

**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
**Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional**  
**Curso de Especialização em Planejamento e Uso do Solo Urbano**  
**Trabalho de Final de Curso – Dezembro de 2006**

**Título: “Desigualdades sócio-territoriais e desigualdades educacionais: um estudo de caso no bairro de Ipanema”**

**Autora: Ana Carolina Christovão**

**Orientador: Luiz César de Queiroz Ribeiro**

### **1) Introdução**

Conheci o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR), da UFRJ, em meados de 2004, quando participei de uma seleção para uma bolsa de iniciação científica no instituto. Fui chamada, então, para trabalhar junto à professora Luciana Corrêa do Lago. Entretanto, em nossa primeira reunião, ficou decidido que eu iria para uma equipe coordenada pelo professor Luiz César de Queiroz Ribeiro. Este “intercâmbio” se fez viável porque os dois professores integram o Observatório das Metrópoles, do IPPUR/UFRJ.

Confesso que gostei de minha realocação já que teria a oportunidade de trabalhar junto a colegas do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), também da UFRJ. Aliás, era lá que eu cursava, nesta época, o quinto período de Ciências Sociais. Além disso, me interessei pelo tema que seria trabalhado por esta equipe: Educação e Segregação.

Aquele era o momento inicial desta pesquisa. Por isso, no segundo semestre de 2004, nossa preocupação maior era a de levantarmos a bibliografia sobre o tema e construirmos uma metodologia de trabalho para irmos a campo a partir do ano de 2005. A equipe contava com sete bolsistas vindos das Ciências Sociais, além da participação da professora Maria Josefina Gabriel Sant’Anna, da UERJ.

O nosso tema – Educação e Segregação – começou a ser pensado pelo professor Luiz César que durante anos vinha trabalhando com os temas das Desigualdades Socioespaciais e Governança Urbana, entre outros. Chamou-lhe atenção a relação entre a

pobreza e a capacidade que se tem (ou não) de se sair desta situação. Neste sentido, a escola poderia representar uma possibilidade para a mobilidade sócio-territorial. Entretanto, estudando mais a fundo a questão da escola e, mais especificamente, da escola pública – gratuita, dever do Estado previsto pela Constituição Federal – nos deparamos com uma realidade bastante próxima àquela das manchetes de jornais que destaca “a crise no ensino público”.

Percebemos que a escola tem enfrentado muitas dificuldades em cumprir seu papel socializador. Encontramos explicações atraentes, como a de Pierre Bourdieu sobre “A Escola Conservadora” e da professora Maria Lígia de Oliveira Barbosa sobre “A Qualidade da Escola e a Desigualdade Social”. Inclusive, tivemos a oportunidade de nos aproximarmos desta professora, do IFCS/UFRJ, que nos guiou, no começo, dentro das discussões no campo da Sociologia da Educação.

Entretanto, não era este nosso objetivo principal. Expusemos, então, nossa desconfiança acerca do papel do território junto aos mecanismos de escolarização. Fomos prontamente apoiados pelos Sociólogos da Educação que vinham também suspeitando desta variável que não tivera tanto espaço em suas pesquisas.

Acreditamos que a localização da escola é um ponto-chave para avaliarmos a qualidade da mesma. Não descartamos, porém, a importância de outras variáveis – como o diretor, o professor, a estrutura física da escola, etc. – já legitimadas por diversas pesquisas. Apenas queremos salientar que o espaço local interfere no processo de escolarização, aprendizagem e socialização através dos mecanismos de interação próprios destes espaços que são reproduzidos no interior da escola.

Eu acredito nesta hipótese, e, ao cursar a especialização em Planejamento e Uso do Solo Urbano, no IPPUR, busquei apreender ainda melhor o urbano no sentido de dar maior consistência ao meu trabalho de pesquisa que não corresponde a uma Sociologia da Educação, mas a um Planejamento Urbano e Regional, já que ao procurar revelar os mecanismos que estão impedindo uma mobilidade sócio-territorial e fortalecendo a segregação, poderemos repensar as políticas públicas e planejar de forma mais eficaz a intervenção do Estado no espaço urbano.

Por último, gostaria de ressaltar que o trabalho que apresentarei a seguir é também fruto de um trabalho em equipe, pois inúmeros textos e discussões que serão apresentados

só se fizeram possíveis através da soma de experiências e argumentos. Agradeço à orientação do professor Luiz César de Queiroz Ribeiro e à toda equipe do Observatório das Metrópoles. Agradeço também à equipe de funcionários e professores do IPPUR e aos meus colegas (e amigos) do curso de especialização do ano de 2006. É importante destacar que todo o trabalho de campo que realizei no ano de 2005 contou com o financiamento do CNPQ.

## 2) Contextualizando

No Brasil, desde o século XIX – quando a escola começa a se expandir – se discute a questão da educação<sup>1</sup>. Expansão, obrigatoriedade, o papel do Estado, o papel das instituições escolares, todos são temas intrigantes desta questão, que permanecem relevantes nos dias de hoje.

Para Anísio Teixeira, “a crise educacional brasileira é, assim, um aspecto da crise brasileira de readaptação institucional” (1999, p. 51). Antes, a escola servia exclusivamente à elite social. Daí a idéia de ascensão social relacionada à escola. Apenas no século XIX, o Estado passa a interferir maciçamente na educação, e, neste momento, apenas para oferecer o “mínimo”. A escola tradicional das elites, perpetuadora das injustiças sociais, buscava se afastar de tudo o que estava relacionado à prática. Por outro lado, junto à intervenção mínima do Estado, compelido por determinadas forças sociais transformava-se a educação escolar em um “regime de mero adestramento”, que, simplesmente, formava trabalhadores, sem nenhum prestígio social.

A fusão destes dois sistemas escolares foi ocorrendo em diversos países, através de métodos diversos. O que ocasionou a revisão de programas e métodos. Sistemas democráticos tenderam a elaborar um sistema único de educação sem distinção de classe. Nesse novo sistema educacional, “o aluno terá as oportunidades que sua capacidade determinar” (TEIXEIRA, 1999, p. 56). Obviamente, a perfeição não foi atingida em lugar algum. Mas, entre nós, esta evolução educacional sofreu por demais. O Estado se comportou duplamente. Pendendo horas para o lado das elites, horas para o lado do povo. Contudo, Teixeira afirma que, somente em sua época (meados do século XX) o

---

<sup>1</sup>FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no século XIX. In: Eliane Marta Teixeira Lopes et al. (Org.). 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

desenvolvimento brasileiro vinha provocando a crise na educação. Testemunhavam uma expansão escolar descompassada, graças a uma “legislação infeliz e ambígua”. A escola se fazia, então, ineficiente.

