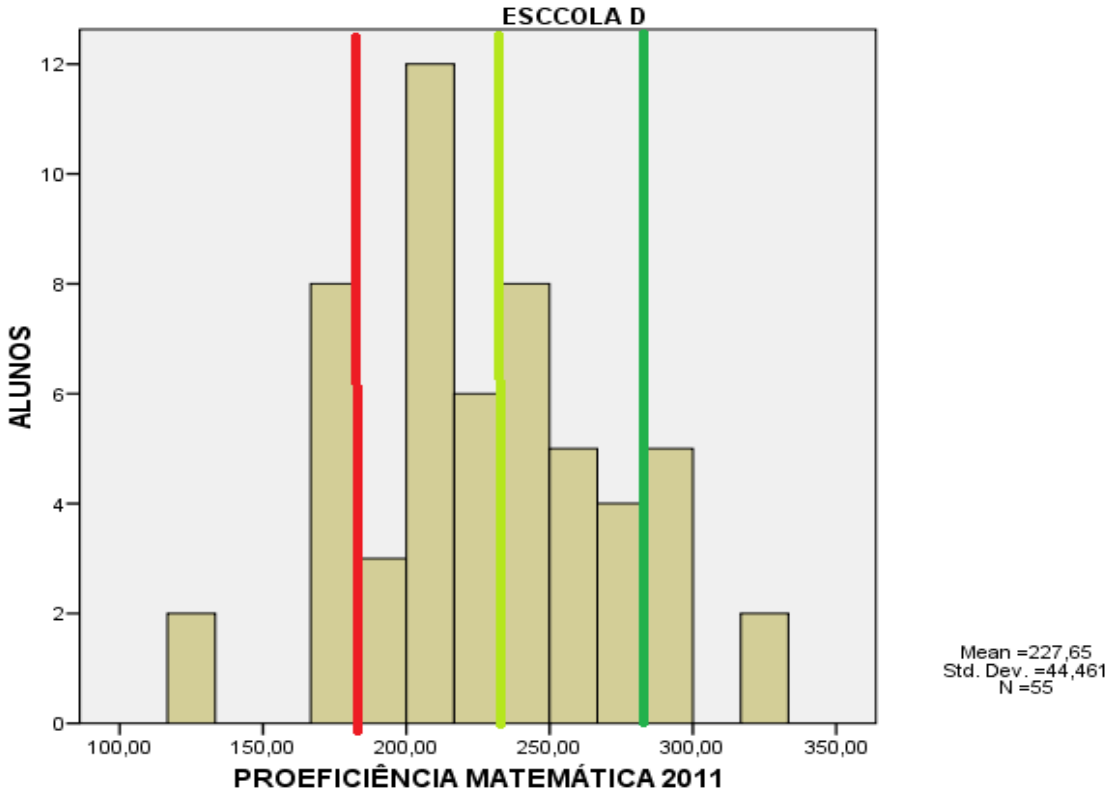


Gráfico 6. Proficiência em Matemática. Prova Brasil 2011

Ao analisar o desempenho dos alunos nas quatro escolas em Matemática percebemos que as Escolas A, B, C e D apresentam a maior parte de seus alunos com desempenho entre 175 e 225, portanto tem a maioria de seus alunos com desempenho de nível básico na avaliação da Prova Brasil de Matemática. Contudo, as Escolas B, C e D apresentam grande dispersão nos resultados dos alunos, com a Escola C apresentando alunos com resultados bem abaixo de 150 pontos, portanto nível abaixo do básico, até alunos com resultados acima de 300 pontos, nível avançado. A Escola D mantém a característica de apresentar grande dispersão entre os resultados dos alunos tanto na análise dos resultados para Língua Portuguesa, quanto para Matemática.

Considerando a significativa dispersão apresentada pelas escolas na análise dos resultados dos alunos, aferimos a seguir a dispersão apresentada pelas quatro escolas da Maré para os resultados das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática.

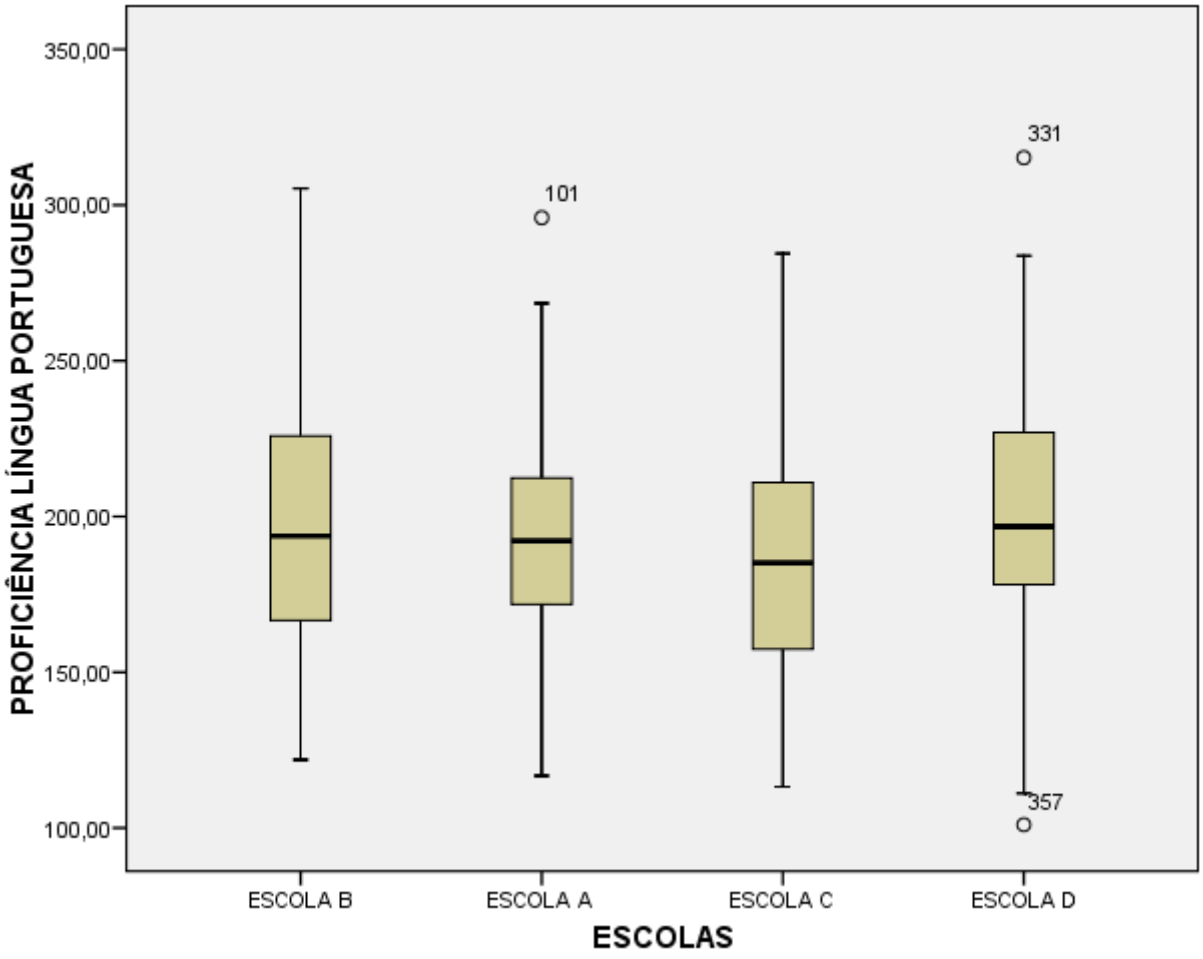


Gráfico 7. Dispersão de resultados de alunos em Língua Portuguesa. Prova Brasil 2011.

Ao analisar a dispersão de desempenho dos alunos na avaliação de Língua Portuguesa constata-se maior dispersão em relação aos resultados obtidos na Escola D e menor dispersão do desempenho dos alunos na Escola A.

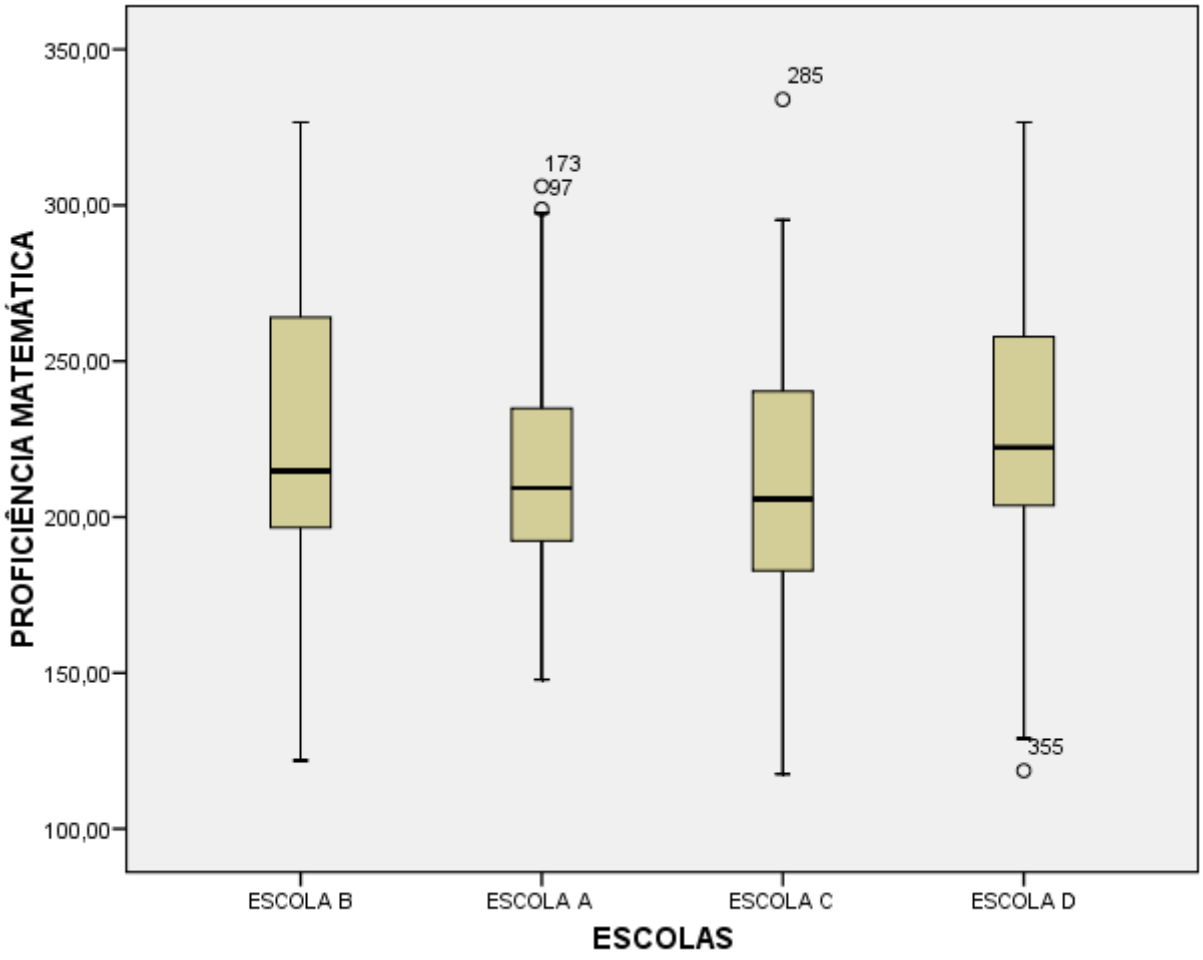


Gráfico 8. Dispersão de resultados de alunos em Matemática. Prova Brasil 2011.

Na análise da dispersão do desempenho dos alunos na avaliação de matemática, constata-se que as Escolas B, C e D apresentam grande dispersão nos resultados dos alunos, sendo a Escola A aquela que apresenta menor dispersão nos resultados dos alunos na avaliação de matemática.

As análises descritivas com base nos dados disponibilizados pela Prova Brasil de 2011 permite-nos analisar algumas características das escolas, como por exemplo, aquelas que apresentam maior dispersão e menor dispersão no ensino, que nos apontam indícios de fenômenos que podem ocorrer no campo. Na análise dos resultados verifica-

se que a Escola D, apesar de ser a escola que apresenta maior destaque considerando seu crescimento nos índices de IDEB entre 2005 e 2011, apresenta grande dispersão nos resultados obtidos nas avaliações de língua portuguesa e matemática, apontando para a possibilidade de no interior dessa escola existir práticas intraescolares de maior destinação de recursos e estímulos pedagógicos a determinados grupos do que a outros.Fenômeno que poderia explicar a grande dispersão de resultados entre os alunos. Chama atenção, em comparação com as outras três escolas da região a maior concentração de alunos de famílias nas quais os pais tem alta escolaridade. Esse dado pode estar relacionado ao desempenho de um grupo de alunos muito acima da média da escola. A Escola A, apesar de ter apresentado sensível decréscimo nos índices do IDEB entre 2009 e 2011 é a escola que apresenta menor dispersão de resultados entre os alunos, apontando para a possibilidade de no interior dessa instituição existir práticas de ensino-aprendizagem semelhantes entre turmas ou grupos. Além disso, os dados de nível sócio-econômico nos questionários da Prova Brasil de 2011 apontam que a Escola A das quatro escolas estudadas apresenta o menor percentual de alunos com pais com alta escolaridade do que a Escola D, atendendo a um público que tem menor influência do capital cultural advindo do ambiente familiar em comparação com a Escola D. Esses indícios apresentam-se enquanto hipóteses que serão colocadas em teste no avançar da pesquisa com as incursões em campo.

3.4- Percentuais de aprovação e retenção.

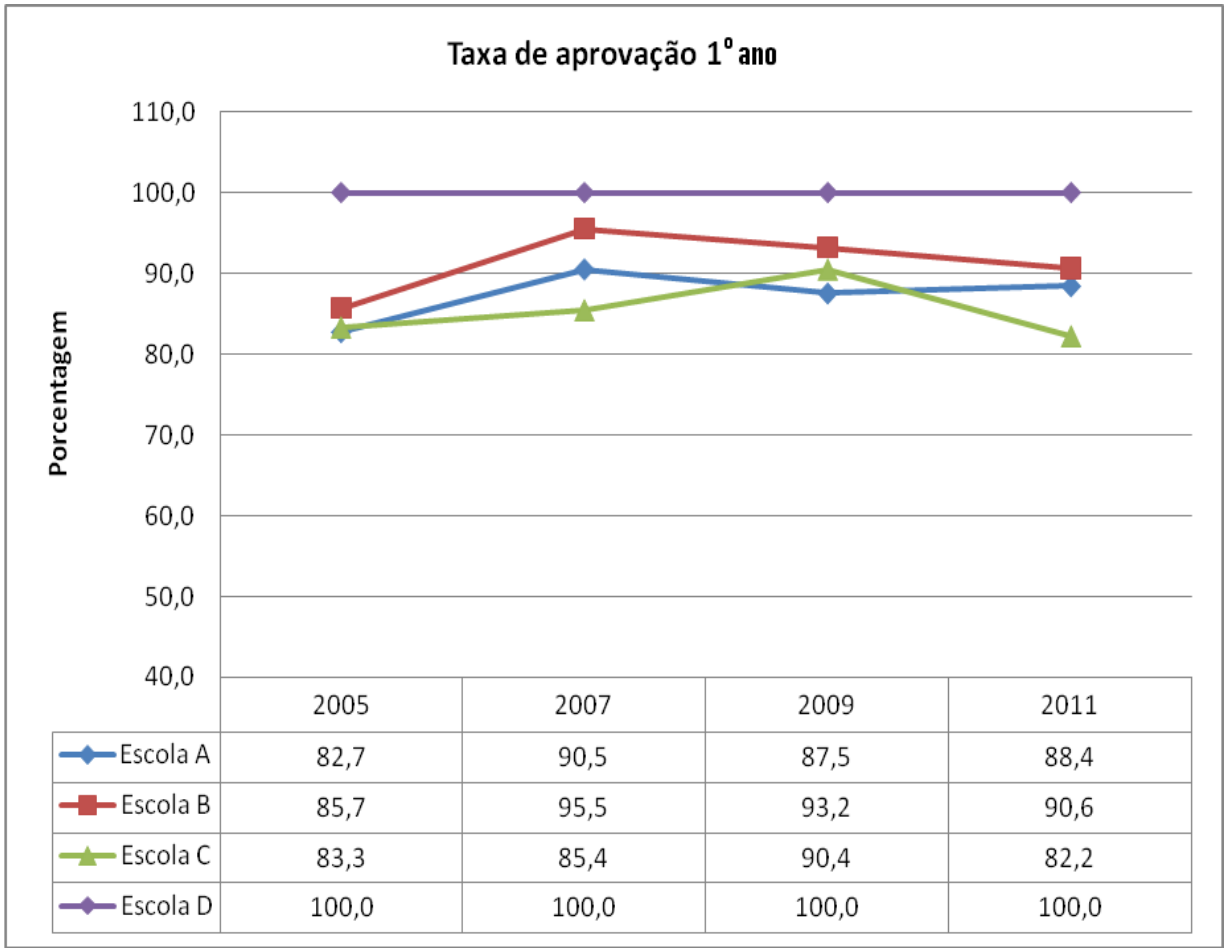
Considerando que a taxa de aprovação é uma das dimensões que compõe o IDEB, a seguir construiremos análises a partir do percentual de aprovação das escolas A, B, C e D nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011. Tomaremos enquanto recorte para a análise os anos do 1º e o 3º anos do Ensino Fundamental. A escolha do 1º ano para análise se dá na medida em que é o ano de entrada dos alunos na escola e que não é passível de retenção por nota/conceito. A escolha do 3º ano para a análise justifica-se por ser o ano no qual a partir de 2009, com o abandono da política da aprovação automática implementada desde 2007[29], passa a marcar os anos nos quais os alunos são

[29] Nas observações nos Conselhos de Classe de uma das escolas, a ser analisado no próximo capítulo, evidenciaram-se falas da gestora que visavam deixar explícito aos professores a necessidade de diminuição dos conceitos Insuficientes que caracterizam retenção no Conselho de Classe. Inclusive, a gestora enunciou que esta era uma orientação da 4° Coordenadoria de Educação. A preocupação não tinha enquanto foco o processo de aprendizagem, mas a alteração de conceitos aferidos aos alunos no Conselho de classe, visando diminuir o índice de alunos com conceito insuficiente e, no 5° Conselho de classe dos

passíveis de retenção na rede municipal, ou seja, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Dessa maneira, a comparação entre o 1º ano enquanto ano de entrada e no qual os alunos não são passíveis de retenção por conceito com o 3º ano no qual é o ano que marca o início da retenção por conceito, apresenta-se enquanto interessante para identificar o perfil das escolas em relação à aprovação.

