

DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS E EDUCACIONAIS: VÍNCULOS E ESTUDOS



Claudia Lemos Vóvio
Joana Buarque de Gusmão
Vanda Mendes Ribeiro
(Organizadoras)

Apoio



Realização



**DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS E EDUCACIONAIS:
VÍNCULOS E ESTUDOS**

Claudia Lemos Vóvio
Joana Buarque de Gusmão
Vanda Mendes Ribeiro
Organizadoras

DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS E EDUCACIONAIS:
VÍNCULOS E ESTUDOS

1^a Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2019



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Copyright © by autor, 2019.

D4578 – Vóvio, Claudia Lemos; Gusmão, Joana Buarque de; Ribeiro, Vanda Mendes. (Orgs.) Desigualdades socioespaciais e educacionais: vínculos e estudos. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-65-81417-04-8



10.29388/978-65-81417-04-8-0

Vários Autores

1. Educação. 2. Desigualdade Social. II. Navegando Publicações. Título.

CDD - 370

CDU - 37

Revisão: Jonathan Emanuel Paulo de Oliveira / Lurdes Lucena

Revisão: Jonathan Emanuel
Capa: Marcos Paulo Bonatti

Diagramação: Marcos Paulo Bonatti

Índice para catálogo sistemático

Educacão 370



Pesquisadores Nacionais

- Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique da Carvalho – UFU – Brasil
Cílson César Fagiani – Unibz – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmíro Santos Resende – UFU – Brasil
Fábiiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
José Luis Sanfelice – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF - Brasil
Valdemar Sguassardi – UFSCar – (Apos) – Brasil
Valéria Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Editores

- Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Internacionais

- Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me –, Rep. Dominicana
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Un. of the W. I., St.Augustine – Trinidad & Tobago
Christian Hauser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Niômes / Univ. de la Reunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colombia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Isidre Gjerj – Universidad de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colombia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz, Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colombia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Mino Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Ecuador
Michael Zeuske – Universität Zürich – Alemania
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colombia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerrini Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – University of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba y Cuba

EXPEDIENTE

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Reitora Profa. Dra. Soraya Soubhi Smaili

Vice-reitora Profa. Dra. Valeria Petri

Centro de Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec

Presidente do Conselho de Administração Anna Helena Altenfelder

Diretora executiva Mônica Gardelli Franco

Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)

Reitor Prof. Dr. Luiz Henrique Amaral

Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa Profa. Dra. Tania Cristina Pithon-Curi

Desigualdades socioespaciais e educacionais: vínculos e estudos

Coordenação Joana Buarque de Gusmão

Edição Paola Gentile (RFPG comunicação)

Projeto gráfico Marcos Paulo Bonatti

Diagramação Marcos Paulo Bonatti

Revisão Jonathan Emanuel Paulo de Oliveira / Lurdes Lucena

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
Para refletir sobre os problemas das escolas em territórios vulneráveis	
Cláudia Vóvio - Joana Buarque - Vanda Ribeiro	
doi – 10.29388/978-65-81417-04-8-0-f.1-8	
PARTE 1: PESQUISAS	9
1. MAIOR VULNERABILIDADE DO TERRITÓRIO, MENORES OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS	11
Antônio Augusto Gomes Batista - Mauricio Ernica	
doi - 10.29388/978-65-81417-04-8-0-f.11-18	
2. VOCÊ SIM, VOCÊ NÃO – INTERDEPENDÊNCIA COMPETITIVA ENTRE ESCOLAS	19
Antônio Augusto Gomes Batista - Luciana Alves - Mauricio Ernica	
Vanda Mendes Ribeiro	
doi - 10.29388/978-65-81417-04-8-0-f.19-26	
3. SELEÇÃO VELADA NÃO É CONSTATADA EM LARGA ESCALA	27
Antônio Augusto Gomes Batista - Gabriela Thomazinho - Paula Reis	
Kasmirski - Hivy Damasio Araújo Mello - Fernando Henrique Eduardo	
Guarnieri	
doi - 10.29388/978-65-81417-04-8-0-f.27-38	
4. GESTÃO ESCOLAR E INTERDEPENDÊNCIA COMPETITIVA ENTRE ESCOLAS	39
Natália Tripoloni Tangerino Silva - Vanda Mendes Ribeiro	
doi - 10.29388/978-65-81417-04-8-0-f.39-42	
5. ESCOLAS DE ALTA VULNERABILIDADE POUCO ATRAENTES PARA PROFESSORES	43
Antônio Augusto Gomes Batista - Frederica Padilha - Hamilton Harley de	
Carvalho-Silva - Luciana Alves - Mauricio Ernica	
doi - 10.29388/978-65-81417-04-8-0-f.43-48	
6. A IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC EM TERRITÓRIOS VUL- NERÁVEIS	49
Silvana Menegoto Nogueira Di Giusto - Vanda Mendes Ribeiro	
doi - 10.29388/978-65-81417-04-8-0-f.49-54	
7. ALTAS EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO À ESCO- LA E AO ENSINO	55
Antônio Augusto Gomes Batista - Hamilton Harley de Carvalho-Silva -	
Luciana Alves	
doi - 10.29388/978-65-81417-04-8-0-f.55-61	
8. O QUE SE ENSINA NA ALFABETIZAÇÃO: TRÊS ESTUDOS	63
Claudia Lemos Vóvio - Caroline dos Santos Correia - Deise Pinheiro - Gleice Fonseca - Fernanda Marcucci - Paula Kasmirski - Hivy Damasio Araújo Mello	
Estudo 1 - Variação na abordagem de conteúdos e desigualdade educacional	
Estudo 2 - Pouca atenção à produção de textos no ciclo da alfabetização	

9. JOÃO E MARIA: DUAS HISTÓRIAS DE FRACASSO ESCOLAR	99
Thabita Aline Biazon Lopes - Claudia Lemos Vóvio	
doi - 10.29388/978-65-81417-04-8-0-f.99-106	
10. DISCIPLINA E DESEMPENHO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS	107
Taila Carvalho Ebizer - Claudia Lemos Vóvio	
doi - 10.29388/978-65-81417-04-8-0-f.107-112	
11. LÍNGUA PORTUGUESA: DIFERENÇAS NO ENSINO EM TERRITÓRIO DE BAIXA E DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL	113
Márcia Regina Saltini - Patricia Vechiatto - Vanda Mendes Ribeiro	
doi - 10.29388/978-65-81417-04-8-0-f.113-118	
12. TROCA INFORMAL DE EXPERIÊNCIAS EM VEZ DE FORMAÇÃO CONTINUADA	119
Bryann Breches - Vanda Mendes Ribeiro	
doi - 10.29388/978-65-81417-04-8-0-f.119-124	
13. ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO PARA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	125
Débora Oliveira Diogo - Vanda Mendes Ribeiro	
doi - 10.29388/978-65-81417-04-8-0-f.125-136	
PARTE 2: PROPOSIÇÕES	135
14. PROPOSIÇÕES COM BASE NAS PESQUISAS	137
Cláudia Vóvio - Joana Buarque - Vanda Ribeiro	
doi - 10.29388/978-65-81417-04-8-0-f.137-142	
REFERÊNCIAS	143
SOBRE OS AUTORES	161

APRESENTAÇÃO

PARA REFLETIR SOBRE OS PROBLEMAS DAS ESCOLAS EM TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS

O objetivo deste livro é compartilhar com gestores e professores da Educação Básica as indagações e perplexidades que dizem respeito ao cenário educacional brasileiro e que, de algum modo, mobilizaram a nós, pesquisadores, para os caminhos da investigação científica. Apresentamos aqui os principais resultados de duas grandes pesquisas que se orientam pelo compromisso com a construção de sociedades integradas, que promovam a democratização do acesso à Educação para todos com equidade. Ambas as pesquisas tiveram por objetivo compreender os vínculos entre desigualdade socioespacial e desigualdade educacional, porém utilizando planos de observação distintos.

Nesses percursos trilhados com diversos profissionais da educação, famílias e alunos, e com base em suas características, foi possível conhecer um pouco mais os desafios, os mecanismos e as dinâmicas que se interpõem ao direito à Educação com qualidade para todos. Os relatos de pesquisa aqui reunidos (Parte 1 deste livro) foram editados a partir dos artigos científicos, das dissertações e das teses, na tentativa de reportar, de modo mais direto, nossos objetos de estudo, os métodos empregados e as principais constatações.

Apesar de produzidas em tempos distintos, as duas pesquisas – e seus estudos correlatos – encontram-se articuladas em relação às metodologias e ao quadro teórico adotados. A primeira – *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social* – observa o fenômeno na metrópole paulista e, especificamente, na subprefeitura de São Miguel Paulista, englobando as redes de ensino estadual e municipal. Ela foi realizada entre 2009 e 2012, numa iniciativa da Fundação Tide Setubal e coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), tendo como parceiros a Fundação Itaú Social, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Os estudos associados exploraram um fenômeno multidimensional, o efeito território ou de vizinhança na educação escolar, em duas dimensões: as características da oferta educativa (equipamentos públicos, matrícula em Educação Infantil, tipos de relações entre escolas próximas etc.), e as características da demanda (perfil dos alunos e de suas famílias e cultura do território, por exemplo).

Foram constatadas dinâmicas que afetam a permanência de professores nas escolas ali situadas, a matrícula e a permanência de certos alunos em unidades escolares de prestígio, a relação entre família e atores da escola e as relações de interdependência entre estabelecimentos de ensino inseridos em um mesmo território. Um dos principais achados diz respeito à qualidade das oportunidades educacionais em localidades em que se observa a sobreposição de desigualdades: quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno da escola, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas.

A segunda pesquisa – *Interdependência competitiva entre escolas e qualidade das oportunidades educacionais* – focaliza dois casos particulares, analisando o cotidiano de duas unidades municipais de Ensino Fundamental no Jardim Helena, distrito da região de São Miguel Paulista. Derivada da primeira, foi resultado da parceria entre o Cenpec, a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), entre 2013 e 2017, com o apoio da Fundação Tide Setubal e financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

De uma pesquisa para outra, mudam-se os planos de observação: da metrópole ao território, e desse à escola. A intenção foi compreender as dinâmicas do efeito território a partir da escola e dos fatores que intervêm nos modos de organização e funcionamento dessa instituição. Foi investigado o modo como se configuram as oportunidades educacionais relativas aos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, procurando confirmar ou aprofundar apontamentos sobre as relações de interdependência competitiva entre escolas. Partiu-se da premissa de que os mecanismos que contribuem para vincular a desigualdade socioespacial à desigualdade escolar, em contextos de vulnerabilidade social, contribuem para distinguir unidades escolares inseridas em mesma localidade em relação ao seu funcionamento institucional, ao desempenho dos alunos, à concretização de currículos e práticas pedagógicas e às representações vigentes sobre esses contextos e sobre seus moradores.

Contribuir para que as políticas educacionais sejam formuladas e implementadas nessas localidades de forma a lidar com seus reais problemas é a intenção da Parte 2 deste livro, que traz proposições derivadas dos dois conjuntos de estudos voltadas aos gestores públicos e escolares e aos profissionais da educação que trabalham nesses territórios. Gostaríamos de ver essas proposições sendo discutidas e servindo de inspiração para outros estudos e que também, com base nelas, nossos leitores possam propor iniciativas que contribuam para a melhoria da qualidade da Educação e a redução das desigualdades educacionais em territórios vulneráveis e segregados em metrópoles como São Paulo.

O livro encontra-se organizado em 13 capítulos. Nos capítulos de 01 a 07, trazemos os relatos de pesquisa diretamente relacionados à Pesquisa *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social*. Na sequência, nos capítulos de 08 a 12, apresentamos os relatos da Pesquisa *Interdependência competitiva entre escolas e qualidade das oportunidades educacionais*. No capítulo 13, oferecemos um estudo complementar sobre estratégias de comunicação e mediação de conflitos, em uma escola pública paulista. Finalizamos a publicação, na parte 2, com um conjunto de proposições, resultado da sistematização desses estudos.

O convite é para que todos os interessados numa sociedade mais justa se apropriem desses estudos e reflitam sobre a realidade e o cotidiano das instituições em que atuam. A equipe de pesquisadores e estudiosos que elaborou esta publicação espera que novas palavras possam ser enunciadas tendo estas como motivação; que gestores e professores coloquem-se diante desses achados e reflitam sobre as problemáticas que afetam a escola e a comunidade mais ampla, buscando, de modo colaborativo, soluções que visem a melhoria da qualidade

da Educação pública, com equidade.

Boa leitura!

Cláudia Vóvio, Joana Buarque e Vanda Ribeiro

ALGUNS CONCEITOS

Antes de começar a leitura dos capítulos, vamos definir alguns conceitos que são recorrentes no texto e caracterizar o território no qual a maior parte dos estudos foram realizados.

Território é o espaço apropriado e transformado pela atividade humana que, além da dimensão físico-espacial, inclui um conjunto abrangente de relações sociais, como as socioeconômicas e as políticas e as representações sociais sobre ele. Os limites de um território são definidos pelas pessoas e pelos grupos sociais com base em suas representações e relações.

Vulnerabilidade social é um conceito alternativo às formas tradicionais de caracterizar e medir a pobreza, tradicionalmente aferida em função da renda monetária. Refere-se à condição ou estado de agentes ou instituições que não têm acesso a recursos socialmente produzidos que lhes permitiriam uma série de atitudes como fazer frente às forças e circunstâncias da sociedade determinantes para o seu modo de viver; aproveitar as oportunidades criadas pelo mercado, pelo Estado e pela sociedade; e tomar decisões voluntárias para satisfazer as necessidades, desenvolver potencialidades e realizar projetos.

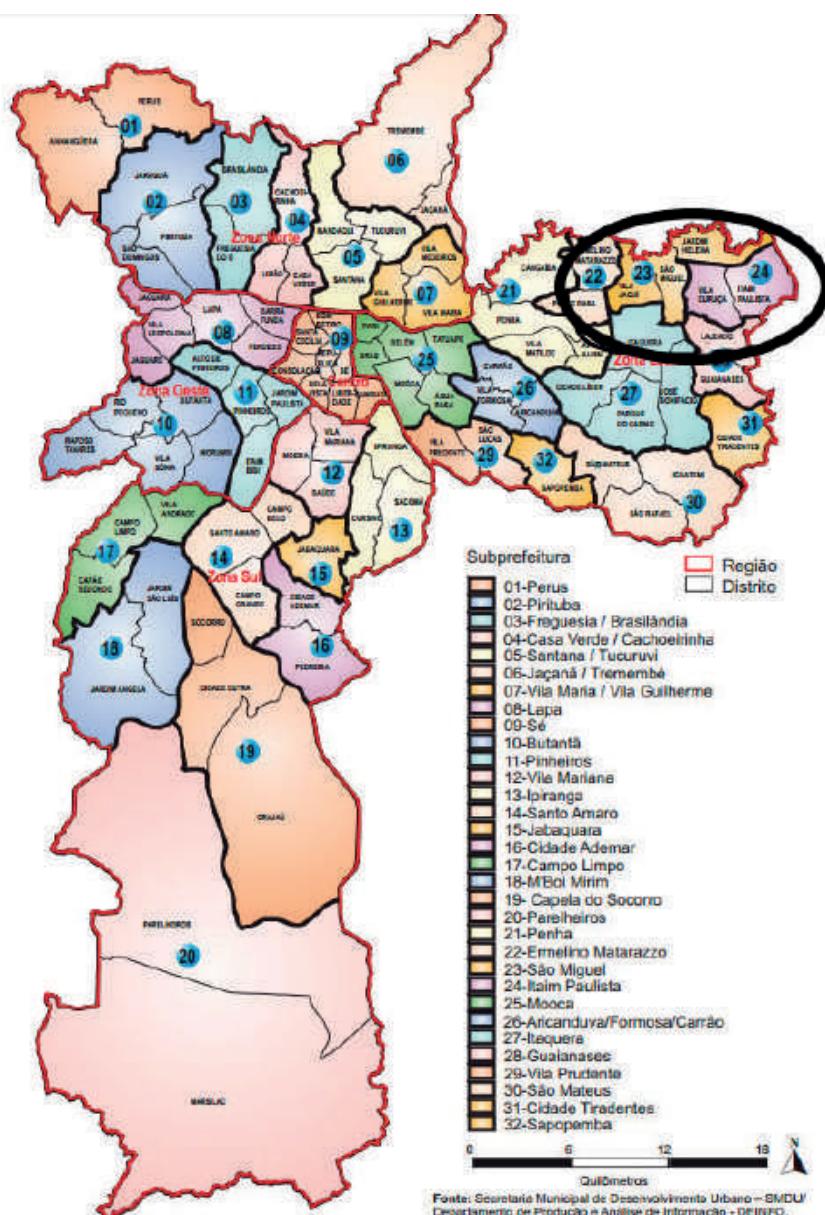
Territórios vulneráveis são espaços criados nas metrópoles que conjugam, no caso da cidade de São Paulo, localização periférica, isolamento espacial e grande concentração de população com baixa renda e pouca escolaridade, implicando a segregação socioespacial e o reduzido acesso desses sujeitos a direitos básicos. Essas características têm, por consequência, a reprodução das desigualdades e da pobreza.

O **efeito território e de vizinhança** consiste no impacto do local de residência e das características sociais da população sobre as condições de vida e a mobilidade social dos habitantes. Especificamente, no campo educacional, diz respeito ao impacto do território sobre os destinos escolares dos alunos que ali vivem.

REGIÃO ESTUDADA

O território selecionado na metrópole paulista foi uma das 32 subprefeituras da cidade de São Paulo (veja mapa abaixo). São Miguel Paulista é formada por três distritos: Jardim Helena, Vila Jacuí e São Miguel, com uma população aproximada de 370 mil habitantes em 2015. Os indicadores de qualidade de vida dessa região são mais baixos que os das áreas centrais do município. De acordo com o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), que identifica áreas geográficas segundo o grau de vulnerabilidade da população e considera, além da renda familiar per capita, a escolaridade e o ciclo de vida da família, a situação da moradia e a localização – a subprefeitura de São Miguel Paulista é caracterizada pela heterogeneidade: 47,1% de seus habitantes residem em áreas de vulnerabilidade muito baixa (IPVS 2) e baixa (IPVS 3) e 52,6% residem em áreas de vulnerabilidade média (IPVS 4), alta (IPVS 5) e muito alta (IPVS 6) (Seade, 2000).

Mapa da cidade de São Paulo com a localização de São Miguel Paulista



PARTE 1: PESQUISAS

1. MAIOR VULNERABILIDADE DO TERRITÓRIO, MENORES OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

**Antônio Augusto Gomes Batista
Mauricio Ernica**

O fato de uma escola estar localizada em um território de alta vulnerabilidade social influencia nas oportunidades educacionais que ela oferece a seus alunos? Essa questão foi a base da pesquisa *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social*, realizada entre 2009 e 2012 pela iniciativa da Fundação Tide Setubal e com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Foram parceiros nesse projeto a Fundação Itaú Social, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). O resultado, infelizmente, vai contra as expectativas dos educadores engajados na luta pela equidade: os dados revelam que quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas.

Explorar a hipótese do efeito de território para compreender os problemas educacionais nas grandes metrópoles foi o objetivo geral da pesquisa e os específicos consistiram em apreender *se e como* as desigualdades nos níveis de vulnerabilidade social na região impactam a escola, a oferta educacional e o desempenho dos estudantes.

Metodologia

A pesquisa realizada na subprefeitura de São Miguel Paulista coletou dados quantitativos e qualitativos. Os quantitativos trouxeram informações sobre o conjunto da população e do território da subprefeitura – incluindo suas 61 escolas públicas, seus alunos e suas características – bem como dos equipamentos que buscam assegurar direitos sociais. Esses dados permitiram traçar um painel descritivo com a correlação entre as diferenças nos níveis de vulnerabilidade social do território e as diferenças educacionais.

Já os dados qualitativos foram produzidos em 2009 com a observação da vida escolar e entrevistas com os docentes das séries finais da primeira e da segunda etapa do Ensino Fundamental e membros da equipe técnica e administrativa de cinco escolas das redes estadual e municipal da região estudada.

Desempenho das escolas no Ideb

A primeira evidência do efeito território aparece com a análise do resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). As notas das escolas de São Miguel Paulista variam de acordo com os níveis de vulnerabilidade social do território em que as unidades estão localizadas. Quanto mais vulnerável o território, menor tende a ser a nota no Ideb.

Foram identificados três grupos quanto ao nível de vulnerabilidade social do entorno, indicados pelas elipses:

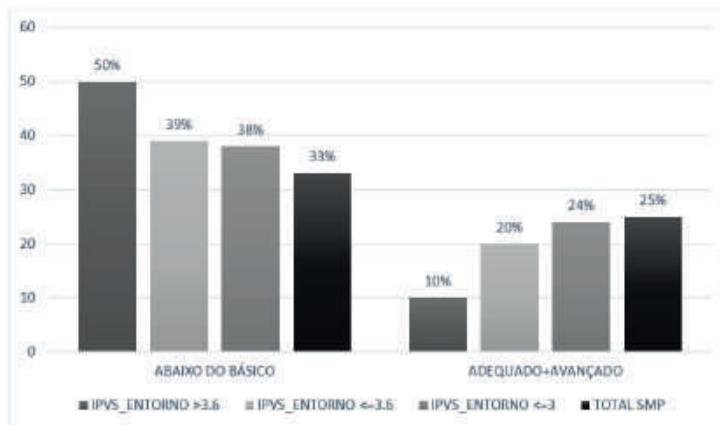
- Escolas em territórios cujo IPVS é menor que 3,0 (baixa vulnerabilidade) quase sempre têm Ideb acima da média local, sendo que parte expressiva desse grupo traz resultados entre dois e três desvios-padrão da média local.
- Escolas em territórios cujo IPVS é maior que 3,0 e menor que 3,6 (média vulnerabilidade) compõem um grupo com grande dispersão de resultados, porém a maioria tem Ideb acima da média local.
- Escolas em territórios cujo IPVS é maior que 3,6 (alta vulnerabilidade) quase sempre têm Ideb abaixo da média local.

Desempenho dos alunos na Prova Brasil

Crianças com os mesmos recursos culturais têm desempenhos diferentes conforme o nível de vulnerabilidade social do local em que a escola se situa. Quando alunos com baixos recursos culturais familiares estudam em estabelecimentos situados nas áreas mais vulneráveis, o conjunto deles tende a ter desempenho pior do que quando estão em escolas de áreas menos vulneráveis. Por sua vez, estudantes com maiores recursos culturais têm notas mais baixas quando frequentam unidades localizadas em territórios com alta vulnerabilidade social.

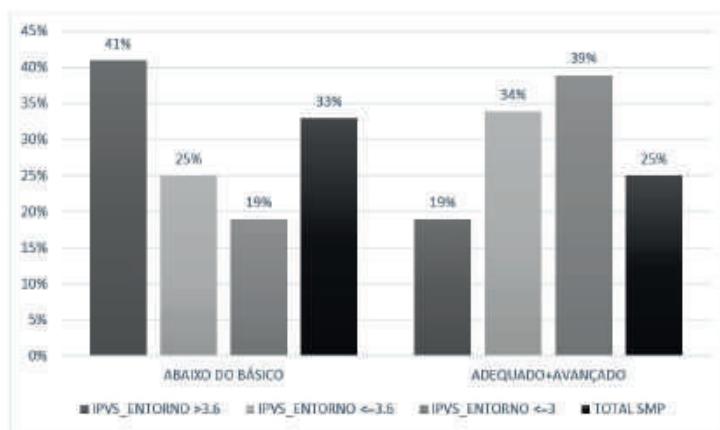
Os gráficos 1 e 2 mostram a distribuição dos alunos de 4^a série pelo nível de proficiência alcançado na Prova Brasil de Língua Portuguesa de 2007, relacionando essa variável ao nível de vulnerabilidade social do entorno da escola em que estudam.

Gráfico 1 - Vulnerabilidade social do entorno da escola e nível de proficiência em leitura dos alunos da 4^a série com baixos recursos culturais familiares na prova Brasil/2007



Fonte: Fundação Seade (SÃO PAULO, 2004); Inep (BRASIL, 2007a; 2007b)

Gráfico 2 - Vulnerabilidade social do entorno da escola e nível de proficiência em leitura dos alunos da 4^a série com altos recursos culturais familiares na prova Brasil/2007



Fonte: Fundação Seade (SÃO PAULO, 2004); Inep (BRASIL, 2007a; 2007b)

Há, porém, uma diferença entre os dois gráficos: enquanto o 1 representa apenas os alunos com baixos recursos culturais familiares, o 2 representa os estudantes com maiores recursos culturais. A barra cinza-escuro, em ambos, mostra o desempenho dos que estudam em escolas cujo entorno tem alto grau de vulnerabilidade social (maior que 3,6). A barra cinza-claro representa os alunos que estudam nas escolas com média vulnerabilidade (entre 3 e 3,6). Já a cinza-médio representa os alunos cujas escolas estão em territórios de baixa vulnerabilidade (menor que 3) e a preta serve de elemento comparativo, apresentando os resultados de todos os matriculados da subprefeitura que responderam à Prova Brasil, independentemente da localização da escola em que estudam e do nível sociocultural.

O Gráfico 1 revela que, quando alunos com baixos recursos culturais familiares estudam nas escolas mais centrais da subprefeitura e com entorno menos vulnerável, 38% têm desempenho abaixo do básico, aproximando-se do que se verifica no conjunto total da população (33%). Ao se observar estudantes com o mesmo perfil em escolas de entorno mais vulnerável, esse percentual salta para 50%. No extremo oposto do eixo de proficiências, tem-se apenas 10% com desempenho abaixo do básico quando estudam em escolas com entorno muito vulnerável, percentual que passa para 24% quando se observam os alunos com mesmo perfil em escolas com entorno de vulnerabilidade mais baixa – percentual quase idêntico ao do conjunto dos estudantes dessa série (25%).

O Gráfico 2 indica o que acontece com o grupo que tem mais altos recursos culturais na rede pública da subprefeitura. Chama a atenção o percentual (41%) com esse perfil sociocultural com desempenho abaixo do básico quando estão matriculados em escolas com entorno de alta vulnerabilidade social, quase se aproximando do verificado com os 50% dos que têm baixos recursos culturais estudando nessas escolas. Quando estudam em escolas com entorno me-

nos vulnerável, o percentual com desempenho abaixo do básico cai para 19%, bastante inferior ao que se verifica no conjunto da população da subprefeitura (33%) e do valor encontrado no grupo de estudantes com maiores recursos culturais (38%). No extremo oposto, apenas 19% dos que estão em escolas com entorno muito vulnerável têm desempenho adequado ou avançado, percentual que salta para 39% quando é examinada a parte do grupo que estuda em escolas com entorno de vulnerabilidade mais baixa – valor acima do encontrado para o conjunto da população (25%).

Embora esses dados reforcem a importância dos recursos culturais familiares nos resultados escolares dos alunos, as variações sobre o desempenho de crianças com o mesmo volume de recursos culturais sinalizam a existência de desigualdades criadas pelo próprio sistema escolar, que podem ser explicadas pelas características do entorno da escola – que vão aprofundar ou reduzir as produzidas pelas diferenças nos recursos culturais das famílias.

A variação nos níveis de vulnerabilidade social e na qualidade da oferta educacional é produzida por mecanismos ou processos que fazem com que os territórios de alta vulnerabilidade social acumulem desvantagens, ficando, assim, com menos condições de ofertar uma educação de qualidade. Esses mesmos mecanismos ou processos fazem com que as unidades situadas em regiões mais centrais e com entorno menos vulnerável acumulem vantagens relativas, o que permite a elas um melhor funcionamento e, por extensão, a obtenção de melhores resultados.

A produção do efeito de território

São cinco os mecanismos ou processos pelos quais o território vulnerável restringe as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas nele situadas.

1) Baixa oferta de equipamentos sociais

Diz respeito à distribuição dos equipamentos sociais e das escolas públicas no território. Por meio da geocodificação, foi possível observar que, nos locais de alta vulnerabilidade social, além da escassez de serviços privados, há baixa cobertura de equipamentos públicos que visam a garantir direitos sociais.

Tendo em vista que nos territórios de níveis 5 e 6 (de mais alta vulnerabilidade) há quase exclusivamente unidades de Ensino Fundamental (sobretudo dos anos iniciais), Unidades Básicas de Saúde e telecentros, pode-se concluir que as escolas são o grande equipamento público-estatal de referência para as famílias, que apresentam a tendência de ficar isoladas na região, sem circular por outras localidades. O trabalho de campo revelou que os problemas inerentes à vulnerabilidade social das famílias e do território se manifestam nessas escolas, chamando-as a um posicionamento sem que tenham recursos para fazer frente a esses desafios, o que bloqueia as condições para que as atividades propriamente escolares sejam realizadas.

2) Distribuição desigual da matrícula em Educação Infantil

Os dados indicam que, em 2007, os territórios vulneráveis apresentavam baixa oferta de matrícula na Educação Infantil, fator que reduz as possibilidades de acesso das crianças que estudam nas escolas situadas nessas áreas a uma importante condição para o sucesso escolar, como atestam diversas pesquisas sobre o tema.

Esses dois primeiros mecanismos indicam como a presença dos equipamentos sociais no território (e de Educação Infantil em especial) contribui para o aprofundamento das desigualdades escolares produzidas pelas diferenças nos recursos culturais das famílias. Os territórios de maior vulnerabilidade social concentram as famílias com menores recursos culturais e são, por esse motivo, mais distantes da cultura letrada e do universo escolar. Assim, o desencontro entre os recursos culturais das famílias e a cultura escolar é reforçado pelo isolamento da escola no território e pelo déficit de oferta de Educação Infantil para as famílias em alta situação de vulnerabilidade.

3) Homogeneidade da composição sociocultural dos alunos

Esse produtor do efeito território diz respeito, especificamente, à internalização da questão social pelas escolas. Como padrão, as situadas em meios vulneráveis tendem a apresentar um corpo discente fortemente homogêneo no que diz respeito aos baixos recursos culturais familiares e ao local de residência na vizinhança vulnerável da escola. O isolamento dessa população é internalizado pelas escolas situadas nos territórios de alta vulnerabilidade social, nas quais passa a assumir a forma de isolamento escolar.

Estando isoladas, mesmo sendo o principal equipamento social de referência no território, concentrando alunos com baixos recursos socioculturais e que tendem a não ter frequentado a Educação Infantil, as escolas internalizam as dinâmicas sociais do território, tornando-se um *continuum* indiferenciado dele. Uma das consequências é que essas unidades não conseguem superar os padrões do entorno para criar um ambiente escolar que assegure o trabalho docente e a aprendizagem de todos. Desse modo, reforçam o isolamento social e cultural da vizinhança: reproduzem em seu interior os padrões de segregação urbana e sociocultural e, ainda, restringem as possibilidades de interação com outros grupos sociais e de aproveitamento das oportunidades de desenvolvimento cultural possíveis no território urbano. Com isso, replicam a situação da população que atendem e os problemas decorrentes da segregação, como um efeito negativo que restringe as possibilidades educativas.

4) Relações de interdependência

Esse quarto fator produtor do efeito de território diz respeito às relações de interdependência que as unidades escolares mantêm entre si, seja nos

microterritórios, seja no interior das dependências administrativas¹. De modo geral, verifica-se que a colaboração entre as escolas é rarefeita e há uma forte tendência de disputa entre elas pelos recursos escassos do território, especialmente por profissionais e alunos com características valorizadas, caracterizando um quase-mercado escolar oculto.

5) O modelo escolar

O quinto produtor do efeito de território é o modelo institucional que orienta a escola. Assume-se aqui que as instituições são modos relativamente estáveis e duradouros de organizar atividades e se impõem aos indivíduos com um programa institucional que atua intencionalmente para transformar quem dela participa. A realização desse programa exige alguns pré-requisitos dos alunos e dos educadores que nela trabalham. A disputa por alunos e professores que as escolas desenvolvem nesse chamado quase-mercado vem da necessidade de arregimentar profissionais e públicos que tenham maior proximidade com as condições de realização do seu programa.

As escolas mais bem situadas nesse cenário de concorrência conseguem, mais facilmente, alunos e professores que preencham esses requisitos, o que lhes assegura um melhor funcionamento. As que, ao contrário, decantam e concentram os problemas das outras unidades, não têm esses pré-requisitos satisfeitos e é levada ao limite da inviabilidade.

O modelo institucional pressupõe, por exemplo, que os alunos ingressem na escola com uma familiaridade preliminar com a língua escrita e alguns modos de se comportar e se relacionar próprios das atividades escolares. Durante o primeiro segmento do ensino fundamental (EF1) esse aluno é acompanhado por um professor de referência que seguirá com ele todos os dias da semana e personificará as atividades, as rotinas, os tempos e os espaços. Na transição para o segundo segmento (EF2), o estudante passa a se relacionar mais diretamente com o ambiente geral da escola, agora fragmentado, impessoal e acelerado. Espera-se que ele seja capaz de agir autonomamente, organizando-se em seus espaços e tempos com marcadores impessoais como o sinal sonoro, a consulta das horas em um relógio ou os deslocamentos das pessoas de um local para outro. Esse modelo pressupõe também que, durante os anos iniciais, os alunos tenham desenvolvido uma relativa autonomia intelectual na relação com os saberes, o que é necessário para lidar com a fragmentação das disciplinas e os diferentes professores.

Os docentes também são afetados pela fragmentação, aceleração e impessoalidade do EF2. Para eles, lecionar nesse segmento significa dar aulas em várias salas e para uma quantidade grande de alunos, às vezes acumulando cargos e com aulas distribuídas em dois ou até três períodos. Ficando pouco com as turmas, organizam seu planejamento sob o pressuposto – falso – de que os pré-requisitos foram assegurados no EF1. Logo, os professores do EF2 são frequentemente confrontados com fortes impedimentos à realização de seu

¹ Leia o capítulo 04 Gestão escolar e interdependência competitiva entre escolas.

trabalho, que ainda exige que eles se engajem nas atividades coletivas – de preferência, pensando o ensino fundamental como um todo –, e que não faltam com frequência.

Em suma, o modelo institucional pressupõe uma relativa estabilidade no modo de funcionamento da escola que só pode ser obtido com o cumprimento desses requisitos relativos a professores e alunos. Como os “problemas” abalam essa estabilidade, eles são “externalizados” pelas escolas bem organizadas, o que abre possibilidades para a boa gestão dos tempos e espaços de aprendizagem. Em contraposição, esses problemas se concentram e se “decantam” em algumas unidades, fazendo com que a gestão da aprendizagem encontre desafios que dificilmente podem ser superados.

O quase-mercado nos territórios

Durante o trabalho de campo, verificou-se a existência do quase-mercado mencionado anteriormente em relação a:

- 1) serviços educacionais – concorrência entre famílias por matrículas em estabelecimentos que melhor atendam às suas expectativas educacionais e pela concorrência entre as escolas por alunos que atendam às suas exigências atitudinais e acadêmicas; e
- 2) trabalho educacional – concorrência entre professores, coordenadores pedagógicos e diretores pelos postos de trabalho em unidades de prestígio na hierarquia entre as escolas e pela concorrência entre elas para atrair profissionais com afinidades com seus projetos.

No cenário de disputa por recursos escassos, as escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social tendem a estar em posição de desvantagem, enquanto as que estão em regiões de vulnerabilidade média e baixa apresentam vantagem na concorrência no quase-mercado de serviços educacionais e de trabalho educacional.

Articulação das dimensões

Vale destacar uma das escolas estudadas para exemplificar os resultados da pesquisa. Trata-se de uma unidade escolar com prestígio, situada em um trecho de urbanização mais antiga, circundado por uma área favelizada. Ao longo dos anos, essa unidade desenvolveu mecanismos de proteção e defesa contra o efeito de território por causa de sua posição favorável no quase-mercado. Como ela concentra alunos com maiores recursos culturais familiares da microrregião, os educadores das escolas vizinhas afirmam que ela tem poucos problemas.

O que se procurou mostrar com a pesquisa é que, para além das grandes desigualdades que poderiam ser evidenciadas na gama completa do espaço social paulistano, no interior de uma região periférica, esse processo também se faz presente pela articulação de quatro dimensões que se interpenetram e se

influenciam mutualmente: as políticas de distribuição de equipamentos da área social; a internalização da questão social urbana pelas escolas; as consequências das relações de concorrência no quase-mercado escolar; a interdependência das escolas; e o modelo institucional que reproduzem².

² Para saber mais sobre o tema, leia o artigo acadêmico *A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável*. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200016-&lng=pt&tlang-pt>. Acesso em: 22 nov. 2019.

2. VOCÊ SIM, VOCÊ NÃO – INTERDEPENDÊNCIA COMPETITIVA ENTRE ESCOLAS

Antônio Augusto Gomes Batista
Luciana Alves
Mauricio Ernica
Vanda Mendes Ribeiro

Existem dois processos de seleção velada de alunos em escolas estaduais e municipais situadas em territórios periféricos e de alta vulnerabilidade social: algumas não aceitam a matrícula de alunos que supostamente ameaçam disciplina da escola – um processo chamado de evitamento; outras fazem uma expulsão velada, convidando jovens e adolescentes indesejados – que se envolveram em conflitos ou tiveram problemas de comportamento – a buscar outro estabelecimento de ensino. Nos dois casos, esses preconceitos penalizam as famílias com mais baixo nível socioeconômico e cultural e, portanto, mais distantes da cultura escolar.

Essa é a constatação da pesquisa *Seleção Velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores*, realizada em 2011 pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). De acordo com as informações levantadas, em apenas uma das escolas não ocorriam processos de seleção de alunos.

Existem várias denominações para esse fenômeno: quase-mercado oculto, ecologia do mercado ou relações de interdependência competitiva, dependendo do autor. Apesar das diferenças entre os conceitos, eles sintetizam o que ocorre quando escolas situadas em um mesmo espaço de recrutamento de estudantes, independentemente do sistema de ensino a que estão vinculadas, estabelecem distintos modos de relação – entre eles o de concorrência, impulsionada em maior ou menor grau por um modo de regulação do sistema educacional.

Sharon Gewirtz, Stephen J. Ball e Richard Bowe (1995) afirmam, no livro *Markets, choice, and equity in education*, que os alunos são o principal objeto dessa disputa, seja pela diminuição da demanda, por fatores demográficos ou pela falta de atratividade da escola, seja pela busca de atração de melhores estudantes em função de suas características acadêmicas e sociais.

As relações de interdependência competitiva entre escolas localizadas em regiões periféricas da cidade manifestam-se por meio de processos de seleção de alunos, caracterizados como mecanismos de externalização-decantação. Escolas com maior atratividade tendem a evitar os alunos menos adequados a seus ideais e, com isso, eles seriam enviados para escolas próximas de menor atratividade.

Por isso, esta investigação teve como objetivos específicos apreender, no quadro das relações de interdependência competitiva mantidas por escolas:

- os processos e as práticas por meio dos quais escolas públicas da periferia de São Paulo selecionam estudantes, a despeito da legislação; e
- os princípios de ação e julgamento e as disposições mais gerais que tendem a

orientar essas práticas. O que seria um bom aluno para esses estabelecimentos de ensino? O que seria um mau aluno? A que serve essa seleção?

Não foi objetivo da pesquisa verificar a extensão desses processos seletivos, mas reunir elementos para fazê-lo em estudos posteriores. Por essa razão, a investigação assumiu uma natureza exploratória e qualitativa.

Metodologia

Entre 2011 e de 2012, foram entrevistados funcionários que trabalhavam em escolas públicas de Ensino Fundamental na cidade de São Paulo e estavam diretamente envolvidos com a matrícula: secretários, agentes escolares e auxiliares técnicos de educação – todos denominados, aqui, de secretários. Eles foram escolhidos como sujeitos da investigação porque, não se julgando responsáveis pelas decisões – apenas “cumprem ordens”, como salientaram nas entrevistas –, sentiriam-se mais livres para relatar a maneira pela qual a seleção de alunos é realizada.

Considerando o caráter oculto dos procedimentos, a pesquisa foi iniciada com pessoas que compunham o círculo de relações dos pesquisadores, as quais, por sua vez, indicaram outros conhecidos. Os nomes usados neste texto não são os verdadeiros. Com questionários estruturados, foram entrevistados oito secretários, porém os dados referem-se a um número maior de escolas, pois quatro deles trabalhavam em pelo menos duas instituições.

Todos os estabelecimentos de ensino (quatro estaduais e quatro municipais) em que os secretários estavam lotados se localizam em regiões periféricas de São Paulo. Todas as grandes regiões do município estão representadas, com exceção da central.

Regras de matrícula em São Paulo

Vale aqui detalhar como é realizada a matrícula no estado de São Paulo, já que esse sistema contribui para inibir a seleção velada. Esse processo é regulamentado por portarias elaboradas em regime de colaboração entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e as secretarias municipais, visando o pleno atendimento da demanda pelo Ensino Fundamental.

Para garantir uma vaga, o estudante precisa estar registrado no Sistema Integrado de Cadastro de Alunos, que permite o cruzamento de informações sobre oferta e demanda e define a escola em que ele será matriculado. É um sistema informatizado que tem como critério geral a proximidade da escola e o endereço fornecido pela família (a distância entre a residência e o estabelecimento é aferida pelo CEP e não pode ser superior a 2 quilômetros). Essa forma de distribuição de vagas é conhecida como setorização da matrícula.

O cadastro pode ser efetuado em qualquer estabelecimento de ensino e o endereço, geralmente, corresponde ao de moradia ou a um local de interesse pessoal (o do trabalho de um dos pais, do estudante ou de outro familiar, por

exemplo). Na legislação, o endereço que não o de moradia é designado CEP indicativo. A vaga é oferecida em escola próxima ao endereço indicado, processo conhecido como compatibilização automática de vaga, que garante o atendimento de toda a demanda cadastrada.

Processos de seleção

A pesquisa mostra que os processos de seleção de alunos efetivados por escolas públicas podem ocorrer em quatro situações: no preenchimento do cadastro do aluno no sistema; na solicitação de deslocamento de matrícula; no pedido de transferência; e ao longo do ano letivo pela expulsão velada.

A prática de negação do cadastramento evidencia que, mesmo sujeitas ao controle do sistema informatizado, algumas escolas conseguem burlá-lo. Como muitos requerentes desconhecem que o cadastro é um direito e é obrigatório, alguns funcionários não o efetivam na frente do interessado, anotando as informações em um caderno e dizendo que irá fazer o cadastro mais tarde. Ao que parece, essa prática ocorre para evitar que o aluno cadastrado efetive a matrícula no mesmo estabelecimento em que seus dados foram inseridos no sistema, já que esse é um dos critérios de compatibilização automática.

