

RELAÇÕES ENTRE SEGREGAÇÃO RESIDENCIAL, PERCEPÇÕES DOCENTES E PRÁTICAS INTRAESCOLARES

Regina **Albuquerque** – UFRJ

Mariane **Koslinski** – UFRJ

Resumo

O trabalho parte de estudos sobre relações produzidas na dinâmica de segregação residencial como fator de interferência nas dinâmicas intraescolares (GAMORRAN, 1995; CHRISTÓVÃO, 2009; BRITO e COSTA, 2010). Investiga percepções docentes sobre futuro escolar dos discentes e a associação dessas a seleção de práticas no cotidiano escolar (ROSENTHAL, 1968; RIST, 1977). A etnografia comportou entrevistas em quatro escolas com gestores e docentes atuantes em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental e turma de Projeto Nenhuma Criança a Menos, classe que agrupou alunos de 3º ano que seriam retidos, mas passaram a integrar classe de projeto. Também integra a etnografia observação de aulas e Conselhos de Classe em uma escola. A escolha das turmas observadas obedeceu a critério de enturmação por rendimento.

Os resultados apontam que algumas práticas intraescolares estão associadas às representações sobre a vizinhança de origem dos alunos. Contudo, as práticas intraescolares, as percepções sobre os alunos e expectativa de futuro escolar, diferenciam-se, inclusive, dentro de uma mesma instituição.

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

RELAÇÕES ENTRE SEGREGAÇÃO RESIDENCIAL, PERCEPÇÕES DOCENTES E PRÁTICAS INTRAESCOLARES

1- Introdução.

O trabalho parte de estudos sobre segregação residencial como um fator de interferência nas dinâmicas intraescolares. Investiga as percepções dos professores sobre o futuro escolar de seus alunos e a associação destas a uma seleção de práticas no cotidiano escolar. Tem como foco quatro escolas localizadas em um grande complexo de favelas na Zona Norte no Município do Rio de Janeiro. Realizamos um estudo

etnográfico que comportou entrevistas com gestores e professores atuantes nos anos de 2012-2013 em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental e de Projeto Nenhuma Criança a Menos¹, observação de aulas e Conselhos de Classe.

Recentemente, estudos conjugaram vertentes da sociologia da educação e da sociologia urbana para compreender o impacto da segregação residencial, especificamente, o efeito da vizinhança, sobre a distribuição de oportunidades educacionais. Apesar da maioria dos estudos que focalizam este tema atribuírem o efeito vizinhança a mecanismos de socialização, poucos exploram a hipótese do impacto da vizinhança sobre os processos e relações no interior da instituição escolar (RIBEIRO e KOSLINSKI, 2009; JENCKS e MAYER, 1990), tais como agrupamento de turmas, diferenciação de recursos e percepções sobre as possibilidades de extensão da trajetória escolar dos alunos. Destacamos o trabalho de Christóvão (2009) como um estudo qualitativo que buscou articular os efeitos produzidos na dinâmica de segregação residencial, o efeito vizinhança, como um fator de interferência nas dinâmicas intraescolares, através da observação de práticas docentes. Contudo, a autora faz uma apreciação do impacto geral sobre o funcionamento da escola. Além disso, a observação ocorreu principalmente em uma sala de aula.

O trabalho de Torres et al (2008) também buscou articular o efeito vizinhança ao modelo institucional escolar. Contudo, os autores apenas diferenciaram as escolas pelos insumos que estas tinham disponíveis (tipo de rede, acesso a merenda, material escolar, uniforme, tempo de permanência na escola), versando mais sobre o efeito redistributivo ao acesso a serviços e equipamentos educacionais do que sobre práticas intraescolares.

O presente estudo junta-se a esses esforços e parte da hipótese de que algumas práticas intraescolares estão associadas às representações, rótulos e produções sobre características da vizinhança, dos alunos e suas famílias. Apresenta enquanto objetivos analisar se as percepções e expectativas docentes sobre os alunos estão relacionadas, de um lado, com as representações do bairro em que alunos residem e estudam e, de outro, com o processo de tomada de decisões e na operacionalização de práticas dentro das instituições escolares. Pretende-se analisar ainda se as práticas diferenciam-se dentro de uma mesma instituição.

¹ As classes de NCM fazem parte do Projeto Nenhuma Criança a Menos que consistiu no reagrupamento de alunos analfabetos nas classes de 3º ano que não foram retidos no ano letivo de 2012, integrando uma turma de 4º ano no ano letivo de 2013 com caráter de Projeto.

