

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Simone Costa Moreira

**EFEITO DO TERRITÓRIO PERIFÉRICO NO TRABALHO ESCOLAR:
análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto
Alegre**

Porto Alegre

2017

Simone Costa Moreira

**EFEITO DO TERRITÓRIO PERIFÉRICO NO TRABALHO ESCOLAR:
análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. Luís Armando Gandin

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Moreira, Simone Costa

EFEITO DO TERRITÓRIO PERIFÉRICO NO TRABALHO
ESCOLAR: análise de duas escolas da Rede Municipal
de Ensino de Porto Alegre / Simone Costa Moreira. --
2017.

207 f.

Orientador: Luís Armando Gandin.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Trabalho escolar. 2. Periferia urbana. 3.
Efeito do território. 4. Desescolarização da escola.
I. Gandin, Luís Armando, orient. II. Título.

Simone Costa Moreira

EFEITO DO TERRITÓRIO PERIFÉRICO NO TRABALHO ESCOLAR:
análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 30 de novembro de 2017.

Prof. Dr. Luís Armando Gandin – Orientador

Prof. Dr. Nadir Zago – UNOCHAPECÓ

Prof. Dr. Maria Luísa Merino de Freitas Xavier – Externa

Prof. Dr. Célia Caregnato – PPGEdU/UFRGS

Dedico essa tese à Maria Luísa, minha filha, no desejo de que (e na luta para que) todas as crianças brasileiras tenham seu direito à educação garantido.

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer com carinho e profunda admiração, ao meu orientador, prof. Dr. Luís Armando Gandin, por acreditar no meu trabalho acadêmico e no meu potencial, muitas vezes, mais do que eu própria consegui acreditar. Agradeço por todas as oportunidades de compartilhar espaços, professores e saberes que me eram desconhecidos ou, aparentemente, inviáveis. Agradeço por, nessa longa trajetória de convivência acadêmica, ter a sua amizade e poder ter conhecido tantas pessoas especiais através dela. Agradeço, ainda, nos altos e baixos da caminhada que trilhei durante o doutorado, poder contar com o seu apoio e compreensão. Muito obrigada.

Agradeço aos meus colegas do grupo de orientação, por todas as contribuições que enriqueceram minha pesquisa e, sem dúvida, minhas reflexões sobre educação de maneira geral. Nosso grupo é um tesouro e acredito que, por incentivo e exemplo do nosso orientador, conquistamos um nível muito bonito de amizade, cumplicidade e comprometimento acadêmico/social. Agradeço, especialmente, à Graziella Souza dos Santos, pelas grandes contribuições nessa tese e pela parceria durante o Doutorado Sanduíche, parceria essa que fortaleceu nossa amizade e o companheirismo de quem sonha com uma sociedade – e uma escola – mais justas e fraternas. E, ainda, sou grata ao amigo Iuri pela atenção dedicada na revisão de partes dessa tese.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, onde tive a alegria de cursar minha formação superior desde a graduação.

Sou muito grata à CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela possibilidade de, pela primeira vez na minha jornada acadêmica desde a graduação, abdicar das demais atividades para me dedicar ao doutorado. O direito de estudar em tempo integral, somado à incrível oportunidade de cursar parte dos meus estudos de doutoramento na *University of Wisconsin-Madison*, também subsidiada por esta instituição, são experiências que desejo, um dia, estejam à disposição de todo estudante no Brasil e onde quer que seja.

Com imensa admiração, agradeço ao professor Michael W. Apple por sua generosidade e, sempre surpreendente, contribuição teórica ao meu trabalho. Da mesma forma, agradeço à acolhida no Friday Seminar e a todas as contribuições que fizeram à minha pesquisa.

Afetuosamente, agradeço à professora Lesley Bartlett, pelos encontros fraternos e enriquecedores de orientação que fizemos na *University of Wisconsin-Madison*.

Agradeço carinhosamente ao Tim e à Cris pelo suporte emocional e material durante minha estada em Madison-Wisconsin. Agradeço pelas conversas sobre minha pesquisa, pelos auxílios com a língua inglesa e pelo cuidado que tiveram para comigo. Sou muito grata pela sua amizade.

Com admiração, agradeço às professoras Maria Luísa Merino Xavier, Nadir Zago e Célia Caregnato pelas contribuições e pela disponibilidade de participarem das bancas de avaliação desta tese.

Sou muito grata às escolas e aos docentes que contribuíram, generosamente, com esse trabalho, doando seu tempo para que eu pudesse realizá-lo.

Agradeço, com amor, ao João e às nossas famílias, por todo o apoio, especialmente após o nascimento da Maria Luísa, para que eu pudesse seguir com minhas atividades acadêmicas.

Agradeço às minhas amigas Michele Doebber, Amanda Martins, Marcele Wolf, ao amigo Gustavo Breunig e ao meu amado João Roberto Fernandes, pela ajuda para qualificar a escrita, a pesquisa e, também, sou grata pelo suporte emocional.

RESUMO

Esta tese investiga o efeito do território periférico sobre o trabalho escolar em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Tendo como referencial metodológico a análise relacional (APPLE, 2006) e a etnografia crítica (CARSPACKEN, 2011), foi realizada uma pesquisa de orientação etnográfica, abarcando em seus procedimentos metodológicos: observações nas escolas e entrevistas semiestruturadas com professores e equipes diretivas. O trabalho escolar realizado na periferia urbana de Porto Alegre, nos casos estudados, consiste, primeiramente, na tentativa de (trans)formar o *habitus* (BOURDIEU; PASSERON, 2010) dos alunos empobrecidos no *habitus* escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O escasso capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2010), visto através da lógica do déficit, dos estudantes que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental, é apontado pelos docentes como empecilho para a aprendizagem dos conteúdos escolares, justificando uma prática pedagógica baseada na ética contextualista (VAN ZANTEN, 2001). Igualmente, a origem social dos estudantes adolescentes, a cultura juvenil da periferia e a sua socialização em comunidades com presença do tráfico de drogas, são apresentadas como obstáculos para os estudos. O trabalho escolar é marcado fortemente pela descontinuidade. As representações sociais dos professores sobre seus alunos combinam, simultaneamente, a compreensão sobre a população empobrecida enquanto vítima e culpada de sua situação. Entretanto, indiferentemente dessa visão, os alunos e suas comunidades são apresentados pelos docentes como deficitários de um trabalho escolar que atenda suas especificidades. Outro aspecto destacado no trabalho escolar nas periferias urbanas, como uma “presença ausente” (APPLE, 2003), são as discussões sobre raça/etnia. Outrossim, o senso comum escolar está carregado do mito da omissão parental e da recusa em assumir responsabilidades pela educação dos estudantes no que os docentes chamam de transferência para a escola de um trabalho que deveria ser familiar. O senso comum escolar contém também uma forte tendência a generalizar as situações de famílias que vivem em condições de extrema dificuldade, característica de determinadas configurações familiares (LAHIRE, 2008), para descreverem o conjunto das famílias que a escola atende, ignorando sua heterogeneidade. O processo de desescolarização da escola e gestão da pobreza (ALGEBAILLE, 2004; PEREGRINO, 2006), juntamente com o efeito do território sobre a organização escolar, sobre o senso comum escolar e sobre as propostas pedagógicas institucionais, configuram o trabalho escolar nas instituições de ensino que compõem esse estudo. O efeito do território periférico nas duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, sem o respaldo de uma proposta pedagógica com pressupostos densos sobre as relações entre educação e pobreza, parece estar apontando para a centralidade da gestão da pobreza no trabalho escolar, reconfigurando, cada vez mais, essas escolas municipais como “escolas pobres para os pobres”.

Palavras-chave: Trabalho escolar. Periferia urbana. Efeito do território. Desescolarização da escola.

ABSTRACT

This dissertation investigates the peripheral neighborhood effect on the school work in schools from Porto Alegre's Municipal Education Department. Using as methodology the relational analysis (APPLE, 2006) and the critical ethnography, (CARSPACKEN, 2011), a research of ethnographic orientation was made, using as methodological procedures: observations on schools and semi-structured interviews with teachers and the administrative staff. The school work on the urban periphery of Porto Alegre, in the case studies, consists, primarily, on the try of changing/creating the *habitus* (BORDIEU; PASSERON, 2010) of the impoverished students in the school *habitus*, especially on the first years of Elementary School. The scarce cultural capital (BOURDIEU; PASSERON, 2010), seen through the *deficit* logic, of the students who reached the last years of the Elementary School, is indicated by the teachers as an obstacle to learning the school contents, justifying a pedagogical practice based on the contextualized ethic (VAN ZANTEN, 2001). In the same way, the social origin of the teenage students, the juvenile culture from the periphery and the socialization in communities with the presence of drug traffic, are presented as obstacles to the study. The school work is strongly marked by a lack of continuity. The social representation of the teachers over their students combine, simultaneously, the understanding of the impoverished population as victims and guilty of their own situation. However, indifferently to this view, the students and their communities are presented by their teachers as lacking a school work that answers to the specificities. Another aspect highlighted in the school work on the urban peripheries, as an "absent presence" (APPLE, 2003), are the discussions about race/ethnicity. Likewise, the school common sense is charged of the omission parental myth and of the refuse of assuming responsibility for the education of the students on what the teachers call of a transfer to the school of a work that should come from the family. The school common sense also has a strong tendency to generalize the situation of families that live in conditions of extreme difficulty, characteristic of specific family configurations (LAHIRE, 2008), to describe the set of families that the school attends, ignoring the heterogeneity. The process of descolarization of the schools and the managing of the poverty (ALGEBAILLE, 2004; PEREGRINO, 2006), together with the neighborhood effect on the school organization, on the school common sense and on the pedagogical institutional proposals, configure the school work on the teaching institutions that compose this study. The peripheral neighborhood effect on both schools from Porto Alegre Municipal Education Department, without the backing of a pedagogical proposal with dense assumptions on the relations between education and poverty, seems to be pointing to a centralization of the poverty management on the school work, reconfiguring, more and more, these municipal schools as "poor schools for the poor".

Key words: School work. Urban Periphery. Neighborhood effect. Descolarization of the school.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1	A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU E MICHAEL W. APPLE	13
2.2	Trabalho escolar	23
2.3	Periferias urbanas e efeito do território	26
2.4	Pobreza.....	37
3	CAPÍTULO METODOLÓGICO	45
3.1	JUSTIFICATIVA, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	45
3.2	REFERENCIAIS.....	54
3.3	PROCEDIMENTOS.....	61
3.3.1	Observações.....	61
3.3.2	Entrevistas	63
3.3.3	Diário de Campo.....	65
3.3.4	Análise de Documentos	65
3.3.5	Usando o sistema de relações para explicar os achados.....	66
4	A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: DA CONSTRUÇÃO À PRECARIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADÃ	67
4.1	RETOMANDO A HISTÓRIA DA RME DE POA E A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA CIDADÃ.....	68
4.2	NOVOS RUMOS NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE (2005-2016) 72	
4.3	2017 E A ACENTUAÇÃO DA DESCARACTERIZAÇÃO: INCERTEZAS E AMEAÇAS AO LEGADO DA ESCOLA CIDADÃ	79
5	O TERRITÓRIO.....	82
5.1	PORTO ALEGRE	82
5.1.1	As periferias de Porto Alegre	85
5.2	O BAIRRO TURQUESA: INSTABILIDADE COMO CONSTÂNCIA	87
5.3	AS ESCOLAS AMETISTA E RUBI NO TERRITÓRIO: VANTAGENS E DESVANTAGENS DA LOCALIZAÇÃO.....	96
6	EFEITO DO TERRITÓRIO NO TRABALHO ESCOLAR.....	100
6.1	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	102
6.1.1	Estrutura física da escola Ametista.....	103
6.1.2	Estrutura física da escola Rubi	105
6.1.3	Cotidiano da escola Ametista	108

6.1.4	Cotidiano da escola Rubi.....	114
6.2	DESCONTINUIDADES DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM 117	
6.2.1	Altas taxas de infrequência e transferências de alunos.....	118
6.2.2	Interrupções de dias letivos	124
6.2.3	Rotatividade de professores	127
6.3	SENSO COMUM ESCOLAR.....	131
6.4	PROPOSTA PEDAGÓGICA	143
6.4.1	Projeto político-pedagógico em construção	144
6.4.2	Anos iniciais do Ensino Fundamental: tentativa de (trans)formação do <i>habitus</i> 150	
6.4.3	Anos finais do Ensino Fundamental: propostas universalistas X ética contextualista.....	161
6.5	DESESCOLARIZAÇÃO DA ESCOLA E GESTÃO DA POBREZA: UMA “ESCOLA POBRE PARA OS POBRES”	175
7	CONCLUSÕES.....	186
	REFERÊNCIAS.....	192
	ANEXOS	201

1 INTRODUÇÃO

A presente tese está inserida na Linha de Pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação do professor Dr. Luís Armando Gandin. Com o título “Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”, essa pesquisa investiga as representações sociais dominantes entre professores e equipes diretivas sobre o trabalho escolar em periferias urbanas e os estudantes em situação de pobreza e a maneira como estas representações sofrem o efeito do território onde estão localizadas as escolas. Além disso, articula os dados obtidos da pesquisa etnográfica e das entrevistas com os dados do contexto geográfico e social onde as escolas estão estabelecidas.

O trabalho escolar na periferia urbana se justifica como um objeto de estudo atual e relevante, tendo em vista a necessidade de ampliar o conhecimento sobre o tema da relação entre escolas e comunidades periféricas para além dos estudos quantitativos ou do ambiente doméstico, trazendo as escolas como objetos de análises. Nessa pesquisa, o enfoque construído para estudar a relação entre escolas e comunidades periféricas empobrecidas se deu através do conceito do efeito do território, pois seu uso contribui para o entendimento da capacidade que os bairros segregados têm de envolver a comunidade com as questões da escola, assim como para o forte impacto que a segregação residencial tem sobre os recursos físicos e humanos das escolas.

Para demonstrar como o território exerce efeito especificamente sobre o trabalho escolar, busco responder ao problema que orientou essa pesquisa: “Como o território afeta o trabalho escolar da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”? Para isso, demonstro as formas que o trabalho escolar assume sob o efeito do território nos variados espaços e setores escolares e sobre os aspectos que influenciam a visão dos professores e equipes diretivas sobre seus alunos e a comunidade local.

Essa tese está organizada em 7 capítulos. No capítulo 2, intitulado referencial teórico, discorro sobre os principais conceitos e temas que constituíram o objeto de estudo: o efeito do território periférico sobre o trabalho escolar. Primeiramente, retomo

a perspectiva sociológica da educação de Pierre Bourdieu e Michael Apple e explicito as afiliações sociológicas dos principais conceitos que embasam este trabalho. Apresento a conceituação de trabalho escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2010) e detalho alguns de seus componentes com a contribuição de diversos autores, especialmente da área do currículo. Ainda, faço uma retomada da constituição das periferias urbanas no Brasil e do campo de estudos acadêmicos sobre a área com o intuito de complexificar o olhar para esses espaços segregados das cidades. Em seguida, apresento o conceito de efeito do território e relato seu potencial explicativo para a Sociologia da Educação. Por fim, trago paradigmas explicativos controversos sobre o conceito de pobreza para problematizar o tema.

No capítulo metodológico, capítulo 3, inicialmente, exponho a justificativa, o problema de pesquisa e os objetivos da mesma, o referencial metodológico e a operacionalização da investigação anunciada no decorrer dessa tese. Faço um panorama das principais áreas de estudos que auxiliaram na elaboração, no desenvolvimento e nos resultados apontados por essa pesquisa. Na sequência, apresento a metodologia dessa pesquisa qualitativa, alicerçada na análise relacional a partir dos aportes de Michael Apple, em conjunção com a etnografia crítica, tal como trabalhada por Phil Francis Carspecken.

Tendo como intuito situar o leitor sobre a rede de ensino no qual a pesquisa foi desenvolvida, no capítulo 4, traço um breve histórico da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e da construção da proposta Escola Cidadã. Em seguida, apresento os novos rumos que a Rede tem tomado na última década e a acentuada precarização em curso na atual gestão da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

O capítulo 5 compreende a apresentação do território onde estão localizadas as escolas estudadas e sua relação com indicadores sociais. Partindo inicialmente dos indicadores sociais do bairro, correlacionados com os indicadores sociais da cidade, do estado e do país, exemplifico o efeito do território em operação nesse contexto específico. Posteriormente, descrevo com maior detalhamento o bairro onde as escolas pesquisadas estão situadas, assim como os critérios para a seleção do bairro e das duas escolas que se encontram na sua área geográfica.

O efeito do território no trabalho escolar é o título do capítulo 6, onde apresento a análise do trabalho escolar nas duas escolas pesquisadas, localizadas na periferia da cidade de Porto Alegre. Ao focar a maneira como as representações sociais dos professores e equipes diretivas sobre os alunos, suas famílias e sobre os lugares onde

habitam, colocadas em relação com as orientações da mantenedora, as propostas das escolas e o território, pude registrar as suas influências no trabalho escolar realizado. É nesse capítulo que, propriamente, me detenho a responder o problema de pesquisa e os seus objetivos.

No capítulo 7 disserto sobre as conclusões deste estudo. Apesar do caráter provisório dos resultados de qualquer investigação, escrevo algumas reflexões resultantes da pesquisa e aponto novas perguntas que podem originar a continuidade deste ou o início de outros estudos. A experiência da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre lança luzes sobre o tema da relação entre pobreza e educação, experiência que possibilita tirar boas lições sobre aspectos que contribuem e que limitam o trabalho escolar nas periferias urbanas. Sem dúvida, essa pesquisa deixa uma provocação para a formação de professores no país, alertando para a necessidade de formar professores para as especificidades do trabalho escolar em territórios empobrecidos, sem segregá-los ainda mais. Junto disso, obviamente, fica o desafio para as universidades fazerem pressão política, enquanto instituições legítimas e consolidadas no cenário educacional, para que outros setores governamentais assumam sua função no que diz respeito às políticas sociais. Da mesma forma, fica o desafio de colocar-se o mais próximo possível dos professores e das equipes diretivas das escolas públicas que enfrentam um contexto tão adverso e que, junto da população que habita esses territórios, lidam cotidianamente com um Estado pobre para os pobres.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No presente capítulo, discorro sobre os principais conceitos e temas que constituíram meu objeto de estudo: o efeito do território periférico sobre o trabalho escolar. Essa teoria será empregada como guia para as análises decorrentes da pesquisa, junto de outros referenciais demandados pelo campo empírico.

Inicialmente, retomo a perspectiva sociológica da educação de Pierre Bourdieu e Michael Apple, pois interessa-me situar o que entendo por educação e de qual ponto de vista compreendo as instituições de ensino. É nesse espaço que explicito as afiliações sociológicas dos principais conceitos que embasam este trabalho.

Mais adiante, apresento a conceituação de trabalho escolar a partir da obra dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Detalho alguns dos componentes do trabalho escolar trazendo a contribuição de diversos autores, especialmente da área do currículo. Partindo do entendimento de trabalho pedagógico, busco demonstrar a importância dessa discussão para a pesquisa que está sendo cunhada.

No penúltimo tópico, faço uma retomada histórica da constituição das periferias urbanas no Brasil e do campo de estudos acadêmicos sobre a área com o intuito de complexificar o olhar para esses espaços segregados das cidades. Em seguida, apresento o conceito, oriundo da Sociologia Urbana, denominado efeito do território e relato seu potencial explicativo para a Sociologia da Educação. Esse conceito tem feito parte de pesquisas na área da educação que analisam os efeitos do território no trabalho pedagógico e na compreensão da escola situada em espaços periféricos.

Por fim, partindo do pressuposto da importância de explicitar a compreensão do corpo docente de escolas que trabalham em regiões periféricas sobre pobreza, trago quatro paradigmas explicativos controversos para problematizar o tema. A pobreza tem sido uma característica central das regiões periféricas brasileiras e, como será demonstrado a seguir, sua definição configura-se como um desafio para os estudos das desigualdades.

2.1 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU E MICHAEL W. APPLE

A Sociologia da Educação é uma área de amplo alcance, situada dentro da Sociologia, assim como dentro das disciplinas da Educação. Sobrepõe vários subcampos (tais como raça e etnia, estratificação social e religião) e pode-se dizer também que a Sociologia da Educação, por sua extensão, recebe contribuições dos demais campos da Sociologia. Lawrence J. Saha diz que

A Sociologia da Educação é o estudo das estruturas, processos e práticas educacionais desde a perspectiva sociológica. Isso significa que teorias, métodos e questões sociológicas apropriadas são usadas para melhor entender a relação entre instituições educacionais e sociedade, em ambos os níveis, macro e micro. (SAHA, 2008, p. 300 – **tradução minha**).

De acordo com Michael Apple, Stephen Ball e Luís Armando Gandin (2013), a Sociologia da Educação, além de variado, é também um campo conflituoso. Isso se deve ao fato de ser produzido por pesquisadores e professores que partem de diversas tradições nacionais constituídas de maneiras diferentes.

Rosilda Arruda Ferreira (2006) retoma historicamente a constituição da Sociologia da Educação e afirma que a reflexão sociológica sobre a educação emerge na primeira metade do século XX a partir dos estudos de Émile Durkheim, dentro de uma perspectiva funcionalista. Mas é a partir dos anos 1940 e, principalmente, dos anos 1950 e 1960 que a Sociologia da Educação começa a se constituir como campo específico de estudo (FERREIRA, 2006). Isso ocorre em decorrência da ampliação do sistema escolar nos países desenvolvidos (a partir do Estado de bem-estar social pós-guerra), do maior financiamento de pesquisas educacionais e do crescimento dos gastos públicos com o campo educacional, propiciando o desenvolvimento dos estudos sociológicos sobre o mesmo.

Especialmente a partir da década de 1960, período em que as promessas do Estado de bem-estar social começaram a ser questionadas, dá-se início a uma nova perspectiva, posteriormente cunhada como Sociologia Crítica da Educação. A partir da orientação dos estudos neomarxistas, especialmente da Escola de Frankfurt, o sistema de ensino passa a ser analisado como um instrumento de manutenção do

poder estabelecido, contribuindo para a desigualdade social – e não apenas como uma ferramenta para a evolução social (como na perspectiva funcionalista). Essas perspectivas divergentes – funcionalista e crítica – coexistem até os dias atuais, caracterizando a Sociologia da Educação como uma área marcada por descontinuidades e disputas de paradigmas.

O legado marxista na Sociologia da Educação se reflete em numerosas teorias educacionais que discutem a luta de classes. Louis Althusser e Antônio Gramsci estabeleceram a importância da educação na interpretação da dinâmica do capitalismo moderno e na luta de classes (SAHA, 2008).

Dentro da chamada Teoria Crítica, iniciada na Alemanha a partir da Escola de Frankfurt, diversos autores se dedicaram a estudar a sociedade capitalista, buscando formas de expor as consequências do sistema capitalista na vida social e emancipar os indivíduos da opressão. Na educação, a Teoria Crítica apresenta relevantes estudos sobre o currículo e a administração escolar, assim como sobre a formação de professores (SAHA, 2008).

No final da década de 1960 e início da década seguinte, com o surgimento da Nova Sociologia da Educação na Inglaterra, a análise macrossocial foi deslocada para os processos internos que ocorrem nas escolas, para o cotidiano escolar. Isso quer dizer que se passou a analisar a reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes através das práticas das salas de aulas das instituições de ensino.

Pode-se dizer que, dentre os estudos sociológicos atuais, essa tendência crítica desenvolvida a partir da década de 1960 se perpetua. (FERREIRA, 2006). Com novas nuances e problematizações, ela tem buscado enfrentar o desafio de correlacionar os estudos do cotidiano escolar com os processos macrossociais. Exemplo disso é a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e Michael Apple. As obras de ambos os autores permeiam o pensamento educacional desde então. Explanarei sobre suas produções teóricas com maior detalhamento, pois tenho como intuito situar os leitores sobre o ponto de vista teórico do qual parto para falar do papel da educação. Ao fazer a correlação das contribuições desses autores, articulo os demais conceitos que colaboraram para a construção do problema de pesquisa dessa tese e que serviram de referencial teórico para a análise dos dados.

Pierre Bourdieu e Michael Apple trazem importantes conceituações e reflexões para a compreensão da escola desde a visão macrossocial até a microssocial. Cada

um tem uma ênfase e, por isso, busquei trazer os dois autores para abarcar uma visão ampla e detalhada das funções desempenhadas pelo trabalho escolar.

Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um sociólogo francês, filósofo de formação. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu desencadeou uma crítica radical aos princípios da instituição de ensino republicana. De acordo com Ione Ribeiro Valle (2013, p. 411), seus estudos evidenciaram “a distância entre a educação escolar praticada e o modelo preconizado pelas políticas educacionais”. Ainda de acordo com esta autora,

a originalidade de seu pensamento está principalmente no fato de desconstruir oposições conceituais, eliminar fronteiras disciplinares em benefício de um trabalho sociológico e estender o olhar da sociologia para bem além da dimensão econômica, que vislumbra tão somente o *homo economicus*, o que lhe permitiu mostrar e reconhecer a estreita imbricação entre esta e as demais dimensões sociais. (VALLE, 2013, p. 415).

Ao mesmo tempo em que questionava, Bourdieu fornecia respostas originais que renovavam o pensamento sociológico. Através de suas pesquisas demonstrou de que forma os processos realizados pelas escolas convertiam a herança cultural em passado escolar. Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani (2011) dizem que conceitos e categorias analíticas construídos por Bourdieu são correntes na pesquisa educacional e impregnam, com seu alto poder explicativo, grande parte das análises brasileiras sobre produção e distribuição de bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem os produtos escolares.

Bourdieu escreveu o livro *A reprodução* em parceria com Passeron e essa obra, que se tornou um dos grandes clássicos da Sociologia da Educação, tem larga importância devido à densidade das conceituações nela presentes. Para esses autores, a educação, seja ela familiar ou escolar, tem o poder arbitrário de impor e inculcar certas significações convencionadas, ou seja, apresentar a cultura de um grupo ou de uma classe como sendo a cultura passível de ser transmitida. Sendo assim, a educação inicia desde o nascimento da criança com a sua inculturação no ambiente familiar, a partir da cultura vivenciada pelo grupo no qual a família está inserida. Por ser a cultura vivenciada por aquele grupo social, a cultura local passa a ser a única cultura disponível para ser transmitida.

Por essa condição, Bourdieu e Passeron (2010) caracterizam toda e qualquer cultura como um conjunto de significações arbitrárias. Ela é entendida como arbitrária

“na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual” (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p. 29) e só pode ser legitimada na medida em que as relações de força propiciarem que a cultura do grupo seja reconhecida como referência. Portanto, nenhuma cultura de grupo ou de classe pode ser, em princípio, considerada como a única cultura legítima.

Essa compreensão da arbitrariedade da cultura é fundamental para se analisar a escola como uma instituição cultural, responsável pela perpetuação, produção e reprodução de uma determinada sociedade. Ela trabalha com significações convencionadas que devem ser propagadas a todos os cidadãos.

Essas significações convencionadas de grupos e classes são inculcadas nas pessoas pela formação de um *habitus*. Entende-se *habitus* como o produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se nas práticas de cada pessoa. (BOURDIEU; PASSERON, 2010). Sendo assim, esses princípios passam a orientar todas as ações da pessoa, seus gostos, a maneira de pensar, de resolver problemas, de expressar-se, etc. Baseada na obra de Bourdieu, Maria da Graça Jacintho Setton (2002) afirma que o *habitus* de um indivíduo não tem uma essência a-histórica, pois passa por ajustamentos incessantes impostos pelas adaptações a novas situações, podendo sofrer transformações duráveis. Essas adaptações são limitadas, entre outras razões, porque o próprio *habitus* define a percepção da situação que o determina.

Levando em conta a educação familiar, chamada por Bourdieu e Passeron (2010) de *habitus* primário, pode-se dizer que a cultura apresentada e vivenciada pela família e na qual são socializados os filhos está relacionada ao grupo ou classe da qual essa família faz parte. Desse modo, a primeira educação da criança está sob o jugo do arbitrário cultural familiar, elemento esse fundamental para a formação das estruturas mentais, das formas de relacionamento, da linguagem, ou seja, do *habitus* dessa criança.

Já a educação escolar, em geral, é vivenciada como a segunda educação (após a família). Bourdieu diferenciou dois tipos de aprendizado: o precoce (realizado na primeira infância e em ambiente familiar) e o tardio (adquirido nas instituições de ensino ou outros espaços de educação informal). A escola caracteriza-se por ser a instituição com autoridade pedagógica para transmitir, entre as gerações, a cultura herdada do passado, através de sua organização e currículo. Conforme afirmam

Bourdieu e Passeron (2010), a autoridade pedagógica nada mais é do que o poder de imposição legítima outorgado pelas relações de força da sociedade. Esse poder de impor significações e de impô-las como legítimas é denominado pelos autores de violência simbólica. (BOURDIEU; PASSERON, 2010).

Quanto maior o grau de divergência entre o *habitus* promovido pela instituição familiar e o *habitus* exigido e constitutivo das instituições de ensino, mais dificultosa torna-se a vida escolar para os estudantes. Conforme Bourdieu e Passeron (2010, p. 53), isso se dá porque

numa formação social determinada, o êxito diferencial da Ação Pedagógica dominante segundo os grupos ou as classes é função 1) do *ethos pedagógico* próprio a um grupo ou a uma classe, isto é, do sistema das disposições relativamente a essa Ação Pedagógica e da instância que a exerce como produto da interiorização: a) do valor que a Ação Pedagógica dominante confere por suas sanções aos produtos das diferentes Ações Pedagógicas familiares e; b) do valor que, por suas sanções objetivas, os diferentes mercados sociais conferem aos produtos da Ação Pedagógica dominante segundo o grupo ou a classe de onde eles são provenientes; e 2) do *capital cultural*, isto é, dos bens culturais que são transmitidos pelas diferentes Ações Pedagógicas familiares e cujo valor enquanto capital cultural é função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela Ação Pedagógica dominante e o arbitrário cultural inculcado pela Ação Pedagógica familiar nos diferentes grupos ou classes [...].

Se o capital cultural, entendido como um conjunto de bens culturais transmitido pelas diferentes ações pedagógicas, tem o seu valor definido em função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela ação pedagógica dominante e o arbitrário cultural inculcado pela ação pedagógica familiar, então quanto maior a distância entre o *habitus* familiar e o *habitus* dominante, menor capital cultural a pessoa pode acumular e utilizar como valor de troca em outras circunstâncias de sua vida, como na vivência escolar.

De acordo com Setton (2005, p. 78-79), capital cultural “é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos”. E, para Bourdieu (2011, p. 74), esse recurso do capital cultural pode existir sob três formas:

No estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis no organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a

realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

Dessa forma, estando a cultura escolar bastante próxima da cultura dominante – no que diz respeito ao capital cultural exigido sob a forma de linguagem, comportamento desejável e aceitável e sob o que é considerado “bom gosto”, por exemplo –, a escola contribui para perpetuar as desigualdades e legitimá-las. Ao frequentar a escola, as crianças das classes populares que “não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias nem o capital cultural das classes superiores refugiam-se numa espécie de atitude negativa”. (BOURDIEU, 2011, p. 58). Isso se deve ao fato de que, quanto maior a diferença entre a cultura local e a cultura escolar, maior é a possibilidade de o caráter de violência simbólica da educação ser exposto, ao menos parcialmente. (BOURDIEU; PASSERON, 2010). Esse aspecto torna-se fundamental quando se reflete sobre escolas situadas em periferias urbanas.

Entendendo-se neutra e sendo reconhecida socialmente como tal, a cultura escolar exerce uma função mistificadora. Isso significa que

além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) – à sua natureza individual e à sua falta de dons. O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. (BOURDIEU, 2011, p. 59).

Por tudo isso, considero de fundamental importância discutir o caráter sociológico das instituições de ensino. Ao conferir às desigualdades sociais a perspectiva de aptidões naturais, a escola acaba por transformar a herança cultural em passado escolar, pois, de acordo com Bourdieu (2011, p. 42), a herança cultural

difere segundo as classes sociais e “é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”.

A teorização de Pierre Bourdieu, assim como de outros sociólogos, lança luzes sobre o trabalho pedagógico escolar. Entretanto, esse autor foi criticado por documentar principalmente o papel generalizante de reprodução desempenhado pela escola, havendo pouco espaço em sua teorização para a reflexão sobre os movimentos de resistência de professores e alunos. Nesse sentido, de olhar para o cotidiano escolar, o trabalho desenvolvido por Michael Apple traz uma grande contribuição à Sociologia da Educação.

Com larga trajetória de engajamento social, pesquisa e produção acadêmica, Michael Apple se debruça especialmente sobre a escola, no intuito de observar como as práticas diárias que ocorrem dentro das salas de aula, nos diversos espaços escolares, na construção e operacionalização do currículo escolar contribuem para a reprodução social. Mais do que isso, ao aperfeiçoar sua teoria no decorrer de sua trajetória, Apple tem buscado observar e analisar as práticas escolares que auxiliam na produção do modelo de sociedade vigente.

Nascido nos Estados Unidos, professor de formação, Apple é oriundo de uma família de origem trabalhadora e militância política. Trabalha desde 1990 como professor na *University of Wisconsin-Madison* e sua produção sociológica sobre o trabalho escolar o consagrou como um dos mais importantes sociólogos da educação da atualidade.

Em seus trabalhos iniciais, Apple analisa o processo de escolarização utilizando uma variedade de técnicas, buscando entender como a reprodução cultural ocorre no interior das escolas. Teve como foco três elementos básicos que compõem o processo de escolarização: o currículo oculto, o currículo formal e as perspectivas que os educadores consideravam para planejar, organizar e avaliar o trabalho pedagógico escolar. Apple problematizou os estudos da área que buscavam apenas criar métodos mais eficientes de elaboração de currículos. Ele diz que as tradições dominantes na área do currículo pareciam

supor que o desenvolvimento deste método supostamente neutro eliminaria a necessidade de lidar com a seguinte questão: o conhecimento de quais grupos deveria ser ou já estava sendo preservado e transmitido nas escolas? Embora certo número de tradições alternativas continuasse tentando manter viva esse tipo de questão política, de modo geral a fé na inerente neutralidade de nossas instituições, no conhecimento ensinado e em nossos métodos e

ações, servia de forma ideal para ajudar a legitimar as bases estruturais da desigualdade. (APPLE, 1989, p. 29).

Por tudo isso, analisar o currículo oculto, o currículo formal e as perspectivas que os educadores consideravam para planejar, organizar e avaliar o trabalho pedagógico escolar é fundamental para a perspectiva sociológica de Michael Apple. Isso porque é a partir da problematização das práticas escolares mais comuns que ele conseguiu demonstrar como a reprodução social ocorre e como a formação escolar produz determinadas disposições nos sujeitos.

Ao mesmo tempo, Apple (1989) rejeita as teorias que afirmam a dominação e a reprodução sem resistências exercida pelas escolas nos seus processos educativos. Ele diz que “a reprodução social é por sua própria natureza um processo contraditório, não algo que simplesmente ocorre sem luta”. (APPLE, 1989, p. 108). E exemplifica demonstrando que

os estudantes tornam-se bastante hábeis em “driblar o sistema”. Grande número deles nas escolas urbanas de áreas pobres, isto para não falar de outras áreas, adaptam de forma criativa seus ambientes de forma que possam fumar, sair da aula, colocar humor em suas rotinas, controlar informalmente a cadência da vida escolar e, de forma geral, tentar levar o dia. (APPLE, 1989, p. 112).

Portanto, reconhece que o processo de legitimação do conhecimento e das regras escolares não é algo simples. Muitos enfrentamentos ocorrem no cotidiano escolar das instituições que trabalham com público socializado em uma cultura diferente da cultura da classe média e, dessa forma, mais nítido se torna o caráter de violência simbólica da educação. Estando a cultura escolar alheia às culturas de alguns grupos, comunidades e famílias, com maior ou menor grau de contradição, a cultura escolar se constitui como um obstáculo para os estudantes, ou seja, como um conjunto de regras que causam sofrimento por não saberem *a priori* lidar com elas.

Apple (2001; 2008; 2011) demonstra que esses enfrentamentos geram as mais diversas resistências. O autor organizou obras junto com outros pesquisadores que tratam de experiências de educação contra-hegemônica. Uma educação contra-hegemônica entende que uma de suas tarefas consiste em reconstruir a forma e o

conteúdo do conhecimento tradicional, de modo que sirva a necessidades progressivas e sociais. (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

Todavia, o autor complexifica o olhar para a resistência. Ele desconstrói a ideia romântica que trata a resistência como sempre contra-hegemônica, geradora de transformações. Ao demonstrar alguns exemplos de oposições à cultura escolar, Apple avalia que, muitas dessas formas de aversão à cultura e ao conhecimento escolar, acabam por reforçar e recriar o lugar das classes populares na hierarquia social e econômica, colaborando com a visão hegemônica de que algumas pessoas estão aptas para o trabalho “mental” e outras apenas para o trabalho “braçal”.

Quando o autor trata de política do conhecimento oficial, das relações que se estabelecem para realizar as definições nessa área, está alertando para o fato de que

o que conta como conhecimento, as formas nas quais ele está organizado, quem tem o poder de ensiná-lo, o que conta como demonstração apropriada de sua aprendizagem e – um aspecto tão crítico quanto os anteriores – a quem é permitido fazer todas essas questões e respondê-las, tudo isso faz parte de como a dominação e a subordinação são reproduzidas e alteradas nesta sociedade. (APPLE, 2000, p. 54).

Perguntar-se sobre essas questões é fundamental para compreender profundamente as escolas situadas em periferias urbanas. O silenciamento de algumas vozes e culturas no currículo escolar, de acordo com o autor, se deve à constituição da cultura escolar como uma cultura de classe.

Esse processo é conceituado como “tradição seletiva” e diz respeito ao conhecimento considerado legítimo e selecionado para ser ensinado nas escolas. Apple (1989) resume as questões fundantes para a análise da tradição seletiva no currículo escolar através do questionamento: “o conhecimento de quais grupos deveria ser ou já estava sendo preservado e transmitido nas escolas?” (APPLE, 1989, p. 29). Faz-se necessário compreender como essas tradições e normas selecionadas em meio a outras tantas tradições e normas foram e são legitimadas como os conhecimentos escolares.

Historicamente, grande parte das teorias educacionais e curriculares tratou de maneira apolítica e a-histórica a aprendizagem, a organização e a seleção curriculares. No livro *Ideologia e currículo*, Apple (2006) propõe-se a especular, entre outras coisas, a respeito de como esses determinados conhecimentos –

especialmente os conhecimentos considerados de maior prestígio nas escolas – podem estar ligados à reprodução social. No esforço de trazer presente apenas os aspectos mais relevantes para a compreensão da cultura escolar como a legitimação da cultura dominante, cabe ressaltar o destaque que o autor faz acerca do que chama de conhecimento técnico, que seria o conhecimento considerado importante nas escolas e, portanto, escolhido para vigorar nos currículos escolares.

A partir de suas pesquisas, Apple (1989, p. 37) percebeu que muitos dos conhecimentos que as instituições de ensino produzem “auxiliam na produção do conhecimento técnicos/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas”. Outrossim, identificou que esses conhecimentos serviam aos interesses das classes mais poderosas da sociedade e, por isso também, estavam mais acessíveis no cotidiano dos estudantes oriundos dessas classes.

Analisando o sistema econômico como voltado para a maximização do lucro, preocupando-se secundariamente com a distribuição de recursos e de emprego, Apple provoca a pensar sobre qual seria a relação do conhecimento com tal economia. Essa economia requer altos níveis de conhecimento técnico para manter-se e maximizar as oportunidades de expansão econômica.

Sendo assim, se o sistema escolar produz conhecimento eficientemente para os grupos que assumem posições significativas dentro desse sistema, ele será considerado eficiente. Como a preocupação é com produção de conhecimento e não com sua distribuição, o sistema de ensino será considerado eficiente mesmo mantendo níveis baixos de desempenho do grupo de alunos que pertencem às minorias, pois esses baixos níveis não terão consequências demasiadas, não chegando ao ponto de comprometer a produção de conhecimento. (APPLE, 2006).

O baixo desempenho das classes populares é legitimado no sistema educacional através da responsabilização do indivíduo como “incapacitado” ou “fracassado”. É mais simples estratificar os indivíduos de acordo com critérios acadêmicos quando se usa o conhecimento técnico. Para Apple (2006), essa estratificação ou agrupamento é, em grande parte, importante porque nem todos os indivíduos são vistos como detentores da capacidade de contribuir para a geração da forma exigida de conhecimento.

Toda essa discussão se torna essencial quando se observa o desempenho das classes populares nas escolas e a forma como o trabalho escolar é planejado em

escolas que atendem a esse público. Essas questões são evidenciadas no decorrer desse capítulo a partir do desenvolvimento de conceitos que tenho agregado a essa produção teórica no intuito de complexificar o olhar para o trabalho escolar nas periferias urbanas.

Ainda que de forma breve, nessa primeira parte apresento a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu e Michael Apple no intuito de situar o que entendo por educação e de qual ponto de vista compreendo as instituições de ensino. A seleção da produção teórica dos dois autores realizada para o referencial dessa pesquisa demonstra a proximidade do ponto de vista epistemológico e, de igual forma, demonstra um pouco das especificidades do trabalho de cada um deles. Bourdieu e Apple trazem conceitos que permitem transitar entre os contextos macrossocial e o microssocial da escola, relacionando-os.

2.2 TRABALHO ESCOLAR

Bourdieu e Passeron (2010) embasam o estudo do trabalho pedagógico escolar. Sua teoria explica a compreensão dos autores sobre a educação como uma forma de inculcação de um arbitrário cultural. A educação somente se dá a partir da formação de um *habitus*. Para a formação do *habitus* é preciso estar exposto e vivenciar os princípios de um determinado arbitrário cultural por um período prolongado.

Dessa forma, o *habitus* não é fruto apenas de uma intervenção pedagógica ou outra, de forma esporádica, mas sim de uma vivência frequente das regras, das relações, das sanções, das linguagens, entre outros elementos, situados dentro de uma perspectiva cultural de um grupo ou classe. É preciso estar exposto de forma constante a um trabalho pedagógico baseado em um arbitrário cultural para que esse arbitrário oriente as ações da pessoa, produzindo uma ação duradoura, ou seja, constituindo-se como seu *habitus*.

Bourdieu e Passeron (2010) entendem o conceito de trabalho pedagógico como um conjunto de ações pedagógicas realizadas por um tempo prolongado. Estes autores chamam o trabalho pedagógico realizado pela escola de trabalho escolar.

Considerando essa conceituação, quando trato de trabalho escolar entendo as práticas pedagógicas escolares às quais estão expostos os estudantes cotidianamente. Nessa pesquisa, compreendo que as práticas pedagógicas escolares cotidianas abarcam desde a organização e classificação das turmas de alunos (como em séries ou ciclos, por exemplo), as regras de comportamento e normas escolares (currículo oculto) até as propostas pedagógicas das escolas (filosofia das instituições de ensino expressas em seus projetos político-pedagógicos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação).

A palavra currículo tem sua origem na palavra latina *scurrere*, que significa correr, e refere-se a curso ou carro de corrida. O currículo é definido como um curso a ser seguido e a palavra também foi utilizada para designar prescrições e sequências de estudo por nível de complexidade. (GOODSON, 2010). Dentre muitos significados, currículo tem sido, atualmente, relacionado à grade curricular com disciplinas e cargas horárias, conjunto de ementas e programas de disciplinas, planos de ensino dos docentes, experiências propostas e vividas pelos alunos. Mas um aspecto comum a todos esses significados atribuídos a currículo é “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. (LOPES; MACEDO; 2011, p. 19).

Partindo do referencial teórico desse estudo, o currículo é entendido como um elemento constituinte da instituição educativa, fruto de disputa e luta política em torno do controle dos significados. O currículo, nessa perspectiva, não é uma seleção desinteressada e neutra de conhecimentos. Ele é a prova de que a educação está profundamente implicada na política cultural, pois “é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2000, p. 53). Por tudo isso, o “tema do currículo é altamente relevante para qualquer estratégia dirigida à questão da relação entre pobreza e educação” (CONNELL, 2010, p. 25).

Para analisar a complexidade da aprendizagem pedagógica que ocorre nas escolas, Sacristán (2000) declara que é apropriado examinar os conteúdos que compõem os currículos, assim como os formatos que o currículo adota e as condições no quais se desenvolve. Segundo o autor, o currículo é “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha

configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 34, grifo do autor). Isto posto, currículo, na ótica dessa pesquisa, é constituído pelo *corpus* formal do conhecimento escolar (currículo escrito) e pela cultura escolar (currículo oculto, regras, normas e organização da instituição) influenciados pelas condições do seu contexto.

O currículo escrito é composto de uma seleção de conteúdos “peculiarmente organizados, que estão codificados de forma singular. Os conteúdos em si e a forma ou códigos de sua organização, tipicamente escolares, são parte integrante do projeto”. (SACRISTÁN, 2000, p. 35, grifos do autor). Dentro da perspectiva de Apple (2006) e dos estudos educacionais críticos, é preciso explicar como determinados significados sociais e culturais – e não outros – são distribuídos por meio das escolas, assim como o processo pelo qual se dá o controle do conhecimento. Conforme disposto no referencial teórico, a seleção dos conteúdos legítimos de serem ensinados nas escolas se dá através do processo de tradição seletiva.

A cultura, em sua forma e conteúdo (*habitus* e capital cultural), é um elemento distintivo de classe. No momento em que a escola legitima um único sistema de cultura e o incorpora ao currículo oficial, ela silencia outras vozes e culturas no currículo escolar, ela se torna uma escola de classe. (APPLE, 1989; 2000). A cultura escolar influencia o currículo que atua sobre o condicionamento do comportamento dos estudantes, portanto, conforme detalhado no subcapítulo anterior, o *habitus* e o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, acaba por favorecer o processo de escolarização daqueles que o possuem.

Os comportamentos desejados pela instituição de ensino, assim como os valores por ela disseminados, não estão necessariamente elencados no currículo escrito, mas fazem parte do conjunto de aprendizagens produzidas e esperadas pela escola. Junto dos conhecimentos que compõem o currículo escrito, o currículo oculto colabora para a produção e a reprodução da cultura hegemônica no momento em que naturaliza as crenças e os comportamentos da cultura dominante apresentando-a como cultura escolar e não como cultura de classe (APPLE, 1989, 2000; BOURDIEU; PASSERON, 2010; BOURDIEU, 2011).

“O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (TADEU, 2011, p. 78). Alguns desses aspectos do ambiente escolar que promovem aprendizagens são apresentadas pelo autor, tendo como exemplo: as relações sociais da escola

(professores e alunos, administração e alunos, alunos e alunos), a organização dos espaços como estruturante dos comportamentos (a sala de aula tradicional rigidamente organizada ou a sala de aula mais aberta, por exemplo), o ensino do tempo (pontualidade, controle do tempo, organização do tempo em unidades, etc.), rituais, regulamentos, normas e categorizações explícitas ou implícitas da experiência escolar (meninos e meninas, “capazes” e menos “capazes”, entre outras). (TADEU, 2011, p. 79).

Apesar do caráter determinista inicialmente aplicado ao conceito de currículo oculto¹, “o conceito é potente, tanto analítica quanto praticamente, na medida em que nos torna cômicos de processos que éramos antes incapazes de perceber” (SILVA, 1992, p. 110). O autor prossegue afirmando que a existência das ciências sociais permite revelar mecanismos das dinâmicas sociais pouco evidentes no senso comum, o que se aplica ao caso do currículo oculto. “Conhecer é condição para mudar” (*idem*, p. 111).

No decorrer da tese, apresento o registro e a análise das concepções de professores e equipes diretivas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre sobre o trabalho escolar na periferia. Passo agora a explicar a compreensão de periferia urbana e pobreza utilizadas nessa tese.

2.3 PERIFERIAS URBANAS E EFEITO DO TERRITÓRIO

A formação das periferias no Brasil remonta à década de 1950, quando o desenvolvimento do capitalismo nacional impulsionou o uso de técnicas agrícolas modernas, o que liberou mão-de-obra e ocasionou deslocamentos expressivos da população para os centros urbanos. O país, predominantemente agrário, transformou-se em uma nação urbanizada, com crescimento desordenado das cidades. O processo de urbanização foi intensificado também pela industrialização e resultou na

¹ Philip Jackson, um educador estadunidense alinhado às correntes teóricas conservadoras, em 1968, utilizou primeiramente o conceito de currículo oculto. Posteriormente, o conceito ganhou uma conotação crítica. (SILVA, 1992).

expansão dos núcleos centrais e na anexação gradativa das áreas periféricas devido à demanda por espaços urbanos (KERDER; HARDT, 2008).

Os custos de vida nos centros urbanos forçaram a população de baixa renda a habitar áreas irregulares, fora do espaço até então urbanizado, especialmente por suas restrições financeiras. De acordo com Raquel Kerder e Letícia Hardt (2008), a população empobrecida assume a ocupação irregular, inicialmente, como um caminho alternativo para a sobrevivência nas cidades, em regiões muitas vezes inadequadas para moradia, comprometendo a qualidade ambiental e de vida das comunidades. Essas falhas no processo de planejamento, assim como as falhas de controle administrativo e social, de acordo com as autoras, geraram um dos maiores desafios enfrentados atualmente pelos gestores urbanos, pois envolvem implicações ambientais e conflitos sociais.

Entretanto, a pobreza e os espaços onde os pobres residem são muito mais heterogêneos do que geralmente se considera. No caso do Brasil, os espaços urbanos ocupados historicamente pelos pobres foram caracterizados como periferias por estarem localizados tipicamente nas extremidades da área metropolitana. A nomenclatura *periferia* se deu pelo contraste do centro rico em direção à periferia da cidade, considerando nesse movimento o declínio do valor das terras, das atividades econômicas, das condições de vida e da qualidade dos serviços públicos. (TORRES; MARQUES; FERREIRA; BITAR, 2003).

Para definir periferia, faz-se necessário articular as concepções de espaço físico e espaço social. Além de expressarem-se em um lugar geográfico, as periferias e as favelas são consideradas como fenômenos urbanos. A partir da década de 1960, com o grande crescimento da população urbana brasileira, ganhou maior visibilidade a questão da moradia dos pobres nas cidades, principalmente pela formação de favelas nas maiores capitais. Desde então, foi-se consolidando um campo de estudos sobre o urbano, com interesse inicial nas favelas cariocas e, posteriormente, nas periferias das regiões metropolitanas de todo o país. De acordo com Thaís Troncon Rosa,

as primeiras abordagens de cunho acadêmico das favelas cariocas se fizeram no contexto do debate sobre a articulação entre a “teoria da marginalidade social” e a ideia de uma “cultura da pobreza”, a partir da qual esses espaços foram interpretados como “a mais típica manifestação da não-integração de amplos segmentos da sociedade urbana” [...]. Já os primeiros

estudos acadêmicos sobre as periferias paulistanas representariam uma superação desse referencial, sob influência da teoria da acumulação capitalista, promovendo reflexões sobre a relação entre Estado, habitação e condições de reprodução da força de trabalho e encarando as periferias como espaços urbanos que, ocupados por trabalhadores pobres, seriam “socialmente homogêneos, esquecidos pelas políticas estatais e localizados tipicamente nas extremidades da área metropolitana” [...]. (ROSA, 2009, p. 2).

Esses primeiros estudos, basicamente, estavam centrados em concepções duais de sociedade e de cidade. Dentro dos estudos urbanos, a periferia foi inicialmente apresentada como o avesso da cidade: “territórios à parte, sem lei, sem Estado, sem urbanidade”. (ROSA, 2009, p. 5). Essa compreensão das periferias como o espaço da presença do tráfico de drogas, da violência, da exclusão social, da ilegalidade urbana se reproduz e informa o senso comum, alimentando estereótipos.

A discussão trazida à tona sobre a existência de “duas cidades”, uma formal e outra informal, uma legal e outra clandestina, ao longo dos anos foi sendo paulatinamente reapropriada pela mídia, pelo “discurso competente” de políticos e profissionais, por organizações não-governamentais, por agências multilaterais e de financiamento internacional. Às avessas, tal discussão dotou-se de uma nova legitimidade social, recolocando a questão sob outros pontos de vista, um tanto mais perverso: sejam os da criminalização e marginalização generalizada (associados à “ilegalidade”), sejam os da “desordem” e da necessidade de “requalificação” (associados à “informalidade”), ou ainda os da “filantropização” da pobreza (associados à “exclusão”), para citar apenas alguns. (ROSA, 2009, p. 09).

No entanto, a partir da década de 1990, houve uma ampliação dos estudos sobre a produção das cidades brasileiras e sobre seus processos de urbanização segregatórios. Dentro dessa nova perspectiva, houve uma reinterpretação das favelas e periferias a partir da análise de novos padrões de segregação sócioespacial. A noção de uma periferia uniforme, ocupada por um grupo socialmente homogêneo, marcada pela ausência de equipamentos e serviços públicos vem sendo contraposta desde então. Essas pesquisas demonstram que, nas últimas décadas, houve um investimento público significativo nas áreas periféricas das cidades, especialmente em infraestrutura, serviços e equipamentos urbanos, ocasionando a melhoria dos indicadores sociais nessas áreas. (ROSA, 2009).

