

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ALESSANDRA GUIMARÃES RODRIGUES

A BUROCRACIA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE PRESTÍGIO

RIO DE JANEIRO
2017

Alessandra Guimarães Rodrigues

A BUROCRACIA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE PRESTÍGIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato.

Rio de Janeiro
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que tem dado a mim todas as coisas.

Agradeço aos meus pais, Edmilson e Alice. Ela, é a minha amiga, ajudadora e conselheira de todas as horas. Ele, o meu herói, amigo e grande companheiro; espelho que tenho para entender o amor incondicional do meu outro Pai, que está nos céus. Obrigada por projetarem o futuro junto comigo; obrigada pelo amor, pela entrega e por todo auxílio prestado.

Agradeço à minha irmã e amiga Amanda pela presença, pelos mimos e pela companhia nas viagens pelo 457.

Agradeço o apoio de toda minha grande família – Guimarães e Rodrigues; especialmente aos meus mentores, avós João Dias Guimarães (in memoriam), Albonisa Souza Guimarães, José Rodrigues da Silva e Esther Barbosa, e tia Luzinete Guimarães. Reconheço que as sementes que colho hoje também são fruto da plantação de vocês. Reconheço o papel especial dos meus queridos tios, tias, primos e primas – especialmente da Jéssica, que me ensinou o caminho da UFRJ da Praia Vermelha – nessa caminhada. Vocês são a melhor família que eu poderia ter.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato por ter me acolhido tão bem como sua orientanda, pelas significativas aprendizagens construídas enquanto fui sua aluna da graduação e bolsista do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE), e particularmente por seu apoio durante a elaboração desse projeto. Foi muito significativo poder contar com sua disponibilidade, talento e profissionalismo.

Agradeço à Prof. Dra. Silvina Julia Fernández pelo carinho, por sua participação na comissão examinadora desse trabalho e pelas aprendizagens que estabelecemos ao longo do curso da disciplina de Prática em Política e Administração Educacional. Preciso admitir que os extensos roteiros de observação de estágio enriqueceram minhas reflexões, principalmente durante a investigação realizada nessa pesquisa.

Agradeço à Prof. Dra. Maria Comes Muanis por sua participação na comissão examinadora desse trabalho, pelas aprendizagens que construímos juntas e por me receber tão bem no LaPOpE. Agradeço também pelos deliciosos brigadeiros. Eles deixaram nossas tardes mais doces.

Agradeço ao Prof. Dr. Marcio da Costa e a Prof. Dra. Mariane Campelo Koslinski pelos conhecimentos compartilhados nas aulas da graduação e pelas produções que fortaleceram meus estudos.

Agradeço à Prof. Dra. – e também coordenadora do curso de Pedagogia da UFRJ – Ana

Pires do Prado, por seu suporte pedagógico, pelo apoio de suas produções e pelas ricas partilhas que tivemos durante minha participação no LaPOpE.

Agradeço aos amigos Wallace Guimarães, Juliana Guimarães, Layra Fernanda, Matheus Ribeiro, Vinícius Rodrigues, Vitória Rodrigues, Julyanne Rodrigues, Milena Rodrigues, Kelly Cristine Rodrigues, Marcus Vinicius Lima, Keyla Rodrigues, Thayssa Keren, Marcelle Mylena, Caroline Brito, Alexandra Nogueira, Oseas Pedro e Kailanny Nogueira. Vocês são preciosos. Obrigada por serem amigos presentes e por terem tornado essa caminhada mais doce.

Agradeço aos amigos Bianca Dias e Matheus Gonçalves, que diariamente, seja pessoalmente ou por telefone, intercederam por mim e emprestaram tempo, ouvidos, conselhos, abraços e risadas durante minha jornada acadêmica.

Agradeço aos amigos Raquel Lucena e Henrique Rodrigues, que estavam comigo no momento de descoberta da aprovação para a UFRJ e não só antes, mas também durante todo o curso foram grandes incentivadores dessa trajetória.

Agradeço às crianças, que instigaram minha percepção sobre as preciosas etapas do desenvolvimento infantil: Ana Beatriz, Giovanna, Gustavo, João Guilherme, Karolinny, Lucas e Maria Luiza. Desejo que vocês aproveitem a infância e que vocês cresçam e aprendam felizes.

Agradeço ao amigo e namorado Luis Gustavo. Tudo ficou ainda mais bonito com você por perto. Obrigada pela cumplicidade e pelo apoio nesse momento tão especial pra mim.

Agradeço aos meus colegas de curso e às amigas da Faculdade de Educação da UFRJ, que tornaram mais gratificante o dia a dia na universidade; especialmente à Amanda Lamego, Bruna Melonio, Fernanda Biancamanno, Ingrid Fernandes, Lohane Teresa, Rebeca Fagundes, Sara Farias, Rita de Cássia e Stephanie de Souza pela cumplicidade e companheirismo demonstrados desde o início da faculdade.

As revisões da Ingrid Fernandes merecem um parágrafo especial!

Agradeço aos membros do corpo docente da Faculdade de Educação da UFRJ, pelo empenho e por todo o conhecimento que partilhamos e construímos juntos.

Agradeço aos estudantes e educadores que tanto me ensinaram durante os estágios obrigatórios e aos alunos e colegas de trabalho do Colégio Santa Mônica. Vocês enriqueceram minha formação e alegraram os meus dias de trabalho.

Agradeço aos técnicos da UFRJ, pelo suporte, pela gentileza e pelo bom trabalho.

Agradeço a todos os colaboradores do LaPOpE. Obrigada pela parceria e pelo acolhimento. Guardo todos com carinho.

RESUMO

RODRIGUES, A. G. **A burocracia escolar e a construção de uma escola de prestígio**. Rio de Janeiro, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

É possível dizer que devido à estratificação no sistema educacional municipal do Rio de Janeiro, as escolas públicas são diferentes, tanto em desempenho quanto em prestígio. Diante desse quadro, nessa investigação vamos refletir sobre a construção de escolas de prestígio, analisando as medidas que conferem prestígio e avaliam o desempenho escolar; vamos identificar de que forma as famílias – diante de uma oferta escolar diversa – e a gestão das escolas municipais – diante de uma alta procura das famílias por vagas nas escolas mais prestigiadas – fazem uso dos mecanismos formais de escolha escolar, além de procurar perceber se a expectativa das famílias e da direção escolar pode influenciar suas ações efetivas quanto à matrícula dos alunos. A investigação contribui para o debate sobre burocracia e hierarquização escolar e para a análise de implementação de políticas públicas para a educação. A hipótese inicial – baseada na literatura (COSTA & KOSLINSKI, 2008) – é de que há processos internos e externos às escolas, que auxiliam na construção de uma imagem de prestígio, e de que existem mecanismos de segregação escolar em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Para a realização da investigação foram feitas observações etnográficas em uma escola municipal de Ensino Fundamental, considerada como uma escola de alto prestígio em sua região, e também foi realizada uma entrevista em profundidade com a gestora dessa escola. Os dados da pesquisa foram produzidos entre os anos de 2015 e 2017. Ao final da pesquisa, foi possível perceber um processo de construção e manutenção de escolas de prestígio no Rio de Janeiro, aliado a um processo de construção e manutenção de trajetórias escolares, entre as escolas mais e menos prestigiadas. Identificamos a convivência entre regras formais e práticas informais nos processos de escolha e acesso às escolas.

Palavras-chave: Educação, sistemas educacionais, desigualdades educacionais, gestão escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 PRESTÍGIO E DESEMPENHO ESCOLAR	3
1.1 MEDIDAS DE PRESTÍGIO E DESEMPENHO DAS ESCOLAS	3
1.2 PRESTÍGIO E DESEMPENHO COMO PROFECIAS AUTO-REALIZÁVEIS	10
1.3 DILEMAS E PERSPECTIVAS DE ESCOLAS DE ALTO PRESTÍGIO EM SISTEMAS EDUCACIONAIS	20
2 METODOLOGIA	31
3 A ESCOLA ANALISADA	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52

INTRODUÇÃO

Investigações sobre o Sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro indicam que apesar de o acesso ao ensino fundamental estar universalizado, as vagas são distribuídas em escolas não comparáveis, estratificadas em prestígio – correspondente à reputação das instituições, que pode ser boa ou ruim – e desempenho – medido através de testes padronizados (COSTA, 2008; ROSISTOLATO & PIRES DO PRADO, 2013.).

Segundo Costa (2008), como o prestígio das escolas pode estar ligado ao desempenho dos alunos em termos de aprendizado, esses elementos podem estar associados, mas isso não quer dizer que eles sejam equivalentes. Isso porque o desempenho trata-se de uma medida momentânea, ainda que os testes padronizados possam ser aplicados e observados longitudinalmente, enquanto a reputação escolar é construída historicamente por sujeitos sociais em um tempo não curto e está associada a outros elementos.

Com base na pesquisa realizada por Costa (2008) sobre o significado social da escola entre as camadas populares, pode-se dizer que há uma configuração de escolas diferentes para alunos diferentes. O acesso de estudantes a escolas que usufruem de prestígio e reputação distintos desencadeia uma manutenção de desigualdades sociais nas esferas de formação e nas trajetórias educacionais desses indivíduos, o que acaba sendo refletido em um processo de estratificação, em que alunos de escolas públicas de pouco prestígio têm seus campos de possibilidades (VELHO, 2003) reduzidos ao longo de sua trajetória.

As investigações da distribuição de oportunidades educacionais no município do Rio de Janeiro, focando nas análises dos processos de escolha e acesso às escolas do Sistema Municipal de Educação (SME) mostram que os responsáveis escolhem escolas com base em dois critérios que apontam para certa hierarquização e estratificação das escolas: “O primeiro é a escala de desempenho de cada unidade escolar, que nem sempre é conhecida. O segundo, um conjunto de referências de prestígio, que tende a circular nas redes de sociabilidade” (ROSISTOLATO & PIRES DO PRADO, 2013, p.2).

Diante do quadro supracitado, coube indagar: Que medidas indicam o prestígio e o desempenho das escolas? De que forma as famílias e as escolas utilizam os mecanismos formais de escolha e acesso escolar? A expectativa das famílias e da direção das escolas pode influenciar suas ações efetivas quanto à matrícula dos alunos?

Buscando dialogar a partir das questões expostas, a proposta dessa monografia é contribuir para o debate sobre hierarquização escolar, problematizando esse tema e suas demandas, como: mecanismos de acesso e escolha do estabelecimento escolar por parte das

famílias, processos internos às escolas – que propiciam ou limitam as possibilidades de acesso das famílias –, e perspectivas de escolas de alto prestígio em sistemas educacionais.

O objetivo é refletir sobre a coexistência ou a presença de escolas mais prestigiadas que outras em um sistema de educação pública, que é considerado como universal. A hipótese é de que a gestão das escolas da rede municipal tem poder de influência quanto à seleção de seu alunado e que durante o processo de matrícula escolar, as famílias recorrem a critérios de escolha e estratégias de acesso de acordo com seus campos de possibilidades.¹

A literatura de pesquisa que ancora meu estudo engloba os seguintes domínios: prestígio, hierarquia e desempenho escolar; práticas patrimonialistas e clientelistas no contexto brasileiro; escolha e estratégias de acesso a estabelecimentos escolares; seleção de alunos em escolas públicas cariocas e desigualdades educacionais.

Para a realização do objetivo proposto na pesquisa, optamos por selecionar e analisar uma escola municipal de primeiro segmento e PEJA, considerada como uma escola de alto prestígio. Essa escola está localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

Os dados de análise da escola foram produzidos entre os anos de 2015 e 2017, e são oriundos tanto dos relatórios e roteiros de observação que pontuaram minha experiência enquanto estagiária no setor de gestão da instituição, como de observações etnográficas e de entrevistas em profundidade realizadas no período de elaboração dessa pesquisa.

Essa monografia apresenta três capítulos. O primeiro capítulo se dedica a revisão bibliográfica sobre prestígio e desempenho escolar. No primeiro capítulo vamos discutir o tipo de medida utilizada para analisar o prestígio e o desempenho das escolas. Num segundo momento, será utilizada, como recurso analítico, a ideia de prestígio e desempenho como profecias autorrealizáveis. Por último, refletiremos sobre dilemas e perspectivas de escolas de alto prestígio em sistemas educacionais e, por último, vamos descrever e analisar as disputas entre as famílias para o acesso e a permanência nas escolas de maior prestígio.

No segundo capítulo, vamos apontar a metodologia da pesquisa e explicar o contexto de seleção da escola onde a investigação foi realizada. No terceiro capítulo, descreveremos a escola analisada e os dados produzidos através das entrevistas com a diretora.

¹ Segundo Gilberto Velho (2003), campo de possibilidades é entendido como o elenco de alternativas que se apresentam ao indivíduo, decorrentes de um processo sócio-histórico, e influenciam a forma como ele traça seu projeto de vida, encarando os limites da realidade dada e ao mesmo tempo negociando com ela. É possível que o indivíduo modifique seu campo de possibilidades em um processo de metamorfose em que ele produz ressignificações com relação à sua realidade, elaborando novos projetos.

A pesquisa nos permitiu identificar que os gestores das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro têm papel ativo na seleção do alunado e permitiu a reflexão sobre possíveis influências da segmentação escolar na formação dos alunos. Além disso, percebemos que existem alguns elementos que, combinados ou não, podem influenciar o sucesso ou o fracasso das famílias no acesso às escolas escolhidas. Os elementos são os procedimentos formais de matrícula, as práticas informais de escolha e acesso às escolas, o uso de lógicas patrimonialistas e clientelistas no procedimento de escolha e acesso escolar, o grau de inserção das famílias em redes de sociabilidade, o nível socioeconômico das famílias e as expectativas das famílias e da direção das escolas quanto à escolarização dos alunos.

1 PRESTÍGIO E DESEMPENHO ESCOLAR

Embora exista uma oferta universalizada de vagas para o Ensino Fundamental na cidade do Rio de Janeiro, as análises já realizadas no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais – LaPOpE, indicam que na rede existem escolas públicas diferentes tanto em prestígio, quanto em desempenho (COSTA, 2008), configurando um sistema hierárquico de escolas onde as diferentes reputações dessas instituições são reconhecidas pela secretaria municipal, pelos gestores e pelas famílias (COSTA & KOSLINSKI, 2006). Há um conjunto de disputas por vagas nas escolas mais destacadas e nem todos os responsáveis conseguem garantir a matrícula de seus filhos nas instituições de sua preferência.

Diante do recorte apontado, nesse capítulo vamos debruçar na análise dos elementos que conferem prestígio e desempenho escolar, discutindo a presença de escolas “diferentes” em um sistema que deveria ser composto por escolas equivalentes, além de entrar em um debate antropológico sobre expectativas e ações afetivas dos responsáveis e da direção das escolas quanto à escolarização dos alunos.

1.1 MEDIDAS DE PRESTÍGIO E DESEMPENHO DAS ESCOLAS

O conceito de prestígio escolar corresponde à reputação das instituições, que pode ser boa ou má. A medida de prestígio é concedida por reconhecimento social pela população – que cria e compartilha percepções valorativas sobre as escolas–, e influencia os resultados das escolhas escolares. Para ter acesso a essas referências de prestígio das unidades, é preciso estar inserido ou dialogar com as redes de sociabilidade por onde circulam tais informações. (ROSISTOLATO & PIRES DO PRADO, 2013).

Rosistolato & Pires do Prado (2013) destacaram que as classificações de escolas como instituições de boa ou má reputação e as falas sugestivas relacionadas à elas, permeadas por

“ouvi dizer”, influenciam a escolha escolar e os critérios de classificação e se baseiam em questões como limpeza, organização, perfil da direção e o perfil dos alunos.

Ball & Vincent (1998) construíram uma tipologia sobre as escolhas escolares a partir da ideia de conhecimento dos pais quanto às redes de ensino, as escolas e seus desempenhos. Eles apontam dois tipos de conhecimento: O conhecimento quente, coletado a partir de redes de sociabilidade e o conhecimento formal ou frio, relacionado à informação produzida para divulgação pública, que supostamente pode ser usufruída igualmente.

Bell (2009) demonstra que responsáveis de variadas origens sociais usam formas parecidas para escolher escolas para seus filhos. Entretanto, ele ressalta que como as redes sociais desses responsáveis levam ao seu conhecimento informações de várias escolas diferentes, o conjunto de escolas consideradas por eles e a probabilidade de escolherem uma escola de alta performance são diferentes.

Diferentemente da aferição de prestígio escolar, o índice de desempenho escolar é medido através de indicadores educacionais apontados por avaliações externas (nacionais e locais) de larga escala que medem o desempenho do alunado.

