

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ANA KARINA DOS SANTOS CABRAL

ESCOLAS E TERRITÓRIOS: ASPECTOS DA DESIGUALDADE

Porto Alegre
2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

ANA KARINA DOS SANTOS CABRAL

ESCOLAS E TERRITÓRIOS: ASPECTOS DA DESIGUALDADE

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro

Porto Alegre

2020

Ficha Catalográfica

C117e Cabral, Ana Karina dos Santos

Escolas e territórios : aspectos da desigualdade / Ana Karina dos Santos Cabral . – 2020.

113 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro.

1. Escola. 2. Território. 3. Desigualdade escolar. I. Ribeiro, Fernanda Bittencourt. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

ANA KARINA DOS SANTOS CABRAL

ESCOLAS E TERRITÓRIOS: ASPECTOS DA DESIGUALDADE

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Defesa em: 29 de junho de 2020

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro

Prof. Dr. André Salata

Profa. Dra. Mônica de La Fare

Porto Alegre
2020

Dedico esse trabalho aos jovens e adolescentes das escolas públicas, e aos meus ex-colegas de escola. Por todxs vocês.

AGRADECIMENTOS

Uma dissertação de mestrado não se faz sozinha, são muitas as pessoas que nos cercam e nos dão estímulos nesse momento, por mais que a escrita seja solitária. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”. Então, primeiramente é necessário agradecer à CAPES, que concedeu a bolsa de estudos, permitindo que eu cursasse dois anos de mestrado sem fazer nenhum tipo de investimento. Fui uma das privilegiadas, e espero que muitas também sejam, apesar de tudo que estamos vivendo no país, e o grande ataque às ciências humanas. O mais sincero agradecimento à professora Fernanda, minha orientadora, que nunca permitiu, desde a época da graduação em ciências sociais, que perdêssemos a esperança, a coragem e a determinação. Ela luta lado a lado com cada uma/um de suas/seus diversas/os alunas/os, nunca encontrei uma docente tão humana quanto ela!

Ao professor André Salata e à professora Mônica de La Fare, por compartilharem seus saberes comigo na banca de qualificação de mestrado e nesse momento. Como muitos discentes, há um trabalho antes e depois da primeira banca, graças a vocês. Muito obrigada!

Agradeço a todas as minhas amigas com quem compartilhei os momentos de aflição por essa escrita, em especial à Ane Briske, Natane Hammarstron e a Amanda Zimmer, que ingressaram comigo em 2017, e que também finalizam essa etapa no mesmo momento em que eu. Às “gurias” que compartilharam comigo tantos momentos de alegria, Thais Marques, Julia Wunsh, Juliana Trindade, Josiane Barboza, Raísa Garcez, Camila Fontoura, Raíssa Tonial, Débora Spader, Liliane Dáros, Anna Carolina Martins e a Fernanda Azambuja. Esse trabalho é por todas nós!

Aos amigos que vamos fazendo no trajeto da vida, Luana Cavalcanti (a acreana mais linda desse mundo), Tina Perrone, Pietro Ferreira e Willian Giroto, que fazem o meu cotidiano mais leve!

O mais profundo agradecimento as duas escolas em que estive presente em 2018, especialmente ao corpo docente da Escola Estadual Agrônomo Pedro Pereira. Não há palavras para descrever a acolhida de cada uma/um de vocês. Assim como os/as

estudantes, que compartilharam comigo seus sonhos, desejos e inseguranças, esse trabalho é de vocês, é por vocês!

Aos meus educandos e minhas educandas da aprendizagem, que me fizeram a profissional que sou hoje. Aprendemos juntos em cada momento de alegria, em cada debate em sala, em cada troca de carinho. Jamais me tornaria o que sou hoje, se não fossem “os jovens aprendizes”.

À minha mãe Rosimeri, minha irmã Pâmela, que são minha família nessa vida, a quem sempre recorro nos momentos de “sufoco e aperto”. Especialmente à minha mãe, que sempre acreditou e acredita em tudo que desejo fazer, sonhando comigo cada passo e conquista, além de realmente achar que sou inteligente!

E por fim, ao meu companheiro de vida, Tiago, que sofreu e vibrou por cada página concluída, por cada capítulo finalizado. Que ficou nos domingos silenciosos dentro de casa comigo ou que saiu de casa sozinho nos finais de semana para ajudar na minha concentração, para que eu pudesse estar aqui escrevendo. Temos muitos sonhos para realizar juntos!

Muito obrigada a todos vocês! Espero que muitos jovens tenham a oportunidade que eu tive, que cursem uma universidade de qualidade, mesmo vindo da escola periférica, mesmo tendo a rotina de estudante-trabalhador. Que seus caminhos sejam de escolhas e não de desigualdades. À luta!

RESUMO

A presente pesquisa estabelece um cruzamento entre as temáticas educação, desigualdade escolar e território de pertencimento. Através de dados secundários e de observação participante, descreve-se diferentes realidades escolares em territórios distintos da cidade de Porto Alegre, observando além das salas de aula, espaços de convivência de docentes e alunos, pátios, corredores e arredores de duas escolas públicas. Os dados secundários apontam as desigualdades escolares e apresentam *rankings* produzidos a partir do resultado de provas que medem o desempenho dos alunos como Prova Brasil e ENEM. A pesquisa qualitativa evidencia a especificidade e os desafios representados pelo perfil social e econômico dos estudantes do turno da noite, as interferências externas que modificam o cotidiano escolar e a importância da localização da escola e dos territórios de pertencimento dos estudantes na configuração de desigualdades mais ou menos sutis.

Palavras-chave: Escola; Território; Desigualdades escolares.

ABSTRACT

This research establishes a cross between the themes of education, school inequality and territory of belonging. Through secondary data and participant observation, different school realities are described in different territories from the city of Porto Alegre, observing in addition to classrooms, teaching and student living spaces, patios, corridors and surroundings of two public schools. Secondary data point to school inequalities and present rankings produced from the results of tests that measure student performance such as Prova Brasil and ENEM. The qualitative research highlights the specificity and challenges represented by the social and economic profile of students on the night shift, the external interferences that modify the school routine and the importance of the school location and the territories of students' belonging in the configuration of inequalities in different levels.

Key-words: School; Territory; School inequalities.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
1.2 DESIGUALDADE ESCOLAR E TERRITÓRIO DE PERTENCIMENTO	16
2 O CAMPO DE PESQUISA: AS PARTICULARIDADES DOS TERRITÓRIOS.....	22
2.2 A REGIÃO CENTRO	34
2.3 A ZONA LESTE E AS DISPARIDADES TERRITORIAIS/SOCIAIS.....	38
3 AS ESCOLAS FLORINDA TUBINO SAMPAIO E AGRÔNOMO PEDRO PEREIRA	46
3.1 ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA FLORINDA TUBINO SAMPAIO	47
3.2 A ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA AGRÔNOMO PEDRO PEREIRA	58
3.3 AS ESCOLAS EM COMPARATIVO: DESEMPENHO ESCOLAR.....	66
4. ESCOLAS E COTIDIANO.....	73
4.1 A ENTRADA: A ROTINA PARA CHEGAR ATÉ A AULA	73
4.1.1 ENTRADA: A CHEGA DOS ESTUDANTES NA ESCOLA AGRÔNOMO PEDRO PEREIRA	73
4.1.1.2 MÃES E ESTUDANTES: O CASO DAS MULHERES DA ESCOLA AGRÔNOMO PEDRO PEREIRA.....	78
4.1.2 ENTRADA: A CHEGA DOS ESTUDANTES NA ESCOLA FLORINDA TUBINO SAMPAIO	81
4.2 O RECREIO: O VAI E VOLTA DAS AULAS.....	85
4.2.1 RECREIO: “É PROIBIDA A ENTRADA NA SALA DOS PROFESSORES!” .	85
4.2.2 RECREIO: “É NECESSÁRIO TRANCAR OS PORTÕES!”	87
4.3 A SAÍDA: AS PREOCUPAÇÕES AO RETORNAR PARA A RESIDÊNCIA	90
4.3.1 SAÍDAS ANTECIPADAS: A REALIDADE DA AGRÔNOMO PEDRO PEREIRA E O CONVÍVIO COM A VIOLÊNCIA.....	90
4.3.2 SAÍDAS EM GRUPOS: UM ESPERA O OUTRO! O CASO DA FLORINDA TUBINO SAMPAIO	92
4.3.3 ESCOLAS NO COTIDIANO VIOLENTO: O CONTRAPONTO ENTRE DOIS TERRITÓRIOS E DUAS FORMAS DE <i>SENTIR</i> A VIOLÊNCIA	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103

ANEXO I: ALUNOS POR TURNO DA AGRÔNOMO PEDRO PEREIRA.....	114
--	-----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Bairros de Porto Alegre	23
Figura 2: Divisa do Município de Viamão com os Bairros Agronomia e Lomba do Pinheiro.....	28
Figura 3: Portão da Escola Florinda Tubino Sampaio.....	49
Figura 4: Parada de ônibus localizada em frente ao portão da escola.	50
Figura 5: Mural que expõe a história da Florinda e a construção da escola.....	51
Figura 6: Fotos do arquivo histórico da escola, mostrando as primeiras professoras e as instalações educacionais da época.	52
Figura 7: Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos no saguão de entrada Tema: semana da família.....	53
Figura 8: Mural de divulgação de estágios nos corredores da Escola Florinda Tubino Sampaio.....	54
Figura 9: Divulgação do Programa de Iniciação Científica- PUCRS.	55
Figura 10: Máquina de lanche Escola Florinda Tubino Sampaio.	56
Figura 11: Escola Estadual Agrônomo Pedro Pereira.	60
Figura 12: Laboratório de Odontologia da UFRGS dividindo terreno com a Agrônomo Pedro Pereira.....	60
Figura 13: Corredor de ônibus em frente à Escola Agrônomo Pedro Pereira.	61
Figura 14: Ofício emitido pela UFRGS impedindo alterações no terreno da União.....	63
Figura 15: Material do ensino fundamental em exposição na sala de aula.	65
Figura 16: Mural da Florinda Tubino Sampaio “Aprovados no Vestibular UFRGS 2018.	71

TABELAS

Tabela 1: Denominação dos bairros conforme numeração utilizada na figura 1.	24
Tabela 2: Notas de desempenho da amostra: exame ENEM 2016.....	68
Tabela 3: Notas de desempenho da amostra: exame ENEM 2018.....	69

MAPAS

Mapa 1: Mapa de Porto Alegre conforme as regiões do Orçamento Participativo.	26
Mapa 2: Porto Alegre, Região Lomba do Pinheiro	27
Mapa 3: : Região Central de Porto Alegre.	35
Mapa 4: Região Zona Leste de Porto Alegre.	39
Mapa 5: Mapa das escolas dentro do Município de Porto Alegre.....	46
Mapa 6: : Mapa representando a distância em Km entre as duas escolas.	47

GRÁFICOS

Gráfico 1: Gráfico de Abandono escolar na região Lomba do Pinheiro, 2010 a 2017. ...	31
Gráfico 2: Gráfico de Escolaridade dos responsáveis por domicílio.....	32
Gráfico 3: Gráfico Analfabetos funcionais região Lomba do Pinheiro.....	33
Gráfico 4: Gráfico Escolaridade dos responsáveis por domicílio região do Centro.....	36
Gráfico 5: Gráfico Abandono escolar no ensino médio.....	37
Gráfico 6: Gráfico Analfabetismo funcional região Zona Leste.....	43
Gráfico 7: Gráfico Abandono Escolar- Ensino Médio....	43
Gráfico 8: Gráfico Pessoas com 25 anos ou mais com curso superior completo.....	44

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APP.....	Escola Estadual Agrônomo Pedro Pereira
AUE.....	Articulação Universidade Escola
CAPES.....	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPs.....	Colégio Aplicação da UFRGS
CNPq.....	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA.....	Ensino de Jovens e Adultos
ENEM.....	Exame nacional do Ensino Médio
IBGE.....	Instituto brasileiro de geografia e estatística
IDEB.....	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC.....	Ministério da Educação
Observa POA.....	Observatório da cidade de Porto Alegre
OP.....	Orçamento Participativo
PIBID.....	Programa instrucional de bolsa de iniciação à docência
PROCEMPA.....	Companhia de Abastecimento de Dados do Rio Grande do Sul
PUCRS.....	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RJ.....	Rio de Janeiro
RS.....	Rio Grande do Sul
SciELO.....	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SP.....	São Paulo
UFRGS.....	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

1 INTRODUÇÃO

A palavra “alteridade” descreve bem o objetivo de nossa ciência, pois envolve simultaneamente a mim e ao outro. Gostaria de limitar aqui o sentido dessa palavra, situando-a no quadro de uma antropologia semiótica tal como Clifford Geertz (1973) a imaginou; uma antropologia que tem por objetivo ampliar o universo do discurso social (FONSECA, 2000, p. 106)

Durante a minha trajetória como estudante de ensino básico, fui marcada pelo estigma social relativo ao pertencimento. Lembro de uma ocasião em que fui realizar a matrícula em um curso pré-vestibular e minha resposta à pergunta sobre a escola da qual eu era oriunda, resultou em uma expressão facial de pena. Situações como essa não eram estranhas para mim, e a maior parte dos adolescentes com quem eu tive contato nesse período. Primeiro porque eu era moradora de um bairro porto-alegrense considerado “perigoso”; segundo, por ter sido estudante predominantemente de escola pública; e por fim, por estar cercada de amigos e amigas que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas precocemente, por diversos motivos: situação financeira da família, envolvimento com práticas ilegais, gravidez precoce e o mais impactante no meu ponto de vista, a falta de percepção da importância dos estudos em suas trajetórias. Acredito que desde minha inserção nas ciências sociais da PUCRS, procuro entender essa dinâmica, ou seja, compreender a minha própria história, questionamentos esses que nortearam inclusive meu trabalho de conclusão de curso no bacharelado em ciências sociais no ano de 2013. Por esses motivos, entender como o pertencimento a um determinado bairro, ou seja, a origem dentro da cidade pode refletir na educação, influenciando até mesmo a continuidade nos estudos, são fatores que me motivaram a iniciar essa pesquisa.

Para compreender as dinâmicas de desigualdade que durante um tempo inquietaram minha existência como aluna, selecionei como campo de pesquisa, duas escolas que pertencem ao quadro da rede pública do estado do Rio Grande do Sul (RS) mas que localizam-se em bairros da cidade de Porto Alegre cujos territórios estão associados a sentidos opostos, quanto a classe social de seus moradores. Trata-se então da Escola Estadual de Educação Básica Agrônomo Pedro Pereira, localizada no bairro Agronomia, e o Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio, localizado no bairro Petrópolis. A escolha das escolas para a realização do campo de pesquisa resultou de circunstâncias que antecederam a realização do mestrado. A escola Florinda Tubino Sampaio eu conhecia desde minha época de estudante, pois tinha a fama de ser uma “escola forte” entre as instituições do estado. Alguns colegas inclusive tentavam

transferência para a Tubino, e poucos conseguiam, pois havia bastante procura. A Agrônomo, eu conheci como estudante de licenciatura em ciências sociais quando fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nesse período comecei a conhecer o perfil da escola e de seus alunos e alunas, além de seu corpo docente, que diferenciava a Escola Agrônomo daquelas em que trabalhavam em outro turno: “aqui trabalhamos o básico do básico”. “Ah, tu vais ver o cansaço que é o público mais carente”. A partir desses conhecimentos sobre as duas instituições, era notório que as diferenças entre as duas existiam, para além da distância entre suas localizações em Porto Alegre, e correspondiam a variáveis sociais que caracterizam os dois territórios sua população e o acesso aos bens e serviços da cidade.

Durante o primeiro semestre do ano de 2018, sempre uma noite por semana, realizei observações em ambas as escolas: todas as quintas-feiras, a pesquisa ocorria na Agrônomo Pedro Pereira, e no Florinda Tubino Sampaio sempre as segundas-feiras. As primeiras visitas no Colégio Florinda Tubino Sampaio foram feitas pela manhã, pois nessa época a intenção era realizar a pesquisa no matutino, mas acabei tendo dificuldades para conciliar os estudos, trabalho e a pesquisa de campo. As observações aconteceram de março a julho, em diferentes aulas e ambientes, mas a maioria das informações estão diretamente vinculadas às disciplinas de ciências humanas e às práticas em sala de aula, no período em que as mesmas ocorriam. Em determinados momentos, a minha presença na sala dos professores foi fonte de alguns dados, principalmente na Escola Agrônomo Pedro Pereira. Os questionamentos que nortearam esse trabalho, conforme as características apresentadas das escolas são: *como determinados territórios e suas características sociais influenciam no cotidiano das escolas? As territorialidades escolares podem reproduzir a desigualdade educacional?*

Buscando o entendimento sobre os territórios que formam a cidade, e assim seu vínculo com instituições educacionais, esse trabalho busca identificar as desigualdades no cotidiano escolar, a partir das falas dos/das professores, professoras e dirigentes escolares sobre a escola em que estão atuando e sobre o perfil dos/das alunos e alunas atendidos. Interroga-se também se as questões territoriais como a violência atribuída aos bairros interferem na rotina da escola. Com isto visou evidenciar em que medida a violência pode ser predominante no direcionamento das atividades escolares e como as desigualdades aparecem e são ressaltadas na organização da rotina escolar, incluindo os períodos anteriores e pós aulas. Parto da hipótese de que as desigualdades sociais produzem desigualdades entre as escolas e estão relacionadas aos distintos territórios

influenciando na qualidade e nível educacional. Dito de outro modo, interrogo como situações ocorridas em seu entorno, como situações de violência, presença da pobreza, podem participar da qualidade do ensino e da vida escolar da comunidade.

Ao iniciar meu trabalho *no campo*, alguns aspectos relacionados ao método foram objeto de questionamento, e repensados por mim. Realizei uma etnografia num espaço que não me parece *exótico* forçando um exercício de estranhamento do cotidiano das escolas, pois durante muitos anos de minha vida estive “no outro lado”, como estudante da rede pública dentro de um território periférico. Mariza Peirano, discorre sobre a antropologia que não procura mais o exótico em outro continente, ou em sociedade distinta do pesquisador:

Trata-se da opção de procurar o “outro” perto de casa, não só como resultado de uma limitação de recurso, mas como decorrência, no Brasil, de uma tradição política oriunda da matriz da sociologia estudos de grupos oprimidos da sociedade ou de minorias étnicas, sociais, regionais etc. (PEIRANO, 1995, p. 12)

A escolha do método etnográfico está no entendimento que a antropologia participa ativamente dos estudos e compreensões a respeito da educação e das desigualdades escolares. Assim pequenos aspectos da rotina de uma escola observada, forçava o exercício do estranhamento frente, por exemplo, a fila no refeitório, o deslocamento de grupos de alunos até os pontos de ônibus, o número de jovens presentes nas turmas, até mesmo as conversas entre eles/elas e os assuntos abordados. Em muitos momentos, imersa no campo de pesquisa, a prática de transformar o exótico em familiar, e o familiar em exótico, apontado por DaMatta (1987) como uma das “fórmulas” do trabalho de campo, tiveram que ser colocadas na prática. Assim como Roberto Cardoso de Oliveira (1993), descreve que uma primeira experiência do pesquisador em campo, deverá ser domesticar teoricamente o seu olhar, o “olhar etnográfico” (OLIVEIRA, 1993, p. 19). É claro que esse movimento do distanciamento e de “domesticação”, era levado à prática em quase todos os momentos em que o retorno do campo era realizado, pois na prática, muitos acontecimentos eram familiares e acabam sendo repensados após a visita. Portanto, não desejei reduzir a etnografia a uma técnica, não tive “leis”, ou “guias” que fizessem o campo igualmente em todos os momentos, busquei tratá-la como uma opção teórico-metodológica (MAGNANI, 2002, p. 12).

Ao iniciar esse capítulo, justificando a partir das vivências pessoais, a citação da Claudia Fonseca faz-se presente como uma grande inspiração e diretriz da escolha do

método desse trabalho. Utilizar o método antropológico para então tentar compreender contextos educacionais, a partir do conceito de alteridade. Observando aqueles/aquelas alunos/alunas, que possuem tantas características similares às que eu vivi, que lembram em alguns contextos que não são *apenas* estudantes, são trabalhadores, são responsáveis por famílias, são cidadãos em busca de algo, ou de algum “lugar” na sociedade, em muitos momentos, transformaram-se em meus amigos de outrora. Pereira (2017) afirma que para realizar uma pesquisa no âmbito escolar, conhecer o “chão da escola” é parte fundamental, mas não é o que norteia a esfera educacional, e suas medidas para educar, e sim a busca por novas possibilidades de entendimento das relações sociais dentro da escola. Assim posso dizer que conheço o tal “chão da escola” mencionado pelo autor como parte fundamental na pesquisa etnográfica dentro da escola, e compreendo a necessidade de compreensão da educação nas suas diferentes formas, buscando aqui os estudos etnográficos para essa compreensão.

Desta forma, esses dois campos de estudo, a educação e a antropologia, possibilitam o exercício fundamental dos estudos antropológicos, e que foi mencionado anteriormente com a passagem de Fonseca: o exercício da alteridade na minha relação com contextos escolares relativamente conhecidos nos quais “a aventura de se colocar no lugar do outro” não é evidente. O que busco nesse diálogo entre antropologia e educação é justamente essa “sensibilidade”, é a reflexão sobre o contato com o outro, com as diferenças (PEREIRA, 2017, p. 150) e sobretudo, os meios para identificar essas diferenças.

Assim, as primeiras diferenças ou comparações entre territórios, escolas e cotidiano, aparecerão na apresentação dos campos de pesquisa no primeiro capítulo, bem como das particularidades de seus territórios. Para tanto busco apresentar dados que caracterizam os bairros da cidade a partir de sua construção histórica, tentando resgatar suas origens e construções sociais, apontando assim para uma “memória da cidade”:

Memoria urbana ou memória da cidade, dizem respeito não à capacidade de lembrar de indivíduos ou grupos, mas ao estoque de lembranças que estão eternizadas na paisagem ou nos registros de um determinado lugar, lembranças essas que são agora objeto de reapropriação por parte da sociedade. (ABREU, 2012, p. 31)

Esse resgate do passado da cidade (Abreu, 2012), teve como base fundamental o relatório da Prefeitura da cidade de Porto Alegre, realizado com o apoio do Centro de Pesquisa Histórica, vinculado à Coordenação de Memória Cultural da Secretaria

Municipal de Cultura, e divulgado pela Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre (PROCEMPA). As informações divulgadas pela PROCEMPA no Relatório “Memórias dos Bairros”, foram fundamentais para que o entendimento dos bairros e suas dinâmicas dentro da cidade fossem possíveis de ser estudadas nesse texto. Como uma segunda ferramenta importante para traçar as peculiaridades dos territórios, os dados estatísticos do Observatório da Cidade de Porto Alegre (ObservaPOA), são utilizados para elucidar os agrupamentos por territórios a partir do Orçamento Participativo em Porto Alegre, possibilitando a relação entre as estatísticas e a historicidade das regiões.

No capítulo três é realizada a apresentação das escolas, com o número de alunos, um pouco da memória histórica de cada uma, suas características dentro dos bairros, fotos e dados que podem elucidar as características de cada uma. Utilizei então como dados secundários, o exame nacional do ensino médio (ENEM) e plataforma de dados Qedu, que identifica em cada instituição do Brasil dados relevantes como: prova Brasil, estrutura escolar e número de alunos por série possibilitando relacionar território e escola.

O capítulo quatro destina-se a narrar alguns tempos significativos do cotidiano de cada escola para a observação das diferenças: “A entrada”, onde identifico os problemas encontrados pelos alunos para chegar até a escola. Relacionando a condição de trabalhador e estudante, e como essa rotina interfere no andamento das aulas. Além das mulheres que são mães, e precisam levar seus filhos para as salas de aulas no noturno. “O recreio”, a convivência entre os estudantes e o corpo docente em ambas as escolas. E “a saída”, as dificuldades, os medos e receios no retorno para as residências, situações vivenciadas nas duas instituições. Para as situações que foram encontradas, foi preciso identificar em subcapítulo, questões relativas à violência urbana que as grandes cidades brasileiras sofrem, e suas consequências para a instalação de uma rotina do medo e da insegurança.

Esse trabalho, confrontou diversas concepções pessoais e profissionais sobre o processo de educação. Como pesquisadora iniciante, deparei-me com circunstâncias diversas para uma estudante, como o sentimento de fazer parte, de estar perto e dentro (Magnani, 2002), de ser reconhecida como “parte da escola”. Isto era evidente em uma das escolas, quando alguns alunos me reconheciam nos corredores e no ponto de ônibus e diziam: “*olha a sora!*”! “*Sora que ônibus tu pega?*” “*Sora tu vai dar outra palestra pra nós?*” Por outro lado, na outra escola, deparei-me com uma das professoras

ressaltando que eu deveria solicitar uma autorização da direção para conversar com os alunos. Como pretendo mostrar nos capítulos seguintes esta diferença quanto a minha possibilidade de inserção também é um dado relevante para a pergunta que orienta esta dissertação. Esse breve relato, é apenas um pequeno fragmento das narrativas que pretendo trazer para a dissertação e que colocam em relevo as desigualdades que diferenciam estes contextos escolares.

1.1 TERRITÓRIO E BAIRRO: ESPAÇOS COM DEFINIÇÕES

Os bairros nos quais as duas escolas pertencem, não as distingue somente pela localização geográfica. Os territórios de pertencimento apresentam diferenças econômicas relevantes na cidade de Porto Alegre. Como será analisado no próximo capítulo estas características fazem parte dos processos de fragmentação e articulação dos espaços urbanos (CORRÊA, 1989, p. 7). Assim, se faz necessário ressaltar que nesse trabalho, estamos estudando espaços de uma cidade, que se subdivide em determinadas localizações agrupando territórios marcados pelo sistema econômico capitalista. Villaça (2001, p. 134 apud SALATA 2010, p. 58) aponta que o mais conhecido conceito de segregação nas metrópoles brasileiras, ainda está fortemente relacionado ao *centro X periferia*, sendo que no primeiro estão as famílias com o maior poder econômico, e dispõem de equipamentos sociais mais ao alcance, como escola, os serviços de saúde, saneamento básico e mobilidade. Já a periferia é o local de moradia da maior parte das camadas populares, com acesso limitado aos demais bairros da cidade, assim como aos serviços de transporte público, saúde, escola. Em geral suas condições básicas de saneamento são precárias em comparação aos bairros dos centros urbanos. Conforme Roberto Lobato Corrêa, as divisões por espaços nesse sistema econômico, são realizadas conforme áreas residenciais segregadas, refletindo a complexa estrutura social em classes (CORRÊA, 1989, p.8). Estrutura essa, abordada por diferentes áreas do conhecimento científico, como a sociologia, a antropologia e a geografia, evidenciando a interdisciplinaridade que envolve o estudo das cidades, assim como a sua importância para a construção desse trabalho, e o entendimento de segregação urbana e desigualdade social.

O sociólogo Pierre Bourdieu em seu livro *A miséria do mundo* (2003), apresenta o conceito “Efeitos de Lugar”, para evidenciar as duas posições sobre os espaços das

idades na sociedade capitalista: o espaço físico e o espaço social. O espaço físico, conforme o autor é o lugar ocupado, uma extensão, uma superfície com um volume. (BOURDIEU, 2003, p. 160) O espaço social é definido pelo autor como os bens de apropriação dos agentes sociais nesse espaço físico. Sendo eles: acesso à saúde, hospitais, escola e condições básicas de moradia.

Como o espaço físico é definido pela exterioridade mútua das partes, o espaço social é definido pela exclusão mútua (ou a distinção) das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais. Não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo *efeito de naturalização* que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas. (BOURDIEU, 2003, p. 161)

Bourdieu (2003) afirma que o poder sobre o espaço físico está fortemente relacionado ao poder de capital, resultando assim nos bens aos quais os agentes terão acesso, como os serviços privados ou públicos. A partir desse poder de acesso aos bens, os agentes são colocados em determinadas posições no espaço social, diretamente ligado ao espaço físico ocupado. Para uma modificação desse cenário no modelo econômico supracitado, onde alguns agentes ocupam o espaço social mais favorável, é necessário transformar o espaço, com distribuições nesse espaço físico de bens e serviços, sejam eles públicos ou privados, dotados de oportunidades iguais para os agentes (Bourdieu, 2003). Essa dominação do espaço físico, conforme o autor, está diretamente relacionada à apropriação de capital que o agente possui, reforçando desta maneira as distinções de espaços sociais, onde pessoas, bens privados e públicos são distantes e desiguais, tornando alguns agentes “indesejáveis” nas cidades (BOURDIEU, 2003, p. 164).

Outra linha de estudo que corrobora para as análises das cidades é a geografia política. O geógrafo Milton Santos (1994), em seus diversos estudos sobre as cidades brasileiras, identifica as cidades como espaços subdivididos em territórios, sendo territórios, os espaços ocupados dentro de uma cidade com fronteiras marcadas e apropriadas por indivíduos. Os estudos de Milton Santos também foram demarcados pela análise da estrutura capitalista dividida em classes, com hierarquias e diferenças sociais. Santos (1994) afirma que os espaços urbanos, vistos como territórios, se diferenciam a partir do poder econômico e cultural, formando uma categoria singular dentro das cidades. Suas análises, baseadas em cidades denominadas subdesenvolvidas, separam duas dimensões dos territórios: o território horizontal e o território vertical. A

categoria horizontal, parte do princípio da igualdade dentro do sistema de globalização, onde todos estão situados em redes. A dimensão vertical controla e hierarquiza a cidade, reproduzindo o processo de globalização utópica e exclusiva. Milton Santos, ainda destaca:

[...] o espaço dos países subdesenvolvidos é marcado pelas enormes diferenças de renda na sociedade, que se exprimem, no nível regional, por uma tendência à hierarquização das atividades e, na escala do lugar, pela coexistência de atividades de mesma natureza, mas de níveis diferentes. O nível de renda também é função da localização do indivíduo, o qual determina, por sua vez, a situação de cada um como produtor e como consumidor (SANTOS, 2008, p.21).

As classificações sobre as cidades trazidas pelos autores elucidam as dinâmicas encontradas no recorte de cidade desse trabalho: a cidade de Porto Alegre e suas configurações a partir da localização de duas escolas. Alguns estudos recentes, sobre as estruturas das cidades, mostram que os conceitos de *centro X periferia*, não correspondem às dinâmicas encontradas em alguns centros urbanos. A cidade do Rio de Janeiro é um exemplo, onde as camadas populares ocupam território da classe abastadas dentro da cidade, não sendo assim regiões periféricas. No caso da cidade de Porto Alegre, e dos territórios aqui estudados, a relação de desigualdade apresentada por Bourdieu e Santos, entre *centro X periferia*, correspondem à realidade da cidade e dos territórios onde a pesquisa foi realizada. As desigualdades sociais também foram evidentes nos dois bairros com condições socioeconômicas muito distintas, assim como os acessos a serviços básicos, como saúde e educação.