Todavia, nem sempre as desigualdades educacionais<sup>2</sup> foram explicadas da mesma forma. Por exemplo, um relatório do Laboratório de Avaliação da Educação da PUC-RIO (2002) sobre o SAEB 2001 (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) aponta três fases que caracterizam os estudos sobre a defasagem idade-série ou atraso escolar: centrada no aluno (quando os alunos são responsabilizados pelo fracasso escolar, como os problemas de aprendizagem e de rendimento escolar e a defasagem idade-série, a partir da relação entre condições genéticas e desempenho escolar); centrada na família e no grupo sócio-cultural de origem dos alunos (quando os determinantes seriam as condições de vida material e cultural do grupo familiar do aluno); centrada na escola (quando o desempenho escolar seria determinado por fatores intra-escolares como expectativa dos professores, currículos e estilos pedagógicos, condições de infra-estrutura, etc.). Este mesmo estudo conclui que “(...) não há uma única explicação... as desigualdades sociais e, de modo particular, a defasagem idade-série são resultado de um conjunto de fatores que incluem não só as condições sociais e culturais do aluno e seu contexto, como também as diferentes condições do interior da escola” (LABORATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2002, p.25).

Ao longo dos últimos séculos, cada uma destas explicações sustentou diferentes políticas e práticas educativas. A variação de desempenho dos alunos, observada tanto entre os países como no interior dos mesmos, seja entre diferentes instituições ou no interior destas, continua a impulsionar novas pesquisas e medidas políticas<sup>3</sup>. Porém, mesmo sendo a educação um direito social – e, no caso do Brasil, mesmo tendo os direitos sociais concedidos com alguma frequência por parte do Estado brasileiro<sup>4</sup> – a literatura especializada vem apontando obstáculos para enfrentar os desafios da equidade educativa.

---

<sup>2</sup> Por desigualdades educacionais entende-se, aqui, as desigualdades de acesso a saberes que são ensinados na escola.

<sup>3</sup> OCDE. Variation de la performance des élèves entre les établissements et impact du milieu socio-économique. In : Appendre aujourd'hui, réussir demain : premiers résultats de PISA 2003. 2004. p. 169-217.

<sup>4</sup> REIS, Elisa. Processos e Escolhas. Rio de Janeiro: Contracapa, 1998. p. 67-90.

Muitas são as variáveis relevantes quando se estuda educação e qualidade das escolas<sup>5</sup>. Podemos destacar o diretor, o professor, os alunos, mas também variáveis externas como o capital cultural, econômico e social proveniente das famílias dos alunos. Inúmeras pesquisas e dados gerados por estas, demonstram a relação entre cada uma destas variáveis e o êxito escolar dos alunos. Entretanto, embora todas sejam relevantes, acredito ser necessário irmos além destas questões, na busca pelos mecanismos que regem as desigualdades educacionais.

A intenção deste trabalho é contribuir, em primeiro lugar, para o debate sobre os obstáculos para se alcançar patamares mais elevados de equidade sócio-territorial, a partir de mecanismos que estão relacionados às desigualdades educacionais. Secundariamente pretende-se que os resultados deste trabalho possam contribuir para a reflexão sobre a relação entre o planejamento urbano e o planejamento educativo.

#

Há uma enorme desigualdade na distribuição de renda e elevados níveis de pobreza no Brasil. A questão posta, aqui, está relacionada às dificuldades de acesso dos pobres urbanos aos benefícios existentes nas cidades. Tais dificuldades nos levam a pensar na questão do isolamento e da segregação. Neste caso, trato a educação como um fator de inserção e mobilidade.

Preto trabalhar a relação entre a escola e o meio social urbano. Quanto à primeira, cabe discutir a qualidade de ensino e o fracasso escolar. Quanto a segunda, é necessário apreender quais são as características deste meio.

À luz de Pierre Bourdieu (1999) que vê a escola como reprodutora das desigualdades sociais pré-existentes; tenho como objetivo analisar tal perspectiva dentro da conjuntura brasileira, associando o papel da escola ao contexto do bairro e da Rede de Ensino Pública. Para tanto, utilizarei o estudo de caso de uma escola pública localizada em Ipanema, bairro da zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

Minha hipótese é de que a escola age como reprodutora das desigualdades de origem dos alunos. Se esta escola, localizada num espaço social estigmatizado, “percebesse” tais desigualdades, ela poderia amenizá-las durante o processo de

---

<sup>5</sup>NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Estudos Sociológicos sobre Educação no Brasil. In: Sérgio Miceli. (Org.). O que ler na Ciência Social Brasileira: 1970-2002. São Paulo: Sumaré, 2002. p. 351-437.

aprendizagem, oferecendo aos alunos recursos relacionados ao capital cultural e social dos quais são carentes e, com isso, alguma possibilidade de mobilidade e inserção social.

A escola pode ser compreendida como uma instituição socializadora. Além dela, há outras como, por exemplo, a família e o bairro. No caso da escola, ela é o lugar da homogeneização; ela deve exigir e reprimir comportamentos e valores; ela deve disciplinar os alunos. A família e o bairro são lugares da heterogeneidade. A escola, ao funcionar bem, conseguiria superar, pelo menos em parte, as desigualdades de origem dos alunos. Mas, em geral, me parece que o efeito do bairro tem prevalecido sobre o efeito da escola.

Concentro minha análise no Ensino Fundamental<sup>6</sup>, pois acredito que ele seja a base que estrutura todo o sistema educacional, moldando a sociedade dentro dos âmbitos da nação<sup>7</sup>. As políticas públicas referentes a este ensino são de suma importância, já que o sistema público, através da obrigatoriedade e gratuidade<sup>8</sup> que definem sua política educacional, é o responsável por atender uma grande demanda da população que não pode arcar com as despesas de um ensino privado.

Uma rede pública de ensino engloba inúmeras escolas localizadas em bairros diversos; no caso da rede municipal as escolas são geralmente de ensino fundamental espalhadas por todo o espaço físico e social<sup>9</sup> que compreende a cidade. Entretanto, mesmo pensando em rede de ensino e em delimitação municipal, é notável a variação na qualidade de ensino entre as escolas. Por quê? Será que é possível associar esta variação ao bairro onde se localiza a escola? Pergunto ainda: Será que as melhores dentre estas escolas têm, de fato, boa qualidade?

Quanto à boa qualidade, minha visão é aquela explicitada pela socióloga Maria Ligia de Oliveira Barbosa,

---

<sup>6</sup> A partir da Constituição de 1988 foi incentivado que o ensino fosse dividido em Fundamental, Médio e Superior como sendo responsabilidades do Município, Estado e União, respectivamente. Tal política vem sendo bastante questionada e criticada no que se refere à variação da qualidade do ensino entre os níveis de escolarização e entre as cidades e regiões do país.

<sup>7</sup> Nação enquanto povo com elementos em comum, que o distinguem de outros, "um aspecto da ordem política e simbólico-ideológica, bem como do mundo da interação e do afeto sociais". (VERDERY, 2000. p. 239).

