

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Irene Ferreira da Silva

**O enclave social da periferia na periferia: os processos de
distinção escolar entre alunos das camadas populares**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO

2020

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Irene Ferreira da Silva

**O enclave social da periferia na periferia: os processos de
distinção escolar entre alunos das camadas populares**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, Área de Concentração *Escola e Cultura: perspectivas das Ciências Sociais*, sob orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno e coorientação da Prof^a Dr^a. Ana Paula Ferreira da Silva.

SÃO PAULO

2020

Banca examinadora

Aos oprimidos é permitido uma vez a cada poucos anos decidir quais representantes específicos da classe opressora devem representá-los e reprimi-los.

Karl Marx

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho às pessoas que tornaram esse sonho realidade, que percorreram esse lindo percurso de pesquisa com ar socialmente tóxico e acreditaram em mim, me apoiaram e me ergueram quando achei que cairia: minha mãe Maria, meu filho Nicolas e meu admirável mestre José Geraldo

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento **88887.194542/2018-00**

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code **88887.194542/2018-00**

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico, e Tecnológico - CNPq - Código de Financiamento **134294/2018-1**

This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico, e Tecnológico - CNPq - Finance Code **134294/2018-1**

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor José Geraldo Silveira Bueno pela dedicação, pelo exemplo de amor à educação, pelo acolhimento, por me querer como orientanda tendo lido meus erros, ter ciência da minha origem de formação em faculdade de massa, ou seja, ele após 50 anos de instituição humildemente me presenteou com seu conhecimento, com orientações criteriosas, idôneas, valiosas e sempre com respeito à minha pessoa e a minha pesquisa. Os meus primeiros passos dentro do universo acadêmico eu devo a esse grande intelectual, agradeço-o também por me presentear com uma coorientadora da mesma área de pesquisa.

À Professora Doutora Ana Paula Ferreira da Silva pela incansável paciência, pela admirável dedicação ao chão de escola pública, pela orientação, pelo conhecimento, pela amizade e pela inquietação que sempre me causou.

Aos Professores Carlos Antônio Giovinazzo Junior e Carla Cazelato Ferrari, pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade que através das aulas, seminários e obras contribuíram com a minha formação, pela constante busca por conhecimento e aperfeiçoamento e pelo posicionamento histórico inquestionável e admirável que mantêm.

À Betinha, pelo apoio, carinho, atenção, dedicação e amizade.

Aos profissionais da escola pesquisada pela atenção e prontidão.

Aos alunos dos territórios degradados que inconscientemente me auxiliaram, me forneceram dados e me nutriram de conhecimento pessoal e acadêmico. Infelizmente não posso agradecê-los pessoalmente ou nominalmente, não obstante, deixo registrada minha gratidão.

À minha família pelo apoio. À minha mãe pelo incentivo moral, pela ajuda, por embarcar comigo em cada sonho, com ônus e bônus, a guerreira sempre mantém o peito cheio de esperança e uma palavra para me motivar e ao meu filho pelo aconchego, pelas noites em claro, ali do meu lado querendo ser meu

alicerce, tentando ler junto comigo e buscando fazer a diferença desde pequeno.

As amigas e amigos que o mestrado me deu Elaine, Gerson, Luana, Vivian, Patrícia Coutinho, Patrícia Hehs, Denise e Vagner.

A todos os colegas e amigos que de forma direta ou indireta compuseram esse enredo. Não citarei nomes para não me olvidar com algum.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a relação entre os espaços físicos degradados e os processos de escolarização dos alunos, bem como, a influência que essas residências, ou território exerce sobre o processo de escolarização tendo como base as contribuições de Bourdieu (1998, 2003, 2012, 2015 e 2018), Bourdieu e Champagne (1998), Elias (2000) , Lahire (1997), Marin e Bueno (2010) e Silva (2005 e 2009). A escola pública selecionada, localizada em município de Grande São Paulo, atende a alunos das camadas populares, mas que se distinguem entre aquelas famílias 1) que residem no ambiente urbano mínimo (ruas asfaltadas, casas de alvenaria com separação murada entre elas, água encanada, iluminação pública etc.); outras que habitam em um espaço um pouco mais deteriorado; e 3) aquelas residentes em espaço degradado, verdadeiro enclave social, situado ao lado de um aterro sanitário. Os instrumentos de pesquisa foram: a) observação nas comunidades para levantamento de dados sobre os padrões de vida e processos de socialização dos alunos b) análise de três formulários utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para registro de matrículas, de desempenho e de dificuldades dos alunos. Com base nesses dados, foram construídas tabelas que caracterizam os estudantes dessas três áreas, bem como alguns aspectos dos processos de escolarização. Como resultado mais expressivo, pode-se constatar que, embora com diferenças pouco expressivas, os registros dos processos de escolarização dos alunos residentes no espaço degradado, indicam de que eles foram considerados mais deficitários, comparados aos residentes nos outros dois espaços sociais.

Palavras-chave: processos de escolarização; escola pública; espaço físico; espaço social; espaço social degradado

ABSTRACT

This research aimed to analyze the relationship between degraded physical spaces and the schooling processes of resident students, as well as the influence that these residences or territory has on the schooling process based on the contributions of Bourdieu (1998, 2003, 2012, 2015 and 2018), Bourdieu and Champagne (1998), Elias (2000), Lahire (1997), Marin and Bueno (2010) and Silva (2005 and 2009). The selected public school, located in the municipality of Grande São Paulo, serves students from the lower classes, but who are distinguished among those families 1) who live in the minimal urban environment (paved streets, masonry houses with walled separation between them, running water, public lighting, etc.); others that live in a slightly more deteriorated space; and 3) those residing in degraded space, true social enclave, located next to a landfill. The research instruments were: a) observation in the communities to collect data on students' living standards and socialization processes b) analysis of three forms used by the Municipal Education Department to register enrollments, performance and difficulties of students. Based on these data, tables were constructed that characterize students in these three areas, as well as some aspects of schooling processes. As a more expressive result, although with little significant differences, the records of the schooling processes of students residing in the degraded space, indicate that they were considered more deficient, compared to residents in the other two social spaces.

Keywords: schooling processes; public school; physical space; social space; degraded social space

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: ESCOLARIZAÇÃO E TERRITÓRIO	22
CAPÍTULO 2: A ESCOLA E SEU TERRITÓRIO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO	41
2.1. A Comunidade do Açude	50
2.2 A comunidade Margaridas	55
2.3. A unidade escolar	59
Capítulo 3: ALUNOS DAS CAMADAS POPULARES E ESPAÇOS SOCIAIS DE MORADIA	68
3.1 O itinerário da pesquisa	69
3.2 Tratamento dos dados	70
3.3 Caracterização do alunado	70
3.4. Processo de escolarização e espaço social de moradia	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXO I	87
ANEXO II	88
ANEXO III	89
ANEXO IV	90

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil
CASA	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEI	Centro de Educação Infantil
CEM	Centro de Estudos das Metrôpoles
Cetesb	Companhia Ambiental do Estado de São Paulo
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Detran	Departamento de trânsito
EF	Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FADI	Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento Infantil
FARE	Ficha de Acompanhamento do Rendimento Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
MST	Movimento Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PEB	Professor de Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNH	Política Nacional de Habitação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SABESP	Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo
SAP	Sala de Apoio Pedagógico
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
UN-HABITAT	Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos

LISTA DE TABELAS

2.3.1	Organização das turmas da escola	65
3.3.1	Espaço social de moradia dos alunos	70
3.3.2	Distribuição dos alunos por idade e o espaço social de moradia	71
3.3.3	Distribuição dos alunos por raça/cor e o espaço social de moradia	72
3.3.4	Distribuição dos alunos por sexo e o espaço social de moradia	73
3.4.1	Distribuição dos alunos por ano/série e o espaço social de moradia	74
3.4.2	Distribuição dos alunos por ausência às aulas e o espaço social de moradia	75
3.4.3	Distribuição das menções sobre problemas de comportamento de alunos do Ensino Fundamental I e o espaço social de moradia	76
3.4.4	Distribuição das menções sobre problemas de comportamento de alunos da Educação Infantil e o espaço social de moradia	77
3.4.5	Distribuição da avaliação em Língua Portuguesa dos alunos do Ensino Fundamenta I e o espaço social de moradia	77
3.4.6	Distribuição da avaliação em Matemática dos alunos do Ensino Fundamental I e o espaço social de moradia	78
3.4.7	Distribuição das menções sobre dificuldades de aprendizagem dos alunos da Educação Infantil e o espaço social de moradia	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Aterro Sanitário municipal	52
Figura 2	Desocupação em parte da comunidade do Açude	53
Figura 3	Desabamento em uma das comunidades dos arredores da Escola	54
Figura 4	Comunidade das Margaridas	57
Figura 5	A comunidade das Margaridas na divisa com o cemitério	57
Figura 6	A rua da escola	60
Figura 7	O entorno da escola	61
Figura 8	O portão de entrada e saída de alunos	62
Figura 9	Entrada e saída do estacionamento, de alunos cadeirantes e passagem de moradores	63

INTRODUÇÃO

As questões relacionadas aos processos de escolarização e pobreza, temas centrais desta pesquisa, estiveram presentes desde o início de minha trajetória profissional. Após concluir minha formação pedagógica, atuei como educadora na rede estadual de educação de São Paulo e na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (*Fundação CASA/SP*) por 19 anos, sempre trabalhando em escolas localizadas em comunidades formadas por população pertencente às camadas populares, mas cujo espaço social possuía um mínimo de condições de moradia, com ruas asfaltadas e casas de alvenaria ou assobradadas, comércio e serviços básicos de fornecimento de água e energia elétrica. Não havia qualquer choque quanto a esse espaço, na medida em que eu, também, sou proveniente de família pertencente a essa mesma camada popular.

Por processo seletivo, assumi a função de Professora de Educação Básica (PEB II) na rede municipal de ensino em um município situado na Grande São Paulo. Após um ano, em 2017, recebi o convite para assumir a função de coordenadora pedagógica em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I (EMEF).

Entre as inúmeras queixas dos professores do Ensino Fundamental I (EFI), destacavam-se a baixa frequência dos alunos às aulas, o elevado número de evasões, a violência entre alunos e contra professores, a falta de cuidado com o material escolar e as dificuldades de aprendizagem. Esses problemas, segundo a equipe escolar, eram causados pelo descaso das famílias, que não mantinham qualquer contato com a escola, mesmo quando eram convocadas.

Nesta escola enfrentei, pela primeira vez, uma distinção feita pelos educadores que caracterizavam o comportamento dos alunos a partir da localização das suas moradias: aqueles que residiam nos arredores do lixão municipal, no Morro do Sapo¹ e na parte de baixo de um cemitério, cujos espaços territoriais eram marcados pelo completo abandono e falta de infraestrutura, cujos alunos eram caracterizados como crianças que acumulavam faltas e

¹ Todos os locais indicados nessa pesquisa serão identificados com nomes fictícios.

descuidos familiares, ao passo que as queixas em relação aos alunos que residiam na área mais urbanizada eram muito menores.

Outro aspecto que chamou minha atenção se referia aos níveis muito baixos na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB² em 2013, foi a meta municipal do IDEB, com expectativa de 5,0; no entanto, a média municipal, tanto em 2013 quanto em 2015, foi de 4,5, avaliação idêntica à da média municipal.

Esta situação se diferenciava expressivamente se comparada à unidade em que anteriormente atuei como professora, localizada em um bairro central, que atingiu 6,1 e 6,9, respectivamente nos anos de 2013 e 2015.

Embora a escola tivesse índice similar à média do município, os gestores de ensino da rede consideravam que as escolas daquela região eram as responsáveis pela queda do índice geral do município, em comparação com a média nacional, tendo em vista que as escolas da zona mais desenvolvida da cidade se mantinham na expectativa de 6,0.

Através das avaliações diagnósticas realizadas pela escola, percebemos que, em média, 4 ou 5 alunos em cada turma chegavam ao quinto ano sem saber ler e escrever e que alunos de terceiro e quarto ano também já carregavam a triste marca de ainda não serem alfabéticos³.

Apesar do empenho de algumas professoras, parte dos alunos apresentavam baixos índices de aprendizagem, ficando marcados como “alunos problema”. No entanto, apesar de sentir um mal-estar sobre essa situação, naquela época os professores e eu não conseguíamos avançar além da constatação genérica de que deveria haver outras explicações que pudessem justificar esse problema.

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas

³ Ferreiro e Teberosky (1985) descrevem o processo que cada indivíduo percorre até a aquisição da língua escrita. É considerado alfabético o indivíduo que escreve e faz relação sonora, mesmo com erros de grafia.

Ao ser convidada a assumir um cargo comissionado, aceitei a função de Coordenadora Pedagógica, conheci os alunos tidos como “problema” e, ainda que eles se relacionassem bem com os demais colegas e com alguns professores, carregavam as marcas de seus territórios como uma espécie de carimbo do fracasso e estigma pelas bagunças e confusões que causavam. Eram culpabilizados pelas ausências escolares quando eram vitimados por enchentes, desabamentos, separações conjugais, ônibus escolar, que nunca chegava na hora correta, dentre outros problemas.