Os dois outros momentos em que a seleção ocorre se dão quando pais procuram as secretarias das instituições que julgam mais adequadas aos filhos para verificar a existência de vagas disponíveis, a fim de realizar o deslocamento da matrícula ou a transferência, que, supostamente, só seriam possíveis em função de mudança de endereço. Essa busca, entretanto, pode ocorrer também em razão dos próprios processos de seleção. Como se verá mais à frente, um aluno pode, a despeito da legislação, ser expulso de uma escola sem garantia de vaga em outra. Nesse caso, a família tem de buscar uma vaga em um novo estabelecimento por conta própria.

Prejulgamento da escola

O processo de seleção é colocado em prática com base em critérios originados em julgamentos que relacionam interesses ou comportamentos das famílias ao que isso poderia significar no ambiente escolar. Quando as famílias alegam a inexistência de projetos assistenciais nas escolas de origem como justificativa para a transferência, o pedido é recusado supondo que as pessoas não estariam “preocupadas com o ensino-aprendizagem, com o desempenho da criança”¹. Outro depoimento expõe um prejulgamento que relaciona a família que tem acesso a benefícios sociais à possibilidade de os filhos se tornarem um problema na escola: “Os pais não trabalham, querem Bolsa Família, estão todos inscritos nesses projetos sociais, mas não trabalham, só ficam recebendo realmente as bolsas”.

¹ Os depoimentos de secretárias escolares participantes do estudo estão identificados por nomes fictícios.

Esse depoimento também indica outro critério baseado na apreciação das famílias: ser irmão de ex-alunos que apresentaram problemas de indisciplina ou cujos pais interferiram negativamente no cotidiano da escola torna mais difícil a garantia de matrícula.

Se o pretendente à matrícula cita casos de desavenças com diretores da escola de origem, julga-se que se trata de uma família com perfil que pode criar conflitos.

Não são apenas os responsáveis e os familiares dos estudantes que são objeto de julgamento escolar. Esses também devem se enquadrar nas características valorizadas pela escola em que buscam estudar. Os estabelecimentos parecem estar particularmente empenhados em não receber alunos em determinadas situações. Uma delas é quando a solicitação de transferência ocorre no segundo semestre letivo. Para a secretária Lúcia, “ninguém muda de escola num período assim, sem que tenha um motivo aparente”. O “motivo aparente” refere-se à seleção – no caso, à expulsão velada – já efetivada em outras escolas em prejuízo daquelas às quais o estudante está se dirigindo para tentar efetivar nova matrícula.

Ao que tudo indica, seja no caso das famílias, seja no caso dos alunos, as escolas estão mais preocupadas em não receber alunos indisciplinados que, na visão da instituição, prejudicarão o andamento do trabalho. São mais critérios negativos do que positivos e caracterizam-se mais como processos de evitamento do que de seleção. Disse a secretária Elena: “A cor, o sexo, nada disso influenciava; [o objetivo era ficar com] aquele que não ia dar problema para ninguém, para a direção, para os outros alunos, aqueles que você achava que eram mais calminhos.”

Fama da escola

Pertencer ao corpo discente de uma escola que tem fama de apresentar um cotidiano tumultuado desperta suspeitas no momento da solicitação de transferência, justificando, assim, a negativa de vaga. A mesma suspeita a respeito do comportamento do aluno é despertada pelo *local em que se situa a escola* e a comunidade a que atende.

Na ausência de comprovação do bom comportamento de um aluno, um processo de “investigação” – termo usado por alguns dos secretários – pode ser realizado para obter evidências. A principal estratégia consiste numa espécie de entrevista com pais e candidatos, em que se busca apreender os motivos que justificam a demanda por vaga e possíveis desvios de conduta. A entrevista, muitas vezes, é suficiente para oferecer indícios aos secretários de que o estudante não corresponde às expectativas da escola, por causa do seu comportamento durante a matrícula e das informações dadas pela mãe.

Quando a investigação feita com a entrevista não é suficiente, outras estratégias são usadas para examinar a situação do candidato, como telefonemas para as escolas de origem para averiguar o histórico e as tentativas de externalização de alunos-problema.

A idade também aparece como critério relevante: quanto maior a distorção idade-série, menor a possibilidade de conseguir efetivar a matrícula. Segundo os secretários, a idade avançada poderia camuflar dificuldades de relacionamento na escola ou, dependendo da distorção, conduzir a um conjunto de problemas.

Notas e prontuário

A análise do prontuário escolar, registrado no sistema, também fornece elementos para que a seleção seja colocada em prática, como lembra a secretária Elisa: “Quando o aluno vem de outra escola, de um outro bairro que a gente não conhece, a gente abre o sistema para ver como são as notas, se não tem muita falta, se tem nota vermelha.”

A análise das notas parece ser empregada não para selecionar aqueles de melhor desempenho, mas para evitar os com pior *performance*.

Na consulta ao prontuário do aluno, o número de faltas é um segundo dado coletado. As ausências fornecem informações sobre a assiduidade, critério importante para garantir, segundo os secretários, que a vaga não seja “desperdiçada”, pois o estudante faltoso seria um candidato potencial ao abandono.

As práticas de seleção de alunos até aqui relatadas são desenvolvidas pela escola em reação às tentativas de escolha por parte das famílias ou, de modo ainda mais defensivo, para impedir a matrícula de alunos expulsos de outras unidades. São práticas preventivas e, como destacado anteriormente, mais de *evitamento* de estudantes e famílias. Sempre de acordo com o relato dos secretários, o princípio que regula o processo de evitamento é a possibilidade de tanto alunos quanto famílias conturbarem o ambiente escolar: a família por seu suposto desinteresse pela escolarização dos filhos, por sua falta de ascendência sobre as crianças e os jovens e, sobretudo, ao que parece, por sua incivilidade e desrespeito pelas autoridades escolares; as crianças e os jovens por supostamente ameaçarem a ordem disciplinar, por serem “difíceis” e “impossíveis”, com alto absenteísmo e “alunos-problema”, que não respeitam os pais, “roubam”, são de “favela” ou de escolas “problemáticas” e que já “aprontaram” em outras escolas, delas tendo sido excluídos.

Processos de expulsão

Há também práticas de triagem que visam à expulsão ou à externalização de alunos após a matrícula e ao longo do ano letivo, quando o problema já é vivido pela escola. A secretária Luana conta: “Geralmente, a escola fala para o pai: ‘Procura outra escola porque aqui não tem mais condição desse aluno ficar’. Muitas vezes, o pai assina a transferência sem ter uma vaga definida, sem um comprovante da escola para onde o filho vai. Quando ele vai buscar a vaga, não encontra, porque geralmente a escola já faz uma triagem na entrevista, quando vai receber um aluno e aí a escola nega a vaga, mesmo quando tem. [...] Então o pai volta a buscar a vaga na escola em que o aluno estava. É muito difícil con-

seguir um retorno. Só mesmo quando ele aciona alguns órgãos que determinam que o aluno volte.”

Outra forma de expulsão consiste numa pressão para que a própria família, constatando a inadaptação da criança ou do jovem às regras disciplinares da escola, solicite a transferência para um estabelecimento que a escola julga ser mais adequado para o aluno.

Uma vez expulso e com a matrícula negada em outras unidades, é preciso acionar outras instâncias administrativas para ter acesso à nova vaga – isso se os responsáveis tiverem informações sobre seus direitos. Caso contrário, o filho fica sem escola. De acordo com os depoimentos, poucos são os que procuram o Conselho Tutelar ou a Diretoria de Ensino, pois há desconhecimento das regras que regulamentam o funcionamento das escolas por parte do público mais atingido por essa prática. “Em geral, são alunos mais carentes”, provenientes de famílias pouco escolarizadas, afirmou Luana.

Mesmo aqueles que recorrem ao Conselho Tutelar não têm garantia de que poderão voltar aos estudos, pois cabe à própria escola comunicar aos responsáveis que a matrícula foi reativada por ordem do juiz. A escola pode não avisar os pais num prazo que evite sua reprovação por excesso de faltas. O aluno é, então, reprovado, o que desestimula sua volta aos estudos.

Segundo os secretários, muitas vezes há omissão dos Conselhos Tutelares em casos como os descritos. A procura de vagas sem o respaldo do Conselho Tutelar ou da Diretoria de Ensino implica uma maior exposição à seleção das outras escolas, que impedem a concretização da transferência. Todo esse processo contraria as orientações dadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que preveem a transferência compulsória para outros estabelecimentos de ensino em casos de “incidência em faltas disciplinares”, desde que esses casos sejam discutidos pelo Conselho Escolar junto aos pais e alunos.

No caso de escolas municipais, não foram encontradas diretrizes oficiais que normatizem a transferência compulsória, mas estava em tramitação na época de produção deste artigo (segundo semestre de 2018), na Câmara Municipal de São Paulo, um projeto de lei que prevê esse tipo de procedimento em casos de faltas disciplinares.

Passando a bola

A expulsão velada revela tentativas de melhoria das condições de gestão de uma escola à custa de outras ou, para usar expressão de um dos entrevistados, “passa-se a bola para outro”, que será responsável por receber o aluno expulso. A expulsão, segundo os secretários, é uma tentativa de administrar conflitos que emergem no cotidiano tumultuado das instituições, marcado por problemas diferentes daqueles costumeiramente associados à escola, conforme se depreende da fala da secretária Elisa: “Não era coisa assim igual a gente vê aqui [na escola atual]: o aluno que não quer fazer lição, o aluno que falta muito. Não era. Era por tráfico, por agressão”.

A busca por alunos “mais calminhos” e a expulsão daqueles cuja conduta

envolveria a transgressão disciplinar, culminando, como nos casos de agressão, em atos de violência, revelam os condicionantes dos processos analisados neste trabalho, seu esquema ou princípio orientador. Embora efetivados de maneiras distintas, ambos os processos podem ser compreendidos, embora não justificados, no contexto dos problemas gerenciados pelos estabelecimentos de ensino, já que o evitamento de alunos tem função profilática e a expulsão, função remediadora. Longe de estarem circunscritos apenas às atividades de ensino, esses problemas estão situados, sob o ponto de vista dos entrevistados, no âmbito mais amplo das dificuldades que a escola enfrenta de impor suas expectativas em relação a comportamentos e atitudes dos alunos.

Os secretários citam as limitações dos gestores e dos professores para responder satisfatoriamente às demandas dos alunos e avaliam os processos de seleção como consequência do isolamento dos estabelecimentos de ensino público em relação a outros serviços sociais.

Será mesmo mau comportamento?

Embora os sujeitos da pesquisa falem explicitamente do medo da indisciplina e essa pareça, segundo os entrevistados, ser um problema enfrentado cotidianamente pelas escolas em que trabalham, os processos seletivos relatados na maior parte das vezes não produzem evidências de que os alunos evitados são, de fato, indisciplinados. Isso faz supor que estigmas e preconceitos estão, efetivamente, alicerçando a seleção realizada.

Pode ser que as conclusões a respeito das motivações da seleção – a busca de alunos supostamente mais disciplinados – decorram da escolha dos secretários como sujeitos de pesquisa – funcionários pouco vinculados aos processos de ensino e de aprendizagem. Pode ser ainda por causa das características dos estabelecimentos de ensino que constituíram o campo de pesquisa. Porém, estudos desenvolvidos em outros contextos apontam a disciplina como um aspecto primordial no delineamento dos critérios da escolha dos estabelecimentos de ensino de meios populares tanto pelas famílias quanto pelos professores, o que permite inferir que a presença de critérios disciplinares na seleção de alunos descrita pelos secretários talvez não expresse apenas o seu ponto de vista, mas uma dimensão central da organização das escolas em que trabalham. Elas parecem concorrer, assim, não por alunos melhores sob o ponto de vista acadêmico, mas, como expressou um dos secretários, por alunos “mais calminhos”².

² Para saber mais sobre essa pesquisa, leia o artigo acadêmico *Seleção relada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores*. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0137.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

3. SELEÇÃO VELADA NÃO É CONSTATADA EM LARGA ESCALA

Antônio Augusto Gomes Batista

Gabriela Thomazinho

Paula Reis Kasmirski

Hivy Damasio Araújo Mello

Fernando Henrique Eduardo Guarnieri

Como já constatado na pesquisa anterior, resumida no capítulo *Maior vulnerabilidade do território, menores oportunidades educacionais*, existem relações de interdependência competitiva entre escolas de um mesmo espaço ou vizinhança, que tendem a disputar, especialmente, alunos com melhor desempenho acadêmico e professores com melhor formação e maior experiência, visando favorecer o trabalho pedagógico das escolas. O estudo que será descrito neste texto avançou no tema e analisou se o mesmo acontece numa escala ampla e sob uma perspectiva quantitativa. Esse fenômeno, porém, não é percebido em larga escala quando são analisados os números da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP). O principal fator inibidor é o tipo de matrícula, que é setorizada e feita em um sistema informatizado centralizado e compartilhado com a rede estadual, isto é, o candidato informa o CEP no ato da inscrição e é encaminhado à escola mais próxima de sua moradia.

Metodologia

A pesquisa, predominantemente quantitativa, examinou dados da Secretaria Municipal da Educação (SME) referentes às matrículas do Ensino Fundamental regular de São Paulo entre 2008 e 2013, fornecidos em duas bases de dados, uma para o início e outra para o final de cada ano. Elas contêm os códigos do aluno e da escola, informações sobre a série cursada, o status da matrícula (ativa, transferida ou concluída), o uso do transporte escolar gratuito (TEG) e o CEP de moradia do estudante. Também foram alvo do estudo os microdados do Censo Escolar e da Prova Brasil, os indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – taxa de distorção idade-série e taxas de rendimento – e dados do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), versão 2010, da Fundação Seade.

Para analisar as informações, foram utilizadas três metodologias complementares: a primeira examinou taxas de rotatividade de alunos; a segunda estimou a probabilidade de discentes saírem de uma escola e irem para outra por meio de painel dinâmico; e a terceira explorou redes de relações entre escolas, por meio de modelos de Poisson.

Taxas de rotatividade e de saída

Com dados da SME, do Inep e da Fundação Seade, foram calculadas as taxas de rotatividade (*turnover*) e de saída para checar se há maior (ou menor) movimentação de alunos em escolas de diferentes perfis, em especial, de territórios vulneráveis.

A taxa de rotatividade informa a proporção de alunos substituídos por outros em relação ao total de alunos, indicando a razão entre o mínimo de entradas e saídas da escola (de um ano para outro) e o total de matrículas no ano base. Ou seja, quando o número de entradas for menor que o de saídas, a taxa será dada pela divisão do número de entradas pelo total de matrículas; quando o número de saídas for menor, será a razão entre o número de saídas e o número de matrículas.

Já a taxa de saída informa a razão das saídas da escola de um ano para outro e o número total de matrículas no ano anterior. Ela estima quantos alunos saíram da escola, independentemente de as vagas abertas serem ocupadas ou não. Por exemplo: num determinado ano, se uma escola com 100 alunos teve uma taxa de saída de 30%, isso indica que 30 alunos não estavam matriculados nela no ano seguinte.

Esses dados permitem apreender o quanto os estudantes mudam de escola com base no número de matrículas inicial numa unidade. Além disso, o cruzamento das taxas de rotatividade e de saída com certos atributos das escolas indica algumas características das unidades que substituem e perdem mais alunos, sobretudo em relação à sua localização.

As taxas de rotatividade e de saída foram analisadas em sua tendência no tempo. Em 2008, a taxa de rotatividade média das escolas era de 15% nas duas bases usadas; em 2013, era de 20% com base nos dados da SME e 22% nos dos Censos, mostrando tendência de aumento (Tabela 1).

Tabela 1 – Medidas de posição e dispersão da taxa de rotatividade por escola (2008 - 2012)

Medida	2008	2009	2010	2011	2012
Mínimo	3.0 %	7.0 %	8.0 %	11.0 %	11.0 %
Quartil 25%	12.0 %	14.0 %	14.0 %	17.0 %	17.0 %
Mediana	15.0 %	17.0 %	16.0 %	19.0 %	20.0 %
Quartil 75%	18.0 %	19.0 %	19.0 %	22.0 %	22.0 %
Máximo	27.0 %	27.0 %	25.0 %	29.0 %	29.0 %
Média	15.0 %	17.0 %	17.0 %	20.0 %	20.0 %
Desvio Padrão	6.0 %	4.0 %	4.0 %	4.0 %	4.0 %

Fonte: Elaboração própria com dados da SME.

A taxa de saída apresentava, em 2008, maior variabilidade entre as escolas do que a de rotatividade – o que diminui ao longo do tempo, como se observa na Tabela 2. A mediana se mantém constante, em torno de 20%.

Tabela 2 – Medidas de posição e dispersão da taxa de saída por escola (2008 - 2012)

Medida	2008	2009	2010	2011	2012
Mínimo	7%	9%	11%	12%	11%
Quartil 25%	18%	17%	19%	19%	18%
Mediana	21%	20%	21%	21%	21%
Quartil 75%	26%	23%	24%	24%	23%
Máximo	37%	32%	32%	32%	31%
Média	23%	21%	22%	22%	21%
Desvio Padrão	9%	6%	5%	4%	4%

Fonte: Elaboração própria com dados da SME.

Uma análise desses dados por diferentes fatores intervenientes mostra que não há diferenças substanciais nas taxas de rotatividade entre Diretorias Regionais de Ensino (DRE). A taxa de saída por diretoria também não apresenta grande variação. Há uma pequena preponderância das diretorias de Ipiranga, Itaquera e Penha entre as que mais substituem alunos.

No período estudado, na RMESP, em média 75,7% dos alunos que saem de uma escola municipal migram para outra rede, como pode ser verificado na Tabela 3. Esses dados não consideram o 9º ano, quando seria compreensível a mudança, já que o ensino médio não é oferecido pela rede municipal. Não é possível saber para qual rede – estadual ou privada – o aluno migrou. Dado o percentual de migração entre redes, o estudo acabou por tratar apenas dos restantes (em média, 24,3% dos alunos), que são os que trocam de escola e permanecem na RMESP. Talvez as relações de interdependência mais fortes sejam entre escolas de diferentes redes. Como não foi possível, nos prazos da pesquisa, ter acesso aos dados da rede estadual, não houve condições de realizar uma análise dessas relações.

Tabela 3 – Alunos do EF que saíram de suas escolas de um ano para outro, desconsiderando os alunos de 8º série/9º ano*

Transição	Total de alunos do EF que saíram de suas escolas	Saíram da escola e deixaram a RMESP		Saíram da escola e ficaram na RMESP	
		Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
2008/2009	80.682	53.871	66,8	26.811	33,2
2009/2010	63.392	46.496	73,4	16.896	26,7
2010/2011	55.786	45.743	82,0	10.043	18,0
2011/2012	53.159	42.080	79,2	11.079	20,8
2012/2013	55.807	43.077	77,2	12.730	22,8
<i>Média</i>			75,7		24,3

Fonte: Elaboração própria com dados do Inep.

Dentre os que saem de uma escola sem deixar a rede municipal, em média, 40% mudam de endereço (Tabela 4).

Tabela 4 – Alunos do EF (desconsiderando alunos de 8º série/9º ano*) que saíram de suas escolas de um ano para outro, segundo mudança de CEP

Transição	Total que saíram das suas escolas e ficaram na RMESP	Mudou de CEP		Não mudou de CEP	
		Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
2008/2009	26.811	6.009	22,4	20.802	77,6
2009/2010	16.896	7.344	43,5	9.552	56,5
2010/2011	10.043	5.037	50,2	5.006	49,8
2011/2012	11.079	5.656	51,1	5.423	48,9
2012/2013	12.730	4.208	33,1	8.522	66,9
<i>Média</i>	15.512		40,0		60,0

Fonte: Elaboração própria com dados da SME.

*Nota: Foi desconsiderada a série terminal, pois, exceto para quem reprovou, nesse momento os alunos necessariamente saem das escolas municipais da RMESP, que ofertam só até o 9º ano.

Ao olhar para o mesmo conjunto de alunos que saíram da escola e ficaram na RMESP, percebe-se que, em média, 10% deles repetem de série ou ano (Tabela 5).

Tabela 5 – Repetência de alunos do EF que saíram de suas escolas de um ano para outro e que ficaram na rede, desconsiderando alunos de 8º série/9º ano

Transição	Saíram da escola e Ficaram na RMESP			
	Não repetiu		Repetiu	
	Nº de alunos	% entre os que saíram e ficaram na rede	Nº de alunos	% entre os que saíram e ficaram na rede
2008/2009	24,506	91.4	2,305	8.6
2009/2010	15,239	90.2	1,657	9.8
2010/2011	8,892	88.5	1,151	11.5
2011/2012	9,898	89.3	1,181	10.7
2012/2013	11,508	90.4	1,222	9.6

Fonte: Elaboração própria com dados da SME.

Em relação aos alunos que chegaram a uma escola, os dados são bem parecidos: 72% vêm de outra rede e, entre os que chegaram e já estavam na rede municipal, em média 40% mudaram de endereço e 11% repetiram (tabelas 6 e 7).

Tabela 6 – Alunos que chegaram nas escolas de um ano para outro, desconsiderando alunos de 1º série ou 1º ano

Transição	Chegou na rede municipal		Já estava na rede municipal			
			Mudou de CEP		Não mudou de CEP	
	Nº de alunos	% entre os que chegaram	Nº de alunos	% entre os que chegaram	Nº de alunos	% entre os que chegaram
2008/2009	34,684	56.0	6,058	9.8	21,191	34.2
2009/2010	41,394	70.7	7,441	12.7	9,680	16.5
2010/2011	32,799	76.3	5,060	11.8	5,108	11.9
2011/2012	45,012	80.0	5,716	10.2	5,509	9.8
2012/2013	47,075	78.4	4,259	7.1	8,718	14.5

Fonte: Elaboração própria com dados da SME.

Tabela 7 – Repetência de alunos que chegaram nas escolas de um ano para outro e que já estavam na rede, desconsiderando alunos de 1º série ou 1º ano

Transição	Já estava na rede municipal			
	Não repetiu		Repetiu	
	Nº de alunos	% entre os que chegaram e já estavam na rede	Nº de alunos	% entre os que chegaram e já estavam na rede
2008/2009	24,506	89.9	2,743	10.1
2009/2010	15,239	89.0	1,882	11.0
2010/2011	8,892	87.5	1,276	12.6
2011/2012	9,898	88.2	1,327	11.8
2012/2013	11,508	88.7	1,469	11.3

Fonte: Elaboração própria com dados da SME.

A análise das taxas de rotatividade e de saída aponta que 50% das transferências internas à rede podem estar relacionadas à mudança de endereço ou repetência. Restam, porém, entre os alunos que mudaram de escola, 50%. Para analisar fatores que intervêm na migração para outras unidades, foi realizada uma análise de dados por modelo de painel dinâmico.

Modelos de painel dinâmico

Esses modelos têm natureza longitudinal, nos quais se acompanha um mesmo grupo de alunos ao longo do tempo e foram utilizados para testar a hipótese de que há “externalização” de alunos na RMESP. Parte da literatura que estuda esses fenômenos sociais reporta que alunos mudam de escola por iniciativa da família (na busca de uma escola mais adequada às necessidades da criança ou de maior qualidade; devido a ocorrência de problemas familiares – como saúde, divórcio e desemprego –; ou por conta de mudança de residência) ou da escola (indiretamente, por causa de políticas e práticas que forcão o estudante a se desengajar e migrar voluntariamente; e/ou diretamente, via políticas e decisões de suspender, expulsar ou transferir compulsoriamente o aluno, porque ele tira notas baixas, falta muito, é tido como indisciplinado ou está com alta defasagem idade-série). Não dispomos dados oficiais sobre o que motivou a mudança de escola, de modo que a análise dos padrões de movimentação e características dos alunos que migram e escolas que doam/recebem alunos é o que pode fornecer elementos para compreender os processos de troca de escolas na RMESP.

Para analisar os padrões de movimentação, utilizou-se como variáveis dependentes as probabilidades de um aluno sair de uma escola e chegar a ela. Há características discentes e escolares apontadas pela literatura como relevantes

para explicar a troca de escola: a variável que indica se o aluno trocou de escola no período anterior; as características do aluno que variam no tempo (IPVS da moradia, mudança de endereço, repetência e uso de TEG); as características da escola de que ele partiu ou a que chegou (IPVS da escola e distorção idade-série); *dummies* (variáveis binárias, de valor 1 ou 0, para indicar a presença ou ausência de determinada característica) de ano e de DRE; e um efeito fixo do aluno (que controla características fixas no tempo como raça, sexo, se cursou Educação Infantil etc.). Para investigar as hipóteses de pesquisa, foram incluídas as interações de *dummies* de cada nível de IPVS da escola com a *dummy* que indica se o aluno repetiu de ano.

As interações do IPVS da escola com a repetência do aluno são responsáveis por capturar se o efeito de repetir de ano varia de acordo com o IPVS da escola em que o aluno estuda. Por meio das interações, é possível comparar os efeitos marginais da reprovação para escolas de diferentes níveis de vulnerabilidade, dado pelo impacto da variável de reprovação sobre a probabilidade de saída. Isto é, comparamos o que acontece com a probabilidade de saída ou de entrada em escolas similares, do mesmo grupo de IPVS, quando há uma variação da taxa de repetência, o que é chamado de efeito marginal.

Se o efeito marginal da reprovação for maior em escolas de baixa vulnerabilidade (IPVS 1 a 3), isso seria consistente com uma situação em que instituições de regiões menos vulneráveis pressionam alunos que não se adaptam a buscar outras unidades. No modelo que explica a probabilidade de chegada, se o efeito marginal da reprovação for maior em escolas de alta vulnerabilidade (IPVS 5 e 6), haveria indícios de que estabelecimentos de locais mais vulneráveis seriam o repositório dos alunos externalizados pelas demais escolas.

A análise se deu em quatro coortes – ingressantes no EF em 2008 e em 2009 e alunos que cursavam a 4^a série em 2008 e 2009 – permitindo um acompanhamento da trajetória do aluno por um período de tempo. Foi utilizada a subamostra de alunos que permaneceu na RMESP no período, quando o aluno deixa a rede perdem-se informações como a repetência.

Por meio do modelo dinâmico, buscou-se examinar os fatores escolares e extraescolares associados às mudanças de escola por um aluno e investigar se a movimentação está relacionada às trocas de escola por aqueles com melhor perfil acadêmico ou por estudantes com pior desempenho ou com problemas de ajustamento às expectativas escolares, o que poderia indicar um evitamento de alunos com esse perfil. Também é possível investigar se fatores como localização da escola ou sua composição socioeconômica interferem nessas relações de interdependência – por exemplo: se ser localizada num entorno mais vulnerável socialmente implica em receber alunos evitados por outras escolas, como os repetentes. Como se trata de painel, tudo isso será visto ao longo do tempo e tendo como referência um mesmo grupo de estudantes.

Primeiramente calculou-se o efeito da repetência sobre a probabilidade de trocar de escola, revelando que esse fator é importante para explicar a troca. Os resultados revelam que se o aluno repetiu de ano as chances de ele sair da escola aumentam de 2 a 7,5 pontos percentuais. Outras covariadas com efeitos

significativos sobre a probabilidade de sair da escola são a mudança de CEP e se o aluno usa TEG, o que indica que o endereço do aluno e a distância da casa até a escola são fatores que influenciam na migração entre escolas.

A repetência também afeta a probabilidade de chegar a uma escola. Se o aluno repetiu de ano as chances de chegar a uma escola aumentam entre 2,1 e 6,8 pontos percentuais. Esse resultado é preocupante, pois além dos efeitos negativos da reprovação sobre o aluno, o repetente está sujeito a lidar com os custos de adaptação à nova escola. Novamente, a mudança de CEP e o uso de TEG são fatores com forte associação com a migração entre escolas.

Para observar se há externalização ou decantação de alunos repetentes em escolas mais vulneráveis, foram incluídas as interações entre IPVS e repetência. Conforme dito anteriormente, se o efeito marginal da reprovação sobre a probabilidade de saída do aluno for maior em escolas de baixa vulnerabilidade, isso poderia ser interpretado como um indício de que existe externalização e seria observado por valores significativos nas interações entre IPVS e repetência. Porém, a maioria das interações entre IPVS da escola e repetência não é estatisticamente significativa.

Se os efeitos marginais da reprovação sobre a probabilidade de chegar forem maiores em escolas de alta vulnerabilidade, dado pelos valores dos coeficientes das interações entre IPVS e repetência, haveria indícios de que há decantação. Porém também aqui os valores não foram significativos estatisticamente. Assim, se alunos repetentes mudam mais de escola, não há um sentido claro dessa migração para escolas mais ou menos vulneráveis. As regressões não revelam nenhum padrão de relação entre o IPVS da escola e a probabilidade de trocar de unidade nas coortes analisadas, com exceção de alunos de escolas de IPVS 6. Os estudantes das coortes 1 e 2, que ingressaram no EF em 2008 e 2009, apresentam ter menos chances de chegar a uma escola de IPVS 6 – de vulnerabilidade muito alta. Já na análise da coorte 4, composta por aqueles que cursavam a 4^a série em 2009, a situação se inverte: cresce a probabilidade de um aluno chegar a uma escola quando esta tem IPVS 6.

Tomando os resultados obtidos, não há indícios de um movimento de exteriorização dos alunos repetentes para escolas em territórios mais ou menos vulneráveis – mesmo com a tendência que esses têm de mudar mais de escola.

Ressalta-se que a mudança de CEP da família explica a probabilidade de trocar de escola em todas as especificações, com efeitos marginais entre 10 a 15 pontos percentuais. Ademais, o uso de TEG se associa positivamente com a chance de saída e negativamente com a chance de chegada, o que é intuitivo, tendo em vista que, se houver vaga em escola próxima da moradia do estudante e ele for para essa unidade, a RMESP deixará de custear o transporte escolar (aluno teria TEG na unidade de partida e deixaria de tê-la na de destino). Nota-se que não há um padrão de relação entre o IPVS da escola e a probabilidade de trocar de unidade nas coortes analisadas.

Modelos de Poisson

Esses modelos foram estimados para explicar os graus de recepção (*indegree*) e de doação (*outdegree*) de redes de movimentação de alunos entre escolas. Há fluxos de alunos entre as escolas municipais da RMESP associados à mudança de residência (CEP) dos alunos e à repetência. As redes foram geradas no intuito de identificar fatores associados a uma maior ou menor “doação” e “recepção” de alunos pelas escolas municipais, porém agora apenas com os alunos que mudaram de escola de um ano para o outro e permaneceram na RMESP, separados nos seguintes grupos:

- a) alunos que mudaram de CEP (tendo repetido de ano ou não);
- b) alunos que não mudaram de CEP e repetiram de ano; e
- c) alunos que não mudaram de CEP e não repetiram de ano.

Esses fluxos foram examinados separadamente pois envolvem diferentes motivações para mudança. O primeiro é gerado pela mudança de endereço e pelo desejo de estudar perto de casa. Os alunos repetentes (segundo caso) podem passar por uma pressão da escola para que sejam transferidos. Já os que não repetiram nem mudaram de endereço podem estar mudando de escola por conta da ação voluntária da família de buscar um ensino mais adequado ou por processos de expulsão velada.

Nas redes de movimentação de alunos entre escolas, os nós são as escolas e os vínculos refletem a existência de trocas de alunos. Essa análise toma a escola como unidade, isto é, as trocas entre escolas. Se duas escolas trocam estudantes, independentemente da quantidade, elas formam um par. Uma escola que “doa” muito, por exemplo, é uma escola que “enviou” alunos para muitas outras, isto é, formou muitos pares. A ideia é identificar algum viés no destino dos estudantes, em que os com maior desempenho acadêmico deixariam unidades mais “vulneráveis” em direção a outras menos “vulneráveis”. Não se está olhando, nesse momento, para a quantidade de alunos trocados, mas para as redes de trocas estabelecidas.

As variáveis explicativas (ou covariadas) desse modelo são características das escolas – taxas de repetência, abandono e taxa de distorção idade-série do EF (indicadores da qualidade da escola), *cluster* da escola (indicador alternativo de vulnerabilidade) – com o controle pelo número de matrículas de EF como *offset*. Geraram-se redes para cada fluxo em 2009 e 2011, e para cada etapa (EF1 e EF2).

Os clusters foram gerados com base em similaridades e dissimilaridades do corpo discente, agrupando as escolas de acordo com algumas características: a distribuição dos alunos pelas classes econômicas (segundo o Critério Brasil, da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, cujo objetivo é estimar o poder de compra de pessoas e famílias residentes na área urbana), o IPVS de moradia dos alunos, e a porcentagem de negros em cada escola. Com base nisso, a análise de cluster classificou as escolas em quatro graus diferentes de

vulnerabilidade, considerando características dos alunos de cada uma: porcentagens nas classes econômicas do Critério Brasil (A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E), porcentagem de negros (dados da Prova Brasil) e em cada nível de IPVS de moradia (SME).

Nas escolas do *cluster I* está o grupo mais vulnerável, sobretudo economicamente (maiores percentagens de alunos das classes D e E). O II é menos vulnerável economicamente do que o I, mas ambos têm a distribuição do IPVS de moradia dos alunos semelhante (maior vulnerabilidade que *clusters III e IV*). O *cluster III* apresenta distribuição do IPVS dos alunos similar à do IV, porém agrupa mais estudantes da classe C1 e negros. O *cluster IV* (com mais alunos de locais de baixa vulnerabilidade) contém as escolas com corpo discente menos vulnerável em todas as dimensões.

Para o fluxo de alunos que repetiram e não mudaram de CEP, esse exercício é uma metodologia alternativa para verificar se há externalização ou decantação desses estudantes na escala intrarrede. Se de fato esses fenômenos ocorrem, deveria haver escolas com menor vulnerabilidade doando alunos repetentes e com mais vulneráveis recebendo-os. Aqui olhou-se a vulnerabilidade das escolas pelo *clusters* aos quais ela está associada – portanto, a vulnerabilidade é dada pela porcentagem de alunos em cada nível de IPVS e de classe econômica e pelo porcentual de negros no corpo discente.

Os resultados não mostram o padrão sugerido pela hipótese de pesquisa – não há diferenças de *indegree* por *cluster* (não há *clusters* de escolas mais ou menos vulneráveis recebendo alunos de uma rede maior de escolas em relação a escolas de outros *clusters*). Porém, observa-se que, nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, quanto maior a taxa de distorção idade-série, maior o *indegree*, 1% a mais de taxa de distorção idade-série na escola aumenta entre 4% e 5% o número de escolas das quais recebe alunos. Isso indica que essas podem ser escolas que decantam alunos repetentes, pois há um fluxo deles em sua direção (Tabela 8).

Tabela 8 – Escolas que receberam alunos
que não mudaram de CEP e repetiram

VariávelE	F1 - 2009		EF1 - 2011		EF2 - 2009		EF2 - 2011	
Constante	7.239	**	7.200		7.584	**	7.230	
rep_cent	0.012		0.010		0.001		0.010	
ab_cent	0.008		0.010		0.044		0.010	
TDI_EF	0.019		0.020		0.055	**	0.040	
cluster 2	0.294		0.130		0.264		0.130	
cluster 3	0.047		0.010		0.173		0.160	
cluster 4	0.137		0.180		0.154		0.140	

Fonte: Elaboração própria com dados da SME e Inep.

*** Coeficiente significativo a 1%. ** Coeficiente significativo a 5%. *

Coeficiente significativo a 10%. Todos os outros coeficientes não são significativos.

Observa-se que escolas de vulnerabilidade média (e não baixa) tendem a doar alunos repetentes para mais escolas que as unidades mais vulneráveis apenas em algumas coortes: de anos iniciais do Ensino Fundamental em 2009 e de anos finais do Ensino Fundamental em 2011.

Para o fluxo de alunos que mudaram de endereço, os resultados não mostram um padrão claro de escola receptora, provavelmente porque esse fluxo se associa a motivos muito diversos para a troca de escola, relacionados a questões familiares e de renda. O mesmo acontece em relação às escolas que doaram alunos que mudaram de CEP: não há um padrão claro dado que poucos coeficientes são significativos.

Por fim, resta o fluxo de alunos que não repetiram nem mudaram de CEP, cuja análise é interessante, pois provavelmente o aluno que muda de escola por iniciativa da família em busca de maior qualidade está nesse fluxo. Seria intuitivo esperar que o *indegree* fosse maior em escolas menos vulneráveis e o *outdegree* fosse maior em escolas mais vulneráveis. Porém, dentro desse fluxo também podem estar alunos não repetentes que passaram por processos de expulsão velada e, por isso, migrariam de unidades menos vulneráveis para as mais vulneráveis. Em 2009, nas duas etapas, há evidência de que escolas menos vulneráveis recebem alunos desse fluxo de uma rede maior de escolas.

Já em relação ao padrão das escolas doadoras, para os anos finais do Ensino Fundamental, em 2009 e 2011, há evidência de que escolas menos vulneráveis doam para um número maior de escolas.

Os resultados obtidos pelo modelo de Poisson não indicam uma movimentação clara dos alunos em alguma direção específica e/ou características associadas às escolas que mais recebem (reprovação, abandono, TDI, *clusters* de vulnerabilidade). A grande variação no valor e no sinal dos coeficientes de uma mesma variável de um ano para outro e de uma etapa para a outra indica que há pouco padrão nessa variação. Em outros termos, não é possível identificar algum viés que explique que uma escola receba ou doe para mais ou menos escolas.

Conclusões

A regra geral de matrícula é a proximidade da residência – setorização. Os dados indicam que, na escala intrarrede, ela restringe o comportamento das famílias e das escolas na RMESP, pois a rotatividade das escolas municipais é baixa (tendo em vista o padrão das redes das demais capitais do País) e aumentou pouco no período estudado (2008 a 2013). Além disso, a variabilidade das taxas é baixa e não há diferenças substanciais entre DREs ou entre escolas de diferentes perfis. A mudança de endereço e o transporte escolar gratuito são fatores explicativos robustos da probabilidade de trocar de escola, mas um indício de que a setorização é um fator inibidor da movimentação de alunos.

Foram usadas três metodologias para investigar a existência de escolas que “exteriorizam” e que “decantam” alunos e elas revelaram que tais fenômenos, ligados a relações de interdependência competitiva detectadas em pesquisas em

escala microssocial, não ocorrem, em escala macrossocial, na RMESP – apenas de forma localizada. A análise de tais relações de interdependência, mais claramente identificadas em pesquisas anteriores na escala microssocial, demanda, porém, extrema atenção, sobretudo por se tratar de relações que mudam conforme o contexto, e, assim, podem ser identificadas em alguns momentos (no caso aqui, anos pontuais) dentro da análise. A análise de *poisson*, por exemplo, pelo método privilegiado, evidenciou relações ligadas à vulnerabilidade e aos fenômenos de “decantação” e “exteriorização” de alunos, mas não salientam características das escolas. De modo que ainda demandam maior investigação outros modos de relações de interdependência competitiva em contextos e momentos específicos nos quais esse fenômeno poderia ser evidenciado. Assim, é possível compreender, talvez, momentos em que tais relações são ativadas, políticas que podem favorecer-las ou não (considerando, ainda, reações das escolas), efeito de mudanças demográficas, entre outros.

A setorização da matrícula, em um contexto marcado pelas desigualdades socioespaciais, como o de São Paulo, pode estar acentuando a segregação escolar ao concentrar em suas unidades populações com características sociais e demográficas que tendem à homogeneidade.

Os resultados das regressões de painel dinâmico indicam que alunos repetentes tendem a mudar mais de escola, porém, não há indícios que apontem que alunos repetentes migrem para escolas localizadas em entornos mais vulneráveis¹.

¹ Para saber mais sobre esta pesquisa, leia o artigo acadêmico *Interdependência competitiva e movimentação de alunos entre escolas: o caso da rede municipal de São Paulo (2008-2013)*. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/440/423>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

4. GESTÃO ESCOLAR E INTERDEPENDÊNCIA COMPETITIVA ENTRE ESCOLAS

**Natália Tripoloni Tangerino Silva
Vanda Mendes Ribeiro**

Quando localizadas numa mesma zona ou vinculadas a um mesmo sistema, as escolas podem competir entre si por recursos que lhes permitem se desenvolver ou continuar funcionando. Esses recursos podem ser financeiros ou humanos (alunos e professores). A pesquisa desenvolvida no âmbito da Universidade da Cidade de São Paulo, Interdependência Competitiva entre Escolas e Gestão Escolar num Território Vulnerável, constatou que os gestores escolares têm consciência dessa concorrência velada e, por vezes, agem para impulsionar a reputação de sua escola.

O estudo, que resultou em dissertação defendida em 2016, teve por objetivo verificar de que maneira os gestores das instituições percebem tanto a existência das relações entre unidades do mesmo território como os indícios de ações realizadas por eles que alimentam essa interdependência competitiva, já que são responsáveis pelo desempenho da escola e dos alunos.

Fundamentação Teórica

Para a socióloga francesa Agnés Van Zanten (2006), as recentes políticas de autonomia que regem escolas europeias, adotadas em sistemas de ensino, têm estimulado a interdependência competitiva, com a escolha da escola pelos pais, da seleção de alunos e da concorrência de professores por escolas. Ela afirma que a concorrência entre as escolas gira, sobretudo, em torno dos alunos, pois a redução do número de matriculados causaria a diminuição de recursos financeiros e humanos. A satisfação dos professores, por sua vez, estaria relacionada com o perfil dos alunos. Segundo a autora, as instituições competem para preservar sua organização, as condições de trabalho dos profissionais e a reputação da escola, sendo influenciadas pela localização e pelas regras das políticas públicas. Para ela, essas relações de quase-mercado – assim chamadas por trazer os mecanismos de mercado para o âmbito das políticas públicas – têm gerado maior desigualdade escolar nas redes de ensino.