Trazendo a noção de território de Santos (2008), como categoria vertical e excludente para o âmbito educacional, Alexandre Pereira (2017) em sua pesquisa numa escola da cidade de São Paulo, destaca as influências do território no âmbito escolar. Pereira (2017) ao analisar o cotidiano de uma escola, percebe a “culpabilização” de problemas de ordem escolar à sua vizinhança com a favela: houve quem chegasse a dizer que o problema daquela escola residiria no fato da grande maioria de seus estudantes serem oriundos da favela ao lado (PEREIRA, 2017, p. 149). O território, portanto, é entendido como um conjunto de características, conforme o agrupamento de bairros dentro das cidades que em muitas circunstâncias servem para isolar, hierarquizar e fragmentar os espaços e seus indivíduos. Entende-se, portanto, que, em ocasiões específicas, a localização de determinada escola é interpretada como positiva ou negativa para o desempenho dos indivíduos (COSTA, 1984, p. 91), influenciando no

nível de desigualdade no âmbito educacional. Costa (1984), ao realizar estudos sobre desigualdades escolares, afirma que:

[...] aqueles que frequentam escolas localizadas em bairros com alto índice de escolarização tendem a produzir mais do que os alunos que frequentam escolas onde os índices de escolarização dos bairros são menores (COSTA, 1984, p. 92)

Essa estrutura é fortemente encontrada nos dois bairros que fazem parte desse trabalho. As consequências dessas desigualdades dos territórios para os níveis educacionais é o tema do próximo subcapítulo.

1.2 DESIGUALDADE ESCOLAR E TERRITÓRIO DE PERTENCIMENTO

Esse subcapítulo destina-se a retomar alguns estudos sobre a desigualdade escolar e as principais produções científicas sobre o tema. Mais especificamente interesse-me por pesquisas recentes que abordam o efeito do território como fator de desigualdade escolar.

Ao analisar o tema da desigualdade educacional, um dos autores que iniciou as pesquisas quantitativas sobre a qualidade do ensino foi o americano James S. Coleman, que em 1966 publicou um dos maiores relatórios sobre desigualdade educacional nos Estados Unidos. Após a Lei de Direitos Civis de 1964, constatava-se que havia “falta de disponibilidade de oportunidades educacionais”, e então o Departamento de Educação se propôs a realizar uma pesquisa quantitativa sobre a eficácia escolar: são 737 páginas que apresentam o estudo realizado com cerca de 570 mil alunos e 60 mil professores. Segundo Mosteller e Moynihan (2008), o relatório representa a segunda maior pesquisa científica da história do país, além de ser a fonte mais importante de dados sobre a sociologia da educação americana (BROOKE; SOARES, 2008, p. 16). Coleman constatou que a *escola não fazia diferença* e que o sucesso ou o fracasso escolar estava relacionado à condição socioeconômica do aluno:

James S. Coleman procurou explicitar o debate sobre o papel da escola perante uma sociedade mais igualitária, e demonstrou que as diferenças socioeconômicas são as responsáveis pelas diferenças entre o desempenho dos alunos. A partir deste resultado, observou-se que uma polêmica foi instituída entre pesquisadores da área, que correspondia à concepção de que as condições do funcionamento da escola determinavam os seus resultados. (BAQUEIRO; GUEDES; LORDÉLLO, 2015, p. 4)

Vários estudos seguiram os de Coleman, reforçando a ideia de que a escola não fazia diferença. As pesquisas mostravam que o *background* familiar (cunho econômico), o tamanho da família e o contexto familiar influenciavam mais significativamente na aprendizagem do que a própria escola e seus insumos. (BAQUEIRO; GUEDES; LORDÊLLO, 2015, p. 4)

Coleman concluiu que a escola cumpria o seu papel de certificadora, não podendo determinar a redução das desigualdades (BROOKE; SOARES, 2008): o tipo de escola ou sua localização não faziam diferença no aprendizado. O que Coleman mostrou é que, pelo menos nas dimensões incluídas no estudo, as escolas não são muito diferentes entre si (BROOKE; SOARES, 2008, p. 16). Na época acreditava-se que as escolas bem equipadas, com insumos suficientes para atender a demanda dos alunos e professores, eram o suficiente para um rendimento escolar positivo (Brooke e Soares, 2008). Conforme Baqueiro, Guedes e Lordêllo (2015), muitos pesquisadores seguiram esta linha de análise para mensurar a eficiência escolar, como Plowden (1967) que desenvolveu seu relatório na Inglaterra, também realizado a partir de uma encomenda do poder público:

O Relatório Plowden (1967), desenvolvido na Inglaterra é um relatório contemporâneo ao de Coleman, e deteve-se à descrição do estado da arte, da pesquisa sobre a qualidade da escola primária, “o lar, a escola e a vizinhança”, procurando identificar tendências e sugerir mudanças. O estudo demonstrou que a escola tem uma pequena influência no desempenho dos alunos. (BAQUEIRO; GUEDES; LORDÊLLO, 2015, p. 5)

Baqueiro, Guedes e Lordêllo (2015) ainda abordam outras pesquisas que surgiram a partir do relatório de Coleman, tentando mensurar a eficácia educacional, como o americano Christopher Jencks (1972) que estudou o sucesso e eficácia escolar a partir de outras dimensões como: número de aluno em sala, número de horas de aulas letivas e qualificação dos professores. Esses relatórios mostram de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 12)

Outra forma de interpretação das desigualdades educacionais foi proposta pelo sociólogo Pierre Bourdieu nos anos 60. Conforme Nogueira e Nogueira (2017), uma nova explicação para as desigualdades educacionais e sua reprodução surgiu com os escritos de Bourdieu. O que era proposto pelas então escolas públicas como igualdade de oportunidades e meritocracia, Bourdieu entendia como uma legitimação dos privilégios (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 14). Conforme o autor, grande parte do sucesso escolar estaria relacionado à herança familiar e ao capital cultural que é transmitido ao indivíduo:

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. A parcela de bons alunos em uma amostra da quinta série cresce em função da renda de suas famílias. Podendo concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança. (BOURDIEU, 1992, p. 42)

Bourdieu caracteriza dois capitais auxiliares determinantes para o indivíduo no âmbito educacional: o capital econômico e o capital social. Os autores Nogueira e Nogueira (2017), afirmam que o capital econômico dá acesso aos bens e serviços, e que estes são uma forma de acesso ao capital cultural. O capital social é definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 51). Desta forma, o indivíduo tendo acesso aos meios de interpretação do capital cultural, teria maior facilidade de aprendizagem dos códigos e linguagens educacionais.

Os esquemas mentais, a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionaria como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas ente o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo, ameaçador. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 52)

Os dois estudos mencionados nesse subcapítulo, o Relatório de Coleman, que afirma que a condição econômica é a responsável pelo sucesso escolar, e que a escola não possui influências no sucesso individual do aluno; e os estudos de Bourdieu que demonstram a influência familiar e o capital cultural no processo de aprendizagem, assim como da escolarização do núcleo familiar, foram fundamentais para a construção de teorias sobre sistema escolar e desigualdades sociais. Mas há uma segunda abordagem teórica sobre as desigualdades educacionais, as pesquisas sobre o “Efeito Escola”. Em resposta aos *surveys* anteriores de Coleman e Plowden, e a teóricos como Bourdieu, essa linha de pesquisa afirma que a “escola importa”:

A pesquisa sobre o efeito-escola basicamente passou a defender a necessidade de “abrir a caixa preta” da escola, a fim de entender os processos escolares associados ao desempenho escolar, e também identificar escolas

que por suas práticas pedagógicas conseguem levar alunos de origem social e cultural desfavorecida a resultados escolares que contrariam as expectativas. As novas pesquisas foram favorecidas por algumas transformações na política educativa dos principais países produtores de conhecimento na área sociológica e por mudanças nas pesquisas propriamente ditas. (ALVES; SOARES, 2007, p. 28)

As pesquisas sobre o “Efeito Escola” ou a “eficácia escolar”, apontam para cinco estruturas associadas ao desempenho cognitivo dos alunos: o próprio aluno, sua família, a escola e a rede, ou sistema a que está associado, e finalmente a sociedade em geral. (SOARES, 2008 apud ANDRADE; SOARES, 2008) Os autores irão estabelecer que tanto os fatores intra-escolares quanto os fatores extra-escolares, podem estar vinculados ao sucesso escolar. A partir das pesquisas sobre o “Efeito Escola”, chega-se as linhas de pesquisa sobre Escola- Eficaz, que estabelece as principais características da eficácia escolar.

A pesquisa sobre a eficácia da escola confirma que a escola é um lugar onde são produzidos sucessos ou insucessos e que se traduz na tentativa de provar que existe um efeito da escola sobre os alunos. Centrou as escolas nos resultados, no seu aspecto formal e nas suas características de eficácia. (LIMA, 2008, p. 9)

Sammons (1999) *in* Lima (2008), estabelece onze características- chaves para uma escola eficaz, e que resultam em dados positivos para as escolas e para seus membros: 1) liderança profissional (exercício da autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem); 2) visão e objetivos compartilhados pelo corpo docente (unidade de propósitos, prática consciente, participação institucional e colaboração); 3) ambiente de aprendizagem (ambiente calmo e não caótico, os ambientes silenciosos estimulam a concentração e ordenado); 4) concentração no ensino e na aprendizagem (maximização do tempo de aprendizagem e foco no desempenho); 5) ensino objetivo e claro (organização eficiente, clareza de propósitos e aulas bem estruturadas); 6) expectativas elevadas (comunicação de expectativas e fornecimento de desafios intelectuais); 7) incentivo positivo (*feedback*); 8) monitoramento do progresso (avaliação do desempenho da escola); 9) direitos e responsabilidades dos alunos (aumentar a autoestima do aluno e posicionamento de responsabilidade); 10) parceria casa-escola (envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos); 11) uma organização voltada à aprendizagem (desenvolvimento de pessoal baseado nas necessidades da equipe e da escola).

A abordagem sobre eficácia escolar, combateu um determinismo sociológico e cultural que acreditava que a escola era impotente, e que nada podia fazer para

modificar as diferenças sociais. Fazendo com que os membros escolares acreditem que podem fazer diferença na vida dos alunos (Lima, 2008). Hoje se sabe que a escola pode fazer diferença no aprendizado, ainda que sozinha não possa nem ser responsabilizada por todas as dificuldades dos alunos, nem por todos os seus sucessos. (ANDRADE; SOARES, 2008, p. 381)

A partir da década de 90 os estudos sobre as desigualdades escolares, tornam-se como ponto relevante à localização da escola, às dinâmicas da cidade em seu entorno e aos efeitos do mesmo na aprendizagem e na rotina de uma escola e de seus alunos. Alves, Franco e Ribeiro (2008) tratam esse tema como *efeito vizinhança*. Os autores afirmam que há contextos sociais além do processo individual e de suas motivações. Esse conceito se associa principalmente às cidades da América Latina, conforme Engel e Luco (2008), uma vez que as cidades latino americanas sofrem com as segregações socio espaciais e com níveis de renda distantes entre as classes abastadas e os mais pobres. Esses efeitos, segundo os autores, estão diretamente vinculados ao poder público, que busca alternativas de políticas públicas visando diminuir a segregação social:

a estrutura urbana é o resultado agregado de múltiplas decisões ou omissões que se referem a agentes concretos e precisos que devem tomar consciência dos efeitos de suas ações sobre a permanência das desigualdades educacionais, e, portanto, de sua capacidade para vulnerar os direitos básicos dos cidadãos. (ENGEL; LUCO, 2008, p. 323)

A pesquisa dos autores citados ocorre na cidade do Rio de Janeiro, comparando a idade escolar e a série de pertencimento, buscando identificar se há distorção nesses critérios em relação a crianças que residem e estudam em favelas, e crianças que estudam nas proximidades ou em bairros abastados. Nesse sentido, o local de moradia, é considerado como um dos eixos principais no entendimento da desigualdade escolar:

Mesmo quando se tem variáveis como sexo, renda, raça e escolarização dos pais, principais fatores que explicavam a desigualdade educacional, persistem importantes diferenciais entre indivíduos com características sociais similares, porém moradores de regiões diferentes da cidade, sendo moradores de áreas periféricas relativamente piores que o restante. (TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005 apud BICHIR; CARPIM; GOMES; TORRES, 2008, p. 59)

Esse tema de pesquisa voltado a mensurar a eficácia educacional a partir do entendimento do local de pertencimento da escola, é compreendido também como o *efeito do território* sobre a escola, somando a mais uma compreensão para as distinções escolares existentes. Esse conceito é utilizado por Alves, Batista, Carvalho-Silva, Ribeiro e Padilha (2013) ao analisarem os dados do Índice de Desenvolvimento da

Educação básica (IDEB) entre duas escolas na cidade de São Paulo. Esse índice é utilizado para medir a qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras, a partir de uma prova de conhecimentos de língua portuguesa e de matemática. Concluíram que quanto maior o nível de vulnerabilidade do entorno de uma escola, mais baixo tende a ser seu IDEB (ALVES; BATISTA; CARVALHO-SILVA; RIBEIRO; PADILHA, 2013, p. 10). Borin e Baptista (2009), em pesquisas quantitativas também em SP, esclarecem que a universalização da educação não garante sua democratização, uma vez que em grandes cidades brasileiras o efeito da concentração da pobreza em determinados territórios, contribui para as distinções e distorções nos índices escolares, resultando em dados de qualidade de educação tão diferentes entre regiões de São Paulo. Zuccarelli e Cid (2010) realizaram um levantamento qualitativo na cidade do Rio de Janeiro, fazendo o mesmo comparativo entre uma escola da favela e outra de bairro central. Conclui-se que famílias residentes na favela buscam outros locais de estudo para seus filhos se dirigindo aos locais nobres da cidade. A determinação das Coordenadorias Regionais da Educação (CRE), que aloca os alunos a partir dos seus territórios de moradia, não garante essa correspondência uma vez que o responsável legal da criança poderá ir pessoalmente a Secretária da Educação solicitar a transferência de unidade escolar. Essa mudança garante às classes menos favorecidas do Rio de Janeiro, uma saída do isolamento e segregação social, mesmo que a escola não seja perto do seu local de moradia (ZUCCARELLI; CID, 2010, p. 254).

Em uma pesquisa no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que reúne os trabalhos acadêmicos defendidos no território brasileiro, a busca pelas palavras-chave território, escola e eficácia escolar, a partir do ano de 2013, resultou em 10 trabalhos que poderiam corresponder em alguma medida ao foco dessa dissertação. Somente na cidade do Rio de Janeiro, foram aprovados em banca cinco trabalhos acadêmicos em torno dessa análise. Utilizando “aglomerados urbanos” como palavra-chave, o resultado apontou somente um trabalho no município de Porto Alegre, no qual compara-se duas escolas administradas pelo Município de Porto Alegre e que se diferenciam a partir de sua localização. A tese de doutorado apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, com o título Efeito do Território Periférico no Trabalho Escolar: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre foi defendida por Simone Costa Moreira. Essa mesma busca foi realizada na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), com as

mesmas palavras-chave e o resultado aponta uma vasta produção de artigos nos eixos de capitais como Rio de Janeiro e São Paulo, e nenhum resultado quando se indica a cidade de Porto Alegre.

Assim, conclui-se que os estudos acerca da eficácia escolar e o efeito território, podem ser considerados recentes quando se analisa as cidades brasileiras, permanecendo uma área de concentração maior em outras capitais. Desta forma, acredito que o comparativo realizado nessa dissertação poderá somar às análises relacionadas à cidade de Porto Alegre quanto às desigualdades educacionais na capital e assim, contribuir para outros estudos em torno da qualidade da educação na escola pública estadual.

2 O CAMPO DE PESQUISA: AS PARTICULARIDADES DOS TERRITÓRIOS

Perante as inúmeras diferenças sociais e econômicas que existem dentro de uma cidade, apresentar o campo de pesquisa, ou melhor, situar o leitor quanto aos espaços percorridos, suas formas e particularidades, aparenta ser uma tarefa fundamental desse trabalho. Assim nesse capítulo, serão apresentadas as regiões da cidade de Porto Alegre que formaram o campo dessa pesquisa. Inicialmente, apresentarei os dois bairros em que as escolas estão presentes. A seguir mencionarei a separação territorial a partir da dimensão política e social que envolve a cidade de Porto Alegre, a divisão conforme o Orçamento Participativo (OP).

A imagem a seguir ilustra os 82 bairros que formam a capital Porto Alegre e a tabela indica o nome de cada um.

Figura 1: Bairros de Porto Alegre



Fonte: ObservaPOA < <http://www.observapoa.com.br/>>

Tabela 1: Denominação dos bairros conforme numeração utilizada na figura 1.

1	Alberta Dos Morros	43	Lomba do Pinheiro
2	Agronomia	44	Marcício Dias
3	Anchieta	45	Mário Quintana
4	Arquipelago	46	Medianeira
5	Auxiliadora	47	Menino Deus
6	Azenha	48	Moinhos de Vento
7	Bela Vista	49	Mont' Serrat
8	Belém Novo	50	Navegantes
9	Belém Velho	51	Nonoai
10	Boa Vista	52	Partenon
11	Bom Fim	53	Passo da Areia
12	Bom Jesus	54	Passo das Pedras
13	Camaquã	55	Pedra Redonda
14	Cascata	56	Petrópolis
15	Cavanhada	57	Ponta Grossa
16	Cel. Aparício Borges	58	Praia das Belas
17	Centro	59	Protásio Alves
18	Chácara das Pedras	60	Restinga
19	Chapéu dos Sol	61	Rio Branco
20	Cidade baixa	62	Rubem Berta
21	Cristal	63	Santa Cecília
22	Cristo Redentor	64	Santa Maria Goretti
23	Espírito Santo	65	Santa Teresa
24	Farrapos	66	Santana
25	Farroupilha	67	Santo Antônio
26	Floresta	68	São Geraldo
27	Glória	69	São João
28	Guarujá	70	São Sebastião
29	Higienópolis	71	Sarandi
30	Hípica	72	Serraria
31	Humaitá	73	Teresópolis
32	Independência	74	Três Figueiras
33	Ipanema	75	Tristeza
34	Jd. Itú Sabará	76	Vila Assunção
35	Jd. Botânico	77	Vila Conceição
36	Jd. Carvalho	78	Vila Ipiranga
37	Jd. Do Salso	79	Vila Jardim
38	Jd. Floresta	80	Vila João Pessoa
39	Jd. Lindóia	81	Vila Nova
40	Jd. São Pedro	82	Vila São José
41	Lageado		
42	Lami		

Fonte: ObservaPOA < <http://www.observapoa.com.br/>>

A partir da ilustração dos bairros da cidade e seus limites cabe salientar que Porto Alegre agrupa alguns desses bairros, para formar então o que é denominado de território de pertencimento a partir do Orçamento Participativo (OP). Divisão essa realizada pela prefeitura de Porto Alegre. Essa forma de agregar bairros fronteiriços,

forma 16 regiões territoriais, conforme dados do Relatório “Mapas e Indicadores das Vulnerabilidades Sociais”, realizado pela Prefeitura de Porto Alegre (2007). Conforme o Observatório da Cidade de Porto Alegre (Observa POA), o OP pretende funcionar como uma complementação da democracia, colocando o cidadão como um dos eixos de decisão sobre o planejamento e destinos da cidade. O OP foi considerado inovador para gestão dos recursos públicos em sua época de criação, conduzindo as discussões de investimentos de recursos públicos juntamente com a comunidade que receberia o recurso (SEBASTIÃO, 2017).

Com o Orçamento Participativo o Poder Executivo precisa realizar reuniões de audiência pública para verificar, com os cidadãos, quais são as suas reivindicações e sugestões, para um melhor direcionamento dos recursos públicos. Desta forma, promove a interação entre a população e os dirigentes municipais, o que pode resultar em uma distribuição mais equilibrada dos recursos públicos. (SEBASTIÃO, 2017, p. 6)

O primeiro território a ser descrito é a região Lomba do Pinheiro, onde se localiza uma das escolas, a Escola Estadual de Educação Básica Agrônomo Pedro Pereira, ou somente Agrônomo, como é chamada pela sua comunidade escolar. A escola Agrônomo está localizada no bairro Agronomia, mas inserida na região Lomba do Pinheiro, conforme as diretrizes que regulam as divisões territoriais da cidade. No segundo momento, a região do Centro será apresentada, especificando o bairro Petrópolis, as peculiaridades e características da Escola Estadual de Educação Básica Florinda Tubino Sampaio (para a comunidade escolar, o nome Tubino é a abreviação utilizada para o nome da escola).

No site do observatório da cidade, é possível identificar todos agrupamentos dos bairros e as divisões a partir do OP:

Mapa 1: Mapa de Porto Alegre conforme as regiões do Orçamento Participativo.

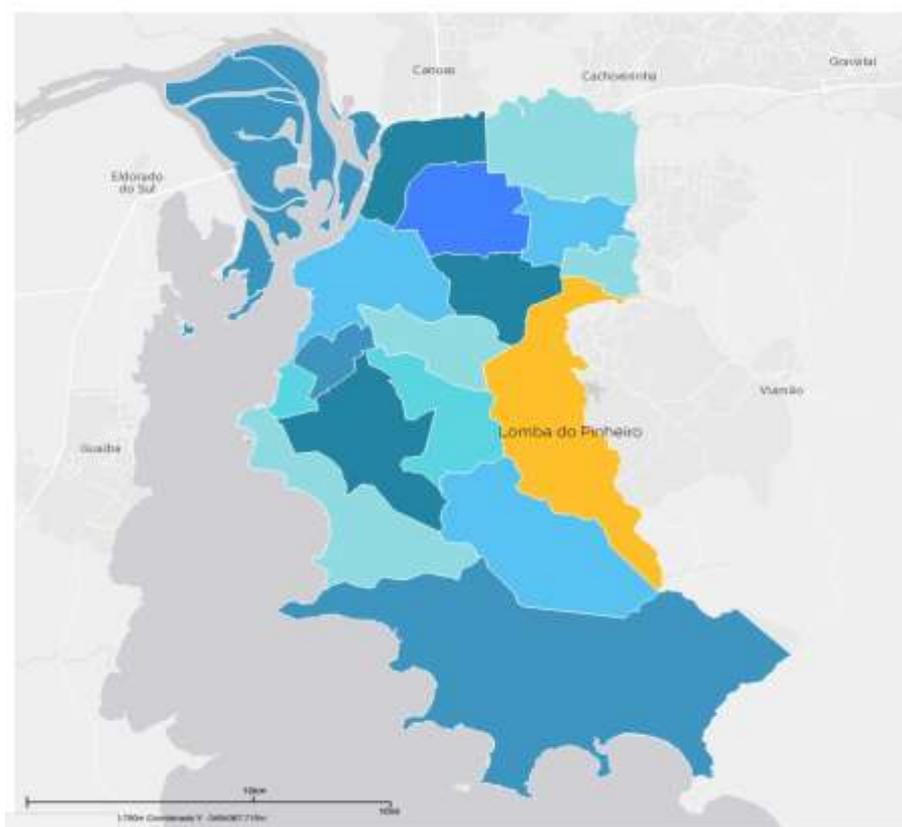


Fonte: ObservaPOA < <http://www.observapoa.com.br/>

2.1 A REGIÃO LOMBA DO PINHEIRO

O mapa 1, ilustra os bairros Agronomia e Lomba do Pinheiro fazendo fronteira entre si, representados na tabela 1 pelos números 2 e 43. Na Figura 2, os dois bairros estão marcados na cor amarela mais fraco. Assim, os dados apresentados e as análises realizadas a respeito da escola APP, estarão vinculadas ao território Lomba do Pinheiro, necessitando em determinados momentos apresentar as características e peculiaridades presentes em cada bairro.

Mapa 2: Porto Alegre, Região Lomba do Pinheiro

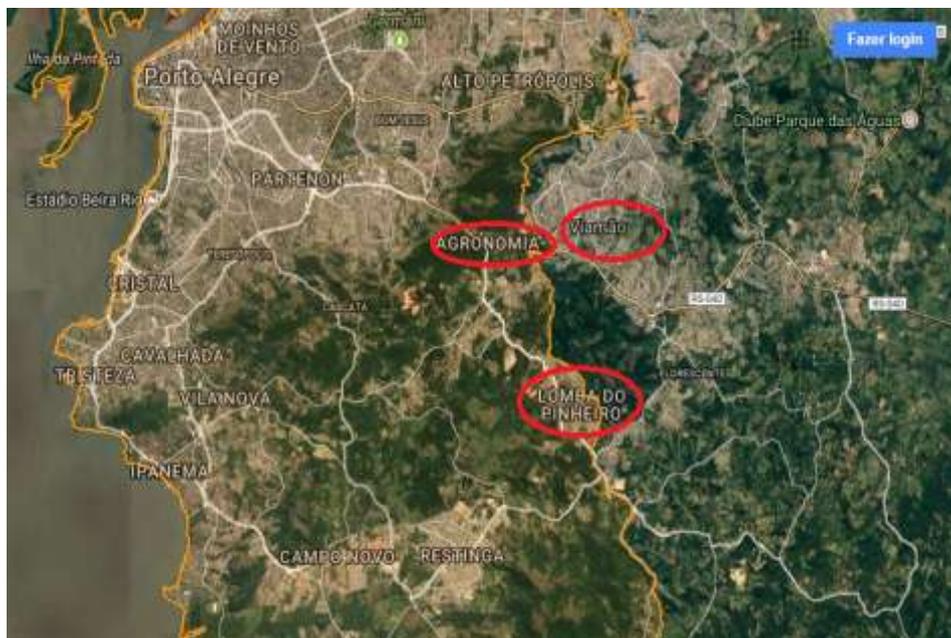


Fonte: ObservaPOA.

Uma terceira fronteira caracteriza essa região, a divisa com o município de Viamão. Cabe destacar a facilidade de acessar Porto Alegre por esses bairros, devido a uma grande avenida que leva ao centro da capital, local de grande concentração de comércio: a Avenida Bento Gonçalves, onde se localiza a escola estudada. A região está a aproximadamente 15,4 Km de distância do centro da metrópole, 1h30 de transporte público nos horários de maior movimento com um grande fluxo de linhas de ônibus que

realizam esse trajeto, além das linhas intermunicipais, que se deslocam ao município de Viamão.

Figura 2: Divisa do Município de Viamão com os Bairros Agronomia e Lomba do Pinheiro.



Fonte: Google maps, acesso em jun. de 2018.

O Observa POA, ao dividir as regiões da cidade conforme o OP, gera dados significativos sobre essas localizações, como saneamento básico, índices escolares, número de habitantes, rendimento das famílias, entre outros. A Lomba do Pinheiro, região observada, é composta por 62.314 habitantes (IBGE, 2010), distribuídos nesses dois bairros, Lomba do Pinheiro e Agronomia, com área total de 50,65 km² (Observa POA, 2010). Um aspecto relevante desta região da cidade, para assim compreender o entorno e a dinâmica da grande oferta de transporte público, é a presença do campus universitário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A UFRGS está localizada no Bairro Agronomia desde meados do século XX, quando ainda não era uma Universidade Federal, denominava-se Faculdade de Porto Alegre e abrangia cursos específicos, como direito e medicina. (BENITES, 2006, p. 40). O bairro se caracterizava como uma área estritamente rural (PROCEMPA), e começou a abrigar o campus da faculdade de Porto Alegre, a partir de 1913. A primeira instalação de caráter universitário, foi o Instituto de Agronomia e Veterinária (PROCEMPA).

[..] com a criação da UFRGS, o referido departamento e a sua estrutura foi por ela absorvido, e essa atividade universitária trouxe uma relativa expansão para a região. A partir de meados da década de 1970, alguns institutos da UFRGS, sediados no campus central da mesma, começaram a ser deslocados

para uma área no bairro, próximo da divisa com o município de Viamão. (PROCEMPA, p. 4)

Com a expansão da universidade para essa região, as facilidades de deslocamento são percebidas, assim como a expansão da área pertencente ao bairro Lomba do Pinheiro, que na década de 1940 abrigava fazendas, tendo caráter quase que exclusivamente rural. Atualmente é um bairro heterogêneo, contendo núcleos densamente povoados, áreas verdes e de preservação ecológica (PROCEMPA). Assim como a Avenida Bento Gonçalves, a Avenida João de Oliveira Remião, tem um papel fundamental nessa região, atravessando de ponta a ponta o bairro Lomba do Pinheiro e constituindo-se em via de acesso ao município de Viamão. Essas duas avenidas são as principais rotas de acesso a essa localidade, contribuindo diariamente para a locomoção de seus moradores, além da comunidade acadêmica que se desloca até o campus da UFRGS. A construção dessas vias, e as histórias que as cercam, são narradas em diversos artigos que descrevem e analisam a construção da capital gaúcha, as características da organização e do planejamento urbano da cidade entre o século XIX e o século XX. Nesse período ocorre uma expansão da cidade em direção aos novos bairros, pois a região central passava por uma reforma de “higienização” visando condutas “civilizadas” (UEDA, 2006). Assim, conforme Ueda (2006), os becos, os indesejados e as pessoas de baixo poder aquisitivo seriam removidos dos centros.

O desenvolvimento urbano de Porto Alegre se deu por ondas concêntricas, ou semicírculo, em cujo vértice situa-se a península onde se localiza o Centro Histórico. O crescimento espacial acompanha impulsos em torno deste centro, e à medida que a cidade cresce, as “vilas” são “empurradas” para áreas mais afastadas. (WEIMER, 2017, p. 2)

Ruas e avenidas são abertas e modificadas nesse período, além de boa parte do centro ser reformado. Os “novos” bairros, ou “vilas”, como menciona Weimer (2017), tomaram características específicas que modificaram suas formas iniciais como espaços com atividades rurais, passando assim pelo processo de urbanização e expansão. Conforme Ueda:

o alargamento das avenidas da cidade, ruas retas e amplas, com alienações regulares, cruzamentos que recortam boa parte do espaço urbano. Construir largas avenidas era redimensionar o espaço urbano e fazer com que as pessoas circulassem com mais facilidade. (UEDA, 2006. p. 147)

A localidade da Lomba do Pinheiro que até o momento pertencia a pequenos comerciantes e agricultores, passa a tomar aspectos das vilas que encontramos até o presente na cidade, com feições de urbanização, ampliação e ruas alargadas

(PROCEMPA). Cruzando essa extensão de território, sua avenida abrange hoje uma parte da história da cidade:

O comerciante João de Oliveira Remião, foi um dos moradores mais antigos do bairro, cultivando terras e criando animais. Os moradores da Lomba do Pinheiro são, na sua maioria oriundos do interior do estado e, a partir da década de 1960 e 1970, passa a receber pessoas de outros bairros da cidade. (PROCEMPA, p. 61)

Esse processo de ampliação, gerou desigualdade para os habitantes que hoje são moradores do bairro Lomba do Pinheiro. Conforme os dados do Observa POA, obtidos a partir do censo demográfico de 2010, a região possui como rendimento médio dos responsáveis por domicílios, 2,07 salários mínimos, dado esse inferior quando comparado à média da cidade de Porto Alegre, cuja população em 2016 tinha como rendimento médio 4,1 salários mínimos (IBGE). Conforme Marzulo (2009), grandes metrópoles possuem como característica a segregação das classes populares nas fronteiras das cidades. Esta segregação é típica do processo histórico da sociedade de mercado e um marcador relevante para pensar, uma vez que a região da Lomba do Pinheiro está em uma parte de fronteira da capital, portanto às margens da sociedade que ocupa espaços privilegiados.