Para trabalhar com os objetivos acima apresentados, o artigo, na sessão seguinte retoma alguns estudos desenvolvidos no campo da sociologia da educação que trabalham com o cotidiano ou relações sociais estabelecidas na escola (ROSENTHAL, 1968; RIST, 1977; GAMORRAN, 1995; CHRISTÓVÃO, 2009; BRITO e COSTA, 2010) para pensar as possíveis articulações entre efeito vizinhança e oportunidades escolares. Em seguida apresenta resultados do estudo que comportou entrevistas com gestores e professores de quatro escolas (nomeadas Escola A, Escola B, Escola C e Escola D) selecionadas para análise. As observações de aulas e Conselhos de Classe ocorreram na Escola C, tomada enquanto escola de referência da pesquisa. Considerando que a escola referência adota enturmação por rendimento, as observações ocorreram em turmas de 3º ano² de alto e baixo rendimento e uma turma de Projeto Nenhuma Criança a Menos.

Os resultados indicam que algumas práticas intraescolares estão associadas às representações sobre a vizinhança de origem dos alunos. Contudo, as práticas intraescolares, as percepções sobre os alunos e expectativa de futuro escolar, diferenciam-se, inclusive, dentro da mesma instituição.

2 – Segregação residencial, práticas e percepções docentes e estratificação escolar

Apontamos para estudos que relacionam a segregação residencial com a forma de organização dos grupos sociais (JENCKS e MAYER, 1990; SMALL, 2002) e estudos que inferem que esses elementos também podem relacionar-se com as dinâmicas intraescolares (CHRISTÓVÃO, 2009). Essa relação pode se estabelecer desde a produção de uma homogeneização do público atendido pelas escolas (BRITO e COSTA, 2010) até a produção de estigmas relacionados a uma região específica (VALLADARES, 2005). Os estudos de Wilson (1987) e Small (2002) descrevem modelos de segregação residencial caracterizados, de um lado, por grandes áreas de concentração de pobreza e isolamento social (WILSON, 1987) e, de outro, por *processos de ecologia de diferenciação de grupos* (SMALL, 2002), nos quais

² A opção pela realização do estudo de caso com docentes atuantes no 3º ano e não nos demais anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental deu-se mediante ao fato deste ano ser o que apresenta maior percentual de retenção nas quatro escolas selecionadas para o estudo², superando, em larga escala, a média de retenção deste mesmo ano no Município do Rio de Janeiro como um todo, assim como a média geral da Coordenadoria Regional de Educação na qual se situam as escolas, no caso 4º CRE. Além do 3º ano configurar-se como interessante para o estudo proposto, uma vez que as percepções e ações dos docentes (por exemplo, as decisões de reprovar ou de colocar o aluno em classe de projeto) são mais evidentes.

populações de capitais distintos convivem em pequenas distâncias territoriais, mas barreiras invisíveis de segregação impedem a interação desses grupos.

Wacquant (1992), por sua vez, faz um paralelo entre os *guettos* norte americanos (WILSON, 1987) e as *banlieues* francesas. O autor aponta que os *guettos* caracterizam-se pela formação de um Cinturão Negro, ou seja, as áreas com grande concentração de pobreza são caracterizadas pelo perfil de classe e de cor. Já nas *banlieues* agregam-se populações de operários com perfil de classe semelhante, de distintas origens raciais e há maior intervenção do Estado. Caracteriza-se um cenário no qual nos *guettos* há a edificação de um universo racial e cultural mais homogêneo, menor intervenção estatal e, conseqüentemente, um perfil de vulnerabilidade da população maior do que nas *banlieues*.

Alves, Franco e Ribeiro (2008) argumentam que o principal traço do modelo de segregação residencial na cidade do Rio de Janeiro é a proximidade territorial entre atores que ocupam posições sociais distantes, decorrente da presença de favelas concentradas em áreas mais abastadas da cidade. Esse tipo de segregação se assemelha ao fenômeno de *ecologia de diferenciação de grupos* (SMALL, 2002). Contudo, no Rio de Janeiro também é possível identificar áreas com grande concentração de pobreza, sem zonas abastadas em seu entorno que se aproximam mais de um modelo de segregação semelhante aos *guettos* norte americanos identificado por Wilson (1987).