No ano de 2005 para o 1º ano, início do Ensino Fundamental, as Escolas A, B, C e D obtiveram o percentual de aprovação de 82,7%, 85,7%, 83,3% e 100%, respectivamente. No ano de 2007 o percentual de aprovação para o 1ºano nas Escolas A, B, C e D corresponde a 90,5%, 95,5%, 85,4% e 100%. Considerando os dados de 2009 o percentual de aprovação das Escolas A, B, C e D corresponde a 87,5%, 93,2%, 90,4%, 100%. Já em relação aos dados de 2011 o percentual de aprovação das Escolas A, B, C e D corresponde a 88,4%, 90,6 %, 82,2% e 100%.

alunos a serem retidos na instituição. Esse tipo de medida leva, muitas vezes, os professores a questionarem que mesmo após 2009, com o retorno da aferição do conceito Insuficiente ausente dos boletins dos alunos da rede desde 2007, ainda vigora um modelo de aprovação com critérios reduzidos, ou pouco claros, até o presente ano letivo.



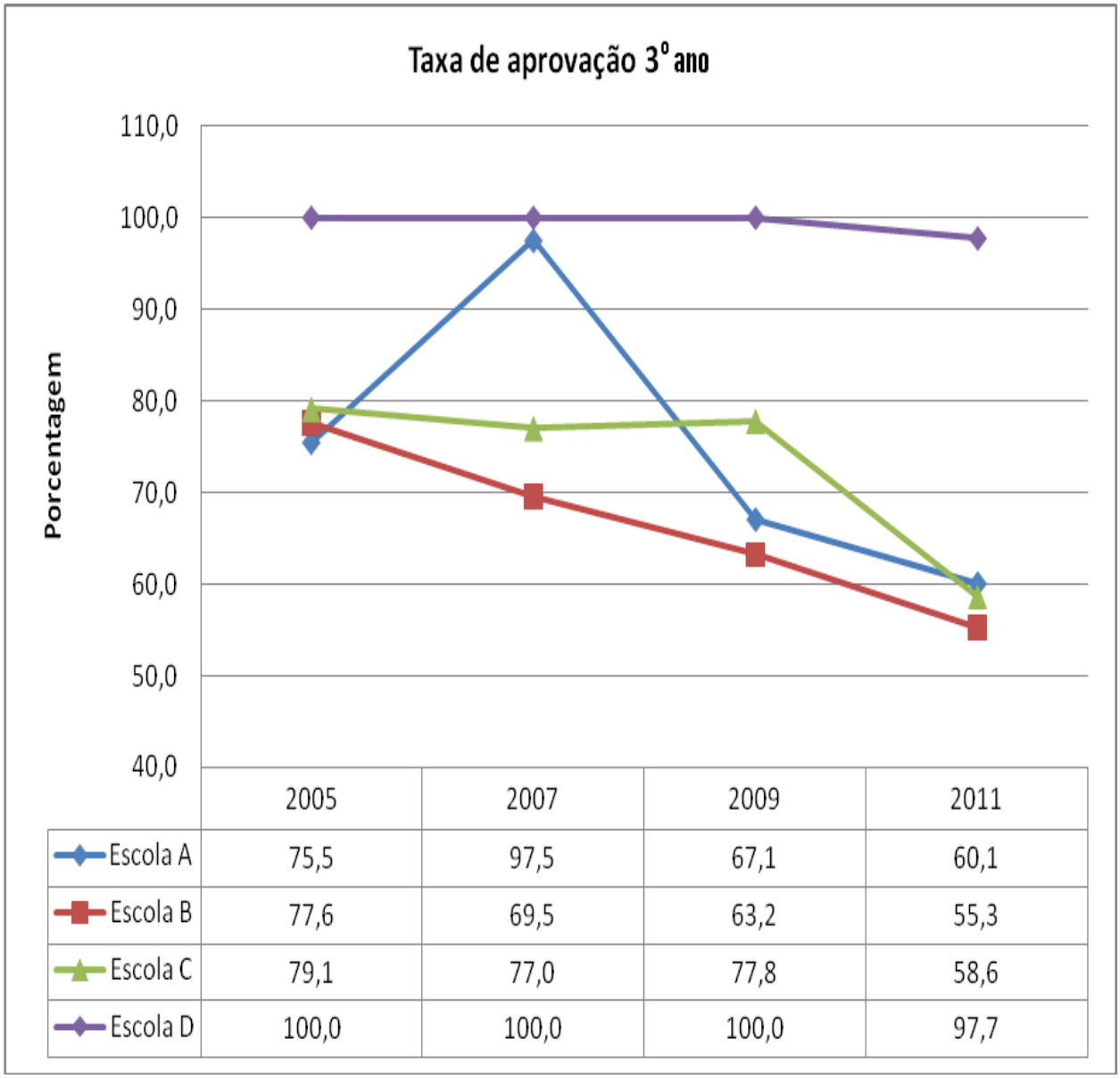
	2005	2007	2009	2011
Escola A	82,7	90,5	87,5	88,4
Escola B	85,7	95,5	93,2	90,6
Escola C	83,3	85,4	90,4	82,2
Escola D	100,0	100,0	100,0	100,0

Gráfico 9. Taxa de aprovação 1º ano nas escolas.Fonte: INEP

Os dados de aprovação para o 1º ano nas quatro escolas de nosso objeto de estudo estão entre os percentuais de 80% e 100% entre 2005 e 2011. Apesar de no ano de entrada no Ensino Fundamental não existir retenção por conceito/nota há retenção por falta, sendo passíveis de retenção os alunos com percentual de faltas acima de 25% dos dias letivos ministrados. Dessa maneira, observa-se que o percentual de retenção por faltas na Escola A compreende os valores entre 17,3% e 9,5%, considerando o ano com menor percentual de aprovação para o 1º ano (2005) e o ano com maior percentual de aprovação para o 1º ano (2007). A Escola B compreende o percentual de retenção por faltas entre 14,3% e 4,5%, considerando o ano com menor percentual de aprovação para o 1º ano (2005) e o ano com maior percentual de aprovação para o 1º ano (2007). A Escola C compreende o percentual de retenção por faltas entre 17,8% e 9,6%, considerando o ano com menor percentual de aprovação para o 1º ano (2011) e o ano com maior percentual de aprovação para o 1º ano (2009). A Escola D apresenta o percentual de 100% de aprovação entre 2005 e 2011 para as turmas de 1º ano. Esse

dado revela que a Escola D não possui retenção por faltas, uma vez que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental na rede municipal do Rio de Janeiro não há retenção por conceito/nota. A descrição dos percentuais de aprovação no 1º ano é interessante para comparação com o 3º ano, uma vez que, é possível ter uma ideia do percentual de retenção dos alunos do 3º ano por conceito. Considerando que já estabelecemos uma média de retenção por faltas ao analisar os dados para o 1º ano.

No ano de 2005 para o 3º ano do Ensino Fundamental as Escolas A, B, C e D, obtiveram o percentual de aprovação de 77,5 %, 77,6%, 79,1% e 100%, respectivamente. Considerando o ano de 2007 o percentual de aprovação para o 3º ano nas Escolas A, B, C, D correspondem a : 97,5%, 69,5%, 77,0% e 100%. Já em relação aos dados de 2009 as Escolas A, B, C, D apresentam os seguintes percentuais de aprovação para o 3º ano: 67,1%, 63,2%, 77,8%, 100%. Considerando os dados para o 3º ano de 2011 as Escolas A. B. C, D apresentam os respectivos percentuais de aprovação: 60,1%, 55,3%, 58,6%, 97,7%.



	2005	2007	2009	2011
Escola A	75,5	97,5	67,1	60,1
Escola B	77,6	69,5	63,2	55,3
Escola C	79,1	77,0	77,8	58,6
Escola D	100,0	100,0	100,0	97,7

Gráfico 10. Taxa de aprovação 3º ano nas escolas. Fonte: INEP

Podemos observar que para o 3º ano no ano de 2005 o percentual de aprovação das Escolas A e B é bem próximo, havendo uma pequena diferença de redução do percentual de aprovação das mesmas em relação a Escola C de 3,6% e 3,5% respectivamente. A Escola D apresentou 100% de aprovação para o 3º ano em 2005.

Observamos que entre os anos de 2005 e 2007 há uma grande aumento no percentual de aprovação da Escola A, totalizando 20% de diferença. Já as Escolas B, C tem um decréscimo do percentual de aprovação entre 2005 e 2007, totalizando, respectivamente, 8,1% e 2,1%. A Escola D manteve-se com 100% de aprovação.

A Escola A apresenta grande queda no percentual de aprovação para o 3º ano em 2009 em relação ao ano de 2007, um decréscimo de 30,4%. Apresentando um percentual de aprovação em 2009 ainda menor que o de 2005. A Escola B também apresenta queda no percentual de aprovação entre 2007 e 2009 para o 3º ano, totalizando um decréscimo de 6,3%, sendo esse o menor percentual de aprovação apresentado pela Escola B entre os anos de 2005, 2007 e 2009. A Escola C também apresenta decréscimo no percentual de aprovação entre 2007 e 2009, contudo essa diminuição é menor que o apresentado pelas Escolas A e B, sendo de 0,8%. A Escola D manteve a tendência de 100% de aprovação no 3º ano em 2009 já apresentada em 2005 e 2007.

Os dados de aprovação para o 3º ano de 2011 nas quatro escolas de nosso estudo revelam que as quatro escolas apresentaram nesse ano os menores percentuais de aprovação para o 3º ano entre 2005, 2007e 2009. A Escola A apresentou um decréscimo de 17,4% em relação ao percentual de 2005, 37,4% em relação a 2007 e de 7% em relação a 2009. A Escola B apresentou decréscimos em relação aos percentuais de 2005, 2007 e 2009 respectivamente de: 22,3%, 14,2%, 7,9%. Já a Escola C apresentou decréscimos em relação a 2005,2007 e 2009 de: 20,5%, 18,4% e 19,2%. A escola D aparece pela primeira vez considerando o percentual de aprovação em 2005, 2007 e 2009 com percentual abaixo de 100% de aprovação, apresentando queda de 2,3%.

A seguir, apresentamos um gráfico com as médias do percentual de aprovação do 1º ao 5º ano nas Escolas A, B, C e D entre 2005 e 2011.

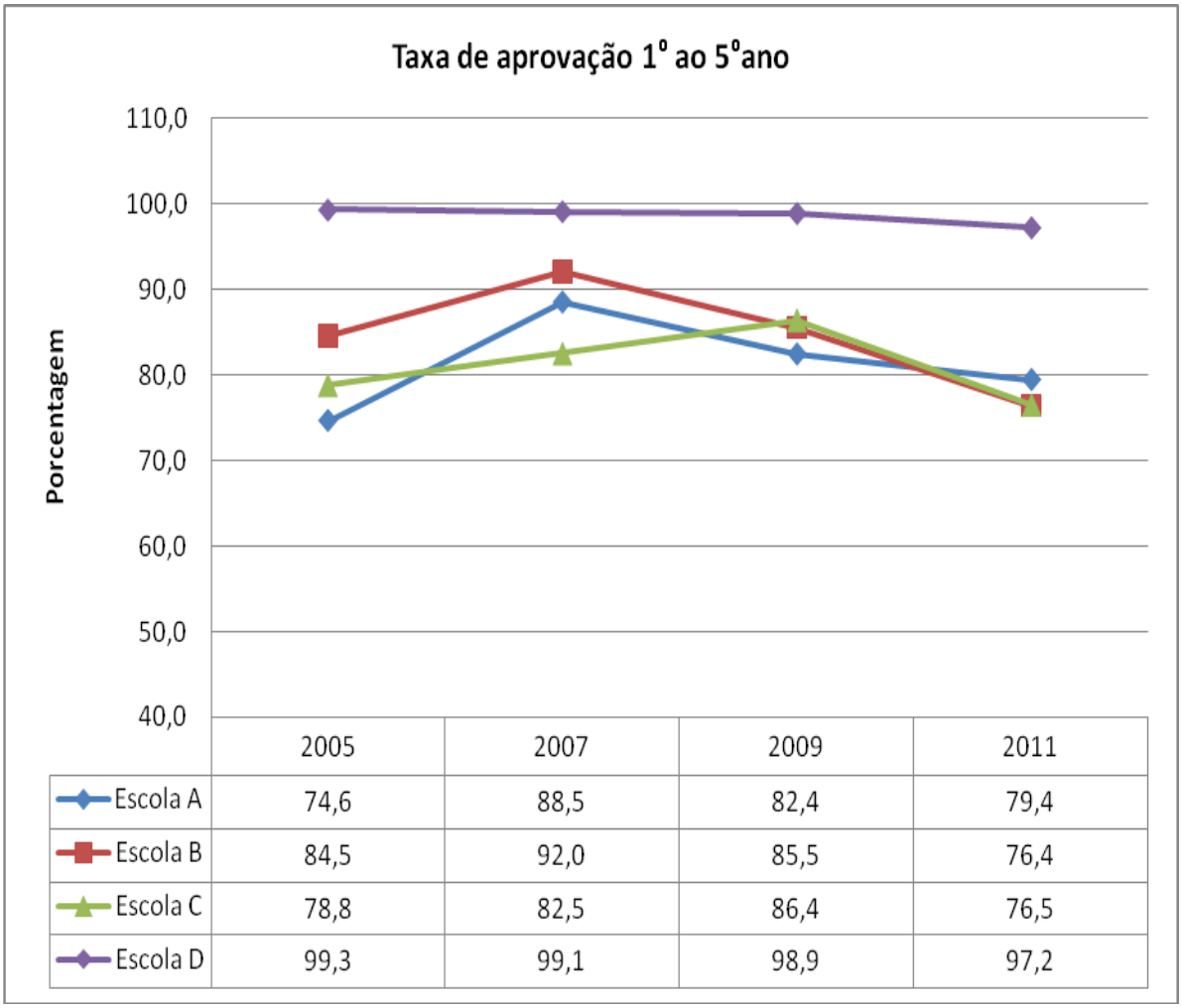


Gráfico 11. Taxa de aprovação 1° ao 5º ano ano nas escolas. Fonte: INEP.

A leitura do gráfico nos revela que as Escolas A, B, C e D apresentam em 2005 uma média de taxa de aprovação entre do 1º ano ao 5º ano em 2005 de 74,6%, 84,5%, 78,8% e 99,3%, respectivamente. No ano de 2007 essas médias são de 88,5%, 92,0%, 82,5% e 99,1% para as Escolas A, B, C e D respectivamente. Considerando os dados de 2009 as médias do percentual de aprovação nas Escolas A, B, C e D correspondem a 82,4%, 85,5%, 86,4% e 98,9%. Já em 2011 a média dos percentuais de aprovação do 1º ao 5º ano nas Escolas A, B, C e D corresponde a 79,4%, 76,4%, 76,5% e 97,2%.