No Brasil, embora não haja fortes evidências de políticas que impulsionam a concorrência entre as escolas, os relatos de mecanismos identificados como sendo de interdependência competitiva têm sido captados por algumas pesquisas em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Segundo estudos do Cenpec e de Maurício Érnica e Antônio Augusto Gomes Batista (2012), escolas localizadas em território de alta vulnerabilidade em São Paulo podem se tornar locais de “decantação” de múltiplos problemas, uma vez que os professores com maior capital profissional tendem a deixá-las, e alunos que não têm o perfil desejado por elas podem ser evitados ou expulsos – fenômeno classificado como interdependência competitiva. Para eles,

as instituições escolares situadas em locais de menor vulnerabilidade atraem melhores alunos e profissionais mais qualificados, proporcionando um melhor funcionamento.

Luciana Alves e colaboradores (2013) ratificam a existência desse fenômeno em São Paulo por meio da competição entre as escolas pelos alunos mais comportados e constatam que professores de territórios mais vulneráveis tendem a migrar para escolas de territórios menos vulneráveis, deixando as primeiras em desvantagem. Já Hamilton Carvalho-Silva e Batista (2013) afirmam a existência de familiares em bairro de alta vulnerabilidade social que buscam escolas consideradas mais adequadas para os filhos. Porém, as mudanças dependem, muitas vezes, do capital social das famílias.

O gestor escolar tem papel fundamental na estruturação da melhoria da instituição. Pamela Sammons (2008) afirma que a força dos diretores sobre o desempenho e o avanço dos alunos age indiretamente por meio da influência que ele desempenha na cultura da escola e dos professores, nas atitudes e nos procedimentos que afetam as práticas de sala de aula e a qualidade do ensino e da aprendizagem. Para José Carlos Libâneo (2013), os gestores são fundamentais para manter uma escola organizada e assegurar condições pedagógicas, operacionais e organizacionais, assim como o bom resultado dos alunos.

Metodologia

Os dados de observação e entrevistas com gestores escolares realizadas em duas escolas do território foram obtidos em uma pesquisa maior intitulada *Interdependência entre Escolas e Desigualdades Socioespaciais*, realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ações Comunitárias (Cenpec), pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid).

A análise dos dados foi inspirada na análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977) à luz do modo como Bryann Breches e colaboradores (2018) a operacionalizaram. Primeiramente, definiu-se categorias *a priori* com base em literatura, identificando aspectos mais relevantes. Em seguida, os conteúdos de entrevistas e legislação foram classificados, relacionando as mensagens neles contidas com as categorias prévias.

Reputação e escolha

A análise das normas que orientam a realização de matrículas e a movimentação de professores evidenciaram brechas nas legislações que possibilitariam a interdependência competitiva entre as escolas e a impulsionariam. Uma delas é a que regulamenta a remoção dos professores. Anualmente, é permitida aos profissionais com maior capital profissional (experiência e formação), por meio de concurso público, a remoção para escolas de sua preferência, sendo-lhes dada a prerrogativa de escolher primeiro. No caso das normas para realização das matrículas, ainda que um sistema informatizado possa frear o

fenômeno da interdependência competitiva, há a possibilidade de mudança de escola sem a alteração de endereço, mecanismo que pode ser utilizado tanto pelos responsáveis pelos alunos em busca de unidades de seu interesse, como pelas escolas para evitar alunos considerados indesejáveis.

Com a análise das entrevistas e as observações, nota-se que os gestores conhecem a reputação da escola – tentando reforçá-la quando é boa ou relativizá-la quando parece ruim – e percebem que, no momento da escolha, muitos familiares levam esse prestígio em consideração. Como, por regra, o sistema impede que os pais decidam deliberadamente a escola dos filhos e impõe a distribuição das vagas com base no endereço do estudante, muitos pais tentam burlar o sistema.

Expulsão e transferência

No que diz respeito aos processos de seleção de alunos na matrícula, na análise do referencial teórico encontra-se a afirmação de que a seleção se dá devido a pré-e-e-noções relativas ao comportamento de alunos e suas famílias e local de moradia, dentre outras razões. Já nos relatos dos gestores entrevistados, os discursos negam a existência do fenômeno do evitamento em suas escolas. Há afirmações sobre esse tipo de situação em outras unidades. Portanto, os depoimentos indicam a presença do fenômeno no território, mas não denotam que seja algo numericamente expressivo. Embora seja possível dizer que há casos de evitamento ou seleção velada de alunos na matrícula, de modo geral, os depoimentos deixam inferir que o sistema integrado de inscrição pode, efetivamente, estar inibindo tais práticas.

Na análise das entrevistas, verificam-se dados advindos da triangulação de informações que mostram que os gestores das escolas expulsam (transfiram) alunos por serem indisciplinados. Como a expulsão é proibida por lei, ficam evidentes alguns mecanismos usados para alcançar o objetivo de solucionar conflitos em torno de estudantes que conturbam o ambiente escolar.

Os gestores afirmam que fazem a transferência em casos extremos, consolidando uma solicitação inicialmente feita por professores e coordenadores pedagógicos. Entre os motivos apontados estão questões de indisciplina – briga entre alunos e desrespeito a profissionais da educação, como agressão física e verbal a professores ou coordenadoras. Eles citaram também a transferência em caso de má influência sobre outras crianças e de preservação da integridade física e emocional do aluno. Evidencia-se que as atitudes tomadas podem favorecer uma escola em detrimento de outra.

Entre as duas escolas estudadas, verificou-se que, na percepção dos gestores, uma detinha maior prestígio, e nela os educadores raríssimas vezes solicitam remoção, evitando a instabilidade do quadro de profissionais que nela trabalham – problema que acontece na escola de menor prestígio.

Os gestores percebem a vulnerabilidade social no território das escolas, a levam em consideração e sabem que ela tem influências negativas sobre a escola. Contudo, têm consciência que, em contrapartida, a escola pode agir contra

os problemas decorrentes dessa condição.

Revisão de políticas e questões de indisciplina

Conclui-se que há a necessidade de elaboração de medidas que auxiliem as escolas na superação dos problemas de indisciplina, uma vez que os dados indicam ser essa a maior razão para a transferência compulsória de alunos. Ou seja, a ampliação da capacidade das escolas de superar os problemas de indisciplina poderia incidir positivamente sobre o fenômeno da interdependência competitiva entre elas.

Há ainda a necessidade de revisão das políticas educacionais que regem a alocação de professores e gestores na rede municipal de São Paulo, uma vez que os atuais moldes têm propiciado uma mobilidade que desfavorece as escolas de menor prestígio, situadas em territórios de alta vulnerabilidade. Essas políticas devem considerar o fato de que a satisfação em estar em uma escola é um dos fatores que interferem na permanência do profissional.

As políticas públicas educacionais necessitam, ainda, levar em consideração as pesquisas realizadas que buscam a melhoria na qualidade de ensino. Entretanto, para que as políticas educacionais realmente modifiquem a atual conjectura dos processos que geram desigualdades educacionais, será necessário o envolvimento dos professores e da equipe gestora no desenvolvimento dessas políticas, para que se sintam parte do processo de melhoria da qualidade de ensino em regiões de alta vulnerabilidade social. Com esse envolvimento, professores e gestores estarão contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

5. ESCOLAS DE ALTA VULNERABILIDADE POUCO ATRAENTES PARA PROFESSORES

Antônio Augusto Gomes Batista
Frederica Padilha
Hamilton Harley de Carvalho-Silva
Luciana Alves
Mauricio Ernica

Os diversos fatores relacionados às desigualdades espaciais que fazem com que escolas situadas em regiões de alta vulnerabilidade enfrentem dificuldades para funcionar e efetivar o seu projeto educacional também interferem na alocação de professores nessas escolas.

Metodologia

Foram analisados dados dos concursos de remoção entre 2006 a 2011 de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental disponíveis no Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Constou do estudo a interpretação de indicadores como o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) e o Índice de Heterogeneidade (IH). A caracterização do território foi feita com base no IPVS, calculado pela Fundação Seade para todos os setores censitários do Estado de São Paulo. Esse indicador relaciona a dimensão socioeconômica, formada pelos dados de renda e escolaridade do domicílio, e a dimensão de ciclo de vida familiar. Já o IH informa a composição sociocultural do corpo discente (com base em dados como posse de TV e rádio, quantidade de livros em casa etc.), comparando-o ao conjunto de todos os alunos da rede pública estadual e municipal paulista. Posteriormente, foi realizado o georreferenciamento das escolas municipais de Ensino Fundamental presentes na região de SMP.

O estudo de caráter exploratório *Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis* concluiu que o perfil do território em que está situada a escola e a composição sociocultural do corpo discente – que, no caso de São Paulo, é resultante da setorização da matrícula e das desigualdades socioespaciais expressas principalmente pela alocação residencial da população – influenciam a mobilidade dos professores. Algumas evidências empíricas permitiram concluir que:

- Nas trocas de professores entre São Miguel Paulista e a cidade de São Paulo, a subprefeitura está em desvantagem, pois a maioria dos ingressantes está entre os que têm classificação mais baixa nos concursos de remoção.
- Os docentes que ocupam as melhores posições na carreira (aqueles que obtiveram as melhores classificações no concurso), quando entram na subprefeitura, escolhem, em sua maioria, escolas de entorno menos vulnerável e que concentram alunos com maiores recursos culturais.

- Nas trocas de escolas dentro do território estudado, a maioria dos docentes que trabalhava em estabelecimentos de ensino com entorno mais vulnerável e com alunos de recursos socioculturais baixos ou heterogêneos migrou para escolas de vizinhança menos vulnerável e com estudantes de mais altos recursos socioculturais.

Além dessas evidências, o estudo levou à formulação de uma nova hipótese diretamente relacionada à carreira do magistério e à retomada da conclusão da pesquisa que deu origem à investigação: em sistemas de ensino nos quais a possibilidade de transferência do professor de uma escola está ligada ao seu *capital profissional*, acumular capital e obter melhor classificação nos concursos de remoção possibilita um avanço positivo na hierarquia socioespacial ou, em outros termos, aquilo a que o sociólogo estadunidense Howard S. Becker (1952) chama de progressão horizontal na carreira.

A remoção na rede municipal de São Paulo

Os professores efetivos que desejam transferir-se de escola podem participar dos concursos de remoção promovidos pela Secretaria de Educação. Neles, os interessados indicam as unidades escolares para as quais desejam “remover” seu cargo e, caso consigam, iniciam suas atividades no ano letivo subsequente em um novo estabelecimento de ensino. Os candidatos concorrem entre si com base em uma classificação estabelecida pela combinação entre tempo de magistério (antiguidade no cargo) e títulos que indicam o aperfeiçoamento profissional. As regras do concurso definem as formas como a pontuação será calculada e os candidatos serão classificados.

A ascensão na carreira, além de ser revertida em melhoria salarial, garante aos professores a preferência na escolha de turmas na época da atribuição de classes: quanto maior o *capital profissional*, maior a pontuação do professor e maiores as chances de ele ocupar vagas mais prestigiadas nas hierarquias escolares, sejam elas intraescolares ou socioespaciais. Entende-se, aqui, *capital profissional* como os recursos de que dispõem os professores para obter posições na carreira nos momentos em que concorrem entre si (tempo de serviço e títulos).

A saída de professores da subprefeitura de São Miguel Paulista

A amostra analisada contém 523 remoções e revela três tipos de escolha docente em relação à subprefeitura que foi campo da pesquisa:

- a) professores (229) que saíram de uma das 23 escolas de São Miguel Paulista para outras subprefeituras;
- b) professores (157) que entraram em uma das escolas de São Miguel Paulista vindos de outras subprefeituras;
- c) professores (137) que se removem dentre as 23 escolas da amostra e que, portanto, se mantiveram em São Miguel Paulista.

As remoções revelam que a concorrência entre professores por escolas se expressa socioespacialmente em dois sentidos: um interno e outro externo ao território. O primeiro representa 26% do total de remoções. Os 74% restantes se dão entre as 23 escolas de São Miguel Paulista e os demais estabelecimentos de ensino da cidade de São Paulo. A subprefeitura analisada recebeu 157 professores de outras regiões e perdeu 229 para elas, o que pode estar atrelado à queda das matrículas do território. Na Tabela 1 constam as trocas de professores entre São Miguel Paulista e outras subprefeituras.

Tabela 1 - Remoções de escolas de SMP para outras subprefeituras

IPVS	Saíram	Entraram	Saldo
Baixa vulnerabilidade	11	26	15
Média vulnerabilidade	152	89	- 63
Alta vulnerabilidade	66	42	- 24
Total	229	157	- 72

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Diário Oficial do município de São Paulo 2006-2011.

Para compreender os dados que vêm a seguir, é preciso esclarecer que o resultado do concurso de remoção foi dividido por quartis, sendo o Q1 o quartil com professores com maior pontuação e Q4 os com menor pontuação. A análise das características dos docentes removidos revela que a subprefeitura de São Miguel Paulista perde mais professores do Q1 do que recebe e, por outro lado, ganha mais professores do Q4 do que perde. Ou seja, há uma tendência de os que ocupam as melhores posições não ficarem na região; e os que estão nas piores posições irem trabalhar ali. Considerando apenas os 74% de professores que se removeram entre São Miguel Paulista e o restante da cidade, há 154 docentes do quartil Q1, dos quais 67% optaram por sair de São Miguel Paulista e 33% por ingressar na subprefeitura.

Em contrapartida, a análise do Q4 (professores de menor pontuação) mostra que 74 deles transitam entre São Miguel Paulista e São Paulo, sendo que 60% chegam ao bairro e 40% saem. Essa situação pode sugerir a dificuldade de saída daqueles que não acumularam *capital profissional* suficiente. Essas são evidências que denotam uma tendência de ter os docentes removidos que possuem maior capital profissional irem trabalhar em outras subprefeituras, enquanto os professores de menor capital ocuparem as vagas deixadas pelos primeiros. Mesmo a subprefeitura apresentando uma atratividade limitada, alguns “escolhem” ingressar em escolas de São Miguel Paulista.

Dificuldades para manter e atrair profissionais

A vulnerabilidade do território em que está situada a escola e a composição sociocultural do corpo discente influenciam a mobilidade docente. A combinação das regras de remoção em vigor na cidade de São Paulo e, possivelmente, de uma hierarquia das escolas construída pelos professores, resulta em dificuldades para manter e atrair professores em escolas de bairros de alta vulnerabilidade. O padrão de migração dos docentes se dá em direção a escolas de entornos menos vulneráveis e com público de maiores recursos sociais e culturais.

A concorrência entre professores, organizada pelas regras dos concursos de remoção, agrava as desigualdades educacionais que se expressam territorialmente, haja vista a saída de professores mais bem posicionados na carreira e a atração daqueles de pior posição para as escolas de São Miguel Paulista. Analisar como o *capital profissional* dos docentes impacta a oferta educacional nos territórios não foi o objetivo deste estudo, porém, com base na relação entre atratividade da escola e desempenho dos alunos elaborada por outros estudos, há indícios de que escolas menos atrativas para os docentes são também aquelas que apresentam os piores resultados.

Os dados apresentados fornecem pistas para a compreensão de como a remoção se configura como um dos aspectos que estrutura a interdependência entre estabelecimentos de ensino, já que as boas condições de funcionamento de uma escola, em se tratando do preenchimento do quadro de professores, são construídas com base na descapitalização de outras instituições, notadamente, as situadas em áreas vulneráveis. Nesse sentido, o contexto da investigação indica que essa interdependência se assenta, entre outros fatores, nas desigualdades socioespaciais que marcam a metrópole paulistana.

O processo de decisão do professor de deixar uma escola é complexo, subjetivo e influenciado por vários fatores específicos do indivíduo, da família, do empregador e até de conjunturas.

O perfil do alunado, o clima, a gestão e a vulnerabilidade da vizinhança, entre outros pontos, são correlacionados. Ao observar um padrão de migração em que docentes saem de escolas com alunos com menos recursos socioculturais e vão para estabelecimentos com estudantes com perfil oposto, isso não implica evitar, consciente ou inconscientemente, o estudante de baixo capital sociocultural. Além dos elementos apontados no parágrafo anterior, a escola que atende esse aluno pode acumular um conjunto de problemas que incentiva a saída de seus profissionais.

Apesar dos limites desta pesquisa, pode-se afirmar que os resultados deixam entrever vínculos entre desigualdades socioespaciais (vistas por meio de indicadores de vulnerabilidade social das escolas e das regiões de São Paulo), desigualdades sociais (indicadas pelos níveis de recursos socioculturais dos alunos) e interdependência competitiva entre escolas (devido à vantagem de algumas em detrimento de outras da mesma rede de ensino, na captação de professores com maior capital profissional) em uma região considerada mais vulnerável.

Um caminho para minimizar o problema seria rever as regras de remoção de professores a fim de garantir atratividade da permanência dos docentes em uma mesma instituição¹.

¹Para saber mais sobre esta pesquisa, leia o artigo acadêmico *Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis*. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/292/289>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

6. A IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC EM TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS

**Silvana Menegoto Nogueira Di Giusto
Vanda Mendes Ribeiro**

Esta pesquisa teve o propósito de investigar a implementação do programa Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), na rede de ensino do município de São Paulo, em um contexto de vulnerabilidade social. Foi realizada no âmbito do projeto Interdependência Competitiva e Qualidade das Oportunidades Educacionais, uma parceria entre o Cenpec, a Unifesp e a Unicid. O estudo gerou a dissertação de mestrado, com o mesmo título, defendida na Unicid em 2018 e concentrou-se na atuação dos agentes de implementação, buscando perceber sua adesão a métodos e processos; interações entre os implementadores; adaptações, rejeições ou ressignificações (discricionariedade dos implementadores).

Estudiosos sobre políticas públicas afirmam que os objetivos de uma diretriz geralmente não são alcançados tal como propostos devido a diversos fatores: contexto, valores, referências, interações entre implementadores ou condições de trabalho. Segundo a literatura, a vulnerabilidade social no território traz elementos adversos que podem interferir na dinâmica das escolas. Esse estudo junta essas duas premissas e oferece aos gestores educacionais um conjunto de elementos a serem considerados em processos de implementação de políticas educacionais com foco na melhoria da alfabetização no município de São Paulo.

Metodologia

Os dados foram coletados em 2017 e 2018, em São Miguel Paulista, região no extremo leste da cidade de São Paulo, por meio de entrevistas individuais com 11 agentes ligados à implementação do programa, em nível meso (funcionários da Secretaria de Estado da Educação e da Diretoria Regional de Ensino de São Miguel), e micro (coordenadores e professoras), além de uma especialista em Educação. No roteiro pré-estruturado, questionou-se os pontos positivos e os negativos dos treinamentos, as propostas, os processos de implementação, as dificuldades, os limites e as adaptações realizadas. A literatura indicou categorias prévias para a análise, conforme Bryann Breches e colaboradores (2018) indicaram em seus estudos: adesão dos agentes implementadores à política, capacitação e treinamentos realizados no âmbito da política, discricionariedade das agências e agentes implementadores, processos de interação entre implementadores e contexto institucional, descontinuidade dos programas, diretrizes e contexto de vulnerabilidade social. O conteúdo das entrevistas foi classificado nas categorias, sob inspiração da análise de conteúdo da pesquisadora francesa Laurence Bardin.

Implementação de Políticas Educacionais

De acordo com os especialistas em políticas públicas Christopher Ham, Michael Hill (1995) e Gabriela Spanghero Lotta (2008), a política pública pode ser dividida em quatro fases, cujas fronteiras podem se mesclar ou se sobrepor:

- **agenda**, com a definição e o debate de pautas;
- **formulação**, com o delineamento dos planos de ação;
- **implementação**, quando as diretrizes são colocadas em prática; e
- **avaliação**, fase em que os resultados e processos são avaliados e comparados com o planejado.

Para Lotta (2008), as metas propostas em uma política nem sempre são alcançadas devido a alguns fatores como:

- falta de clareza dos objetivos, que dá margem a distintas interpretações e ações discricionárias;
- múltiplos atores e agências na implementação, que gera desafios na comunicação e coordenação; e
- diferenças entre interesses e valores dos atores e das agências, que afeta as interpretações da política e as motivações para implementá-la.

O cientista político estadunidense Michael Lipsky (1980) afirma que agentes implementadores das políticas públicas, denominados “burocratas em nível de rua”, costumam fazer a tradução das diretrizes junto ao público-alvo, sendo mediadores entre o Estado e o cidadão. Profissionais como professores, médicos, assistentes sociais, agentes de saúde e de trânsito e policiais, entre outros, enquadram-se nesse perfil. Eles usam de uma certa autonomia de atuação para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos serviços de acordo com as concepções que têm, sempre com base em suas trajetórias, valores, formação e experiência profissional, sempre sofrendo influências do contexto político, institucional e econômico em que operam. Lipsky (1980) e Lotta (2002) apontam que os níveis de discricionariedade dependem do conhecimento desses agentes sobre possíveis brechas nas regras, da forma como a política é operacionalizada e do tipo de relação estabelecida entre eles e seus superiores.

Lotta (2008) destaca a característica relacional dos processos de implementação, sujeitos a interferências dos valores, das referências, das incertezas e das pressões do trabalho. Os fatores relacionais são os valores e as preferências pessoais, as interações com usuários e outros profissionais e as trajetórias sociais e relacionadas ao trabalho. Já os institucionais vêm das regras e dos treinamentos recebidos, da formação, das relações hierárquicas e das características das instituições em que atuam. Hill (2003) salienta a importância dos treinamentos para alinhar conceitos, habilidades e práticas ou preencher lacunas de conhecimentos.

O Pnaic e suas ações

Instituído em 2012, as ações do Pnaic têm por objetivos:

- garantir que todas as crianças estejam alfabetizados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
- reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; e
- melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Todas elas estão estruturadas em quatro eixos principais:

- 1) **Formação continuada para professores alfabetizadores e orientadores de estudos (OE)**, que ocorre, inicialmente, com a capacitação dos OEs e, posteriormente, com a formação dos professores, visando aperfeiçoar conhecimentos e auxiliar nas dificuldades.
- 2) **Materiais didáticos e obras de apoio pedagógico**, como livros e manuais, jogos, tecnologias e obras literárias.
- 3) **Avaliações internas e externas**, para aferir o desempenho dos alunos e indicar ações corretivas. É composto por dois tipos de avaliação: as internas, organizadas pelos docentes para acompanhar a aprendizagem dos alunos e identificar possíveis problemas; e as externas, elaboradas pelo Inep, compostas pela Prova Brasil e pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Aplicadas no 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, respectivamente, têm como objetivos mensurar a alfabetização das crianças ao final do ciclo, avaliar o desempenho das redes de ensino no alcance das metas e compor valores para cálculo do Ideb.
- 4) **Controle da gestão, mobilização e controle social**, que monitoram e asseguram a implementação do programa e são compostos por comitês nacionais, estaduais e municipais, responsáveis por organizar e monitorar as ações do Pnaic, apoiando e assegurando sua implementação em todos os âmbitos.

Análises e resultados

Aqui estão os principais resultados do estudo, de acordo com categorias pré-estabelecidas:

- 1) **Adesão dos agentes implementadores aos objetivos e metodologias do programa**

Alguns fatores podem ter gerado resistências aos participantes, fazendo com que muitos abandonassem a formação ou a própria implementação, como o trabalho com consciência fonológica previsto, sendo confundido com método silábico, e os treinamentos realizados, segundo os entrevistados, de forma simplificada e acelerada, que promoveram insatisfação e a não adesão em anos

subsequentes nas formações de Matemática, Ciências e em Avaliação.

2) Capacitação e treinamentos adequados e coerentes, com clareza de objetivos e regras do programa

As entrevistas denotam que a questão da consciência fonológica prevista no Programa foi mal interpretada nos processos formativos e confundida com o método fônico ou silábico, gerando controvérsias, dúvidas e rejeições. A proibição de participação nos cursos para professores daqueles que não estivessem lecionando na alfabetização no período levou à interrupção ou exclusão de muitos educadores das formações, especialmente os mais jovens, que não possuíam alocação exclusiva no ciclo de alfabetização. Houve atrasos no fornecimento dos materiais didáticos, necessários ao processo formativo e, além disso, alguns foram disponibilizados em formato digital, dificultando o acesso em sala de aula.

3) Discricionariedade por parte das agências e dos agentes implementadores

Os OEs fizeram adaptações ao material proposto a fim de aproximar-lo da realidade da rede municipal de São Paulo. Os coordenadores pedagógicos foram incluídos nos cursos de formação, o que não estava previsto pelo Pnaic. Detetou-se que os professores percebem as dificuldades das crianças em situação de vulnerabilidade social extrema, mas não há evidências de que realizassem adaptações focadas nessa problemática. Eles afirmaram, entretanto, terem feito adaptações no ensino com o intuito de irem ao encontro das dificuldades dos alunos. Enquanto burocratas de rua engajados, nos dizeres de Lipsky, os professores parecem tomar decisões imersos em contradições entre representações sociais desfavoráveis à capacidade dos alunos de aprender e sua responsabilidade pela aprendizagem.

4) Processos de interação e contexto institucional

A coesão e o relacionamento com a equipe, o apoio da direção e o suporte dos pais dos alunos são apontados pelos entrevistados como os pontos que mais auxiliam nas relações institucionais e no trabalho em sala de aula. Por outro lado, os fatores citados que mais dificultaram a atuação profissional foram o número excessivo de alunos em sala de aula, a falta de suporte das famílias nos processos escolares e a presença de estudantes com necessidades especiais sem apoio de outros profissionais para auxiliá-los. As trocas de experiências durante as formações oferecidas pelo Pnaic foram qualificadas como enriquecedoras pelos participantes, contribuindo para o aprimoramento de conhecimentos.

5) Descontinuidade dos programas e das diretrizes

Devido à mudança de gestão, novas ações e diretrizes foram realizadas de forma acelerada e sem tempo para transições. Cursos de formação com poucos encontros, sem tempo para reflexão aprofundada dos conteúdos, como em 2015 e 2016, reforçaram a crença pré-existente de desinteresse dos agentes de nível

macro em efetivar, de modo consequente, uma política que melhore a qualidade da Educação.

6) Contexto de vulnerabilidade social e outros fatores sociais que dificultam as condições favoráveis para a aprendizagem

Para algumas professoras, vulnerabilidade social só interfere na aprendizagem quando associada à falta de suporte dos pais. Em geral, elas não percebem interesse da política em lidar com as questões de vulnerabilidade dos alunos. Promover alfabetização em condições de sobreposição de desigualdades é reconhecida pelos agentes de nível meso como um problema “latente”. Entretanto, as entrevistas não evidenciaram a existência de ações de apoio às escolas ou professores de territórios mais vulneráveis. A análise das orientações do Pnaic não denotou orientações voltadas a lidar com as especificidades dessas localidades.

Transformação da política

Uma constatação do estudo é que os agentes atuaram de acordo com seus valores, suas referências e o contexto e, de fato, transformaram a política, distanciando-se de processos previstos, como o trabalho com consciência fonológica, assim como incorporaram diretrizes, a exemplo da inclusão de coordenadores pedagógicos nas formações.

Os burocratas em nível de rua apresentaram forte rejeição e desinteresse pelas propostas, pelos materiais e pelos cursos de formação, motivados, especialmente, pela execução descontinuada do programa, pelos problemas no acesso a materiais de apoio, pelos critérios para escolha dos participantes, pelo entendimento parcial ou desvirtuado da proposta de alfabetização e pela crença na falta de interesse dos agentes de nível macro pelo programa.

Por meio das percepções advindas desse estudo, pode-se elaborar sugestões para a implementação de políticas educacionais que devem ser observadas quando se pretende ampliar a qualidade na Educação em territórios vulneráveis e eliminar as desigualdades educacionais:

- identificar e considerar, para planejamento, os valores, as crenças e as referências dos profissionais envolvidos nos diversos níveis de implementação;
- definir objetivos plausíveis e de longo prazo, garantindo sua continuidade, inclusive planejando processos de transição quando há mudança de gestão;
- evitar supressão de objetivos e de distribuição de materiais e aceleração de processos na fase de implementação, uma vez que os profissionais entendem tais ações como indícios de falta de compromisso com a Educação e com o programa, gerando desinteresse;
- acompanhar mais de perto os processos de implementação em todo o percurso a fim de identificar e corrigir possíveis dificuldades;
- desenhar e implementar estratégias de apoio às escolas situadas em territórios com alta vulnerabilidade, considerando o conhecimento que os agentes de nível meso têm sobre a região; e

- apoiar o professor no que concerne à alfabetização da população mais vulnerável nesses territórios.

7. ALTAS EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO À ESCOLA E AO ENSINO

**Antônio Augusto Gomes Batista
Hamilton Harley de Carvalho-Silva
Luciana Alves**

Contrariando a noção que relaciona as famílias dos territórios segregados à indiferença em relação à escola ou a um forte distanciamento do universo escolar, a investigação realizada identificou um grupo de famílias que, lideradas pelas mães, depositam na escola grandes expectativas e realizam, com os recursos que possuem, esforços para assegurar a escolarização dos filhos.

De maneira geral, elas asseguram a frequência das crianças às aulas, têm critérios para aferir a qualidade da educação ofertada e tentam, na medida de suas possibilidades, acompanhar a trajetória escolar.

É necessário, porém, precisar essas expectativas e esses esforços.

Metodologia

A investigação qualitativa, de inspiração etnográfica, teve como centro os pontos de vista e, sempre que possível, as práticas, de 12 mães residentes num território de alta vulnerabilidade social a respeito da escolarização dos filhos. Elas foram selecionadas entre as participantes de um programa voltado para o apoio a mães desenvolvido por uma instituição local. O programa buscava ampliar a autonomia e melhorar a qualidade de vida de famílias com elevado nível de vulnerabilidade por meio de reuniões, grupos de discussão e encontros de capacitação com as mães.

Apesar de essas mães viverem em um mesmo território, as famílias apresentavam, numa escala microssocial, distintos níveis de vulnerabilidade, condicionados por fatores tais como renda, origem étnico-racial, escolaridade, número e ciclo de vida de seus membros, entre outros.

Esforços versus investimentos

Esforço talvez seja o termo mais adequado para caracterizar as ações realizadas pelas mães do grupo estudado. Trata-se de um movimento distinto daquele das famílias de classe média, que, tal como a literatura descreve, tendem a desenvolver um conjunto regular, sistemático e coerente de estratégias para otimizar a escolarização dos filhos. Essas famílias, na maior parte das vezes, deliberadamente, mobilizam-se para assegurar o sucesso escolar das crianças e acumular diferenciais no percurso escolar delas, visando a difícil conciliação do desenvolvimento pessoal, da “felicidade”, da construção da “identidade” e a reprodução ou a melhoria da posição social familiar. Para isso, fazem investimentos precoces e ambiciosos, adotando lógicas educativas que, muitas vezes, são uma extensão da lógica escolar.

Enquanto o termo “investimento” – utilizado para expressar modos de envolvimento das classes médias com a escola – designa o emprego de recursos para assegurar formas de rentabilidade e supõe, necessariamente, a existência de recursos livres que possam ser investidos, a palavra “esforço” expressa a intensificação de um recurso, energia ou capacidade não excedente, que não estão acumulados, mas que são despendidos ou gastos. Os investimentos escolares das classes médias visam a um aumento dos capitais familiares preexistentes – de acordo com o pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1997) – por meio de sua aplicação nas possibilidades escolares mais rentáveis: por exemplo, a escolha das boas escolas e das boas companhias, dos intercâmbios internacionais e da aquisição de línguas estrangeiras de prestígio. Em síntese, de tudo que pode aumentar o valor que a escolarização agrupa ao capital cultural e social da criança.

Nada mais distante dos esforços das mães aqui analisados. Além de não se basearem num conjunto de recursos acumulados, mas num gasto de recursos não excedentes, esses esforços são irregulares e não sistemáticos e têm um caráter mais tático do que estratégico, pois respondem a necessidades e dificuldades colocadas pelo cotidiano – demandas da própria instituição escolar, injunções das condições de vida da família e do território e relações entre os conhecimentos que têm do universo escolar e os percalços enfrentados pelos filhos dentro dele. Variam também em função da oscilação das condições de vida das famílias que vivem nos territórios segregados e da heterogeneidade das próprias famílias.

Para assegurar a frequência

Geralmente, os esforços são dirigidos, primeiro, para assegurar condições que a escola supõe estarem garantidas – aquelas que para outros grupos sociais estão. São invisíveis para os agentes escolares e os formuladores de políticas públicas, pois são dadas por eles como certas. Não são visíveis, por exemplo, os grandes esforços de Lúcia (os nomes são fictícios) para assegurar a frequência de seus filhos a duas escolas diferentes, afastadas de seu local de moradia, após ter decidido por não colocá-los na escola do bairro. Como o filho mais velho tem deficiência e graves problemas motores, para fazer percursos mais longos precisava de cadeira de rodas, o que tornava a caminhada lenta e difícil, não só nas estreitas vielas do bairro, muitas não asfaltadas, mas também no cruzamento da rampa que, do bairro, dava acesso à região central da subprefeitura.

Assegurar a frequência à escola – uma atividade “natural” para muitas famílias de outros grupos sociais – não parece, com efeito, ser uma tarefa fácil para muitas mães do território: a depressão severa de Ivone e os raros vínculos que possui em São Paulo tornam o cuidado de si mesma uma tarefa penosa. Jonathan, filho de Zoraide, vai obrigado todos os dias à escola, quase sempre à custa de algumas palmadas. Num levantamento feito por uma instituição local da sociedade civil sobre crianças com grande absenteísmo ou não matriculadas, Vinícius, filho de Ivone, porém, não aparece senão em razão da distorção ida-

de-série. Ele não falta às aulas. Tampouco Jonathan.

Aspirações maternas na trajetória escolar

As mães expressam, na busca e na escolha da escola, e ainda que nem sempre de modo uniforme, expectativas por um estabelecimento que:

- assegure segurança aos filhos por meio de uma disciplina que os proteja dos conflitos internos e de mecanismos que o protejam do entorno, do tráfico e da violência de grupos externos e internos à escola;
- possua programas e projetos que aproxímem as crianças e suas famílias de benefícios sociais, como a distribuição de leite, uniformes e cadernos;
- tenha um corpo discente menos homogêneo no que diz respeito ao perfil socioeconômico, cultural e territorial, de modo a diminuir a influência negativa de colegas moradores da mesma comunidade ou se torne a expressão mesma do território e de seus problemas;
- tenha os ensinos Fundamental e Médio, facilitando a passagem de uma etapa a outra da Educação Básica (daí a preferência pela escola que possui as duas ofertas);
- seja relativamente próxima, facilitando o deslocamento dos filhos;
- acolha suas aspirações e demandas por uma Educação de qualidade, com um ensino “puxado” e prestando contas do “desenvolvimento” de suas crianças;
- utilize o dever de casa de modo sistemático, importante evidência de qualidade do trabalho escolar;
- mantenha um quadro docente com baixos níveis de absenteísmo – para ter poucas aulas vagas – e não dispense os alunos mais cedo por qualquer motivo;
- apresente um currículo com atividades educativas diversificadas (excursões, passeios e atividades extras), que promovam experiências que os filhos não teriam oportunidades de vivenciar no bairro; e, por fim,
- tenha, de fato, interação com as famílias, sem desqualificá-las diretamente ou por meio de seus filhos.

Acompanhamento escolar

Observa-se um conjunto de práticas possíveis de acompanhamento escolar pelas mães, principalmente ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os conhecimentos dominados por elas não permitem ir muito além do auxílio em matéria de habilidades mais simples de leitura, escrita e cálculo. O maior interesse das famílias durante aquela etapa ocorre também porque, à medida que avançam, as crianças começam a adquirir maior independência, o que restringe as possibilidades de controle materno.

A pesquisa identificou práticas de intensificação do trabalho escolar, que ocorre por meio de atividades de reparação, antecipação e incrementação das aprendizagens construídas ou não pelos filhos; de participação no cotidiano dos estabelecimentos de ensino, visando a averiguação do desenvolvimento dos

filhos; e de regulação das interações com o território.

São práticas que variam de acordo com as condições de vida das mães. Algumas envolvem-se mais na relação com a escola: nesses casos, as ações tornam-se mais regulares e contínuas. Uma delas é a participação no cotidiano da escola, sobretudo em reuniões. Muitas mães se esforçam para participar não apenas em situações nas quais são convidadas – nos casos das reuniões de pais –, mas também para ajudar e questionar a qualidade do ensino e a maneira como a instituição trata os filhos.

Percebe-se que, enquanto a escola está preocupada com problemas de disciplina, a mãe (revelando um adequado conhecimento da linguagem escolar) está preocupada com o desenvolvimento e o aprendizado.

As críticas à escola aparecem na fala de muitas famílias, mas as mães com condições de maior envolvimento conseguem questionar professores e diretores a respeito dos problemas percebidos por elas. Tal questionamento nem sempre é bem-aceito pelos agentes escolares. Fabiana, por exemplo, tentou averiguar junto à professora do filho o motivo da inexistência de lição de casa, o que fez durante uma reunião de pais. Segundo ela, recebeu uma ameaça como resposta: “Vocês estão reclamando que eu não passo lição de casa? Então vocês vão ver só”.

Foram observados, ainda que em número reduzido, esforços para antecipar e intensificar, de modo direto ou indireto, o trabalho da escola. Edna, segundo sua fala aos pesquisadores, alfabetizou sua filha quando essa tinha 4 anos. Lúcia, por sua vez, após receber recomendações de uma professora, passou a exigir que a filha lesse mais.

O incentivo à leitura dos filhos ocupa um espaço no cotidiano de algumas famílias e é uma prática comum a esse grupo. Com exceção dos filhos de Fabiana, Rosa, Cleide e Marta, que estudam em um estabelecimento de menor prestígio, todos os demais são incentivados ao empréstimo de livros na própria escola. Algumas mães, mesmo sem o incentivo das professoras, incorporam a atividade à rotina do lar. É o caso de Rosa, mãe de Alanis e Simone: “Alanis é estudiosa, pega os livros lá na instituição. Simone gosta dos livros com figuras e gosta que a irmã leia para ela”. Essa prática na qual a irmã mais velha lê para a mais nova parece também ser corriqueira na família: “Alanis sempre lê histórias para a irmã”.

É interessante observar, porém, que as mães nunca leem para os filhos. Segundo elas, os pais também não. Em um dos casos, a leitura apareceu como uma forma de castigo imposta pelo pai perante a indisciplina dos filhos. Porém, as observações do cotidiano familiar sugerem que a prática de leitura como castigo teve resultados positivos no caso da filha mais velha de uma família, pois “Laiâne pega livros pra ler lá na instituição”.

A aquisição de materiais e a organização do espaço da residência se verificam em quase todas as casas. Há sempre livros didáticos, um lugar reservado para a realização das tarefas escolares – na maioria dos casos, a mesa da cozinha –, e parte do orçamento é reservada para custeio de materiais e passeios sugeridos pela escola. A aquisição de materiais revela outro esforço educativo, dessa

vez de ordem financeira, que auxilia o trabalho da escola.

O esforço ligado ao investimento financeiro é dificultado pelas condições de vida, sobretudo nas famílias que possuem menor renda e moram em casa alugada. Mesmo assim, somente duas mães não dispunham de computador com acesso à internet, ainda que, para elas, a aquisição de um fosse um projeto a ser concretizado. Mesmo sem o equipamento em casa, elas incentivavam o uso pelos filhos. Rosa, por exemplo, utiliza os serviços de internet do telecentro que existe no bairro.

O acompanhamento da rotina escolar também faz parte dos esforços educativos das mães. Na maior parte dos casos, ele é constante e faz com que a escola esteja presente na rotina familiar e em sua organização. A maior parte das mães conversa sobre o que se passou na escola quando os filhos voltam para casa e adotam, elas mesmas ou com o apoio dos filhos mais velhos, sistemáticas de verificação dos cadernos para observar o desempenho e o desenvolvimento dos filhos na realização de tarefas: “Olho o caderno dele todos os dias”, diz Fabiana.

A realização do dever de casa e seu acompanhamento são tratados como prioridade, já que as mães muitas vezes impõem aos filhos a responsabilidade de primeiro realizarem as atividades escolares para então receberem a permissão de brincar ou ver TV.

Diferentes tipos de ajuda

As práticas de acompanhar e ajudar os filhos na realização de atividades escolares variam substancialmente em função da escolaridade da mãe e das diferentes percepções do que significa ajudar. Para algumas, é uma ação de apoio emocional e afetivo aos filhos. Nesse registro, sentar-se enquanto realizam as tarefas, dizer-lhe palavras encorajadoras sobre sua capacidade de realizá-las ou manter certo silêncio e organização doméstica mais adequada para os estudos são estratégias de ajuda. Para outras, significa contribuir para a resolução de problemas e desafios referentes às tarefas escolares.

Nesse registro, a capacidade de acompanhamento e apoio aos filhos depende fortemente da experiência escolar das mães ou de esforços para incorporar o *ethos* escolar e, assim, criar condições para que eles realizem as atividades com êxito. Mães com trajetórias escolares curtas e pouco domínio do saber escolar apresentam maior dificuldade para auxiliar seus filhos nessa tarefa, dificuldade que aumenta conforme a progressão na escolaridade. Nesses casos, algumas o fazem por *delegação* – solicitam ajuda de um filho mais velho e mais escolarizado ou de uma instituição que ofereça a possibilidade de acolher as crianças.

Em seu conjunto, os esforços educativos empreendidos pelas mães refletem suas preocupações em garantir uma escolarização bem-sucedida para seus filhos para que, de fato, aprendam. Refletem ainda uma preocupação em evitar a exposição aos riscos presentes no território. Tais esforços orientam-se para uma intensificação do trabalho da escola por meio da incorporação de rotinas de

leitura, para a realização das tarefas sempre acompanhadas (seja pelas próprias mães ou com o apoio de terceiros), para a recuperação, quando necessário, e para a compra de materiais. Além disso, são também dirigidos para a regulação da interação das crianças com o território e para o controle de seu tempo livre – ocupado, primordialmente, como uma alternativa às relações controladas ou não com o território.

Objetivo: entrar no mercado de trabalho

Quando instadas a falar diretamente sobre as expectativas que depositam sobre a escolarização dos filhos, as mães revelam, primeiro, o anseio de que eles tenham acesso à escolaridade necessária para o ingresso no mercado de trabalho: “Hoje em dia, quem não tem estudo fica sem ocupação. Quero que meus filhos estudem. Com o estudo eles podem ter um bom trabalho, uma vida mais tranquila do que a nossa hoje. Sem estudo tudo é mais difícil”, diz Vanda. Essa expectativa pode ser, em alguns depoimentos, um pouco mais ambiciosa. O marido de Vanda espera que os filhos tenham acesso ao Ensino Superior. A própria Vanda afirma que sua filha deseja ser veterinária. Também Mauro, segundo sua mãe, Célia, deseja cursar uma faculdade.