<sup>8</sup> BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

<sup>9</sup> "Como o espaço físico é definido pela exterioridade mútua das partes, o espaço social é definido pela exclusão mútua (ou pela distinção) das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais". (BOURDIEU, 1997. p.160).

Por escola de boa qualidade entende-se aquela escola que é capaz de cumprir adequadamente suas tarefas propriamente escolares... Como coisas escolares entende-se aqui ensinar as crianças a ler, a escrever, a lidar com conceitos matemáticos e científicos elementares. (...) Portanto, esta escola de boa qualidade conseguiria fazer com que TODOS os seus alunos tivessem desempenho melhor, qualquer que fosse o nível de rendimento econômico da família ou o grau de educação dos pais (BARBOSA, 2002, p.4).

### 3) A Teoria

Ao final do século XIX, a escola republicana guardava grande distância entre a escola e a produção, assim como havia uma forte adequação da oferta escolar ao sistema das classes sociais. Essa escola, portanto, não era vista como um agente da exclusão social que era própria da sociedade.

Mais tarde, o investimento escolar passou a ser considerado um investimento produtivo. Em consequência, houve uma longa massificação fomentada pela confiança na educação enquanto fonte de igualdade de oportunidade e de justiça.

Após a década de 60, todas as pesquisas e teorias da Sociologia da Educação destacavam o peso dos processos de seleção escolar. “A massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, que ‘reproduzem’ largamente as desigualdades sociais” (DUBET, 2003, p.34). A escola já não é mais tida como inocente; surge o problema do excessivo número de diplomas devido à massificação.

A partir de então, defende-se que a escola desempenha um papel autônomo importante na formação dos mecanismos de exclusão. Afinal, aqueles que são mais desqualificados quanto à escolarização estão mais propícios à exclusão social.

#

Segundo Émile Durkheim (1955), o fim da educação e do trabalho educativo é constituir o ser social em cada um de nós. Em seus escritos, os sistemas educativos – “o conjunto de atividades e instituições sociais que a educação exprime ou reflete” (DURKHEIM, 1955, p.27) próprio de cada sociedade – são múltiplos (e, portanto,

heterogêneos) por dois motivos: porque existem diferentes profissões que exigem diversificadas especializações e, também, porque existem diferentes castas e a educação varia de uma casta para outra, o que produziria “injustas” desigualdades. Porém, os sistemas educativos são, ao mesmo tempo, uno (e homogêneos) porque repousam sobre uma base comum de idéias, sentimentos e práticas que é a base do espírito nacional e que deve ser fixada na consciência dos educandos. Assim, “a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações” (DURKHEIM, 1955, p.32).

Enquanto Durkheim se concentra na interpretação da escola como base de integração moral da identidade coletiva, Pierre Bourdieu, através de diversas de suas obras, se preocupa com a forma como se dá o processo de transmissão dentro deste processo de socialização e caracteriza a escola como base de integração cultural ou lógica da sociedade. Com isso, Bourdieu constrói sua crítica às instituições escolares enquanto base de reprodução das desigualdades ou hierarquias sociais<sup>10</sup>.

Para este autor, a posição ocupada dentro do espaço social comanda as representações, assim como as tomadas de posições dentro do mesmo. No espaço social, os agentes ou grupos estão distribuídos a partir de dois princípios de diferenciação: o capital econômico e o capital cultural. Este seria um espaço de conflito, onde os traços distintivos são relacionais. Estaria-se pensando uma realidade invisível que organizaria as práticas e representações dos agentes. Na reprodução de uma estrutura social, as famílias e as escolas têm papéis fundamentais devido à forte relação que têm com a distribuição do capital cultural – fundamental na distribuição do espaço social. As famílias contribuiriam com a lógica da reprodução ao investirem de maneira apenas relativa e parcial na educação escolar de seus filhos – atribuindo esta outra parte à escola<sup>11</sup>. Além disso, as instituições escolares pecariam ao manter a ordem pré-existente, legitimando as desigualdades de origem dos alunos. As escolas deveriam aprender a lidar com a diferença<sup>12</sup>.

Segundo Bourdieu, aquisição cultural se dá total e primeiramente na educação familiar, e, de maneira tardia, metódica e acelerada, através do sistema escolar. Se por um

---

<sup>10</sup> Tal análise foi por mim apreendida durante o curso de Sociologia da Educação, ministrado pela professora Maria Lígia de Oliveira Barbosa, no primeiro semestre de 2005, do curso de graduação em Ciências Sociais do IFCS/UF RJ.

<sup>11</sup> BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas. São Paulo: Editora, 1996. Cap. 1 e2, p.13-52.

<sup>12</sup> BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Maria Alice. (Org.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 41-64.



lado, o sistema escolar pode dar possibilidade de acesso à cultura, por outro lado, na prática, ele inculca um reconhecimento, sem conhecimento. Normalmente, vemos confundidas diferenças de êxito com diferenças de dons, o que dificulta percebermos a ação do privilégio cultural sobre o êxito do aluno. É preciso levar em conta a relação entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. Podemos notar, claramente, um processo de transformação de oportunidades objetivas em esperanças ou desesperanças subjetivas. Para as classes populares, “o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas” (Bourdieu, 1999, p.48). Como determinante principal do prosseguimento dos estudos está a atitude da família a respeito da escola. Neste sentido, as vantagens e desvantagens são cumulativas, afinal as escolhas iniciais acabam definindo os destinos escolares, e assim, as distinções, a princípio sociais, se tornam escolares<sup>13</sup>.

Agnés van Zanten parece discordar de Bourdieu no que concerne à “escola reprodutora”. A autora francesa crê na existência de uma autonomia relativa do campo escolar e no fato de que a escola não se limita em reproduzir as diferenças urbanas, mas é ela mesma produtora de diferenciações através de seu funcionamento interno. Apesar desta oposição, tal autora serve-me também como base através de sua concepção de “escola periférica”. Desta, ela pretende desvendar o público, o funcionamento interno e as relações que mantém com o centro. Assim seu foco recai sobre as dinâmicas locais dos sistemas escolares e a interação entre realidades educacionais marginais e as normas centrais. Busca-se relacionar a escola e o espaço local, em específico, dos bairros desfavorecidos, através do contexto local e da estruturação da atividade educativa. Entretanto, isto não significa afirmar que a instituição escolar seja apenas o simples reflexo de seu meio. A “escola periférica” está sujeita aos efeitos da repartição espacial dos grupos sociais – à polarização social. Supõe-se a diferenciação sócio-espacial das populações escolares. Faz-se, então, a associação entre a concentração espacial de algumas populações e as chances desiguais de

---

<sup>13</sup> BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Maria Alice. (Org.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 41-64.

acesso a uma oferta escolar hierarquizada. Dessa maneira, a autora chama atenção para a discriminação territorial negativa<sup>14</sup>.

Trago, então, para este trabalho, uma aproximação entre aquilo que van Zanten denomina “escola periférica” – e todo o processo no qual está inserida – e as “nossas” escolas públicas que servem, majoritariamente, às classes mais populares.