As análises descritivas em relação as quatro escolas nos apontam indícios de um perfil das mesmas. A Escola A, apesar de apresentar pequeno aumento no índice de IDEB de 0.1 entre 2009 e 2011, apresenta decréscimo da média do percentual de aprovação do 1º ao 5º ano entre 2009 e 2011 de 3%. É a escola que apresenta menor

dispersão de resultados entre os alunos, apontando para a possibilidade de no interior dessa instituição existir práticas de ensino-aprendizagem semelhantes entre turmas ou grupos. Na análise em relação ao desempenho dos alunos na Prova Brasil de 2011 a Escola B, apesar de apresentar decréscimo nos índices do IDEB entre 2009 e 2011 a média do percentual de retenção da Escola B para o 1º ao 5º ano entre 2005 e 2009 apresentou pequena diferença (1%), sendo significativo o aumento da média de aprovação em 2007, o que pode ser um reflexo da política de aprovação automática implementada naquele ano. Há diminuição da média do percentual de aprovação na Escola B entre 2009 e 2011, decréscimo de 9,1%. Esse fenômeno pode ajudar a explicar o decréscimo no índice do IDEB da instituição. A Escola C apresenta queda de 0.5 no índice do IDEB entre 2009 e 2011, havendo, também, um decréscimo da média da taxa de aprovação da Escola C entre 2009 e 2011 de 9,9%. Fenômeno que pode ajudar a explicar a queda do índice do IDEB na instituição. A escola D dentre as quatro escolas é a que apresenta os maiores índices de IDEB e também os maiores percentuais de aprovação, tanto dos anos analisados isoladamente quanto a média do percentual de aprovação do 1º ao 5º ano. Esse quadro contribui para o aumento do índice de IDEB da instituição.

Apesar de ser a escola com maior IDEB entre 2005 e 2011 dentre as quatro estudadas, a Escola D apresenta grande dispersão nos resultados obtidos nas avaliações de língua portuguesa e matemática na Prova Brasil de 2011, apontando para a possibilidade de no interior dessa escola existir práticas intraescolares de maior destinação de recursos e estímulos pedagógicos a determinados grupos do que a outros. A Escola A é a que apresenta menor dispersão nos resultados dos alunos, apontando indícios da existência de um processo mais equitativo de aprendizagem dos alunos.

No capítulo a seguir colocaremos as hipóteses traçadas em relação aos dados estatísticos em diálogo com as observações em campo e as entrevistas realizadas com professores e gestores.

Capítulo 4 – Entrada no Campo: enturmação, práticas em sala de aula, conteúdos e organização espacial

4.1- Introdução

O presente capítulo constrói análises a partir das entrevistas com gestores e docentes realizadas nas quatro escolas estudadas. As categorias abordadas nas entrevistas com docentes e gestão têm enquanto foco: percepções sobre o território e as famílias, práticas de enturmação e seleção de público pela instituição, critérios para alocamento de docentes em turmas, expectativas sobre a extensão da trajetória escolar dos alunos e percepções sobre as avaliações externas. Além disso, realizamos observações em sala de aula e Conselhos de Classe na Escola referência do estudo, Escola C.

A observação em sala de aula na Escola C foi realizada com três turmas as quais passaram por processos de enturmação por rendimento: uma turma de 3° ano regular com alunos com conceitos Muito Bom, Bom e Regular; uma turma de 3° ano regular com alunos com conceito Insuficiente e Regular e uma turma de 4° ano de projeto composta por alunos que seriam retidos no 3° ano do ano letivo anterior (2012). A turma de menor rendimento era a de 3° ano com alunos com conceitos Insuficiente e Regular.As categorias utilizadas nas análises foram: enturmação dentro de sala de aula, práticas em sala de aula (distribuição de recursos e de materiais, atenção do docente, solicitação de esclarecimento, oportunidades de fala), redução de conteúdo, organização espacial dos alunos em sala de aula.

Velho (1978) utiliza-se dos estudos de Da Matta (1974) e Becker (1977) para fundamentar que existe um envolvimento inevitável do pesquisador com seu objeto de estudo e que a análise sobre o fenômeno também carrega o olhar do pesquisador. Velho (1978) aponta ainda para a diferenciação entre distância social e psicológica, afirmando que é difícil determinar se dois indivíduos são mais próximos por pertencerem à mesma sociedade ou por terem afinidades de preferências e gostos, contudo pertencendo a sociedades diferentes. Essa premissa aponta para o fato de experiências próximas em algum nível e afinidades serem partilhadas independente dos atores conviverem numa mesma sociedade. Velho (2003) aponta para a recorrência de produção de pesquisa em campos oriundos da rede de relações do pesquisador. Observar fenômenos familiares,

para Velho (1978), requer um exercício de relativização do mapa geral previamente construído sobre o outro, levando a um exercício mais profundo de aproximação e distanciamento na qual seja possível compreender a lógica de suas relações. Esse movimento pode ser facilitado considerando que investigar um fenômeno contemporâneo, uma sociedade em que outros pesquisadores partilham dos significados produzidos nas mesmas, traz a possibilidade de diálogo com outros estudos no campo.

A contribuição de Velho (1978, 2003) se faz fundamental para a metodologia desse estudo, uma vez que a identidade de docente da pesquisadora e a relação de trabalho em uma das escolas do campo proporcionaram, por vezes, situações de liminaridade, nas quais havia uma tensão entre a identidade docente e a identidade de pesquisadora. Esse conflito também se manifestou na própria identidade conferida à pesquisadora por outras docentes que partilhavam do mesmo ambiente de trabalho com a pesquisadora reconhecendo na mesma uma docente.

4.2- A entrada no campo

É necessário ressaltar que a inserção nas quatro escolas se deu de forma distinta. Nas Escolas A e B foram realizadas entrevistas com a gestão e um docente em cada uma das escolas atuantes no 3º ano. Na Escola D, pela dificuldade de acesso a escola a ser descrito mais detalhadamente adiante, não foi possível a realização de entrevista com docentes, sendo efetivada apenas a entrevista com a gestão. Na Escola C o campo se deu de forma mais aprofundada, foram realizadas entrevista com gestão e duas entrevistas com docentes regentes do 3º ano em turmas com enturmação por rendimento. Dessa maneira, um dos docentes entrevistados atuava com uma turma integral de baixo rendimento com a maioria dos alunos com conceito Insuficiente (conceito I) e outra turma de alunos com alto rendimento com a maioria dos alunos com conceito Bom e Muito Bom (conceitos B e MB, respectivamente. Além dessas duas entrevistas, realizou-se entrevista com um docente regente de uma turma de Projeto Nenhuma Criança a Menos (Projeto NCM)[30]. A opção pela realização da entrevista na

[30] O Projeto Nenhuma Criança a Menos (NCM) foi criado em 2012 na rede municipal do Rio de Janeiro com o objetivo de colocar em turno integral os alunos de 3° ano de baixo rendimento. O Projeto NCM tem sua continuidade no ano de 2013 com as mesmas turmas. No ano de 2014 os alunos das turmas de NCM que alcançaram os objetivos de aprendizagem foram para o 5° ano do Ensino Fundamental, os que não alcançaram todos os objetivos, mas que estavam alfabetizados ficaram na turma de 4° ano do Ensino Fundamental e os alunos que não estavam alfabetizados foram alocados na turma de Realfabetização.

turma de NCM foi devido à formação da mesma. Os alunos selecionados para o projeto em setembro de 2012 eram alunos analfabetos oriundos de turmas de 3º ano. Por considerarmos que na realidade os alunos do Projeto NCM seriam os retidos no 3º ano por não terem desenvolvido a habilidade da leitura e da escrita caracteriza-se enquanto interessante o estudo dessa turma. Na Escola C também foram realizadas observações em Conselho de Classe.

Na Escola A, a entrada se deu em uma única visita. O portão de entrada estava fechado e minha entrada foi possível após a justificativa de minha presença ao porteiro da mesma. Apresentei-me como estudante da UFRJ e como docente da região, uma vez que havia profissionais da educação com os quais já tinha mantido contato de trabalho anteriormente, inclusive com a docente que ocupa atualmente o cargo de direção adjunta na escola. A Escola A atende desde turmas de Educação Infantil até turmas de 1º ano ao 5º ano, alocando turmas do Projeto Realfabetização e Acelera, além da Classe Especial. A Escola è composta por dois amplos pavilhões, sua entrada dá acesso a um estacionamento interno e um pátio amplo sem cobertura, além de um ginásio desportivo com cobertura. Há ainda o prédio destinado a biblioteca, no qual ocorrem oficinas do Projeto Mais Educação. A sala de leitura funciona no primeiro pavilhão do prédio. A secretaria da escola localiza-se logo no início do primeiro pavilhão, em frente a saída da rampa de acesso. Na parede da secretaria, ao lado do balcão, estão expostos os índices do IDEB e IDERIO obtidos pela escola. O acesso a secretaria aos pais se dá por um balcão gradeado, no interior da secretaria há uma sala mais ampla na qual se localiza os computadores e mesas de trabalho das secretárias e uma sala delimitada por divisórias na qual se localizam as mesas da direção e direção adjunta.

A direção recebeu-me, justifiquei minha presença no local e logo após a exposição dos documentos a entrevista me foi cedida. Não houve espera. Ao informar que precisaria entrevistar um docente do 3º ano, fui encaminhada a uma sala de aula na qual a docente me cedeu a entrevista. No caminho que dava acesso a sala de aula no primeiro pavilhão foi possível observar murais com trabalhos expostos pelas crianças. Desde trabalhos artísticos a ditados e pequenos textos. A direção apresentou-me a docente e deixou-me em sala de aula com esta. Durante a entrevista houve interrupções pelas solicitações dos alunos à docente, além da docente estar corrigindo alguns cadernos pedagógicos no momento da entrevista. Na sala de aula da docente foi possível

visualizar material pedagógico de apoio à alfabetização, contudo a maior parte do material aparentava ser de fabricação padrão, o que indica que este não foi produzido pela docente. Na sala havia um alfabetário, cartaz com sistema decimal, cartaz com números de 0 até 500, cartaz com numerais romanos, calendário, mural com os horários da turma, mural com produções artísticas das crianças. Após a entrevista agradeci a docente e a direção e encaminhei-me para o pátio interno da escola. No caminho encontrei uma ex-aluna que atualmente cursa o 5º ano na Escola A.

Na Escola B foram realizadas três visitas até a entrevista ser cedida, contudo, em todas as visitas fui atendida com atenção pela direção da instituição, sempre explicitando os motivos para não poder me atender naquele momento. Em todas as visitas o portão da escola estava fechado e havia a presença da porteira que solicitava justificativa para entrada na escola. A primeira visita foi de apresentação da pesquisa e solicitação de marcar um horário para a entrevista. Marquei no dia seguinte, ao chegar à escola, infelizmente a direção não pode atender-me uma vez que precisaria encaminhar-se a uma reunião na CRE. A segunda visita à escola encontrava-se em um dia festivo. Como cheguei no horário da entrada, a direção solicitou-me que retornasse após o almoço do turno matutino, uma vez que no início daquela manhã a direção estava comprometida com uma reunião com os responsáveis. Retornei no horário estipulado e a entrevista me foi cedida. Na Escola B também me apresentei enquanto estudante da UFRJ e enquanto professora, uma vez que também já havia estabelecidos laços de trabalho com profissionais da Escola B. A Escola B é composta por dois pavimentos, o estacionamento fica no pátio exterior da escola ao lado do ginásio poliesportivo de uso comum das Escolas B e C. A entrada da escola é coberta por um toldo até o pátio interno coberto, fazendo um caminho coberto que é utilizado para entrada e saída dos alunos. No interior do pátio interno localiza-se uma pequena quadra, ao lado do pátio interno, separado do terreno da escola por uma grade encontra-se o posto de saúde que temo mesmo nome da escola. A secretaria localiza-se na entrada do primeiro pavimento em frente à rampa de acesso ao prédio. O balcão de atendimento aos responsáveis é bem menor que as outras escolas. O acesso a secretaria se dá por intermédio de um balcão gradeado, em que um vidro coberto por papel branco impede a visualização interna da secretaria. A comunicação é feita através de um espaço sem a presença do vidro de aproximadamente 40 cm de diâmetro. A escola atende turmas de 1º ano ao 6º ano do

Ensino Fundamental, mas as turmas de 1º, 2º e 3º anos apresentam menor número do que as turmas de 4º ao 6º ano. Esse perfil se justifica pela escola ser designada enquanto ginásio carioca[31]. A direção cedeu-me a entrevista e, logo após, encaminhou-me a docente que lecionava para o 3º ano e se encontrava na instituição naquele turno. A docente estava em horário de almoço e, por ser um dia de festividade na instituição, pode atender-me sem a presença de sua turma. Tanto a direção quanto a docente foram solicitas na cessão das entrevistas. Não pude observar as salas de aula, uma vez que a entrevista me foi cedida na sala de professores da escola, contudo pude observar nos corredores murais expondo trabalhos dos alunos. Presença de murais com maior composição textual quando comparada as produções dos alunos da Escola B e das demais escolas visitadas.

Na Escola C minha identidade enquanto professora, muita vezes se sobrepunha a de pesquisadora para alguns profissionais da instituição, uma vez que trabalho enquanto docente na instituição. As entrevistas com docentes na instituição que eram regentes simultaneamente na Escola B, Escola A ou Escola C, iniciaram-se em 2012 ainda como estudos exploratórios. As questões levantadas pelos questionários utilizados foram refinadas para a construção da entrevista semi-estruturada utilizada para as entrevistas finais que são analisadas nesse estudo. A inserção em sala de aula com observação de turmas deu-se em maio de 2013, após a construção do roteiro de observação. A situação conflituosa de identidades atribuídas à pesquisadora proporcionou situações de liminaridade. Em sala de aula, a pesquisadora era por vezes identificada enquanto a pesquisadora na sala, – sendo comum práticas de uma docente regente como buscar ler o que anotava no caderno de campo, não alterar a voz com as crianças a chamar sua atenção, justificar quando havia necessidade de chamar atenção de alguma criança-. Mas, também era identificada enquanto a companheira de trabalho, – práticas das docentes em que a pesquisadora era solicitada a opinar sobre o desenvolvimento de determinados alunos, inclusive sendo solicitada sobre qual conceito aferir a determinados alunos-. E, ainda, era identificada enquanto estagiária – solicitada a tomar leitura, olhar a turma enquanto as docentes se ausentavam de sala, solicitada a corrigir

[31] O Ginásio carioca é criado pela lei 5.550 de 10 de janeiro de 2013, em atendimento ao Programa 0400 que segmenta a educação da rede municipal do Rio de Janeiro em Casa de alfabetização (1° ano ao 3° ano do Ensino Fundamental), Primário Carioca (4° ano ao 6° ano do Ensino Fundamental) e Ginásio Carioca (7° ano ao 9° ano do Ensino Fundamental)

provas bimestrais-. As observações nessa escola deram-se em três turmas, um 3º ano regular com alunos com baixo rendimento (maioria de alunos com conceito Insuficiente), um 3º ano de alto rendimento (maioria de alunos com conceito Bom e Muito Bom) e uma turma de Projeto Nenhuma Criança a Menos (o projeto alocou nas turmas de NCM os alunos analfabetos que encontravam-se no 3º ano em 2012). O portão principal da escola dá acesso ao pátio, no qual há um toldo que cobre uma parte do espaço do pátio aberto ate o pátio interno coberto da escola. Logo no inicio do pátio interno coberto há um portão na entrada da rampa que dá acesso ao primeiro andar da escola. No pátio interno há um mural com informativos sobre horários do Projeto Mais Educação (projeto de atividades realizadas no contra turno), no canto direito o refeitório, no canto esquerdo a grade que divide a escola e o posto de saúde e ao fundo do pátio interno o acesso às salas de Educação Infantil. Após a rampa de acesso ao primeiro andar há um portão que dá acesso a secretaria e ao corredor do primeiro andar com 8 salas de aula e 7 salas para outras funções (secretaria, sala de informática, sala de leitura, sala dos professores, sala de recursos, sala da enfermeira e almoxarifado). No vidro da secretaria é possível identificar três grandes buracos (provocados por disparos de tiros), ao lado do vidro do balcão da secretaria encontram-se os índices de desempenho da escola no IDEB e no IDERIO. Na frente da secretaria há a rampa que dá acesso ao segundo andar.

A Escola D é composta por um único pavimento. A estrutura da Escola D diferencia-se das Escolas A, B e C, uma vez que a Escola D é a única que não possui estrutura de Ciep. A entrada da escola dá acesso ao pátio interno que divide-se em uma parte sem cobertura que serve de estacionamento e um pátio interno com cobertura, no qual localiza-se uma área livre e as salas de aula da escola. A escola é pequena, do pátio interno já é possível visualizar o refeitório no fundo da escola. O acesso à secretaria não se dá por um balcão, mas pela porta da mesma. Na primeira visita à escola para apresentação do projeto a gestão estava em reunião com os docentes, apesar de nas salas de aula ser manifesta a presença de crianças. Após duas horas de espera a gestora atendeu-me. Solicitou a documentação e solicitou ver o questionário da entrevista a ser aplicado, mediante ao número grande de questões disse que não teria tempo para me ceder a entrevista. Argumentei que haveria a possibilidade de redução do questionário, caso assim a gestora sentisse mais a vontade. Obtive a autorização para retorno no dia

seguinte para a realização da entrevista, mas fui advertida que a mesma não poderia durar mais do que 10 minutos. No dia seguinte a entrevista me foi cedida. A gestora cedeu a entrevista ao lado da coordenadora e solicitou cópia do questionário aplicado. Respondeu as questões acompanhando estas pela sua cópia. A coordenadora a auxiliava nas respostas a algumas questões. Ao final da entrevista a gestora declarou que iria fazer uma reclamação a Gerência de Educação da 4º Coordenadoria Regional de Educação, pois não gostaria de participar mais de pesquisa alguma. Quando questionada sobre a realização de entrevistas com docentes do 3º ano a gestora declarou que não poderiam ser realizadas durante o horário de trabalho, apenas fora da escola. Cheguei a retornar a Escola D outras duas vezes, mas no portão me informaram que a gestora estava em reunião e não poderia me atender. Os indícios do campo apontavam um clima de hostilidade da instituição em relação à pesquisa, o que inviabilizou a realização de entrevistas com docente da instituição regente de turma de 3º ano.