Entre os modelos de segregação residencial apresentados, acreditamos que o local onde realizamos nosso estudo aproxima-se mais do modelo de *guetto*. Essa relação justifica-se pela característica local de grande extensão territorial com concentração de pobreza sem áreas nobres em seu entorno, circundada por duas grandes vias rodoviárias de acesso entre o centro da cidade e a Zona Norte. Esse traço territorial é importante a ser considerado em nossa análise, uma vez que potencializa características que apontam para interações mais recorrentes entre famílias de perfil econômico semelhante. O que pode gerar práticas de interações pouco diversificadas entre os grupos, uma vez que os referenciais para sua construção são provenientes de processos de socialização que apresentam grande semelhança entre si. Esse fenômeno foi definido por Wilson enquanto *efeitos da concentração de pobreza*. (WILSON, 1987)

Os estudos que relacionam o efeito vizinhança a seleção de práticas no interior da escola debruçam-se sobre estratégias de seleção de alunos que tem como efeito o

agrupamento de alunos com perfis socioeconômicos semelhantes. Estudos como o de Jencks e Mayer (1990) analisam os modelos de socialização e institucionais postulando que tanto o comportamento de um grupo social pode influenciar o comportamento dos atores nos modelos de socialização, quanto nos modelos institucionais as formas de ações da instituição influenciam no comportamento dos atores. Estudos que focalizam práticas escolares podem ajudar a compreender o modelo institucional e os efeitos de práticas de seleção de agrupamentos de alunos. Gamorran (1995) aponta para esses processos de segregação no interior da instituição escolar, considerando que as formas de agrupamento escolar *-ability grouping-* para além de agrupar o corpo de alunos sobre regras acadêmicas, configuram-se enquanto uma forma de segregação dos alunos por critérios não acadêmicos. Por exemplo, as características econômicas e sociais dos alunos nos grupos com altas habilidades são mais favoráveis do que a dos alunos no grupo com baixas habilidades. A presença de alunos não brancos no grupo de alunos com baixas habilidades também é maior.

Esses processos de seleções são práticas que se relacionam com as expectativas docentes sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos (ROSENTHAL, 1968; RIST, 1977), podendo desdobrar na atribuição de recursos que agreguem valor à aprendizagem dos grupos de alunos passíveis de altas expectativas, em detrimento dos grupos com baixas expectativas. Dessa maneira, Rosenthal (1968) verifica um sistema engendrado de ações no qual os estímulos não se traduzem apenas em melhores resultados como cerceiam toda a construção da posição do aluno na instituição escolar.

Rist (1977) faz uma análise da teoria da rotulação (*labeling theory*) identificando uma tendência nos alunos a conformar-se com os rótulos a eles atribuídos, assumindo uma postura de desviante. Nesse sentido, há uma área de intersecção entre as contribuições de Rist (1977) e Goffman (1988) na medida em que ambos apontam na direção que a percepção que o grupo social ou instituição faz dos atores sociais passa a ser por eles internalizada. Processos esses que podem ter enquanto desdobramento a criação de estigmas a determinado grupo de atores (GOFFMAN, 1988).

Os estudos em eficácia escolar identificam diversos processos e características das escolas eficazes, entre eles: processos de ensino eficaz, criação de expectativas altas (e apropriadas) para todos, monitoramento do progresso em todos os níveis (SAMMONS, 2008) ou gerenciamento de grupos na sala de aula. Esses processos e características também são foco de estudos sobre processos de rotulação dentro das

salas de aula, desenvolvidos no campo da sociologia da educação (ROSENTHAL, 1968; RIST, 1977). O estabelecimento de um diálogo entre essas correntes parece interessante na medida em que tanto a perspectiva sobre eficácia escolar quanto a de Rist (1977) e Rosenthal (1968) tratam de processos escolares diferenciando-se pelo foco em sua abordagem, havendo uma maior preocupação na construção de uma explicação sociológica nas abordagens de Rosenthal (1968) e Rist (1977).

A seguir trataremos das análises em campo e das entrevistas realizadas.

3- As análises

O estudo tem como foco quatro escolas (nomeadas Escola A, Escola B, Escola C e Escola D). A realização de entrevistas com gestores e professores contemplou as quatro escolas selecionadas, contudo as observações em sala de aula e Conselhos de Classe ocorreram apenas na escola referência do estudo (Escola C). Dentre as escolas selecionadas, a escola C é a que apresenta maior número de classes de 3º ano, utiliza-se de critérios de rendimento para enturmação e é uma das que apresenta menor percentual de responsáveis de alunos que concluíram o Ensino Médio. Necessário explicitar que a identidade de docente da pesquisadora, oriunda da relação de trabalho em uma das escolas do campo proporcionaram, por vezes, situações de liminaridade, nas quais havia uma tensão entre a identidade docente e a identidade de pesquisadora. Esse conflito também se manifestou na própria identidade conferida à pesquisadora por outras professoras. Nesse sentido, a contribuição de Velho (1978) se faz fundamental para a metodologia desse estudo³.

A seguir apresentamos as análises com base nas entrevistas com gestões e professores, assim como as observações de aulas e Conselhos de Classe na Escola C.