Desde a década de 1930, o governo federal utilizou censos educacionais com informações sobre as escolas, mas só em 2007 implementou uma base de dados educacionais para todas as escolas do país. As políticas de avaliação em larga escala foram implementadas no Brasil na década de 1990 e, desde então, o Ministério da Educação introduziu o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto por testes de língua portuguesa e matemática, envolvendo o 5º, 9º e 12º ano da educação básica nos 27 estados brasileiros (BARTHOLO & COSTA, 2016).

Bartholo & Costa (2016) afirmaram que: “Progressively, the majority of the states and many large cities created their own test-based assessment systems.” (BARTHOLO & COSTA, 2016, p.500).²

No Brasil, o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área é o Censo Escolar, levantamento anual que conta com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Ele é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação, e acontece em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação.³

O Censo Escolar abrange a Educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, nas modalidades de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e ensino

² Os autores não citaram o nome dos estados e municípios.

³ Fonte: INEP. Disponível em <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: fev. 2018.

profissionalizante (cursos técnicos, cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional). Além de informações sobre rendimento e movimento escolar, são coletadas características de estabelecimentos de ensino, turmas, alunos, profissionais escolares e em sala de aula.

Os diretores de escolas públicas e privadas devem responder ao Censo Escolar no sistema informatizado de levantamento de dados denominado como Educacenso, que cruza informações de quatro cadastros de dados: Escola, Turma, Aluno e Profissional Escolar.

Indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), taxas de rendimento e de fluxo escolar, distorção idade-série, entre outros, são calculados com base nos dados do Censo Escolar. Além de oferecerem um panorama nacional da educação básica e de referenciar o desenvolvimento de políticas públicas e de programas na área da educação, as informações do Censo Escolar também funcionam como base para o repasse de recursos do governo federal.⁴

Também está em vigor no Brasil, desde 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que hoje é composto por três avaliações externas em larga escala: A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A Aneb e a Anresc/Prova Brasil foram incorporadas ao Saeb em 2005 e a ANA foi incorporada ao Saeb em 2013.⁵

Por oferecer um panorama representativo no âmbito do país, das regiões e dos estados, não há resultado do Saeb por escola e por município. Segundo informações do INEP quanto ao Saeb:

O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. (INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: fev. 2018.)

A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) é amostral e abrange alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, urbanas ou rurais, com mais de 10 alunos. Em conjunto com a avaliação censitária da Anresc/Prova Brasil, permite seguir o padrão de avaliação da educação básica efetuada até 2003 pelo Saeb, tendo como objetivo mensurar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação

⁴ Fonte: INEP. Disponível em <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: fev. 2018.

⁵ Fonte: INEP. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: fev. 2018.

básica brasileira. Os resultados das etapas e dependências administrativas avaliadas exclusivamente pela Aneb são apresentados por estados, para regiões geográficas e por dependência administrativa (pública e privada), localização (urbana e rural) e área (capital e interior).⁶

As escolas a serem avaliadas pela Aneb são escolhidas por sorteio, considerando os seguintes elementos: Dependência administrativa (pública [federal, estadual e municipal e privada]; Unidade da Federação (estados); Localização (urbana e rural); Área (capital e interior) e porte (pequena: 1 ou 2 turmas, grande: 3 ou mais turmas).

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), ou Prova Brasil, é uma avaliação censitária que ocorre de dois em dois anos a nível municipal, objetivando aferir a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. Ela avalia as habilidades em Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas), mas se diferencia do Saeb por só avaliar as escolas públicas localizadas em área urbana, por só avaliar alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e por ser uma avaliação quase universal, tendo em vista que todos os alunos dos anos avaliados, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova. Essa prova apresenta resultados para cada escola participante e também para as redes de ensino em geral.⁷

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa de caráter censitário, que avalia os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (com foco em leitura e escrita) e Matemática (com foco em resolução de problemas) dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Quando a escola é multisseriada, a ANA é aplicada a uma amostra. As provas demonstram três tipos de resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Além dos testes de desempenho, a ANA apresenta o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola e também produz indicadores que contribuem para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, analisando as condições de escolaridade que o estudante teve, ou não, para desenvolver a aprendizagem. Essa avaliação visa indiciar as condições de oferta de ensino, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino e para a redução das desigualdades.⁸

⁶ Fonte: INEP. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-aneb>>. Acesso em: fev. 2018.

⁷ Fonte: INEP. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc>>. Acesso em: fev. 2018.

⁸ Fonte: INEP. (Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: fev. 2018.).

A partir dos dados do Censo Escolar sobre rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono, transferência, falecimento) escolar e com base nas médias de desempenho fornecidas pelo Saeb, é realizado o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para os estados e para o país.⁹

O Ideb serve de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE), do Ministério da Educação. Ele fornece um índice de aprendizado que varia de 0 a 10 (quanto maior, melhor o índice de aprendizado) e também apresenta dados de fluxo escolar, que geram um valor de fluxo de 0 a 1 (quanto maior, menor o índice de reprovação).

A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões. Por exemplo, se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem que eles tenham aprendido, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

As metas projetadas são apresentadas, desde 2007, a cada dois anos e variam de acordo com cada unidade, rede e escola. Elas têm o objetivo de fazer com que o Brasil alcance a média de 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

As metas projetadas a partir do Ideb são apresentadas, desde 2007, a cada dois anos e variam de acordo com cada unidade, rede e escola. Elas têm o objetivo de fazer com que o Brasil alcance a média de 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

O QEdu analisou três parâmetros em relação ao Ideb para facilitar a compreensão da situação de cada escola com relação a esse indicador. A combinação de três parâmetros mostra se o desempenho da escola no Ideb é preocupante ou se a escola está caminhando rumo à meta de 2021: (1) Se a escola atingiu a meta prevista para 2013; (2) Se cresceu o Ideb em relação a 2011 e (3) Se já chegou ao valor de referência 6,0.

A partir da análise desses parâmetros, as escolas foram divididas em quatro classificações de situação: (1) Alerta, (2) Atenção, (3) Melhorar e (4) Manter. A seguir, podemos observar a descrição dessas classificações:

Alerta: Escolas em situação de alerta não cresceram o Ideb, não atingiram sua meta e estão abaixo de 6,0. Têm o desafio de crescer para atingir as metas planejadas.

Atenção: Escolas em situação de atenção não foram bem em dois critérios entre os três analisados. Têm o desafio de crescer para atingir as metas

⁹ Fonte: INEP. (Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/consulta-ideb>>. Acesso em: fev. 2018.)

planejadas.

Melhorar: Escolas que podem melhorar cresceram o Ideb e atingiram a sua meta. Têm o desafio de manter o crescimento do índice para atingir as metas planejadas e superar o 6.0.

Manter: Escolas que devem manter sua atual situação cresceram o Ideb, atingiram a sua meta e superou o 6.0. Têm o desafio de manter o crescimento do Ideb para garantir o aprendizado de todos os alunos.

(QEdu. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/como-usar/ideb/situacao-das-escolas/>>. Acesso em: fev. 2018.)

Segundo Bartholo & Costa (2016) há duas principais correntes de opinião sobre os sistemas de avaliação: De um lado estão aqueles que afirmam discordar dos sistemas de avaliação, com base em argumentos políticos e ideológicos, como por exemplo, o argumento de que esses sistemas caracterizam um nivelador social muitas vezes superficial, incapaz de retratar a realidade das escolas, causando também estresse no âmbito profissional e o argumento que contesta o oportunismo do grande mercado de pacotes de avaliação educacional; De outro lado estão aqueles que entendem a criação dos sistemas de avaliação como um grande avanço que vai ajudar o enfrentamento dos desafios da educação brasileira.

Segundo Costa & Koslinski (2011):

As avaliações de aprendizagem em larga escala floresceram em paralelo a iniciativas políticas que propõem resolver problemas crônicos dos sistemas de ensino por meio do estímulo à competição, recorrendo à sinalização emitida pela avaliação como estímulo à concorrência entre estabelecimentos e entre “consumidores”. No entanto, os grandes sistemas de avaliação educacional não se têm prestado apenas a esse uso, pois também podem instruir políticas públicas (...). (COSTA & KOSLINSKI, 2011, p.249).

Enquanto o prestígio é fruto de uma reputação edificada em um período extenso e relacionada a outros elementos constitutivos, o desempenho escolar é uma medida momentânea – ainda que sua aplicabilidade e valor possam ter longo prazo – de testes padronizados, e por isso não deve ser encarado como correspondente ao prestígio escolar, mas a despeito disso, existe uma relação estreita entre ambos os elementos (COSTA, 2008).

Segundo Costa, Pires do Prado e Rosistolato (2012), os apontamentos de prestígio tendem a coincidir com os rankings das avaliações de desempenho escolar na medida em que prestígio e desempenho são fatores influenciados pelas condições socioeconômicas dos alunos de cada escola. Eles afirmam também que ambos os fatores acabam sendo articulados com critérios de escolha escolar, que se combinam com estratégias de acesso empregadas por responsáveis no processo de matrícula dos filhos em escolas públicas.

Estudos que investigam o desempenho escolar apontam também que o prestígio das escolas tem uma forte relação com sua capacidade de promover o ensino e a aprendizagem. E nesse sentido, a alocação dos alunos em escolas de maior ou menor prestígio influencia o desempenho dos alunos em termos de aprendizado.

Em 2006 foi realizado um *survey* com alunos de seis escolas das zona norte, sul e Grande Tijuca. Em cada região foi selecionada uma escola com bom prestígio e outra escola com mau prestígio. A proposta desse trabalho foi problematizar a oposição entre as zona norte e sul e considerar a região da Grande Tijuca como objeto de comparação (COSTA & KOSLINSKI, 2011, 2006). O *survey* fez parte de uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulada como “Educação e exclusão social; o sagrado sob ameaça.” (COSTA, 2008).

Segundo Costa (2008), que analisou esse *survey* de 2006 em busca de entender os elementos diferenciadores de escolas públicas de Ensino Fundamental da mesma rede, as escolas foram comparadas quanto ao nível de aprendizado dos alunos, ao nível de procura e à expectativa dos pais em relação a elas, ao público-alvo das mesmas e às características dos alunos na época de admissão comparadas com o que foi agregado em nível de conhecimento com o desenrolar do processo educativo, entre outros aspectos.

Ele identificou uma correlação entre a hierarquia geográfico-socioeconômica e a classificação de prestígio das escolas, somada a uma relativa homogeneidade do alunado e demonstrou que esse cenário tem influências significativas não só no acesso às instituições, mas também na formação dos estudantes que acessam escolas com maior ou menor prestígio.

Ainda quanto ao *survey* realizado em 2006, após realçarem a constatação de que quanto maior o prestígio das escolas, maior o nível socioeconômico, maior o número de famílias biparentais, maior o acesso das famílias a informações sobre a escola, maior a frequência a atividades de lazer e menor o índice de famílias religiosas, os autores Costa, Pires do Prado e Rosistolato (2012), apontaram que as diferenças encontradas entre as escolas estavam diretamente ligadas à composição social do alunado. Segundo eles, tais regularidades na composição social do alunado refletiam a existência de processos de escolha conjugados a processos de seleção não oficiais dos estudantes por parte das escolas.

Os processos de escolha são permeados pela presença de critérios e estratégias de acesso não universais, considerando que esses dependem das diferentes redes sociais ligadas a cada família, o que influencia seu campo de ações e possibilidades. Nesse sentido, podemos dizer que existe uma retroalimentação entre o quadro de desigualdade de oportunidades na sociedade brasileira e a rede de hierarquias sociais aqui existentes.

As estratégias de acesso nem sempre estão associadas aos critérios de escolha. Muitas vezes a família escolhe uma escola, mas não dispõe das estratégias necessárias para alcançar a vaga nessa instituição e então escolhe outra escola, fazendo uso de estratégias que estão dentro de seu campo de possibilidades (COSTA, PIRES DO PRADO, & ROSISTOLATO, 2012).

1.2 PRESTÍGIO E DESEMPENHO COMO PROFECIAS AUTO-REALIZÁVEIS

Ao pesquisar os processos de escolha e disputa por vagas do ensino fundamental, durante os processos de transferência do primeiro para o segundo segmento, Costa, Pires do Prado & Rosistolato (2012) visavam entender os elementos orientadores das escolhas e as estratégias usadas pelas famílias para acessar as vagas desejadas, bem como os mecanismos que influenciavam a distribuição de alunos. Eles encontraram evidências de que as famílias não assumem comportamentos de passividade e submissão diante da gestão escolar ao planejar a vida escolar de seus filhos.

Os autores analisaram 51 entrevistas que foram realizadas ao longo do ano de 2011, com famílias que não disputam vagas em escolas muito reconhecidas em geral (privadas ou públicas diferenciadas), mas que, ainda assim, usando o Sistema Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, buscam as melhores alternativas ao seu alcance. Foram descritos os caminhos de escolha e acesso às escolas e, além disso, caracterizadas as famílias realçando a sua composição, a ocupação e escolaridade de seus membros (principalmente dos pais e responsáveis), a religião e a cor, a moradia e seu entorno, as escolas consideradas como as melhores e piores escolas do bairro e as relações sociais das famílias.

Os autores apontaram que os responsáveis têm ciência de sua localização social e que suas ações relacionadas à educação dos filhos são pensadas de acordo com sua situação social e com as expectativas educacionais relacionadas a seus filhos.

Quanto à escolha escolar, pode-se dizer que o fato de uma família escolher a escola por conta da proximidade geográfica de sua residência aponta para o conhecimento e para a partilha de práticas sociais e educacionais das famílias da região, que colocam seus filhos nas mesmas unidades escolares (VAN ZANTEN, 2010), mas a despeito disso a instituição pode ser distante simbólica e socialmente da realidade da família (ROSISTOLATO & PIRES DO PRADO, 2013). Entretanto, vale ressaltar que mesmo havendo distância entre a escola e a realidade da família, segundo Costa e Koslinski (2008), o efeito-escola pode ser refletido na criação de valores e hábitos que tendem a limitar as influências dos meios sociais de origem dos alunos, que podem vir a desenvolver características culturais e um desempenho escolar condizente com o meio em que estão inseridos.

Em 2010, Pires do Prado & Rosistolato começaram a pesquisar sobre os critérios de escolha usados por famílias de camadas populares que desejavam ou precisavam matricular seus filhos no sistema municipal de educação. A pesquisa foi feita visando entender as justificativas dessas famílias para escolher as escolas.

Os pesquisadores caracterizaram classificações sobre qualidade das instituições e sobre as expectativas das famílias quanto à educação dos filhos. Eles perceberam que os responsáveis têm estratégias escolares diferenciadas para seus filhos, escolhendo uma escola ou outra de acordo com o desempenho escolar do estudante (medido por reprovações) e sua disciplina.

Rosistolato, Pires do Prado, Koslinski, Carvalho & Moreira (2016) também fizeram apontamentos sobre as relações entre as expectativas e as ações efetivas dos responsáveis ao estudarem as dinâmicas de matrícula em escolas públicas do Rio de Janeiro. Os pesquisadores analisaram dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com informações sobre o alunado da rede. Os principais dados utilizados foram: a escolarização dos pais e escolas frequentadas no 5º ano em 2009 e no 6º ano em 2010. Foram analisados o perfil das escolas e o fluxo de alunos entre o 1º e o 2º segmento.

Duas Coordenadorias Regionais de Educação – a segunda e a quarta CRE – foram observadas e dois polos de matrícula de cada uma delas. As CRE's foram escolhidas por serem estratificadas em nível socioeconômico e desempenho escolar, considerando a diversidade e a localidade do público atendido.

Os autores apresentaram os resultados da pesquisa referentes ao polo da quarta CRE, onde foram identificados padrões não aleatórios de remanejamento de alunos entre as escolas. Verificou-se uma tendência das escolas de 1º segmento com maior nível socioeconômico e maiores notas padronizadas na Prova Brasil para remanejar alunos para escolas de 2º segmento com o mesmo perfil. Diante disso, foram feitas entrevistas com famílias e com diretores de escolas para ajudar na investigação.

No polo analisado, de um universo de 310 alunos que trocaram de escola do 5º para o 6º ano foram selecionadas 30 famílias de alunos inseridos em um polo de matrícula, das quais 17 apresentaram critérios de escolha e estratégias de acesso às escolas em que desejavam matricular seus filhos. O cadastro geral dos alunos possibilitou o acesso a uma amostra aleatória.

Os pesquisadores analisaram a composição do alunado e o desempenho em avaliações externas das escolas inseridas no universo do polo escolhido. Dentre as 11 escolas municipais que integravam esse cenário, 3 ofertavam o 1º e o 2º segmento do Ensino Fundamental, 6 ofertavam apenas o 1º segmento e 2 ofertavam apenas o 2º segmento.

Analisando essas escolas, eles identificaram perfis de alunos distintos, realçando os diferentes índices de alunos com alta escolaridade dos pais (referente ao ano de 2009) e também perceberam discrepâncias de desempenho na Prova Brasil Padronizada (referente aos anos de 2005, 2007, 2009 e 2009).