Neste cenário conforme Marin e Bueno (2010, p .45),

sabemos que a escola trabalha com a lógica excludente mostrando-se “indiferente às diferenças” (BONNEWITZ,2003, p.119), buscando homogeneizar cultivando os subentendidos que são acessíveis a certos alunos da escola pública. No entanto há tentativas de não ser indiferente às diferenças, mas que produzem efeitos tão ou mais maléficos, pois não só marcam subjetivamente os alunos como os segregam cultural e fisicamente em salas e turmas diferenciadas. [...] Assim, confirma-se a hipótese, por um lado, ou seja, a organização da escola segue seu ritual de obediência à legislação e à cultura instalada, mas, por outro, inova para manter duplamente a diversidade desigual. (MARIN; BUENO, 2010, p .45)

As motivações para o desenvolvimento deste estudo, portanto, emergiram dessa relação com os alunos, a comunidade e os professores com quem trabalhei. Foi somente após o meu ingresso no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC/SP, em especial na atividade programada de *Elaboração do Anteprojeto* e da disciplina *Educação Escolar e Sociedade* que me dei conta de que a relação entre o espaço físico e o espaço social poderia constituir uma boa vertente de pesquisa.

Esta investigação está inserida no projeto institucional de pesquisa *Inclusão/Exclusão Escolar e Desigualdades Sociais*, integrante deste programa, coordenado pelo Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, que assumiu a minha orientação.

A pesquisa parte do princípio de que é possível falar de uma topologia social, na qual há sobreposição do espaço social e do espaço “territorial” e tem por objetivo investigar o efeito que o espaço físico degradado de residência de

alunos das camadas populares exercem em relação à sua escolaridade dos mesmos.

A escola está localizada em uma das regiões periférica do município, com difícil acesso e estrutura completamente diferente das escolas da região central e zona sul, é considerada por alguns profissionais como uma das últimas opções de escolha para trabalhar, além da contratação de professores por processo seletivo anual, que resultavam em alto índice de rotatividade docente, o que, sem dúvida, fragilizava a organização e o trabalho pedagógico.

No entanto, em contraposição à precariedade das residências dos alunos, ela ainda é um dos poucos serviços públicos disponíveis. Já para os alunos, mesmo vivendo em situação degradada, a escola era considerada como um espaço melhor do que onde moravam, além de representar um caminho de possibilidades para uma “vida melhor”.

Há, portanto, camadas de desprestígio e degradação. A escola pode não ser bem considerada na rede de ensino, mas isso não impede que ela se diferencie da grande precariedade em que as famílias vivem, disponibilizando horas de lazer na quadra e área externa, e disseminando a ideologia de ascensão e possibilidade no mercado de trabalho.

Nesse sentido, selecionou-se uma escola de periferia de um dos maiores municípios do estado de São Paulo. Segundo o IBGE (2010), esse município o está entre os dez com Produtos Internos Brutos (PIBs) nacional mais alto, o que não impede a existência de uma segregação populacional marcada pelo acesso de uma ponte, que separa a região sul da região norte.

Segundo Andrade e Silveira (2013):

No Brasil é comum, em algumas grandes cidades, a proximidade entre favelas e bairros de grupos de média e alta rendas. Essa vizinhança heterogênea é uma característica que distingue essas favelas das chamadas periferias urbanas situadas nos limites das metrópoles ou nos municípios vizinhos. (ANDRADE E SILVEIRA, 2013, p.381)

Na região sul do município, há infraestrutura básica, tanto de serviços quanto de comércio, enquanto que a região norte se caracteriza por territórios degradados e munícipes vivendo abaixo da linha da pobreza.

A escola objeto desta pesquisa se localiza nos limites da metrópole, na região mais degradada do município e foi escolhida porque atende crianças que moram em condições muito variadas: há habitações em comunidades urbanas, semi-urbanizadas e degradadas, que moram ao lado de um Aterro sanitário e em uma comunidade que se estendeu para dentro de um cemitério, lugares de difícil acesso, de difícil movimentação interna pelas ruas e vielas estreitas, com regras internas e dominação do tráfico, verdadeiros enclaves privados⁴.

Considerando que nesta pesquisa pretendeu-se investigar a relação entre diferentes espaços físicos de moradia e o rendimento escolar de alunos das camadas populares, delimitou-se como

PROBLEMA DE PESQUISA

Qual a influência que a residência de alunos em território completamente degradado, exerce sobre o processo de escolarização?

OBJETIVO

Descrever e analisar o efeito que o espaço físico degradado tem em relação aos processos de escolarização de alunos residentes nesse território, por meio da caracterização desse alunado (idade, sexo, raça/cor), mas, especialmente pela avaliação docente, em contraposição àqueles que residem em espaços sociais minimamente urbanizados.

HIPÓTESE

A diferença de qualidade de vida expressa pelas condições de moradia em espaços degradados exerce influência negativa no processo de escolarização de alunos residentes nesses espaços, se comparados a alunos residentes em espaços com melhores índices de urbanização.

⁴ Esses conceitos serão apresentados em detalhes posteriormente no corpo do texto.

A unidade escolar, que autorizou⁵ a realização da pesquisa, possui farta documentação pedagógica em relação ao desempenho escolar e ao comportamento dos alunos, atende crianças no jardim e pré-escola na educação infantil e do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I. As crianças que frequentam os grupos da Educação Infantil são avaliadas por meio da Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento Infantil (FADI)⁶ e os alunos do Ensino Fundamental pela Ficha de Acompanhamento do Rendimento Escolar (FARE)⁷. Além desses documentos, a pesquisa utilizou a ficha de matrícula dos alunos para identificar suas idades, cor/raça por auto declaração (BRASIL. IBGE, 2013), e localização geográfica, a partir dos endereços residenciais fornecidos no ato da matrícula.

Todos esses dados foram compilados no software estatístico *Sphinx* iQ2 (ANEXO 2), para que se pudesse fazer os cruzamentos necessários e identificar em que medida a localização geográfica interfere na avaliação efetivada pelo corpo docente.

Como base teórica utilizamos as contribuições de Bourdieu (1997, 1998, 2003, 2012 e 2015), Bourdieu e Champagne (1998), Elias e Scotson (2000) e Lahire (1997). Como referências específicas sobre o tema da pesquisa nos valem das contribuições de Marin e Bueno (2010), Silva (2005 e 2009), Silva e Freitas (2006), Pires (2016) e Aparecido (2000), Caldeira (2000), Barbio (2006) e Gualtieri; Lugli (2012).

O presente texto está organizado em três capítulos:

No primeiro capítulo foi contextualizado o tema da pesquisa, com base nos autores de referência, e expostos os aspectos fundamentais das bases teóricas utilizadas.

O segundo capítulo descreve o campo empírico, e detalha os procedimentos de pesquisa.

⁵ Modelo da autorização no ANEXO 1

⁶ ANEXO 3

⁷ ANEXO 4

O terceiro capítulo apresenta os resultados da pesquisa, bem como as análises deles decorrentes.

CAPÍTULO 1

ESCOLARIZAÇÃO E TERRITÓRIO

“(...) os fatos sociais ainda não são de modo nenhum os produtos da liberdade humana, mas resultados naturais da atuação cega de forças antagônicas”

Max Horkheimer, 1933.

Os fatores para essa rotulação de crianças e adolescentes nas escolas⁸ são reflexo de múltiplos processos de diferenciação social, como a disseminação das explicações centradas nas causas biológicas que demandam processos de medicalização (PIRES, 2016) e que, portanto, justificam o fracasso escolar a partir de patologias (COLLARES; MOYSÉS, 1994); na perspectiva de que alguns alunos apresentam “dificuldades de aprendizagem” (APARECIDO, 2000).

Embora tais marcas assumam importância expressiva na relação professor-aluno e nos processos de escolarização, entendê-las mecanicamente torna-se uma armadilha, na medida em que, em diferentes situações de convívio, se materializam de formas distintas. Ainda que se reconheça as mazelas sociais a culpa pelo fracasso ainda é atribuída ao aluno, mesmo ele sendo o produto do meio onde vive.

Entre os anos de 1934 a 1939, o médico higienista Arthur Ramos dedicou-se a estudar os fatores que interferiam no desempenho das crianças matriculadas na escola primária, a fim de identificar que aquelas tidas como “anormais” na verdade eram “vítimas de uma série de circunstâncias adversas [...], e entre as quais avultam as condições de desajustamento dos seus ambientes sociais e familiar”. (RAMOS, 1939 apud GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 25). Publicou obras como *Família e a escola (1934)*; *O desenho infantil e sua significação psicanalítica (1936)*; *A criança problema. A higiene mental na escola primária (1939)* e *Os furtos escolares (1939)*. Após as pesquisas, o médico

⁸ Ainda que não seja foco dessa pesquisa, é importante mencionar que há uma vertente de estudos que indica que há problemas na escola, com professores, na relação com os pais, mas que não relacionam tal situação com as políticas educacionais e seus condicionantes com a situação estrutural da sociedade de classes. O fenômeno é quase sempre encarado sem que seja levada em conta toda sua complexidade política social, política social e etc.

chegara a conclusão de que o ambiente familiar passara a ser central para explicar o comportamento da criança “problema”:

Não há criança-problema, como tipo único de reação, e sim “problemas” de criança, em graus variados, subindo a escala de uma complexidade crescente. Para a solução desses “problemas”, devemos armar a equação da criança como os termos fornecidos, em primeiro lugar pelas pessoas e “imagos” da sua ambiência familiar. (RAMOS,1939 *apud* GUALTIERI; LUGLI 2012, p.25)

Segundo Gualtieri e Lugli (2012), foi no século XX que o fracasso escolar, ou baixo rendimento foi associado ao meio social. Ao resgatarem a obra “A criança problema” de Arthur Ramos, publicada em 1939, identificam que os fatores externos à escola foram tomados como uma das principais explicações para as inadequações das crianças à escola:

O argumento era o de que a maioria das crianças era ‘anormalizada’ pelo meio e, portanto, as ‘turbulentas’, ‘desobedientes’, ‘desatentas’, ‘duras de cabeça’, ‘atrasadas’, ‘cauda de classe’, qualificações comuns na época, geralmente, não eram ‘anormais’. Seus estudos indicavam que esse comportamento resultava da interferência de fatores externos, dos ‘males sociais’, entre os quais mencionava, ‘o pauperismo, os tóxicos sociais’ os desajustamentos vários, a doença a habitação [...] A casa onde a criança passou os primeiros anos da sua experiência está associada às suas primeiras impressões da vida [...] Nas fichas que o serviço preparava com as características dos escolares, ele encontrava elementos para reconstruir a vida doméstica das crianças e as descrevia como problema de influencias poderosas - conflitos, maus-tratos físicos, péssimos modelos, a imitar, subnutrição, fadiga, alcoolismo. Tudo isso, afirmava, era determinante do mau ou nenhum rendimento na escola, dos problemas de personalidade e de conduta”. (RAMOS,1939 *apud* GUALTIERI; LUGLI 2012, p.25)

Embora tenha que se levar em conta que a sua análise tenha sido produzida nas décadas iniciais do século XX, não se pode desconsiderar que, de alguma forma, este autor se restringiu a considerar que o ambiente familiar seria a causa de problemas que se expressavam no comportamento infantil.

Ainda que as pesquisas de Ramos tenham demonstrado que as causas da inadequação escolar fossem em sua maioria problemas sociais e não orgânicos, a pesquisa de Aparecido (2000) sobre o baixo rendimento escolar e

distúrbios de aprendizagem mostra o quanto a explicação que justifica o baixo desempenho escolar se transfigura, quase que mecanicamente, em distúrbios de aprendizagem.

Tendo por objetivo a revisão da literatura especializada publicada nas décadas de 1960, 1970 e 1980 sobre a relação entre o baixo rendimento escolar e distúrbios de aprendizagem, a autora, tendo como pano de fundo a perspectiva disseminada historicamente de que “a criança carente” era inferior ou lesionada, chegando a “diminuir o ritmo do ensino a fim de atender a lentidão da criança carente” (APARECIDO, 2000).

O estudo mostra declarações de profissionais que constatavam que a escola não era feita para pobres e que seria um equívoco ensinar crianças das classes favorecidas com os mesmos recursos que as crianças culturalmente deficientes ou diferentes.

Segundo Aparecido (2000) a escola parte de um axioma que sempre dominou a técnica do saber “ensinar a ler, escrever e contar”, se isentando da responsabilidade do sucesso ou insucesso de seus alunos. O aluno, no caso a vítima, era constantemente responsabilizada pelo papel que caberia à escola:

há bons e maus alunos, superdotados, menos dotados, ou até aqueles que são inaptos para aprender. Logo, o pensamento educacional vigente parte dessa premissa: os capazes vencem e os incapazes fracassam. Assim justifica-se o fato de que o problema está no aluno. (APARECIDO, 2000, p.12)

A complexidade do baixo rendimento escolar como distúrbio de aprendizagem é mencionada por Aparecido (2000), assim como a dificuldade dos professores em distinguir a existência ou não de distúrbio:

São alunos que, embora não demonstram nenhum comprometimento mental, físico, motor, sensorial ou distúrbios graves de afetividade, não conseguem aprender os conteúdos propostos para seu ano e curso. São vistos, por seus professores, como crianças indisciplinadas que, geralmente, não gostam e estudar, não se concentram e não prestam atenção às aulas. Neste caso, seu destino é ser considerado um mau aluno, responsável por sua nota baixa e, geralmente, agressivos; ou seja, um “aluno-problema”, cuja patologia expressa pela escola denomina-se: portador de “distúrbios de aprendizagem”. (APARECIDO, 2000, p.7)

Mas, a constatação mais importante que esta autora produziu foi o fato de que essa perspectiva prática dos educadores, de imputarem o baixo rendimento dos alunos aos distúrbios de aprendizagem, não era uma visão equivocada mas fruto de sua formação.