2.1- Entrevistas: percepções sobre as famílias, a vizinhança e expectativas de escolarização

As categorias de análises utilizadas nas entrevistas com gestões abordavam percepções sobre a vizinhança, perfil das famílias atendidas pela escola, expectativas quanto à extensão da trajetória escolar dos alunos e alocação de docentes em turmas. Já

³ Velho (1978) aponta para a recorrência de produção de pesquisa em campos oriundos da rede de relações do pesquisador. Observar fenômenos familiares, para Velho (1978), requer um exercício de relativização do mapa geral previamente construído sobre o outro, levando a um exercício mais profundo de aproximação e distanciamento no qual seja possível compreender a lógica de suas relações.

as categorias utilizadas nas entrevistas com professores abordaram participação familiar na vida escolar do aluno, percepções sobre a vizinhança e expectativas quanto à extensão da trajetória escolar dos alunos.

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

Categorias	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Percepções sobre vizinhança	Atrelada à violência	Atrelada à violência	Atrelada à violência	Atrelada à violência
Perfil das famílias	Não atribui.	Não atribui.	Não atribui.	Geracional.
Expectativas quanto a extensão da trajetória escolar	5º ano	8º ano	6º ou 7º ano	Ensino Médio
Alocação de Professores em turmas	Segmento/cargo ocupado.	Preferência do docente.	Preferência do docente.	Docentes mais experientes em turmas com mais dificuldade.

Tabela 1. Percepções da gestão sobre as categorias analisadas.

As entrevistas com a gestão revelam a construção da representação do território de favela atrelada à violência o que converge com os estudos de Valladares (2005):

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

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

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

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

Interessante observar que todas as gestões apresentam uma percepção da vizinhança atrelada à violência e duas gestoras citam enquanto possível solução a intervenção estatal através da política de segurança pública implementada desde 2008 na cidade do Rio de Janeiro das UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora). Considerando

as limitações do estudo, não exploramos as razões pelas quais essas políticas foram citadas enquanto possíveis soluções, acompanhadas da ratificação da dúvida se o seriam na percepção das gestoras.

Verificou-se que as escolas apresentam práticas intraescolares semelhantes quanto à alocação de alunos em turmas, mas distintas em relação à alocação de professores em turmas. Em relação a possíveis processos de seleção de entrada na instituição nenhuma das gestoras declara que a escola tenha preferência por algum perfil de família em específico, contudo, quando questionadas sobre o perfil dos alunos que frequentemente procuram a escola, a Escola D aponta para um perfil geracional e a Escola C aponta para uma representação sobre essas famílias.

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

A maioria, infelizmente, são de alunos pouco assistidos pela família. Os que ficaram até março ainda sem vaga em escola. Moram próximos da escola. (...)

(Sobre os alunos que frequentemente se transferem da escola) Infelizmente, são aqueles mais assistidos pelas famílias. Pela questão mesmo da nossa localização ser muito ruim hoje. Então, aquele que é assistido pela família. O pai quer mesmo uma escola que não suspenda tanto a aula, a verdade é essa. (Gestora Escola C)

Nenhuma das gestões declara observar o perfil do aluno transferido, contudo a Escola D afirmou que casos muito raros se transferem da escola, já as outras escolas afirmam que há grande rotatividade e, havendo vaga a criança é matriculada. Interessante observar, que mesmo não declarando práticas seletivas, a escola D apresentou um perfil de alunado com percentual de responsáveis que concluíram o Ensino Médio de 30%, contra 10%, 4% e 6% das escolas A, B e C respectivamente. Esse fator pode se relacionar com o perfil de famílias que preferencialmente procuram a escola e conseguem matrícula. A fala da gestora da escola C mostra sua percepção sobre os alunos que procuram e permanecem na escola “alunos pouco assistidos pela família” e aqueles que se transferem da escola “mais assistidos pela família” que buscam escola de melhor qualidade. A qualidade da escola é atrelada a sua “localização ruim”.

As entrevistas indicam um perfil de baixas expectativas quanto à extensão da trajetória escolar dos alunos por três gestões de escolas, apontando enquanto expectativa de futuro escolar para os alunos o Ensino Fundamental Incompleto. Apenas a Escola D

apontou o Ensino Médio enquanto expectativa e, a Escola B apresenta essa expectativa apenas para um grupo de alunos.