A seguir analisaremos as entrevistas com gestão e docentes e buscaremos articular estas com a bibliografia sobre representação (GOFFMAN, 1975; VALLADARES, 2005; ZALUAR & ALVITO, 2006), expectativas e percepções docentes (ROSENTHAL, 1968; RIST, 1977) e a bibliografia sobre enturmação e ações docentes (EARP, 2009; GOMES, 2012).

4.3- Entrevistas com gestão

Das quatro gestoras entrevistadas, duas afirmaram ser brancas, uma parda e outra negra. Todas possuem membros na família também docentes e possuem hábitos de leitura, tanto de literatura religiosa, quanto de livros que versem sobre educação. As cinco entrevistas convergem sobre a representação a respeito do território atrelando-o a violência. Esta é sempre citada como um grande problema da escola:

> A infraestrutura da escola é muito antiga e a violência também é um grande problema. (...) quanto à violência, a violência externa é pior, né? Não sei, de repente uma UPP pode ser uma solução, não sei. (Gestão Escola A)

> Eu acho que o problema é o desempenho dos alunos e violência. Até que agora, graças a Deus, a gente está com a escola bem mais tranquila. (Gestão Escola B)

> Como problemas a gente pode falar da violência e problemas de infraestrutura.(...) Sinceramente, não sei se UPP seria a solução, mas eu acho que evitaria os confrontos armados. (Gestão Escola C)

> Os problemas são o espaço físico e violência do entorno. Espaço físico, assim, teria que fazer uma obra, mas a violência cabe ao estado. (Gestão Escola D)

Percebemos que o tema violência é citado em todas as entrevistas. As soluções percebida pela gestão da Escola A e Escola C pode estar relacionada à implementação de uma Unidade de Polícia Pacificadora que integram o projeto de políticas públicas de segurança para a população em favelas desde 2008 na gestão do governador Sérgio Cabral. Contudo, apontam para essa política enquanto uma possibilidade e não solução definitiva. A gestão da Escola D também atribui a solução para a violência na favela vinculada ao estado. Outros problemas como estrutura física foram citados pelas Escolas A, C e D. A gestão da Escola B aponta para o desempenho dos alunos enquanto um problema, o que pode estar relacionado, em parte, com a percepção do entorno violenta e à baixa expectativa da gestão dessa escola em relação à extensão da trajetória escolar de seus alunos. Trataremos desse ponto mais adiante.

Nenhuma das gestoras declara que a escola tenha preferência por algum perfil de família em específico, contudo, quando questionadas sobre o perfil dos alunos que frequentemente procuram a escola, a Escola D aponta para um perfil geracional e a Escola C aponta para uma representação sobre essas famílias.

> Moram próximo e são... o pai já estudou aqui, o avó já estudou, o irmão já estudou, já conhecem a escola (Gestora Escola D)

> A maioria, infelizmente, são de alunos pouco assistidos pela família. Os que ficaram até março ainda sem vaga em escola. Moram próximos da escola. (....)
> (Sobre os alunos que frequentemente se transferem da escola) Infelizmente, são aqueles mais assistidos pelas famílias. Pela questão mesmo da nossa localização ser muito ruim hoje. Então, aquele que é assistido pela família. O pai quer mesmo uma escola que não suspenda tanto a aula, a verdade é essa. (Gestora Escola C)

Nenhuma das gestões declara observar o perfil do aluno transferido, contudo a Escola D afirmou que casos muito raros se transferem da escola, logo é muito difícil receber alunos após o início do ano letivo. Interessante observar, que mesmo não observando práticas seletivas, a escola D mostrou um perfil de alunado com pais de maior escolaridade, se comparado com as demais escolas (gráfico 4, capítulo 3). Já as outras escolas afirmam que há grande rotatividade e, havendo vaga a criança é matriculada. Além disso, a fala da gestora da escola C mostra sua percepção sobre os alunos que procuram e permanecem na escola “alunos pouco assistidos pela família” e

aqueles que se transferem da escola “mais assistidos pela família” que buscam escola de melhor qualidade. A qualidade da escola é atrelada a sua “localização ruim”.

Quanto às expectativas das gestões em relação à extensão da trajetória escolar dos alunos as expectativas vão desde o Ensino Fundamental Incompleto até o Ensino Médio Completo:

> A maioria. Ai, é tão complicado. Mas eu acho que, eu acho que eles terminariam pelo menos o fundamental. Eu acho que até a maioria concluiria o fundamental. Apesar de saber que muitos deles vão parar no 5° ano mesmo. (Gestão Escola A)
>
> Olha, pelo o que eu tenho observado atualmente eu tenho encontrado muito ex-aluno no Ensino Médio.. Mas eu acredito que no 8° ano eles desistem. Apesar de eu ter encontrado, que eu moro perto de uma escola estadual, eu tenho visto muitos alunos. Inclusive alunos que foram do... (refere-se a Escola C) eu vejo, encontro. (Gestão Escola B)
>
> 6° ano. 7° ano. (Gestão Escola C)
>
> Eu acho que a grande maioria o Ensino Médio. Tem um retorno positivo. Alguns chegam no superior, mas médio já é um retorno legal. (Gestão Escola D)

Percebemos que a escola que apresenta maior expectativa em relação à trajetória escolar dos alunos é a Escola D, considerando que estes podem cursar o Ensino Médio e, alguns, o Superior. Contudo, essas expectativas podem estar relacionadas à diferença do público atendido pela Escola D em comparação com as outras escolas. No capítulo 3 explicitamos que a Escola D é a que apresenta maior percentual de alunos em famílias em que os pais têm alta escolaridade (30%, contra 10%, 4% e 6% desse percentual para as Escolas A, B e C, respectivamente). Esse fator pode se relacionar com um perfil de famílias atendidas pela Escola D, o que pode estar relacionado à percepção sobre as possibilidades educativas desses alunos pela gestão. A fala da escola B mostra que a expectativa da gestora quanto à trajetória dos alunos é baixa mesmo que, na realidade, ela encontre ex-alunos cursando o ensino médio.

Em relação ao distribuição de alunos nas turmas todas as quatro escolas declararam utilizar critérios de aprendizagem para a enturmação. Já o critério de alocação em docentes em turmas se diferencia entre a escola que aloca de acordo com o segmento/cargo ocupado pelo docente (Escola A), as escolas que buscam atender de alguma forma a expectativa que o docente tem sobre o ano que gostaria de lecionar (Escolas B e C) e a alocação de professores em turma considerando os mais experientes para as turmas com maior necessidade (Escola D).

> De 1° a 3° ano são os professores de turno único, então eles continuam com a turma. De 4° e 5° são os professores de 22h e 30 que o horário é segmentado e PEI que fica na Educação Infantil ainda. (Gestão Escola A)

> A gente procura ouvir os professores e ver o perfil. Porque não adianta assim você colocar uma pessoa que não goste de trabalhar na área pra ter problema. Então a gente prefere atender. Só quando não dá. Daí a gente tenta convencer. (Gestão Escola B)

> A gente tenta atender os pedidos dos professores, mas também a gente presta atenção no perfil de cada um. (Gestão Escola C)

> A gente costuma colocar os mais experientes nas turmas que a gente julgue que precisam mais. É uma escola pequena, entrosada, unida, então a gente consegue fazer essa alocação sem problemas. (Gestão Escola D)

Nesse sentido, a Escola D apresentaria prática de alocação de docentes em turmas mais próxima de características que, de acordo com a bibliografia sobre eficácia escolar, gerariam maior equidade. Contudo, no capítulo 3 vimos que a Escola D é aquela que apresenta maior dispersão dos resultados dos alunos na Prova Brasil de 2011. O que indica que os processos de ensino-aprendizagem nessa escola são menos equitativos que as demais. Essas informações apontam para uma contradição, se por um lado a escola teria práticas de alocação de docentes como indício de práticas que contribuem para a construção de um processo de ensino-aprendizagem equitativo, os resultados dos alunos expressam que há grande dispersão entre estes.

Em relação às avaliações externas três das quatro gestões avaliam-nas negativamente. Inclusive fazendo críticas ao retorno dos resultados às escolas. Uma gestão avalia positivamente, inclusive, relatando que os pais acompanham os resultados da escola.

> Não, não reflete o trabalho da escola.(...) Pra falar a verdade acho que os pais nem sabem. Nem tomam conhecimento disso. (Gestão Escola A)

> Olha, assim eu não vejo muita coisa, mas o ano passado tivemos muitos entraves, muito tempo parado. Então o ano passado foi atípico pra mim. Mas nos outros anos não vejo a escola muito diferente das outras. Não acho que impacta os pais porque eles não estão muito ligados nisso. (Gestão Escola B)

> Eu acho que deixa a desejar. Nem todo mundo tem acesso a essa informação. E eu também lamento muito que a escola não tenha acesso a nada dessas provas. A gente só recebe o aplicador e depois o resultado. Só isso. (Gestão Escola C)

> Com certeza impacta. Eu acho que os pais estão ligados nisso, eles mesmo encontram a gente na rua e falam parabéns hein, nossa escola ficou bem. Acho que positivo, tem impacto positivo. (Gestão Escola D)

É possível notar que as gestões divergem inclusive sobre a percepção que tem sobre a visão dos pais sobre os resultados das instituições nas avaliações externas. Se a

Escola D relata um acompanhamento dos pais desses resultados, a Escola A e a Escola B relatam que os pais não têm acesso ou não estão muito atentos a essa informação. Apontando para a necessidade maior divulgação e conscientização sobre o que os resultados expressam e como são construídos, inclusive, pela própria escola.

A seguir, uma tabela com o resumo das percepções da gestão sobre as categorias analisadas:

Categorias	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Percepções sobre território	Atrelado à violência	Atrelado à violência	Atrelado à violência	Atrelado à violência
Perfil das famílias	Não atribui.	Não atribui.	Não atribui.	Geracional.
Expectativas quanto a extensão da trajetória escolar	5º ano	8º ano	6º ou 7º ano	Ensino Médio
Alocamento de Professores em turmas	Segmento/cargo ocupado.	Preferência do docente.	Preferência do docente.	Docentes mais experientes em turmas com mais dificuldade.
Avaliações externas	Pais não sabem do que se trata.	Pais não acompanham.	Avalia negativamente pela escola, pais e professores não terem acesso ao resultado individual por aluno.	Pais acompanham os resultados da escola.

Tabela 3. Percepções da gestão sobre as categorias analisadas.

As entrevistas com gestão revelam a construção da representação do território de favela atrelada a violência o que converge com os estudos de Valladares (2005). Apontam ainda para um perfil de baixas expectativas quanto à extensão da trajetória escolar dos alunos por três gestões de escolas, apontando enquanto expectativa de futuro escolar para os alunos o Ensino Fundamental Incompleto. Apenas a Escola D apontou o Ensino Médio enquanto expectativa e, a Escola B apresenta essa expectativa apenas para um grupo de alunos. Verificou-se que as escolas apresentam práticas intraescolares semelhantes quanto à alocação de alunos em turmas, mas distintas em relação à alocação de professores em turmas. Nenhuma escola afirma selecionar alunos por perfil de família, contudo a Escola D declara um perfil específico de família que a procura, um perfil geracional, no qual membros das famílias dos alunos já estudaram na escola.

O que pode indicar que esse perfil se relacione com a preferência de matrícula da escola. Algo que também justificaria o perfil do alunado diferenciado da Escola D em relação ao capital cultural dos pais – como foi visto no capítulo 3.

A Escola C, a exemplo das outras escolas atrela o território a uma representação de violência. Não atribui preferência por perfil de aluno ou família, havendo vaga a criança é matriculada. Nas observações em sala foi possível constatar que até outubro alunos ingressaram nas turmas. A gestão da Escola C apresenta baixa expectativa em relação à extensão da trajetória dos alunos, contudo o ano do Ensino Fundamental que indicou que os alunos "desistem" ainda é posterior ao declarado pela Escola A. Avalia negativamente as avaliações externas, fazendo uma crítica a estas. Avalia negativamente o fato da escola, professores e responsáveis não terem acesso aos resultados por aluno. A seguir compararemos nossa escola referência, a Escola C, com as outras escolas analisadas tendo enquanto análise as entrevistas com docentes.

4.4- Entrevistas com docentes.

Dos cinco docentes entrevistados, apenas um considera-se branca. As profissões dos pais têm em comum não estarem vinculadas ao curso de ensino superior (lanterneiro, pintor, do lar, motorista, costureira, servente), exceto de uma docente a qual a mãe era professora e o pai contador. Todos mencionaram ter hábitos de leitura, distinguindo-se pelo gênero, das quatro entrevistas apenas uma não citou livros didáticos ou ligados à profissão, optando por uma leitura mais breve como piadas e caça-palavras. As cinco entrevistas convergem nas representações sobre o território como influência negativa na aprendizagem das crianças, contudo uma entrevista, a de uma docente moradora da Maré atribui peso ao território, (também citado como entorno) mas também sobre a família.

> A violência é uma delas. É.. por eles estarem cercados pela violência eles também são violentos. São crianças carentes de carinho, né. Precisam... Ai, nossa, de muita coisa. (Docente Escola A, 3º ano)

> Bom, é um lugar que assim, a gente sente a necessidade de ter a escola nesse lugar até porque é um lugar de muita violência. A gente sabe, a gente convive com essa violência, esse conflito armado diariamente a gente vê. Ao caminhar, ao andar por aqui a gente sempre vê. É arma pesada... Então, o que acontece a gente sabe a necessidade da escola nesse local. Quer dizer, então é de suma importância o papel da escola nesse lugar. Eu acho que... interfere porque por mais que você tente fazer um trabalho diversificado não tem como você separar o que acontece lá fora. Até porque às vezes é tão próximo daqui que não tem como, reflete, tem um reflexo.

> Então, o negativo pra mim é essa violência que você tem que parar, tem dias que você tem que deixar de dar aula. Tem dias que você tem que liberar as turmas mais cedo. Então você tem que conviver com isso tudo. Então, assim, se você programa a sua aula pra ser de um jeito, né, no meio do caminho do dia você tem que mudar devido a esses conflitos no entorno. Quer dizer, isso tudo é um ponto negativo. (Docente Escola B, 3º ano)

> A aprendizagem ela não só depende, não depende só, depende do meio, depende da família, depende de vários setores, né? Então eu vejo que as crianças daqui elas não tem aquele aparato. Por exemplo, eu moro na Maré, minha filha não estuda na Maré, mas já estudou como educação infantil na Maré. E assim, eu vejo que as crianças têm uma falta muito grande dos pais estarem interessados em ajudá-lo, da situação que acontece todo em si aqui no entorno. O entorno aqui atrapalha muito a aprendizagem das crianças. Eles têm muita dificuldade porque daqui a pouco tá aprendendo, daqui a pouco tem um tiroteio e eles têm que parar de aprender, de estudar porque tem que ir embora correndo, quer dizer, isso tudo bloqueia (...)Quer dizer, o aprendizado ele depende de vários setores, de vários lugares e muitos lugares daqui atrapalham essas crianças (...)e aqui a gente percebe que aqui dentro as crianças não tem um acompanhamento, não tem um apoio, não tem muita coisa. Tem uma carência muito grande, até mesmo afetiva. (Docente Escola C, 3º ano, turma de baixo rendimento)

> Sim, a violência interfere de uma forma muito negativa na aprendizagem das crianças. E eu vejo assim, o fato das mães saírem pra trabalhar eles ficam muito abandonados. Acho que, de repente, é outro ponto negativo. (Docente Escola C, 3º ano, turma alto rendimento)

> Aqueles que se esforçam conseguem ultrapassar esses limites da violência externa. Porque diminui a concentração dos alunos, eles não dormem direito. Eles vêm com uma vivência diferente de uma turma regular lá fora teria. (Docente Escola C, Projeto NCM)

A docente da Escola A não apenas apresenta uma representação sobre o território atrelada à violência, como estende essa representação para as próprias crianças, entendendo os alunos por uma representação genérica: violentos. Já a docente da Escola B também representa o território atrelado à violência, mas entende a escola enquanto instituição que "protege" os alunos da influência de "lá de fora". Mais adiante detalharemos falas nas quais a escola aparece enquanto possibilidade de "salvação" dos alunos.