Para tanto, analisou o conteúdo de mais de uma dezena de manuais sobre esses distúrbios⁹ e que, em síntese, evidenciaram que, dada a amplitude e ambiguidade de sintomas que caracterizariam tais distúrbios, qualquer manifestação de baixo rendimento escolar poderia ser assim caracterizada.

Assim, se um aluno apresentava baixo rendimento no aprendizado da língua materna, poderia ser classificado como “portador de distúrbios de leitura e escrita” ou, se apresentasse dificuldades no aprendizado de matemática, seria classificado como “portador de discalculia”.

Assim, a dissertação de Aparecido (2000) integra a vertente acadêmica de visão crítica sobre a perspectiva de imputação do baixo rendimento escolar a dificuldades, distúrbios ou problemas de aprendizagem, na medida em que produzem a patologização/medicalização de alunos que apresentam qualquer comportamento que comprometa a sua escolarização.

A pesquisa de Collares e Moysés (1994) nos auxilia a compreendermos o que é a medicalização e o processo por meio do qual são encaminhados para o campo da medicina problemas que são de origem social:

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a

⁹ A autora, muito apropriadamente, selecionou manuais e não estudos acadêmicos, com a justificativa de que esses eram os materiais com que a grande maioria dos cursos de formação de professores se utilizava para analisar o fracasso escolar.

expressão do individual e do coletivo. Um exemplo gritante de como se medicalizam as grandes questões sociais constitui o próprio processo saúde-doença, que vem sendo transformado em um problema médico, referente a cada indivíduo em particular (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p.25).

De acordo com as autoras, esse trajeto a ser percorrido pela “vítima” acaba sendo solitário, uma vez que os responsáveis por elas se omitem ou não possuem conhecimento suficiente para interpretar o laudo, questioná-lo e por acreditarem no primeiro diagnóstico, acabam responsabilizando as crianças ou suas famílias como as únicas produtoras do baixo rendimento escolar:

Por essa visão de mundo, as circunstâncias sociais, políticas, econômicas, históricas teriam mínima influência sobre a vida das pessoas; daí decorre que o indivíduo seria o maior responsável por seu destino, por sua condição de vida, por sua inserção na sociedade. O sistema sociopolítico é praticamente desresponsabilizado, em uma concepção funcionalista bastante bem-elaborada e eficiente. Eficiente a ponto de terminar pela culpabilização da vítima, segundo Ryan (1976), e de conseguir que a própria vítima se considere culpada! (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p.26)

Nesse sentido, calcado nessas concepções, os professores atribuem as causas do comportamento inadequado diante das expectativas escolares a inadequações físicas ou biológicas, com a consequente rotulação de “dificuldades de aprendizagem”.

Pires (2016) estudou essas queixas escolares de comportamento e baixo rendimento escolar produzidas por professores, bem como o resultado das avaliações diagnósticas realizadas por uma equipe da saúde.

Para tanto, selecionou como foco as formas pelas quais a educação e o serviço de saúde da cidade de Santo André caracterizavam os alunos que apresentavam “baixo rendimento escolar”, constatando os seguintes resultados: dos 525 sujeitos analisados tidos como “alunos problema”, 75% foram diagnosticados com problemas de comportamento e escolares, tinham idade entre 7 e 10 anos, e estavam matriculados entre o 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Verificou, inicialmente, que as queixas dos professores provinham basicamente de pretensas dificuldades de rendimento escolar apresentadas por esses alunos:

O procedimento inicial consistiu no levantamento do número de alunos encaminhados e as queixas específicas de cada encaminhamento. Foi possível observar que havia pouca variação com relação às queixas, sendo elas preferencialmente relacionadas à dificuldade escolar, na aprendizagem, no comportamento associado à escola e dificuldade no comportamento. (PIRES, 2016, p.52)

Os dados mostraram que a grande concentração dos encaminhamentos (70%) estava entre as crianças com 6 e 10 anos, com incidência mais expressiva, entre aquelas de 8 e 9 anos, (43,4%), ou seja, as pretensas características individuais que originavam o “distúrbio” só foram observadas a partir de experiências escolares de fracasso.

Em outras palavras, antes da intensificação da formalização do processo pedagógico característico do ensino fundamental, esses alunos não pareciam apresentar comportamentos como desatentos, hiperativos, com dificuldades específicas de aprendizagem dos conteúdos escolares, ou seja, “o processo de patologização de alunos com baixo rendimento escolar se intensificou” (PIRES, 2016, p.79).

Esta patologização do fracasso ficou ainda mais evidente ao verificar que alguns alunos só foram caracterizados como possuidores de alguma dificuldade escolar ou aprendizagem com idade superior a 15 anos correspondente ao início do Ensino Médio, o que significa que durante, no mínimo, nove anos da sua vida escolar, não apresentaram problemas que justificasse o seu encaminhamento para a equipe clínica responsável por seu diagnóstico.

O mais impressionante foi a constatação de que, com base nos dados coletados entre os anos de 2012 e 2014, por meio de relatórios dos professores, e os laudos produzidos por neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, a pesquisadora concluiu que, “dos 525 alunos encaminhados, todos foram diagnosticados como apresentando algum tipo de problema, quer

sejam de ordem física, comportamental ou de aprendizagem”. (PIRES, 2016, p.79)

Os trabalhos acadêmicos relatados acima mostram que é notório o crescimento da medicalização na sociedade, por impulsos da mídia, por interesse de laboratórios e da indústria farmacêutica, exercendo grande influência sobre a educação escolar, considerando o aluno como agente responsável pela própria não-aprendizagem. É uma culpabilidade velada, computada como um fardo a ser carregado pelos alunos até que seus pais e ele mesmo aceitem que sua dificuldade escolar é consequência de alguma patologia.

Considerando as precárias condições de trabalho, especialmente de professores que atuam em escolas cujo alunado massivo pertence às camadas populares, aliada à disseminação de perspectivas que redundam na patologização/medicalização do fracasso escolar, essa rotulação é feita inconscientemente, pois os profissionais da área da saúde e da educação buscam a solução dos problemas na patologia, sem se atentarem que colocam nos ombros do estudante toda responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de sua escolarização. (PIRES, 2016).

Sem negar o valor dessa vertente crítica sobre a patologização/medicalização do fracasso escolar, outra perspectiva de análise mais recentemente desenvolvida sobre esse fenômeno é aquela que procura relacioná-lo ao meio social de origem.

Nesse sentido, Ribeiro e Koslinski (2009, p.359) afirmam que nas duas últimas décadas (1990 – 2000), “na terceira geração de estudos”, existe uma constante busca acadêmica para compreender os “fenômenos de guetificação nas grandes cidades” através da Sociologia Urbana e da Sociologia da Educação, para tratar, além da família e da escola, de fatores relacionados à organização social do território e seus possíveis efeitos sobre as oportunidades educacionais”.

De acordo com essas autoras, os possíveis efeitos da segregação residencial e processos de agregação, tendo como causa os efeitos negativos do contexto social, ganham relevância uma vez que a transformação sofrida pela

intensificação das políticas neoliberais inerentes aos processos de globalização da economia, especialmente em países que apresentam índices alarmantes de desigualdades sociais, se abatem drasticamente sobre os menos favorecidos economicamente e o resultado é cada vez mais devastador.

Para tanto, temos como consequência

a constituição de territórios com forte concentração de pobres em áreas estagnadas economicamente e apresentando evidentes sinais de desorganização social, isolamento do restante da sociedade, desertificação cívica, criminalidade violenta, diminuição da eficácia normativa nas interações sociais, com enormes impactos sobre as instituições sociais localizadas nestes territórios. Emerge uma corrente de pesquisa sobre o papel do contexto social do bairro na constituição de vários mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, nos quais ganhou grande relevância os relacionados ao funcionamento das escolas de ensino básico. (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009, p.359)

Em síntese, Ribeiro e Koslinski (2009, p. 361) observaram que, a partir da década de 1990, o foco das pesquisas que tentavam explicar “desigualdade de resultados educacionais se concentrava em fatores relacionados à família e à escola”, deixaram de ter exclusiva relevância porque novas pesquisas surgiam “a considerar a vizinhança como esfera também capaz de exercer impacto sobre a distribuição de oportunidades educacionais”.

Dentro desta perspectiva, Alves et al. (2014, p. 122) definiram como foco de sua investigação “se a desigualdade socioespacial e a composição sociocultural dos alunos interferem na alocação de professores”, tendo como campo empírico escolas da rede pública municipal de São Paulo.

Concluíram que, quanto mais elevado o capital profissional dos professores (tempo de carreira, classificação em concurso, etc.), mais frequente é a escolha de escolas em meios sociais mais organizados:

os docentes com maior capital profissional quando entram escolhem, em sua maioria, escolas de entorno menos vulnerável e que concentram alunos com maiores recursos culturais. Nas trocas internas, a maioria, que trabalhava em escolas com entorno mais vulnerável e com alunos de recursos socioculturais baixos ou heterogêneos, migrou para escolas de vizinhança menos vulnerável e com estudantes de mais alto recurso

sociocultural. (ALVES et al. 2014 *apud* RIBEIRO; VÓVIO, 2017, p.80)

A escola, que é socialmente representada, como uma das principais possibilidades de ascensão financeira e futuro profissional promissor, na verdade, para a maior parcela dos alunos das camadas populares, a realidade de precariedade politicamente produzida da escola pública, acentuada predominantemente àquelas que atendem a essa população, funciona como um engodo, na medida em que, fruto de uma escolarização desqualificada, restam a eles as profissões braçais ou menos qualificadas.

Dentre os diversos fenômenos sociais que podem ser observados nas periferias urbanas, Marques; Scalon e Oliveira (2008) trazem à luz a segregação provinda do volume de capital cultural apropriado:

A análise espacial exibiu o quadro de segregação geográfica das classes, reafirmando, em grande medida, o argumento de Bourdieu. De certa forma, é possível falar de uma topologia social, na qual há sobreposição do espaço social e do espaço territorial. Colocar as classes em seus lugares revela a distância que existe entre elas. Do mesmo modo, desvenda as fronteiras, muros e barreiras que são construídos não apenas sobre a base das diferenças culturais, de estilo de vida, de poder; mas erguem-se, também, sobre o alicerce da distância espacial. (MARQUES; SCALON E OLIVEIRA, 2008, p.25)

Essa mesma perspectiva foi o enfoque dado por Silva (2009) que constatou em uma escola na periferia da zona noroeste da cidade de São Paulo, a realidade vivida pelas crianças que convivem em situação de marginalidade.

Durante os três anos de pesquisa, a autora constatou que determinados tipos de conduta eram analisados por professores como se fossem decorrência automática do ambiente familiar:

No horário do intervalo, algumas professoras conversavam sobre a reportagem exibida no programa Fantástico (TV Globo) sobre os meninos que trabalham para o tráfico de drogas (“Falcão: meninos do tráfico”), fazendo uma comparação entre eles e os alunos atendidos pela escola. Segundo elas, o ‘elo de ligação’ seria a maneira como cobrem o rosto com a camiseta, deixando apenas os olhos de fora. Dizia uma professora: ‘Eu fiquei chocada quando vi aqueles meninos da televisão com a camiseta em volta da cabeça como os nossos aqui usam... eles trabalham para o tráfico!’, então outra professora completou: ‘Mas você não sabe que aqui estudam os filhos de um traficante’” (SILVA, 2009, p.64)

O estigma toma conta do ambiente, se dissemina e deixa de ser velado para tomar características próprias:

ao ver o aluno Hq na fila que eu acompanhava, o inspetor afirmou: 'Coitada, não acredito que isso aí sobrou para você! Esse não tem mais jeito, rouba, bate nos outros, cobra pedágio, já tem um destino certo! É um verdadeiro 'gangster' um marginal! (SILVA, 2009, p.65)

Em pesquisa anterior, Silva (2005) justifica a escolha de objeto de estudo recair sobre a relação dos profissionais da educação de uma determinada escola da zona noroeste de São Paulo com as crianças que saíam à noite com suas famílias para coletar lixo:

a escolha se deu porque os “catadores” são trabalhadores que carregam o estigma do lixo, daquilo que não tem mais serventia para a sociedade e, por isso, sua imagem geralmente está associada à sujeira, às doenças e a todos os inconvenientes do lixo. Outro aspecto que parece ser fundamental na construção de sua imagem social é a correlação entre a sobrevivência mantida pelo consumo de alimentos retirados dos lixões e o recolhimento de matérias que, quando vendidos, são revertidos em renda familiar. (SILVA, 2005, p.6)

A pesquisa de Silva (2005) nos mostra, mais uma vez, que a escola cria uma expectativa sobre seus alunos, e as crianças que não correspondem ao padrão almejado são excluídas não mais pela “evasão escolar”, mas dentro do próprio processo de escolarização, por mecanismos sutis e sub-reptícios que individualizam a questão da progressão escolar sem o aprendizado compatível a ela:

o estar na escola parece garantir que, ao menos no período escolar essas crianças estejam protegidas de todos os males e ainda possam acenar com a possibilidade de um futuro diferente em relação ao de seus pais. Para a escola, porém, as crianças parecem ser um empecilho, já que não correspondem ao padrão de aluno almejado pelos que consideram o sistema escolar um monolito (em termos de comportamento, vivência e bagagem cultural)

[...]