Eu acho que até a maioria concluiria o fundamental. Apesar de saber que muitos deles vão parar no 5º ano mesmo. (Gestão Escola A)

Olha, pelo o que eu tenho observado atualmente eu tenho encontrado muito ex-aluno no Ensino Médio.. Mas eu acredito que no 8º ano eles desistem. Apesar de eu ter encontrado, que eu moro perto de uma escola estadual, eu tenho visto muitos alunos. Inclusive alunos que foram do... (refere-se a Escola C) eu vejo, encontro. (Gestão Escola B)

6º ano. 7º ano. (Gestão Escola C)

Eu acho que a grande maioria o Ensino Médio. Tem um retorno positivo. Alguns chegam no superior, mas médio já é um retorno legal. (Gestão Escola D)

Percebemos que a escola que apresenta maior expectativa em relação à trajetória escolar dos alunos é a Escola D, considerando que estes podem cursar o Ensino Médio e, alguns, o Superior. Contudo, essas expectativas podem estar relacionadas à diferença do público atendido pela Escola D em comparação com as outras escolas. A fala da escola B mostra que a expectativa da gestora quanto à trajetória dos alunos é baixa mesmo encontrando ex-alunos cursando o Ensino Médio.

A seguir, uma tabela com resumo das categorias abordadas nas entrevistas com docentes:

Categorias	Docente Escola A, 3º ano	Docente Escola B, 3º ano	Docente Escola C 3º ano baixo rendimento	Docente Escola C 3º ano alto rendimento	Docente Escola C Projeto NCM
Percepção sobre a vizinhança	violência a atrelada a vizinhança e aos alunos	violência a atrelada a vizinhança e influencia aprendizado	violência a atrelada a vizinhança, considera influência da família relacionada ao aprendizado	violência a atrelada a vizinhança e influencia no aprendizado	violência a atrelada a vizinhança considera esforço individual para superação.
Participação das famílias	Pouca	Vincula pouca participação familiar ao baixo rendimento	Vincula pouca participação familiar e desinteresse dos alunos ao baixo	Pouca	Pouca

Expectativas extensão da trajetória escolar	8º ano, 9º ano	Superior (todos turma)	rendimento 9º ano e da repetentes apenas o 4ºano	Ensino Médio	Superior (grupos da turma)
--	-------------------	------------------------------	--	-----------------	----------------------------------

Tabela 2. Percepções docentes sobre as categorias analisadas.

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

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

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

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

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

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

(...) justamente esses que tinham mais dificuldade não tinham acompanhamento familiar. As crianças também não tinham vontade de aprender. Desinteresse dessas crianças era notório, você percebia que não estavam nem aí. (Docente Escola C, 3º ano, turma de baixo rendimento)

Lahire (1997) aponta para discursos de professores que adotam explicações generalistas no sentido de atrelar o baixo rendimento dos alunos às suas famílias. Inferimos que essas falas, de alguma maneira, circunscrevem-se nesse movimento.

No entanto, os professores apresentaram expectativas mais elevadas que os gestores em relação à extensão da trajetória escolar. Alguns professores projetam sua expectativa diferenciando grupos de alunos.

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

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

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

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

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

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

Interessante analisar que para dois professores as expectativas em relação à extensão da trajetória escolar está relacionada com o interesse do aluno. Expressões como “se eles quiserem”, “se esforçando”, “uma partezinha que a criança não quer”, atrelam o desempenho escolar ao empenho individual do aluno, eximindo desse processo a responsabilidade da instituição. Assim, não aponta para alternativas proporcionadas pela instituição para melhorar o desempenho escolar dos alunos. A professora da Escola C de Projeto NCM ainda estabelece um perfil de “normalidade” àqueles alunos que conseguiriam chegar ao Ensino Superior por seu esforço próprio.

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

2.2- Observações em sala de aula.

As observações em sala de aula na Escola C deram-se em três turmas com enturmação por rendimento: uma turma de 3º ano com alto rendimento; uma turma de 3º ano de baixo rendimento e uma turma de Projeto Nenhuma Criança a Menos. As categorias utilizadas nas análises foram: práticas em sala de aula (distribuição de

recursos e de materiais, atenção do professor, solicitação de esclarecimento, oportunidades de fala), redução de conteúdo, organização espacial dos alunos em sala de aula.