Apesar disso, são raras as mães que, como Vanda (além da filha que quer ser veterinária, tem um menino que sonha em ser bombeiro e o outro pretende “mexer com coisas eletrônicas”) especificam uma área de atuação ou um nível de ensino que marque essa expectativa. Muitas famílias já tinham filhos com Ensino Médio concluído ou em andamento. Não parece se tratar apenas de falta de informação sobre o sistema de ensino, mas sim de que as mães, ao resumir suas expectativas, não se autorizam a traçar um projeto concreto de futuro em relação à escolaridade dos filhos, mesmo aquelas mais envolvidas e que realizam maiores esforços. É como se esperassem o maior avanço possível sem estipular uma meta final.

As mães revelam, em seus depoimentos, uma segunda aspiração. Algumas, como Rosa, Lúcia e Edna, consideram que o “estudo” é não só uma forma de certificação para ingresso no mundo do trabalho mas a conquista de algo mais, de uma “sabedoria” (Rosa), ou de algo fundamental “para a vida” (Lúcia e Edna), e traz em si algo importante e independente dos ganhos práticos que trará ou de sua função instrumental.

Por fim, as mães depositam uma difícil expectativa numa relação bem-sucedida dos filhos com a escola. Difícil porque, explicitamente, pedem a eles que as superem e ultrapassem para que “não sejam como elas”. A exortação ao sucesso na escola está, em geral, acompanhada de uma autodepreciação implícita ou explícita de si mesmos.

As famílias com menor envolvimento

Três mães demonstraram, por diferentes razões e de modos diversos, menor envolvimento com a escolarização dos filhos. Apesar disso, as três man-

tinham a frequência das crianças na escola e buscavam responder aos problemas que a relação delas com a instituição trazia, num momento ou outro, ao longo do percurso escolar.

A pesquisa mostra que as mães orientam a educação dos filhos com base naquele modo de socialização a que a socióloga estadunidense Anette Lareau (2007) denominou “crescimento natural”: os pais dão os cuidados básicos e acompanham o desenvolvimento. É também verdade, porém, que o território e seus perigos condicionam, para a maior parte das mães entrevistadas, modificações no modo de socialização, impondo a necessidade de supervisão das relações de sociabilidade e convívio com outras crianças, de criação de rotinas, de estabelecimento e negociação de regras – práticas menos comuns nas famílias de meios populares estudadas por Lareau (2007). É possível que as famílias mais sensíveis às influências negativas do território e mais dispostas a incorporar essas práticas em seus processos de socialização sejam aquelas relativamente mais dispostas a usar a escola como um escudo defensivo, bem como mais ou menos propensas a, no longo prazo, ou na geração seguinte, conseguir romper com o território.

Talvez resida aí, nessa disposição social e territorial ascendente, nessa expectativa de mobilidade – em seus dois sentidos – a esperança depositada na escola.

Não é o que ocorre com Zoraide, Ivone e, especialmente, Júlia. As três respondem, fundamentalmente, às dificuldades e urgências do presente e, por isso, é difícil ou mesmo impossível para elas projetar um futuro dilatado no qual a escola esteja integrada. A relação com a escola parece se organizar em torno da vulnerabilidade das famílias e do território e de uma configuração de elementos só possível de descrever caso a caso: entre as mais envolvidas com a escolarização estão as mães com maior renda e escolarização; porém entre elas encontram-se também as com menor renda e analfabetas. Ao que tudo indica, o número de filhos é um elemento importante, mas não quando se tem certo intervalo geracional. Enfim, em escala microssocial, é difícil reduzir as disposições maternas a um único fator ou mesmo a um conjunto deles.

Talvez ver essas famílias de perto, conhecê-las, sem considerá-las algo sempre igual ou único, seja a grande lição aprendida nessa pesquisa. Só assim pode-se, de fato, tornar visíveis seu envolvimento com a escolarização dos filhos, os esforços e as aspirações, e, desse modo, fortalecê-los, para que, ao contrário do que mostrou a investigação, não se desmanchem no muro da indiferença ou do desconhecimento das políticas públicas e da instituição escolar¹.

¹Para saber mais sobre este estudo leia o livro e o artigo acadêmico *Família, escola, território vulnerável e Família, escola, território vulnerável*. Disponível em:<<http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Fam%C3%ADlia-Escola-Territ%C3%83rio-Vulner%C3%A1vel.pdf>>. Acesso em: 22 nov.2019.

8. O QUE SE ENSINA NA ALFABETIZAÇÃO: TRÊS ESTUDOS

Claudia Lemos Vóvio

A resposta ao título pode parecer objetiva, tendo em vista as normas que regulam e parametrizam a Educação escolar na atualidade. O que deve ser ensinado encontra-se prescrito oficialmente em documentos curriculares e legislações educacionais que estabelecem metas, selecionam objetivos e conteúdos e orientam a ação docente. Os conteúdos resultam “de uma visão sobre o fenômeno da língua e do papel do ensino numa determinada sociedade”, afirma Antônio Augusto Gomes Batista (1997), de acordo com a política educacional e com o que se estabeleceu no campo pedagógico e disciplinar. Seguindo esse raciocínio – e tendo em conta que a Educação Básica no Brasil funda-se no princípio da igualdade de oportunidades para o ingresso, a permanência e o acesso a conhecimentos – bastaria a análise documental para saber aquilo a que todos os cidadãos devem ter acesso nessa etapa da escolarização ou as aprendizagens a que todos têm direito. Mas isso seria suficiente? O que se ensina é o que está estabelecido nos documentos curriculares?

Segundo diversos estudos, há outros fatores que interferem na escolha do que se ensina e, em especial, na prática pedagógica de professores dentro de um mesmo sistema de ensino, de uma mesma escola ou até entre turmas de um mesmo ano ou ciclo escolar. Os objetos de ensino da alfabetização e os modos como são ensinados e aprendidos estão sujeitos, por exemplo, às condições sob as quais se exerce a prática pedagógica: à rede de ensino a que pertencem as escolas, ao estilo da gestão escolar, à formação e à experiência dos professores, aos modos de gerir o tempo e às formas de organização do ensino e de distribuição das disciplinas, aos recursos materiais e à infraestrutura, ao clima escolar, ao nível socioeconômico dos alunos e de suas famílias e aos contextos em que se situam as escolas, entre outros.

Com esses condicionantes, sempre haverá variação entre o que foi estabelecido oficialmente como comum a todos no interior de uma rede de ensino e o que se concretiza nas práticas pedagógicas. Portanto, é preciso compreender o modo como essa variação se configura: a favor dos alunos, quando propicia os aprendizados esperados e garante o direito à educação para todos ou se, ao contrário, não possibilita o alcance de metas esperadas e o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos que permitam dar continuidade aos estudos em etapas mais avançadas, inserir-se no mundo do trabalho e participar ativa e criticamente da sociedade. A variação na abordagem e nos modos de promover aprendizagens é bem-vinda, especialmente quando considera a heterogeneidade sociocultural dos alunos no interior de uma sala de aula, escola ou rede de ensino, como propõe o Marcel Crahay (2002). Nesse caso, mantém-se um objetivo comum a todos, tidos em consenso como fundamental na socialização, e adapta-se a didática e os recursos de ensino a essa diversidade. A variação deve ser problematizada quando desconsidera o que foi estabelecido como necessário ao conjunto da população e não oferece oportunidades de aprender tais conteú-

dos. Afinal, como afirma Crahay (2002, p. 132), “os alunos só aprendem o que, de uma maneira ou de outra, lhes é dada a ocasião de aprender”.

Essas variações no que se ensina têm sido observadas nos resultados da educação escolar, atestada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática, demonstrando que capacidades e conhecimentos considerados básicos ao conjunto de alunos não têm sido desenvolvidos, especialmente nas redes públicas de ensino. Também se atesta a não equidade entre os alunos de origem socioeconômica desfavorecida (que tendem a obter resultados piores) e aqueles pertencentes a outros grupos sociais. Desse modo, a variação no que se ensina em Língua Portuguesa interfere diretamente na experiência escolar de cada aluno e pode resultar em desigualdades na distribuição de bens socioculturais, como o conhecimento escolar, na aquisição de capacidades fundamentais para continuar os estudos, na distribuição de posições sociais e de postos de trabalho e na participação efetiva em sociedades grafocêntricas contemporâneas.

O objetivo dos três estudos apresentados neste capítulo foi o de verificar quais são e como se configuram as oportunidades para que os alunos habitantes de territórios socialmente vulneráveis possam apropriar-se de conteúdos e capacidades relativas à modalidade escrita da língua e a seus usos, no ciclo de alfabetização.

Pressupostos teóricos assumidos

Nos três estudos aqui abordados, foi elaborado um plano de observação focalizando as práticas pedagógicas de professores de 3º ano do Ensino Fundamental, a seleção de objetos de ensino, rotinas e esquemas empregados pelos professores para desempenhar suas funções, tendo como pano de fundo as parametrizações e regulações oficiais.

O primeiro estudo, produzido por Caroline dos Santos Correia, Claudia Lemos Vóvio e Deise Pinheiro, teve como objetivo geral verificar os objetos de ensino mobilizados no final do ciclo de alfabetização, identificando a frequência com que as tarefas de Língua Portuguesa foram registradas no ano, por turma e em cada uma das escolas; a distribuição por eixos dos conteúdos da alfabetização, tipificando as tarefas com a análise das instruções e produções dos alunos. Isso permitiu vislumbrar tanto o que se concretiza como a ação docente de selecionar o que ensinar a determinado grupo de alunos como as semelhanças e diferenças entre o prescrito oficialmente e o concretizado em cada turma.

O segundo, produzido por Gleice Fonseca e Claudia Lemos Vóvio, analisa o ensino da escrita de textos nas setes turmas, eixo de conteúdo que prevê a incorporação recente de aprendizados na alfabetização e que passaram a ser avaliados a partir de 2013, pelo Saeb e pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

O terceiro estudo, produzido por Fernanda Marcucci, Claudia Lemos Vóvio, Hivy Mello e Paula Kasmirski, aborda o modo como cada escola e professor organiza, especificamente, a distribuição do tempo atribuído ao ensino

de Língua Portuguesa, problematizando se o manejo desse tempo coloca-se a favor das aprendizagens visadas pela rede de ensino.

Os três estudos compartilham os mesmos pressupostos. Primeiramente, assumem que a qualidade das oportunidades educacionais para habitantes de territórios socialmente vulneráveis em grandes metrópoles, como São Paulo, tende a impingir posições desvantajosas aos alunos matriculados nessas localidades. O entorno em que a escola se encontra, com suas características socioeconômicas e culturais, fatores externos a essa instituição, afeta as condições de escolarização e seus resultados. Em segundo lugar, consideram que, embora a ação docente não esteja apartada das normas que estabelecem as atribuições profissionais e condicionam a docência numa determinada rede de ensino, o estatuto normativo não é capaz de regular as interações e as práticas pedagógicas cotidianas, o que desafia a agenda de pesquisas em educação sobre o que os professores propõem em sala.

Por último, há pelo menos 30 anos, um conjunto de mudanças substantivas impactaram os modos de conceber a alfabetização e a compreensão sobre os processos de ensino e de aprendizagem nessa etapa da escolarização. Parte dessas mudanças advém das contribuições dos estudos sobre a Linguagem, especialmente da adoção de perspectivas sociais, discursivas e textuais, que passaram a ser aplicadas no campo da Educação. Outra parte decorre dos estudos sobre a infância, que ressignificaram a compreensão desse ciclo da vida, suas especificidades formativas e os modos de ensinar e aprender das crianças. Caberia à escola um forte investimento no processo de ensino, com vistas à formação de sujeitos autônomos e proficientes, capazes de lidar com diferentes práticas sociais nas quais se faz necessário interagir com o outro por meio da escrita, levando-se em conta que as oportunidades de aprender esses novos conteúdos não se distribuem com equidade, fomentando desigualdades no interior de redes de ensino e da escola, resultado, em grande medida, de discriminações negativas, de abordagens pedagógicas que favorecem certos alunos e colocam em desvantagem outros, em condição de maior vulnerabilidade socioeconômica e cultural.

Por que investigar a alfabetização?

Os três estudos focalizaram a disciplina de Língua Portuguesa na etapa de alfabetização, entendendo que a instituição escolar é a principal responsável por distribuir oportunidades para o desenvolvimento individual e é potencialmente dotada de meios para incrementar "níveis de proficiência e diminuir o impacto da posição social no sucesso escolar", como defendem Brooke e Soares (2008, p. 8). Elegeu-se essa disciplina ao se constatar as dificuldades de atingir as metas estabelecidas, especialmente para crianças, adolescentes e jovens de origens desfavorecidas e porque o desempenho em Língua Portuguesa intervém diretamente na continuidade dos estudos em níveis mais avançados. Consequentemente, imbrica-se diretamente nas dinâmicas de fracasso ou sucesso escolar.

A escolha pelo ciclo de alfabetização deve-se às recentes atualizações que

mudaram sua concepção de forma substantiva: antes concebida como mera assimilação de um código, ensinado por meio de métodos de caráter transmissivo, enfatizando habilidades de memorização e imitação, atualmente é postulada com base em uma concepção social da linguagem. Durante todo o século XIX e grande parte do século XX, o ensino das primeiras letras e, posteriormente, a alfabetização, estiveram associados, prioritariamente, ao ensino da leitura. Já o ensino da escrita relacionava-se à caligrafia, à cópia de modelos e à reprodução do que se sabia de cor.

Na década de 1980, a alfabetização se viu fortemente interrogada. Foi um período de efervescência em relação ao estudo do fenômeno do fracasso da escola de massa, que passa a ser vista como um espaço multifacetado. A diversidade e a heterogeneidade dos sujeitos (e, consequentemente, dos discursos no ensino da Língua Portuguesa) tornam-se elementos a serem considerados na escolarização. Em âmbito nacional, essas ideias, somadas às contribuições advindas dos Estudos da Linguagem, disseminam-se especialmente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, em 1997, que preconizavam o papel da escola na formação de um usuário competente da modalidade escrita da língua e, ainda, capaz de participar de eventos diversificados, desempenhando variados papéis.

Além dessa matriz linguístico-discursiva, o processo de alfabetização vê-se fortemente influenciado pelos resultados da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, da pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores, que desvelaram uma nova forma de pensar a alfabetização: um complexo processo de ordem cognitiva, que implica a elaboração de hipóteses pelas crianças sobre a representação escrita e seus usos em diferentes âmbitos sociais.

Ademais, foi no contexto dessas transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, no final do século XX, que os estudos do “letramento” chegam ao Brasil, propondo mudanças substantivas de ordem curricular. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, assume-se explicitamente o letramento como componente da educação escolar, sob o lema de que é com a participação em práticas de leitura e de escrita que se promove a reflexão sobre a língua escrita e seus usos e desenvolvem-se capacidades e conhecimentos. Também repercutem diretamente nas matrizes de avaliação da Educação Básica, nos critérios de avaliação de livros didáticos distribuídos pelo MEC, nas obras voltadas à formação docente, e, ainda, torna-se tema de pesquisas e investigações sobre a educação escolar.

Contemplam-se novos conteúdos na alfabetização, além de abordagens diversificadas nos processos de ensino e aprendizagem, que levam em conta o ciclo de vida em que as crianças se encontram e suas especificidades e direitos e a adoção de uma perspectiva reflexiva. Quem se recorda das lições e dos conteúdos das cartilhas, materiais didáticos voltados à alfabetização, consegue constatar essas mudanças. Dessas atualizações, também decorreram novas atribuições aos professores alfabetizadores e novos desafios à formação docente inicial e contínua. Amplia-se a gama de materiais pedagógicos que devem estar presentes no cotidiano escolar e estimula-se a presença de diferentes suportes

físicos de textos (livros, jornais, folhetos, cartazes, tela etc.) e gêneros discursivos para ensinar e aprender a ler e a escrever.

Em consonância com essas mudanças e na busca pela melhoria dos resultados da escolarização, a alfabetização vem recebendo maior destaque na agenda educacional nacional e a formação de professores alfabetizadores tem conquistado mais espaço nas políticas públicas. Neste início do século XXI, uma série de medidas em torno da produção de materiais e subsídios pedagógicos e da atualização e formação docente tem se dado nas esferas federal, estadual e municipal. Interessa especialmente aquelas relativas ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído em 2012, pelo Governo Federal, para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas aos 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, de acordo com as metas do Plano Nacional de Educação. À época da pesquisa, durante a gestão municipal de Fernando Haddad, em São Paulo (2013-2017), a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) aderiu ao Pnaic por meio da Portaria nº 3.008/14, publicada em Diário Oficial do Município. Para as escolas públicas municipais de ensino fundamental foram adotados o currículo, as concepções e os princípios de alfabetização do Pacto. Os subsídios de formação tornaram-se o documento curricular oficial, delineando as aprendizagens que devem ser desenvolvidas por todas as crianças matriculadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e, portanto, as orientações e os direitos de aprendizagens que regem as ações da RMESP.

As proposições para a alfabetização e o ensino de Língua Portuguesa partem de uma concepção interacional e discursiva da língua, valorizando a apropriação da escrita alfabetica conforme os estudos acerca da psicogênese da língua escrita, e a leitura e a produção de textos com base nos estudos do letramento, da linguística. Além dessas orientações, a disciplina de Língua Portuguesa e a alfabetização coadunam-se a processos de educação multicultural e inclusivos, propondo a compreensão e o respeito às diferenças dos alunos e valorizando aspectos culturais, linguísticos, étnicos e de gênero, de modo a garantir direitos de aprendizagem previstos. As orientações curriculares organizam-se com base em eixos de conteúdos articulados como Leitura; Produção de Textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística, esta última se desdobrando em dois subeixos: 1) Apropriação do Sistema de Escrita Alfabetica e 2) Discursividade, Textualidade e Normatividade, com direitos de aprendizagem específicos, ordenados em progressão para cada ano do ciclo de alfabetização.

As escolas participantes e a caracterização do território

As unidades em que as pesquisas foram desenvolvidas serão denominadas de Escola A e Escola B. Participaram duas coordenadoras pedagógicas, quatro professoras que atuavam nos 3º anos da Escola A e três da Escola B em 2014 e os respectivos alunos. Ambas as escolas estão situadas na subprefeitura de São Miguel Paulista, no extremo leste do município, formada pelos distritos de Jardim Helena, Vila Jacuí e São Miguel. Foram investigadas essas turmas

pois trata-se do ano final do ciclo de alfabetização, momento em que os alunos matriculados devem consolidar conhecimentos e capacidades iniciais de leitura e escrita.

Ambas as unidades escolares distam entre si apenas dois quilômetros e pertencem ao distrito de Jardim Helena, que tem os índices mais elevados de vulnerabilidade socioeconômica dessa subprefeitura. Nos arredores dessas escolas, há um grande número de habitações autoconstruídas, parte delas sem acabamento e em condições precárias. Quando comparados a outros distritos do município, observa-se a carência de serviços públicos e de equipamentos de saúde, esporte, lazer e cultura para atender aos moradores. Há também problemas relativos à infraestrutura, ao transporte público e ao saneamento básico.

Segundo Rubén Kaztman (1999), a segregação de grupos em certos territórios das grandes metrópoles, como é o caso do Jardim Helena, gera obstáculos que interferem negativamente nas oportunidades de mobilidade social, de melhoria das condições de vida e de produção de projetos de futuro, afetando principalmente os segmentos mais jovens. Exemplos desses obstáculos são a falta de postos de trabalho qualificados próximo à moradia, o que exige grande deslocamento dos trabalhadores ou a manutenção de vínculos precários em ocupações locais, a quase ausência do Estado na oferta de serviços, na qualidade das oportunidades educacionais, entre outros aspectos. E, em termos simbólicos, moradores de territórios expostos a alta vulnerabilidade social têm menos chance de acessarem referências e modelos de ação advindos do convívio com diferentes grupos sociais, já que essas localidades tendem a agregar grupos semelhantes do ponto de vista socioeconômico e cultural, colocando-os em desvantagem para acumular e ampliar ativos sociais. Como aponta o autor, esse isolamento socioespacial atinge, nas grandes metrópoles, os segmentos mais empobrecidos, reduzindo as chances de tomada de consciência e de intervenção frente a problemáticas que afetam suas vidas, bem como a possibilidade de exigirem qualidade de serviços que desconhecem ou reivindicarem a distribuição justa de bens sociais.

As escolas A e B representam, para muitas famílias, os poucos equipamentos do Estado que oferecem algum serviço gratuito, interiorizando problemáticas muito mais amplas do que a escolarização para os gestores e as equipes desses estabelecimentos.

Em 2014, a Escola A contava com 1.217 alunos, divididos em três turmas: 503 no matutino, 409 no vespertino e 305 no noturno. No período diurno, a unidade dispunha de 15 turmas de anos iniciais, sendo quatro delas de 3º ano, 15 turmas de anos finais do Ensino Fundamental e nove turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno. Contava com 55 docentes, todos com formação superior em licenciatura na área de ensino em que atuavam. O prédio escolar possuía 15 salas de aula, uma sala de leitura com acervo, laboratório de informática para alunos com acesso à internet, pátio coberto e descoberto, quadra de esportes, sala de professores, secretaria, sala de diretoria e coordenação, almoxarifado e refeitório. O mobiliário era praticamente novo e adequado para as atividades pedagógicas. Apesar de contar com salas arejadas, equipadas e bem

iluminadas, suas dimensões não favoreciam rearranjos diversos da organização em fileiras. A escola apresentava Índice de Complexidade de Gestão (IGC) 6, o mais alto segundo classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Para fins de comparação, escolas municipais com IGC 6 representam somente 1,8% dos estabelecimentos de ensino da RMESP, sendo a maior parte deles classificada no nível 2 (44,9%). A escola está situada em área de vulnerabilidade média, com Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) 4.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a Escola A apresentava, em 2011, média 4,7, inferior ao resultado do município (Inep, 2014). Também são inferiores as proficiências em Matemática e Português em relação ao conjunto de escolas municipais, em 2011: 178,22 e 196,94, respectivamente (Inep, 2016). Na RMESP, a média de Língua Portuguesa, em 2011, era de 181,55 e a de Matemática 197,53. No entanto, essa escola apresentou um crescimento da média de Língua Portuguesa de 18,57 pontos entre os anos de 2005 e 2011, bem como uma leve queda na taxa de distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre 2007 e 2014, passando de 6,2% para 5,8%. A taxa de reprovação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2014, correspondia a 5,6% (QEdU, 2015), também maior que a média das escolas municipais. Em relação ao desempenho específico na alfabetização na ANA, em 2014, a média em Escrita foi de 534,71, com 70,97% dos alunos de 3º ano encontrando-se no nível 4 e 10,75% no nível 5. Em Leitura, a média foi de 538,3, sendo que a maior parte dos alunos do 3º ano estavam nos níveis 2 e 3: 22,58% e 46,24%, respectivamente (Inep, 2015). Há cinco níveis de proficiência na escala de escrita, sendo 1 o mais baixo e 5 o mais alto. Em leitura, há quatro níveis, sendo 1 o mais baixo e 4 o mais alto.

A Escola B, por sua vez, contava, à época da geração de dados, com 1.143 alunos, em três turnos: 548 no período matutino, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 438 no vespertino, nos anos finais; e 157 à noite, na EJA. Todos os docentes eram formados em nível superior, com licenciatura na área de ensino em que atuavam. Possuía 18 salas de aula, sala de leitura com acervo, laboratório de ciências, laboratório de informática para alunos com acesso à internet, pátio coberto, auditório, duas quadras de esporte (uma coberta e outra descoberta), parque infantil e área verde, sala de professores, de coordenação e de direção, almoxarifado e refeitório. Como se trata de uma construção antiga, havia problemas de manutenção e de conforto ambiental, com excesso de ruído proveniente das áreas externa e interna. As salas de aula eram amplas, com possibilidades de arranjos variados (duplas, grupos, semicírculo etc.). Assim como a Escola A, apresentava o mais alto índice quanto à complexidade de gestão: IGC 6, em 2014 (Inep, 2014). A escola localiza-se em território de vulnerabilidade alta, com IPVS 5 (Seade, 2015).

Essa escola apresentava Ideb inferior ao da Escola A, 3,7, tendo-se observado uma queda de 0,4 entre os anos de 2009 e 2013 (Inep, 2014). Também apresentava proficiências para os anos iniciais em Matemática e Língua

Portuguesa inferiores às da Escola A e da média municipal, em 2011: 162,08 e 176,05, respectivamente (Inep, 2016). A taxa de reprovação, em 2014, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi de 8,4%, muito acima da média da rede municipal paulistana, de 2,3%, no mesmo período (QEdU, 2015). Quanto à taxa de distorção idade-série para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2014, apresentava o maior índice entre as escolas municipais do mesmo distrito: 9,5%. Em relação ao desempenho na ANA, em 2014, a média em Escrita foi de 504,83, com 66,22% dos alunos de 3º ano no nível 4; 27,02% nos níveis 1 e 2; e menos de 6% no nível 5. Em Leitura, a média foi de 538,3, sendo que a maior parte dos alunos do 3º ano encontrava-se nos níveis 2 e 3: 22,58% e 46,24% respectivamente (Inep, 2015).

Apesar da proximidade relativa entre as unidades escolares, os resultados educacionais são mais favoráveis na Escola A. No entanto, vale a ressalva de que os resultados de ambas as escolas confirmam a tendência apontada pelos estudos de Érnica e Batista (2012) de que escolas pertencentes a territórios vulneráveis tendem a obter níveis de desempenho inferiores aos observados em escolas de outros territórios. Nas escolas deste estudo, a qualidade das oportunidades educacionais parece ser influenciada de modo negativo, muito provavelmente pela sobreposição de desigualdades e fragilidades na estrutura de oportunidades de trabalho, educacionais e culturais.

ESTUDO 1

VARIAÇÃO NA ABORDAGEM DE CONTEÚDOS E DESIGUALDADE EDUCACIONAL

**Caroline dos Santos Correia
Deise Pinheiro
Claudia Lemos Vóvio**

Dominar a modalidade escrita da língua e saber usá-la nas mais diversas interações sociais são aprendizagens esperadas para o conjunto da população. No entanto, o cenário educacional tem revelado desafios e tensões a respeito da alfabetização, especificamente, ao fato de a escola não conseguir ensinar todas as crianças a ler e a escrever, especialmente aquelas de origem socioeconômica desfavorecida.

Este estudo examinou o que se ensina em Língua Portuguesa por meio da análise da frequência, distribuição e variedade de tarefas escolares, identificando os objetos de ensino focalizados pelos professores, fazendo-os corresponder aos eixos de conteúdo do currículo de alfabetização vigente à época na RMESP, adotados depois do PNAIC (Leitura, Produção de Textos Escritos, Análise Linguística nos subeixos Apropriação do Sistema de Escrita Alfabetica e Discursividade, Textualidade e Normatividade). Desse modo, buscou compreender como se organiza a oferta de oportunidades educacionais na alfabetização para moradores de territórios socialmente vulneráveis.

Metodologia

O exame de caráter qualitativo em sete turmas de 3º ano de duas escolas públicas municipais possibilitou traçar as configurações gerais do currículo escolar de cada uma delas e em cada turma, aquele produzido no interior de cada unidade de ensino, com base na ação docente e que diz respeito à seleção do que, quando e como ensinar no ciclo de alfabetização. Esse processo de seleção, de responsabilidade dos profissionais da escola com base nos documentos oficiais, sofre interferências de vários elementos, tais como as condições efetivas de trabalho, a constituição da equipe docente e modos de gestão da escola, as formas como se organiza o processo de ensino e as interações em sala de aula, a composição e a quantidade de alunos em cada turma, entre outros. Assim, a variação entre o que está prescrito e o que se concretiza por meio de práticas pedagógicas é inequívoca. Interessa, no entanto, observar se essa variação coloca-se a favor do aprendizado de conteúdos que são tidos como fundamentais na alfabetização e para uma escolarização longeva ou se, ao contrário, tende a contribuir para a distribuição desigual de conhecimentos, gerando discrepâncias no interior das escolas e das redes de ensino.

As fontes deste estudo foram os cadernos escolares e os relatórios referentes à observação de aulas, nas sete turmas de 3º ano das escolas (quatro da Escola A e três da Escola B), representativos do ano letivo de 2014. Além desses, foram reunidas informações sobre o desempenho escolar em leitura e escrita de ambas as escolas, bem como sobre as características dessas unidades escolares.

Os cadernos escolares foram tratados como suporte físico de coletâneas de tarefas mobilizadas para a alfabetização, como fontes privilegiadas para a análise dos processos de ensino e aprendizagem e para a compreensão das práticas pedagógicas. Contribuem, desse modo, para que se acesse o que é ensinado em determinado tempo e espaço social e permitem identificar o que os professores consideram importante de ser registrado pelos estudantes. Foram coletados somente cadernos de alunos assíduos e frequentes e que mantinham registros integrais das aulas, mediante consulta às professoras e consentimento deles e dos familiares.

Os cadernos foram identificados por aluno, turma e escola e foram mapeadas todas tarefas de Língua Portuguesa registradas ao longo ano letivo, gerando um quadro descritivo que previa:

- a descrição sucinta da tarefa e o produto dela resultante;
- a inferência, por meio da análise das instruções e das respostas dos alunos, do objeto de ensino e dos objetivos de aprendizagem; e,
- as marcas de regulação do professor, por meio de correções, mensagens ou símbolos deixados nas páginas.

As tarefas foram tipificadas quanto aos objetos de ensino e aos objetivos visados e transpostas para uma planilha, posteriormente agrupadas por turma e escola, quantificadas e tabuladas, propiciando identificar os eixos de conteúdos e objetos de ensino abordados.

Levando-se em conta os limites dessas fontes, que não permitem reconstruir a interação e a ação pedagógica em sua inteireza, agregou-se outros dados, como os relatórios de aulas realizados, identificando as tarefas de Língua Portuguesa. As entradas em campo ocorreram em três vezes durante o ano letivo, simultaneamente em todas as turmas, por cinco dias consecutivos, em julho, outubro e novembro de 2014, totalizando 75 horas de observação em cada turma. Esses relatórios reuniam informações sobre a distribuição da carga horária e das disciplinas e descreviam a rotina diária escolar em cada turma, as tarefas e os dispositivos didáticos mobilizados pelos professores.

As configurações do currículo escolar na alfabetização: predominância, apagamento e inclusão de conteúdos

Para examinar o currículo escolar, todas as tarefas foram identificadas e tipificadas: 1.405 registradas nos cadernos escolares e nos relatórios de observação de aulas dos 3º anos da Escola A, referentes às turmas A, B, C e D, e 1.375 nos cadernos escolares e nos relatórios de observação de aulas das turmas da Escola B, turmas A, B e C. A Tabela 1 apresenta o total de tarefas/ano, distinguindo aquelas relativas ao ensino de Língua Portuguesa (LP).

Tabela 1: Quantidade de tarefas de Língua Portuguesa (LP) e tarefas de Produção de textos escritos (PTE, registrados nos cadernos escolares e relatórios de aulas, por escola e por turma em 2014).

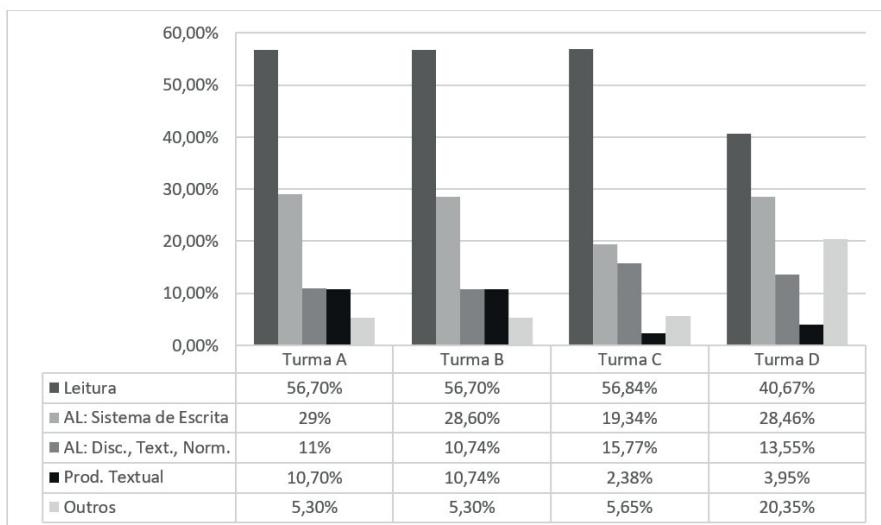
Escolas participantes (RMESP)	Turmas de 3º ano	Cadernos escolares				Relatórios de Observação			
		Tarefas de LP		Tarefas de PTE		Tarefas de LP		Tarefas de PTE	
		N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Escola A	Turmas A	414	100	9	2,17	33	100	2	6,06
	Turma B	301	100	37	12,29	29	100	7	24,13
	Turma C	363	100	8	2,2	29	100	2	6,89
	Turma D	306	100	14	4,57	30	100	4	13,33
	Soma	1.384	100	68	4,91	21	100	5	12,39
Escola B	Turmas A	260	100	2	0,76	19	100	2	10,52
	Turma B	322	100	7	2,17	35	100	4	11,42
	Turma C	709	100	5	0,7	30	100	-	0
	Soma	1.291	100	14	1,08	84	100	6	7,14

Fonte: Autores.

Há três efeitos decorrentes do processo da seleção de eixos de conteúdos e objetos a ensinar na alfabetização, o que gerou configurações distintas entre o currículo de cada escola e o currículo estabelecido como oficial pela RMESP. O primeiro efeito é o de *predominância*, com a abordagem recorrente de certos objetos de ensino, detectado pela elevada frequência com que compareciam nas tarefas frente a outros. O segundo é o de exclusão ou *apagamento*, caracterizado pela baixa frequência ou ausência de tarefas relativas a esses objetos de ensino previstos para o ciclo de alfabetização. O terceiro dizia respeito ao efeito de *inclusão* de certos objetos de ensino não previstos. Esses efeitos seguem tendência semelhante em ambas as escolas, ainda que se expressem em cada unidade ou turma com algumas variações.

Ao categorizar as 1.405 tarefas registradas nos cadernos e relatórios de aulas da Escola A, identificando os objetos de ensino e fazendo-os corresponder a eixos de conteúdo previsto no currículo oficialmente prescrito), foi obtida a seguinte distribuição (Gráfico 1):

Gráfico 01 - Frequência e distribuição de tarefas por eixo estruturante do currículo: Escola A (%)



Fonte: Autores.

De modo geral, as tarefas se distribuem de modo semelhante quanto à frequência pelos eixos de conteúdo previstos no currículo, exceção feita à turma D (quanto ao eixo Leitura e à categoria “Outros”). O eixo Leitura é aquele que concentra o maior número de tarefas: 40,67% para turma D, 56,74% para as turmas A e B e 56,84% para a turma C. A prevalência de tarefas nesse eixo pode denotar a relevância atribuída pelas professoras ao ensino desse conteúdo nessa etapa da escolarização. Também parece estar referido ao fato de que o ensino da leitura é tradicionalmente enfatizado nessa etapa da escolarização.

Na Tabela 2, podemos observar os tipos de tarefa relativas ao eixo Leitura registradas nos cadernos e relatórios de aulas nas quatro turmas da Escola A.

Tabela 2: Tipos de tarefas Leitura e sua variedade, por turmas da Escola A (%)

Tipos de atividade	Turma A	Turma B	Turma C	Turma D	Total
Leitura deleite	72,28	60	53,93	67,57	62,44
Leitura autônoma com atividades de compreensão do texto	22,28	26,66	32,46	23,86	27,21
Leitura autônoma sem atividades de compreensão do texto	3,47	7,33	8,90	8,62	7,13
Leitura compartilhada com atividades de compreensão do texto	0,99	1,33	4,71		1,89
Leitura compartilhada sem atividades de compreensão do texto		2,66			0,58
Organização do conteúdo textual oral ou por escrito	0,99				0,29
Leitura autônoma		1,33			0,29
N.S.A.		0,66			0,14
Total	100	100	100	100	100

Fonte: Autores.

A leitura deleite, de responsabilidade das professoras, que escolhem uma obra de literatura infantil e leem em voz alta para as crianças para fins de fruição, é registrada quase diariamente nos cadernos escolares. A sistematicidade com que é realizada indica a importância atribuída a essa proposta e o forte empenho das professoras na ampliação do repertório de leituras e interação com textos diversificados. Essa constatação é reforçada pela multiplicidade de gêneros da literatura infantil, mobilizados com o suporte livro. Também evidencia o potencial das políticas de leitura que têm distribuído acervos de literatura para as escolas públicas, tanto em nível federal – com o acervo literário do Pnaic – como em nível local, com o acervo do Programa Sala de Leitura (RMESP).

Predominam também tarefas relativas ao eixo Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabetica, ainda que com menor frequência: 19,34%, na turma C, 23,46%, na turma D; 28,65%, na turma B; e 29%, na turma A. As tarefas desses dois eixos ultrapassam 70% do total, diferindo significativamente dos outros. Essa prevalência deve-se, possivelmente, ao empenho das professoras em alfabetizar todos os alunos, aos saberes e às capacidades que esses alunos possuem, mas também pode denotar a dificuldade de incorporar outros conteúdos que não aqueles previstos tradicionalmente na alfabetização.

Analisando os tipos de tarefas referentes à apropriação do sistema de es-

crita alfabetica, há uma grande dispersão, como mostra a Tabela 3, o que parece contrário à sistematização e à consolidação de conhecimentos e capacidades visadas para este ano.

Tabela 3: Tipos de tarefas Análise Linguística:
Apropriação do Sistema de Escrita Alfabetico por turmas da Escola A (%)

Tipos de atividade	Turma A	Turma B	Turma C	Turma D	Total
Escrita de palavras	36,27	15,4	16,92	31,58	27,11
Exploração dos diferentes tipos de letra	6,86	50	12,30	18,42	18,64
Exploração da ordem alfabetica	25,49	1,92	7,69	10,53	13,55
Formação de palavras com letras ou sílabas dadas	9,80	3,85	12,30	14,47	10,50
Identificação de rimas e aliteração	4,90	5,77	12,30	3,95	6,44
Leitura de palavras	5,88	1,92	9,23	5,26	5,76
Partição de palavras em sílabas		3,85	12,30		3,38
Produção de rimas e aliterações	1,96		3,07	5,26	2,71
Contagem de letras em sílabas, de letras e sílabas em palavras e de palavras em frases	1,96	1,92	1,53	2,63	2,03
Comparação de palavras quanto a presença de letras iguais/diferentes	3,92			1,32	1,69
Exploração da segmentação das palavras	1,96	3,85	1,53		1,69
Escrita de letras	0,98	1,92	1,53	2,63	1,35
Didato de palavras e frases		3,85	3,07		1,35
Cópia de frases			4,61		1,01
Cópia de texto		3,85			0,67
Comparação de palavras quanto ao número de sílabas				3,7	0,66
Didato de palavras		1,92			0,33
Identificação de letras e sílabas em palavras				1,32	0,33
Total	100	100	100	100	100

Fonte: Autores.

As tarefas mais recorrentes são aquelas que demandam a escrita de palavras (27,11%), a exploração de diferentes tipos de letras – maiúscula e minúscula, e em diferentes caracteres, manuscritas e de imprensa, por exemplo – (18,64%), a exploração da ordem alfabetica (13,55%) e a formação de palavras com letras ou sílabas dadas (10,5%). Os outros tipos de tarefas dispersam-se com percentuais abaixo de 7%. Há ênfase em tarefas que focalizam unidades tais como letras, sílabas e palavras e, ainda, a exploração de tipos de letras e da

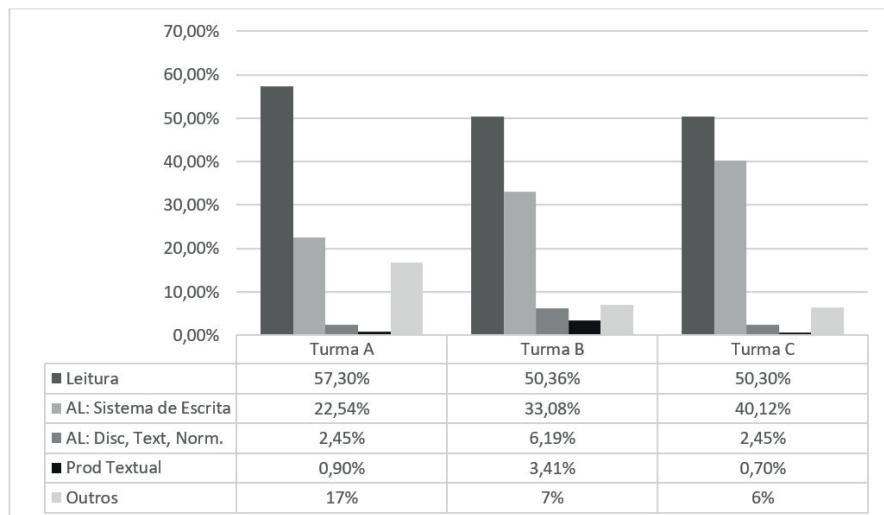
ordem alfabética, conteúdos visados no 1º ano desse ciclo, segundo o documento curricular vigente.

Ainda no gráfico 1, há um quase apagamento das tarefas de produção de textos escritos, que não ultrapassam 6% do total, exceto na turma B (14,71%). Em sua maioria, as tarefas analisadas de produção de textos demandam dos alunos a composição de relatos com base em ilustração ou tema, destoando dos direitos de aprendizagem previstos nesse eixo. Praticamente apagado também é o subeixo de Análise Linguística: Discursividade, Textualidade e Normatividade. As tarefas correspondentes a ele estão abaixo de 15%, e, na maioria, abarcam o treino ortográfico, convergindo muito pouco para os direitos de aprendizagem previstos no currículo oficial. Os objetos de ensino desses dois eixos são recentes e abarcados de modo insuficiente tanto em documentos orientadores como na formação docente inicial e contínua, o que pode, de modo parcial, explicar a tendência observada.

Na seleção do que ensinar na alfabetização, há a inclusão de objetos de ensino não previstos no documento curricular. A categoria “Outros” inclui tarefas que tratam de elementos de morfologia, por exemplo. Conteúdos de gramática descritiva, que até então não tinham espaço na alfabetização, parecem ter imigrado para esse ciclo. No caso da turma D, essas tarefas ultrapassam aquelas correspondentes aos eixos como Produção de Textos e Análise Linguística.