Outros aspectos também se tornam relevantes para os processos educacionais. Como anteriormente citado, a presença da UFRGS é um fator que contribui para o desenvolvimento dessa localidade. Juntamente com o campus universitário, há também uma escola de ensino de formação básica (escola de ensino fundamental e médio) o Colégio Aplicação da UFRGS (CAp), mantido pela universidade. Mas sua forma de acesso é através de editais e seus alunos/as são sorteados (conforme página do CAp, 2018). Assim crianças e adolescentes oriundos de diversos bairros acessam o colégio, não necessariamente moradores da Lomba do Pinheiro. Conforme Benites:

O processo de seleção acontece uma vez ao ano, aberto para a comunidade em geral, são ofertadas vagas para o primeiro ano do ensino fundamental, primeiro ano do ensino médio. É publicado um edital oficial, contendo as informações para as inscrições e o sorteio, bem como a data e quantidade de vagas, em jornal de grande circulação em Porto Alegre. [...] A inscrição para participar do sorteio é realizada no próprio colégio, e as vagas são sorteadas publicamente. Após o sorteio, os pais/responsáveis, realizam entrevistas com a Área de Orientação e Psicologia Educacional da Escola, sendo esta etapa, uma parte fundamental para a matrícula do aluno na escola (BENITES, 2006, p. 56).

Desta forma, o acesso ao CAp não ocorre de forma direcionada aos moradores dos bairros ao redor, e sim aberto a toda cidade, o que torna outras escolas, muitas delas vinculadas ao governo do estado do RS, uma opção mais acessível.

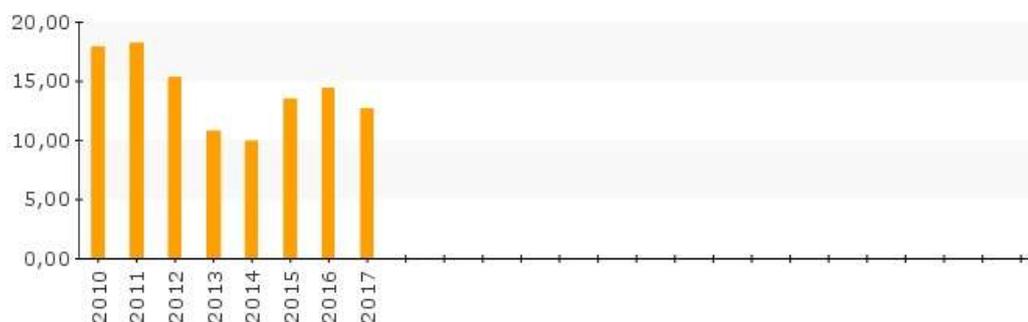
Essa região conta com treze escolas da rede estadual de educação e sete escolas vinculadas à rede do município de Porto Alegre (Observa POA, 2017), totalizando 21 instituições públicas de ensino. Essas escolas atendem em diversos níveis, ensino fundamental, ensino médio e ensino de jovens e adultos (EJA). Atualmente há 1.611 alunos matriculados no ensino médio (Observa POA) da região. A região possui somente 6 instituições privadas, e nenhuma delas oferta vagas para o ensino médio. Considerando esses números, pode-se afirmar que as populações pertencentes aos bairros estudados são em sua maioria estudantes da rede pública.

O percentual que corresponde a desistência ou abandono escolar no ensino médio, apresenta taxas elevadas diante do número de matriculados. Embora em 2014 a taxa de abandono estivesse em 10%, o menor índice, ao longo dos anos seguintes, o percentual aumentou para quase 15% entre 2015 e 2017.

Gráfico 1: Abandono escolar na região Lomba do Pinheiro, 2010 a 2017.

Região Lomba do Pinheiro

Abandono escolar - Ensino Médio



Unidade: Percentual

Fonte: ObservaPOA.

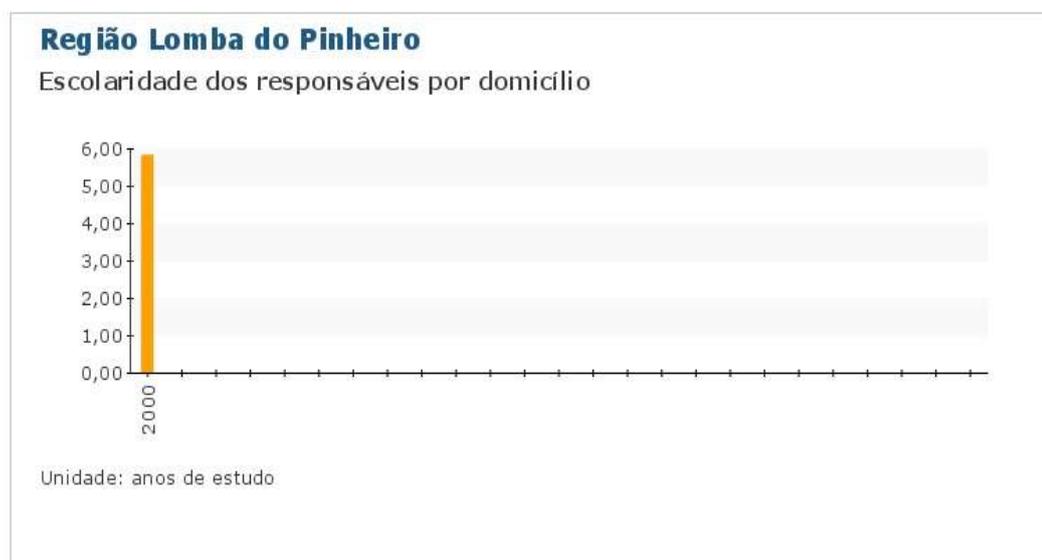
Nadir Zago (1998), analisa que não é cumprida na prática a Lei nº 5962, em vigor desde a década de 70, que amplia a obrigatoriedade do ensino a crianças e adolescentes de quatro para oito anos, extensiva à população de 7 a 14 anos. O abandono e retorno escolar é uma questão relevante no Brasil, o atraso escolar entre a idade e a série cursada mostra a dificuldade de permanência e a necessidade de políticas mais efetivas para essa faixa etária:

Nestes casos, o curso escolar acontece geralmente dentro de um processo descontínuo no tempo, permeado por entradas, saídas e retorno à escola, fenômenos estes que acentuam a distância entre a idade do aluno e a idade escolar. A constatação a que se pode chegar, é do atraso escolar que não é

resultado de deficiências intelectuais, mas de uma situação complexa que conjuga problemas de diferentes ordens. Os percursos escolares assim identificados, reúnem realidades sociais e econômicas muito próximas, caracterizadas, seja pela falta crônica de recursos e instabilidade de emprego, seja pela luta contínua para resolver problemas imediatos de sobrevivência e moradia, situações estas frequentemente acompanhadas de mobilidade geográfica acentuada e da introdução precoce dos filhos no trabalho. (ZAGO, 1998, p. 65)

Observa-se que o percentual de abandono diminuiu em 2013 e 2014 se compararmos ao ano de 2010, quando se inicia a tabulação dessa informação, mas o aumento de 2014 até 2017, demonstra que nessa região a educação é um indicador inquietante, que sofre oscilações consideráveis no intervalo de poucos anos. No ano 2000, os chefes de domicílio estudavam em média somente seis anos.

Gráfico 2: Escolaridade dos responsáveis por domicílio.



Fonte: ObservaPOA.

Zago, ao realizar uma pesquisa sobre abandono escolar no município de Florianópolis, entrevistando especificamente as famílias de crianças matriculadas na rede pública aponta alguns fatores determinantes para mulheres que são chefes de família. As mães afirmam que os estudos, ou a permanência na escola, é algo elementar no cotidiano dos grupos familiares das classes populares (Zago, 1998). Uma das entrevistadas afirma:

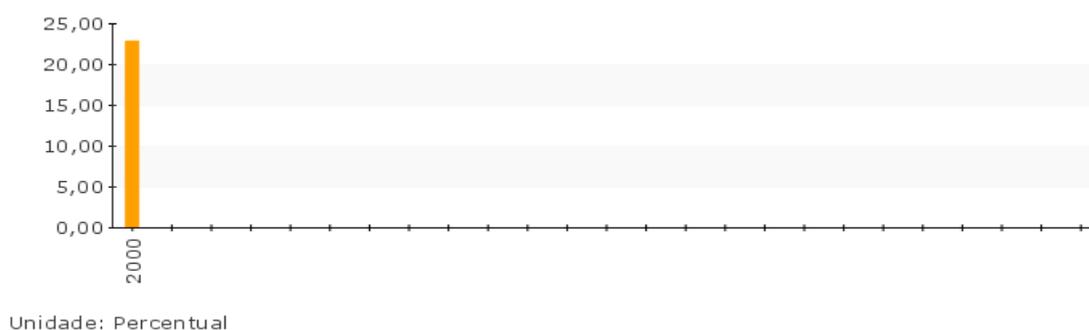
O discurso desta mãe, parece neste sentido, bastante ilustrativo: Enquanto eu tive saúde eu vô mantê meus filhos na escola, esse é meu pensamento. Eu sempre digo: a mãe tá aí sofrendo na casa dos outros, então estudem prá não sofrê como a mãe de vocês (mãe de dois filhos, ocupação, faxineira). (ZAGO, 1998, p. 70)

A entrevista apresentada, torna nítida a situação das classes populares brasileiras, onde o abandono escolar se faz presente apesar da educação ser um valor central nas famílias. Isto em função de condições econômicas e sociais que acabam gerando esse abandono. No ano 2000 o analfabetismo funcional dessa localidade correspondia a quase 25% (Observa POA). Um levantamento realizado por Messias Costa (1988), demonstra que nos anos 70, 11% da população brasileira com idade superior a 15 anos, não sabia ler nem escrever. No censo demográfico de 1980, a taxa de analfabetos com idade superior a 15 anos, encontrava-se ainda em torno de 26% (COSTA, 1988, p. 43). Soares (2001) faz uma estimativa sobre o abandono escolar no Brasil: a cada 1000 crianças que iniciam a 1ª série, menos da metade chega a 2ª série.

Gráfico 3: Analfabetos funcionais região Lomba do Pinheiro.

Região Lomba do Pinheiro

Analfabetismo funcional



Fonte: ObservaPOA.

O comparativo dos dados obtidos nos anos 80 no Brasil, diante dos dados dos anos 2000 na região da Lomba do Pinheiro, elucidam a carência da população analisada quanto à permanência e acesso à educação como ferramenta de mudança e até mesmo ascensão econômica e social. Costa (1988) afirma que a má distribuição de renda no Brasil, e os altos níveis de analfabetismo entre outros fatores, são características relevantes em países pobres. Estas são características presentes na região da Lomba do Pinheiro.

Estas condições tomadas em conjunto podem levar as pessoas à crença de que a educação é algo necessário para melhoria do padrão de vida. Além disso, a importância que as pessoas emprestam à educação talvez seja devida principalmente ao fato de ser ela alternativa mais segura para se atingir determinado nível de bem-estar sem incorrer em elevados riscos. (COSTA, 1984, p. 45)

Apesar da permanência compulsória das crianças nas escolas, conforme leis de diretrizes da educação, a mesma não garante a continuidade dos estudos, salientando o déficit de educação que vivemos ainda hoje nas regiões periféricas das capitais brasileiras.

2.2 A REGIÃO CENTRO

O bairro que será apresentado nesse subcapítulo, o Petrópolis, localiza-se em uma região considerada “privilegiada” na cidade de Porto Alegre, com características discrepantes em comparação ao descrito anteriormente. A região Centro, conforme o OP, é composta por 18 bairros: Auxiliadora, Azenha, Bela Vista, Bom Fim, Centro, Cidade Baixa, Farroupilha, Floresta, Independência, Jardim Botânico, Menino Deus, Moinhos de Vento, Mont’Serrat, Petrópolis, Praia de Belas, Rio Branco, Santa Cecília e Santana. Dados do IBGE (2010) mostram que nesse território há 276.799 habitantes, representando 19,64% da população de Porto Alegre. A área ocupada pela região, conforme o Observa POA, é de 26 km².

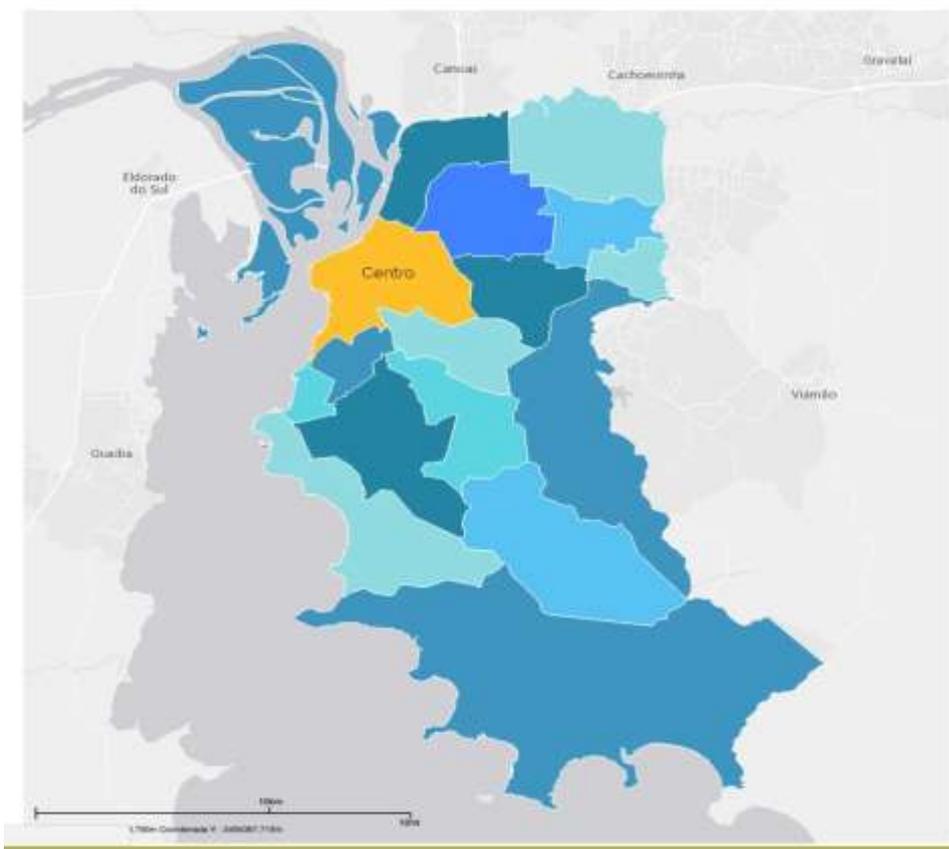
Conforme a PROCEMPA, o bairro Petrópolis recebeu seus primeiros moradores na década de 30, com as particularidades de crescimento das cidades conforme citado anteriormente. Os primeiros moradores do bairro eram oriundos tanto do interior do Estado, como famílias que residiam no centro da capital e que, a partir da década de 40, procuraram áreas mais afastadas para moradia (PROCEMPA, p. 80). Um fato interessante sobre a localização, é que na década de 30, o ponto era conhecido como local de veraneio de algumas famílias porto-alegrenses, pelo clima ameno e a arborização do local (PROCEMPA).

A facilidade de acesso se dá com a construção de uma via, nomeada primeiramente de “Caminho do Meio”, onde as primeiras linhas de bonde circulavam, para esse “lado” da cidade. As linhas eram a João Abbott e Petrópolis (PROCEMPA). Daniel de Mello Sanfelici, ao estudar o desenvolvimento econômico e imobiliário dessa região, assim como outros autores, mostra a industrialização dos centros urbanos brasileiros, como principal fator de expansão das metrópoles:

Com o processo de industrialização e de complexificação social, o poder público passou a se preocupar mais em investir em infraestrutura para equipar a área central da cidade, abrindo avenidas e instalando redes de bondes elétricos e iluminação, sobretudo durante as administrações de Otávio Rocha (1924- 1928) e Alberto Bins (1928-1937). (SANFELICI, 2009, p. 52)

Atualmente a Avenida Protásio Alves, que possui uma ampla extensão do centro até a zona norte de Porto Alegre, com mais de 12 km, é a principal via de acesso ao bairro, dividindo o mesmo nos dois lados da avenida, uma parte fazendo fronteira com o bairro Jardim Botânico, e a outra mais próxima ao bairro Auxiliadora.

Mapa 3 : Região Central de Porto Alegre.



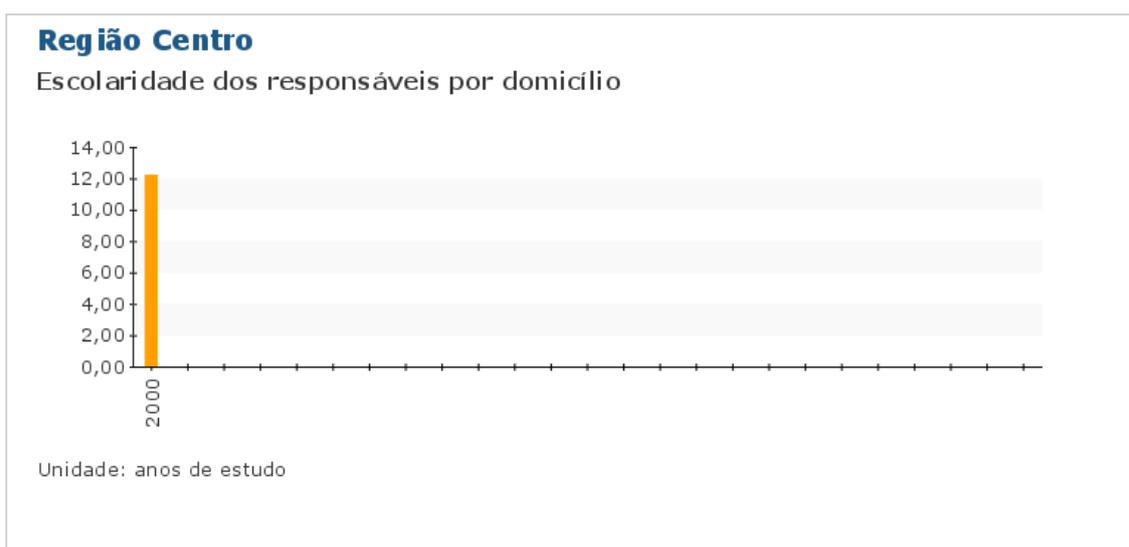
Fonte: ObservaPOA.

O censo demográfico de 2010, apontou um o rendimento médio dos responsáveis por domicílio de 8,81 salários mínimos, ficando assim evidente a diferença do padrão econômico e social da região central em relação à região descrita anteriormente. Perfil que pode ser identificado com facilidade no bairro Petrópolis desde a década de 50 (PROCEMPA), quando se tornou um local atrativo para as classes altas de Porto Alegre, valorizando assim terrenos e imóveis no local. Alguns fatores foram cruciais para essa “valorização”, como por exemplo a abertura da Avenida Nilo Peçanha e a construção do shopping center Iguatemi. Daniel Sanfelici (2009), ao estudar o grande crescimento imobiliário, salienta que a expulsão dos mais pobres para regiões mais afastadas, garantiu uma elevação significativa nos valores das moradias no bairro

Petrópolis. Sanfelici (2009) ao tabular dados relativos aos bairros da capital encontra nos bairros Moinhos de Vento, Assunção, Bela Vista, Rio Branco, Petrópolis, Ipanema e Santa Teresa, a maior parte dos imóveis com valores acima de 300 mil reais. Desta forma, três bairros que correspondem a região analisada destacam-se como os mais ricos: bairro Moinhos de Vento onde 90% das ofertas de imóveis estão acima de 300 mil reais, com salário médio dos responsáveis de domicílios de 29,33 salários mínimos; Bairro Bela Vista com 67,8% dos imóveis acima de 300 mil reais, e a renda dos responsáveis do domicílio é de 34,68 salários mínimos e o bairro Petrópolis onde 55,7% dos imóveis possuem valores acima de 300 mil reais e a renda média dos responsáveis do domicílio é de 20,37 salários mínimos (SANFELICI, 2009, p. 64).

Vinculando os indicadores supramencionados (assim como realizado anteriormente) com as taxas relacionadas à educação observa-se a discrepância quanto aos anos de estudos dos responsáveis por domicílio:

Gráfico 4: Escolaridade dos responsáveis por domicílio região do Centro.



Fonte: ObservaPOA.

O tempo médio de permanência na escola nessa região, em 2010 estava em torno de 12 anos. Dados do Observatório da cidade, ainda sobre educação, demonstram outras situações que divergem dos demais locais analisados, como o número de instituições educacionais. No ano de 2017, havia na região central 215 escolas de educação básica, ou seja, escolas com ensino fundamental e médio. Dessas 215, 143 são particulares, 49 pertencem ao quadro de escolas do Estado do RS e somente 9 escolas de ensino fundamental vinculadas ao município de Porto Alegre. Isto é, mais da metade da oferta

educacional da região do centro, está na rede privada de educação, salientando novamente o poder econômico desses bairros. Levin (1984), realiza a comparação entre renda e acesso a escolaridade na sociedade brasileira:

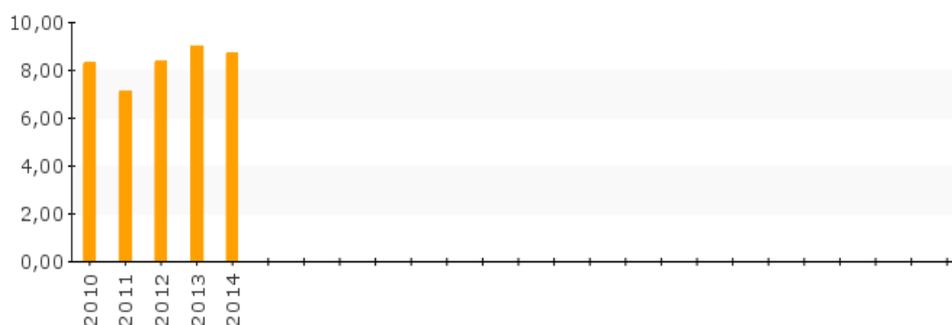
O acesso à educação tende a diferir sistematicamente de acordo com as vantagens sociais da população. [...] o pobre é relegado às escolas públicas enquanto o rico matricula seus filhos nas escolas particulares. Isto não somente proporciona uma diferença sistemática na qualidade da educação em favor das crianças de origem social mais privilegiadas, como também mina o apoio político às escolas públicas. (LEVIN, 1984, p. 30)

Ao comparar o percentual de abandono escolar, que no ano de 2014 ficou abaixo de 9% (conforme gráfico 5), é perceptível que no centro há uma maior permanência na escola, comparada aos indicadores da região Lomba do Pinheiro onde o abandono chegou perto dos 20% em alguns períodos. No centro, o marcador correspondendo ao analfabetismo funcional, em 2010, conforme o IBGE foi inferior a 1%.

Gráfico 5: Abandono escolar no ensino médio.

Região Centro

Abandono escolar - Ensino Médio



Unidade: Percentual

Fonte: ObservaPOA.

A medida efetuada pela lei de permanência escolar e o acesso universal a educação n° 6155, de 13 de julho de 1990, não garantiu ao longo dos anos no Brasil o acesso e a continuidade dos estudos para uma parcela da população. Levin (1984) afirma que mesmo tendo uma maior distribuição de renda, o impacto no rendimento escolar poderá não ser substancial para as camadas baixas.

2.3 A ZONA LESTE E AS DISPARIDADES TERRITORIAIS/SOCIAIS

Ao iniciar a pesquisa na escola Tubino, foram identificados dados relevantes sobre a população que frequenta a escola como estudante. No primeiro dia de campo, enquanto caminhava pela escola para assim conhecer sua estrutura com a vice-diretora do turno da manhã, quando questionada sobre o público que a escola atendia, ela mencionou as regiões da cidade nas quais seus alunos residem:

Pode ver, nossos alunos têm tênis bom, celular bom, melhor que eu! São a maioria de padrão melhor de vida... eles vêm principalmente da Bom Jesus, da Vila Jardim, do Morro Santana, de tudo quanto é canto, até do Partenon tem gente aqui! Já tivemos gente de Viamão, não lá de Viamão, ali da divisa, sabe? Aqui da volta um ou outro. Pra estudar na nossa escola, nos procuram sabe, sabem que somos referência (Diário de campo, abril de 2018).

A partir da informação obtida, e posteriormente de outras situações, tornou-se evidente que a grande parte dos adolescentes e jovens que frequentam a Tubino, escola da rede pública localizada no bairro Petrópolis, são em sua maioria oriundos de bairros pertencentes a outras regiões. A grande facilidade de locomoção promovida pela Avenida Protásio Alves, assim como a própria localização da escola, perto de pontos de ônibus que levam aos bairros periféricos da cidade, e sua proximidade com a zona leste, a cerca de 5 km de distância de bairros populares como Vila Jardim, Morro Santana e Bom Jesus. Zuccarelli e Cid (2010) ao realizarem um estudo na cidade do Rio de Janeiro demonstram que famílias oriundas das favelas com um nível cultural e social um pouco mais elevado, muitas vezes procuram acesso a uma escola distante de suas residências com o intuito de “chegar a uma escola tida como de qualidade”. Para tanto chegam a percorrer mais de 10 km de suas moradias. Essas dinâmicas serão abordadas nesse trabalho e serão extremamente relevantes para identificar as expressões da desigualdade social na escola Tubino. Desta forma, abordarei nesse subcapítulo as características da região zona leste de Porto Alegre de onde vem boa parte dos estudantes da Tubino.

Situada próxima a região do centro, a zona leste já foi considerada uma parte da cidade periférica, mas atualmente, seus bairros são considerados próximos ao centro da cidade. Seus bairros têm acesso facilitado pela longa avenida Protásio Alves, que divide e une ao mesmo tempo oito bairros que compõe essa região: Bom Jesus, Chácara das Pedras, Jardim Carvalho, Jardim do Salso, Jardim Sabará, Morro Santana, Três

de classe média que também se localizam nesta região da cidade, como Chácara das Pedras e Três Figueiras. Conforme o *ranking* elaborado por Sanfelici (2009) e já mencionado anteriormente, o espaço ocupado pelo bairro Três Figueiras está na segunda posição quanto a especulação imobiliária com uma oferta de 80% dos imóveis com o valor acima de 300 mil reais e uma população com rendimento médio em torno de 37 salários mínimos. Tendo como um dos seus padrões de residência, os condomínios fechados e altamente monitorados para reforçar a segurança. Conforme Teresa Caldeira, as populações que vivem perto das favelas, constroem seus “enclaves fortificados” (CALDEIRA, 2000), a fim de se proteger da pobreza. Conforme a PROCEMPA, o desenvolvimento desse bairro iniciou na década de 1960, com grandes escolas da rede particular de ensino como o Colégio Farroupilha, fundado pela Associação Beneficente Alemã e o Colégio Anchieta fundado pelo padre jesuíta Francisco Trappe. A construção da Avenida Nilo Peçanha foi responsável pela expansão dessa região, que mais tarde iria abrigar um grande *shopping center*, fator importantíssimo para o crescimento do poder aquisitivo de seus moradores:

O estudo realizado por Clarice Maraschin (1993) observou transformações importantes na sobrevivência às instalações do Iguatemi, em 1982. Em todas as zonas em que circundam o empreendimento houve incremento da renda média familiar, no período que compreende de 1974 a 1986, quando da realização de duas pesquisas de renda familiar, e valorização dos terrenos. Os bairros Três figueiras, Chácara das Pedras e Boa Vista, que já vinham recebendo moradores de extrato de renda mais elevados, se consolidaram como “bairros nobres” da cidade (SANFELICI, 2009, p. 97)

Nos limites dos bairros Chácara das Pedras e Três Figueiras, que ocupam o mesmo “lado” da Avenida Protásio Alves, encontra-se ainda hoje o Quilombo da “Família Silva”, que resiste até o momento ao desenvolvimento capitalista da região, mantendo o território que no passado era exclusivamente de escravos negros (PROCEMPA, p. 105).

Em contraste com o padrão econômico destes bairros observa-se realidades totalmente distintas. Os bairros Bom Jesus, Vila Jardim, Jardim Carvalho, Jardim do Salso e Morro Santana, constituem atualmente espaços de classe popular, de “vilas” que sofrem com a precarização de serviços públicos, além de baixo rendimento mensal familiar.

A maior parte desses bairros estão situados no “outro lado” da Avenida Protásio Alves, como o Bairro Bom Jesus, Jardim do Salso e o Jardim Carvalho. O único bairro que divide o espaço territorial com os considerados “nobres” é a Vila Jardim.

Discrepâncias maiores são encontradas quando se considera o bairro Bom Jesus, um dos setores “escondidos” pela Avenida Protásio Alves. Além de ser o maior bairro em Km² da zona leste da capital, seus limites se encontram com grandes avenidas, como: Ipiranga, Cristiano Fischer e a já mencionada Protásio Alves. O bairro Bom Jesus é considerado um dos principais da zona leste, pelo histórico social, pela grande extensão territorial e também por ser um local de disputas relacionadas a facções criminosas da capital, sempre vinculadas a altos níveis de violência e tráfico de drogas. Conforme dados obtidos no Mapa da Segurança Pública e Direitos Humanos de Porto Alegre, publicado em 2014, a Bom Jesus está na 3ª posição quanto ao número de homicídios, ficando atrás somente dos bairros Restinga e Santa Teresa, localizados na zona sul da capital.