As famílias tinham noção tanto da limitação de seu poder de escolha, quanto do poder de influência da burocracia educacional. Dentre os 17 responsáveis que escolheram a escola mais destacada (Escola I), 10 desejavam essa escola para seus filhos, mas só 8 entre os 10 conseguiram matricular seus filhos na escola.

Visando entender os procedimentos de matrícula adotados pelos diferentes atores da burocracia educacional, os pesquisadores entrevistaram a direção de três, dentre as 11 escolas municipais do polo – Escola I (2º segmento), Escola A (1º segmento) e Escola G (2º segmento) – que apresentavam características “extremas” de desempenho e perfil do alunado.

A Escola I, geograficamente distante das demais escolas do polo, foi a que recebeu um maior número de avaliações positivas por parte dos responsáveis. Segundo Rosistolato, Pires do Prado, Koslinski, Carvalho & Moreira (2016), as visões que as famílias têm sobre as escolas do bairro são compartilhadas nas redes de sociabilidade, de acordo com as hierarquias de prestígio construídas pelas famílias com relação às escolas.

Além de as Escolas A e I estarem nos extremos da classificação por desempenho, elas também concentravam maior porcentagem de alunos com alta escolaridade dos pais. Comparando as Escolas A, I e G, verificou-se que a Escola A apresentou maior desempenho (6,28) na Prova Brasil Padronizada seguida da nota da Escola I (6,09) e depois da Escola G (4,61).

Comparando as Escolas A, I e G quanto a porcentagem de alunos com alta escolaridade dos pais, a Escola I se destaca aparecendo com o índice de 62,86 %. Na sequência vem a Escola A, com 62,26 % e a Escola G, com 31,08 % de alunos com alta escolaridade dos pais.

Para refletir sobre os processos utilizados pelas famílias no momento de escolha e acesso às escolas municipais foram analisados seis casos de alunos de famílias distintas, Quatro desses seis casos estudados, descreviam trajetórias de alunos que estudaram na Escola C – que apresentou 51,10% de alunos cujos pais possuem alta escolaridade e, dentre as 11 escolas do universo analisado, teve a terceira maior nota (5,92) na Prova Brasil Padronizada – no 5º ano e suas famílias escolheram matriculá-los na Escola I.

Nos quatro casos, os processos de remanejamento e de obtenção da vaga desejada foram diferentes. Os dados apontaram que a direção da escola de 1º segmento mescla regras formais e informais de acesso à escola de 2º segmento. As famílias demonstraram consciência da

existência de processos de seleção para obter a vaga em escolas específicas, principalmente nas mais prestigiadas. Tendo noção disso, os responsáveis acataram as decisões da direção na escolha escolar ou criaram estratégias para conseguir a vaga na escola desejada.

No primeiro caso, a mãe do aluno listou 3 escolas de preferência para remanejamento do seu filho e foi encaminhada para a última da lista, acatando a indicação da escola depois de procurar a escola de origem do aluno para entender o motivo de não ter sua escolha respeitada e ouvir da diretora que não tinha vaga. Ela está desempregada, cursou até o quarto ano do Ensino Fundamental, considera o filho um bom aluno e espera que ele conclua o Ensino Médio.

No segundo caso, a mãe do aluno não teve dificuldade para matricular seu filho na Escola I. O que facilitou o acesso a vaga foi o fato de um de seus filhos estar estudando na Escola I, já que a escola C mandava para a Escola I os alunos considerados como melhores e os alunos cujos irmãos estudavam na Escola I, totalizando o envio de 10 vagas disponibilizadas. Essa mãe possui o Ensino Médio completo, trabalha como auxiliar de limpeza e considera seu filho como um bom aluno, o que faz com que ela tenha expectativa de ele chegue até a faculdade.

No terceiro caso, a direção interferiu na transferência da aluna para a Escola I por conta de suas boas notas e de seu desempenho escolar. Segundo a mãe, pedagoga e professora de uma escola da rede privada, a aluna era considerada uma das dez melhores alunas da Escola C e isso facilitou o acesso à vaga, já que ocorre seleção dos melhores alunos para o remanejamento.

No quarto caso, a mãe da aluna listou 3 escolas de preferência para remanejamento da sua filha e foi encaminhada para a segunda da lista, acatando a indicação da escola. Essa mãe reconheceu a dificuldade de acessar a Escola I, tendo em vista que ela é a melhor escola do bairro e acabou acatando a indicação da segunda escola listada, sem procurar saber o motivo de não ter conseguido a vaga na Escola I. Essa mãe possui o Ensino Médio completo, trabalha como autônoma e vê a filha como uma boa aluna. Ela espera que sua filha curse o Ensino Superior.

Segundo Rosistolato, Pires do Prado, Koslinski, Carvalho & Moreira (2016), os quatro casos supracitados demonstraram que uma mesma escola pode realizar diferentes procedimentos de remanejamento. Ainda que a direção permita a escolha das escolas pelas famílias, a obtenção da vaga é definida pela burocracia, dependendo do perfil das famílias e do aluno.

Nos outros dois últimos casos apresentados na pesquisa, correspondentes ao quinto e sexto caso, houve interferência de relações pessoais internas à burocracia municipal nos processos de escolha, mas somente em um dos casos a responsável conseguiu acessar a vaga na

escola desejada. Foi feita uma transferência interna entre escolas da rede.

As alunas do quinto e sexto caso analisados estudavam na Escola E, que oferecia os dois segmentos do Ensino Fundamental. Essa escola apresentou o índice de 27,85% de alunos cujos pais possuem alta escolaridade e alcançou a nota 5,30 na Prova Brasil Padronizada referente ao 1º segmento. E quanto ao 2º segmento, apresentou índice de 29,22% de alunos cujos pais possuem alta escolaridade e nota 4,39 na Prova Brasil Padronizada.

No quinto caso, mesmo oferecendo os dois segmentos do Ensino Fundamental, a Escola E aconselhou a família da estudante a procurar vaga na Escola I para o 2º segmento, tendo em vista que essa escola se encaixaria melhor no perfil da estudante, considerada como uma boa aluna pela escola e pela família. A mãe da aluna procurou a Escola I, mas a instituição argumentou que não tinha vaga e, diante disso, a responsável acabou matriculando a filha na Escola G, considerada por ela como melhor que a escola de origem da sua filha e também mais próxima de sua casa. Ela conseguiu obter a vaga na Escola G após explicar o ocorrido para a diretora dessa escola. A mãe da aluna tem o Ensino Superior completo e trabalha como supervisora de recursos humanos. Ela acredita que a filha cursará o Ensino superior por ter o incentivo da família e por ser uma boa aluna.

No sexto caso, a mãe da aluna que estudava na Escola E desejou matricular a filha da Escola I porque a escola tinha uma boa reputação. A tia da aluna trabalhava na escola como merendeira e ao procurar a diretora pedindo uma vaga para a sobrinha, teve seu pedido aceito. A estudante é considerada como uma aluna regular e sua mãe, que é faxineira e tem o Ensino Fundamental completo, acredita que ela completará apenas o Ensino Médio porque não tem interesse nos estudos.

Segundo os autores, alguns elementos distinguem as famílias no processo de escolha, tais como: “as suas concepções sobre a qualidade das escolas e a valorização delas, seus diferentes projetos educacionais, as visões dos pais sobre a capacidade acadêmica de cada filho e as expectativas de escolarização.” (ROSISTOLATO, PIRES DO PRADO, KOSLINSKI, CARVALHO & MOREIRA, 2016, p.240).

Os autores encontraram correspondência entre a escolha das famílias dos casos analisados e a escola que obteve maior desempenho na Prova Brasil. Eles destacaram que “as famílias não apenas reconhecem como melhor escola aquela que tem maior desempenho na Prova Brasil e com perfil de alunado com pais mais escolarizados, mas também desejam matricular seus filhos na Escola I” (ROSISTOLATO, PIRES DO PRADO, KOSLINSKI, CARVALHO & MOREIRA, 2016, p.249).

Através das entrevistas com os gestores, que corroboraram com as afirmações presentes

nas narrativas das famílias, os pesquisadores perceberam que cada escola de 1º segmento adotou um procedimento diferente para organizar o remanejamento dos alunos para a Escola I. Segundo os autores,

A única escola que adota um mecanismo republicano, em que todos os alunos possuem as mesmas chances, é a Escola A, ao adotar a aleatoriedade. As demais utilizam critérios pautados na subjetividade, na arbitrariedade e em percepções individuais de professores e gestores escolares, além da nota dos alunos. (ROSISTOLATO, PIRES DO PRADO, KOSLINSKI, CARVALHO & MOREIRA, 2016, p.255).

Ficou claro que os critérios de seleção utilizados pelas escolas de 1º segmento influenciam a composição do alunado nas escolas de 2º segmento. Verificou-se que alunos com melhor desempenho têm maior garantia de acesso na escola mais prestigiada, que as famílias que já possuem filhos em uma determinada escola têm a possibilidade de acessar a escola de 2º segmento do bairro com maior desempenho na Prova Brasil e além disso os pesquisadores perceberam que a escola mais prestigiada (Escola I) interfere na concessão da vaga de acordo com o perfil do aluno.

A pesquisa de Pires do Prado & Rosistolato (2013) sobre as escolhas escolares também apontou evidências de uma relação entre as expectativas da direção escolar quanto aos seus alunos e suas ações efetivas com relação à escolarização deles. Segundo os autores, existem critérios de seleção, por parte das escolas, ligados à aparência do aluno e à sua família, ao desenvolvimento dele (mediado por meio da escrita), ao seu histórico e ao seu endereço.

Há casos em que a “segregação residencial” e a “mistura social” não é bem aceita, coexistindo dois tipos de escola na rede municipal do Rio de Janeiro: “a que recebe alunos de favelas e a que não” (ROSISTOLATO & PIRES DO PRADO, 2013, p.15). Existe um conjunto de classificações sobre os alunos e suas famílias, que tendem a orientar os processos de divisão dos alunos entre as escolas, construindo trajetórias de sucesso e de fracasso. Nesse sentido, pode-se dizer que a visão das diretoras sobre os alunos tem influência na orientação de suas decisões.

Apesar de as gestoras não terem poder legal para impor diretamente as escolas em que os alunos irão estudar, na rotina escolar esse tipo de intervenção na escolha das famílias acaba acontecendo. Agrupar alunos de acordo com características similares pode influenciar a qualidade do ensino, o desempenho escolar, a forma como os alunos são tratados na escola, o nível de aspiração deles à educação superior, além de associar de forma crescente realização acadêmica e status socioeconômico (BARTHOLO & COSTA, 2016).

Segundo Bartholo & Costa (2016), pode ser que escolas ou professores estejam sendo erroneamente responsáveis pelo desempenho das escolas. Eles destacam que a composição do

alunado, fator que normalmente não entre em julgamentos oficiais sobre o desempenho escolar, repercute significativamente no desempenho escolar e pode estar associada às discrepâncias de desempenho que aparece entre as escolas. Eles apontam para o fato de que as escolas mais eficazes geralmente comportam desproporcionalmente, grandes grupos de alunos com “características desejáveis”, ao passo que as escolas menos eficazes atendem, também de maneira desproporcional, grupos de alunos socialmente desfavorecidos.

Para os autores, a composição escolar decorre de duas fontes: (a) a gestão escolar – incluindo suas decisões sobre matrícula, alunos, alocação de professores, bem como o conjunto de atividades desenvolvidas em cada escola – (b) e os antecedentes sociais dos alunos – linguagem, motivação e demais características culturais e econômicas do meio social em que eles estão inseridos.

No Rio de Janeiro os professores mais experientes têm prioridade na escolha da escola em que irão lecionar, o que propicia a escolha por escolas com características desejáveis por parte deles e fortalece indiretamente a correlação entre o perfil do professor e a composição da escola (COSTA & BARTHOLO, 2016).

Após estudarem os resultados de um survey realizado com cerca de 2500 alunos de vinte escolas do Rio de Janeiro, Costa & Koslinski (2008) encontraram apontamentos de diferenças intra e entre escolas, contemplando além de questões de desempenho, questões culturais e ligadas à trajetória escolar pregressa dos alunos. Eles mostraram que muitas vezes as escolas podem acentuar em seu interior desigualdades pré-existentes, produzindo e ampliando desigualdades no processo escolar.

Os pesquisadores perceberam que as expectativas de escolarização variam entre as escolas e entre turmas que gozam de diferente prestígio dentro de uma mesma escola; e descobriram também que elas recebem alunos de perfis socioeconômicos diferenciados. Além disso, argumentaram que a defasagem escolar, que é um critério de enturmação usado nas redes públicas do Rio de Janeiro, tem forte ligação com as aspirações escolares dos alunos, se sobrepondo à força da relação entre as aspirações escolares e à alocação em turmas de menor ou maior prestígio.

Costa & Koslinski (2006) analisaram *survey* ainda em andamento, realizado com 2600 estudantes da sétima e oitava séries, de diferentes níveis de desempenho e de distintos contextos sociais e escolares do Rio de Janeiro (da rede pública e privada) e identificaram que fatores relacionados à origem social e familiar têm muita associação com as aspirações escolares e com o rendimento escolar dos alunos. Através da análise dos grupos focais, os pesquisadores buscaram entender de que forma as diferentes trajetórias escolares se relacionam com as

diferentes percepções acerca da educação e verificaram que as percepções dos alunos quanto às suas escolas variam muito de escola para escola e também em uma mesma escola, entre alunos pertencentes a diferentes turmas.

Nessa pesquisa, Costa & Koslinski (2006) apontaram que na rede municipal do Rio de Janeiro muitas escolas realizam enturmação a partir da idade, argumentando que os alunos podem se desenvolver melhor com pares da mesma faixa etária. Entretanto, eles alertaram para o fato de que essa prática informal acaba separando os alunos de diferentes trajetórias escolares, já que ficam em turmas determinadas os alunos que entraram cedo ou tarde na escola, bem como os que já foram reprovados e os que já evadiram da escola.

Os pesquisadores entrevistaram uma gestora que afirmou fazer a divisão de turma por idade e ela afirmou que também encaminha certos alunos de bom rendimento para as turmas consideradas como as melhores da escola, ainda que eles sejam mais velhos.

Feitas as ponderações preliminares, Costa & Koslinski (2006) buscaram evidências de possíveis influências desse critério de enturmação e perceberam que alunos de turmas “mais velhas” e de escolas de menor prestígio demonstraram ver a escola apenas como meio facilitador para conseguir ou se manter em um emprego, apresentando desinteresse pela educação escolar ou mostrando duvidar de seus benefícios. Já os alunos de turmas “mais novas” e de escolas privadas, demonstraram que a importância principal da escola está na possibilidade de ascensão social ou de alcançar a carreira escolhida.

A experiência escolar dos alunos, bem como suas posturas na escola que frequentam e a importância que atribuem à escola de forma mais abrangente foram aspectos que apareceram associados. Concernente à importância da escola, em geral os alunos concordaram que “a escola é importante para “vencer na vida”, “para ter emprego digno” e, conseqüentemente, para que possam ajudar suas famílias” (COSTA & KOSLINSKI, 2006, p.147).

Os grupos focais demonstraram expectativas de futuro profissional e escolar bem diferentes, de acordo com as origens socioeconômicas dos alunos pesquisados. Discursos que enfatizavam o valor da educação na vida presente dos alunos e que também realçavam o valor da escola e dos estudos para o futuro, foram quase unânimes dos grupos com concentração de alunos de “melhores” escolas, turmas e situações socioeconômicas favoráveis. Já nos grupos com alunos de turmas, escolas e população mais pobres, a ênfase relacionada ao valor da escola no presente e à importância dela para o futuro foi reduzida (COSTA & KOSLINSKI, 2006).

Estudos sobre escolha e acesso escolar demonstraram que as chances de acesso às escolas de anos finais que se destacam mais nas avaliações externas dependem de aspectos como: prestígio da escola de origem dos alunos, escolaridade dos pais, trajetória escolar,

defasagem idade-série, cor e estrutura familiar (ROSISTOLATO, PIRES DO PRADO, KOSLINSKI, CARVALHO & MOREIRA, 2016).

Rosistolato, Pires do Prado, Moreira & Fernandes (2015), investigaram os processos de distribuição de vagas em escolas públicas do município do Rio de Janeiro, focando nos processos de remanejamento e transferência de alunos em período posterior à matrícula e para isso realizaram entrevistas com 52 famílias (30 da zona norte e 22 da zona sul) que participaram do processo de remanejamento em dois polos de matrícula e com familiares (6 entrevistas) que transferiram seus filhos após o remanejamento a fim de analisar a opinião dos pais sobre as escolas, além de identificar seus critérios de escolha e suas estratégias de acesso às escolas.