Na Escola B, por sua vez, foram quantificadas 1.375 tarefas, distribuídas pelas três turmas de maneira dissemelhante: 739 para a turma C contra 357 para a B (essa mais aproximada das turmas da Escola A) e 279 para a A. No entanto, a distribuição de tarefas por eixos segue tendência semelhante à observada na Escola A, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 02 - Frequência e distribuição de tarefas por eixo estruturante do currículo: Escola B (%)



Fonte: Autores.

As tarefas mais registradas nos cadernos e relatórios de aulas dizem respeito a objetos do ensino do eixo Leitura (turma A, 57,30%; turma B, 50,36%; e turma C, 50,30%), seguidos por Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabetica (turma C, 40,12%; turma B, 33,08%; e turma A, 22,54%). Como já discutido, a predominância desses objetos de ensino denota a importância atribuída pelas professoras a esses conteúdos.

Em relação às tarefas de Leitura (Tabela 4), constou-se a mesma tendência da Escola A, com predominância da leitura deleite, visando a familiarização com diversos gêneros da literatura infantil e a interação com a linguagem escrita e os recursos empregados nesses textos.

Tabela 4: Tipos de tarefas de Leitura, por turmas da Escola B (%)

Tipos de atividade	Turma A	Turma B	Turma C	Total
Leitura Deleite	41,43	49	56,82	50,83
Leitura Autônoma com tarefas de compreensão do texto	40,71	38,02	30,30	34,94
Leitura Autônoma sem tarefas de compreensão do texto	11,43	11,54	4,55	7,95
Leitura Compartilhada com tarefas de compreensão do texto	5,71	1	0,38	2,03
Leitura Compartilhada sem tarefas de compreensão do texto	0,71			0,18
Organização do conteúdo textual oral ou por escrito		0,59	0,38	
Total	100	100	100	100

Fonte: Autores.

Tarefas dedicadas à leitura autônoma das crianças com questões sobre o texto também têm frequência alta quando comparadas às outras. Essas questões referem-se à retirada e integração de informações e à compreensão global dos textos lidos. Os resultados indicam avanços em torno do ensino da leitura, tendo em vista que, entre os métodos tradicionais, tarefas como essas eram pouco empregadas, pois prevalecia o uso de cartilhas tradicionais, com textos artificiais, sem fins sociocomunicativos. Também refletem a busca por articular a alfabetização ao letramento.

Quando são examinadas especificamente as tarefas relativas à apropriação do sistema de escrita alfabetica, dois tipos são mais frequentes (Tabela 5): as que exploram a ordem alfabetica e os diferentes tipos de letras. Essa tendência parece denotar a atenção atribuída às tarefas de memorização e cópia (caligrafia), especialmente na turma C, que detém o registro de 131 tarefas, representando 38,02% das registradas nesse eixo. Também é a turma C que detém o maior percentual de tarefas de exploração de ordem alfabetica (45,92%).

Tabela 5: Tipos de tarefas Apropriação do Sistema de Escrita Alfábética, por turmas da Escola B (%)

Tipos de atividade	Turma A	Turma B	Turma C	Total
Exploração de ordem alfábética	12,72	12,72	12,72	12,72
Exploração de diferentes tipos de letra	14,54	14,54	14,54	14,54
Escrita de palavras	10,90	10,90	10,90	10,90
Identificação de rimas e aliterações oral ou por escrito	14,54	14,54	14,54	14,54
Formação de palavras com letras ou sílabas dadas	9,09	9,09	9,09	9,09
Identificação de letras e sílabas em palavras	0	0	0	0
Partição de palavras em sílabas e letras oral ou por escrito	3,63	3,63	3,63	3,63
Produção de rimas e aliterações	9,09	9,09	9,09	9,09
Leitura de palavras	3,63	3,63	3,63	3,63
Contagem de letras em sílabas, de letras e sílabas em palavras e de palavras em frases	5,45	5,45	5,45	5,45
Cópia de palavras	7,27	7,27	7,27	7,27
Cópia de texto	0	0	0	0
Classificação de palavras	3,63	3,63	3,63	3,63
Cópia de sílabas	0	0	0	0
Escrita de letras	0	0	0	0
Escrita de sílabas	1,81	1,81	1,81	1,81
Total	100	100	100	100

Fonte: Autores.

Há grande diferença quando comparadas as tarefas e os objetos de ensino registrados nos cadernos com os direitos de aprendizagem previstos no currículo oficial para esse eixo. A insistência em tarefas que exploram esses objetos de ensino parece relacionada à crença de que, ao realizarem-nas, os alunos, automaticamente, compreendem o funcionamento do sistema de escrita alfábético e as relações complexas entre grafemas e fonemas que constituem esse sistema de representação, o que, sem ensino intencional e sistemático, não acontece como demonstram diversos estudos.

Outra questão decorrente dessa comparação refere-se à progressão de objetos de ensino nos três anos que compõem o ciclo de alfabetização. Aqueles materializados nas tarefas relativas à apropriação do sistema de escrita alfábética, dizem respeito, majoritariamente, a direitos previstos no 1º e 2º anos desse ciclo, indicando que há problemas na abordagem de conteúdos no final do ciclo, momento em que se deveria consolidar conhecimentos e capacidades. Essa constatação assemelha-se às encontradas no estudo sobre práticas peda-

gógicas na alfabetização em escolas públicas de Pernambuco, desenvolvido por Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008), em parte das turmas que observaram: a redução da alfabetização a estratégias de decodificação e codificação. Essas constatações parecem corroborar o que Magda Soares detectou há alguns anos – a progressiva perda de especificidade da alfabetização, o que, segundo a pesquisadora, decorre da falta de metodologias específicas que configurem a alfabetização como prática de apropriação da escrita.

O apagamento de certos objetos de ensino também foi constatado na Escola B em relação ao eixo Produção de Textos Escritos e Análise Linguística: Diversidade, Normatividade e Textualidade. São raras as tarefas registradas, como mostra o Gráfico 2. Em relação ao segundo eixo, cabe ressaltar que a maioria delas volta-se para o treino ortográfico, com exercícios mecânicos e repetitivos, como observado na Escola A.

Por fim, observa-se a inclusão de conteúdos não previstos para o ciclo, na categoria “Outros”. Em ambas as escolas há um movimento de antecipação do ensino da gramática, com tarefas de categorização de palavras em classes gramaticais, de identificação de sinônimos e antônimos, por exemplo.

Produção de disparidades na aprendizagem

A variação entre o que é prescrito oficialmente e o concretizado em cada sala de aula é inequívoca, segundo os estudos sobre as práticas pedagógicas na alfabetização. Essa variação refere-se, no âmbito de cada escola, à esfera de ação do conjunto de profissionais da educação e implica o estabelecimento de prioridades e consensos a fim de atender às especificidades desses estabelecimentos e às necessidades dos alunos e suas famílias. Na produção do currículo escolar, o protagonismo desses atores é um elemento crucial, determinando, em grande medida, os ajustes e as configurações com base na interpretação do que é prescrito oficialmente.

Se, por um lado, a variação é inequívoca, de outro, esse estudo constatou uma grande diferença entre os objetos de ensino que aparecem nas tarefas registradas nos cadernos escolares quando contrastados ao que se prescreve no currículo oficial. Guardadas as devidas diferenças, pode-se indicar que, na configuração do currículo escolar de ambas as escolas, há a ocorrência de três efeitos quanto à seleção do que se ensina:

- a) de predominância de conteúdos dos eixos de Leitura e Apropriação do Sistema de Escrita;
- b) de apagamento dos conteúdos dos eixos de Produção de Textos ou relativos à Discursividade, Textualidade e Normatividade;
- c) de inclusão de conteúdos de outras etapas da escolarização, como o ensino da Gramática.

A prevalência e a qualidade das tarefas relativas ao eixo Leitura denotam que as professoras ultrapassaram a ideia de que aprender a ler é simplesmente

decodificar. Os resultados mostram diversidade na seleção de textos apresentados nas práticas de leitura, visando a ampliação do repertório dos alunos e a familiaridade com produções culturais da esfera literária.

É preocupante o (quase) apagamento de certos objetos de ensino, considerados, na atualidade, fundamentais para a continuidade dos estudos e para tornar-se alfabetizado, como a baixa frequência com que tarefas relativas à produção de textos escritos são ofertadas, bem como aquelas relativas à análise linguística, já que, no documento curricular oficial, esses conteúdos coadunam-se a direitos de aprendizagem das crianças matriculadas nessa rede de ensino. O não tratamento de certos objetos de ensino pode acarretar efeitos diversos na escolarização. Um deles é a produção de disparidades quanto ao desenvolvimento de capacidades e apropriação de conhecimentos, que se transformam em desigualdade escolares, especificamente quando os alunos não têm oportunidades de aprender algo que é consensualmente tomado como fundamental na alfabetização e mensurado em avaliações estandardizadas. Esse apagamento também indica que há problemas na concretização do princípio da igualdade no tratamento de conhecimentos, princípio que rege a RMESP.

Por fim, merece um estudo específico a inclusão de certos conteúdos não previstos para o ciclo de alfabetização e as consequências que tais mudanças podem acarretar na escolarização.

As prescrições e recomendações oficiais, bem como as normatizações, influenciam parcialmente os currículos dessas escolas, aspecto que leva à reflexão sobre a equidade, uma vez que a desigualdade educacional não constitui meramente uma diferença. A desigualdade é caracterizada como interdição a toda uma série de bens, práticas, saberes e instituições, altamente desejáveis e que determinam posições sociais mais ou menos privilegiadas, como explica o sociólogo francês Bernard Lahire (2002). Se a variação no ensino de Língua Portuguesa não possibilita o desenvolvimento de certas capacidades e o acesso a conhecimentos considerados como necessários e demandados socialmente, está se lidando com a produção de uma desigualdade educacional. Quando a variação passa a ser interpretada como desigualdade, há um problema que diz respeito à equidade e à garantia do direito de todos à educação¹.

¹Para saber mais sobre o tema, leia a dissertação *A educação nas grandes metrópoles: ensino de língua portuguesa em São Miguel Paulista*. Disponível em:<<http://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/46686>>. Acesso em: 22 de nov. de 2019.

ESTUDO 2

POUCA ATENÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

**Gleice Fonseca
Claudia Lemos Vóvio**

Qual o lugar da produção de textos escritos durante a alfabetização? A literatura, de modo geral, tem indicado que a escrita de textos não tem a mesma ênfase que outros conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Vários estudos constataram que muitas das situações de ensino configuram-se em mero exercício de escrita, sem finalidade sociocomunicativa e sem estar integradas às práticas sociais. Portanto, há poucas oportunidades de vivenciar situações de escrita de textos para atender a propósitos definidos e a destinatários variados e um distanciamento dos conteúdos da Língua Portuguesa das demandas relativas aos usos sociais da escrita.

Os resultados da última Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), de 2014, ratificam as constatações dessas pesquisas, demonstrando que um grande número de crianças tem desempenho abaixo do esperado no que concerne à produção de textos escritos:

- 11,64% dos alunos de escolas públicas que realizaram essa avaliação não conseguiram produzir um texto, entregaram a prova em branco ou apenas com desenhos, sendo classificados no nível 1 de proficiência.
- 15,03% trocavam as letras das palavras e, portanto, não produziam textos legíveis; foram classificados no nível 2.
- Apenas 9,88% escreviam de acordo com o que é esperado no fim do ciclo de alfabetização, correspondente ao nível mais alto.

No município de São Paulo, quase um terço dos educandos que cursam o 3º ano do Ensino Fundamental encontram-se nos níveis 1 e 2 de proficiência escritora (28,55), segundo reportagem do jornal *Folha de São Paulo*, de 2014. Esses resultados instigam a conhecer o que se ensina quanto à produção de textos escritos e, ainda, se o que é ensinado está consoante com os direitos de aprendizagem estabelecidos para aquele ciclo no documento curricular adotado pela RMESP. Como outros estudos aqui reunidos, também buscou-se compreender como as oportunidades educacionais se configuram para crianças que habitam territórios vulneráveis e estudam em escolas neles localizadas.

A produção de textos escritos como direito de aprendizagem

À época desta pesquisa, o ciclo de alfabetização na RMESP correspondeu aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, destinado a crianças entre

6 e 8 anos de idade; a meta principal era alfabetizar todas elas, considerando as potencialidades, os diferentes modos e ritmos de aprender como processos intersubjetivos sócio-históricos e culturais. Para tanto, uma das ações foi a implementação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma política desenhada na esfera federal e implementada no município a partir de 2013.

A concepção relativa à escrita de textos que vigorava, atrelada aos eixos de ensino e aos direitos de aprendizagem desse plano, propunha a adoção de uma concepção social de linguagem: a ensinar a ler e a escrever, propiciando que os alunos, ao longo da escolarização, se tornassem sujeitos e agentes dessas práticas fundamentais na constituição da cidadania. Nos documentos do PNAIC, notava-se a confluência de abordagens para o ensino da escrita de textos, com base na referência direta aos discursos construtivistas, aqueles advindos dos Estudos do Letramento e à perspectiva interacionista e discursiva desde a alfabetização. Fazia-se ainda crítica a propostas de escrita de textos voltadas à escola e prescrevia-se a importância de propor tarefas variadas, diversificando as situações de produção e desfaiendo os educandos à autoria dos próprios textos.

Assim, no documento curricular vigente estava previsto o tratamento de objetos de ensino relativos à produção de textos escritos no ciclo de alfabetização. Apontava-se a necessidade de os professores se apropriarem de concepções construídas em diferentes campos para concretizá-las em suas práticas pedagógicas. Tais atualizações trouxeram implicações de ordem didática e novos desafios e tensões ao cotidiano da alfabetização. Em territórios vulneráveis, tais questões tendem a ganhar novas configurações, o que desafia estudos sobre a qualidade das oportunidades educacionais ofertadas nessas localidades

Metodologia

Como no estudo descrito anteriormente, foram empregados os cadernos escolares e dos relatórios de observação das duas escolas participantes como fontes. Foram analisadas 1.405 registradas nos cadernos escolares e nos relatórios de observação de aulas dos 3º anos da Escola A, referentes às turmas A, B, C e D, e 1.375 nos cadernos escolares e nos relatórios de observação de aulas dos 3º anos da Escola B, turmas A, B e C. Desse conjunto, 83 na Escola A e 20 na Escola B relacionavam ao eixo de conteúdo produção de textos escritos e foram alvo de exame.

Para análise dessas tarefas e das produções escritas das crianças, foram tomadas categorias analíticas com base, inicialmente, no estudo exploratório e descritivo desse conjunto. Posteriormente, foram agregadas outras categorias advindas do documento curricular oficial adotado à época da pesquisa, que possibilitaram traçar uma configuração geral sobre o que e quando se ensina a produção de textos na alfabetização em ambas as escolas quanto:

- a) à frequência com que tarefas desse tipo eram solicitadas durante o ano letivo em relação ao total de tarefas de Língua Portuguesa;

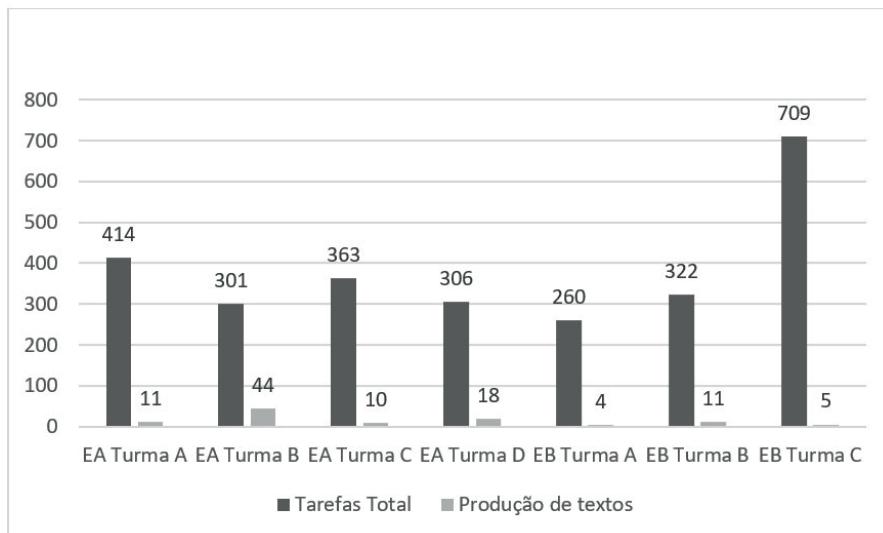
- b) aos gêneros do discurso mobilizados para fins de contextualização da escrita e aos gêneros produzidos pelos alunos, indicados explicitamente na instrução e relacionados a uma dada situação comunicativa;
- c) à delimitação de tema ou assunto e, quando havia registros, à alimentação temática para a produção (por meio de notas de estudo, registro de pesquisa, cópia de textos-fonte etc.);
- d) à delimitação da finalidade e/ou à indicação, na instrução, da função social do texto a ser produzido (para que se escreve?); e
- e) à indicação de interlocutores previstos (para quem se escreve).

Apesar de ser um estudo qualitativo, focalizando apenas sete turmas de 3º ano de duas escolas públicas, para traçar as configurações gerais das atividades de escrita de textos na alfabetização, foram quantificados dados qualitativos relativos a cada categoria observada e sua ocorrência para cada turma e escola, como discutido nos resultados a seguir.

Baixa incidência de tarefas de escrita

Somados os registros dos cadernos e os relatórios de aulas, constata-se a baixa frequência de tarefas de produção de textos escritos nos 3º anos, em ambas as escolas.

Gráfico 3 – Frequência de tarefas de produção de textos e distribuição por turmas (em número)



Fonte: Autores.

A turma B da Escola A foi a que mais registrou tarefas de produção de textos no período: 44, correspondendo a 14,61% do total. As outras turmas

dessa escola realizaram um número inferior, entre 10 e 18, não chegando a 6% do total. Na Escola B, a frequência com que são registradas tarefas de produção de textos escritos nos cadernos e relatórios de aulas é bastante inferior. A turma com maior número de tarefas é a B com 11, o que corresponde a 3,41% do total, no ano letivo. As outras turmas realizaram entre 4 e 5 tarefas, menos de 1% do total. Comparativamente, os percentuais de tarefas que visam à escrita de textos ou objetos de ensino desse eixo não ultrapassam 15%, o que denota a baixa frequência com que são abordados nessa etapa da escolarização, especialmente se consideradas as recomendações curriculares adotadas e a garantia de direitos de aprendizagem previstos oficialmente.

Com base no estudo de Correia, Pinheiro e Vóvio relatado no artigo anterior deste livro, verifica-se que o percentual de tarefas de produção de textos em ambas as escolas é inferior em até 5 pontos percentuais às tarefas que preveem conteúdos não estabelecidos para o processo de alfabetização, como o ensino de gramática. As autoras também demonstraram que, em ambas as escolas, grande parte das tarefas registradas nos cadernos escolares correspondem a conteúdos voltados ao ensino da Leitura, em detrimento de conteúdos de outros eixos previstos no documento curricular oficial. A predominância de certos eixos conteúdos e, em consequência, de direitos de aprendizagem, bem como a frequência com que os alunos realizam determinadas tarefas, passam pelas decisões de equipes de profissionais da escola, que podem estar em maior ou menor sintonia ao estabelecido oficialmente – no caso, menor.

A baixa frequência com que alunos em etapa de consolidação da alfabetização são convocados a produzir textos escritos parece evidenciar que ainda prevalece a ideia de que, somente após a alfabetização, as crianças estariam aptas a realizar esse tipo de tarefa. Remete à ideia de que a alfabetização se organiza por meio de etapas sucessivas: primeiro apropria-se do sistema de escrita alfabético e, depois, faz-se uso efetivo da modalidade escrita da língua. Essa configuração converge com as orientações didáticas dos métodos de alfabetização vigentes até meados do século XX.

A frequência com que se escreve, portanto, não é mero detalhe. Não se pode esperar que alunos que não se beneficiam do ensino de determinados conteúdos atinjam níveis de proficiência esperados na consolidação do processo de alfabetização.

Outra consideração diz respeito às determinações curriculares que deveriam parametrizar as práticas pedagógicas de professoras do 3º ano e as tarefas solicitadas à turma.

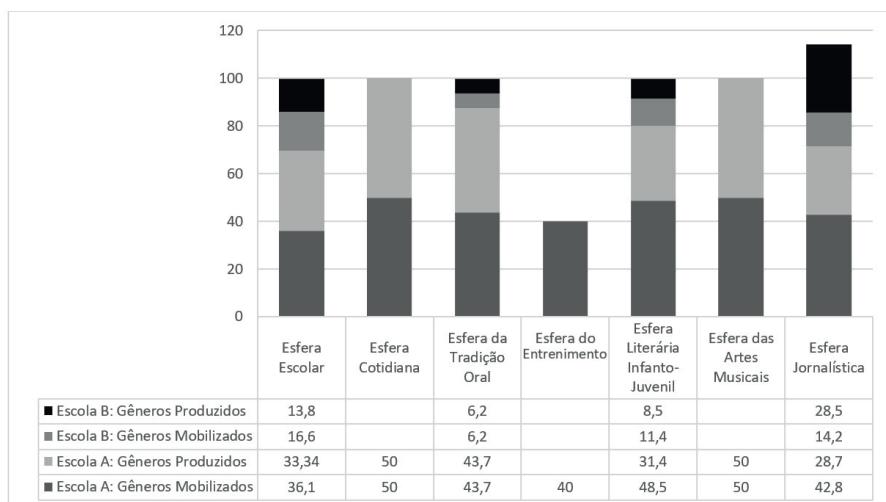
Na Escola A, os alunos possuem mais oportunidades de desenvolver capacidades e adquirir conhecimentos sobre a escrita de textos. Mas é digna de nota a diferença de oportunidades (quantidade e frequência de tarefas) para aprender a produzir textos para alunos matriculados em mesma unidade escolar e cursando o mesmo ano. Não são somente implicações territoriais que ampliam os obstáculos na trajetória educacional desses alunos, mas também as da turma na qual estão matriculados.

Para além da quantidade e frequência de tarefas de produção de textos,

interessa, neste estudo, a qualidade dessas tarefas, com o exame dos elementos que as configuram, o que diz muito sobre as oportunidades educacionais e a garantia de direitos de aprendizagem na alfabetização.

Um desses elementos diz respeito ao gênero do discurso: se é tomado como objeto de ensino e se as condições de produção e circulação desse gênero são aspectos considerados nos processos de ensino e aprendizagem. No exame das tarefas, observou-se quais os gêneros contextualizavam essas tarefas e foram solicitados na produção de textos das crianças. Notou-se que praticamente dois terços dos exemplares de gêneros que compõem as tarefas de produção textual dizem respeito à esfera escolar e a da literatura infanto-juvenil, sendo os mais frequentes o relato (14,60%) e o conto (14,60%), seguidos pela composição escolar (6,74%), ficha técnica (6,74%) e fábulas (4,49%). Dispersas, há tarefas com textos da tradição oral, artes musicais, jornalística e de entretenimento, que não ultrapassam 14% (Gráfico 4).

Gráfico 4 –Distribuição de gêneros do discurso mobilizados e solicitados, por esfera de produção e circulação, por escola (%)



Fonte: Autores.

No caso das escolas estudadas, quanto maior o número de tarefas solicitadas, maior a diversidade de textos mobilizados. A Escola A apresenta maior diversidade tanto nos exemplares de textos que contextualizam o que se pede na escrita quanto nos solicitados na produção. Já a Escola B, além de menor diversidade, tem menor número de tarefas de produção de textos. No entanto, essa diversidade não se mostra suficiente para atestar os conteúdos e as capacidades visadas. Não basta que apenas haja contato por meio de instruções ou solicitações de qual texto produzir, é preciso trabalhar, de fato, com essa diversidade, abordando as especificidades dos gêneros, a função social, e suas condições de produção e circulação.

Em relação à categorização dos textos produzidos, verificamos maior incidência de gêneros da esfera escolar (42,38%), sendo o relato, a redação e a composição escolar os mais frequentes (13,04%, 6,52% e 6,52% respectivamente). Textos pertencentes à esfera literária infanto-juvenil também são frequentes, mas não ultrapassam 25% dos casos. Foi solicitado às crianças que produzissem principalmente contos (10,86%) e de modo disperso, poemas, histórias e lendas. Além desses, foi solicitada a produção de fichas técnicas, notas de estudo, resumos, opiniões, diálogos e listas.

As propostas registradas nos cadernos e as observadas em aula configuram-se, na maior parte dos casos, como tarefas pontuais. Não há atividades voltadas para conhecer exemplares de determinado gênero, preparar ou planejar a etapa de textualização, ou aquelas que decorrem da escrita de um texto, no sentido de rever, editar e aprimorar. Marcas de correção concernentes a aspectos gramaticais e ortográficos são comuns, o que sugere uma grande preocupação com as convenções e os padrões da escrita.

Na Escola A, as instruções orais e escritas restringem-se à indicação do gênero discursivo e de alguns elementos de sua estrutura composicional (título, subtítulos e parágrafo em textos em prosa, por exemplo). Os elementos que são alvo de intervenções por parte do professor nos cadernos ou durante a produção referem-se, geralmente, à paragrafação, ao emprego de letra maiúscula, à pontuação e, principalmente, à correção ortográfica. As condições de produção e circulação, assim como aquelas referidas à situação comunicativa, não constam das instruções ou explicações observadas. Entre turmas de uma mesma escola, nota-se ainda uma variação na proposição desse ensino: enquanto nas turmas B, C e D da Escola A há tarefas em que se nota uma tentativa de exploração das características do gênero em foco, na turma A isso não foi observado.

Na Escola B, quando as tarefas pautam o ensino com ênfase em gêneros discursivos, observa-se o uso do recurso do livro didático, porém sua abordagem é parcial, abarcando elementos da estrutura composicional do gênero, mas raramente aspectos da situação comunicativa, interlocução e a finalidade de escrever.

A Tabela 6 apresenta os temas ou assuntos tratados nos textos produzidos pelos alunos ou, ainda, aqueles que foram solicitados nas instruções das tarefas.

Tabela 6 – Distribuição de temas/assuntos,
por tarefa de produção de textual, por escola e turma

Temas	Escola A					Escola B			
	A	B	C	D	Total	A	B	C	Total
Experiências pessoais	5	12	1	5	23	0	1	1	2
Gravura ofertada na tarefa	3	2	1	1	7	0	1	0	1
Universo infantil	2	11	1	6	20	3	2	2	7
Relativo aos textos literários	1	14	4	4	23	0	1	0	1
Cotidiano	0	1	1	0	2	1	0	0	1
Ciência	0	0	1	0	1	1	2	1	4

Fonte: Autores.

Na Escola A, os temas mais abordados referem-se às experiências pessoais dos alunos (23), à literatura infanto-juvenil (23) e ao universo infantil (20). Na Escola B, as propostas mais frequentes exploram temas relacionados ao universo infantil (7) e à ciência (4). A prevalência de temas relacionados às experiências pessoais das crianças (relatos de acontecimentos vividos) e ao universo infantil (brincadeiras) remete às tarefas de composição e redação escolar. Verifica-se certa adequação à faixa etária quanto aos temas solicitados, porém quando toma-se o documento curricular, nota-se, em ambas as escolas, a ausência da temática social, que poderia ser abordado com notícias, reportagens e artigos, entre outros.

A indicação de interlocutores e da finalidade para a escrita de textos são raramente explicitados nas instruções ou intervenções orais dos professores de ambas as escolas. Majoritariamente, as tarefas configuram-se de modo pontual, articulando-se ao contexto da sala de aula: escreve-se devido à solicitação do professor e para ele. Exceção feita a duas propostas: uma na Escola A, na qual as crianças foram convidadas a produzir bilhetes para os colegas de turma; e outra na Escola B, em que as crianças deveriam escrever um texto para uma exposição escolar. De modo geral, em ambas as escolas as produções apoiam-se na figura do docente como avaliador e não como leitor das produções. Essa afirmação não quer dizer que os textos não devam ser alvo de correções, mas que devem estar articulados à sua função sociocomunicativa, prevendo-se uma finalidade, a seleção de conteúdo temático e gênero adequado à situação comunicativa e aos interlocutores.

Diferenças entre e interescolas

As crianças matriculadas na Escola B são as que têm menos oportunidades de realizar tarefas de produção de textos escritos. A Escola A, ainda que de modo restrito, oferece a parte dos alunos do 3º ano (turma B), condições

mais vantajosas, já que nessa turma há mais ocasiões para aprender a escrita de textos. De modo amplo, numa mesma rede de ensino, em escolas inseridas em territórios próximos e em turmas no interior de uma mesma escola, as oportunidades de ensino podem variar.

A disparidade observada aponta para uma variação de considerável importância: a desconsideração de certos objetos de ensino que foram consensualmente estabelecidos como fundamentais para o prosseguimento nos estudos e previstos em avaliações estandardizadas. A igualdade de conhecimentos, ao menos nos casos analisados, não está garantida no interior de um mesmo sistema. Considera-se problemático que o processo educativo de alunos pertencentes a um mesmo sistema traduza-se de modo díspar, mais ainda quando essas diferenças ocorrem numa mesma unidade de ensino.

As prescrições e recomendações oficiais, bem como as normatizações, parecem apenas influenciar parcialmente a realidade dessas escolas, aspecto que leva à reflexão sobre a equidade e fatores que podem explicar essas disparidades. É preocupante que os alunos que vivem em territórios em que as condições socioeconômicas e culturais criam obstáculos para mobilidade social e sucesso escolar, não tenham, na escola, oportunidades de se apropriar de tais conhecimentos e desenvolver certas capacidades no momento em que se consolida o processo de alfabetização. Além disso, eles são avaliados sobre conteúdos não ou pouco abordados no ensino, o que pode interferir negativamente, desde muito cedo, na continuidade dos estudos em níveis mais avançados.

Nessa etapa da alfabetização, momento em que as crianças deveriam ter relativo domínio sobre o sistema de escrita alfabético e ampliado seu repertório em práticas de leitura e escrita, a frequência com que é solicitada a elaboração de textos para fins sociocomunicativos é pequena em comparação aos aprendizados previstos. Essa constatação coincide com outras pesquisas sobre ensino da escrita de textos em momentos diferentes da escolarização, como nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no momento em que jovens se submetem aos exames vestibulares.

Além disso, há abordagens divergentes frente à concepção de ensino de Língua Portuguesa que fundamentam o documento curricular, em especial os conteúdos e direitos de aprendizagem quanto à escrita de textos. As configurações das tarefas analisadas parecem refratar tais perspectivas e convergir com concepções de alfabetização e parâmetros adotados largamente na educação escolar e sedimentados ao longo do século passado. Com raras exceções, foram observadas tarefas que previam a contextualização da produção escrita, o estabelecimento de condições para produzir textos, a criação de um pacto comunicativo entre a criança e um outro, implicando a tomada de posição e sua expressão nos textos, o tratamento temático, o planejamento e a textualização, a edição e a revisão dos textos. São tarefas de escrita de textos pontuais, cuja finalidade e interlocução se articulam ao contexto da sala de aula. Escreve-se para o professor e as marcas nas tarefas que remetem à redação escolar e à preocupação com a correção gramatical e ortográfica são comuns nas duas escolas.

Por se tratar de estudo de natureza qualitativa, é preciso considerar que

seus resultados não são generalizáveis, demandando outros estudos que focalizem as oportunidades educacionais em escolas inseridas em territórios similares e aprofundem a compreensão do processo de alfabetização nesses contextos.

ESTUDO 3

TEMPO ESCOLAR E TEMPO DE ENSINO: OPORTUNIDADES DESIGUAIS

Fernanda Marcucci
Claudia Lemos Vóvio
Paula Kasmirski
Hivy Damasio Araújo Mello

Na escola, o tempo assume um estatuto fundamental e é por meio de dispositivos legais que se estabelece o tempo mínimo de permanência dos alunos na escola e a duração da escolarização. O tempo escolar, gestado e produzido culturalmente, é aprendido e experimentado desde muito cedo, regendo os corpos, as atividades e as relações de equipes docentes, discentes, gestores e funcionários, além de familiares e comunidade escolar mais ampla. O estabelecimento da arquitetura temporal da escola sustenta toda a organização curricular e pedagógica. No cerne dessa regulação, tem-se como suposto que “os alunos só aprendem o que, de uma maneira ou de outra, lhes é dada a *ocasião* de aprender”, como bem lembra Marcel Crahay (2002).

Essa organização temporal materializa-se em um calendário escolar e em quadros de horários, constituindo-se como instrumento regulador e de controle de professores e alunos e das práticas pedagógicas. Assim, no interior de sistemas de ensino pautados pela igualdade de oportunidades e de conteúdos, todos os alunos deveriam se beneficiar de ocasiões análogas para aprender, como estabelecido nas normatizações e nos documentos curriculares. A RMESP estabelece para todas as crianças, anualmente, um mesmo período de aulas, mesmo quadro de horários e mesma distribuição de disciplinas, definindo metas, objetivos e conteúdos comuns. Contudo, vale perguntar: como se dá a distribuição disso no interior das escolas? O tempo que a criança passa lá dentro deveria ser todo dedicado ao ensino e à aprendizagem? Essas são questões que a pesquisa procurou averiguar, assumindo que a gestão do tempo está relacionada à distribuição de oportunidades educativas para que todos realizem os aprendizados estabelecidos – fundamental, portanto, no enfrentamento das desigualdades educacionais, que reproduzem as desigualdades socioespaciais.

Este estudo buscou compreender como o tempo de permanência das crianças em processo de alfabetização era manejado em duas escolas públicas da região de São Miguel Paulista (escolas A e B, descritas anteriormente) participantes da pesquisa *Interdependência Competitiva e Qualidade das Oportunidades Educacionais*. O interesse recaiu sobre as variações em relação ao tempo oficialmente consagrado e o empregado para ensinar, buscando as implicações de semelhanças ou dissemelhanças observadas, na arquitetura temporal tramada

por professores e equipes de gestão. Longe de simplesmente procurar modos de racionalizar o emprego do tempo, acredita-se, como propõe a pesquisadora italiana Anna Bondioli, que “estudar o ‘tempo’ na escola significa “lançar uma sonda numa das dimensões educativas mais submersas, e dar início a uma reflexão livre de preconceitos sobre o emprego do tempo para fins educativos”.

Metodologia

Como nos estudos anteriores, foi empregado o Banco de Dados da Pesquisa Interdependência competitiva entre escolas e qualidade das oportunidades educacionais, especialmente os relatórios resultantes da observação participante em sala de aula em sete turmas de 3º ano de duas escolas públicas municipais. As três entradas ocorreram de modo simultâneo (cinco dias consecutivos), em todas as turmas, entre julho e novembro de 2014, comportando, em média, 75 horas em cada turma. Para observar a distribuição da carga horária das disciplinas e permanências e mudanças em torno da rotina escolar, o protocolo de observação previa o registro:

- do horário de início e término da aula;
- da rotina e distribuição de disciplinas;
- das atividades e os recursos didáticos mobilizados em Língua Portuguesa;
- do tempo diário de recreação e alimentação; e
- de interrupções, pausas e descontinuidades no desenvolvimento das aulas, entre outros elementos.

Na análise, foram observadas as seguintes categorias:

- a) *Tempo de permanência*: compreende o tempo entre o momento da entrada e da saída do aluno. Oficialmente, a abertura dos portões para os anos iniciais do Ensino Fundamental ocorre entre 6h50 e 7h e às 12h para a saída, nas duas escolas. Logo, são 5 horas diárias de permanência, equivalente a 300 minutos, mas esse tempo pode variar.
- b) *Tempo de refeição*: abrange os momentos em que as crianças se alimentam (café, lanche e almoço). Oficialmente, destinam-se 30 minutos para esses momentos.
- c) *Tempo morto*: é a soma do tempo com interrupções e a diferença entre o tempo de permanência oficial e o tempo que a criança efetivamente permaneceu na escola. Para essa categoria, é preciso considerar dois tipos de interrupção:
 - quaisquer eventos previstos que pausam atividades em sala de aula, como a interrupção de uma tarefa sem concluir-la, por conta do almoço; e
 - quaisquer eventos imprevistos que descontinuam atividades, como a entrada de pessoas no ambiente ou indisciplina.
- d) *Tempo dedicado ao ensino*: é aquele em que os alunos estão em sala de aula, em interação com o professor, executando atividades pedagógicas, excetuadas as interrupções A e B. Oficialmente, são 270 minutos dedicados ao ensino.

O foco do estudo recaiu sobre as variações em relação ao tempo oficialmente consagrado e o de fato empregado para ensinar, buscando compreender as implicações de semelhanças ou dissemelhanças observadas.

Tempo e equidade

De acordo com o psicólogo americano John B. Carroll (1984), a aprendizagem é resultado da soma do tempo atribuído à aprendizagem com aquele que o aluno necessita para dominar determinado conteúdo ou desenvolver certas capacidades. Nesse sentido, quando se focaliza a equidade nas oportunidades educativas, a arquitetura temporal é uma faceta a ser considerada. Especificamente nas escolas que atendem a crianças que contam com as desvantagens de habitar territórios socialmente vulneráveis, o emprego do tempo dedicado ao ensino e sua maximização – não apenas da quantidade, mas, também da qualidade – precisam ser considerados.

Tomando-se as categorias descritas, a arquitetura temporal nas escolas pesquisadas apresentou-se da seguinte maneira:

a) Tempo de permanência na escola

Há uma constatação fundamental com base nos resultados do tempo médio líquido empregado nas aulas das quatro turmas do 3º ano da Escola A e das três turmas da Escola B (para compreender em que base esses cálculos foram realizados, acesse o Anexo2_Estudo3). Em ambas, o tempo médio de permanência é estatisticamente menor do que o estabelecido pela RMESP, de 300 minutos. Na primeira, as crianças permanecem em média 272 minutos/dia e, na Escola B, 271 minutos/dia., os alunos do 3º ano dessas escolas perdem cerca de 30 minutos do tempo destinado às aulas, porque saem mais cedo do que o estabelecido ou por causa de interrupções.

Todas as turmas observadas, portanto, têm tempos de ensino inferiores ao estabelecido pela RMESP: os alunos saem mais cedo que o horário previsto, independentemente da turma ou professor.

b) Tempo morto

Nas duas escolas, o tempo morto é de 30 minutos. Aproximadamente dois terços de uma hora-aula de 45 minutos são perdidos. A maioria das interrupções decorre de eventos previsíveis na rotina escolar e que, se antecipados nos planos de ensino, poderiam ser contornados, tais como o horário de almoço e o início e o fim de aulas com professores especialistas. Os tempos das interrupções revelam falha no planejamento das aulas, mesmo que o sistema de ensino ordene, racional e minuciosamente, a gestão do tempo e a distribuição de aulas para o conjunto das escolas.

c) Tempo de ensino

A Escola A emprega maior tempo para o ensino, 239 minutos/dia, com uma distribuição semelhante para as quatro turmas observadas. A Escola B apresenta média inferior, 230 minutos/dia e maior dissemelhanças entre turmas: nas

turmas A e C, as crianças desfrutam de maior tempo dedicado ao ensino do que as da turma B, com média maior de tempo morto.

d) Tempo de refeição

Os resultados apontam para diferenças entre escolas quanto à gestão do tempo das refeições, ação que extrapola a ação docente e envolve outros atores da escola. Na B, o tempo atribuído ao café e ao almoço ultrapassa o recomendado, interferindo no tempo atribuído às aulas. Na A, há um manejo que se coloca mais a favor do ensino.

Questão de equidade

Os resultados indicam dissemelhanças frente ao estabelecido pela rede municipal, o que denota desigualdade na distribuição de oportunidades educativas. Tendo em vista o que a literatura aponta sobre a distribuição de conhecimento escolar, a gestão do tempo é fundamental, tanto na distribuição de oportunidades para todos realizarem aprendizados estabelecidos, quanto no enfrentamento das desigualdades educacionais.

Há um grande dilema na diferença de tempos entre o estabelecido e o concretizado em ambas as escolas. Ao focalizar os direitos educativos dos alunos, a pesquisa verifica que certos grupos não têm as oportunidades de ensino tais como pressupostas oficialmente. É preciso considerar que as condições objetivas a que estão submetidas as escolas de território vulnerável interferem sobremaneira no modo como o conjunto dos atores comprehende a função da instituição, lida com os papéis que ali desempenham e com a forma escolar, o que pode levá-los a não perceber outros modos de organização do trabalho ou a resistirem às imposições de um modelo único e, por vezes, pouco conhecido para os alunos e seus familiares.

Analizar a formação dos professores também é imprescindível para compreender as implicações da gestão do tempo para o ensino, especialmente as consequências de sua não otimização. Marcel Crahay (2002) afirma que, mais do que impor quadros de horários aos professores e demais atores da escola, seria mais oportuno mobilizá-los a se comprometer com metas e resultados positivos para todos os alunos. Isso impõe considerar os processos de formação continuada de professores e demais atores e a ênfase no trabalho coletivo no interior da escola, a fim de produzir estratégias e planejar a prática educativa com foco na maximização do tempo de ensino.

É necessário, ainda, refletir sobre as condições de trabalho e a carreira dos docentes que atuam em territórios que acumulam desvantagens para seus habitantes, que afetam as escolas. Políticas voltadas à valorização desses profissionais e à melhoria das condições de trabalho e um plano de carreira mais atrativo podem contribuir para o recrutamento e a manutenção de professores bem preparados para atuar nesses territórios, onde os desafios para a escola e para os profissionais da educação são ainda maiores².

²Para saber mais sobre esse tema, acesse o artigo *Gestão do tempo e oportunidades de aprender na Metrópole de São Paulo: uma análise de duas escolas situadas em territórios vulneráveis*. Disponível em:<

ANEXO 1: ESTUDO 1

DIREITOS DE APRENDIZAGEM PREVISTOS POR EIXO DE CONTEÚDO NO PNAIC

Quadro 1 - Direitos de aprendizagem do Eixo Análise Linguística:
apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (PNAIC)

Direitos de aprendizagem	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.t	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sônoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sônoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: Brasil, 2012b.

Quadro 2 - Direitos de aprendizagem do Eixo Leitura (PNAIC)

Direitos de aprendizagem	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

Fonte: Brasil, 2012, p.33.