Com o crescimento populacional dessa região, a maior parte das pessoas tinham situações financeiras não favoráveis. Em meados dos anos 1960 outras partes do bairro começam a ser ocupadas, como a zona mais baixa, a atual vila Fátima, com padrão de ocupações irregulares (PROCEMPA). Com a expansão, a Bom Jesus passa a ter divisões internas por “vilas”, como a Divinéia, Mato Sampaio, Vila Pinto, Fátima, Brasília entre outras. Estima-se que o bairro é subdividido em 10 vilas, conforme o relatório *Narrativas da Violência*:

O bairro Bom Jesus, também conhecido como “Bonja”, é um enclave situado em uma região central de Porto Alegre, cercado de bairros de classe média e média alta. É composto por cerca de dez vilas. [...] a Bom Jesus concentrava, segundo o Censo de 2010, cerca de 30.500 habitantes, representando a maior densidade populacional por quilômetro quadrado do Rio Grande do Sul. Segundo informações da Polícia Militar, a população do bairro cresceu 6,5 vezes desde o Censo de 2000 (NARRATIVAS DA VIOLÊNCIA, 2010, p. 44)

A segunda vila a se expandir, é a Vila Pinto, com um grande número de oferta de áreas desocupadas, os moradores começam a abrigar familiares oriundos do interior em busca de trabalho em Porto Alegre, fazendo assim uma consolidação de núcleos familiares completos a ocupar esses locais, a moradia em alguns casos era construída pela própria família, formando assim os “barracos” (MARZULO, 2009, p. 5). Com esse crescimento considerável, e peculiaridades típicas de favelas e vilas brasileira, como falta de saneamento, creches públicas e acesso a saúde, a divisão também ocorre conforme o rendimento das famílias e o acesso a emprego:

[...] Tomando-se as duas maiores áreas de concentração de baixa renda e baixa empregabilidade no espaço intra-urbano da cidade de Porto Alegre, a saber, os bairros Cruzeiro e Bom Jesus, constata-se que os índices mais altos de baixa empregabilidade e concentração de baixa renda estão no interior do

bairro Bom Jesus, em particular área onde está a chamada Vila Pinto (MARZULO, 2009, p. 4).

Seguindo os marcadores sociais que distinguem essa área, uma relação quase direta é estabelecida entre violência e o bairro Bom Jesus. A disputa de facções do bairro com facções de outras regiões dentro da capital e o tráfico de drogas, assumem hoje um papel de legitimação como um espaço de violência. A “Bonja” é lembrada hoje como um espaço de batalha entre facções rivais. Historicamente, essas disputas se iniciaram em ocupações irregulares nos anos 60 e 70, com famílias vindas de outras áreas, especialmente do estado do Paraná:

Historicamente, a Bom Jesus era controlada por duas famílias rivais, os *Mirandas*, originários de Porto Alegre, e os *Bragés* oriundos do Paraná. Atualmente, os *Mirandas* já quase não existem, atuando em outras frentes do crime, mas surgiu um grupo novo, que está em ascensão, os *Bala na Cara*, que emergiram da cisão entre as famílias rivais e é controlado por uma gangue, cujos membros são predominantemente jovens e adolescentes. (NARRATIVAS DA VIOLÊNCIA, 2010, p. 44)

Os conflitos são presentes dentro e fora do espaço do bairro, pois as gangues em questão disputam locais e pontos de tráfico em quase todos os bairros de Porto Alegre onde o tráfico de drogas é marcante.

Conforme supracitado, o rendimento médio das famílias da região leste estava em 4,77 salários mínimos, conforme dados do IBGE em 2010, alavancados pela classe média alta que está presente nesse território. Mas ao focar alguns grupos originários dos bairros pobres, ou empobrecidos, temos como base trabalhadores que em sua permanência na zona leste desempenham atividades que se caracterizam pela baixa escolaridade (MARZULO, 2009, p. 6). A partir de pesquisa histórica sobre a renda de famílias originárias da Bom Jesus o autor aponta:

As mulheres, na sua totalidade ocupavam cargos de domésticas, na primeira geração das famílias. Hoje, esses membros da primeira geração são responsáveis por parte do sustento monetário da família, através de suas aposentadorias. Em muitos casos suas esposas, as avós, seguem trabalhando como domésticas, no entanto agora como diaristas, enquanto filhos e filhas tendem a constituir famílias muito jovens e trabalham informalmente no comércio ou construção civil (MARZULO, 2009, p. 6)

A zona leste possui um total de 69 escolas, sendo 21 pertencentes ao quadro do estado do RS, 6 vinculadas ao município de Porto Alegre, e 24 à rede particular de ensino¹. Comparando os dados obtidos anteriormente com a região centro, identifica-se

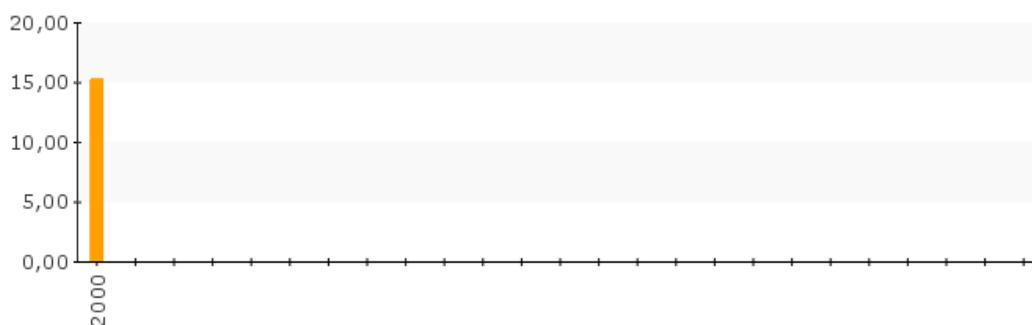
¹ Números correspondentes as escolas de ensino fundamental séries iniciais, finais e ensino médio, escolas de educação infantil não foram citadas, por esse motivo a soma dos números apresentados não resultam em 69.

menos da metade de instituições escolares nesse território, o que pode levar à procura por vagas em outras regiões.

Gráfico 6: Analfabetismo funcional região Zona Leste.

Região Leste

Analfabetismo funcional



Unidade: Percentual

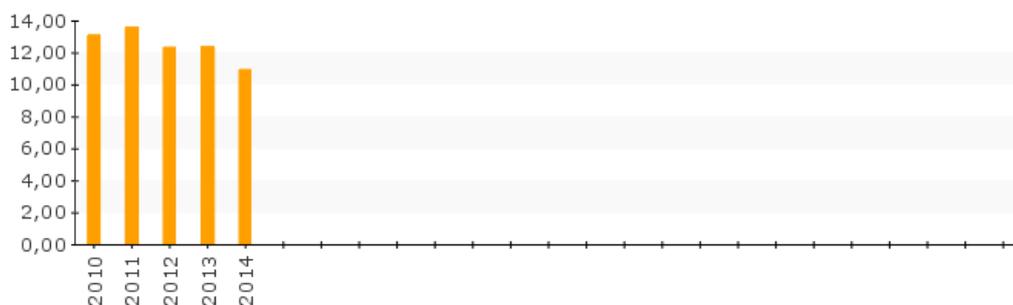
Fonte: ObservaPOA.

Apesar de ser baixo o número de escolas administradas pelo poder público, como vimos anteriormente, são 26 instituições, para uma população em torno de 115 mil habitantes. Os indicadores de abandono escolar apresentam uma queda significativa desde o ano de 2010, como mostra o registro do Observa POA:

Gráfico 7: Abandono Escolar- Ensino Médio.

Região Leste

Abandono escolar - Ensino Médio



Unidade: Percentual

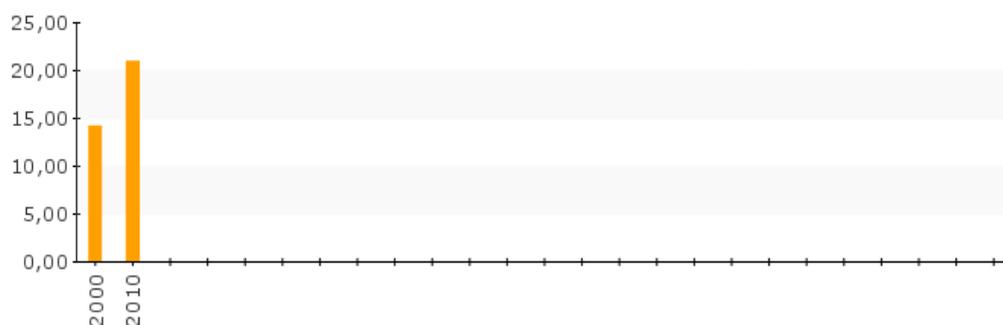
Fonte: ObservaPOA.

A taxa de 2014 está na média de 12%, tendo um declínio de quase 2% em três anos. Mas ainda é um fator relevante a ser estudado nas localidades das grandes metrópoles, onde há presença massiva de desigualdade sociais e econômicas. O número é quase equivalente ao da primeira região apresentada, a Lomba do Pinheiro, que possui características próximas aos bairros da zona leste, como Bom Jesus e Vila Jardim. Marzulo (2009), ao abordar o avanço da escolaridade na Bom Jesus, salienta que alguns indivíduos que fazem parte da segunda geração de moradores do bairro, consegue dar continuidade aos estudos, chegando à escolaridade superior, mas ainda são situações raras nessas comunidades.

Gráfico 8: Pessoas com 25 anos ou mais com curso superior completo.

Região Leste

Pessoas com 25 anos ou mais com curso superior completo



Unidade:

Fonte: ObservaPOA.

O grau de escolaridade equivalente a nível superior completo no ano de 2010 atingiu os 20% nessa região, mas é possível identificar uma mudança quanto a escolaridade nos locais desfavorecidos. Quando a população de determinada região, expande seu território de circulação, seja por motivos de empregos assalariados, que os obrigam a realizar o deslocamento, ou por questões de mudança de moradia, dentro da cidade de Porto Alegre, as mudanças educacionais também ocorrem. Vejamos o caso analisado por Marzulo sobre o bairro Bom Jesus:

Os mais velhos (indivíduos), que tiveram inserção no mundo do trabalho assalariado, demonstram um conhecimento razoavelmente extenso da área da cidade. [...] a 2^o geração (de moradores) que atingem o nível superior de

escolaridade e constroem um controle territorial mais extenso entre o local de estudo, em geral em universidades na periferia da cidade ou em cidade vizinhas (MARZULO, 2009, p. 7)

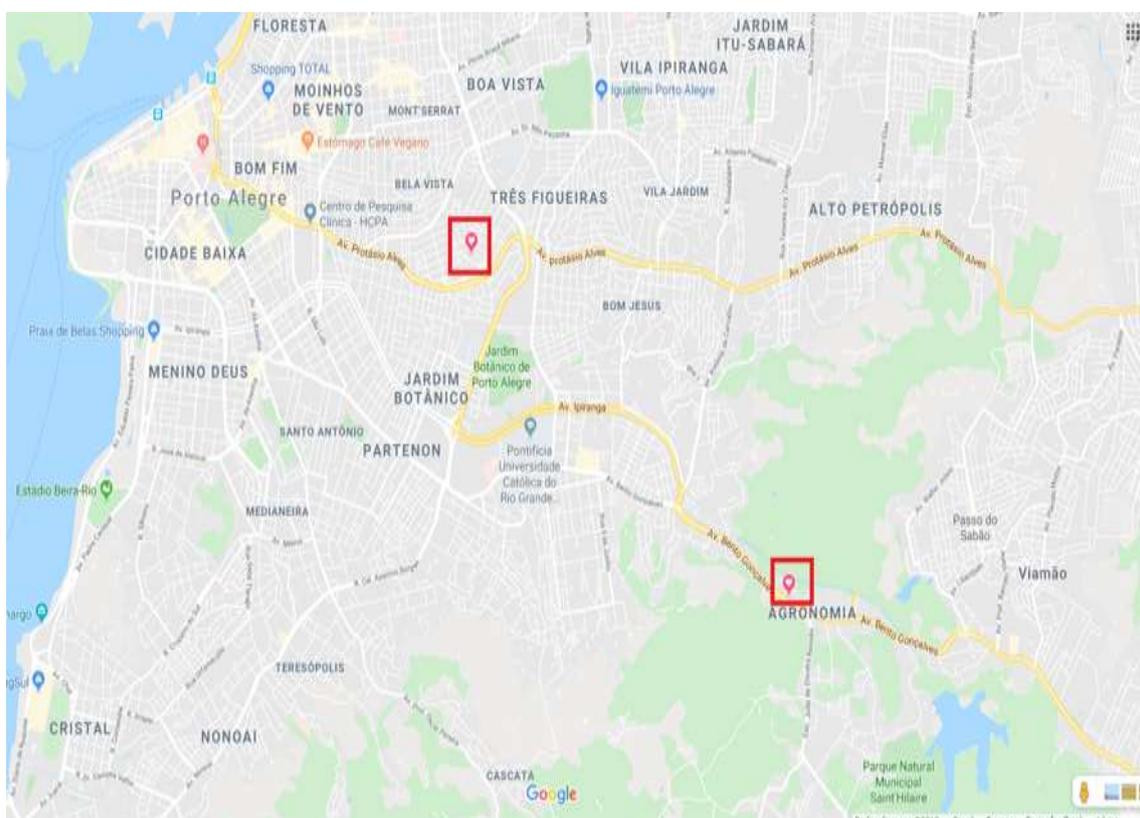
Esses dados relacionam-se diretamente ao tema gerador dessa dissertação, abordado também por Batista e Érnica (2012), ao mencionar que os territórios produzem efeitos na educação. Além da desigualdade socioeconômica e educacional, observa-se uma intensa segregação sociocultural que muitas vezes reproduz a segregação urbana (BATISTA; ÉRNICA, 2012, p. 18). Assim o ciclo de separação e isolamento dos estudantes mais vulneráveis, tende a se manter e perpetuar. Conforme Levin (1984) os estudantes mais pobres não apresentam uma permanência suficientemente longa na escola, ou no âmbito educacional, a ponto de modificar os efeitos desiguais da sociedade.

A seguir apresentarei as características das duas escolas onde a pesquisa foi realizada.

3 AS ESCOLAS FLORINDA TUBINO SAMPAIO E AGRÔNOMO PEDRO PEREIRA

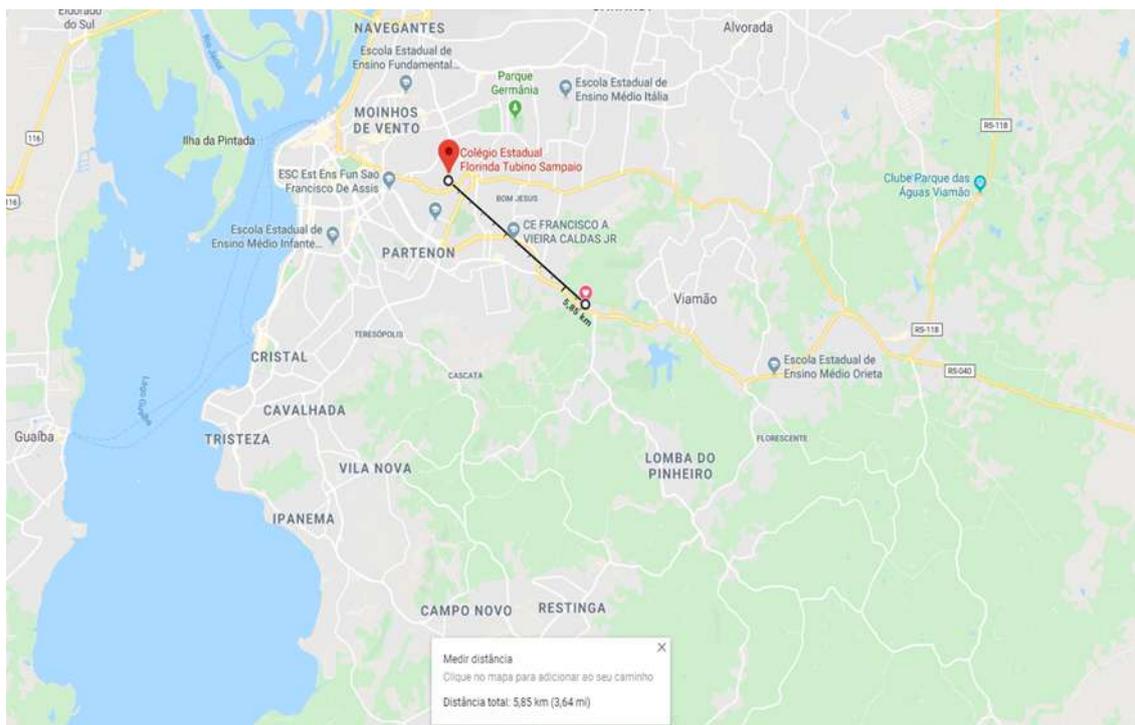
A partir dos territórios apresentados, nesse capítulo as duas escolas pesquisadas serão melhor situadas quanto a suas características e inserções na cidade de Porto Alegre. Inicialmente, situarei a distância em quilômetros (km) entre as escolas e também suas localizações conforme o mapa de Porto Alegre.

Mapa 5: Localização das escolas no Município de Porto Alegre.



Fonte: Google maps, acesso em jul. 2019.

Mapa 6: Distância em Km entre as duas escolas.



Fonte: Google maps, acesso em jul. 2019.

A utilização de ferramentas como o site de busca de mapas como Google permite visualizar a distância entre as duas instituições que numa linha reta representa apenas 5,5 km.

As particularidades de cada escola são apresentadas nos próximos subcapítulos.

3.1 ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA FLORINDA TUBINO SAMPAIO

Meu primeiro contato com “a Tubino”, como a maior parte da comunidade escolar nomeia, aconteceu a partir do meu interesse de pesquisa. Ao longo dos anos ouvi muitos relatos de amigos e colegas que estudaram na Tubino e ressaltavam a qualidade e alto nível do ensino. Quando o ano letivo de 2018 iniciou, no mês de março realizei uma primeira visita a escola. Aguardei então a segunda semana de aula para fazer a apresentação do meu tema de pesquisa e conhecer seu interior. Logo no primeiro contato pude perceber uma diferença entre outras escolas da rede pública que conheci como aluna e como estudante na graduação. Ao chegar no portão da escola fui abordada por um porteiro que solicitou minha identificação e o motivo da minha presença. Fui

então levada até a sala da direção para que eu pudesse fazer a identificação necessária e justificar minha visita, já que não constava como aluna nem como funcionária. Quando expliquei que se tratava de uma pesquisa, pois eu era estudante da pós-graduação da PUCRS, obtive o primeiro retorno negativo. Somente com a carta de apresentação da PUCRS minha permanência seria autorizada.

Vice-diretora do turno da manhã: Aqui na escola pra entrar nas aulas precisa do documento da PUC, dizendo o que tu vais fazer, que tipo de entrevista vais fazer e com quem. Por mim não tem problema acompanhar os professores, só vamos perguntar pra eles e ver o que acham, já que tu não és estagiária, né? Não vai ficar com as turmas (Diário de campo, março 2018).

Estávamos no mês de março de 2018 e o intuito era acompanhar todo o primeiro semestre. Retornei a PUCRS com a solicitação da carta e consegui efetivamente iniciar as observações somente no final de abril de 2018. Essa barreira afastou-me da Tubino, gerando um atraso em comparação a Agrônomo, escola em que pude iniciar as observações na primeira semana de aula. Este já é um primeiro ponto que diferencia a Tubino da segunda escola em que pesquisei.

Retornei então com a carta de apresentação da PUCRS e fui recebida pela vice-diretora. As devidas formalidades e justificativas da pesquisa foram realizadas, e ela então me acompanhou para uma visita no interior da escola, contando sobre a história, a comunidade escolar e a sua construção no bairro Petrópolis.

Para iniciar a história da escola, é importante compreender primeiramente a localização da Tubino no bairro. Localizada na Avenida Montenegro, via de grande movimentação onde predomina a circulação de carros, a escola é cercada por moradias, prédios e casas que contornam os seus muros. Apesar de em frente à escola haver uma parada de ônibus, uma única linha passa por ali, a linha transversal 9 (T9), que circula no bairro Petrópolis. Para acessar outras linhas que realizam a rota até os bairros mais afastados e ao centro da capital, é necessário se deslocar até a Avenida Protásio Alves, caminhando cerca de 3 quadras em aproximadamente 10 minutos.

A estrutura da escola no lado exterior é a de um prédio com pintura recente, com grades em todo seu entorno, portão permanentemente fechado, acessado somente com identificação na portaria. Ao acessar o pequeno terreno da parte da frente, o visitante ainda encontra um segundo portão, que esse sim irá levar até o interior da escola. A vizinhança da escola também conta com esses sistemas de segurança. Ao caminhar pela calçada da escola, notamos que esse bairro possui características residenciais, com prédios novos e modernos, além daqueles de construção mais antiga. Casas com pátio,

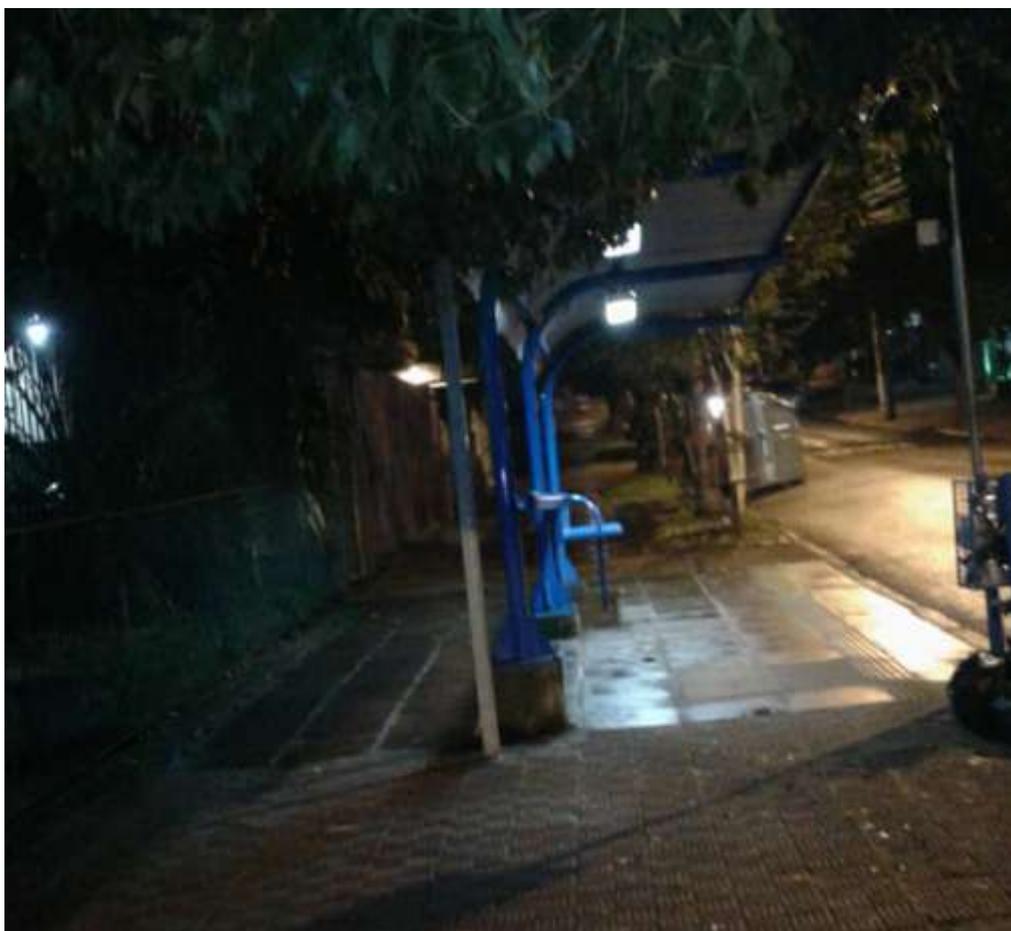
cercas e muros expressam a preocupação com segurança. Acredito que o pedestre, ou mesmo alguém que circula por essa região somente de carro ou de ônibus, passando em frente ao portão da escola, talvez não identifique de imediato que é uma instituição de ensino. O nome da escola não fica evidente, tendo seu letreiro “camuflado” no segundo portão. As cores também dificultam essa identificação, uma vez que as letras que formam o nome da escola estão pintadas da mesma cor que o prédio. As fotos na sequência, mostram a visão da escola para quem circula na calçada. É possível observar a pouca visibilidade do prédio, assim como a parada da linha T9 em frente ao portão de acesso.

Figura 3: Portão da Escola Florinda Tubino Sampaio.



Fonte: Foto do arquivo pessoal, junho de 2018.

Figura 4: Parada de ônibus localizada em frente ao portão da escola.



Fonte: Foto do arquivo pessoal em junho de 2018.

Após as identificações devidamente realizadas ao responsável pela portaria, o primeiro espaço que chama a atenção de quem entra são os murais. Localizados nas duas paredes de acesso à escola, esses espaços são destinados a tornar pública a história e a construção da escola, com fotos, painéis informativos e históricos de educadores que fizeram parte da sua gestão. Esse espaço é fruto de um projeto do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) através do qual estudantes universitários atuam em escolas públicas de todo país, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), promovendo assim a Articulação Universidade Escola (AUE), nome oficial do projeto. Os memoriais, como são chamados pela direção da escola, foram construídos juntamente com os bolsistas do PIBID da PUCRS, em parceria com o professor de história no ano de 2015, a fim de expandir a toda a comunidade escolar o conhecimento sobre a história dessa entidade educacional. Um segundo mural expõe alguns trabalhos de alunos, cartazes realizados em sala de aula etc. O espaço do

Memorial foi destacado com orgulho pela vice-diretora, quando realizava uma apresentação da escola comigo no meu primeiro dia de campo. Caminhamos por todo o primeiro andar conhecendo os principais ambientes:

Nosso memorial foi construído pelo PIBID de história, resgatamos fotos arquivadas, e restauramos algumas, como a da Florinda, estava tudo escondido na secretaria. Trouxemos pra cá, para todo mundo saber a história do colégio (Diário de campo, abril 2018).

Figura 5: Mural que expõe a história da Florinda e a construção da escola.



Fonte: arquivo pessoal, maio de 2018.

Figura 6: Fotos do arquivo histórico da escola, mostrando as primeiras professoras e as instalações educacionais da época.



Fonte: arquivo pessoal, maio 2018.

Figura 7: Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos no saguão de entrada
Tema: semana da família.



Fonte: arquivo pessoal, maio de 2018.

O colégio é fortemente marcado por sua história. Uma das imagens mais relevantes que ocupa o maior espaço na exposição de fotos localizada na entrada do prédio, é a fotografia da professora que auxiliou na construção da instituição como uma escola pública, a Florinda, destacada no meio do mural.

Os relatos do início das instalações do colégio, assim como sobre a sua fundação, estão expostos no memorial. Esse conjunto de informações é de fácil acesso aos membros que circulam na escola, e conseqüentemente a mim como pesquisadora. Desta forma, segue um breve trecho, que irá expor como se constituiu o colégio nos anos de 1970:

O colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio tem suas origens históricas ligadas aos esforços empreendidos por um grupo de pessoas da comunidade local, na cidade de Porto Alegre. A comunidade local do bairro Petrópolis, há

muito tempo ressentia-se da falta de um estabelecimento público escolar, nas redondezas da atual edificação do colégio. Desta luta comunitária iria surgir a criação do Ginásio Estadual do Bairro Petrópolis, que iniciaria suas atividades educacionais em 5 de maio de 1970. A escola foi criada então pelo decreto n° 14.795 de 29 de maio de 1970. Uma figura pública do magistral local, definharia o seu nome, e seguiria em seus anos de início como a patrona da escola. A prof. Florinda Tubino Sampaio, destacada professora da educação pública rio-grandense. Deste modo, após um ano de sua fundação a nova instituição educacional foi denominada Escola Estadual Florinda tubinho Sampaio em homenagem a antiga mestra gaúcha. Em 13 de outubro de 1976 a prefeitura de Porto Alegre entregou a Escola um novo prédio onde é a sua atual sede na Avenida Montenegro, n° 269 (Exposição do Memorial Tubino, capturado no diário de campo).

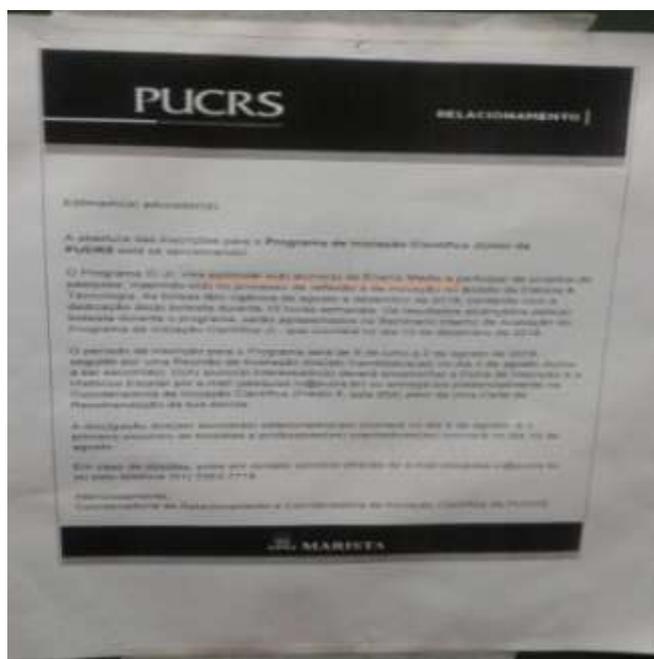
As instalações que compõe a escola parecem novas, com pintura atual, sem pichações ou algo parecido nas paredes. Ao acessar o primeiro “pátio” chega-se ao saguão onde os alunos circulam entre uma sala de aula e outra, além das salas de uso exclusivos dos professores, como a sala dos professores, secretaria e sala da equipe diretiva. Em muitas paredes é possível observar os trabalhos dos alunos expostos em cartazes, algumas divulgações de feiras e eventos pela cidade, como as encontradas sobre a feira de Iniciação Científica da PUCRS, destinada ao ensino médio, com o intuito de estimular a participação dos jovens em projetos científicos, além de oportunidades de estágio. Conforme as imagens:

Figura 8: Mural de divulgação de estágios nos corredores da Escola Florinda Tubino Sampaio.



Fonte: arquivo pessoal, maio de 2018.

Figura 9: Divulgação do Programa de Iniciação Científica- PUCRS.



Fonte: arquivo pessoal, maio de 2018.