#### 4) O Método

Realizei, durante o ano de 2005, uma pesquisa de campo numa escola pública de ensino fundamental num bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro – Ipanema. Este trabalho faz parte de uma pesquisa realizada no âmbito do Observatório das Metrôpoles, coordenada pelo professor Luiz César de Queiroz Ribeiro do IPPUR/UFRJ em parceria com a professora Maria Josefina Gabriel Sant’Anna do PPGCS/UERJ e com a professora Maria Ligia de Oliveira Barbosa do IFCS/UFRJ, de nome: “Segmentação Social, Segregação Urbana, e Desigualdade Social: o ‘efeito vizinhança’ e o ‘efeito escola’ na explicação do desempenho escolar dos estudantes de quarta série do ensino fundamental”. Seu objetivo é revelar os mecanismos que alimentam a reprodução da desigualdade social e da pobreza, através da organização social do território.

Atualmente (2006), a equipe conta com oito bolsistas de iniciação científica, duas bolsistas de aperfeiçoamento que coordenam os trabalhos – entre elas, eu, Ana Carolina Christovão – e dois mestrandos do IPPUR/UFRJ. Todos com formação na área de Ciências Sociais, na UFRJ ou na UERJ.

Em 2005, trabalhamos com turmas da quarta série do ensino fundamental que, na política de “promoção automática” ou “não-retenção” através dos “ciclos” que é aplicada para as escolas públicas de ensino fundamental no estado do Rio de Janeiro, seria a primeira série que poderia reter os alunos numa turma denominada “turma de progressão”. Num primeiro momento, os bairros pesquisados seriam selecionados de acordo com o seu IDH, mas, mais tarde, optamos por escolhas aleatórias. As turmas foram escolhidas de

---

<sup>14</sup> ZANTEN, Agnès van. *L'école de la périphérie – scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France, 2001. Introduction.

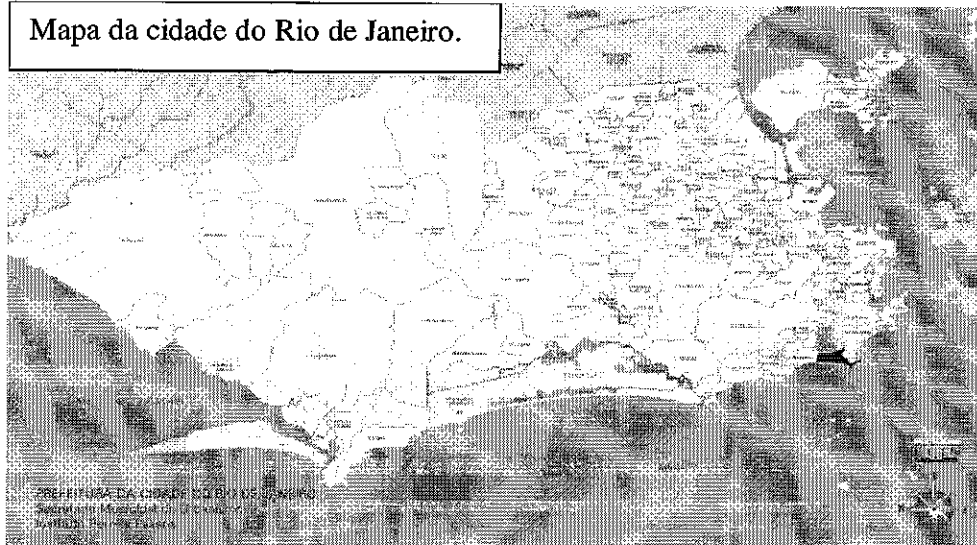
forma semelhante. Trabalhamos com uma turma por escola; num total de 13 escolas, durante seu ano letivo, com as seguintes etapas (que determinavam nossas visitas à escola):

- 1) aplicação de dois testes, no começo do ano, elaborados pela UNESCO – para países da América Latina e Caribe. O primeiro de português com 36 questões – que nos revela majoritariamente a experiência familiar e cultural da criança – e o segundo de matemática com 44 questões – revela a formação dada pela escola. As questões são dadas na forma de múltipla escolha. Os testes são realizados SEM o prévio aviso aos alunos; a professora cede de uma a duas horas para a realização deste, em dois dias distintos, para cada matéria;
- 2) mais adiante, são aplicados os questionários do diretor(a) da escola; e do professor(a) da turma testada. Para o professor, também aplicamos uma ficha de cerca de duas páginas, para ser respondida sobre cada um de seus alunos individualmente. Nesta fase, nós, pesquisadores, observamos uma aula de português e outra de matemática na turma trabalhada. Além disto, observamos os cadernos dos alunos e, ao final, respondemos um questionário sobre as impressões que tivemos destes;
- 3) o próximo passo, aquele que nos exige o maior esforço, é a aplicação dos questionários dos pais dos alunos da quarta série. Nesta fase, contamos com a ajuda de todos os integrantes da pesquisa, já que um número maior de questionários deve ser respondido com o auxílio dos pesquisadores. A princípio, procuramos encontrar os pais logo após a reunião de pais na escola. Essa reunião é, geralmente, realizada a cada bimestre, pela escola;
- 4) por último, são novamente aplicados os testes para os alunos, nas mesmas condições dos primeiros, porém ao final do ano letivo. Desta forma procuramos perceber como estes alunos entram na quarta série e qual o avanço que têm até o final do ano.

## **5) O Campo**

### **O Bairro**

Mapa da cidade do Rio de Janeiro.



A cidade do Rio de Janeiro, de acordo com o Censo 2000, tem um total da população de 5.857.904. Desses, 1.092.476 equivale ao total da população residente em favela<sup>15</sup>.

A Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro consiste em uma das quatro zonas em que a cidade está dividida (zona central, zona sul, zona norte e zona oeste). Lá, estão concentradas as classes mais abastadas e os pontos turísticos mais importantes e famosos do Rio. Bairros como Copacabana, Ipanema, Leblon e São Conrado são banhados pelo oceano Atlântico. Além destes bairros, a zona sul abriga um novo bairro, que fora considerado a maior favela da América Latina, a Rocinha.

O Bairro de Ipanema, que tem um total da população de 460.808, faz divisa com a orla Atlântica e a Lagoa Rodrigo de Freitas e com Copacabana e o Jardim de Alah. Próximo à Copacabana, tem-se uma parte denominada Arpoador. Na língua indígena, Ipanema significa “lugar fedorento”<sup>16</sup>.

Foi o Barão de Ipanema que fundou, num desvalorizado areal, a Vila Ipanema, no final do século XIX. Mas apenas no início do século XX, quando os bondes começaram a chegar até Ipanema que esta começou a despertar interesse na população.