Todavia, fazer parte da escola ainda é um marco de diferença e confere um determinado status a essas crianças que carregam a marcada “situação de risco”. (SILVA, 2005, pp. 6 - 7)

A expressão da relação entre a vida escolar e a precariedade da vida familiar pode ser exemplificada pela vida de José¹⁰, um menino “catador de lixo” que morava com a avó muito idosa, a mãe alcoólatra, sem a convivência do pai e irmão mais velho de duas irmãs que também estudavam na mesma escola. Embora José tivesse muitas dificuldades para aprender, não teve apoio escolar ou reforço paralelo, que resultou no fato de ele estar cursando, pela terceira vez, o 4º ano (SILVA, 2005, p.12).

O garoto tinha poucos amigos, pouco se expressava verbalmente e por vezes era constrangido pela equipe escolar:

José estava indo à escola sem a camiseta do uniforme. A auxiliadora de período, ao constatar que estava descumprindo uma norma da escola – visto que o uniforme já havia sido entregue pela prefeitura de São Paulo – chamou-lhe a atenção. Ao ser questionado [...] José respondeu que estavam todas sujas. “E por que não lava?” [...] “Porque não tem sabão!”, ele respondeu. (SILVA, 2005, p.15)

A reafirmação do estigma da exclusão, a rotulação e o papel “quase que invisível” que essas crianças exerciam dentro da escola, eram constantes:

Tal indiferença se repete, quando professores criticam alunos que dormem na sala de aula, sem saber quais os motivos ou levarem em conta que, geralmente, estiveram boa parte da madrugada acordados recolhendo materiais para vender. Esbravejam também, quando não chegam limpos ou vêm cheirando a lixo, quando seus materiais escolares estão estragados ou sujos, quando as tarefas não estão feitas ou não levam os materiais pedidos para realizar as atividades de educação artística como, por exemplo, as lembrancinhas do Dia das Mães. (SILVA, 2005, p.16)

Essas pesquisas nos permitem levantar hipóteses relativas à influência da vulnerabilidade social em territórios degradados sobre as oportunidades escolares, na medida em que procuram analisar, de forma crítica, fatores sociais relacionados à desigualdade social como intrinsecamente ligados aos percursos escolares dessa população.

Embora existam estudos sobre os processos de escolarização em territórios vulneráveis ou degradados há mais de uma década, o atendimento escolar a essas crianças parece continuar sendo sonogado.

¹⁰ Nome fictício usado por Silva (2005)

As explicações do baixo rendimento escolar calcadas na medicalização e distúrbios de aprendizagem, bem como aquela que se restringem a constatar a relação com o ambiente familiar, sem levar em conta a produção massiva da precarização da vida da imensa massa de alunos, parecem se sobrepôr às explicações sociais, pois assim as causas de ordem escolar passam a ser justificadas pelas dificuldades individuais ou de desagregação do ambiente familiar.

Há uma teia de relações que perpassam a origem social e a instituição escolar configurada e materializada em uma criança. Essa traz consigo uma bagagem cultural de vivências com alegrias, tristezas, frustrações, desânimo, esperança, desesperança, dura realidade, histórias dos antepassados e exemplos na própria família.

Ao adentrar o ambiente escolar, a criança não deixa suas experiências em um guarda-volumes, para vestir o uniforme de aluno exemplar, até porque, as relações sociais não são algo técnico, um objeto a tiracolo, mas permeada de conflitos.

Para Elias (1991) as relações com seus pares são determinantes pois,

para compreender um indivíduo é preciso saber quais são os desejos predominantes que ele aspira a satisfazer [...]. Mas estes desejos não estão inscritos nele antes de qualquer experiência. Constituem-se a partir de sua primeira infância sob o efeito da coexistência com os outros, e fixam-se progressivamente na forma que o curso de sua vida determinar, no correr dos anos, ou seja, também de maneira brusca, após uma experiência particularmente marcante. Na verdade, o mais íntimo, o mais particular ou singular dos traços da personalidade ou do comportamento de uma pessoa só pode ser entendido se reconstituirmos o “tecido de imbricações sociais com os outros”. E é unicamente quando não esquecemos que as condições de existência de um indivíduo são primeiro e antes de tudo as condições de coexistência que podemos evitar todas as reificações destas condições de existência em forma de propriedades, de capitais, de recursos abstraídos (abstraídos das relações sociais efetivas). Essas propriedades, capitais ou recursos não são coisas que determinam o indivíduo, mas realidades encarnadas em seres sociais concretos que, através de seu modo de relacionamento com a criança, irão permitir progressivamente, que constitua uma relação com o mundo e com o outro. (ELIAS 1991, apud LAHIRE, p. 18, 1997)

Dentro do mesmo contexto de diapasão, para Bourdieu (2015), as práticas culturais como cinema, teatro, música, relações sociais, viagens, passeios corroboram com o êxito ou fracasso escolar das crianças:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2015, p. 46)

Portanto, as diferenças de acesso à cultura que, ao primeiro olhar, aparentam ser sutis e naturais, revelam-se em diferença de capital para as crianças desprovidas de direitos ou bens culturais oferecidos ou não por suas famílias, se abstrair as condições concretas de suas existências, redundando na visão de que a desigualdade escolar seja atribuída à incapacidade pessoal, preguiça, falta de esforço pessoal, problema de comportamento, inaptidão e/ou desinteresse da criança e da família.

Por esse prisma, um determinado grupo, que por vias familiares possui acesso a bens culturais, saberes, gostos e bom manejo linguístico pode ter suas heranças culturais confundidas com “dons” naturais e ser beneficiado no interior da escola.

Nesse sentido, a pretensa equidade de oportunidade da escola mascara o seu papel na diferenciação calcada nas posições sociais de origem, contribuindo decisivamente para a perpetuação da desigualdade social:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2015, p. 45)

Com os direitos de acesso e permanência garantidos sem considerar a origem social de cada criança ou de cada região, a escola contribui para a exclusão silenciosa, de forma dissimulada e cruel, por meio do discurso de democratização e permanência para todos e que a incapacidade e fracasso desses alunos é algo pessoal:

Ora se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 2015, p. 59)

Para Bourdieu (1997), as estruturas sociais objetivadas no espaço físico tendem a se reproduzir, como se as localizações dos diversos estratos sociais fossem reforçadas pelas apreciações pessoais ou pela ordem do espaço físico:

O bairro chique, como um clube baseado na exclusão ativa de pessoas indesejáveis, consagra simbolicamente cada um de seus habitantes, permitindo-lhes participar do capital acumulado pelo conjunto dos residentes; ao contrário, o bairro estigmatizado degrada simbolicamente os que o habitam, e que, em troca, o degradam simbolicamente, porquanto, estando privados de todos os trunfos necessários para participar dos diferentes jogos sociais, eles não têm em comum senão sua comum excomunhão. (BOURDIEU 2018, p.166)

A relação, portanto, entre espaço físico e espaço social constitui mais um elemento que permite a ampliação da análise sobre o fracasso escolar para além das marcas individuais ou da constituição familiar:

mais do que nunca, praticar o *pensamento para-doxal* (grifo do autor) que, dirigido ao mesmo tempo contra o bom senso e os bons sentimentos, se expõe a aparecer aos bem-pensantes dos dois lados, seja como um preconceito, inspirado pelo desejo de “causar admiração ao burguês”, seja como uma forma de indiferença insuportável relativamente à miséria dos mais carentes. Não se pode romper com as falsas evidências e com os erros inscritos no pensamento substancialista dos *lugares* (grifo do autor) a não ser com a condição de proceder a uma análise rigorosa das relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico. (BOURDIEU, 2018, p. 159)

Quando o efeito de lugar de moradia (território) é definido pela exclusão, distinção ou como justaposição na posição de classe, conseqüentemente essa quase inexistência social acontece no espaço social reificado:

O espaço social reificado (isto é, fisicamente realizado ou objetivado) se apresenta, assim, como a distribuição no espaço físico de diferentes espécies de bens ou serviços e também de agentes individuais e de grupos fisicamente localizados (enquanto corpos ligados a um lugar permanente) e dotados de oportunidades de apropriação desses bens e desses serviços mais ou menos importantes (em função de seu capital e também da distância física desses bens, que depende também de seu capital). É na relação entre a distribuição dos agentes e a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado. (BOURDIEU, 2018, p. 161)

O confronto de visões diferentes de mundo produzidas concretamente pelas experiências de vida, é concebido por ele como resultado, também, do espaço social em que se vive:

Para compreender o que se passa em lugares que [...] aproximam pessoas que tudo separa, obrigando-as a coabitarem, seja na ignorância ou na incompreensão mútua, seja no conflito, latente ou declarado, com todos os sofrimentos que disso resultem, não basta dar razão de cada um dos pontos de vista tomados separadamente. É necessário também confrontá-los como eles o são na realidade, não para relativizar, deixando jogar até o infinito o jogo das imagens cruzadas, mas ao contrário, para fazer aparecer, pelo simples efeito da justaposição, o que resulta do

confronto de visões de mundo diferentes e antagônicas: isto é, em certos casos, o *trágico* (grifo do autor) que nasce do confronto em concessão nem compromisso possível de pontos de vista incompatíveis, porque igualmente fundados em razão social. (BOURDIEU, 2003, p.11, itálico no original)

Por outro lado, Bourdieu (1998) denomina de “exclusão branda” o ato de manter o aluno dentro da escola, mostrando-lhe que não corresponde ao que é solicitado e proposto, cujas práticas escolares fazem com que, gradativamente, ele a absorva como incapacidade pessoal, psíquica.

Nesse sentido, a escola como instituição social foi se organizando de tal forma que, ao manter esses alunos na escola,

tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, invisíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que a exercem como por aqueles que são suas vítimas. A eliminação branda é para a eliminação brutal o que a troca de dons e contradons é para o “dá-se a quem dá”: desdobrando o processo de tempo, ela oferece àqueles que têm tal vivência a possibilidade de dissimular a si mesmos a verdade ou, pelo menos, de se entregar, com chances de sucesso, ao trabalho de má-fé pelo qual é possível chegar a mentir a si mesmo sobre o que se faz (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 222)

Para ele, as crianças e suas famílias carregam a ilusão de que decidem e optam; pelo que farão, mas estão sempre obedecendo a uma força, atribuindo à escola a esperança de ascensão social:

De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola — atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social — e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não

são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (BOURDIEU, 2015, p. 54)

Em síntese, a escola tal como se constituiu, a partir da crítica à sua organização rígida e seletiva, se modificou para a absorção de alunos que, anteriormente a ela não tinham acesso ou eram excluídos dela precocemente, mas:

Como sempre, a escola exclui; mas a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis do *cursus* [...], e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em renegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, estes excluídos do interior são votados a oscilar — em função, sem dúvida, das flutuações e das oscilações das sanções aplicadas — entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. Eles não podem deixar de descobrir, mais ou menos rapidamente, que a identidade das palavras [...] esconde a diversidade das coisas; que os estabelecimentos indicados pelos educadores escolares é um lugar que reagrupa os mais desprovidos; que o diploma para o qual se preparam é um certificado sem valor [...]; que o *bac* obtido, sem as menções indispensáveis, acaba por condená-los aos ramos menos valorizados de um ensino que, de superior, só tem o nome; e assim por diante. Obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola lhes havia inspirado e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 224)

Bourdieu e Champagne (1998) ressaltam que, embora todos estejam dentro do ambiente escolar e frequentem as aulas, a escola segue com mecanismos que mantêm a exclusão dentro dela, ou seja, mesmo que de forma inconsciente, seus atores praticam a exclusão velada:

Com efeito, além do fato de que toda tentativa de impor tarefas e disciplinas escolares aos organismos marginais de difusão cultural encontrariam resistências ideológicas por parte dos responsáveis por esses organismos, podemos ainda interrogar-nos sobre a verdadeira função da política que consiste em encorajar e sustentar tais organismos marginais e pouco eficazes, enquanto não se tiver feito tudo para obrigar e autorizar a instituição escolar a desempenhar a função que lhe cabe, de fato e de direito, ou seja, a de desenvolver em todos os membros

da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas que a sociedade considera como mais nobres (BOURDIEU, 1998, p. 62)

Mas, por outro lado, para ele, muitos dos que procuram explicar o fenômeno dos guetos, subúrbios ou territórios degradados, deles se apropriaram por boatos, por fatos vendidos pela mídia ou por políticos como forma de promessa:

Falar hoje de “subúrbio com problema” ou de “gueto” é evocar, quase automaticamente, não “realidades”, aliás muito amplamente desconhecidas daqueles que falam disso de muito bom grado, mas fantasmas, alimentados de experiências emocionais suscitadas por palavras ou imagens mais ou menos não controladas, como aquelas que a imprensa sensacionalista e a propaganda ou o boato político veiculam. Mas, para romper com as ideias recebidas e o discurso corriqueiro, não basta, como algumas vezes se quer acreditar, “ir ver” o que existe. Efetivamente, a ilusão empirista jamais se impõe sem dúvida tanto como no caso em que, como aquele, o confronto direto com a realidade não ocorre sem algumas dificuldades, e até alguns riscos, portanto sem alguns méritos. E, não obstante, tudo leva a pensar que o essencial do que se vive e se vê *no campo* (grifo do autor), isto é, a evidências as mais impressionantes e as experiências as mais dramáticas, encontra seus princípios completamente em outro lugar, nada mostra melhor que os guetos americanos, esses lugares abandonados, que se definem, fundamentalmente, por uma *ausência* (grifo do autor) – essencialmente a do Estado, e de tudo o que disso decorre: a política, a escola, as instituições de saúde, as associações etc. (BOURDIEU, 2018, p. 159)