Ao discorrer sobre os casos referentes ao polo da zona sul do Rio de Janeiro, os pesquisadores apontaram para a presença de escolas diferentes no que diz respeito ao seu desempenho e à composição do alunado. Eles dividiram as escolas conforme os segmentos que elas possuíam e nos dois segmentos as escolas que possuíam as maiores notas na Prova Brasil, tendiam a apresentar maior porcentagem de alunos com pais mais escolarizados, enquanto, por outro lado, detectou-se que quanto menor a nota identificada, menor a escolarização dos pais. Essas correlações entre o desempenho das escolas e a composição do alunado, reforçaram a existência da configuração de escolas diferentes para alunos diferentes.

Podemos dizer que a diferença de desempenho e de prestígio entre as escolas públicas, bem como a composição de seu alunado, pode apontar para o significado social da escola para os grupos que as ocupam, bem como os sentidos atribuídos à educação escolar. Entretanto, o quadro vai muito além dessa perspectiva, tendo em vista que os pais, ainda que desejem matricular seus filhos nas escolas mais destacadas, dependem da burocracia educacional – que tem a possibilidade de controlar a administração das vagas – para efetivar suas escolhas ou não.

Segundo Costa, Pires do Prado & Rosistolato “ (...) a diferenciação entre as escolas espelha a desigualdade brasileira, e também é possível dizer que ela a amplia” (2012, p.167), considerando as escolas como legitimadoras de diferenças. Nesse cenário, os elementos “prestígio” e “desempenho” aparecem como profecias autorrealizáveis na trajetória dos alunos, já que acabam por limitar e direcionar as trajetórias desses indivíduos ao entrarem na rede.

Costa (2008) afirmou que o bom prestígio de uma escola tende a fortalecer sua trajetória. Sua imagem externa pode proporcionar competição pelo acesso à vaga na instituição, o que fortalece brechas para que as pessoas envolvidas em sua burocracia façam algum tipo de seleção. Por outro lado, o baixo prestígio de uma escola acaba relegando o acesso a ela para aqueles que têm poucos recursos competitivos ou menos aspiração quanto à educação. Podemos dizer então que a imagem da escola estimula a adoção de atitudes positivas ou negativas pelos

diferentes atores, caracterizando “círculos viciosos”, como postulam Brandão, Mandelert & Paula (2005).

Além de os estudantes de escolas públicas menos prestigiadas terem prejuízos ao longo de sua trajetória escolar, após saírem da escola eles também podem ter desvantagens em seus campos de possibilidades se comparados aos alunos que acessaram escolas públicas de maior prestígio, já que estes últimos possivelmente puderam contar com uma melhor formação e conseqüentemente estarão mais preparados para ocupar posições mais privilegiadas na sociedade.

1.3 DILEMAS E PERSPECTIVAS DE ESCOLAS DE ALTO PRESTÍGIO EM SISTEMAS EDUCACIONAIS

A cidade do Rio de Janeiro tem o maior sistema municipal de educação do Brasil (BARTHOLO & COSTA, 2016). Segundo informações do Site da Prefeitura do Rio de Janeiro, atualizadas pela última vez em Julho de 2017, o Sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) conta com 654.949 alunos matriculados e com 1537 unidades atendendo a educação infantil e o ensino fundamental.¹⁰

A educação infantil abrange a creche e a pré-escola, atendendo crianças a partir dos seis meses e é obrigatória dos 4 anos até os 5 anos e 11 meses de idade. O ensino fundamental é obrigatório e atende crianças e adolescentes, de 6 a 17 anos de idade, estando dividido em primeiro segmento, o correspondente aos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e segundo segmento, que representa os quatro últimos anos do ensino fundamental.

Segundo Bartholo & Costa (2016), como quase em todo o sistema municipal no Brasil, o Sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro não oferece ensino médio; as escolas de ensino médio são administradas pelo Estado.

O Sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro é ramificado em onze CRE's (Coordenadorias Regionais de Educação) dispostas geograficamente pela cidade. Cada CRE administra um agrupamento de escolas distribuídas em bairros circunvizinhos. A quantidade de escolas coordenadas pelas CRE's varia e as CRE's as dividem em polos de matrícula que contam com dez a quinze unidades escolares com proximidade geográfica e oferta de segmentos diversos de ensino. Os polos de matrícula regulam a movimentação de alunos entre escolas.¹¹

¹⁰ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>> Acesso em: dez. 2017.

¹¹ Seis documentos embasaram os dados sobre procedimentos de matrícula e as regras burocráticas para o acesso às escolas municipais: Portaria de matrícula da Secretaria Municipal de Educação dos anos de

A maioria das escolas concentra seus alunos em um segmento do ensino fundamental ou infantil. Poucas escolas cobrem desde a educação infantil até o segundo segmento do fundamental. Mesmo essas, porém, não costumam ter uma oferta regular de vagas que assegure a estabilidade de seu alunado. É comum haver aumento ou redução de turmas na transição de um para outro segmento. Ocorre, portanto, intensa movimentação de alunos entre escolas. (COSTA & KOSLINSKI, 2009, p.14).

Em tese, as famílias têm liberdade para decidir em que escola matricular seus filhos nos anos iniciais e no primeiro e segundo segmento do ensino fundamental, independente do lugar onde residem. Segundo a Deliberação do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro de 20 de abril de 2009, que estabelece normas de matrícula para estudantes da rede pública de ensino, a organização dos processos de matrícula para as escolas públicas do município do Rio de Janeiro está dividida em três modalidades: Inicial, renovada ou por transferência.

A matrícula inicial corresponde ao momento de inserção daqueles que nunca estudaram em escolas municipais e precisam se matricular em alguma escola da rede municipal. A matrícula pode ser realizada pela internet e diretamente nas escolas, já que as famílias podem recorrer às instituições para buscar vagas.

O processo de remanejamento acontece em dois momentos da Educação Básica: Na passagem da educação infantil para o ensino fundamental ou após o término do primeiro segmento, quando as escolas de origem não atendem às etapas seguintes de escolarização.

No processo de remanejamento grupos de alunos são transferidos de suas escolas para escolas vizinhas geograficamente, como mostra a seguinte resolução:

§1º Os alunos matriculados nas unidades escolares em que não haja segmento subsequente ou a classe pretendida terão suas matrículas garantidas, por meio de remanejamento, para a unidade escolar mais próxima de sua residência ou para a unidade escolar de opção do responsável.
(Portaria E/SUBG/CP Nº 21, de 5 de novembro de 2009)

É comum que algumas escolas estabeleçam parcerias com outras escolas que ofereçam as etapas de escolarização que seus alunos estão por concluir e que elas, por sua vez, não oferecem.

Durante este processo, as famílias recebem indicações de escolas por parte da direção da escola. Quando os responsáveis não desejam seguir as indicações da escola de origem das crianças no processo de remanejamento, eles recorrem ao processo de matrícula online, ou

então recorrem à transferência interna, que acontece entre escolas da rede municipal durante todo o ano letivo, inclusive no período de remanejamento. As famílias podem realizar a transferência através da matrícula pela *internet* e/ou busca por vagas diretamente nas escolas após o período de matrícula online. Em todos os processos as famílias podem dialogar diretamente com a gestão escolar.

A Portaria E/ATP nº 20 de 16 de dezembro de 2008 e a Portaria E/SUBG/CP nº 21, de 5 de novembro de 2009 estipulam as normas e procedimentos para matrículas na rede. Houve mudanças no processo de matrícula com o surgimento da portaria mais recente. Na Portaria de matrícula de 2008, referente à matrícula de estudantes para o ano letivo de 2009, a matrícula era feita nos polos de matrícula organizados por cada CRE, assim como a distribuição de vagas para as escolas. Até 2009, uma das escolas do polo ficava encarregada por ceder seu espaço físico para as matrículas de todas as escolas pertencentes do grupo. A matrícula era feita pelos responsáveis de forma presencial.

Com a Portaria E/SUBG/CP nº 21, de 5 de novembro de 2009, relacionada à matrícula de estudantes para o ano letivo de 2010, a matrícula passou a ser feita por meio de um sistema informatizado *online*, chamado de Matrícula Digital, que funciona até hoje, onde os responsáveis devem listar de três a cinco escolas de sua preferência, além de outras informações do aluno (como escola de origem, último ano cursado, endereço residencial e idade).

O sistema de Matrícula Digital, seleciona uma escola para o estudante, cuja alocação acontece por meio de um sorteio, que respeita um conjunto de prioridades, estabelecidas a partir de 2010: candidatos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento; candidatos que possuam irmãos frequentando a Unidade Escolar procurada; candidatos que possuam irmãos participando do processo; candidatos oriundos de abrigos; candidatos oriundos de orfanatos; filhos adotivos amparados pela Lei Municipal n.º 2.210 de 21/07/1994; responsáveis com filhos matriculados em unidade escolar que ofereça Educação de Jovens e Adultos e filhos de mãe adolescente (Resolução SME nº 1428, de 24 de outubro de 2016, art. 13º).

As famílias tendem a escolher escolas próximas à sua moradia e permanecem no mesmo polo em que realizaram a primeira matrícula, geralmente trocando as crianças de escola na transição para o 2º segmento, tendo em vista que a minoria das escolas oferecem os dois segmentos do Ensino Fundamental. (ROSISTOLATO & PIRES DO PRADO, 2013).

Embora exista oferta universal de acesso ao Ensino Fundamental desde 1990, verificou-se que no Rio de Janeiro o sistema de educação não é equânime. As vagas estão distribuídas em escolas que não são comparáveis, estratificadas pelo prestígio concedido pela população e por diferenças de desempenho que aparecem nas avaliações nacionais e locais dos sistemas

educacionais (COSTA, PIRES DO PRADO & ROSISTOLATO, 2012; ROSISTOLATO & PIRES DO PRADO, 2013).

Mesmo em contexto de livre escolha, as famílias não têm garantia de acesso às escolas escolhidas. Tanto a escolha como o acesso às escolas, especialmente às de maior desempenho e melhor reputação, dependem de interações entre as famílias e a burocracia municipal, que são orientadas por relações anteriores estabelecidas entre essas partes “e/ou pelas visões que a burocracia educacional apresenta com relação às crianças matriculadas nas escolas públicas” (ROSISTOLATO, PIRES DO PRADO, KOSLINSKI, CARVALHO & MOREIRA, 2016, p.239).

Em 2010 Rosistolato & Pires do Prado (2013) começaram uma pesquisa sobre os critérios de escolha utilizados por famílias populares que desejavam ou precisam matricular os filhos no sistema municipal de educação para entender o conjunto de justificativas apresentadas pelas famílias ao escolher as escolas. Eles mapearam classificações sobre qualidade das instituições e sobre expectativas das famílias relacionadas à educação dos filhos e encontraram um conjunto de processos de escolha e acesso às escolas que permitia perceber a existência de mecanismos informais convivendo com os processos formais estabelecidos pela Secretaria Municipal de educação

Identificou-se um sistema informal de seleção de alunos por parte das escolas, com critérios ligados à aparência do aluno e à sua família, ao desenvolvimento dele (mediado por meio da escrita), ao seu histórico e ao seu endereço. Os autores perceberam que diferentes famílias não possuem as mesmas chances para acessar as escolhas desejadas para seus filhos. Houve casos em que os pais preferiam determinadas escolas, mas afirmavam que não teriam chances de acesso porque não estavam inseridos em redes de relacionamentos sociais que orientavam o acesso, principalmente às escolas mais prestigiadas.

A seleção do alunado acontece em duas esferas complementares: no acesso e na permanência. Além de terem em mente que a “reserva de vagas” pode abrir caminhos para uma possível troca de favores, principalmente entre agentes da burocracia municipal, os gestores que fazem autoseleção de alunos têm em mente que o potencial para selecionar alunos pode melhorar a reputação das escolas (COSTA & KOSLINSKI, 2011; BARTHOLO & COSTA, 2016).

Após investigarem os processos de distribuição de vagas em escolas públicas de alto desempenho do município do Rio de Janeiro, Rosistolato, Pires do Prado, Moreira & Fernandes (2015) identificaram e problematizaram a convivência de práticas dos modelos de sistema patrimonialista e clientelista com práticas do modelo de sistema democrático.

O patrimonialismo pode ser entendido como um tipo de dominação política em que a administração pública funciona como se fosse um patrimônio privado do chefe (SCHWARTZMAN, 2006), que ao invés de adotar uma postura impessoal baseada na lei, relaciona-se arbitrariamente, orientado pela tradição de seu poder senhorial, tendo por base o costume e não a lei, agindo em virtude do direito pessoal. (WEBER, 2012).

O patrimonialismo associa-se ao clientelismo no contexto de práticas que vão de encontro ao que Weber (2012) postula como “dominação racional legal”, que caracteriza uma gestão pública democrática, constituída por regras legalmente instituídas e norteadas pela noção nítida de separação entre público e privado.

Os atores dos setores públicos realizam práticas patrimonialistas e também clientelistas quando além de se posicionarem como detentores dos benefícios patrimoniais, acabam por articular os seus interesses com os interesses dos solicitantes que desejam usufruir dos benefícios, como se esses fossem seus clientes. Nesse sentido, verifica-se que eles deixam a orientação do ideal democrático, onde a universalidade das regras impessoais é o que nivela os indivíduos igualmente (DA MATTA, 1997), e passam a trabalhar fazendo uso de relações personalistas.

Segundo Brinkerhoff e Goldsmith (2002), o modelo patrimonialista/clientelista e o modelo democrático se mesclam comumente e, portanto, não existem em sua forma pura nas instituições.

Na rede municipal do Rio de Janeiro, os atores da burocracia educacional usufruem de brechas para fazer esse entrelaçamento entre regras universais e particularistas, criando modelos de oferta que impõem barreiras no acesso das famílias às vagas nas escolas públicas.

Reforçando isso, o estudo de Bruel (2014) sobre a política de matrícula do município do Rio de Janeiro indicou que no processo de remanejamento, amparadas pelas normas formais de matrícula, cada CRE tem autonomia para decidir se as escolas devem pedir às famílias para listar as escolas de sua preferência ou se ficará a cargo das próprias instituições (CRE e escolas) a escolha das unidades escolares onde os estudantes darão prosseguimento à escolarização. A flexibilidade possível diante dessa tomada de decisão pode vir a fazer com que o futuro escolar dos alunos fique à mercê dos interesses particulares dos agentes da burocracia, nem sempre permitindo que a família exerça o direito de escolha escolar.

Rosistolato, Pires do Prado, Moreira & Fernandes (2015) também apontaram para a existência de brechas que facilitam a ocorrência dessas práticas patrimonialistas, dizendo:

A própria regulamentação permite essa atividade. Ao mesmo tempo em que ela garante o exercício de um direito ao permitir que os responsáveis acessem

as escolas através do contato pessoal, também garante que os gestores tenham maior poder diante da distribuição de vagas escolares, o que mantém e amplia o poder institucional. (ROSISTOLADO, PIRES DO PRADO, MOREIRA & FERNANDES, 2015, p.8-9)

Os diretores têm influência na liberação ou não de vagas e há casos em que eles negociam com as regras burocráticas de matrícula, agindo nas brechas, ao lidar de forma particularista com famílias que buscam vagas diretamente na instituição.

O quadro não é unânime, mas há situações em que as informações que as famílias recebem são filtradas de acordo com a forma como são vistas pelas gestoras e o tempo de espera para a aquisição de vagas também é variado; há diretores que informam para um responsável que a direção é a única encarregada da escolha e transferência dos alunos, ao mesmo passo em que, por outro lado, dão autonomia de escolha para outro responsável, permitindo até listar as escolas de sua preferência. (ROSISTOLADO, PIRES DO PRADO, MOREIRA & FERNANDES, 2015).

Rosistolato, Pires do Prado, Moreira & Fernandes (2015) encontraram lógicas clientelistas e patrimonialistas tanto no processo de remanejamento (quando o aluno migra para o segundo segmento) como no processo de transferência de crianças no período posterior à matrícula, mas nesse último o fenômeno mostrou-se ainda mais frequente, tendo em vista que esse processo depende ainda mais de diálogos (ou negociações) entre as famílias e a burocracia das escolas, aumentando o poder de julgamento e seleção por parte dos funcionários.

Rosistolato, Pires do Prado, Carvalho & Moreira (2016) reforçaram também a existência de seletividade do alunado na administração do acesso às vagas. Eles apontaram que escolas de 1º segmento com bom desempenho faziam um controle de fluxo seletivo, enviando um maior número de alunos para certas escolas de segundo segmento com bom desempenho, especialmente para aquelas com melhores desempenhos em avaliações externas.

Há também agentes da burocracia educacional que tomam atitudes informais na seleção de alunos, fazendo uso de critérios que são naturalizados pelo desejo de ajudar (LOPEZ, 2004), mas a despeito disso, essas ações representam uma desvantagem significativa para os sujeitos sociais que não foram contemplados por concessões para acessar bens e serviços públicos que são direito de todos.