A partir dos anos 50, quando Copacabana inchou, classes mais abastadas foram se dirigindo para a chamada Ipanema. Nos anos 60, Ipanema ficou conhecida como um centro de liberdade que abrigava artistas, boêmios, intelectuais e românticos, e tinha sua praia

<sup>15</sup> Dados obtidos no site do Instituto Pereira Passos da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.

<sup>16</sup> Encontrei na internet outras denominações como “água ruim” e “água perigosa”.

como ponto de encontro. Foi nesta época, que foi composta a música “Garota de Ipanema” por Tom Jobim e Vinícius de Moraes. A repercussão mundial da música ajudou a divulgar o bairro. Os anos 60 e 70 foram, então, anos de glória para o bairro. Ipanema passou a ditar moda e comportamento nacionalmente e tornou-se um ponto de referência da cidade.

Hoje, Ipanema resguarda seu ar sofisticado. Caracteriza-se por ser um bairro de artistas e intelectuais; comercialmente atraente; com inúmeros restaurantes, teatros, galerias de arte, etc.; e uma intensa vida noturna. Os apaixonados pelo bairro afirmam que Ipanema resguarda algo denominado de a “alma carioca”. Provavelmente por tudo isso, o atual prefeito César Maia, em 22 de julho de 2003, assinou um decreto criando o Sítio Cultural de Ipanema. Uma modalidade nova de preservação que tem como objetivo preservar personagens, ruas, imóveis e, acima de tudo, uma “atmosfera” própria do bairro que ainda sobrevive. Nesta mesma época (2003), havia sido divulgada, pelo Instituto Pereira Passos, que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do bairro de Ipanema está acima dos de países como Noruega e Suécia.



Ipanema nos dias de hoje.

A antropóloga Marisol Rodriguez Valle define bem o que representa o bairro dentro da cidade do Rio de Janeiro:

Responder à pergunta “onde você mora?” pode ser constrangedor para muitos habitantes da cidade do Rio de Janeiro. A simples menção ao nome do bairro é capaz de suscitar um conjunto de idéias sobre seu morador. Quando a resposta é “Ipanema”, algumas reações como “que chique!” ou expressões faciais como a de levantar a sobrancelha, revelam que existe um determinado imaginário sobre esse bairro. (VALLE, 2005, p.2)

Dentro deste pequeno histórico e descrição do bairro, procurei reproduzir os sites, reportagens e dissertação que li sobre Ipanema; onde não se fazem menções alguma à favela que se localiza neste mesmo bairro, e é bastante próxima à escola pública onde realizei minha pesquisa de campo. A favela é de extrema importância neste meu estudo, pois grande parte do alunado reside nesta. Fato que, talvez, me levaria a realizar uma pesquisa de campo na favela – que não se fez viável devido ao curto prazo de entrega deste trabalho.

Esta favela está situada no morro do Cantagalo; este morro, em direção à Ipanema, abriga a favela do Cantagalo, mas em direção à Copacabana, abriga a favela do Pavão, bem mais extensa que a primeira.



Morro do Cantagalo.

Por hora, optei concentrar-me no universo do estabelecimento de ensino estudado. Como já sugeri, a escola guarda relações profundas com a favela que a margeia, e também com outras favelas da zona Sul como Rocinha, Vidigal e Pavão. Os alunos, majoritariamente são moradores destas favelas. Por outro lado, os funcionários da escola também não são, em geral, oriundos do bairro de Ipanema, mas de outros bairros cariocas. A escola, parte da rede pública de ensino, não tem grande autonomia, estando subordinada à Coordenadoria Regional de Educação de sua área.

### **A Escola**

A escola foi selecionada em função de sua localização. O bairro onde esta se localiza é do interesse da pesquisa por apresentar um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) alto. Neste bairro, no ano de 2005, a pesquisa foi realizada em duas escolas; uma em cada extremidade do bairro. Em princípio, tivemos como hipótese que num bairro heterogêneo, classes sociais menos favorecidas são beneficiadas com recursos sociais provenientes das classes mais favorecidas.

A rua da escola é pequena, corta as principais ruas do bairro e tangencia uma importante praça. A escola fica no final desta rua; por este fato, alguns a consideram “um pouco escondida”. Próximo à escola, no quarteirão, há estabelecimentos comerciais (como lanchonete, lan house, sapateiro), e prédios residenciais, além do morro do Cantagalo.

Do lado de fora, o prédio onde funciona a escola é pintado de cinza com detalhes em bordô; as janelas e grades são em amarelo. Na parte frontal, um muro alto cerca a escola. O portão de entrada é de ferro pintado de amarelo e, quase sempre, permanece trancado. O prédio aparenta ser mal conservado. Em volta dele, na distância do prédio até o muro que cerca a escola, há espaço para as crianças brincarem, fazerem exercícios, mas não existe uma quadra de esportes. No interior do prédio, as cores são o cinza, o bordô e o azul marinho. Há pouca luz. O prédio tem três andares ligados por uma escada central.

No primeiro andar, próximo ao portão de entrada e saída, à esquerda, fica a sala da secretaria, onde há um banheiro exclusivo para os funcionários da escola; e, ao fundo desta, a sala da diretoria. À direita do portão de entrada, tem uma salinha que nunca entrei ou vi aberta, é a sala de leitura (uma espécie de biblioteca), que toda escola pública deve oferecer aos alunos. Ao fundo fica a escada. À esquerda desta tem um bebedor; o banheiro feminino

(onde há apenas um vaso sanitário em condições de uso); e a cozinha da escola. À direita fica o banheiro masculino e uma salinha onde mora o funcionário residente da escola. Ao centro tem algumas “mesinhas” e “cadeirinhas” para as crianças em suas refeições. Existem vários murais espalhados pela escola; geralmente, abrigam trabalhos dos alunos.

Nos segundo e terceiro andares, ficam as salas de aula, banheiros e salas dos professores. Há, também, uma sala de vídeo, mas que fica sempre trancada. Não existe uma sala de computadores para os alunos. As salas, geralmente, têm um quadro negro, a mesa do professor próximo ao quadro, as carteiras dos alunos espalhadas, um armário com livros e murais em suas paredes. As portas das salas de aula, assim, como o portão de entrada, são de ferro; chama bastante atenção o fato de que as portas das salas de aula apresentam uma janelinha e uma tranca que lembram as portas de um presídio. Há grades em todas as janelas.