Haroldo Torres, Eduardo Marques, Maria Paula Ferreira e Sandra Bitar (2003), assim como Rosa (2009), descrevem esse processo de desmistificação da periferia

como espaço da pobreza, informando sobre a crescente heterogeneidade social a partir da complexa distribuição de pobres e ricos nas cidades (presença de empreendimentos urbanos fechados nas periferias; disseminação da pobreza e dos pobres por toda a cidade – com a ocupação de pequenos espaços de terra não urbanizados, por exemplo) e sobre o Estado mais presente nas periferias (através de políticas públicas que introduziram importantes transformações nesses locais).

Entretanto, os autores identificam alguns pontos críticos dentro das periferias, onde a fusão entre desigualdade e segregação geram o aumento das consequências dos problemas sociais e ambientais. Esses pontos críticos dentro das áreas periféricas são chamados de “hiperperiferias” (TORRES; MARQUES, 2001). Eles explicam que

o nível dos problemas sociais e ambientais de determinadas áreas é impressionante, superpondo, em termos espaciais (e sociais), os piores indicadores socioeconômicos, com riscos de enchentes e deslizamentos de terra, um ambiente intensamente poluído e serviços sociais (quando os há) extremamente ineficientes. (TORRES; MARQUES; FERREIRA; BITAR, 2003, p. 100).

Por tudo isso, do ponto de vista acadêmico, pode-se afirmar que as favelas e periferias estão sendo interpretadas como espaços múltiplos em seus processos históricos de constituição, para além das dualidades supostas nos estudos iniciais. O intuito dessas novas produções é compreender as realidades urbanas como realidades em mutação, entendendo que a cidade que produz as favelas e periferias também é produzida por elas. (ROSA, 2009).

Porém, ainda prevalecem no senso comum, no imaginário social, “figurações de homogeneidade que associam pobreza, ilegalidade e violência e reproduzem representações que tomam ‘a favela’ e ‘a periferia’ como ‘lugares por excelência da exclusão social’” (ROSA, 2009, p. 09), que se transformaram em rótulos e estigmas para essas regiões. Ou seja, favelas e periferias são ainda entendidas, grosso modo, como o espaço da presença do tráfico de drogas, da violência, da exclusão social e da ilegalidade urbana.

Todas essas questões são importantes para auxiliar na compreensão do objeto de estudo desse trabalho, pois as escolas situadas em espaços considerados periféricos nas cidades precisam lidar com as realidades das vidas dessas comunidades e suas populações. Conforme apontam os estudos anteriormente

citados, a construção histórica das favelas e periferias, a elaboração teórica desse fenômeno e a construção do imaginário social acerca dessas localidades precisam ser consideradas para que sejam analisadas com maior complexidade. Pensando no trabalho escolar em escolas situadas em periferias, interessa-me compreender a história e a realidade da construção do espaço onde as escolas estão situadas, assim como as representações sociais dos profissionais da educação sobre esse ambiente e a influência desses elementos todos sobre a maneira como planejam e realizam o trabalho escolar.

Essa perspectiva à qual minha pesquisa se integra vem sendo desenvolvida internacional e nacionalmente desde a década de 1980. A busca por conhecer as influências do território sobre a produção e reprodução das desigualdades sociais tem como foco de investigação “as formas de sociabilidade e as relações institucionais que se desenvolvem em um determinado espaço e as suas possíveis relações causais” (ANDRADE; SILVEIRA, 2013, p. 385).

Os conhecimentos do efeito do território sobre as desigualdades sociais começaram a ser organizados na década de 1980 a partir dos estudos urbanos da chamada Escola de Chicago, nos Estados Unidos e, desde então, estão sendo profícuos os resultados da aproximação da Sociologia Urbana com a Sociologia da Educação. De acordo com Luiz César de Queiroz Ribeiro e Mariane Campelo Koslinski (2009), a preocupação com a igualdade de oportunidades educacionais vem desde a Segunda Guerra Mundial, devido à disseminação de valores igualitários e devido aos crescentes conflitos sociais. Os autores afirmam que, nessa trajetória de compreensão das desigualdades educacionais, é recente a conjugação da Sociologia Urbana e Educacional.

Uma primeira geração de estudos baseados em grandes *surveys* resultou na conclusão sobre a incapacidade da Escola reverter as desigualdades geradas pelas origens socioeconômicas dos alunos. Uma segunda geração, se contraponto à primeira, tentou mostrar que a Escola pode fazer diferença sobre resultados escolares. Entretanto, podemos considerar a emergência, nas últimas décadas, de uma terceira geração de estudos, cuja característica é a conjugação das abordagens da sociologia urbana e da sociologia da educação para tratar dos possíveis efeitos dos contextos sociais conformados pela organização social do território sobre as condições efetivas de escolarização de crianças e jovens. (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009, p. 102).

Essa terceira geração de estudos, como chamam os autores, preocupa-se com as transformações na estrutura das cidades em contextos urbanos no sentido da modificação da composição social dos bairros, socioeconomicamente mais homogêneos e isolados uns dos outros (ricos e pobres, por exemplo) e com a forma como essas transformações exercem impacto sobre as oportunidades e desigualdades educacionais. Ou seja, além da origem socioeconômica da família, das estratégias familiares e da organização e das práticas das instituições de ensino, entende-se que a organização social do território também condiciona a trajetória escolar. (KOSLINSKI; ALVES, 2012).

De acordo com o avanço dos estudos acadêmicos sobre o tema, o espaço é constituído, além de um posicionamento geográfico, de um aspecto social. Bourdieu (2012, p. 160) corrobora essa discussão do espaço social ao afirmar que “não há espaço em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais”. Ele atribui ao território o que chamou de “efeitos de lugar” – uma espécie de simbolização do território por parte de seus habitantes. Segundo Bourdieu

o espaço social se traduz no espaço físico, mas sempre de maneira mais ou menos confusa: o poder sobre o espaço que a posse do capital proporciona, sob suas diferentes espécies, se manifesta no espaço físico apropriado sob a forma de uma certa relação entre a estrutura espacial da distribuição dos agentes e a estrutura espacial da distribuição dos bens ou dos serviços, privados ou públicos. [...] É na relação entre a distribuição dos agentes e a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado. (BOURDIEU, 2012, p. 160-161).

Sendo assim, os espaços configuram-se como expressões das hierarquias e das distâncias sociais presentes nas sociedades e, objetivados, se sobrepõem como estruturas mentais que se reproduzem nos comportamentos e linguagens que constituem a população daquele espaço. (BOURDIEU, 2012).

Dentro desse prisma, dois conceitos da Sociologia Urbana estão sendo utilizados em pesquisas educacionais. São eles: “efeito vizinhança/bairro” e “geografia de oportunidades”. Mariane Campelo Koslinski e Fátima Alves (2012) explicam que, em termos gerais, o “efeito vizinhança” engloba os estudos que focalizam o impacto da concentração da pobreza sobre os destinos escolares individuais (abandono escolar, repetência, aprendizagem) e a “geografia de oportunidades” está apoiada na

ideia de que a estrutura, a qualidade e o acesso a oportunidades, bem como a percepção sobre essas oportunidades variam de acordo com as características socioeconômicas dos bairros e vizinhanças.

Esse conceito de efeito do território vem sendo desenvolvido em muitos países com nomenclaturas diversificadas² e por diferentes pesquisadores, simultaneamente, como é o exemplo dos Estados Unidos da América (*neighborhood effects*), do Uruguai (*efecto vicindário*) e da França (*effets territoire*). (ANDRADE; SILVEIRA, 2013, P. 385). De acordo com o levantamento realizado para a escrita dessa tese, esses conceitos vêm fazendo parte de pesquisas na área da educação que analisam os efeitos do território no trabalho pedagógico e na compreensão da escola situada em espaços periféricos. Por isso esse conceito – efeito do território – complexifica a análise que estou realizando.

Para tratar do efeito do território e seu impacto sobre a educação, especificamente, de acordo com Mariane Campelo Koslinski, Fátima Alves e Wolfram Johannes Lange (2013), são considerados dois mecanismos: os mecanismos de socialização e os mecanismos institucionais. A compreensão desses dois mecanismos auxilia na visualização do efeito do território na produção e reprodução das oportunidades e desigualdades educacionais.

No modelo de análise dos processos de socialização, entende-se que as vizinhanças e os bairros comportam relações e redes sociais, esferas intermediárias entre família e escola. Considerando os bairros periféricos, a segregação residencial, conforme apresentada anteriormente, leva ao isolamento e a restrições de redes sociais de crianças e adolescentes. Isso significa que

as redes pessoais de indivíduos residentes em lugares segregados e pobres são muito limitadas. Além disso, o capital social desses indivíduos é altamente localizado, homogêneo e primário, ou seja, ele se constitui entre os indivíduos do mesmo local de moradia, em situações sociais muito semelhantes, e contendo um grande número de parentes e vizinhos. (ANDRADE; SILVEIRA, 2013, p. 387).

² Optei por utilizar a expressão “efeito do território” no decorrer da tese.

Já no modelo de análise institucional, entende-se que os indivíduos podem ser afetados pela quantidade, qualidade e diversidade de instituições oferecidas em suas vizinhanças. Koslinski, Alves e Lange (2013) afirmam que

A desigualdade na distribuição de instituições escolares nos contextos urbanos é considerada, de um lado, a partir das dimensões de infraestrutura, recursos humanos e expectativas dos professores e, de outro, a partir da composição do alunado. Isto é, as trajetórias e resultados escolares dos indivíduos seriam afetados não somente por processos de socialização na vizinhança, como também pelo acesso desigual a escolas de qualidade. (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013, p. 1179).

E essa desigualdade de distribuição de serviços locais, de acordo com as autoras, é um dos principais mecanismos através dos quais o efeito do território opera.

Considerando conjuntamente o modelo de socialização e o modelo institucional, Koslinski, Alves e Lange (2013) resumem que os estudos que consideram o efeito do território contribuem para o conhecimento dos padrões de socialização exercidos pelos adultos que trabalham em instituições localizadas nesses bairros, assim como para o conhecimento das expectativas dos professores quanto ao futuro escolar dos alunos. Da mesma forma, contribuem para o entendimento de que os bairros segregados têm menor capacidade de envolver a comunidade com as questões da escola, assim como a segregação residencial exerce forte impacto sobre os recursos físicos e humanos das escolas.

Maurício Érnica e Antônio Augusto Gomes Batista apresentam discussões atuais sobre a utilização do território como um fator importante para o entendimento da questão educacional. Os pesquisadores afirmam que as metrópoles são ricas econômica e culturalmente, mas objetivam as desigualdades socioeconômicas na organização do seu espaço. Dessa forma, “dá a uns e nega a outros benefícios de localização”. (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 642). Isso se traduz na proximidade ou afastamento de equipamentos educativos, transportes, hospitais, saneamento, prestígio ou estigma do bairro de moradia, entre outros aspectos. Assim sendo,

as expressões “efeito de lugar” (BOURDIEU, 1997), “de segregação” ou “de território” (MAURIN, 2004), “de vizinhança” (MALOUTAS, 2011) designam o impacto do local de residência e das características sociais de sua população sobre “as condições de vida e a mobilidade social dos habitantes” (MALOUTAS, 2011, p. 288). Designam, ainda, mais especificamente, o

impacto do território sobre os destinos escolares dos indivíduos (MAURIN, 2004). (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 642).

Já o modelo de análise da Geografia de Oportunidade se subdivide em objetiva e subjetiva. Koslinski e Alves explicam que a geografia objetiva de oportunidades se refere aos dispositivos urbanos que variam entre uma zona e outra, como sistemas sociais, mercados e instituições e a geografia subjetiva de oportunidades trata dos valores, aspirações, preferências e percepções subjetivas acerca das oportunidades e dos potenciais resultados da tomada de decisões. (KOSLINSKI; ALVES, 2012).

Sendo assim, a geografia objetiva de oportunidades se assemelha ao modelo institucional do efeito do território e a geografia subjetiva de oportunidades, conforme Luciana Teixeira Andrade e Leonardo Souza Silveira (2013), reflete sobre o processo de estigmatização, que ocorre de fora para dentro do grupo estigmatizado, mas também internamente ao grupo que, ao buscar se desvincular da imagem retratada de fora, acaba reforçando o estigma. Bourdieu chama esse processo de “interiorização das possibilidades objetivas” (BOURDIEU, 2012).

No Brasil, o território e sua relação com indicadores sociais sempre foi um tema presente nas pesquisas no campo das ciências sociais, mas são recentes os estudos que se dedicam ao tema da segregação residencial e oportunidades educacionais. Koslinski e Alves (2012) relacionam a recente disponibilidade de dados detalhados sobre o desempenho escolar dos alunos como razão para a atualidade desses estudos no contexto brasileiro. Elas afirmam que os dados sobre a dimensão territorial puderam ser colocados em diálogo com os dados educacionais quando a Prova Brasil³ se tornou censitária, possibilitando o desenvolvimento dos estudos alinhados com a perspectiva teórica do efeito do território e da geografia objetiva de oportunidades educacionais. Além disso, aspectos metodológicos influenciaram, tais como a introdução de novas ferramentas de análise características das pesquisas da sociologia urbana, que beneficiaram o campo educacional. (KOSLINSKI; ALVES, 2012).

³ “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”.
Fonte: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

Ademais, o crescente processo de expansão da oferta de vagas do Ensino Fundamental no país, a partir da década de 1990, colocou como desafio o aumento da eficácia e da equidade do sistema escolar. Portanto, a universalização do Ensino Fundamental e a existência de avaliações sistemáticas (tais como SAEB, Prova Brasil, Ideb) incentivaram estudos sobre os fatores que explicam a eficácia escolar no Brasil (recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente, ênfase pedagógica). (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009). Os autores asseguram que

no campo da sociologia da educação, se antes estudos que tentavam explicar desigualdade de resultados educacionais se concentravam em fatores relacionados à família e à escola, a partir da década de 1990 observamos a proliferação de estudos que passam a considerar a vizinhança como esfera também capaz de exercer impacto sobre a distribuição de oportunidades educacionais. (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009, p. 104).

Os estudos sobre fatores relacionados à família e à escola colaboraram para a compreensão de que o sucesso escolar (efetiva aprendizagem e percurso escolar adequado) durante o ensino básico depende da aquisição pela criança de um conjunto de pré-disposições adquiridas na esfera de socialização primária, na forma de esquemas de percepção, de julgamento e de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais (LAHIRE, 2008), conforme explicitado anteriormente. A aquisição dessas pré-disposições é fortemente condicionada pelas configurações familiares. Entretanto, a eficácia e a equidade do processo de educação dependem também de um contexto institucional favorável à transmissão da cultura letrada. Esses dois aspectos do processo de escolarização – familiar e escolar – teorizado através do conceito de educabilidade (Lopez, 2005) são fortemente influenciados pela dinâmica que preside a vida social nas grandes cidades, embora não exclusivamente. O conceito de educabilidade

[...] [v]isa identificar qual é o conjunto de recursos, atitudes e predisposições que tornam possível que uma criança ou adolescente possa assistir exitosamente à escola, ao mesmo tempo que convida a analisar quais são as condições sociais que tornam possível que todas as crianças e adolescentes

acessem a esses recursos para poderem, assim, receber uma educação de qualidade. (LOPEZ, 2005, p. 85 – **tradução minha**).

Nessa perspectiva, entendo que a dinâmica da vida social nas grandes cidades que envolve a urbanização, o desassalariamento, a fragilização da organização familiar e comunitária, a segmentação e segregação residencial dos vulnerabilizados pelo novo modelo de desenvolvimento, a ausência de pré-escola nas políticas educacionais municipais e a criminalidade violenta, compete com a escola na conformação da disposição das crianças e dos jovens. Todos esses aspectos materiais e sociais desfavoráveis comprometem o funcionamento da unidade familiar como instância construtora das pré-condições necessárias para o sucesso escolar. (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009).

Uma série de pesquisas estão sendo produzidas no Brasil (RIBEIRO; KAZTMAN, 2008; RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009; PAIVA; BURGOS, 2009; SANT'ANNA; SALATA, 2009; RIBEIRO [et al.], 2010; ÉRNICA; BATISTA, 2012; KOSLINSKI; ALVES, 2012; ANDRADE; SILVEIRA, 2012; KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013; DE PAULA; MENDES, 2014) e tem demonstrado que a renda (e, conseqüentemente, condições e local de moradia) estão correlacionadas fortemente com os níveis educacionais. A explosão da questão social urbana e a universalização do acesso ao Ensino Fundamental a partir dos anos de 1990 desafiam as escolas públicas e, especialmente, aquelas localizadas em regiões periféricas, como demonstrado até o momento no decorrer desse capítulo. A articulação dos estudos das dinâmicas de socialização, dinâmicas institucionais e da geografia de oportunidades demonstra que

[h]á uma gama variada de processos que se inter-relacionam e que tendem a fazer com que as desvantagens educacionais se acumulem nos territórios de maior vulnerabilidade social, que, por definição, têm menos recursos para fazer frente aos desafios que lhes são impostos. (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 662).

Boa parte desses estudos apontam que a diminuição das desigualdades educacionais necessita de investimento para a garantia de acesso a escolas e maior igualdade na distribuição de recursos entre elas (infraestrutura, recursos humanos e práticas eficazes), assim como garantir escolas menos segmentadas e/ou

segregadas. Para esse último tópico, necessita-se que as políticas de dessegregação escolar venham acompanhadas por políticas urbanas de longo prazo de dessegregação das grandes cidades. (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013).

As pesquisas ainda apontam alguns limites dos estudos do efeito do território e geografia de oportunidades, como a entrada na escola para investigar os mecanismos mediadores sobre o comportamento de diferentes indivíduos e grupos sociais (a maior parte dos estudos dessa abordagem são quantitativos). Ademais, Koslinski e Alves (2012) afirmam que, grande parte desses estudos, explicam pelo lado da demanda, dos aspectos da socialização dos alunos em suas vizinhanças, se comparados com as explicações voltadas para os modelos institucionais (como os professores e as práticas escolares conformadas em diferentes vizinhanças) ou instrumentais (como a distribuição da oferta de escolas e o acesso a informações sobre as instituições de ensino).

Portanto, o efeito do território sobre o trabalho escolar é um tema atual e com um potencial explicativo para as problemáticas enfrentadas pelas escolas públicas situadas em periferias, assunto dessa pesquisa. Considerando o que já há produzido sobre o efeito do território, me proponho a discutir com os professores e equipes diretivas da Rede Municipal de Ensino e observar na organização da escola até que ponto essas características estão sendo consideradas e de que forma estão articuladas para justificar as perspectivas adotadas por eles em relação ao trabalho escolar.

Problematizando essas questões do efeito do território, tenho como intuito colaborar com uma análise sociológica do trabalho escolar em escolas públicas situadas nas zonas periféricas da cidade. Assim sendo, apresento um estudo qualitativo que articula o efeito do território na conformidade do trabalho escolar em periferias urbanas.

2.4 POBREZA

A pobreza é uma das características centrais das regiões periféricas das cidades brasileiras, conforme retratado anteriormente nesse capítulo. Ao trabalhar

com alunos que vivem em situação de pobreza, a escola situada na periferia precisa lidar com esse assunto. Dessa forma, um dos objetivos dessa pesquisa é analisar a maneira como a temática da pobreza, da periferia urbana e dos moradores dessas localidades está presente (ou ausente) nos projetos político-pedagógicos das escolas estudadas, nas discussões das reuniões de professores e nos conselhos de classe e na fala dos profissionais da escola.

Existem muitas maneiras de compreender a pobreza. De acordo com Torres et al. (2003), um dos maiores desafios do estudo das desigualdades é a definição de pobreza e a forma de mensurá-la. O modo usual de tratá-la é através do estabelecimento de uma linha de pobreza, relacionada à renda familiar e, também, à vinculação com programas de assistência social. Apesar de sua utilidade para a comparação entre países, as linhas de pobreza são controversas (TORRES et.al, 2003; CONNELL, 2010), pois a minoria em desvantagem definida através da linha da pobreza varia de acordo com o país, o estado e a época. Essa controvérsia se dá também porque as linhas de pobreza não captam as múltiplas dimensões da pobreza, pois essa não pode ser definida apenas em relação às condições materiais de sobrevivência. Para analisar a pobreza precisa-se considerar os indivíduos e as famílias que não estão incluídos nas sociedades urbanas através de educação, saneamento básico, saúde e integração cultural, por exemplo, além de considerar as famílias que se tornam frágeis quando passam por situações críticas, como a doença ou a morte de um de seus membros ou a perda de emprego (MARSH, 2011).

Para tratar dessas múltiplas dimensões da pobreza, foi criado o fator intitulado “dimensões de privação”, utilizado desde a década de 1970 (TORRES *et al.*, 2003). Esse fator relaciona escolaridade, famílias chefiadas por mulheres com baixa escolaridade, número de pessoas por domicílio e renda. De acordo com Torres *et al.* (2003), as famílias que concentram os níveis mais altos no indicador de privação são as famílias socialmente mais vulneráveis, porque:

escolaridade mais baixa significa uma capacidade reduzida de conseguir um novo emprego ou renda em caso de desemprego, assim como piores ocupações quando empregados;

famílias chefiadas por mulheres com baixa escolaridade indicam uma renda familiar mais baixa por causa da discriminação sofrida pelas mulheres no mercado de trabalho e também porque isso significa tipicamente uma única fonte de renda familiar;

um maior número de pessoas por domicílio significa a necessidade de mais pessoas partilharem recursos comuns, o que traz consequências para a nutrição, saúde e educação. [...]

uma renda mais baixa também significa piores condições de nutrição e moradia, implicando uma probabilidade mais alta de doenças infecciosas e respiratórias. As doenças podem causar um impacto significativo na renda familiar em virtude da interrupção do trabalho – que é um grande problema para trabalhadores autônomos e não registrados – e também do custo do tratamento, apesar da presença do sistema público de saúde. (TORRES *et al.*, 2003, p. 105).

Para analisar as concepções dos professores e das equipes diretivas das escolas pesquisadas, fez-se necessário, inicialmente, mapear as concepções teóricas circulantes sobre a pobreza. Nessa tentativa de mapear os significados que o conceito de pobreza pode adquirir conforme as diferentes perspectivas teóricas, o trabalho de Jan Rehmann (2011a, 2011b) trouxe importantes contribuições.

Rehmann (2011a) reuniu diferentes abordagens sobre a pobreza em quatro paradigmas que facilitam a sua compreensão e, no caso dessa pesquisa, colaboraram para a análise dos argumentos utilizados pelos entrevistados quando trataram sobre o tema. O autor explica que esses paradigmas não são representações objetivas da realidade, mas representam um conjunto de visões de mundo. São eles: paradigma conservador, paradigma da modernização, paradigma neoliberal e neoconservador e paradigma libertário.

No paradigma conservador a pobreza é vista como inevitável, pois a ordem natural pressupõe a existência de ricos e pobres. A relação entre ricos e pobres é pessoal, não uma questão de relações sociais de poder. O pobre deve aceitar o seu lugar e a perspectiva de redistribuição econômica é reduzida à caridade exercida pelos ricos. No paradigma da modernização a pobreza é entendida como um atraso. A modernização defende o progresso da humanidade, os benefícios do desenvolvimento tecnológico que supostamente traz progresso, moralidade e justiça social à civilização. Nessa perspectiva, a não modernização do país ou de uma parte da população é o que gera a exclusão do mercado global. O progresso é visto de forma linear e evolucionista. Rehmann (2011a) explica que uniu as ideologias neoliberais e neoconservadoras em um único paradigma não por estas serem iguais, mas por apresentarem várias intersecções. Têm origens intelectuais diferentes e entram em conflito uma com a outra, mas os grupos que assumem essas ideologias possuem alianças estáveis em vários países, como é o exemplo dos Estados Unidos

da América. O paradigma neoliberal e neoconservador culpa os pobres pela pobreza e culpa os programas sociais que pretendem protegê-los da pobreza por torná-los dependentes do Estado, perpetuando o desemprego. Esse paradigma parte da perspectiva da “cultura da pobreza” em que o pobre é apresentado como aquele indivíduo que fez escolhas erradas. Além disso, há uma tendência de tornar a pobreza uma questão racial e criminalizá-la. Esses posicionamentos, entretanto, não conseguem explicar a pobreza como um fenômeno de massa. O último paradigma apresentado pelo autor foi chamado de paradigma libertário e entende que a pobreza é um fenômeno que precisa ser analisado em relação à acumulação de riqueza. Compreende a pobreza não como a falta de integração no mercado global, mas como a ocupação de uma certa posição dentro da ordem capitalista global. Dessa forma, não se pode superar a pobreza sem transformar essa ordem.

O autor apresenta ainda um quadro resumo dos quatro paradigmas que foi adaptado nessa tese para servir como um recurso didático para a visualização dos principais aspectos de cada um deles. Rehmann (2011a) apresenta a versão religiosa de cada um dos paradigmas em uma coluna que aqui foi suprimida, pois não é o foco do debate que se está propondo.

Conservadorismo	Pobreza é inevitável. Compaixão dos ricos.	Religião como ideologia de submissão. Justiça como obediência à “lei” (Aristóteles)
Modernização	Pobreza é um atraso.	Concepção linear de “progresso”. “Determinismo tecnológico”. Negligência das relações sociais de poder.
Neoliberalismo/ Neoconservadorismo	Culpa o pobre (e os programas sociais). “Cultura da pobreza”.	Imagens racializadas de (negros) “sub-classe”. Moralização da pobreza culpabilizando as vítimas. Incapaz de explicar as causas da pobreza.
Liberal (Libertário)	Pobreza fundada no sistema injusto. Relacionada à acumulação de riqueza.	Pobreza ligada às relações de poder. Toma a agência dos pobres seriamente.

Tabela 1: Paradigmas sobre a pobreza (Rehmann, 2011a, **tradução e adaptação minha**)

Esses paradigmas servem como um suporte para a interpretação dos dados das entrevistas, pois estão presentes no senso comum da população ao tratar sobre o tema da pobreza. Todos os elementos apresentados são fundamentais para a compreensão de pobreza nessa pesquisa, pois possibilitam descrever e problematizar as concepções circulantes nas escolas estudadas.

Como tratado anteriormente, sendo o espaço geográfico nas cidades distribuído de acordo com a hierarquização social (BOURDIEU, 2012), os piores espaços das cidades restam para a habitação de pessoas em condições econômicas desfavoráveis. Por conseguinte, os pobres constituem-se como os habitantes majoritários das periferias das cidades e as escolas localizadas nas periferias urbanas atendem a esse público, pois os estudantes são matriculados nas escolas prioritariamente através de zoneamento (escola mais próxima de sua residência). Connell (2010) alerta para a importância da conceituação de pobreza pelas instituições de ensino, tendo em vista que os estudantes oriundos de famílias pobres são, geralmente, aqueles que têm menos êxito no sistema educacional e, dependendo do entendimento sobre pobreza, podem ser culpabilizados individualmente pela situação em que vivem e pelos seus resultados escolares. Além disso, diferentes pressupostos sobre pobreza regem diferentes políticas governamentais e partes da opinião pública.

Nas décadas de 1960 e 1970 difundiu-se entre professores e formuladores de políticas o conhecimento a respeito de uma “cultura da pobreza” (LEWIS, 1968). Essa teoria entende a pobreza como um déficit psicológico individual oriundo de “privação cultural” e tem sido fortemente criticada por antropólogos, linguistas e professores, além da própria população pobre. Entretanto, persiste por mais de duas décadas (CONNELL, 2010). Rehmann reitera que esses “conceitos que partem de uma cultura particular, psicologia ou comportamento não têm valor explicativo quando se trata das causas estruturais da pobreza” (REHMANN, 2011, p. 29). Todavia, essas noções de déficit se perpetuam porque “se encaixam confortavelmente em ideologias mais amplas sobre diferenças de raça e de classe” (CONNELL, 2010, p. 17), como explicitado no quadro resumo dos paradigmas sobre a pobreza apresentado anteriormente.

No debate internacional “há uma forte ênfase na questão da separação entre grupos sociais e da homogeneidade social das várias partes da cidade, estruturadas especialmente pela etnia e pela raça” (TORRES *et al.*, 2003, p. 100). Contudo, no

Brasil, essa dimensão da raça/etnia é praticamente ausente nesse debate. Torres *et al.* (2003) afirma que a ênfase da discussão sobre segregação entre ricos e pobres no Brasil é concentrada na existência de desigualdades na distribuição de renda e dos serviços públicos e não na separação dos grupos sociais. Rehmman (2011b) explica que nos Estados Unidos da América, construiu-se um estereótipo de pobre no senso comum que articula pobreza e etnia. Os negros são vistos como o estereótipo do pobre. Ao analisar a composição racial dos estudantes das escolas pesquisadas, esses aspectos serão retomados e problematizados a partir da realidade local de Porto Alegre.

Da mesma forma, pesam sobre as mulheres a culpabilização sobre a situação de pobreza familiar. No caso dos Estados Unidos, Rehmman (2011b) afirma que as mulheres são chamadas de “Rainhas dos Programas Sociais”, pois são vistas como aquelas que não se casam para não perderem os benefícios sociais. Trazendo essa reflexão para a realidade brasileira e educacional, como é o foco desse trabalho, Laura Rossi e Marcelo Burgos (2014) exemplificam os estereótipos das mães de famílias em situação de pobreza das favelas do estado do Rio de Janeiro. Ao serem apresentados os dados de pesquisa sobre os responsáveis pedagógicos dos estudantes, os profissionais da escola reagiram de forma incrédula ao saberem que mais da metade dos alunos moravam com ambos os pais, “em oposição a um certo mito da mãe solteira, que na visão corrente trocava de parceiro com frequência – imagem que seria condizente com a hipótese de família desestruturada” (ROSSI; BURGOS, 2014, p. 62). Ver a forma como esses pressupostos se articulam na construção da visão sobre pobreza, sobre os estudantes pobres e suas famílias enriquece e complexifica a análise do trabalho escolar nas periferias urbanas.

John Marsh (2011) afirma que a pobreza e o crescimento da desigualdade econômica são problemas genuínos, não problemas de outra ordem (como imigração ou mães solteiras, por exemplo). O autor problematiza a concepção de pobreza que toma os efeitos como causas.

Ao tratar sobre as causas profundas da pobreza, Rehmman (2011b) aponta para a necessidade de uma análise social para desconfiar das imagens difundidas pela ideologia neoliberal. Falando a partir da realidade dos Estados Unidos da América, o autor expõe que esse entendimento difundido no senso comum de que a pobreza é causada pelas más escolhas das pessoas, pautada na “cultura da pobreza” é fortalecido quando temos conhecimento de alguns exemplos de pessoas que

validam essa impressão de que as características pessoais são as causas da pobreza. Porém, estatísticas contradizem essa visão do pobre como preguiçoso. O autor diz que a

pobreza é, portanto, não suficientemente entendida como pessoas sendo “excluídas” do mercado de trabalho e de suas benéficas “éticas trabalhistas” por motivos “psicológicos” ou “culturais”. É mais preciso descrever a pobreza como destino dos trabalhadores pobres que não podem sair da pobreza por causa da falta de postos de trabalho sustentáveis ou por causa da exploração excessiva. (REHMANN, 2011b, p. 50 – **tradução minha**).

Essas discussões são fundamentais, pois tratam pobreza como pobreza e não como déficit e, de acordo com Rehmann (2011b), uma análise social da realidade ajuda a desconfiar do senso comum e diferenciar causas estruturais da pobreza como um fenômeno de massa de suas consequências psicológicas e culturais, além de reconstruir essas imagens formadas sobre a pobreza e sobre as pessoas que vivem nessa condição.

Na perspectiva neoliberal, não é a estrutura social ou a posição de classe que determina seu sucesso econômico, mas as escolhas individuais. Ainda nessa perspectiva, os programas sociais estariam criando incentivos para que as pessoas permaneçam na pobreza (não aceitando empregos mal pagos, não permanecendo na escola – para não reduzir os benefícios sociais). Considerada como um declínio moral, a chamada “cultura da pobreza” tem sido criminalizada. O autor afirma que essa relação de causalidade ideológica estabelecida entre pobreza e a cultura das pessoas pobres tem transformado a “guerra contra a pobreza” na “guerra contra o pobre” (REHMANN, 2011b, p. 51).

Num recente estudo brasileiro sobre o mundo do aluno morador de periferia no estado do Rio de Janeiro, Ana Carolina Canegal e Maria Larissa Martins de Lima (2014), ao analisarem comentários de leitores de um jornal sobre o caso de um menino morador de uma favela carioca que foi assassinado, exemplificam a presença da concepção da “cultura da pobreza” como fortemente ligada à criminalidade também na sociedade brasileira. As autoras apontam que, entre os comentários dos leitores

prevalece uma opinião que tem como ideia de fundo a premissa de que uma criança pobre, nascida em uma família numerosa e frágil, e criada na favela,

seria menos criança que as demais, e menos portadora de direitos. [...] o futuro do menino já estaria traçado inexoravelmente, a criminalidade, o que justificaria falas cínicas e reacionárias, que chegam ao ponto de comemorar: “mais uma semente do mal que foi pra vala”; pois Alan, se crescido, poderia “matar mais que dengue”. A naturalização da correlação entre pobreza e criminalidade faz desaparecer, assim, a criança e também o estudante. Pobreza e cidadania surgem como categorias antinômicas. (CANEGAL; LIMA, 2014, p. 256).

Além desse excerto, é bastante atual no país as discussões sobre os resultados dos benefícios sociais, reforçando a “cultura da pobreza”, da mesma forma que já vêm ocorrendo em países como os Estados Unidos (APPLE, 2003; MARSH, 2011; REHMANN, 2011a; 2011b).

Todos os elementos apresentados até então são fundamentais para a compreensão das concepções dos professores e equipes diretivas acerca do trabalho escolar em escolas situadas em periferia. De acordo com Connell (2010) a compreensão sociocientífica da educação e da produção de desigualdades têm deslocado a atenção das características das pessoas em situação de desvantagem para o caráter institucional dos sistemas de ensino e para os processos culturais que neles ocorrem. A autora reforça que essas questões são centrais para repensar a educação das crianças pobres.

3 CAPÍTULO METODOLÓGICO

Esse capítulo é composto de três partes. Nelas exponho a justificativa, o problema de pesquisa, os objetivos da mesma, o referencial metodológico e a operacionalização da investigação anunciada no decorrer dessa tese.

A primeira parte é composta pela explicitação da justificativa, do problema de pesquisa e dos objetivos dele decorrentes. Em seguida, apresento os referenciais metodológicos, alicerçados na análise relacional a partir dos aportes de Michael W. Apple, em conjunção com a etnografia crítica, tal como trabalhada por Phil Francis Carspecken. A terceira parte é composta pelos procedimentos da pesquisa desenvolvida.

3.1 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Considerando o que vem sendo exposto até aqui, há alguns elementos para discutir o trabalho escolar sob o ponto de vista sociológico. A partir da literatura de Bourdieu e Apple (2006), tratei da cultura escolar como um arbitrário cultural que se profere e se legitima como neutra, dissimulando seu caráter de classe. Pautada a partir da cultura dominante, a política do conhecimento oficial escolar transforma, através de processos seletivos, classificatórios e avaliativos, a herança cultural em passado escolar. Dessa forma, ao tratar todos os estudantes de igual forma, o sistema escolar acaba por proteger os privilegiados e prejudicar os desprivilegiados. (BOURDIEU, 2011; APPLE, 2006).

Passo agora a justificar a escolha e a relevância dessa pesquisa e apresentar com maior detalhe o objeto de estudo dessa tese: o efeito do território sobre o trabalho escolar na periferia urbana. Apresento uma retomada de pesquisas brasileiras que tratam desses temas com o intuito de demonstrar a riqueza de produção acadêmica existente e também com o intuito de justificar a relevância da minha pesquisa e evidenciar a sua contribuição a esse campo.

O interesse pelo tema da relação entre educação, pobreza e periferia surgiu a partir da experiência de pesquisa durante o mestrado e intensificou-se a partir da

prática profissional como professora concursada em duas prefeituras da região metropolitana de Porto Alegre. Nos dois municípios tive a oportunidade de atuar como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas situadas em periferias.

Anteriormente, trabalhei em escolas privadas e, ao ingressar na escola pública de periferia, vários elementos do cotidiano escolar passaram a me chamar a atenção, exigindo uma nova compreensão sociológica da função exercida pela escola naquele espaço e da relação estabelecida com as famílias em situação de pobreza. Comecei também a perceber a forma como parte dos profissionais da escola compreendia a vida dos alunos e de suas famílias e o modo como interpretavam o desempenho escolar dos estudantes e a função da escola naquela realidade.

Participando de eventos de formação de professores nas duas redes municipais de ensino, pude constatar a recorrente visão a respeito dos alunos das escolas de periferias como aqueles com menor condição de aprendizagem e de suas famílias como negligentes. Devido a esses discursos recorrentes nas escolas em diferentes municípios e, na sequência, em espaços formativos reunindo professoras de diversas escolas das redes municipais de ensino, percebi que poderia estar sendo elaborado, pelos profissionais da educação que atuam em escolas de periferias, certo senso comum acerca do trabalho escolar nas periferias e sobre os alunos das comunidades atendidas.

Nesse sentido, de perceber a formação ou afirmação de determinado senso comum acerca dos alunos e das escolas situadas em periferias urbanas, o livro *A escola e a favela* (PAIVA; BURGOS, 2009) apresenta uma pesquisa qualitativa em escolas públicas e em organizações que realizam projetos sociais que atendem crianças e adolescentes moradores de favelas no Rio de Janeiro. O livro apresenta uma riqueza de entrevistas com professores e educadores sociais no decorrer dos capítulos. Foi então que encontrei no relato de professores de outra região do país falas semelhantes às de meus colegas de escolas da região metropolitana de Porto Alegre. Este é um exemplo:

Gente, é outro mundo! É outro código, são outros valores. As relações sociais tecidas aqui são permeadas por alguma coisa, pelo Estado, por uma estrutura formal. Lá não existe isso. Lá existe uma outra coisa que a gente aqui não sabe o que é. Eu não vou dizer se é ruim, se é bom, se é o contrário, entendeu? Alguma coisa que eu não consigo, que eu vejo como diferente,

mas eu não consigo qualificar essa diferença (professora de português, Escola da Zona Sul). (SALOMONE, 2009, p. 246).

Essas entrevistas me inquietaram ainda mais sobre a relação da escola com as pessoas em situação de pobreza. Essa compreensão da realidade em que vivem os alunos e do papel da escola nesse espaço geográfico seria um fato em todo o país? O que isso indica sobre a formação dos professores? O que há de produção de conhecimento a esse respeito?

Foi então que me dediquei, com maior vigor, às leituras da área da Sociologia da Educação, inicialmente a partir de autores internacionais e, posteriormente, a partir da literatura brasileira sobre a relação das instituições de ensino com as classes populares. Descobri uma riqueza de pesquisas e estudos. E a pergunta retornou: Quais são os referenciais utilizados pelos professores para interpretar as realidades específicas das escolas localizadas em periferias? Esses diversos estudos acadêmicos, realizados nos âmbitos nacional e internacional, estão presentes nas concepções dos profissionais da educação acerca do trabalho escolar e dos alunos de periferia? Quais concepções estão presentes e quais estão ausentes?

Esse tema das relações entre educação formal e pobreza se inscreve num campo mais amplo. Silvia Cristina Yannoulas, Samuel Gabriel Assis e Kaline Monteiro Ferreira (2012) apresentam a produção acadêmica brasileira – de 1999 a 2009 – sobre a relação entre educação formal e situação de pobreza a partir de textos publicados em bases abertas controladas (Scientific Eletronic Library Online – SciELO; Google Acadêmico – Beta; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD) envolvendo todas as áreas do conhecimento e não apenas a educação. Os autores relatam o aumento gradativo de produções sobre educação formal e situação de pobreza com o passar dos anos, demonstrando o recente interesse sobre o tema. Chamam a atenção também para o fato da produção bibliográfica sobre educação formal e pobreza ser, em larga medida, uma produção da região sudeste, evidenciando a irregular distribuição de incentivos à pesquisa na pós-graduação do país, mas também, possivelmente, a maior preocupação com o assunto, por se tratar de uma região mais urbanizada e com experiências de exclusão/inclusão de setores populares nas instituições escolares. Há grande dispersão de temas, assim como de revistas e Instituições de Ensino Superior (IES), denunciando a falta de consolidação da temática como campo específico de determinados periódicos ou instituições. O

levantamento realizado pelos autores evidencia ainda a dispersão de enfoques, de filiação institucional e trajetórias acadêmicas dos pesquisadores (analisada através da Plataforma Lattes), como uma possível dificuldade na constituição de linhas de pesquisa com aprofundamento teórico e continuidade.

Nesse levantamento, puderam ser identificados, primeiramente, dois estilos de relacionar a educação formal e a situação de pobreza. Por um lado, de maneira positiva, a visão da escola como motor para a ruptura da desigualdade social e, por outro, numa visão negativa, a educação formal como intensificadora da desigualdade social na sociedade capitalista. No entanto,

a relação entre a situação de pobreza e a educação formal é muito mais complexa e não se expressa de forma linear. Assim, a educação formal é visualizada como parte de uma complexa trama que na tessitura da relação Estado-sociedade reúne elementos não apenas cognitivos ou propriamente pedagógicos, mas elementos econômicos (distribuição de bens simbólicos que operam posteriormente como chaves para a inserção no mercado de trabalho capitalista e para o consumo dos bens materiais), elementos culturais (reconhecimento dos bens simbólicos que merecem ser conservados, distribuídos e certificados) e elementos políticos (estabelecimento de mecanismos de exclusão total e de inclusão excludente, seleção “meritocrática” de lideranças). (YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012, p. 343).

A presente pesquisa se inscreve nessa compreensão complexa de sociedade, educação e instituições de ensino, pois problematiza o trabalho escolar na periferia urbana a partir do efeito que o território periférico exerce sobre ele. Não se trata de uma avaliação desse trabalho, mas de uma análise dos pressupostos que o embasam.

Penso que o estudo das concepções presentes sobre o efeito do território no trabalho escolar de instituições situadas em periferias pode trazer grandes contribuições para o campo educacional. Yannoulas, Assis e Ferreira (2012) apontam algumas lacunas temáticas na área de estudos sobre educação e pobreza. São elas:

Incorporação nas escolas e na educação formal de adolescentes em liberdade assistida;

Incorporação nas escolas de crianças e adolescentes abrigados; [...]

Ausência de tratamento da temática da pobreza nos projetos político-pedagógicos;

Conceitualização da situação de pobreza na formação dos professores. (YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012, p. 347-348).

Observando essas lacunas, pode-se dizer que minha pesquisa contribui especialmente com os dois últimos tópicos enunciados como vazios temáticos no levantamento efetuado pelos autores acima citados. A maneira como as escolas pensam suas propostas pedagógicas e como os professores compreendem o seu trabalho nesse local e com o público atendido em escolas de periferia traz, para o centro das discussões, a qualidade do diálogo estabelecido entre a escola e as pessoas em situação de pobreza.

Procurando pela produção acadêmica brasileira sobre o trabalho escolar em periferias urbanas, encontrei pesquisas que analisam sociologicamente essa relação através dos temas da relação entre família e escola, de sucesso e fracasso escolar, assim como das desigualdades educacionais. Nessas produções, localizei importantes contribuições para a minha pesquisa que estão expressas no decorrer dessa tese. Da mesma forma, pude identificar lacunas e necessidades que procuro ajudar a responder com meu trabalho.

No Brasil, os estudos sobre a relação da escola com as comunidades pobres têm sido predominantemente desenvolvidos pelo viés das relações entre famílias e escolas. Juntamente com Pierre Bourdieu, a produção de Bernard Lahire tem servido de suporte para muitas dessas pesquisas brasileiras sobre sucesso e fracasso escolar e relação entre família e escola, com acúmulo de discussões e publicações também no Grupo de Trabalho Sociologia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). As relações entre família e escola, observadas pelo viés da sociologia da educação, abordam variadas temáticas tais como: trajetórias escolares no Ensino Superior de alunos oriundos das classes populares e médias intelectualizadas, excelência escolar, gênero e desempenho escolar, classe média e opção pela escola particular, políticas de inclusão, permanência na agricultura *versus* escolarização, ampliação do tempo de escola, análise dos espaços de reforço escolar, relação da família com o tema de casa, longevidade escolar das camadas populares, incentivos familiares para a vida escolar dos filhos, estratégias educativas a partir de intercâmbios culturais, herança cultural e competência escolar, entre outras.

No entanto, Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (2011) apontam algumas lacunas nos objetos de análise. Alertam para a necessidade de ampliar a visão sobre o tema, não o deixando reduzido às influências do ambiente doméstico. De igual forma, numa nova tentativa de reunir os principais debates da área a partir da atual apreciação do campo no país, os autores entendem que, na produção acadêmica,

há uma ênfase bastante expressiva na importância da família nas análises sobre os processos de escolarização. Em contrapartida, a escola, melhor seria utilizar *escolas*, em suas multiplicidades, enquanto entidades públicas, particulares, confessionais, de ensino técnico; em suas heterogêneas formas de organização; em suas propostas pedagógicas; na composição da clientela constituída por alunos de famílias de camadas populares, médias, de elites e do meio rural não foram objeto de análises mais incisivas. (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013, p. 13).

Esses apontamentos são importantes, pois colaboram para justificar a atualidade da temática e a necessidade de novas investigações que possam partir do que já se tem produzido para trazer possíveis novidades na compreensão da relação entre escolas, seu território e público. O conhecimento dessa relação através do viés da família está fortemente consolidado. Pretendo contribuir com esse estudo pelo viés da escola, pois as visões dos professores sobre seus alunos e as comunidades às quais pertencem influenciam a forma como entendem e planejam o trabalho escolar.

As concepções de sucesso e fracasso escolar também são potentes para a investigação pretendida, tendo em vista sua recorrência no cotidiano das escolas periféricas e a possibilidade de, através delas, compreender com maior profundidade os elementos que constituem as concepções dos professores sobre o público atendido pelas escolas de periferia. Lahire (2008) problematiza as concepções de sucesso e fracasso escolar e faz uma análise minuciosa das modalidades de socialização familiar de crianças pobres francesas, no âmbito de uma sociologia da construção dos esquemas mentais e comportamentais, ou seja, uma sociologia da construção do *habitus* dessas crianças. O seu estudo tem se mostrado fecundo para a compreensão das relações da cultura familiar com a cultura escolar. Lahire (2008) busca, dentro das configurações familiares, a constituição das disposições sociais das crianças das

classes populares. Isso propicia uma visão detalhada dos aspectos culturais familiares que colaboram para que a criança possa vir a ter “sucesso⁴” escolar.

Lahire diz que, sendo a família e a escola redes de interdependência estruturadas por relações sociais específicas, o “fracasso” ou o “sucesso” escolares podem ser tomados como o “resultado de uma maior ou menos contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra” (LAHIRE, 2008, p. 21).

Assim sendo, não se pode considerar o “sucesso” ou o “fracasso” escolar apenas como consequência de uma trajetória individual. O fracasso escolar das classes populares precisa ser visto como um fenômeno social, como bem expressa também Lahire (2008, p. 19):

só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais. De certo modo, podemos dizer que os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais.

Corroborando essa perspectiva com suas investigações, Bourdieu (2011) chamou de superseleção o processo pelo qual as crianças das classes populares e médias passam para alcançar o êxito escolar. Ele alega que, para terem chance de chegar ao ensino secundário, “as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário”. (BOURDIEU, 2011, p. 50). O autor declara que, para lidar com a cultura escolar, essas crianças precisam combinar as esperanças objetivas de êxito escolar de cada classe social às atitudes familiares em relação à escola.

⁴ Emprego o termo “sucesso” entre aspas, pois o autor questiona esta utilização, juntamente com a expressão “fracasso” escolar.

Nogueira (2015) elaborou o Estado do Conhecimento sobre relação família x escola no Brasil, de 1997 a 2011. Analisando dissertações e teses, afirma que a maior parte dos resultados dessas pesquisas brasileiras apenas reforçam a literatura francesa e não inovam ou questionam a mesma. A autora aponta que, na ânsia de desconstruir o mito da omissão parental nas classes populares, muitos trabalhos estão defendendo uma postura familiar idealizada e criando estereótipos baseados em modelos teóricos. Esses alertas são fundamentais para que o campo possa avançar. Ao entrelaçar as discussões das relações entre família e escola, sucesso e fracasso escolar com as produções sobre as desigualdades educacionais, essa pesquisa toma o cuidado de expandir os conhecimentos e não apenas testar teorias.

O campo das desigualdades educacionais é também profícuo para as discussões sobre o efeito do território periférico no trabalho escolar. É uma área vasta e a maior parte das pesquisas caracteriza-se como estudos quantitativos que buscam analisar o impacto da segregação residencial nas oportunidades educacionais. De acordo com Koslinski, Alves e Lange (2013), as desigualdades educacionais estão sendo estudadas em suas diversas relações, como, por exemplo: urbano x rural, público x privado e entre regiões geográficas brasileiras. Compreende-se dimensões diversas, tais como insumos (infraestrutura das escolas e distribuição de recursos financeiros) e resultados escolares (proficiência, fluxo e trajetórias escolares).

Ao focar questões que estavam subdimensionadas, tais como o contexto social dos alunos, as condições de infraestrutura das escolas, expectativas docentes e resultados escolares, as pesquisas das desigualdades educacionais também integram esses fatores às dinâmicas de segregação residencial dos centros urbanos. Dessa forma, esses estudos trabalham simultaneamente com a origem socioeconômica e as estratégias familiares, a organização e as práticas escolares e o impacto da organização social do território sobre as desigualdades educacionais. (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013).

Todos esses elementos são de extrema importância para a pesquisa realizada e justificam a tentativa de expandir o conhecimento nessa área temática em construção. Koslinski e Alves (2012) pontuam que os limites desse campo no Brasil envolvem o saber a respeito dos mecanismos mediadores entre escola e comunidade, como “os professores e as práticas escolares conformadas em diferentes vizinhanças” (KOSLINSKI; ALVES, 2012, p. 11), pois a maior parte dos estudos dessa área ainda são quantitativos. As autoras dizem que

esses fatores mediadores precisam ser mais bem explorados com a combinação de estudos quantitativos e qualitativos para lograr os avanços alcançados pelos estudos de efeito escola. (KOSLINSKI; ALVES, 2012, p. 21).

Por tudo isso, essa pesquisa se justifica por estar inserida em uma área acadêmica de estudos que necessita ser fortalecida, da mesma maneira que suas análises podem enriquecer cotidianamente as discussões das escolas situadas em periferias urbanas. Desse modo, a divulgação dos dados e das análises é uma das principais preocupações que tenho como pesquisadora, visando às suas possíveis colaborações.

Para responder a essas inquietações, realizei um estudo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME de POA), que possui a característica de ter sua rede de escolas distribuída, prioritariamente, na periferia da cidade. Apresento uma pesquisa de caráter etnográfico em duas escolas sobre o efeito do território no trabalho escolar, partindo das representações sociais dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

A partir da justificativa e tendo em vista a metodologia deste trabalho – que inclui pesquisar o trabalho escolar nas periferias da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, na perspectiva dos professores e equipes diretivas –, delineou-se o seguinte problema de pesquisa:

Como o território afeta o trabalho escolar na perspectiva de professores de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

Para tratar do problema de pesquisa, é necessário abordar outras questões, que caracterizo como objetivos específicos:

- Investigar as representações sociais dominantes entre professores e equipes diretivas sobre o trabalho escolar em periferias urbanas e os estudantes em situação de pobreza.
- Analisar a maneira como as representações sociais dominantes entre professores e equipes diretivas sofrem o efeito do território onde estão localizadas as escolas e como configuram o trabalho escolar.

- Articular os dados obtidos da pesquisa etnográfica e das entrevistas com os dados do contexto geográfico e social onde as escolas estão localizadas.

Esses objetivos buscam qualificar o tratamento teórico-empírico do problema de pesquisa e são desdobramentos desse mesmo problema.

3.2 REFERENCIAIS

Os referenciais metodológicos que embasam essa investigação foram definidos a partir de alguns pressupostos, sem os quais essa seria descaracterizada. Os principais autores que referenciam a metodologia desta pesquisa qualitativa são Michael W. Apple, com a perspectiva da análise relacional e Phil Francis Carspecken, com a contribuição da etnografia crítica.

O conceito de análise relacional desenvolvido por Michael Apple é um dos conceitos que escolhi para possibilitar minha aproximação do campo empírico com o cuidado necessário para não simplificar e reduzir; pelo contrário, escolhi para que tenha condições de complexificar o olhar e, assim, buscar compreender os dados por mais de uma de suas facetas, ou seja, à maneira mais próxima de como se apresentam nas situações reais do cotidiano. A análise relacional é ideal para esse exercício, pois não toma um fenômeno como algo isolado, mas considera-o como parte de um sistema de relações.

Dessa maneira, fica inviabilizada a possibilidade de compreender a educação como um processo estanque, isolado das relações de poder que envolvem todas as relações sociais. Para compreender a educação de maneira relacional, é necessário entendê-la como parte de uma sociedade ampla e desigual. Esta compreensão complexa da educação foi explicitada no capítulo do referencial teórico desse projeto de tese, a partir dos estudos sociológicos da educação de Pierre Bourdieu e Michael Apple.

Para operar com a análise da propriedade simbólica no campo cultural, no qual a educação se situa, cabe destacar que a análise relacional ultrapassa o conceito

econômico para contemplar o que diz respeito à raça, gênero, etnia, aos processos de produção e reprodução das ideias hegemônicas que constituem os contextos sociais e econômicos. As relações culturais estão de maneira interdependente presentes nas noções, categorias e propostas desenvolvidas e utilizadas no campo da educação. Desse modo, analisar a educação do ponto de vista da análise relacional

envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais (que Bourdieu chamaria de capital cultural) são “definidos” não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em vez dessa abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras. (APPLE, 2006, p. 44).