Quadro 3 - Direitos de aprendizagem do Eixo Produção de textos escritos (Pnaic)

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Producir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Producir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Fonte: Brasil, 2012b

**Quadro 4 - Direitos de aprendizagem do Eixo Análise Linguística:
discursividade, textualidade e normatividade (Pnaic)**

Direitos de aprendizagem	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito, ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Â e ÃO em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Fonte: Brasil, 2012b.

ANEXO 2: ESTUDO 3

Tabela 1 – Emprego diário do tempo nas escolas:
médias, erros padrão e intervalos de confiança

Tempo (min)	Escola A			Escola B			Tempo legal
	Média	Erro padrão	Intervalo de confiança	Média	Erro padrão	Intervalo de confiança	
Permanência	272	1.9	268.8 - 276.2	271	2.8	265.8 - 277.1	300
Morto	29	2.0	24.6 - 32.6	30	2.8	24.6 - 35.8	0
Interrupção (a)	26	3.1	19.4 - 31.9	33	3.3	26.1 - 39.4	0
Interrupção (b)	1	0.8	-0.2 - 2.9	2	0.8	0.2 - 3.5	0
Refeição	33	1.1	30.6 - 34.9	40	1.1	37.5 - 41.9	30
Ensino	239	2.1	234.4 - 242.9	230	2.6	224.8 - 235.4	270

Fonte: Elaboração própria com dados de UNIFESP e CENPEC, 2017

O nível de significância dos intervalos de confiança é de 5%.

Tabela 2 – Emprego diário do tempo por turmas da escola A:
médias, erros padrão e intervalos de confiança

Tempo (min)		Perma-nênci a	Morto	Interrupção (A)	Interrupção (B)	Refeição	Ensino
Turma A	Média	274	28	29	3	33	239
	Erro padrão	2.61	3.83	5.48	2.50	1.53	4.63
	Int. de confiança	268.14	20.09	17.52	-3.00	29.62	228.72
		279.43	36.63	41.20	8.00	36.24	248.71
Turma B	Média	270	31	21	2	31	237
	Erro padrão	4.88	4.81	5.14	0.98	2.91	4.85
	Int. de confiança	259.20	21.15	9.51	-0.63	24.97	226.92
		280.13	41.79	31.56	3.72	37.43	247.74
Turma C	Média	276	24	34	0	35	241
	Erro padrão	1.60	1.60	6.42	-	1.42	2.49
	Int. de confiança	272.98	20.06	19.79	-	32.06	235.88
		279.94	27.02	47.75	-	38.24	246.74
Turma D	Média	271	30	20	2	32	238
	Erro padrão	4.40	4.42	7.46	1.60	2.34	4.53
	Int. de confiança	261.22	20.91	4.40	-2.02	27.05	227.81
		280.11	39.89	36.40	5.22	37.08	247.26

Fonte: Elaboração própria com dados de UNIFESP, CENPEC, 201

O nível de significância dos intervalos de confiança é de 5%.

Tabela 3 - Emprego diário do tempo por turmas da escola B:
Médias, erros padrão e intervalos de confiança

Tempo (min)		Permanência	Morto	Interrupção (A)	Interrupção (B)	Refeição	Ensino
Turma A	Média	275	25	43	0	39	236
	Erro padrão	5.06	5.06	6.53	-	1.97	4.11
	Int. de confiança	263.27	14.18	28.36	-	34.62	226.39
		285.82	36.73	57.45	-	43.38	244.70
Turma B	Média	266	36	32	2	42	222
	Erro padrão	5.11	5.07	5.25	1.17	1.44	4.52
	Int. de confiança	254.65	25.52	20.40	-0.25	38.92	211.90
		276.55	47.28	42.93	4.86	45.08	231.30
Turma C	Média	275	27	26	3	38	235
	Erro padrão	4.20	3.92	5.05	1.98	2.22	3.99
	Int. de confiança	266.21	18.88	15.09	-1.47	32.99	226.23
		284.36	35.83	36.91	7.16	42.59	243.48

Fonte: Elaboração própria com dados de UNIFESP, CENPEC, 201

O nível de significância dos intervalos de confiança é de 5%.

Teste de Mann-Whitney

Para comparar as escolas e as turmas dentro de cada escola, usamos o teste não paramétrico de igualdade de medianas de Mann-Whitney (Tabela 4). Isto se justifica por dois motivos: a amostra de observações por escola é pequena - escola A tem 57 observações/dias e a B tem 40 - e pelo fato de a mediana ser uma medida mais robusta que a média para distribuições assimétricas. Os tempos investigados não têm distribuição normal pelo teste de normalidade de Shapiro-Wilk. A medida de assimetria indica que temos distribuições assimétricas. Todos os cálculos foram feitos no Stata 14.2. Não foram reportados os testes de Mann-Whitney por turmas. Os resultados podem ser solicitados aos autores.

Tabela 4 - Teste de Mann-Whitney para a igualdade de medianas das escolas

Tempo	Estatística do teste	P-valor
Refeição	-4.781	0.000
Permanência na escola	-0.796	0.426
Ensino	2.765	0.006
Morto	0.374	0.708

Fonte: Elaboração própria com dados de UNIFESP, CENPEC, 2017

9. JOÃO E MARIA: DUAS HISTÓRIAS DE FRACASSO ESCOLAR

**Thabita Aline Biazon Lopes
Claudia Lemos Vóvio**

Nos dias atuais, milhões de crianças e adolescentes brasileiros têm acesso à educação, mas uma grande parte não desenvolve capacidades, adquire conhecimentos nem avança em sua escolaridade. Observa-se, então, uma nova forma de exclusão, caracterizada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente ou inadequado. O sistema educacional brasileiro enfrenta enormes desafios para garantir a todos o direito de aprender. Reprovação, especialmente nos anos de transição entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no ano de certificação, abandono precoce da escola, distorção idade-série e níveis de proficiência abaixo do básico são problemas que afetam a experiência escolar de muitos alunos, especialmente aqueles de origem socioeconômica desfavorecida.

A reconstituição das trajetórias escolares de fracasso, como as de Maria e João (nomes fictícios dos entrevistados deste estudo), possibilita compreender como se configura essa nova forma de exclusão para alunos de origem socioeconômica desfavorecida e moradores de territórios vulneráveis, mesmo para aqueles que insistem em permanecer e desejam aprender a ler e a escrever. Trata-se de um trabalho investigativo feito com a escuta das percepções dos próprios alunos, de seus familiares e de representantes da escola e com pesquisa em fontes que documentam essas passagens. As histórias são fortemente afetadas pela falta de serviços públicos para apoiá-los e de políticas específicas para escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade social, afetadas pela desigualdade e pobreza.

Metodologia

Para reconstituir a trajetória de dois alunos matriculados em uma escola pública municipal¹, foi realizada uma investigação com inspiração etnográfica. O objetivo foi compreender os fatores que intervêm nos percursos de fracasso, nos quais não são efetivados o direito constitucionalmente garantido de escolarização básica e, consequentemente, o direito de aprender a ler e a escrever. Maria e João foram convidados a participar deste estudo durante a geração de dados da pesquisa *Interdependência competitiva entre escolas e qualidade das oportunidades educacionais*. Além deles, foram entrevistados seus familiares e responsáveis, a coordenadora pedagógica, o diretor e o secretário da escola em que estavam matriculados e as professoras que atuavam diretamente com os dois jovens. Foram usados instrumentos diversos, procurando dar voz aos adolescentes e demais participantes da pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas em várias etapas e em profundidade, de conversas informais e da observação do cotidiano desses adolescentes na escola e em seus lares. Recor-

¹Trata-se da Escola B descrita do capítulo 08.

reu-se também à análise de registros escolares como prontuários e avaliações. Atividades de leitura e escrita de caráter diagnóstico foram feitas com os dois jovens de modo colaborativo, a fim de observar as aprendizagens e os saberes desenvolvidos durante os anos que frequentaram o Ensino Fundamental.

Como apontado na literatura, as trajetórias de fracasso são marcadas por uma combinação de fatores relacionados à origem socioeconômica e cultural dos alunos, às características do local de moradia e dos contextos em que estão inseridas as escolas. Este estudo busca ampliar a compreensão sobre esse fenômeno, se atendo às percepções dos próprios alunos, de suas famílias e dos profissionais da educação que os acompanharam nesse percurso. Foram obtidas informações sobre o acesso dos dois alunos à escola, foi reconstruída a trajetória de cada um no Ensino Fundamental e constatado os níveis de aprendizado na leitura e na escrita, após um período relativamente extenso de escolarização, o que possibilitou compreender como se configuram os novos processos de exclusão escolar e os fatores a eles relacionados.

Uma constatação importante vai ao encontro de outras pesquisas sobre o fracasso escolar: os percursos analisados se correlacionam com a condição de pobreza. A trajetória de cada um – em geral, não exitosa – não foi construída no vácuo. Foram engendradas nos efeitos nocivos de morar em territórios de alta vulnerabilidade social, em que se observam a sobreposição de desigualdades e a escassez de oportunidades para driblar problemas do âmbito do trabalho, da saúde, educacional e cultural. Os efeitos desses fatores de ordem geral se fazem sentir em suas trajetórias, configurando-as de modo singular, uma vez que cada indivíduo é, “ao mesmo tempo, indissociavelmente, humano, social e psíquico”, como afirma o educador francês Bernard Charlot (2007).

Maria: Um caso de quase apagamento do processo de escolarização

Á época da pesquisa, Maria tinha 15 anos e descrevia-se como uma pessoa tranquila e que gostava de estudar. Parecia uma adolescente comum se comparada às demais que moravam na mesma localidade: usava roupas justas – normalmente calça jeans ou *legging* e blusinha tomara que caia ou *short* e regata. Com um modo de andar introspectivo, aliado a uma simpatia despretensiosa, em variadas situações, cumprimentava e conversava com as pessoas que encontrava em seu trajeto, sempre ajeitando o cabelo curto, amarrado com um elástico. Maria dizia que nunca gostou de brincar e que, em seu tempo livre, preferia ficar “na rua com as amigas”. Além da igreja evangélica, que frequentava três vezes por semana, seu lugar favorito era o bar próximo à sua casa que “vendia churrasquinho” e onde, nos finais de tarde e no início da noite, as pessoas de seu convívio se reuniam.

O pai, Francisco, encontrava-se privado de liberdade por “venda de carro roubado”. De acordo com Maria, ele teve várias passagens pelo sistema prisional (“vive mais na cadeia que solto”). Sobre a ocupação de sua mãe e renda familiar, Maria contou que a mãe sempre trabalhou, mas pontuou que, antigamente

mente, “mexia com muita coisa errada”. A jovem explicou que os atos ilícitos da mãe para obter renda justificavam-se para a sobrevivência da família, para alimentá-los, embora manifestasse a todo instante sua discordância. A mãe chefiava o lar como tantas mulheres brasileiras e não recebia nenhum tipo de auxílio do Estado ou de pessoas próximas. Trabalhava no setor informal, vendendo balas em semáforos e lavando roupas para sustento da família. Além de seus dois irmãos e a mãe, mais um casal morava na mesma casa de apenas um cômodo. Maria relatou que a família já vivenciou inúmeras dificuldades, que passou fome em determinadas épocas, mas ela fazia questão de enfatizar com orgulho que, para suprir as necessidades dos filhos, a mãe “sempre dava um jeito”.

No caso de Maria, as experiências vivenciadas durante parte da infância e as condições familiares e de sobrevivência foram elementos que interferiram nos estudos e no processo de escolarização. Apesar de ter sido matriculada na Educação Infantil e na Educação Básica na idade esperada para essas etapas, durante o período em que a mãe esteve privada de liberdade, Maria teve de cuidar da casa, dos irmãos menores e da sobrevivência de todos e, ainda, de sua escolarização, numa conjugação de responsabilidades que se revelaram impossíveis em seu cotidiano. Os primeiros anos na escola foram marcados pela baixa frequência às aulas, por reprovações e pelo baixo rendimento escolar, segundo consta em seu prontuário. Maria foi reprovada várias vezes: no 1º ano do Ensino Fundamental, entre 2006 e 2009; no 2º ano e por mais três anos seguidos no 3º ano.

Do ponto de vista socioeconômico e cultural, Maria vivia em condições bastante precárias. Seu percurso escolar foi caracterizado pelo insucesso, à medida que fatores externos à escola interferiram nele. Mas havia também situações internas à escola – como um aparente apagamento e uma certa desconsideração das condições de vida da menina e de sua família. Maria conta que, durante os anos iniciais, os atrasos para chegar às aulas eram constantes, pois, em sua casa, não havia relógio e ela dependia da ajuda de vizinhos, por causa da ausência da mãe.

O contexto de pobreza aguda não fomentou medidas socioeducativas de apoio por parte da escola e de seus representantes, mas justificou, em grande medida, os maus resultados apresentados ao longo dos nove anos que ela frequentou o Ensino Fundamental. No momento da pesquisa, em tarefas como escrita de palavras e frases, demonstrava não ter domínio sobre o sistema de escrita. Na leitura, conseguia decodificar palavras, mas nem sempre recobrava o sentido delas após a leitura, demonstrando um aprendizado incipiente em relação à linguagem escrita.

Em sua documentação escolar, consta o relato da visita de professores a sua casa para conversar com a família sobre seu absenteísmo. A descrição das condições de vida da aluna, feita pelos professores, denota as representações sociais desfavoráveis que, muitas vezes, interpõem-se entre representantes da escola e moradores de localidades de alta vulnerabilidade social e risco. A qualidade desse percurso relaciona-se às condições de vida da menina, à falta de recursos da escola para agir em um contexto fortemente desfavorável e a quase

ausência do Estado nessas localidades. Na documentação escolar, o apagamento das condições de vida da aluna e de sua família corroborava a falta de estratégias específicas e intervenções para que Maria se alfabetizasse e avançasse na escolaridade, nos registros era considerada uma aluna com “muitos problemas em casa”.

Apesar de ter comportamento adequado em sala de aula, boa organização de materiais e ser disciplinada e com prontidão para realizar tarefas, isso não foi suficiente para garantir as aprendizagens esperadas. As faltas recorrentes, as obrigações com atividades domésticas e com o cuidado dos irmãos mais jovens, a falta de acompanhamento escolar em casa e as responsabilidades diárias interferiram fortemente em sua possibilidade de tirar proveito das oportunidades ofertadas pela escola, realizar aprendizados e progredir. Além disso, os laços de solidariedade com sua família e a vizinhança eram escassos. O contexto familiar de Maria não colaborou para sua escolarização – situação agravada pela ausência da mãe e do pai nos períodos em que ambos estavam privados de liberdade –, pela sua condição de moradia, pela escassez de recursos materiais e financeiros e por ter irmãos menores sob sua responsabilidade.

Em 2014, com 14 anos, Maria retomou os estudos na mesma escola, desta vez na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na turma de alfabetização e, segundo ela, foi a partir daí que começou a aparecer outro perfil de aluna. Naquele momento, afirmava que gostava e tinha condições de ir à escola por conta própria e acreditava ser possível aprender a ler e escrever, mesmo reconhecendo suas dificuldades: “Eu sou muito lenta ‘pra’ escrever, mas acho que vou aprender ainda”. Diferentemente do período em que estava nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que faltava muito e não sabia ler e escrever, nessa nova situação Maria se apresentou como uma aluna jovem que sabe escrever “algumas coisas”, mesmo que de modo inicial: “Até hoje [eu não sei]... sei só umas coisas bem, bem fáceis ainda”. E sua mãe, com orgulho, reafirmou as capacidades da filha: “É uma boa menina, com esforço e com a ajuda de Deus, vai conseguir, vai ler e escrever”.

João: Um caso de poucas oportunidades para aprender

João, à época da pesquisa, tinha 12 anos. Era robusto, de grandes olhos verde-escuros e vivazes, que pareciam estar sempre cerrados, já que suas bochechas redondas e com sardas acabavam por “apertá-los”, devido ao riso fácil que lhe era próprio. Bicicletas, pipas e *cards* eram suas brincadeiras preferidas, além de serem também assuntos que deixavam seu sorriso ainda mais largo e marcante. Ele se descrevia como um menino moreno que dormia bastante e ajudava em casa passando pano no chão e no fogão e lavando os pratos. João contou que gostava de brincar com seu primo Pietro, de 2 anos, e de tomar sorvete de açaí. Porém, segundo ele, precisava evitar doces, por causa das cáries que afetavam sua dentição e que lhe causavam muitas dores. Nascido em Pernambuco, no município de Pedra, aos 11 anos veio morar na zona leste de São Paulo com sua tia-avó paterna, Laura, e o marido dela, Gildo, no bairro de São

Miguel Paulista.

A trajetória escolar de João foi marcada por dois momentos distintos: um referente à infância vivida em Pernambuco, durante a qual as necessidades de sobrevivência se sobreponham às preocupações de frequência e rendimento escolar; e outro que se passa na capital paulista, quando pôde contar com uma rede de apoio familiar mais funcional, capaz de lhe assegurar a permanência na escola. Além da violência sofrida na primeira infância e dos problemas na família de origem, seu percurso escolar na cidade do interior foi caracterizado pela falta de empatia com a professora e o ambiente escolar e por um desempenho aquém do esperado na alfabetização. A soma resultou em poucas oportunidades de aprendizagem.

Em São Paulo ele morou com a tia, o tio e os primos, um deles de segundo grau. Todos trabalhavam em um pequeno comércio familiar e reafirmaram, em variados contatos, os valores que constituíam o ethos desse grupo: um atribuído ao trabalho como meio de mobilidade social e à renda (ao consumo de certos bens materiais e à distinção entre conhecidos e parentes); e outro atribuído à religião, especialmente aos princípios da “teologia da prosperidade” e seu sentido meritocrático.

Esses eram pilares que justificavam as condutas de todos e parece que foram apropriados por João, como foi possível perceber em seus relatos e depoimentos. Além disso, foi observado um conjunto de estratégias e investimentos despendidos na escolarização do garoto. Laura, sua mãe adotiva, comparecia com regularidade à escola para acompanhar e participar do processo de aprendizagem de João. Ela sabia detalhes da rotina escolar do menino e os horários das aulas de reforço escolar, entre outros, demonstrando acreditar nos efeitos positivos dessas iniciativas, bem como numa ação coercitiva para frequentar as aulas e se comportar nelas.

Em São Paulo, João repetiu o 3º ano por duas vezes – série em que já havia sido reprovado em Pernambuco. Aos 12 anos, em 2016, cursava o 4º ano apresentando pouco domínio sobre o sistema de escrita e sem conseguir ler com autonomia pequenos textos e frases, somente palavras. Na escola era considerado, pela coordenadora e pela professora, um aluno com alguns comprometimentos cognitivos e psicológicos, ainda que não tivesse um laudo ou diagnóstico médico. Essas foram as razões apontadas pelos representantes da escola para o mau desempenho do aluno.

Sob o prisma territorial, ambas as experiências escolares de João se situaram em territórios socialmente vulneráveis, mesmo que seja evidente a distinção entre as oportunidades educacionais do início da vida escolar e aquelas que, mesmo com restrições, apresentaram-se a ele em São Paulo. Também existiam fortes diferenças em relação aos recursos familiares de que ele dispunha: em São Paulo, contava com condições materiais para frequentar a escola e a atenção e os esforços (ainda que unicamente de ordem moral) dos adultos, que possibilitaram a permanência dele na escola até aquele momento.

Aproximando Maria e João

Aos 12 anos, João tinha frequentado a escola por cinco anos; aos 15, Maria tinha-a frequentado por nove, ambos adquirindo aprendizados muito iniciais em relação ao domínio da língua escrita e aos seus usos: nenhum dos dois havia consolidado o processo de alfabetização de acordo com os padrões vigentes na rede de ensino em que estudavam e isso os colocava em séria desvantagem social e escolar. Em ambos os percursos, notou-se o efeito do imbricamento de fatores internos e externos à escola, sobretudo as condições socioeconômicas e culturais e as características do contexto onde viviam.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, explicita que a Educação visa dotar cada cidadão dos aprendizados necessários para “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nos casos desses jovens, implica o amplo domínio da linguagem escrita e seus usos e o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a realidade. Todavia, esse direito não foi efetivado nas trajetórias estudadas. As condições de ordem social – local de moradia, nível de escolaridade e condição de renda – correlacionaram-se com a distribuição desigual de capital cultural, aspectos que interferiram negativamente na participação deles em práticas culturais valorizadas, que envolvem a leitura e a escrita. Entende-se então, que os direitos a uma cidadania protagonista não foram garantidos, apesar de Maria e João terem permanecido por um período relativamente longo na escola. A escolarização não lhes assegurou ao menos a alfabetização, imprescindível para dar continuidade aos estudos, à mobilidade social e à inserção no mundo do trabalho.

Exclusão dentro da escola

A noção de reprodução das desigualdades sociais na e pela escola tem sido atualizada por estudos da Sociologia da Educação. As trajetórias de João e Maria retratam a produção de um novo tipo de fracasso: eles não se evadiram, não abandonaram a escola, permaneceram nela por longo período, sem, no entanto, desenvolver capacidades e apropriar-se de conhecimentos fundamentais para a vida acadêmica e social. Esse tipo de exclusão não exterioriza ou impede o acesso à escola. Ela é produzida em seu interior e decorre dos próprios processos engendrados pelas oportunidades educacionais ofertadas, bem como do efeito território sobre os aprendizados dos alunos.

As oportunidades educacionais se distribuem de modo desigual entre os alunos da região de São Miguel Paulista. Pessoas que têm menos recursos, como Maria e João, parecem ter menores oportunidades de tornar rentável aquilo que já é escasso. Ao constatar os efeitos do território sobre a escolarização dos alunos participantes da pesquisa, não foram observados efeitos positivos da escola – ou seja, essa instituição não lhes propiciou melhora em sua condição de vida e aprendizado. Possivelmente, para sujeitos que vivem em situação complexa de sobrevivência, lidando com a dificuldade de reprodução da vida, a instituição

escolar tenha poucas chances de fazer a diferença, especialmente porque ela também não está imune ao território em que se encontra, ficando circunscrita à sua estrutura, sua organização, seu funcionamento, seus recursos e suas equipes.

Percursos como os de Maria e João mostram que há casos em que a escola “não sabe o que fazer”, como confidenciado por alguns funcionários. As demandas de sobrevivência são tão extremas que estão além e acima dos recursos disponíveis e das possibilidades de atuação da escola. Alguns educadores a tomam como a instituição que tem o potencial e o dever de “fazer a diferença” na vida dos alunos. Esse entendimento caminha na direção das indicações de pesquisas que atribuem à escola um papel político na luta contra as desigualdades, de modo que todos possam desenvolver condições de participação política e reivindicação social.

Sem os esquemas, as disposições e os saberes exigidos pelo modelo escolar, João e Maria tiveram poucas chances de sucesso. A diferença entre a realidade familiar e a escolar os coloca diante de problemas “insolúveis”, e eles estão sozinhos para enfrentá-los – são os “casos de solidão”, tão bem descritos pelo sociólogo francês Bernard Lahire (2007). Essa constatação impõe à reflexão, como propõe Érnica e Batista (2012), sobre a adequação do modelo escolar universalizado para alunos que não compartilham de valores e referências que constituem tal modelo.

Essas trajetórias impelem a implementação de políticas públicas que aprimorem a equidade na Educação Básica. As singularidades dos alunos Maria e João extrapolam o caráter individual de seus percursos escolares e demarcam um problema social mais amplo, assinalado pelas novas desigualdades produzidas pela própria escola, tal como a distorção idade-série e o enorme desafio de todos alcançarem níveis de proficiência adequados².

²Para saber mais, leia a dissertação *Trajetórias de alunos em defasagem idade-série em uma escola de território vulnerável de São Miguel Paulista*. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4009325>. Acesso em: 22 nov. 2019.

10. DISCIPLINA E DESEMPENHO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS

**Taila Carvalho Ebizero
Claudia Lemos Vóvio**

Como explicar a crianças de 8 anos – no ciclo de alfabetização, portanto – que seu desempenho não é satisfatório? Como elas percebem seu processo de aprendizagem? As percepções que têm sobre a alfabetização, o que aprenderam ou não, seu comportamento, se são disciplinados ou não, coincidem com as de seus professores? As percepções docentes e discentes do 3º ano de duas escolas públicas municipais sobre desempenho e disciplina foram objetos desta pesquisa.

Como já tratado na literatura, a percepção dos professores sobre os alunos pode interferir nas práticas pedagógicas e nos modos como ambos interagem em sala de aula. Além de intervir na qualidade das oportunidades educacionais, pesquisas demonstram que essas visões repercutem no desempenho dos estudantes. As representações sobre a origem socioeconômica e cultural dos alunos e de suas famílias têm sido apontadas como atributos importantes na tomada de decisão dos professores sobre o quê e como ensinar e sobre as possibilidades de cada um aprender e se escolarizar. Somam-se a esse fator interno à sala de aula outros externos à escola, advindos do entorno em que se localiza a unidade de ensino, que também impactam a oferta educacional e pode acentuar as desigualdades na escolarização – como apontado no artigo *Maior vulnerabilidade do território, menores oportunidades educacionais*, de Maurício Érnica e Antônio Augusto Gomes Batista. O motor desse estudo é a tentativa de compreender, além da percepção dos professores, aquelas construídas pelos alunos que habitam territórios de alta vulnerabilidade, buscando contrastá-las e observar divergências e convergências entre essas percepções.

Metodologia

Neste estudo, foram empregadas as respostas a questionários de 166 alunos de sete turmas do 3º ano, 77 da Escola 1 e 89 na Escola 2, e de sete professoras responsáveis por estas turmas, quatro na Escola A e três na Escola B¹, em 2014. Além dos questionários, entrevistas semiestruturadas foram aplicadas ao conjunto dos docentes do 3º ano, nas quais foram exploradas informações sobre formação profissional, trajetória e clima escolar, situação profissional e concepções sobre ensino, bom aluno e indisciplina. Esse conjunto compõe o Banco de Dados da pesquisa *Interdependência Competitiva entre Escolas e Qualidade das Oportunidades Educacionais*.

O questionário aplicado aos alunos, além de levantar informações sobre a escola e condições de vida e estudo, continha quatro questões (de 47), nas quais se indagava as percepções sobre seu desempenho, sua disciplina, sua raça/

¹ As Escolas A e B que tomam parte desse estudo são as mesmas descritas no capítulo 08.

cor e sua assiduidade. As respostas serviram para estabelecer comparações em relação àquelas produzidas pelas professoras quando indagadas sobre os mesmos tópicos referentes a cada aluno. Cada um desses aspectos foi tomado como uma variável a ser contrastada.

Neste capítulo, estão focalizadas as constatações frente a duas variáveis importantes em relação ao ensino: o desempenho escolar e a disciplina. Para estabelecer relações entre as respostas dos alunos e das professoras, ambas foram comparadas com base em uma escala, localizando num dos polos “concordância total” e, noutro, “discordância total” entre as percepções do professor e do aluno.

Concordâncias e discordâncias

Quando contrastadas as respostas para todas as variáveis, chamam a atenção dois aspectos em relação ao conjunto de alunos e professores. Em ambas as escolas, a variável disciplina foi aquela em que professoras e alunos mais concordaram e o desempenho escolar discente foi o que mais apareceu como ponto de discordância. A variável com maior percentual de concordância foi a disciplina (61% na Escola A e 74% na Escola B), isto é, a percepção da professora sobre a turma e os alunos coincidiam quando o tema era comportamento e apresentavam percepções semelhantes no quesito disciplina. Já a variável com maior percentual de discordância dizia respeito ao desempenho escolar (70% na Escola A e B). Nesse quesito, o julgamento da professora e dos alunos divergiu de modo significativo.

Em relação à disciplina, o que parece concorrer para o elevado percentual de concordância é que ambos empregam padrões compartilhados para julgar o comportamento em sala de aula. Esses padrões conhecidos por ambos os atores devem-se, em grande medida, à explicitação de regras pelas professoras, já que, como declararam, procuram deixar claro o que pode ou não fazer em aula, por meio dos chamados *combinados*.

A disciplina está entre os aspectos que os professores valorizam e destacam como facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, nessas escolas, de antemão, no início do ano letivo, é costume informar as regras aos alunos e firmar *combinados*, como constatado nos depoimentos² a seguir (os nomes são fictícios).

Bom, no início do ano é aquilo, eu brinco bastante com eles, mas deixo bem claro que na sala de aula existem regras. (Professora Mônica, 2013).

Ele [aluno] vai ter as regras, então já que ele não pode ofender o colega, no ano que vem ele está numa outra turminha ali, ele também vai ter que obedecer regra, existe aquela regra pra todos. (Professora Joana, 2014).

²Esses depoimentos fazem parte do Banco de Dados da Pesquisa Interdependência competitiva entre escolas e qualidade das oportunidades educacionais, obtidos por meio de entrevista semiestruturada aplicada em professores de 3º ano das Escolas A e B.

Ele [aluno] não aceita orientações, não aceita regras, não obedece às regras da sala, durante o ano a gente faz os combinados. (Professora Lúcia, 2014).

Os acordos e as regras explícitas permitem ao aluno perceber se os comportamentos estão de acordo com o que foi combinado na turma. Nos casos de descumprimento, ele possivelmente sofrerá sanções que o levarão a perceber mais facilmente se é ou não disciplinado. Ações como a de Mônica no início do ano, reforçadas ao longo dos dias, como afirma Lúcia, permitem a todos conhecer os comportamentos condizentes com um aluno disciplinado ou indisciplinado e se autoperceber de acordo com um ou outro modelo, baseado em critérios compartilhados. Além disso, os *feedbacks* constantes a que estão expostos na aula colaboram para que os alunos compartilhem percepções sobre a adequação de seus comportamentos, especialmente aqueles valorizados pelo professor e pelo modelo escolar.

Já em relação ao desempenho escolar, os julgamentos de professoras e alunos seguem outro padrão. Essa foi a variável em que mais discordaram, em ambas as escolas. O percentual de dissonância ultrapassa os 70%. Em todas as turmas, as percepções docentes em relação ao desempenho de seus alunos mostraram-se mais negativas comparadas às autopercepção dos alunos. Tais resultados significam que as professoras tendem a julgar o desempenho de modo dísparo ao julgamento dos alunos. Esses tendem a se autoclassificar de maneira mais positiva. Enquanto a professora aprecia seu desempenho como insatisfatório, o mesmo aluno, ao autoavaliar-se, declara que aprendeu muitas coisas na escola.

Um primeiro aspecto a ser pensado a respeito dessas dissonâncias é que o desempenho escolar pode ser mensurado por diferentes instrumentos, além de certo grau de subjetividade docente. A literatura sobre avaliação e sociologia da Educação tem trazido evidências de que os professores atribuem desempenhos distintos aos alunos, baseados em questões que vão além do que se ensina e do que aprendem, tais como a condição de gênero e raça, por exemplo. Ainda que professores se valham de notas e menções, além do currículo escolar, como parâmetros para esse julgamento, a pesquisadora Bernadete Gatti, afirma que:

A atribuição de notas ou graduações a um grupo de alunos é algo bastante pessoal entre os professores. Mesmo quando recebem instruções estritas quanto a como fazê-lo, introduzem em algum ponto variações que lhes permitem dar seu cunho pessoal à avaliação. Há sempre um certo grau de subjetividade no processo e isso nem sempre é objeto de reflexão por parte do professor. (GATTI, 2003, p.101).

Outro aspecto que deve ser levado em conta em relação a essa dissonância é o que se considera como aprendizado: estariam professora e aluno empregando os mesmos critérios para julgar desempenhos e desenvolvimento? É preciso considerar que aprendizagem não ocorre de maneira linear e ultrapassa

os conteúdos previstos entre as quatro paredes da sala de aula e os muros da escola. As experiências de vida e as “provocações” sofridas pelo aluno fora do ambiente escolar são complementares ao aprendizado. Não é só o que se ensina em aula que é apreendido. O que o aluno carrega consigo, como seu capital cultural, são elementos importantes para compreender o que ele sabe e aprende na escola. Assim, uma segunda explicação a ser considerada para as dissonâncias entre as percepções de desempenho são as aprendizagens negligenciadas pela escola e pelos instrumentos de avaliação.

Quando afirmam que aprendem muito ou pouco, os alunos podem considerar conteúdos do currículo escolar e incluir questões de ordem cultural e social, às quais tiveram acesso somente na escola ou na convivência com outros nesse âmbito de socialização. Se uma criança vem de família pouco escolarizada, se tem pouco ou nenhum acesso a equipamentos culturais importantes no território, a escola passa a ser o principal lugar de acesso ao saber, aos modelos de ação e aos recursos sociais e culturais socialmente valorizados. Nesse caso, participar das aulas e do cotidiano escolar pode trazer ganhos que não estão previstos no currículo ou sequer são percebidos pelos professores, mas que para os alunos ganham significados importantes.

Outra hipótese para que os alunos percebam suas aprendizagens de modo distinto da percepção de suas professoras pode estar relacionado à escassez de *feedbacks* no processo de ensino-aprendizagem, diferentemente do que ocorre com a disciplina. Estudos sobre a eficácia da escola apontam para a importância de esclarecer aos alunos sobre o que e como vão aprender. Os *feedbacks* funcionam para o monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem. É por meio dessas avaliações que o professor pode indicar ao aluno erros produtivos na construção de novos conhecimentos, progressos, dando ênfase no estudo de procedimentos ou em conhecimentos recém-adquiridos, entre outros. Para o professor, remetem ao planejamento e às intervenções necessárias nesse processo; já para o aluno, pode resultar em referências de como ele está caminhando e do que está aprendendo. Essa hipótese poderia ser melhor confirmada num estudo mais profundo sobre as dinâmicas em sala de aula, por meio de observações do cotidiano das aulas. Ela foi identificada no depoimento³ de uma professora:

Do meu lado, acho que pecei um pouco nesse ano com a correção, que antes a gente chamava de reescrita, mas na verdade é uma correção, em que você pega lá um texto do aluno, põe na lousa e vai fazendo a correção. Eu fiz, mas não na quantidade que eu queria, então eu acho que... Do meu lado esse pecado também houve. Acho que a gente tem que fazer mais. (Professora Joana, 2014).

Na ausência de correções e da oferta de parâmetros sobre seu progresso e aprendizado, assim como na escassez de elogios e críticas construtivas, os

³Esse depoimento faz parte do Banco de Dados da Pesquisa Interdependência competitiva entre escolas e qualidade das oportunidades educacionais, obtidos por meio de entrevista semiestruturada aplicada em professores de 3º ano das Escolas A e B

alunos podem não identificar as dificuldades, tampouco terem consciência de seu real desempenho acadêmico, com base nos critérios do professor. Portanto, para essa dissonância há pelo menos três possíveis explicações: o aluno acha que aprende muito ou pouco na escola baseado no seu capital cultural e no que já conhece em seu contexto social e familiar, o que difere dos parâmetros adotados pela professora; o aluno pode não saber se aprendeu e o que aprendeu pela ausência de *feedbacks* das professoras em relação às aprendizagens discentes; ou, ainda, o julgamento realizado pela professora pode pautar-se em procedimentos avaliativos subjetivos, especialmente quando se considera o território em que habitam esses alunos e as condições socioeconômicas e culturais de suas famílias.

Estabelecer critérios e compartilhá-los

Neste estudo, as percepções dos alunos e das professoras tendem a ser consonantes quando há ações intencionais e efetivas que explicitam critérios (as regras e os combinados) permitindo aos alunos que monitorem seus comportamentos. Quando esses critérios não se mostram evidentes, as percepções das professoras e dos alunos tendem a ser dissonantes, como no caso do julgamento sobre o desempenho escolar. Os alunos acreditam que suas aprendizagens e a sua participação em sala são bastante positivas, diferentemente de como percebem suas professoras. Em todos os casos, é possível perceber que as professoras têm informações dos alunos e das famílias que, de certa forma, influenciam o modo como se relacionam com a turma e com cada uma das crianças, o que pode indicar que constroem seus julgamentos em relação aos alunos e suas possibilidades de aprendizagem apoiadas também na situação de vulnerabilidade das crianças e na origem social delas. Nos casos analisados, a origem social não parece ser considerada como um fator na oferta de oportunidades para distribuição com equidade de conhecimentos, diminuindo seus efeitos sobre o aprendizado dos alunos. Ao contrário, as representações sobre esses alunos e suas possibilidades tendem a ser tomadas como justificativa para os maus resultados de aprendizagem.

Descortinar a não neutralidade dos julgamentos dos professores em relação ao desempenho discente e às representações já cristalizadas acerca de grupos sociais menos favorecidos tende a ser um caminho rico em direção à diminuição das desigualdades escolares e da exclusão social.

11. LÍNGUA PORTUGUESA: DIFERENÇAS NO ENSINO EM TERRITÓRIO DE BAIXA E DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL

**Márcia Regina Saltini
Patricia Vechiatto
Vanda Mendes Ribeiro**

Em uma escola particular localizada em um território de baixa vulnerabilidade social (Bairro Jardins, em São Paulo), o ensino de Língua Portuguesa em turmas do 3º. ano é baseado nos gêneros textuais e na produção de textos, as atividades são diversificadas e a maior parte do tempo é dedicada ao desenvolvimento das propostas, sem prejuízo da preparação e da conclusão dos trabalhos. Além disso, os professores têm acompanhamento da coordenação pedagógica e reuniões frequentes com os pares para troca de experiências. Esse quadro em muito difere do que foi observado em uma escola pública que fica em território de alta vulnerabilidade social, em que o contato com gêneros textuais é pequeno, os exercícios propostos têm como foco a gramática de forma descontextualizada, quase não há produção textual, o desenvolvimento das atividades é truncado por interrupções e nem sempre sobra tempo para concluir-as.

Observar as oportunidades educacionais ofertadas por meio do ensino de Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de ensino, localizada em um território de baixa vulnerabilidade social em São Paulo, foi o objetivo deste estudo, realizado em 2016. Os resultados obtidos foram cotejados com os do estudo de Fernanda Marcucci (2015), realizado um ano antes em uma escola pública de território de alta vulnerabilidade, no mesmo município (*leia Estudo 3 do capítulo O que se ensina na alfabetização: três estudos*).

Metodologia

A pesquisa qualitativa investigou as oportunidades educacionais em uma escola particular que oferece os ensinos Fundamental e Médio, em território considerado de baixa vulnerabilidade social no município de São Paulo, com uma entrada em cada uma das três turmas observadas. As categorias usadas para analisar a qualidade das oportunidades educacionais foram:

- a estrutura organizacional da aula (observação);
- a gestão do tempo na sala de aula (observação e contabilização do tempo efetivo usado para o contato do aluno com os objetos de ensino); e
- os objetos de ensino selecionados (análise de livro didático, cadernos complementares e caderno escolar destinado à escrita de um aluno de cada turma); e
- os diários de sala das professoras.

A gestão do tempo na sala de aula

Na América Latina, diversos autores consideram a utilização do tempo e sua gestão pelo professor uma variável relevante na determinação da qualidade das oportunidades educacionais. A interação pedagógica e a disciplina na sala de aula, a relevância do conteúdo curricular, o uso do tempo e a maneira como o professor conduz a aula têm um forte impacto sobre a eficácia das escolas e melhores resultados de aprendizagem, em especial nas áreas de pobreza.

A relação entre o tempo escolar e a aprendizagem é uma das preocupações atuais das políticas públicas e dos estudos sobre educação. Segundo o antropólogo chileno Sérgio Martinic (2015), é importante haver um melhor aproveitamento tanto do tempo de permanência na escola quanto do seu emprego para o aprendizado, de modo que esse tempo se torne mais efetivo e eficiente. A educadora Maria de Lourdes Meirelles (2001) corrobora Martinic quando afirma que a aprendizagem depende também do modo como se dá a interação entre o professor e os alunos e entre eles e o que é ensinado.

Objetos de ensino

Para o educador suíço Bernard Schneuwly (2001), objeto de ensino é o que efetivamente se ensina em sala de aula, resultado de um conjunto de transformações pelas quais passam objetos de conhecimento, que se tornam objetos a serem ensinados e aprendidos na educação escolar. O que se ensina é produto dessa cadeia de transformações, resultando na seleção de conteúdos advindos de campos de conhecimento diversos. Segundo Schneuwly, é com a escolha e a organização dos conteúdos que os componentes curriculares são estabelecidos e os conteúdos de referência para a aprendizagem definidos. Essa seleção, por sua vez, guia o comportamento de professores e suas práticas pedagógicas na relação entre o ensino, a aprendizagem e os alunos. Feita a escolha, os professores definem os materiais didáticos a serem usados e os dispositivos que serão mobilizados nas aulas.

Segundo Mikhail Bakhtin (1997), o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional da linguagem formam o enunciado de acordo com a esfera da atividade humana que condiciona a interação e as escolhas do que, para que e como dizer. O desenvolvimento e a organização de cada esfera humana constroem um conjunto de enunciados interligados aos modos de interação entre os interlocutores que dele participam. Para ele, há uma infinidade de gêneros do discurso em decorrência da quantidade de atividades humanas, que são intermináveis, “e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. Por isso, a concepção de leitura e escrita deve ser vista como uma “construção de significado” em que a seleção de textos deve basear-se no grau de dificuldade gramatical e lexical e na capacidade de compreensão dos alunos dos dados explícitos e implícitos do texto. As atividades de leitura e escrita devem enfatizar a dialogia textual e o aluno precisa

ser colocado em situação de um participante ativo dessa interação, fundamento-se tanto nas pistas textuais como em sua visão de mundo. A produção de textos deve levar o aluno a desenvolver seus usos linguísticos com eficiência.

Nesta pesquisa, considera-se que o desafio primordial na escola, no que concerne ao ensino da língua materna, é “formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam ‘decifrar’ o sistema da escrita”, conforme diz a pesquisadora argentina Delia Lerner (2002). Aqui, a escola é considerada a instituição encarregada de oferecer aos alunos a oportunidade de “assimilar a modalidade mais abstrata de representação verbal, a língua escrita”, como afirmam Teresa Colomer e Anna Camps (2002, p. 24) no livro *Ensinar a ler, ensinar a compreender*.