A docente de 3º ano de alto rendimento da Escola C e a docente do Projeto NCM também da Escola C, também atrelam o território a representação da violência. A docente de 3º ano de alto rendimento, inclusive aponta um elemento presente nos estudos de Wilson (1987) comum em áreas de concentração de pobreza: famílias monoparentais na qual a mãe trabalha. A docente indica este como um fator que também interfere no aprendizado das crianças.

Percebemos uma vinculação do território à violência e esta como um fator de interferência na aprendizagem dos alunos na fala da docente da turma de 3º ano de baixo rendimento, contudo a mesma também atribui peso à família. Podemos supor que a não exclusividade do peso atribuído ao território como um fator de influência negativa para aprendizagem dos alunos pode ter relação com a proximidade estabelecida entre a docente e o território. Logo, o elemento que passa a justificar o baixo desempenho dos alunos são suas famílias e não apenas o lugar no qual as crianças residem. Dessa maneira, identifica-se a dicotomia apontada por Lahire (1997) sobre o discurso docente relacionado aos alunos e suas famílias. Lahire (1997) afirma que quando buscam explicações sobre o rendimento dos alunos os docentes se utilizam de um discurso particular, relativista, buscando diferenças entre os alunos que justifiquem o rendimento dos mesmos, mas quando se referem às famílias buscam explicações generalistas, entendendo as mesmas de forma homogênea atreladas a elementos que de alguma maneira definem sua condição social.

Em todas as entrevistas há uma representação sobre as famílias enquanto pouco participativas no processo de escolarização das crianças:

> Tem pouca participação familiar. Ih, com certeza. (Docente Escola A, 3º ano)

> Eu acho que a maioria que não possuem esse acompanhamento é que possuem essa dificuldade. A gente vê, casos aqui, ainda que muito sutil, mas que há um acompanhamento você vê que a criança tem um bom rendimento. (Docente Escola B, 3º ano)

> Muito pouca participação, muito pouco. (Docente Escola C, 3º ano turma alto rendimento)

> Quase não tem acompanhamento. Numa reunião que eu tive três responsáveis vieram em uma turma de 25. (Docente Escola C, turma NCM)

Por vezes, as próprias crianças são representadas enquanto desinteressadas em seu processo de escolarização, o que justificaria seu baixo rendimento:

> (...) justamente esses que tinham mais dificuldade não tinham acompanhamento familiar. As crianças também não tinham vontade de aprender. Desinteresse dessas crianças era notório, você percebia que não estavam nem aí. Eu acho também que a infantilidade deles. Eles, assim, se achavam muito crianças. (Docente Escola C, 3º ano, turma de baixo rendimento)

Essas falas reafirmam os apontamentos de Lahire (1997) sobre a adoção de explicações generalistas a fim de atrelar o baixo rendimento dos alunos a suas famílias. Entendemos que essa mesma lógica é aplicada em relação ao território no qual as famílias residem, representado enquanto um elemento de impacto negativo no processo de escolarização dos alunos em todas as entrevistas.

Quanto às expectativas em relação à extensão da trajetória escolar os docentes divergem quanto à projeção que fazem em relação aos seus alunos. As expectativas citadas compreendem desde o Ensino Fundamental Incompleto até o Superior. Alguns docentes projetam sua expectativa diferenciando grupos de alunos.

> Bem, tem algumas exceções, né? Mas, confiante vamos lá pro 8° ano, 9° ano. (Docente Escola A, 3º ano)

> Eu acho assim, se esforçando, os que passaram eu acredito que pode chegar até o 9° ano. Alguns até um pouco mais, mas não todos. Dos que ficaram a metade ainda pode passar pro 4° ano, mas uma partezinha que os pais não estão nem aí e a criança também não quer, porque, assim, não é só os pais. (Docente Escola C, 3º ano, turma de baixo rendimento)

> Eu acho que uma boa parte vai concluir o Ensino Médio e de repente prestar vestibular. Tem grupos diferentes. Mas nem falo do grupo dos MBs não, mesmo os com dificuldade já estão despertando o gosto já falam das profissões que querem. (Docente Escola C, 3º ano, turma de alto rendimento)

> Se eles quiserem eles podem ir longe. Eles podem chegar em uma faculdade, ter uma vida normal. Assim, tendo os padrões normais de uma vida, se eles quiserem vão longe. Isso um grupo, não são todos. (Docente Escola C, turma Projeto NCM)

Em outra entrevista as expectativas sobre a extensão da trajetória escolar não apenas é alta como é extensiva a todo o grupo.

> Sob a minha ótica eu acho que até a universidade. Que a gente sempre tem que ter uma expectativa boa pros alunos. (...) Todos aqui tem a mesma oportunidade que qualquer uma outra pessoa que estude, por exemplo, em Copacabana, num colégio de lá. Tem as mesmas oportunidades. Todos têm as mesmas chances. Todos. (Docente Escola B, 3º ano)

Interessante analisar que em duas entrevistas as expectativas em relação à extensão da trajetória escolar está relacionada com o interesse do aluno. Expressões como “se eles quiserem”, “se esforçando”, “uma partezinha que a criança não quer”, atrelam o desempenho escolar à vontade, falta de vontade e empenho individual do aluno, eximindo desse processo a responsabilização da instituição pelo desempenho do aluno. Ou ainda, não aponta para alternativas proporcionadas pela instituição para melhorar o desempenho escolar dos alunos. A docente da Escola C de Projeto NCM

ainda estabelece um perfil de “normalidade” àqueles alunos que conseguiriam chegar ao Ensino Superior por seu esforço próprio. Vale ressaltar que essa docente vem de uma família com pais que cursaram o Ensino Superior e irmãos que também o fizeram. Outro dado a ser levantado é que nas entrevistas com docentes as expectativas em relação à extensão da trajetória escolar dos alunos é mais alta do que as apresentadas pelas gestões.

Quanto às avaliações externas, todos os docentes entrevistados as avaliam negativamente, expressando que em sua visão as avaliações externas não refletem o trabalho desenvolvido no interior da escola. Esse apontamento foi verificado inclusive nos docentes das escolas que alcançaram os índices no IDERIO, sendo passíveis de bonificação:

> Eu acho que depende muito do dia de aplicação dessa prova porque tem crianças que estão se desenvolvendo legal chega na hora dessa prova é... ocorre algum fato e vai tudo por água abaixo. Então depende muito. Isso não mostra se a criança sabe ou não. (Docente 3º ano Escola A)

> De maneira nenhuma, até porque essa prova aí ao meu ver é uma prova ridícula. Onde você tem que marcar, assim, coisa surreal. Aquilo ali só não acerta quem, ah... então... As perguntas são bobas. (...) Inclusive até, existe até um ranking. Mediante a essa divulgação existe até esse ranking das escolas, porque uma alcançou, a outra não alcançou e cria até uma certa rivalidade e até um estereótipo, vai criando. Porque aquele colégio ali não atingiu ele não é bom. (Docente Escola B, 3º ano)

> Eles não deveriam ser classificados lá fora como as outras crianças são. Existe uma diferença. De repente, essa avaliação pode nem estar de acordo com o que a gente dá de conteúdo porque a gente não consegue dar tudo, mas eu acho que assim o desempenho dos professores é grande. Às vezes as crianças não conseguem alcançar porque é dado um conteúdo hoje e não consegue massificar aquele conteúdo por conta de tempo. (Docente Escola C, 3º ano, turma de baixo desempenho)

> Assim, eu acho injusto. Porque a criança pode não estar em um momento legal, não estar bem naquele dia e acaba se prejudicando. São números, né? Não são pessoas. Não reflete o trabalho da escola. (Docente Escola C, 3º ano, turma alto rendimento)

> Eu, pra mim não tem um valor. Pra mim aquilo é tudo armado. (Docente Escola C, turma NCM)

Nas entrevistas com os docentes da Escola C é possível verificar uma avaliação negativa das avaliações externas que se diferem por suas explicações. A docente do 3º ano com baixo rendimento avalia que os alunos da Maré deveriam ser avaliadas de

forma diferente dos alunos de fora da favela. Essa percepção pode estar relacionada às expectativas que a docente tem sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos. Além desse fator, é possível, inclusive, identificar processos de redução de conteúdos destinados à classe de 3º ano com baixo desempenho. Esse tema será mais aprofundado nas observações em sala de aula. A docente do 3º ano com alto rendimento avalia negativamente, considerando que a avaliação é feita em um único dia e que o aluno pode ter algum fator que atrapalhe seu desempenho. Já a docente da turma de Projeto NCM justifica sua avaliação negativa por considerar os resultados "armados". As entrevistas revelam que os docentes tem muito pouco conhecimento sobre o processo de construção dos índices e o que estes aferem.

As entrevistas com docentes revelam uma representação sobre os territórios de favela enquanto espaços da violência, aproximando-se dos apontamentos dos estudos de Valladares (2005) e Zaluar & Alvito (2006). As expectativas em relação à extensão da trajetória escolar dos alunos, apesar de compreender entre o Ensino Fundamental Incompleto e o Ensino Superior são bem mais altas do que as expectativas das gestões e apontam não só para a elevação das expectativas, mas uma das entrevistas afere as mesmas sem distinção de grupos. A percepção sobre as avaliações externas é negativa, contudo, os docentes apresentam ter pouco conhecimento sobre como os índices são construídos e o que representam. A seguir, uma tabela com resumo das categorias abordadas nas entrevistas com docentes:

Categorias	**Docente Escola A, 3° ano**	**Docente Escola B, 3° ano**	**Docente Escola C 3° ano baixo rendimento**	**Docente Escola C 3° ano alto rendimento**	**Docente Escola C Projeto NCM**
Percepção sobre território	violência atrelada ao território e aos alunos	violência atrelada ao território e fator de influência na aprendizagem	violência atrelada ao território, mas considera influência da família e do território como fatores que se relacionam a aprendizagem	violência atrelada ao território e fator de influência na aprendizagem	violência atrelada ao território e fator de influência na aprendizagem, mas considera esforço individual para superação da influência do território.
Participaç	Pouca	Vincula	Vincula	Pouca	Pouca

ão das famílias	participação	pouca participação familiar ao baixo rendimento	pouca participação familiar e desinteresse dos alunos ao baixo rendimento	participação	participação
Expectativas extensão da trajetória escolar	8° ano, 9° ano	Superior (todos da turma)	9° ano e repetentes apenas o 4°ano	Ensino Médio	Superior (grupos da turma)
Avaliações externas	Avalia negativamente uma vez que a criança pode não ter bom desempenho no dia da prova	Avalia negativamente, critica o rankeamento	Avalia negativamente, avalia que as crianças da Maré sejam avaliadas da mesma forma que crianças de fora da favela.	Avalia negativamente, uma vez que a criança pode não ter bom desempenho no dia da prova	

Tabela 4. Percepções docentes sobre as categorias analisadas.

A seguir, teceremos considerações sobre as observações em sala de aula.

4.5- Observação em sala de aula e Conselhos de Classe.

As observações em sala de aula deram-se de modo distinto nas três turmas as quais acompanhei. Apesar da entrada exploratória da pesquisa ter sido iniciada em 2012, com entrevistas teste do primeiro questionário elaborado, as observações em sala de aula iniciaram-se em 2013. Estas deram-se a partir de junho, contudo tiveram uma interrupção em agosto e setembro devido a greve dos profissionais da educação em 2013. Dessa maneira, totalizaram-se 18 dias de observação, 72 horas em sala de aula. A turma de Projeto NCM teve um encontro a menos, totalizando 17 dias de observação, 68 horas em sala de aula.

As salas das turmas localizavam-se no segundo pavilhão da escola, em um mesmo corredor. A sala de aula da turma de 3º ano com baixo rendimento localiza-se no segundo andar da escola que tem a estrutura de um CIEP. A sala da turma de 3º ano com baixo rendimento fica no centro do corredor do segundo andar, logo após a saída da rampa. Na rampa que dá acesso ao segundo andar estão dispostos dois murais, um

dos professores de Inglês que remete a cores em inglês e aos personagens utilizados na coleção de livros de inglês utilizadas pelos alunos (projeto da prefeitura em parceria com a Cultura Inglesa). O outro é um mural temático. Ao lado da sala da turma de 3º ano com baixo rendimento há um mural com produções dos alunos. A sala da turma de 3º ano com alto rendimento localiza-se no final desse corredor, próxima a sala da turma de Projeto Nenhuma Criança a Menos. Ao lado da sala da turma de 3º ano com alto rendimento há um mural da turma em que se encontravam expostos produções textuais produzidas pelos alunos que frequentemente eram trocadas. No mural da classe do Projeto NCM encontravam-se frequentemente expostos trabalhos artísticos sem escrita dos alunos.

As primeiras observações em sala de aula na turma de 3º ano com baixo rendimento foram permeadas por tensões, sobretudo nas observações com a turma de alunos de baixo rendimento[32]. O estranhamento inicial por uma figura que não fazia parte daquele ambiente, a necessidade por parte da docente em explicar porque teve determinado tipo de ação, o cuidado para não chamar a atenção das crianças de forma ríspida, a tentativa por parte da docente de visualizar o que estava sendo registrado no caderno de campo foram presentes nas primeiras observações.

A negociação com a docente incluindo no tempo de minha permanência na turma além da observação da aula um período para auxílio dos alunos com maiores dificuldades cumpriu dupla função: atenuou a tensão expressa em relação à presença de uma personagem estranha ao ambiente da sala de aula, aproximando-me da docente, contudo essa aproximação, a partir de dado momento, fez com que a docente passasse a atribuir outro *lócus* de identidade à pesquisadora, identificando na mesma quase uma "estagiária". A essa altura da pesquisa já havia sido identificada um rotina no cotidiano do ambiente da sala de aula, das tarefas designadas às crianças e das relações entre docente e alunos as quais objetivava reconhecer com a observação. Dessa maneira, foi identificado o momento de saída do campo, considerando o risco de enviesar as análises sobre o campo.

[32] A observação em sala de aula foi realizada com três turmas as quais passaram por processos de enturmação por rendimento: uma turma de 3° ano regular com alunos com conceitos Muito Bom, Bom e Regular; uma turma de 3° ano regular com alunos com conceito Insuficiente e Regular e uma turma de 4° ano de projeto composta por alunos que seriam retidos no 3° ano do ano letivo anterior (2012). A turma de menor rendimento era a de 3° ano com alunos com conceitos Insuficiente e Regular.

As observações em sala de aula com as outras duas turmas também foi permeada por tensões, contudo percebia que as docentes compreendiam mais claramente meu papel de pesquisadora naquele ambiente. A turma de 3º ano regular com bom rendimento era marcada por um tipo de relação de proximidade entre a docente e os discentes. Apesar de ser uma turma bastante agitada, foi a que identifiquei processos mais isonômicos na relação entre a docente e a turma, o que pode ser identificado enquanto um dos fatores que prejudicava a distribuição dos tempos de aula, com cada atividade tendo seu período estendido no sentido de que a turma conseguisse realizar a mesma. Minha presença no fundo da sala não suscitava recorrentes idas a mim como na turma de 3º ano de baixo rendimento. A docente costumava conversar comigo somente após o horário de lanche e dispensa das crianças.

A entrada na turma de 4º ano de projeto (Projeto Nenhuma Criança a Menos) suscitou grande curiosidade dos alunos sobre mim. Apesar de esse fato ter sido manifesto nas outras turmas, percebi que os discentes da turma de projeto conseguiram me identificar enquanto pesquisadora e não enquanto docente como nas outras duas turmas. Recorrentemente perguntavam a mim sobre o que estudava, aproximavam-se para ver o que estava escrevendo no caderno de campo e alguns manifestaram falas sobre o desejo de fazer faculdade. A relação com a docente na turma de projeto era permeada por um sentimento de piedade da docente em relação à turma. Esta se referia aos mesmos enquanto aqueles que não tiveram muitas oportunidades. Relatou, em diversos momentos, casos de pais dependentes, crianças criadas pela avó ou ainda por tios e costumava identificar a turma, não alguns alunos, mas a turma como um todo, como crianças especiais, que apesar de não possuírem "laudo" tinham "problemas"[33] e por isso não conseguiram se alfabetizar.

Em relação à enturmação as docentes da turma de 3º ano de baixo rendimento e de 3º ano de alto rendimento afirmaram não ter participado do processo de enturmação dos alunos. Inclusive, as docentes entraram na escola com as turmas já formadas. A turma de 3º ano de baixo rendimento estava há um mês e meio sem docente. Tendo suas aulas ministradas pelo docente da sala de recursos ou distribuídos entre as outras turmas. A docente da turma de Projeto NCM declara ter participado da enturmação dos

[33] Os termos entre aspas foram utilizados pela docente.

alunos, uma vez que o projeto se deu como reagrupamento das turmas de 3º ano em 2012.