Nesse sentido, através da análise relacional, Apple desenvolveu uma ferramenta metodológica conceitual para captar as contradições presentes nos processos de dominação, afastando-se da ideia de determinismo econômico e reconhecendo o papel dos sujeitos que atuam cotidianamente – ao consentir, resistir ou rejeitar – no estabelecimento das relações sociais. Não há como analisar as concepções dos professores sem considerá-las num sistema de relações que reproduz, interage, cria e recria o trabalho escolar no interior de cada instituição de ensino e nas suas articulações com a comunidade local.

Para tanto, faz-se necessário aliar a essa perspectiva um gênero de pesquisa coerente. Encontrei nos estudos de orientação etnográfica um caminho, desde o mestrado. Isso se deve ao fato de que

A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso”. É, de certa forma, o protótipo do “qualitativo”. E — melhor ainda — com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo [...]. (FONSECA, 1998, p. 2).

Ao entrar em contato com produções acadêmicas diversas sobre pesquisas educacionais de caráter etnográfico, procurei me informar a respeito dos caminhos adotados, tendo em vista um desejo, desde o mestrado, de aperfeiçoar minhas próprias escolhas metodológicas. Apesar das pesquisas realizadas em vista do mestrado e do doutorado em educação serem, em geral, experiências individuais de investigação e, portanto, terem limites de tempo, recursos humanos e financeiros, não se pode abrir mão do rigor científico para que o conhecimento produzido a partir desses estudos tenha validade. Como já mencionado nos capítulos anteriores, essa tese visa contribuir com uma análise sociológica da relação que tem se dado entre as instituições de ensino e os estudantes de escolas situadas em periferias. Sendo o campo das relações entre educação e pobreza um campo que necessita ser fortalecido, um rigoroso procedimento metodológico pode qualificar as análises e favorecer as discussões das escolas que atendem às classes populares.

Considerando essas questões, busquei na literatura os métodos empregados nos estudos sobre processos de escolarização de diferentes classes sociais, especialmente de grupos minoritários. Encontrei uma abordagem etnográfica alicerçada nas Teorias Educacionais Críticas. Esse conjunto de estudos chamado de Teorias Educacionais Críticas são aqueles que, na sua origem, criticavam as teorias que se estabeleceram como tradicionais no campo educacional, de cunho tecnicista e conservador. Propunham a inversão dos fundamentos das teorias tradicionais disseminadas nas práticas escolares. Da mesma forma, a etnografia crítica surge como uma abordagem que procura

compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas. (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 426).

De acordo com Carspecken (2011), a etnografia crítica faz parte do que tem se intitulado pesquisa qualitativa crítica, originada no final da década de 1980. A pesquisa qualitativa crítica engloba a pedagogia crítica, a pesquisa participante e a etnografia crítica, baseadas nas Teorias Educacionais Críticas. (MAINARDES; MARCONDES, 2011). Segundo Carspecken (2011), essas tradições compartilham a teoria e o

objetivo de relacionar a produção de conhecimentos com esforços para a mudança econômica, política e social.

Além disso, as pesquisas qualitativas críticas buscam se diferenciar das pesquisas sociais científicas prevalentes ao criticar rigorosamente as metodologias empíricas, interpretativas/fenomenológicas e positivistas. Carspecken (2011) afirma que se diferenciar das pesquisas sociais científicas tradicionais é uma meta central para a pesquisa qualitativa crítica, pois esta procura compreender a si mesma como uma prática que trabalha com pessoas para conscientizar criticamente, em vez de meramente descrever a realidade social.

De acordo com Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (2011), a etnografia crítica vem sendo reconhecida como um gênero de pesquisa relevante para diversas áreas e, especialmente na educação, tem contribuído significativamente nos estudos sobre os processos de escolarização de grupos minoritários, procurando fortalecer grupos e pessoas em situação de marginalização e opressão. Os autores afirmam que, apesar da escassa literatura sobre etnografia crítica traduzida para a língua portuguesa (quando comparada à literatura em língua inglesa), “a etnografia crítica possui muitos elementos que podem contribuir para as pesquisas no contexto educacional brasileiro e possui um potencial significativo para fortalecer a pesquisa nessa área”. (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 426).

Considerando esses elementos, nessa tese, procurei me aproximar do referencial teórico-metodológico da etnografia crítica. Essa pesquisa foi um esforço pessoal e acadêmico para me apropriar desse referencial e, a partir disso, poder operar com ele.

O primeiro contato que tive com a etnografia crítica foi através do estudo de Paul Willis, intitulado *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. A pesquisa que deu origem a esse livro foi realizada de 1972 a 1975 com jovens do sexo masculino oriundos da classe operária, estudantes de uma escola inglesa que estavam na transição da escola para o trabalho. De acordo com Carspecken (2011, p. 401), “o estudo de Willis, *Learning to Labor*, pode ser considerado o estudo inaugural para a etnografia crítica e a pesquisa qualitativa crítica”. Segundo Willis, essa pesquisa

algumas explicações para o persistente fracasso da educação estatal em aumentar radicalmente as oportunidades de vida das crianças e jovens da classe operária. (WILLIS, 1991, p. 14).

O livro publicado a partir da pesquisa de Willis foi organizado em duas partes. Na primeira, ele descreve e demonstra através de dados etnográficos os elementos da cultura dos estudantes da escola examinada, expandindo a demonstração dessa cultura a partir da cultura de classe onde os estudantes são socializados através de suas redes de interação social (família, bairro, amigos, etc.) e de suas perspectivas de futuro (estudo, emprego). A segunda parte do livro contém a análise dos dados etnográficos, onde o autor penetra na etnografia de forma interpretativa, contextualizando culturalmente a fala dos entrevistados e dialogando com diversos conceitos, explicitando as relações entre força de trabalho e patriarcado, racismo e força de trabalho e o papel da ideologia. A partir disso, elabora algumas contribuições para a formulação de uma teoria das formas culturais de reprodução social.

Estou apresentando com um breve detalhamento a pesquisa de Paul Willis, primeiramente, porque ela é citada como a primeira realização de cunho etnográfico crítico. Por conseguinte, admiro a forma como os dados da pesquisa etnográfica foram organizados e expostos e, ainda, penso que as análises que seguiram a partir destes são de grande importância para a pesquisa educacional e, de modo especial, para minha pesquisa. Segundo Carspecken (2011), o trabalho de Willis engloba todos os procedimentos de uma pesquisa etnográfica crítica. Ele diz que

Em um tipo clássico de etnografia crítica, como *Learning to Labor* de Willis (1977), as condições de ação incluem posição de classe (conceitualizada como externa à vontade de atores e objetivo), compromissos e temas relacionados à raça e gênero na cultura (conceitualizada como interna à vontade de atores), níveis de consciência de condições de ação de tácitos a baixos, sentidos que tematizam especialmente a afirmação de identidade e manutenção da identidade por meio da pragmática de interações de rotina (dar uma risada, zombando, brigando etc. no caso dos participantes de Willis) com consequências de ação que reproduzem o ambiente cultural (o domínio cultural de condições de ação) e que no fim reproduzem a estrutura de classe (o movimento da escola rumo a empregos da classe trabalhadora, no caso dos participantes de Willis). (CARSPACKEN, 2011, p. 401).

Por tudo isso, o livro de Paul Willis serviu de inspiração para minha pesquisa. Ao investigar os elementos considerados pelos professores e pelas equipes diretivas

(direção, orientação, supervisão, coordenação de turno, coordenação de projetos) a respeito do trabalho escolar em periferias e sobre os estudantes das classes populares, partindo inicialmente das categorias de capital cultural, *habitus* e efeito do lugar, emprego uma perspectiva metodológica e procedimentos que julgo adequados para complexificar o olhar sobre as relações entre escola e estudantes empobrecidos.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa crítica pareceu ser um caminho interessante. Carspecken desenvolveu um modelo metodológico em cinco passos. Os cinco passos são os seguintes: 1) observação e descrição; 2) análise de dados de observação; 3) geração de dados dialógicos; 4) análises para descobrir relações entre indivíduos, grupos e sistemas; 5) uso do sistema de relações para explicar as conclusões da pesquisa. Todavia, esses cinco estágios apontados por Carspecken, de acordo com Mainardes e Marcondes (2011), não devem ser entendidos como etapas rígidas, mas sim como pontos de partida para a definição da pesquisa.

Mainardes e Marcondes (2011) explicam resumidamente e com clareza o objetivo de cada um dos cinco passos. Eles dizem que

Os primeiros três estágios desse esquema metodológico geralmente focalizam um lugar social ou um grupo cultural. Os dois últimos estágios se preocupam com as complexas relações existentes entre o local ou grupo focalizado com vários outros grupos e lugares sociais. Estas relações têm a ver com um sistema de fatores. No quarto estágio, a ideia é descobrir um sistema específico de relações [...]. No quinto estágio, a ideia é considerar os achados da pesquisa em relação a teorias gerais da sociedade, ou seja, com o sistema social mais amplo, tanto para explicar o que foi descoberto nos quatro primeiros estágios, como para alterar, desafiar e refinar teorias macrossociológicas [...]. (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 432).

A partir dos pressupostos expressos anteriormente, localizo essa pesquisa dentro do paradigma crítico de investigação, que articula a interpretação dos dados com os contextos políticos e econômicos que geram as condições do fenômeno em questão. Como bem elucidado por Manuel Jacinto Sarmiento (2003), este é um paradigma onde

os investigadores críticos assinalam a centralidade do poder nas relações sociais, sugerindo na investigação dos fenômenos simbólicos e culturais que “a cultura é uma forma de luta política acerca do significado dado às ações

das pessoas situadas dentro de relações assimétricas de poder ilimitadas [...]”. (SARMENTO, 2003, p. 143).

O paradigma crítico é aquele em que o exercício da análise relacional e da etnografia crítica estão alicerçados teoricamente, como ferramentas para explorar o campo empírico de forma a buscar as diferentes relações que constituem o objeto de pesquisa. Explorei o campo empírico através de um estudo de inspiração etnográfica tendo em vista que essa pesquisa trata da investigação do tema do trabalho escolar em periferias urbanas em ambientes escolares específicos, no caso, em duas escolas públicas municipais localizadas na periferia de Porto Alegre. O estudo etnográfico, tal como proposto, incide sobre os aspectos simbólicos e culturais da ação social a partir do relato do vivido (SARMENTO, 2003) e visa à apropriação dos modos de funcionamento das organizações (nessa situação, as escolas) em contextos singulares de ação (nas periferias do município).

Assim, por se tratar de um estudo de caráter etnográfico, alguns elementos metodológicos são considerados decorrentes dessa orientação e foram por mim adotados. Esses elementos metodológicos são apresentados resumidamente por Sarmiento (2003, p. 152-153) e trago-os aqui para justificar as ferramentas utilizadas:

- 1) Permanência prolongada do investigador na organização, comunidade ou outro contexto estudado [...];
- 2) O interesse por todos os traços e pormenores que fazem o cotidiano, tanto quanto pelos acontecimentos importantes que ocorrem nos contextos investigados;
- 3) O interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos atores sociais, quanto para as interpretações que fazem desses comportamentos, e para os processos e conteúdos de simbolização do real;
- 4) O esforço por produzir um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados [...];
- 5) O esforço por ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido [...];
- 6) Uma apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceptualização teórica.

Para a concretização desses elementos metodológicos, utilizo primordialmente observações e entrevistas como instrumentos para apreender o contexto, seguido de análise de documentos. Entendo que esse é o método adequado para uma pesquisa desse perfil, pois, conforme afirma Fonseca (1998), a etnografia é uma ciência que tem como ponto de partida a interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudo, sendo uma técnica investigativa com ênfase no cotidiano e no subjetivo.

Os procedimentos metodológicos serão detalhados na sequência desse capítulo, mas cabe dizer que esses passos e seus objetivos contribuíram fundamentalmente para minha pesquisa, garantindo a ampla produção de dados empíricos. Inclusive, foram gerados mais dados do que o exposto nessa tese, pois, em decorrência da necessidade de obter um foco para as análises e, dentro do tempo disponível para a finalização da escrita desse trabalho, foi preciso abordar apenas um recorte de todas as informações que recolhi.

3.3 PROCEDIMENTOS

Explicito, nesse momento, os procedimentos utilizados para a operacionalização da pesquisa. Eles consistem em: observações, entrevistas, diário de campo e análise de documentos.

3.3.1 Observações

De acordo com Carspecken, o primeiro estágio da pesquisa qualitativa crítica se dá a partir da construção de registros (anotações, gravações, vídeos, notas de campo e diários, por exemplo) a partir da observação do pesquisador. (MAINARDES; MARCONDES, 2011). Esse primeiro momento não envolve diretamente as pessoas que participam da pesquisa, trata-se da observação individual de quem realiza a pesquisa. Entretanto, como bem observa Sarmiento (2003, p. 160),

não há modo de realizar a observação dos contextos de ação que não seja, num certo sentido, sempre participante [...]. Não obstante, é gradativo o nível dessa participação, podendo variar a integração do investigador no terreno, assumindo-se apenas como mero observador com um mínimo de interferência até se propor colocar no terreno de auto-observação como sujeito de ação.

O autor adverte ainda, se tratando especificamente de escolas, a presença de um investigador externo sempre produz modificações nas relações sociais no interior das instituições de ensino. Sarmiento diz que “a interpretação, por parte das professoras e outros atores educativos, das tarefas inerentes à observação como uma espécie de avaliação das práticas é, à partida, uma possibilidade dificilmente contornável”. (SARMENTO, 2003, p.161).

As observações foram importantes para a minha pesquisa, pois pude registrar falas informais ao ser apresentada aos diversos sujeitos da escola e ao ser levada para conhecer os ambientes. Para coletar informações acerca de comportamentos, atividades escolares e diálogos informais, observei o funcionamento da escola no seu dia a dia (nos espaços coletivos – sala dos professores, pátio, refeitório, por exemplo) e, prioritariamente, observei algumas reuniões de professores durante dois meses em cada uma das duas escolas e participei de 3 conselhos de classe na escola Rubi (um de cada ciclo) e 4 conselhos de classe na escola Ametista (um de cada ciclo, mais o conselho da turma de progressão do segundo ciclo).

A observação do cotidiano da escola foi fundamental para recolher dados sobre a estrutura física e a organização da instituição (horários de funcionamento, disposição dos espaços, clima institucional, entre outros aspectos). A observação de algumas reuniões em cada escola foi importante para conhecer a forma como os professores, estando apenas entre seus pares, falam sobre os principais assuntos do momento em pauta na escola. Já a observação dos conselhos de classe ofereceu um rico material acerca da concepção dos professores sobre os seus alunos.

Para Carspecken, o segundo estágio seria aquele em que o pesquisador inicia a análise dos primeiros dados coletados. Mainardes e Marcondes (2011, p. 432) explicam esse processo que visa “determinar padrões de interação, seus significados, relações de poder, papéis sociais, sequências interativas, evidências de significados incorporados, estruturas intersubjetivas, etc.”. Portanto, as observações iniciais foram significativas, junto com o referencial teórico desta tese, para a composição das

primeiras análises sobre as escolas e, de forma prática, foram importantes para a estruturação dos instrumentos de entrevista para professores e equipes diretivas.

3.3.2 Entrevistas

O terceiro estágio do esquema metodológico de Carspecken é composto pela geração de dados dialógicos. Mainardes e Marcondes (2011) dizem que, nesse estágio,

o pesquisador deixa de ser a única voz como no registro primário. Aqui, a ideia é de conversar intensamente com os sujeitos da pesquisa aplicando técnicas de entrevistas e discussão em grupos. Os dados gerados nesse estágio são gerados com as pessoas e não são apenas sobre as pessoas [...]. Trata-se de um estágio crucial para a pesquisa qualitativa crítica, porque democratiza o processo de pesquisa e *dá voz* aos pesquisados. (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 432).

As entrevistas propiciam a obtenção de dados particulares que colaboram para a possibilidade de aferirmos algumas generalizações. (FONSECA, 1998). No caso dessa pesquisa, para obter essas informações, escolhi realizar entrevistas semiestruturadas, pois através de uma entrevista semiestruturada é possível que alguns elementos não previstos pelo pesquisador venham a aparecer, podendo enriquecer o tema de pesquisa e colaborar para que outras abordagens sobre o assunto possam ser realizadas. Além disso, através da entrevista semiestruturada há a possibilidade de “assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas”. (ZAGO, 2003, p. 298). Através desse tipo de entrevista, intitulada “entrevista compreensiva”, é possível estabelecer um diálogo mais aberto com os participantes da pesquisa. Instrumentos fechados e muito estruturados podem, inclusive, não deixar o diálogo fluir, o que inviabiliza o estudo.

Outra vantagem da entrevista semiestruturada é a possibilidade de que, em meio à entrevista, o pesquisador possa realizar outras perguntas que se tornem

pertinentes no momento de sua realização, tendo em vista sempre o foco principal do estudo e a temática da entrevista em si. Nesse sentido, Zago afirma que

a flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo e da entrevista compreensiva, mas é importante demonstrar, na sua condução, aonde o pesquisador quer chegar. Daí a importância de termos um ponto de partida e garantirmos essa condição mediante um roteiro de questões. (ZAGO, 2003, p. 303).

Essa flexibilidade do método qualitativo, com o rigor do objetivo a ser alcançado, permite o estabelecimento de relações de empatia entre pesquisador e participantes, essencial para quem se desafia a realizar um estudo de orientação etnográfica.

Na escola Ametista realizei entrevistas individuais com 6 professores e uma entrevista coletiva com parte da equipe diretiva. Após o período de observações, solicitei às supervisoras escolares que me orientassem quanto à definição dos professores para participarem das entrevistas. As supervisoras do primeiro ciclo e de parte do segundo ciclo (anos-ciclo que correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental) pediram que eu solicitasse professores voluntários para as entrevistas em uma reunião específica desse grupo. Três professoras dos anos iniciais se voluntariaram. Já a supervisora de turmas que compunham parte do segundo ciclo, da turma de progressão do segundo ciclo e do terceiro ciclo (correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental) indicou três professores para participarem das entrevistas. Dessa forma, não consegui os 9 professores (3 de cada ciclo), conforme o almejado, pois consegui apenas 3 voluntários dos anos iniciais. A entrevista coletiva com a equipe diretiva contou com a participação de alguns membros que estavam presentes na reunião no dia marcado. Infelizmente, as orientadoras educacionais estavam participando de uma reunião da Rede de Apoio do município e não puderam participar. Ainda, o roteiro de entrevista propunha 15 perguntas, mas este não pode ser realizado na íntegra devido ao tempo, de 30 minutos, que a equipe me disponibilizou. Dessa forma, selecionei as questões que, naquele momento, julguei mais interessantes de ouvir a equipe diretiva da escola Ametista.

Na escola Rubi realizei entrevistas individuais com 9 professores, sendo 3 de cada ciclo. Todos foram indicados pelas supervisoras escolares de cada um dos ciclos. A entrevista coletiva com a equipe diretiva ocorreu com a presença de todos

os integrantes da equipe e teve a duração de uma hora e meia, tempo suficiente para dialogar sobre todas as questões do roteiro.

3.3.3 Diário de Campo

Simultaneamente aos instrumentos de pesquisa que foram apresentados, o diário de campo foi utilizado como um recurso permanente. Os registros desse diário auxiliaram no processo de análise dos dados, pois continha desde as primeiras impressões, as dúvidas, os sentimentos e as hipóteses construídas durante o percurso da pesquisa.

3.3.4 Análise de Documentos

Além das entrevistas, a análise dos documentos escolares, especialmente do projeto político-pedagógico de cada instituição, era um componente previsto para auxiliar na análise do trabalho escolar. Ainda que os documentos sejam ressignificados nos contextos cotidianos, eles são as orientações oficiais que servem de baliza para as escolas. Pretendia analisar a maneira como a temática da pobreza, dos estudantes e da periferia urbana estava presente (ou ausente) nos projetos político-pedagógicos das escolas estudadas.

O projeto político-pedagógico conjuga a definição de rumos e de opções da escola (o aspecto político) com a competência educacional para concretizar essas opções na vida desta escola (o aspecto pedagógico). A construção de um projeto político-pedagógico na escola exige uma rigorosa metodologia de trabalho.

Partindo da análise do projeto político-pedagógico, juntamente com as entrevistas, desejava analisar a qualidade política e técnica e a visão de mundo que embasava e direcionava a concepção da escola acerca da comunidade na qual está inserida (diagnóstico) e sobre as práticas pedagógicas que almejavam desenvolver (trabalho escolar). Entretanto, como está descrito no capítulo 6, as duas escolas não

tenham prontos e/ou aprovados pela Secretaria Municipal de Educação os seus PPPs, o que inviabilizou a análise textual dos mesmos.

3.3.5 Usando o sistema de relações para explicar os achados

Para analisar os achados dos estágios anteriores, foi necessário utilizar uma variedade de conceitos (alguns já explícitos no referencial teórico desse projeto e outros que foram demandados a partir do campo empírico e estão entrelaçados na análise do trabalho escolar). Para seguir complexificando o olhar para a realidade das escolas municipais de Porto Alegre localizadas em periferias, considerei nas análises alguns dados produzidos pelo Censo do IBGE, Censo Escolar e pelo Observatório da Cidade de Porto Alegre (ObservaPOA).⁵

⁵ O Observatório da Cidade de Porto Alegre (ObservaPOA) disponibiliza uma ampla base de informações georreferenciadas sobre o município de Porto Alegre. Disponibiliza indicadores que sejam capazes de qualificar a gestão participativa (Orçamento Participativo, Conselhos Municipais e Governança Solidária Local) e proporciona informações e estudos que permitem conhecer e avaliar comparativamente a qualidade do desenvolvimento das múltiplas formas de democracia participativa. Disponível em: <http://www.observapoa.com.br/default.php?reg=5&p_secao=3>. Acesso em: 5 abri. 2015.

4 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: DA CONSTRUÇÃO À PRECARIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADÃ

Elegi como campo de pesquisa escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME de POA). A RME de POA possui 99 escolas⁶, sendo: 41 de Educação Infantil, 56 de Ensino Fundamental (incluindo escolas de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos) e 2 de Ensino Médio.

A escolha dessa Rede para a investigação se deu devido a sua característica de ter a maior parte das escolas localizada na periferia da cidade. As escolas da RME de POA estão preponderantemente situadas na periferia e/ou trabalham com as classes populares. Como estive interessada em investigar o trabalho escolar nessas localidades, a RME de POA apresentou-se como um campo profícuo para a pesquisa.

Além disso, meu orientador, Professor Dr. Luís Armando Gandin, possui vasta produção acerca da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e coordena um projeto de pesquisa intitulado “Reformas educacionais progressistas: política educacional, discurso e consolidação de um novo senso comum”, onde examina os possíveis efeitos duradouros das reformas educacionais progressistas no caso de Porto Alegre. Da mesma forma, colegas estudantes de pós-graduação orientados pelo professor Gandin também têm produzido suas pesquisas nesse campo, com diferentes enfoques (SANTOS, 2012, 2017; MELLO, 2015). Esse fator se torna importante porque nosso grupo de pesquisa está trabalhando em consonância na produção de conhecimentos sobre essa rede em particular, propiciando que os saberes produzidos sejam acumulados e expandidos a cada nova pesquisa empírica e análise teórica.

Traço a partir deste ponto um breve histórico da Rede Municipal e da construção da proposta Escola Cidadã. Em seguida, apresento os novos rumos que a RME tem tomado na última década e a acentuada precarização em curso na atual gestão da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

⁶ Fonte: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=228, consultada em 08/03/2017.

4.1 RETOMANDO A HISTÓRIA DA RME DE POA E A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA CIDADÃ

De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre⁷, as escolas municipais tiveram início em 1924. Desde lá, o departamento da prefeitura responsável pela educação no município passou por diversas nomenclaturas e tipos de organização (articulado à assistência social, à cultura ou ao esporte, por exemplo). Em 1993 foi criada a secretaria exclusiva para a educação, sendo chamada de Secretaria Municipal de Educação (SMED).

De acordo com as informações disponibilizadas no *site* da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, em 1998 foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, através da Lei 8198/98, integrado pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, mantidas pelo Poder Público Municipal; escolas de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; o Conselho Municipal de Educação e a SMED.

A educação em Porto Alegre foi alvo de atenção internacional no período em que esteve sob as gestões da Administração Popular, composto por um conjunto de quatro gestões municipais (1989-2004) de coalização de partidos liderada pelo Partido dos Trabalhadores. O projeto educacional proposto para a Rede Municipal de Ensino nesse período foi intitulado “Escola Cidadã” e teve uma proposta pedagógica diferenciada. Apresentarei de forma breve a trajetória educacional da RME de POA nesse período para, em seguida, situar as modificações educacionais das gestões municipais posteriores até os dias atuais.

De acordo com Luís Armando Gandin (2011, p. 380), na Administração Popular “a premissa básica era uma ideia radical de democracia, uma ideia que acarretava um envolvimento real dos cidadãos no governo da cidade”. Foram criados diversos dispositivos no âmbito municipal para perseguir esse propósito, com destaque para a criação do Orçamento Participativo, que inaugurava a possibilidade concreta de participação de todos os cidadãos da cidade nos processos de tomada de decisão acerca das prioridades orçamentárias. Entre os diversos mecanismos para concretizar

⁷ Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242>. Acesso em: 18 abr. 2015.

essa premissa, a Administração Popular elaborou também uma proposta pedagógica coerente com esse objetivo maior que tinha para a cidade de Porto Alegre. Gandin (2011, p. 380) diz que

um desses elementos é a Escola Cidadã, que é um projeto de envolvimento de todas as escolas municipais de Porto Alegre em uma ideia radical de educação para a cidadania. Lutando contra a ideia de um cidadão individualista, a Escola Cidadã afirma que a instituição educacional como um todo tem de incorporar a cidadania.

Na tentativa de construir uma cidade para todos os cidadãos, a Administração Popular idealizou uma proposta educacional compatível com essa perspectiva e, para romper com a fragmentação e a exclusão da escola seriada, a organização curricular adotada foi os Ciclos de Formação. (SANTOS, 2012). Os Ciclos de Formação são embasados nas fases do desenvolvimento humano, tendo como alicerce três ciclos da vida: a infância, a pré-adolescência e a adolescência.

Cada ciclo é constituído por três anos. O primeiro ciclo, denominado “ciclo A⁸”, atende os alunos dos seis aos oito anos e onze meses, aproximadamente. O segundo ciclo, “ciclo B”, seria composto por alunos dos 9 aos 11 anos e 11 meses. E o terceiro ciclo, “ciclo C”, comportaria os estudantes com faixa etária de doze a quatorze anos e onze meses, aproximadamente. Esta organização, à época (década de 1990), inspirada em outras experiências em funcionamento no país e no cenário internacional, preconizava um processo de escolarização de 9 anos, ampliando em um ano o período então compreendido para o Ensino Fundamental no âmbito legal. Tal fato foi uma das inovações trazidas pela proposta, que anos mais tarde foi igualmente aplicada em todo o território nacional, através da Lei Nº 11.274 de 2006, que altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), estabelecendo a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

⁸ Na proposta pedagógica da Escola Cidadã, a nomenclatura utilizada é Ciclos 1, 2 e 3. Entretanto, no contexto das escolas, são chamados de primeiro, segundo e terceiro ciclo, ou então, de Ciclo A, B e C, fazendo referência à nomenclatura de cada conjunto de anos-ciclo (Ciclo A composto pelos anos A10, A20 e A30; Ciclo B composto pelos anos B10, B20 e B30 e Ciclo C composto pelos anos C10, C20 e C30).

De forma prática, as escolas passaram a distribuir as crianças nas turmas em três ciclos de acordo com a faixa etária. Para manter essa dinâmica conforme as fases da vida, os estudantes progredem de um ano para o outro dentro de cada ciclo e a repetência é eliminada (GANDIN, 2011).

Além de garantir a permanência do estudante na escola através da progressão continuada, outros recursos pedagógicos foram necessários para garantir a aprendizagem. Entre eles estão a criação das turmas de progressão (para alunos com discrepância entre idade e aprendizagem), projetadas para serem transitórias e temporárias de modo que o aluno retornasse para sua turma de origem tão logo fosse possível; os laboratórios de aprendizagem (espaço para atendimento individualizado para alunos com dificuldades de aprendizagem em turno inverso) e as salas de integração e recursos (assistência especializada a estudantes com necessidades especiais em turno inverso). A proposta criava ainda uma nova função no quadro de recursos humanos: o professor itinerante. Este profissional era designado para trabalhar conjuntamente, em sala de aula, com o professor em exercício, dando suporte e atendendo a diversidade de níveis de aprendizagem. O professor itinerante (também chamado de volante) atendia diversas turmas, por meio de escalas de horários. A proposta também regulamentava outras funções de coordenação (coordenação cultural, coordenação de turno, supervisão pedagógica e orientação educacional), descentralizando as decisões pedagógicas, comumente exercidas por um único sujeito que acumulava todas as funções. Todos esses dispositivos visavam dar suporte aos ciclos de formação e sua proposta de progressão continuada, oferecendo aos alunos com dificuldades e já em distorção idade-série, possibilidades de resgate no seu processo de aprendizagem através de atendimento especializado, sem, no entanto, perder o vínculo com sua turma de mesma faixa etária. Assim, a proposta Escola Cidadã inaugurava uma estrutura e organização escolar bastante complexa e inovadora.

Além de uma profunda transformação na forma de organizar o ensino e a escola, uma das mudanças fundamentais do projeto da Escola Cidadã foi em relação à construção do currículo. A proposta da Secretaria Municipal de Educação foi de que as escolas passassem a elaborar seu currículo a partir de complexos temáticos, “uma maneira de fazer com que a escola trabalhe sobre um tema gerador” (GANDIN, 2011), partindo da realidade de cada comunidade onde a escola está inserida. Os complexos temáticos eram, portanto, temas elencados pela comunidade educativa, escolhidos a

partir de uma pesquisa socioantropológica com os sujeitos escolares, a partir dos quais as disciplinas se organizavam e se debruçavam. Nesta proposta, pais, alunos, professores e demais membros da comunidade escolar eram atores igualmente importantes no processo de decisão sobre o que seria ensinado. Esse aspecto evidencia que

A Escola Cidadã foi um projeto para os excluídos. Não apenas os estudantes, entretanto, beneficiaram-se da melhor qualidade na educação que recebem. Pais, estudantes e funcionários da escola, geralmente meros espectadores dos processos de tomada de decisão na escola tradicional, tornaram-se parte da estrutura de gestão dentro do conselho escolar e trazem seus conhecimentos “para a mesa”. De fato, o processo inteiro desafia o modelo cultural que diz que pessoas pobres e “ignorantes” não devem ou não podem participar porque não sabem como fazê-lo. (GANDIN, 2013, p. 382).

Tal construção requeria bastante envolvimento e esforço de todos os sujeitos. O documento oficial que apresentava a proposta pedagógica da Escola Cidadã estabelecia um percurso com inúmeras etapas até a definição final dos complexos temáticos. De acordo com uma pesquisa sobre o currículo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre empreendida por Graziella Souza dos Santos (SANTOS, 2012), todas as escolas foram cicladas ao final da década de 1990, mas uma parte significativa das escolas não adotou a construção curricular por complexo temático, fato justificado, em geral, pelas escolas em virtude da complexidade prevista nesta organização e o suporte pedagógico gradativamente insuficiente por parte da SMED. Santos (2012) explica que, durante a última gestão da Administração Popular (2001-2004), o projeto Escola Cidadã foi perdendo força e mudanças expressivas começaram a ocorrer, como a flexibilização quanto à construção curricular.

No decorrer da ampliação da proposta Escola Cidadã para todas as escolas municipais, tamanha mudança no cenário educacional da cidade recebeu também críticas e resistências. Apesar de toda a estrutura ser vista positivamente pelos educadores de um modo geral, o mecanismo de progressão continuada gerou muitos debates, críticas e angústia em muitos docentes, que entendiam que a reprovação escolar era necessária em algumas situações (SANTOS, 2012; 2017).

Apesar das críticas direcionadas à proposta, era consenso entre os docentes, por outro lado, que o projeto fornecia subsídios importantes para o trabalho com as

classes populares. A proposta oferecia aos docentes uma série de dispositivos com os quais podiam contar no atendimento de uma população que traz consigo as marcas segregatórias dos territórios que habitam, nas periferias de Porto Alegre. Este é um importante aspecto para essa tese, pois Porto Alegre nos oferece em sua história importantes lições a serem consideradas no trabalho escolar com as populações empobrecidas.

Entretanto, como descreverei a seguir, outros rumos são tomados na RME de POA, especialmente a partir de 2005, quando novas eleições encerraram os dezesseis anos de gestão da Administração Popular e inauguraram um novo período com características distintas na educação da cidade.

4.2 NOVOS RUMOS NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE (2005-2016)

No ano de 2005, uma nova coalizão política assume o governo da cidade, eleita em oposição à Administração Popular. Entretanto, as gestões que seguiram ao período de gestão da Administração Popular (1989-2004) herdaram uma rede com marcas profundas das experiências da Escola Cidadã (MELLO, 2015). Com a eleição de uma nova coalizão política, houve muita expectativa sobre quem estaria à frente da Secretaria Municipal de Educação e “especulava-se que a proposta de ciclos poderia ser encerrada”. (SANTOS, 2012, p. 77-78). Em 2005, então, a professora Marilú Medeiros assumiu a pasta da educação em convite feito pelo Partido Democrático Trabalhista, responsável pela Secretaria Municipal da Educação.

A primeira ação da SMED em 2005 foi realizar uma pesquisa de avaliação dos Ciclos de Formação em relação à aprendizagem, à avaliação, ao currículo, à formação continuada, aos recursos humanos, à gestão e à inclusão (SANTOS, 2012). De acordo com Santos (2012), a maioria expressiva dos professores foi favorável à manutenção dos Ciclos de Formação, especialmente pelo que esta organização propicia em termos de estrutura (laboratórios de aprendizagem, por exemplo) e recursos humanos, pois esses investimentos proporcionados pelos Ciclos de Formação (ausentes na organização seriada) colaboram com o trabalho docente. Porém, através da pesquisa os professores puderam demonstrar também seu descontentamento com

a progressão continuada e com a construção do currículo. De acordo com Santos (2012), os resultados dessa pesquisa não foram divulgados em sua integralidade publicamente para a Rede Municipal de Ensino e não suscitaram grandes debates.

Outra questão importante nessa gestão (2005-2008) foi o estranhamento causado pela mudança na linguagem a partir da nova perspectiva teórica adotada pela SMED. A pesquisa de Santos (2012) descreve com detalhes as dificuldades apontadas pelos professores que estavam habituados com os 16 anos de formações embasadas nas teorias críticas educacionais e na educação popular durante a Administração Popular (mesmo que tivessem afinidades e discordâncias com essa orientação teórica) e passaram a experienciar uma nova perspectiva, onde “ao que tudo indica, a retórica utilizada, altamente filosófica e sofisticada, dificultou o entendimento de boa parte da RME”. (SANTOS, 2012, p. 86). As escolas se sentiam desamparadas pela assessoria da gestão em relação aos seus problemas cotidianos.

Apesar da reeleição do grupo que estava à frente da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, na segunda gestão (2009-2012) houve mudança na liderança da Secretaria de Educação. Foi escolhida uma nova pessoa com perfil menos acadêmico e alinhado às bandeiras do Partido Democrático Trabalhista. A professora Cleci Jurach, desde o início do governo, trouxe o compromisso com a Educação Integral (modelo de educação defendido por Leonel Brizola, um dos fundadores e um dos maiores representantes do PDT) para o primeiro plano. Santos (2012) avalia, a partir de sua pesquisa, que essa gestão se diferencia da anterior no sentido de não promover discussão teórica e, mais do que isso, pela implantação, nesse período, de uma “agenda híbrida e contraditória, que envolve desde princípios mercadológicos (ênfase nos resultados, aumento do controle sobre as escolas, cortes de gastos), a interesses partidários – como é o caso da educação integral”. (SANTOS, 2012, p. 105).

Nas eleições de 2013, José Fortunati foi reeleito e Cleci Jurach permaneceu como Secretária Municipal de Educação. Dessa forma, houve uma continuidade das políticas empreendidas no período anterior. Contudo, em um estudo recente de Marco Mello (2015) sobre a Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA), a prevalência de uma concepção de gestão diretiva e tecnocrática foi apontada como um fator que se intensificou naquele momento de condução da política educacional da SMED. O autor considera que essa nova ênfase na direção dos processos educacionais estava apresentando como evidências:

a) a estruturação de gerências de projetos e contratos de gestão internos à administração, com metas rigorosas a serem cumpridas com responsabilização dos gestores (PMPA, 2013b); b) a centralidade dos indicadores de resultados de testes e provas padronizados de larga escala por parte dos estudantes, como o IDEB, como critério de avaliação e eixo da formação de educadores da rede e indutor da padronização de referências curriculares próprios (ATEMPA, 2013a); c) o enfraquecimento deliberado da gestão democrática (ATEMPA, 2011b); d) a introdução de parcerias e convênios com instituições privadas para a execução de projetos educacionais nas escolas (ATEMPA, 2013a); entre outras ações. (MELLO, 2015, p. 226).

Pode-se dizer que o processo da Escola Cidadã, que projetou Porto Alegre internacionalmente, estava sendo reconstruído sobre outros alicerces. Podemos inferir ainda que a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, até 2016, a partir das diretrizes da SMED, mantinha-se semelhante à gestão trabalhista anterior, configurando-se como uma continuidade. Todavia, com uma maior valorização e controle das escolas a partir das metas de eficiência e qualidade focada nos resultados. (MELLO, 2015).

Neste período, conforme Santos (2012; 2017), apesar de ter sido mantida do ponto de vista oficial a proposta pedagógica da Escola Cidadã⁹ e algumas de suas estruturas, o projeto passou a dispor de cada vez menos investimento e fortalecimento. Identifica-se, portanto, uma intensificação da precarização da proposta Escola Cidadã, conforme documentado por Santos (2012, 2017) e Mello (2015), dado também corroborado pela presente pesquisa.

As escolas e professores ouvidos nesta pesquisa também apontam que a proposta vem sendo enfraquecida ano após ano, sobretudo através da retirada ou fragilização de dispositivos fundamentais para a sustentação da proposta dos Ciclos de Formação. Por exemplo, a pesquisa empírica possibilitou a percepção de uma subdivisão *proforma* dos anos-ciclos em três grandes blocos, os ciclos, conforme a proposta original dos Ciclos de Formação da RME de POA. No dia-a-dia e na

⁹ Ainda hoje, 2017, a última proposta pedagógica apresentada e aprovada no Conselho Municipal de Educação é a proposta da Escola Cidadã. Apesar das mudanças aplicadas, as gestões que sucederam a Administração Popular não oficializaram suas propostas no âmbito legal.

organização das instituições, apesar de não ser explicitamente apresentada da perspectiva da lógica seriada, a subdivisão real dos anos-ciclos se dá em segmentos de acordo com os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

Na escola Rubi as turmas estão dispostas, preferencialmente¹⁰, da seguinte forma: anos finais pela manhã (B30, C10, C20 e C30) e anos iniciais à tarde (A10, A20, A30, B10 e B20). Essa subdivisão alterou o clima institucional conforme o turno. Isso se deu não apenas pela diferença na intensidade da movimentação e do ruído produzido pelo público infantil e adolescente, mas pelo embrutecimento das relações do corpo docente com os alunos dos anos finais em todos os ambientes. Essa relação com os estudantes adolescentes contribui para o acirramento do contraste entre os turnos, no caso da escola Rubi e, no caso da escola Ametista, no acirramento do contraste entre o clima e o trabalho desenvolvido pelos professores dos anos finais em comparação com os anos iniciais do Ensino Fundamental¹¹. Essas diferenças, aos poucos, foram aparecendo nas duas escolas a partir das observações, dos conselhos de classe e também dos relatos dos professores nas entrevistas.

Na escola Ametista, as turmas de todos os ciclos estão dispostas igualmente nos turnos, mas a organização da supervisão escolar subdivide as responsabilidades de acordo com a lógica seriada, ou seja, uma supervisora atende Ciclo A (A10, A20 e A30) e as duas primeiras turmas do Ciclo B (B10 e B20) e outra Supervisora atende B30, BP¹² e o Ciclo C (C10, C20 e C30). Apesar da escola Ametista não ter essa separação dos anos-ciclo em turnos e, portanto, não passar essa sensação de ter um clima em cada período, o trabalho escolar em cada segmento tem também suas especificidades, como será possível verificar capítulo 6.

Ainda, sobre a fragilização de dispositivos fundamentais para a sustentação da proposta dos Ciclos de Formação, professores e equipes diretivas relatam que, ao longo dos últimos anos, o processo de formação continuada foi perdendo cada vez mais força. Considerados como ponto forte da proposta original, os inúmeros

¹⁰ Com exceção da turma de Educação Integral que tem jornada escolar ampliada e de outras duas turmas que não puderam ficar no turno oposto por falta de salas disponíveis.

¹¹ Nesse caso vou utilizar a nomenclatura anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e não ciclos A, B e C devido à minha percepção de que o trabalho escolar no cotidiano das escolas pesquisadas evidencia essa subdivisão mais presente do que a subdivisão dos ciclos. Entretanto, nas escolas a nomenclatura utilizada é ciclos A, B e C, mesmo que separem nas suas falas o que corresponde do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

¹² BP é a sigla utilizada para a Turma de Progressão do Ciclo B.

seminários realizados com importantes referências da área educacional foram diminuindo significativamente. Boa parte do investimento em formações e capacitações que eram fornecidas e subsidiadas pela SMED, passaram a ser de responsabilidade das escolas.

(Camila – Professora referência Ciclo A e Laboratório de Aprendizagem da Escola Rubi): Quando eu entrei também as formações da SMED, eu lembro que tinham duas grandes formações. Ah, eu fiquei encantada! E era sempre lá na Reitoria (da UFRGS). Tinha uma que era um Seminário Nacional, então a gente ficava, agora não lembro quantos dias a gente ficava envolvida, dois no máximo, eu acho. Então ia todo mundo para lá, era um Seminário Nacional. Como gastavam, era pastinha, era aquelas bolsas. Tinha a nacional e depois tinha no outro semestre a internacional. Então vinham educadores, pesquisadores, sei lá eu, vinham do mundo inteiro. Era um baita de um evento! Isso era investimento. Pedagógico então a gente tinha essas formações melhores. Teve tempo também que as assessoras da SMED tinham, como era, núcleos [...]. Elas vinham um dia na semana pedagógica e faziam atividades com a gente. Agora não vem mais ninguém. É tudo com a gente, é tudo na escola.

No ano de 2017, quando da escrita final desta tese, nenhuma oferta de formação continuada coletiva, oferecida a toda a RME de POA pela SMED, foi registrada. Apesar do enxugamento já verificado em anos anteriores, a inexistência de qualquer ação coletiva de formação docente é fato inédito ao longo das décadas de história da RME de POA. Conforme as fontes consultadas, todas as ações de formação continuada passaram a ser gerenciadas pelas escolas.

Também foram diversos os relatos acerca de dificuldade com recursos humanos. Ambas as escolas ouvidas nesta pesquisa relataram falta de provimento de professores de diversas disciplinas, coordenadores de turno, monitores e estagiários para educação especial por parte da SMED. Professores relatam que a função do professor itinerante está praticamente extinta, pois este está sendo usado para substituir professores ausentes ou indisponíveis no quadro da escola. Outra questão apresentada pelas duas escolas é o alto número de alunos de inclusão, havendo um aumento nos últimos anos. As escolas contam que as escolas estaduais indicam para os pais de alunos com necessidades especiais as escolas municipais. Uma das escolas não abre mais turmas de progressão com a justificativa de que era um

“chamariz” de alunos problemas de toda a região. Ainda, o desinvestimento em recursos materiais e até em relação à merenda é nítido nas duas escolas.

(Caroline – Professora Volante e Turno Integral da Escola Ametista): [...] estamos perdendo aos poucos, estamos perdendo muito. Questão até de material escolar. Quando eu entrei não faltava material no depósito para a gente fazer qualquer trabalho diferente, um papel colorido, uma cola glíter. Hoje a gente não tem nem tinta guache que é uma coisa barata. As verbas reduziram. Agora até a merenda que é uma coisa que as crianças necessitam, a gente precisa das crianças alimentadas. Eles estão reduzindo inclusive a merenda. A gente vai perdendo um pouco dessa esperança. Essa crise, quem está pagando a crise são os pobres. [...] A gente tira muito dinheiro do bolso para comprar material, para fazer as coisas. Quando eu entrei nós tínhamos ônibus. Essas crianças precisam conhecer outro mundo. Nós podíamos levá-los para museus, nós podíamos levá-los para espaços para eles verem outras coisas. Nós tínhamos ônibus da SMED, hoje não se tem mais nada! Foram tirando, tirando, tirando.

(Ananda – Orientadora Educacional Ciclo B da Escola Rubi): [...] número de autistas na escola aumentou, síndrome de down, que a gente está tendo que aprender a lidar e buscar suporte, pedir monitor. Claro, a muito custo, muita briga, muita reunião, vai lá, a gente tem que ir atrás, estagiários de inclusão, aumento de profissionais na Sala de Recursos e Integração para poder dar conta dessa demanda que está vindo para o município.

Os territórios onde se situam as escolas também sofrem atualmente com o agravamento das situações de violência. Em contrapartida, também a guarda municipal foi gradativamente retirada da segurança na portaria das escolas. Os docentes afirmam que não se sentem amparados, tampouco orientados pela SMED no enfrentamento das sérias questões de violência que assolam as comunidades atendidas. As equipes diretivas relatam que o número atual de assessores é insuficiente para apoiar o trabalho da escola. Conforme os dados obtidos, as assessorias se fazem presentes em alguns momentos, sobretudo junto à direção escolar, mas não conseguem atuar como aporte pedagógico efetivo no trabalho dos professores.

(Daniel – Professor de Matemática Ciclo C da Escola Rubi): Eu vejo que muitas coisas que são ofertadas vêm, não consigo identificar de onde vêm essas demandas, porque eu nunca fui questionado, por exemplo, pela gestão da Secretaria de Educação quanto ao que eu considero como uma necessidade de formação dos professores. [...]. E além disso, a própria presença desses elos de comunicação, desses interlocutores da Secretaria

de Educação dentro da escola, eu acredito ser importante. Não só dentro do Setor, mas também com os professores.

Alguns entrevistados consideram que as últimas gestões à frente da SMED têm se caracterizado por uma ausência de políticas efetivas, ou por uma “política da não política”. Avaliam que falta base filosófica e teórica da SMED.

(Gisele – Professora Educação Física Ciclo C da Escola Rubi): Eu acho que o que caracterizou esse governo até agora, esses últimos anos de governo, é a política da não política. É o desmonte pelo descaso, no meu ponto de vista. Nunca tiveram “culhão” para dizer: “Vamos acabar com os ciclos”. Mas “Vamos acabar com os ciclos por não fazer. Vai acabando, tira uma coisa daqui, tira outra dali sem eles perceberem que estão tirando”. [...]. Mas falta uma coisa de base filosófica, não sei se dá para entender o que eu quero dizer. [Pesquisadora: Sim, de projeto.]. De projeto, de política de escola, de educação, de mundo, de sociedade. Eles foram tirando as coisas aos pouquinhos sem assumir que estão tirando. A própria assessoria das Relações Étnico-raciais. Tinha uma assessoria, tinha um grupo de trabalho. Esse grupo de trabalho deixou de existir. [...]. Mesma coisa as questões de gênero. Foram mingando coisas.

A esse respeito, Santos (2012), ao mapear as políticas educacionais e curriculares das gestões pós Administração Popular (2005-2012), identificou que tal percepção das escolas, era de fato parte estratégica das novas políticas assumidas. A não proposição de uma política orientadora para as escolas foi uma opção dos gestores, especialmente na gestão 2005-2008. O programa educacional nesse período foi, inclusive, denominado pelos então gestores, como “programa aberto ou vazio” (SANTOS, 2012). De 2009 a 2016, as gestões da SMED assumem outras características, sem, entretanto, apresentar uma proposta pedagógica mais efetiva. As ênfases passam a ser em torno da preocupação com o desempenho nas avaliações nacionais e com o IDEB, bem como, em iniciativas de organização das experiências de Educação Integral, conforme dito anteriormente. Sem incremento e suporte no trabalho pedagógico, professores consideram que a proposta da Escola Cidadã míngua diariamente na RME de POA.

4.3 2017 E A ACENTUAÇÃO DA DESCARACTERIZAÇÃO: INCERTEZAS E AMEAÇAS AO LEGADO DA ESCOLA CIDADÃ

Nas eleições municipais de 2016, foi eleita uma coalização política que se colocou também como oposição à administração de José Fortunati, liderada por Nelson Marchezan Junior do Partido da Social Democracia Brasileira. Ainda que seja precoce uma análise mais detalhada dessa nova gestão, alguns fatos ocorridos já no primeiro ano da atual administração, que coincidiram com a escrita final desta tese, já sinalizam um horizonte de incertezas.

O Secretário Municipal de Educação escolhido foi Adriano Naves de Brito, Doutor em Filosofia e professor universitário. O tom bastante crítico e de responsabilização dos docentes em relação aos resultados educacionais demonstrado já na fala inaugural, quando da posse do novo secretário de educação, sinalizava algumas das características da relação que seria estabelecida entre o governo municipal e as escolas:

Quero colocar à disposição da educação em Porto Alegre a experiência que tenho acumulada e mais a experiência que o sistema tem acumulado. Precisamos fazer um excelente diagnóstico para entender porque os resultados não correspondem aos investimentos, já que somos uma das que mais investem, mas os resultados não fazem jus aos valores gastos. Com certeza, as causas são múltiplas e elas precisam ser avaliadas com cautela. (BRITO, 21/12/2016¹³).

Passados quase um ano da nova gestão iniciada em janeiro de 2017, inúmeras mudanças já transcorreram na RME de POA. Ao nos aproximar do final do primeiro ano da atual gestão, já é possível apontar algumas características que têm sido presentes nas novas formas de governança da SMED e do poder municipal.

Por meio de decreto, dias antes de iniciar o ano letivo, o novo secretário estabelece novos horários e uma nova forma de organizar a rotina escolar. A mudança ocorrida sem qualquer diálogo com a comunidade escolar, regulamenta um horário

¹³ Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Politica/2016/12/605953/Marchezan-anuncia-secretarios-da-Educacao-e-do-Desenvolvimento-Economico>> Acesso em 20/02/2017).

padrão de aulas, de 4h para cada turno¹⁴, mas que, como consequência, encerra o horário de reunião pedagógica semanal dos professores. Tal mudança gerou inúmeros protestos e descontentamentos de toda a RME, que entendeu a mudança como um duro golpe aos processos de formação e organização coletivos das escolas. A atual gestão também extinguiu um número expressivo de assessorias da SMED, deixando as escolas ainda mais solitárias e com suporte pedagógico e administrativo insuficientes.

Em nova pesquisa de Santos (2017), também sobre a Rede de Porto Alegre e as experiências curriculares protagonizadas pelas escolas, a autora registra que o primeiro ano de gestão de Nelson Marchezan Júnior e Adriano Naves de Brito também foi marcado pela

adoção de parcerias com empresas privadas na implementação de algumas ações pedagógicas, encerramento de diversos projetos da RME, enxugamento de quadro de recursos humanos das escolas e das assessorias pedagógicas, mudanças na rotina e horário escolar, entre outras. Diversas outras ações tramitam na SMED e na prefeitura de um modo geral, em especial, mudanças na Lei Orgânica do município que comprometem radicalmente o salário e o plano de carreira dos servidores municipais. Do ponto de vista da política curricular, a gestão atual anuncia uma nova guinada da política curricular, com ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática [...]. (SANTOS, 2017, p. 74).

Assim, a gestão 2017-2020, anuncia-se como período de grandes incertezas e perdas em relação à proposta Escola Cidadã. No momento da escrita final deste trabalho, a Prefeitura de Porto Alegre enfrenta a maior greve dos servidores municipais de Porto Alegre dos últimos anos, contabilizando já mais de vinte dias de intensa mobilização. A paralisação das atividades deu-se em virtude das diversas perdas que o governo municipal vem impondo aos servidores, desde o início da gestão. A greve ocorre em resposta, especialmente, ao projeto de lei que tramita na

¹⁴ Antes do decreto, as escolas costumavam se organizar com horário de 4h 30min de aula (das 7h30 às 12h e das 13h15 às 17h45, com algumas variações entre as escolas), incluído neste período, o horário de lanche dos alunos. Às quintas-feiras, havia um horário especial em todas as escolas. As aulas encerravam às 10h30 no turno da manhã e às 16h no turno da tarde, para que no restante dos turnos os professores realizassem a reunião pedagógica. Com o decreto, as reuniões foram extintas e os alunos passaram a ter aula das 8h às 12h e das 13h30 às 17h30 todos os dias da semana, com pequenas variações entre as escolas.

Câmara de Vereadores que, dentre as diversas propostas, inclui a privatização de setores e empresas públicas da capital e mudanças do plano de carreira que afetam a vida funcional dos servidores.