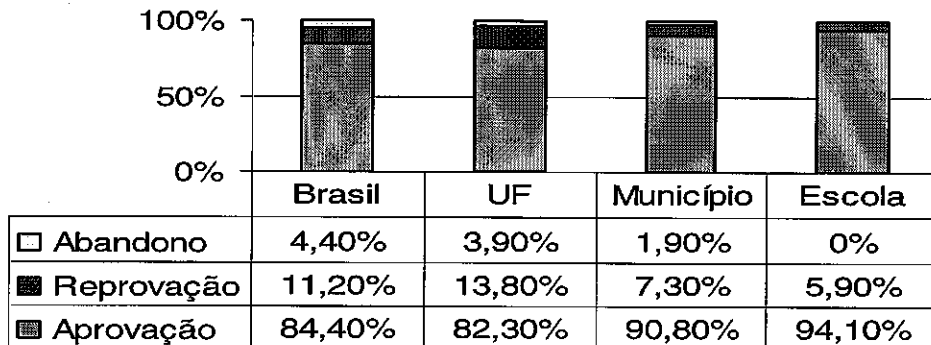
A escola, como já dito, municipal, oferece os seguintes níveis (ou modalidades) de ensino: Fundamental de 1ª à 4ª série e Fundamental de 5ª à 8ª série; nos turnos da manhã e da tarde. No turno da noite, ela se transforma em Estadual e recebe alunos de ensino médio. Esta prática tem sido bastante comum; alunos de diferentes níveis acabam compartilhando suas salas e os demais ambientes da escola.

Oficialmente, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no ano de 2006, o estabelecimento que funciona em horário parcial com 11 salas, tem um total de 579 matrículas, sendo 218 de 1ª à 4ª séries e 357 de 5ª à 8ª séries:

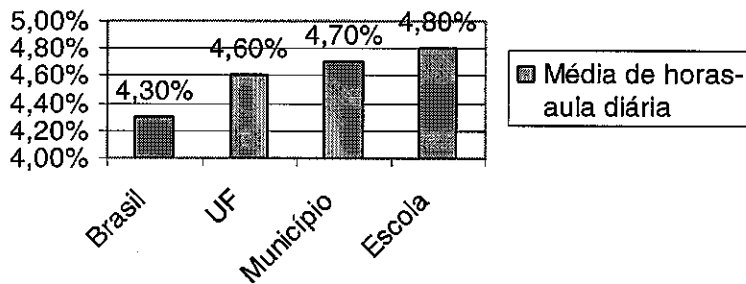
A partir dos dados divulgados este ano (2006) pelo Prova Brasil que é vinculado ao Ministério da Educação através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – chegamos aos seguintes indicadores sobre a escola:



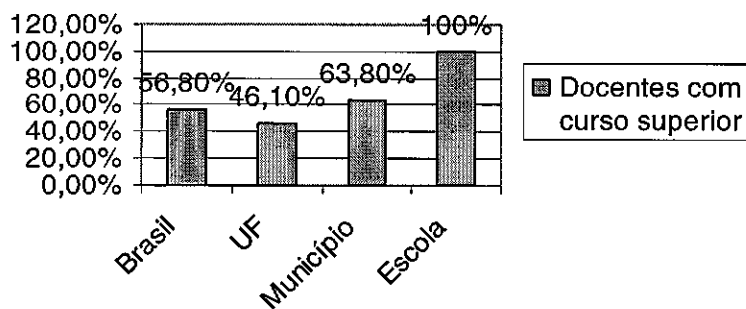
**Taxas de aprovação, reprovação e abandono da escola em relação a outros segmentos**

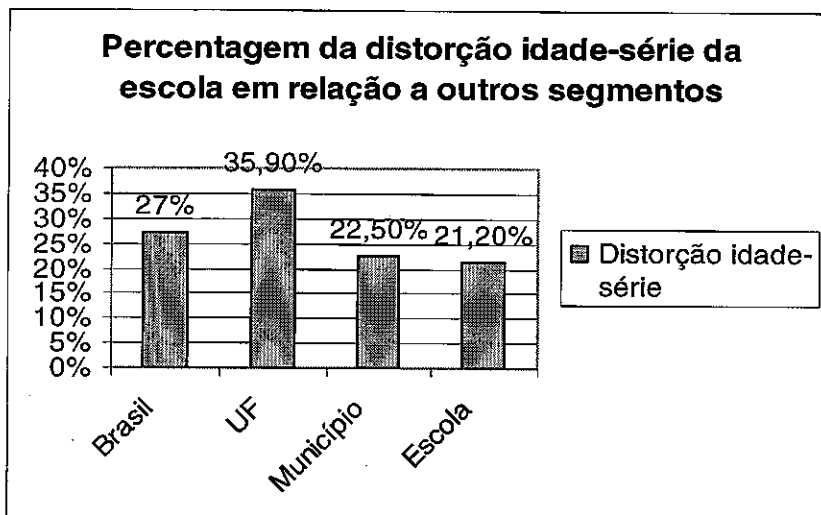


**Percentagem de média de horas-aula diária da escola em relação a outros segmentos**

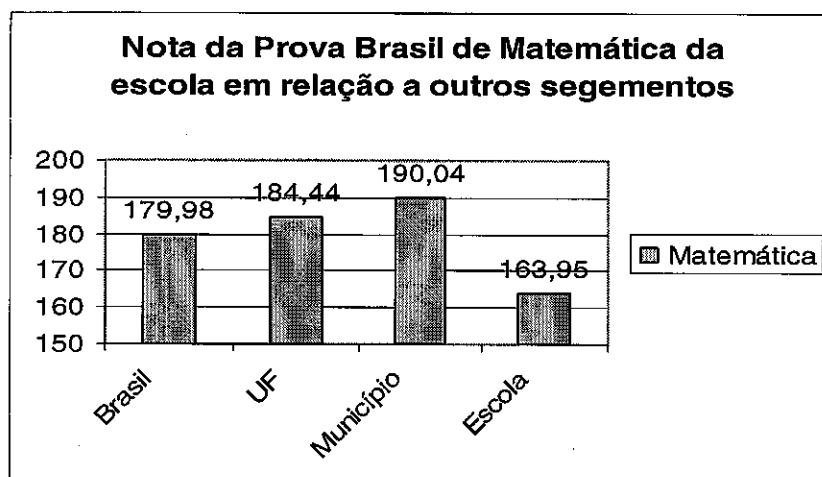
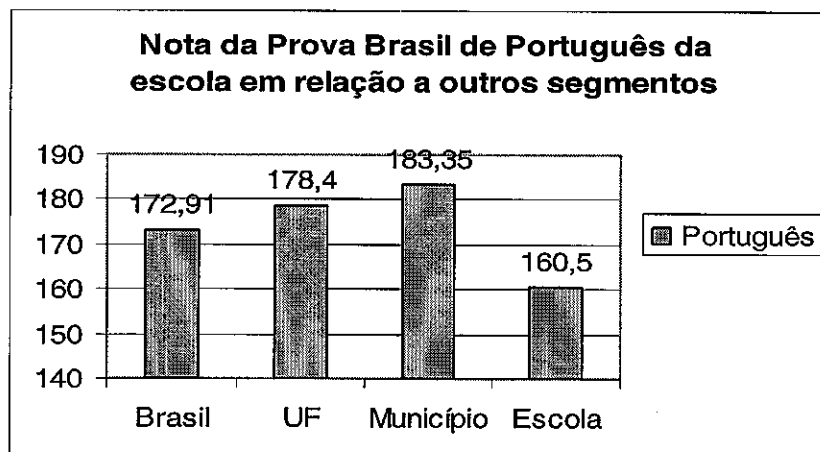