O acesso a todas essas salas de convivência entre alunos e equipe escolar, convergem para a parte central do saguão. Esse formato facilita a identificação de entrada e saída de pessoas das salas de aula e da própria escola. Identificação essa realizada pela própria direção ou coordenação escolar. Na primeira visita a escola, aguardei por alguns minutos a diretora me receber na sala das direções. Ali pude identificar a presença de câmeras de segurança em pontos específicos, como no saguão e na parte exterior “dos fundos”. A sala era composta por uma antessala, com um computador e cadeiras de espera. Somente uma segunda porta acessa a sala da diretora, que conta com um espaço de mesa de escritório e computador exclusivo, além da televisão com as imagens das câmeras da escola. Após um período nesse espaço, entendi que a primeira sala é destinada à coordenação pedagógica, e a segunda para a vice direção e a direção. A sala de convivência dos professores está localizada ao final do corredor, composta por sofás com aparência de antigos, uma longa mesa de reuniões, armários conjugados, com cadeados individuais, muitos identificados com adesivos com viés políticos e sindicalistas, outros com fotos de turmas. A sala conta com utensílios básicos de cozinha, como geladeira e micro-ondas. Ao sair da área administrativa, onde localiza-se a sala da direção, coordenação e dos professores, temos um corredor com uma pequena sala que é utilizada como cozinha, não caracterizada como refeitório pela

vice diretora, pois o espaço é pequeno, cabendo somente geladeira, fogão e uma mesa. Os alunos podem pegar um lanche e comer do lado de fora, pois não há espaço para sentar e fazer uma refeição. Esse foi um dos pontos que a direção destacou como problema da escola:

Nós não temos um refeitório, a “tia” precisa fazer coisas práticas, como leite com bolacha, algo que dá pra pegar e sair comendo. Já tentamos construir um refeitório, mas nunca tivemos verba pra isso. Mas ainda bem que aqui os alunos não enxergam como um problema, nós da direção sim vimos como um problema isso, por que todas as escolas públicas precisam ter refeitório, só conheço a nossa que não tem! A maior parte dos nossos alunos compra o lanche, aqui dentro ou nos bares aqui da volta. Quando eles vêm aqui, pegam uma coisa e saem comendo pela escola (Diário de campo, abril de 2018).

No saguão do primeiro andar, tem uma máquina de lanche, com produtos industrializados, como salgados e chocolates, além de duas máquinas de cafés, uma em frente a sala da direção, e uma ao lado da máquina que consta os lanches rápidos. Todos esses produtos são pagos.

Figura 10: Máquina de lanche Escola Florinda Tubino Sampaio.



Fonte: arquivo pessoal, maio de 2018.

Como em grande parte das instituições públicas, as salas de aula são equipadas com classes brancas, e cadeiras em azul claro, típico conjunto da rede do estado do RS. Assim como quadros brancos para utilizar com canetas específicas, mesa e cadeira do professor logo à frente da sala. Nenhum material adicional foi identificado, por exemplo, *data show* ou algum outro equipamento de tecnologia, ressaltando mais uma vez os padrões escolares da rede pública.

Seguindo até o fim do saguão tem-se acesso à parte externa dos fundos, um pátio onde não há cobertura de telhado, onde é possível enxergar a rua localizada atrás da escola, inclusive os prédios e as casas altas que são características do bairro Petrópolis. Nessa parcela da escola encontra-se uma quadra de esportes, cercada com telas com aparência de antigas, e não reformadas há algum tempo. Ao seu redor tem bancos de concreto, pintados na mesma tonalidade de cinza do restante da estrutura. Ao lado esquerdo da quadra é o prédio onde o “Centro de Línguas” funciona no turno da tarde e da noite. Um prédio com somente um andar, com pinturas parecidas com grafite na fachada que conferem um colorido ao terreno pintado de cinza. Esse prédio era a “casa do zelador” nos primeiros anos de funcionamento da escola nessa localização, quando as famílias dos zeladores residiam dentro das escolas. Há nessa região externa poucos brinquedos para as crianças do ensino fundamental: apenas um balanço e um brinquedo de escalar em frente ao “Centro de Línguas”. Podemos pensar que a falta de espaço nesse pequeno terreno que constitui um pátio da escola, não suporta um local de brinquedos com bastante variedade. Na verdade, essa parte corresponde a um pequeno quadrado nos fundos, que abriga crianças e adolescentes em seus momentos de lazer e das práticas na disciplina de educação física.

Conforme informações fornecidas pela direção da escola, hoje ela conta com cerca de 560 alunos sem distinção de matrículas do ensino fundamental, médio e centro de línguas. Os números revelados pelo Memorial, informam que em 2015, ano em que a equipe do PIBID lança esse espaço, a escola abrangia um número muito maior do que indicado pela direção:

Atualmente a escola possui um total de 1.000 alunos distribuídos nos três turnos da educação básica: manhã, tarde e noite. No decorrer do tempo, com os efeitos, muitas modificações foram introduzidas na escola, como a criação de laboratório para ensino de ciências e um importante “Centro de Línguas Estrangeiras”, que passaram a integrar a estrutura do colégio. O centro de Línguas Estrangeiras Florinda Tubino Sampaio constitui-se ao longo do tempo como uma importante referência de atividade educacional aberta à comunidade local. No momento atual, o Centro de Línguas conta com 334 alunos, das mais diferentes faixas etárias e aberto a todos os interessados em enriquecer a sua proficiência em outras línguas, cumprindo assim um

importante papel social cultural na comunidade (Exposição do Memorial Tubino).

Correspondente aos dados obtidos, a escola contava no ano de 2015 com 334 alunos somente no Centro de Línguas. Informações essas que divergem daquelas obtidos na plataforma “QEdu”, onde dados básicos de diferentes unidades educacionais brasileiras são atualizados, conforme o Ministério da Educação. Nesse site o dado sobre número de matrículas realizadas no ano de 2017 era de 902, em todos os níveis da educação básica. Essas informações discordantes, estabelecem uma dúvida para afirmarmos o número de alunos matriculados em 2018. Portanto, será utilizada a referência de 2015 sobre o número de alunos, exposto no Memorial, com o dado de 1.000 matrículas em 2015.

As estruturas físicas que compõem a Escola Florinda Tubino Sampaio, não são grandes se compararmos com os 1.000 alunos que já a frequentaram. Considerando ainda sua equipe escolar, o prédio e a estrutura externa são muito inferiores ao encontrado em outras escolas da rede pública em Porto Alegre. Mesmo com a estrutura física pequena, a organização dessa escola procura atender à demanda, exercendo suas atividades nos 3 turnos. Questões essas destacadas no Memorial, quando a qualidade ofertada, o papel dos professores e a dedicação da diretoria da escola são destacadas juntamente com sua história. A comunidade do bairro é colocada nesse mesmo patamar de excelência ressaltados no texto do memorial, deixando evidente que além da equipe escolar, a atuação do território na excelência da educação é presente nessa escola:

Em mais de quatro décadas de história e atuação na educação pública do Rio Grande do Sul, o Colégio Florinda Tubino Sampaio vem desempenhando um notório papel na educação de crianças e jovens da nossa cidade e do nosso Estado. Seu nome é uma referência educacional importante na história do ensino público rio-grandense, onde pode-se ressaltar em especial, a qualidade na organização do ensino e o papel de seus professores na educação da juventude.

Uma postura de constante aprendizado e aperfeiçoamento de seus professores, boas equipes diretivas, a atuação da comunidade escolar ao lado de ações e projetos aplicados à formação dos estudantes, trouxe reconhecimento ao Colégio Florinda Tubino Sampaio, no decorrer dos 45 anos de sua história educacional (Exposição do Memorial Tubino).

3.2 A ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA AGRÔNOMO PEDRO PEREIRA

Na segunda semana do mês de março de 2018 iniciei as observações na Agrônomo Pedro Pereira, como havia planejado, pois assim poderia acompanhar todo o

primeiro semestre letivo. A inserção na Escola Agrônomo Pedro Pereira foi feita sem nenhuma apresentação formal, entrei na escola sem identificação prévia, como uma aluna no meio das pessoas que chegavam junto comigo. Dirigi-me a sala da vice-direção, fiz minha apresentação como estudante da pós-graduação da PUCRS, expliquei o tema de pesquisa e o que pretendia observar, além de afirmar que não estava ali para fazer um estágio, e sim um campo de pesquisa. Fui direcionada pela diretora a sala dos professores e devidamente apresentada, logo alguns professores das disciplinas de ciências humanas se interessaram pelo meu tema de pesquisa e vieram conversar comigo. Em nenhum momento a “carta de apresentação”, documento formalizado pela Universidade para apresentar os estudantes em campo foi solicitada. A partir daquele momento me tornei mais um membro da comunidade escolar, podendo circular em seu interior como qualquer outra professora. Então a professora de sociologia, que veio me receber, questionou qual outra escola do estado eu faria o campo simultaneamente:

Ah o Tubino! Bah muito diferente, tu vais ver. Primeiro que lá tem fila de espera de manhã, todo mundo quer vaga lá. Já dei aula numa escola assim, onde queriam estudar (Diário de campo, março 2018).

Não houve uma apresentação formal dos espaços da escola, fui conhecendo cada sala e sua estrutura no decorrer do semestre, conforme iam ocorrendo as aulas, me tornei mais um membro da escola conforme as semanas foram passando, frequentando qualquer ambiente que achava pertinente. No decorrer do semestre, recebi convites para ministrar temas e debates em aula, que alguns docentes achavam pertinentes a suas disciplinas, esses convites eram frequentes nas disciplinas de história, sociologia e filosofia. Situação totalmente diferente da encontrada na Tubino, onde se reportavam a minha presença como a “estagiária de sociologia”.

Localizada à beira da Avenida Bento Gonçalves, a Agrônomo Pedro Pereira, tem algumas abreviações que a identificam somente como Agrônomo, ou APP, designações encontradas em trabalhos escolares e nas falas dos docentes dessa escola. Essa escola está disposta ao fundo de um grande terreno, com seu entorno extremamente arborizado. Apesar de estar localizada numa das avenidas principais da cidade, essa região possui como característica uma forte área de terrenos vazios, com presença massiva de vegetação. Assim, sua presença é notada com maior facilidade durante o dia, com a iluminação solar, pois o abastecimento de energia pública não consegue suprir a necessidade de iluminação nesta região e no turno da noite é precária a iluminação em seu entorno. A escola não é identificada com nenhuma sinalização efetiva, como placa,

leiteiro ou alguma marca que diga ao cidadão que naquele espaço há uma escola. Ao entrar no primeiro portão, é possível acessar um terreno vazio, constantemente utilizado como estacionamento pelos professores e frequentadores da escola. Assim como um laboratório de estudos da Faculdade de Odontologia da UFRGS que funciona nesse mesmo espaço, dividindo o terreno com a comunidade escolar. Somente ao acessar um segundo portão, é possível que a entrada do prédio da escola seja percebida. Nesse segundo acesso, uma pintura no muro coloca o nome da escola em evidência, esses detalhes são visíveis nas fotos em sequência:

Figura 11: Escola Estadual Agrônomo Pedro Pereira.



Fonte: arquivo pessoal, dezembro de 2018.

Figura 12: Laboratório de Odontologia da UFRGS dividindo terreno com a Agrônomo Pedro Pereira.



Fonte: arquivo pessoal, em dezembro de 2018.

O corredor de ônibus presente em todo o perímetro da Avenida Bento Gonçalves, tem uma das paradas em frente ao portão de acesso às duas instituições, mas o nome que caracteriza esse ponto é “Faculdade de Odontologia”, não fazendo menção a escola. Assim como outros pontos também possuem seus nomes vinculados a UFRGS, como a “Faculdade de Agronomia”.

Figura 13: Corredor de ônibus em frente à Escola Agrônomo Pedro Pereira



Fonte: arquivo pessoal, dezembro de 2018.

Para obtenção de dados para a pesquisa, solicitei ao diretor da escola, que sempre atendeu aos meus questionamentos, alguns documentos que pudessem ser vinculados ao processo de formação do colégio e sua história, algum trabalho ou documento que explicasse o seu nome. Conforme consta em alguns documentos arquivados pela escola, e que não pude consultar pois conforme o diretor esses documentos são de difícil acesso, estão arquivados há muitos anos, e ele não sabia informar seu estado. Mas concordou em me contar alguns fatos importantes sobre a escola. Então, conforme o diretor da instituição, a Agrônomo foi implantada para atender aos funcionários da UFRGS na década de 1960, funcionando assim dentro de um espaço da Universidade:

Nós temos alguns documentos arquivados, precisamos saber onde estão, aqui é difícil encontrar essas coisas. Mas a história que eu sei, que até tá lá na secretaria de educação, é que aqui era uma escola para os funcionários da UFRGS. Por isso a gente tá aqui até hoje. Depois virou do Estado, mas o terreno é deles, é da Reitoria (Diário de campo, entrevista com o diretor. Julho de 2018).

Assim, o terreno que hoje abriga esta escola que pertence a rede pública do estado do RS, foi outrora um espaço da UFRGS. A posse do terreno, assim como o direito sobre ele, ainda está sob a administração da UFRGS. Segundo o diretor este é um dos grandes problemas enfrentados pela escola:

Sempre que tem alguma verba que podemos concorrer, até mesmo como melhoria das escolas públicas sabe... ganhamos um edital do BNDES para construir um ginásio, ganhamos! Não pudemos pegar o dinheiro porque os documentos da escola são Federais e não Estaduais. Assim fica sempre na briga de quem manda aqui. Tenho os documentos tudo pra provar que eu fui atrás, mas a secretária da educação não quer saber de regularizar essa briga. (Diário de campo, entrevista com o diretor. Julho de 2018)

Assisti diversas aulas, conversei com diferentes docentes e me fiz presente na sala dos professores, e essa história nunca havia sido mencionada. Uma realidade bem distinta da encontrada na Tubino, quando no meu primeiro dia de campo, fui acompanhada pela diretora até o Memorial, e ali todas as informações daquela instituição estavam presentes, não somente a mim como pesquisadora, mas para quem deseja saber sobre a escola. Uma história sempre lembrada por todos, enquanto na Agrônomo, o passado da instituição e sua formação é incerto para equipe escolar.

Figura 14: Ofício emitido pela UFRGS impedindo alterações no terreno da União.



Fonte: arquivo pessoal, julho de 2018.

Quando acessamos o segundo portão, estamos diante somente do pátio da escola, com uma estrutura bem parecida com a rede de educação do estado. Encontramos logo à direita do portão uma quadra de esportes, cercada, mas com a estrutura extremamente danificada. As grades que a circundam estão quebradas e com muitos rasgos, além de não ter estrutura de concreto, mas areia no chão. No fundo do terreno está o prédio, de tijolos à vista, e aberturas de ferro, pintadas na cor de amarelo, destacando-se na cor marrom dos tijolos. Nos trânsitos dentro da escola, ou na sua entrada, nenhuma identificação é feita, não há porteiro ou algum outro funcionário que identifique quem acessa a escola. Um dos pontos de contraste com a Tubino, onde previamente qualquer pessoa é identificada antes de acessar o seu interior.

O prédio principal ampara todas as salas de aula nos 3 turnos. Em sua entrada à direita está o refeitório, amplo, com mesas longas, e cadeiras agrupadas na própria mesa. No primeiro dia que estive na Agrônomo, o lanche servido no refeitório era cachorro quente, e havia uma fila para aguardar a retirada do alimento, chamando minha

atenção nesse primeiro contato. Esse fato foi relatado pela professora de sociologia quando nesse mesmo dia conversávamos sobre minha pesquisa no saguão interno:

Nossa escola tem um perfil de alunos trabalhadores, eles trabalham o dia inteiro e vêm pra escola de noite. Quando chegam aqui estão “loucos” de fome. E não temos bar na escola né, e as vezes tem uma “tia” que vende lanche lá na entrada. Quando o lanche é bom, sempre tem fila, olha aí eles todos esperando o cachorro quente. (Diário de campo, maço 2018)

Neste saguão localizado logo na entrada funciona o atendimento da secretaria, que abre três vezes por semana no turno da noite. Há cadeiras para os alunos utilizarem como um espaço de convivência também. Seguindo pelo saguão, logo em seguida estão as escadas, que levam ao segundo e ao terceiro andar. Caminhando em direção ao fundo, estão as salas das áreas administrativas, como coordenação pedagógica, sala da direção, sala dos professores, além de um banheiro destinados a uso exclusivo dos funcionários. Quando o intervalo acontece, em torno de 15 minutos para docentes e discentes poderem descansar entre uma disciplina e outra, a sala dos professores fica repleta de pessoas entrando e saindo, alunos em busca de seus professores, a direção informando os últimos recados, enfim, conversas e circulação de pessoas como em todas as escolas. O espaço é composto por mesa de reunião, dois sofás, armário de cozinha com lavatório, filtro de água e alguns alimentos para lanches rápidos. Em uma das paredes há um armário encontrado em todas as escolas públicas em que pude estar: um pequeno espaço para cada professor, que é fechado com cadeados. As salas de aula são tão tradicionais quanto a sala dos professores. Mas na Agrônomo, o amarelo das portas e janelas chamam a atenção até mesmo no seu interior. O espaço das salas de aula suficientemente grande, podendo abrigar uma turma com mais de 30 pessoas. Em algumas partes encontramos pichações, frases escritas, mas o que realmente se destaca são os trabalhos expostos nas paredes. Essa escola atende ensino fundamental no turno da manhã, à noite somente o EJA médio ocupa a escola. Então ao observar os trabalhos expostos em muitas salas de aula, encontramos desenhos e escritas infantis, além de gravuras com pequenas amostras do alfabeto, dos números. Em algumas salas até mesmo as cortinas remetem ao mundo infantil, sendo de cachorros, patos etc. Nessas salas em que o ensino fundamental séries iniciais ocupam em outro turno, um armário de madeira com duas portas frontais é encontrado. Móvel essa com a aparência de antiga, mas que ainda são preservadas nessas séries em que outros materiais educacionais são necessários, ressaltando assim que a escola destina sua atenção para esse público. A figura 15, a seguir, ilustra essa peculiaridade da escola, em que

trabalhos infantis misturam-se na sala que também é destinada para adultos, modificando assim o visual cinzento e envelhecido das pinturas das salas de aula.

Figura 15: Material do ensino fundamental em exposição na sala de aula.



Fonte: arquivo pessoal, maio de 2018.

No primeiro dia que estive na Agrônomo, fui apresentada pela vice-diretora do turno da noite para o grupo de professores que estavam aguardando o sinal para iniciar suas aulas. A professora que é responsável pela disciplina de sociologia interessou-se pelo meu tema de pesquisa, conversou comigo sobre o perfil da escola e os dilemas encontrados no ano anterior por todos funcionários daquela escola, como greve dos professores e parcelamento de salário. Mas nesse dia, seus dois primeiros períodos eram de planejamento, e não consegui acompanhar suas aulas. Então um dos professores tomou a iniciativa de me convidar para assistir sua aula, a disciplina era história:

Tá, tu queres ir lá comigo conhecer uma primeira turma? Vou dar aula no pavilhão hoje, eles vão assistir um filme e acabar outro dia provavelmente, mas tu podes acompanhar e conhecer o pavilhão (Diário de campo, março 2018).

Aceitei o convite e fomos em direção a saída do prédio pelo saguão, passando em frente ao refeitório, onde a fila já havia acabado, e alguns alunos permaneciam fazendo lanche no seu interior. Ao sair do prédio principal, dobramos à esquerda, e uma pequena estrutura de madeira de um único andar

abriga mais duas salas para uso coletivo. Essa segunda estrutura é chamada de “pavilhão”, onde há salas para assistir vídeos com televisão, DVDs e projetor como *Data Show*. Não há mesas para apoiar livros e cadernos, somente cadeiras dispostas uma em frente a outra, em direção para a televisão. Pude identificar que poucos desses equipamentos funcionam. Somente a televisão pude perceber que funciona, os demais equipamentos que auxiliariam na aula, foram levados pelo próprio professor, nenhum pertencia a escola, como o equipamento de *data show* e o computador no modelo *note book*.

Os números equivalentes as matrículas por turno, foram fornecidos pela própria secretária da escola. Quando eu estava em contato com os arquivos da escola, e ao mesmo tempo procurando dados que pudessem auxiliar na construção da identidade da Agrônomo, questionei o diretor quanto ao número de alunos que frequentavam a escola naquele período, rapidamente ele mesmo foi até a secretaria e solicitou que esse documento fosse impresso e entregue a mim. Então, conforme os dados emitidos na escola, diretamente do sistema eletrônico da Secretária de Educação do RS (anexo I), no ano letivo de 2018, a escola teve 290 alunos matriculados no ensino fundamental, 362 no ensino médio e 403 matriculados no EJA noturno. Totalizando 1055 alunos, divididos em 3 turnos e 35 turmas. Algumas informações destacam-se no perfil da escola, como o número de alunos matriculados no turno da noite, 403, dado esse que será relevante para os próximos capítulos.

3.3 AS ESCOLAS EM COMPARATIVO: DESEMPENHO ESCOLAR

Nesse subcapítulo, demonstrarei as notas das duas escolas a partir da avaliação do governo federal, com as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ENEM é uma prova realizada ao final do ensino médio por todos os alunos matriculados na rede básica de ensino do Brasil. Realizada desde o ano de 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) e aplicada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), inicialmente, o ENEM avaliava as competências desenvolvidas ao longo da educação básica. A partir do ano de 2009, a nota alcançada nessa prova, possibilita a entrada de muitos estudantes as universidades, sejam elas estaduais, federais e nos últimos anos bolsas nas instituições privadas. A prova do

ENEM é uma ferramenta do governo federal para mensurar a qualidade do ensino em larga escala em todo o Brasil:

Nesse processo, o Estado brasileiro assume o papel de formulador, regulador e avaliador, com controle da avaliação externa, dos resultados obtidos, do currículo, do trabalho docente, da prática educativa e do sistema escolar. O ensino, desde a educação básica até a educação superior, passa a ser submetido a distintas avaliações de caráter nacional e internacional. A avaliação do ensino médio, por meio do ENEM, emerge nesse contexto, e sua reformulação no ano de 2009 lhe confere outras finalidades, conteúdo e forma, que trazem novas consequências à educação pública. (MELO; SILVA, 2018, p. 1387)

No site vinculado ao MEC, a plataforma de busca QEdu, onde após um pequeno cadastro, podemos encontrar o resumo de notas do ENEM, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar também conhecida como Prova Brasil², há diversos indicadores que mensuram a qualidade de ensino em todas as escolas do país. No entanto, encontrei dificuldades na busca por informações e resultados da Prova Brasil para as duas escolas que pesquiso. Após muitas buscas nos sites do Inep, obtive a informação que tanto a Agrônomo quanto a Tubino não possuem cadastro no site do Inep. Informação essa gerada automaticamente pelo próprio site. Isto restringe os dados, tendo como base disponível somente às últimas notas do ENEM, ficando de fora o censo escolar e a Prova Brasil. Por esse motivo, os quadros a seguir comparam o desempenho dos alunos das duas escolas, a Agrônomo e a Tubino, conforme as notas dos alunos que estão concluindo o ensino médio no ano de aplicação do ENEM, mensurados em uma escala de 0 a 1000. A prova é dividida em áreas do conhecimento, como ciências humanas e suas tecnologias, abrangendo as disciplinas de geografia, história, filosofia e sociologia. Ciências da natureza e suas tecnologias, com química, física e biologia. Linguagens, códigos e suas tecnologias, com as disciplinas de língua portuguesa, literatura, língua estrangeira, artes, educação física, tecnologias da comunicação e informação. Matemática e suas tecnologias, com a disciplina de matemática, e um texto em formato de redação. A nota final resulta de um cálculo que considera a nota de cada área do conhecimento e o nível de dificuldade da questão acertada, ou seja, quanto mais questões consideradas difíceis o aluno acertar, maior sua nota. Nos quadros comparativos, há notas com a descrição de cada área, demonstrando a nota na escala de 0 a 1000. O primeiro corresponde ao ano de 2016 das duas escolas em questão:

² Todas as informações sobre as provas que mensuram a educação no Brasil, foram retiradas do site do Portal QEdu, disponível em: www.qedu.org.br. Acesso em 13 de jul. de 2019.

Tabela 2: Notas de desempenho da amostra: exame ENEM 2016.

<i>Escola</i>	Taxa de participação	Média em ciências humanas (geografia, história, filosofia e sociologia)	Média em ciências da natureza (física, química e biologia)	Média em linguagens e códigos (português, artes, educação física, inglês e espanhol)	Média em matemática	Média em redação
EEEM Agrônomo Pedro Pereira - Porto Alegre (bairro Agronomia)	88% (74 alunos)	510 pontos	443 pontos	454 pontos	425 pontos	427 pontos
Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio (bairro Petrópolis)	77% (182 alunos)	555 pontos	485 pontos	531 pontos	483 pontos	518 pontos

Fonte: Plataforma QEdU: www.qedu.org.br. Acessado em 16 de nov. de 2018.

Nota: Tabulação própria autora.

No ano de 2016, o percentual de participação na prova do Enem de ambas as escolas, é considerado um percentual bom para validação dos resultados obtidos, uma vez que somente os alunos matriculados no último ano do ensino médio realizam a avaliação. A Agrônomo conseguiu nota superior a 500 pontos somente na área de ciências humanas, com 510 pontos, todas as demais áreas do conhecimento a nota estão na marca dos 400 pontos. Ao observarmos as áreas do conhecimento em linguagens e suas tecnologias e redação, a diferença está quase alcançando os 100 pontos entre a Tubino, que possui nota superior em todas as áreas em relação a Agrônomo. Nenhuma nota da Tubino fica abaixo dos 450 pontos, sendo a menor 483 pontos. A menor nota da escola Agrônomo é 425 em matemática e da escola Tubino é 483 na mesma área do conhecimento. São 58 pontos a mais entre a menor nota de uma escola em relação a outra.

Esse primeiro quadro comparativo, demonstra que as duas escolas estudadas diferem quanto aos resultados do processo de avaliação do ensino e dos alunos que estão em fase de conclusão do ensino médio. Quando comparados aos dados do ano de

2018, o mais recente na plataforma vinculada ao MEC, o percentual de participação é o mais discrepante entre as duas escolas:

Tabela 3: Notas de desempenho da amostra: exame ENEM 2018.

<i>Escola</i>	Taxa de participação	Média em ciências humanas (geografia, história, filosofia e sociologia)	Média em ciências da natureza (física, química e biologia)	Média em linguagens e códigos (português, artes, educação física, inglês e espanhol)	Média em matemática	Média em redação
EEEM Agrônomo Pedro Pereira - Porto Alegre (bairro Agronomia)	12% (12 alunos)	563 pontos	505 pontos	534 pontos	528 pontos	463 pontos
Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio (bairro Petrópolis)	55% (78 alunos)	585 pontos	512 pontos	547 pontos	560 pontos	504 pontos

Fonte: Plataforma QEdU: www.qedu.org.br. Acessado em 12 de jun. de 2019.

Nota: Tabulação própria autora.

No ano de 2018, somente 12 da escola Agrônomo alunos concluintes do ensino médio compareceram a prova do ENEM, o que corresponde a um percentual de 12%. No site QEdU³, esse índice está como não representativo, para ser um percentual considerado confiável em relação a avaliação da escola pois para tanto é necessário o comparecimento de 50% ou mais dos alunos. Esse fator poderá estar relacionado a perspectiva de continuidade e a pouca importância que os alunos que estão frequentando a Agrônomo atribuem a educação, uma vez que a prova do ENEM também é utilizada para ingressar em diversas instituições de ensino superior, tendo um valor semelhante as provas de vestibular. (MELO; SILVA, 2018, p. 1391) Na escola Tubino, 55% dos concluintes compareceram a prova. As demais notas obtidas nas áreas do conhecimento, não possuem uma distinção significativa como em 2016. Se no quadro 1 a Agrônomo obteve somente uma das notas superior a 500 pontos, em ciências humanas, em 2018 somente em redação a nota é inferior aos 500 pontos. A escola Tubino também

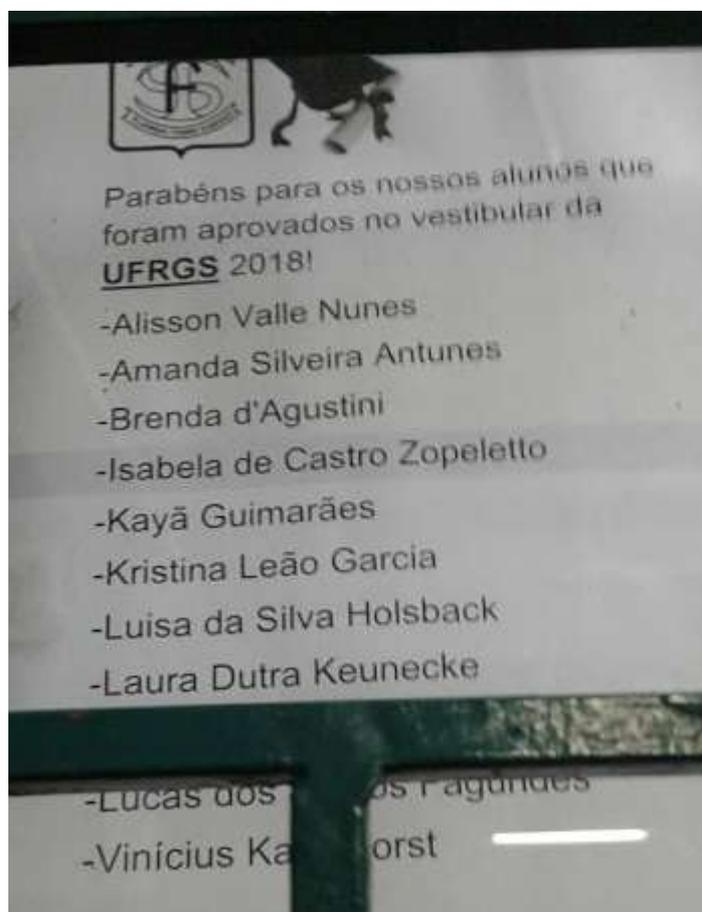
³ Plataforma QEdU. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/215592-eeem-agronomo-pedro-pereira/enem>. Acesso em 30 de out. de 2019.

apresenta uma elevação em suas notas. Em todas as áreas do conhecimento e na redação as notas foram superiores a 500 pontos. É possível identificar, mesmo com o baixo percentual de participação da Agrônomo, uma evolução nas notas de ambas as escolas, mas um declínio na participação da prova em 2018 da Agrônomo.

Melo e Silva (2018), destacam que nos primeiros anos de aplicação da prova, o intuito do ENEM era mensurar a qualidade do ensino básico em todo o Brasil, e assim fazer um *ranking* das melhores escolas. Uma das justificativas para a minha escolha das duas instituições de ensino, foi justamente a hipótese ainda elaborada na fase de estudante de ensino médio, de que a Florinda Tubino Sampaio possuía um nível educação superior as demais escolas da região onde eu estudava. Observando as pontuações em comparação, realmente é possível concluir que a escola Tubino possui uma participação nas provas do ENEM superiores a Agrônomo, e que suas notas acima de 500 pontos corroboram um nível de ensino superior em comparação a escolas públicas estaduais.

As notas do ENEM da Tubino, assim como o percentual de comparecimento dos alunos concluintes do ensino médio para a realização do exame, podem estar atribuídas à importância que a escola concede aos vestibulares e ao ingresso a universidade aos seus alunos. Essa questão é evidente nos murais da escola, com informativos sobre a inscrição para a prova do ENEM e a lista dos aprovados na UFRGS em 2018.

Figura 16: Mural da Florinda Tubino Sampaio “Aprovados no Vestibular UFRGS 2018”.



Fonte: arquivo pessoal, maio de 2018.