Estrutura organizacional da aula

Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (2001), em sua tese de doutorado, contribuiu para sistematizar um modelo para o ensino com base no estudo de aulas de língua materna no Brasil e na França. Segundo a autora, a aula é um evento que tem finalidades específicas vinculadas ao ensinar por parte do professor e ao aprender por parte do aluno e, por sua finalidade, distingue-se de outras situações nas quais se pode aprender com o outro. Nesse evento interativo, para além do contexto institucional em que ocorre, o objeto de ensino e o desenvolvimento desse campo disciplinar delimitam papéis e lugares para os atores, além de exigir certa padronização dos modos de ação.

A autora verificou que a aula de língua materna desdobra-se em etapas e a passagem de uma à outra é feita “por intermédio de ações didático-discursivas”, em que o professor determina um objetivo didático e uma estratégia por meio da verbalização, apoiando-se nas intervenções dos alunos em relação ao conteúdo. Para ela, a aula é um evento que “incorpora as noções de esquema de participação, temática e unidade espaço-temporal”, em que não é possível analisar o início e o fim somente pela chegada e saída dos participantes, pois a interação didática é delimitada justamente pelo início e o fim do tratamento do objeto que se quer ensinar. Tanto a abertura como o encerramento são definidos “quanto às dimensões espaço-temporais”, inseridas na organização temática com foco “no(s) módulo(s) do(s) conteúdo(s) a ser(em) estudado(s)”.

Matêncio (2001) constatou ainda que, para haver uma compreensão da interação verbal, é relevante identificar o “encadeamento esquemático da aula” e, dessa forma, viabilizar “tanto o estudo de sua estrutura global – ou seja, o efeito de tipicidade do gênero – como a investigação de suas partes, sua ordenação convencional.”

Diferentes tempos para o ensino

Há uma pequena diferença no tempo de aula em relação à legislação educacional vigente: foram computados 199 dias letivos, enquanto são exigidos 200. Quanto ao tempo dedicado ao ensino, não se percebeu variação entre as

três turmas: em nenhuma delas houve interrupção das aulas para realização de ações sem relação com os processos de ensino e aprendizagem. Não se verificou problema de falta de professores.

Essa situação é bem diferente na escola-campo pesquisada por Marcucci (2015), na qual a falta de professores, a perda de dias letivos com greves, as paradas para reuniões pedagógicas e as interrupções das aulas para avisos dados pelos funcionários da escola foram uma constante.

Os registros de aula nas rotinas dos professores da escola-campo desta pesquisa são coerentes com os dias letivos observados e com os diários de sala, o que não ocorreu na escola-campo de Marcucci (2015) – um indicador da presença de uma gestão pedagógica mais efetiva na escola em território de baixa vulnerabilidade.

Quanto à estrutura organizacional da aula, as professoras diversificam suas atividades. Percebeu-se a realização do que é organizado para o dia. Em todas as atividades, o espaço-temporal das aulas foi bem pontuado, com a preparação, o desenvolvimento e a conclusão bem pautados. Nas três turmas, o tempo maior foi gasto com a etapa de desenvolvimento, conforme previsto pela literatura. E houve, de forma equilibrada, tempo para a preparação e para o fechamento das aulas, ao contrário do que foi sinalizado por Marcucci (2015): a autora afirmou que os alunos da escola pesquisada por ela, em território de alta vulnerabilidade, não tiveram a garantia de etapas como a preparação e a conclusão da aula, um problema para os processos de ensino e de aprendizagem que dificulta a distribuição do conhecimento da língua materna num contexto em que as crianças precisariam de mais apoio.

A análise do livro didático da escola-campo evidencia que os gêneros constituídos por textos com funcionalidades diferentes determinam o modo de produção e a organização da experiência da escrita dos alunos. A produção da escrita acontece desde o início do ano letivo, com sequências didáticas propostas pelo livro e acompanhadas pelas professoras, com atividades expressas também nos cadernos de escrita, com predomínio dos gêneros infanto-juvenis, como determinado pelos documentos oficiais. As atividades de escrita não param de ideias soltas, frases ou letras.

As atividades propostas no livro têm potencial para levar o aluno a refletir, justificar, explicar e comparar. Nos cadernos complementares para atividades da escrita, foram observadas comandas para a realização de exercícios de gramática sem a presença da contextualização. Porém, neles é possível verificar a concretização de sequências didáticas pautadas na aprendizagem da escrita dos gêneros discursivos. Isso não ocorreu na escola-campo de Marcucci (2015), na qual sobressaiam, nos cadernos analisados, objetos de ensino como a letra, a sílaba e a palavra como meio de fazer o aluno apropriar-se da escrita. Nessa escola, todas as professoras, segundo Marcucci (2015) usam exercícios de escrita de frases e letras para elementarizar o objeto e não dão ênfase em atividades que exigem a produção de textos com características de gênero. Essa talvez seja uma grande diferença entre as duas escolas: na situada em região de alta vulnerabilidade, praticamente não há ensino da escrita dos gêneros discursivos;

o meio encontrado para trabalhar a escrita remete a palavras e frases soltas e os gêneros aparecem apenas nas atividades de leitura.

Desvantagem para a escola de alta vulnerabilidade

A escola-campo situada em região de baixa vulnerabilidade apresenta, pelos dados coletados, uma boa gestão de tempo, diferentemente do que afirma Marcucci para o caso da escola de contexto vulnerável, na qual se observa grande quantidade de interrupções das aulas para realização de ações sem relação com os processos de ensino e aprendizagem nos períodos de aulas (avisos e outras atividades) e falta de professores e de pontualidade nos horários estabelecidos. Essas situações indicam a existência de questões relativas à gestão do tempo, para as quais as políticas educacionais voltadas para as escolas de territórios vulneráveis deveriam estar atentas. Trata-se de um ponto que pode expressar desigualdades nas oportunidades educacionais entre as escolas de contexto vulnerável e não vulnerável.

Na escola-campo, notou-se, nos dias de observação, que o tempo destinado à aprendizagem foi otimizado de acordo com o que é previsto na literatura e houve, de forma equilibrada, tempo para a preparação e para o fechamento das aulas. Ao contrário, para Marcucci (2015), os alunos da escola foco de sua pesquisa não tiveram a garantia de etapas como a preparação e a conclusão, o que pode ser um grave problema para os processos de ensino e de aprendizagem.

No que concerne à seleção dos objetos de ensino, esta pesquisa traz evidências de que, por meio das sequências didáticas, os alunos da escola situada em território de baixa vulnerabilidade têm tido a oportunidade de experimentar a produção de textos na relação com as características dos tipos de gêneros discursivos, enquanto que os alunos da escola de alta vulnerabilidade têm acesso a tais características apenas por meio da leitura. Desse modo, as características do gênero podem ficar mais implícitas, dificultando a aprendizagem da escrita. Os alunos da escola-campo situada em território de baixa vulnerabilidade terão maiores chances de tornarem-se leitores e escritores reflexivos e de ter uma trajetória escolar sem grandes turbulências, e o conhecimento da língua materna poderá gerar posicionamentos sociais valorizados nas hierarquias sociais que produzem desigualdades.

Há indícios de que as professoras da escola-campo desta pesquisa tenham mais dispositivos didáticos à disposição, como um bom livro didático que as auxilia na elaboração das aulas. Além disso, contam com acompanhamento da coordenadora pedagógica e reuniões que permitem trocas de experiências e atividades entre os professores. Bryann Breches (2015), após estudar a formação continuada na mesma escola de Marcucci para a sua dissertação de mestrado, concluiu que as professoras das turmas de 3º ano realizam trocas entre pares do tipo informal: nos corredores, no café e quando pegam carona com

o colega¹ Isso, para ele, é insuficiente para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem quando são avaliados todos os requisitos de uma formação continuada efetiva, considerando referências relevantes sobre o tema.

Marcucci (2015) menciona o uso da gramática pelas professoras numa quantidade muito maior que a produção da escrita. Na escola-campo desta pesquisa, o objetivo de ensinar a produção de gêneros discursivos ocupa boa parte do tempo dos professores. Entretanto, caberia um estudo mais aprofundado para compreender melhor a presença de exercícios de gramática sem contextualização nos cadernos complementares das escola-campo.

Há a necessidade de outros estudos para compreender melhor o peso que a gramática alcançou nos cadernos complementares do livro didático para que seja possível analisar se há alguma influência de crenças das professoras quanto à necessidade do estudo da gramática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que entraria em conflito com a perspectiva sociointeracionista do livro didático.

Seria interessante, em pesquisas futuras, ampliar a compreensão das razões dessas diferenças de ensino entre as duas escolas. Uma possibilidade seria pesquisar, sob as mesmas categorias de Marcucci (2015) e desta pesquisa, uma escola particular localizada em território de alta vulnerabilidade e uma escola pública situada em território de baixa vulnerabilidade, selecionando unidades que façam as avaliações externas coordenadas pelo Inep, de modo que as conclusões pudessem estar conectadas também com resultados educacionais em termos de desempenho dos alunos.

¹Para saber mais, leia o capítulo 12.

12. TROCA INFORMAL DE EXPERIÊNCIAS EM VEZ DE FORMAÇÃO CONTINUADA

**Bryann Breches
Vanda Mendes Ribeiro**

Condições de trabalho, além de dificuldades pessoais, podem impedir que uma parte dos professores participem dos encontros formais de formação continuada oferecidos pela rede de ensino. No seu lugar, conversas informais no corredor da escola, na sala dos professores na hora do café ou no carro, durante uma carona, aparecem como um importante lugar de troca informal de experiências entre os professores. Foi o que constatou a pesquisa realizada para a dissertação de mestrado *Formação continuada em uma escola de um território vulnerável do município de São Paulo* defendida junto à Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), com o apoio de um projeto mais amplo, a pesquisa *Interdependência Competitiva e Qualidade das Oportunidades Educacionais*. O objetivo foi analisar a visão de professoras de uma escola localizada em um território vulnerável do município de São Paulo sobre seus processos de formação continuada.

Metodologia

A pesquisa que originou este texto compôs o estudo *Interdependência competitiva entre escolas e qualidade das oportunidades educacionais*, coordenada pela Unifesp em parceria com o Cenpec e a Unicid. O estudo foi baseado em entrevistas semiestruturadas, analisadas por procedimentos explicados por Bryann Breches e colaboradores (2018) no artigo *Procedimentos metodológicos para se eleger categorias de análise baseadas em referências teórico-conceituais*. Levantou-se referências no Scielo em 2015 com as palavras-chave “formação continuada” para identificar estratégias relevantes para uma formação continuada efetiva, transformadas em categorias de análise prévias – entre elas, a troca entre pares, foco deste texto. As entrevistas – realizadas com base nas técnicas que estão no livro *Análise de conteúdo*, de Laurence Bardin (1977) – buscaram relacionar o que dizem as professoras sobre sua formação continuada com as estratégias de formação continuada que a literatura aponta como mais relevantes.

Formação continuada: a relevância da troca entre pares

Maurice Tardif (2015), em seu livro *Saberes docentes e formação profissional*, discute a importância de melhorar a prática profissional dos professores englobando objetivos amplos. O autor afirma que “o professor é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” e seus saberes estão relacionados à sua identidade, experiência e história de vida. Trata-se de um saber social por cinco motivos: o saber dos professores é partilhado em um grupo – ou seja, os docentes possuem uma formação comum, mesmo que haja diferenças entre os currículos estabelecidos em diferentes países; existe

um sistema formal que legitima os saberes docentes (escolas, universidades, sindicatos e entre outros); os objetos dos saberes são sociais, pois dirigem-se aos seres humanos; a construção dos saberes é social e histórica; e o saber é incorporado e transformado na socialização profissional. Afirma ainda que “a formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa”.

De acordo com o educador português Antonio Nóvoa (1995), a mudança do contexto educacional passa pela formação de professores. Para ele, a formação continuada deve ser encarada como um processo permanente, envolvendo a realidade diária do professor. Quando o professor realiza o seu trabalho e, ao mesmo tempo, investiga de modo conjunto com seus pares, constitui-se a troca entre pares, criando, dessa forma, um ambiente colaborativo.

A pesquisadora Bernadete Gatti (2003) diz que os professores são seres sociais, possuem identidades pessoais e profissionais e estão inseridos em uma vida grupal, de onde advém seus conhecimentos. Entretanto, os eventos sociais moldam essa identidade docente e torna-se simplista a ideia de que melhorar o rol de conhecimentos do professor irá trazer resultados de mudanças nas práticas docentes e, consequentemente, no contexto escolar, uma vez que são tão amplos os eventos sociais. Esses abrangem, além dos conhecimentos, os valores, as atitudes e as ações, razão pela qual é relevante a promoção de momentos conjuntos.

De acordo com o filósofo espanhol Francisco Imbernón (2009), a formação permanente deve basear-se na reflexão dos sujeitos sobre a sua prática, de maneira que o professor seja um construtor de conhecimento individual e coletivo. O autor estabelece cinco linhas de atuação para a formação permanente:

- a reflexão teórico-prática;
- a troca de experiências entre iguais;
- a união da formação a um projeto de trabalho;
- a formação como estímulo crítico; e
- o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto.

Para ele, a aquisição de conhecimentos ocorre de maneira interativa, está ligada à prática profissional e é condicionada pela organização da instituição educacional. Defende ainda que a troca entre os pares possibilita uma maior comunicabilidade entre os professores, além da atualização sobre os diferentes âmbitos da prática educativa.

A literatura reconhece a importância de um processo de formação que envolva a troca entre iguais de situações vivenciadas, uma troca de pares que propicie o compartilhamento de experiências e saberes, contribuindo assim para a constituição de um coletivo reflexivo na escola. Tudo indica que, para a atuação dos professores que lecionam em escolas de territórios de alta vulnera-

bilidade, a formação continuada deveria se revestir de características próprias, de modo que o ensino pudesse fazer face a um contexto mais adverso que o normalmente discutido pelos estudos que tratam do processo de massificação da escola. Portanto, a presença dos elementos-chave que a literatura considera relevante para garantir uma adequada formação continuada se reveste de maior relevância.

No corredor, no horário do café

Um professor que exerce a sua função na rede municipal de São Paulo deve cumprir horas de trabalho coletivo, sendo quatro para o professor de Jornada Básica Docente (JBD), que corresponde a 30 horas semanais, e oito de trabalho coletivo para o que exerce sua função na Jornada Integral Especial de Formação (Jeif) – 40 horas semanais.

Todas as professoras cujas entrevistas foram aqui analisadas¹ apresentam discurso que valoriza a Jeif que, segundo elas, procura fomentar, de forma sistemática, a troca entre pares, tornando esses momentos de formação relevantes para o trabalho docente.

A professora Maria Helena (os nomes são fictícios) afirma realizar troca de experiências com os outros professores sobre as situações relacionadas à prática no cotidiano, corroborando a importância da troca entre pares para o trabalho do professor. Ela afirma que, na escola em que atua, há experiências trocadas entre as professoras a respeito do que é vivido na escola, na sala de aula e na realização das práticas docentes.

A experiência de quem tá dentro da sala é trocada, então ‘ó, estou fazendo isso, tá dando certo, tá sendo assim, assim’, ‘ah tá, eu estou fazendo isso outro, tá dando assim, assim, assim’. Então gente vai revendo as nossas práticas. ‘Ah, nossa! Tem aquele aluno com dificuldade, se eu fizer dessa maneira talvez eu alcance ele, vai dar certo.’ (Professora Maria Helena).

Embora afirme não participar da Jeif, Maria Helena considera que os professores que frequentam os encontros têm uma abordagem diferenciada da prática pedagógica. Esse espaço de formação continuada permite, para ela, a troca entre o que ocorre no dia a dia.

[...] quem faz Jeif tem uma visão diferente da escola. Fora os temas específicos que a gente trata, a gente acaba trazendo coisas do nosso próprio dia a dia, da própria prática. Esse ano, pra falar a verdade, não consegui participar. Eu estou com alguns problemas pessoais e precisava de tempo, então não foi porque eu não quis, foi porque eu precisava resolver a minha situação. A cabeça da gente acaba ficando

¹Esses depoimentos fazem parte do Banco de Dados da Pesquisa Interdependência competitiva entre escolas e qualidade das oportunidades educacionais, obtidos por meio de entrevista semiestruturada aplicada em professores de 3º ano das Escolas A e B.

meio cansada, então, assim para não me estressar eu quis dar um tempo. (Professora Maria Helena).

A professora Rebeca afirma que a formação continuada é objeto de reivindicação e que existem políticas que estão sendo oferecidas, o que é tido por ela como algo positivo. Ainda que ela mesma não possa frequentar.

Se eu fizesse Jeif, poderia dizer melhor, porque o horário de Jeif que é o horário de estudo, né? Então é isso que eu estou falando, a prefeitura oferece, às vezes os professores reivindicam muito isso, a preparação no horário de trabalho e a prefeitura aqui ela dá essa disponibilidade. (Professora Rebeca).

Essa professora, que não participa da Jeif, acessa informações sobre a instituição escolar de maneira informal, fora das reuniões coletivas: “Eu sempre fico sabendo assim das coisas no corredor, no horário de café e pela coordenadora, se você tem tempo de sentar, ou uma carona que você dá para alguma amiga que faz a Jeif. Elas dizem: ‘olha, tá acontecendo tal [coisa]’... A gente sempre fica de uma certa forma excluído, né?”

Ao mesmo tempo em que a professora Rebeca mostra que ocorre um processo de exclusão dos não inseridos nas reuniões e nos encontros da Jeif, ela afirma haver um processo de troca entre os professores que participam e os que não participam dessa modalidade de formação para além de momentos institucionalizados.

É também o que denota o depoimento da professora Aparecida. Ela considera a formação que ocorre na Jeif importante: “[...] eu acho que faz falta sim [frequentar a Jeif], porque... muita informação não chega [...].” Ao relatar um momento de dificuldade na sala de aula, no ano anterior, Aparecida conta a conversa que teve com outros professores em busca de soluções.

[...] no ano passado quando eu tive muita dificuldade [...], conversando com uma amiga minha, ela falou: ‘Olha, eu tô na sala de aula há 10 anos, tem um monte de coisa que você tá falando que eu passo até hoje, cada sala de aula é uma sala, cada aluno é um aluno, então tem dificuldades que você vai ter a sua vida inteira. (Professora Aparecida).

A professora Pandora é a única das entrevistadas que participa da Jeif. Para ela, esse é um espaço de estudo e formação que ela considera muito apropriado, pois garante a colaboração tanto na formação teórica quanto na resolução de problemas relacionados ao contexto da escola. “[A Secretaria Municipal de Educação] mantendo a Jeif a gente também tem um local de estudo muito bom. [...] No geral, eles sempre colaboraram muito com a gente, tanto na formação teórica quanto pra ajudar a solucionar os problemas que a gente às vezes encontra aqui.”

Esta pesquisa indica haver situações pessoais e nas condições de trabalho das professoras dessa escola de território vulnerável que impactam negativamente a participação de momentos formais e oficiais de formação continuada indicados pela legislação. Essas situações tornam muito relevante um modo específico de realizar a troca entre pares: a troca informal.

Frente à não participação na Jeif, a interação passa a acontecer na sala dos professores antes ou após os momentos de aula e nos corredores – ou seja, em momentos para além dos estabelecidos institucionalmente. Essa troca acaba cumprindo algum papel na formação continuada e é valorizada no discurso das professoras, por ser, ao que tudo indica, um dos únicos meios de obtenção de informações e de troca de experiência.

Faz-se necessário, então, problematizar a suficiência da troca informal entre pares para a efetivação de uma formação continuada que precisa incluir diversas estratégias formativas tais como a reflexão sobre a prática e a colaboração, no cotidiano da escola.

Insuficiente para garantir reflexão

Esta pesquisa conclui que as professoras entrevistadas veem a troca entre pares como estratégia importante de formação continuada, corroborando, assim, a literatura. O modo como elas fazem essa troca levou à reelaboração da categoria de análise para *troca de pares formal e informal*. Impedidas de participar dos momentos mais sistemáticos e formais de formação continuada, as professoras valorizam sobremaneira a modalidade informal, que ocorre nos corredores, na sala de professores, nos intervalos, nos momentos de carona para casa, dentre outras.

Considerando a literatura sobre vulnerabilidade social no território, observa-se que esse tipo de contexto exige políticas com foco específico sobre a complexidade da situação social presente nesse tipo de localidade. O fato de as professoras não participarem da formação continuada do tipo mais formal organizada pela escola pode ter efeitos negativos sobre a sua prática docente, tornando ainda mais difícil encontrar respostas frente aos desafios do território no qual atuam.

A legislação que garante a formação continuada formal organizada na escola certamente está enfrentando problemas para ser implementada. Nesse espaço, a maior parte dos professores entrevistados conta muito mais fortemente com a estratégia de formação continuada do tipo *troca informal entre pares para se atualizar*. Embora seja importante reconhecer o valor dessa informalidade como canal de informação e meio interação entre os professores, é preciso ponderar, com base na literatura sobre formação continuada, sobre a sua insuficiência para garantir reflexão e colaboração sistemáticas entre os professores, sobretudo quando se considera o contexto complexo no qual se encontram.

13. ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO PARA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

**Débora Oliveira Diogo
Vanda Mendes Ribeiro**

Muitas vezes, os diretores escolares precisam lidar no cotidiano com situações de conflito e violência – xingamentos, agressões físicas, discussões e desavenças nas equipes escolares. É papel deles interferir para resolver os conflitos visando manter um clima favorável à aprendizagem e ao trabalho dos educadores. Contudo, nem sempre eles observam as estratégias de comunicação tidas como relevantes para a mediação de conflitos, o que pode dificultar a gestão das relações no âmbito escolar.

Esta pesquisa, que resultou numa dissertação defendida junto à Unicid, em 2015, “Práticas de comunicação de gestores escolares e mediação de conflitos: contribuições para políticas de fortalecimento da cultura de paz nas escolas”, analisou as práticas de comunicação de gestores escolares com o objetivo de contribuir para políticas educacionais de melhoria do clima escolar e fortalecimento da cultura de paz nas escolas. Embora não esteja no âmbito da pesquisa maior realizada em parceria entre Cenpec, Unifesp e Unicid, considerou-se compartilhá-la tendo em vista que trata da relevância da escola fazer um melhor uso de estratégias de comunicação para aprimorar a mediação de conflitos. Várias pesquisas realizadas no país indicam que a questão da indisciplina e da violência escolar é central por afetar o ambiente escolar e interferir na relação entre todos os que compõem esse ambiente, beneficiários e executores das políticas educacionais.

Metodologia

Entre agosto e outubro de 2014, foi realizada estudo de caso em cinco escolas públicas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo – aqui denominadas A, B, C, D e E. Quatro localizam-se na zona leste do município de São Paulo e uma está na região central da cidade; duas delas trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental e duas com os anos finais, o Ensino Médio e a Educação para Jovens e Adultos (EJA); e uma participa do Programa de Ensino Integral com turmas nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.

A faixa etária dos diretores escolares foi de 45 a 62 anos de idade, com formação acadêmica em diferentes áreas, Filosofia, Geografia, Educação Física e Matemática – a maioria com complementação em Pedagogia e apenas uma diretora (E) com mestrado em Educação – a única efetiva na rede e com o maior tempo no cargo na mesma escola (13 anos).

Com base na literatura foram selecionadas as seguintes categorias prévias de análise:

- reconhecimento da legitimidade do conflito;

- escuta das partes envolvidas no conflito;
- não emissão de julgamento;
- uso da empatia;
- uso da paráfrase, objetividade e clareza;
- incentivo da explicitação dos sentimentos envolvidos;
- estímulo das partes a fazer um pedido, uma negociação;
- capacidade de gerar compreensão do encaminhamento da situação; e
- ações condizentes com o papel social dos atores.

O gestor e a comunicação nos processos educativos

Para José Carlos Libâneo (2013), a “gestão” é o conjunto de processos, intencionais e sistemáticos, que o diretor ou o gestor escolar utiliza para chegar a uma decisão e fazê-la funcionar. Para tanto, ele deve mobilizar meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. O autor considera “gestão” um sinônimo de administração e “direção” um atributo da gestão, mediante a qual é direcionado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos.

Em se tratando do papel do gestor escolar no desenvolvimento de um ambiente favorável à cultura de paz, a Resolução SE nº 52 de 14/08/2013 que trata do perfil dos educadores da SEE/SP, e a posterior, Resolução SE nº 56 de 14/10/2016, que atualizou o perfil do diretor de escola pública, dão bases aos programas de formação continuada, apontam como competências do gestor escolar:

Conhecer princípios e métodos para a promoção da gestão democrática e participativa; fazer uso de processos e práticas adequados ao princípio de gestão democrática do ensino público, aplicando os princípios de liderança, *mediação e gestão de conflitos; exercer práticas colaborativas junto às comunidades intra e extraescolares, por meio de diferentes instrumentos*; promover um clima organizacional que favoreça o relacionamento interpessoal e profissional, para uma convivência solidária e responsável. (SÃO PAULO, 2013).

3.3. Gestão de pessoas e equipes

[...] Promover um clima organizacional que favoreça a comunicação, o engajamento profissional, o relacionamento interpessoal e a socialização de experiências.

[...] Comunicar-se de forma clara e apropriada para cada público. (SÃO PAULO, 2013)

A definição dessas responsabilidades evidencia a relação entre normatizações estabelecidas pelo governo do Estado de São Paulo e os princípios de cultura da paz, uma vez que apregoa a rejeição à violência e a adoção de estratégias de mediação e gestão de conflitos.

gias de comunicação na resolução dos conflitos e a negociação entre as pessoas na manutenção do clima escolar.

Segundo Miriam Abramovay (2006), os relacionamentos na escola se constituem em um dos indicadores para medir e qualificar o clima escolar. Para ela, a propriedade das relações sociais estabelecidas entre alunos, professores, gestores escolares e funcionários, ao lado da gestão escolar e dos demais fatores que exercem influência sobre o comportamento de toda a comunidade escolar, contribuem para o estabelecimento de um melhor ou pior clima escolar.

Sobre distintas óticas, Licínio Lima (2003) e José Carlos Libâneo (2013) valorizam a escola como organização social, como parte de um sistema mais amplo e na qual há tomadas de decisão por parte de diferentes atores em torno de objetivos comuns. Cumpre chamar a atenção para a questão da tomada de decisão, refletindo um pouco mais sobre a relação entre a decisão e a ação, que seria a efetivação do objetivo que geraria o processo educativo e a aprendizagem dos alunos. O autor ainda afirma que são características organizacionais das escolas a capacidade de liderança dos dirigentes, especialmente do diretor; as práticas de gestão participativa; o clima de trabalho da escola; e o relacionamento entre os profissionais que nela trabalham. Nessa perspectiva, a escola pode ser vista como uma organização social e educativa na qual o convívio social tem espaço privilegiado e onde o clima escolar e os relacionamentos interpessoais afetam seu funcionamento, tendo o gestor escolar forte papel no seu modo de funcionar.

Com base na literatura, considera-se que a ação do gestor influencia o clima escolar e, portanto, o desempenho dos alunos e o cumprimento do objetivo educacional da escola. Assim sendo, o gestor deve dispor de instrumentos que dinamizem o potencial das relações pessoais e profissionais, visando o trabalho colaborativo das pessoas.

Mediação de conflitos e clima escolar

Álvaro Chrispino (2007), estudioso da violência escolar, defende a tese de que a massificação da educação ampliou o número de alunos e trouxe para dentro da escola populações advindas de culturas diversas, o que estabelece e amplia o campo do conflito com o convívio na diversidade social. A incapacidade para a negociação, o conflito não mediado ou que conta com resolução inadequada geram rupturas nos processos de convivência. Para o autor, o conflito se caracteriza nas opiniões diferentes e na maneira diversa em interpretar algum acontecimento, citando exemplos, conflitos intrapessoais (fazer ou não fazer, ir ou não ir etc.), conflitos interpessoais (discussões, brigas, separação familiar ou desentendimento entre alunos e professores etc.).

Ele também afirma também que o conflito não deve ser visto como algo ruim, negativo, ou que deva ser inibido, mas como uma manifestação natural das relações humanas e, por conseguinte, necessário ao desenvolvimento dos relacionamentos entre as pessoas, sendo um fenômeno inevitável. Partindo dessa premissa, demonstra as vantagens do conflito, que dificilmente são percebi-

das por aqueles que vêm nele algo a ser evitado:

Ajuda a regular as relações sociais; ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro; permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos; ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições; permite perceber que o outro possui uma percepção diferente; racionaliza as estratégias de competência e de cooperação e ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social. (CHRSPINO, 2007, p. 17)

Maria Helena Bravo, Claudia Vóvio e Vanda Ribeiro (2014) concordam, afirmando que a quebra de regras e normas ou rupturas que dificultam o diálogo na escola afetam a convivência, podendo mesmo levar a agressões físicas, ou seja, a situações de violência.

Há consenso de que o caminho para a resolução dos conflitos é a comunicação e o estabelecimento do diálogo. Para os autores que corroboram com essa ideia, o uso da palavra gera vínculos entre as pessoas, podendo dissolver equívocos, desentendimentos e evitar atos de violência. Pode-se concluir, com base nessas referências, que a comunicação influencia e é base para a mediação de conflitos.

Nas referências analisadas, há convergência quanto à noção de que a capacidade da escola de lidar com conflitos é fator relevante para a constituição de um clima escolar favorável à convivência, ao diálogo e à aprendizagem. Esse é o objetivo da chamada mediação de conflitos. Chrispino conclui que a mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais.

A comunicação como meio de mediação de conflitos

Esta pesquisa adota a linguagem como instrumento de comunicação e comprehende a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor uma mensagem, como preconiza o linguista russo Roman Jakobson (2010) nos estudos sobre teoria da comunicação. Ele considera a linguagem um instrumento de comunicação que tem a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e é capaz de transmitir ao receptor uma mensagem.

O pensador paraguaio Juan Diaz Bordenave (1991) afirma que os interlocutores influenciam o significado emotivo da comunicação. Em função de um papel social, espera-se comportamento linguístico que seja apropriado. Segundo o autor, quando há um desvio desse papel esperado no uso do vocabulário, é provável que o resultado seja uma reação emotiva, tal como surpresa, assombro ou rejeição. A comunicação, para ele, é produto funcional da necessidade humana de expressão e relacionamento, pois é por meio dela que as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos. O educador brasileiro Moacir Gadotti (1985), por sua vez, atribui à comunicação a qualidade de formadora do ser

humano como ser de relação comunicacional, além de meio de expressão dos seus pensamentos ou sentimentos, enfatizando o diálogo como um encontro entre os homens, em que as pessoas trocam, além de ideias, valores em comum.

Para a educadora inglesa Pamela Sammons (2008), o desenvolvimento de práticas de boa convivência é indispensável para a manutenção de um ambiente acolhedor e inclusivo na escola, de modo que haja relacionamentos pautados pelo diálogo e no qual as diferentes formas de comunicação conflituosas possam ser conduzidas e resolvidas por meio do diálogo. Pode-se considerar que o diretor da escola é relevante para o cumprimento das normas escolares, inclusive na mediação de conflitos, dependendo desse agente a manutenção de um clima escolar favorável e adequado ao desenvolvimento de todos

Na década de 1960, o psicólogo americano Marshall Rosenberg (2006) desenvolveu uma forma de mediar os conflitos com ênfase na comunicação entre as partes, com base em sua especialização em psicologia social, em seus estudos sobre religião comparada e em vivências pessoais, nomeada como Comunicação Não Violenta (CNV), tendo o princípio da não-violência de Gandhi como ponto de partida. Para o autor, a CNV é um processo que permite que as pessoas se comuniquem de forma eficaz, com solidariedade e compaixão, tendo como foco a expressão clara dos sentimentos, necessidades e pedidos, numa linguagem que evite julgamentos, diagnósticos ou rótulos.

Segundo Rosenberg, é na maneira como se dá a comunicação entre as pessoas que se encontra a solução para que os conflitos não se transformem em desavenças, discórdias ou violência física. O autor comprehende que na raiz de grande parte da violência – verbal, psicológica ou física – está um tipo de pensamento que atribui à causa do conflito o fato de os adversários estarem errados. Essa situação gera incapacidade de pensar em si mesmo ou nos outros em termos de vulnerabilidade, ou seja, pensar sobre o que a pessoa possa estar sentindo, temendo, ansiando ou sobre o que pode ser sua necessidade. O autor recomenda quatro componentes da CNV que podem e devem ser expressos claramente de forma verbal, para que uma situação de conflito possa ser solucionada:

- 1) observação do fato sem julgamento ou avaliação;
- 2) identificação do sentimento com base no fato e/ou na ação;
- 3) reconhecimento da necessidade não atendida; e
- 4) realização de um pedido ou o início de uma negociação.

O uso da empatia é recorrente e fundamental na CNV. Para tanto, Rosenberg se baseia na psicologia humanista do psicólogo Carl Rogers. O objetivo é estabelecer relacionamentos fundamentados na honestidade e na empatia, pois esse exercício atende às necessidades de todas as pessoas. Expressar os pensamentos e as necessidades mais profundas pode ser desafiador, reconhece o autor. No entanto, ele afirma que no exercício da empatia essa expressão é facilitada porque a pessoa é tocada pela humanidade do outro. Atualmente, a CNV é uma das estratégias utilizada pela Justiça Restaurativa, em círculos de

diálogo, no Brasil e em outros países.

Observa-se haver pontos em comum entre os princípios da CNV propostos por Rosenberg e as proposições de Gadotti, de Bordenave, já citados, e ainda do educador pernambucano Paulo Freire (2013) e do pedagogo espanhol Xerus Jares (2007): a comunicação como transformadora da realidade, o papel significativo das emoções e dos sentimentos, o diálogo como encontro entre as pessoas, a expressão das necessidades, o uso da empatia e a clareza na comunicação, a relevância do reconhecimento de que o conflito é legítimo, e de que o diálogo é o melhor modo de buscar soluções que geram vínculos que favorecem as relações entre as pessoas.

Com base nas referências acima, pode-se afirmar que algumas estratégias são consideradas relevantes por vários autores citados para que a comunicação seja efetiva e possa contribuir para a mediação de conflitos: a existência de feedback enquanto confirmação da mensagem e acompanhamento do seu fluxo; a consecução dos objetivos do processo de comunicação; a consideração ao fato de que os papéis desempenhados interferem no ato comunicativo e de que as pessoas reagem à linguagem e às circunstâncias; as questões emocionais e as necessidades das pessoas, identificando o sentimento envolvido no conflito e as necessidades de cada um; os atos comunicativos nos quais haja reciprocidade e acordo; a compreensão do fato sem julgamentos pessoais; e o reconhecimento da legitimidade do conflito.

O que foi observado na pesquisa

Durante o período de observação, dois diretores (C e E) se movimentaram nos espaços escolares interagindo com o público (alunos, professores e funcionários) com frequência. Três (A, B e D) permaneceram em sua própria sala durante a maior parte do tempo, conversando com o pesquisador, explicando o funcionamento da escola e contando sua trajetória profissional. Todos eles envolveram-se em diversas situações de comunicação, sendo que os dois primeiros com maior frequência, geralmente na esfera da gestão de pessoas, seguidas das situações comunicativas sobre a gestão pedagógica e a de recursos didáticos, materiais, físicos e financeiros. As situações comunicativas mais frequentes tiveram como objetivo tratar de reuniões de trabalho com equipes (gestora ou docente) e do atendimento individualizado a professores, seguidos do atendimento a alunos ou seus familiares.

Foram observadas situações de conflito envolvendo alguns atores da escola: alunos com alunos, professores com funcionários e alunos com familiares. Em nenhuma dessas situações o gestor escolar foi o gerador do conflito, o que favoreceu sua possível atuação como mediador. Para os pesquisadores Carlos Eduardo de Vasconcelos (2008) e Marshall Rosenberg (2006), deve sempre haver um terceiro, o mediador, que ouve as partes envolvidas, procurando identificar interesses em comum.

Em três oportunidades foi observada a atuação do gestor escolar como possível mediador de conflitos (diretores A e C), junto a duas ou mais pessoas,

com atuação específica do diretor C. Em duas situações (escolas A e D), apesar de estar presente, havia um outro que não o diretor assumindo o papel de mediador e em uma situação de conflito não houve mediação alguma (escola D). Ou seja, os dados indicam que, apesar de sua atribuição oficial e de sua relevância na manutenção de um clima escolar favorável à aprendizagem, os gestores escolares, estando diante de um conflito, não necessariamente agem para mediá-lo.

Na maioria das situações comunicativas com mediação de conflitos, os gestores ouviram as versões e solicitaram que as partes narrassem o fato sem interrompê-las. Para Carlos Eduardo de Vasconcelos, as pessoas precisam dizer o que sentem e a melhor comunicação é aquela que reconhece a necessidade do outro de se expressar, acrescentando que somente as pessoas que se sentem verdadeiramente ouvidas estarão dispostas a escutar o outro.

Todos os gestores escolares observados emitiram julgamento a respeito da situação em detrimento de uma das partes. Um dos princípios da CNV é que o mediador possa se ater ao fato gerador do conflito, evitando julgamentos, uma vez que fazê-lo gera sentimento de culpa junto aos implicados, dificultando a negociação e a responsabilização pelos atos. Além de fortalecer o ressentimento e aumentar problemas de autoestima. Para Marshall Rosenberg evitar o julgamento promove a solidariedade e a compaixão. A pedagoga Lilia Maria Esquierro (2011) acrescenta que o mediador deve ser imparcial e favorecer um clima de respeito e confiança. Portanto, o fato de que os gestores escolares acabarem “tomando partido” nas situações de conflito dificulta a negociação.

Caracterizando a interação do diretor escolar com as partes envolvidas no conflito com relação a colocar-se no lugar do outro, observou-se o uso da empatia apenas na atuação do diretor C, ainda que unilateralmente, quando apoiou mais a professora do que a coordenadora pedagógica na segunda situação de mediação observada.

Em três casos, os diretores de escola A e C utilizaram a paráfrase para o estabelecimento da igualdade na comunicação, solicitando aos envolvidos que confirmassem o que haviam compreendido do ocorrido – a diretora A, sugerindo aos pais do aluno, e o diretor C em duas situações, tanto com os alunos quanto com as professoras. Portanto, usaram de clareza e objetividade reafirmando as ideias com os interlocutores por meio de palavras similares e oferecendo oportunidades iguais de comunicação às partes envolvidas. Além disso, incentivaram a expressão de forma a evitar dúvidas, checando a compreensão das situações, o que favoreceu o entendimento das circunstâncias sem, no entanto, garantir a efetividade da mediação do conflito.

Com relação às categorias de análise na CNV, apenas o primeiro passo (retomada do fato ou da situação) foi realizado por todos os diretores observados.

Os demais não foram desenvolvidos, ou seja, não geraram a explicitação do sentimento devido ao fato (segundo passo), não ofereceram oportunidades para os interlocutores reconhecerem quais necessidades não estavam sendo atendidas (terceiro) e também não incentivaram um pedido factível entre as

partes (quarto). Somente o Diretor C estabeleceu um acordo e fez uma negociação, no entanto, com base em seu próprio julgamento e em suas concepções sobre a situação.

Nas seis situações de conflitos observadas com a presença dos gestores escolares, percebeu-se pouca aproximação com as estratégias de comunicação propostas por relevantes referências da educação e também com as estratégias de mediação de conflitos propostas pela CNV.

Desenvolvimento de habilidades de comunicação

Incivilidades e violências, quando dissimuladas e não tratadas de forma objetiva, implicam o aumento da frequência e a perda de controle dessas situações pelas lideranças da escola.

De acordo com a Resolução SE nº 52/2013 (SÃO PAULO, 2013) e a Resolução nº 56/2016 (SÃO PAULO, 2016), o diretor é o educador responsável pela vida na escola, tendo encargos nas diferentes esferas da gestão escolar. Para José Carlos Libâneo, a gestão de pessoas é aquela que apresenta maior desafio e que sustenta o clima escolar favorável ao desenvolvimento educacional, comportamental, ético e moral na escola. Pamela Sammons afirma ser a gestão escolar eficaz uma das chaves para a ampliação da qualidade da educação. Ao atribuir ao diretor o papel de gestor de pessoas, reconhecendo suas responsabilidades diante dos conflitos que se dão nas escolas, a SEE/SP reconhece que a gestão do clima escolar se configura num desafio. Portanto, os gestores deveriam estar preparados para atuar como mediadores de conflito.

As referências utilizadas nesta pesquisa indicam que a comunicação é um recurso imprescindível para a gestão de pessoas na escola e os resultados mostram que, para atuar como mediador de conflitos, fazendo uso de estratégias eficazes de comunicação, o gestor escolar pode, além de interagir com frequência com os atores escolares, desenvolver suas habilidades comunicacionais.

Os conflitos observados que foram mal resolvidos poderiam ter recebido outro tratamento e ou encaminhamento caso o diretor tivesse conhecimento e colocasse em prática estratégias de comunicação eficazes.

Uma mediação de conflitos eficiente exige o domínio de técnicas de comunicação que preveem a escuta, o diálogo objetivo, a empatia, o reconhecimento dos sentimentos, o não julgamento e a capacidade de negociação, visando o fortalecimento da cultura de paz nas escolas. Apenas o primeiro passo da CNV – escuta das partes – se fez presente nas situações observadas, ainda assim, agregada a julgamentos de valor, o que contraria formas eficazes de mediação de conflitos, segundo a literatura. A não identificação dos sentimentos, o não favorecimento do acordo entre as partes e o não reconhecimento da legitimidade do conflito desfavoreceu a intervenção.

Diante de situações de conflito, diretores escolares podem ter dificuldades de usar estratégias de comunicação eficazes. Solucionar esse problema poderia, considerando as referências aqui utilizadas, favorecer a ampliação da cultura de paz nas escolas, incidindo positivamente sobre o problema da vio-

lência escolar. A pesquisa indica ainda que pode haver espaço para a ampliação ou revisão de conteúdos de formação de gestores escolares para que desenvolvam competências enquanto responsáveis pelo clima escolar e pela gestão de pessoas.

PARTE 2: PROPOSTAS

PROPOSIÇÕES GERAIS COM BASE NAS PESQUISAS

**Cláudia Lemos Vóvio
Joana Buarque de Gusmão
Vanda Mendes Ribeiro**

As fortes desigualdades que marcam os territórios vulneráveis e suas escolas demandam políticas específicas ou focalizadas para assegurar o direito a uma educação de qualidade. Em sociedades com essas características, dificilmente a garantia de um direito é alcançada por políticas universalistas, já que essas realizam uma distribuição idêntica de recursos a grupos, territórios e regiões que, de partida, possuem realidades diferentes. Ao contrário, políticas assim configuradas levam ao acirramento das desigualdades.