É possível visualizar nas turmas observadas formas de agrupamento espacial em sala de aula. A professora da turma de 3^o ano com baixo rendimento declarou em conversa informal registrada em caderno de campo que busca “arrumar os lugares na sala pra não tumultuar muito a aula”. Assim, a organização espacial da turma tem como critério o comportamento dos alunos. A seguir apresentamos uma representação espacial da turma de 3^o ano com baixo rendimento em que os alunos são representados por seus conceitos (I= Insuficiente, R= regular, B= Bom e MB= Muito Bom) e a observadora é representada por OB:

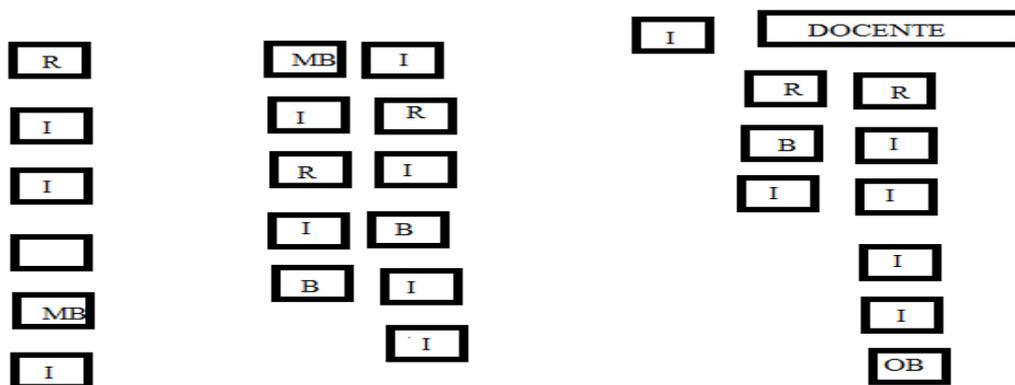


Gráfico 1. Representação da organização dos alunos em sala de aula. Turma 3^o ano de baixo rendimento.

Já na classe de 3^o ano de alto rendimento a professora declarou que organiza os alunos “colocando aqueles que sabem mais perto dos que sabem menos”. Declarou ainda que “assim um ajuda o outro”. O critério e a justificativa de agrupamento por rendimento utilizado pela professora se aproximam dos indicativos de equidade apontados pela bibliografia em eficácia escolar. A representação espacial da turma segue abaixo.

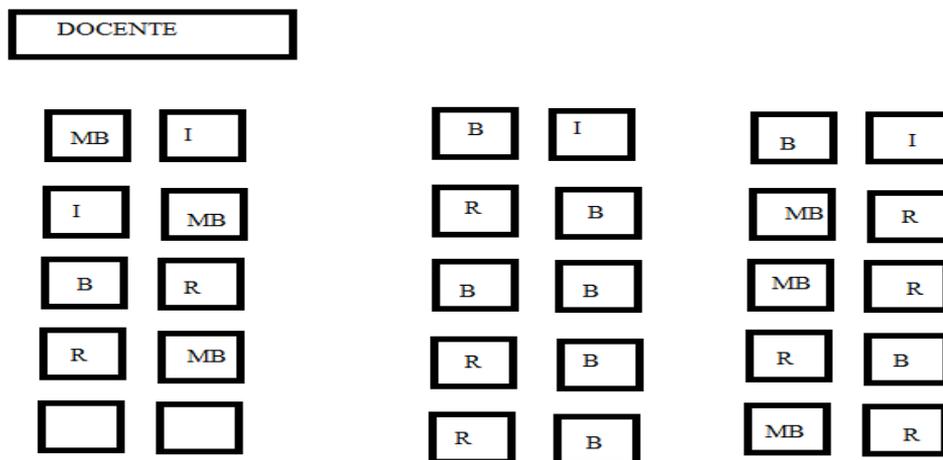


Gráfico 2. Representação da organização dos alunos em sala de aula. Turma 3^o ano com alto rendimento.

A professora da turma de Projeto NCM não adota critérios de rendimento, mas de comportamento e de necessidades específicas (alunos que enxergam pouco sentam na frente). A espacialização não se dá de maneira uniforme como na turma de 3^o ano de alto rendimento, havendo fileiras individuais e grupos de cadeiras dispostos na sala ao mesmo tempo.

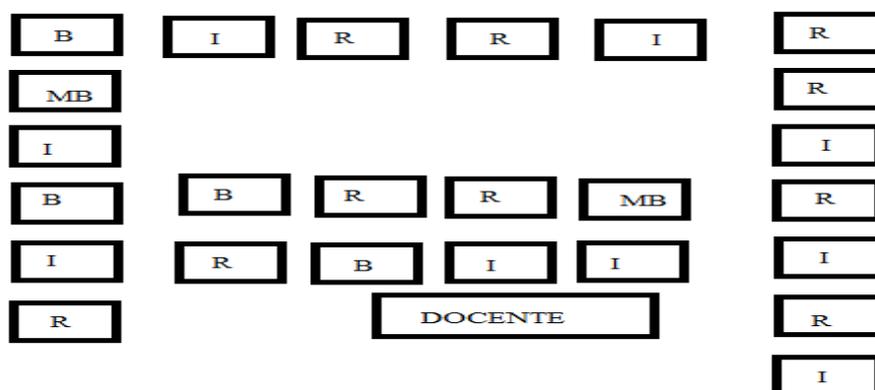


Gráfico 3. Representação da organização dos alunos em sala de aula. Turma Projeto Nenhuma Criança a Menos.