Em suas investigações no âmbito da burocracia educacional, Rosistolato, Pires do Prado, Moreira & Fernandes (2015) problematizaram ainda o fato de as práticas patrimonialistas e clientelistas serem naturalizadas pelas famílias e pela direção escolar e, por

fim, defenderam que a escola, como instituição pública que é, deveria obedecer a regras impessoais, estabelecendo relações padronizadas entre gestão escolar e famílias durante os processos de escolha e acesso escolar.

Rosistolato & Pires do Prado (2013) apontaram que pesquisas sobre escolha escolar são mais comuns em contextos que incentivam as escolhas familiares através de políticas educacionais, como na Inglaterra, nos EUA e no Chile, em que foram adotadas políticas de incentivo à escolha escolar – tratadas pela literatura internacional como *school choice*. Essas políticas surgiram com intuito de melhorar a qualidade do ensino, já que o incentivo à escolha por parte das famílias poderia fazer com que as escolas trabalhassem em prol do aumento de sua qualidade para atrair mais alunos (MOREIRA, 2014).

Nos países em que as políticas de *school choice* foram transformadas em políticas de Estado há uma discussão sobre a constituição de quase-mercados educacionais. São categorizados como quase-mercados, porque diferente do conceito clássico de mercado onde está presente necessariamente a ideia de lucro, os quase-mercados educacionais envolvem um terceiro agente: O Estado, responsável por financiar o acesso às escolas para as famílias.

Segundo Le Gand (1991) as políticas de escolha escolar criam um sistema classificado como um quase-mercado escolar, modificando as funções do Estado, que de provedor monopolista passa a ser incentivador da competitividade e da independência.

O termo “quase” se deve ao fato de as escolas não visarem a maximização de lucro como se vê no mercado tradicional. O que elas buscam é garantir a manutenção da escola e a presença de alunos, que “não expressam seu poder em termos monetários, mas sim com vouchers ou autorizações governamentais” (ROSISTOLATO & PIRES DO PRADO, 2013, p.5).

No Rio de Janeiro, não há políticas de escolha escolar equivalentes às dos países europeus e americanos, e as escolas públicas não integram um quase-mercado educacional oficial, porque as escolas não disputam pelos seus alunos como ocorre nos contextos de quase-mercados educacionais, mas compreender a noção de quase-mercado pode auxiliar a entender a competição de alunos por escolas e de escolas por alunos (COSTA & KOSLINSKI, 2009).

No Rio de Janeiro, os mecanismos de escolhas não regulamentadas, por parte dos pais e por parte das escolas, configuram a presença de um quase-mercado oculto, onde os agentes fazem uso das mais variadas estratégias (protocolares ou não) para potencializar suas escolhas,

indo na contramão de um sistema universal e equânime. A falta de regulamentação para as escolhas, ao invés de diminuir a estratificação, acaba potencializando-a, mantendo e alimentando um sistema hierarquizado e segmentado. (COSTA, PIRES DO PRADO & ROSISTOLATO, 2012; ROSISTOLATO & PIRES DO PRADO, 2013).

Ainda que não haja mecanismos de seleção de alunos formalizados no contexto da rede municipal de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro, a seletividade velada por parte das escolas que gozam de mais prestígio, mantém e alimenta a operação ativa de algumas escolas no “mercado”, que legalmente não pode ser fechado e não pode corroborar para a segregação (COSTA & KOSLINSKI, 2009).

Segundo Yair (1996), para entender a mobilidade de alunos entre escolas é preciso perceber a “ecologia de mercado” existente, caracterizada por um sistema integrado em que um tipo de escola viabiliza a existência de outra. É o caso das escolas mais seletivas e mais prestigiadas que “dependem” de outras para acolher seus alunos relegados. Não se trata apenas de um mercado de vagas marcado por uma clientela de indivíduos isolados que ocupam posições aleatórias, mas de um modelo estruturalista, que tem o poder de impedir ou limitar a escolha livre.

Como afirmam Costa, Pires do Prado & Rosistolato (2012), é possível acessar vagas nas escolas por vias burocráticas, mas esse não é o único caminho. Depois de escolherem as escolas de sua preferência, “os familiares iniciam o segundo momento do processo de matrícula. É necessário estabelecer estratégias para o acesso às suas primeiras opções de unidades escolares (COSTA, PIRES DO PRADO & ROSISTOLATO, 2012, p.178). As famílias buscam o que consideram como a melhor oferta escolar diante das condições de escolha mais ou menos restritas que estão à sua disposição (COSTA & KOSLINSKI, 2008).

Nesse sentido, mesmo as escolas públicas “comuns” das redes municipal e/ou estadual que não ocupam os topos dos *rankings* nas avaliações de larga escola, que não são consideradas excelentes e cuja repercussão não vai além do restrito público a que atendem, mas têm alto prestígio e se destacam entre as demais por sua reputação de melhor qualidade, podem ser consideradas sociologicamente como escolas de elite, já que garantem acesso restrito à educação, que é considerada como um bem de grande valor social. (COSTA & KOSLINSKI, 2009).

Nas 51 entrevistas feitas para analisar as trajetórias de alunos de famílias distintas de escolas públicas do Rio de Janeiro ao longo de 2011, Pires do Prado & Rosistolato (2013) caracterizaram a ocupação, a escolaridade, a cor e a composição familiar, a moradia e seu entorno, as atividades de lazer realizadas, a religião e as relações estabelecidas com os parentes

e vizinhos, em busca de identificar aspectos sociais que contextualizassem essas famílias e suas escolhas escolares.

Eles encontraram “um conjunto de processos de escolha e acesso às escolas que permitia perceber a existência de mecanismos informais (por parte dos pais e por parte da escola) convivendo com os processos formais estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação” (ROSISTOLATO & PIRES DO PRADO, 2013, p.4).

Nas 51 entrevistas realizadas, 33 alunos tiveram o acesso à vaga exclusivamente pela burocracia municipal, 12 alunos acessaram a vaga através de relações pessoais dentro da burocracia municipal, 2 alunos acessaram a vaga através de relações pessoais fora da burocracia municipal e 3 alunos migraram para o sistema particular de ensino. Os pesquisadores ressaltaram, que só 1 aluno fez uso exclusivo de relações pessoais – com um deputado – para acesso à vaga, o que pode indicar que não é algo comum.

Entretanto, Pires do Prado & Rosistolato (2013) mostraram que conhecer servidores da rede municipal ou na burocracia educacional pode fazer com que os responsáveis conheçam como funciona a rede, o que pode ajudá-los a escolher escolas com melhor rendimento nas avaliações externas, mesmo que seu conhecido não facilite o acesso. Nem todas as famílias desfrutam de informações privilegiadas ou de ajuda no acesso a vagas, sem precisar ficar apenas à mercê da burocracia educacional, e essa situação cria e aumenta desigualdades de oportunidades dentro de uma rede que se apresenta como igualitária.

Analisando as 51 entrevistas, os pesquisadores identificaram três famílias, representativas das 51 famílias que integraram a pesquisa sobre os processos de escolha e acesso às vagas. As três famílias acessaram a vaga na rede municipal pela burocracia, mas o processo de escolha escolar na transição do primeiro para o segundo segmento do Ensino Fundamental foi diferenciado.

Essas três trajetórias sintetizaram de forma exemplar os fenômenos gerais obtidos nas 51 entrevistas, caracterizando três tipologias de escolha e acesso.

A primeira família demonstrou a tipologia de acesso via escolha dirigida, exclusivamente pela burocracia municipal. A família aceitou as indicações da burocracia da escola de 1º segmento para o preenchimento da lista quántupla.

A segunda família representou a tipologia de acesso por meio uso de relações pessoais na burocracia municipal, que corresponde à forma de acesso em que os responsáveis fazem uso de relações pessoais dentro da burocracia municipal ou com pessoas que os ligam a ela para fazer o processo da matrícula na escola preterida. No caso dessa família, a decisão da mãe da aluna sobre a escolha da escola de segundo segmento, além de ser influenciada pela

proximidade da residência da família, também foi influenciada pela opinião de um professor conhecido da escola onde a filha passou a estudar. Além disso, essa mãe também conseguiu matricular sua filha de três anos na creche, através de sua ida e de seu pedido à CRE, mesmo depois de receber uma resposta negativa da escola, que alegou falta de vaga diante de sua primeira tentativa.

A terceira família representou a tipologia de acesso com uso de relações pessoais fora da burocracia municipal. Na transição para o segundo segmento, a mãe do aluno consultou a opinião de vizinhos e pessoas próximas sobre a escola que possivelmente seria a melhor da região onde moravam.

Buscando entender o funcionamento do chamado quase-mercado oculto no contexto da cidade do Rio de Janeiro, Costa & Koslinski (2009) analisaram entrevistas de um projeto de pesquisa, feitas com 5 diretoras e 20 professores de escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, além de 20 entrevistas feitas com pais de alunos inseridos nesse contexto da rede municipal.

Estudando os critérios utilizados pelos responsáveis para escolher essas escolas, Costa & Koslinski (2009) perceberam a ocorrência de escolhas motivadas por critérios de conveniência prática. O critério de conveniência prática mais frequente no discurso dos pais é a proximidade a residência. E mesmo quando os responsáveis fazem a matrícula de seus filhos longe de sua moradia, é possível perceber a utilização de critérios de conveniência prática, como a proximidade ao local de trabalho deles.

Os responsáveis usam as suas redes sociais para obter informações a respeito da escola. Aqueles que conseguiram vagas em escolas muito prestigiadas, geralmente apontam as redes sociais como forma de acesso; os pais que realizam a escolha escolar usando a qualidade como critério norteador, ressaltam mais frequentemente a disciplina e a organização do que o desempenho das escolas. A segurança também é um fator relevante na escolha escolar e a política de transporte público gratuito favorece a possibilidade de frequentar uma escola longe de casa (COSTA & KOSLINSKI, 2009).

É possível visualizar a escola em uma abordagem estrutural-funcionalista, ora fornecendo, ora limitando oportunidades para a mobilidade dos indivíduos dentro do sistema social, contribuindo para a manutenção e a legitimação do sistema social. A existência do quase-mercado oculto associada à precariedade da oferta escolar pública contribui para a desigualdade de oportunidades e a quase ausência de regras para a disputa por vagas nas escolas, alimenta um processo que “parece acentuar características promotoras de desigualdade social,

ampliando as chances de quem já desfruta de alguma vantagem competitiva, frequentemente associada ao patrimônio de relações sociais” (COSTA & KOSLINSKI, 2009, p.3).

Costa & Koslinski (2009) afirmam que a segmentação socioeconômica, bem como a segmentação de desempenho têm início logo a partir da creche ou da educação infantil, mediante o prestígio da primeira escola onde o aluno consegue vaga, o que alimenta circuitos viciosos que vão contribuir, desde cedo, para a manutenção de trajetórias de prestígio ou de fracasso escolar. Segundo os autores:

Esse mecanismo opera por meio do remanejamento de vagas na primeira fase de matrícula, com algumas escolas encaminhando preferencialmente alunos para outras de prestígio equivalente, não obedecendo critérios de aleatoriedade. Direções de escolas oferecem blocos de vagas às escolas demandantes. Dessa forma, escolas que gozam de alto conceito tendem a oferecer suas vagas preferencialmente a alunos de escolas que lhes seriam equivalentes. (COSTA & KOSLINSKI, 2009, p.16)

Tendo em vista que sendo beneficiados ou não, pelas “mãos” da burocracia educacional (escola e CRE), os alunos irão acessar escolas de menor ou maior desempenho e terão acesso a diferentes níveis de conhecimento, podemos considerar a manipulação da oferta educacional como uma forma de manutenção de desigualdades. As famílias que não têm relações pessoais específicas tendem a continuar com seus filhos matriculados em escolas com má reputação e/ou baixo desempenho (COSTA, PIRES DO PRADO & ROSISTOLATO, 2012).

Concernente à oferta escassa de escolas públicas, é possível dizer que o enfrentamento desse quadro de desigualdade, que alimenta grandes disputas por poucas oportunidades é urgente. É mister que os educadores, as famílias, os agentes da burocracia educacional e os políticos problematizem essa realidade que se coloca às claras, em prol da construção de um sistema de maior qualidade.

2 METODOLOGIA

Os dados dessa pesquisa foram produzidos qualitativamente entre os anos de 2015 e 2017 a partir de observações etnográficas realizadas na Escola Municipal Ágata, que atende a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, e de uma entrevista em profundidade com Ive, a diretora da instituição.¹²

Também foram coletados dados sobre a escola através do portal do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira e dos sites Latitude e QEdU. As informações coletadas para complementar esta análise foram o IDEB, índices de aprendizado e fluxo, nível

¹² A escola e a gestora receberam nome fictício.

de complexidade de gestão, segmento/s que a escola oferece, número de estudantes matriculados, turno/s ofertado/s, taxa de distribuição de estudantes sobre os níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e o nível de complexidade da gestão na escola.

A Escola Municipal Ágata está localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. O que justificou minha escolha por essa instituição para o contexto de realização da entrevista foi principalmente o fato de que essa é a escola de ensino fundamental de maior prestígio no bairro em que está localizada. Tenho diversas informações com relação à escola porque moro no bairro onde ela está localizada e a reputação dessa instituição percorre o bairro. Além disso, tenho contato com alunos e responsáveis ligados à essa instituição, que compartilharam suas percepções sobre a escola.

Nas redes de sociabilidade a Escola Municipal Ágata é vista como uma ponte para um futuro promissor. A instituição é reconhecida no bairro como aquela que melhor prepara seus alunos para a aprovação em concursos de escolas públicas federais, como o Colégio Pedro II e sua direção orgulha-se disso. As notícias de ex-alunos que alcançaram um futuro considerado como promissor em sua trajetória acadêmica ou profissional percorrem os corredores da escola e invadem as redes de sociabilidade do bairro, com atribuição de certo mérito à escola.

Há casos de alunos antigos que retornam à instituição para rever a diretora, professores e demais funcionários antigos e contar-lhes notícias de sucesso de suas trajetórias após a saída da escola. Dentre essas notícias, podemos citar a aprovação em colégios técnicos e em universidades públicas conceituadas. Durante meu tempo de estágio presenciei a ocorrência de casos como esse e também presenciei a diretora contando notícias (de aprovação em faculdades públicas) de determinados ex-alunos que ela encontrou no bairro para funcionários da escola.

Outro fato que motivou a escolha dessa escola para a realização da entrevista, foi a vontade de aguçar minha percepção sobre a clientela da escola, já que a aparente homogeneidade do alunado indicou a presença majoritária de alunos de classe média, me causando certo estranhamento.

Fiz estágio no setor de gestão dessa escola durante o ano de 2015 e utilizei na presente pesquisa todo o material constituinte do relatório que pontuou minha experiência enquanto estagiária, além de retornar à escola no ano de 2017, a fim de entrevistar a diretora sob posse de um roteiro de entrevista razoavelmente extenso, que foi dividido em seis seções.

A primeira seção do questionário colhe dados gerais sobre o perfil do diretor (nome, idade, bairro em que reside e estado civil). A segunda seção contempla informações sobre perfil profissional e perfil da escola. Na terceira há perguntas acerca da gestão escolar. A quarta descreve os procedimentos de matrícula na escola analisada. A quinta busca identificar como

se dão as interações entre a gestão escolar e as famílias durante os procedimentos de matrícula escolar. Por fim, a quinta e última seção versa sobre a avaliação que os estudantes fazem de sua escola e de sua escolarização.

Para mapeamento e organização das informações da pesquisa, além dos fichamentos das observações oriundas do estágio, também foi transcrita a gravação da entrevista realizada com a diretora, que será analisada a seguir.

3 A ESCOLA ANALISADA

A Escola Municipal Ágata atende a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos) nos turnos da manhã e da tarde e oferece também o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA I e II), do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Além disso, a escola também oferece Atendimento Educacional Especializado, contando com uma sala de recursos multifuncionais.

Por ser uma escola de prestígio na região em que está localizada, há uma demanda constante pelas vagas disponibilizadas pela escola Ágata. A matrícula é feita através do sistema de matrícula da prefeitura e a diretora conversa com os pais que não conseguiram matricular os filhos indicando que após 30 dias é possível o surgimento de novas vagas por conta de abandonos ou transferências. Passados 30 dias, as famílias retornam à instituição procurando por vagas remanescentes e, segundo a entrevistada, até brigam para saber quem ficará com a vaga.

A escola funciona em três turnos. O turno da manhã corresponde ao horário de 07h30min até 12h00min, o turno da tarde corresponde ao horário de 13h00min até 17h30min e o turno da noite corresponde ao horário de 18h00min até 22h00min.

Segundo dados do Censo Escolar (2015), a instituição conta com 30 docentes e 713 alunos matriculados e atende majoritariamente alunos do 1º segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), com 516 alunos matriculados nesse segmento.