Sendo assim, finalizo essa concisa retomada para situar o contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pois as escolas municipais estudadas fazem parte dessa história e são influenciadas historicamente pelas políticas da SMED, como ficará nítido a partir das entrevistas concedidas pelos professores e equipes diretivas da Rede. Considerando que o estudo do trabalho escolar nas periferias requer uma profunda análise sobre os contextos onde as escolas estão situadas, conhecer o contexto da RME de POA auxilia a pontuar os variados elementos que contribuem para compor as concepções e as práticas dos professores e das escolas. Por isso, esses aspectos precisam ser considerados na pesquisa nas escolas, tendo em vista que essas não atuam sem interferência das políticas educacionais em todos os âmbitos (municipal, estadual e federal).

Assim, com base em estudos já realizados e nos dados obtidos nesta pesquisa, é possível afirmar que a precarização da proposta pedagógica dos Ciclos de Formação está sendo feita através da acentuada restrição de recursos e cortes nos seus principais suportes, como por exemplo, o acompanhamento e o assessoramento da escola e seus diversos setores pela SMED, a política de formação de professores e a garantia de recursos humanos em diferentes funções na escola para o adequado atendimento à demanda. Essa precarização, no caso das escolas situadas em periferias urbanas, tem significado a precarização do atendimento das instituições, por falta de recursos, e a sobrecarga dos professores, tanto no planejamento e trabalho pedagógico, quanto no provimento de recursos financeiros para compra de materiais e promoção de atividades diferenciadas (saídas pedagógicas, atividades festivas, etc.). Por tudo isso, o trabalho escolar torna-se solitário, seja do ponto de vista da instituição educativa na sua localidade, seja do ponto de vista pedagógico do professor em sua sala de aula. Torna-se presente uma percepção de abandono, conforme ilustra a fala: “É tudo com a gente, é tudo na escola”.

5 O TERRITÓRIO

Conforme apresentado anteriormente no referencial teórico desta tese, no Brasil, o território e sua relação com indicadores sociais sempre foi um tema presente nas pesquisas no campo das Ciências Sociais, mas são recentes os estudos que se dedicam ao tema da segregação residencial e oportunidades educacionais. A presente tese busca compor com as demais pesquisas da área para suprir essa lacuna. Sendo assim, essa é uma investigação situada no campo da educação que retrata o território do bairro e duas escolas nele situadas, relacionando esse contexto com o trabalho escolar dinamizado nessas instituições. Os desafios e as peculiaridades do trabalho escolar nas regiões periféricas, tendo como amostra duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre localizadas em um mesmo bairro da cidade, expõem as influências da segregação residencial nas oportunidades educacionais disponibilizadas nessas instituições.

Partindo inicialmente dos indicadores sociais do bairro, correlacionados com os indicadores sociais da cidade, do estado e do país, exemplifico o efeito do território em operação nesse contexto específico. Portanto, no presente capítulo me detenho em apresentar alguns dados demográficos e sociais do município de Porto Alegre com o intuito de informar ao leitor as especificidades do lugar onde as escolas pesquisadas estão localizadas. Posteriormente, descrevo com maior detalhamento o bairro onde as escolas pesquisadas estão situadas, assim como os critérios para a seleção do bairro e das duas escolas que se encontram na sua área geográfica.

5.1 PORTO ALEGRE

As informações reunidas neste capítulo são fundamentais, especialmente considerando o referencial teórico desta tese. Seria impossível analisar o trabalho escolar na periferia urbana de Porto Alegre sem demonstrar as conexões das escolas com os seus diferentes contextos (histórico, político, geográfico, social, etc.).

Inicialmente, apresentarei informações para ajudar a compreender Porto Alegre em relação ao país. Porto Alegre é a capital do Estado do Rio Grande do Sul, localizado na Região Sul do Brasil. De acordo com o CENSO 2010¹⁵, a Região Sul é a terceira em contingente populacional, correspondendo a aproximadamente 14,4% da população total do País (em torno de 27 milhões de pessoas de um total de aproximadamente 191 milhões de pessoas em 2010). (CENSO, 2010). O Estado do Rio Grande do Sul, ainda de acordo com o IBGE, tinha a população em torno de 11 milhões de pessoas no ano de 2010.

Conforme explicitado nos capítulos anteriores, até meados dos anos 1960, o Brasil era um país eminentemente rural. Atualmente, a taxa de urbanização, medida pela proporção de pessoas que vivem em áreas urbanas, está em 85,1% em 2014, no Brasil (PNAD¹⁶, 2014). Entretanto, existem muitas diferenças na configuração territorial de cada uma das regiões do país. Também pode-se afirmar que, apesar dos progressos nos indicadores sociais no que se refere à redistribuição de renda e à educação (no período intercensitário 2000/2010), mantém-se, em escala nacional, o padrão geral de desigualdade regional observada entre as Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste em face às Regiões Norte e Nordeste (ATLAS CENSO, 2010, p. 15).

Acompanhando a tendência brasileira, o Rio Grande do Sul também passou de um estado majoritariamente rural para um estado majoritariamente urbano a partir da década de 1960, alcançando em torno de 84% de sua população residindo em áreas urbanas nessa década (CENSO, 2010). O município de Porto Alegre está situado na região de maior adensamento populacional combinada a uma rede urbana também densa, características de um padrão consolidado de ocupação das regiões Sul e Sudeste do Brasil (ATLAS CENSO, 2010, p. 13).

Considerando as diferenças existentes na composição étnica do país, essas variações regionais são associadas, principalmente, às características de cor ou raça, à origem de migrantes e às práticas religiosas das diversas populações no processo de ocupação do território nacional. Para se ter uma ideia das dimensões da

¹⁵ Fonte IBGE: CENSO 2010.

¹⁶ Informações da Síntese de Indicadores Sociais provém da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2014; também utiliza informações do Censo Demográfico 2010, da Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade 2013, da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE 2012 e da Pesquisa Nacional de Saúde 2013, realizados pelo IBGE, e estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

diversidade encontrada na composição étnica de cada região do Brasil, o ATLAS CENSO 2010 aponta que

a Região Sudeste concentra parcela significativa de brancos, pretos e pardos do País, na Região Nordeste, essa sequência é composta por pardos, pretos e índios. Nas demais regiões, contudo, desponta a concentração relativa do indígena nas Regiões Norte e Centro-Oeste, e a do branco, na Sul. (ATLAS CENSO, 2010, p. 15).

Esse dado se mostrará relevante quando apresentada a realidade do público morador do bairro Turquesa¹⁷ e que, por conseguinte, frequenta as escolas estudadas. Apesar de Porto Alegre ter menor número de pretos e pardos em relação a outras regiões do país, a distribuição dessa população pelos territórios geográficos da cidade evidencia as diferenças nas condições de vida desses indivíduos em relação aos indivíduos brancos.

Já em relação à composição dos habitantes por sexo, em 2010 foi de 51,03% de mulheres e 48,97% de homens no país (CENSO, 2010). No Rio Grande do Sul existem 95 homens para cada 100 mulheres (CENSO, 2010). Portanto, pode-se afirmar que o município de Porto Alegre assume as características e tendências populacionais do país no que diz respeito ao número de homens e mulheres e, mais especificamente, da região Sul do Brasil quando relacionada à raça/etnia.

Inicialmente habitada por diversos grupos indígenas, a região onde se situa Porto Alegre foi posteriormente habitada por imigrantes portugueses vindos dos açores durante o século XVIII e, sendo porto de escravos negros até o século XIX, os negros compunham 1/3 da população da cidade em 1780 (GOMES, 2011, p. 01). Capital do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre foi fundada em 1772 e ganhou *status* de cidade em 1821. Possui, atualmente, aproximadamente 1 milhão e meio de habitantes e, sendo uma das maiores capitais do país, já teve em sua história experiências diferenciadas de gestão da cidade (como é o caso do Orçamento Participativo), o que foi evidenciado no capítulo anterior, em que apresento a trajetória da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

¹⁷ O nome do bairro foi trocado por um nome fictício no intuito de proteger a identidade das escolas pesquisadas e dos/as profissionais entrevistados/as.

5.1.1 As periferias de Porto Alegre

Sendo esta uma tese que versa sobre o trabalho escolar na periferia urbana de Porto Alegre, demonstro de forma sucinta algumas informações¹⁸ sobre as periferias da cidade. Ainda nesse capítulo, detalho especificamente o bairro em que se situam as escolas escolhidas como campo da pesquisa.

Conforme descrito no referencial teórico, as regiões periféricas são bastante diversas e na cidade de Porto Alegre a situação não é diferente. De acordo com Leandro Rogério Pinheiro,

as **localidades periféricas** são bastante diversas na cidade de **Porto Alegre**, e em seu interior as desigualdades diferem-se na intensidade e na natureza. As expressões “favela” ou “vila” são signos de tais diferenciações, de modo que entre seus moradores é possível perceber hierarquizações exercidas no cotidiano, articuladas aos laços de solidariedade que por vezes praticam. Possuem condições diversas de acesso a recursos econômicos e culturais e diferentes pertenças étnicas ou religiosas. (PINHEIRO, 2016, grifos do autor).

Semelhante ao processo brasileiro de formação das periferias urbanas descrito anteriormente, a formação dessas localidades em Porto Alegre tem origens em políticas de planificação e higienização da cidade no início do século XX, que removiam as populações empobrecidas (oriundas de fluxos migratórios campo-cidade devido ao crescimento industrial) para as bordas do centro. Além disso, as populações negras foram historicamente relegadas aos territórios mais desprovidos de serviços básicos, integrando boa parte dos grupos que sofreram políticas de remoção. Em três bairros da capital, mais de 38% dos habitantes são autodeclarados negros (sendo que este índice é de 20% para o conjunto da cidade).

Atualmente, a noção de periferia marca muito mais fronteiras socioeconômicas e culturais do que distanciamentos territoriais. (PINHEIRO, 2016). Pode-se ter essa compreensão ao observar o mapa a seguir, onde as zonas em amarelo indicam as

¹⁸ Cabe destacar que o site do ObservaPOA é uma excelente ferramenta para quem está interessado em saber os dados do CENSO 2010 em relação à Porto Alegre e observar esses mesmos dados de acordo com cada bairro e/ou região da cidade. O site dispõe as informações de maneira didática e com várias opções de visualização e cruzamento de dados. www.observapoa.com.br

comunidades consideradas vulneráveis, demonstrando a sua distribuição por toda a cidade e não apenas nos limites do município:

Figura 1 - Mapa das zonas de vulnerabilidade de Porto Alegre¹⁹



Fonte: <<https://www.google.com/maps/d/viewer?ll=-30.10774593331816%2C-51.13888130540465&z=11&mid=1H0PfsLkO41tmanS6HTQpLKISDV8>> (2017).

Nota: traçado em verde indica os limites do município e regiões em amarelo indicam as zonas vulneráveis²⁰.

¹⁹ Entende-se por zonas vulneráveis localidades que englobam diversos tipos de assentamentos irregulares existentes no país, como favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, ressacas, mocambos, palafitas, entre outros. Disponível em:

<<https://www.google.com/maps/d/viewer?ll=-30.10774593331816%2C-51.13888130540465&z=11&mid=1H0PfsLkO41tmanS6HTQpLKISDV8>> Acesso em: 18/02/2017.

²⁰ São elas: Alpes, Alto Embratel, Alto Erechim, Amazônia, Arabutã Pedreira, Arapei, Areia - Tio Zeca, Batillanas, Beco Da Aquiles, Beco Da Fumaça, Beco Do Adelar, Beco Do Bitá, Beco Dos Cafunchos, Beco São Leopoldo, Beco Vila Da Paz, Belvedere - Buraco Quente, Biriba, Boa Esperança, Boa Vista, Brasília I, II, III e IV, Cacimba, Campo Da Tuca, Castelo Pedroso, Cecílio Monza, Ceres, Chacar Do Primeiro, Chácara Da Fumaça, Chácara Dos Bombeiros, Chácara Sperb, Chocolateão, Clara Nunes, Colina Do Prado, Colina Verde, Cristal, Cruzeiro Do Sul, Dique Do Sarandi, Dique I, Dique II, Divinéia, Do Funil, Dona Teodora, Dos Sargentos, Ecológica, Esmeralda, Esperança, Figueira, Glorinha, Graciliano Ramos, Hipódromo, Ilha Do Pavão, Ilha Dos Marinheiros, Irmã Ermelinda, Jardim Dos Coqueiros, Jardim Marabá, Jardim Navegantes, Jardim Protásio Alves, Jardim Vila Nova, Joana D'arc, Júlia, Kanazawa, Keddie, Laranjeiras, Liberdade, Margarita, Maria Da Conceição, Mariano de Matos I, Mato Grosso, Mato Sampaio, Minuano, Monte Cristo, Morro Da Cruz, Morro Da Guampa, Nazaré, Nossa Senhora Das Graças, Nova Grécia, Nova Pedreira, Nova Tijuca,

Dos quase um milhão e meio de habitantes do município de Porto Alegre, 2,31% estão em domicílios indigentes (rendimento domiciliar per capita até $\frac{1}{4}$ salário mínimo), 9,80% estão em domicílios pobres (rendimento domiciliar per capita até $\frac{1}{2}$ salário mínimo) e 13,68% residem em favelas, sendo que 11,01% da população habita moradias precárias. (CENSO, 2010).

O atual acesso a serviços e equipamentos públicos é resultado de mobilizações dos moradores das periferias, especialmente nos anos 1970 e 1980. Porém, entre 2000 e 2010 houve um crescimento de 34% de periferias na capital. Porto Alegre apresenta um déficit habitacional de cerca de 38 mil unidades (8,7% dos domicílios). (PINHEIRO, 2016).

Essa historicidade torna-se relevante para compreender o trabalho escolar da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, que viveu diferentes momentos em sua trajetória, especialmente devido a alterações no cenário político da cidade. As conquistas de anos anteriores no que diz respeito às condições de vida dos habitantes e garantia de direitos foram explicitadas no capítulo anterior e auxiliam na compreensão do processo que a cidade vivencia na última década até os dias atuais com a implementação de políticas que agravaram a situação já crítica da população pobre e moradora de regiões periféricas.

5.2 O BAIRRO TURQUESA: INSTABILIDADE COMO CONSTÂNCIA

O bairro Turquesa foi escolhido anteriormente à escolha das escolas, pois o principal critério observado para a escolha foi sua localização na periferia da cidade de Porto Alegre. Na defesa do projeto de tese, quatro bairros (um em cada quadrante da cidade) e quatro escolas, uma em cada bairro, constavam como proposição de

Orfanatrópio, Orfanatrópio II, Pampa, Parque Chico Mendes, Passo Das Pedras, Picapau, Pinto, Piruliton - Nsra. Aparecida, Pitinga, Primeiro De Maio, Quatorze De Novembro, Recanto Do Chimarrão, Safira, Santa Bárbara, Santa Helena, Santina, Santo André, São Borja, São Guilherme, São José Comunitária, São Miguel, São Pedro - Cachorro Sentado, Souza Lobo, Sudeste, Tecnológica, Tronco, Tronco - Contém Tronco, Neves, Nsra Br, União, Vale Dos Canudos, Vargas, Vicente Monteggia.

campo empírico. Todavia, as professoras que compunham a banca alertaram para o risco de realizar uma pesquisa individual de orientação etnográfica em quatro escolas devido à demanda de tempo e de condições para analisar todos os dados gerados.

Considerando as orientações da banca, optei por realizar a investigação em duas escolas. Ao reduzir o campo empírico para duas escolas, foi necessário repensar os critérios para sua escolha. Então, decidi selecionar apenas um bairro e duas escolas nesse mesmo local, observando que uma delas estivesse em uma região mais privilegiada dentro do bairro (no sentido de proximidade a outros bairros, acesso a serviços públicos, transporte, etc.) e outra numa região menos privilegiada, utilizando o conceito de hiperperiferia (TORRES; MARQUES, 2001) destacado no capítulo do referencial teórico desta tese. As desigualdades se fazem presentes também no interior de uma região periférica, por meio de políticas de distribuição de equipamentos da área social, pela internalização da questão social urbana pelas escolas, pelas consequências das relações de concorrência no quase-mercado escolar e pela organização didático-pedagógica das escolas (ÉRNICA; BATISTA, 2012), como será possível observar no presente capítulo e no capítulo posterior.

Dessa forma, escolhi o bairro com menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal²¹ (IDHM) no ano de 2010, verifiquei as escolas da SMED dentro desse território e apontei duas, considerando a possibilidade de comparar os cenários de periferia e hiperperiferia. A partir do aval da SMED e da equipe diretiva das duas escolas, iniciei a pesquisa empírica.

Tabela 1 - IDHM 2010 de Porto Alegre e regiões da cidade

Região	IDHM
Porto Alegre	0,805
Região 1	0,935
Região 2	0,890
Região 3	0,843
Região 4	0,809

²¹ Obtido pela média geométrica simples de três sub-índices, referentes às dimensões Longevidade (IDH-Longevidade), Educação (IDH-Educação) e Renda (IDH-Renda). Varia de 0 a 1 e permite classificar os municípios em 4 níveis: Muito baixo (valores até 0,499); Baixo (valores entre 0,5 e 0,599); Médio (valores entre 0,6 e 0,699); Alto (valores entre 0,7 e 0,799) e Muito Altos (valores de 0,8 a 1).

Região 5	0,797
Região 6	0,779
Região 7	0,777
Região 8	0,765
Região 9	0,764
Região 10	0,747
Região 11	0,733
Região 12	0,729
Região 13	0,714
Região 14	0,685
Região 15	0,683
Região 16	0,659
Região 17	0,638

Fonte: ObservaPoa (www.observapoa.com.br).

Nota: Azul forte – IDHM Muito alto; Azul – IDHM Alto; Azul claro: IDHM Médio.

Na tabela acima, ficam evidentes as disparidades no interior da cidade de Porto Alegre. Considerando o IDHM 2010 das regiões e bairros, selecionei a região com menor valor, indicando ser essa a localidade do município com menor desenvolvimento em longevidade, educação e saúde. As regiões da cidade podem englobar apenas um ou mais de um bairro. A região 17 é formada apenas pelo bairro Turquesa.

Oficialmente, a denominação e atuais limites do bairro Turquesa são relativamente novos, designados através da lei municipal de 1998. De acordo com Douglas Jeferson Jobim (1999), as origens do bairro remontam à última década do século XIX (especificamente 1896), ano em que o primeiro loteamento foi realizado em hectares. Até a década de 1960 eram poucos os moradores do atual bairro, sendo as moradias espalhadas entre a densa vegetação.

Contudo, o aumento populacional de Porto Alegre, característico desse período, vem acompanhado do problema habitacional, fazendo com que a administração pública inicie, nos anos 1980, projetos de infraestrutura e habitacionais para essa área. O projeto de loteamento proposto pelo governo municipal dependia dos fatores naturais da região, em função da área repleta de eucaliptos. Por isso, no

intento de acelerar as obras, os moradores da região se organizaram em mutirões em conjunto com o Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB), na década de 1980, visando o seu desmatamento para conclusão das casas. (JOBIM, 1999).

Como outras regiões periféricas do município, o bairro Turquesa também recebeu moradores que foram removidos de áreas nobres ou irregulares da cidade. Em função do grande número de pessoas deslocadas para o bairro, ocorreu ali uma irrupção populacional, trazendo uma série de consequências e necessidades para seus moradores, criando-se no bairro novas instituições (cooperativas, associações, serviços públicos). Por conseguinte, oriundos em grande parte de outras regiões da cidade, os moradores do bairro são empobrecidos que, devido à urbanização e valorização das regiões que antes habitavam, deslocaram-se (ou foram deslocados) para o bairro. (JOBIM, 1999).

Exemplo disso é a vila Pedra do Sol. Ela, originalmente, era localizada no centro de Porto Alegre. Em 2011, foi deslocada para uma região bem próxima à escola Rubi, o que ocasionou a entrada de uma única vez de muitos alunos novos oriundos dessa vila. Como o deslocamento foi de uma comunidade inteira, com sua identidade e práticas culturais, houve um choque inicial entre o público já morador do bairro e esta nova população. Esse embate se materializou também dentro da escola, o que levou anos para ser amenizado, de acordo com os professores. Ainda hoje, apesar de estar estabelecida no bairro fronteiro ao bairro Turquesa (muito próximo à escola Rubi), as pessoas se referem à comunidade como Pedra do Sol.

Apresento a seguir alguns dados sobre o bairro em comparação com os dados gerais da cidade.

Tabela 2 – Comparativo entre Porto Alegre e Bairro Turquesa

	Porto Alegre	Bairro Turquesa
IDHM	0,805	0,638
IDHM Longevidade	0,857	0,778
IDHM Educação	0,702	0,509
IDHM Renda	0,867	0,655
População	1.409.351	37.234
Homens	46,4%	48,76%
Mulheres	53,6%	51,24%

Branços	79,23%	60,81%
Pretos e pardos	20,24%	38,62%
Percentual da população urbana que reside em favelas	13,68	44,79%
Rendimento médio dos responsáveis por domicílio (em salários mínimos)	5,29	1,68 (última posição entre bairros)
Expectativa de anos de estudo (2010)	9,76 anos	8,44 anos (última posição entre bairros)
Crianças e jovens de 4 a 17 anos na escola	95,37% (diminuiu para 88,78 em 2014)	54,13%
Percentual de 0 a 5 anos na escola (2010)	41%	26,33% (última posição entre bairros)
Demanda atendida de vagas no Ensino Médio (2014)	78,05%	26,88% (penúltima posição entre bairros)
Abandono escolar Ensino Fundamental (2014)	1,03%	0,04% (menor entre bairros)
Abandono escolar Ensino Médio (2014)	8,87%	7,76% (5º maior entre bairros)
Distorção idade-série Ensino Fundamental (2014)	27%	39,42% (maior entre bairros)
Distorção idade-série Ensino Médio (2014)	32,04%	55,26% (maior entre bairros)
Pessoas com 25 anos ou mais com curso superior completo (2010)	25,93%	2,82% (menor entre bairros)
Homicídios (número de mortes a cada 100 mil habitantes)	32,4	51 (3ª maior entre bairros)

Fonte: ObservaPoa (www.observapoa.com.br).

Nota: Quadro organizado pela autora.

Na tabela, é possível visualizar a discrepância do bairro Turquesa em relação à cidade de Porto Alegre como um todo. Outros bairros periféricos também destoam, mas a maior parte dos indicadores selecionados na tabela apontam para as últimas posições em relação aos demais bairros.

Além disso, os dados indicam que a população autodeclarada negra do bairro Turquesa é de mais de 38% (contudo, esse índice é de 20% no total do município). Essa característica, obviamente, fica em evidência também nos espaços das instituições escolares.

No ano de 2010, o bairro Turquesa contava com a presença de 15 escolas, sendo a maior parte delas escolas privadas ou conveniadas de Educação Infantil. No

ano de 2015, esse número foi ampliado para 21 escolas (ObservaPOA). Os dados deixam claro a demanda de vagas para Educação Infantil e Ensino Médio em escolas dentro ou próximas do bairro. Considerando que a população possui baixo poder aquisitivo, o deslocamento de ônibus para escolas fora do bairro (ou mesmo dentro do bairro, partindo de localidades isoladas para as mais bem servidas) dificultam o acesso dos moradores a vagas em outras escolas. Ainda, a porcentagem de crianças e jovens de 4 a 17 anos na escola merece atenção, pois é praticamente a metade do que deveria, por lei, frequentar esse ambiente.

Por receber, com certa frequência, comunidades deslocadas de outras áreas da cidade, o bairro Turquesa caracteriza-se como um território transitório. Existe uma população que habita o bairro desde a sua constituição, mas ela está, prioritariamente, disposta na parte mais antiga da área. Apesar de ser, oficialmente, considerado o bairro como Turquesa, ele é subdividido em vilas.

(Camila – Professora referência Ciclo A e Laboratório de Aprendizagem da Escola Rubi): [...] aqui a comunidade que eles agora chamam Turquesa, na verdade, são várias vilas, como eles dizem. Eu sei porque os alunos dizem: “Ah, lá na minha vila”. Então, dizem que é o bairro Turquesa, mas são várias vilinhas.

Dentro das vilas também existem subdivisões, tanto do ponto de vista estrutural e social, quanto do ponto de vista das relações hierarquizadas que se estabelecem entre os moradores. Uma das professoras relata essa realidade:

(Anabela – Professora de Artes Ciclo B da Escola Ametista): [...] a gente olhando têm lugares melhores, outros lugares que são horríveis, paupérrimos mesmo. Tem até aqui dentro uma certa, como se diz, uma hierarquia. Lá do fundão, lá da Pedra da Lua, como se diz, são os “nada”, os “ninguéns”. Eles mesmo se falam: “Ah, fulano mora lá na Pedra da Lua”, como pejorativo. “Ah não, eu moro no Ametista I” que eu nem sei onde começa e onde termina, mas eles têm, apesar da situação geral do bairro aqui, eles têm ainda sim os lugares, “aquele lugar é pior do que aqui”. Ou são os colegas da invasão. Porque, quando começou a moda da invasão aqui, eles mesmos diziam: “Ah, o fulano está lá na invasão”, como querendo ofender. Eu vejo que eles têm essa coisa bem forte neles, apesar de que no geral é tudo meio parecido, mas para eles não, tem diferença, sim. Quem mora na Ametista é diferente de quem está na invasão ou lá na Pedra da Lua.

É na relação entre esses diferentes espaços que o valor de cada local é definido. (BOURDIEU, 2012). A subdivisão hierarquizada do espaço e o valor dado a

cada zona dentro da vila é transferido para as pessoas que nele habitam. No caso da vila Ametista²², a hierarquia se dá desde o ambiente mais urbanizado, nomeado de “Loteamento Ametista I”; seguido dos moradores da região nominada “Pedra da Lua”, uma área favelada dominada por uma facção do tráfico de drogas, nos limites geográficos da vila e; por fim, seguido das populações que ocupam áreas irregulares, chamadas, no trecho citado pela professora, de “invasões”.

No bairro Turquesa como um todo existem muitas localidades que se encaixam no conceito de hiperperiferias. Elas apresentam as piores condições estruturais, como moradias precárias, rede elétrica irregular e ausência de saneamento básico, assim como os mais baixos dados socioeconômicos, que, diluídos nos dados do bairro, ficam subsumidos. Porém, quando identificados os dados em cada parte do território, pode-se perceber claramente as nuances. Os mapas²³ dispostos nos Anexos A e B ilustram as dimensões do bairro e das suas desigualdades internas.

O bairro Turquesa tem grande movimentação de facções do tráfico de drogas. Apesar do avanço da urbanização do bairro na última década e a melhora das condições de vida da população, o tráfico de drogas também ampliou sua rede de atividades no Turquesa, trazendo consigo uma série de novas problemáticas para a população local e para as instituições. Em determinadas áreas do bairro, professores só podem entrar com anuência dos chefes do tráfico ou, então, acompanhados dos moradores do local. Todavia, é importante deixar registrado que o período da pesquisa empírica coincidiu com uma das fases de maior tensão dos últimos anos. A cidade de Porto Alegre, no geral, estava passando por uma crise de segurança pública e, no bairro Turquesa, assim como nos demais bairros da cidade dominados pelo tráfico de drogas, foi iniciada uma guerra entre facções rivais por território.

Pesquisas (PAIVA; BURGOS, 2009; BURGOS, 2014) indicam que as escolas situadas em regiões dominadas pelo tráfico de drogas constituem, de modo geral, um terreno neutro, preservado da violência explícita. Todavia, no período da pesquisa, devido à disputa por territórios, as comunidades estavam sob ataque da facção rival à que domina a região.

²² A escola Ametista recebeu esse nome em detrimento da vila, homônima, onde está localizada dentro do bairro Turquesa.

²³ Os dados e sua distribuição no território são reais, mas os mapas são fictícios.

Essa foi uma situação muito delicada para meu trabalho de pesquisadora, pois, por mais que essa tensão fizesse parte do cotidiano das escolas, não seria justo resumir as ações desenvolvidas pelas instituições de ensino às respostas/reações dadas à violência que assolava as comunidades onde as escolas estão situadas. No caso da escola Ametista, a violência em decorrência dessa situação foi mais intensa por causa da proximidade geográfica com uma área estratégica de uma das facções visada pela facção rival. A violência se tornou um assunto cotidiano nessa escola e esporádico na outra, conforme os eventos nos arredores.

Essa investigação não trata sobre os motivos da violência que se instaurou nas periferias de Porto Alegre, mas não pude deixar de registrar a vulnerabilidade das instituições, dos professores e das comunidades quando uma situação extrema de violência ocorria. Fiz registros de falas e observações bastante impressionantes em meu diário de campo, pois muitas reuniões pedagógicas foram tomadas por essas discussões devido à tensão no bairro. Inclusive, meu primeiro dia de observação na escola Rubi foi adiado, conforme o e-mail que recebi do diretor Alexandre:

Bom dia Simone! Que bom que conseguiste encaminhar o andamento da tua pesquisa. Estamos passando no momento por um período sazonal de violência aqui em nossa comunidade. Sabemos que amanhã terá paralisação da segurança pública, em virtude disso não sabemos se abriremos a escola amanhã. Mas acredito que a partir da semana que vem tudo volte ao normal. Vamos conversando.

Um abraço!

Alexandre

Diretor

Para dar uma ideia do que a comunidade e os professores relatavam sobre o “período sazonal de violência”, citado pelo diretor, eis alguns exemplos: constantes tiroteios iniciavam quando o sol se punha e terminavam quando o sol nascia; a comunidade estava sob ataque porque a violência se reconfigurou, devido à disputa entre grandes facções pelo monopólio do tráfico de drogas; mães relatavam que traficantes chegavam de repente e mandavam todos entrarem para as casas (“toque de recolher” repentino); assassinatos semanais nas diversas vilas que compõem o

bairro; pai de aluna disse à professora que traficantes avisaram que a escola Ametista não estava segura e, por isso, ele não estava enviando a filha na aula; no dia 04/08/2016 as escolas fecharam devido à concomitância da paralisação da Polícia Civil no Estado e do “aviso” da facção rival à que domina o bairro de que esse seria invadido; a direção da escola Rubi permaneceu na instituição no dia 04/08 até avistarem um helicóptero e receberem uma mensagem de alguém da comunidade dizendo: “Começou”; professora relata que a sensação no dia anterior, 03/08/2016, era de que no dia seguinte haveria guerra, pois o supermercado próximo à escola Rubi estava lotado com pessoas estocando comida; muitos pais e mães estavam indo às escolas justificar as faltas dos filhos, pois eles não conseguiam sair de casa alguns dias nem para ir trabalhar devido aos tiroteios ao amanhecer; a facção rival estava matando pessoas aleatoriamente no bairro (em agosto de 2016 um aluno da escola Ametista havia sido assassinado depois de um baile funk em outro bairro por ser morador da vila Ametista – aluno sem envolvimento com o tráfico, portador de necessidades especiais; em novembro de 2016 foi assassinado um aluno da escola Rubi que estava gazeando aula com um amigo jogando futebol em um campinho perto da escola, foram baleados aleatoriamente, pois também não tinham envolvimento com o tráfico).

As escolas do bairro Turquesa fizeram um dossiê sobre a violência e insegurança nas escolas para enviar à SMED. Porém, a diretora da escola Ametista, em uma reunião pedagógica, afirmou que a SMED estava banalizando o que estava acontecendo nas escolas e que a secretaria deveria “parar de ‘enviar IDEB²⁴’ para dentro das escolas e deveria se ocupar do que realmente está acontecendo”. Os professores, nas duas escolas, durante as reuniões pedagógicas, pediam orientação em relação a um procedimento padrão para situações de emergência. Eles perguntavam: “O que fazer com os alunos quando acontece tiroteio nos arredores da escola? O que é mais indicado? Enviar para casa? Ficar com os alunos na escola?” As consequências desse período de graves conflitos do tráfico de drogas no bairro Turquesa estará presente na análise do trabalho escolar, onde discorro sobre as descontinuidades causadas pelos eventos repentinos e situações constantes de violência armada e, como será possível verificar no capítulo 6, seus efeitos foram

²⁴ Referindo-se às cobranças da SMED para a melhoria dos índices educacionais.

duramente sentidos no trabalho escolar de forma mais ou menos forte em cada uma das escolas.

Apesar desses eventos e de outras características de regiões periféricas estarem presentes em todo o bairro Turquesa, algumas vilas são mais afetadas do que outras. Essas diferenças intra-território são desconhecidas por muitos professores que, ao ignorar as nuances territoriais, acabam por generalizar uma percepção dos aspectos mais adversos do bairro. A descrição do bairro como um local de instabilidade habitacional está bastante presente nas entrevistas com os profissionais da escola e interfere diretamente no trabalho escolar. Os docentes têm conhecimento sobre a característica geral de constante mudança da população. Entretanto, o conhecimento sobre os alunos, suas famílias e as desigualdades internas do bairro parece cristalizado, ignorando esses matizes, como exprime a fala do diretor da escola Rubi: “Os professores daqui vivem assustados. Se eles trabalhassem lá na Ametista, aí sim eles teriam motivos para reclamar”. Esses e outros aspectos das representações sociais dos professores sobre os alunos, suas famílias e o bairro serão apresentados com maior detalhamento no capítulo 6.

5.3 AS ESCOLAS AMETISTA E RUBI NO TERRITÓRIO: VANTAGENS E DESVANTAGENS DA LOCALIZAÇÃO

A partir dos conceitos de periferia e hiperperiferia, duas escolas foram selecionadas para participarem da pesquisa. A primeira está numa região bem localizada do bairro, próxima a grandes avenidas, instituições públicas e privadas de ensino, rede de serviços (saúde, transporte, centro social, saneamento, asfalto, entre outros). A segunda escola está praticamente isolada no bairro, em uma comunidade pouco atendida pelo poder público, como é possível verificar no Anexo C. Além disso, cada uma das instituições de ensino participante da pesquisa tem uma história no bairro e uma composição bastante diferentes.

A escola Ametista começou a ser construída a partir de uma demanda levantada pelo Orçamento Participativo em 1999. Iniciou suas atividades em 2001. De acordo com Censo Escolar 2016 (INEP), a escola Ametista possui 805 alunos e 75

funcionários. Atende turmas de pré-escola (crianças com 5 anos de idade) e Ensino Fundamental completo nos turnos manhã e tarde na modalidade de Ciclos de Formação.

Tabela 3 – Dados do Censo Escolar 2016 e Ideb 2015

Matrículas Creche	0
Matrículas Pré-escola	40
Matrículas Anos Iniciais do Ensino Fundamental	465
Matrículas Anos Finais do Ensino Fundamental	300
Matrículas Ensino Médio	0
Matrículas Educação de Jovens e Adultos	0
Ideb Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4.4
Ideb Anos Finais do Ensino Fundamental	3.6

Fonte: Portal do INEP (Censo Escolar 2016 e Ideb 2015)

A escola Ametista está localizada em uma região considerada uma vila (vila Ametista) dentro do bairro Turquesa, caracterizada por muitas e constantes ocupações irregulares (o que configura um grande número de moradores em situação instável – conforme regularizações ou despejos). A comunidade escolar abrange mais de uma dessas subdivisões internas do bairro, mas é preponderantemente composta pelos moradores da vila Ametista. Para chegar até a escola não há uma linha direta de ônibus que faça esse trajeto. É necessário descer no terminal de ônibus do bairro Turquesa e pegar um ônibus de Linha Alimentadora para entrar na vila Ametista. Os ônibus de Linha Alimentadora circulam apenas dentro de um território restrito, levando e trazendo passageiros até o terminal de ônibus que os conecta com linhas que transitam por outras partes do bairro e da cidade como um todo. Portanto, a vila é pouco servida de transporte público, contribuindo para o seu isolamento.

A escola Rubi iniciou suas atividades em 1988. Foi inaugurada como parte da política de educação integral do município, configurando-se no período de sua fundação como um Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM). De acordo com Censo Escolar 2016 (INEP), a escola Rubi possui 1.308 alunos e 121 funcionários. Atende turmas de Ensino Fundamental completo nos turnos manhã e tarde na

modalidade de Ciclos de Formação e no turno da noite atende Educação de Jovens e Adultos por Totalidades do Ensino Fundamental.

Tabela 4 – Dados do Censo Escolar 2016 e Ideb 2015

Matrículas Creche	0
Matrículas Pré-escola	0
Matrículas Anos Iniciais do Ensino Fundamental	663
Matrículas Anos Finais do Ensino Fundamental	436
Matrículas Ensino Médio	0
Matrículas Educação de Jovens e Adultos	209
Ideb Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4.1
Ideb Anos Finais do Ensino Fundamental	3.2

Fonte: Portal do INEP (Censo Escolar 2016 e Ideb 2015)

A escola Rubi está localizada em uma região próxima de duas grandes avenidas da cidade. A comunidade escolar abrange várias subdivisões internas do bairro, incluindo moradias que datam da época da fundação do bairro a algumas áreas de assentamentos recentes de população oriunda de remoções de outras regiões do município. A uma quadra da escola está localizada uma rua por onde passam 13 linhas de ônibus e uma lotação que circulam por outras partes do bairro e da cidade como um todo e, na direção oposta, também a uma quadra da escola, circulam linhas de ônibus intermunicipais da região metropolitana de Porto Alegre. A região é muito bem servida de transporte público, estando conectada diretamente a várias partes da cidade e da região metropolitana.

Com base nos mapas apresentados nos Anexos A, B e C pode-se verificar que a escola Ametista está localizada em uma região menos desenvolvida. Já a escola Rubi, devido ao seu posicionamento privilegiado no bairro, tem ao seu redor um maior número de equipamentos públicos e privados em relação às demais vilas que compõem o bairro Turquesa.

Através da apresentação dos dados demográficos e sociais do bairro onde estão situadas as escolas e através de suas relações com os demais indicadores do estado e do país, busquei demonstrar o contexto no qual as escolas pesquisadas estão inseridas. É importante destacar que entendo o contexto não apenas como um

pano de fundo sobre o qual as escolas atuam, mas sim como parte fundamental dessa atuação. Isso significa que o contexto não é apenas um cenário estanque, mas sim um conjunto de elementos que compõe a realidade e que também ganha efeito de realidade.

Por isso, inicialmente descrevi esse cenário que compõe o território do bairro Turquesa. Passo agora a delinear o efeito dessa geografia no trabalho desenvolvido pelas escolas, partindo do conceito do efeito do território, exposto no referencial teórico dessa tese.

6 EFEITO DO TERRITÓRIO NO TRABALHO ESCOLAR

Esse capítulo apresenta a análise do trabalho escolar nas duas escolas pesquisadas, localizadas na periferia da cidade de Porto Alegre. Ao analisar do ponto de vista sociológico a relação que tem se dado entre as escolas situadas em periferias e a população em situação de pobreza, essa tese busca se inserir em uma área acadêmica de estudos que ainda precisa ser consolidada. Ao mesmo tempo, acredito que as análises que proponho podem contribuir com as discussões a respeito da educação em escolas situadas em periferias urbanas.

Considerando o que vem sendo exposto até aqui, apresentei alguns elementos basilares para discutir o trabalho escolar sob o ponto de vista sociológico. A partir da literatura tratei da cultura escolar como um arbitrário cultural que se profere e se legitima como neutra, dissimulando seu caráter de classe. Pautada a partir da cultura das elites, a política do conhecimento oficial escolar transforma, através de seus processos seletivos, classificatórios e avaliativos, a herança cultural em passado escolar. Dessa forma, ao tratar todos os estudantes de igual forma, o sistema escolar acaba por proteger os privilegiados e prejudicar os desprivilegiados. (BOURDIEU, 2011; APPLE, 2006).

Por tudo isso, o trabalho escolar na periferia urbana se justifica como um objeto de estudo atual e relevante, tendo em vista a necessidade de ampliar a visão sobre o tema da relação entre escolas e comunidades periféricas para além dos estudos quantitativos (KOSLINSKI; ALVES, 2012) ou do ambiente doméstico, trazendo as escolas como objetos de análises mais incisivas (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013). Nessa pesquisa, o enfoque construído para estudar a relação entre escolas e comunidades periféricas empobrecidas se deu através do conceito do efeito do território, pois seu uso contribui para o entendimento da capacidade que os bairros segregados têm de envolver a comunidade com as questões da escola, assim como para o forte impacto que a segregação residencial tem sobre os recursos físicos e humanos das escolas (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013).

Para demonstrar a forma como o território exerce efeito especificamente sobre o trabalho escolar, nesse capítulo trato de responder ao problema que orientou essa pesquisa: “Como o território afeta o trabalho escolar da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”? Para isso, demonstro as formas que o trabalho escolar assume sob o

efeito do território nos variados espaços e setores escolares e sobre os aspectos que influenciam a visão dos professores e equipes diretivas sobre seus alunos e a comunidade local.

Os dados empíricos foram obtidos num período de cinco meses de presença nas duas escolas e esses foram cruzados no capítulo anterior com as informações retiradas do ObservaPOA. O material decorrente das observações do cotidiano escolar, entrevistas com professores e equipes diretivas e da pesquisa sobre os contextos socioeconômicos e geográficos das duas escolas serviu de base para a análise aqui presente. Colocados em relação com o referencial teórico que deu origem ao problema de pesquisa e que, a partir do campo empírico, foi ampliado, foi possível enriquecer a compreensão do trabalho escolar desenvolvido nas instituições investigadas.

Considero importante explicar que, no processo de realização da pesquisa, o conceito efeito do território foi tomando uma proporção muito maior do que o imaginado inicialmente. Por isso, foi incorporado ao problema de pesquisa. Ao explorar o conjunto dos dados, o conceito de efeito do território foi fundamental para a organização das categorias. Por exemplo, ao observar a rotina das escolas, precisei tratar da rotina sob o efeito do território. Ao observar as representações sociais dos professores sobre os seus alunos, foi impraticável separá-la do efeito do território. Devido a isso, o efeito do território está colocado como um eixo estruturante de todos os itens desse capítulo, ou seja, que constitui as práticas pedagógicas e a organização institucional das duas escolas.

É fundamental, já nessa introdução, apontar que, embora os dados estejam sempre tomados em relação ao efeito do território, por ser minha escolha teórica, tudo o que existe na escola ou que a escola faz não pode ser explicado apenas por esse efeito. Além disso, interessa-me os efeitos objetivos – explicitados no capítulo anterior – e subjetivos desse território na visão dos professores e equipes diretivas sobre o contexto do trabalho escolar. A perspectiva subjetiva do efeito do território pode ser exemplificada ao comparar as falas dos professores das duas escolas. Apesar de estarem no mesmo bairro, uma das escolas tem o benefício da melhor localização dentro do mesmo, enquanto a outra está numa das áreas mais desassistidas socialmente e isoladas geograficamente, o que seria a hiperperiferia. Entretanto, os professores falam da comunidade praticamente sem distinção, desconhecendo as nuances, generalizando as situações limite que, em uma das escolas, são

corriqueiras, enquanto na outra escola são exceções. Isso quer dizer que essa compreensão do território como homogêneo tem influências na maneira como os professores pensam sobre seus alunos e sobre o trabalho pedagógico que devem desempenhar com eles.

A partir de agora passo a focar a maneira como a visão dos professores e equipes diretivas sobre os alunos, suas famílias e sobre os lugares onde habitam, colocada em relação com as orientações da mantenedora, as propostas das escolas e o território, influenciam o trabalho escolar. Isso implica em relatar desde a organização institucional em seus diferentes espaços e setores, o currículo, as regras de comportamento, normas escolares, as propostas pedagógicas das escolas, entre outros aspectos. Alerta desde já que essa análise não se trata de desvelar se as falas dos docentes correspondem ou não à realidade, mas sim de

[...] trazer à tona suas representações, suas maneiras de enxergar a práxis pedagógica ancorada em um terreno profundamente fissurado, marcado por disputas discursivas que revelam efeitos inesperados no momento em que se deparam com uma realidade atravessada por lógicas locais de significação que são, muitas vezes, distantes daquelas idealizadas pelas propostas universalistas de educação. (SALOMONE, 2009, p. 237).

Na sequência, o trabalho escolar observado por mim e relatado pelos professores e equipes diretivas será colocado em diálogo com a fundamentação teórica dessa pesquisa, complementada com alguns novos elementos que se mostraram necessários devido aos dados obtidos no campo. Pode-se ver a seguir o território como parte importante do processo educativo, sendo um território subjetivado e subjetivador.

6.1 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Na primeira parte desse subcapítulo, faço um breve retrato das escolas no que diz respeito a sua estrutura física e a elementos do cotidiano. Apresento ao leitor a estrutura física da escola com o intuito de demonstrar o espaço que os professores

dispõem para realizar o trabalho escolar e, em seguida, comento sobre o cotidiano nesses espaços, sob efeito do território no qual estão localizadas as escolas.

Em seguida, discorro sobre a descontinuidade dos processos de ensino-aprendizagem. Essa é uma questão que caracteriza fortemente a organização das escolas pesquisadas e influencia severamente o trabalho escolar. De acordo com Sacristán (2000), os ambientes escolares são sempre peculiares e precisam ser levados em consideração na formação de competências básicas dos professores para neles atuarem. Uma complexa gama de fatores inter-relacionados desafia o trabalho escolar enquanto processo e, alguns dos elementos presentes nas escolas pesquisadas e que compõem essa complexidade são apontados nesse item.

6.1.1 Estrutura física da escola Ametista

A escola Ametista tem área total de, aproximadamente, 4.800 metros quadrados, utilizados por cerca de 400 alunos em cada turno – manhã e tarde. Sua estrutura física é composta de quatro prédios de alvenaria, um pátio central com área coberta, quadra de esportes e uma pracinha para crianças. A escola Ametista é limpa e organizada, apesar da pintura das paredes internas estar envelhecida e os prédios terem muitas janelas quebradas. O muro da fachada possui o nome da escola grafitado. As edificações de um pavimento e banheiros possuem acessibilidade.

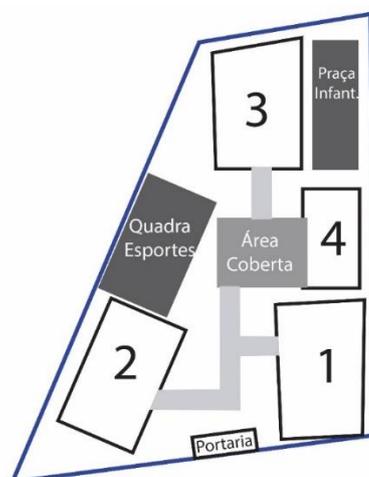
Apesar do espaço do pátio comportar o número de alunos em cada turno para os momentos de aglomeração na entrada e no recreio, em dias de chuva a área coberta se torna insuficiente. Uma parte do pátio da escola é composto de calçadas cobertas para deslocamento entre os prédios. Além disso, durante o turno de aula, caso todos os professores de educação física necessitem utilizar o pátio simultaneamente, não há espaço o bastante. Eles se revezam na quadra de esportes e na área coberta, ocasionando a impossibilidade de que outros professores também utilizem espaços amplos com os alunos para atividades diversificadas. Por isso, quando o clima permite, os professores de educação física utilizam a praça em frente à escola e mesmo a rua para a realização de suas aulas e de eventos (como as Olimpíadas Escolares, por exemplo).

A porção do pátio sem cobertura possui uma pracinha reservada para utilização das crianças, uma quadra de esportes cercada com tela e alguns espaços sem calçamento, cobertos por terra, grama e algumas árvores. Existem bancos de concreto logo na entrada da escola e um pequeno jardim cercado, sendo que uma parte dele é utilizada pelas crianças pequenas do jardim B para ficarem um pouco resguardadas nos horários de entrada, saída e recreio.

A entrada da escola é vigiada pelas funcionárias dos serviços gerais, pois não há Guarda Municipal desde o final de 2015 (de acordo com a direção). O portão permanece trancado e só é aberto 10 minutos antes do sinal de entrada e saída. As funcionárias mentem-se atentas aos movimentos na frente da escola, especialmente no período em que foi realizada a pesquisa, devido aos recentes eventos de violência nos arredores.

Abaixo pode-se ver uma ilustração que remete à planta baixa da escola com as indicações sobre a distribuição dos espaços:

Figura 2: Esboço da planta baixa da Escola Ametista



Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro prédio (prédio 1) possui dois andares e contém as salas dos serviços da equipe diretiva (uma sala para direção e vice-direção; uma sala para a supervisão e uma sala para a orientação), biblioteca, secretaria e almoxarifado, sala dos professores (com banheiro), laboratório de informática, laboratório de aprendizagem, observatório (LIAU – Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano), sala de vídeo e salas de aula (dos anos iniciais do Ensino Fundamental). A sala dos professores e as salas dos setores são extremamente pequenas para a demanda.

O segundo prédio (prédio 2) tem apenas um pavimento e é composto pela cozinha e refeitório, sala de artes plásticas, sala de música e sala dos funcionários dos serviços gerais e nutrição. De acordo com a técnica em nutrição, o espaço é adequado à dinâmica das refeições das turmas por escala, mas os equipamentos precisam ser renovados e não há verba específica da escola para esse fim. As salas de artes plásticas e música, de acordo com os professores que as utilizam, são adequadas e possuem bons equipamentos e materiais suficientes para o trabalho com os alunos.

O terceiro prédio (prédio 3) possui três pavimentos e é praticamente constituído de salas de aula dos anos finais e algumas dos anos iniciais, além da Sala de Integração e Recursos (SIR). Ademais, possui uma pequena sala onde são guardados os materiais utilizados nas aulas de educação física e onde fica a coordenação de turno. De acordo com os professores entrevistados, esse prédio possui muitas janelas com vidros quebrados e a ventilação das salas é insuficiente para o calor do verão.

O quarto prédio (prédio 4) é o menor, possui apenas um pavimento, composto de banheiros masculinos e femininos para uso dos alunos, bebedouro e um cômodo onde são guardados alguns brinquedos utilizados durante o recreio e mobílias inutilizadas. Esse pequeno edifício com banheiros fica junto da área coberta. Essa é utilizada para educação física e para atividades diversas que reúnam pais e alunos (assembleias, mostras, etc.). A área coberta é o espaço mais amplo da escola.

Apesar da área externa ser ampla, não é arborizada. Para atividades diversificadas, alguns professores levam as turmas para uma praça que fica exatamente em frente à escola. A praça possui um amplo gramado e, mesmo com poucos brinquedos infantis e bancos, é bastante utilizada pela comunidade.

De acordo com os professores, o número de salas de aula é insuficiente para abarcar as necessidades, especialmente com o turno integral que “compete por salas” e não tem lugar para organizar os seus materiais. No geral, os docentes não fizeram muitas considerações quanto à necessidade de estrutura física da escola.

6.1.2 Estrutura física da escola Rubi

A escola Rubi possui quatro prédios, um pátio central com área coberta, ginásio de esportes (em anexo sala de atividades rítmicas e de costura), quadra de esportes, duas pracinhas para crianças, arquibancadas e alguns espaços com gramados e árvores. Sua área total é de aproximadamente 7.000 metros quadrados, sendo que o pátio é extenso, com espaços diversificados. Nem todas as edificações da escola possuem acessibilidade, restringindo-se aos prédios de um pavimento e banheiros.

A escola Rubi é limpa e organizada. O muro da fachada possui o nome da escola grafitado e frases com mensagens de paz, tema dos projetos desenvolvidos no decorrer do ano letivo.

O portão é vigiado por um membro da Guarda Municipal, entretanto, durante seus períodos de afastamento por motivos de saúde, as funcionárias da limpeza e a equipe diretiva cumprem essa função. A escola Rubi possui sistema de câmeras de vigilância com o intuito de garantir a segurança, utilizadas também para esclarecer problemas disciplinares com alunos.

Abaixo pode-se ver uma ilustração que remete à planta baixa da escola com as indicações sobre a distribuição dos espaços:

Figura 3: Esboço da planta baixa da Escola Rubi



Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro prédio (prédio 1) possui dois pavimentos e contém as salas dos serviços da equipe diretiva (uma sala para direção e vice direção; uma sala para a supervisão e projetos e uma sala para a orientação), biblioteca, secretaria, sala dos professores, laboratório de informática, almoxarifado, cozinha dos professores, pequena sala para guardar materiais de educação física, Laboratório de

Aprendizagem (LA), laboratório de ciências, auditório (e sala de vídeo) e salas de aula. Os cômodos reservados aos serviços pedagógicos são pequenos para a demanda. A biblioteca é espaçosa e bem organizada. De acordo com uma das professoras que lá trabalham, é uma biblioteca destaque dentre as escolas da RME de POA. O auditório é uma sala de aula no tamanho padrão da escola, apenas com a mobília reduzida e material multimídia disponível.

Da mesma forma que na escola Ametista, a sala dos professores da escola Rubi tem um tamanho insuficiente para atender o grupo de docentes. Não cabem todos os professores que atendem cada turno sentados dentro da sala. Uma pequena cozinha equipada fica no mesmo prédio, próximo à sala. Já os banheiros dos professores são localizados em outro prédio junto à área coberta.

O segundo prédio (prédio 2) é uma construção de madeira de um pavimento e é composto por salas de aulas (das duas turmas de educação integral e outras de turno regular), sala de projetos e sala de artes.

O terceiro prédio (prédio 3) possui dois pavimentos e é constituído de salas de aula, sala de integração e recursos, laboratório de aprendizagem (a segunda), sala do projeto de robótica, sala diversificada de projetos, salas de aula, cozinha e refeitório. O refeitório é adequado para atender aos alunos na dinâmica do rodízio para o almoço, conforme mencionado anteriormente.