> Foi um reagrupamento do 3° ano que virou NCM. Essa minha turma de 3° ano eu tinha conseguido melhorar um pouco. Aí, eles foram pra uma turma melhor, que era considerada regular e eu fiquei com os que estavam com mais problemas no NCM. A formação do NCM foi justamente dos alunos que não conseguiram estar em um grupamento regular. Numa turma de 25, 3 sabiam ler.Fizemos um teste único e fizemos uma avaliação de todos os alunos do 3° ano pra ver quem teria a capacidade de não ficar no NCM. (Um teste que os professores fizeram?) Sim. Porque nós éramos 8 turmas de 3° ano e transformamos em 4 NCM. Então, sempre tinha dúvida, sempre tinha. Na hora de você avaliar é muito complicado porque a avaliação depende do ponto de vista de cada professor. Aí a gente conversava pra ver quem ia ficar. (Docente Escola C, turma Projeto NCM)

A gestão da Escola C afirmou nas entrevistas que o critério de alocação de docentes nas turmas se relaciona com a preferência destes. Esse fenômeno foi observado em 2013 e em 2012, ano em que começaram a entrada exploratória na escola. Em 2012 os professores mais antigos da Escola C que possuíam duas matrículas na rede alocadas na Escola C ou que possuíam uma matrícula alocada na Escola C e assumiram dupla regência[34], manifestaram interesse em ser alocados nas turmas integrais. A preferência pelas turmas integrais se justifica pelo tempo de trabalho com uma única turma que possibilita o melhor rendimento dos alunos, diminuição de correção de trabalhos de casa e avaliações, uma vez que a quantidade de alunos é menor, entre outros motivos citados informalmente. Contudo, com a realocação de alunos em turmas de 3º ano mediante a chegada do Projeto NCM em setembro, esses docentes mais experientes assumiram as turmas com alunos com maior dificuldade de aprendizagem. Esse processo não se deu sem a insatisfação desses docentes, que manifestaram, tanto em Conselho de Classe como informalmente, seu descontentamento em de fazer sua turma no final do ano letivo de 2012 e assumir turmas com crianças analfabetas.

> Foi um desafio mesmo, chegaram sem reconhecer letra. A gente perdeu as nossas turmas e assumiu o projeto com crianças com muita dificuldade. Como nessa turma, especificamente, tinham 3 alunos alfabetizados no 3° ano e o restante todo não alfabetizado. Eu não sei como vem a ideia de desfazer uma turma no final do ano e colocar todos os alunos que não sabem juntos. (Docente Escola C, turma Projeto NCM)

[34] A dupla regência é um recurso utilizado por professores com uma matrícula que gostariam de dobrar sua carga horária assumindo turmas fora do seu horário de matrícula.

Mesmo atentando para o fato de nem todos os docentes das turmas estudadas na Escola C terem participado do processo de agrupamento dos alunos em turmas, é possível visualizar nas turmas observadas formas de agrupamento espacial em sala de aula dos alunos. A docente da turma de 3º ano com baixo rendimento declarou em conversa informal registrada em caderno de campo que busca "arrumar os lugares na sala pra não tumultuar muito a aula". Assim, a organização espacial da turma de 3º ano com baixo rendimento tem influência da docente e o critério que esta se utiliza é o comportamento dos alunos, para tentar minimizar as interrupções à aula. A seguir apresentamos uma representação espacial da turma de 3º ano com baixo rendimento em que os alunos são representados por seus conceitos (I= Insuficiente, R= regular, B= Bom e MB= Muito Bom) e a observadora é representada por OB:

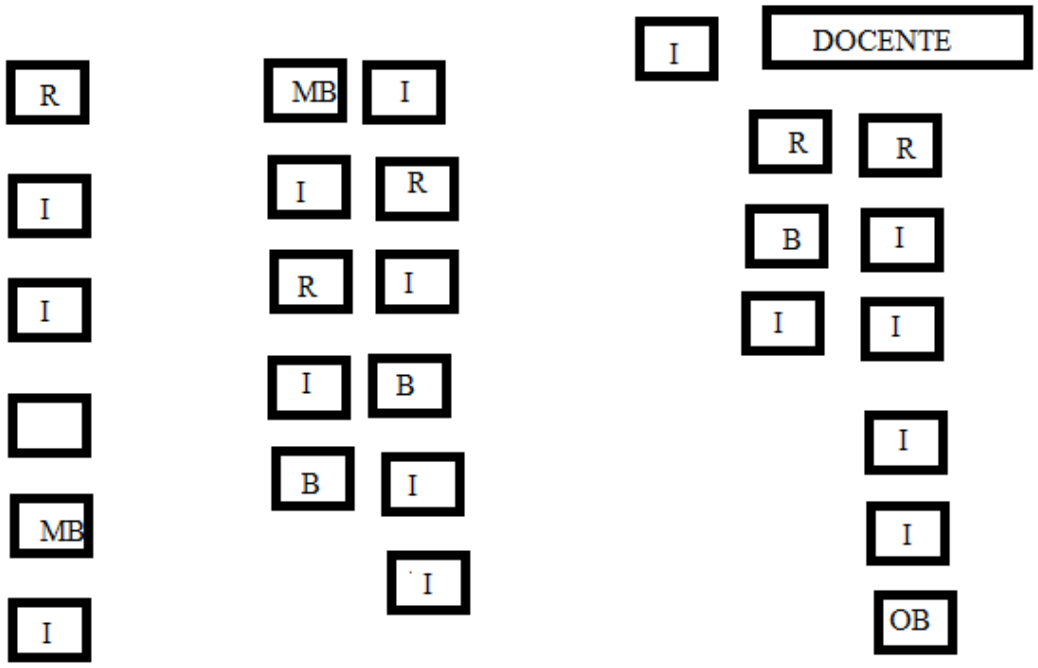


Gráfico 12. Representação da organização dos alunos em sala de aula. Turma 3º ano de baixo rendimento.

Observamos que a disposição das cadeiras não segue necessariamente uma ordem, havendo duas filas duplas se tornando uma fina única em sua extensão final e uma fila única. A distribuição dos alunos segue critérios de comportamento. O aluno que senta ao lado da professora é o que recebe mais frequentemente repreensões por parte da docente. Nesse sentido, os alunos com conceito I da fila central após sua

terceira linha também são frequentemente repreendidos. O aluno MB que senta no fundo da turma na primeira fileira da esquerda para a direita é taxado pela docente enquanto “chato”, “fala muito”. Os alunos com alto rendimento, mesmo dispersos pela sala, são aqueles aos quais a aula é direcionada. Sendo mais frequentemente chamados ao quadro, passíveis de receber questões referentes ao conteúdo pela docente. Dos 27 alunos da turma 14 foram reprovados e 13 seguiram para o 4º ano.

Já na classe de 3º ano de alto rendimento a docente declarou que organiza os alunos “colocando aqueles que sabem mais perto dos que sabem menos”. Declarou ainda que “assim um ajuda o outro”. A docente da turma de 3º ano de alto rendimento utiliza critérios de rendimento para o agrupamento dos alunos de uma maneira que se aproxima dos indicativos de equidade apontados pela bibliografia em eficácia escolar. A docente declara ainda que alguns dias troca alguns alunos de lugar devido à conversa em excesso, o que atrapalha sua aula. A disposição das cadeiras se dá de maneira uniforme, com três filas de duplas distribuídas na sala. A representação espacial da turma de 3º ano com alto rendimento segue abaixo.

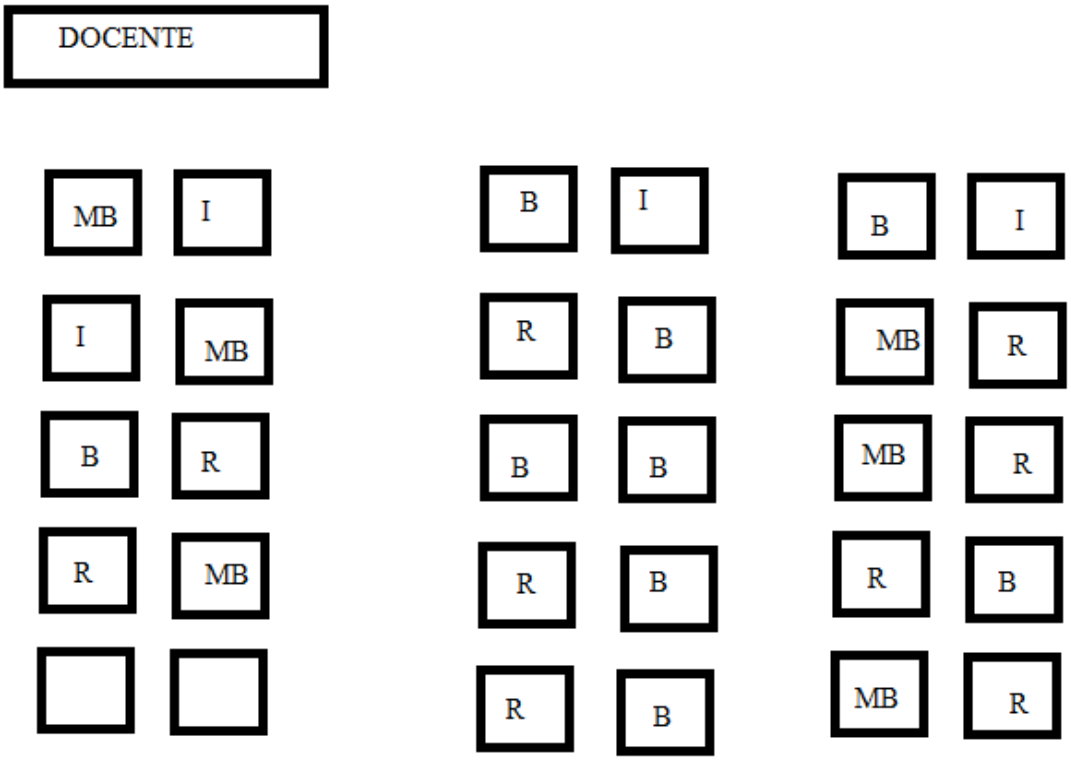


Gráfico 13. Representação da organização dos alunos em sala de aula. Turma 3º ano com alto rendimento.

Na observação em sala de aula com a turma de 3º ano de alto rendimento foi possível constatar que mesmo quando alterados de lugar, a docente seguia o critério de rendimento para espacialização dos alunos em sala. Mesmo com uma enturmação por rendimento, foi possível identificar nas observações em sala de aula alunos que recebem atenção diferenciada da docente no sentido em que a aula parece estar direcionada para os mesmos. A docente, sempre que solicitada auxilia os alunos com maior dificuldade, contudo faz questões sobre a matéria, dá maior oportunidade de fala aos alunos com alto rendimento. Episódios como a docente mostrar as produções textuais dos alunos com alto rendimento à pesquisadora, sempre responder questões dos alunos com alto rendimento dando prioridade a estes. Mesmo que os alunos com baixo rendimento obtivessem atenção da docente, houveram episódios em que esses foram solicitados a aguardarem enquanto a docente auxiliava outros alunos. Os quatro alunos com conceito I na turma foram retidos. Esses quatro alunos eram solicitados a se retirarem de sala com dada frequência, sendo encaminhados ao agente educador.

A docente da turma de Projeto NCM declarou que distribui os alunos em sala separando aqueles que conversam mais, os que têm dificuldade de enxergar o quadro sentam na frente, não adotando critérios de rendimento, mas de comportamento e de necessidades específicas. A espacialização não se dá de maneira uniforme como na turma de 3º ano de alto rendimento, havendo fileiras individuais e grupos de cadeiras dispostos na sala ao mesmo tempo. A turma possui apenas dois alunos com conceito MB, um deles localizado na primeira fileira e outro próximo à mesa da docente. Das salas observadas a turma de Projeto NCM é a única em que a mesa da docente localiza-se no fundo da sala.

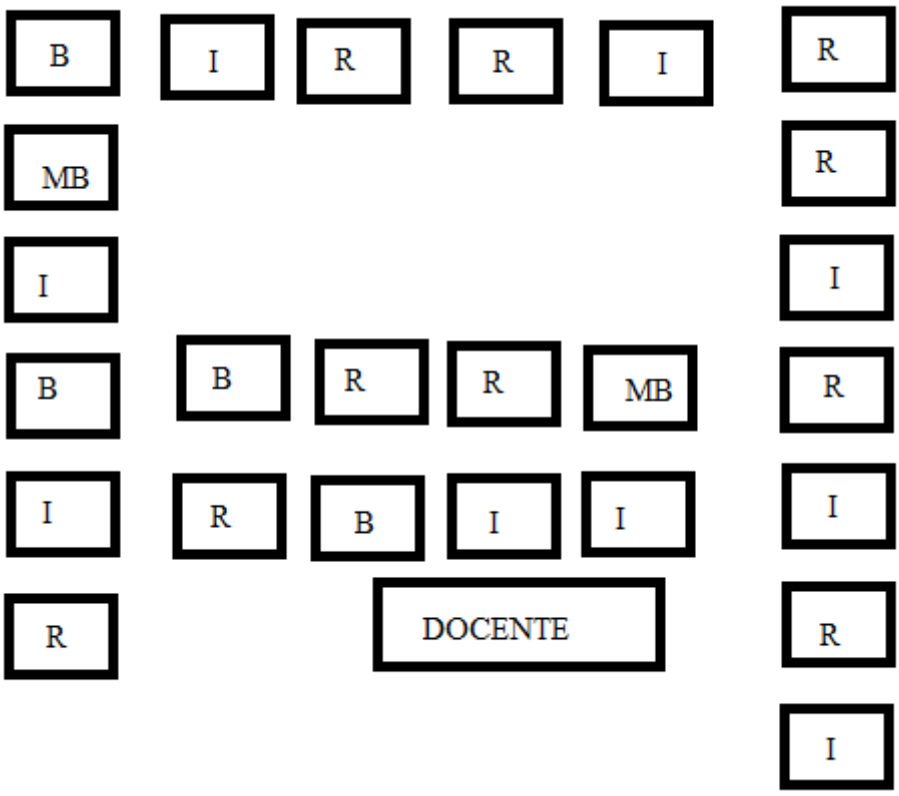


Gráfico 14. Representação da organização dos alunos em sala de aula.Turma Projeto Nenhuma Criança a Menos.

As observações em sala de aula coincidiram com o modelo de centro-periferia apontados por Earp (2009) e Gomes (2012). Sobretudo, os modelos encontrados aproximam-se mais do modelo centro-periferia do tipo topográfico de Earp (2012) não havendo lugares específicos nos quais se localizam os alunos com baixo ou alto rendimento nas turmas de 3º ano. Mesmo Contudo, os "alunos centro" são identificados na sala, mesmo que não se agrupem espacialmente A turma de 3º ano com alto rendimento apresentou um diferencial, a docente distribuía os alunos em sala de aula de maneira que os alunos com maior rendimento sentassem ao lado dos alunos de menor rendimento, a docente justificou que sempre alterava as duplas para evitar conversa exagerada dos discentes. Contudo, mesmo com uma organização espacial mais equitativa foi possível identificar alunos centro na sala de aula, aproximando-se mais do modelo proposto por Earp (2009).

Quanto às práticas em sala de aula de distribuição de recursos materiais tanto quanto da atenção docente há diferenciação entra as três turmas. As turmas de Projeto NCM e de 3º ano de baixo rendimento se aproximam no que diz respeito a maior atenção dada aos alunos com bom rendimento ou que são considerados "esforçados", "bem comportados", tendo práticas que se adequam às regras do ambiente escolar. Esses alunos, inclusive são passíveis de bonificação em notas.

> "Tem os que eu não vou reter, mas que ainda precisam melhorar. Você vê a S (nome da aluna) eu dei R para ela pelo esforço dela, ela é interessada. Achei que ela merecia." (Docente Escola C, turma 3º ano baixo rendimento. Retirado do caderno de campo)

Os alunos que tem baixo rendimento e não apresentam práticas comportamentais entendidas enquanto adequadas ao ambiente escolar são rotulados enquanto "bagunceiros", "preguiçosos", "não querem nada". Mesmo quando esses alunos solicitam explicação ou participação em sala, como, por exemplo, ir ao quadro responder alguma questão, o estigma atribuído a esses grupos de alunos vem à tona.

> D (nome fictício) argumenta com a professora que não sabe desenhar. "Você nunca sabe nada, D". D abaixa a cabeça e não faz o desenho. As crianças conversam e discutem entre si sobre a atividade "O seu vai ficar feio". As crianças solicitam material entre si. D, já desenterrando a cabeça entre os braços, mas ainda com a cabeça deitada sobre a mesa observa o desenho de outro colega de sala, Moi. D diz que não sabe desenhar. Moi responde "Você não sabe desenhar porque é burro". Moi também integra o grupo de alunos com desempenho I. (Retirado de caderno de campo. Observação turma 3º ano de baixo rendimento)

A situação narrada na turma de 3º ano com baixo rendimento edifica a construção de uma representação estigmatizada a determinados alunos. Essa representação, de alguma maneira, é reconhecida pelos outros alunos da turma, mesmo que estes tenham conceitos/notas bimestrais próximas. Quando Moi fala para D que este não sabe porque é burro, Moi diferencia-se de D, mesmo tendo conceito bimestral igual ao de D. A hipótese para tal fenômeno pode se relacionar com a freqüência com que D é apontado pela docente como aluno que "não sabe nada", "não quer nada". Já Moi, é identificada pela docente como preguiçosa, mas que é inteligente.