**Percentagem de docentes com curso superior da escola em relação a outros segmentos**

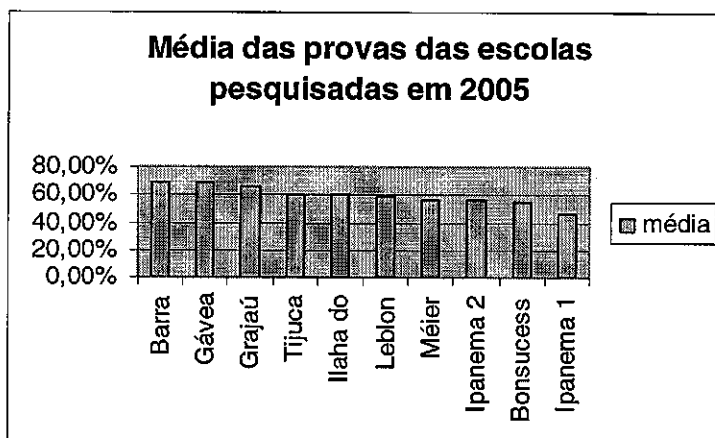




Apesar destes índices bastante favoráveis comparado aos demais segmentos, o resultado das provas de Português e Matemática esteve abaixo das médias dos demais.



Este mesmo baixo resultado pode ser constatado através das provas que aplicamos dentro da metodologia da pesquisa. Neste próximo gráfico é possível perceber que a escola aqui estudada – Ipanema 1, no gráfico – teve o pior desempenho dentre todas as outras que pesquisamos no ano de 2005.



Esta combinação de bons índices relacionados à aprovação, grau de instrução dos docentes ou desvio idade-série e às notas baixas tanto na avaliação do governo federal quanto em nossa própria pesquisa, nos remete a uma série de questionamentos. Procurarei tratar alguns destes mais adiante, na conclusão.

#

Em campo, no caso da escola que trabalhei, encontrei uma instituição pública que serve, em geral, às classes menos favorecidas, e que, portanto, não apresenta heterogeneidades marcantes em relação aos alunos. Também não constatei moradores do bairro dentro do quadro de funcionários da escola; nem qualidades na infra-estrutura da escola ou serviços que pudessem ser diretamente atribuídas ao bairro ou às classes mais favorecidas que residem neste.

Por outro lado, o espaço local representado pelas favelas próximas à escola parece ser determinante nas formas de interação que se dão no interior desta. Para os diretores e professores, os alunos são identificados como “moradores de favelas”, uma categoria distinta daquela que estes educadores se reconhecem – e daí surge o primeiro conflito. No que concerne a este fato, a professora que acompanhei afirma que são inclusive perigosos e que não é bom que fiquemos procurando saber sobre a vida e a família dos alunos. Já a

orientadora pedagógica da escola disse que existem sim, dificuldades relacionadas ao comportamento dos alunos e de seus pais que, inúmeras vezes, parecem não favorecer ao 'clima educativo'. Existiriam desentendimentos entre os alunos (e os responsáveis) agravados pelo fato de residirem em morros diferentes.

Achei interessante ouvir da diretora – que costumava se mostrar otimista e satisfeita com a sua escola – que “de dez anos para cá a escola, em geral, vem piorando”, e da professora – que afirmara estar cansada da profissão e descrente com o ensino: “antes não era assim! As crianças não respeitam mais os professores, a violência ameaça a escola e não se aprende a matéria adequada à quarta série”. Estas frases pareceram-me sugerir além de um consenso entre as duas, que o problema está no outro e que elas se referiam à massificação do ensino como sujeito deste problema.

Na turma pesquisada, a maioria dos alunos são mulheres, 67%. O quadro de funcionários da escola também é majoritariamente feminino, incluindo diretores, professores e outros funcionários. Na turma, os alunos têm idades bastante variadas, indo de 10 a 16 anos. A professora da quarta-série tem 52 anos e a diretora da escola tem 41 anos. As duas são solteiras e não tem filhos. Os alunos são majoritariamente negros; o diretor, os professores e os funcionários são majoritariamente brancos.

A comunicação entre a professora e seus alunos, a todo instante, se dava aos gritos – do lado de fora da sala ocorria o mesmo. E sempre havia a ameaça de que seriam chamados os pais dos alunos caso eles não se comportassem.

Certa vez, a professora me deixou sozinha na sala com três alunos que estavam de castigo e não desceriam para o recreio. Ouvi muitas reclamações sobre o comportamento da professora. Entretanto, pude perceber que ela age da mesma forma em relação eles; durante os testes, permaneceu reclamando deles na presença dos mesmos. A impressão que tenho é que esta relação conflituosa está presente em todos os espaços e turmas desta escola.

Em geral, o barulho é constante, seja na hora de entrada, saída ou recreio, ou ainda nos horários das aulas. Da sala da quarta série, durante o horário de aula, ouvimos sempre a bagunça dos alunos das outras turmas e também as outras professoras chamando a atenção dos outros alunos em tons mais elevados. Toda esta agitação faz com que o horário do recreio, que geralmente é marcado pelo barulho e correria das crianças, passe quase despercebido.

Quanto às aulas que assisti, a professora desmerece os alunos todo o tempo. A aula é sempre da mesma forma independente da matéria; ela pensa na hora em um exercício e o passa no quadro para que os alunos copiem. Na verdade, em um dos dias, o exercício foi copiado no quadro por um aluno, e, após todos o fazerem individualmente, os próprios alunos corrigem seus cadernos a partir da correção no quadro também feita por eles sob a supervisão da professora. A professora permanece sentada e sempre pede que algum aluno lhe faça favores, como ir até a sala da diretora para dar algum recado, pegar papéis na sala da coordenadora, etc. Não presenciei nenhuma aula explicativa de matéria alguma; também não vi os alunos se manifestarem a respeito de dúvidas.

A assiduidade dos alunos não é uma constante; o que existe é um verdadeiro rodízio de alunos, com exceção de alguns. Por isso os cadernos são, em geral, incompletos quanto aos dias da semana. A professora reconheceu que não dá matéria adequada à série que leciona, pois, afirma que seus alunos não têm capacidade para tal. As crianças se manifestavam através de brincadeiras quanto ao fato da repetição dos exercícios; e, quanto aos testes, percebi que a maioria se esforçava e insistia bastante para que lhes explicasse os exercícios que, na maioria dos casos, elas ainda não tinham aprendido. A professora afirmou que os alunos são melhores em matemática do que em português.