Na escola Agrônomo, quando questiono sobre as inscrições para a prova, que estavam próximas a ocorrer, obtive uma resposta pessimista de um aluno quanto a participação nas provas de vestibulares:

Meu sonho era estudar na UFRGS né, ali em casa. Moro ali, dentro do campus do vale. Mas é muito difícil sora, passar no vestibular. Vou acabar tentando fazer administração na FAPA. Mais para frente eu vejo isso. (Diário de campo, maio de 2018)

Na escola Agrônomo, não presenciei iniciativas que pudessem estimular a inscrição para o ENEM. Durante as aulas, nunca houve referências sobre os conteúdos ou exigências para os vestibulares. Relacionando com o percentual de comparecimento dos alunos concluintes na prova no ano de 2018, com 12% de participação da Agrônomo, e 55% da Tubino, é possível identificar uma maior projeção de futuro e

perspectiva diante da educação dos estudantes da Tubino, e também da equipe escolar, como professores e coordenação da escola que organiza as informações nos murais. Apesar do ENEM ser a principal oportunidade de acessar ao ensino superior atualmente, autores como Melo e Silva (2018) apresentam críticas ao modelo de prova que o ENEM adotou, sendo hoje segundo os autores, mais uma ferramenta de classificação de indivíduos e instituições. Não democratizando o acesso às universidades federais e corroborando o viés meritocrático. Ainda assim, exames como ENEM podem oportunizar a estudantes da rede pública o acesso a universidades particulares e públicas.

As escolas apresentadas nesse capítulo, trouxeram importantes fatores que diferenciam as instituições educacionais. Mostrando que há posturas relevantes diante das expectativas da escola com seus alunos, da organização escolar e do ambiente de aprendizagem que fomentam o aprendizado. A escola Tubino mostrou alguns pontos que a teoria sobre as desigualdades educacionais mencionam como essenciais no sucesso escolar, como: ambiente voltado para a educação, identificado nas fotos expostas nos corredores; relevância da história da escola para o bairro e a comunidade; expectativa do corpo docente com os resultados de vestibulares, presente na lista dos aprovados no vestibular; e a posição de liderança da direção da escola Tubino, que mantém de forma controlada o acesso à escola, assim como a circulação no seu interior. Essas características encontradas na Tubino, estão de acordo com as onze expectativas de escola eficaz mencionadas na teoria de Sammons (1999).

As características de escola eficaz, nesse subcapítulo, corroboram com os dados quantitativos que foram apresentados nas tabelas 2 e 3, quando analisados as notas das provas do ENEM. Os dados obtidos no campo de pesquisa, juntamente com os dados secundários, demonstram que a escola também possui um papel relevante na formação dos resultados dos seus alunos, e que esses não são os únicos responsáveis pela qualidade de determinada instituição.

4. ESCOLAS E COTIDIANO

Nesse capítulo a rotina das escolas durante os turnos de aula, como a chegada dos alunos, o “recreio” e a saída da comunidade escolar, serão abordados em perspectiva com as marcas dos territórios. Enfatizarei as particularidades encontradas em cada uma, como o deslocamento entre o trabalho e a escola, a preocupação no momento de retornar para suas residências, e os pontos em comum em escolas da rede pública do RS. Além dos relatos do diário de campo que trarão as conversas entre os professores, alunos e os momentos em que participei desses diálogos.

4.1 A ENTRADA: A ROTINA PARA CHEGAR ATÉ A AULA

Esse subcapítulo destina-se a narrar à rotina observada na escola Agrônomo Pedro Pereira e na Florinda Tubino Sampaio no horário de chegada dos estudantes. Separando em duas seções, no primeiro momento, a narrativa se concentra na Agrônomo, e ao final na escola Florinda Tubino Sampaio.

4.1.1 Entrada: a chega dos estudantes na Escola Agrônomo Pedro Pereira

Um sinal alto e forte toca às 18h30 na Agrônomo, identificando o início da noite e assim ocorria ao longo das trocas de período. Esse mesmo som é um sinal muito típico das escolas públicas do RS, que me levava a recordar de minha época de estudante de ensino médio, e sempre há quem diga que parece sirene de presídio identificados nos filmes. Quando eu conseguia chegar antes de tocar o sinal, costumava ficar conversando com quem chegava à sala dos professores, onde sempre fui muito bem recebida pelo corpo docente. Havia uma “ideia” concebida pelo grupo de que eu observava somente as aulas de ciências humanas, justamente por sempre vincularem a minha presença, a de uma estagiária. Então, conforme os/as professores e professoras chegavam, questionavam em qual aula eu iria naquela noite, se eu permanecia com a professora Helena⁴, que administrava três disciplinas das ciências humanas: história, filosofia e sociologia. Levei algum tempo até memorizar os horários, pois a rotina de três

⁴ Todos os nomes de professores citados nesse capítulo e nos próximos são fictícios, com o intuito de preservar a identidade dos profissionais.

disciplinas diferentes acabava me confundindo sempre. A professora Helena organizava sua carga horária da seguinte forma (como narrado por ela):

No segundo período (corresponde ao segundo ano do ensino médio) eu só dou aula de filosofia e sociologia, o terceiro período (corresponde ao terceiro ano do ensino médio), eu sou de história. Ai quem fica com as turmas do primeiro é o André, que é formado em ciências sociais. (Diário de campo, abril de 2018)

A professora sempre explicava sua carga horária quando eu questionava qual disciplina ela trabalharia, pois era realmente difícil gravar tanto as nomenclaturas das turmas, que a professora utilizava com naturalidade, e eu acabava interrompendo para questionamentos como: as turmas de segundo ano são quais mesmo? E você vai dar qual disciplina no segundo ano? Na Agrônomo, as series são divididas por período. Primeiro período, segundo período e terceiro período que correspondem ao primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio.

O horário de início às 18h30, não era cumprido pela grande parte dos alunos, e conseqüentemente por parte dos professores, que às vezes alongavam as conversas e acabavam por “subir” para a aula atrasados. Os atrasos eram quase a regra, como se a aula iniciasse de fato por volta das 19h. Muitas foram as particularidades enxergadas na Agrônomo, uma delas é associada ao número de turmas e disciplinas que uma única professora administra em um dos turnos de seu trabalho, vinculadas com as dificuldades que a escola pública atravessava e ainda atravessa, especialmente as administradas pelo governo do Estado, entre essas o parcelamento de salários dos professores. O resultado está na rotina exaustiva, onde quem ainda resiste como professor, acaba trabalhando nos três turnos. Assim como a professora Helena, percebi outros profissionais atuando em disciplinas que não eram de sua formação. Em um desses momentos em que aguardei os professores se dirigirem para suas salas, uma professora de português e literatura acabou me contando que havia lecionado sociologia no ano anterior. No tempo em que permaneci no sofá da sala dos professores presenciei falas relativas a atrasos para chegar até a Agrônomo devido ao deslocamento de ônibus, de uma escola a outra, alguns professores atravessam a cidade de transporte coletivo. O professor André de sociologia e filosofia do primeiro período, é técnico administrativo no vespertino e lamenta sua condição de professor em um dos momentos em que estávamos nos dirigindo para uma sala:

Eu trabalho 40 horas em área administrativa, sou funcionário da UFRGS, nunca consegui ficar só no Estado, é difícil com o salário e com as condições atuais de não saber quando vamos receber. Aí saio do trabalho venho correndo pra cá pra dar tempo de tomar um café e comer alguma coisa antes

de subir. Venho porque gosto, gosto dos alunos, tem que ver... já usei até fantasia pra dar aula, fiz teatro para as turmas. (Diário de campo, abril de 2018)

Muitos foram os relatos por parte dos professores que se queixavam das condições atuais da escola pública com uma rotina desgastante para todos os profissionais das escolas. Pesquisas no âmbito da educação indicam a falta de políticas públicas voltadas para esses profissionais, que nos últimos anos acabaram sendo descartados de qualquer iniciativa ou benefício como profissionais e trabalhadores. Foi possível identificar a falta de professores, o excesso de carga horária de trabalho e dificuldades na mobilidade urbana, uma vez que grande parte do quadro de professores da Agrônomo se desloca de outros bairros para a região da Agronomia. Essas condições de trabalho não estão vinculadas somente ao estado do RS. As análises de Bichir, Carpin, Gomes e Torres (2008) identificaram situações semelhantes na rede pública de SP. Os autores concluíram que os desgastes de uma carga horária exaustiva e as poucas iniciativas do governo para os profissionais da educação, resultam em faltas ao trabalho, sendo esses profissionais os que mais gozam de todas as faltas que podem ser abonadas no ano letivo, além das inúmeras licenças médicas e afastamentos por condições de saúde diversas e os pedidos de transferência das escolas periféricas, com a justificativa de falta de estímulo para permanecer nos seus cargos. Os relatos de Bichir, Carpin, Gomes e Torres (2008), sobre a precarização da atividade de professor, correspondem as constantes reclamações dos profissionais da Agrônomo. Em nenhum momento constatei um relato que indicasse a dedicação a uma única atividade no seu dia ou exclusivamente aos alunos e alunas do turno da noite, e sim narrativas de trabalho nos três turnos.

Os constantes atrasos no primeiro período de aula foram percebidos em relação a chegada dos estudantes. Inúmeras foram as ocasiões em que entrávamos na sala de aula por volta das 18h40 e até às 18h50 havia em média oito alunos em sala, e na chamada constavam entre 25 e 30 nomes. De forma gradual chegavam, geralmente conversavam e tentavam justificar seus atrasos. Essas justificativas eram quase sempre as mesmas no Agrônomo: estavam lanchando, o ônibus em que se deslocaram do centro para a escola teve um problema no caminho ou pegaram um engarrafamento na saída do trabalho. A questão que envolvia o tráfego de ônibus até a escola, juntamente com a rotinas de trabalho, eram os motivos de atraso mais presentes na fala dos estudantes. Observações

essas realizadas em muitos momentos em que eu estava nas trocas de salas, entre um período e outro, conforme a justificativa apresentada por um aluno à professora Helena:

Sora posso entrar? De novo chegando atrasado, tu levaste falta no primeiro período! Bah Sora eu venho lá de Gravataí, tive que sair mais tarde hoje, não deu pra chegar! Eu trabalho na GM Sora, tu sabes! (Diário de campo, maio de 2018)

Ao sair da sala, a professora comentou comigo:

Tu viu? O que a gente vai dizer? As pessoas estavam trabalhando, como a gente vai dar falta? Eles já vêm pra cá por que fica perto da casa deles né, se tivessem que estudar mais longe, acho que nem iriam na aula. Esses são nossos alunos Ana, são operários, são caixas do Zaffari, estão aqui para pegar o diploma do ensino médio e ganhar um pouco melhor. E a gente nem falta pode dar! (Diário de campo, maio de 2018)

A professora ao afirmar que a presença deles no ambiente escolar é para resultar numa promoção em seus trabalhos, constrói um perfil e uma visão sobre os estudantes como trabalhadores, deixando em segundo plano o estudante. Essa percepção constrói um perfil que pode influenciar na qualidade do ensino. Soares (2005) e Hanusheck (1999) afirmam que as expectativas e crenças dos professores em relação a seus alunos, têm impacto substancial sobre o resultado acadêmico dos mesmos (BICHIR; CARPIM; GOMES e TORRES, 2008, p. 81). A postura da professora, vai ao encontro da postura de outros professores que na tentativa de ajudar e até mesmo facilitar as condições do sistema escolar para os estudantes-trabalhadores, ajustam regras e normas da educação para não prejudicar quem necessita conciliar os estudos com outras atividades. Mas essa postura, permite entender os resultados negativos mostrados anteriormente em relação ao exame nacional do ensino médio.

[...] existe também uma literatura qualitativa que explica os baixos rendimentos dos alunos de modo associado aos modelos e imagens que os professores constroem e reproduzem sobre seus alunos pobres, ou seja, a partir das percepções dos profissionais da educação. (ROMÁN, 2003 apud BICHIR; CARPIM; GOMES e TORRES, 2008, p. 59).

Essa postura, se repete em outras disciplinas, com outros profissionais. Em outro momento, no começo da minha pesquisa em campo, eu estava junto com o professor Henrique, que leciona história para o primeiro período e algumas turmas do segundo período. Sua aula inicia com um grupo de oito pessoas, ele faz a chamada que contém aproximadamente vinte e cinco nomes, e então no final dá o seguinte recado:

Gente, a partir de hoje a chamada é nova, recebemos a definitiva para o ano. Quem tem falta comigo no primeiro período vai zerar a partir de hoje, eu vou começar a contar a partir dessa nova, e a chamada antiga vou desconsiderar (Diário de campo, abril de 2018).

Enquanto o recado era dado, o grupo comemorava, a cada aluno que chegava atrasado os demais contavam e comemoravam.

Presenciei ao longo dos meses muitos casos de atrasos, de motivos sendo relatados e o pedido para a falta não ser aplicada no caderno de chamada. Mas um episódio específico no final do semestre, no período de provas da escola me tocou mais. Era final do semestre e quase todas as turmas estavam realizando provas em todos os períodos. Nesse dia, quando o sinal tocou fiquei alongando a conversa com o professor André e a professora Luiza de literatura, ambos estavam em período de planejamento corrigindo avaliações. Quando tocou o segundo sinal da noite, procurei a professora Helena para entrar em sua aula, fui até a sala que estava marcada no mural da sala dos professores, e não a encontrei. Desci as escadas novamente até a sala dos professores, passei em frente à sala onde ficava a vice-diretora e a coordenação pedagógica, observei um movimento de discussão entre a professora Helena, uma aluna, o professor de física e a vice-diretora. Entrei na sala dos professores e fiquei aguardando o que iria acontecer, pensando se seria bom entrar na aula naquela noite ou não, uma vez que a discussão estava exaltada. Entrei na sala e fiquei esperando o que aconteceria. A professora Luiza perguntou o que estava acontecendo, por que eu havia descido novamente, expliquei a situação e ela então perguntou se eu queria subir na turma dela. Respondi que não, que aguardaria. Alguns minutos se passaram, então fui chamada na porta da sala pela professora pela Helena:

Ana, vem cá! Essa menina tem que fazer a prova de sociologia, mas chegou agora só. Tu cuida a prova dela? A Lúcia deixou ela fazer a prova aqui contigo, na sala dos professores. Fica de olho nela pra mim? Olha vou te contar, agora tu és fiscal de prova também! (Diário de campo, junho de 2018)

Entre novamente para a sala dos professores com a menina que estava chorando e tentando secar as lágrimas. Em uma rápida conversa, eu tento acalmá-la, para então realizar a prova. Ela me conta então o que ocorreu:

Sora, eu tenho autorização da Lúcia para chegar no segundo período, por que eu trabalho até às seis e meia, como vou chegar aqui às seis e meia pra fazer a prova? Eu trabalho numa loja do centro, e lá já deixam eu sair meia hora mais cedo pra chegar na escola para o segundo período. A sora sabia disso e mesmo assim não queria deixar eu fazer a prova, sora! Eu tô no último período não posso reprovar em nenhuma, já pensou fazer tudo de novo? Mas ela sabia sora, não sei por que fez isso! Tive que descer e chamar a Lúcia, aí tinha prova de física e o sor tinha que saber que ia tá aqui fazendo a prova de sociologia. Aí deu toda essa discussão que tu viu! (Diário de campo, junho de 2018)

Fiquei com a menina sozinha na sala, enquanto ela tentava se concentrar para responder as questões da prova. Até aquele momento, nenhum professor havia relatado

que alguns estudantes tinham essa autorização de não receber faltas no primeiro período de aula devido a sua rotina de trabalho. Após esse acontecimento, soube que isso era frequente na Agrônomo, mas que se tornou um problema nas semanas de provas, uma vez que a realização de uma prova atrasada na noite, atrasaria todas as outras. Questionei sobre a possibilidade de realização da prova em outro dia e um grupo de professores me respondeu que era complicado, pois isso resultaria em possíveis cópias entre os alunos, pois a turma poderia repassar as questões, então era preciso elaborar uma nova avaliação com outras questões.

Os fatos ocorridos na Agrônomo, correspondem ao perfil dos estudantes do turno da noite, especialmente na EJA em que a maioria são trabalhadores, conciliando a rotina de trabalho na manhã e tarde, com a escola no período da noite. Os casos ocorridos na Agrônomo, não são casos isolados dessa escola. Como veremos esses episódios também foram recorrentes na escola Florinda Tubino Sampaio.

4.1.1.2 Mães e estudantes: o caso das mulheres da Escola Agrônomo Pedro Pereira

Na escola Agrônomo, uma outra dificuldade foi trazida pelas estudantes mulheres através de seus relatos sobre maternidade, escola e trabalho. Algumas estudantes do noturno são mães, além de trabalhadoras e estudantes.

Em junho de 2018, estávamos próximos ao final do semestre letivo, e o inverno rigoroso resultava em uma diminuição considerável de alunos em sala de aula na Agrônomo Pedro Pereira. Cheguei em uma sala de aula com a professora Helena, e estavam presentes cerca de cinco pessoas esperando o início da aula, todas mulheres. A professora então pediu que as mulheres sentassem mais perto, afinal a aproximação poderia tornar o ambiente mais “aconchegante” no frio do inverno. Então me sentei ao lado das estudantes e iniciei a conversa perguntando suas idades etc. Uma das meninas fez as mesmas perguntas para mim, e questionou se eu tinha filhos:

Eu tenho um filho sora, tive ele com 16 anos. Eu estudava no Julinho antes, sabe qual é o Julinho, né? É, estudava lá de manhã, era boa a escola, eu gostava de lá. Mas aí depois que ganhei o Cauã tive que estudar de noite e vim pra cá. Não é fácil ser mãe, trabalhar e estudar. Bem que tu faz sora, não tem filho agora não! Acaba tua faculdade e depois pensa! (Diário de campo, junho de 2018)

Esse não foi o único momento em que obtive relatos das “mães da Agrônomo”. Em muitos momentos nas salas de aula, havia alunas que estavam com seus filhos, ou

uma avó com a neta. Acontecia de ter mais de uma criança “assistindo” a aula na mesma turma. Como ocorreu na aula do professor Henrique, em que três crianças estavam com as suas mães na aula. Uma dessas crianças era um menino de aproximadamente quatro anos. O professor passou uma folha com atividades para a turma e se dirigiu a mim para conversar. Um dos meninos não conseguiu ficar sentado ao lado da mãe enquanto ela realizava a atividade. O professor Henrique foi até a criança que começava a chorar, pegou o menino pela mão e o levou até o quadro. Os dois começaram a desenhar no quadro branco da escola, para então a sua mãe conseguir realizar a atividade de história daquela noite. Em um desses dias cheguei a contar seis crianças caminhando pelos corredores da escola. Questionei a professora Helena sobre a permanência das crianças nas aulas, e ela então me disse:

[...] é proibido né, não podia, nunca pode aqui na escola trazer os filhos. Tu já viu, se cada mãe trazer seu filho, quantos vão ser em cada sala? Mas a gente finge que não vê, e a vice-diretora também finge que não sabe pra não se incomodar com o diretor. Daí acaba que todo mundo deixa, se não elas vão embora com as crianças.

A presença das alunas mães na Agrônomo, que necessitam levar seus filhos para permanecerem na escola, ressalta o quanto a criação das crianças ainda é direcionada às mães, cabendo às mulheres a responsabilidade de cuidar das crianças. Na escola, com certeza muitos alunos homens tinham filhos e família, mas nenhum deles, durante o período da pesquisa, levou uma criança para acompanhá-lo durante a aula. Conheci, inclusive, uma senhora idosa que cuidava de sua neta para seus familiares trabalharem. A menina de 7 anos, ficou encostada com a cabeça em seu braço e adormeceu durante a explicação da professora Helena, deixando a cabeça cair para frente. Uma das cenas mais marcantes dessa pesquisa.

Na plataforma de dissertações e teses da CAPES, as palavras-chave maternidade, estudos e permanência na escola, mostra muitos trabalhos acadêmicos na perspectiva de mulher, filhos e abandono escolar, nas áreas como: saúde, educação, psicologia e sociologia. Mas não encontrei nenhum trabalho que mencione as dificuldades de frequentar aulas presenciais por mulheres estudantes. O que concluí da busca, é que as produções acadêmicas relacionam gravidez precoce, ou na adolescência, com o abandono escolar, mas não abordam o fato do cuidado das crianças ainda estarem restritos as mulheres. Esse tema, poderia ressaltar o quanto as mães necessitam de políticas públicas para garantirem suas permanências nas salas de aula. Estudos

como o de Avila (2015) mostram como a gestação precoce está relacionada com o abandono escolar:

No Brasil, desde 2000, a cada ano, um milhão de adolescentes, entre dez e vinte anos, dão à luz. A probabilidade de acontecer uma nova gestação na adolescência é alta, mais frequente em solteiras sem companheiro estável. A grande maioria das gestantes adolescentes possui baixa escolaridade e abandono escolar. (AVILA, 2015, p. 7)

Outros estudos afirmam que a maternidade é vista como um fator de status social para meninas que passa a ser reconhecidas como mulheres nas camadas mais populares da sociedade. O estudo apresentado no artigo de Alves, Mazzini, Sagim e Silva (2008), foi realizado na cidade de Piracicaba em SP com as mães adolescentes, na faixa etária de 15 a 19 anos. As autoras apontam, o prestígio que a gravidez representa no bairro em que moram. Narrando que a desistência da escola já aconteceria devido a jornada de trabalho para auxiliar nas despesas da casa (ALVES; MAZZINI; SAGIM; SILVA, 2008, p. 494), as autoras enfatizam que a relação entre maternidade e escola, modifica-se de acordo com o tempo histórico e as características econômicas da população estudada.

Estudos têm mostrado que a maternidade na adolescência pode ser desejada, sendo um projeto para inserção na vida adulta viável e valorizado em um contexto socioeconômico desfavorecido, no qual outros projetos educacionais e profissionais não se encontram. Em um contexto assim, a gestação pode ser vista como algo “natural” e inseparável da identidade feminina, estando associada ao papel de “ser mulher”. (DELLATORRE; DIAS; FIORIN; PATIAS, 2011, p. 154)

As análises trazidas pelos autores citados podem apresentar semelhanças com a realidade das jovens encontradas na Agrônomo. No entanto, nem todas as mães da Agrônomo estavam na faixa etária dos 15 aos 19 anos. Grande parte eram jovens com mais de 20 anos, como aquela citada anteriormente, agora com 21 anos e que abandonou os estudos aos 16 anos. Nenhuma das estudantes com quem conversei, associou prestígio social à gestação, ao contrário, mostravam-se preocupadas com seus futuros, tanto nos estudos quanto na sua atividade de trabalho. O que observo é que a EJA recebe mulheres que abandonaram a escola após a gestação, e que retornam para estudar no noturno em escolas como a Agrônomo.

Contudo, há estudos que demonstram que as mulheres ainda permanecem mais tempo estudando do que os homens:

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE) de 2009, divulgados em 2010, já houve aumento na diferença de anos de estudo entre homens e mulheres. A média de anos de estudo das mulheres é maior em todas as faixas etárias, com exceção dos mais velhos (60 anos ou mais),

dedicando-se 7,4 anos aos estudos, contra 7 anos dos homens. Na faixa dos 20 aos 29 anos, a diferença é ainda mais evidente: enquanto as mulheres acumulam 10 anos estudando, os homens somam 9. (COURA; DIAS; EITERER, 2014, p. 162)

Os dados apresentados pelo IBGE permitem concluir que as mulheres, apesar de serem as principais responsáveis pelos cuidados dos filhos, dedicam-se a permanecer na escola, mostrando que as lutas feministas por igualdade de oportunidade, de alguma forma modifica o cenário da educação.

A evidência encontrada na Agrônomo despertou um interesse pessoal pela realização de estudos que abordem a presença de crianças que acompanham suas mães na escola noturna. Assim como a relação dessa presença com a falta de apoio dos pais ou de divisão de tarefas nas famílias.

4.1.2 Entrada: a chegada dos estudantes na Escola Florinda Tubino Sampaio

Logo no primeiro dia em sala de aula no Tubino, eu estava acompanhando a professora de sociologia e filosofia do turno da noite pude observar que os atrasos e entradas na aula após o sinal era parte da rotina da turma. Nesse primeiro dia fui recebida pela vice-diretora do turno da noite, que de antemão informou que a diretora tinha avisado sobre a minha presença no turno da manhã, e que estava ciente de que eu retornaria na noite para iniciar a pesquisa. Ela então quis me acompanhar até a sala dos professores e me apresentar aos demais. Em nossos diálogos entre uma sala e outra narrou o seguinte: a professora Ângela já deve estar chegando, ela mora aqui perto, vem a pé às vezes, então deve estar quase aí. Então me sentei no sofá na sala dos professores e fiquei aguardando a professora. Quando ela chegou com um pouco de atraso, fomos muito rápido para a sala do 2º ano, sem conversar sobre o meu objetivo de pesquisa ou algo semelhante. Ao entrar na sala havia somente cinco meninas aguardando pela sua chegada. Sentei-me na primeira fila, observei que ela questionava sobre onde estava no conteúdo, pegou o seu livro e marcou a página onde deveria iniciar aquela aula. Então perguntou pelos restantes da turma e iniciaram as narrativas: *a fulana vai atrasar por que está num engarrafamento no clinicas (hospital). O ciclano deve estar chegando. A outra menina está com a filha doente. Até que um dos jovens que segundo a sua colega, estaria chegando, entrou na sala e jogando a mochila na mesa disse:*

Sora tenho que ir ali na secretaria pegar o controle do portão, vou botar minha moto aqui no pátio, não tem lugar ali fora. *Ângela*: Como assim, tu entras assim só pra avisar que não vai ficar na aula? Mas já vou voltar, 2 minutos sora, calma! Não dá pra ficar a moto na rua sora (essa última frase já dita falando alto virando-se de costas para a turma) (Diário de campo, abril de 2018)

Quando o jovem saiu da sala, outra aluna entra informando que ficou presa no engarrafamento do centro até a escola e que estava “impossível” chegar. Sem muitos cuidados a professora então diz para a turma: *mas sim, todo o dia a cidade tá assim, todo dia vocês usam essa desculpa*. Com a fala da professora, seguiram as conversas paralelas sobre o começo da aula ser às 18h30 e que seria muito cedo para as pessoas que trabalham, pois o expediente termina às 18h. Fiquei observando que durante as conversas paralelas e as discussões entre os jovens, duas meninas não paravam de copiar o texto que a Ângela escrevia no quadro. Era um texto explicando a obra de algum filósofo, e ela também, com a caneta de quadro branco em mãos olhava para a turma, falava algo em voz alta e retomava a escrita. O jovem retornou para a sala, se sentou, e em conversa com os colegas que naquele momento não somavam dez alunos, pediu auxílio para ver as demais aulas que tinha perdido. A professora Ângela pediu que ele fosse até ela para verificar a quantidade de faltas e se ainda havia chances de recuperar a frequência. Saímos da turma assim que o sinal tocou, nenhuma explicação sobre a matéria foi feita, as conversas soltas sobre assuntos sem relação alguma com os conteúdos de filosofia permaneceram na troca de período. Na saída ela ainda passou o último recado para a turma: *pessoal avisem os colegas que estamos em abril e já tem gente reprovada por faltas comigo!* Logo que saímos, a professora Ângela perguntou sobre a pesquisa que eu estava fazendo e sobre o tema do meu trabalho, pois ainda não tínhamos conversado. Ela então faz as suas observações sobre o perfil da escola e o público que estuda ali:

Tu viu a importância que eles dão pra nós? Nem olham pra nós! Trabalho aqui no Tubino há muito tempo, e nunca foi assim, de uns anos pra cá só piora. Quando eu comecei aqui há anos atrás aqui era uma escola da elite, agora ninguém vem mais estudar aqui, aí enche da gurizada das vilas aqui da volta. Eu sou psicóloga, aí fiz filosofia também, que na minha época era tudo bem diferente né... Moro aqui no bairro a vida toda, tenho consultório aqui também, há muito tempo eu quero parar de dar aula a noite, é o único período do dia que leciono. Mas agora tá cada vez mais difícil, não tem professor sabe. Eu venho só segunda e terça e já basta pra me estressar com eles (os alunos), não “querem nada com nada”. (Diário de campo, abril de 2018)

Saímos dessa turma e seguimos conversando até a sala do mesmo corredor, aguardando na porta a saída do professor, e a Ângela seguiu contando como estavam as condições das escolas e dos alunos que, na visão dela, não querem ter aula. A narrativa

presente na fala da professora Ângela, é semelhante à descrita por Ruotti (2010) sobre a percepção de um “antes” e “depois” pelos seus profissionais do sistema escolar, em relação à violência que seria trazida pelos alunos a partir de seus bairros. Como se os estudantes fossem os “culpados” ou responsáveis pelas condições do sistema educacional, e não os descasos por parte do Estado.

Os corredores da Tubino eram sempre muito vazios, com pouquíssimas pessoas circulando. Numa ocasião, notei a presença de três estudantes e somente os poucos professores que estavam na escola trocavam de salas sem conversar entre si. As cenas clássicas das escolas públicas que guardamos no imaginário, cheias, com conversas altas dos estudantes que circulam pelos seus corredores, não estão presentes nas características da Florinda Tubino Sampaio, ao menos, no turno da noite. Ao entrar na próxima sala com a Ângela, pude contar seis pessoas aguardando a professora. Elas conversavam, chamando a professora para o diálogo, mas o principal questionamento da Ângela foi: *onde tá todo mundo?* Uma das meninas respondeu: *desistiram, e os que não desistiram ainda não chegaram!* E então, a cópia de textos do livro iniciou também nessa turma.

Nas duas instituições, os episódios de atraso para chegar até a escola no horário, foram recorrentes. Pode-se concluir que em ambas o perfil dos alunos do noturno é predominantemente trabalhador, que precisa se deslocar até a escola e cujo término da jornada de trabalho quase coincide com o início da rotina de estudante.

Oliveira, Rios Neto e Oliveira (2006) apontam que todo o indivíduo passa por um processo de transição do adolescente para a vida adulta, ou para a maior idade, envolvendo quatro eventos principais nesse processo:

Sair de forma definitiva da escola; encontrar um trabalho temporário ou permanente por meio do qual o indivíduo possa suprir a si ou a uma possível família dos recursos materiais necessários à sobrevivência, ter uma união estável e por fim ter o primeiro filho. (MODELL FURSTENBERG e HERSHBERG, 1976; CAVALLI e GALLAND, 1993; IEDEMA, BECKER e SANDERS, 1997; SHANAHAN, 2000 apud OLIVEIRA; RIOS- NETO E OLIVEIRA, p. 110, 2006)

A pesquisa realizada para esse trabalho, mostra que essa lógica de processo de formação do indivíduo, não corresponde à realidade das escolas públicas do país, especialmente as escolas que ofertam a modalidade EJA no turno da noite. Vimos anteriormente que as desigualdades educacionais estão ligadas a vários fatores, entre esses estão o efeito do território sobre as escolas, uma vez que sua localização na cidade poderá contribuir na qualidade de seu ensino. Na Agrônomo Pedro Pereira os adultos

trabalhadores narram mais de uma hora de viagem do centro da capital até a escola, tendo inclusive o primeiro período de aula abonado por esse motivo. Na Florinda Tubino Sampaio, a realidade dos atrasos devido ao trabalho também é presente, mas comparado à outra escola é inferior, pois o que presenciei foram atrasos de em média quinze minutos, e algumas ocasiões para o segundo período da noite. A escola Agrônomo apresenta uma característica muito marcante, a autorização da direção em permitir aos alunos trabalhadores a entrada no segundo período, marca um perfil dos adultos que ali estudam. Como mencionado, o perfil de trabalhador como sua principal função, e de aluno como segundo plano.