Na turma de Projeto NCM também é possível identificar situações nas quais os alunos estigmatizados recebem tratamento diferente, reafirmando o estigma a esses grupos de alunos:

> "A correção no quadro seguiu-se. A docente perguntou a turma quem gostaria de ir ao quadro fazer o cálculo. Lia (nome fictício) gritou "Eu!", esticando os dois braços e levantando da cadeira. "Lia, você quer vir pra que? Pra fazer é graça porque você não sabe nem conta de somar direito, vai saber de multiplicação quando? Lugar de palhaça é no circo. Aqui é lugar de criança que quer estudar." (Retirado Caderno de Campo. Escola C, turma Projeto NCM)

Nessa situação, fica evidente não apenas o estigma atribuído à aluna, mas a restrição de sua participação na aula. A fala da docente também aponta uma contradição, ao mesmo tempo em que afirma que na escola é lugar de criança que quer estudar, restringe uma participação voluntária de uma aluna. Lia havia feito o exercício porque anteriormente havia solicitado meu auxílio e assim procedi nos cálculos de multiplicação. Percebi, ao auxiliar Lia e outras crianças nesses exercícios que os alunos têm a tabuada copiada no caderno, mas não compreendem a lógica da operação de multiplicação. Além disso, as crianças confundem o valor posicional dos números "5 X 6 é 30, mas não pode colocar 30 no quadro da unidade" a docente buscava corrigi-los durante as operações no quadro.

Esse quadro se altera na turma de 3º ano com alto rendimento. A docente busca não atribuir características negativas aos alunos e procura observar aqueles que estão copiando a tarefa ou não, sempre passando pelas cadeiras dos alunos com conceito I ou R.

> "Aqui, Tadeu (nome fictício). Toma. (Docente dando um lápis para o aluno). Copia do quadro, copia. Começa aqui na linha de cima. "Ah, tia!""Vamo lá. Faz rapidinho que nem tem muita coisa". (Retirado Caderno de Campo. Escola C, turma 3° ano alto rendimento.)

Tadeu era um dos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas que conseguiu conceito para ingressar no 4º ano. Mesmo que a docente demonstrasse práticas de não atribuição de estigmas aos alunos, o grupo dos quatro alunos com conceito I eram constantemente solicitados a retirarem-se de sala. Quando o fato ocorria a docente era ríspida com os alunos, mas não atribuía características a esses. Contudo, essa prática levava a esses grupo de alunos a perderem tempo de aula, o que dificultaria a melhora no seu rendimento.

As considerações de Rist (1977) e Rosenthal (1968) sobre os processos de rotulação e estigmatização aos alunos e a relação dos mesmos com a expectativa em relação à capacidade de aprendizagem desses alunos nos ajuda a compreender os fenômenos observados nas turmas analisadas. Os processos de produção de estigmas se

relacionam às expectativas dos docentes em relação à aprendizagem dos alunos. Esse processo, de alguma maneira é partilhado pelos alunos, sendo reconhecidos nas turmas os alunos com baixo rendimento, mas que são passíveis de maiores restrições e processos de rotulação pela docente, enquanto aqueles que "não sabem nada". Mesmo que essa representação seja partilhada por alunos com desempenho muito semelhante.

Quanto aos conteúdos, nas três turmas foi possível identificar que os conteúdos ministrados estão em desacordo com as orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para aquele ano. As turmas de 3º ano de baixo rendimento e Projeto NCM focam-se no desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita. O conteúdo lecionado na turma de 3º ano de baixo rendimento aproxima-se do conteúdo ministrado para o 1º ano do Ensino Fundamental. Em relação à matemática, o conteúdo parece ser mais avançado, incluindo cálculos de multiplicação e divisão, mas ainda assim, está em desacordo com as orientações curriculares para aquele ano. Esse quadro de redução de conteúdos também se configura na turma de 3º ano de alto rendimento, contudo os conteúdos ministrados são mais avançados em comparação às outras duas turmas analisadas.

Considerando as observações em sala de aula verifica-se nas turmas de 3º ano de baixo rendimento e Projeto NCM um processo de construção do estigma do aluno "que não aprende" aos grupos de alunos com baixo rendimento que manifestam algum tipo de característica comportamental que justifique o "não aprender" – indisciplinados, agitados, preguiçosos, dormem o tempo todo em sala. Essa produção sobre o grupo de alunos tidos enquanto "os que não aprendem" é adensado pela representação social das docentes sobre o território no qual residem – percebido por ambas docentes enquanto marcado pela violência - e pela representação genérica partilhada na instituição escolar sobre as famílias desses alunos – famílias desestruturadas.

Na turma de 3º ano com alunos com alto rendimento a prática da docente em sala de aula busca certa equidade na turma. A docente, apesar de demorar mais tempo nas atividades, busca verificar cadeira por cadeira se os alunos estão realizando a tarefa ou se ao menos copiam a mesma do quadro. Os alunos com rendimento mais baixo recebem atenção da docente, sobretudo aqueles que se recusam a copiar. A própria docente expressou em uma conversa informal com a pesquisadora que busca colocar os

que “sabem mais” junto dos que “tem dificuldades”, contudo pude observar em meu tempo de permanência na sala que os alunos que a docente considera que “tem dificuldades” são frequentemente convidados a se retirarem da sala. Quando há algum conflito que a docente não consegue solucionar ou quando a conversa atrapalha a docente a acompanhar outras crianças, ela solicita ao agente escolar que retire os alunos da sala. Os quatro alunos dessa turma que foram reprovados frequentemente eram direcionados pelo inspetor para fora da sala de aula e quando retornavam, por vezes, não acompanhavam a tarefa já iniciada, mas mantinham-se quietos.

Nas três turmas nas quais houve observação em sala de aula foram constatadas que o conteúdo aplicado aos alunos estava em desacordo com as orientações curriculares para aquele ano. As próprias docentes afirmaram haver redução de conteúdo nas entrevistas. As docentes do 3º ano com baixo rendimento e da classe de Projeto NCM afirmaram que os conteúdos das orientações curriculares estavam em desacordo com a “realidade” daquelas crianças, que muitos ainda estavam sendo alfabetizados e não acompanhariam aqueles conteúdos. A docente do 3º ano com baixo rendimento afirmou que as atividades dos cadernos pedagógicos só eram realizadas com ela explicando o exercício no quadro e fazendo junto com as crianças, que os alunos não conseguiam fazer sozinhos. A docente do 3º ano com turma de alto rendimento afirmou que buscava trabalhar mais produção textual, que havia alunos ainda muito atrasados no processo de escrita e que aqueles conteúdos propostos não condiziam com uma turma “daqui” (referindo-se a favela na qual as crianças residem).

Para Goffman (1988) existem três tipos de estigma: os aferidos sobre deformações físicas do corpo, os atribuídos à culpa de caráter individual tipificados em características comportamentais como preguiça, ausência de perseverança, desonestidade, falta de decoro, falta de zelo, entre outras, e aqueles estigmas aferidos a raça, nação ou religião dos atores ou grupo de atores. O segundo tipo de estigma, em especial, denota determinadas características enquanto estigmas a determinado grupo ou ator, mas pode ser uma característica comportamental usual em grupos de atores não estigmatizados. Inferimos a possibilidade que esse tipo de estigma seja aferido a determinado grupo considerando não apenas a manifestação comportamental do ator, mas outras características que agregam a esse ator ou grupo de atores um estado

propício para a imputação do estigma. O objeto do presente estudo é um exemplo dessa relação.

Em uma dinâmica proposta no 2º COC da escola na qual se deu a observação os professores deveriam definir em seu cotidiano quais eram os empecilhos (representados pelas figuram de ursos e onças) e as gratificações (representados pela figura dos morangos) em seu cotidiano de trabalho. Dos sete grupos que realizaram a atividades todos citaram a violência local (ora como violência local, ora como falta de políticas públicas de segurança, ora como políticas de segurança ineficazes) e o termo "famílias desestruturadas" como elementos que dificultam a realização do seu trabalho.

Nas observações em Conselho de Classe são manifestas as representações sobre o território se relacionando com as expectativas sobre o desenvolvimento escolar dos alunos:

> Eu não quero que digam que a culpa é só do professor, mas também não é só o aluno: é um conjunto. Essas crianças são infelizes por natureza, já nascem num lugar infeliz por natureza, tem pais que são infelizes por natureza e que não se fazem de pais presentes. (Gestora da Escola C)

Nessas considerações a escola parece ser vista enquanto promotora de mobilidade social, lócus que pode "salvar" as crianças de seus próprios territórios de origem. Territórios esses nos quais são desenvolvidas redes de relacionamento, processos de identidade tanto com o território como com os pares que se formam nos mesmos, territórios que também possuem suas dimensões educativas. Desconsideradas essas possibilidades, os agentes escolares parecem enxergar a escola como instituição promotora de ascensão social, contudo considerando os limites da instituição escolar, sobretudo das instituições inseridas nesses territórios tão "infelizes", (termo utilizado pela gestora da Escola C), a escola somente promoverá a "salvação" de alguns. É estimulado nos alunos a concepção de que a instituição escolar é a única que fornece os subsídios necessários para a ascensão social dos discentes e suas famílias. Dessa maneira, a enturmação parece ser uma prática ou estratégia utilizada para "salvar" alguns alunos.

> "Eu acho que a enturmação do 1ºano já tem que sair do E.I (nomenclatura refere-se as turmas de Educação Infantil). Pegar os professores do E.I e ver quem é B e MB (refere-se aos conceitos avaliativos Bom e Muito Bom), é claro que eles não são

> avaliados assim, mas o professor do E.I já olha o aluno e vê que esse tem futuro e que esse não tem, então o professor já sabe... A enturmação tem que ser seletiva, a sobrevivência é uma lei natural do desenvolvimento humano." (Docente não regente, Escola C. Conselho de Classe).

A fala em Conselho de Classe em relação à enturmação demonstra que a enturmação por rendimento é uma prática partilhada entre gestão e docentes, uma vez que nas entrevistas com gestão todas afirmaram que utilizam critérios de rendimento para enturmação. As falas em Conselho de Classe são mais espontâneas, logo as representações sobre o território, sobre os alunos e sobre as práticas intraescolares se manifestam de maneira mais aberta e é possível perceber que essas representações, de alguma maneira são partilhadas no grupo.

As entrevistas com docentes e com gestores confirmaram a hipótese inicial em que as representações sobre o território de origem dos alunos e de suas famílias exercem influência sobre as expectativas docentes em relação a capacidade de aprendizagem dos alunos e suas possibilidades dentro da instituição. Essa representação também aparece nos Conselhos de Classe. A segunda hipótese desse estudo sobre o potencial de apropriação dessas expectativas nas práticas intraescolares também se fez manifesta. Uma vez que, são utilizados critérios para seleção de alunos - seja para alocação em turmas, seja em práticas de maior disposição de elementos que potencialize a aprendizagem de alguns alunos em sala de aula – de acordo com o rendimento desses nas práticas internas da instituição. A verificação da terceira hipótese se fez afirmativa, uma vez que existem diferenças entre as práticas intraescolares em uma mesma escola nas turmas analisadas. Sendo identificada uma turma de 3º ano de alto rendimento em que há processos de ensino-aprendizagem mais equitativos.

A contribuição desse estudo ao campo se dá no viés teórico no sentido de pensar a relação entre segregação residencial e desigualdades educacionais a partir da mediação da escola e das práticas intraescolares sobre a ótica das relações face a face, a partir das representações dos professores em relação ao território de origem dos alunos. E os resultados da pesquisa, através das análises do campo, apontam para comparações ainda não realizadas em estudos que relacionam expectativas docentes e da gestão com práticas de seleção de grupos, como, por exemplo, a comparação entre expectativas em relação a extensão da trajetória escolar dos alunos entre gestão e docentes das mesmas instituições. A relação comparativa entre a escola foco do estudo, Escola C, com as

demais escolas localizadas na mesma favela, auxilia a caracterização da Escola C, situando-a entre escolas que, a princípio, atenderiam um público semelhante ao seu. Verificamos que há uma diferença entre o público atendido pelas Escolas A, B, C do público atendido pela Escola D em relação a escolaridade dos pais dos alunos. Um indicativo que pode estar relacionado ao maior desempenho dos alunos na Escola D.

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida aponta para algumas conclusões. Consideramos que as mesmas são ainda parciais, uma vez que investigações posteriores podem aprofundar as análises desenvolvidas na pesquisa, contudo é necessário ressaltar que a mesma já aponta para alguns resultados.

No levantamento bibliográfico realizado no capítulo 1 apontamos para bibliografias que relacionam a segregação residencial como um elemento que se relaciona na forma de organização dos grupos sociais (JENCKS & MAYER, 1990; GALSTER & KILLEN, 1995; SMALL, 2002) e que pode ser um elemento a se relacionar com as dinâmicas intraescolares. Essa relação pode se estabelecer desde a produção de uma homogeneização do público atendido pelas escolas (BRITO & COSTA , 2010) até a produção de estigmas relacionados a uma região específica (VALLADARES, 2005). Os estudos de Wilson (1987) e Small (2002) apontam para processos de segregação residencial nos quais existem áreas de concentração de populações com níveis socioeconômicos similares, sejam grandes áreas de concentração de pobreza (WILSON, 1987) ou processos de ecologia de diferenciação de grupos (SMALL, 2002), nos quais populações de capitais distintos convivem em pequenas distâncias territoriais, mas barreiras invisíveis de segregação impedem a interação desses grupos. Gamorran (1995) aponta para processos de segregação no interior da própria instituição, uma vez que aponta que as formas de agrupamento escolar -*ability grouping*- para além de uma forma de agrupar o corpo de alunos sobre regras acadêmicas, configuram-se enquanto uma forma de segregação dos alunos por critérios não acadêmicos. Por exemplo, as características econômicas e sociais dos alunos nos grupos com altas habilidades são mais favoráveis do que a dos alunos no grupo com baixa habilidade. A presença de alunos não brancos no grupo de alunos com baixas habilidades também é maior. Além disso, a expectativa direcionada ao grupo de alunos com altas habilidades está associada à instrução oferecida a esse grupo. Já o grupo de alunos com baixas habilidades, os quais são passíveis de baixas expectativas, recebiam instrução diferenciada do grupo de alunos com altas habilidades.

Esses processos de seleções de alunos são práticas que se relacionam com as expectativas docentes sobre a capacidade de aprendizagem dos discentes

(ROSENTHAL, 1968; RIST, 1977), atribuindo aos grupos de alunos passíveis de altas expectativas mais recursos que agreguem valor a sua aprendizagem, em detrimento dos grupos de alunos passíveis de baixas expectativas. Esses grupos de alunos passíveis de baixas expectativas podem sofrer processos de rotulação no interior do ambiente escolar (RIST, 1977). Esses processos de rotulações podem ter enquanto desdobramento a criação de estigmas a determinado grupo de atores (GOFFMAN, 1975). Inferimos nesse estudo que essas representações sobre as regiões com concentração de pobreza, advindas de processos de segregação residencial, estendem-se para as representações sobre os atores sociais residentes dessas regiões. As baixas expectativas em relação a esses grupos relacionam-se com práticas intraescolares de seleções de grupos, redução de conteúdo e de baixa expectativa em relação à extensão da trajetória escolar dos alunos.

No capítulo 2, apresentamos estudos que apresentam que a formação das favelas cariocas e as respectivas políticas de habitação em favelas construíram uma representação sobre as favelas (VALLADARES, 2005). Essas representações estão relacionadas à ideia de carência, ausência, a favela enquanto negação da cidade (ZALUAR & ALVITO, 2006; VALLADARES, 1980; 2005). Analisando as características da população do Complexo da Maré com base nos censos do IBGE de 2000 e 2010 conclui-se que essa se caracterizada por maioria de negros (61,5%) e de renda per capita abaixo de um salário mínimo e meio. As características do território, caracterizado pela grande extensão e ausência de áreas com população de nível socioeconômico muito elevado em seu entorno, somadas as características da população aponta que o Complexo da Maré assemelha-se ao modelo de *guetto* (WILSON, 1987). Distanciando-se, portanto dos modelos de segregação residencial de *banlieues* descrito por Wacquant (1992) e de ecologia de diferenciação de grupos descrito por Small (2002).

As análises descritivas com base nos dados disponibilizados pela Prova Brasil de 2011, construídas no capítulo 3 da dissertação, permite-nos analisar algumas características das escolas, como por exemplo, aquelas que apresentam maior dispersão e menor dispersão no que diz respeito ao desempenho dos alunos. ensino.