O quarto prédio (prédio 4) é o menor, com um pavimento, composto de banheiros masculinos e femininos para uso dos alunos e outros para uso dos professores, bebedouro e uma sala para os funcionários. Além disso, anexo ao prédio, há uma pequena área com uma mesa e bancos de pedra para uso dos estudantes. O prédio 4 fica junto à área coberta.

A área coberta é ampla e, em geral, utilizada para educação física e para atividades diversas que reúnam pais e alunos (assembleias, olimpíadas, etc.). Possui ainda uma arquibancada de concreto em uma de suas laterais, facilitando a visibilidade e o uso da área coberta para espetáculos artísticos e eventos esportivos.

O pátio possui duas pracinhas reservadas para utilização das crianças, uma quadra de esportes cercada com tela e arquibancadas adjacentes, e um ginásio de esportes. Junto ao ginásio de esportes há uma sala, ampla e com espelhos, designada a atividades rítmicas e, ainda, no mezanino, possui uma sala de costura para confecção de figurinos. Ademais, o pátio possui variados espaços menores sem

calçamento (terra ou grama, alguns espaços arborizados) e com calçamento, especialmente utilizados durante o recreio. A área externa da escola é grande.

De acordo com os professores, os prédios para salas de aulas necessitariam de ampliação para comportarem todos os projetos desenvolvidos pela instituição. Ainda, destacaram a necessidade de recursos multimídia e climatização para as salas, pois são muito quentes no verão e muito úmidas no inverno.

Se comparadas as escolas, no que diz respeito ao número de funcionários por aluno e à quantidade de metros quadrados por aluno, as duas são proporcionalmente atendidas. A construção da escola Ametista não favoreceu o aproveitamento de alguns espaços externos e, por isso, dispõe de menor área para atividades de educação física e atividades diversificadas, especialmente se considerado o período sazonal de frio e chuva. O maior diferencial da escola Rubi é o pátio, pois conta com muitos e variados ambientes. Além disso, a escola Rubi é bastante arborizada, o que oferece um ambiente bonito e agradável.

6.1.3 Cotidiano da escola Ametista

Tendo como base os registros no caderno de campo durante o tempo de observação nas escolas, elaborei um relato de alguns elementos que compõem a rotina de cada escola. Existem variações no cotidiano, conforme o período do ano, festividades ou atividades diferenciadas, assim como existem variações devido aos movimentos do bairro. Contudo, as instituições mantêm atividades que demonstram as relações interpessoais e a organização e gestão do seu tempo e do seu espaço, explicitando algumas das características do trabalho escolar desenvolvido.

Na Escola Ametista o dia letivo inicia com membros da equipe diretiva ou funcionários recebendo os alunos no portão no horário de entrada. Em geral, a coordenadora de turno, ou outro membro da equipe diretiva, se posiciona junto ao portão com uma prancheta contendo os horários das aulas de cada turma dos anos finais para informar aos alunos que – de acordo com as entrevistas – ou não sabem o horário e nem a sala para onde devem se dirigir, ou precisam ser informados devido

às modificações realizadas em decorrência de ausência de professores ou ajuste de horários do corpo docente.

Alguns alunos do turno da manhã chegam, aos poucos, para tomar café enquanto outros seguem direto para as salas de aula. Quando o sinal de entrada toca, os alunos dos anos iniciais fazem fila e aguardam suas professoras e os alunos dos anos finais se direcionam às salas. Membros da equipe diretiva chamam a atenção de alunos que ficam pelo pátio depois do sinal e outros membros da equipe atendem familiares de alunos e os próprios alunos que têm reuniões agendadas ou desejam conversar. Entretanto, alguns estudantes saem das salas durante o turno e ocupam espaços do pátio da escola até que sejam orientados por algum funcionário a retornarem. As turmas de educação integral entram às 10h30 e saem às 17h30 ou entram às 7h30 e saem às 15h30.

Pais também se direcionam à secretaria para solicitar atestados, solicitar matrículas e transferências e resolver pendências de várias ordens. Professores e equipe diretiva procuram a secretaria, pois é lá que está o único telefone da escola e onde estão centralizadas informações importantes para o funcionamento diário da instituição de ensino (livro ponto dos professores, horários das turmas, impressão das folhas de chamada, quadro das salas disponíveis, máquinas fotocopadoras, aparelhos eletrônicos, etc.). Por isso, na escola Ametista, a secretaria é o coração do prédio onde se concentram os setores. De acordo com um dos professores que atende na secretaria, devido à concentração de informações, o setor costuma assessorar a direção nas suas atividades cotidianas.

O movimento na secretaria da escola é constante, mas é intensificado no início do turno de aula. Alunos deslocam-se das salas para solicitar materiais escolares individuais diariamente (cadernos, lápis, borrachas) e também para solicitar empréstimos de materiais para os professores utilizarem com suas turmas (cola, lápis de cor, tesouras, etc.), pois o almoxarifado está localizado dentro da secretaria.

As salas de aulas dos anos finais do Ensino Fundamental são organizadas baseadas na proposta pedagógica das salas-ambiente. Por salas-ambiente entende-se

[...] uma sala de aula na qual se dispõem recursos didático-pedagógicos que atendam um fim educacional específico. A ideia é fazer o aluno interagir com uma maior diversidade de recursos e materiais pedagógicos e ter mais

condições de estabelecer uma relação entre o conhecimento escolar, a sua vida e o mundo. (MENEZES; SANTOS, 2002).

Na escola Ametista, as salas-ambiente são organizadas por disciplina escolar. Cada disciplina possui uma sala-ambiente, sendo que a preparação do ambiente pedagógico fica sob responsabilidade dos professores. No caso da escola Ametista, as salas dispõem apenas de estantes com os livros didáticos das matérias, alguns cartazes e jogos. E, também, não há sala ambiente suficiente para o número de professores que precisam usar em cada disciplina, como é o caso da Língua Portuguesa. O professor que fica sem a sala precisa levar os jogos e materiais para alguma outra sala. E, nas entrevistas, os docentes afirmam que as salas-ambiente estão descaracterizadas e que precisariam de formação para trabalhar numa nova dinâmica, além de recursos para tornar o ambiente, de fato, temático e atrativo.

Ainda, os alunos não têm sala fixa e se deslocam para as salas das disciplinas conforme o período de aula. Esse deslocamento gera muita movimentação dos estudantes pelo prédio e no pátio durante as trocas de período, atrasando o início das aulas de cada um deles. Os professores dizem que os alunos dos anos finais não têm cuidado com as salas, pois não têm um local de referência da turma. O prédio que concentra as salas de aula dos anos finais se destaca pelo número de janelas com os vidros quebrados.

Na sala dos professores, por exemplo, não cabem todos os professores do turno sentados ao mesmo tempo. Durante o recreio forma-se uma fila para uso do banheiro, pois há um único sanitário unissex para professores anexo à sala dos professores. O outro sanitário fica localizado no prédio de salas de aula. No cômodo pequeno ainda estão dispostos os armários dos professores, duas mesas, um sofá, cadeiras, uma escrivaninha com computador, eletrodomésticos (geladeira, fogão, micro-ondas), uma pia e utensílios de cozinha. No horário do almoço aqueles que trazem sua refeição para fazer na escola e querem realizá-la num momento de descanso, ficam na sala dos professores e não no refeitório (pois está sendo utilizado pelos alunos do projeto de educação integral). Os professores não têm um espaço adequado e, especialmente aqueles que trabalham 40 horas na escola e não moram próximo o suficiente para almoçar em casa, não têm um lugar apropriado para descanso no intervalo. Nas entrevistas, os docentes explicam que, devido ao

isolamento da escola dentro de uma vila, também não há restaurantes próximos o suficiente para almoçar no período de tempo disponível ao meio-dia.

A sala dos professores é bastante movimentada durante o dia inteiro, conforme descrito anteriormente. Uma funcionária da limpeza é responsável por esse ambiente e está praticamente todo o tempo organizando o café e mantendo o local limpo.

O pátio da escola é bastante utilizado. As turmas que estão com professores de educação física, em geral, utilizam a área coberta e a quadra. As turmas de jardim e primeiro ciclo utilizam a pracinha. No horário de saída do turno, a turma de Educação Infantil aguarda seus familiares no pequeno jardim, próximo ao portão da escola. Portanto, quem chega na escola Ametista, vê os espaços disponíveis no pátio sendo amplamente utilizados.

Também no turno inverso acontecem as oficinas de robótica e do Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano²⁵ (LIAU), além das oficinas diversificadas para as turmas de educação integral. Ainda, uma professora com formação em fonoaudiologia desenvolve uma oficina com os alunos do primeiro ciclo que, de acordo com ela, apresentam dificuldades no desenvolvimento da fala.

O recreio dos alunos do jardim e dos anos iniciais acontece primeiro. Os funcionários e a equipe disponibilizam alguns brinquedos e utensílios (mesa de ping-pong, saco de areia para boxe, bola de futebol) para que aproveitem o tempo. Quando chove, os anos iniciais (alunos e professoras) ficam em sala de aula durante o horário do recreio.

O segundo horário de recreio é dos anos finais. Com menor agitação, os adolescentes passam o tempo conversando em grupos, jogando na quadra de esportes e/ou ouvindo músicas que trazem e colocam numa caixa amplificadora de som disponibilizada pela escola alguns dias na semana.

O refeitório serve café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar. Nele trabalham uma nutricionista (alguns horários na semana) e uma equipe de cozinheiras. O rodízio das turmas²⁶ para almoçar inicia às 10h50, com

²⁵ O projeto nasceu em 2002 a partir de uma parceria SMED de POA com a UFRGS com o objetivo de ressignificar o espaço educacional e a comunidade que o envolve, mostrando aos estudantes que é possível gerar aprendizados sobre o meio ambiente a partir do relacionamento comunitário e da valorização dos saberes de todos. (Fonte: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/em-porto-alegre-projeto-de-educacao-ambiental-reconhece-saberes-comunitarios/>).

²⁶ Em 2017, a SMED, sob nova gestão, modificou a rotina escolar. Uma das mudanças diz respeito ao rodízio para almoço durante o turno de aula com acompanhamento dos professores – chamado de

acompanhamento dos professores. De acordo com uma das professoras, o lanche é insuficiente e, muitas vezes, as funcionárias da cozinha trazem temperos de casa para preparar as refeições, pois a SMED não tem fornecido. Ela diz que escola de periferia “bem periferia mesmo” (hiperperiferia), precisa de maior investimento na alimentação, “porque mal ou bem, comida é um dos motivos de muitos alunos frequentarem ainda a escola” e necessitam desse alimento para sua nutrição.

A biblioteca tem um projeto que prevê hora do conto e retirada de livros, contando ainda com a preparação de atividades temáticas durante o ano letivo. O espaço também contém um acervo de brinquedos que fica disponível às crianças no horário do recreio, da mesma forma que o conjunto de livros. Comumente, o espaço é ocupado por 30 crianças durante o intervalo.

As reuniões dos professores ocorriam semanalmente às quintas-feiras²⁷, das 7h30 às 10h²⁸ e das 16h às 17h30. Normalmente, eram coordenadas pela direção e vice-direção quando envolve o grupo como um todo e são coordenadas pelas supervisoras quando realizadas por ciclos. Os temas das reuniões gerais variam de acordo com o momento. Durante o período observado, os assuntos recorrentes foram: FICAI²⁹, violência do bairro devido aos conflitos entre facções do tráfico de drogas e necessidade de orientação dos professores quanto aos procedimentos para situações de emergência, assembleia com comunidade escolar, assinatura do ponto dos professores, atividades temáticas (Olimpíadas, Semana Farroupilha, por exemplo), datas dos Conselhos de Classe, planejamento para Ideb 2017, objetivos do trimestre, verbas da escola, dispensa de alunos por falta de professor, eleições para direção, reelaboração do Regimento e do Projeto Político-Pedagógico, entre outros. Cabe registrar que a escola conta com um professor com deficiência visual e as reuniões não eram adaptadas para que ele pudesse acompanhar as informações disponíveis através de anotações no quadro.

Almoço Pedagógico – que foi substituído pelo almoço no período de intervalo entre o turno da manhã e da tarde, sem acompanhamento dos professores. Porém, no período das observações o Almoço Pedagógico ainda estava sendo realizado.

²⁷ A partir de fevereiro de 2017, as reuniões pedagógicas periódicas das quintas-feiras foram suspensas devido à reorientação da política da SMED/POA a partir da nova gestão 2017-2020.

²⁸ O horário da reunião pedagógica da manhã na Ametista foi ajustado para garantir que os alunos pudessem almoçar na escola (SANTOS, 2017).

²⁹ A Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (Ficai) é um instrumento para o controle do abandono e da evasão escolar. Deve ser preenchida nos casos de faltas frequentes de alunos que possuam entre 6 e 17 anos, buscando o seu retorno à escola no menor espaço de tempo possível.

Durante o período em que permaneci na escola, no segundo semestre de 2016, houve o acirramento da violência no bairro Turquesa em decorrência da guerra pelo território entre duas facções do tráfico em Porto Alegre. A violência alcançou os principais pontos do tráfico de drogas na cidade, mas a região onde está localizada a escola Ametista é estratégica por ser fronteira com outros municípios e, portanto, de grande interesse. Durante o tempo das observações, foi perceptível a tentativa da escola em dar conta do seu trabalho de maneira restrita – o ensino, mas os conflitos ao redor desorganizavam e preocupavam alunos e corpo docente. Duas semanas antes de iniciar a pesquisa de campo, houve tiroteio na rua lateral à escola próximo às 14h. De acordo com a direção, essa era uma prática incomum na região, pois a escola sempre foi resguardada e os conflitos armados ocorriam distante da escola ou à noite, quando não há funcionamento da instituição. Também, na semana em que iniciei as observações, um aluno de C30 foi brutalmente assassinado. Alunos e professores mal conseguiam se recuperar de um evento violento e outro já ocorria. Famílias abandonaram suas casas e essa movimentação da população atingia em cheio o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, seja por instabilidade das presenças dos estudantes ou pela necessidade de conversar com os alunos sobre os acontecimentos para que, dentro do possível, se tranquilizassem e pudessem prosseguir sua vida escolar. Foi necessário também um espaço grande das reuniões pedagógicas para que os professores pudessem desabafar, chorar e pensar quais atitudes tomar frente à deflagração desse novo período violento que estava atingindo a comunidade. As salas da supervisão e da orientação estavam sempre repletas de alunos e familiares para serem atendidos, mais do que o habitual.

Apesar das tentativas dos professores de manterem os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula e do conjunto da escola como um todo prosseguir com as atividades temáticas já previstas, a instituição se via envolvida em episódios intensos com muita frequência. Por tudo isso, a escola precisou dedicar tempo e energia para discutir estratégias de ação perante o caos que estava se instalando na comunidade e, por consequência, na escola. Dessa forma, o clima institucional da escola Ametista transparecia a agitação e, ao mesmo tempo, o cansaço, de um grupo de docentes e de uma comunidade que precisava lidar com uma situação extremamente pesada, urgente e recorrente.

6.1.4 Cotidiano da escola Rubi

Na escola Rubi o dia letivo inicia com a chegada dos alunos, sendo que alguns do turno da manhã chegam aos poucos para tomar café e outros ficam no pátio até que o sinal toque e então seguem para as salas de aula. O sinal da escola são duas músicas (“Do lado de cá” toca na entrada e na saída dos alunos e a música “Meu lugar” toca para iniciar e terminar o recreio) que foram escolhidas por professores e estudantes. Selecionei apenas os trechos que tocam no tempo do sinal para demonstrar as mensagens das letras:

<p>Do Lado de Cá <u>Chimarruts</u></p> <p>Se a vida às vezes dá uns dias de segundos cinzas E o tempo tic-taca devagar Põe o teu melhor vestido Brilha teu sorriso Vem pra cá Vem pra cá</p> <p>Se a vida muitas vezes só chuveira, só garoa E tudo não parece funcionar Deixa esse problema à toa Pra ficar na boa Vem pra cá</p> <p>Do lado de cá A vista é bonita A maré é boa de provar Do lado de cá Eu vivo tranquila E o meu corpo dança sem parar Do lado de cá Tem música, amigos E alguém para amar Do lado de cá</p>	<p>Meu Lugar Onze:20</p> <p>Você já sabe que em qualquer lugar Eu tô pensando em você Por mais distante que eu pareça estar Eu tô pensando em você Há tanta coisa fora do lugar Que eu tento arrumar por você Só pra poder te mostrar que ao seu lado é o meu lugar E que não há mais ninguém</p> <p>Pensa em mim que eu tô chegando agora Não precisa mais chorar É que a saudade eu já deixei lá fora Espera, eu não demoro a voltar Pensa em mim que eu tô chegando agora Não precisa mais chorar É que a saudade eu já deixei lá fora Espera, eu não demoro a voltar</p>
---	--

De acordo com o diretor da escola, essas músicas foram escolhidas conjuntamente por professores e estudantes como uma das ações para estimular a participação dos alunos nas decisões da escola. Também, as músicas trazem uma

mensagem sobre o ambiente que a escola quer ser. De fato, a troca do típico sinal escolar (campainha) pelas músicas deixa o ambiente mais agradável e alegre. Caminhando próximo à escola no horário de entrada ou saída já é possível ouvir a música tocando alto e, assim, os alunos têm o tempo da música para se organizarem. Quando o sinal de entrada toca os alunos dos anos iniciais fazem fila e aguardam suas professoras e os alunos dos anos finais se direcionam às suas salas de aula.

Ainda, a escola possui um sistema de som que, no início dos turnos letivos, é utilizado pela direção e vice direção para dar recados aos alunos (sobre eventos, mudanças de salas, etc.) e para orientar os estudantes que ficam pelo pátio após o sinal para entrarem em sala. Membros da equipe diretiva atendem familiares de alunos e os próprios alunos que têm reuniões agendadas ou desejam conversar.

A escola Rubi procurou organizar a distribuição das turmas de modo que concentrasse os anos finais no turno da manhã e os anos iniciais no turno da tarde, sendo que ainda atende a EJA no turno da noite³⁰. Estudantes de diferentes faixas etárias estão na escola em ambos os turnos, pois existem as oficinas, as turmas de educação integral e os laboratórios no turno inverso. Porém, estão em minoria fora do seu turno. Também no turno inverso acontecem as oficinas de robótica e as oficinas diversificadas promovidas pelos projetos da escola (turno integral). Uma turma de A10 estuda no regime de turno integral com jornada escolar diária das 10h30 às 17h50.

A sala dos professores é bastante movimentada, conforme descrito anteriormente. Os professores se organizam através do “Social”, ou seja, um grupo que recolhe uma contribuição mensal dos professores para comprar café, erva de chimarrão e chá para uso diário e lanches para serem servidos no dia da reunião pedagógica. Além disso, o “Social” compra presentes e bolo para festejar os aniversariantes de cada mês e as aposentadorias dos professores (durante o período de observações presenciei três despedidas de professoras que estavam se desligando por motivo de aposentadoria). O ambiente da sala dos professores tem um clima muito bom e o “Social” colabora para essa boa convivência ao cultivar o afeto entre os professores através dos lanches coletivos semanais e das celebrações de aniversários e despedidas.

³⁰ Conforme explicitado no Capítulo Metodológico, não realizei observações da Educação de Jovens e Adultos no turno da noite, pois a investigação foi centrada na modalidade regular do Ensino Fundamental.

A secretaria da escola concentra principalmente trabalho interno e atendimento aos pais e professores que solicitam ou fornecem atestados, resolvem pendências ou necessitam de informações sobre algum procedimento.

A escola dispõe de uma sala de almoxarifado com um funcionário específico para essa função, diferentemente da escola Ametista que concentra o almoxarifado na secretaria, acumulando funções para os professores que atendem no setor. O almoxarifado é procurado por estudantes e professores para a solicitação de materiais escolares individuais (cadernos, lápis, borrachas), para solicitar empréstimos de materiais para utilizarem com as turmas (cola, lápis de cor, tesouras, etc.) e para solicitar e retirar materiais como solicitação de cópias, pois as máquinas fotocopadoras estão nessa sala. O funcionário desse setor está há 25 anos na escola e, de acordo com a direção, mantém o almoxarifado organizado e os materiais bem cuidados, evitando o desperdício de verbas.

O recreio dos alunos dos anos iniciais acontece primeiro. A turma de A10 passa o recreio na pracinha sob a supervisão de uma funcionária dos serviços gerais. O pátio é amplo e os estudantes podem se distribuir bem pelo espaço.

O recreio dos adolescentes tem um diferencial, pois a direção reservou uma área com calçamento onde os alunos podem andar de skate. No turno da tarde ocorre de igual maneira. Durante o recreio, normalmente, a vice-diretora utiliza o microfone para dar recados aos alunos (sobre o lanche, avisos sobre atividades da escola) e para orientar o retorno para as salas de aula após o sinal.

A Biblioteca tem um projeto que prevê hora do conto para todos os ciclos e retirada de livros, contando ainda com a preparação de atividades temáticas durante o ano letivo.

As reuniões dos professores ocorriam semanalmente às quintas-feiras, das 10h30 às 12h e das 16h30 às 18h. Eram coordenadas pela direção e vice-direção para pautas administrativas e pela supervisão quando a pauta era pedagógica. Os temas das reuniões variavam de acordo com o momento, especialmente a pauta administrativa. A pauta pedagógica proporcionava espaços de reflexão sobre diferentes temáticas para os professores e espaços para planejamento com professores do mesmo ano-ciclo (para anos iniciais) ou da mesma área (para anos finais). Durante o tempo observado, os assuntos recorrentes foram: reflexões sobre o período de intensa violência que acomete o bairro e preocupação dos professores com procedimentos padrão para dias de toque de recolher ou confrontos durante os

turnos de aula, avaliação da formação da SMED, preparação dos sábados letivos, avaliação dos professores sobre o trimestre escolar, calendário dos Conselhos de Classe, verbas da escola, Comissão de Enfrentamento à Infrequência (SMED), indisciplina, montagem de dossiês para alunos com risco de serem mantidos no ano-ciclo, atividades temáticas, entre outros.

Durante o tempo em que permaneci observando a escola Rubi, presenciei um clima institucional acolhedor e integrador. Como já mencionado, foi o período onde também houve o acirramento da violência no bairro Turquesa. No segundo semestre de 2016, a escola viveu momentos de muita tensão, especialmente pelos “toques de recolher” da facção do tráfico que domina a região. Além disso, também perdeu um aluno assassinado nas redondezas da escola. Porém, esses acontecimentos foram intercalados por períodos mais tranquilos. Dessa forma, entre eventos de intensa violência, a escola Rubi conseguia prosseguir com seu trabalho sem maiores alterações na rotina diária.

6.2 DESCONTINUIDADES DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Uma das características mais marcantes do efeito do território sobre o trabalho escolar nas escolas estudadas foi a descontinuidade dos processos de ensino-aprendizagem. A instabilidade financeira das famílias moradoras dessas regiões, a guerra do tráfico de drogas no território, as altas taxas de infrequência e transferência dos alunos, a rotatividade dos professores das turmas devido à falta de profissionais para substituírem os servidores em licença ou devido à vacância no quadro de professores das escolas, como também as paralisações dos servidores municipais, foram os principais motivos indicados pelos docentes como desfavoráveis ao encadeamento dos processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), um processo educativo pressupõe “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino” (2011, p. 19). A seguir, explanarei sobre uma série de elementos que intervêm nessa organização e, ao final, apresentarei um

conjunto de ações realizadas pelas escolas para tentar amenizar as implicações desse efeito no trabalho escolar.

6.2.1 Altas taxas de infrequência e transferências de alunos

Inicialmente, é importante conceber a construção social da infrequência escolar. Apesar de ser, usualmente, um tema classificado como específico da área da educação, faz-se necessário compreendê-lo dentro do prisma das garantias fundamentais das crianças e dos adolescentes, articulando decisões e omissões individuais e institucionais. Ao analisar informações disponibilizadas pelas escolas em relação à infrequência e à evasão, verifica-se que “a chamada ‘universalização do acesso’ à escola não corresponde à universalização da escolarização” (BURGOS; CARNEIRO; MATOS; CAMASMINE; CASTRO; MONTEIRO, 2014, p. 73). Zago afirma que, nas camadas populares, embora a maioria ingresse na escola conforme o oficialmente previsto na legislação, a continuidade do percurso de muitos ocorre sem a adequação idade-série e sem a permanência na escola até a idade prevista. (ZAGO, 2011).

Conforme descrito no capítulo anterior, a instabilidade financeira das famílias provoca mudanças constantes de endereço, tal qual a priorização das ocupações remuneradas sobre as ocupações escolares, em busca de garantia do sustento. Vista dessa perspectiva, a infrequência e a transferência dos alunos são consequência, entre outros fatores, de um processo nefasto de exclusão social e não apenas de um problema da sua relação com a escola.

Apesar de reconhecermos o caráter não-determinista das relações entre as condições socioeconômicas das famílias e os resultados escolares dos filhos, não podemos ignorar que a situação escolar nas populações de mais baixa renda está associada a um quadro social de natureza bastante complexa”. (ZAGO, 2011, p. 26).

A concentração de pessoas empobrecidas nas periferias e hiperperiferias urbanas de Porto Alegre faz com que a infrequência se torne um fenômeno poderoso

nas escolas que atendem às populações desses territórios segregados. E, haja vista que a RME de POA mantém quase a totalidade de suas escolas de Ensino Fundamental localizadas nas periferias, o fenômeno da infrequência exerce forte impacto sobre os dados educacionais do município e constitui motivo de preocupação.

No transcorrer do trabalho de campo, ficou evidente nos relatos dos professores e equipes diretivas sobre infrequência e transferências de alunos a responsabilização das condições desfavorecidas de vida dos estudantes e de suas famílias. Contudo, apesar da visão de que “o estudo da infrequência e da evasão escolar é um bom ângulo para se pensar a relação da escola com a situação de vulnerabilidade de crianças e adolescentes” (BURGOS et al., 2014, p. 73-74), a parcela de responsabilidade das instituições de ensino ficou subsumida nas justificativas dos professores para a infrequência dos seus alunos.

A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre criou a Comissão de Enfrentamento à Infrequência³¹ (CEI), uma equipe intersetorial que conta com a participação das escolas. A CEI adota o procedimento estadual padrão de monitoramento do abandono e evasão escolar através do sistema de informação integrado de controle das Fichas de Comunicação do Aluno Infrequente – Sistema FICAI ON LINE. Esse sistema possibilita que escola, Conselho Tutelar e Ministério Público alimentem e monitorem o banco de dados de alunos infrequentes e, além disso, possibilita que a comissão utilize os dados para desenvolver soluções de combate à infrequência escolar.

De acordo com as orientações da prefeitura³², aberta a FICAI, a escola tem uma semana para efetuar a busca do aluno. Ademais, no Termo de Cooperação³³,

³¹ Equipe intersetorial, coordenada pela Diretoria Pedagógica da SMED/POA. Fonte: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=608> Acesso em: 15 de maio de 2017.

³² Para saber mais, ver: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/ficai_6_2014_teste.pdf Acesso em 15 de maio de 2017.

³³ Termo de Cooperação entre o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual de Educação, o Conselho Estadual de Educação, o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - RS, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - RS, a Associação dos Conselheiros Tutelares - RS, a Federação das Associações dos Municípios do Estado do Rio Grande do Sul – FAMURS e o Conselho Estadual de Assistência Social, “buscando regulamentar ações tendentes a tornar efetivo o direito de permanência na escola”. Fonte: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/compromisso_2011_\(1\).pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/compromisso_2011_(1).pdf). Acesso em 15 de maio de 2017.

assinado em 2011, fica estabelecido que as escolas devem enviar ao Conselho Municipal de Educação um relatório síntese das atividades destinadas a garantir a frequência dos alunos ao final dos meses de março e agosto de cada ano. Apesar do Documento Referencial³⁴ da Comissão de Enfrentamento à Infrequência explicitar que a infrequência escolar é uma questão complexa, que não envolve apenas aspectos pedagógicos, prever a possibilidade de pesquisas socioantropológicas para buscar as causas da infrequência e, ainda, relacionar com a necessidade de acesso a outras políticas públicas, o documento descreve um conjunto de procedimentos que devem ser realizados, prioritariamente, pela Comissão e pela escola.

Em ambas as escolas, os professores referência das turmas inserem no Sistema de Informações Educacionais³⁵ – Módulo Escola as presenças e faltas dos alunos mensalmente. Os cadernos de chamada são monitorados pela Orientação Educacional. Quando um estudante tem 5 faltas consecutivas ou 20% de faltas injustificadas no mês é aberta uma FICAI através do Sistema FICAI ON LINE.

Mesmo sendo a criação desse sistema uma ferramenta muito útil para a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes, ele ainda precisa ser aperfeiçoado. Na escola Rubi, por exemplo, foram abertas 117 FICAIs (10,6% dos alunos do Ensino Fundamental da escola) apenas no ano de 2016, sendo que 83 delas continuavam aguardando retorno do Conselho Tutelar até novembro de 2016. Através do sistema, os encaminhamentos ao Conselho Tutelar são rápidos, mas as escolas relatam que a atuação do Conselho é morosa. A orientadora Ariane diz que, em muitos casos, o Conselho Tutelar aguarda até o mês de novembro para dar retorno. Então, informa que os alunos foram matriculados para o próximo ano letivo, mas eles reprovam por faltas.

O excesso de faltas dos alunos ocorre nas duas escolas. Nas escolas Ametista e Rubi, a partir dos dados das entrevistas e observações, cataloguei cinco “modalidades de faltas³⁶”. São elas: 1) faltas contínuas; 2) “pipoca”; 3) episódica; 4)

³⁴ Para saber mais, ver:

http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/documento_referencial_cei.pdf Acesso em 15 de maio de 2017.

³⁵ O Sistema de Informações Educacionais contém módulos voltados aos funcionários e às rotinas da SMED/POA.

³⁶ É provável que haja outras “modalidades de faltas” nas escolas pesquisadas, porém, com o tempo e os procedimentos metodológicos utilizados, não foi possível percebê-las.

atraso no primeiro período de aula e; 5) evasão. As faltas contínuas são aquelas em que o aluno não frequenta a escola por dias consecutivos e, muitas vezes, precedem a evasão ou então correspondem a casos de alunos que mudaram de residência e não formalizaram o pedido de transferência para outra escola ou rede de ensino. As faltas “pipoca” (na expressão utilizada pelos professores) são aquelas em que o aluno não chega a faltar os cinco dias consecutivos, mas alterna a presença e a ausência durante a semana. O que estou chamando de faltas episódicas são aquelas faltas derivadas de situações de curta duração ou desencadeadas por um evento, como por exemplo: viagens das famílias em busca de trabalhos temporários (no litoral, na serra, em fazendas no interior do estado, por exemplo); distanciamento de famílias envolvidas no tráfico de drogas por um período breve em decorrência de conflitos das facções; ou, resultante da violência nas ruas da comunidade, as famílias não enviam seus filhos para as aulas como medida de proteção ou por não terem condições de assistirem às aulas do turno da manhã porque não dormiram à noite em virtude dos tiroteios. Já a chegada na escola com atraso no primeiro período de aula é bastante comum e, apesar de ser pouco visualizada como infrequência, também acarreta perdas no processo de ensino-aprendizagem. E, por fim, a evasão, que se configura como o abandono escolar.

Alguns trechos das entrevistas com professores e equipes diretivas ajudam a exemplificar essas diferentes modalidades de infrequência escolar:

(Cecília – Supervisora Ciclo A da Escola Rubi): [...] a nossa comunidade tem esse perfil de estar se movimentando na própria cidade, então (o trabalho) das gurias do SOE é FICAI, FICAI, FICAI... [...] em época que tem problemas de violência mais marcadas na comunidade, a gente percebe a agitação dos alunos na escola e ausência deles também. Porque as famílias vêm diretamente e tiram (da escola), alguns já somem por algum período e daí tu sabes o motivo. A gente fica buscando e fica vendo alternativas, comunicamos o Conselho, daí a gente chama a Rede (de Apoio), se a assistente social está vendo, isso e aquilo. A gente está sempre nessa, isso é bem marcado aqui na nossa escola.

(Marina – Supervisora Ciclo B da Escola Rubi): [...] quando a gente pensa infrequência é sempre aluno lá dos anos finais. Não está vindo, não está a fim de estudar. A gente tem uma infrequência que choca mais a gente, de primeiro, segundo, terceiros anos, que eles não vêm. E a gente sabe que dependem da família e então não vêm para a escola. A gente tem em torno de 2 a 3 alunos por turma que a gente fez todo um movimento e vai para o Conselho e voltam, mas a gente tem que ficar ligando, insistindo.

(Caroline – Professora Volante e Turno Integral da Escola Ametista): Vão embora famílias inteiras por motivos às vezes de emprego. Agora dezembro muitos já não estão vindo porque os pais conseguiram emprego na praia e vai a família toda. E ano que vem voltam porque o serviço no litoral é durante o verão, o pessoal procura mão-de-obra para reformar suas casas. [...] o tiroteio que teve uma terça-feira, uma hora da tarde aqui em volta da escola, a gente soube também que famílias que estão assustadas, e as que têm envolvimento com tráfico ficam assustadas mesmo não sendo com eles os tiros, eles pegam as famílias e se mandam. [...] também têm muita evasão, muita troca de alunos que, por causa do tráfico, o tráfico expulsa eles da vila, eles voltam dependendo de como está a violência. Eles vão e no mesmo ano retornam para a escola. A gente tem muito isso. E aí o trabalho também quebra, começa do zero.

Ademais, nas escolas Ametista e Rubi, os alunos atrasados precisavam de autorização da equipe diretiva para entrar em aula e, dependendo do tempo de atraso, eram orientados a aguardar o segundo período para não atrapalhar a dinâmica das aulas. Numa pesquisa em uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, os pesquisadores identificaram esse tipo comum de infrequência, mas ao qual não se confere muita visibilidade até então, que é o caso do atraso sistemático no primeiro período de aula (BURGOS et al., 2014).

Como dito anteriormente, nas entrevistas, são poucos os professores que fazem referência ao papel da escola na produção da infrequência. E, apesar de não terem respostas, são professores que apresentam perguntas sobre o tipo de escola que faz com que alguns alunos escolham se ausentar:

(Karla – Professora referência Ciclo A e produção textual Ciclo B da Escola Rubi): Um menino que foi assassinado no mês passado, se não me engano. Um dia a gente viu ele, no outro dia ele foi assassinado. Ele não veio para aula. O que faz um aluno preferir correr risco de vida do que estar na escola? Que escola é essa?

É nítido que as questões sociais e econômicas têm grande peso nas trajetórias escolares dos estudantes moradores das periferias. Mas a ausência da reflexão prévia sobre os aspectos institucionais e pedagógicos que colaboram para a produção da infrequência parece gerar uma grande demanda de trabalho dos profissionais dos serviços pedagógicos para lidarem com as consequências dessa falta de planejamento.

As transferências dos alunos também são recorrentes. A supervisora Marina trata sobre as transferências ao arrolar os motivos das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

(Marina – Supervisora Ciclo B da Escola Rubi): A gente busca sim, pelas questões pedagógicas, pelas questões metodológicas, mas às vezes têm umas fragilidades que interferem nesse nosso retorno. E tem outra questão também que acho que às vezes interfere é tanto porque o nosso aluno nem sempre é o aluno que iniciou no primeiro ano e termina no nono ano. O nosso aluno nem sempre é fruto do Rubi. Se tu fores pegar os nossos livros, o nosso caderninho que nós chamamos caderninho de transferências, têm muito entra e sai. Então às vezes não tem a continuidade desse aluno também.

Além da interferência no processo de ensino-aprendizagem, a supervisora aponta essa inconstância das famílias no território como um obstáculo para a formação do aluno com a identidade da escola. Conforme a pesquisa desenvolvida por Salomone (2009) em escolas situadas em favelas do Rio de Janeiro, o primeiro desafio enfrentado pelos professores na prática pedagógica em periferias é a desmistificação da existência do aluno ideal. No trecho da entrevista acima disposto, fica evidente a expectativa inicial da supervisora em trabalhar com alunos que iniciassem e concluíssem seu ciclo de estudos na escola Rubi. Entretanto, Zago aponta que, nas camadas populares “a escolaridade não obedece ao tempo ‘normal’ de entrada e permanência até a finalização de um ciclo escolar, mas se define no tempo ‘do possível’” (ZAGO, 2011, p.25). Esses percalços escolares no Ensino Fundamental acontecem porque muitos desses alunos fazem um percurso fortemente acidentado, ou seja, repleto de reprovações ou interrupções temporárias da escola.

A infrequência e as transferências dificultam a constituição de processos contínuos de ensino-aprendizagem do trabalho escolar. A ausência de alunos diariamente torna as turmas extremamente inconstantes na sua composição. Considerando todas as “modalidades de faltas”, em alguns momentos do ano letivo, a composição da turma é diferenciada a cada dia. Também, alunos faltosos e a permanente entrada e saída de alunos nas turmas geram um processo de recorrente retomada das atividades por parte dos professores para tentar prosseguir com os conteúdos.

6.2.2 Interrupções de dias letivos

Um segundo aspecto que compromete a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem são as interrupções de aulas ou dias letivos. Tanto na escola Ametista quanto na escola Rubi, os professores narram situações³⁷ em que precisaram ignorar o planejamento da aula devido à necessidade de discutir com os estudantes alguma ocorrência na comunidade ou com os próprios alunos.

(Jamile – Professora de Geografia Ciclo C da Escola Rubi): Tem dia que não tem como ter aula. Tem dia que o assunto é o assassinato do guri na esquina. O assunto é esse. Então tu tens que ter uma bagagem, o que falar. [...] vamos sentar em círculo, vamos comentar, entender porque isso aconteceu. Eles expressam, eles têm que expressar muito as coisas que estão acontecendo e só depois que eles expressarem começa a aula.

(Sara – Professora referência Ciclo A e Coordenadora de Turno da Escola Ametista): Toda semana alguém morre aqui, toda a semana vem uma notícia que encontraram um corpo. Sábado mesmo uma aluna disse:

- Profe, tinha um corpo lá no chão.

E eu disse:

- Não, estava bêbado dormindo.

- Não, profe, não estava porque o cachorro estava cheirando e tinha polícia.

Esses episódios de violência na comunidade, por vezes, invadem o trabalho escolar. Outras vezes, eles geram a sua suspensão. Exemplo disso é o “toque de recolher” ordenado pelas facções do tráfico de drogas. No período de observação nas escolas, mais de uma vez as instituições foram avisadas de que haveria “toque de recolher” no final da tarde, ainda no período de aula ou no momento imediatamente após o término da aula, colocando em risco a segurança do deslocamento de alunos e professores. Nesses casos, as escolas, obrigatoriamente, interrompiam suas atividades mais cedo. A escola Ametista, por estar na região mais próxima de uma área estratégica que estava sendo disputada pelas facções, precisou mudar por um período de duas semanas também o horário de entrada do turno da manhã, adiando

³⁷ Como as descritas no capítulo anterior.

alguns minutos para garantir que os alunos e professores pudessem se deslocar pela comunidade após o nascer do sol, quando encerravam os tiroteios.

(Diário de Campo Escola Ametista):

- Em 2016 o horário de aula precisou ser reduzido para evitar que alunos transitassem pelas ruas do bairro durante os tiroteios (que começavam ao entardecer e terminavam ao amanhecer). Pedido foi feito pelos pais em assembleia na escola depois do evento do tiroteio no turno da tarde.
- Após uma semana de horário reduzido, a escola marcou um “teste” de retomar o horário normal na segunda-feira da semana seguinte e sentir a reação da comunidade.
- Segunda-feira seria testado o horário normal, mas não foi, pois, a sexta-feira anterior foi de muita movimentação na comunidade (camburões efetuando prisões, pais buscando filhos mais cedo).
- Funcionária que mora na comunidade avisou a direção da escola de que houve tiroteio domingo à noite até segunda-feira de manhã cedo. “Domingo a gente dormiu no tiro e acordou no tiro”. A partir dessa informação, os alunos foram autorizados a entrar em aula até às 9h.

(Jamile – Professora de Geografia Ciclo C da Escola Rubi): [...] toque de recolher na comunidade, vamos manter a aula até às 18h? Não, vamos fechar a escola. Tem toda uma relação delicada, entrar em contato com a SMED para ver se autoriza, pensar na segurança dos alunos, na segurança dos professores. A escola tem um pouco esse, como posso dizer, esse cuidado. Em alguns casos os alunos avaliam, “não, tem que fechar tudo, não tem que ter aula, tem que ficar todo mundo trancado em casa”. Daí eles (SMED) falam “Não, tem que manter o dia letivo”.

Essas interrupções do trabalho escolar por motivos de violência foram recorrentes nas duas escolas, ocasionando o seu fechamento em dias letivos inteiros, ou ao final da tarde. Já os horários de entrada e saída foram alterados por um período estendido apenas na escola Ametista.

Mais um elemento que produz interrupção são as greves e as paralisações. O ano de 2016 foi um ano de turbulência política no país devido ao processo de impeachment da Presidenta Dilma Roussef, assim como devido ao avanço de políticas que ocasionaram a perda de direitos aos trabalhadores em todos os níveis (federal, estadual e municipal). Foram chamadas greves gerais e dias de mobilização, aos quais muitos professores aderiram e, apesar das aulas serem recuperadas e os

alunos não ficarem prejudicados em relação aos dias letivos, o processo de ensino-aprendizagem de algumas turmas sofreu interrupções.

(Débora – Professora referência Ciclo B da Escola Ametista): Esse ano a gente parou muito em função de greves, paralisações, foi um ano bem complicado mesmo de retomada e de planejamento.

Dessa forma, verifiquei três tipos de descontinuidade por interrupção³⁸: durante a aula, interromper o planejamento do dia para discutir um assunto trazido em decorrência de acontecimentos com alunos ou na comunidade; episódios de violência que interrompem, reduzem ou suspendem a realização de um dia letivo e; greves e paralisações dos professores.

Sacristán (2000), ao discutir o currículo em ação, apresenta uma síntese dos variados fatores que compõem o ambiente da sala de aula. O autor destaca que a peculiaridade de cada turma exige uma série de competências básicas dos docentes para poder lidar com as diversas situações de ensino. Eu acrescentaria que, sob o efeito do território, os processos de ensino-aprendizagem demandam que os professores encarem, de forma mais acentuada, a imediatez e a imprevisibilidade como possibilidades constantes.

A pluridimensionalidade das tarefas que devem executar, simultânea ou sucessivamente, envolvendo ensino, avaliação, administrativo, entre outras, requer atenção seletiva para coordenar todos esses processos ao mesmo tempo. (Sacristán, 2000). Embora algumas demandas da sala de aula sejam previsíveis, as condições do ambiente exigem que o professor trabalhe com a imediatez da produção dos acontecimentos. O contexto da pobreza dos moradores das periferias urbanas, com o agravante da presença do tráfico de drogas, interrompe com veemência e imprevisibilidade o trabalho escolar que se pretende sequenciado e contínuo. O fato do professor manter um forte envolvimento pessoal, pois os processos de ensino são conduzidos, em boa parte, através da comunicação pessoal, dificulta que as decisões a tomar reúnam maturação prévia e objetividade. (SACRISTÁN, 2000).

³⁸ Preciso registrar que os alunos recuperam os dias letivos perdidos em decorrência de intermitências como a redução da jornada escolar diária ou paralisação total do trabalho escolar por um dia letivo completo. O que está em questão aqui é a quantidade de atividades que dificultam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

6.2.3 Rotatividade de professores

Um terceiro aspecto que compromete a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem é a rotatividade de professores nas turmas. Nas duas escolas, professores e equipes diretivas explanaram sobre a necessidade de recursos humanos. A rotatividade de professores nas turmas se dá devido à desistência de professores novos chamados através de concurso, devido aos pedidos de remanejamento, por motivo de falta de docentes para substituírem os colegas que estão em licença (saúde ou maternidade) e em razão do quadro de professores estar incompleto. A rotatividade de professores é uma questão diretamente relacionada ao quase-mercado oculto escolar (ÉRNICA; BATISTA, 2012) e à precarização da proposta de ensino da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, demonstrados no capítulo anterior.

No que diz respeito ao quase-mercado oculto escolar, a entrada de novos professores concursados nas turmas é interrompida assim que, conhecendo as condições de trabalho e/ou a localização das escolas, por vezes assumem e, em seguida, desistem da vaga que estava em aberto. Também, o quase-mercado oculto escolar orienta os pedidos de remanejamento dos professores para as escolas melhor localizadas no município ou para as escolas tradicionalmente mais valorizadas entre os docentes. Em relação aos pedidos de remanejamento, esses são mais frequentes na escola Ametista, em comparação com a escola Rubi.

No que tange a precarização da proposta de ensino da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a falta de docentes nas escolas para substituírem os colegas que estão em licença (saúde ou maternidade) foi indicado como um grave problema enfrentado pelas escolas, especialmente pelo fato da Secretaria de Educação não estar enviando, à época, servidores para cumprirem essa função. A coordenadora do Turno Integral da escola Rubi e a professora de artes da escola Ametista, entre outros professores, falam sobre o tema:

(Ágata – Coordenadora do Turno Integral da Escola Rubi): Quando tem essas faltas, quando tem professora em licença gestante, 6 meses, não vem substituição. Daí é a escola que tem que dar conta. E a gente acaba dando

conta e não aparece. Por exemplo, o Estado, a gente ouve falar, “ah falta professor, falta professor”. No município a gente não ouve muito porque a escola acaba dando conta dessa falta de professor.

(Anabela – Professora de Artes Ciclo B da Escola Ametista): [...] durante o ano a gente vai se adaptando com licenças, algumas saídas de professores e aí a gente está nessa mania de dar conta.

Para “dar conta” da substituição dos docentes em licença, os demais professores da escola são escalados para entrarem nas turmas, conforme disposição de carga horária e não conforme a disciplina. Em muitos casos, as turmas são atendidas emergencialmente por profissionais que não da área específica do professor que está em licença (por exemplo, professor de português dá aula de história). Na escola Rubi, a professora Marcela explica o que ocorreu com sua turma no ano de 2016:

(Marcela – Professora referência Ciclo B da Escola Rubi): [...] faltaram professores, até que a gente começou a ter todos os professores, eu acho que fui ter professor de educação física, eu acho que fui ter em maio ou junho. Então quer dizer que todo esse tempo as crianças ficaram com outros professores, às vezes era um de educação física de outras turmas para atender eles, mas às vezes não.

No caso da escola Ametista, a falta de professores foi tão aguda que algumas turmas foram dispensadas por vários dias letivos em 2016 e precisaram recuperar essas aulas em um calendário especial em janeiro do ano seguinte.

- (Diário de Campo Escola Ametista):
- Ausência de vários professores nas semanas de acirramento da violência. Professores emocionalmente abalados. Muitas licenças (biometrias).
- Turmas dispensadas das aulas (com frequência) por falta de professor.
- Diretora agradece em reunião aos colegas que assumiram, gentilmente, turmas de outros professores que estão em licença-saúde.
- Uma das turmas B30 estava sem professor de português, matemática, ciências e sem professor volante. A direção, junto com

a assessoria da SMED, elaborou um calendário de recuperação de aulas para essa turma em janeiro de 2017. Será realizada reunião com os pais.

- Supervisão dos anos finais precisa refazer horários das turmas de área semanalmente, devido à licença de muitos professores. Algumas turmas estão sendo dispensadas duas vezes por semana e outras após o recreio. A diretora está contabilizando os dias letivos que faltam para organizar um calendário de aulas para essas turmas em janeiro.

Além da carência de docentes para substituir servidores em licença, as duas escolas sofrem com a insuficiência de professores lotados no quadro de funcionários da instituição. A equipe diretiva da escola Rubi dialoga sobre o assunto:

[Viviane – Supervisora Ciclo B]: É, nós ficamos assim sem professor de educação física seis meses, quase seis meses.

[Manuela – Supervisora Ciclo C]: A gente ficou desde março sem professor de inglês para a C10 e chegou agora em setembro.

[Marina – Supervisora Ciclo B]: Em Ciências.

[Cecília – Supervisora Ciclo A]: Em matemática.

[Ágata – Coordenadora do Turno Integral]: A escola acaba dando conta...

[Cecília]: Já tivemos quase ano inteiro sem professor de matemática, de português.

[Marina]: Licença gestante já é previsível, já é sabido, a professora saiu e não veio ninguém.

[Cecília]: Ih, meio ano sem professora de alfabetização. Mais não sei quantos, a gente faz arranjos pela escola para solucionar.

[Ananda – Orientadora Educacional]: O que eles sempre dizem é que o quadro está inchado, nos assustam com (a possibilidade de não cumprirem a) folha de pagamento [...]. Mas é função da mantenedora dar professor. Sabe que as licenças pequenas a gente sabe que tem (que suprir). Mas falta quadro, né?

Na entrevista com a equipe diretiva da escola Ametista, a diretora ressalta o grande suporte da SMED, inclusive em provimento de recursos humanos. Entretanto, nas observações do cotidiano escolar, era visível a falta de professores, especialmente resultante do alto número de licenças-saúde.

Érnica e Batista (2012) chamam a atenção para o fenômeno que intitulam “quase-mercado de trabalho educacional”. Os pesquisadores afirmam que as escolas segregadas e/ou vulneráveis ao território têm dificuldades para atrair, ou mesmo para manter um quadro estável de profissionais (sendo maior a dificuldade de atrair e manter profissionais qualificados e engajados). Assim como esse estudo, Érnica e Batista demonstram que essas escolas enfrentam maior rotatividade de quadros e têm mais postos de trabalho não preenchidos. Eles explicam que,

Como já vivem sob tensão e com uma rotina que tende à dispersão e à desagregação, a rotatividade dos profissionais, os postos de trabalho não preenchidos e as faltas numerosas de professores acabam por fragilizar as condições institucionais necessárias para a escola funcionar. (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 656-657).

Com a pesquisa de campo, pude confirmar essa fragilização institucional das escolas, especialmente da escola Ametista. Entretanto, os impactos das infrequências, transferências, interrupções de dias letivos e rotatividade dos professores no trabalho escolar, geravam uma gama de ações empreendidas pelas instituições de ensino para amenizar esses efeitos.

As orientadoras educacionais aplicam-se na busca ativa de alunos infrequentes e priorizam o atendimento imediato das necessidades dos alunos e famílias, em detrimento da elaboração e da execução de ações planejadas que previnam as situações-problema. Alguns professores reconfiguram suas dinâmicas de planejamento das aulas para sequências didáticas de menor duração e, muitos docentes se veem impelidos a trazer, mesmo que de forma improvisada, os eventos que provocam interrupções no planejado para o centro da discussão da aula. As supervisoras escolares dispõem professores volantes ou itinerantes para substituírem colegas em licença ou ausência, em detrimento do desempenho original dessas funções e, na indisponibilidade de outros profissionais, designam a própria equipe diretiva para a substituição de colegas em licença. Além disso, a equipe diretiva solicita à SMED, regularmente, a reposição dos quadros e professores substitutos para suprir a ausência de servidores em licença maternidade ou saúde.

Esse conjunto de ações revela o trabalho árduo e incessante das escolas para tentar garantir a continuidade do trabalho escolar. Contudo, apesar de extremamente importantes para o prosseguimento do trabalho, essas práticas têm apenas efeito paliativo. A maior parte das intervenções atuam sobre as consequências e não sobre

as causas do problema e as escolas se veem sozinhas na operacionalização de todos esses procedimentos.

Burgos (2014) aborda esses limites e “constrangimentos inerentes às ações de escala local, já que esbarram em resistências à mudança de práticas que somente políticas públicas de mais largo alcance poderiam modificar” (BURGOS, 2014b, p. 30). A existência de tantos obstáculos ao processo de escolarização das populações empobrecidas, como os aqui mencionados, expõe o desafio de “colocar no foco a perspectiva do direito à escola e à escolarização como uma dimensão central do direito da criança/adolescente e, por conseguinte, da própria democracia” (*idem*).

6.3 SENSO COMUM ESCOLAR

Neste tópico trato das representações sociais presentes no senso comum escolar sobre alguns aspectos primordiais do trabalho escolar nas periferias urbanas, tais como: responsabilização dos pobres pela pobreza, pobreza como déficit, pobres como portadores de déficit, dissimulação das características de raça/etnia dos alunos e suas famílias, mito da omissão parental e generalização dos aspectos extremos da realidade dos alunos e suas famílias. Esses elementos são importantes para, nos subcapítulos posteriores, compreender algumas dinâmicas assumidas pelo trabalho escolar das escolas Ametista e Rubi no seu cotidiano.

As representações sociais são uma categoria de análise social que permite entender as concepções dos grupos e atua como uma das formas de compreender as mudanças e permanências promovidas socialmente. Nas sociedades modernas, a representação social é uma das formas de apreender a realidade. A representação coexiste com o pensamento filosófico e técnico-científico, podendo ser influenciada ou, contrariamente, opor-se a essas concepções. (HOROCHOVSKI, 2004). Nesse estudo, busco as representações sociais dos professores que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre sobre os seus alunos, as famílias e as comunidades nas quais estão situadas as escolas presentes no senso comum escolar.

O conceito de senso comum está profundamente imbricado na noção de hegemonia. Os discursos hegemônicos se constroem como tal na medida em que estão conectados com a vida prática de uma sociedade e com os alicerces que a sustentam. Esses discursos são frutos de disputas travadas entre diferentes grupos sociais para terem o predomínio de seus projetos e ideais na posição de liderança, ou seja, na posição dominante.