Salata (2010) ao analisar o *efeito- bairro* nas escolhas dos jovens entre estudar e trabalhar nas escolas públicas do RJ, fazendo um recorte da população no sexo masculino, conclui uma realidade muito próxima da escola Agrônomo na perspectiva de trabalhar X estudar:

para os jovens entre 15 e 19 anos, quanto maior a distância física (do local de moradia) em relação ao centro da cidade menor a probabilidade de dividirem seu tempo entre a escola e o trabalho, em sua maioria, optam por permanecerem apenas no mercado de trabalho. (SALATA, 2010, p. 4)

O recorte da idade realizado por Salata, vai ao encontro do público que frequenta a escola Agrônomo, pois em sua maioria são adultos, que interromperam seus estudos na faixa etária de 15 aos 19 anos, retomando assim, na EJA, a condição de estudante. As citações anteriores que correspondem ao momento de chegada na Agrônomo, mostram o quão pode ser dificultoso ao indivíduo adulto com obrigações de trabalhador, permanecer e concluir os estudos. Somando na análise do mercado de trabalho e o perfil dos alunos e alunas do noturno como trabalhadores, Oliveira, Rios-Neto e Oliveira (2006) utilizam dados do IBEGE para realizar um comparativo entre a saída da escola e a entrada no mercado de trabalho, com estudantes entre 19 a 49 anos na EJA.

A entrada no mercado de trabalho é um evento que precede a saída da escola e pode acionar essa transição, pois, dos 68,88% que entraram no mercado de trabalho até os 15 anos, 36,95% saíram da escola na mesma idade, 16,55% com 16 a 19 anos e 11,79% após os 19 anos. (OLIVEIRA; RIOS-NETO e OLIVEIRA, 2006, p. 116)

A permanência nos estudos, na maioria das vezes, precisa estar vinculada à rotina de trabalho de quase cem por cento dos alunos e alunas matriculadas no turno da noite. Ferreira (2015) pesquisou a relação entre *estudar X trabalhar* para os jovens de Porto Alegre e concluiu que quanto maior a idade do jovem e adulto, menores são suas chances de permanecer apenas estudando. As pesquisas que buscam o tema de

trabalhar X estudar corroboram a rotina percebida nas duas escolas, por mais que a localização da Agrônomo contribua para uma não presença em todo o primeiro período de aula, os adultos da Tubino também mostraram que a realidade do início das atividades da escola entra em conflito com o horário de saída do trabalho. Em ambas as escolas, as aulas iniciavam num horário muito próximo à saída do trabalho, momento de grande tráfego de carros e ônibus no deslocamento da população tornando-se muitas vezes impossível chegar às 18h30 para a aula.

Essa dificuldade representa um obstáculo para a formação futura e conclusão dos estudos. Ferreira (2015) ao comparar duas escolas administradas pela prefeitura de Porto Alegre, conclui:

Quanto mais distante do centro, mais chances o jovem de Porto Alegre entre 15 a 19 anos tinha, no ano de 2000, de permanecer apenas estudando, e em 2010, mais chances ele tinha de trabalhar (estudar e trabalhar, mas principalmente só trabalhar). Já o jovem residente de Porto Alegre de 20 a 24 anos, quanto mais longe do centro fosse sua residência em 2000, maiores suas chances de não estudar nem trabalhar; já em 2010 quanto mais distantes do centro, maiores suas chances de só trabalhar e maiores as chances também de só estudar. (FERREIRA, 2015, p. 73)

As análises realizadas por Ferreira (2015) corroboram as realidades encontradas nas duas escolas, mas são mais evidentes na escola Agrônomo.

No tempo em que permaneci nas duas escolas, somente na escola Agrônomo identifiquei uma preocupação dos professores com as questões relacionadas às faltas e às chegadas no meio da aula, como o professor Henrique que ao perceber que grande parte da turma estaria com sua frequência baixa, retomou o caderno de chamada novo sem registrar as faltas ocorridas até aquele momento.

4.2 O RECREIO: O VAI E VOLTA DAS AULAS

Esse subcapítulo destina-se a mostrar as situações presenciadas nas duas escolas no momento do “recreio” dos estudantes e dos professores. Em ambas o recreio iniciava por volta das 20h45 e tinha duração de 15 minutos. A abordagem começa pela Agrônomo Pedro Pereira.

4.2.1 Recreio: “é proibida a entrada na sala dos professores!”

Muitas vezes na escola Agrônomo, eu realizava o trajeto de uma sala de aula até a sala dos professores com a professora Helena no momento do intervalo. Descíamos as escadas conversando sobre diversos assuntos e falávamos com os professores que encontrávamos no caminho. Ao chegarmos na sala dos professores havia sempre, em média, dez professores conversando nos seus grupos, tomando café e lanchando. Sempre fui muito bem recebida e convidada a tomar o café. Até descer todas as escadas e chegar à sala, era comum pararmos para conversar com um aluno, ouvir os problemas com o trabalho, com a nota etc. Quando chegava ao térreo, sempre tinha uma circulação muito grande, um grupo compartilhava os bancos do saguão (principalmente nos dias frios de inverno), outros estavam no refeitório, onde há mesas para sentar e lanchar. O refeitório da Agrônomo estava sempre aberto e movimentado. Acredito que muitos estudantes contavam com a janta oferecida pela escola, pois sempre havia grande movimentação e fila em alguns dias, como já mencionado no capítulo anterior. No portão da escola, em algumas ocasiões havia uma senhora que vendia alguns lanches rápidos. Muitas vezes ao entrar pelo primeiro portão, a senhora que aparentava uns 50 anos, já estava montando sua mesa e colocando cadeiras em frente à escola para vender sua mercadoria. Essa era a única maneira dos estudantes comprarem uma refeição pois no entorno da escola não há nenhum estabelecimento. Nunca consegui uma foto com boa iluminação e nítida da banquinha de lanche, pois no turno da noite o local é muito escuro. Assim que o recreio finalizava, a senhora recolhia seu material de trabalho e encerrava as vendas. Nem sempre ela vendia lanches, nas noites de inverno, por exemplo, ela não comparecia.

Quando o final do semestre se aproximou e as primeiras avaliações foram realizadas, os professores da Agrônomo colocaram um recado na porta da sala dos professores: “proibida a entrada dos alunos no período do recreio”. Ao conversar com a professora Helena sobre essa situação ela me disse: *chega nessa época temos que colocar este aviso senão, não tem descanso. É o tempo todo chamando*. Esse recado não impedia os estudantes de chamarem os professores para conversar ou por alguma situação. Numa das ocasiões, uma menina me chamou da porta para perguntar se determinado professor estava ali. A jovem ficou com os dois pés parados na porta, mas inclinou todo o seu corpo para dentro da sala, e ficou chamando as pessoas que ali estavam, pois precisava muito falar com a professora. A cena ficou gravada na minha memória, porque a jovem não entrou na sala, mas todo o seu corpo estava inclinado para dentro. A professora foi até a porta para falar com a aluna: *Oh Gabi, a gente não*

tem aula daqui a pouco? O que tu já andas atrás de mim? É por isso Sora, tenho que ir embora, e já tô cheia de falta, também preciso te entregar o trabalho. Posso te explicar em particular? No avançar do semestre, em determinado momento, a porta ficava constantemente fechada com o recado para não bater e aguardar o professor do lado de fora. A rotina era de abre e fecha a porta para uns entrarem, e outros saírem, mas sempre havia uma pessoa do lado de fora esticando seu corpo para procurar um ou outro. Quando não havia um professor em determinada disciplina, a estratégia era “subir período”. Assim o mesmo professor ficava com duas turmas ao mesmo tempo, e poderiam ser liberados mais cedo. Com isso, alguns alunos ficavam na porta aguardando para convencer o professor a ficar com duas turmas. Como ocorreu:

Sora Helena vem aqui! Tínhamos seu período de história no último, mas estamos sem professor de biologia ainda, vamos subir seu período como sempre?

A Helena então responde: vou na T7 passar o trabalho deles e já vou lá fazer a chamada na de vocês, a Ana fica com vocês por enquanto, né Ana? (Diário de campo, junho de 2018)

No momento do recreio na Agrônomo era possível notar uma movimentação de pessoas pelos corredores, conversas e risadas como qualquer outra escola, um típico recreio de escola. Mas é claro que o recado na porta da sala dos professores destaca-se como a característica dessa escola, onde há uma procura pelo o corpo docente no intuito de resolver as situações individuais ou de uma turma.

4.2.2 Recreio: “é necessário trancar os portões!”

Na escola Florinda Tubino foi possível identificar uma realidade mais calma no turno da noite, até mesmo porque o número de alunos da Tubino é inferior ao da Agrônomo. Quando o sinal para o intervalo tocou na primeira noite que em que eu estava na escola, alguns jovens se dirigiram ao saguão, mas muitos ficaram dentro das suas salas de aula conversando. Nessa ocasião eu estava acompanhada da professora Ângela, conversávamos sobre a escola, então encontramos a vice-diretora da noite, que estava se dirigindo até o portão com dois rapazes para abrir com a chave, a grade que dá acesso ao colégio. Na volta ela disse:

Ai, olha! Todo dia agora essa função de irem ali no bar. Todo dia alguém quer ir ali. Hoje o lanche da tia deve ser bolacha e suco pra eles quererem tudo sair (referindo-se ao refeitório). (Diário de campo, abril de 2018)

Não consegui constatar nenhuma movimentação na porta da pequena cozinha, chamada de refeitório, tão pouco se havia algum lanche oferecido pela escola. O “refeitório”, como mencionado no capítulo anterior, é uma pequena porta que dá acesso para uma cozinha, onde não há mesas nem cadeiras disponíveis para os estudantes. Quando há lanches, é necessário retirar o seu e se dirigir a outro local para fazer a refeição. A professora Ângela então exclamou que era mais fácil deixar a grade aberta: deixa assim, se não é toda hora vai pra cá, vai pra lá, eles ficam pedindo toda hora mesmo. (Diário de classe, maio de 2018)

No saguão da escola está a máquina de lanches industrializados, mostrada na figura 10 e a máquina de café, onde se compra um copo pequeno pelo valor de R\$ 1,00. Não foi um ponto que pude notar grande procura, sendo a máquina de café a única que presenciei sendo utilizada pelos estudantes segundo diretora, não ter refeitório não é um problema para os estudantes. No outro lado da rua, bem em frente ao portão, há um bar, estilo padaria do bairro, um estabelecimento pequeno, mas que oferta alguns lanches rápidos para os estudantes, que não desejam bolacha com suco ou produto industrializado da máquina. Quando estive na escola no turno da manhã, entrei no comércio para conhecê-lo. Os alunos da escola, em sua maioria adolescentes, andam em grupos, e “dividem” a fila do caixa com os moradores do bairro. Conversam alto, riem e se divertem com assuntos típicos de adolescentes. Esses jovens chamam a atenção, tanto nas calçadas, ao andarem em grupos e conversando alto, quanto dentro do pequeno estabelecimento.

Na primeira visita que fiz a Tubino no turno da manhã, fui embora ao final do recreio dos estudantes, pois não poderia acompanhar ainda as aulas. Circulei pela Avenida Montenegro e encontrei pequenos grupos de estudantes que retornavam da padaria ou que já se dirigiam para os pontos de ônibus. Houve também a presença de um outro grupo que saía da escola para ir até a praça pública que fica a poucos metros da escola. Esses adolescentes, jovens e adultos, frequentam locais e espaços desse bairro de classe média alta. Não estão uniformizados com símbolos das escolas particulares e famosas da região, como Farroupilha e Anchieta. Na verdade, não utilizam uniformes escolares. E talvez essa característica de não usar uniformes, mas aparentar ser um estudante, seja a marca desses alunos e alunas da Tubino ao circularem pelo bairro. A obra dos autores Nobert Elias e John Scotson (2000) realizada a partir de uma etnografia na comunidade de Winston Parva, nome fictício atribuído pelos autores a uma pequena comunidade inglesa. Constataram uma divisão entre os moradores, entre os

estabelecidos e os *outsiders*, essa divisão estava na relação de poder além do poder econômico, étnica ou origem, e sim pelo o tempo de moradia na comunidade e sua tradição. Os estabelecidos são membros antigos da comunidade, pessoas que moravam na localidade há mais de três gerações, possuindo uma tradição de bom gosto no campo das artes, da excelência científica, das boas maneiras e dos hábitos burgueses. Os *outsideres* são os “de fora” pessoas cuja família mora no bairro há pouco tempo. Os “de fora” viviam estigmatizados por todos os atributos associados com a anomia, como a delinquência, a violência e a desintegração. (NEIBURG, 2000, p.7 e 9). A obra de Elias e Scotson (2000) elucida que a permanência num bairro, região ou comunidade, não garante o pertencimento dos indivíduos àquele lugar. Os estudantes da Tubino não pertencem ao bairro Petrópolis, apesar de ocuparem espaços, como comércios e praças. Os moradores são os estabelecidos da região, que convivem, dividem espaço, mas que talvez enxerguem esses estudantes como os “de fora” de seu bairro, os *outsideres* do Petrópolis.

Se fora da escola, eu percebia os estudantes da Tubino como os *outsideres* do Petrópolis, no seu interior e sobretudo na sala dos professores, era eu que me sentia “de fora”. Um clima de constrangimento diante da minha presença naquele ambiente que era destinado somente aos professores me fez nunca mais voltar. Entrei na sala uma única vez, havia dois professores que não trocaram uma palavra entre si, ou comigo. Senti que minha presença poderia estar incomodando e invadindo um espaço ao qual não me pertencia. Após esse dia, nunca mais entrei nessa sala, ficava nos corredores lendo murais, fazendo fotos dos avisos e tentando conversar com os estudantes. Uma certa noite a vice-diretora me vendo pelo corredor me chamou pedindo para observar uma determinada turma após o recreio. Então me direcionou para a professora de espanhol, pois a Ângela estaria resolvendo alguns problemas com uma turma específica. Quando questionei sobre o número de professores no turno da noite, ela respondeu:

A noite é assim, deixamos poucos professores por noite, porque temos poucas turmas, e poucos alunos. Assim os que estão aqui se dividem nas turmas que temos, amanhã as disciplinas são diferentes de hoje, e assim vai... Sabe que eu acho que corremos até o risco de fechar o noturno, de tão pouca gente que está procurando. Olha, não temos alunos... (Diário de campo, maio de 2018)

Na escola Florinda, o que se evidenciou na pesquisa, foi a falta de alunos no turno da noite, e a escola com corredores vazios e silenciosos. Movimentação essa bem diferente da encontrada na Agrônomo, onde no período do recreio a movimentação de

pessoas circulando pela escola era muito maior. Além do quadro de professores também ser superior. Questões essas que podem estar relacionadas ao distanciamento da escola Tubino dos territórios mais pobres da cidade, tendo então o deslocamento mais longo no trajeto de retorno para as suas casas. Enquanto na Agrônomo os estudantes saem da aula praticamente no mesmo bairro em que residem, perto das regiões menos abastadas, como a MAPA no bairro Lomba do Pinheiro.

4.3 A SAÍDA: AS PREOCUPAÇÕES AO RETORNAR PARA A RESIDÊNCIA

Esse subcapítulo destina-se a descrever o que pude observar como obstáculos que os estudantes enfrentam em seu cotidiano ao retornar para suas residências. Os momentos que antecediam o tocar do último sinal eram momentos de muitos relatos por parte dos alunos, em ambas as escolas. As narrativas dos estudantes são parecidas, as características dos bairros onde eles residem são próximas, ainda que as escolas estivessem localizadas em bairros bem diferentes.

4.3.1 Saídas antecipadas: a realidade da Agrônomo Pedro Pereira e o convívio com a violência

Ao longo dos quase cinco meses que permaneci na Agrônomo, poucas foram as ocasiões em que minha saída se deu às 22h, horário de término da aula. Quando o momento do recreio finalizava, algumas turmas e professores não tinham mais aula naquela noite, pois constantemente não havia professor para alguma disciplina, como o caso de biologia, que somente meses após o início das aulas, a secretaria de educação do estado remanejou um professor para essa matéria. Ou então, por motivos de saúde, algum professor não comparecia. Assim, a aula que deveria finalizar às 22h, quase sempre acabava às 20h30 aproximadamente.

Em certos momentos, situações pontuais ocorriam, como bairros em conflitos por tráfico de drogas no entorno da escola, e a comunidade escolar acabava com medo do que poderia acontecer. Ocorriam assaltos aos estudantes na parada de ônibus, e até mesmo aos professores. As narrativas que fomentavam o clima de insegurança eram diversas, e quando conversavam comigo sobre esse retorno, as questões eram sempre as mesmas: *“Aonde tu mora é muito perigoso, Sora?”* *“A tua parada é escura?”* *“Qual o*

bairro tu mora, Sora?” A questão das diversas formas de perigo, e da violência, sempre foi um diálogo entre todos na Agrônomo, e conseqüentemente era o assunto que tentavam estabelecer comigo também naquele momento: *“nossa! Tá cada dia mais perigosa essa parada!” É muito ruim descer neste horário na minha casa*”. A narrativa da violência dos bairros era constante, ouvi muitas histórias sobre homicídios, assaltos violentos e guerra de tráfico de drogas:

Sora, tu conhece o Gabriel da T4? Tu viu que hoje ele não veio né? Sora na própria parada do guri sora, assaltaram ele e deixaram ele só de cueca na própria rua. A galera é *chinela* né sora, lá na vila não fazem isso, se tu é da vila não te assaltam. Agora onde já se viu, os próprios manos da rua, falta de respeito com o cara. Não sei se ele vai vir sora, ele deve tá com medo agora. Qual a parada dele (alguém questiona)? A 4, do cemitério, ele tem que atravessar ali e entrar na vila! (Diálogo referindo-se as paradas de ônibus que são numeradas na Lomba do Pinheiro). (Diário de campo, junho de 2018)

Os relatos sobre homicídio também foram presentes, algumas vezes repetidos pelos professores, como a Helena que certo dia no momento da saída, na nossa caminhada até a parada, me relatou que quando retornou do intervalo alguns estudantes estavam comovidos pela história de uma colega e com o choro dela:

A prima dela é aquela guria que foi assassinada sabe? Que saiu até no jornal... Foi agora terça-feira eu acho. Como eu ia dar aula desse jeito? A guria aqui da lomba, jogaram ela lá na Alvorada. A gente escuta cada história, eu não consigo mais dar aula depois disso, liberei eles tudo cedo, azar, a Lúcia não estava aí. (Diário de campo, junho de 2018)

Os diálogos sobre os perigos que a escola enfrentava eram constantes entre toda a comunidade e causava sempre uma aflição em todos. No mês de julho de 2018, fiquei os primeiros quinze dias do mês sem poder comparecer no colégio. Primeiro recebi uma mensagem da professora Helena informando que a escola estaria fechada no restante da semana, pois receberam um telefonema informando que devido as brigas de facções rivais, entrariam para “acertar as contas” com um dos alunos da noite. Conforme a professora, o pânico foi geral, e por isso o diretor Luiz havia suspenso as aulas até a situação se acalmar. Nunca me contaram se foi somente uma tentativa de fechar a escola, ou se realmente algum dos alunos era envolvido com o tráfico de drogas da região. O assunto em seguida foi substituído por questões de final de semestre, como provas e conselho de classe. Na semana seguinte, eu estava entrando na escola quando a professora Helena me avistou e disse já no segundo lance das escadas:

Tu veio! Ai Ana, desculpa não ter te avisado, mas hoje não tem como tu ficar, as aulas vão encerrar às 20h30, por que tá muito frio e o clima tá pesado, ninguém mais aguenta vir nesse tumulto. Ai com esse tempo, essa escuridão e o clima nessas vilas não dá! A semana toda tivemos período reduzido! (Diário de campo, julho 2018)

Notei que minha presença não seria útil, e que ficariam preocupados com a minha segurança também. Nesse dia fui para a parada do ônibus e encontrei a vice-diretora Lúcia aguardando o transporte público. Resolvi pegar o ônibus com ela e assim poderia conversar mais sobre a escola. Sentei-me ao lado dela e conversamos sobre tudo que ocorreu na escola:

De noite aí tem essas coisas, bah não é fácil essas vilas aqui da volta sabe? Tem toque de recolher que já tivemos que obedecer, não abrir a escola como aconteceu. A gente vai conforme deixam. Mas ainda de noite temos o público que quer estudar, que quer terminar de uma vez. E de manhã e de tarde? As crianças aprontam chamamos os pais, nunca podem, e quando veem na escola é para xingar e humilhar os professores... Por que são filhos dessas gangues né... (Diário de campo, julho de 2018)

A professora Lúcia complementa que na maioria das vezes essas situações partem de iniciativas dos alunos, e que quando recebe os estudantes na sala dela para conversar, eles acabam explicando que está difícil de chegar em suas casas porque as facções dos bairros estão em guerra. Uma estudante que é uma senhora idosa a procurou para pedir a sua saída antecipada, pois nos dias de inverno os moradores da comunidade em que vive acabam “se fechando” em casa mais cedo e a rua fica deserta e escura. “Antigamente o toque de recolher era às dez da noite, agora é às nove”! (Diário de campo, julho de 2018) Conversamos todo o caminho sobre as diversas dificuldades encontradas nas escolas para permanecerem abertas e a quase impossibilidade de manter um padrão de qualidade com tudo que estava acontecendo.

As escolas em um território de violência, ou a violência no território escolar, são questões fundamentais trazidas para entender a influência que as dinâmicas da violência causam na educação e suas consequências para uma melhor qualidade nos níveis educacionais.

Os problemas sociais urbanos invadem a escola pública, provocando tensões que segregam as pessoas de diferentes maneiras nesse território. As relações estabelecidas no ambiente escolar, entre professores, funcionários e estudantes são, em sua maioria, frágeis e desarticuladas da realidade que extrapola os espaços escolares. (SENA, SOUZA, 2011, p. 40)

4.3.2 Saídas em grupos: um espera o outro! O caso da Florinda Tubino Sampaio

A primeira visita a escola Florinda, como mencionado anteriormente ocorreu no turno da manhã, devido às questões dos meus horários de trabalho etc. Pude presenciar muitas movimentações de estudantes na avenida da escola, movimento de comércio e de moradores. Quando retornei no turno da noite, notei um novo cenário. A rua estava

vazia, e as calçadas ficavam iluminadas somente quando eu passava em frente às casas e aos prédios, em que funcionavam as iluminações por sensores de movimento. Poucas pessoas circulavam a pé pela calçada, o movimento maior era sem dúvida de carros na Avenida Montenegro.

No interior da escola, a insegurança era narrada como parte da rotina de assaltos nas calçadas, como o medo exposto pelo jovem que entra na sala e logo sai para guardar a sua moto. Conforme a diretora:

Bah, aqui tem que ver, param com a moto do lado deles na caminhada até a parada ou até aqui na frente, se derem bobeira... levam tudo, tênis e os celulares né! Agora tá a onda de quererem levar só os celulares! (Diário de campo, maio de 2018)

Comecei a notar então, que quando eu chegava um pouco antes do sinal tocar, os estudantes permaneciam dentro do pátio da escola, passando a primeira grade, mas sem acessar o saguão principal. Ali conversavam e fumavam seus cigarros com a proteção da grade que impedia que quem passasse na calçada tivesse acesso a eles e elas com facilidade. Era essa grade que a diretora tentava manter chaveada.

Quando o último sinal tocou em um dia de inverno rigoroso, saí da sala com a professora e notei um grupo na porta. Uma das amigas acenou para a colega dizendo que estavam esperando a turma sair também e que só faltavam elas. Então a professora disse: *Oh, aproveita e vai com eles, estão indo pra Protásio também! Não dá pra ir sozinha.* (Diário de campo, maio de 2018). Caminhamos até o ponto do ônibus, todos juntos para proteção uns dos outros, uma vez que caminhar sozinhos chama atenção de possíveis assaltantes. No caminho ouvi: *Bah, mas a sora tem que ficar até o último minuto, o que ela fica fazendo?* Questionou uma menina. Então outra responde: *Nada, fica falando de política!* O grupo tinha uma preocupação com o horário, todos aflitos para chegar às suas casas e apressados para não perder o ônibus. Muitos conversavam em voz alta em qual horário determinado ônibus passaria. A “subida” para a Avenida Protásio Alves era feita muito rápido, em poucos minutos estávamos todos na avenida.

Na semana seguinte o tempo estava chuvoso, durante todo o dia fez frio com chuva. Lembro de descer a Avenida Montenegro, olhar para os lados e não ter nenhum pedestre. Nessa noite, todos os professores liberaram mais cedo, ao sair da sala em que estava, os estudantes aguardavam no portão seus colegas e já haviam organizado uma espécie de carona. Alguns estavam se deslocando de aplicativo de carros, outros ofereciam caronas, pois seus cônjuges estavam indo busca-los na escola. Eu mesma não

arrisquei e retornei de aplicativo para casa, tamanha era a sensação de insegurança que todos estavam.

A falta de alunos no turno da noite, e o possível encerramento das atividades da escola no noturno, pode estar relacionada ao clima de insegurança presente no corpo discente que na maioria não reside no bairro Petrópolis.

4.3.3 Escolas no cotidiano violento: o contraponto entre dois territórios e duas formas de *sentir* a violência

Abordar o tema de violência é uma tarefa que envolve inúmeras complexidades para mim enquanto pesquisadora iniciante, pois há diversas análises, pesquisas qualitativas e quantitativas no Brasil, tentando mostrar como a violência se expressa nas capitais brasileiras. Também é possível encontrar uma vasta linha de pesquisa sobre escola e violência, e muitas resultam em dados sobre a violência entre estudantes e educadores, a indisciplina encontrada nas escolas, as agressões físicas e emocionais entre ambas as partes, ou seja, conflitos internos as escolas. O enfoque desse trabalho são as consequências da violência que marca o território de pertencimento da escola e/ou dos estudantes no seu interior.

Os relatos obtidos na pesquisa de campo, tanto dos docentes, quanto dos discentes, mostram duas faces diferentes do mesmo problema das grandes cidades urbanas, a insegurança da população e como a mesma é sentida. Se por um lado o território em que está inserido a escola Agrônomo sofre com as características internas de seus bairros, interferindo drasticamente no dia-a-dia, impossibilitando inclusive a abertura da escola; os estudantes da Tubino convivem com a insegurança vivida por grande parte da população das cidades brasileiras, o medo de furtos e roubos. Não exclusivo do bairro Petrópolis, muito menos da cidade de Porto Alegre. A questão de pertencimento ao bairro abastado, torna a população que ali circula vulnerável aos assaltos.

A violência urbana, é um tema muito recorrente na sociologia, com diversas abordagens. Ruben George Oliven, em seu livro publicado em 1986, faz uma linha histórica do desenvolvimento do termo violência no Brasil. O autor apresenta explicações sobre segregação espacial das populações oriundas das cidades rurais e

as origens das desigualdades destacando em sua análise a utilização do conceito de violência urbana:

Utilizar o termo violência urbana, rótulo com o qual somos bombardeados recentemente, significa aceitar o embuste de que existe uma violência que é inerente à cidade, qualquer que esta seja. Nesta perspectiva ideológica, o problema não seria brasileiro, mas universal. (OLIVEN, 1986, p. 15)

O autor faz críticas ao sistema econômico capitalista brasileiro que atinge o campo e as cidades quase de forma igualitária, mas destaca que os assaltos e roubos predominam nas grandes cidades, pois seus espaços representam as contradições entre riqueza e a opulência vivendo lado a lado com a mais flagrante miséria (Oliven, 1986). Sendo, portanto, o capitalismo brasileiro incapaz de incorporar ao sistema produtivo toda a população em idade de trabalho.

Outros estudos mais recentes, estudam o conceito de “violência urbana” como o resultado negativo de experiências e do convívio nas grandes cidades (SILVA, 2008).

Considerada em seus conteúdos de sentido mais essenciais, a representação da “violência urbana” indica um complexo de práticas legal e administrativamente definidas como crime, selecionadas pelo aspecto da força física presente em todas elas, que ameaça duas condições básicas do sentimento de segurança existencial que costumava acompanhar a vida cotidiana rotineiras-integridade física e garantia patrimonial. (SILVA, 2008, p. 36)

Segundo o autor, a “violência urbana” é um complexo de práticas que identifica o “ator”, reconhecendo um processo sobre a ordem social. Silva (2008) identifica a presença da “figura do traficante”, o principal “portador” da “violência urbana”. Como se esse agente detivesse todos os problemas diante da ordem social. Essa ordem social, cria uma sociabilidade violenta, de ordem coletiva, que irá ferir a integridade física e patrimonial. O autor destaca a sociabilidade violenta, sendo gerada através da força: na medida em que o princípio que estrutura as relações sociais é a força, não há espaço para a distinção entre as esferas institucionais da política, da economia e da moral (SILVA, 2008, p. 41). Nos territórios das favelas, a submissão a ordem dos agentes que atuam de forma violenta, traça um espaço de medo e de silêncio. Isso ocorre em virtude das ameaças e do esforço de se permanecer numa rotina nesses territórios, da tentativa de se viver uma vida “normal”.

A vida “normal” citada por Silva (2008), é corriqueiramente transformada em vidas em “guerras” nas favelas da cidade do Rio de Janeiro e em outras capitais de modo que frequentemente favelas e territórios de violência são sinônimos no discurso público.

O discurso público dominante apreende e explica a violência urbana através da metáfora da guerra e dos mitos, variavelmente presentes no entendimento de diversos atores, que lhe são associados: cidade legal vs. cidade ilegal, Estado dentro do Estado, conivência dos moradores de favelas com os criminosos, banalização da violência etc. Esses “mitos” sustentam grande parte do pacote interpretativo que estrutura atualmente, o “problema da violência”. (SILVA; LEITE, 2008, p.50)

Os diversos “mitos” que são citados por Silva e Leite (2008) estão relacionados também com a conformidade dos moradores diante da violência, a proteção dos traficantes nos territórios, a concordância com as práticas ilícitas e a cumplicidade com os bandidos. Cria-se assim, os estereótipos que atingem a população que reside nas favelas, que em muitos casos discordam e sofrem com a “violência urbana” como todos outros indivíduos da cidade.