O grupo de gestão da escola é composto por quatro funcionárias: diretora geral, diretora adjunta, funcionária de apoio à direção e coordenadora pedagógica. Em nossa pesquisa fizemos uma entrevista em profundidade com a diretora geral, Ive.

Segundo a diretora, não há hierarquia entre os cargos e todas as gestoras têm liberdade para tomadas de decisão. Ela afirma ainda que a coordenação e os professores têm tempo para se dedicar às questões pedagógicas da escola, sempre trabalhando em parceria e que o número de funcionários da instituição atende bem às suas demandas.

A gestora Ive tem 69 anos, é divorciada e é natural de um bairro de classe média da zona norte do Rio de Janeiro. Ela cursou Pedagogia e trabalha na rede pública de ensino há mais de quarenta anos. Na Escola Municipal Ágata está há 33 anos, tendo permanecido como professora por seis anos. Após este período, Ive exerceu a função de diretora adjunta por escolha da diretora anterior.

Ela afirmou que se candidatou à direção da escola, pois a diretora anterior havia se aposentado e as colegas acharam que ela deveria dar continuidade à gestão. Ela foi eleita pela comunidade escolar composta por professores, responsáveis e alunos.

Ive exerce a função de diretora há aproximadamente 25 anos e, segundo ela, suas funções são:

Organizar a escola, verificar o que a escola tem e o que a escola precisa, observar materiais, observar limpeza, observar os funcionários, observar a questão da merenda, que é muito importante, observar a frequência das crianças, observar se os professores estão se sentindo bem, se eles têm necessidades, procurar ajudar na medida do possível a cada professor.

A diretora diz sentir-se orgulhosa quando ex-alunos voltam à escola com os filhos e netos, afirmando que querem que as crianças estudem na mesma escola em que eles estudaram. Ela também apontou que fica feliz quando encontra ex-alunos de sucesso e percebe que eles tiveram êxito em sua trajetória após formados. Ao falar sobre suas expectativas com relação aos alunos, Ive afirma que espera que eles tenham um “*futuro muito bom*” porque a escola, segundo ela, dá uma orientação geral, que é até mesmo o que a família deveria ensinar. Essa é a fala da gestora:

Ive: Olha, a minha maior alegria é quando eu encontro pessoas (...), quando eu encontro pessoas na rua. É uma alegria enorme quando a gente tem ex-alunos já trazendo os filhos para cá, quando a gente tem pessoas que já trouxeram os filhos e agora estão trazendo os netinhos para a Educação Infantil... A expectativa é de um futuro muito bom, né? Porque a escola procura preparar para isso. A escola dá uma orientação geral, que é a coisa que a família deveria ensinar. A escola não esconde as coisas da família, chama, orienta. Quando eles querem atender, eles atendem. E a gente procura o melhor para que as crianças se deem bem no futuro.

Ao afirmar que a escola dá uma “*orientação geral*”, preparando os alunos para um futuro bom, ensinando o que a família deveria ensinar, a gestora fala como se isso fosse um peso, não dando ênfase à parceria família X escola na formação dos alunos. No entanto, nos momentos de remanejamento, em que cabe às famílias fazer a escolha escolar, a diretora se mobiliza com empenho para suggestionar a escolha sem se queixar de que está se envolvendo em um processo que é de responsabilidade das famílias dos alunos, como poderá ser visto adiante.

A escola está localizada na Região Administrativa XIII Meier (Armazém de Dados, IPP. Fonte: IBGE - Censo Demográfico, 2010).¹³ O local onde a escola está inserida é marcado pela presença de um polo comercial e na avenida em que a escola está localizada há mais estabelecimentos comerciais que moradias, mas segundo informações do Mapa Digital de uso do solo da Cidade do Rio de Janeiro de 2010¹⁴, o solo do bairro é majoritariamente ocupado por áreas residenciais. O terreno no qual a escola se encontra instalada é plano e não há riscos de enchentes ou deslizamentos de encostas nas proximidades da instituição. Como traços de problemas sociais e habitacionais percebidos, pode-se destacar a presença de morros e favelas no bairro.

Quanto à forma de deslocamento até ao espaço escolar, a diretora afirma que há pessoas que acessam a escola a pé, mas há também os que utilizam meios de transporte, como van e ônibus para sua locomoção. Há pontos de ônibus bem próximos à escola e no local circulam linhas de ônibus, vans e táxis para diversas partes da cidade. Há também uma estação de trem, integrada à Supervia, próxima à escola.

Não há parques, museus ou outros centros culturais perto da Escola Municipal Ágata, mas a instituição eventualmente organiza aulas passeio para lugares como o Planetário da Gávea, Jardim Zoológico, Bienal do Livro, Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), Casa da Moeda, entre outros.

Segundo a diretora, o perfil dos alunos e de suas famílias é muito bom. Ela afirma que o perfil socioeconômico dos alunos é bem diversificado. Entretanto, segundo dados do INEP de 2015, a escola apresenta índice 5 de Nível Socioeconômico, o que vai de encontro à fala da diretora quanto à diversidade do perfil socioeconômico do alunado.

Os alunos inseridos no índice 5 de Nível Socioeconômico são aqueles que afirmaram, de modo geral, que têm renda mensal entre 5 e 7 salários mínimos, que seus responsáveis completaram o ensino médio e que em sua casa havia um maior número (comparando com a situação de alunos de outros níveis socioeconômicos) de bens elementares (como quartos e banheiros), de bens complementares (como computador e acesso à internet, videocassete ou DVD e máquina de lavar roupas) e de bens suplementares (como carro, TV por assinatura, aspirador de pó, um ou mais telefones fixos).

¹³ O local possui 137.229 domicílios particulares permanentes, dentre casas de vilas ou de condomínios, apartamentos e habitações em casa de cômodos.

¹⁴ Acessado através do site do Portal Geo Rio. Disponível em: <portalgeo.rio.rj.gov.br>. Acesso em jan. 2016.

Quanto à escolaridade dos pais dos alunos da Escola Municipal Ágata, observando a tabela a seguir podemos perceber que mais da metade dos responsáveis completou o Ensino Médio, mas apenas 5,35% chegou ao Ensino Superior.

ESCOLARIDADE DOS PAIS

Nível escolaridade dos pais	Porcentagem	Média CRE
Analfabeto	1,65	0
Fundamental Incompleto	10,29	0
Fundamental Completo	29,77	0
Ensino Médio	52,95	0
Ensino Superior	5,35	0

Fonte: Plataforma Latitude (Disponível em: < <http://www.latitude.org.br>>. Acesso em: nov. 2017.).

Segundo COSTA e KOSLINSKI (2008), escolas que têm uma reputação diferenciada, que gozam de prestígio, acabam atraindo “públicos específicos, identificados por seu “estilo” característico” (COSTA & KOSLINSKI, 2008, p. 312) e esse fator acaba se reproduzindo, já que o clima escolar fica sintonizado com o prestígio escolar. A análise do perfil socioeconômico da Escola Ágata corroborou com essa afirmação, tendo em vista que a escola goza de alto prestígio e tem um público característico.

Segundo Ive, a escola atende não só alunos do bairro, mas também de outros bairros vizinhos, que buscam uma educação pública de qualidade. Essa afirmação da gestora demonstra o reconhecimento do prestígio da escola.

Analisando a tabela que aparece abaixo quanto às características dos alunos da Escola Municipal Ágata e da CRE em que a escola está inserida, relacionadas à cor ou raça, podemos perceber que a maioria dos alunos são declarados como pardos em ambas as instâncias. O percentual de alunos indígenas e pretos está bem aquém do percentual de alunos pardos e brancos nos dois casos.

CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS EM COMPARAÇÃO À MÉDIA DA CRE
COR OU RAÇA

Cor ou Raça	Percentual	Média da CRE
Branca	40,1	47,56
Preta	14,2	16,49
Parda	42,2	60,64
Amarela	0,1	0,24
Indígena	0,1	0,15
Não declarada	3,2	7,26

Fonte: Plataforma Latitude (Disponível em: < <http://www.latitude.org.br>>. Acesso em: nov. 2017.).

As regularidades percebidas na composição social do alunado, durante meu período de estágio, aliadas aos dados da entrevista em profundidade com a gestora, deram forças à minha hipótese de que isso poderia indiciar a existência de processos de escolha escolar por parte das famílias, associados a processos de seleção por parte da escola Ágata.

Quanto ao perfil dos professores, a diretora afirmou que todos os professores que trabalham na escola têm habilitação (formação inicial necessária) para o exercício de sua função. Ela afirmou ainda que os professores são comprometidos, que eles começam e terminam as aulas pontualmente e não costumam faltar.

Observando a tabela a seguir, que descreve a qualificação dos professores, podemos perceber que na CRE o percentual de professores com qualificação do Ensino Superior supera o percentual de professores com qualificação de Normal, Especialização e Pós Graduação. O percentual, que corresponde a 65,21%, indica ainda que mais da metade dos professores da CRE apresenta esse tipo de qualificação. A qualificação dos professores da Escola Municipal Ágata se destaca com relação à qualificação dos professores da CRE. Enquanto na CRE 19,67% dos professores tem Especialização, na Escola Municipal Ágata 40% dos professores tem Especialização. E enquanto na CRE 4,76% dos professores têm Pós Graduação, na Escola Municipal Ágata 6,7% dos professores têm Pós-Graduação.

CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES
(QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES)

Qualificação	Porcentagem	Porcentagem da CRE
Normal	10	10,36
Ensino Superior	36,7	65,21
Especialização	40	19,67
Pós Graduação	6,7	4,76

Fonte: Plataforma Latitude (Disponível em: < <http://www.latitude.org.br>>. Acesso em: nov. 2017.).

Ive afirma que o corpo docente se reúne a cada bimestre para debater sobre as demandas que apareceram na escola naquele período, para organizar projetos e eventos que acontecerão na escola, para buscar soluções para problemas que possam ter sido identificados e para repensar, em conjunto, a atuação dos profissionais. A formação continuada dos profissionais se dá através da capacitação oferecida pela Secretaria de Educação.

Há uma participação efetiva por parte dos responsáveis na escola, nas reuniões e na vida escolar dos alunos. Além disso, existe um responsável representante no Conselho Escola Comunidade. No que diz respeito às dimensões relacionais pode-se dizer que o fluxo de pessoas nos espaços é livre, todos podem acessar livremente os espaços da escola.

Quanto à infraestrutura da Escola Municipal Ágata, podemos dizer que ela oferece espaços estreitos. A escola, que está dividida em cinco partes – subsolo, 1º, 2º e 3º pavimento e cobertura – possui 10 salas de aulas, sala da direção, sala da secretaria, laboratório de informática, pátio coberto e descoberto, refeitório, despensa, cozinha, copa, depósitos de materiais, sala de leitura, banheiros dentro do prédio, banheiro para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro para alunos da educação infantil, parquinho e área verde.

Todas as salas possuem ar condicionado, porém a escola não possui uma boa iluminação natural; As salas não têm janelas amplas e a escola oferece poucos espaços para a entrada de iluminação natural.

Abaixo podemos observar uma tabela sobre a infraestrutura da escola em comparação à CRE em que ela está situada:

INFRAESTRUTURA DA ESCOLA EM COMPARAÇÃO À CRE

Nesta Escola		Na CRE
Biblioteca	Sim	41% possuem
Acesso à Internet	Sim	67% possuem
Laboratório de informática	Sim	62% possuem
Laboratório de ciências	Não	13% possuem
Sala de professores	Sim	41% possuem
Sala de diretores	Sim	60% possuem
Quadra de esportes	Sim	35% possuem
Cozinha	Sim	66% possuem

Fonte: Plataforma Latitude (Disponível em: < <http://www.latitude.org.br>>. Acesso em: nov. 2017.).

Nem todos os espaços da escola são utilizados conforme o tipo de atividades às quais se destinam porque as dimensões físicas da escola não comportam de modo satisfatório todas as demandas cotidianas de funcionamento.

Na tabela da plataforma Latitude aparece que existe uma sala dos professores na escola, e realmente há uma sala dos professores na planta original, mas o espaço é usado como sala da direção. A diretora geral entendeu que seria melhor trabalhar no mesmo espaço que a diretora adjunta e a funcionária de apoio à direção, propiciando mais integração, mas o espaço classificado como sala da direção na planta original não acomodava bem as três funcionárias por ser pequeno e não havia outra sala disponível para que elas desenvolvessem seu trabalho.

Segundo a tabela, na escola há um laboratório de informática. Entretanto, durante meu estágio na escola no ano de 2015 a direção da escola afirmou que os alunos não utilizavam o laboratório de informática, que contava com 17 computadores novos, por falta de professor especializado.

Como não há uma sala especialmente estruturada para os professores, eles se reúnem muitas vezes no laboratório de informática, que além de conter uma escrivaninha com os computadores, também tem uma mesa de 10 lugares. No espaço também ficam guardados alguns materiais pedagógicos em caixas organizadoras.

A sala classificada como sala da direção na planta original é usada só para armazenamento de materiais pedagógicos. O espaço destinado para depósito de material é usado pelos professores para colocar suas comidas, armazenadas em uma geladeira que fica no local.

No subsolo há duas partes que, na planta original da escola, seriam destinadas para o recreio, uma coberta e outra descoberta. Entretanto, o espaço tem outras utilidades, funcionando como auditório da escola, que não conta com auditório e, além disso, sendo utilizado para as aulas de Educação Física. Na plataforma Latitude aparece que a escola conta com quadra de esportes, mas na realidade não há uma quadra de esportes em funcionamento ou um espaço destinado como quadra de esportes na planta original. O subsolo foi adaptado para ser utilizado nas aulas de Educação Física, mas não tem aspecto de quadra de esportes. Um fato curioso é que só menos da metade das escolas da CRE, o que corresponde a 35%, possuem quadra de esportes.

Assim como a maioria das escolas da CRE em que está situada, a Escola Municipal Ágata também não possui laboratório de ciências. Apenas 13% das escolas da sua CRE contam com esse espaço.

Como as aulas de Educação Física e o intervalo ocorrem em tempos variados, de acordo com a turma, não é possível que os alunos utilizem essa área para o recreio. Então, os alunos

passam o intervalo entre o pátio coberto e o refeitório, espaços que oferecem poucas condições para que eles desenvolvam suas brincadeiras. Durante os momentos de intervalo há duas agentes educadoras supervisionando os alunos.

Como problemas de lotação e agrupamento no espaço escolar, podemos citar o fato de ser preciso atribuir mais de uma funcionalidade a um mesmo espaço (caso do subsolo); o fato de não haver uma sala específica para uso dos professores e o fato de a escola ter uma cozinha pequena que, segundo as merendeiras, não oferece conforto para que elas realizem seu trabalho.

Segundo a diretora, a manutenção dos espaços escolares acontece de acordo com as necessidades apresentadas. A escola é limpa e razoavelmente sustentável. O corpo docente incentiva os alunos a economizar água e a fazer coleta de óleo já utilizado em seus domicílios para reciclagem (a escola realiza a coleta do óleo utilizado). Em contrapartida, a escola não faz reciclagem do lixo escolar.

Acerca dos bens móveis ou materiais que a escola possui, podemos destacar os seguintes:

- Equipamentos e material permanente: equipamentos para esporte e diversões (tapetes, cones, escorrega, gangorra, balanço e gira-gira); utensílios domésticos (vassouras, baldes, lixeiras, panelas, pá de lixo, pratos, entre outros objetos); máquina copadora e digitalizadora; impressora; mesas; cadeiras; lousas e prateleiras.
- Material de consumo: materiais de construção para reparo do prédio; materiais para instalação elétrica e eletrônica; ar condicionado em todas as salas de aula; ar condicionado do laboratório de informática; ar condicionado da sala de leitura; ar condicionado da sala da direção e da sala da coordenação; microfones; microondas (3), geladeiras (3), aparelho de som (2), projetor multimídia, dvd, televisões (10), computadores (19), e brinquedos (bolas, bambolês, ursos e outros brinquedos da sala de Educação Infantil).
- Material de distribuição gratuita: livros didáticos, material de primeiros socorros e medalhas para premiações.

A fonte de financiamento da escola é a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. A escola recebe verba Municipal três vezes por ano e recebe verba Federal uma vez por ano. A diretora geral e a diretora adjunta se encarregam da administração dos recursos financeiros e da rendição de contas da escola.

Segundo a direção e a coordenação pedagógica da escola, o financiamento que a escola recebe não é suficiente para resolver as demandas cotidianas. Eventualmente falta dinheiro para

a realização de reparos de manutenção do prédio e para a compra de materiais e então os gestores e demais membros do corpo docente acabam doando materiais. As prioridades de financiamento da escola são principalmente voltadas para sanar a necessidade de abastecimento de materiais pedagógicos, materiais de higiene e limpeza e merenda escolar.