Os modelos de organização espacial encontrados aproximam-se do modelo centro-periferia do tipo topográfico de Earp (2009) não havendo lugares específicos nos quais se localizam os alunos com baixo ou alto rendimento nas turmas. Contudo, os “alunos centro” são identificados na sala, mesmo que não se agrupem espacialmente. A turma de 3^o ano com alto rendimento apresentou uma organização espacial mais equitativa, a professora distribuía os alunos em sala de aula de maneira que os alunos com maior rendimento sentassem ao lado dos alunos de menor rendimento.

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

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

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

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

Na turma de Projeto NCM também é possível identificar situações nas quais são reafirmados estigmas:

A correção no quadro seguiu-se. A docente perguntou a turma quem gostaria de ir ao quadro fazer o cálculo. Lia (nome fictício) gritou “Eu!”, esticando os dois braços e levantando da cadeira. “Lia, você quer vir pra que? Pra fazer é graça porque você não sabe nem conta de somar direito, vai saber de multiplicação quando? Lugar de palhaça é

no circo. Aqui é lugar de criança que quer estudar. (Retirado Caderno de Campo. Escola C, turma Projeto NCM)

Nessa situação, fica evidente não apenas o estigma atribuído à aluna, mas a restrição de sua participação na aula. A fala da professora também aponta uma contradição, ao mesmo tempo em que afirma que escola é lugar de criança que quer estudar, restringe uma participação voluntária de uma aluna.

Esse quadro se altera na turma de 3^o ano com alto rendimento. A professora busca não atribuir características negativas aos alunos e procura observar aqueles que estão copiando a tarefa ou não. Contudo, o grupo dos quatro alunos com conceito I era constantemente solicitado a se retirar de sala. Essa prática levava esse grupo de alunos a perder tempo de aula, o que dificultaria a melhora no seu rendimento.

As considerações de Rist (1977) sobre os processos de rotulação e estigmatização nos ajuda a compreender os fenômenos observados nas turmas analisadas. Os processos de produção de estigmas se relacionam às expectativas das professoras em relação à aprendizagem dos alunos. Esse processo, de alguma maneira é partilhado pelos alunos, sendo reconhecidos nas turmas os alunos com baixo rendimento, passíveis de maiores restrições, enquanto aqueles que “não sabem nada”. Mesmo que essa representação seja partilhada por alunos com desempenho muito semelhante.

Quanto aos conteúdos, nas três turmas foi possível identificar que os conteúdos ministrados estão em desacordo com as orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para aquele ano. As turmas de 3^o ano de baixo rendimento e Projeto NCM focalizam o desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita. O conteúdo lecionado na turma de 3^o ano de baixo rendimento aproxima-se do conteúdo ministrado para o 1^o ano do Ensino Fundamental. Em relação à matemática, o conteúdo parece ser mais avançado, incluindo cálculos de multiplicação e divisão, mas ainda assim, está em desacordo com as orientações curriculares para aquele ano. Esse quadro de redução de conteúdos também se configura na turma de 3^o ano de alto rendimento, contudo os conteúdos ministrados são mais avançados em comparação às outras duas turmas analisadas.

Considerando as observações em sala de aula verifica-se nas turmas de 3^o ano de baixo rendimento e Projeto NCM um processo de construção do estigma do aluno “que

não aprende” aos grupos de alunos com baixo rendimento que manifestam algum tipo de característica comportamental que justifique o “não aprender” – indisciplinados, agitados, preguiçosos, dormem o tempo todo em sala. Essa produção sobre o grupo de alunos tidos enquanto “os que não aprendem” é adensada pela representação das professoras sobre a participação das famílias no processo de escolarização (citado anteriormente na descrição das entrevistas realizadas) partilhando uma representação genérica sobre as famílias desses alunos enquanto famílias pouco participativas.

Na turma de 3^o ano com alunos com alto rendimento a prática da professora em sala de aula busca certa equidade na turma. Os alunos com rendimento mais baixo recebem atenção da professora, sobretudo aqueles que se recusam a copiar. Contudo, os alunos que a professora considera que “tem dificuldades” são frequentemente convidados a se retirarem da sala. Os quatro alunos dessa turma que foram reprovados frequentemente eram direcionados para fora da sala de aula e quando retornavam, por vezes, não acompanhavam a tarefa já iniciada, mas mantinham-se quietos.