O choque de realidade em comunidades de cidades como a pesquisada, nos remete ao pensamento de privação social reportada por Bourdieu (2018):

O bairro estigmatizado degrada simbolicamente os que habitam, e que, em troca, o degradam simbolicamente, porquanto, estando privados de todos os trunfos necessários para participar dos diferentes jogos sociais, eles não têm em comum senão sua comum excomunhão. A reunião num mesmo lugar de uma população homogênea da despossessão tem também como efeito redobrar a despossessão, principalmente em matéria de cultura e de prática cultural: as pressões exercidas, em escala da classe ou do estabelecimento escolar ou em escala do conjunto habitacional pelos mais carentes ou os mais afastados das

exigências constitutivas da existência “normal” produzem um efeito de atração, para baixo, portanto de nivelamento, e não deixam outra saída que a fuga (na maioria das vezes interdita pela falta de recursos) para outros lugares. (BOURDIEU, 2018, p. 166)

Outra contribuição importante para a investigação de diferenças de rendimento escolar entre crianças de origem social muito próximas foi a de Lahire (1997, p. 12), quando, após informar que a “questão central que moveu nossa pesquisa diz respeito à compreensão das diferenças ‘secundárias’ entre famílias cujo nível de renda e nível escolar são bastante próximos”, pergunta:

Quais são as diferenças internas nos meios populares suscetíveis de justificar variações, as vezes consideráveis, na escolaridade das crianças? O que pode esclarecer o fato de que uma parte delas, que tem probabilidade de muito grande de repetir o ano no curso primário, consegue escapar deste risco e até mesmo, em certos casos, ocupar os melhores lugares nas classificações escolares? (LAHIRE, 1997, p. 12)

Embora sua pesquisa não tenha como foco as configurações familiares, suas questões podem muito bem apoiar esta investigação, na medida em que se procura verificar se ocorre alguma distinção, nas avaliações dos professores, entre alunos que residem em espaços degradados de seus colegas, também pobres, mas que moram em condições um pouco mais favoráveis, ou seja, com bastante proximidade de origem e posição social.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA E SUA LOCALIZAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Partimos do princípio de que a escola investigada pode funcionar como um “paradigma empírico”, que possibilita a exploração de minúcias mais difíceis de se identificar em unidades sociais maiores, conforme Elias; Scotson (2000, p. 20):

Estudar os aspectos de uma figuração universal no âmbito de uma pequena comunidade impõe à investigação algumas limitações óbvias. Mas também tem suas vantagens. O uso de pequena unidade social como foco da investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável – microscopicamente, por assim dizer. Pode-se construir um modelo explicativo, em pequena escala, da figuração que se acredita ser universal – um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário, revisto através de investigação de figurações correlatas em maior escala. Nesse sentido, o modelo de uma figuração estabelecidos-outsiders que resulta da investigação de uma comunidade pequena, como a de Winston Parva, pode funcionar como uma espécie de ‘paradigma empírico’. Ampliando-o como gabarito a outras configurações mais complexas desse tipo, pode-se compreender melhor as características estruturais que elas têm em comum e as razões por que, em condições diferentes, elas funcionam e se desenvolvem segundo diferentes linhas (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20)

Considerando como questão inicial se a degradação do ambiente é tão visível na escola a ponto de gerar grandes diferenças em relação ao rendimento escolar (que considera tanto aprendizagem quanto comportamento), sob a perspectiva do professor, buscamos analisar por meio das Fichas de Acompanhamento do Desenvolvimento Infantil (FADI)¹¹ de todos os alunos da Educação Infantil, das Fichas de Acompanhamento do Rendimento Escolar

¹¹ Ficha onde os professores registram bimestralmente o rendimento e dificuldade dos alunos da Educação Infantil. As mesmas foram fornecidas pela Diretora da escola.

(FARE)¹² de todos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e ficha de matrícula individual dos alunos as possíveis relações entre desempenho escolar (de aprendizagem e comportamento) e território.

Para compreendermos o conceito de pobre, pobreza, extrema pobreza, e miserável no cenário observado e descrito nesta pesquisa se faz necessário buscar nas nuances das relações sociais e contrastar com a realidade vivida pelas crianças e tudo o que carregam por morar em um território degradado, e o que as cercam, para compreender os atos e atitudes dos atores educacionais e como isso atinge seu público, sua comunidade ou, de forma mais individual, seus educandos, cada criança dessa comunidade.

Ainda sob o prisma de procedimentos (BOURDIEU, 2003), se os dados a serem cruzados por entrevistas ou protocolos e fichas puderem ser analisados de forma individual ou como “conjunto autossuficiente”, há a possibilidades de serem confrontadas no/com o espaço físico/social e, para isso precisamos nos desprender do senso comum, do olhar que a mídia vende desses espaços degradados, abandonarmos o ver e assistir com superioridade e, como uma âguia, olharmos as minúcias da realidade desses espaços:

Se as entrevistas foram concebidas e construídas como conjunto autossuficiente, suscetíveis de serem lidas isoladamente (e numa ordem qualquer), elas foram distribuídas de maneira que as pessoas pertencentes a categoria que têm possibilidade de ser aproximadas, até confrontadas, no espaço físico [...]encontram-se também aproximadas na leitura. Espera-se, assim, produzir dois efeitos: mostrar que os lugares ditos ‘difíceis’[...]são, primeiramente, *difíceis de descrever e de pensar* (grifo do autor) e que é preciso substituir as imagens simplistas e unilaterais (aquelas que a imprensa sobretudo veicula), por uma representação complexa e múltipla, fundada na expressão das mesmas realidades em discursos diferentes, as vezes inconciliáveis; e à maneira de romancistas como Faulkner, Joyce ou Virginia Woolf, abandonar o ponto de vista único, central, dominante, em suma, quase divino, no qual se situa geralmente o observador e o leitor. (BOURDIEU, 2003, p. 11, itálico no original)

¹² Ficha onde os professores do Ensino fundamental registram bimestralmente

Diante dessas considerações metodológicas, seguiremos para a apresentação do município estudado, das características das diferentes regiões e finalmente a caracterização da unidade escolar pesquisada.

Os dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base no Censo de 2010, indicam que o município estudado tem uma população de aproximadamente 696 mil habitantes. Em 2010, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 3,2 salários mínimos, entretanto, o percentual da população com rendimento nominal mensal *per capita* de até meio salário mínimo era de 32,8% da população. Neste mesmo ano, o salário mínimo nacional estipulado pela Lei 12.255/2010 de 01/01/2010 era de R\$ 510,00 (quinhentos e dez reais).

De acordo com o Atlas Brasil (2013) mais de 23% da população municipal é considerada inativa e cerca de 16% das mães, chefes de família com filhos menores, não concluíram o Ensino Fundamental.

O município em que esta pesquisa foi realizada está dentro da faixa do IDHM¹³ considerada “alto”¹⁴, conforme os índices do Censo de 2010, com dados de avanço e desenvolvimento similares aos da cidade de São Paulo.

Ainda de acordo com o IBGE, o município pesquisado ficou entre os 10 maiores PIBs em âmbito nacional, sendo inclusive comparado pelo desenvolvimento econômico e crescimento com grandes capitais como São Paulo e Brasília.

Devido à grande concentração de empresas no município, grandes bancos, grandes indústrias exportadoras na área da construção civil, na área de logística, empresas de venda online e shoppings, o giro financeiro tem sido crescente nas últimas décadas, com afluxo de novos moradores que vão se

¹³ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa usada para classificar países, estados, cidades, municípios, aldeias, entre outros. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) “é uma medida composta por indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano” (PNUD, 2019, s/p). É considerado um IDHM “muito alto” de 0,800 a 1; “alto” de 0,700 a 0,799; “médio” de 0,600 a 0,699; “baixo” de 0,500 a 0,599 e “muito baixo” de 0,000 a 0,599.

¹⁴ Não cito o número exato do IDHM para não identificar o município.

integrando ao município de acordo com a renda proporcional à atividade desenvolvida.

Em relação ao desenvolvimento econômico, o município está entre as 50 maiores economias nacionais, entre as 30 maiores receitas realizadas. No entanto, se comparar esses dados com o ranking da educação nos deparamos com uma contradição, já que está entre os últimos, tanto no ranking dos municípios brasileiros quanto no ranking estadual.

Pode-se verificar, ainda que 25% da população adulta não concluiu o Ensino Fundamental e declarou ocupação informal. Se compararmos os dados disponibilizados pelo IBGE (2010) em relação à taxa da escolarização, temos o município com taxa de escolarização de 96% enquanto a média no Brasil, em 2011, era de 98,2%, ou seja, apesar de sua pujança econômica, estava abaixo da média nacional.

Em relação à educação e vulnerabilidade social, os dados do IBGE (2010), mostram que mais de 50% da população entre 0 e 5 anos estavam fora da escola¹⁵, aproximadamente 94% da população entre 5 e 6 anos estavam matriculados na escola e em torno de 85% da população entre 11 e 13 anos, (que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental II) frequentavam a escola; além disso, cerca de 70% dos estudantes entre 15 e 17 anos possuíam o Ensino Fundamental completo e entre os jovens de 18 a 20 anos, apenas 50% haviam concluído o Ensino Médio. Por fim, esses dados indicavam que perto de 89% da população municipal de “6 a 17 anos estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série” (IBGE, 2010).

A expectativa de anos de estudo nacional é de 10,33 e a municipal fica relativamente abaixo da expectativa nacional (em torno de 9,00), reafirmando a lacuna de defasagem educacional, quanto ao âmbito nacional.

Uma grande parte da cidade tem uma boa infraestrutura urbana, conta com algumas estações de trem, acesso à várias rodovias, dois terminais de ônibus rodoviários, terminais de ônibus municipais e intermunicipais, pontos de

¹⁵ Nesse período a obrigatoriedade de escolarização era a partir dos 6 anos

taxi ao redor da estação principal do centro da cidade e em vários outros pontos da região central.

A cidade é dividida por uma ponte que separa a região norte da região sul. O centro, localizado na zona sul, é bem estruturado, com avenidas largas, pavimentadas, com ilhas de iluminação, comércios de marcas famosas, hipermercados, faculdades, grandes indústrias, cinemas, variedade de opções gastronômicas, alguns shoppings centers, teatros, arquiteturas e esculturas representadas em cartões postais, praça de eventos, escolas particulares de renome, hospitais (adulto, infantil e especialidades), com atendimento 24 horas, além de expressivo número de edifícios residenciais deslumbrantes e comerciais, incluindo a prefeitura, secretaria de educação.

Contrariamente, na zona norte há apenas um hospital, comércios populares, condomínios pequenos e de até 5 andares para não precisar de elevador, casa humildes, regiões de alagamento, ocupações e comunidades, com fácil acesso pelas rodovias, mas sem estação de trem e sem terminal de ônibus. A região é considerada periférica pela distância do centro da cidade pela questão de urbanização precária, organização das ocupações e vias de acesso pavimentadas com mão dupla e diminuindo as condições ao adentrarmos os bairros, se tornando cada vez mais precárias.

De acordo com Queiroz Filho (2015 p. 341), no Brasil são grandes as diferenças conceituais sobre favela, comunidade degradada, assentamentos, cortiços e etc., mas os díspares conceituais não se restringem aos cidadãos:

No Brasil, é significativa a magnitude das diferenças conceituais e metodológicas relacionadas ao levantamento de dados populacionais e à gestão de políticas públicas. A expressão “assentamentos precários”, por exemplo, foi adotada pela nova Política Nacional de Habitação (PNH) para caracterizar o conjunto de assentamentos urbanos inadequados ocupados por moradores de baixa renda (Brasil, 2010). Inclui: a) cortiços, loteamentos irregulares de periferia, favelas e assemelhados, além dos conjuntos habitacionais degradados. Ainda conforme Brasil (2010), os assentamentos precários são porções do território urbano com dimensões e tipologias variadas, que têm em comum: o fato de serem áreas predominantemente residenciais, habitadas por famílias de baixa renda; b) A precariedade das condições de moradia, caracterizada por inúmeras carências e inadequações, tais

como: irregularidade fundiária; ausência de infraestrutura de saneamento ambiental; localização em áreas mal servidas por sistema de transporte e equipamentos sociais; terrenos alagadiços e sujeitos a riscos geotécnicos; adensamento. (QUEIROZ FILHO, 2015, P. 341)

A disparidade de definição entre o PNH (QUEIROZ FILHO, 2015) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) é explicada por Queiroz Filho (2015, p. 341):

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), por outro lado, utiliza uma definição mais específica em seus levantamentos. A expressão “aglomerado de domicílios subnormais” é utilizada para caracterizar um dos tipos de assentamento precário, a favela. Para efeitos censitários, os aglomerados subnormais caracterizam um conjunto de, no mínimo, 51 domicílios, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terrenos de propriedade alheia (pública ou particular) dispostos com frequência de forma desordenada, densa e carentes de serviços públicos essenciais. (QUEIROZ FILHO, 2015, p. 341)

Segundo a UN-Habitat¹⁶ (*apud* QUEIROZ FILHO, 2015, p.341), 924 milhões de pessoas viviam em assentamentos precários (*slums*) em 2001, ou seja, 31,6% da população urbana mundial”. Os dados do município estudado são igualmente impactantes, de acordo com o IBGE (2000) havia 28.714 domicílios em assentamentos precários, no IBGE (2010) os dados são de 21.505, de acordo com o CEM (Centro de Estudos da Metrópole), do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP, 2007), são 30.266 pessoas.