A Escola Municipal Ágata participa de momentos de avaliações externas, como a Prova Brasil. Quanto ao desempenho dos alunos da Escola Municipal Ágata concernente à competência de Matemática (resolução de problemas) da Prova Brasil de 2015, percebemos que houve maior porcentagem de rendimento adequado que porcentagem de rendimento abaixo do básico, básico e avançado com relação alunos da Escola Municipal Ágata. Já com relação aos alunos da CRE em que a escola está situada houve maior porcentagem de rendimento básico que porcentagem de rendimento abaixo do básico, adequado e avançado, como pode ser observado na seguinte tabela:

PROVA BRASIL – MATEMÁTICA

	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Alunos da Escola (%)	6,77%	29,33%	40,6%	23,29%
Alunos da CRE (%)	16,62%	37,98%	31,73%	13,67%

Fonte: Plataforma Latitude (Disponível em: < <http://www.latitude.org.br>>. Acesso em: nov. 2017.).

Analisando a tabela abaixo, quanto ao desempenho na competência de Português (leitura e interpretação de texto) da Prova Brasil de 2015, percebemos que houve maior porcentagem de rendimento adequado que porcentagem de rendimento abaixo do básico, básico e avançado com relação alunos da Escola Municipal Ágata. Já com relação aos alunos da CRE em que a escola está situada houve maior porcentagem de rendimento básico que porcentagem de rendimento abaixo do básico, adequado e avançado.

PROVA BRASIL - LÍNGUA PORTUGUESA

	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Alunos da Escola (%)	7,68%	20,38%	37,42%	34,51%
Alunos da CRE (%)	13,62%	34%	33,33%	19,04%

Fonte: Plataforma Latitude (Disponível em: < <http://www.latitude.org.br>>. Acesso em: nov. 2017.).

Todos alunos que realizaram a prova Brasil em 2015 responderam um questionário que trata do seu perfil, cotidiano e percepção sobre a escola. Nesse questionário 100% dos alunos responderam que recebem incentivo de seus pais ou responsáveis para estudar, 97% dos alunos

responderam que são incentivados por seus pais ou responsáveis a fazer os trabalhos de casa e 94% dos alunos responderam que são incentivados a ler.

Analisando a evolução das notas da Prova Brasil do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Ágata, na tabela abaixo, podemos perceber que a escola oscilou em seu rendimento tanto em Português, quanto em Matemática.

EVOLUÇÃO DAS NOTAS DA PROVA BRASIL NO 5º ANO

Ano	Português	Matemática
2007	197,34	217,60
2009	234,63	258,16
2011	219,11	254,60
2013	228,83	240,66
2015	221,88	229,76

Fonte: QEdU (Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: fev. 2018.)

Quanto à nota de Português, é possível perceber que de 2007 para 2009 houve um aumento de rendimento (de 197,34 para 234,63); em 2011 houve um regresso com relação ao rendimento alcançado em 2009 (de 234,63 para 219,11), ainda que o valor tenha permanecido maior que o rendimento de 2007 (197,34); em 2013 houve um aumento de rendimento com relação ao ano de 2011 (de 219,11 para 228,83), porém o valor alcançado foi ainda inferior ao valor do rendimento de 2009 (234,63) e em 2015 o rendimento ainda caiu com relação ao ano de 2013 (de 228,83 para 221,88).

Com relação à nota de Matemática, podemos identificar que de 2007 para 2009 houve um aumento de rendimento (de 217,60 para 258,16); de 2009 para 2011 o rendimento diminuiu (de 258,16 para 254,60), ainda que tenha permanecido maior que o rendimento de 2007 (217,60). De 2011 para 2013, o rendimento diminuiu (de 254,60 para 240,66), ficando abaixo até mesmo do rendimento de 2009 (258,16) e em 2015 o rendimento ainda diminuiu com relação ao ano de 2013 (de 240,66 para 229,76).

Com base nos dados da Prova Brasil de 2015, o Inep indicou a proporção de alunos do 5º ano que aprenderam o adequado na competência de Português e de Matemática com relação ao país, estado, município e escolas individuais. Os índices podem ser vistos na tabela a seguir:

APRENDIZAGEM ADEQUADA

5º Ano	Português	Matemática
Escola Municipal Ágata	63%	55%
Município do Rio de Janeiro	60%	49%
Estado do Rio de Janeiro	53%	40%
Brasil	50%	39%

Fonte: QEdu (Disponível em: <http://www.qedu.org.br> >. Acesso em fev. 2018.).

Segundo o movimento Todos Pela Educação¹⁵, a proporção de alunos que deve aprender o adequado até 2022 é de 70%, o que nos permite dizer que a Escola Municipal Ágata precisa aumentar a proporção de alunos que aprenderam o adequado em 7% na competência de Português e em 15% na competência de Matemática para atingir a meta. A Escola Municipal Ágata apresenta maior proporção de alunos que aprenderam o adequado que as proporções do Brasil, do estado e do município do Rio de Janeiro.

A partir da análise da tabela a seguir, que compara a evolução do aprendizado adequado na Prova Brasil dos anos de 2011, 2013 e 2015, podemos dizer que no ano de 2013 houve maior evolução do aprendizado adequado de Português, enquanto em 2011 houve maior evolução do aprendizado adequado de Matemática. A evolução do aprendizado adequado foi maior em 2013 que em 2015, tanto em Português como em Matemática.

¹⁵ O Todos Pela Educação (TPE) é um movimento apartidário da sociedade brasileira, fundado em 2006, com o objetivo de contribuir para que hajam melhores condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, bem como a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhoria da gestão desses recursos. O TPE congrega representantes de diversos setores da sociedade e dentre as suas ações estão: elaboração de relatórios bienais sobre a educação brasileira, com estabelecimento de metas; pesquisas para aperfeiçoamento de políticas públicas; promoção de encontros com especialistas e jornalistas sobre temas ligados à Educação; elaboração e envio de boletim com reportagens e sugestões de pautas geradas pelo movimento; elaboração de notícias sobre Educação Básica para mobilização social; desenvolvimento de campanhas publicitárias focadas em Educação de qualidade para todos; coordenação de grupos de assessoramento sobre temas da Educação; articulações políticas e institucionais para que o atingimento das metas possa ser acelerado e execução do observatório do PNE, que faz o monitoramento online das metas do Plano Nacional de Educação e de suas estratégias (Fonte: Todos Pela Educação. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-que-faz/?tid_lang=1>. Acesso em: fev. 2018.).

EVOLUÇÃO DO APRENDIZADO ADEQUADO

Ano	Português	Matemática
2011	63%	73%
2013	72%	64%
2015	63%	55%

Fonte: QEdu. (Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: fev. 2018.)

Analisando os questionários dos alunos do 5º ano da Escola Municipal Ágata referente à Prova Brasil de 2015 podemos perceber que 87%, afirmaram realizar o dever de casa de matemática. Segundo 91% dos estudantes, os professores corrigirem esses trabalhos sempre ou quase sempre. Entretanto, apesar desses índices animadores, vale ressaltar que apenas 55% dos alunos aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas.

Com base nos dados dos questionários supracitados, a maioria dos alunos do 5º ano, o que corresponde a 83%, afirmaram realizar o dever de casa de Língua Portuguesa. Segundo 89% dos estudantes, os professores corrigem esses trabalhos sempre ou quase sempre. Mas, apesar desses índices, só 63% dos alunos aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas.

Desde 2009 o Ideb da Escola Municipal Ágata é superior ao Ideb do Município, no entanto a nota da escola vem decrescendo a cada ano. Em 2009 e em 2011 a escola conseguiu ultrapassar as notas estabelecidas como sua meta, mas em 2013 e em 2015 o Ideb da escola ficou aquém da meta proposta.

A escola Ágata obteve a nota 5,9 no Ideb de 2015 e está em situação de alerta porque seu Ideb não cresceu, porque ela não atingiu sua meta de 6,4 e porque está com Ideb abaixo de 6,0, valor que corresponde à meta estabelecida para as escolas do Brasil, até 2022, pelo Ministério da Educação, no Plano Nacional da Educação (PNE).

A nível Município a meta do Ideb vem sendo alcançada desde 2009. A tabela abaixo sistematiza os dados descritos:

IDEB

	2009	2011	2013	2015
Nota da Escola	6,9	6,5	6,0	5,9
Meta da Escola	5,6	6,0	6,2	6,4
Nota do Município	5,1	5,4	5,3	5,6
Meta do Município	4,6	5,1	5,3	5,6

Fonte: Plataforma Latitude (Disponível em: <<http://www.latitude.org.br>>. Acesso em: nov. 2017.).

Segundo a análise do Ideb de 2015, a nota de aprendizado (quanto maior a nota, maior o aprendizado) dos Anos Iniciais da Escola Municipal Ágata foi equivalente a 6,38, nota padronizada em português e matemática de acordo com a Prova Brasil de 2015, e o valor de fluxo (quanto maior o valor, maior a aprovação) foi equivalente a 0,92, o que significou que a cada 100 alunos, 8 não foram aprovados, acarretando na média 5,9 de Ideb.

A coordenadora pedagógica e a diretora adjunta afirmaram que, por não alcançar a meta prevista para o Ideb, a Escola Municipal Ágata foi inserida pela Secretaria Municipal de Educação, no projeto chamado Projeto Escola em Foco, de gestão colaborativa Secretaria Municipal de Educação (SME), destinado às escolas que não conseguem atingir a sua própria meta, de modo a auxiliar essas escolas a desenvolver processos educativos que garantam práticas pedagógicas exitosas e também a redução do abandono escolar e da reprovação escolar.

Atuam nesse Projeto professores intitulados como Professores de Acompanhamento Estratégico, que se responsabilizam pelo planejamento, registro e encaminhamentos necessários à execução da gestão colaborativa, junto à escola de atuação. Segundo a coordenadora pedagógica, a Escola Municipal Ágata é acompanhada uma vez por semana por um profissional que exerce as funções supracitadas, junto com a escola, de modo a fazer com que a instituição avance e atinja a meta prevista pela SME.

Os gestores da Escola Municipal Ágata e corpo docente acreditam na veracidade e legitimidade dos indicadores educacionais e acreditam que eles refletem a realidade escolar. As notas lançadas pelos professores nas suas disciplinas/anos não têm relação com as notas dos indicadores

Durante meu estágio na escola percebi que o significado das estatísticas educacionais é discutido de maneira genérica. Fala-se sobre a importância desses indicadores para a representação da escola, mas não ocorrem momentos de reflexão mais aprofundada para esclarecer a toda comunidade escolar como as notas são elaboradas.

Algo que chamou a atenção nessa investigação foi o fato de que apesar de a escola não ter se destacado nas últimas avaliações externas, como a Prova Brasil de 2015, e apesar de a instituição estar em situação de alerta quanto ao Ideb de 2015, a escola continua sendo famosa por preparar bem os alunos para a aprovação de concursos em escolas públicas federais, como o Colégio Pedro II. Nesse caso, pode-se dizer que há uma discrepância entre a reputação e o desempenho da escola e que apesar de essa fama ainda estar percorrendo o bairro, os outros elementos que atribuem uma boa reputação à essa escola, como o entorno escolar e a clientela atendida, têm sido mais observados pelas famílias que o próprio desempenho da instituição em avaliações externas. Essa situação será percebida a seguir, através da observação da fala da

gestora.

A seguir há uma tabela com a porcentagem de reprovação, abandono e aprovação referente aos anos iniciais Escola Municipal Ágata. Consta-se que a maioria dos alunos são aprovados e não há casos de abandono escolar.

ETAPA ESCOLAR – ANOS INICIAIS

Reprovação	Abandono	Aprovação
8,2%	0,0%	91,8%

Fonte: QEdu. (Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: fev. 2018.).

O QEdu também disponibiliza dados mais detalhados da porcentagem de reprovação, abandono e aprovação. Os dados são divididos por ano escolar, do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental, como podemos observar abaixo:

DETALHAMENTO POR ANO ESCOLAR

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1° ano EF	0,0%	0,0%	100,0%
2° ano EF	0,0%	0,0%	100,0%
3° ano EF	19,2%	0,0%	80,8%
4° ano EF	12,2%	0,0%	87,8%
5° ano EF	6,9%	0,0%	93,1%

Fonte: QEdu. (Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: fev. 2018.).

Só ocorre reprovação nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro a partir do 3° ano do Ensino Fundamental e curiosamente na Escola Municipal Ágata o 3° ano do Ensino Fundamental aparece como o ano em que há maior percentual de reprovação. Segundo a diretora geral e a coordenadora pedagógica da Escola Municipal Ágata, a taxa de reprovação no 3° ano do Ensino Fundamental é mais elevada porque os alunos chegam a esse ano escolar com dificuldades de aprendizagem que não foram superadas nos anos anteriores, apesar de os alunos terem sido aprovados.

Elas afirmaram que a escola, em parceria com a família, vem acompanhando e tentando auxiliar os alunos com maiores dificuldades nos anos anteriores, tentando fazer o possível para que eles cheguem ao 3° ano do E.F. de forma satisfatória, e não ocorra esse tipo de problema; mas disseram que em alguns casos, algumas das maiores dificuldades acabam não sendo superadas nos anos anteriores e o aluno segue assim para o terceiro ano, onde acaba ficando retido

para que o problema não se acumule. Segundo a diretora, as decisões sobre reprovação ou reagrupamento de alunos são discutidas por todo o corpo docente.

Observando a tabela de distorção idade-série percebemos que tanto na CRE em que a escola está inserida como na Escola Municipal Ágata, o número de alunos atrasados aumenta de forma significativa justamente a partir do momento em que as retenções por reprovação têm início, no 3º ano do Ensino Fundamental.

DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

	Porcentagem	Média da CRE
Atraso 1º Ano	1	5
Atraso 2º Ano	4	8
Atraso 3º Ano	14	25
Atraso 4º Ano	14	26
Atraso 5º Ano	18	25

Fonte: Plataforma Latitude (Disponível em: < <http://www.latitude.org.br>>. Acesso em: nov. 2017.).

A Escola Municipal Ágata não realiza atividades em conjunto com as escolas próximas, mas encaminha e recebe alunos de algumas instituições parceiras. A articulação e a passagem entre níveis e modalidades de ensino referente aos níveis e modalidades atendidos pela escola acontecem automaticamente. Quando os alunos chegam aos níveis e modalidades de ensino que fogem das características de atendimento da escola, escolas parceiras atendem esses alunos.

O tempo de atuação de Ive na gestão faz com que ela conheça minimamente a Escola Municipal Ágata e estabeleça relações consolidadas com gestores de escolas vizinhas.

Ao ser questionada quanto à organização dos processos de matrícula, a diretora enfatizou que os procedimentos são realizados pela internet, no sistema de matrícula da prefeitura, mas, ao mesmo tempo, apontou que dialoga com as escolas do entorno para saber quantas vagas estarão disponíveis para os alunos de sua escola no remanejamento.

Seu relato é claro com relação à organização da saída de seus alunos da escola e também com relação às visões que ela tem sobre as escolas para as quais seus alunos podem ser encaminhados. Ela diz que:

Ive: Sim. Há uma resolução de matrícula que a gente segue com ordem, ordem de numeração de turma. Entendeu? Há uma legislação para isso.

Entrevistador: A escola busca uma outra escola para eles e eles são encaminhados então para aquela escola? Quais são as fases desse processo?

Ive: A gente procura, né, entra em contato com a outra escola, vê quantas vagas oferece. Às vezes algum aluno não quer ir para aquela, quer ir para outra e aí a gente faz essa intermediação também.

Entrevistador: A gestão dessa escola define as escolas em que os alunos farão o segundo segmento?

Ive: Do segundo segmento só para o PEJA. A gente procura para eles a escola. Tem um momento também que eles vêm até nós e nós fazemos a inscrição deles, orientamos.

Entrevistador: Como vocês ficam sabendo da quantidade de vagas disponíveis nas escolas do segundo segmento do polo?

Ive: (...) A gente procura a escola, a gente vê quantas vagas ela tem para oferecer. Vamos supor...Nós temos 97 alunos para serem transferidos para o sexto ano, aí alguns querem ir para a Escola Municipal Moldavita, alguns querem ir para a Escola Municipal Amazonita e a maioria não se importa de ir para a Escola Municipal Rutilo. A Escola Municipal Rutilo nos oferece 70 vagas, aí a gente manda os 70 para a Escola Municipal Rutilo e manda os outros para a Escola Municipal Moldavita e para as outras escolas que eles escolherem.¹⁶

Entrevistador: Você prioriza alguma escola para enviar seus alunos? Por quais motivos?

Ive: Sim, sempre tem a que a gente considera a melhor, né.

No remanejamento, as famílias participam atribuindo o que a diretora classifica como “palpites”. O que ela chama de palpites são desejos orientados por questões relacionadas à moradia, transporte público, localização distante de determinadas facções criminosas. De início, Ive afirmou que a escola realiza uma reunião com as famílias e explica as regras de remanejamento, mas depois deixou claro que o remanejamento é, segundo sua visão, uma questão da escola.