Desses embates entre projetos e visões de mundo, são formadas, de forma complexa e contraditória, as ideias que compõem o senso comum de determinada sociedade. Por isso, o senso comum é formado por crenças políticas, econômicas e culturais dominantes que fundamentam as decisões da população no seu dia-a-dia, mas não de forma puramente racional. Isso quer dizer que reações baseadas em senso comum são semelhantes a respostas automatizadas, sustentadas por um conjunto de crenças internalizadas. (GANDIN, 2000). Essas crenças são, muitas vezes, contraditórias, pois

[...] embora historicamente o senso comum seja objeto de “trabalho” dos discursos dominantes, ele preserva suas características básicas: fragmentário e contraditório, carregado de diferentes visões de mundo. A “organização” do senso comum não é, portanto, nem estável nem permanente. O senso comum é uma arena de luta ideológica. (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p.76).

O senso comum é fragmentário, contraditório e instável devido às diferentes posições ideológicas que o formam, “visões particulares da realidade que se baseiam em relações materiais de classe, gênero e raça” (GANDIN, 2000, p. 59), de acordo com cada período histórico. Entretanto, essas concepções particulares e fragmentadas se tornam senso comum no momento em que são compreendidas como naturais ou óbvias no imaginário popular, ignorando suas origens e os projetos de sociedade dos quais fazem parte. Quando esse conjunto de visões particulares é promovido de forma a convencer e orientar os indivíduos, o senso comum “provê respostas e reações ágeis para os vários problemas experimentados no cotidiano” (GANDIN, 2000, p. 58), explicando e dando sentido às vidas das pessoas e às suas percepções da sociedade na qual estão inseridas.

Esse conceito tem sido essencial nessa pesquisa para analisar as representações sociais dos professores e das equipes diretivas sobre pobreza, os

alunos das escolas e suas respectivas famílias. A concepção de senso comum – aqui tomada especificamente como “senso comum escolar” (ROSSI; BURGOS, 2014) – oferece uma chave de leitura para compreender as ideias que fundamentam o entendimento dos professores e que, muitas vezes, são apresentadas pelos docentes como se fossem puramente oriundas da sua experiência profissional em escolas de periferia. Dessa forma, o referencial teórico dessa tese pode contribuir através de uma compreensão de alguns fenômenos que integram o trabalho escolar na periferia urbana e que precisariam de maior espaço nos currículos de formação de professores.

O senso comum escolar “não é construído apenas internamente, no chão da escola, mas reflete também o lugar social que a escola pública ocupa na vida brasileira” (ROSSI; BURGOS, 2014, p. 60). De acordo com esses autores, a desqualificação que acompanhou a escola no seu processo de massificação, afetando sua imagem e prestígio social, afeta também o senso comum cultivado pelos profissionais da escola. Isso se dá porque o senso comum escolar é “reflexo do conflito entre diferentes segmentos que, de certo modo, disputam o monopólio da prerrogativa de declarar o que é e o que deveria ser a escola e a escolarização” (ROSSI; BURGOS, 2014, p. 60).

Nessa disputa pelo que é ou deve ser a escola e o processo de escolarização, além dos professores, estão presentes outros atores, direta e indiretamente envolvidos, como as secretarias de educação, as famílias, os estudantes, a imprensa e experts ligados a fundações privadas. Portanto, o senso comum escolar é produzido e reproduzido pelos profissionais da educação no contexto conflitivo da representação social da escola nos dias atuais. (ROSSI; BURGOS, 2014). Trago aqui o conceito de senso comum escolar para discutir algumas das representações dos professores sobre alunos, suas famílias e o bairro onde moram, com o intuito de problematizá-las.

O primeiro elemento do senso comum escolar que trago para o debate é a responsabilização das pessoas em situação de desvantagem por suas trajetórias errantes nos sistemas de ensino. De acordo com Connell, a compreensão sociocientífica da educação e da produção das desigualdades “tem sido gradualmente deslocada das características das pessoas em situação de desvantagem para o caráter institucional dos sistemas educacionais e para os processos culturais que nele ocorrem” (CONNELL, 2010, p. 12), o que é central para repensar a educação das crianças em situação de pobreza. Contudo, no caso das escolas estudadas, com exceção de uma professora participante da pesquisa, os demais entrevistados, com

maior ou menor ênfase, ainda apontam o que definem como desajustamento do aluno e de sua família como a principal causa do seu “fracasso” escolar.

Nas escolas Ametista e Rubi, a maior parte dos professores e equipes diretivas interpretam a realidade de seus alunos a partir da perspectiva da falta, da carência. Eles seriam carentes de afeto, de cuidados familiares, de atenção, de valores, de condições básicas para viver, como explicitam os exemplos:

(Karla – Professora referência Ciclo A da Escola Rubi): É uma pobreza de tudo, eu diria assim, por parte de uma grande quantidade dessa comunidade, uma quantidade de pessoas, uma pobreza de tudo. Não é só econômica, pobreza de condições. É de valores também, é de tudo.

(Cecília – Supervisora Ciclo A da Escola Rubi): Muito carente. Mas não é só carência econômica. Carência de possibilidade, carência afetiva, carência intelectual, carência de possibilidades de entretenimento, carência de oportunidade de lazer, carência, muita carência em todos os aspectos. O que faz do nosso público um público alvo, facilmente cooptável, facilmente um produto a ser negociado. Tanto que a gente tem cada vez mais crianças envolvidas em facções, de crianças que são recolhidas por negligência familiar.

Arroyo (2010) aborda essa compreensão da educação como uma compensação da carência como um processo de ocultamento das desigualdades. O autor afirma que pensar esses coletivos de pessoas como sendo um problema a ser enfrentado tem como resultado uma política socioeducativa reducionista que, para suprir essas carências, se propõe a “equipar com habilidades e competências necessárias para diminuir as desiguais condições de inserção na sociedade letrada, na empregabilidade, ao menos na sobrevivência”. (ARROYO, 2010, p. 1389). Nessa perspectiva, Connell também argumenta que

[...] o fracasso do acesso igualitário foi transferido das instituições para as famílias a quem elas serviam. Famílias e crianças transformaram-se em portadoras de um déficit para o qual as instituições deveriam oferecer uma compensação. (CONNELL, 2010, p. 15).

A autora afirma que, apesar de rechaçadas veementemente por estudos de diversas áreas e pela própria população pobre, esse entendimento de déficit, de uma

“cultura da pobreza”, tem se perpetuado. Tratando de educação, pressupostos equivocados sobre a pobreza e sobre os pobres refletem na concepção e na prática do trabalho escolar. Connell apresenta três problemáticas da compreensão equivocada de pobreza, considerando especificamente a área educacional. São elas: 1) que o problema dos pobres na escola diz respeito a uma minoria em desvantagem; 2) que o pobre é diferente da maioria em termos de cultura ou atitudes; 3) que a correção da desvantagem na educação é um problema técnico. Esses três entendimentos têm como base a visão de que os pobres são uma minoria que se difere do restante da população. Esses pressupostos regem muitas políticas governamentais e a opinião pública. (CONNELL, 2010).

Além disso, a estigmatização de um grupo social no ambiente escolar, através da concepção do déficit, traz consequências para o trabalho escolar nas periferias urbanas. Essa estigmatização acaba por ignorar ou, pior, punir os saberes e os *habitus* dos alunos pobres ou, ainda, provocar nos alunos um processo de interiorização do que percebem como suas possibilidades objetivas (BOURDIEU, 1979; In: ANDRADE; SILVEIRA, 2013), fazendo-os crer que, de fato, a culpa pelo fracasso escolar (e, posteriormente, em outras dimensões das suas vidas) é unicamente sua. Essas compreensões dos alunos como carentes, portadores de um déficit, fazem parte do senso comum escolar e, para serem enfrentadas, necessitariam do reconhecimento de sua existência para ter a chance de serem colocadas como objeto de reflexão pelo corpo docente.

Outro aspecto que precisa ser destacado no trabalho escolar nas periferias urbanas, como uma “presença ausente” (APPLE, 2003), é o reconhecimento da importância das discussões sobre raça/etnia. No campo empírico dessa tese, apenas uma professora da escola Rubi explicita a necessidade de trazer para o debate concepções de raça/etnia no contexto da escola. Torres *et al* (2003), conforme explicitado no capítulo 2, sinalizam praticamente a ausência na literatura brasileira da dimensão de raça/etnia na discussão da segregação das cidades. A ênfase está colocada sobre as injustiças na distribuição dos serviços públicos e na distribuição de renda e não na separação de grupos sociais. Os autores chamam a atenção para o fato de que raça/etnia e distribuição de renda estão associados empiricamente e se entrecruzam nos processos que produzem o espaço urbano, mas, enquanto na literatura internacional a categoria raça/etnia é fortemente presente na análise da

homogeneidade de espaços particulares, no Brasil essa dimensão está praticamente subsumida na discussão das desigualdades. (TORRES *et al.*, 2003).

Essa ausência de debate na literatura brasileira também intercorre na escola, causando uma “neblina epistemológica” (Apple, 2015, comunicação oral) sobre a questão da raça/etnia. As escolas Ametista e Rubi são amplamente – e visivelmente – compostas por crianças negras, assim como o bairro Turquesa (que possui 38,62% de sua população entre pardos e pretos, praticamente o dobro do município de Porto Alegre), pois “o padrão de segregação residencial condiciona a composição do alunado, em termos socioeconômicos e raciais” (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013, p. 6). Mas essa composição étnica adentra o currículo, praticamente, apenas no mês de novembro, em vista da comemoração do Dia da Consciência Negra (20 de novembro). A professora Gisele fala sobre esse fato:

(Gisele – Professora Ciclo C de Educação Física da Escola Rubi): [...] no mestrado eu disse: O que eu vou estudar? Eu preciso de coisas da minha prática. Eu trabalho em escolas onde 90% da população é negra e esse corpo fica do lado de fora. Onde que está a cultura corporal dos meus alunos? Onde estão as histórias de vidas dessas famílias, essa ancestralidade? Elas não entram nos muros da escola.

De acordo com Apple (2003), essa invisibilidade das categorias raça/etnia é resultado da criação de uma narrativa multicultural hegemônica que apaga a memória histórica e as especificidades da diferença e da opressão. Embora o discurso multicultural tenha uma série de elementos que parecem progressistas, “as dinâmicas raciais podem operar de formas sutis e poderosas, mesmo quando não estão conscientemente na cabeça dos sujeitos envolvidos” (APPLE, 2003, p. 253).

No caso específico do Brasil, essa narrativa multicultural é extremamente forte. Ela tem sido nomeada como “democracia racial”, “democracia social”, “fábula ou mito das três raças” e se faz presente nas formas como se pensa socialmente o país desde o período colonial (DAMATTA, 1987). A ideia de “democracia racial brasileira” faz parte do mito fundador da identidade nacional, remontando às lutas abolicionista do final do século XIX. Ao reconstruir de maneira fantasiosa o passado nacional, definido pela ausência de discriminação e preconceito racial, o mito da democracia racial mascara o padrão opressivo das relações raciais no país e as desigualdades de oportunidades econômicas e sociais (SILVA, 2015). Essa ideia de que o Brasil seria

[...] uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais e a posições de riqueza ou prestígio — estava já bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa [...]. No Brasil moderno, tal ideia deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. (GUIMARÃES, 2001, p. 61).

A perpetuação do mito da democracia racial brasileira nos dias atuais aponta para um forte mecanismo de manutenção das hierarquias sociais e, ao mesmo tempo, a uma lembrança de que a sociedade brasileira foi formada em bases híbridas. Esse mito transmite a noção de que não há conflito e, sendo assim, não há problema que exija alguma ação. A narrativa multicultural do mito da democracia racial brasileira pode ser um fator que contribui para a existência dessa “neblina epistemológica” que dissimula as categorias de raça/etnia no contexto das escolas e pode alimentar a “presença ausente” dessas categorias nas representações sociais dos professores sobre os seus alunos.

Outro tema que integra o senso comum escolar e que requer destaque é a ideia da transferência de responsabilidade da família para a escola, o que, internacionalmente, tem sido chamado de mito da omissão parental. Lahire (2008) explica que esse mito é produzido por professores ao ignorar as lógicas das configurações familiares. Eles deduzem, com base nos comportamentos e desempenhos escolares dos estudantes, que os pais não acompanham e não intervêm nas trajetórias escolares dos filhos.

Apesar de ser fortemente desconstruído por diversos teóricos como Lahire (2008), Dubet (1997) e Charlot (1997), a omissão parental figura, nesta pesquisa, entre os elementos mais citados pelos professores como razões do mal comportamento, das dificuldades de aprendizagem e dos baixos resultados escolares dos alunos. Eis alguns exemplos desse tema retirados das entrevistas:

(Débora – Professora referência Ciclo B da Escola Ametista): [...] nós temos muitos alunos com dificuldades de aprendizagens e defasagens, temos que dar conta de coisas que eles deveriam vir de casa sabendo e eles não vêm. Então a escola, no fim, acaba assumindo um papel que não é da escola, seria da família. Às vezes têm crianças que o primeiro contato com livros é na escola! O primeiro contato com letras, com números, é aqui! E aí é onde eles

começam a ter contato com o mundo letrado. No primeiro ano tu começa a dar conta de crianças largarem bico, coisas que não era no primeiro ano que deveria ser feito.

(Sara – Professora referência Ciclo A e Coordenadora de Turno da Escola Ametista): Muitas crianças o pai é inexistente e a mãe, muitas vezes, é substituída pela avó. [...] Aqui a família não está muito presente. Eu não sinto, são sempre as mesmas poucas, 5, 6 mães no portão. Eu tenho ali avaliações do primeiro e do segundo trimestre que eu ainda não consegui entregar e faltam menos de 30 dias para o término do ano. Eu sinto uma comunidade que não está presente dentro da escola enquanto família. Participei das eleições (para direção da escola) e, na hora de falar da proposta, nós tínhamos 10 pais na primeira hora. Na segunda hora do debate nós só estávamos com 6 pais de uma escola que tem quase mil alunos. A família está ausente.

(Sueli – Professora referência Ciclo A da Escola Rubi): Eu acho que os meus alunos, [...] a maioria deles tem uma família que está mais presente, que se importa mais. Porque isso, para mim, é uma das coisas que mais faz diferença. Porque uma coisa é ter essa dificuldade e ter um pai, uma mãe ou alguém que invista nele não só como em conhecimento, mas em carinho, em todas as coisas. [...] claro que tem questões de indisciplina, de violência, de todo o tipo de coisa como é impossível a gente não ter aqui. Mas eu acho que o grande diferencial deles para o resto da escola é esse, que eles têm famílias mais presentes e isso se reflete muito na aprendizagem [..].

Como é possível perceber nos trechos acima, nas escolas pesquisadas também persiste uma forte responsabilização das famílias dos alunos pelas facilidades ou dificuldades de se integrar ao mundo escola. Rossi e Burgos (2014), ao apresentar os resultados de uma investigação empreendida em escolas localizadas em favelas da cidade do Rio de Janeiro, afirmam que um ponto de convergência dos profissionais da escola diz respeito à recusa em assumir responsabilidades pela educação dos estudantes no que chamam de transferência para a escola de um trabalho que deveria ser familiar. Os autores destacam essa dificuldade em compreender as interdependências entre o trabalho de ensinar e o de educar como o aspecto do senso comum escolar mais resistente à mudança.

De acordo com Burgos (2014), essa visão dos profissionais da escola sobre as famílias dos alunos é decorrente de um baixo grau de informação que a instituição tem sobre seu público, sendo esse um reflexo do processo precarizado de massificação da escola no Brasil. No caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, essa falta de conhecimento sobre os alunos é ainda mais lastimável, pois, conforme apresentado no capítulo 4, a Rede tem em seu histórico recente uma

proposta que parte do conhecimento das comunidades e dos alunos para a sua estruturação curricular. Porém, essas práticas foram diminuindo e, nas escolas investigadas, são inexistentes, conforme os relatos das professoras:

(Gisele – Professora Ciclo C de Educação Física da Escola Rubi): [...] desde que eu entrei na escola eu disse “ah, vamos fazer uma pesquisa socioantropológica”, mas todo mundo diz “Já fizemos”.

(Michele – Professora de produção textual Ciclo B e Bibliotecária da Escola Rubi): [...] reciclou o corpo docente e o corpo docente que está chegando é uma outra geração que vem de outra formação, outra concepção, outra cultura, digamos. Eu via que no começo a escola tinha toda uma preocupação, claro que tinha também a ver com o Projeto do Município, da SMED, mas eles fizeram um diagnóstico socioantropológico da comunidade [...], tinha toda uma proposta socioantropológica, de integração com a comunidade, de visitar nas casas, de conhecer, de perguntar. Fizeram pesquisa para ver as necessidades. Quando eu cheguei aqui ainda existia isso.

Cabe ressaltar que, considerando o bairro Turquesa e sua especificidade de ter uma comunidade em constante mudança, segundo disposto no capítulo anterior, as pesquisas periódicas com as famílias dos alunos serviriam como um bom instrumento de informação. Não sendo possível “capturar” a realidade da comunidade escolar como se ela fosse estática, realizar pesquisas periódicas possibilitaria que os dados produzidos estivessem o máximo possível de acordo com o conjunto de famílias atendidas pela escola.

Como resultado dessa ausência de informações sobre os alunos e suas famílias, no período em que observei o cotidiano das escolas, constatei muitas contradições entre as compreensões da maior parte dos professores e a minha percepção sobre o observado. Exemplo disso foi a fala dos docentes sobre os alunos em dois espaços distintos: nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe. Nas reuniões pedagógicas os alunos da escola foram descritos como indisciplinados e com muitas dificuldades de aprendizagem. Porém, nos conselhos de classe, alguns estudantes estavam, sim, enfrentando problemas para se relacionar e aprender, especialmente em decorrência da infrequência. Entretanto, a ampla maioria estava se desenvolvendo bem. A maior parte dos alunos das turmas estava acompanhando bem

as aulas, de acordo com os professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Foi então que comecei a identificar uma certa generalização dos aspectos extremos da realidade dos alunos. Por exemplo, uma das supervisoras relatou que já aconteceu, algumas vezes, de uma ou duas famílias esquecerem de buscar as crianças pequenas na escola após o término da aula e elas ficarem mais uma ou duas horas no pátio até que algum familiar lembrasse de ir apanhar a criança. Numa reunião pedagógica em que eu estava observando, os professores estavam comentando sobre a situação dos alunos de forma geral e um professor disse: “O que esperar deles (os pais), se nem lembrar de buscar os filhos na escola eles lembram”! Porém, a escola Rubi tem aproximadamente 600 alunos dos anos iniciais e apenas uma ou duas famílias deixaram o aluno durante tantas horas esquecido na escola. As famílias de todos os outros alunos dos anos iniciais foram julgadas por esse professor pelo comportamento de uma ou duas famílias. Isso significa que, quando solicitados a descrever as famílias que a instituição de ensino atende, os comportamentos esporádicos de umas poucas famílias são tomados como algo comum do grupo de famílias atendidas pela escola, quando, na realidade, essas atitudes extremas – como não se dar conta que a criança não chegou em casa após o turno escolar – são características de apenas uma minoria de núcleos familiares.

As condições de vida de muitos alunos são bastante precárias e existem casos graves de abusos e negligências nas famílias pertencentes às duas escolas. Entretanto, não é essa realidade extrema de desamparo que caracteriza a maior parte do grupo de alunos. Quando se descreve os alunos da escola, essas características tomam uma proporção grande. Se observarmos cada turma, todas elas têm casos que precisam ser observados com seriedade, mas não necessariamente casos de extrema violência e desamparo. Portanto, essa generalização das situações de exceção (do aluno mais indisciplinado ou malcuidado, dos contextos familiares e materiais mais precários, das situações de violência extrema) parece compor o senso comum escolar em instituições localizadas na periferia da cidade.

Lahire (2008) trata dessa questão, observando que a maneira como os professores falam de causas gerais dos fenômenos é diferente da maneira como falam dos seus alunos ou de algum aluno em específico. Os docentes manipulam categorias diferenciadas para referirem-se a causas sociais, predominando uma forma

muito genérica. No entanto, ao versarem sobre seus alunos, o discurso genérico não se mantém. De acordo com o autor, isso se dá porque

Os professores (sobretudo aqueles que estão menos habituados a manipular categorias sociopolíticas) resistem na maior parte das vezes às explicações sociológicas em termos de categorias sociais, de grupos ou classes, por algumas (boas) razões. De um lado, encontram com regularidade casos que não se encaixam nos modelos que lhes são propostos: “desempenhos” exemplares em meios populares (às vezes é o seu próprio caso particular), ou, inversamente, “catástrofes escolares” nos meios burgueses. Por outro lado, além do caráter excepcional de certos casos encontrados, a vida escolar os leva a tratar os alunos caso por caso (com nome e sobrenome), nunca totalmente similares entre si, apanhados em um contexto de classe particular, com pais, desempenhos e um comportamento escolar singulares. (LAHIRE, 2008, p. 13-14).

No caso das escolas pesquisadas, profundamente marcadas pelo efeito do território ao qual pertencem, parece que os professores entrevistados tendem a generalizar as situações de famílias que vivem em condições de extrema dificuldade, característica de determinadas configurações familiares, para descreverem “as famílias” que a escola atende, amenizando sua heterogeneidade. Todavia, quando falam das famílias dos alunos de suas turmas, reconhecem a heterogeneidade de suas configurações familiares, garantindo que, na maior parte das turmas, os casos de extrema dificuldade familiar existem e são muito impactantes, mas são exceções.

Silva (2014) afirma que o desconhecimento dos professores sobre as periferias, assim como “as queixas de invisibilidade dos pais na escola e que são sempre os mesmos a comparecer” (SILVA, 2014, p. 426) é presente em diversos países, evidenciando “uma certa uniformidade, pelo menos de conteúdos, da formação de professores quando analisada comparativamente num contexto internacional” (*idem*). O efeito do território sobre o senso comum escolar aparenta ser fortalecido pela escassez de formação específica sobre a pobreza e as periferias urbanas. Além disso, Silva (2014) argumenta que a constatação de desconhecimento dos professores sobre os alunos, suas famílias e o território vizinho à escola indica o seu funcionamento monolítico, “independentemente do contexto em que se insere, a par (faz parte do mesmo processo), do olhar tendencialmente etnocêntrico e de uma postura maioritariamente monocultural de muitos docentes” (SILVA, 2014, p. 427).

No cenário das escolas pesquisadas, os professores informam-se sobre o contexto da escola através do que contam seus alunos individualmente, pois não há

produção de saber sobre o contexto ou mesmo consulta aos dados e estatísticas produzidos por órgãos públicos, apenas comentários e experiências que induzem certas práticas pedagógicas, como será possível averiguar no decorrer desse capítulo. A fala da professora Karla sobre o passeio de ônibus organizado pela equipe diretiva da escola Rubi para os seus professores nos arredores da escola demonstra a ausência de levantamento de dados sobre o contexto onde a escola está inserida:

(Karla – Professora referência Ciclo A da Escola Rubi): Nós já fizemos duas vezes um *tour* pelos lugares, lugarejos onde eles moram. Inclusive esse *tour* que a gente foi de ônibus, o ônibus mal conseguia passar nas ruelas e eu via alunos ao longo. Então eu fiquei muito espantada. Eu nunca imaginei que tivesse tanta quantidade de gente tão pobre! Eu nunca imaginei na minha vida, é uma coisa que tu andas por ali e aquilo não tem fim. São ruelas e mais ruelas e casas, eu fiquei muito impressionada a primeira vez que eu fiz um *tour* assim. A gente que não mora na periferia não imagina a quantidade de gente que vive sem condição. Chão de terra, sem água, sem esgoto, luz é gato – eles mesmos falam. Têm uns que vêm morar na vila tal porque dá para fazer gato. Olha, é bem precário e muita quantidade.

Esse é apenas um exemplo do desconhecimento dos professores sobre o território onde a escola está situada e sobre a vida dos seus alunos pela ausência de uma proposta institucional que considere primordial o conhecimento do público atendido e sua comunidade como pressuposto para o trabalho escolar. De acordo com Burgos (2009), a compreensão dos profissionais da escola sobre os alunos, suas famílias e o território onde estão situadas as escolas periféricas, se apoia em uma “sociopsicologia dedutiva”, empiricamente fundamentada no convívio cotidiano com o aluno no espaço escolar. Essa compreensão dedutiva é construída a partir da observação diária do comportamento dos alunos, do que vê, lê e escuta sobre a sociabilidade primária dos alunos moradores de periferias. Há, nesse ponto, uma acentuada lacuna na produção de conhecimentos dentro do ambiente escolar e na Rede Municipal de Ensino, como um todo.

Conhecer algumas das representações sociais que compõem o senso comum escolar em escolas de periferia é fundamental, levando em consideração a disputa pelo projeto de escola e de sociedade que estão integrados nesse senso comum. No processo de construção de um novo pensamento – que se pretende hegemônico – sobre a escola pública e sobre os estudantes e as comunidades empobrecidas, é essencial saber de quais pontos de vista se está partindo.

Nesse subcapítulo, partindo da chave de leitura da categoria de senso comum escolar, busquei retratar e analisar alguns aspectos que constituem as representações sociais dos professores sobre alunos e suas famílias, assim como sobre a comunidade atendida pela escola. Ao que indica essa pesquisa, as representações sociais dos professores sobre seus alunos combinam, simultaneamente, a compreensão sobre a população empobrecida enquanto vítima e culpada de sua situação. Entretanto, indiferentemente dessa visão, os alunos e suas comunidades são apresentados como “carentes”, ou seja, como deficitários de um trabalho escolar que atenda suas especificidades ao suprir essas faltas (de afeto, de moralidade, de conhecimento, de saúde, de emprego, etc.). Outrossim, o senso comum escolar está carregado do mito da omissão parental, da recusa em assumir responsabilidades pela educação dos estudantes no que chamam de transferência para a escola de um trabalho que deveria ser familiar e da “presença ausente” da raça/etnia da composição do alunado. Por fim, o senso comum escolar contém uma forte tendência a generalizar as situações de famílias que vivem em condições de extrema dificuldade, característica de determinadas configurações familiares, para descreverem o conjunto das famílias que a escola atende, amenizando sua heterogeneidade.

6.4 PROPOSTA PEDAGÓGICA

Nesse subcapítulo exponho alguns aspectos significativos do trabalho escolar no que tange, especificamente, à proposta pedagógica das escolas. Para isso, inicialmente, relato rapidamente o transcurso de construção do projeto político-pedagógico das escolas Ametista e Rubi, evidenciando nesse processo o efeito do território e a precarização da proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Posteriormente, aponto algumas características e objetivos específicos que o trabalho escolar adquire nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental. A discussão sobre o currículo, inter-relacionada com o efeito do território sobre as representações sociais dos professores sobre seus alunos e as comunidades onde as escolas estão situadas, são a tônica desses subitens.

6.4.1 Projeto político-pedagógico em construção

O projeto político-pedagógico (PPP) é um documento que conjuga a definição de rumos e de opções da escola (o aspecto político) com a competência educacional para concretizar essas opções na vida desta escola (o aspecto pedagógico). (GANDIN, 2006). Conhecer o processo de construção do PPP das escolas Ametista e Rubi, processo esse que estava acontecendo exatamente no período da pesquisa, evidencia mais algumas características do trabalho escolar nessas instituições.

A elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre iniciou em maio de 2003, quando o Conselho Municipal de Educação emitiu uma resolução fixando normas para a elaboração dos projetos político-pedagógicos e regimentos escolares das instituições educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Até esse momento, a maioria das escolas não havia elaborado seu PPP e utilizava o documento referência da Rede Municipal de Ensino: a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã.

Apesar da mudança de coalisão política na Prefeitura da capital em 2005, como relatado no capítulo 4, a Secretaria Municipal de Educação manteve a proposta da Escola Cidadã. Santos (2012) relata que

[...] do ponto de vista oficial manteve-se a proposta pedagógica da Escola Cidadã como documento referência para toda a RME, apesar dos conflitos que ela sugeria com a nova gestão. Entretanto, o projeto é gradativamente enfraquecido, tanto no âmbito da SMED quanto da maioria das escolas. (SANTOS, 2012, p. 84).

A SMED então passou a incentivar que as escolas elaborassem seus PPPs, conforme resolução do Conselho Municipal de Educação. A elaboração dos PPPs das escolas configurava-se uma oportunidade para a tomada de decisão em relação à proposta da Escola Cidadã que, de acordo com Santos (2012), poderia ser retomada enquanto Rede de Ensino ou deixada a definição a cargo de cada escola.

Sendo a construção de um projeto político-pedagógico um processo que implica a construção de uma qualidade que é, ao mesmo tempo, política e técnica,

(GANDIN, 2006), faz-se necessário capacitar as equipes diretivas e o corpo docente como um todo para coordenar essa construção de forma que, em conjunto com a comunidade educativa, garanta que o documento expresse os aspectos políticos e pedagógicos que impulsionam a instituição. No entanto, não foi essa a atitude tomada pela SMED. Santos (2012) afirma que as escolas fizeram (e seguem fazendo) um processo solitário de elaboração do PPP, com pouco suporte e apoio das assessorias das gestões. A maior parte das escolas não concluiu esse processo, como é o caso das escolas estudadas.

No período da pesquisa de campo, tanto a escola Ametista quanto a escola Rubi estavam em processo de elaboração do seu projeto político-pedagógico. Conforme descrito no capítulo metodológico, a análise dos PPPs das escolas foi inviabilizada porque nenhuma das escolas dispunha desse documento. Todavia, presenciei algumas discussões no período de observação nas escolas que, ao menos em parte, exprimem a relevância e o *status* do projeto político-pedagógico para elas.

De acordo com as equipes diretivas, no processo de reelaboração dos documentos escolares, primeiramente foi reformulado o regimento escolar e, na sequência, o projeto político-pedagógico. A escola Rubi estava com o texto pronto na SMED, aguardando aprovação. Porém, de acordo com uma das supervisoras, o PPP já havia retornado para a escola mais de uma vez para ser adequado às exigências da Secretaria e obter aprovação.

(Cecília – Supervisora Ciclo A da Escola Rubi): [...] agora a gente está no momento de revisar uns documentos, que é o regimento da escola e o PPP que ele é para estar periodicamente em discussão e o nosso projeto já voltou (da SMED) algumas vezes por questões que a gente colocou da escola e não se alinharam às legislações em termos de solicitações que a gente faz. Por quê? Porque a gente tem sentido (necessidades específicas) nesta comunidade e [...], embora seja uma escola da Rede, [...] deve-se considerar a realidade em que está inserida.

No desenrolar da entrevista com a equipe diretiva da escola Rubi, as professoras explicaram que estão solicitando, através do seu PPP, uma estrutura que garanta a inclusão de alunos com necessidades especiais de forma efetiva e não precária, como dizem ser a inclusão no momento. Nesse caso específico da inclusão, a SMED estava se posicionando firmemente, de acordo com o relato da equipe

diretiva, para manter a estrutura que a escola já tinha, sem ampliá-la. Por isso, enviava o PPP de volta à escola para que modificassem esses pontos discordantes.

Ainda que não estivesse o novo PPP aprovado pela SMED, os professores da escola Rubi faziam menção tanto à Proposta Escola Cidadã quanto ao novo PPP. Os docentes trouxeram presente em suas falas a discussão que a instituição estava realizando sobre inclusão de alunos com necessidades especiais, a tônica dos projetos que transpassavam as atividades da escola durante o ano letivo, entre outros temas que eram debatidos coletivamente nas reuniões pedagógicas. Seguem dois trechos que exemplificam a existência de um debate pedagógico na escola, nem que seja para pontuar os desafios a serem enfrentados.

(Daniel – Professor de Matemática Ciclo C da Escola Rubi): Dentro do PPP eu acredito do que a gente se propõe a fazer, como: trabalhar com as relações étnico-raciais, diversidade de gênero, e também na perspectiva de formação do cidadão, a ideia que se tem pela escola é uma ideia muito boa. Mas o que se consegue efetivar na prática é um pouco diferente. Por que? Existe uma rotatividade muito grande de professores, até haver uma adequação desse profissional no perfil pedagógico da escola tem uma certa resistência em alguns momentos e também tem um período de adaptação. Eu acho que, infelizmente, a nossa prática ainda não consegue refletir o que a gente pensa no nosso PPP.

(Marina – Supervisora Ciclo B da Escola Rubi): [...] o que a gente vê em termos maiores de unidade é quando a gente discute alguns eventos, algumas atividades. Acho que a nossa grande fragilidade é quando a gente for pensar a nível de escola em uma metodologia. Todos têm desejos, desejos de mudança. A gente tem bandeiras, bandeira da diversidade, bandeira da inclusão, mas como fazer isso? [...]. Como unir todos esses diferentes pensares? Eu acho que o nosso grande (foco) agora, o nosso foco teria que ser nisso. O “como fazer isso”, sabe? Mas acho que tem uns trabalhos bem bons, acho que a gente consegue ter esse retorno do grupo de professores. É bem bom ter essa continuidade do que foi de um ano ciclo para o seguinte para que ele não repita.

Aqui é possível ver a materialização de alguns dos benefícios da localização da escola Rubi: um corpo docente relativamente estável³⁹, identificado com a instituição e ciente da sua trajetória histórica; “ganho” de tempo para refletir sobre o trabalho escolar nas reuniões da equipe diretiva e nas reuniões pedagógicas, por ser

³⁹ A rotatividade dos professores, abordada no trecho citado, diz respeito aos professores novos que estão sendo chamados no último concurso da SMED, conforme explanado no subitem da organização da escola – descontinuidade dos processos de ensino-aprendizagem.

“privilegiada” com períodos de intervalo entre eventos de violência na comunidade. Esses aspectos interferem na qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, revelando as microdesigualdades dentro das redes públicas de uma mesma cidade (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013).

Como desafios a serem enfrentados, ainda, a equipe diretiva e alguns professores apontaram para as falhas na comunicação com as famílias, sobre a necessidade de incluir as famílias nos processos de decisão da escola.

(Daniel – Professor de Matemática Ciclo C da Escola Rubi): [...] já que a gente preza tanto por uma gestão democrática, por uma gestão escolar onde a comunidade, todos os integrantes da comunidade possam fazer parte, está faltando dar voz e vez a esses sujeitos. Está faltando dar um jeito de puxar os pais para dentro da escola, fazer com que os alunos façam as suas demandas, que os professores participem dessa caminhada, que os funcionários também tenham o seu papel. [...] O que está faltando, de certa forma, é uma articulação entre conselho escolar, equipe diretiva e os próprios professores para fazer com que a gente consiga ter uma atitude que faça com que a comunidade venha para a escola e não só para as festividades, para os sábados letivos de comemoração, mas também para discutir o que se quer com essa escola.

Essas citações exemplificam o processo coletivo que, ainda com muitos desafios a serem enfrentados, é desenvolvido pela escola Rubi.

A escola Ametista organizou uma equipe para fazer uma primeira versão do projeto político-pedagógico. Em uma reunião pedagógica, a professora Débora, que compunha a equipe, relatou a situação em que estava o texto. Ao que tudo indica, estava em uma fase bastante inicial e já precisaria ter sido enviado à SMED. O processo estava atrasado na comissão, pois algumas das professoras que faziam parte entraram em licença-saúde, ocasionando sobrecarga nas duas professoras que restaram e, além disso, as professoras alegavam falta de tempo para trabalharem no PPP, pois a escola estava em período de avaliações trimestrais. A diretora sugeriu então trabalhar no regimento já existente para enviar com certa urgência para SMED, tendo em vista que a Secretaria informou que o Tribunal de Contas da União bloquearia as verbas da escola (PAR⁴⁰) se o documento não fosse entregue. “Mas nem estamos recebendo”, disse uma professora e causou risos de todos.

⁴⁰ Plano de Ações Articuladas: contém o diagnóstico da situação educacional e o planejamento da escola, considerando o Ideb dos últimos anos. Municípios, estados e o Distrito Federal, a partir da

Na discussão da reunião pedagógica ficou evidente que a comissão de elaboração do PPP foi organizada para reescrever o projeto e apresentar ao grupo para aprovação, ou seja, não foi composta para pensar um processo de reescrita. Compartilho um trecho do diário de campo em que registrei parte da conversa:

(Diário de Campo Escola Ametista):

A professora da comissão diz que algumas questões precisam ser definidas em conjunto, tais como: se irão trabalhar por tema gerador, se incluirão o turno integral ou não e de que forma irão fazer o turno integral. A diretora diz: “Estamos pedindo que seja híbrido para podermos fazer como quisermos (com terceirizado ou não, por ciclo ou por projeto, etc.)”.

A vice-diretora então sugere que uma data em que haveria formação da SMED (de 8h) e foi cancelada, ficando a cargo da escola, pudesse ser disponibilizada para fazer reunião sobre o PPP.

A diretora se dispôs a selecionar os principais pontos que precisam ser discutidos coletivamente, tais como: sala ambiente, bloco ou período, turno integral, observatório, tema gerador ou projeto.

Uma professora diz: “Coloca qualquer coisa no papel, cada um faz o que quer mesmo”!

Diretora diz: “Quanto menos penduricalho colocar no papel, mais liberdade nos dá. Quanto mais enxuto, mais liberdade para as concepções pedagógicas que circulam na escola”.

Nem se cogitou a participação dos alunos e familiares na elaboração do documento.

Apesar das duas escolas não estarem com seus projetos político-pedagógicos aprovados no período da pesquisa, o momento em que cada escola estava nesse processo era completamente distinto. A escola Rubi estava enfrentando a SMED, por exemplo, ao solicitar apoio redobrado para garantir a inclusão. Esse era um dos motivos pelos quais o PPP estava retornando à escola para ser adequado conforme orientação da Secretaria. Já a escola Ametista estava no início da escrita e, ao que parece pelas discussões presenciadas, o processo estava sendo atravancado devido à ausência de debates coletivos (e ausência da participação dos demais segmentos que não os docentes). E o trabalho escolar seguia, sem a orientação de um projeto político-pedagógico.

Na literatura, o projeto político-pedagógico é consagrado como um documento de extrema relevância para a instituição de ensino, pois os pressupostos teóricos nele explícitos orientam desde a organização da escola até o entendimento do processo de ensino-aprendizagem. Os PPPs informam a visão de mundo, de educação, de conhecimento, de avaliação e de sujeito de uma determinada escola. (SANTOS, 2012). Mesmo não tendo os PPPs das escolas, as conversas nas instituições indicam que, no caso da escola Ametista, o PPP era pouco valorizado pela equipe diretiva e por um grupo de professores. Estava sendo escrito por exigência da mantenedora. Embora a diretora da escola afirme que “quanto mais enxuto, mais liberdade para as concepções pedagógicas que circulam na escola”, os professores Renan e Débora sentem falta de um projeto de escola.

(Renan – Professor de Geografia Ciclo C da Escola Ametista): Tem um problema porque eu não conheço o projeto político-pedagógico que está em formação. [...] eu não vejo um trabalho, um projeto da escola. Eu vejo trabalhos individuais dos professores, grupos de professores que se unem, mas ainda não vejo trabalho da escola de modo geral.

(Débora – Professora referência Ciclo B da Escola Ametista): [...] como somos muito diferentes, o que eu vejo de negativo, a escola não tem, o projeto político-pedagógico não está formado, então ela não tem uma proposta pedagógica em si.

Essa ausência de um projeto que contenha uma visão compartilhada de alguns pressupostos, assim como um horizonte para as ações pedagógicas, traz consequências para o trabalho escolar. De acordo com Gandin (2006), durante o processo de elaboração de um projeto político-pedagógico, “é preciso não descuidar nem da elaboração de uma clara visão de mundo e nem da construção do conhecimento, tarefa precípua da escola; ambos devem estar relacionados intimamente” (GANDIN, 2006, p. 70). Entretanto, pelo diálogo dos professores na reunião pedagógica, a escola Ametista estava caminhando para a elaboração de um PPP enxuto, escrito apenas pelo segmento dos docentes e, sob a justificativa de garantir a pluralidade de concepções pedagógicas dos professores, um PPP

possivelmente descuidado dos acordos coletivos necessários para dar unidade à prática pedagógica institucional.

Tratando-se de escolas situadas em periferias urbanas e que trabalham com um público empobrecido, o projeto político-pedagógico tem sua importância redobrada, pois, de acordo com os pressupostos teóricos utilizados para orientar a prática pedagógica, pode-se reforçar, ou não, as desigualdades educacionais nos estabelecimentos de ensino. De acordo com Gandin (2006), a elaboração de um projeto político-pedagógico é uma tarefa complexa, porém indispensável para quem busca uma educação para a construção de uma sociedade mais justa. Por isso, apesar de compreensíveis algumas das suas razões, é alarmante o fato da escola Ametista estar relegando o seu PPP ao segundo plano. Ao perder a oportunidade de avaliar e rever o trabalho escolar que desempenha e quer desempenhar na periferia urbana, a escola também perde a oportunidade de se reorganizar para agir de forma mais efetiva para sanar algumas das dificuldades que afligem a instituição.

6.4.2 Anos iniciais do Ensino Fundamental: tentativa de (trans)formação do *habitus*

Oficialmente, a organização do ensino nas escolas da RME de POA é denominada pela junção de três ciclos de formação com três anos-ciclo cada um. De acordo com o que foi relatado no capítulo 4, na prática, de forma implícita no dia-a-dia das instituições, o agrupamento dos anos-ciclos se dá em segmentos de acordo com os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, orientados pela lógica da escola seriada. Por isso, optei por desenvolver a análise do trabalho escolar dessa etapa do ensino através da subdivisão entre anos iniciais e anos finais.

Nessa análise, argumento que o trabalho escolar tem características e objetivos diferenciados em cada um desses segmentos. Inicialmente, apresento o trabalho escolar dos anos iniciais, com ênfase na discussão de currículo e, no subcapítulo seguinte, discorro sobre o trabalho escolar dos anos finais, com ênfase na discussão curricular e na relação entre professores e estudantes adolescentes da periferia.

Ao tratar sobre as representações sociais dos professores referente aos alunos da escola, cabe registrar que há uma distinção entre a visão dos professores dos anos

iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, em sua maioria. Paiva (2009), numa pesquisa em escolas situadas em favelas do Rio de Janeiro, também identifica um ceticismo mais profundo nos professores que trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental, pois é nesse segmento que os conflitos e as tensões se acentuam. Já os professores que trabalham com os anos iniciais avaliam seu trabalho como mais gratificante por haver maior envolvimento com seus alunos.

Nas escolas Ametista e Rubi, apesar de serem descritos unanimemente como carentes (de afeto, de atenção, de condições financeiras), os alunos dos anos iniciais são qualificados como curiosos, falantes e autônomos, por exemplo. As professoras dos anos iniciais parecem equilibrar a compreensão sobre seus alunos entre aspectos desejáveis e indesejáveis. A seguir demonstro duas falas exemplares desse equilíbrio:

(Débora – Professora referência Ciclo B da Escola Ametista): Eles são muito curiosos, os meus alunos. Agitados, extremamente agitados. Mas eles trabalham bastante, eles são muito participativos e é uma turma que qualquer coisa que tu propões para eles, eles fazem e necessitam de muitas atividades. Aquela coisa de deixar um período livre, não, eles não sabem lidar muito bem com este período livre. Porque o período livre para eles vira uma bagunça, vira uma desorganização. As coisas têm que ser dirigidas. [...] São muito afetivos, ao mesmo tempo que são muito carentes.

(Camila – Professora referência Ciclo A da Escola Rubi): [...] é essa característica, muita agitação, não ouve e tal, mas muito afetivos, carinhosos comigo, mas também tem vontade de fazer as coisas, gostam de fazer as atividades.

As falas das professoras dos anos iniciais sobre o trabalho que desenvolvem nas turmas ilustram a existência de espaços no contexto escolar onde a criança pobre é vista simplesmente como uma criança. Entretanto, quando as professoras explicam os comportamentos inadequados ou os resultados malsucedidos dos alunos, elas recorrem às condições familiares e à sua socialização num bairro violento como justificativas.

(Sara – Professora referência Ciclo A e Coordenadora de Turno da Escola Ametista): Os meus alunos eu descrevo que são maravilhosos. [...] Eu me identifico com aqueles alunos que têm mais dificuldade de comportamento,

aquele aluno que eu sinto que ele vem de uma família onde tem muita violência, violência verbal, violência física. Eu olho para aquele aluno e eu tenho uma comunicação direta. Eu sinto que são alunos que acabam amadurecendo muito cedo para o lado feio da vida, da briga, da discórdia, do palavrão. Eu observo que são alunos carentes, eles estão sempre chegando perto da gente que nem filhotinho que quer se esfregar para ganhar um carinho, ganhar uma atenção. Mas apesar de tudo isso que eles vivem, eles são crianças. Eles têm aquela atitude, dentro da sala de aula, infantil. E eu penso que nós temos que preservar a infância de uma forma ou de outra.

(Camila – Professora referência Ciclo A e Laboratório de Aprendizagem da Escola Rubi): Tem alguns que custam muito a se alfabetizar, meu Deus, eles vão até o fim do ano e às vezes não se alfabetizaram. [...]. Mas o que me surpreende é por que tantas crianças com esse perfil de custarem tanto a se alfabetizar. Eu nunca trabalhei em escola particular, mas eu imagino, claro que tem problemas, mas eu acho que eles não custam a se alfabetizar. Talvez seja o valor que a família dá para essas questões, não sei.

Ao relatarem as dificuldades que as crianças enfrentam nas suas trajetórias escolares, vêm à tona esse diagnóstico de que, originalmente, o problema está localizado nas famílias dos alunos, conforme exemplificado acima. No primeiro ciclo, esse problema é descrito como uma ausência do que as professoras chamam de “conhecimentos básicos” que precisam ensinar aos alunos antes – ou simultaneamente – de iniciar o processo de alfabetização. Logo de início é necessário ensinar a algumas crianças⁴¹ os seus nomes, primeiro nome e sobrenome, pois existem famílias em que as pessoas utilizam apenas os apelidos e as crianças não aprendem os seus nomes ou de seus familiares. Da mesma forma, a data de nascimento, a idade, os nomes dos pais (e não apenas os apelidos), entre outros, como é possível identificar na fala dessa professora:

(Caroline – Professora Volante e Turno Integral da Escola Ametista): [temos] crianças, por exemplo, que chegam aqui e não sabem o próprio nome, o que chamam ele é o apelido [Pesquisadora: Não é nem escrever...]. Não, é saber dizer o nome. Eu tive casos assim:

- Como assim, mas como tu te chamas?

- Me chamo “pimo”.

⁴¹ A idade esperada dos alunos desses anos-ciclo é de 6 a 8 anos. Todavia, professoras relatam que, por vezes, recebem alunos fora dessa idade que não frequentaram a escola anteriormente.

- Mas o teu nome?

A criança não sabia o nome. As crianças não sabem aqui, crianças maiores, de nove, dez anos. Nem todos sabem nome e sobrenome, nem todas sabem idade, nem todas sabem o dia em que nasceram, o nome do pai, idade, o nome da mãe. São coisas, são conhecimentos que para outros seriam uma coisa básica. Usar garfo e faca. Coisas assim. [...] Higiene, por exemplo, a gente ensina [...]. Tive BP aqui por dois anos. Ensinar como é que lava o pênis, como é que lava a orelha, para nós isso é uma coisa normal. Mas para uma criança aí com doze anos, deveria saber. Mas são coisas que a gente precisa falar.

As professoras do laboratório de aprendizagem acrescentam que, no jardim B ou no primeiro ano do Ensino Fundamental, caso a criança não tenha frequentado a Educação Infantil⁴², as professoras ensinam os nomes das cores, orientam a forma de sentar em cadeira (pois algumas crianças nunca tiveram mesa e cadeiras em casa), explicam como comer com talheres (pois sempre utilizaram as mãos para comer em casa, ou apenas colheres), a título de exemplo. Ainda, há a necessidade de ensinar a pronúncia de várias palavras durante o processo de alfabetização, como conta a professora Aline: “Se a criança não pronuncia ‘árvore’, como vai escrever essa palavra”? Inclusive, a escola Ametista desenvolve um projeto para os alunos do jardim B e ciclo A com uma de suas professoras que tem formação em fonoaudiologia com o intuito de influenciar a dicção para a pronúncia formal das palavras. Essa professora é vista pelas crianças como “a professora que as ensina a falar”, conta Alice (professora dos Ciclos B e C e professora do projeto de fonoaudiologia).

Ademais, as professoras responsáveis pelo laboratório de aprendizagem da escola Ametista afirmam que o corpo docente do jardim B e do Ciclo A precisa apresentar o contexto escolar, sua organização, sua linguagem, os objetos que compõem os espaços, o que são, para que servem e como conservar os materiais escolares. Outras professoras citam alguns exemplos que apresento nos trechos a seguir:

(Caroline – Professora Volante e Turno Integral da Escola Ametista): A gente sabe que aqueles de família que tem o mínimo de estrutura vão saber contar até dez, vão saber pelo menos o nome, vão saber pegar o lápis. Cor, as crianças que a gente conhece sabem as cores, com três anos de idade já sabem todas as cores. Aqui as gurias ficam quase um ano inteiro trabalhando

⁴² De acordo com o ObservaPOA, em 2016 apenas 45,53% da demanda de vagas para pré-escola estava sendo suprida pela Rede Municipal de Ensino no bairro Turquesa. Fonte: www.observapoa.com.br

isso. Tem criança que nunca pegou um lápis, nunca folheou um livrinho. A escola nessas periferias é essencial.

(Anabela – Professora de Artes Ciclo B da Escola Ametista): Quando eu trabalhei com A10 eu tive que ensiná-los a segurar um lápis, coisas básicas do básico. Nem o círculo, nem o quadrado, nem o triângulo eu consegui. Eu tive primeiro [que ensinar] o básico do básico, como segurar um lápis direitinho. [...] A aprendizagem em alguns objetivos ela até se alcança, mas, por exemplo, eu quis trabalhar com eles já com noções de régua, de escalas e não deu. Eles não sabem nem para que serve direito uma [régua], isso falando em segundo ciclo, B30 [...].

(Débora – Professora referência Ciclo B da Escola Ametista): Eu vejo que a gente faz essas adaptações curriculares porque têm pais que não sabem nem os nomes direito dos filhos, não sabem nem a idade que os filhos têm, nem a data de nascimento. Aí tu imaginas, tu queres exigir o quê dessa criança? Às vezes tu tens que pegar uma criança de seis anos e começar do zero com ela. Então tu imaginas! É todo um processo que tu tens que ensinar uma criança a pegar um lápis, a pegar uma tesoura. Então demora? Sim.

Foi possível perceber nos relatos das professoras nas entrevistas – como as passagens acima destacadas – e em conversas com os responsáveis pelos setores, a divergência entre o mundo da escola e o mundo familiar de um grupo numeroso de crianças que estudam nessas escolas, com maior incidência na escola Ametista. Essa divergência, do ponto de vista teórico, pode ser compreendida como um caso de discrepância entre o *habitus* familiar e o *habitus* exigido no ambiente escolar. Essa conceituação é apresentada no referencial teórico através do conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu e Passeron (2010). A definição de *habitus* trata da interiorização de princípios da cultura de um determinado grupo por cada um dos indivíduos que o compõe, sendo esses princípios dispostos sob a forma de linguagem (manifestações orais, sotaque, elocução, dicção) e *hexis* corporal (propriedades do corpo como aparência física e corpo socialmente tratado – roupa, adereços, maneiras e condutas). (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1975; In: NOGUEIRA; CATANI, 2011).

As professoras constatarem esse *habitus* diferenciado das crianças oriundas de famílias que vivem em situação de pobreza extrema e o descrevem como ausência ou carência de uma formação considerada pré-requisito para a educação escolar. Se quanto maior a proximidade entre a ação pedagógica familiar – formadora do *habitus* familiar – e a ação pedagógica escolar – baseada no *habitus* dominante, maior capital

cultural o indivíduo dispõe, isso quer dizer que, as crianças que possuem as formações familiares mais diferenciadas serão aquelas que exigirão de suas professoras o maior investimento de tempo do trabalho pedagógico dessa ordem.

Esses elementos, que foram usados na construção do referencial teórico dessa tese, foram amplamente desenvolvidos pelos teóricos da Sociologia da Educação. Porém, o que faço aqui é demonstrar que a escola não apenas certifica os estudantes conforme suas disposições adquiridas pelo trabalho pedagógico familiar, mas as professoras agem intensamente para tentar diminuir essas distâncias entre o *habitus* familiar e o *habitus* dominante. Embora *habitus* seja visto como “um sistema engendrado no passado e orientado para uma ação no presente” (SETTON, 2002, p. 61), Setton opera com esse conceito na perspectiva de um sistema em constante reformulação e demonstra a base para essa discussão na própria obra de Bourdieu.

Partindo dessa perspectiva teórica a respeito do conceito de *habitus*, ao que indicam os dados dessa pesquisa, a busca pela formação ou transformação do *habitus* das crianças é a base do trabalho escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse trabalho de formação de *habitus* é, por vezes, um trabalho imperceptível ou sobre o qual não se fala na escola, ficando sob total responsabilidade das professoras dos anos iniciais. Reuni um conjunto de tarefas que fazem parte desse trabalho, o qual compartilho e discuto na sequência desse subcapítulo.

A formação ou transformação do *habitus* das crianças faz parte da base do trabalho escolar nos anos iniciais nas escolas estudadas, talvez porque, na linguagem de uma das professoras, as crianças dos anos iniciais, especialmente do ciclo A, são “terreno fértil”, diferentemente dos adolescentes. Além disso, os familiares dos estudantes dos anos iniciais estão mais presentes na escola, possibilitando que as professoras dialoguem e busquem intervenções também junto às famílias no intuito de construir uma rotina familiar onde as atividades escolares estejam presentes.