Na análise dos resultados verifica-se que a Escola D, apesar de ser a escola que apresenta maior destaque considerando seu crescimento nos índices de IDEB entre 2005 e 2011, apresenta grande dispersão nos resultados obtidos nas avaliações de língua portuguesa e matemática, apontando para a possibilidade de no interior dessa escola existir práticas intraescolares de maior destinação de recursos e estímulos pedagógicos a determinados grupos do que a outros. Fenômeno que poderia explicar a grande dispersão de resultados entre os alunos. Chama atenção, em comparação com as outras três escolas da região a maior concentração de alunos de famílias nas quais os pais têm alta escolaridade. Esse dado pode estar relacionado ao desempenho de um grupo de alunos muito acima da média da escola. A Escola A, apesar de ter apresentado sensível decréscimo nos índices do IDEB entre 2009 e 2011 é a escola que apresenta menor dispersão de resultados entre os alunos, apontando para a possibilidade de no interior dessa instituição existir práticas de ensino-aprendizagem mais homogêneas entre turmas ou grupos. Além disso, dos bancos de dados da Secretaria Municipal de Educação, 2011, apontam que a Escola A apresenta menor percentual de alunos com pais com alta escolaridade do que a Escola D, atendendo a um público que tem menor influência do capital cultural advindo do ambiente familiar quando comparada a Escola D.

No capítulo 4 as análises de entrevistas indicam que há uma representação partilhada por docentes e gestores entrevistados sobre o território da favela na qual se localizam as escolas atreladas à violência e desestruturação familiar. As famílias são representadas enquanto pouco estruturadas e não participativas em todas as entrevistas, inclusive havendo a presença da relação entre falta de estrutura familiar e baixo desempenho apontada por todos os docentes entrevistados.

Quanto às expectativas das gestões em relação à extensão da trajetória escolar dos alunos as expectativas vão desde o Ensino Fundamental incompleto até o Ensino Médio completo. As maiores expectativas em relação ao futuro escolar dos alunos foi declarada pela gestão da Escola D, considerando que a maioria de seus alunos cursaria o Ensino Médio e alguns o Superior. A gestão da Escola B chegou a considerar que alguns de seus alunos concluiriam o Ensino Médio. As outras gestões apontam enquanto expectativa o Ensino Fundamental incompleto. Já os docentes divergem quanto à projeção que fazem em relação a expectativa em relação a extensão da trajetória escolar de seus alunos. A maior expectativa citada foi pela docente da Escola B que além de ter

enquanto projeção o Ensino Superior não diferencia grupos de alunos em relação a extensão da trajetória escolar. Tendo a percepção de que todos podem atingir o mesmo nível de ensino. Os outros docentes projetam sua expectativa diferenciando grupos de alunos. Nesse sentido, a docente da Escola C do 3º ano com alto rendimento aponta que a maioria irá cursar o Ensino Médio e alguns prestar vestibular. Já os docentes da Escola A e da Escola C na turma de 3º ano com baixo rendimento apontam o Ensino Fundamental incompleto enquanto expectativa. A docente da turma de Projeto NCM na Escola C também aponta o Ensino Superior para um grupo de alunos. Percebemos, de forma geral, que as expectativas em relação a extensão da trajetória escolar é mais alta nas percepções dos docentes do que dos gestores das escolas estudadas.

Em relação ao alocamento de alunos nas turmas todas as quatro escolas declararam utilizar critérios de aprendizagem para a enturmação. Já o critério de alocação em docentes em turmas se diferencia entre a escola que aloca de acordo com o segmento/cargo ocupado pelo docente (Escola A), as escolas que buscam atender de alguma forma a expectativa que o docente tem sobre o ano que gostaria de lecionar (Escolas B e C) e a alocação de professores em turma considerando os mais experientes para as turmas com maior necessidade (Escola D). Nesse sentido, a Escola D apresenta prática de alocamento de docentes em turmas mais próxima de características apontadas enquanto positivas na bibliografia sobre eficácia escolar. A docente do Projeto Nenhuma Criança a Menos foi a única que afirmou ter participado do processo de seleção de alunos a serem alocados em sua turma. Esse fenômeno se deu em vista da própria formação das classes do Projeto Nenhuma Criança a Menos as quais os alunos do 3º ano de 2012 passaram por uma avaliação interna em setembro a fim de identificar os alunos analfabetos e de baixo rendimento a serem alocados nas classes do projeto.

Apenas uma das quatro escolas, A Escola D parece indicar um perfil de família que costuma procurar a escola. Apontando para um perfil geracional, no qual a escola recebe alunos aos quais membros de sua família já estudaram na escola. Esse fenômeno pode ajudar a explicar a alta concentração de pais com alta escolaridade na Escola D em relação as outras escolas, relacionando-se, de alguma maneira, a uma maior homogeneização do público atendido pela Escola D.

Em relação às avaliações externas apenas a gestão da escola D avalia as mesmas positivamente, inclusive apontando para um acompanhamento do desenvolvimento da

escola pelos responsáveis de alunos. As gestões das Escolas A, B e C avaliam negativamente as avaliações externas. As gestões das Escolas A e B relatam que os pais não têm acesso a essa informação ou não estão muito atentos as mesmas. Apontando para a necessidade maior divulgação e conscientização sobre o que os resultados expressam e como são construídos, inclusive, pela própria escola. A gestão da Escola C aponta para o baixo aproveitamento dos resultados das avaliações pelos órgãos de educação, lamentando que nem a escola, os professores e os pais não tenham acesso aos resultados dos alunos individualmente. Quanto às avaliações externas, todos os docentes entrevistados avaliam as mesmas negativamente, expressando que em sua visão as mesmas não refletem o trabalho desenvolvido no interior da escola. Esse apontamento foi verificado inclusive nos docentes das escolas que alcançaram os índices no IDERIO, (Escolas B, C, D) sendo passíveis de bonificação. Contudo, os docentes ainda parecem ter pouco conhecimento sobre a construção dos índices e quais os parâmetros utilizados nas construções das questões das avaliações externas, queixando-se que as questões são muito fáceis ou que a prova é uma "loteria", não avalia o aluno, mas a sorte do mesmo.

As observações em sala de aula verificaram nas classes de 3º ano com baixo rendimento e de Projeto Nenhuma Criança a Menos práticas de diferenciação de grupos durante as aulas que direcionavam mais estímulos orais das docentes a alunos tipificados enquanto "bons alunos"- com melhor rendimento e melhor comportamento-. Os alunos que apresentavam bom desempenho, mas não eram considerados "bem comportados", não apresentando práticas valorizadas dentro do ambiente escolar, não eram passíveis de freqüentes elogios das docentes. O grupo de alunos que demonstravam baixo desempenho eram passíveis de práticas de pouca atenção por parte das docentes e eram taxados enquanto "pouco esforçados". Já os alunos com baixo rendimento e com práticas não valorizadas dentro do ambiente escolar, "mau comportamento", eram constantemente criticados pelas docentes. Esse processo se deu mais manifesto na classe de 3º ano com baixo rendimento, havendo práticas de atribuição de características negativas e rotulação frequentemente reiterada a esse grupo de alunos. Verifica-se, assim, um processo de construção do estigma do aluno "que não aprende" aos grupos de alunos com baixo rendimento que manifestam algum tipo de característica comportamental que justifique o "não aprender" – indisciplinados, agitados, preguiçosos, dormem o tempo todo em sala-. Essa produção sobre o grupo de

alunos tidos enquanto “os que não aprendem” é adensado pela representação social das docentes sobre o território no qual residem – percebido por ambas docentes enquanto marcado pela violência - e pela representação genérica partilhada na instituição escolar sobre as famílias desses alunos – famílias desestruturadas-.

A turma de 3º ano regular com bom rendimento era marcada por um tipo de relação de proximidade entre a docente e os discentes. Apesar de ser uma turma bastante agitada, foi a que identifiquei processos mais isonômicos na relação entre a docente e a turma, o que pode ser identificado enquanto um dos fatores que prejudicava a distribuição dos tempos de aula, com cada atividade tendo seu período estendido no sentido de que a turma conseguisse realizar a mesma. Os alunos com rendimento mais baixo recebem atenção da docente, sobretudo aqueles que se recusam a copiar. A própria docente expressou que busca organizar a disposição dos alunos espacialmente na sala de maneira que os que têm melhor rendimento fiquem próximos aos que tem menor rendimento, como uma maneira de auxílio mútuo. Quadro que não se caracterizou para as turmas de 3º ano com baixo rendimento e classe de Projeto Nenhuma Criança a Menos. Nesses casos, os modelos encontrados aproximam-se mais do modelo centro-periferia do tipo topográfico de Gomes (2012) havendo lugares específicos nos quais se localizam os alunos com baixo rendimento nas turmas de 3º ano de baixo rendimento e na turma de projeto. Contudo, mesmo na turma que se aproxima mais de um modelo isonômico em relação a aprendizagem, os grupo dos quatro alunos retidos eram aqueles constantemente solicitados a se retirarem da sala e encaminhados ao agente escolar.

Nas três turmas nas quais houve observação em sala de aula foram constatadas que o conteúdo aplicado aos discentes estava em desacordo com as orientações curriculares para aquele ano. As próprias docentes afirmaram haver redução de conteúdo nas entrevistas. As docentes do 3º ano com baixo rendimento e da classe de projeto afirmaram que os conteúdos das orientações curriculares estavam em desacordo com a “realidade” daquelas crianças, que muitos ainda estavam sendo alfabetizados e não acompanhariam aqueles conteúdos. A docente do 3º ano com baixo rendimento afirmou que as atividades dos cadernos pedagógicos só eram realizadas com a mesma explicando o exercício no quadro e fazendo junto com as crianças, que os alunos não conseguiam fazer sozinhos. A docente do 3º ano com turma de alto rendimento afirmou

que buscava trabalhar mais produção textual, que havia alunos ainda muito atrasados no processo de escrita e que aqueles conteúdos propostos não condiziam com uma turma "daqui" (referindo-se a favela na qual as crianças residem).

Dessa maneira, verificamos que há uma relação entre as expectativas dos docentes das escolas estudadas sobre a capacidade de aprendizagem e futuro escolar dos alunos e as representações sociais sobre o território que esses alunos e suas famílias residem. Sendo possível, ainda, identificar uma extensão dessa representação sobre o território às famílias dos alunos entendidas genericamente enquanto "desestruturadas". Essas percepções e expectativas dos docentes e da gestão sobre os alunos estão relacionadas com processos de tomada de decisões no interior das escolas, sobretudo em relação a enturmação dos mesmos. Relaciona-se ainda às práticas diferenciadas em sala de aula dentro de uma mesma instituição. Foi possível perceber que existem diferenças nas práticas cotidianas de docentes atuantes no 3° ano e da classe de Projeto Nenhuma Criança a Menos da Escola C, indicando que a turma de 3º ano com bom rendimento é aquela que aponta para práticas docentes em sala de aula que se aproximam mais de processos isonômicos de ensino-aprendizagem.

Bibliografia

BECKER, Howrad. S. De que lado estamos. In: Uma teoria da ação coletiva. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

CHRISTOVÃO, Ana Carolina. *A vizinhança importa*: desigualdades e educação no Morro do Cantagalo- RJ. UFRJ, 2009.

CICOUREL, A.; KITSUSE, J. The school as a mechanism of social differentiation. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (eds). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, p. 282-292, 1977.

COSTA, Márcio da & BRITO, Márcia Souza de Terra. *Práticas e percepções docentes e suas relações com prestigio e clima escolar das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro*. In: Revista Brasileira de Educação, v15 n 45, set-dez, 2010.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues". In: *Publicações do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional*, 1974

EARP, Maria de Lourdes Sá. A cultura da repetência em escolas cariocas. Ensaio: aval.pol.publi.educ (online). 2009, vol 17, nº 65, PP 613-632

ELLEN, I. G.; TURNER, M. A . *Does Neighborhood Matter?* Assessing Recent Evidence. Housing Policy Debate, 8(4), 833-866, 1997

FLORES, Carolina. *Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile*. In: RIBEIRO & KAZTMAN, A Cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ, 2008.

FONSECA, Claudia. *Quando cada caso não é um caso*. In: Pesquisa Etnográfica em Educação, nº 10, jan/fev/mar/abr, 1999.

GALSTER, George C. & KILLEN, Sean P. *The Geography of Metropolitan Opportunity*: a reconnaissance and conceptual framework. IN: *Housing Policy Debate*. Fannie Mae, vol 6, issue 1, 1995.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Vozes, 1975

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, Raquel Ferreira Rangel. *Por dentro da escola*: classificação, organização e ethos escolar. In: anais XVI Congresso Brasileiro de Sociologia. Salvador, UFBA, 10 a 13 de setembro de 2013.

GUSMÃO, Neusa Maria Machado Mendes de. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. In: Pro-posições, vol 19, nº 3, set/dez 2008

JARGOWSKI, P & BANE, M. J. *Guetto poverty in the United States*. In: JENCKS, C & PETERSON, P. E. The urban underclass: the brookings institution. Washington DC. 235 – 237, 1991

JENCKS, Christopher. *Is the American Underclass Growing?* In: Jencks, C and Peterson, Paul E Christopher (eds.). The Urban Underclass. Washington, DC: The Brookings Institution Press. 1991

JENCKS, C.; MAYER, S. . *Residential Segregation, Job Proximity, and Black Job Opportunities*. In: LYNN, L. E. ; McGEARY, M. G. H. (eds) *Inner-City Poverty in the United States*. Washington, D. C.: National Academy Press, 1990.

KAIN. The Spatial Mismatch Hypothesis: Three Decades Later. *Housing Policy Debate*, 3:371–460, 1992.

KASARDA, Jhon D. *Urban Industrial Transition and the Underclass*. Annals, AAPSS, 501: 26–47, 1989

KOSLINSKI, Mariane C., LASMAR, Cristiane e ALVES, Fátima. *Observatório sobre educação e cidades*: algumas hipóteses sobre a relação território e oportunidades educacionais. . IN: Revista Eletrônica de estudos urbanos e regionais. N°8, ano 3, março de 2012

LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 1997.

MASSEY, D & DENTON, N. *American apartheid*: segregation and the making of the underclass. Havard University Press, Cambridge. 1993.

NOVAES, Patrícia Ramos. *Valor social da educação e o efeito vizinhança*: uma análise das famílias moradoras da Rocinha. UFRJ, 2010

RIST, R. C. *On understanding the processes of scholling: the contributions of labeling theory*. In: Karabel, J. and Halsey, A. H. (eds), Power and Ideology in Education, Oxford: Oxford University Press, 1977.

ROSENTHAL, R. & LINCON. *Pygmalion in the classroom*: teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc,1968.

RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. *A Cidade contra a escola?* O caso do município do Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 4, n. 8, p. 221-233, ago./dez. 2009a.

RUTTER, M. et al. *Fifthen thousand hours: secondary school and their effects on children*. London: Open Books; Cambridge: Havard University Press, 1979.

SANTOS, Carlos Nelson Ferreira dos. *Velhas novidades nos modos de urbanização brasileiros*. In. *Habitação em Questão.* Valladares (org.). Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

SILVA, Jailson de Souza & BARBOSA, Jorge Luiz. *Favela, alegria e dor na cidade*. Rio de Janeiro: SENAC-RIO, 2005.

SAMMONS, Pam. *As características-chave das escolas eficazes*. In: BROOKE, Nigel & SOARES, José Francisco. Pesquisa em Eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SMALL, Mario Luis. *Villa Victoria*: the transformation of social capital in a Boston barrio. University of Chicago Press, 2004.

_____ ; NEWMAN, E. . *Urban poverty after the Truly Disadvantaged*: The rediscovery of family, neighborhood, and culture. Annual Review of Sociology, vol 27, 23-45, 2001.

TORRES, H. *et al. Educação na periferia de São Paulo*: ou como pensar as desigualdades educacionais? *In* RIBEIRO, L. C.; KAZTMAN, R. (Orgs.). A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital/FAPERJ, 2008.

VALLADARES, Licia do Prado. *A gênese da favela carioca*: a produção anterior as Ciências Sociais. Revista Brasileira de Ciências Sociais v15. N44, 2000. P. 05-34.

_____. *A invenção da favela: do mito de origem a favela.com*. Rio de Janeiro: FGV, 2005

VELHO, Gilberto. Observando o familiar". In: Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

VELHO, Gilberto. *Subjetividade e sociedade*: uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986

VELHO, Gilberto. *O desafio da proximidade*. In: VELHO, Gilberto & KUSCHNIR, Karina. Pesquisas Urbanas: Desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2003. P 11-19.

VELHO, Gilberto & KUSCHNIR, Karina. *Pesquisas Urbanas*: Desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003.

VELHO, Gilberto *Antropologia urbana*: interdisciplinaridade e fronteiras do conhecimento. In: *Mana* vol.17 n°.1 Rio de Janeiro. Abril, 2011.

WACQUANT, L. J D. *What makes a guetto?* Notes toward a comparative analyses of modes of urban exclusion. In: Working Conference on Povert, Immigration and urban marginality in advanced societies.Paris, Maison Surger, 10 e 11 de maio de 1991.

_____. *Three pernicious premises in the study of the American ghetto*. In: *International Journal of Urban and Regional Research*, 21 of july, "Events and debate, pp. 341-353, 1997.

WILSON, W. *The Truly Disadvantagement*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1988.

ZALUAR & ALVITO. *Um século de favela*. 5º ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ZUCARELLI, Carolina. *Segregação Urbana, Geografia de Oportunidades e Desigualdades Educacionais no Rio de Janeiro*. UFRJ, 2009.