Apesar de expressivos e representarem um número muito elevado em relação população total municipal, esse número pode ser maior e a precariedade e **as** péssimas condições de vida ser algo imensurável. Para alguns pesquisadores quando se trata de pesquisas realizadas em territórios degradados por falhas metodológicas, por desconhecimento dos enclaves em

¹⁶ Programa das Nações Unidas para os Assentamento Humanos (UN-HABITAT) é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) dedicada à promoção de cidades mais sociais e ambientalmente sustentáveis. Estabelecido em 1978.

territórios degradados como os que vos apresentamos nesta pesquisa os resultados oficiais podem não apresentar a realidade.

Os dados dessa pesquisa corroboram com as constatações de Queiroz Filho, pois constatamos que as periferias não são homogêneas, possuem características e identidade própria marcadas pelo comportamento individual e coletivo do lugar. Essas comunidades com enclaves, não apresentam estruturas físicas e sociais de vida com qualidade. Até a própria definição de “favela”, não é definida entre os órgãos governamentais.

Segundo Queiroz Filho (2015, p. 341):

Compartilha-se, no entanto, a opinião de que a qualidade desse tipo de estimativa está muito aquém da relevância do problema (Satterthwaite, 2003). Além disso, considera-se que a maior dificuldade para mensurar a evolução dessa grave questão habitacional consiste na diversidade das respectivas definições (Patel et al., 2014). No Brasil, as favelas e os cortiços podem ser considerados os dois principais tipos de assentamentos precários urbanos (Abreu, 1994; Vaz, 1994; Valladares, 2000; Pasternak, 2006). As definições das favelas também díspares entre os órgãos administrativos do país (Costa & Nascimento, 2005) (QUEIROZ FILHO, 2015, p. 341)

De acordo com o IBGE (2010 *apud* Queiroz Filho, 2015, p.345), as favelas são:

representadas pelos aglomerados de domicílios subnormais. Sua identificação se baseia nos seguintes critérios: a) Ocupação ilegal da terra: construção em terrenos de propriedade alheia (pública ou particular) no momento atual ou em período recente (título de propriedade do terreno obtido há dez ou menos anos); b) Possuir: urbanização fora dos padrões vigentes. - Exemplos: vias de circulação estreitas e de alinhamento irregular, lotes de tamanhos e formas desiguais, construções não regularizadas por órgãos públicos; b) precariedade de serviços públicos essenciais. (QUEIROZ FILHO, 2015, p. 345)

Como vimos na introdução, dividimos as áreas pesquisadas entre urbanizadas (bairro da escola), semi urbanizado e degradado. Segundo a definição do IBGE, o entorno da escola é considerado “favela” pelos córregos à céu aberto, vielas, casas de tamanhos irregulares e ausência de documentação. Assim como os moradores das

nossas outras duas definições da pesquisa, também são consideradas “favelas” e não são iguais, não apresentam a mesma estrutura coletiva e não possuem a mesmo fornecimento de empresas e órgãos governamentais.

Maricato (2001, p. 154) *apud* QUEIROZ FILHO (2015, p.341) afirma que:

Não há números gerais, confiáveis sobre a ocorrência de favelas ou loteamentos irregulares em todo Brasil. Por falhas metodológicas ou ainda por dificuldade óbvia de conhecer a titularidade da terra sobre as quais as favelas se instalam, o IBGE apresenta dados bastante subdimensionados. A busca de números mais rigorosos nos conduz a alguns diagnósticos elaborados por governos municipais, teses acadêmicas ou organismos estaduais que, entretanto, fornecem dados localizados e restritos. (MARICATO, 2001, p. 154, *apud* QUEIROZ FILHO (2015, p.341)

Por outro ângulo, Caldeira (2000) indica que, a partir da década de 1980, teve início um novo padrão de segregação social os “enclaves”, caracterizados pela proximidade física de grupos sociais distintos separados por barreiras físicas e simbólicas como forma de diferenciação social.

Os enclaves, sem considerar as diferenças entre classes, podem ser “fortificados” independente da diferenciação econômica: propriedades particulares de luxo, mas de uso coletivos ou “privados” tornam-se enclaves assim como as favelas onde pessoas de fora não se aventuram a entrar. (CALDEIRA, 2000)

Com relação àqueles construídos para a população de alta renda, os proprietários dos enclaves fortificados buscam diferenciação social, uma luta simbólica de exercício do poder conferido em status social pela diferenciação do seu entorno:

Os enclaves fortificados conferem status. A construção de símbolos de status é um processo que elabora diferenças e cria meios para a afirmação de distância e desigualdade sociais. Os enclaves são literais na sua criação de separação. São claramente demarcados por todos os tipos de barreiras físicas e artifícios de distanciamento e sua presença no espaço da cidade

é uma evidente afirmação de diferenciação social. Eles oferecem uma nova maneira de estabelecer fronteiras entre grupos sociais, criando novas hierarquias entre eles e, portanto, organizando explicitamente as diferenças com desigualdade. O uso de meios literais de separação é complementado por uma elaboração simbólica que transforma enclausuramento, isolamento, restrição em símbolo de status. (CALDEIRA, 2000, p. 258)

O medo em relação ao próximo não é exclusividade da classe alta, a autora aponta que a “suspeita em relação a pessoas vistas como ‘outras’ ou como ‘inferiores’” foi identificada por ela em uma pesquisa empírica no Jardim das Camélias, por meio da qual a autora constatou que, com o aumento da criminalidade a partir da década de 1980, as pessoas foram se resguardando, buscaram segurança, mas não se isolaram. No entanto, não se sentem seguras:

Como em qualquer lugar as pessoas voltam suas preocupações para as áreas mais pobres: elas têm especialmente medo da favela mais próxima e de uma área invadida recentemente pelo Movimento Sem Terra (MST). (CALDEIRA, 2000, p. 317)

Verifica-se, portanto, o estigma que as pessoas moradoras de comunidades e de movimentos de moradia carregam por não se enquadrarem dentro de um padrão social considerado adequado pelas camadas superiores.

Mas esses estigmas não se referem unicamente ao local de residência mas envolve práticas cotidianas, na medida em que, em bairros considerados nobres da cidade de São Paulo, um pedestre se torna suspeito pelo simples fato de estar caminhando:

Andar no Morumbi é um estigma – o pedestre é pobre e suspeito. As pessoas a pé podem ser trabalhadores que moram nas favelas próximas e que são tratados pelos vizinhos ricos com distância e desdém. (CALDEIRA, 2000, p. 315)

Por outro lado, assim como os espaços considerados nobres tem seus enclaves, as comunidades também os tem:

Os caminhos dentro das favelas são espaços para se andar, mas as favelas acabam sendo tratadas como enclaves privados: apenas moradores e conhecidos se aventuram a entrar e tudo o que vê das ruas públicas são algumas poucas entradas. Na verdade, as favelas só podem ser vistas como um todo dos apartamentos acima delas. Quando tanto os moradores ricos como pobres vivem em enclaves cruzar muros é obviamente uma atividade cuidadosamente policiada, nas qual os sinais de classe são interpretados para determinar níveis de suspeita e assédio. (CALDEIRA, 2000, p. 315)

2.1 A comunidade do Açude

A comunidade considerada degradada, cujas crianças estudam na escola pesquisa é conhecida como “Açude” (nome fictício). Localiza-se a uma distância de 6,5 km do centro da cidade e de 1 km da escola.

Parte das crianças que moram nessa região são atendidas pelo ônibus escolar, que tem como destino final o “Açude”. São aproximadamente 55 crianças por período (o que totaliza aproximadamente 100 crianças matriculadas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental que conseguiram a vaga no transporte escolar), as outras crianças precisam ir à escola por meios próprios.

Os ônibus são de empresas terceirizadas, carros antigos que foram retirados de circulação de linha de ônibus pelo ano de fabricação, constantemente as crianças chegam atrasadas porque o ônibus quebrou ou deu algum problema. Além disso, a capacidade de cada um é de 40, 45 assentos, mas a lista de atendimentos pelo transporte escolar fornecido pela coordenadora pedagógica supera essa capacidade.

De acordo com o Departamento Estadual de Trânsito de São Paulo (Detran.SP) “ a legislação federal não exige o uso de cadeirinhas nos veículos de transporte escolar, mas todas as crianças devem ser transportadas sentadas e com cinto de segurança afivelado”.(PORTAL DO GOVERNO, 2019)

Uma parte do trajeto até a comunidade é feito por ruas pavimentadas, com pequenos comércios em garagens e até em áreas da frente das casas, mas

quando chegamos próximos da primeira comunidade (semi-degradada), passamos por um córrego e as ruas são de terra, afuniladas e a aparência das casas e comércios vão se modificando; a falta de estrutura e acabamento é notória. Os declives e aclives da região formam uma nuance casas sem acabamento externo e diminuem cada vez mais o espaço físico construído com características físicas da área urbanizada (vuelas, córregos e casas de alvenaria) e características peculiares como barracos com madeiras emendadas, com escoras, casa de um cômodo com a porta da frente para a rua, sem coleta de lixo e ligação de luz clandestina, no entanto a sua estrutura ainda é melhor que a das áreas degradadas.

Cada uma das três áreas (urbanizada, semi-degradada e degradada) e as duas comunidades (Açude e Margaridas) apresentam peculiaridades na sua estrutura física e nas relações sociais. Na região da escola é possível percorrer as ruas livremente, na região semi-degradada adentramos com facilidade e podemos sentir uma tensão maior nas regiões de enclave, somos indagados, somos olhados com desconfiança até pelas crianças, nos perguntam o nosso nome e o da escola por várias vezes como se estivéssemos sendo testados.

Quando chove, muitas crianças são prejudicadas por não terem como ir à escola devido aos alagamentos, desmoronamentos de terras e casas e as péssimas condições das ruas, que impedem o acesso inclusive dos ônibus escolares, dos alagamentos, dos desmoronamentos de terras e casas.

Uma parte da comunidade é separada do lixão municipal por uma cerca de arame farpado. As ruas e vuelas são estreitas, com declive acentuado, esgoto escorrendo a céu aberto, como se fosse água da chuva. Em contraposição, há barracos com melhores estruturas do que a comunidade das Margaridas, com muitas casas de alvenaria, com água canalizada e iluminação elétrica, embora precisem conviver com o cheiro do lixo incinerado e o medo pelo enorme crescimento e domínio do tráfico de drogas.

Algumas residências não têm banheiro interno e nem pia de cozinha, as mulheres lavam os utensílios domésticos no tanque externo ou com a ajuda de uma mangueira em bacias. As roupas de algumas famílias são “estendidas” nos arames farpados que fazem divisa com o lixão.

A região de aclave é possível ver a nova estruturação do lixão, para que a decomposição seja subterrânea, os caminhos foram muito bem trilados para a passagem dos caminhões, chegam a ser mais largos do que muitas ruas e vielas da comunidade.

Ao fundo da figura 1 é possível ver parte da comunidade, que se estende para a direita da foto (não visível nessa figura) e parte inferior do aterro, desse grande declive se estende pela comunidade até chegar à um pequeno espaço plano e fazer outro aclave como no da figura.

FIGURA 1: Aterro sanitário municipal



Fonte: Portal Região Oeste¹⁷

O projeto de Ampliação do Aterro sanitário foi um sucesso, a comunidade deixou de ser “a comunidade do Lixão” e passou a ser a comunidade dos arredores, do lado, próxima do lixão.

Em 2017, foi constatado pela Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (Cetesb) que uma cota de aproximadamente 800 metros superior ao

¹⁷ O nome do Aterro foi suprimido, não facilitando assim a identificação do mesmo, fizemos algo similar com o link do site.

permitido pelo Termo de ajustamento de Conduta (TAC) estava sendo depositado no aterro, o que causou um embargo e posteriormente, uma interdição por descumprimento à ordem de embargo. Mais de 15 municípios paulistas foram interditados na operação, inclusive este localizado no extremo norte da comunidade do Açude.

Até a interdição e ampliação do aterro que ocasionou na desocupação de parte da comunidade, as constantes reclamações em redes sociais e reportagens relatavam a precariedade do local e o descaso governamental. Após a reabertura, o córrego a céu aberto permaneceu, os problemas sociais não diminuiram, o entorno não foi modificado, a comunidade permaneceu invisível enquanto problema social.

As famílias que moravam no espaço da comunidade considerado mais qualificado, após a desapropriação, recebem bolsa aluguel no valor de R\$ 300,00 até que a prefeitura providencie residência definitiva para eles.

Figura 2: Desocupação em parte da comunidade do Açude



Figura 2: Período de desapropriação por parte da prefeitura para expandir o lixão municipal.

Fonte: Globo Play¹⁸

¹⁸ O nome da comunidade foi suprimido, não facilitando assim a identificação da mesma, fizemos algo similar com o link do site.

Na região do Açude caberia outras pesquisas empíricas, em detrimento da naturalidade das crianças (segundo a ficha de matrícula), por se tratarem de migrantes ou filhos de migrante nordestinos, pelas condições de moradia, baixa renda per capita, atendimento do programa governamental do Bolsa Família e o baixo nível de escolarização dos jovens e adultos.

Além de todas as situações degradantes que os moradores dessas regiões vivem cotidianamente, essas comunidades do entorno da escola constantemente são vitimadas por desabamentos, soterramentos, incêndios e alagamentos. (Figura 3)

Figura 3: Desabamento em uma das comunidades dos arredores da escola



Fonte: G1 – Fotografia: Luciana Bonadio¹⁹

Durante a realização da pesquisa, em uma das fortes chuvas que devastou parte do estado de São Paulo, aconteceram deslizamentos e soterramentos na região, em outras comunidades com vítima fatal.