Esses estereótipos, em alguns estudos, apontam para a violência representada e sofrida no sistema escolar. Quando é referido o conceito violência dentro do sistema escolar, retomamos como ponto de discussão algumas vertentes: a primeira que se caracteriza como o processo de violência reproduzido pela escola. Ou seja, os mecanismos de exclusão que a própria escola repassa aos estudantes, sendo mais uma forma de reprodução das desigualdades sociais. A violência dos agentes sociais que a escola representa e a fala violenta entre alunos *versus* professores. Esse segundo ponto, é o mais encontrado na literatura em torno do tema. A representação das formas de violência dentro das escolas, são muitas vezes vinculadas as agressões físicas e verbais de toda a comunidade escolar. O modelo de autoridade escolar no papel do professor, está sem dúvida desmitificado no cotidiano. A “autoridade” passaria a referir-se não mais a uma legitimidade provinda do valor moral da tradição, surgindo, de outra maneira, na forma de obediência mantida por meio da coerção (ARENDDT, 1992 apud ROUTTI, 2010, p.353). Na escola Tubino, somente em uma situação específica, a professora Ângela se referiu a tensão entre alunos e professores. Isto quando ela se queixa do público que a escola atende nos últimos anos, que os alunos atuais não “estão nem aí” para o professor, quando o aluno sai da sala de aula sem demonstrar importância para a sua aula ou presença, mesmo chegando atrasado. Somente na escola Tubino foi possível notar o sistema de reprodução da violência e da coerção sobre os indivíduos, tendo um mecanismo de controle sobre as ações dos alunos, seja pela autoridade da equipe diretiva, de controlar o acesso dos estudantes, ou pela postura autoritária da professora em sala de aula.

Retomo aqui, o foco do capítulo introdutório dessa dissertação, onde a teoria de Bourdieu contribui para entendermos a manifestação da violência simbólica dentro das escolas da rede pública brasileira:

Na primeira vertente, a discussão volta-se para o recente processo de ampliação da oferta de vagas na educação pública tanto no Brasil como em diferentes países, embora com ritmos e características específicas, que põe a descoberto desigualdades próprias de sistemas escolares, os quais não promovem uma real inclusão social. O mal-estar advindo dessa situação vem se manifestando, não obstante, na forma de violência. (RUOTTI, 2010, p. 341)

O terceiro ponto a ser analisado sobre violência escolar, está na forma de intervenção do território de pertencimento da escola. Algumas publicações sobre esse tema, afirmam que os acontecimentos externos aos muros da escola são a principal forma de violência atual. A escola nesse contexto não é somente responsável por reproduzir as diferenças urbanas, sendo ela mesma produtora de diferenciações por intermédio do funcionamento interno. (CHRISTOVÃO; SANTOS, 2010, p. 281)

Zanten (2010 apud RUOTTI, 2010, p. 344) afirma que, é quase impossível a prática escolar não ser afetada e modificada pelas experiências externas dos bairros em que os adolescentes residem. A pesquisa de Zaluar (1994; 2004, p. 401 citada por Ruotti, 2010, p. 344) demonstra que o comércio de drogas ilícitas do entorno da escola, modifica as formas de entendimento da violência dos agentes internos:

[...] o estabelecimento do comércio ilegal de narcóticos e armas vem sendo responsável pelo aliciamento das camadas jovens, especialmente do sexo masculino, nos bairros pobres dos grandes centros urbanos, tendo como consequência uma dramática vitimização por homicídios. O poder despótico exercido pelos traficantes, gerando tensão entre estes e os moradores, o recrutamento dos jovens para as suas atividades e a ocorrência de mortes violentas são todos elementos que compõem um processo em que homens jovens acabam sendo ao mesmo tempo vítimas e algozes, demonstrando sua maior vulnerabilidade. (ZALUAR, 1994;2004 apud RUOTTI, 2010, p. 344)

Pesquisas realizadas no estado do Rio de Janeiro, apresentam há mais tempo a relação existente entre tráfico de drogas e territórios escolares. Isto está presente nas narrativas do corpo docente sobre a situação de uma instituição no meio de tanta violência, como demonstra a pesquisa de Christovão e Santos (2010), em uma escola do “asfalto” e outra da favela: na fala de um dos diretores, a escola seria como “uma bomba”, prestes a explodir, justamente por sua proximidade da favela, um território tão violento (CHRISTOVÃO; SANTOS, 2010, p. 294). A presença do cotidiano violento é apontada como um grande obstáculo para a manutenção do bom clima escolar.

Acordos prévios estabelecidos entre a direção da escola e os traficantes evitam os confrontos diretos. Contudo, as aulas precisam ser suspensas toda vez que ocorrem tiroteios na favela e esse clima de insegurança afeta a

relação do diretor e dos professores com o território. O fato é que temem trabalhar na favela, um ambiente em que não se sentem seguros, tampouco à vontade. (CHRISTOVÃO; SANTOS, 2010, p. 295)

Izabel Adriana Gomes de Sena, em sua dissertação de mestrado em 2011, traz uma abordagem sobre a violência no caminho para a escola de crianças da cidade do Recife, e como elas e eles entendem seus entornos violentos. O trabalho identifica uma ruptura nas divisões de territórios violentos com as camadas mais altas da cidade do Recife. Denominando de “violência vinda de baixo”, localizada somente nas camadas da sociedade mais desfavorecidas. No entanto, as proximidades territoriais aproximam as classes sociais e pobres e ricos dividem os mesmos espaços violentos (Sena, 2011). A partir de Wacquant (1994), Sena (2011, p. 44) afirma que a violência se desloca por toda a cidade com facilidade, e que não há uma espacialização da violência nas atuais cidades modernas. Essa aproximação pode ser trazida para a discussão acerca da violência narrada na escola Florinda Tubino Sampaio, onde o sentimento de insegurança é presente nas falas tanto dos alunos, que se deslocam para as suas casas distantes da escola, quanto pela parcela do corpo docente que reside próximo ao bairro da escola.

No contraponto da violência narrada na Tubino, a escola Agrônomo apresenta uma segunda narrativa sobre a violência urbana. O que foi percebido nessa escola é a presença constante do território na sua concepção de “perigo” para a comunidade escolar. As autoras Christovão e Santos (2010), utilizam o termo “clima escolar” para relatar como a presença da violência das favelas afeta as escolas. Na Agrônomo Pedro Pereira, por duas semanas consecutivas, durante a pesquisa, a escola esteve com as atividades interrompidas pela “bomba” dos territórios (como se referiram Christovão e Santos). O “clima escolar” de insegurança presente nas análises das autoras, corresponde ao vivido na escola Agrônomo. Como na ocasião em que cheguei para a aula, após a escola ficar fechada por uma semana devido as ameaças de facções rivais, fui surpreendida com o pedido de não realizar a pesquisa naquela noite, e aconselhada a ir embora devido ao sentimento de insegurança que estava na escola nos últimos quinze dias. Esse “clima” sofreu alterações ao longo da minha pesquisa. Quando não havia conflitos entre gangues rivais dos bairros próximos, os estudantes compareciam normalmente. Quando uma situação ocorria e havia “toque de recolher” estipulado pela dinâmica do bairro, toda a comunidade escolar era afetada.

Os relatos registrados no diário de campo demonstram o quão vulnerável a escola Agrônomo estava diante dos acontecimentos ligados ao tráfico nos bairros de seu

entorno. As narrativas dos estudantes sobre a violência evidenciavam o medo e a aflição causados pelas histórias de tiroteios e as ameaças de invasão da própria escola. Não escutei nenhuma narrativa de “legitimação” do poder das gangues que operavam em seus bairros, ou um sentimento de segurança por pertencer a determinado bairro, sabendo que como moradores estariam “à salvo” da violência. Ao contrário, observei muitas situações de medo e aflição, do corpo docente e dos discentes da Agrônomo mostrando, portanto, que a escola precisava se adequar à realidade do território.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa etnográfica realizada para este trabalho, buscou identificar diferenças entre escolas da rede pública a partir de sua região de origem na cidade de Porto Alegre. A partir do cruzamento dos temas território e desigualdade escolar ressaltou-se a violência urbana como um fator que produz diferentes efeitos quando se trata de observar as diferenças entre as instituições, confirmando o interesse de abordar as desigualdades escolares a partir do território de pertencimento de escolas e estudantes.

As principais conclusões alcançadas pela pesquisa e pelas análises realizadas a partir das duas instituições apontam a especificidade do perfil social e econômico dos estudantes do turno da noite; os diferentes modos como o bairro ou a região da cidade onde a escola está localizada e onde os estudantes residem influenciam nas desigualdades escolares e, finalmente destaca-se como ocorrências externas modificam o cotidiano escolar.

As escolas caracterizam-se por receber um determinado perfil de estudante conforme faixa etária, poder econômico das famílias etc. As escolas estudadas, apresentam diferenças quanto turno em que as aulas ocorrem. A pesquisa por ter sido realizada no noturno, evidencia um perfil bem específico quando comparado aos demais turnos pois para realizar a matrícula no turno da noite, é necessário ter 18 anos ou mais. Desta forma, as pessoas que encontrei nas duas instituições são jovens- adultos, adultos e alguns idosos (somente na escola Agrônomo). Essas pessoas apresentaram, em quase sua totalidade, o perfil de trabalhadores além de serem responsáveis por famílias. Na escola Agrônomo foi possível observar que a compreensão das necessidades dos estudantes em manter seus empregos e assim conciliar com os estudos acarreta medidas de flexibilização das atividades educacionais, como a autorização informal para que uma parcela dos estudantes chegue para as aulas a partir do segundo período. Essa postura acaba interferindo na carga horária das aulas, que diminuem consideravelmente para uma parcela dos estudantes. A relação com os estudantes acompanhados na Tubino, foi o oposto. Não constatei flexibilização de horários, ou de jornada de aulas por particularidades trazidas pelos alunos. O entendimento da escola é que existe o horário, e o aluno, que se encontra atrasado será advertido seja verbalmente ou através dos registros de frequência nos cadernos de chamada.

O conceito de alteridade, trazido na introdução desse trabalho contribuiu para a observação da relação estabelecida entre o professor e o estudante no caso das duas

instituições. Os professores e os dirigentes da escola Agrônomo, tendem a identificar-se com a realidade de seus alunos e, na prática, flexibilizam a estrutura educacional, suas regras e normas. Falar em alteridade na educação, é falar em vínculos sociais estabelecidos entre esses dois agentes: o professor que detém a responsabilidade de educador e maneja o fazer pedagógico, e o estudante, que representa o “outro” a ser compreendido (FLICKINGER, 2018, p. 2). O que me pareceu tenso nessa relação, é a falta de equilíbrio entre esses dois grupos. A escola Agrônomo a partir do entendimento de que seus alunos necessitam trabalhar, muito além de estudar, dispensa uma grande parcela dos indivíduos de suas responsabilidades enquanto alunos. Na Tubino, onde os professores tendem a não perceber o estudante como um adulto que traz uma bagagem social, não pratica-se o “colocar-se no lugar do outro”, reprova-se e impossibilita-se a recuperação de sua participação em aula. A partir desses dois posicionamentos qual seria o melhor equilíbrio em relação aos estudantes trabalhadores? A alternativa seria abonar faltas sem justificativas prévias, ou prever alguma forma de recuperação? Como garantir que os estudantes trabalhadores conciliem seus estudos, com suas rotinas da “vida adulta”? Cabe ressaltar ainda a diferença observada quanto a condição de mulheres mães que para estudar acabam levando seus filhos para escola evidenciando uma fragilidade de suas redes de apoio e das políticas públicas.

A segundo aspecto que destaco além do perfil dos estudantes é a influência do território escolar sobre as desigualdades educacionais. A pesquisa constatou que existem diferenças relevantes entre as duas escolas quando observadas a partir de provas como ENEM. E também sobre a projeção de seus futuros como estudantes. A escola Tubino tem mais que o dobro de participações no ENEM do que a Agrônomo. Mas a região da cidade em que a escola Tubino encontra-se, impossibilita o seu acesso por adultos das camadas mais baixas economicamente, que procuram no turno da noite uma oportunidade de concluir o ensino médio. A sua localização, fora dos territórios periféricos, não garante um número significativo de estudantes. Apesar de manter a reputação de escola de qualidade, a instituição está sob a ameaça de interromper as atividades no turno da noite. Esse ponto, faz pensar no papel da escola pública numa região abastada da cidade. Quando o seu público não são os moradores do entorno e sim pessoas que necessitam de um deslocamento em sua maioria longo para chegar à instituição.

O terceiro ponto de conclusão dessa pesquisa, está nas interferências externas a escola na sua rotina. Essa intervenção externa, foi constatada na escola Agrônomo. A

localização da instituição em território periférico, corresponde as características de muitas cidades brasileiras, onde a população além de conviver com as desigualdades sociais, convive também com a violência. Assim, a proximidade da Agrônomo com bairros violentos, onde há disputas territoriais e práticas ilegais, como tráfico de drogas, interfere de forma significativa no seu interior. A escola convive com o “clima de medo”, insegurança e tensão trazida de fora, seja pela fala de seus estudantes, onde constata-se a repetição das histórias de violência, ou pela interferência direta na forma de intimidação por parte dos “agentes externos” aqui representados pelos indivíduos que utilizam de sua força simbólica, como liderança de gangues, para interromper as atividades escolares. O “clima de medo” esteve presente durante todo o período da pesquisa, com os diálogos e histórias violentas trazidas pelos alunos, intensificada quando a violência obrigou a interrupção das atividades escolares. A escola Agrônomo, além de todas as dificuldades trazidas pelos seus estudantes para permanecer nas aulas, precisa conviver e adaptar seu semestre letivo às particularidades dos bairros do seu entorno.

Apesar de todas as dificuldades que o público atendido pela Agrônomo enfrenta, a escola permanece sendo um lugar de procura de acolhimento e de convivência afetiva entre os pares. Isto indica que as escolas públicas, e especialmente a EJA nesse trabalho, ainda podem ser espaços de realização de sonhos e esperanças para muitas pessoas. E que a escola pública merece atenção e cuidados daqueles que ainda acreditam na educação como um dos mais importantes recursos na luta de classes (SANTIAGO, 2012, p. 4).

Os resultados deste trabalho comparativo, não sugerem uma forma ideal de pensar as desigualdades educacionais, nem buscou-se apontar erros e acertos das escolas públicas. A pesquisa de campo, possibilitou compreender que a educação está além de seus alunos, equipe diretiva e resultados mensuráveis. O que busquei, foi a ampliação de categorias a serem analisadas em relação as realidades que atravessam a escola pública e assim complexificar o debate acerca das desigualdades escolares, a partir de seus cotidianos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mauricio et al. **Sobre a memória das cidades**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **A produção do espaço urbano: Agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2012. Cap. 6. p. 19-39.

ALVES, Fátima; KOSLINSKI, Mariane C; LASMAR, Cristiane; RIBEIRO, Luís Cezar de Queiroz. **Desigualdades Urbanas e Desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles, UFRJ, 2010.

ALVES, Luciana; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; CARVALHO-SILVA, Hamilton; PADILHA, Frederica; RIBEIRO, Vanda Mendes. **Efeito Território Sobre as Desigualdades Escolares: mudanças no caso de São Miguel Paulista de 2007-2009. Olhares**: Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-30, nov. 2013.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos**. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 25-58. jun. 2007.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; MAZZINI, Maria de Lourdes Hebling; SAGIM, Mirian Botelho; SILVA, Mara Regina Santos da. **Mães adolescentes: a construção de sua identidade materna**. **Ri Furg: Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande**, Rio Grande, p. 493-502, nov. 2008.

ANDRADE, Renato Júdice de; SOARES, José Francisco. **O efeito da escola básica brasileira**. **Estudos em Avaliação Educacional: Fundação Carlos Chagas**, v. 19, n. 41, p. 379-406, set./dez. 2008.

ARAÚJO, Júlia Rocha; SILVEIRA NETO, Raul da Mota. **Efeito-vizinhança e o desempenho escolar: o caso dos estudantes da rede pública de ensino da cidade do Recife: o caso dos estudantes da rede pública de ensino da Cidade do Recife**. **Economia Regional e Urbana**: UFPE, Recife, p. 1-20, jan. 2013.

BAQUEIRO, Dicíola Figueiredo de Andrade; GUEDES, Gislaine Nunes de Oliveira; LORDELLO, José Albertino Carvalho. **Equidade e eficácia escolar: histórico dos estudos.** Equidade FAGED, Salvador, p.1-11, 2015. Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/equidade_e_eficacia_escolar_>. Acesso em: 15 out. 2019.

BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho; BORIN, Marisa do Espírito Santo. **Educação e segregação social na Região Metropolitana de São Paulo. Ponto e Vírgula**, São Paulo, v. 5, p. 141-156, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ÉRNICA, Mauricio. **A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 43, n. 146, p. 640-665, ago. 2012.

BASSANI, Fernanda. KOPTTIKE, Alberto. **Mapa da Segurança Pública e Direitos Humanos de Porto Alegre. RS: 2014.** Porto Alegre: Editora Bestiário, 2014. 270 p. 1. Segurança pública.

BENITES, Letícia Neutzling. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos: trajetória.** 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BICHIR, Renata Mirandola; CARPIM, Thais Regina Pavez; GOMES, Sandra; TORRES, Heroldo da Gama. **Educação na periferia de São Paulo: como pensar as desigualdades educacionais?** In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (Org.). **A cidade contra a Escola?: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. p. 59-90.

BRIGNOL, Rafael Marrero. **Violência escolar: a produção de inquietude na escola.** 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 552 p.

BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. 1 v.

_____. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 238 p.

_____. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002. 251 p.

CALDEIRA, T. P. R. **Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. Editora 34 EDUSP, 2011.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; MIGUEL, José Carlos; ZANATA, Eliana Marques. **Travessias na EJA: a extensão universitária como ponte do fazer, do aprender, do pensar**. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p.257-276, 2015.

CARLOS, Ana F. A., SOUZA, M. L. e SPOSITO, Maria E. B. (orgs). **A Produção do Espaço Urbano: Agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo. Editora Contexto, 2012.

CHISTOVÃO, Ana Carolina; SANTOS, Mariana Milão dos. **A escola na favela ou a favela na escola?** In: ALVES, Fátima; KOSLINSKI, Mariane C.; LASMAR, Cristiane; RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; (Org.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 277-295.

CID, Gabriel; ZUCCARELLI, Carolina. **Oportunidades educacionais e escolhas familiares no Rio de Janeiro**. In: ALVES, Fátima; KOSLINSKI, Mariane C.; LASMAR, Cristiane; RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; (Org.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 249-276.

COLÉGIO ANCHIETA. (Principal). <http://www.colegioanchieta.g12.br/historia/>
Acesso em: fevereiro de 2019.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço Urbano**. São Paulo. Série Princípios, 1989.

COSTA, Messias et al. **Rendimento escolar: fatores explicativos e implicações para igualdade de oportunidades**. In: LEVIN, Henrique M.; COSTA, Messias; LEAL, Maria Ângela; MIRANDA, Glaura Vasques de; SOLARI, Carmen Lins Baia de. **Educação e desigualdade no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1984. P. 70-104.

COSTA, Paulo Roberto da. **Multiplicando os pontos de vista sobre a violência nas escolas: Estudo comparativo do clima escolar em duas escolas públicas de Belo Horizonte**. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COSTA, Polyana Andreza da Silva. **Manifestações de violência no cotidiano escolar**. In: **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE**, 2011, Curitiba. **I Seminário Internacional de Representações, Subjetividade e Educação-SIRSSE**. Curitiba: PUCPR, 2011. p. 9028 - 9041.

COSTA, Rosenilda Trindade da. **Jovens negras em processo de escolarização na EJA**. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

COURA, Marina; EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jacqueline D'arc. **Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. Perspectiva**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 161-180, Janeiro de 2014. Anual.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

DIAS, Ana Cristina Garcia; PATIAS, Naiana Dapieve; FIORIN, Pascale Chechi; DELLATORRE, Marina Zanella. **O significado da maternidade na adolescência**

para jovens gestantes. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Santa Maria, v. 6, n. 3, p. 153-167, dez. 2011.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 119, p.29-45, jul. 2003. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/514/518>

ELIAS, Nobert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os Outsiders**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. 224 p.

ENGEL, Yael Korol; LUCO, Camilo Arriagada. **Desafios às políticas educacionais que surgem com as novas tendências à segregação urbana**. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (Org.). **A cidade contra a Escola?: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. p. 309-362.

FLORES, Carolina. **Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile**. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (Org.). **A cidade contra a Escola?: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. p. 145-222.

FLICKINGER; Hans-Georg. **Educação e Alteridade em Contexto de Sociedade Multicultural**. **Cadernos de Pesquisa**. V. 48, n 167, p. 136-149. Jan 2018.

FERNANDES, Maria Betania Sabino; SANTANA, Alisson César de; SANTOS, Anita Leocádia Pereira dos; SOUZA, Maria Géssica Albuquerque de. **Meninas, mulheres e escolarização: um direito consolidado?** In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- CONEDU**, 2015, Campina Grande. **II CONEDU**. Campina Grande: Universidade Federal da Paraíba, 2015. p. 1-12.

FERREIRA, Gisele da Silva. **Influências do local de moradia sobre as escolhas de estudar e trabalhar dos jovens nas aglomerações urbanas do Rio Grande do Sul, 2000 e 2010**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade Economia,

Programa de Pós-graduação em Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra: a etnografia de violência e relações de gênero em grupos populares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

FRIDMAN, Luis Carlos. **Morte e vida favelada**. In: SILVA, Luiz Antônio Machado da (org.). **Vida sob cerco: violência e rotinas nas favelas do rio de janeiro. Violência e rotinas nas favelas do Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 1-314.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira; FISCHER, Maria Clara Bueno. **Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre**. Educar em Revista, Curitiba, v. 35, n. 75, p.335-354, maio 2019.

LEITE, Márcia Pereira; SILVA, Luiz Antônio Machado da. **Violência, crime e polícia: o que os favelados dizem quando falam desses temas?** In: SILVA, Luiz Antônio Machado da (org.). **Vida sob cerco: violência e rotinas nas favelas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p. 47-76.

LEVIN, Henrique M. et al. **Educação e desigualdade no Brasil: uma visão geral**. In: LEVIN, Henrique M.; COSTA, Messias; LEAL, Maria Ângela; MIRANDA, Glaura Vasques de; SOLARI, Carmen Lins Baia de. **Educação e desigualdade no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1984. P 15-40.

LIMA, Ávila de. **Em busca da boa escola – instituições eficazes e sucesso educativo Jorge**. *Revista Lusófona de Educação*, Gaia: Fundação Manuel Leão, Lisboa, 2008.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana: notas para uma etnografia urbana**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 1-22, jul. 2002.

MARTINS, Ludmila Gonçalves. **Os estabelecidos e os outsiders: um convite para repensar heranças históricas-sociológicas: Um convite para repensar heranças históricas-sociológicas.** *Revista Simbiótica*: UFES, Vitória, v. único, n. 01, p. 106-118, jun. 2012.

MARZULO, Eber Pires. **Metrópole e classe: crítica ao conceito de segregação sócio-espacial.** XXVII Congresso de La Asociacion Latinoamericana de Sociologia, 2009. Buenos Aires, Argentina, p.1-10, 2009.

MINISTERIO DA JUSTIÇA. PROJETO JUVENTUDE E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA. **Narrativas da violência, texto de análise 3.** Novembro de 2010. [s.d.] Disponível em: http://www.soudapaz.org/upload/pdf/narrativas_de_violencia_analise_regional.pdf Acessado dia 04 de dez. 2018.

MOREIRA, Simone Costa. **Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre.** 2017. 210 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MOSTELLER, Frederick; MOYNIHAN, Daniel P. **Antecedentes, importância e descobertas do relatório sobre a igualdade de oportunidades educacionais.** In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória.** Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 33-49.

NEIBURG, Federico. **Apresentação à Edição brasileira: a sociologia das relações de poder de Nobert Elias.** In: ELIAS, Nobert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os Outsiders.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 7-12.

NÓBREGA JUNIOR, Edson Diniz. **A relação escola-família-vizinhança na favela da Maré e o Programa Escolas do Amanhã/Bairro Educador.** 2017. 203 f. Tese (Doutorado) - Curso de Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-RIO, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 128 p.

OLIVEN, G. R. **Urbanização e Mudança Social no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **Violência e Cultura no Brasil**. 3ª Edição: Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever**. Revista de antropologia, São Paulo, v. 39, nº 1, 1993. Editora da Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto Camilo de; OLIVEIRA, Elzira Lúcia de; RIOS-NETO, Eduardo Gonçalves. **Transição dos jovens para o mercado de trabalho, primeiro filho e saída da escola: o caso brasileiro**. Revista Brasileira de Estudos de População, São Paulo, p.109-127, jun. 2006.

OLIVEIRA, Gislaine Nunes de; ANDRADE, Dicíola Figueiredo de; LORDÉLLO, José Albertino Carvalho. **Equidade e eficácia escolar: histórico dos estudos**. Faced/UFBA, Salvador, p.1-11, 2010.

PERLAMAN, E. Janice. O Mito da Marginalidade. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Dumará Distribuidora de Publicações LTDA, 1995.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 49, n. 23, p.149-173, 2017. Anual. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v23n49/0104-7183-ha-23-49-00149.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

PROCENPA - Prefeitura Municipal de Porto Alegre - Centro de Pesquisa Histórica. Coordenação de Memória Cultural da Secretaria Municipal de Cultura. **História dos bairros de Porto Alegre**. Porto Alegre, [s.d.]. Disponível em:

<http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf> Acesso em 11 de nov. 2013.

RUOTTI, Caren. **Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 1, n. 36, p.339-355, jan. 2010.

RODRIGUES, Arlete M. Moradia nas Cidades Brasileiras. São Paulo. Contexto, 1989.

SALATA, André Ricardo. **Estudar X Trabalhar: as influências do local de moradia sobre as escolhas dos jovens no município do Rio de Janeiro.** 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SALATA, André Ricardo. **Estudar x Trabalhar: as influências do local de moradia sobre as escolhas dos jovens no município do Rio de Janeiro: as influências do local de moradia sobre as escolhas dos jovens no município do Rio de Janeiro.** *Observatório das Metrópoles*, Rio de Janeiro, p. 1-7, fev. 2010.

SANFELICI, Daniel de Mello. **A produção do espaço como mercadoria: novos eixos da valorização imobiliária em Porto Alegre/RS.** 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola pública: um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos. In: **ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região sul**, 9º Edição, 2012, Ijuí. **IX ANPED SUL.** Ijuí: Unijuí, 2012. p. 1-12

SANTOS, Milton. **Território: globalização e fragmentação.** São Paulo: Editora de Humanismo, Ciência e Tecnologia Hucitec Ltda, 1994. 332 p.

_____. **O Espaço dividido.** São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008. 440 p.

SEBASTIÃO, Jean Vinícios. **A importância do orçamento participativo**. 2017. 19 f. Monografia (Especialização) - Curso de Administração Pública e Gerência de Cidades, Gestão Pública, Uninter, Sorocaba, 2009. Cap. 1. Disponível em: <file:///C:/Users/17190343/Downloads/366-685-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

SENA, Izabel Adriana Gomes de. **Educação e Violência sob os Olhares e as Vozes dos Estudantes Moradores da Favela do Coque**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Flaviane Ferreira da. **Liderança profissional, objetivos e visões compartilhadas na análise da eficácia escolar em Campos dos Goytacazes -RJ: um estudo comparativo entre escolas de alto e baixo desempenho no IDEB**. 2015. 238 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais – PPGPS, Centro de Ciências do Homem – CCH, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes, 2015.

SILVA, Luiz Antonio Machado da. **Violência urbana, sociabilidade violenta e agenda pública**. In: SILVA, Luiz Antonio Machado da (org.). **Vida sob cerco: violência e rotinas nas favelas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p. 35-46.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autentica, 2001. 2ed.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. A maternidade nas mulheres de 15 a 19 anos como desvantagem social. In: **ANAIS DO XI ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS**, 1998, São Paulo. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 1998. p. 1095-1117.

UEDA, Vanda. **A construção, a destruição e a reconstrução do espaço urbano na cidade de Porto Alegre do início do século XX**. GEOUSP: Espaço e Tempo, São Paulo, nº19, p. 141-150. 2006.

UOL NOTÍCIAS. **Mais de 11 milhões vivem em favelas no Brasil.**
<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/mais-de-11-milhoes-vivem-em-favelas-no-brasil/n1597418138857.html> Acesso em: novembro de 2013.

VAN ZANTEN, Agnes. **Cultura da rua ou cultura da escola? Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 23-51, jan. 2000.

WEIMER, Rodrigo de Azevedo. **Do centro à periferia: "malocas" e remoção na constituição do espaço urbano de Porto Alegre (1951- 1973)**. Regimes Urbanos e Governanças Metropolitana, Natal, p.1-15, 29 mar. 2017. Anual. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/rmnatal/evento_2017/anais/ST1/do_centro_a_periferia.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

ZAGO, Nadir. **Realidades sociais e escolares e dinâmica familiares nos meios populares. Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, p. 1-18, ago. 1998.

ANEXO I: ALUNOS POR TURNO DA AGRÔNOMO PEDRO PEREIRA

Estado do Rio Grande do Sul Secretaria da Educação										Quadro de Totais		
Esc Est Ens Med Agronomo Pedro Pereira - Idt: 10576										Ano Referência: 2018		
										Data de Atualização: 28/06/2018		
Alunos e Turmas - Total												
Manhã		Tarde		Noite		Integral		Total		Total	Infrequentes	
Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Aluno/Turma	Alunos	
340	12	312	12	403	11			1055	35	30,14		
Alunos e Turmas por Ensino												
Serição	Manhã		Tarde		Noite		Integral		Total		Total	Infrequentes
	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Aluno/Turma	Alunos
Ensino Fundamental - Período Letivo: 2018												
2o. Ano	17	1							17	1	17,00	
3o. Ano	20	1						20	1	20,00		
4o. Ano			21	1				21	1	21,00		
5o. Ano	21	1						21	1	21,00		
Total [1-5]	58	3	21	1				79	4	19,75		
6o. Ano			46	2				46	2	23,00		
7o. Ano			55	2				55	2	27,50		
8o. Ano			55	2				55	2	27,50		
9o. Ano			55	2				55	2	27,50		
Total [6-9]			211	8				211	8	26,37		
Total	58	3	232	9				290	12	24,16		
Ensino Médio - Período Letivo: 2018												
1o. Ano	104	3	56	2				160	5	32,00		
2o. Ano	82	3	24	1				106	4	26,50		
3o. Ano	96	3						96	3	32,00		
Total	282	9	80	3				362	12	30,16		
EJA Ensino Médio - Período Letivo: 2018												
Única					403	11		403	11	36,63		
Total					403	11		403	11	36,63		



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br