A segregação socioespacial de populações em situação de pobreza, combinada a uma fraca regulação do Estado na ocupação do espaço urbano, e à escassa oferta de serviços públicos nas áreas de saúde, segurança, esporte, transporte, lazer e trabalho, gera territórios altamente vulneráveis. No cenário brasileiro, as escolas situadas nessas regiões muitas vezes representam o único equipamento público e gratuito a que os habitantes têm acesso, sendo que muitas delas encontram-se em condição de isolamento, assim como os moradores dessa região. Logo, as políticas públicas não podem se restringir à esfera educacional. Elas precisam envolver, de forma articulada, as áreas de proteção social, saúde, segurança e cultura – enfim, setores que, tornando efetiva a presença do Estado no território, são capazes de promover a integração da população à cidade, assegurando cidadania plena e permitindo à escola fazer o que é próprio de sua natureza: educar e ensinar. Nesse sentido, as políticas voltadas para a educação integral têm dado bons resultados, na medida em que visam o desenvolvimento global de crianças, adolescentes e jovens por meio da articulação de organizações, atores, espaços e saberes.

Há também a necessidade de consolidar formas de colaboração entre escolas, níveis intermediários de gestão do sistema de ensino e redes estaduais e municipais com o objetivo de inibir procedimentos de expulsão de alunos considerados inadequados por seus comportamentos e de seleção velada, que impede a entrada nas escolas de alunos considerados “inadequados”. Esses procedimentos são construídos sobre preconceitos e acabam pesando sobre as crianças que vivem em localidades de maior vulnerabilidade social.

É importante refletir profundamente sobre a repercussão dos concursos anuais de remoção de professores e de outros profissionais sobre a produção da desigualdade escolar. As pesquisas apresentadas nesta publicação trazem fortes indícios de que esses processos, do modo como estão desenhados, penalizam as escolas situadas nos territórios mais vulneráveis. Parece fundamental a criação de políticas que favoreçam a permanência e a adesão de professores mais experientes e bem formados para atuar em estabelecimentos situados em territórios vulneráveis. Da mesma maneira, são necessárias equipes de gestão e coordenação com forte vínculo com a comunidade e com senso de responsabilidade

sobre o direito de aprendizagem de todos. Parece não haver dúvidas da urgência em traçar planos de carreira e progressão de função que incentivem esses profissionais a atuar nesses contextos e adotar procedimentos que estabeleçam um adicional nos vencimentos dos educadores que tenham de se deslocar a escolas de difícil acesso, de modo que o esforço seja efetivamente compensado. Os valores atualmente previstos se mostram insuficientes.

As pesquisas salientam, ainda, a importância de políticas de incentivo à mudança da expectativa dos profissionais de educação sobre os alunos: a literatura afirma que a expectativa dos adultos sobre as crianças é elemento constituidor de identidade. A existência de crianças interessadas na aprendizagem depende muito do contexto escolar e do modo como os adultos veem os estudantes, se acreditam que são capazes ou não de aprender, produzir textos de qualidade, dar opinião e contribuir com as realizações da escola.

Com base nessas considerações, fruto dos estudos e pesquisas aqui detalhados, seguem algumas proposições com a finalidade de acrescentar ao debate ideias que podem ser implementadas nos diversos níveis de gestão da educação:

1) Ações possíveis de serem implementadas pelo dirigente central

- Criar, junto a escolas da mesma localidade, coletivos de gestores que se reúnam periodicamente para trocar experiências e estratégias de gestão e debater os problemas internos e externos que intervêm no funcionamento das escolas, buscando apoio de outros profissionais na produção de soluções e proposições de experimentos. Uma escola ganha muito quando aprende com o que é feito pelas demais unidades educacionais do território. Articulação, cooperação e troca de experiências são importantes para uma gestão escolar voltada à constituição de uma escola criativa, na qual a comunidade é bem-vinda e as crianças aprendem e se socializam. De acordo com os dados levantados, a gestão de uma escola tende a ser favorecida quando outras unidades recebem a maior parte das crianças com dificuldade de aprendizagem ou com deficiência, dentre outras situações que tornam a gestão mais desafiadora. Dessa forma, os órgãos dirigentes da educação precisam estar atentos a essas situações. Além disso, a secretaria de Educação deve providenciar condições para que todas as unidades educacionais de um território tenham as condições necessárias a uma gestão adequada. Por isso, a importância de mecanismos de articulação e cooperação entre elas.
- Implementar programas em toda a rede, sem distinção, fazendo uso de uma análise estratégica e antecipando possíveis problemas. Para que uma política pública dê certo e suas ações sejam implementadas, é preciso observar os seguintes aspectos:
 - Desencadear processos formativos e oficinas de trabalho com órgãos intermediários de gestão dos sistemas de ensino e escolas, zelando para que todos compreendam o programa e suas diretrizes.
 - Estabelecer incentivos para que os implementadores do programa sintam-se

motivados.

- Criar mecanismos de escuta e dar retornos eficientes e claros, pois nem sempre é possível solucionar todos os problemas. Ao receberem justificativas plausíveis, a tendência é que os conflitos sejam atenuados.
- Zelar para que os recursos materiais e humanos que estão no escopo dos programas cheguem às escolas no prazo estipulado. Quando isso não acontece, os educadores entendem que a ação não é prioritária e, portanto, não vale a pena investir esforços.
- Considerar as diferenças entre os territórios no desenho das políticas públicas para gerar maior equidade na rede em relação à distribuição de recursos humanos e materiais.

2) Ações possíveis de serem implementadas pelos gestores escolares

Conhecer as famílias, considerar as condições de vida, interesses e valores que elas apresentam e respeitar a diversidade. Vistas de longe, em escala macrossociológica, as famílias parecem semelhantes e homogêneas no que diz respeito às condições de vida e à posse de recursos culturais. Porém, vistas de perto, em escala microssociológica, são distintas e heterogêneas, tanto no que diz respeito às condições de vida, à posse de recursos culturais e, especialmente, às aspirações em relação à escolarização dos filhos. Ao aproximar-se delas, é possível identificar que, mesmo as mais vulneráveis socioeconomicamente, dentro das suas possibilidades e limitações, dispõem esforços variados visando um bom processo de escolarização dos filhos. Para tanto, recomenda-se:

- Fomentar encontros com as famílias para ouvi-las quanto às suas percepções sobre a escola, seu funcionamento e o processo de aprendizagem dos filhos, levando-se em conta as condições de vida e trabalho de todos.
- Cultivar o hábito de explicitar as características positivas dos alunos nas reuniões. Muitos familiares deixam de ir aos encontros promovidos pelos professores porque não querem ouvir que os filhos são mal educados, não querem estudar, não se interessam etc. Focalizar o lado positivo de cada estudante ajuda a reforçar os laços da escola com os familiares e a comunidade.
- Organizar visitas de grupos de profissionais da escola às famílias de alunos faltosos, que estejam sob risco de reprovação ou que tenham aprendizado inadequado, de modo a conhecer realidade de cada uma, sistematizar as necessidades e orientá-las no apoio escolar dos filhos. É possível criar grupos e fazer rodízio entre eles para essa função, de forma a não sobrecarregar o trabalho de ninguém.
- Manter a documentação atualizada com informações sobre os alunos e as famílias, incluindo as levantadas em conversas informais que ocorrem nos momentos de entrada e saída dos estudantes, reuniões, encontros marcados etc.
- Comunicar os resultados do monitoramento da aprendizagem dos alunos às famílias de maneira eficaz e sistemática, envolvendo-as no acompanhamento

desse processo, por meio de boletim informativo da escola, murais, reuniões etc.

- Envolver as famílias na elaboração do projeto político-pedagógico, orientado para solução de problemas da comunidade escolar, organizando no início do ano reuniões com toda a comunidade escolar.
- Formar comissões de profissionais da educação e representantes das famílias para a realização de eventos culturais voltados à comunidade mais ampla, tais como festivais de teatro, saraus, festa junina, feiras de ciências etc.
- Criar oficinas culturais nas quais as famílias e alunos possam compartilhar e trocar saberes.
- Manter a escola aberta à comunidade e articular ações junto a organizações locais de assistência social, saúde e cultura.
- Conhecer as equipes docentes e de coordenação e demais funcionários, considerar suas condições de vida e seus processos formativos, interesses e valores. Essas são ações fundamentais para a articulação de todos em torno de projetos comuns e compartilhados. Os professores, com sua formação e experiência profissional, são fundamentais na implementação de estratégias para incidir sobre a desigualdade educacional, melhorando os níveis de aprendizagem de todos os alunos e ampliando, assim, a equidade.
- Estabelecer, coletivamente, regras de convivência e zelar pela organização de um clima escolar favorável ao aprendizado e à ação docente. Em escolas de território vulnerável questões como indisciplina e normas de sociabilidade tendem a demandar empenho e tempo do professor. Cabe ao gestor estabelecer, por meio do diálogo e da integração de todas as partes, um conjunto de regras que favoreçam não só a socialização de alunos e professores como também o aprendizado. A literatura aponta que as escolas que têm clima favorável ao processo de ensino e aprendizagem, zelam pela segurança e integridade física de seus alunos e estabelecem regras claras e conhecidas por todos ganham reconhecimento das famílias e da comunidade, conseguem manter seu quadro de profissionais e obtêm melhores resultados de aprendizagem.
- Investir em mais conhecimento sobre como usar a comunicação para solucionar e mediar conflitos: ouvir, considerar o conflito legítimo, não julgar as partes, gerar um processo de negociação, levar as partes a sentir que foram ouvidas e acolhidas – tudo isso faz parte de estratégias eficazes de comunicação. A literatura indica que conflitos não resolvidos tornam-se foco de violência física e/ou verbal, razão pela qual é muito importante uma ação eficiente nesse quesito. O uso de estratégias de comunicação pelo gestor agrupa muito à gestão de recursos humanos.

3) Ações possíveis de serem implementadas por professores e coordenadores pedagógicos

- Pactuar com a equipe docente, a coordenação e as famílias, a garantia do direito de todos à alfabetização e ao letramento, estabelecendo um senso de responsabilidade sobre a aprendizagem e estratégias e ações específicas para este fim.
- Investir na formação dos profissionais da educação na escola, voltada ao atendimento de suas necessidades em relação aos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, à compreensão do que significa estar alfabetizado na sociedade contemporânea e das implicações que essa compreensão traz para sua ação docente. Sabe-se que uma formação de qualidade incentiva a troca de experiências e a reflexão sobre estratégias e experimentos em sala de aula. O profissional da educação age num contexto que traz legitimidade ele e lhe dá uma identidade profissional. Por isso, a relevância de haver uma formação que questiona a prática, colocando-a em discussão. Esse tipo de ação tem potencial de incidir sobre crenças que podem ser, muitas vezes, contrárias a procedimentos que a ciência já demonstrou estarem mais corretos. Ao contrário de uma formação nesses moldes, muitas vezes os professores participam apenas de encontros pontuais com seus pares para troca de experiências ou de informações. Sem um consistente processo de reflexão sobre a prática pedagógica e a relação entre currículo, ensino e aprendizagem, não é possível fazer educação escolar de qualidade. Nesse sentido, indica-se, além da ação efetiva dos coordenadores pedagógicos, a articulação com organizações da sociedade civil e universidades para apoiar a formação docente.
- Estruturar formas de monitoramento e apoio às práticas pedagógicas dos professores voltadas à alfabetização e ao letramento, por meio de:
 - Estudo e apropriação do currículo oficial estabelecido para alfabetização pelo conjunto de professores e, com base nesse documento, organização do currículo escolar de forma colaborativa, em horário de trabalho pedagógico coletivo. É fundamental que os professores estabeleçam objetivos a serem alcançados e objetos a serem ensinados em progressão, com base na realidade e interesses locais e necessidades dos alunos. O currículo escolar, desse modo, constitui-se em uma ferramenta de trabalho flexível e reconhecida por todos, que fundamenta o planejamento e o monitoramento das aprendizagens.
 - Implementação de processos de monitoramento das aprendizagens dos alunos, sob a responsabilidade dos coordenadores, permitindo a análise didática, com os professores, do processo de aprendizagem e dos resultados obtidos a fim de orientá-los quanto a intervenções que podem empreender na sala de aula, na escola e junto às famílias.
 - Estabelecimento de momentos coletivos para o planejamento da alfabetização e do letramento de modo sistemático, com o apoio da coordenação e dos pares, com base nos resultados de avaliações internas e externas, no monitoramento das aprendizagens e na reflexão das práticas pedagógicas implementadas.
 - Implementação de alternativas pedagógicas compatíveis com as condições das famílias e dos profissionais da escola para promover aprendizados necessários para crianças que se encontram em risco de não se alfabetizarem ao final do ciclo, tais como tutorias, oficinas, recuperação paralela, caderno de atividades complementares etc.

– Fomento da comunicação contínua pelo professor com cada criança, de modo objetivo e claro, sobre como está se saindo em relação ao aprendizado. Durante as aulas, é fundamental compartilhar os objetivos das atividades e dar devolutivas aos alunos sobre como se saíram e o que podem fazer para se aprimorar, para que cada um possa regular seu processo de aquisição do conhecimento. Após as avaliações internas ou externas, é preciso apresentar os resultados de modo comprehensível. Se houver algum ponto que necessite de reforço, vale sugerir atividades que possam realizar com autonomia ou com apoio dos familiares, de modo a aprimorar o aprendizado.

– Estabelecimento de canais de comunicação com as famílias de modo objetivo e claro sobre o desempenho dos filhos, de forma permanente e também após a realização de avaliações internas ou externas.

- Para as crianças aprenderem é preciso garantir momentos específicos, motivo pelo qual é fundamental projetar a distribuição e o manejo do tempo com vias a maximizar o tempo atribuído aos processos de ensino e de aprendizagem para a escola, para cada ano/ciclo e aulas. Essa arquitetura depende, em grande medida, da ação de coordenadores e professores, nesse sentido, indica-se:

- Maximização do tempo de ensino com a organização de quadros com o horário de aulas e a distribuição das disciplinas e exposição deles em ambientes na rotina escolar.

- Organização de fluxos de professores entre turmas, de modo a não dispensar um longo período na mudança de ambiente pelos alunos e no início das aulas ou, ainda, subtrair tempo de ensino antecipando a saída dos alunos da escola.

- Uso de um quadro de avisos na porta das salas de aula e da sala dos professores e em outros locais visíveis, alertando sobre a importância de evitar interrupção das aulas para comunicação de recados por funcionários e pela coordenação.

- Priorização do uso do orçamento da escola para aquisição e manutenção de recursos pedagógicos diversos e de qualidade, tais como jogos pedagógicos, acervo de literatura e tecnologias, além de subsídios para a ação docente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (Coord). **Cotidiano das escolas:** entre violências. Brasília: Unesco, 2006.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas.** Brasília: Unesco, 2003.
- ALBUQUERQUE, E. B.; MORAIS, A.; FERREIRA, A. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, mai-ago 2008.
- ALVES, F.; FRANCO JR., F. C. J.; RIBEIRO, L. C. Q. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Org.). **A Cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital; Montevideu: Ippes, 2008.
- ALVES, L. et al. Desigualdades socioespaciais e concorrência entre professores por escolas. In: Reunião nacional da Anped, 36., Goiânia, 2013. **Anais...** Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: <www.anped.org.br/biblioteca/item/desigualdades-socioespaciais-e-concorrencia-entre-professores-por-escolas>. Acesso em: 26 nov. 2019.
- ALVES, L. et al. Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, jun. 2014.
- ALVES, M. T. G. Dimensões do efeito das escolas: explorando interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista** [online]. 2007, n. 45 [citado 2019-01-31]. Disponível em: <dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000100003>. Acesso em: 26 nov. 2019.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J.F.; XAVIER, P. F. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013. In: **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 04, n. 07, jan-jun, 2016. Disponível em:<<http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/181>>. Acesso em: 26 nov. 2019.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** In: Os gêneros do discurso: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, M. L. de O. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à Sociologia da escola brasileira.** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHOLO, T. L. Measuring between-school segregation in an open enrollment system: the case of Rio de Janeiro. **Journal of School Choice: International Research and Reform**, v. 7, n. 3, 2013.

BARTHON, C.; MONFROY, B. Les espaces locaux d'interdépendance entre collèges: l'exemple de La ville de Lille. **Espace, Populations, Sociétés**, Paris, v. 3, 2005.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português:** discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, A.; CARVALHO-SILVA, H. **Família, escola, território vulnerável.** São Paulo: Cenpec, 2013.

BATISTA, A. A. G. et al. Esforços educativos de mães em um território vulnerável [Posfácio]. In: BATISTA, A. A. G.; CARVALHO SILVA, H. H. **Família, escola, território vulnerável.** São Paulo: Cenpec, 2013.

BAÚ, L. B. **A indisciplina e o processo de ensino aprendizagem: um estudo no ensino fundamental.** 2011. Dissertação (Mestrado), Universidade Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

BECKER, H. S. The career of the Chicago public school teacher. **American Journal of Sociology**, v. 57, n. 5, mar. 1952.

BEN AYED, C. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da Sociologia das desigualdades escolares? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, jul-set 2012.

BEN AYED, C.; BROCCOLICHI, S. Quels liens entre réussite scolaire, inégalités sociales et lieu de scolarisation?. **Revue Ville École Intégration Diversité**, n. 155, dez. 2008.

BEN AYED, C.; POUPEAU, F. École ségrégative, école reproductive. **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**, Paris, n. 180, dez. 2009.

BERNAL, R. F. Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 53, 2007.

BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. de. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes:** uma análise em painel dos dados do Saeb. Brasília: MEC-Inep, 2007. Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/atributos_escolares_desempeno_brasil.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2013.

BONAMINO, A., COSCARELLI, C., FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e PISA. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 81, 2002. Disponível em: cedes.unicamp.br. Acesso em: 28 jan. 2012.

BORDENAVE, J. E D. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, P. (coord.). **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Coord.). **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Inep. **Censo Escolar**. 2007a. Disponível em: <portal.inep.gov.br/basica-censo>. 2007a. Acesso em: set. 2011.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012a). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano I: unidade 1. Brasília: MEC-SEB.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012b). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formador do professor alfabetizador: caderno de apresentação: ano I: unidade 1. Brasília: MEC-SEB.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012c). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano II: unidade V. Brasília: MEC-SEB.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012d). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano I: unidade II. Brasília: MEC-SEB.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC-SEF, 1997.

BRASIL. **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. INEP/UNESCO, jun. 2007.

BRASIL. **Saeb**: Sistema de Avaliação da Educação Básica. 2007b. Disponível em: <portal.inep.gov.br/>. Acesso em: set. 2011.

BRAVO, M. H. A.; VÓVIO, C.; RIBEIRO, V. M. Violência e indisciplina em uma escola território vulnerável: análise exploratória de relatos de livros de ocorrência. In: Encontro regional da Anpae sudeste, 9; Encontro estadual da Anpae São Paulo, 13, 2014, São Paulo. **Anais do XI Encontro estadual da Anpae**. São Paulo: ANPAE-SP, 2014.

BRECHES, B. **Formação continuada em uma escola de território vulnerável do município de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRECHES, B. et al. Procedimentos metodológicos para se eleger categorias de análise baseadas em referências teórico-conceituais. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 8, n. 22, nov. 2018.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre efeito-escola e efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003.

BROCCHOLICHI, S.; VAN ZANTEN, A. **Espaces de concurrence et circuits de scolarisation**: l'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. Les Annales de La Recherche Urbaine, n. 75, mar. 1996.

BROOKE N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRUEL, A. L.; BARTHOLO, T. L. Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, mai-ago, 2012.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). 2009. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione. Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula, 2009.

CAPOS, M. M. et al. A Contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011.

CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito**: uma perspectiva longitudinal. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CAROLL, J. B. A model of school learning: progress of an idea. In: ANDERSON, W. **Time and school learning**: theory, research and practice. London: Croom Helm, 1984.

CARVALHO, M. E. P. de. Entre a escola e a família: a instituição informal do reforço escolar. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (orgs.). **Família e escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO-SILVA, H. et al. A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: o caso das mães protagonistas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, no prelo.

CENPEC. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo. **Informe de Pesquisa**, São Paulo, n. 3, nov. 2011.

CERDAS, L. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012.

CHARTIER, A. M. Apresentação. In: CARDOSO, J. C. **A socioconstrução do texto escrito**: uma perspectiva longitudinal. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHAVÉZ, L. E. V. Los negros no son buenos para las matemáticas: ideologías raciales y prácticas de enseñanza de las matemáticas en Colombia. **Revista CS**, Santiago de Cali, n. 16, mai-ago, 2015.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, jan-mar, 2007.

CLOTFELTER, C.; LADD, H. F.; VIGDOR, J. L. Teacher mobility, school segregation, and pay-based policies level the playing field. **Education Finance and Policy**, v. 6, n. 3, summer 2011.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORREIA, C. **O que se ensina quando se ensina língua portuguesa no ciclo de alfabetização**: um olhar sobre o ensino do sistema de escrita alfabetico em escolas situadas em territórios vulneráveis. Relatório [Iniciação Científica]. Unifesp, 2017.

COSTA, A. F.; LOPES, J. T. **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior**: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas. Relatório final. Lisboa: Programa de Promoção do Sucesso Escolar e Combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior (MCTES), 2008.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. **Escolha, estratégia e competição por escolas públicas**: pensando a ecologia do quase mercado escolar. In: Encontro Anual Da Anpocs, 33., 2009, Caxambu. Anais... São Paulo: Anpocs. v. 1.

_____. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, mai-ago 2012.

_____. Quase mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, jan-abr 2011.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. São Paulo: Instituto Piaget, 2002.

CRESWELL, J. W. (2007). **Projeto de pesquisa.** Métodos quantitativos, qualitativos e mistos. Porto Alegre: Artmed.

DE CERTEAU, M. **L’Invention du quotidien**, 1. Arts de faire et 2. Habiter, cuisiner. Éd. établie et présentée par Luce Giard. Gallimard: Paris, 1990.

DELVAUX, B. Méthode de définition des espaces d'interdépendance entre écoles. Les **Cahiers du Cerisis**, n. 24, jan. 2005.

DELVAUX, B.; VAN ZANTEN, A. Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. **Revue Française de Pédagogie**, n. 156, jul-set 2006.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em:< www.dicio.com.br/empatia/>. Acesso em: 6 maio 2014.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 17, mai-ago 2001.

_____. **Le Déclin de l'institution.** Paris: Seuil, 2002.

_____. **Faits d'école.** Paris: EHESS, 2008.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

_____. **Qu'est-ce que la sociologie?** Paris: Éditions de l'Aube, 1991.

_____. **Mozart:** sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ERNICA, M. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. **Informe de Pesquisa**, São Paulo: Cenpec, n. 5, out. 2012.

ERNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 24, n. 146, mai-ago 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/16.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, mai-ago 2008.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. (1985). **A psicogênese da língua escrita.**

Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FONSECA, G. L de. **Produção textual: o que se ensina em turmas de 3º ano em escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2016.

FREITAS, L. C. A Internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 80, set. 2002.

FUNDAÇÃO IBGE. **Censo demográfico 2000**. 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=censo+demogr%C3%A1fico+2000>. Acesso em: 26 nov. 2019.

GADOTTI, M. **Comunicação docente, ensaio de caracterização da relação educadora**. São Paulo: Loyola, 1985.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, 2003.

_____. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan-jun 2003.

GEWIRTZ, S.; BALL, Stephen J.; BOWE, R. **Markets, choice and equity in education**. Buckingham: Open University Press, 1995.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, mar-abr 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <[www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf](http://ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2019.

GRAVA, N.M.V. **Compreensão dos professores alfabetizadores acerca dos processos da construção da escrita no 1º ano do ensino fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Blumenau/Blumenau, 2012.

GVIRTZ, S., LARRONDO, M. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In A. C. V. Mignot (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

HAM, C.; HILL, M. **The policy process in the modern capitalist state**. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1993.

HANUSHEK, E. A. et al. Why public school lose teachers. **The Journal of Human Resources**, v. 39, n. 2, spring 2004.

_____. **The market for teacher quality.** NBER Working Paper n. 11154, 2005. Disponível em: <<https://www.nber.org/papers/w11154>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

HANUSHEK, E. A.; RIVKIN, S. G. Teacher quality. In: HANUSHEK, E. A.; WELCH, F. (Ed.). **Handbook of the economics of education.** v. 2. Amsterdam: North Holland, 2006.

HILL, H.C. Understanding Implementation: Street-Level Bureaucrats Resources for Reform. **Journal of Public Administration Research and Theory**, Vol. 13, n. 3, 2003.

HOFFMANN, J. A avaliação e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores.** São Paulo: Artmed, 2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional de alfabetização (ANA), 2014.

INEP. Ideb Escola 2015. Disponível em: <idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35055591#grafico-comparacao>. Acesso em: 26 nov. 2019.

INEP. Ideb Escola 2016. Disponível em: <ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 26 nov. 2019.

Inep. **Microdados da Prova Brasil 2007.** Base de dados.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação.** 22.ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

JARES, J. **Educar para a paz em tempos difíceis.** São Paulo: Palas Athena, 2007.

KASMIRSKI, P. R. **Mobilidade de professores na rede estadual paulista.** 2012. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica)–Programa de Pós-Graduação em Economia, Departamento de Economia, Faculdade de Economia e Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KATZMAN, R. Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades. **Cepal.** Oficina de Montevideo, 1999.

KATZMAN, R. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social.** México: BID-BIRF-Cepal, 2000.

_____. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos.

Revista de la CEPAL, n. 75, dez. 2001.

KOSLINSKI, M. C.; COSTA, M. Competing for public schools in Rio de Janeiro: reflexions on a hidden quas-market. In: **Penser Les Marches Scolaires**, 2009, Genève. Genève: Rapp, Université de Genève, 2009.

KOWARICK, L. **Viver em risco**: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. São Paulo: Ed. 34, 2009.

LABOV, W. **Le parler ordinaire**: la langue dans les ghettos noirs États-Unis. Paris: Minuit, 1978.

LAHIRE, B. Diferenças ou desigualdades: que condições sócio-históricas para a produção de capital cultural? **Fórum Sociológico**, n. 18, Disponível em: <forumsociologico.fcsh.unl.pt/PDF/FS18-Art.8.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2019.

LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **La culture des individus**: dissonances culturelles et distinction de soi. Paris: Editions la Découverte, 2004.

_____. **Portraits sociologiques**: dispositions et variations individuelles. Paris: Nathan, 2002.

_____. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefer. São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, dez. 2007.

LEAL, L. de F. V. **Trajetória escolar, texto escrito e classe social: um estudo longitudinal**. 1999. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem socio-lógica. São Paulo: Cortez, 2003.

LIPSKY, M. **Street-Level Bureaucracy - Dilemmas of the Individual in Public Services**. Original edition published in 1980. New York: Russell Sage Foundation, 2010.

LOMÔNACO, B. P.; GARRAFA, T. C. A Complexidade da relação escola-família em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec**, n. 6, p. 27-38, jan-jun 2006.

LOTTA, G. **Agentes de implementação**: um olhar para as políticas públicas. Apresentado GT: Políticas Públicas, no 6º Encontro da ABCP, de 27 de julho a 1º de agosto de 2008.

_____. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de PP: entre o controle e a discric. In: FARIA, C.A (org). **Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática**. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2012.

MALOUTAS, T. Efeitos de vizinhança e desempenhos escolares. In: VAN ZANTEN, A. (Org.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARCUCCI, F. **A educação nas grandes metrópoles**: ensino de Língua Portuguesa em São Miguel Paulista. 2015. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos: Unifesp, 2015.

MARCUCCI, F. et al. **Gestão do tempo e oportunidades de aprender na metrópole de São Paulo**: uma análise de duas escolas situadas em territórios vulneráveis (no prelo).

MARREIROS, R. S. A. **Dos métodos de alfabetização às práticas das professoras**: um percurso a ser desvelado. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

MARTINIC, S. El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, abr-jun 2015. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0479.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

MARTINIC, S.; VERGARA, C.; HUEPE, D. **Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases**: un estudio de casos en Chile. Campinas: Pro-Posições, v. 24, n. 1, abr. 2013.

MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MAURIN, É. **Le ghetto français**: enquête sur le séparatisme social. Paris: Seuil, 2004.

MENDES, A. **Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos**. 2009. Tese [Doutorado], USP, São Paulo, 2009.

MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Ed. UER, 2008J.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORDUCHOWICZ, A. **Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes**. Série Prel documentos, n. 23, jun. 2003. Disponível em: <www.oei.es/docentes/articulos/carreras_incentivos_estructuras_salariales_docentes_morduchowicz_portugues.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2013.

MOORE, R. Capital. In: GRENFELL, M. (Ed.). **Pierre Bourdieu**: key concepts. Stocksfield, UK: Aucumen, 2008.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. (Conferência proferida durante o Seminário Alfabetização e letramento em debate, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do MEC, em 2006.

NEVES, L. F. da. **Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

NOGUEIRA, C. M. M. et al. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar: um estudo com famílias de alunos da rede pública de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, no prelo.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, A. C. P. de; CARVALHO, C. P. de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230015, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa sobre uma Cultura de Paz**. Resolução aprovada por Assembleia Geral em 6 de outubro de 1999, nº 53/243. Disponível em: <www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/rec/dudh/documentos/declaracao-paz.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico**. Bragança Paulista, v. 18, n. 3, set-dez 2013.

PADILHA, F. et al. Efeito do território sobre as desigualdades escolares: mudanças no caso de São Miguel Paulista de 2007 a 2009. **Revista Olh@res**, Guarulhos, Unifesp, v. 1, n. 2, 2013.

_____. As Regularidades e exceções no desempenho no Ideb nos municípios. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 51, jan-abr 2012.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1/2, 1992.

_____. **A produção do fracasso: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERONA, N. B.; ROCCHI, G. I. Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. **Kairós**, v. 5, n. 8, 2º sem. 2001. Disponível em: <www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k08-08.htm>. Acesso em: 10 out. 2013.

PELIZZOLI, M. L. Introdução à Comunicação Não Violenta (CNV): reflexões sobre fundamentos e método. In: PELIZZOLI, M. L. (Org.). **Diálogo, mediação e justiça restaurativa**. Recife: Edufre, 2012. Disponível em: <www.recantodasletras.com.br/artigos/4308273>. Acesso em: 27 maio 2014.

PFEFFER, J.; SALANCIK G. R. **The external control of organizations**. New York: Harper and Row Publishers, 1978.

PINHEIRO, D. R. **O ensino do sistema de escrita alfabetico e ortografia no ciclo de alfabetização: um estudo sobre as atividades de 3º ano de escolas de território vulnerável**. 2017. Monografia (de Graduação) -Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

PORTES, É. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. 2001. Tese [Doutorado], UFMG, Belo Horizonte, 2001.

PORTO, G. C., PERES, E. Concepções e práticas de alfabetização vistas através de cadernos escolares. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 40, 2011.

POUPEAU, F. Sociologias do evitamento escolar: espaços de concorrência e recursos das famílias. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). **Dicionário da educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PRADA, A.; KLEPACZ, D. **Documentos de estágio de observação**. São Paulo: PUC-SP, 2012.

QEd. Disponível em: <<http://dados.gov.br/aplicativo/qedu>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

RESENDE, T. de F. et al. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, out-dez 2011.

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1.

RIBEIRO, L. C. Q. Desigualdades de oportunidades e segregação residencial: a metropolização da questão social no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 59, mai-ago 2010.

RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Org.). **A Cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital; Montevidéu: Ippes, 2008.

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

_____. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. **EURE**, Santiago, v. 35, n. 106.

RIBEIRO, V. M. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo**. 2012. Tese [Doutorado]. USP, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, V. M. & VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. Le sens de l'expérience scolaire **Educar em Revista** [online], v. 33, n. esp. 2, 2017.

ROCHEX, J.-Y. **Le sens de l'expérience scolaire**. Paris: PUF, 1995.

RODRIGUES, J. do N. & RANGEL, M. O ensino do texto escrito segundo professores de Língua Portuguesa de escolas públicas de Niterói (RJ): a disparidade teoria-prática. **Calidoscópio**, v. 15, 2017.

ROJO, R. H. R. Prefácio. In C. J. Cardoso. **A socioconstrução do texto escrito**: uma perspectiva longitudinal. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábolas Editorial, 2009.

ROMANELLI, G. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.

RONFELDT, M. et al. **How teacher turnover harms student achievement**. Working Paper 17176, National Bureau of Economic Research, 2011. Disponível em: <www.nber.org/papers/w17176>. Acesso em: 5 maio 2012.

ROSENBERG, M. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** São Paulo: Ágora, 2006.

RUOTTI, C.; ALVES R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola:** um guia para pais e professores. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SÁ, C.F.; PESSOA, A.C.R. **Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, jan-abr 2016.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em Eficácia Escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAMPAIO, B. & GUIMARÃES, J. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Economia Aplicada**, v. 13, n. 1, Ribeirão Preto, 2009.

SANT'ANA, M. J. G. O Papel do território na configuração das desigualdades educacionais: efeito escola e efeito vizinhança. In: CARNEIRO, S. M. S.; SANT'ANA, M. J.G.. (Org). **Cidade:** olhares e trajetórias. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SANTOS, C. F., MENDONÇA, M., & CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In SANTOS C. F.; MENDONÇA M.; CAVALCANTI M. C. B. **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 40.290, de 31/08/1995. Dispõe sobre a realização do censo escolar, no âmbito do Estado. **Diário Oficial do Estado,** São Paulo: Imprensa Oficial, ago. 1995.

SÃO PAULO (Estado). **Normas gerais de conduta escolar:** sistema de proteção escolar. São Paulo: **Secretaria da Educação**, 2009.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação.** Resolução SE nº 52, de 14/08/2013. Disponível em: <drhu.edunet.sp.gov.br/eventos/arquivos/RESOLU%C3%A7%C3%A3O%20SE%202013%20de%2014-8-2013%20PERFIS%20PARA%20CONCURSO.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação.** Resolução SE nº 56, de 14/10/2016. Disponível em: <siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM?Time=11/05/2019%2018:20:36>. Acesso em: 11 maio 2019.

SÃO PAULO. Fundação Seade. **Informações dos distritos da capital.** 2011. Disponível em: <www.seade.gov.br/produts/distritos/>. Acesso em: set. 2011.

SÃO PAULO. Fundação Seade. **IPVS**: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social. 2004. Disponível em: <www.seade.gov.br/projetos/ipvs/>. Acesso em: set. 2011.

SÃO PAULO. Fundação Seade. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 20, n. 1, jan-mar, 2006.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 49.796, de 22/07/2008. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**.

SÃO PAULO (Município). Edital de Abertura de Inscrições e de Procedimentos dos Concursos de Remoção 2011 dos profissionais de educação e de titulares de cargos de diretor de equipamento social, auxiliar de desenvolvimento infantil e especialista em informações técnicas, culturais e desportivas. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**: Poder Executivo. São Paulo, SP, 2011.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 11.229, de 26/06/1992. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 14.660, de 16/12/2007. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**.

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 647 de 25 de janeiro de 2008. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**.

SÃO PAULO (Município). Portaria n. 3.008, de 19/05/2014. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**.

SÃO PAULO (Município). Portaria n. 6.448/13 de 14/10/2013. **Diário Oficial do Município de São Paulo**.

SÃO PAULO (Município). Portaria conjunta Secretaria Municipal de Educação/Secretaria Estadual de Educação nº 5.550, de 22/10/2010. **Diário Oficial do Município de São Paulo**.

SÃO PAULO (Município). Projeto de Lei nº 421/2011, de 25/08/2011. Dispõe sobre a transferência compulsória de alunos para outra unidade escolar. **Diário Oficial da Cidade São Paulo**.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Des objets enseignés en classe de français**: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009. Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

SETUBAL, M. A. Os Desafios de uma educação de qualidade em comunidades de alta vulnerabilidade. **Cadernos Cenpec**, n. 6, jan-jun, 2006.

SILVA, C.R.A. **O livro didático de alfabetização**: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita.

2012. Dissertação (Mestrado em Educação). UFP, 2012.

SOARES, J. F.; RIGOTTI, J. I. R.; ANDRADE, L. T. As Desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Org.). **A Cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital; Montevidéu: Ippes, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa:** uma abordagem pragmática. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, I. A. de C. **Tempos enredados:** teias da condição professor. 1998. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2015.

TORRES, H. G. et al. Educação na periferia de São Paulo: ou 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, Paperj, Ippes, 2008.

TORRES, H. G.; FERREIRA, M. P.; GOMES, S. Educação e segregação social: explorando as relações de vizinhança. In: MARQUES, E.; TORRES, H.G. (Org.). **São Paulo:** segregação, pobreza e desigualdade. São Paulo: Senac, 2005.

Universidade de São Paulo. Núcleo de Estudos da Violência. **Cidadão:** guia de direitos. 2011. Disponível em: <www.guiadedireitos.org>. Acesso em: out. 2011.

VAN ZANTEN, A. Compétition et fonctionnement des établissements scolaires: les enseignements d'une enquête européenne. **Revue française de pédagogie**, n. 156, jun-set, 2006.

_____. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, set-dez 2005.

VAN ZANTEN, A; GROSPIRON, M.F. Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles: fuite, adaptation et développement professionnel. **VEI Enjeux**, n. 124, mar. 2001.

VASCONCELOS, C. E. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

VIÑAO FRAGO, A. Os cadernos como fonte histórica: aspectos metodológicos e históriográficos. In: A. C. V. Mignot (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

VIÑAO FRAGO, A. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1900-1936). **Historia de la Educación**, n. 16, 1997.

YAIR, G. School organization and market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. **British Journal of Sociology of Education**, v. 17, n. 4, 1996.

ZAGO, N. Prolongamento da Escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (orgs.) **Sociologia da Educação**. São Paulo: Vozes, 2007.

SOBRE OS AUTORES

Antônio Augusto Gomes Batista

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Fae/UFMG) e coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) entre 2011 e 2018.

Bryann Breches

Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e agente comunitário de Saúde de Campos do Jordão.

Claudia Lemos Vóvio

Professora Associada do Departamento de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência e Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Caroline dos Santos Correia

Graduanda de Letras pela Unifesp.

Deise Pinheiro

Licenciada em Pedagogia pela Unifesp.

Débora Oliveira Diogo

Mestre em Educação pela Unicid. Diretora de escola da rede estadual de São Paulo.

Fernanda Marcucci

Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Unifesp, mestre em Ciências pelo mesmo Programa de Pós-Graduação e licenciada em Pedagogia na Unifesp.

Fernando Henrique Eduardo Guarnieri

Doutor em Ciência Política pela USP e professor no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Iesp/Uerj). Colaborou com o Cenpec nos estudos referentes à pesquisa Interdependência competitiva entre escolas em 2017.

Frederica Padilha

Mestre em Economia Internacional e Desenvolvimento pela Université Paris Dauphine e doutora em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atuou no Cenpec de 2009 a 2013 – entre 2011 e 2013, na Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas.

Gabriela Thomazinho

Mestre em Educação pela USP. Atualmente atua como consultora do Imagem da Vida. Colaborou com o Cenpec nos estudos referentes à pesquisa Interdependência competitiva entre escolas em 2017 e 2018.

Gleice Fonseca

Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Unifesp e licenciada em Pedagogia pela Unifesp. É professora da rede municipal de São Paulo.

Hamilton Harley de Carvalho-Silva

Mestre e doutor em Educação pela USP. Atuou no Cenpec de 2006 a 2013 – entre 2011 e 2013, na Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas.

Hivy Damasio Araújo Mello

Doutora em Sociologia pela Unicamp, onde realiza estágio pós-doutoral e mestre em Administração pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas - EAESP/FGV.

Joana Buarque de Gusmão

Mestre em Educação pela USP. É coordenadora de Pesquisas da Diretoria de Pesquisa e Avaliação do Cenpec.

Luciana Alves

Mestre em Educação pela USP. Atua como coordenadora de Pesquisa e Extensão no Instituto Sumaré de Educação Superior (Ises). Foi colaboradora da Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec entre 2011 e 2014.

Márcia Regina Saltini

Mestre em Educação pela Unicid. Professora e Coordenadora Pedagógica de escola da rede particular de ensino no município de São Paulo.

Mauricio Ernica

Cientista social (USP), mestre em Antropologia Social (Unicamp) e doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP, com parte da pesquisa desenvolvida na Universidade de Genebra). É professor da Faculdade de Educação da Unicamp. Atuou no Cenpec de 1995 a 2012.

Natália Tripoloni Tangerino Silva

Mestre em Educação pela Unicid. Professora nas séries iniciais do ensino fundamental na Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso.

Patricia Vechiatto

Bacharel e licenciada em Português (USP) e professora de escola da rede particular de ensino no município de São Paulo.

Paula Kasmirski

Doutora em Economia pela Escola de Economia de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), e mestre em Teoria Econômica pela USP.

Taila Carvalho Ebizer

Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Unifesp e licenciada em Pedagogia pela Unifesp.

Thabita Aline Biazon Lopes

Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Unifesp e licenciada em Pedagogia pela Unifesp.

Vanda Mendes Ribeiro

Doutora em Educação pela USP, com estágio sanduíche na Universidade de Genebra. Mestre em Sociologia pela Unicamp. Professora e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) e professora do Programa de Pós-Graduação Formação de Gestores Escolares (Mestrado Profissional) da Unicid.

Silvana Menegoto Nogueira Di Giusto

Mestre em Educação pela Unicid.

Esperamos que este livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato 15,5 x 23,0 cm

1^a Edição Outubro de 2019

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

Este livro dialoga com gestores e professores da Educação Básica sobre problemáticas que dizem respeito ao cenário educacional brasileiro e que mobilizaram os pesquisadores aqui reunidos para os caminhos da investigação científica. Abrange os principais resultados de duas grandes pesquisas. A primeira delas, *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social*, realizada entre 2009 e 2012, numa iniciativa da Fundação Tide Setubal e coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), tendo como parceiros a Fundação Itaú Social, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). A segunda pesquisa, *Interdependência competitiva entre escolas e qualidade das oportunidades educacionais*, derivada da primeira, foi resultado da parceria entre o Cenpec, a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), entre 2013 e 2017, com o apoio da Fundação Tide Setubal e financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O convite é para que todos os interessados numa sociedade mais justa se apropriem desses estudos e reflitam sobre a realidade e o cotidiano das instituições em que atuam.