¹⁹ O nome da comunidade foi suprimido, não facilitando assim a identificação da mesma, fizemos algo similar com o link do site.

De onde foi tirada a foto da figura 1 é um dos portões de entrada, região onde fica o ponto final da única linha de ônibus municipal que sai do Terminal de ônibus ao lado da estação de trem.

A escolha pelas comunidades Açude e Margaridas se deu pelo atendimento escolar, por se tratar de uma pesquisa de chão de escola. Entretanto, há mais umas 4,5 pequenas comunidades nos arredores que se estendem descontroladamente devido a necessidade de moradia e precariedade social que não foram citadas porque as crianças são atendidas em outras escolas.

2.2 A comunidade Margaridas

A escola pesquisada tem alunos matriculados que moram em locais que podem ser considerados como “enclaves urbanos”. Durante o segundo semestre de 2018, realizei algumas visitas e ensaios fotográficos na comunidade das Margaridas, o que me fez conseguir mapeá-la momentaneamente. O espaço ocupado pela comunidade é completamente diferente dos arredores, das ruas de acesso, ou seja, um conjunto de habitações precárias, construído entre o cemitério e antenas de alta tensão.

Esse território, fica a 900 metros²⁰ de distância da escola pesquisada. Há uma entrada de carros e da população na parte de baixo da comunidade, que é subdividida por um córrego, ou seja, a parte de cima tem a entrada da comunidade, só é acessível se os moradores passarem por dentre as covas e a parte de baixo pelas torres de energia e antenas.

No que se refere às vias de acesso à comunidade – tanto a rua da entrada do cemitério quanto a da entrada pelas antenas - são ruas pavimentadas, com

²⁰ Segundo o Google Maps

iluminação pública, linhas de ônibus municipais, pequenos comércios, casas de alvenaria, muitas assobradadas e com bom acabamento.

Com o afluxo constante de novos moradores em espaço físico proporcionalmente reduzido, a população foi se amontoando, restando como última opção a ocupação cada vez mais próxima do cemitério, com barracos construídos à frente dos túmulos, tendo o abastecimento de água por ligações clandestinas da água do cemitério e canos no chão sob a terra, os problemas de cano que estourou é constante, visto que a força da água é muito grande e as emendas de cano que se rompem e luz ligada clandestinamente direto dos postes das ruas também são precárias e ficam expostas a luz solar e chuva.

Em síntese, essa ocupação é composta por vielas estreitas, marcadas pela falta de urbanização, saneamento básico, barracos escorados, esgoto a céu aberto, que se somam à imagem das crianças jogando futebol em cima dos túmulos como se estivessem no quintal de casa.

O abastecimento é feito por um pequeno mercado e bares dentro da comunidade, além de vendedores ambulantes que recebem na caderneta²¹, jogo do bicho²², máquinas de som, além de frangos criados soltos, para ajudar na alimentação das famílias. Essa composição do espaço físico/social estabelece uma verdadeira fronteira com o espaço social externo, na medida em que “a distância física naturaliza a distância social, como se cada grupo estivesse no seu devido lugar, minimizando assim o conflito”. (MARQUES, SCALON E OLIVEIRA, 2008, p. 215).

Pela figura 4, obtida por uma foto tirada do alto do cemitério, pode-se, de um lado, constatar a sua extensão, pois nem sequer se consegue avistar as antenas da outra entrada localizada ao fundo; de outro, a parcela mais precária, praticamente grupada ao cemitério, situada à esquerda.

FIGURA 4: Comunidade das Margaridas ²³

²¹ Os vendedores ambulantes de mantimentos e utensílios domésticos vendem com pagamentos postergados, cada morador tem a sua ficha individual da venda que pode inclusive ser parcelada

²² Tipo de jogo de azar não legalizado

²³ Imagem retirada de uma reportagem, na mesma consta o nome do município, por esse motivo, o nome da comunidade foi suprimido, fizemos algo similar com o link do site.



Fonte: Folha UOL

Os espaços das casas variam entre 6m² e 12m², onde habitam famílias compostas em média por três a oito pessoas. O esgoto não é encanado e as vielas têm aproximadamente 1 metro de largura, o que faz com que seja difícil a locomoção, pois além de ser estreita, há a construção de degraus improvisados, ou a colocação de pedras, restos de construções, tapetes e carpetes para acessar as casas e evitar acidentes.

Quando ocorrem chuvas mais intensas, a água proveniente do cemitério adentra alguns barracos, formando correntezas, abalando a estrutura de muitos deles e de casas de alvenaria inacabadas.

Essas famílias que moram nos barracos do lado direito da foto (figura 5), são as que tiveram como única opção a ocupação do espaço contíguo ao cemitério, indesejado pelos moradores que chegaram primeiro na comunidade: ou se fixam ali, ou ficarão sem um espaço, sem um lugar para morar.

Figura 5: Comunidade das Margaridas na encosta do cemitério



Fonte: G1

O nome fictício de “Comunidade das Margaridas” é usado para identificar aqueles que ocuparam o território do cemitério, no entanto eles se consideram “Comunidade Santa Terezinha”²⁴. Há, portanto, dois grupos: um formado por aqueles que moram na periferia, mas se sentem favorecidos por terem condições melhores de moradia em relação aos menos favoráveis e os que realmente são menos favorecidos e se incomodam com o nome dado a eles.

Além de todas as situações degradantes que os moradores dessas regiões vivem cotidianamente, essas comunidades do entorno da escola constantemente são vitimadas por desabamentos, soterramentos, incêndios e alagamentos

Segundo Velho (1994 *apud* Silva, 2008, p.155) a pobreza é “um ponto de convergência” se evocarmos o risco, mas há pontos de diferenciações devido as pequenas nuances e particularidades de cada uma delas:

risco e pobreza indicam condições precárias de vida, mas não podem ser utilizadas como sinônimos, pois quando olhamos a realidade concreta em que as “pessoas pobres” e “pessoas em situação de risco” vivem, podemos perceber como o campo de possibilidades de cada uma delas se altera devido a pequenas nuances do cotidiano. (SILVA, 2008, p.155)

Observando as condições de vida das crianças dos arredores da escola e os atendimentos ofertados, somos lançados à reflexão da precariedade de vida de uma parcela de crianças em detrimento das outras. A questão da variação, segundo o território e local de moradia é explicitada até dentro da mesma comunidade, pois os moradores próximos das antenas dizem que moram na “comunidade Santa Terezinha” e os moradores próximos do cemitério são moradores da comunidade das Margaridas, sendo que a comunidade é uma só, embora o estigma com que são tratados pela população externa se estenda a todos essas relações também existem na parte interna da comunidade.

²⁴ Nome fictício, suprimimos o nome do município no link do site.

O município estudado tem várias favelas ou comunidades, mas as comunidades objeto de pesquisa estão bem abaixo do que o IBGE considera por favela, pois não se trata de não ter ônibus ou andar por vias estreitas, em ambiente dominado pelo tráfico de entorpecentes, mas por dividir o seu habitat com situações que são socialmente degradantes como não se alimentar em dias em que o lixo é incinerado. É construir sua moradia, seu lar, onde ninguém quer, é abrir a porta do barraco e se deparar com covas, é buscar o abastecimento de água vindo de desvios irregulares do cemitério, mas é principalmente carregar o estigma de “morador da área do lixão” ou “morador do cemitério”.

É, enfim, ter que renegar o nome da sua comunidade a todo momento para lutar contra estigmas que não se restringem ao local onde moram, mas que se transformam em barreiras físicas e simbólicas na zona sul do município.

2.3 A unidade escolar

A escola objeto desta pesquisa fica localizada a aproximadamente 5,3 km. de distância do centro da cidade, com fácil acesso por 3 linhas de ônibus circulares. A avenida que se conecta com a rua da escola é a mesma onde os ônibus passam. Ela é pavimentada, com mão dupla, poucos semáforos, iluminação pública, comércios de roupas, padaria, farmácia, um mercado popular grande, delegacia de polícia civil, hortifruti. No entanto, não há comércios de marcas famosas como Cacau Show, MC Donalds, Extra, Magazine Luiza, Casas Bahia, que funcionam apenas na região sul da cidade, mas que também se diferenciam expressivamente do espaço degradado das Margaridas e do Açude.

A Unidade Escolar fica numa rua de declive acentuado, também pavimentada, com luz, água encanada, comércio de sorvete e doces, montada na garagem de casas. No entorno da escola, avistamos casas pequenas,

algumas assobradadas, um Cingapura²⁵ e uma comunidade com barracos, formada mais ou menos em 2017, com vielas e córregos a céu aberto. A maioria das casas é considerada de construção ilegal no que se refere a planta para construção e documentação dos terrenos, visto que se trata de ocupações.

Essas casas têm frentes que variam entre 5 e 3 metros por no máximo 15 metros de fundo, muitas com a porta da cozinha ou da sala para a rua. Com antena de telefonia, atendimento de TV a cabo, internet, entrega de compras, correios, posto de saúde, salão de cabeleireiro e parque ecológico, falamos, então, de uma área urbanizada.

Ao longo da análise dos dados, as habitações localizadas nessa região foram caracterizadas como “espaço urbanizado”.

Figura 6: A rua da escola



Fonte: Autoral

Em frente à escola há um parque ecológico com um espaço enorme, plano e de terra vermelha, uma área verde com plantas nativas, aparelhos de ginástica ao ar livre, mas não há quadra poliesportiva; do lado direito desse parque, há um piscinão para o escoamento da água da chuva com os portões abertos e máquinas entrando e saindo a todo momento e é nesse local onde as crianças

²⁵ Projeto de urbanização de favelas com verticalização com no máximo 5 andares, criado pelo secretário da Habitação Lair Alberto Krahenbuhl, a partir de 1995.

se reúnem para empinar pipa. Do lado esquerdo do parque há um salão de cabeleireiro e estética que é o diferencial do bairro e próximo dali, há um ginásio de artes marciais.

O município atende à demanda escolar de creche em Centro de Educação Infantil (CEI), de educação infantil em EMEIs e ensino fundamental I na EMEFs. As creches funcionam sempre em unidades com atendimento único, já a educação infantil pode ser agrupada com o ensino fundamental, formando a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), que é o caso da escola pesquisada.

Essa EMEIEF atende crianças que moram no entorno da unidade (Figura 7), crianças que vivem em uma grande comunidade com córregos, esgoto ao céu aberto, acessos por vielas e risco com o tráfico constante de drogas, mas que ainda assim podem usufruir de serviços como luz elétrica, via companhia de abastecimento, água por ligação legalizada da SABESP, fornecimento de internet, entrega de fast food e outros serviços. Essa região caracteriza o que a pesquisa denomina de área “semi-urbanizada”.

Figura 7: O entorno semi-urbanizado da escola



Fonte: Autoral

A escola tem duas entradas:

Uma se localiza na rua principal (Figura 8), com dois lances de escada, sem acessibilidade, embora a escola atenda alunos cadeirantes. No primeiro lance tem quadra coberta com telas de proteção rompidas por pessoas da comunidade para acesso à quadra, por essa razão, muitas vezes as aulas de educação física são ministradas na sala de aula ou no pátio porque a quadra está sendo utilizada por adultos e/ou adolescentes da comunidade e os mesmos se negam a sair da quadra, ou, em muitos casos dividem a quadra com o professor: eles jogam em metade da quadra e o professor dá aula na outra metade. No segundo lance, ficam o guichê de atendimento da secretaria, portão de entrada dos alunos e corredores.

Figura 8: O portão de entrada e saída de alunos



Fonte: Autoral

O acesso secundário (figura 9) é feito pela rua que vem da avenida, na curva à direita, sem visibilidade; por ali entram os carros, os alunos cadeirantes, os alunos que vem da parte de baixo do bairro. Esse portão se mantém sempre aberto porque parte da população “corta caminho” por dentro da área externa da escola.

Do lado esquerdo da entrada de carros e a lateral esquerda do estacionamento, que faz uma curva acentuada à direita, avistamos janelas de casas e lixo onde seria o jardim.

No espaço entre a entrada da escola, a rua de baixo e a lateral da escola, moradores construíram casas no terreno da Prefeitura e as janelas das cozinhas e quartos dão vista para dentro da escola, razão pela qual os moradores colocaram grades nas janelas como proteção, visto que o acesso à escola é muito fácil, em razão dos portões abertos.

A frente dessas casas que dão fundo para a escola possui bom acabamento, mas como podemos ver na figura 9 há canos de tubulação de água expostos, casa sem rebocar, fiação e instalação do ar condicionado exposta à chuva; na segunda casa há canos de água para não acumular água na laje, com evacuação para o terreno da escola.

Figura 9: Entrada do estacionamento, de alunos cadeirantes e passagem de moradores do bairro



Fonte: Autoral

Do estacionamento é possível acessar a escola passando por um espaço onde seria um jardim, um lugar aberto entre a rampa de acesso da entrada 1 e primeiro prédio, nesse espaço escorre água que causa infiltração na lateral de um dos prédios e, segundo os funcionários, é constante porque é uma canalização de bica, mas não sabem dizer que bica, de onde e nem porque desagua ali.

Para acessar a escola pelo estacionamento, professores e funcionários sobem uma escada com degraus desiguais, sem proteção lateral ou corrimão, e adentram por um portão social de ferro que dá acesso ao pátio. Esse portão também passa boa parte do dia aberto porque as funcionárias responsáveis pela limpeza lavam os panos de chão em um tanque instalado na lateral da sala de aula.