Nas observações em Conselho de Classe são manifestas as representações sobre a vizinhança relacionadas com as expectativas sobre o desenvolvimento escolar dos alunos:

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

A fala da gestora reafirma a percepção da vizinhança atrelada à violência, a percepção sobre as famílias dos alunos e sobre a vizinhança são atreladas ao rendimento escolar. Dessa maneira, a enturmação parece ser uma prática ou estratégia utilizada para selecionar os alunos percebidos como os que podem ter maior extensão da trajetória escolar.

Eu acho que a enturmação do 1^o ano já tem que sair do E.I (nomenclatura refere-se às turmas de Educação Infantil). Pegar os professores do E.I e ver quem é B e MB (refere-se aos conceitos avaliativos Bom e Muito Bom). É claro que eles não são avaliados assim, mas o professor do E.I já olha o aluno e vê que esse tem futuro e que esse não tem, então o professor já sabe. (Professor não regente, Escola C. Conselho de Classe).

A fala em Conselho de Classe mostra que a enturmação por rendimento é uma prática partilhada entre gestão e professores. As falas em Conselho de Classe são mais espontâneas, logo as representações sobre a vizinhança, sobre os alunos e sobre as práticas intraescolares se manifestam de maneira mais aberta e é possível perceber que essas representações, de alguma maneira são partilhadas no grupo.

4- Considerações finais

As falas em entrevistas e em espaços informais indicam que as representações sobre a vizinhança de origem dos alunos relacionam-se com as expectativas docentes em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos e suas possibilidades dentro da instituição. A Escola D, apesar de declarar que não seleciona o público atendido, apresenta perfil de alunos com percentual de responsáveis com escolaridade maior que as demais escolas. Já a escola foco do estudo, Escola C, parece adotar a prática de enturmação com vistas a destinar maiores recursos aos alunos mais interessados, com famílias mais atuantes. As relações estabelecidas dentro de uma mesma turma também parecem apresentar esse perfil.

Os resultados da pesquisa apontam para comparações ainda não realizadas em estudos que relacionam expectativas docentes e da gestão com práticas de seleção de grupos, como, por exemplo, a comparação entre expectativas em relação à extensão da trajetória escolar dos alunos entre gestão e professores das mesmas instituições.

Bibliografia

ALVES, F.; FRANCO, F. C.; RIBEIRO, L. C. Q., Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN (orgs.) *A cidade contra a escola?:: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

CHRISTOVÃO, A. C. *A vizinhança importa: desigualdades e educação no Morro do Cantagalo- RJ*. Dissertação de Mestrado (UFRJ), 2009.

COSTA, M. e BRITO, M T. Práticas e percepções docentes e suas relações com prestígio e clima escolar das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.15 n.45, set-dez, 2010.

- EARP, Maria de Lourdes Sá. A cultura da repetência em escolas cariocas. *Ensaio: aval.pol.publi.educ* (online). 2009, v. 17, n. 65, p. 613-632
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GAMORAN, A. An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping. *American Educational Research Journal*, v.32, n.4. (Winter, 1995), p.687-715.
- JENCKS, C.; MAYER, S. Residential Segregation, Job Proximity, and Black Job Opportunities. In: LYNN, L. E. ; McGEARY, M. G. H. (eds) *Inner-City Poverty in the United States*. Washington, D. C.: National Academy Press, 1990.
- KOSLINSKI, M. C., LASMAR, C. e ALVES, F. Observatório educação e cidade: algumas hipóteses sobre a relação território e oportunidades educacionais. . *Revista Eletrônica de estudos urbanos e regionais*, n.8, ano 3, março de 2012.
- LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 1997.
- ROSENTHAL, R. & LINCON. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 1968.
- RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. A Cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 4, n. 8, p. 221-233, ago./dez. 2009a.
- SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N. & SOARES, J. F. *Pesquisa em Eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- SMALL, M. L. *Villa Victoria: the transformation of social capital in a Boston barrio*. University of Chicago Press, 2002.
- TORRES, H. et al. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, L. C.; KAZTMAN, R. (Orgs.). *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.
- VALLADARES, L. P. *A invenção da favela: do mito de origem a favela.com*. Rio de Janeiro: FGV, 2005

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

WACQUANT, L. J D. *What makes a ghetto?* Notes toward a comparative analyses of modes of urban exclusion. In: Working Conference on Povert, Immigration and urban marginality in advanced societies. Paris, Maison Surger, 10 e 11 de maio de 1992.

WILSON, W. *The Truly Disadvantagemnt*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1987.