(Michele – Professora de produção textual Ciclo B e Bibliotecária da Escola Rubi): [...] os pequenininhos são um terreno fértil, eles se encantam com tudo, eles estão abertos a todas as ações pedagógicas, de prevenção, de aquisição de hábitos, de valores. Lá o trabalho é maior com as famílias.

As professoras relatam nas entrevistas a importância dessa aquisição de hábitos e atitudes para que as crianças possam se adequar ao ambiente escolar e aprender os conteúdos escolares. Ao que indica essa pesquisa, esse trabalho é

desenvolvido quase com exclusividade no primeiro ciclo (e na Educação Infantil, quando há oferta⁴³).

No desenvolvimento do currículo, as professoras destacam os desafios do processo de ensino-aprendizagem de comportamentos desejáveis ao ambiente escolar, considerados pré-requisitos para o trabalho pedagógico. A concentração, a atenção e a observância de horários para o cumprimento de diferentes atividades são apresentadas nas entrevistas das professoras e supervisoras dos anos iniciais como regras sociais fundamentais de serem aperfeiçoadas, especialmente por crianças oriundas de famílias que habitam as periferias.

(Eva – Supervisora Ciclo A da Escola Ametista): As escolas do município, até a configuração geográfica onde elas estão inseridas e acho que a nossa faz bem essa cara, fazem um movimento bem social. Acho que é geral o fato de ter uma alimentação bem forte dentro da escola, o fato de, perto do que eles têm no geral, no grande entorno, não todos, claro, mas eu vejo que eles têm mais abrigo aqui, [...] eles têm um espaço seguro, seguro em termos físicos, murado, banheiros, uma qualidade de regras sociais, uso de alimentação com horário regrado, em condições que não vai faltar para ninguém.

(Caroline – Professora Volante e Turno Integral da Escola Ametista): Como eles já têm no geral essa dificuldade de se manter concentrado e atento, as casas são muito pequenas, as casas não têm pátio. Então eles brincam muito soltos, na rua, na praça, muitos filhos, eles vêm de famílias que são muito livres desde horário, e isso vai repercutir dentro da sala, vai repercutir aqui na escola. [...] [nosso trabalho] eu chamo de humanização, as relações entre eles, a questão do respeito, da autoridade, da disciplina em si, a concentração, a atenção. Eles entenderem que há tempo para tudo, tempo de brincar, tempo de estudar. Essas são conquistas porque eu vejo eles, com todas as dificuldades que eles têm, com essa falta de respeito entre eles assim, família, de estrutura mesmo familiar, a gente ainda consegue com eles muito. A relação professor-aluno.

Essa ideia de ensinar regras e comportamentos desejáveis para a vida em sociedade ajusta-se à concepção de controle social, conceito com origem na Sociologia e, como mencionado no referencial teórico, tem sido empregado na educação quando avaliada a sua ação para o disciplinamento dos estudantes às

⁴³ Érnica e Batista (2012), em seu estudo, demonstram que os territórios de maior vulnerabilidade social concentram famílias com menores recursos culturais e, portanto, a ausência de equipamentos sociais (e de educação infantil, em especial) reforça o isolamento da escola no território e aprofunda as desigualdades escolares.

regras sociais e padrões morais da sociedade. (APPLE, 2006). Teve origem no início da escolarização massificada das classes trabalhadoras e está presente na função das instituições escolares, situadas onde quer que sejam. Entretanto, tendo em vista a visão da periferia como um ambiente desregrado, a perspectiva do controle social adquire maior intensidade na realidade dessas localidades.

Algumas professoras destacam a necessidade de adaptar suas aulas considerando o perfil e os interesses dos alunos dessas escolas, sob pena de não conseguirem lecionar. De acordo com uma dessas professoras, o olhar atento e sensível à realidade do aluno não é apenas uma atitude esperada de um docente, mas uma exigência do ensino no contexto da periferia.

(Sueli – Professora referência Ciclo A da Escola Rubi): Acho que a situação também exige que a gente tenha um olhar e não tem como tu desvinculares e não é só para, “ah, eu tenho um olhar atento e sensível sobre o meu aluno”. Não é por isso. É porque se eu não tiver, não vai (dar certo), eu não dou aula! [...] se eu não conseguir levar em consideração certas coisas, tu não ensinas e não é só por uma ideologia minha como professora, mas é porque não dá. Porque se tu desconsideras certas coisas, simplesmente degradingola a coisa.

Essas “certas coisas” que precisam ser consideradas são explicitadas por outros professores durante as entrevistas e, em especial, têm relação com a necessidade de relevar comportamentos considerados grosseiros pelos professores e uso de palavras de baixo calão para garantir objetivos maiores, ou mesmo para garantir o andamento da aula. Xavier (2001), nesse sentido, aponta

[...] as práticas na escola vêm mostrando é que parece ser necessário prever, também, um processo paralelo de *organização e contenção das turmas de alunos/as*, sem o que o trabalho corre o risco de ser inviabilizado. E o que também começa a ser percebido é que não se fala nisto, de forma substantiva, no período de formação dos professores e professoras. (XAVIER, 2001, p. 7).

Bourdieu e Passeron (2010) abordam esse tema da autoridade pedagógica reforçando a exigência de que a relação estabelecida entre professor e aluno precisa garantir a legitimidade do professor para que o processo de ensino-aprendizagem de fato ocorra e, mais do que isso, para que gere uma transformação nos alunos. Os teóricos afirmam que a legitimidade do professor como autoridade pedagógica é uma

condicionante da recepção da informação por ele apresentada. Na busca por legitimidade, as professoras parecem fazer um maior investimento no estabelecimento de boas relações com os alunos dos anos iniciais. Como dito anteriormente, as crianças são consideradas um “terreno fértil” e aprendem hábitos escolares que ajudam a formá-los enquanto alunos.

Em continuidade ao processo de conquista da legitimidade para ensinar, para além da especificidade do modo de ensinar os alunos, modo esse que pressupõe um olhar diferenciado para o comportamento dos estudantes, as professoras apontam ser imprescindível modificar a pedagogia e o currículo nas turmas dos anos iniciais dessas escolas. Connell (2010) diz que

Ensinar bem em escolas em desvantagem requer uma mudança na maneira como o conteúdo é determinado e na pedagogia. Uma mudança em direção a um currículo mais negociado e a uma prática de sala de aula mais participativa [...]. (CONNELL, 2010, p. 25).

Esse currículo negociado está presente nas duas escolas. Na escola Ametista, há uma ênfase na adaptação curricular e na dinamicidade das práticas pedagógicas. As professoras relatam que desenvolvem atividades conforme as possibilidades de cada aluno, ou seja, utilizam exercícios diferenciados dentro de uma mesma turma e, inclusive, a avaliação pode ser diferenciada conforme a competência de cada aluno. Podem ser atividades aquém ou além do esperado para aquele ano-ciclo e, de qualquer forma, necessitam de criatividade para diversificar os procedimentos e as tarefas.

(Débora – Professora referência Ciclo B da Escola Ametista): Eu procuro partir das necessidades que a turma vem apresentando. Eu não faço planejamentos longos, eu faço planejamentos curtos porque, para mim, cada aula é uma aula. [...] eu procuro planejar atividades bem diversificadas, estimulantes, de pesquisa, com materiais diversos. Gosto muito de trabalhar revistas com eles, livros, porque eles gostam de trabalhar com essas coisas. Eu utilizo muito material de contagem ainda com eles, mesmo numa turma de quarto ano porque ainda eles precisam de concreto. Eu procuro contextualizar bem o que é trabalhado em sala de aula com eles.

Nesse fragmento da entrevista é possível perceber alguns dos elementos que orientam o planejamento curricular e pedagógico e sua execução. Inúmeras tarefas são indispensáveis para estimular o interesse e garantir a aprendizagem dos estudantes.

Na escola Rubi, as professoras destacam a necessidade de contextualizar os conhecimentos escolares para que os alunos se interessem, mas afirmam não abandonar o currículo de cada ano-ciclo, como nesse trecho exemplar:

(Marcela – Professora referência Ciclo B da Escola Rubi): Eu faço um diagnóstico para ver em que momento de aprendizagem eles estão, em que nível de escrita, como é que eles estão em relação à matemática, em relação à construção do número e daí eu vou vendo, dentro do interesse deles, o que eu consigo adaptar. O que é mais importante para aquele grupo naquele momento. Mas a gente segue o conteúdo programático, tudo que está programado. A gente só coloca coisas a mais. A gente não tira. E, claro, a gente valoriza com maior intensidade, por exemplo, ortografia, leitura, escrita dos números, a quantificação. Isso a gente valoriza mais.

A maior parte das professoras, assim como a Marcela, afirma que os conteúdos tradicionalmente entendidos como conteúdos escolares são trabalhados, mas num ritmo e numa dinâmica flexível. Além do mais, alguns conteúdos recebem menor ênfase do que outros, como é o caso acima, onde a professora explicita que, ainda, ler, escrever e contar parecem permanecer como principais objetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dessas reflexões trazidas pelas professoras e da análise sustentada no referencial desse estudo, as atividades pedagógicas de sala de aula e planejamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental evidenciam a existência de um currículo imperceptível do ponto de vista formal, mas muito presente no cotidiano das escolas estudadas. O currículo de formação de *habitus*, imperceptível do ponto de vista oficial, ocupa paralelamente o primeiro ciclo, apesar dos relatos permitirem dizer que esse currículo é acessado quando necessário – como quando crianças e adolescentes chegam pela primeira vez à escola fora da idade obrigatória por lei.

Esse currículo, que estou chamando de imperceptível, pode ser compreendido como parte do currículo oculto escolar. Sacristán alega que

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas: obedecem a objetivos explícitos ou são expressão de proposições ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são frutos do simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto, ou completamente contrárias. (SACRISTÁN, 2000, p. 43).

Nesse sentido, o currículo oculto por vezes tem sido compreendido no sentido de opressão e dominação implícita, como “o ensino tácito de normas, valores e inclinações aos alunos, ensino que permanece pelo simples fato de os alunos viverem e lidarem com as expectativas institucionais e rotinas das escolas todos os dias” (APPLE, 2006, p. 48), além de “proporcionar, ainda que não muito bem, disposições e propensões ‘funcionais’ para a vida futura em uma ordem social e econômica complexa e estratificada” (APPLE, 2006, p. 82).

Não obstante, o que essa pesquisa indica é a necessidade de observar igualmente a existência do currículo oculto de apropriação de hábitos que, em geral, entende-se que devem ser adquiridos na primeira educação, a educação familiar. Por mais que as famílias sejam julgadas pela ausência desses hábitos sociais considerados primordiais, as crianças estão necessitando desse ensino no ambiente escolar pela ausência de condições materiais – além de culturais – em suas casas. As crianças que não sabem utilizar mesa, cadeira e talheres para fazer uma refeição não o sabem porque não tiveram oportunidades de exercitar essa prática em casa por ausência dos móveis e utensílios utilizados para fazer uma refeição. As crianças que não sabem como folhear um livro não o sabem porque nunca tiveram um livro para folhear. E o mesmo pode-se dizer dos materiais escolares, ausentes em seus ambientes familiares⁴⁴.

Pode-se questionar o sucesso desse trabalho e a excessiva culpabilização da família pelo fracasso dos seus filhos na escola em detrimento da responsabilização do sistema de ensino tal como está posto, mas não se pode negar o trabalho intensivo das professoras dos anos iniciais para diminuir o distanciamento entre o *habitus* familiar dos alunos e o *habitus* exigido na escola para possibilitar que os alunos acessem os conhecimentos compreendidos como escolares. Portanto, estou procurando chamar a atenção para o fato de que – apesar dos julgamentos das

⁴⁴ Além do fato dessas crianças não terem, em sua maioria, acesso à Educação Infantil pública e gratuita próximo às suas residências, conforme demonstrado anteriormente.

professoras sobre as famílias dos estudantes – as docentes realizam esse trabalho pedagógico. Ele existe na prática, mas não consta no currículo formal. E, mais do que isso, o currículo de formação de *habitus*, por vezes, se sobrepõe ao currículo formal no que diz respeito à dedicação de tempo para desenvolver as atividades pedagógicas. Há uma tensão entre os dois currículos e, muitas vezes, as escolas acabam não sabendo o que deve ser priorizado e se algo deve ser priorizado. Esse conflito deixa nítida a necessidade de aprofundamento do estudo sobre as especificidades do trabalho escolar nas periferias e a relativa necessidade de formação dos professores.

Mesmo que essas duas perspectivas do currículo oculto, no sentido de opressão ou de (trans)formação do *habitus*, convivam no ambiente escolar e constituam, em última análise, práticas de controle social, ou seja, de ajustamento dos sujeitos às estruturas da sociedade, não há como ficar inerte, como docente, ao fato de uma criança em idade escolar não saber usar o vaso sanitário, por exemplo. Dessa forma, o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido ampliado para abarcar esses conteúdos não desenvolvidos anteriormente, seja pelo contexto familiar ou pela ausência de matrículas suficientes na Educação Infantil para todas as crianças moradoras dessas comunidades periféricas.

6.4.3 Anos finais do Ensino Fundamental: propostas universalistas X ética contextualista

Com o argumento de que o trabalho escolar tem características e objetivos diferenciados em cada um dos segmentos do Ensino Fundamental, nesse subcapítulo apresento alguns elementos do trabalho escolar dos anos finais, com ênfase na discussão curricular e na relação entre professores e estudantes adolescentes da periferia. Os aspectos aqui elencados ajudam a exemplificar as alterações percebidas no clima institucional das escolas, especialmente em razão da percepção dos professores sobre os adolescentes moradores das periferias.

Inicialmente, afirmo que o trabalho escolar desenvolvido com os anos finais do Ensino Fundamental nas escolas pesquisadas, situadas na periferia de Porto Alegre, é bastante diferenciado do trabalho desenvolvido nos anos iniciais. Ao que tudo indica,

a preocupação em suprir o que os docentes dos anos iniciais percebem como “carências” em relação ao cognitivo e aos hábitos das crianças, dá lugar a uma certa conclusão conformista dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem dos seus alunos. Esse conformismo não é, necessariamente, imobilizador, mas inclui uma compreensão conformista no sentido de que os alunos adolescentes dos anos finais, especialmente os estudantes do terceiro ciclo, já estão desencantados com a escola e formados no que diz respeito aos hábitos escolares “pró-escola” ou “antiescola” (VAN ZANTEN, 2000). Muitas entrevistas com professores da escola Rubi apontam a diferença entre a coordenação pedagógica dos três ciclos como principal motivo das nuances entre os ciclos. A professora Gisele faz uma fala sobre algumas dessas diferenciações:

(Gisele – Professora de Educação Física Ciclo C da Escola Rubi): [...] acho que dentro da nossa escola a gente ainda vai ter especificidade por ciclos também. Eu acho que o primeiro ciclo se organiza de uma forma, tem uma coordenação pedagógica que, aparentemente, é mais atuante, está presente ali tentando fazer essas uniões, essa coletividade. O segundo ciclo eu já acho que de manhã é uma coisa, de tarde é outra. E o terceiro a gente tem uma coordenação pedagógica que é extremamente burocrática, pessoas muito boas administrativamente, mas falta pensar o pedagógico, falta discutir o coletivo.

As observações e entrevistas possibilitaram o levantamento de algumas das características específicas do trabalho escolar nos anos finais das escolas Ametista e Rubi, sob efeito do território periférico do qual fazem parte. Muitas dessas características, provavelmente, podem ser encontradas no trabalho escolar em anos finais de escolas situadas também fora da periferia urbana. Entretanto, dois aspectos, em especial, a adaptação do trabalho escolar baseada em uma “ética contextualista” (VAN ZANTEN, 2001) e as representações sociais dos professores sobre os adolescentes moradores de periferias, evidenciam, em variados sentidos que serão explicitados no decorrer desse subcapítulo, o efeito do território sobre o trabalho escolar com esse segmento específico do Ensino Fundamental. A respeito desses dois aspectos tratarei a seguir.

O primeiro tema que apresento, no que condiz ao trabalho escolar nos anos finais, é a indefinição, entre os professores, dos objetivos dessa etapa do ensino. Examinei duas posições discrepantes que coexistem nas visões do corpo docente das

escolas. Elas são contraditórias entre si, mas, no caso das escolas estudadas, aparecem coadunadas. A primeira delas é a defesa da proposta universalista de ensino e, a segunda, trata-se do emprego de uma ética contextualista no trabalho escolar.

A ideia de uma proposta universalista remonta ao período de massificação da oferta educacional como um fator essencial da justiça social, pautando-se na defesa da ampliação das oportunidades educacionais através da difusão de saberes considerados universais. Essas propostas universalistas baseiam-se nas políticas que visaram “ampliar o acesso à escola, buscando garantir uma distribuição mais justa de conteúdos básicos ou comuns” (SALOMONE, 2009, p. 237-238).

O pressuposto de uma escola e um currículo universalista como direito dos alunos das periferias, com o intuito de promover a distribuição igualitária dos conhecimentos entre os estudantes de todas as classes sociais e oferecer possibilidade de que os estudantes pobres possam se inserir na sociedade, assim como os demais, está presente fortemente entre os professores das escolas estudadas. No entanto, é preciso considerar que

[...] a presença dos alunos na escola, a dimensão material da oferta educativa e a homogeneidade de conteúdos não automatizam os processos de aprendizagem, assim como não garantem a plena incorporação dos indivíduos no interior da escola e na sociedade como um todo. (SALOMONE, 2009, p. 238).

De acordo com a autora, Renata Salomone, esse é um grande dilema referente às escolas (de periferia): os alunos precisam dominar esse conjunto de conhecimentos distantes das suas realidades de origem e, ao mesmo tempo, a escola precisa estabelecer uma comunicação com esse público com o cuidado de não reproduzir os processos de exclusão ou tornar-se refém da lógica presente no território. (SALMOLONE, 2009). Com relação ao currículo e à avaliação, os professores das escolas Ametista e Rubi justificam suas escolhas curriculares, prioritariamente, na lógica universalista. Porém, ao relatarem quais aspectos levam em consideração para planejar suas aulas, os docentes dizem ser necessário adequar seu trabalho a partir das especificidades dos alunos, manifestando o uso do que Van Zanten (2001) chamou de “ética contextualista”.

A noção de ética contextualista, empregada para caracterizar a forma como os professores adaptam as regras gerais do sistema escolar com o pretexto de se adequarem às especificidades dos seus alunos (VENTURA; RAMOS; BURGOS, 2014), é contraditória à lógica universalista. Contudo, essas noções são justapostas nas falas de alguns dos professores, como o exemplo:

(Diogo – Professor de Matemática Ciclo C da Escola Rubi): Eu acredito que em todas as escolas da Rede Municipal, cada uma tem a sua especificidade. Então todas elas acabam precisando de uma adaptação curricular. Claro, dentro de um mínimo considerado viável, a gente sempre tenta dar conta de abarcar todos aqueles conceitos relacionados àquele ano numa matriz curricular que é dita padrão, digamos assim, em matemática, porque a matemática tem muito disso. [...]. Mas dadas algumas peculiaridades, sim, a gente tem que fazer alguma adaptação, alguns ajustes e dependendo da situação, até buscar propostas diferentes para trabalhar alguns conceitos.

(Maitê – Supervisora Anos Finais da Escola Ametista) [...] uma coisa envolvendo os anos finais⁴⁵ é que o currículo não pode ser como o tradicional. Então os professores não sabem ainda bem como fazer, mas sabem que do tradicional não dá. Eles estão sempre vendo como dar conta (do currículo) devido a várias características dos alunos e da comunidade. Porque a gente precisa trabalhar com a comunidade de uma cultura absolutamente oral, dentro de um ambiente letrado e que permaneça nesse ambiente e conclua. Então o nosso objetivo é que eles concluam.

Na escola Rubi a ênfase da ética contextualista está colocada sobre as metodologias de ensino. A tônica das entrevistas com os professores foi sobre a necessidade de pensar modelos de escola mais adequados às classes populares e à adolescência. Os docentes assinalam a importância de outras dinâmicas de ensino-aprendizagem, como é o caso das escolas de educação integral, ao atender o aluno em variados aspectos de sua vida através de um trabalho por oficinas; e escolas no “estilo biblioteca”, onde os estudantes possam se enveredar pelas áreas de conhecimento que sejam mais de acordo com os seus interesses. Além de que, na escola Rubi, uma das professoras aponta que

(Gisele – Professora de Educação Física Ciclo C da Escola Rubi): [...] não é uma questão de culpar o professor, é de repensar que educação é essa que

⁴⁵ Notem que aqui a supervisora da escola Ametista utiliza o termo “anos finais” e não a terminologia dos Ciclos de Formação.

a gente está fazendo. [...] tem que fazer sentido para o aluno e, muitas vezes, pelo menos lá no terceiro ciclo, o que eu vejo é que não tem sentido nenhum para eles e é bem complicado.

Na escola Ametista, a presença da ética contextualista se intensifica e se sobrepõe aos pressupostos da linha universalista. Sob o princípio de ajustar o método de trabalho em vista das condições desfavoráveis da escola e do seu público, a ética contextualista é utilizada para “justificar o rebaixamento da qualidade do trabalho escolar, produzindo a segregação territorial a que seus alunos já estão expostos” (VENTURA *et al*, 2014, p. 123). O escasso capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2010) dos estudantes que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental, visto através da lógica do déficit, é apontado como empecilho para a aprendizagem dos conteúdos escolares, justificando uma prática pedagógica baseada na ética contextualista. Eis alguns exemplos da presença de uma ética contextualista na visão dos professores sobre o trabalho escolar:

(Eva – Supervisora do Ciclo A da Escola Ametista): São feitas atividades diferenciadas, se necessário, não só para quem tem CID⁴⁶. Não. Para qualquer característica diferenciada de aluno, seja uma agitação, como nós falamos, seja porque está passando por um momento, a (situação da) família [...].

(Anabela – Professora de Artes Ciclo B da Escola Ametista): Para alguns objetivos, se tu queres umas coisas muito grandes, tu acabas te frustrando [...]. Mas a maioria tu acabas tendo que baixar um pouco o teu nível de exigência exatamente porque tu sabes que eles não vão conseguir.

(Renan – Professor de Geografia Ciclo C da Escola Ametista): Geografia exige uma leitura de mundo, algum esforço de interpretação dos fatos, das coisas, das imagens e é sempre uma coisa meio difícil de fazer, sempre algo cansativo [...]. Acabo passando os trabalhos, acabo vendo as dificuldades deles e aí eu passo coisas com menos esforço mental, digamos, que seriam questionários de procurar resposta no livro, que memoriza. E muitos são assim. O que falta, para mim, são alunos que tivessem essa carga antes de leitura, de conhecer coisas novas, e boa vontade de conhecer coisas novas.

(Débora – Professora referência Ciclo B da Escola Ametista): [...] o projeto político-pedagógico não está formado, a escola não tem uma proposta

⁴⁶ Código Internacional de Doenças.

pedagógica em si. Então às vezes as coisas, dependendo do ciclo de trabalho, viram um “oba-oba”. E isso é uma coisa que me incomoda porque eu acredito muito que, apesar deles estarem no lugar onde eles estão, na comunidade onde eles estão, com todas as dificuldades que eles têm, eu acredito que eles podem aprender. Têm coisas que me incomodam, a “política do pátio-bola”, isso me revolta profundamente. Porque eu acho que tu proposes um momento lúdico para eles é uma coisa, tu usares isso como uma pedagogia é uma coisa bem diferente.

As entrevistas expõem a utilização da ética contextualista desvincilhada da lógica universalista, majoritariamente, na escola Ametista. Os trechos acima ilustram o quanto as representações sociais dos professores sobre os seus alunos, presentes no senso comum escolar, interferem de forma bastante acentuada no trabalho por eles desenvolvido. Ainda, os excertos expõem algumas das consequências do emprego da ética contextualista no currículo desenvolvido pelos docentes.

Santos (2017), ao tratar especificamente do efeito do território no currículo escolar do terceiro ciclo de escolas municipais de Porto Alegre, identifica quatro aspectos do planejamento dos professores e das práticas pedagógicas de ensino associadas a esse efeito. São elas: planejamentos e aulas mais abertos; “intromissões” nos processos curriculares; eventuais interrupções totais do planejamento e das práticas de ensino; e adoção de novas dinâmicas das práticas pedagógicas. Esses efeitos são bastante semelhantes ao que identifiquei como “descontinuidades dos processos de ensino-aprendizagem”, descritos anteriormente nesse subcapítulo.

Citada pela professora Débora, a “política do pátio-bola” seria um exemplo do que Santos (2017) nomeou de “aulas mais abertas”. Isso acontece quando, com frequência e certa facilidade, atividades “voltadas à construção do conhecimento são substituídas por atividades de outra natureza” (SANTOS, 2017, p. 260). De acordo com a autora, essas dinâmicas estão, geralmente, ligadas a uma dificuldade de manter uma firmeza pedagógica com o aluno atendido pela escola.

Por isso, a “política do pátio-bola” diz respeito às negociações de alguns professores com suas turmas para conseguir que os estudantes efetuem as atividades propostas. Os professores relatam que algumas turmas realizam os trabalhos apenas com a condição de terem o próximo período de aula “livre” (na praça em frente à escola, no pátio ou jogando bola, por exemplo, o que denomina a “política do pátio-bola”). Durante o período da pesquisa, observei a regularidade com que um dos professores da escola Ametista levava seus alunos para a praça em frente à escola.

Nenhum deles portava material escolar, alguns jogavam futebol enquanto outros sentavam para conversar (o que evidenciava uma atividade não direcionada) e o professor utilizava fones de ouvido durante o período em que a turma estava nesse outro ambiente. Em uma das manhãs, esse professor saiu com todas as turmas que atendeu, cinco, ao total, para a praça na mesma dinâmica de “aula livre”.

Também, os trechos previamente citados demonstram como os professores respondem ativamente ao efeito do território. Seja desenvolvendo novas metodologias, ou, mais presente nos exemplos, simplificando os conhecimentos para que as aulas se adequem melhor aos alunos e às dinâmicas da escola (SANTOS, 2017). Ao simplificar os conhecimentos, os docentes acabam por rebaixar a qualidade do trabalho escolar. O caso da escola Ametista é resultado de uma escola largamente exposta aos efeitos do território que, somada à precarização da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, logra menor capacidade de organizar seus professores numa perspectiva que evite a reprodução dos processos de exclusão.

Os conselhos de classe do terceiro ciclo corroboram a percepção de uma ética contextualista por parte dos professores dessa etapa de ensino. Pouco se discutiu aprendizagem nos conselhos de classe do terceiro ciclo observados nas duas escolas. No geral, o comportamento dos alunos foi supervalorizado, como que denunciando a base do pensamento dos professores sobre os alunos como aqueles de quem não se espera muito no que diz respeito à aprendizagem. Na escola Rubi, existiam unicamente três categorias de análise de cada aluno, individualmente, durante o conselho de classe do terceiro ciclo: 1) comportamento; 2) se executa ou não as atividades e; 3) aprendizagem.

Na escola Ametista o conselho de classe do terceiro ciclo observado dedicou tempo à análise da turma enquanto coletivo, das perspectivas de futuro dos alunos (pois era uma C30, último ano na escola), com uma presença muito atuante da orientadora educacional e da supervisora escolar desse ciclo, além das professoras do laboratório de aprendizagem e da sala de integração e recursos. Todavia, os professores das áreas não portavam trabalhos dos alunos para discutirem os casos de aprendizagem ou dificuldades. O conselho de classe tinha como base o depoimento de cada professor sobre os alunos da turma, diferentemente dos conselhos de classe dos ciclos A e B observados nas duas escolas, onde as professoras referência das turmas traziam consigo uma pasta com avaliações de cada

um dos estudantes (o que já não era recorrente em relação aos professores especializados que atendiam essas turmas).

Fica evidenciado, nas duas escolas, a frustração dos professores dos estudantes adolescentes, pois precisam lidar com o desencantamento dos alunos no tocante à escola. Frente à realidade de um “ensino sem garantias”, os alunos adolescentes precisam lidar com uma escola que não consegue cumprir suas promessas de promover a igualdade de oportunidades e contribuir com a construção da justiça social. Há um sentimento mútuo de frustração que gera, muitas vezes, a sensação de impotência da parte da instituição de ensino.

Por fim, destaco um tema bastante relevante para compreender as características do trabalho escolar nos anos finais do Ensino Fundamental: a relação entre professores e estudantes adolescentes da periferia. É sabido que há um descompasso entre a escola e as culturas juvenis (SPOSITO, 2009; DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014.). Porém, o trabalho escolar, quando envolve os adolescentes das escolas estudadas, sob o efeito do território, adquire uma nova roupagem.

Os professores dos anos finais do Ensino Fundamental transparecem as suas preocupações com os alunos adolescentes e apontam muitas das dificuldades enfrentadas para garantir aos adolescentes que aprendam os conteúdos escolares e, ao mesmo tempo, desfrutem essa fase da vida com menor interferência do ambiente externo à escola. De certa forma, posso afirmar que o efeito do território é mais impactante nas representações sociais dos professores dos anos finais sobre os seus alunos. Aquele equilíbrio, verificado nas narrativas das professoras dos anos iniciais, entre aspectos favoráveis e desfavoráveis do comportamento dos seus alunos enquanto crianças agora pende para um enfoque das desvantagens e influências prejudiciais à vivência da adolescência. Aumentam os comentários sobre os alunos como desmotivados e desacreditados em sua autoestima e trajetória escolar, assim como em situação de risco em relação ao ingresso nas facções do tráfico de drogas, como é possível verificar nos trechos destacados a seguir:

(Alice – Professora de Língua Portuguesa Ciclo C e Projeto de Fonoaudiologia da Escola Ametista): São alunos que vêm de um meio muito difícil, todos eles têm uma história de vida pesada, alguns mais, outros menos. Alguns desses alunos têm muita dificuldade de aprendizagem, não porque não são inteligentes, mas como resultado disso tudo. Alguns, sim, têm

dificuldade de aprendizagem porque sofreram carência alimentar, crianças que não foram cuidadas, crianças abandonadas. Mas eu vejo muito eles desmotivados, eles desacreditam neles, eles não acham que seja possível aprender.

(Jamile – Professora de Geografia Ciclo C da Escola Rubi): O público é esse, é um público de baixa renda, é um público com famílias bem complicadas, desestruturadas, pais presos. É uma avó que é responsável, é uma tia que é responsável. Muitas situações de estupro sérias que a gente não tem como fazer, não sabe o que fazer. Têm lá alunos com problemas cognitivos graves, psíquicos graves, tem muita coisa.

(Caroline – Professora Volante e Turno Integral da Escola Ametista): A gente quando conversa com eles, depois de criar o vínculo, eles começam a contar da vida, contar das famílias. A gente se apavora. Muito aluno envolvido, muitos familiares envolvidos com tráfico. 80% das nossas famílias têm alguém que foi preso, que foi solto, que está preso, um tio, parentes próximos, pais, padrastos, mãe, tio, irmãos... Assassinatos também. Acho que 50% dos alunos contam histórias de alguém que foi morto a tiros na família. Alguém muito próximo. Então é bem assustadora a realidade como um todo.

Esses relatos demonstram em parte a imagem dos professores sobre os alunos adolescentes. Nessa perspectiva onde se acentuam os efeitos da pobreza e da socialização em um ambiente de falta de cuidados e violência, fica subsumida a adolescência. Poucos professores destacam características do comportamento adolescente sem relacioná-las com o contexto onde esses alunos vivem e/ou foram criados.

Retomar o processo de construção social do aluno no Brasil pode trazer elementos pertinentes para analisar essa diferenciação entre o entendimento dos professores sobre os alunos conforme as fases da vida, no caso, infância e adolescência. De acordo com Burgos (2014), na Europa Ocidental a construção social da categoria aluno ocorreu no processo de massificação da escola e se confunde com os ideais republicanos, sendo central na utopia democrática do século XIX. Ao tratar crianças e adolescentes enquanto alunos, a escola neutralizaria as desigualdades de seus contextos. Porém, a massificação da escola no Brasil aconteceu sob a égide de dois paradigmas contraditórios: a doutrina da situação irregular do menor, durante o período do regime militar; e a doutrina da proteção integral da criança, redigida no contexto da abertura política do país.

A doutrina da situação irregular do menor era uma legislação que previa a proteção para crianças e adolescentes abandonados e a vigilância para crianças e

adolescentes infratores. Já a doutrina da proteção integral não está dirigida para um segmento específico da população infanto-juvenil, mas a todas as crianças e adolescentes. (BURGOS, 2014). O autor diz que

Essa mudança do lugar da criança/adolescente tem repercussão decisiva sobre o processo de construção do aluno entre nós [...], a educação escolar passa a ser um direito de todas as crianças e adolescentes, e uma dimensão inalienável na formação de um sujeito de direitos. (BURGOS, 2014, p. 11-12).

Considerando a insuficiência dos serviços públicos, ou mesmo o isolamento das escolas no território empobrecido, a proteção integral da infância e da adolescência acaba tomando espaço na função das instituições de ensino. Uma das diretoras reconhece que

(Fernanda – Diretora da Escola Ametista): [...] (a escola) tem uma característica singular porque, se tratando de uma escola de caráter popular e de ser um espaço singularmente dominado pela guerra do tráfico, dominado pela violência, ela é fronteira com Atlanta⁴⁷, fronteira com Pérola⁴⁸, um dos locais mais violentos da cidade e, obviamente que ela acaba tendo uma outra função, porque uma coisa tem a ver com a outra, claro. Aprender e ensinar tem a ver com isso. Ela acaba tendo uma função, [...] muito fortemente de espaço onde essas crianças, esses adolescentes podem efetivamente ser crianças e adolescentes. É um espaço onde, o único, onde essas crianças podem ter alegria de uma infância e alegria de uma adolescência. Porque fora disso é uma outra lógica. Então a escola é quase um simulacro de uma liberdade de infância e adolescência.

Independentemente de a importância que os alunos conferem ao ambiente escolar ser unânime na visão dos professores das duas instituições, os docentes afirmam que a principal motivação da presença dos adolescentes na escola é a garantia de um espaço de socialização e, conforme a diretora da escola Ametista, a garantia de um espaço onde pode-se viver a infância e a adolescência fora das leis de uma comunidade dominada pelo tráfico de drogas. Já a professora Jamile destaca que a escola para os adolescentes é um lugar de segurança e alívio.

⁴⁷ Cidade da região metropolitana de Porto Alegre cujo nome foi substituído para garantir o anonimato da escola.

⁴⁸ Nome fictício dado a um dos bairros da cidade de Porto Alegre vizinhos ao bairro Turquesa.

(Jamile – Professora Geografia do Ciclo C da Escola Rubi): Nessa escola específica, nem todas cumprem essa função, tem uma função muito comunitária. A escola é uma referência para os alunos, os alunos veem muito bem a escola, a escola é bem estruturada, a escola é bonita. Diferente do nosso entorno que é de violência, de toque de recolher. Então a escola para eles é isso, é uma referência, é um lugar de segurança, de alívio e eles mostram isso bem, cuidando da escola, preservando ela. Até nas pesquisas eles mostram isso, a escola muito bem, diferente do que é mostrado na mídia, que a escola é um horror, que os alunos odeiam a escola, que os professores são agredidos. Enfim, não. Lá é bem vista [...]. As questões que a gente não consegue cumprir vão além das nossas forças de professora e de direção.

É interessante que, mesmo os adolescentes gostando de estar na escola, conforme relatado por muitos professores das duas escolas, durante o período de observações do cotidiano, ficou aparente a dificuldade dos docentes em lidar com o público adolescente morador da periferia. Em alguns casos, ficou evidente uma certa resistência a enxergar o aluno adolescente apenas como adolescente e não como inadequado ou, em alguns casos, como criminoso. Eis alguns exemplos:

Manuela (Supervisora do Ciclo C da Escola Rubi): Um dia tu (referindo-se à Cecília, Supervisora do Ciclo A) fizeste uma separação que tu disseste assim: de manhã (a escola) é briga, é polícia, é DECA⁴⁹, é desse tipo. E de tarde (a escola) é hospital. Um dia ela fez essa divisão: de manhã eles brigam e de tarde eles se machucam [...].

(Diário de Campo Escola Rubi – Fala de uma professora do Ciclo B): Eu guardo meu carro num lugar bem fechadinho. Ontem, quando estava saindo, um aluno passou e disse:
- Vou te assaltar, “sora”⁵⁰!
Ele não assaltou. Mas que pensou, ele pensou.

(Diário de Campo Escola Rubi – Duas professoras do Ciclo C conversando na sala dos professores): Com a turma C30 nós vamos ser presas qualquer dia por formação de quadrilha. Só têm os maus elementos naquela turma.

⁴⁹ Delegacia da Criança e do Adolescente.

⁵⁰ “Sora” é uma das formas coloquiais para chamar professora. No masculino, os alunos utilizam “sor”.

(Diário de Campo Escola Ametista – Um grupo de docentes conversando na sala de professores): “Baixa a bola, professor...” disse uma das professoras ao seu colega referindo-se à maneira como ele estava tratando os alunos. A professora explicou que, com esses alunos, é preciso fazer amizade, ser bem quista por eles, tendo em vista que são envolvidos com o tráfico de drogas.

Desse modo, a visão dos professores sobre os alunos adolescentes é influenciada pelo local onde vivem e pelo histórico de envolvimento de moradores do bairro no tráfico de drogas. Por vezes, os alunos adolescentes são compreendidos como criminosos em potencial. Isso faz com que os professores troquem ideias de como reagir à indisciplina de alunos “dessa escola”, como se exigisse uma atitude diferenciada de alunos de outras escolas. “Eu viro para o quadro e conto até dez mentalmente, pois não dá para bater de frente”; “Eu sou estopim curto. Mas trabalhando no bairro Turmalina, no bairro Âmbar⁵¹ e aqui eu aprendi a me controlar. Não dá para bater de frente com esses alunos daqui. É um risco” (Diário de Campo Escola Ametista).

Apesar da predominância da sensação de medo que sentem os professores de seus alunos adolescentes, alguns docentes apontam que esse comportamento opositivo está relacionado à fase da adolescência e, portanto, tomam atitudes baseadas nessa compreensão. Entretanto, entendem que, como o vocabulário dos alunos é diferenciado, as brincadeiras ou maneiras de se relacionar com os adultos parecem mais agressivas do que o usual.

(Gisele – Professora de Educação Física Ciclo C da Escola Rubi): Eu vim de uma outra realidade bem diferente, muito mais difícil. Ali (na escola Rubi) eu acho que nossos alunos são respeitosos, eles são tranquilos. As afrontas que eles fazem, para mim, são coisas normais de adolescentes, que a mim não incomodam. Essa coisa de mandar eu me foder para alguns dos meus colegas é um absurdo, para mim não é. Eu sei que ele não está mandando eu me foder e eu sei que isso não é o que eles querem dizer. São outras coisas. [...]. Se tu valorizas, fica muito pior. [...]. A gente confina aqueles corpos, principalmente em C20 e C30, adolescentes, hormônios fervendo, corporeidade a mil e as pessoas querem confinar aquele corpo a ficar sentado naquela caixa, não tem como dar certo mesmo. É claro que vai explodir, né?

⁵¹ Nomes fictícios de bairros da cidade de Porto Alegre.

Outra professora dos anos finais contou que seus alunos trabalhavam muito em aula e, inclusive, mostrou uma foto que ela tirou onde todos apareciam de cabeça baixa trabalhando nos seus cadernos.

(Alice – Professora de Língua Portuguesa do Ciclo C e Projeto de Fonoaudiologia da Escola Ametista): [...] eu trago trabalho, eles baixam a cabeça e trabalham. Eu até tirei uma foto, vou te mostrar. Olha só (mostrando a foto), sem esforço. Só prestigia. Sem esforço ali. Não sei se tu consegues enxergar, trabalhando oh. Crianças⁵², para mim, crianças normais. Essa palavra normal pode ser pesada, mas são alunos como outros quaisquer. Acho que eles são meninos e meninas mais calmos que da Quartzó, que é uma escola que está melhor situada. Aqui eu me impressionei com isso, que eles conseguem ficar quietos e eles são muito afetivos, eu percebo isso.

Seria esta cena descrita tão incomum que precisaria que uma professora tirasse foto para comprovar aos demais professores que esses alunos podem trabalhar intensamente na aula? O que gostaria de exemplificar através desses trechos das entrevistas e das observações nas duas escolas é que a percepção dos professores sobre os alunos adolescentes é divergente da percepção dos professores sobre os alunos crianças. Apesar da tônica da carência estar presente no senso comum escolar referente à totalidade do público que a escola atende, o efeito do território é mais atuante no senso comum em relação aos alunos adolescentes. Se há, aparentemente, um entendimento mais avançado sobre a criança pobre ser vista apenas como uma criança, portadora de direitos, os adolescentes pobres já não figuram com a mesma intensidade dentro dessa perspectiva. Observei uma tendência a que os alunos dos anos iniciais fossem considerados pelos professores como vítimas de seus contextos familiares, na medida em que os adolescentes compartilhavam desse lugar de vítimas, mas, também, já começavam a ser responsabilizados pelas suas condições de vida, sejam elas quais forem, juntamente com os seus familiares.

Conforme referenciado em Rehmann (2011a), na compreensão dos docentes sobre a pobreza estariam sobrepostos no senso comum escolar os paradigmas neoliberal/neoconservador e libertário. Ao mesmo tempo em que o paradigma neoliberal/neoconservador culpa os pobres pela pobreza, com tendência a criminalizá-

⁵² A professora estava se referindo a uma turma de B30, correspondente ao sexto ano do Ensino Fundamental.

la, o paradigma libertário apresenta a pobreza como um fenômeno que precisa ser analisado em relação à ocupação de determinada posição dentro da ordem capitalista. A culpabilização dos estudantes, discutida no capítulo 2 dessa tese, pode ser extremamente dolosa, pois

[...] muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão, portanto, sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis. (LAHIRE, 2008, p. 19).

E, em se tratando dos adolescentes empobrecidos, essa visão de indivíduos em condições de serem responsabilizados por suas circunstâncias de vida, mais do que compor as representações sociais dos professores, compõe o imaginário da sociedade brasileira. De acordo com Canegal e Lima (2014), as representações sociais da infância e da adolescência das camadas populares evidenciam aspectos desse imaginário social composto por um histórico de autoritarismo que ainda parece “criar obstáculos à compreensão de que estes meninos e meninas de classes populares são, como todos os demais, estudantes e portadores de direitos” (CANEGAL; LIMA, 2014, p. 245).

A despeito de estar, de certa forma, naturalizada nas escolas a tensão entre professores e alunos adolescentes, alguns professores comentam sobre a necessidade de receberem formação e orientação para lidarem com os desafios da indisciplina e da intimidação por parte dos adolescentes. Outros docentes, ainda, destacam o protagonismo positivo dos adolescentes na escola, sendo esse, em geral, um tema subsumido no ambiente escolar, na mídia e até em programas de governo (ARROYO, 2011). Arroyo (2011) diz que os protagonismos positivos dos adolescentes, por vezes, ficam “soterrados sob olhares que preferem destacar seu protagonismo negativo e tratá-los como um incômodo social, urbano e até escolar” (ARROYO, 2011, p. 225).

Nas escolas estudadas, é inegável a preocupação dos professores com os estudantes adolescentes empobrecidos. Porém, talvez por falta de formação adequada e específica para os professores desse segmento do Ensino Fundamental sobre as culturas juvenis de periferia, as conexões ideológicas entre pobreza e crime⁵³, reforçadas pelo efeito do território nas escolas, se integra às representações sociais dos professores sobre seus alunos adolescentes.

6.5 DESESCOLARIZAÇÃO DA ESCOLA E GESTÃO DA POBREZA: UMA “ESCOLA POBRE PARA OS POBRES”

A desescolarização da escola é uma das características principais do trabalho escolar das duas instituições de ensino pesquisadas na periferia urbana de Porto Alegre e a gestão da pobreza uma das tarefas primordiais dessas escolas no contexto do seu território. Nesse último tópico do capítulo, em que apresento o efeito do território no trabalho escolar, primeiramente retomo, de forma breve, o histórico da expansão do ensino público no país para demonstrar que, nos territórios periféricos, habitados pelas populações empobrecidas, a escola é configurada como o “Estado dos pobres”. Em segundo lugar, com base nos dados empíricos obtidos nessa investigação, demonstro a maneira como o trabalho desenvolvido pela escola no seu cotidiano, especialmente através dos serviços pedagógicos, é absorvido pelas demandas de gestão da pobreza, sobrando pouco tempo e espaço para as exigências específicas da educação escolar.

No Brasil, o processo de expansão da oferta educacional da escola pública de Ensino Fundamental ganhou maior proporção nas décadas de 1970 e 1980, chegando à universalização do acesso⁵⁴ ao Ensino Fundamental, datada da década de 1990. A expansão da oferta educacional corresponde, de forma geral, à ampliação do acesso a serviços educacionais através da disponibilização de maior oferta de vagas, do

⁵³ Rehmann (2011) chama a atenção para os riscos dessa conexão entre pobreza e crime, pois ela “prepara o terreno para tornar ‘a guerra contra a pobreza’ na neoconservadora ‘guerra contra o pobre’” (REHMANN, 2011, p. 51, tradução minha).

⁵⁴ Universalização do acesso não corresponde, necessariamente, à universalização da escolarização.

alargamento da rede escolar no território, da ampliação dos níveis e modalidades de ensino, da extensão do tempo de escolarização ou do conjunto de conhecimentos que compõem a formação escolar. (ALGEBAILLE, 2004). Nessa trajetória de expansão, as escolas públicas iniciaram sua circunscrição nos contextos de pobreza, chegando aos territórios mais segregados das cidades. Daí em diante, essas instituições, por força do Estado, incorporaram elementos de gestão da pobreza de forma mais intensa. (PEREGRINO, 2006).

Algebaile (2004) discute de forma inovadora sobre a expansão da oferta educacional no país. Para além da ampliação de vagas em uma instituição já constituída, a autora apresenta a expansão da oferta educacional como um fenômeno que implica a própria formação da instituição. Dessa forma, a presença da escola em lugares marcados por ausências do Estado, como é o caso das periferias urbanas, conferiu à instituição um sentido estratégico amplo, não limitando suas finalidades ao campo educacional escolar. A expansão territorial proporcionou a expansão do espectro da ação escolar. (ALGEBAILLE, 2004).

No bairro Turquesa, ao que indicam as entrevistas realizadas para esta pesquisa, os equipamentos públicos presentes não são suficientes para atender a população. Na localidade da escola Ametista, caracterizada anteriormente como hiperperiferia do bairro, é ainda inferior o número de aparelhos estatais para atender toda a demanda do território. Quanto mais limitada a presença do Estado nessas regiões, mais sobrecarregada a instituição escolar e seus profissionais.

De acordo com Algebaile (2004), esse processo de expansão das funções da escola, do ponto de vista da expansão da oferta educacional, tem passado despercebido ou tem sido tratado como “desvio” da escola (ALGEBAILLE, 2004, p. 114). Contudo, essa situação não é recente. Como demonstra a autora, a situação atual do alargamento das funções da escola pública de periferia é um projeto histórico que diz respeito às relações estabelecidas entre o Estado e as populações empobrecidas.

Já no início do século XX, a escola tinha, concomitante à função de educação escolar, utilidade para fins não educacionais. O desenho de ensino obrigatório que vinha compondo projetos de ensino em estados ou municípios incluía a migração de tarefas para a escola, especialmente no que diz respeito aos objetivos de orientação para o trabalho. Apesar de essa ser uma prática instituída nas escolas, a novidade

desse período foi o direcionamento de uma política de alcance nacional à escola pública elementar, denotando o crescimento do alunado pobre nessas escolas.

Nas décadas de 1930 e 1940, a saúde escolar exerceu significativa influência sobre as formulações e ações relativas à escola. Ela constituiu um programa permanente, vinculado predominantemente às pastas de educação e ao qual seriam atribuídas tarefas relativas à educação higiênica, à assistência à saúde das crianças escolarizadas e à inspeção e orientação da salubridade do espaço escolar.

Ao final da década de 1970 foi criado um tipo de programa de cunho assistencial, ancorado na associação entre educação e redução da pobreza, cuja estrutura organizacional dependia do setor educacional. Em 1980, esse formato reabilitado de educação do pobre tomou forma no Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (Prodasec/Urbano) e no Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec/Rural). Num contexto de recessão econômica e tensões sociais, esses programas marcaram a entrada do setor educacional diretamente nas políticas sociais de abrandamento da crise. A realização de projetos de cunho assistencial via escola permitia, mais que a efetivação da presença do Estado no enfrentamento da pobreza, a dissimulação da insuficiência da ação do Estado no campo das políticas sociais. O aproveitamento do aparato escolar e o alcance territorial e populacional da escola garantiam maior alcance das ações com economia de recursos financeiros e institucionais. Além disso, essa via de ação transmutava as desigualdades sociais, produzidas pela própria atuação do Estado nas esferas econômica e social, em carência educacional e cultural do povo. Essa compreensão está, ainda, fortemente difundida, como foi possível apurar nesse trabalho através do exposto no subcapítulo do senso comum escolar.

Essa forma de organização de programas sociais se torna central na década de 1990, como é o caso dos programas de transferência de renda. Esse formato apresenta duas características principais:

a focalização da ação por meio de uma definição mais precisa dos pobres que deveriam ser assistidos (nesse caso, uma definição principalmente geográfica, já que esses programas eram claramente dirigidos aos “bolsões de pobreza” do meio rural e das periferias urbanas) e a definição de uma categoria de ação educativa específica, as *ações socioeducativas* que, na linha do desenvolvimento comunitário, tentavam conjugar dinamização

cultural e treinamento de ofícios com princípios de organização comunitária. (ALGEBAILÉ, 2004, p. 173).

No início dos anos 2000, diante da aproximação de nova eleição presidencial, em virtude do debate público do problema da pobreza e da necessidade de manter a legitimidade, esses programas foram ampliados e reorganizados em um sistema específico. O propósito de criação de uma rede nacional de proteção social, na verdade, se confirma como a utilização do setor educacional para seu planejamento e execução. À escola de Ensino Fundamental coube a parte mais abrangente das ações. Transformou-se a escola em uma “espécie de posto avançado do Estado, para onde convergiram ações civilizatórias” (ALGEBAILÉ, 2004, p. 131).

Entretanto, a dilatação das tarefas da escola não veio acompanhada de um aperfeiçoamento da instituição. Justamente o contrário, pois,

(...) parte das mudanças propostas para a escola apenas decorria das necessidades do Estado de se fazer presente, gradualmente e sem maiores custos e comprometimentos, para parcelas dos contingentes populacionais cuja absoluta marginalidade punha em risco as condições de domínio e direção dos grupos dominantes. (ALGEBAILÉ, 2004, p. 264).

Ao estar a serviço de propósitos econômicos e sociais e, mais do que isso, ao estar subordinada a uma forma particular de relação entre o Estado e os pobres na sociedade brasileira, a expansão da oferta educacional do ensino público aos empobrecidos caracterizou-se como uma “integração subalterna, mais ou menos às margens das instituições estatais” (PEREGRINO, 2006, p. 314). As omissões do Estado na ampla oferta e regulação de ações que “deveriam caber a outros setores do estado, da sociedade e do capital” (ALGEBAILÉ, 2004, p. 261), sobrecarregaram as escolas situadas nas periferias urbanas. Essas novas tarefas deslocadas para as instituições de Ensino Fundamental não garantem a expansão da educação escolar, mas, “apenas mais coisas por meio da escola, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento” (ALGEBAILÉ, 2004, p. 262).

Por tudo isso, a escola pública de Ensino Fundamental no Brasil configura-se como o “Estado dos pobres” (ALGEBAILÉ, 2004), pois a ampliação de sua oferta também significou a integração social marginal das populações empobrecidas.

Integração social marginal que produziu uma nova forma de desigualdade: não a desigualdade da exclusão, mas a desigualdade da inclusão precária. À escola estaria destinado o papel de espaço fundamental de reprodução dessa nova desigualdade, marcada também no âmbito das políticas que proporcionam o acesso à escola, mas não aos benefícios trazidos pela escolarização, por espaços de sociabilidades distintas, onde o mundo do excluído é um mundo mimético. (PEREGRINO, 2006).

Ao configurar-se como o “Estado dos pobres” (ALGEBAILLE, 2004), organizada como um posto do Estado para onde convergem ações de diversas áreas das políticas sociais, a escola sofre um processo de “desescolarização” (PEREGRINO, 2006). Isso significa que, para realizar as políticas de gestão da pobreza, ao invés de ser fortalecida como instituição, a escola tem o esvaziamento ou precarização da sua tarefa primordial: a educação escolar.

A desescolarização da escola começa a ocorrer quando crianças e jovens empobrecidos, antes eliminados de antemão da instituição – excluídos – ou nela sequer admitidos, são atingidos pela expansão da oferta de vagas nos seus territórios segregados e, a partir de então, passam a habitar seu interior por tempo mais prolongado. (PEREGRINO, 2006). A desescolarização da escola pode ser definida como uma

ação combinada do esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos escolares, da precarização dos espaços físicos escolares, e das formas de trabalho que envolvem os processos de escolarização (assim como da formação de seus profissionais) e, finalmente, da penetração maciça e do adensamento das políticas de gestão da pobreza e dos pobres que passam a frequentar a instituição. (PEREGRINO, 2006, p. 102).