A diretora tem uma função bastante essencial dentro da escola: quando os professores não conseguem controlar as turmas, é justamente ela que toma a frente da situação. Pude presenciar, na turma em frente à nossa, o caso de uma jovem professora, recém-chegada à escola, que, em seus primeiros dias, além de desrespeitada foi agredida pelos alunos. De repente, iniciou-se uma gritaria dentro desta sala que permanecia trancada com apenas uma janelinha aberta onde víamos os olhos apavorados da professora. A confusão só cessou com a chegada da diretora; nenhum outro professor ou funcionário da escola se atreveu a auxiliar a professora agredida com mordidas por um aluno. Após este fato, ouvimos de funcionários que a escola estava precisando de professores para esta turma, mas “nenhum agüentava mais de um dia”.

Durante o ano de 2005, tive raríssimas oportunidades de estar com os pais ou responsáveis das crianças, apesar deste contato envolver uma importante etapa da pesquisa. Tive apenas 6 questionários dos pais respondidos, sendo quatro preenchidos no dia da reunião de pais – já que foram os únicos presentes; e outros dois através de encontros

específicos para a aplicação do questionário. Se por um lado este é um número ínfimo, é necessário que o tomemos como um importante indicador sobre a relação entre os familiares dos alunos e a escola.

Numa outra oportunidade, presenciei o encontro entre a mãe de uma aluna e a professora na porta da sala de aula no horário de entrada dos alunos. A responsável fora chamada pelo “mau comportamento” de sua filha. A mãe pareceu apoiar a professora e as duas chamaram a atenção da menina diante da turma; a mãe ameaçou bater na filha caso ela não mudasse seu comportamento e instruiu-a a não falar com os colegas da turma.

## **6) Conclusão**

Não é intenção deste trabalho que ele seja tomado como realidade única da configuração sócio-territorial e educativa da cidade do Rio de Janeiro ou do bairro de Ipanema. No próprio bairro, se tivéssemos nos apropriado de uma outra escola, em outro espaço físico, perceberíamos diferenças importantes. Estou consciente disto porque chegamos a pesquisar uma outra escola em outra extremidade de Ipanema. Esta outra escola apresentou “bons” rendimentos dos alunos e estava localizada num espaço mais “nobre” e bastante visível. O que não é o caso da escola apresentada aqui – com rendimentos inferiores, mais próxima da favela e “escondida”.

Em princípio, poderíamos ter suposto que o status do bairro pesquisado poderia trazer vantagens para a instituição analisada. Neste caso, fecharíamos os olhos para as favelas situadas no bairro – ou nas proximidades – e a distância social entre esta população e aquela em seu entorno. O que ocorre, indiretamente, é uma seleção que diferencia as instituições de público mais heterogêneo ou mais homogêneo; e com isso as vantagens da primeira sobre a segunda. O espaço e as condições específicas do local, neste sentido, acabam influenciando o funcionamento das escolas.

Por outro lado, acredito que a partir deste trabalho poderemos refletir sobre a oposição favela-bairro, assim como sobre as condições das escolas públicas brasileiras. “A Oposição Favela-Bairro no Espaço Social do Rio de Janeiro” é o título de um trabalho elaborado pelos professores do IPPUR: Luiz César de Queiroz Ribeiro e Luciana Corrêa do Lago (2001). Nele os autores chamam atenção para uma “importante divisão no espaço

social da cidade do Rio de Janeiro”. Fica, porém, a questão sobre a possibilidade dessas favelas estarem caminhando para uma situação de gueto, já que seu crescimento parece estar associado a um processo de isolamento social.

Através do trabalho de campo, pude perceber tal oposição e notar como a instituição escolar acaba sendo influenciada por ela. Em espaços sociais estigmatizados, como por exemplo, as favelas, a escola pública parece representar uma das últimas instituições ainda presentes. Com isso ela parece estar enfraquecida diante de uma lógica predominante que é distinta à sua antiga lógica republicana. É provável que esteja ocorrendo uma crise de legitimidade da escola, relacionada às expectativas frustradas quanto aos ganhos decorrentes da escolarização.

Percebi que a instituição tende a se adaptar às condições do local; e para isso, mesmo por entre um emaranhado de burocracias que tende a limitar suas atividades, são desenvolvidos mecanismos de solidariedade entre os diversos sujeitos para que um mínimo de funcionalidades possa ser alcançado dentro do universo escolar. Por exemplo, os bons índices institucionais quanto às taxas de aprovação, reprovação e abandono são, até mesmo, necessários dentro de uma política pública que condiciona recursos adicionais aos bons resultados de tais taxas. Entretanto as notas dos alunos no teste aplicado pelo governo federal revelam algo que é contrário aos bons resultados.

Por último, no caso estudado constatei a predominância do “efeito vizinhança” sobre o “efeito escola”. O que me leva a concluir que a escola age como reprodutora das desigualdades sociais de origem dos alunos, deixando de contribuir para uma possível capacidade de mobilidade sócio-territorial e assim a transformação das desigualdades.

(A escola que pesquisei em 2005, no ano de 2006, teve de ter sua direção nomeada pela prefeitura por ser considerada uma “escola problema”. Não houve eleição e a antiga diretora foi afastada. Ao final do primeiro semestre deste mesmo ano, a diretora então nomeada entrou de licença por motivos de saúde; ficou apenas a diretora adjunta que assumiu como diretora. Apenas no quarto e último bimestre foi nomeado um novo diretor adjunto – um professor da escola).

## Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A qualidade da escola e a desigualdade social: a democratização da escola?. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 26, 2002, Caxambu.
- BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUE, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e Pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, vol.15, nº42, fevereiro, 2000.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Efeitos do Lugar. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). A Miséria do Mundo. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Maria Alice. (Org.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. Razões Práticas. São Paulo: Editora, 1996.
- DUBET, François. A Escola e a Exclusão. In: Cadernos de Pesquisa, n.119, p.29-45, julho/2003.
- DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no século XIX. In: Eliane Marta Teixeira Lopes et al. (Org.). 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.
- LABORATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. O SAEB 2001: primeiras investigações PUC-RJ. Rio de Janeiro, junho, 2002.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Estudos Sociológicos sobre Educação no Brasil. In: Sérgio Miceli. (Org.). O que ler na Ciência Social Brasileira: 1970-2002. São Paulo: Sumaré, 2002.
- OCDE. Variation de la performance des élèves entre les établissements et impact du milieu socio-économique. In : Apprendre aujourd'hui, réussir demain : premiers résultats de PISA 2003. 2004
- REIS, Elisa. Processos e Escolhas. Rio de Janeiro: Contracapa, 1998.



RIBEIRO, Luiz César de Queiroz e LAGO, Luciana Corrêa do Lago. A Oposição Favela-Bairro no Espaço Social do Rio de Janeiro. São Paulo Perspec. v. 15 n. 1 São Paulo ene./mar. 2001.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

VALLE, Marisol Rodriguez. A Província da Ousadia: representações sociais sobre Ipanema. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

VERDERY, Katherine. Para Onde Vão a Nação e o Nacionalismo? . In: Gopal Balakrishnan. (Org.). Um Mapa da Questão Nacional. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

ZANTEN, Agnès van. L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