A entrevistada indicou que tenta convencer responsáveis que desejam matricular seus filhos em uma escola que ela considera ruim. Ela diz:

Ive: Sim, os familiares participam. Dando os palpites deles...`Não, eu não quero que vá pra cá, eu quero que vá para eu quero que vá pra outra, ali sobe a ladeira`,`...´Ah, ali tem alunos muito grandes e me preocupa`.

Aline [professora que estava na coordenação e entrevistou na entrevista]: De acordo com necessidades, interesses, às vezes até por questões de moradia, de condução, de facção de lá e de cá...

Entrevistador: Os familiares são informados sobre as regras para a saída dos alunos? Como?

Ive: Sim. Há uma reunião em que nós passamos tudo para eles.

Entrevistador: Os pais participam do procedimento de remanejamento? Como?

¹⁶ As escolas receberam nomes fictícios.

Ive: Não, não, não. Remanejamento é só coisa de escola. A menos esses que vão do quinto para o sexto ano.

Entrevistador: Os pais são convidados a escolher as escolas de segundo segmento? Como ocorre essa escolha?

Ive: É aquilo que eu já te falei também, a gente vê as escolas. Nós sempre procuramos as escolas que nós consideramos de linha. Então a gente vê. Vamos citar até um nome: Escola Municipal Rutilo. Aí a que vem depois dela tá em segundo lugar e a que vem depois em terceiro lugar. Então a gente procura o maior quantitativo de vagas nessas. E elas nos oferecem porque elas sabem que vão crianças ótimas para lá. Então elas nos oferecem setenta, oitenta, quase que a escola toda. É quase uma parceria. Teve um ano que elas ficaram com as crianças todas, só saiu quem morava em frente à Escola Municipal Moldavita, em frente à Escola Municipal Cornalina, aí esses saíram. Mas quando vai sair eu falo assim: 'Ah mãe, por favor mãe. Escola Municipal Cornalina? Vai levar para lá, mãe? Tem certeza? Pega o Rio Card, vem de Rio Card, entendeu'. Às vezes elas acatam a nossa opinião. Eu não posso falar mal...A Escola Municipal Rutilo, dentre a que nós temos aqui é a melhor de sexto ao nono. Fica na subida aqui da rua próxima.

Ive também disse que os responsáveis conversam com a direção da escola quando precisam decidir para quais unidades escolares enviarão seus filhos, mas eles tendem a confiar nas escolhas realizadas pela escola. Embora a diretora tenha clareza de que a escolha da escola é uma atribuição dos pais, ela enfatiza que não pode indicar a escola, mas “*no miudinho*”, esforça-se para que as famílias encaminhem as crianças para as escolas que ela considera mais adequadas. Há algumas escolas para as quais ela não deixa seus alunos irem, “*de jeito nenhum*”. Ive também enfatiza que as famílias não dão foco no desempenho das escolas medido por avaliações. Segundo ela, os responsáveis estão preocupados com o entorno e a clientela atendida pela escola.

Entrevistador: Os pais conversam com a direção sobre as escolas para as quais desejam enviar seus filhos?

Ive: Eles até conversam, mas eles confiam no que a gente escolhe. Eles até falam: 'Tem certeza que lá é bom?' 'Tem certeza que lá vai dar certo?'. E a gente sempre...Como a gente vê que aquela no momento é a melhor que tem...Até algum tempo atrás eu falava assim: 'Olha, é longe, mas se você pegar um ônibus vai descer na frente, ensinava onde era'. Isso sobre a Escola Municipal Mica. Aí depois a Escola Municipal Mica deu uma degradingolada, ficou horrível, ficou ruim. O entorno é ruim, dentro é ruim. Aí paramos. Até porque é longe, é complicado.

Entrevistador: A direção indica escolas para as famílias?

Ive: Sim. Eu não posso indicar, não posso indicar. No miudinho a gente fala assim: “Não, não leva para lá não. Lá é muito longe, lá é complicado. Leva pra tal, assim, assim.”.

Entrevistador: Considerando as escolas do polo, há escolas mais e menos procuradas. Quais são as mais procuradas? Por quais motivos? E as menos procuradas? Por quais motivos?

Ive: Aí é complicado te responder, é complicado responder. Mas tem algumas que a gente não deixa de jeito nenhum ir para lá.

Entrevistador: O desempenho das escolas nas avaliações externas tem aparecido como critério para as famílias escolherem escolas?

Ive: Não, não. Eu acredito até que olhem, mas aqui eles olham muito o nome da escola e a escola tem um padrão muito bom. A gente pode até não chegar naquela tal da meritocracia, aquela coisa toda que eles falam, mas o nosso nível, o nosso grau é muito bom.

Entrevistador: E para eles irem daqui para outras escolas? Eles olham esse desempenho?

Ive: Não, eles olham mais a clientela. O entorno e a clientela.

O fato de a gestora dizer enfaticamente que os responsáveis consideram a clientela como um dos fatores de importância com relação às escolas para onde seus filhos serão encaminhados, indicia o perfil característico de responsáveis atendidos pela escola Ágata e também indicia a existência de escolas de prestígio, parceiras da escola Ágata, que se organizam para atender a uma clientela característica, adequando o perfil dos alunos ao perfil da escola, podendo possivelmente atender a procura dessas famílias de alunos que serão remanejados.

Diante do fato de que o entorno geográfico da escola é um elemento significativo para os pais atendidos pela escola Ágata, é possível inferir que os pais veem a escola Ágata como uma unidade escolar com um entorno geográfico positivo porque apesar da presença de morros e favelas no bairro, a escola não encontra-se em uma área de risco ou de confronto.

Ficou claro que a diretora tem preferências quando encaminha seus alunos para as escolas parceiras, adequando o perfil do aluno ao perfil da escola:

Entrevistador: O que ocorre quando a família não fica satisfeita com a escola para a qual seu filho foi encaminhado?

Ive: Elas pedem transferência, isso acontece.

Entrevistador: O que acontece quando há muitos pais buscando a mesma escola de segundo segmento? O que ocorre quando a demanda é maior do que a oferta de vagas em uma escola?

Ive: Aí eles são remanejados para uma outra escola, também no mesmo nível daquela.

Entrevistador: Você tenta adequar o perfil do aluno ao perfil da escola que vai recebê-lo? Como isso é feito?

Ive: Sim, sim. Alunos bons, a gente procura por isso. Nosso quinto ano sempre é muito bom, então a gente procura sempre mandar pra essa escola que a gente considera muito boa.

Essa fala da diretora corrobora com a afirmação de Costa & Koslinski (2009), citada anteriormente, de que “escolas que gozam de alto conceito tendem a oferecer suas vagas preferencialmente a alunos de escolas que lhe seriam equivalentes.” (COSTA & KOSLINSKI, 2009, p. 16).

A enturmação na Escola Municipal Ágata é feita considerando a idade dos alunos e a preferência de turno que foi apresentada pelos pais, como pode ser visto na fala da gestora:

Entrevistador: Como você realiza a enturmação dos novos alunos? Quais são os critérios utilizados?

Ive: Geralmente é a questão da idade, né [funcionária de apoio à direção]?

Lurdes: A enturmação é feita de acordo com a resolução da Secretaria de Educação.

Ive: É, idade/série, é sempre pela idade.

Entrevistador: Como os alunos são distribuídos entre os turnos da escola? Quais são os critérios utilizados?

Ive: Na hora da matrícula a gente pergunta a preferência de turno. Dando pra atender...Porque como eu já te disse...Quem estava de manhã na Educação Infantil, vai para de manhã no primeiro ano, continua de manhã no segundo, terceiro, quarto e quinto. Às vezes, a gente consegue fazer alguma troca. A família precisa muito e a gente vê se esse ou aquele troca e a gente faz uma troca do primeiro com o segundo turno, mas não são muitos não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação revelou que as famílias e os gestores escolares têm clareza sobre as diferenças entre as escolas municipais no que tange às classificações de prestígio e desempenho. Além disso, identificamos que no Rio de Janeiro há um processo de construção e manutenção de escolas de prestígio, aliado ao processo de construção e manutenção de trajetórias escolares entre as escolas mais e menos prestigiadas. A atuação da gestora Ive exemplifica essa intervenção tanto na construção de prestígio da escola, quanto na projeção de trajetórias escolares.

Ela reconhece que administra uma escola de destacado prestígio e reputação e se esforça para que a trajetória escolar de seus alunos tenha continuidade em escolas que ela conhece e reconhece como equivalentes à Escola Municipal Ágata. Para fazer com que os alunos da escola Ágata sejam matriculados nessas escolas parceiras, ela tenta controlar o remanejamento, indicando interesse de que as escolas de segundo segmento deem continuidade ao trabalho realizado na sua escola.

Percebemos que a boa reputação da Escola Municipal Ágata está mais aliada ao seu entorno geográfico e a sua clientela – fatores mais observados pelas famílias atendidas pela escola – que ao seu desempenho, medido por avaliações externas de aprendizagem.

Os resultados da investigação apontaram para a existência de segregação escolar circunscrita a escolas de prestígio do entorno geográfico em que a Escola Municipal Ágata está situada e apontaram também para a existência de padrões claros de transferência de alunos entre escolas com determinado perfil.

O fato de os alunos acabarem seguindo suas trajetórias em escolas de prestígio da região, tendo em vista que as famílias tendem a concordar com as indicações de Ive, influencia o curso de suas trajetórias formativas e também corrobora para a existência de tantas trajetórias de sucesso de ex-alunos após a saída da escola Ágata.

Outro fato que chamou a atenção na análise da escola foi o fato de que a gestora sabe que não pode influir na escolha escolar, mas naturaliza o que para ela trata-se de um processo de “*intermediação*”. Paralelamente, as famílias também naturalizam essa intervenção da gestora. São práticas enraizadas na comunidade escolar.

Embora saiba que não tem poder legal para impor diretamente as escolas em que os alunos irão estudar, Ive foi categórica ao afirmar que quem escolhe as escolas de segundo segmento para os estudantes é a própria escola de primeiro segmento. A partir da observação do caso da Escola Municipal Ágata, bem como a partir das análises das práticas da burocracia educacional do Rio de Janeiro, é possível afirmar que apesar de a legislação regente dos procedimentos de matrícula ser clara, a sua implementação depende diretamente da atuação dos diretores e das famílias dos alunos durante e depois do período oficial de matrícula.

Observamos a convivência de regras formais e práticas informais em escolas municipais do Rio de Janeiro, especialmente na escola analisada. Ive representa a figura de funcionários que diante de uma demanda de alunos para serem remanejados, eventualmente negocia com as regras formais “*no miudinho*”, baseando-se em critérios particularistas para definir aqueles que serão atendidos.

Através dessa pesquisa identificamos que a expectativa das famílias e da direção escolar pode influenciar suas ações efetivas quanto à matrícula dos alunos. Percebemos que as classificações acerca de alunos, feitas por gestores que, como a diretora Ive, procuram adequar o perfil dos alunos à instituição para onde eles serão encaminhados, tendem a influenciar diretamente a concessão ou não de vagas escolares, suggestionando processos de divisão de alunos entre as escolas e, nesse sentido, orientando a construção de trajetórias de sucesso ou fracasso.

Conforme foi exposto no debate teórico, no Brasil não há mecanismos de quase-mercado educacional, mas a pesquisa apontou processos de escolha e acesso que configuram um quase mercado educacional oculto, onde eventualmente os gestores utilizam-se de brechas e transitam entre regras formais e práticas informais de modo a potencializar suas escolhas, indo na contramão de um sistema equânime.

Essa investigação contribui para o debate sobre burocracia e hierarquização escolar e para a releitura de políticas públicas quanto à condição das oportunidades educacionais distribuídas. No Brasil o acesso ao ensino fundamental está garantido, mas as avaliações externas mostram que embora crianças e jovens brasileiros acessem a escola, eles não concluem os estudos com níveis equivalentes de conhecimento escolar, o que corrobora para a construção de diferentes trajetórias, de sucesso ou fracasso. O país precisa alcançar equidade na distribuição de conhecimentos escolares, oferecendo assim uma educação básica de qualidade para todos.

Além disso, a pesquisa mostrou que as trajetórias de “sucesso” ou “fracasso” escolar estão aliadas à forma como cada criança é inserida na rede municipal do Rio de Janeiro. Diante disso e da consideração de que as desigualdades na oferta de bens públicos contribuem para a manutenção de desigualdades sociais, é possível dizer que a legislação concernente à matrícula escolar precisa dar urgência à manutenção do princípio de equidade nas políticas de matrícula de modo que não haja espaço para a construção e a manutenção de escolas seletivas e organizadas mediante expectativas de segregação.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. & VINCENT, Carol. "I Heard It on the Grapevine": "Hot" Knowledge and School Choice. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 19, No. 3 (Sep. 1998), pp. 377-400.
- BELL, Courtney A. **Real Options? The Role of Choice Sets in the Selection of Schools**. Teachers College Record, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org>>. Acesso em: 9 set. 2009.
- BRANDÃO, Zaia. Elites escolares e capital cultural. *Boletim Soced PUC-Rio*, n. 3, 2006;
- MANDELERT, Diana; PAULA, Lucília de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 747- 758, 2005.
- BRINKERHOFF, D. W.; GOLDSMITH, A. A. Clientelism, Patrimonialism and Democratic Governance: An Overview and Framework for Assessment and Programming. Doc. Prepared for U.S. Agency for International Development. US Office of Democracy and Governance. ABT Associates, 2002, p. 1-49. Disponível em: <http://www.abtassociates.com/reports/2002601089183_30950.pdf>. Acesso em: fev. 2018.
- BRUEL, A. L. (2014). Distribuição de oportunidades educacionais: o programa de escolha da escola pela família na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (187 pp.). Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- COSTA, Márcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação [on-line]*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 455-469, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300004>>. Acesso em: nov. 2017.
- COSTA, M.; PIRES DO PRADO, Ana; ROSISTOLATO, R. P. R. "Talvez se eu tivesse algum conhecimento...": caminhos possíveis em um sistema educacional público e estratificado. *Interseções* (UERJ), v. 14, p. 165-193, 2012.
- COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane C. Prestígio escolar e composição de turmas – explorando a hierarquia em redes escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 40, 2008.
- COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. *Cad. Pesqui.* [online]. 2011, vol.41, n.142, pp. 246-266. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100013>>. Acesso em: 09 nov. 2017.
- DA MATTA, R. O que faz o Brasil, Brasil? Rio de Janeiro, Rocco, 1984.
- _____. Carnavais, malandros e heróis. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.
- LE GRAND, Julian. (1991) Quasi-Markets and Social Policy. *The Economic Journal*, v. 101, n. 408, pp. 1256-1267.
- LOPEZ, G. F. A política cotidiana dos vereadores e as relações entre executivo e legislativo em âmbito municipal: o caso do município de Araruama. *Revista de Sociologia Política*, Curitiba, n. 22, jun. 2004.
- MOREIRA, A. M. *Escolha e acesso às escolas municipais do Rio de Janeiro: Um exercício de navegação social*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.
- ROSISTOLATO, Rodrigo; PIRES DO PRADO, Ana. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 57-75, jan./abr. 2015.
- ROSISTOLATO, Rodrigo; PIRES DO PRADO, Ana. Trajetórias escolares em um sistema educacional público e estratificado. In *Anais, 16 Congresso Brasileiro de Sociologia* (vol. 1, pp. 1-20). 2013. Salvador.
- ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; KOSLINSKI, Mariane C. ; CARVALHO, Julia Tavares; MOREIRA, Amanda M. Dinâmicas de matrícula em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro. **Pró-posições** (UNICAMP. Impresso), v. 27, p. 237-262, 2016.
- ROSISTOLATO, Rodrigo; PIRES DO PRADO, Ana; MOREIRA, A. M., & FERNANDES, I. Patrimonialismo e seleção de alunos em escolas públicas cariocas. In *Anais, 17 Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia*. Porto Alegre-RS. 2015.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Educação em números**. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>> Acesso em: dez. 2017).
- SCHWARTZMAN, S. Atualidade de Raymundo Faoro, Dados – *Revista de Ciências Sociais*, 46, 2, pp.207-212, 2003. Nota sobre o patrimonialismo e a dimensão pública na formação da América Latina contemporânea. [Online], 2006. Disponível em: <www.schwartzman.org.br/simon/patrimonialismo06.pdf>. Acesso em: fev. 2018.

VAN ZANTEN, Agnès. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. Translated by Maria Amália de Almeida Cunha, Ceres Leite Prado. *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.3, pp. 409-433. ISSN 0102- 4698.

VELHO, Gilberto. (2003). *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas* (3a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

WEBER, M. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Editora da UnB, v. I, ed. 4, 2012.

YAIR, G. School organization and market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. *British Journal of Sociology of Education*, London, v. 7, n. 4, p. 453-471, 1996