A desescolarização da escola evidencia uma crise na sua função social. Ao assumir políticas de gestão da pobreza, as instituições de ensino público sofrem uma fragilização estrutural, perdendo a sua legitimidade e, mais do que isso, gerando consequências perversas ao trabalho educacional da escola. Ao se tornar “menos escola”, a instituição se torna mais um lugar de contenção dos pobres do que um lugar de instrução desses sujeitos. (PEREGRINO, 2006; CANEGAL; LAURINDO, 2014). O acesso dos pobres ao ensino público, conquistado duramente depois de décadas, não tem garantido o seu direito à educação. O que se universalizou “é o avesso das promessas que a modernidade não cansa de repor: a universalização não do ‘saber

escolar', mas de sua escassez, no interior da própria escola" (PEREGRINO, 2006, p. 315).

Contudo, não se pode deixar de dizer que, simultaneamente ao processo de desescolarização da escola, o senso comum escolar sob efeito do território periférico atua no trabalho escolar. Portanto, também os professores, quando compreendem seus alunos como portadores de déficit ou como incapazes de aprender, colaboram com a escassez do "saber escolar". As condições precarizadas da escola, ao se imbricarem com as baixas expectativas de alguns professores sobre seus alunos, completam um quadro perverso que dificulta o acesso dos estudantes empobrecidos à instrução escolar.

No caso específico das escolas Ametista e Rubi, é possível visualizar com nitidez no trabalho escolar alguns conflitos entre a educação escolar e a gestão da pobreza. As escolas buscam atender a todas as necessidades apresentadas pelos estudantes. Mas, por vezes, sobressaem-se as necessidades de primeira ordem, como saúde, por exemplo. Então, os serviços pedagógicos passam a funcionar como "guias" das famílias dos alunos, pois essas, muitas vezes, desconhecem os "caminhos institucionais" para acessar as redes de assistência social e, de maneira geral, os equipamentos públicos. O professor Renan aponta esse aspecto:

(Renan – Professor de Geografia Ciclo C da Escola Ametista): Eu acho que eles são pessoas que precisam de ajuda e eles, muitas vezes, acho que são pessoas que tiveram, que foi negado a eles muita coisa, para a maioria deles, pelo menos e precisam de ajuda, de auxílio para acessar a sociedade, o mercado de trabalho, o consumo, o lazer, sair do bairro, ir para um teatro, são carentes de estruturas.

Enquanto os serviços pedagógicos se envolvem quase que totalmente como "guias" dos alunos e de suas famílias, os docentes veem-se sozinhos para refletirem e planejarem suas intervenções pedagógicas num contexto desafiador, para o qual, conforme indicam as entrevistas realizadas nessa investigação, não foram preparados em sua formação docente para enfrentarem. As baixas expectativas dos professores sobre seus alunos, somadas à ausência de um projeto coletivo sólido de escola para atuar nas realidades empobrecidas são mais potentes para explicar a baixa qualidade do trabalho de sala de aula. De acordo com Santos (2017), no contexto da periferia, alguns professores gradativamente abandonam suas práticas de planejamento

participativo e reflexivo e passam a fazer planos individualizados. Esse individualismo profissional “tende a expor ainda mais processos de tomada de decisão às influências segregadoras que o efeito território pode assumir” (SANTOS, 2017). Em conjunto, esses aspectos repercutem na diminuição do sentimento de responsabilidade pedagógica dos professores.

Ainda, muitas necessidades dos alunos e de suas famílias tentam ser supridas na própria escola, através da solidariedade do corpo docente e das equipes diretivas. Exemplo disso são as doações cotidianas de roupas e sapatos para alunos (pois chegam molhados na escola em dias de chuva, pouco agasalhados em dias de frio ou então porque chegam sujos ou se sujaram na escola) e a organização de brechós, sendo que os professores doam as roupas que serão vendidas e, muitas vezes, os próprios professores compram também roupas para ajudar a escola a arrecadar dinheiro:

(Caroline – Professora Volante e Turno Integral da Escola Ametista): A gente está sempre fazendo brechó, nós doamos, nós compramos, sai tudo do bolso da gente. [...] Mês passado foram 60 reais que eu tirei para ajudar. A gente quer fazer um churrasquinho (para Semana Farroupilha), quer fazer alguma coisa, tudo sai do nosso bolso. Agora esse mês de novo a gente está doando e comprando para arrecadar dinheiro. Então é muita generosidade, contam muito com a nossa generosidade e eu acho que o poder público teria que assumir.

Outra questão presente no que concerne às características do trabalho escolar nas escolas pesquisadas é o fato de que elas, usualmente, priorizam o acolhimento dos alunos no ambiente escolar. Esse acolhimento é expresso através da compreensão dos professores e equipes diretivas sobre as necessidades afetivas dos alunos, a mobilização dos serviços da escola para atender o aluno em suas necessidades físicas (alimentação, vestimenta, higiene, segurança, etc.), cognitivas (diversas configurações de adaptação curricular; atendimentos na sala de integração e recursos e no laboratório de aprendizagem; encaminhamentos para a rede de saúde para obter diagnósticos de todas as ordens – oftalmológico, auditivo, psicológico, neurológico, etc.) e de lazer (projetos diversificados, atividades festivas, escola como espaço de socialização).

Observando os serviços pedagógicos das escolas trabalhando, fica evidente a quantidade de tempo que dedicam ao encaminhamento de alunos para a Rede de

Apoio⁵⁵ ou outras instituições de assistência social. A supervisão escolar ocupa-se de resolver os contratempos em decorrência de ausência de professores, atender conflitos disciplinares de alunos ou problemas de saúde apresentados na escola (mal-estar), atender familiares, organizar o calendário escolar e suas atividades junto com os demais membros da equipe diretiva, orientar os professores quanto aos horários e atividades previstas. Durante as semanas observadas, na maior parte do tempo, a sala da supervisão estava com fila de espera para atendimentos diversos.

Da mesma forma ocorre com o serviço de orientação escolar, que compartilha várias funções com a supervisão nas duas escolas. Durante as semanas observadas, a maior parte do tempo a sala da orientação estava com fila de espera de alunos (por motivo de conflito em sala de aula, mal-estar, entre outros) e familiares. O SOE participa de reuniões das Redes de Apoio, acompanha as presenças e ausências dos alunos e alimenta o Sistema FICAI On Line. Mais que encaminhar as situações dos alunos para a assistência social, o SOE acompanha se os atendimentos solicitados foram realizados e se as famílias levaram os alunos a esses atendimentos.

Da mesma forma, os serviços pedagógicos atuam nos conselhos de classe das turmas, prioritariamente, relatando o contexto de cada aluno e registrando ações que a escola precisa tomar para garantir ao aluno condições básicas de subsistência e/ou condições para a promoção de aprendizagem. Os serviços, nos conselhos de classe observados, registraram muito mais encaminhamentos dos alunos individualmente para a rede de assistência e proteção à criança, postos de saúde, conselho tutelar, hospitais que atendem área psiquiátrica e psicológica, do que pensaram estratégias pedagógicas de sala de aula para a superação de dificuldades apresentadas pelas turmas.

Ainda durante os conselhos de classe, por exemplo, quando as professoras referência ou regente das turmas nomeavam um aluno que estivesse apresentando dificuldades, o conjunto dos professores e dos serviços pedagógicos mapeava as questões a ele relacionadas e já definia uma série de procedimentos a serem realizados para atendimento do aluno, tais como: encaminhar para laboratório de aprendizagem, pedir vaga na sala de integração e recursos, encaminhar ao Conselho

⁵⁵ Segmento construído pela Rede Municipal de POA que consiste em reuniões sistemáticas de um conjunto de profissionais da área da educação, saúde e assistência social que atuam de maneira a discutir, encaminhar e atender casos considerados graves de alunos.

Tutelar uma FICAI sobre faltas, chamar os pais, apresentar o caso na Rede de Apoio para suporte psicológico e/ou médico, encaminhamento de denúncia para Ministério Público, encaminhamento para instituições que oferecem atividades no contra-turno ou programas de primeiro emprego, entre outros.

Dentre as atividades cotidianas institucionais, ainda, está a tentativa de identificação dos alunos em risco de entrar nas facções do tráfico de drogas para buscar auxílio antecipadamente.

(Marina – Supervisora Ciclo B da Escola Rubi): [...] o mundo ali fora ganha eles.

(Cecília – Supervisora Ciclo A da Escola Rubi): E a gente enxerga desde pequenininho quem é que vai (entrar para o tráfico). Ah, aquele ali está escapando pelos dedos... E a gente vai acionar a Rede (de Apoio) e fala com o Conselho Tutelar e aciona a SMED. E o gurizinho está escapando, escapando, escapando... e a gente chama a família e a família foge e a gente faz isso, faz aquilo. [...] daqui a pouco as colegas lá do ciclo final, do segundo ciclo ou C (dizem): fulano está preso. Puxa, desde pequenininho a gente previa isso! Não conseguimos fazer nada! Isso acontece muito.

Esse é um exemplo interessante para pensar o trabalho escolar na periferia urbana, pois ele demonstra a intensidade e a quantidade de ações desenvolvidas pela escola para atender aos alunos no que, em princípio, não seria sua função estrita. Para se dedicar a esse conjunto de ações que estão localizadas no espectro das políticas sociais, a escola descuida, inevitavelmente, no caso das escolas estudadas (por falta de recursos humanos para atender às duas demandas), da sua função específica de educação escolar. Há, na fala anteriormente citada, uma grande sensação de impotência e de frustração da parte dos profissionais da instituição.

Ambas as escolas são muito ativas nesse sentido de buscar suporte para os alunos. E a demanda de trabalho escolar decorrente desses procedimentos é extensa. Há prioridade no atendimento ao aluno, consideremos equivocado ou não esse atendimento. Seja por problemas de saúde, necessidades de atenção, necessidades de materiais escolares, todos os alunos são atendidos, imediatamente, pelos serviços da escola quando solicitam. Inclusive, o trabalho pedagógico da supervisão e orientação escolar fica, parcialmente, comprometido pela prioridade dada ao atendimento instantâneo de alunos que batem à porta desses serviços, ao invés de ações planejadas.

Quando fui a campo, percebi nas duas escolas (apesar das diferenças já proferidas sobre cada uma delas) uma maneira respeitosa de tratar e abordar os alunos no cotidiano, assim como em situações de problemas de disciplina. Isso tudo não significa a ausência de conflitos ou preconceitos. Mas há, no geral, um bom relacionamento com os alunos ou, ao menos, uma tolerância.

Burgos (2014) explica esse “clima amistoso” trazendo presente uma pesquisa que discutiu a construção do aluno em escolas francesas e brasileiras. As conclusões da investigação indicam que o clima amistoso no ambiente escolar brasileiro se deve à fraca demarcação dos papéis sociais do professor e do aluno, sendo a relação entre ambos sempre permeada por formas personalistas e assimétricas de relações entre adultos e crianças/adolescentes. O custo dessa demarcação fraca de papéis é a prevalência de um paternalismo que pode imprimir outras formas de exclusão e de violência, pois priva uma grande parcela de alunos do acesso à aprendizagem e, além disso, deixa-os expostos aos temperamentos e particularidades de cada profissional da escola. (BURGOS, 2014).

À vista disso, o acolhimento, característico do trabalho escolar nas escolas Ametista e Rubi, não garante sucesso no processo de ensino-aprendizagem e nem significa que não haja tensão, cinismo e preconceitos nas relações entre professores, alunos e suas famílias, conforme explicitado no subcapítulo do senso comum escolar. De qualquer maneira, ao fazer as vezes de Estado no território, dada a sua posição de desvantagem, as escolas apresentam dificuldades para obterem as condições necessárias para garantir o funcionamento do tradicional modelo institucional que orienta a organização escolar (ÉRNICA; BATISTA, 2012).

Em decorrência dessa sobrecarga de funções, o trabalho escolar nas periferias urbanas, como é o caso das escolas estudadas, sofre intensamente as consequências da desescolarização da escola. Evidentemente, as regiões com “as mais severas concentrações de pobreza terão, sem dúvida, as mais severas consequências na educação desses grupos” (CONNELL, 2010, p. 18), pois “a escola é o palco onde essa situação de vulnerabilidade da criança aparece, e o direito à educação escolar acaba ficando condicionado a outras garantias que dependem de outros atores externos à escola” (CANEGAL; LAURINDO, 2014, p. 222).

Dessa forma, o processo de desescolarização da escola juntamente com o efeito do território sobre a organização escolar, sobre o senso comum escolar e sobre as propostas pedagógicas institucionais, configuram o trabalho escolar nas

instituições de ensino que compõem esse estudo. Nos capítulos 4 e 5 apresentei o processo de precarização, cada vez mais acelerado, que vem sofrendo a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre nos últimos anos. A RME de Porto Alegre, diferentemente de parte das redes públicas de ensino do país, quando elaborou a proposta pedagógica da Escola Cidadã, interrompeu o processo de desescolarização da escola. A despeito de alguns de seus pressupostos serem questionados desde a elaboração da proposta, e apesar da experiência pedagógica enfrentar grandes desafios quando dinamizada nas escolas, a Escola Cidadã proveu estruturas, recursos materiais, recursos humanos e formação para favorecer o desenvolvimento do trabalho escolar na Rede. Outros setores do Estado, trabalhando em conjunto na elaboração e implementação de políticas sociais, deram suporte para o trabalho pedagógico das escolas (TITTON, 2013).

Pode ser que Porto Alegre esteja vivendo esse processo de desescolarização da escola a partir da última década – com recorrentes desinvestimentos, fazendo o caminho contrário do que já trilhou enquanto Rede Municipal de Ensino. As fusões entre as políticas sociais e as ações escolares estão produzindo, assim como aconteceu no conjunto das redes públicas de ensino brasileiras, uma escola pobre em recursos materiais e em proposta pedagógica (marcada pelo tempo curto, pela falta de recursos, pelo esgotamento dos professores) e pobre em relação ao estreitamento dos direitos e dos canais para seu debate e disputa (ALGEBAILLE, 2004). O efeito do território periférico nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre estudadas, sem o respaldo de uma proposta pedagógica com pressupostos densos sobre as relações entre educação e pobreza, parece estar apontando para a centralidade da gestão da pobreza no trabalho escolar, reconfigurando, cada vez mais, essas escolas municipais como “escolas pobres para os pobres”.

7 CONCLUSÕES

Ao empreender essa investigação, intentei saber: “Como o território afeta o trabalho escolar da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?” Para isso, busquei na literatura brasileira e internacional, nos indicadores sociais, nos contextos das escolas e nas compreensões dos professores sobre o seu trabalho, bases para conhecer os diversos aspectos que compõem o trabalho escolar na periferia e, da mesma forma, na Rede Municipal de Ensino de POA.

Todos os elementos descritos e analisados no decorrer dos capítulos que compõem essa tese representam a tentativa de tratar, de forma mais complexa e relacional possível, do cotidiano das escolas de periferia, partindo do caso de duas escolas da RME de POA. Os dados apontam para o fato de que, quanto mais precárias as condições de vida da população local, quanto mais ausente ou escassa a presença do Estado na localidade – desencadeando a segregação da escola, quanto menor o suporte da mantenedora (filosófico, humano, material, político-pedagógico), quanto mais frágil a formação docente no que diz respeito às relações entre educação e pobreza e quanto mais individualizado e isolado o trabalho pedagógico no âmbito da escola, mais intenso é o efeito do território periférico no trabalho escolar.

E essa medida, de maior ou menor efeito do território, está diretamente relacionada à localização da escola no território. No caso estudado, a escola Ametista, situada na hiperperiferia do bairro Turquesa, sofria todos os efeitos do território, porém, com maior intensidade. Isso significa que a escola Rubi não estava livre desses efeitos, mas as consequências do território sobre o trabalho escolar eram, na maioria das vezes, mais amenas. Esses matizes denotam algumas das vantagens e das desvantagens da localização da instituição de ensino no território, conforme demonstrado extensamente no capítulo 6 dessa tese.

Esse conjunto de aspectos acima citados (condições de vida da população, presença do Estado, suporte da mantenedora, formação docente e dinâmica individualizada ou coletiva do trabalho pedagógico no âmbito da escola), em suas várias possibilidades de conjugações entre si, dão a tônica do senso comum escolar nas escolas estudadas. A partir do senso comum escolar, elaboraram-se as respostas

dadas pelas instituições de ensino, assim como pelos professores individualmente, às descontinuidades dos processos de ensino-aprendizagem e ao processo de desescolarização da escola e gestão da pobreza, destacadas no capítulo 6. No caso das escolas Ametista e Rubi, o efeito do território periférico trouxe para a centralidade do trabalho escolar a gestão da pobreza, caracterizada como atenção básica à saúde, alimentação, vestimenta, habitação, primeiro emprego, etc. A gestão da pobreza ocupa excessivamente o trabalho dos serviços pedagógicos, em especial. No bairro Turquesa, são poucos os equipamentos públicos presentes. Na zona atendida pela escola Rubi, existem equipamentos e serviços públicos, mas eles não conseguem atender toda a demanda, são insuficientes, na visão dos professores. Na zona atendida pela escola Ametista, hiperperiferia do bairro, a demanda social é ainda maior. Por isso, ao que indica esse estudo, quanto mais empobrecida a região onde a escola está situada, mais essa se desescolariza e assume a função prioritária de gestão da pobreza.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico de sala de aula, o senso comum escolar, as descontinuidades dos processos de ensino-aprendizagem e a fragilidade da reflexão e do trabalho coletivo nas escolas têm relevância nos rumos dados pelos professores às suas aulas. Esses aspectos – apresentados no capítulo 6, quando colocados em diálogo com a situação corrente da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – caracterizada no capítulo 4, auxiliam na construção de um quadro interpretativo sobre a qualidade da proposta pedagógica realizada nas escolas estudadas. Em tempos de responsabilização dos professores pelos resultados escolares (sem querer, obviamente, negar a participação do trabalho dos professores nesses processos), a construção desse quadro interpretativo tem sua importância para complexificar a percepção da realidade vivida pelas escolas de periferia. Não há um único aspecto em evidência e, sim, um conjunto de elementos que tencionam a instituição, os profissionais que lá trabalham e o trabalho pedagógico desenvolvido.

O senso comum escolar sobre alunos e suas famílias, assim como sobre a comunidade, oscila entre considerá-los vítimas e culpados de sua situação. Entretanto, indiferentemente dessa visão, os alunos e suas comunidades são entendidos como “carentes”, ou seja, como deficitários de um trabalho escolar que atenda suas especificidades. O acolhimento é expresso através da compreensão dos professores e equipes diretivas sobre as necessidades afetivas dos alunos, a mobilização dos serviços da escola para atender o aluno em suas necessidades

físicas (alimentação, vestimenta, higiene, segurança, etc.), cognitivas (diversas configurações de adaptação curricular; atendimentos na sala de integração e recursos e no laboratório de aprendizagem; encaminhamentos para a rede de saúde para obter diagnósticos de todas as ordens – oftalmológico, auditivo, psicológico, neurológico, etc.) e de lazer (projetos diversificados, atividades festivas, escola como espaço de socialização). Entretanto, esse acolhimento, característico do trabalho escolar nas escolas Ametista e Rubi, não garante sucesso no processo de ensino-aprendizagem e nem significa que não haja tensão, cinismo e preconceitos nas relações entre professores, alunos e suas famílias. Também, os professores, quando compreendem seus alunos como portadores de déficit ou como incapazes de aprender, colaboram com a escassez do “saber escolar”. As condições precarizadas da escola, ao se imbricarem com as baixas expectativas de alguns professores sobre seus alunos, completam um quadro perverso que dificulta o acesso dos estudantes empobrecidos à instrução escolar.

Além disso, o trabalho escolar é marcado fortemente pela descontinuidade. No caso dos alunos, isso se dá pelo excessivo número de faltas e pelas evasões. Uma característica marcante das comunidades periféricas é a instabilidade das famílias em relação às moradias, ocasionada pela instabilidade econômica. Portanto, muitas famílias mudam de casa, de bairro ou de cidade com frequência, conforme as oportunidades de trabalho. Na conjuntura específica estudada, os deslocamentos de comunidades de outras regiões da cidade para o bairro Turquesa e o tráfico de drogas corroboram para a instabilidade de habitantes. Também o contexto atual de guerra entre facções rivais do tráfico amplificou a insegurança nas comunidades com “toques de recolher” e eventos de violência que repercutem na vida dos moradores e também nas possibilidades de funcionamento das escolas. No caso dos professores, a descontinuidade se dá pelas transferências no quase-mercado oculto escolar, pelas licenças-saúde dos professores em decorrência da intensificação do trabalho docente ou de problemas psíquicos causados pelas dificuldades de lidar com as consequências da violência local no trabalho escolar e, ainda, a descontinuidade é ocasionada pelas paralisações e greves em resposta às mudanças nas políticas educacionais municipais. A descontinuidade é um desafio para o que se compreende por processo de ensino-aprendizagem e, em busca da construção desse processo, professores informam que faz parte de sua prática cotidiana retomar repetidamente os conteúdos já desenvolvidos e, por vezes, pouco avançar.

A fragilidade da reflexão e do trabalho coletivo nas escolas aparece como parte da precarização da proposta pedagógica da Escola Cidadã. Ao restringir recursos e cortar seus principais suportes, como por exemplo, o acompanhamento e o assessoramento da escola e seus diversos setores pela SMED, a política de formação de professores e a garantia de recursos humanos em diferentes funções na escola para o adequado atendimento à demanda, a mantenedora torna o trabalho escolar solitário, seja do ponto de vista da instituição educativa na sua localidade, seja do ponto de vista pedagógico do professor em sua sala de aula. Essa precarização, no caso das escolas situadas em periferias urbanas, tem significado a precarização do atendimento das instituições, por falta de recursos, e a sobrecarga dos professores, tanto no planejamento e no trabalho pedagógico, quanto no provimento de recursos financeiros para compra de materiais e promoção de atividades diferenciadas (saídas pedagógicas, atividades festivas, etc.). Ainda, nas escolas estudadas, é ausente um projeto pedagógico de escola que dê conta das necessidades cognitivas dos estudantes. Existem iniciativas isoladas por parte de professores e grupos de professores⁵⁶, mas os serviços da escola, ao se ocuparem da gestão da pobreza, pouco atendem os docentes em suas necessidades e pouco exercem suas funções pedagógicas.

Nas escolas Ametista e Rubi, o trabalho escolar consiste, primeiramente, na tentativa de (trans)formar o *habitus* dos alunos empobrecidos no *habitus* escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse trabalho demanda práticas e atividades específicas que não constam no currículo formal dessa etapa do ensino e, portanto, configura-se como um trabalho imperceptível e de exclusiva responsabilidade das professoras dos anos iniciais (e da Educação Infantil, quando ofertada).

O escasso capital cultural dos estudantes que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental, devido ao arbitrário cultural familiar em que foram educados, apontado pelos professores como déficit e como empecilho para a aprendizagem dos conteúdos escolares, justifica uma prática pedagógica baseada na ética contextualista. Igualmente, a origem social dos estudantes adolescentes, a cultura

⁵⁶ Esse não foi o enfoque dessa pesquisa, mas caberia um estudo para mapeamento e análise dessas iniciativas de criação de uma pedagogia que atenda às necessidades do público atendido pelas escolas de periferia e que demonstram uma resistência dos professores às políticas recentes da SMED em POA.

juvenil da periferia e, mais que isso, a sua socialização em uma comunidade com forte presença do tráfico de drogas, são apresentadas como obstáculos para os estudos devido ao descrédito nas instituições de ensino e à concorrência que o trabalho nas facções do tráfico de drogas faz à escola. Essa compreensão corrobora para baixas expectativas de alguns professores sobre seus alunos adolescentes.

Por tudo isso, o trabalho escolar, sob efeito da periferia urbana estudada nessa pesquisa, do ponto de vista pedagógico, pode ser caracterizado como descontínuo, precarizado e solitário. Do ponto de vista institucional, o trabalho escolar caracteriza-se pela desescolarização da escola e gestão da pobreza. Porém, conforme as características do território atendido, se periferia ou hiperperiferia, a intensidade do efeito do território no trabalho escolar é menor ou maior. De toda forma, é um trabalho exigente e, portanto, requer suporte redobrado em todos os âmbitos (político-pedagógico, humano, material, financeiro, entre outros).

Enfim, reconheço o caráter provisório dos resultados dessa pesquisa, assim como de toda investigação, e aponto para a necessidade de fazer novas perguntas e novos estudos. A especificidade do trabalho escolar nas periferias urbanas colocou-se durante a trajetória dessa pesquisa, para mim, como uma questão que merece nossa atenção. Deveria existir uma especificidade no trabalho escolar com as classes populares? O trabalho escolar na periferia precisa ser diferenciado? De que forma? Por quê? Para quê? Existem muitas lacunas, conforme indica a presente investigação, no repertório e nas ferramentas dos professores para trabalhar com os estudantes desses territórios segregados. Seria essa uma oportunidade de trazer a educação popular, relegada aos movimentos sociais como se não fosse possível de ser efetivada no ensino regular, para as escolas? Seria essa uma oportunidade para conhecer a literatura internacional a respeito das relações entre educação e pobreza, educação e raça/etnia e aprender com o que está sendo discutido fora do Brasil? Com mais estudos dessa natureza nas universidades, ampliaria o número de livros sobre políticas de redistribuição e de reconhecimento na educação, pedagogia da diversidade e ecologia de saberes, por exemplo, traduzidos para a língua portuguesa? Quais instrumentos já foram criados pelas escolas, nacional e internacionalmente, para impedir ou amenizar o efeito do território periférico no trabalho escolar?

Muitos são os desafios para universalizar a escolarização entre os pobres no Brasil. A consolidação de um campo de pesquisa sólido sobre as relações entre educação e pobreza, com produções acadêmicas compartilhadas, com incremento da

formação docente nas universidades e a utilização desse potencial da universidade como uma rede de suporte para as escolas são estratégias que, aos poucos, precisamos construir.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. Niterói, 2004. 277f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ANDRADE, Luciana Teixeira; SILVEIRA, Leonardo Souza. Efeito-território: explorações em torno de um conceito sociológico. **Civitas** – Revista de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 381-402, mai.-ago. 2013.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: ArtMed, 1989.

_____. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

_____. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APPLE, Michael W.; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2013.

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen (Org.). **Currículo, Poder e Lutas Educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

APPLE, Michael W.; JAMES, A. Beane (Orgs.). **Escolas Democráticas**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez. 2010.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ATLAS DO CENSO DEMOGRÁFICO / **IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Editora Pallas, 2009.

BURGOS, Marcelo Baumann (org.). **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014a.

BURGOS, Marcelo Baumann (org.). Afirmação institucional da escola democrática e o mundo do aluno. In: **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014b.

BURGOS, Marcelo; CARNEIRO, Aristóteles V.; MATOS, Marcelo; CAMASMIE, Mariana J.; CASTRO, Rafaelle; MONTEIRO, Sarah L. Infrequência e evasão escolar: nova fronteira para a garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Dedigualdade & Diversidade** – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, n. 15, jul/dez., 2014, pp. 71-105.

CANEGAL, Ana Carolina; LAURINDO, Sarah. Conselho Tutelar, um mediador da relação escola-família. In: BURGOS, Marcelo Baumann. **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

CANEGAL, Ana Carolina; LIMA, Maria Larissa Martins de. Entre a escola, a família e o Conselho Tutelar: estudo do vazio institucional a partir do trágico caso do menino Alan. In: BURGOS, Marcelo Baumann. **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

CARSPECKEN, Phil Francis. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011.

CHARLOT, Bernard. Pour le savoir, contre la stratégie. In: DUBET, F. **École, Familles, Le Malentendu**. Paris: Les Éditions Textuel, 1997.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo (org.); **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro, Rocco, 1987.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DE PAULA, Gustavo Bruno; MENDES, Igor Assaf. Geografia de Oportunidades e a Estruturação da Oferta Educacional: uma análise comparativa entre bairros da região do Barreiro em Belo Horizonte. In: **I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN: Espacios de investigación y divulgación**. 29, 30 y 31 de octubre de 2014 NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA, Tandil – Argentina.

DUBET, F. **École, Familles, Le Malentendu**. Paris: Les Éditions Textuel, 1997.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa Cenpec**. v.42 n.146 p. 640-666 mai/ago. 2012.

FERREIRA, Rosilda Arruda. Sociologia da Educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque sociológico. **Revista Lusófona de Educação**. 2006, 7, 105-120.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica em educação. **XXI Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, set/1998.

GANDIN, L. A. A democratização da gestão no projeto Escola Cidadã: Construindo uma nova noção de responsabilização na educação. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

_____. A Escola Cidadã: implementação e recriação da Educação Crítica em Porto Alegre. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. A. Projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, v., p. 67-71, 2006.

_____. Cotidiano e Senso Comum em Educação. **Revista de Educação**. AEC, Brasília, DF, v. 29, p. 57-61, 2000.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação Educacional como Construção Social Contraditória. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. **Educação em Tempos de Incerteza**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 59-92.

GOMES, Luciano Costa. A reprodução da população escrava em Porto Alegre, na década de 1780. **5º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, maio de 2011.

GOODSON, F. Ivor. **Currículo: teoria e história**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 61, nov. 2001, p. 147-162.

HOROCHOVSKI, Marisete Terezinha Hoffmann. Representações Sociais: delineamentos de uma categoria analítica. **Em tese – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol. 2, n.1(2), jan-jun/2004, p. 92-106.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015/137p**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 35).

IBGE. (2012). **Censo 2010**. Disponível em Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>

JOBIM, Douglas Jeferson, e outros. **Chácara da Fumaça**. Porto Alegre: EU/ Porto Alegre, Secretaria Municipal da Cultura, 1999. (Memória dos Bairros) <Http://www.portoalegre.rs.gov.br>

KERDER, Raquel; HARDT, Letícia Peret Antunes. Reflexões sobre relações entre ocupações irregulares e questões ambientais no Brasil. **Anais do IV Encontro Nacional da Anppas**. DF: Brasília, jun/2008.

KOSLINSKY, Mariane Campelo; ALVES, Fatima. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: CEDES, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul-set. 2012.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out.-dez. 2013.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008.

LEWIS, O. **La vida**: A Puerto Rican Family in The Culture of Poverty. San Juan and New York, Londres: Panther, 1968.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPEZ, NÉSTOR. **Equidad Educativa Y Desigualdad Social**: Desafíos a la educación en el nuevo escenario latino-americano. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2005.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011.

MARSH, John. **Class dismissed**: why we cannot teach or learn our way out of inequality. New York: Monthly Review Press, 2011.

MELLO, Marco. **O espírito, o corpo e o jogo**: intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação no Município de Porto Alegre) e suas formulações e ações em torno das políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 690 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. "Sala ambiente" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/sala-ambiente/> Acesso em: 10 ago 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. Teses e dissertações sobre a relação família-escola no Brasil (1997-2011): um estado do conhecimento. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis, Out/2015.

PAIVA, Angela Randolpho. Cidadania e formas de solidariedade social na favela. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Editora Pallas, 2009.

PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Editora Pallas, 2009.

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança**: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Niterói, 2006. 335f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

PINHEIRO, L. R. As periferias de Porto Alegre: Suas pertencas, redes e astúcias. Bases para compreender seus saberes e dinâmicas éticas. Entrevista especial com Leandro Pinheiro. **Revista IHU On-Line**. 17 de agosto de 2016. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/558958-periferias-de-porto-alegre-contingente-populacional-supera-o-de-muitas-cidades-gauchas-entrevista-especial-com-leandro-pinheiro>> Acesso em 19/02/2017

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre, n. 9, dez. 1996.

PORTO ALEGRE. SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA; **História dos Bairros de Porto Alegre**. Disponível em: <http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf>. Acesso em 23 de janeiro de 2017.

REHMANN, J. Different Perspectives on Poverty: An Introduction. In: BAPTIST, W.; REHMANN, J. **Pedagogy of the Poor**: Building the Movement to End Poverty. New York, NY: Teachers College Press, 2011.

_____. Root causes of poverty: neoliberalism, high-tech capitalism, and economic crises. In: BAPTIST, W.; REHMANN, J. **Pedagogy of the Poor**: Building the Movement to End Poverty. New York, NY: Teachers College Press, 2011.

RIBEIRO; Luiz Cesar de Queiroz; KATZMAN, Ruben. (Orgs.). **A cidade contra a escola?** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. **Revista Eure**, vol. XXXV, n. 16, pp. 101-129, diciembre 2009.

RIBEIRO; Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fátima; LASMAR, Cristiane. (Orgs.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. (Orgs.). **Família & Escola**: Novas perspectivas de análise. 1 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

ROSA, Thaís Troncon. Favelas, Periferias: uma reflexão sobre conceitos e dicotomias. **Anais do 33º Encontro Anual da Anpocs**. Set/2009.

ROSSI, Laura; BURGOS, Marcelo Baumann. O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar. In: BURGOS, Marcelo Baumann. **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAHA, Lawrence J. Sociology of Education. **21st Century Education**: a Reference Handbook. 2008. SAGE Publications. 19 Mar. 2011.

SALOMONE, Renata. Entre o universal e o particular: o desafio da práxis pedagógica em escolas de meios populares. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Editora Pallas, 2009.

SANT'ANNA, M. J. G.; SALATA, A. R. Espaço urbano e desigualdade social: efeito vizinhança e oportunidades educacionais. In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2009, Rio de Janeiro. **Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2009.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Política curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: recontextualização no espaço da escola. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 189 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações Curriculares**: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores. Porto Alegre, 2017. 294f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo e caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. *et al.* (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.maio/ago, p. 60-70, 2002.

_____. Um novo capital cultural: pré-disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./Abr. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Pedro. Escolas, meios populares e mediação sociocultural. In: BURGOS, Marcelo Baumann (org.). **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

SILVA, Mateus Lôbo de Aquino Moura e. Casa Grande & Senzala e o Mito da Democracia Racial. **Anais do 39º Encontro Anual da Anpocs**. Out/2015.

_____. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

_____. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 2. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Cenários políticos e pedagógicos das inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso, 2013.

TORRES, H. G. ; MARQUES, E. C. **Reflexões sobre a hiperperiferia**: novas e velhas faces da pobreza no entorno metropolitano, São Paulo, v. 4, p. 49-70, 2001.

TORRES, Haroldo da Gama; *et al.* Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo. **Estudos Avançados**. São Paulo, n. 17 (47), p. 97-128, 2003.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

VAN ZANTEN, Agnès. Cultura da rua ou cultura da escola? **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n.1, p. 23-52, jan./jun., 2000.

VAN ZANTEN, Agnès. **L'École de la Périphérie**. Scolarité et segregation en banlieue. Paris, Press Universitaires de France, 2001.

VENTURA, Julia; RAMOS, Francicleo Castro; BURGOS, Marcelo Baumann. Região escolar e mundo do aluno: os casos da Rocinha e da Maré. In: BURGOS, Marcelo Baumann (org.). **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

XAVIER, Maria Luísa M. F. **Os incluídos na escola**: negação/ocultamento dos processos de disciplinamento. Trabalho apresentado na 24ª Reunião anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Caxambu (MG), 2001.

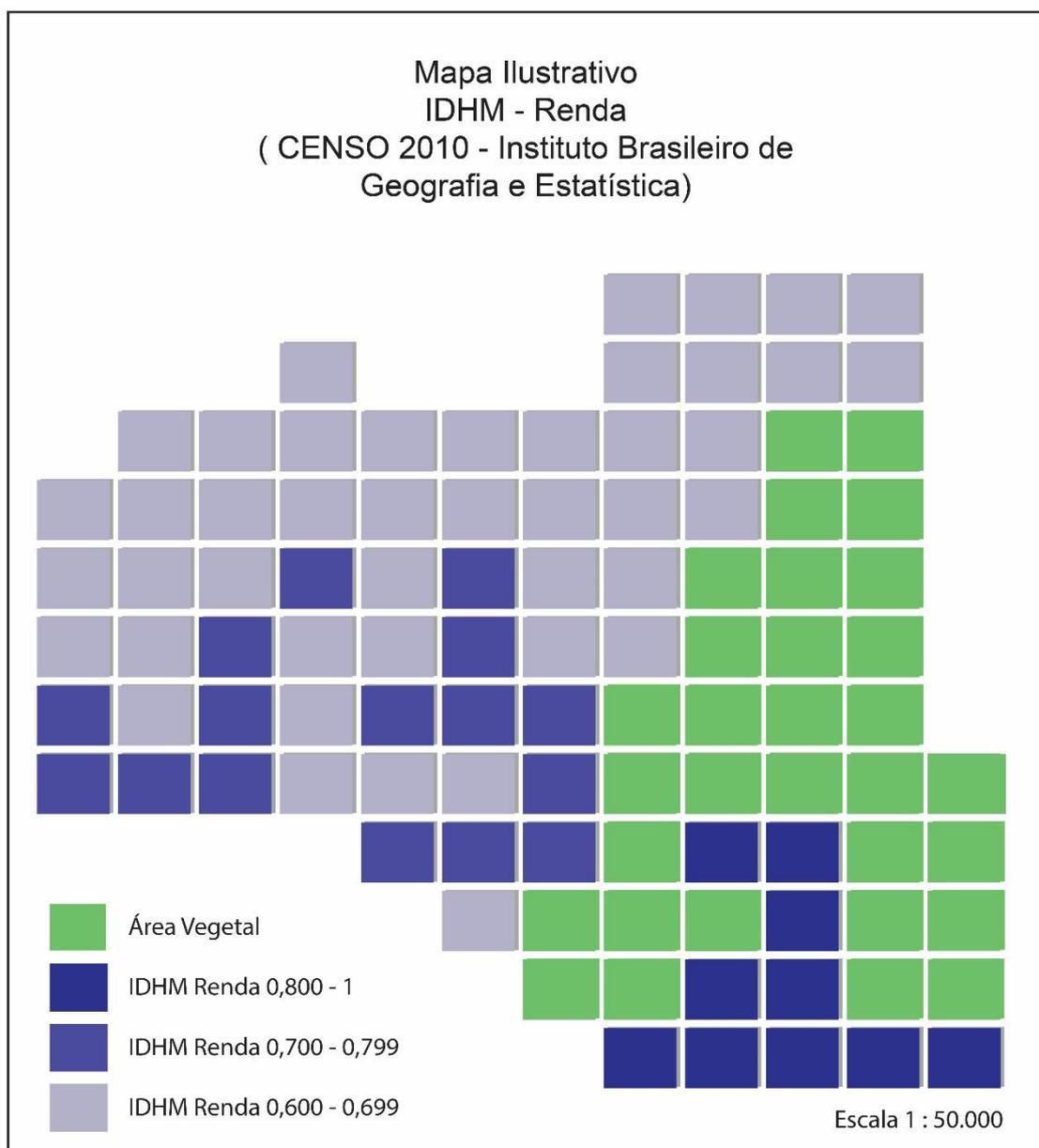
YANNOULAS, Silvia Cristina; ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro. Educação e Pobreza: limiars de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**. v.17. n.50 mai-ago.2012.

ZAGO, Nadir. A Entrevista e seu Processo de Construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2011.

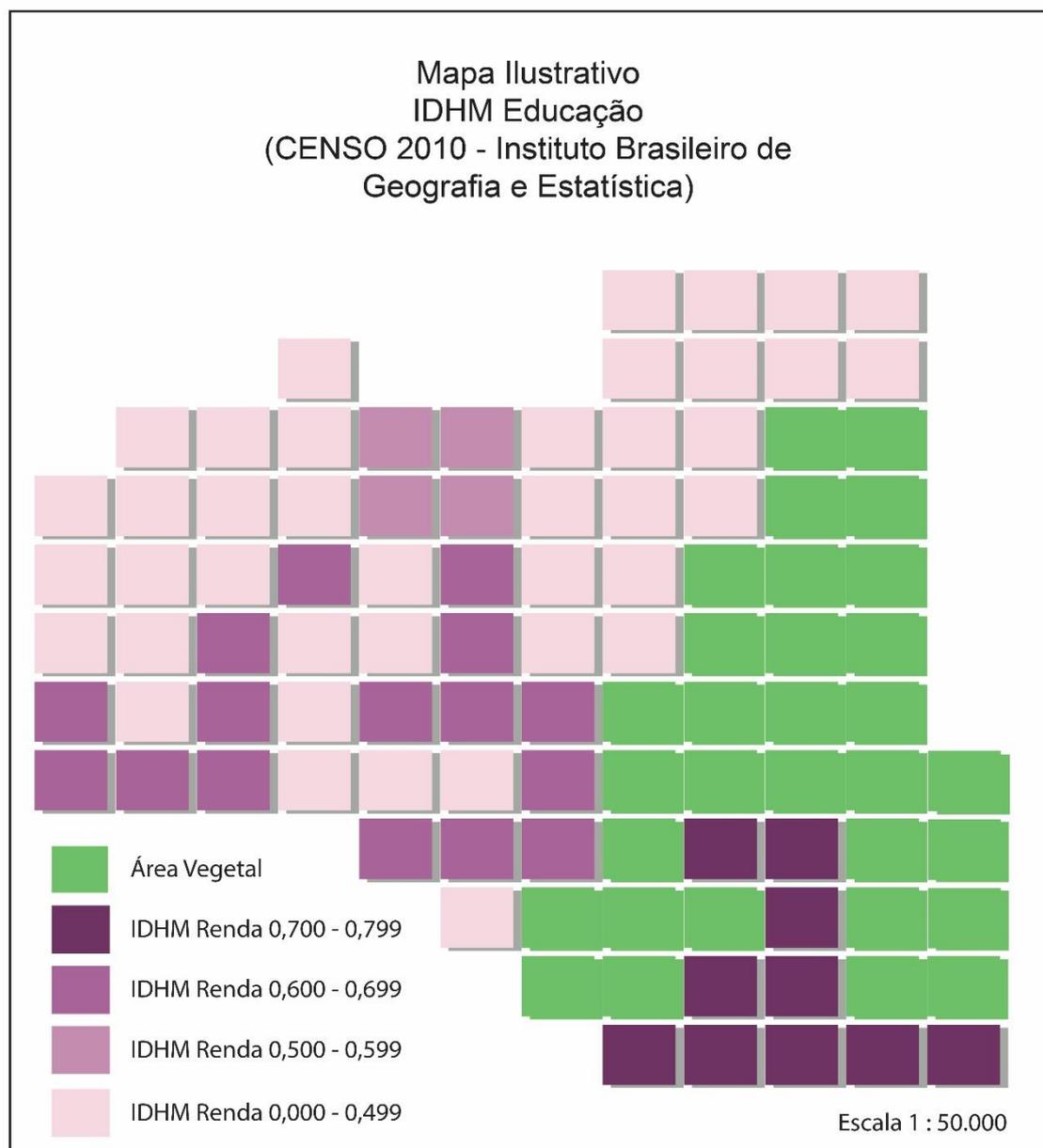
ANEXOS

ANEXO A – desigualdades internas do IDHM Renda do bairro Turquesa



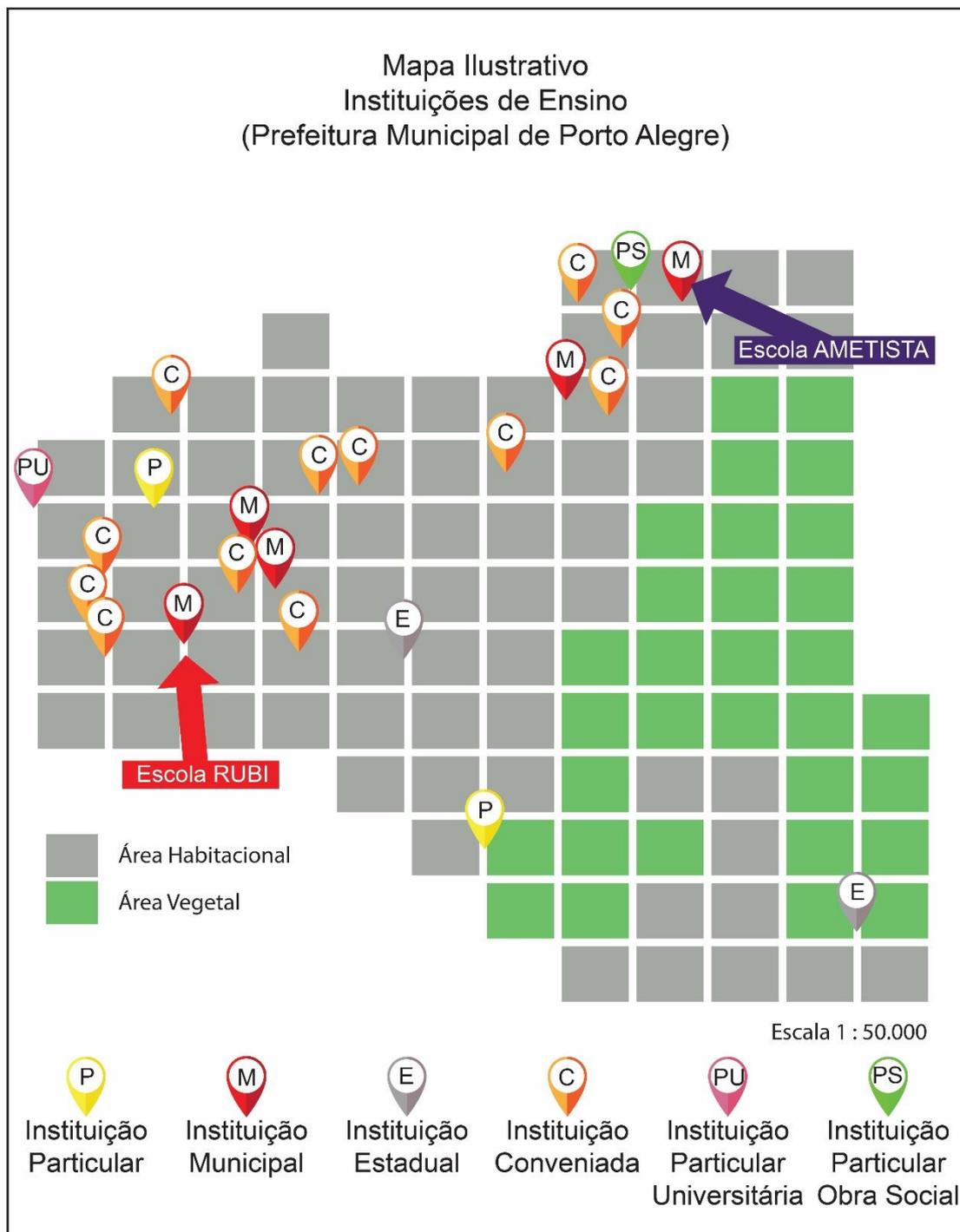
Fonte: ObservaPOA. Dados de 2010.

ANEXO B – desigualdades internas do IDHM Educação do bairro Turquesa



Fonte: ObservaPOA. Dados de 2010.

ANEXO C – Localização das escolas pesquisadas no bairro Turquesa



Fonte: ObservaPOA (www.observapoa.com.br). Dados de 2010.

ANEXO D – Termo de Consentimento Informado



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
I Do objeto da pesquisa e compromissos da pesquisadora:

A presente pesquisa de doutorado, desenvolvida pela doutoranda Simone Costa Moreira, orientada pelo professor Dr. Luís Armando Gandin, tem como foco de investigação o trabalho escolar em periferias urbanas, sendo este o objeto investigado nas observações, entrevistas e documentos analisados.

A aluna compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

As informações obtidas nesta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação ou trabalho que venha a ser publicado.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

II Da ciência e concordância na participação do estudo e no uso dos dados

Assim, eu _____, portador(a) do documento _____ declaro para os devidos fins, que obtive todas as informações necessárias, bem como os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, a respeito da presente pesquisa. Declaro ainda que autorizo que meu depoimento, fornecido através de entrevista, seja transcrito e analisado, em partes ou integralmente, pela aluna acima apresentada. Informo também estar ciente de que durante a realização da pesquisa poderão ser realizadas observações, gravações, registros escritos e fotográficos que serão utilizados posteriormente de forma anônima enquanto dados para elaboração de tese de Doutorado, artigos científicos e outras publicações futuras, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data.

Declaro que fui informado/a das finalidades, objetivos da pesquisa e que estou de acordo em participar do estudo, em todas as possíveis etapas apresentadas pela pesquisadora (observações, entrevistas e análise de documentos). Minhas dúvidas foram dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos. Além disso, sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação, a qualquer momento anterior à publicação da tese. Estou ciente de que as informações colhidas terão caráter confidencial e só serão divulgados dados gerais dos participantes da pesquisa, sem sua identificação.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2016.

Participante da pesquisa

Simone Costa Moreira – Doutoranda
(Contato: simoreira18@yahoo.com.br)

ANEXO E – Roteiro de entrevista para equipe diretiva

ROTEIRO DE ENTREVISTA – EQUIPE DIRETIVA

<ol style="list-style-type: none">1. Qual é a função da escola nessa comunidade? A que ela se propõe em seu Projeto Político Pedagógico?2. Como a Equipe avalia o trabalho pedagógico da escola como um todo (professores, diferentes setores e projetos)?3. Quais são as maiores conquistas da gestão da Equipe Diretiva?4. Existe alguma ação que essa escola realiza devido especificamente ao público que atende? No que ela se difere de outras escolas? (Se essa escola fosse localizada em um bairro não periférico e os alunos não fossem pobres, a escola seria diferente?)5. Como a escola interpreta sua nota no IDEB?6. A escola trabalha em conjunto com outras instituições? Como é a integração com a rede de apoio? A escola se sente auxiliada com essa rede?
<ol style="list-style-type: none">7. Como a Equipe Diretiva descreve o público atendido por essa escola?8. Existe diferença no trabalho e no clima escolar de acordo com os turnos de funcionamento (manhã, tarde e noite). Por quê?9. Como é a relação da escola com as famílias dos alunos?10. Vi pelas reuniões que há um controle das faltas dos alunos. Por que os alunos faltam às aulas? O que a escola faz para enfrentar esse problema?11. Os pedidos de transferências de alunos para essa escola e dessa escola para outras é comum? Por quê?
<ol style="list-style-type: none">12. Os pedidos de transferências de professores para essa escola são comuns? E para outras escolas? Por quê?13. Existem afastamentos de professores com frequência? Quais são os motivos alegados para esses afastamentos?
<ol style="list-style-type: none">14. Como a Equipe avalia o suporte (material, humano e pedagógico) da SMED?15. A escola dispõe de recurso humano e financeiro suficiente para o que necessita?

ANEXO F – Roteiro de entrevista para professores

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

Introdução: Estou realizando uma pesquisa com o intuito de registrar e compreender as concepções dos professores e das equipes diretivas das escolas da RME de Poa sobre o trabalho escolar nas comunidades atendidas pela Rede. Quero entender do que se trata o trabalho escolar nessas comunidades, quais os desafios, quais as conquistas, quais são os suportes e as necessidades que os professores sentem em relação ao seu cotidiano de trabalho nessas comunidades. Por isso, fiz uma lista de perguntas para guiar nossa conversa.

Atuação (ano ciclo, disciplina, volância, etc.): _____	Idade: _____
Formação: <input type="checkbox"/> Magistério <input type="checkbox"/> Licenciatura em _____ IES: _____ <input type="checkbox"/> Bacharelado em _____ IES: _____ <input type="checkbox"/> Especialização _____ IES: _____ <input type="checkbox"/> Mestrado _____ IES: _____ <input type="checkbox"/> Doutorado _____ IES: _____	
Tempo de trabalho como professor/a:	
Tempo de trabalho na RME de Poa:	
Tempo de trabalho como professor/a nessa escola:	
Algum afastamento do trabalho desde que ingressou nessa escola até hoje? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Motivo: <input type="checkbox"/> Saúde <input type="checkbox"/> Estudos <input type="checkbox"/> Outro: _____	

1. Qual é a função da escola nessa comunidade? A que ela se propõe em seu Projeto Político Pedagógico?

<p>2. Como tu avalias o trabalho pedagógico da escola como um todo (professores, diferentes setores e projetos)? Quais são as maiores conquistas e os maiores desafios para o trabalho pedagógico nessa escola?</p> <p>3. O trabalho pedagógico tem alguma especificidade nessa escola ou se assemelha ao trabalho pedagógico de outras escolas da RME de POA? É preciso fazer alguma adaptação (no que diz respeito ao currículo, conteúdos, disciplina, avaliação, por exemplo)?</p> <p>4. O que tu levas em consideração para planejar as tuas aulas nessa escola? Como são as tuas aulas nesta escola?</p> <p>5. Ametista: Qual é o objetivo das Salas Temáticas? Como tu avalias o seu funcionamento?</p>
<p>6. Como tu descreves os teus alunos?</p> <p>7. Como tu descreves o público atendido por essa escola (educação familiar, bens materiais e trajetória escolar)?</p> <p>8. Tu conheces a comunidade onde a escola está situada? Conheces alguns dos dados produzidos sobre essa comunidade?</p> <p>9. O que tu vêes como positivo no trabalho desenvolvido com os alunos desta escola?</p> <p>10. Como tu avalias a aprendizagem dos alunos nas turmas que tu atendes?</p>
<p>11. Quais são os critérios que tu utilizas para escolher uma escola da RME de Poa para trabalhar?</p> <p>12. Como avalias a tua formação para atuar nesta escola?</p>
<p>13. Como tu avalias o suporte (material, humano e pedagógico) da SMED para a escola e para os professores?</p> <p>14. Se tu pudesses sugerir à SMED e à Equipe Diretiva, qual tipo de suporte seria necessário para o trabalho pedagógico nessa escola?</p>