Pelo portão principal ou entrada de alunos, nos deparamos com um saguão pequeno onde os alunos do 1º ano ficam sentados na hora da saída. À direita fica a área administrativa (sala dos professores, secretaria, sala da diretora, da coordenadora e sala para atendimento dos alunos especiais) e à esquerda, subindo alguns degraus ou por rampa de acesso, chegamos no pátio ou seguindo reto acessamos um outro prédio; no meio do pátio, à esquerda observamos o refeitório, à direita um corredor com banheiros femininos e masculinos, sala de informática, sala de depósito de material de limpeza e uma sala de aula. Em frente, se descermos as escadas, nos deparamos com as salas de aulas destinadas à educação infantil e uma outra escada com acesso as salas do pavimento superior destinadas ao Ensino Fundamental.

Seguindo reto, a partir do saguão sem entrar no pátio, nos deparamos com a sala de material esportivo e um novo prédio, anexo ao antigo, com salas na parte inferior com acesso por escadas e na parte superior com acesso também por escadas. Os dois prédios são interligados apenas pelo pátio.

A escola conta com 30 salas de aula, atendendo entre dois turnos das crianças do ensino infantil e fundamental nos dois períodos, conforme o Tabela 2.3.1.

Tabela 2.3.1
Organização das turmas da escola

Série/Ano	Salas/alunos	Salas de aula	Manhã	Tarde	Matriculados	Média de aluno por turma
JARDIM		3	1	2	76	25,3
PRÉ ESCOLA		3	2	1	66	22,0
PRIMEIRO ANO		6	3	3	146	24,3
SEGUNDO ANO		5	3	2	124	24,8
TERCEIRO ANO		5	2	3	155	31,0
QUARTO ANO		4	2	2	109	27,2
QUINTO ANO		4	2	2	120	30,0
Total		30	15	15	802	26,7

Em 2017, a escola emprestou uma sala de aula para uma outra escola municipal que estava interditada por risco de desabamento, sem fazer adaptações para recepcionar os pequenos do ensino infantil.

A partir de fevereiro de 2018, a escola passou a atender oficialmente a demanda de educação infantil existente, ainda sem grandes adaptações, pois não há área de lazer externa ou interna, exceto o pátio ocupado para intervalos e refeições. Apesar de não ser uma escola projetada para a educação infantil, não ter sido pensada para essa faixa etária, devido a demanda se tornou EMEIEF e começou a atender 142 crianças de 4 e 5 anos no ano de 2019.

As pinturas infantis nas paredes do pátio e corredores alegram o ambiente e alimentam a imaginação das crianças naquele lugar escuro e frio. A contribuição das pedagogas em expor as atividades dos alunos também torna o ambiente peculiar e ajuda para que os alunos se sintam parte integrante do ambiente. No interior das salas há lousas fixadas na parede, o alfabeto pintado acima delas e cada professora expõe silabários, textos e tabuadas conforme o ano e a necessidade dos alunos.

Com relação à avaliação dos alunos usadas em todas as escolas do município, são utilizados dois instrumentos: as fichas FADI e FARE:

- 1) FADI - Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento Infantil
 - a. Página da frente - contém dois campos distintos

I campo de dados pessoais com espaço para o nome do aluno (a), turma, ano e nome do professor(a); e

II campo com 21 indicações de desenvolvimento pedagógico e comportamento a ser assinalado “sim” ou “não” para cada bimestre; no verso,

b. Página de trás – há três linhas para cada bimestre para observações sobre o aluno e campo para assinatura do professor(a) e do responsável pela criança. (ANEXO III).

2) FARE - Fichas de Acompanhamento do Rendimento Escolar

a. Página da frente, composta por dois campos:

I dados pessoais, para o nome do aluno(a), turma, ano e nome do professor(a); e

II formado por dois subcampos

1. registros de notas dos quatro bimestres nas disciplinas de língua portuguesa, arte, educação física, ciências, geografia, história, matemática, informática; e

2. registros de faltas bimestrais, faltas compensadas e total de aulas dadas, além de quatro espaços iguais para indicar as “Dificuldades de aprendizagem em:

a. sistema de escrita, leitura, produção textual, operações matemáticas, linguagens artísticas, conceito de espaço (território, lugar, região e natureza), práticas corporais e letramento científico;

b. detalhamento as dificuldades dos alunos ao que se refere à comportamento coletivo ou individual

I organização do material escolar

II cumprimento das tarefas escolares,

III participação, comportamento; e

IV encaminhamento para especialista
(ANEXO IV).

No entanto, percebemos durante a análise das fichas FARE que cada professor de Ensino Fundamental as preenche de uma forma, uns colocam ou interpretam de forma particular com “sim” ou “não”, uns o traço (-) e o “x” e outros usam a legenda sugerida na ficha, não havendo, portanto, padronização nesses registros.

Apresentada a escola em que se efetivou a investigação, bem como o seu entorno, com ênfase nas duas comunidades que ocupam espaço social degradado, o próximo capítulo apresentará o itinerário da pesquisa, bem como os resultados alcançados.

CAPÍTULO 3

ALUNOS DAS CAMADAS POPULARES E ESPAÇOS SOCIAIS DE MORADIA

“O começo de todas as ciências é o espanto de as coisas serem o que são”. (Aristóteles)

Antes de mais nada, cabe um primeiro esclarecimento, como relação ao território degradado selecionado.

Inicialmente, a intenção era a de incluir os dois territórios degradados, razão pela qual fiz várias incursões nesses espaços, entrando em contato com os moradores, no sentido de colher o maior número de informações sobre ela.

No relatório para o exame de qualificação apresentei apenas uma amostra dos dados, composta por 234 fichas, somente dos espaços urbanizado, semi-urbanizado e da comunidade Açude, porque, como não havia conseguido qualquer registro oficial do território das Margaridas (endereço, nº da casa, etc.), não pude distinguir os alunos provenientes desse espaço social.

Após o exame de qualificação, ao procurar alguma forma de registro de residência de alunos me deparei com a total inexistência de documentação oficial, quer seja da prefeitura municipal, quer seja de serviços como dos correios, de fornecimento de água e luz.

Também os registros da escola foram insuficientes, porque nas fichas de matrículas foram encontradas indicações da avenida que dá acesso ao território, mas ou sem numeração da casa ou com número inexistente. Além desses, em outras fichas constavam endereços inexistentes.

Desta forma, como não foi possível estabelecer um critério preciso para seleção dos alunos desse território, ele foi descartado.

3.1 O itinerário da pesquisa

Tendo percorrido os campos do Margaridas, Açude e entorno da escola, precisaríamos estabelecer um critério de análise de dados no interior da escola, fosse por entrevistas, dados documentais e/ou observações.

Inicialmente, estabelecemos que a análise seria realizada através das fichas FARE e FADE por ser um documento oficial, por partir de um relato espontâneo dos professores que é direcionado à coordenação pedagógica com ciência dos responsáveis.

Em visita à escola, fomos informados que as fichas são padrão para a rede municipal de ensino e foram idealizadas pelo grupo pedagógico de supervisores de ensino, estabelecido a partir de 2019. O anterior era menos direcionado, sem legenda para análise e que dava ao professor uma autonomia maior para os relatos.

A coleta dos dados foi realizada no início do primeiro semestre de 2019, na época, alguns professores haviam feito o registro referente ao segundo bimestre e outros ainda não. Por esse motivo estabelecemos como critério de análise o primeiro bimestre de 2019.

Apesar do registro de 802 alunos matriculados, após o descarte dos alunos cujos endereços não puderam ser confirmados, o corpus documental final foi de 754 fichas de acompanhamento (FADI E FARE).

Dado o volume de dados, as anotações dos professores no verso da ficha não foram tabuladas nesta pesquisa.

Com a necessidade de identificação dos alunos, solicitamos as fichas de matrícula com os dados endereço, cor, raça, etnia (por auto declaração) e idade; a rede municipal de ensino possui um sistema de registro desses dados e nos forneceu de forma impressa sala por sala, o que facilitou o acesso a esses dados.

3.2 Tratamento dos dados

Os dados foram organizados a partir de uma matriz de questões (ANEXO 4) cuja finalidade foi organizar as informações apresentadas na parte da frente de ambas as fichas.

Todos esses dados foram compilados no software estatístico *Sphinx* iQ2 (ANEXO 2), que permitiram fazer os cruzamentos necessários e identificar em que medida a localização geográfica interfere na avaliação efetivada pelo corpo docente. Foram consideradas as categorias:

- Idade;
- Sexo;
- Cor, raça, etnia;
- Local de moradia;
- Turma;
- Ausências dos alunos do Ensino Fundamental I;
- Notas de Língua Portuguesa;
- Notas de Matemática;
- Problemas de comportamento dos alunos do Ensino Fundamental;
- Dificuldade de aprendizagem da Educação Infantil;
- Problemas de comportamento dos alunos da educação infantil;

Após este detalhamento dos procedimentos, apresentarmos, nos dois tópicos seguintes os resultados desta investigação.

3.3 Caracterização do alunado

Os dados referentes ao espaço social de moradia dos alunos estão apresentados na Tabela 3.3.1.

Tabela 3.3.1.
Espaço social de moradia dos alunos

Moradia	Nº	%
Urbanizada	315	41,78
Semi-urbanizada	230	30,5
Açude	209	27,72
Total	754	100,0

Embora os dados revelem uma maior incidência de alunos moradores da área urbanizada, o total de alunos dos outros dois espaços sociais são suficientes para o cotejamento pretendido.

A tabela 3.3.2 apresenta a distribuição dos alunos por idade e espaço social de moradia.

Tabela 3.3.2
Distribuição dos alunos por idade e o espaço social de moradia

Idade \ Moradia	Urbanizada		Semi-urbanizada		Açude		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
4 anos	24	7,62	7	3,04	11	5,26	42	5,57
5 anos	51	16,19	16	6,96	5	2,39	72	9,55
6 anos	36	11,43	30	13,04	39	18,66	105	13,93
7 anos	47	14,92	27	11,74	36	17,22	110	14,59
8 anos	55	17,46	49	21,30	39	18,66	143	18,97
9 anos	45	14,29	44	19,13	31	14,83	120	15,92
10 anos	33	10,48	39	16,96	28	13,40	100	13,26
11 anos	19	6,03	16	6,96	16	7,66	51	6,76
12 anos	2	0,63	2	0,87	3	1,44	7	0,93
13 anos	2	0,63	0	0,0	1	0,48	3	0,40
14 anos	1	0,32	0	0,0	0	0,0	1	0,13
Total	315	100,0	230	100,0	209	100,0	754	100,0

Em termos da totalidade, verifica-se uma maior concentração de alunos na faixa etária entre 6 a 10 anos, exatamente a faixa esperada para os alunos do ensino fundamental I, com mais de 100 alunos em cada uma das idades dessa faixa.

Esta curva se repete basicamente entre os alunos de todas as áreas investigadas, com uma única exceção: a quantidade de alunos de 5 anos residentes na área urbanizada é muito mais expressiva que nas outras duas áreas.¹

Com relação aos alunos que apresentam idade superior à esperada (11 a 14 anos), embora a distribuição seja muito próxima entre as três áreas (24 na urbanizada, 18 na semi-urbanizada e 20 na degradada), se cotejada com o total do alunado de cada uma dessas áreas, constataremos que na urbanizada esses alunos correspondem a 7,62 % do total, os da semi-urbanizada a 7,83 % e da degradada a 9,57%. Ou seja, quanto mais degradado o espaço social de moradia, maior a probabilidade de defasagem na relação idade/série.

Na tabela 3.3.3 estão dispostos os dados sobre a distribuição do alunado por raça/cor e espaço social de moradia.

Tabela 3.3.3
Distribuição dos alunos por raça/cor e espaço social de moradia

Raça/Cor	Moradia Urbanizada		Semi-urbanizada		Açude		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Parda	143	45,4	141	61,30	108	51,67	392	52,62
Preta	8	2,54	3	1,30	10	4,78	21	2,82
Branca	114	36,19	56	24,35	61	29,19	231	31,01
Amarela	1	0,32	3	1,30	2	0,96	6	0,81
Indígena	1	0,32	0	0,0	1	0,48	2	0,27
Não declarada	48	15,24	27	11,74	27	12,92	102	13,69
Total	315	100,0	230	100,0	209	100,0	754	100,0

Verifica-se, em números da Tabela 3.3.3, que há uma predominância de alunos afro descendentes (54,77%)²⁶, situação essa típica de bairros periféricos, ocupados maciçamente pelas camadas populares e uma porcentagem baixíssima de alunos declarados pretos (entre 1,3% a 4,8% do total de cada área).

Na distribuição entre as áreas analisadas, pode-se constatar que o índice de moradores negros na área urbanizada é o mais baixo, a defasagem entre moradores negros e brancos é mais acentuada nas áreas semi-urbanizadas e do Açude, sendo que, na área urbanizada há 2,54 morador negro para cada morador branco, na área semi-urbanizada, são 2,60 moradores negros para cada morador branco e no Açude o dispare é de 2,82 morador negro para cada morador branco.

Causa estranheza constatar que nessa região urbanizada conste o maior número de fichas sem declaração de raça/cor, o que pode estar refletindo a resistência de pardos em assim se declararem.

Nas regiões semi-urbanizadas e Açude, verifica-se também uma grande defasagem entre alunos declarados negros e brancos. Na região semi-urbanizada, 24,35% se declaram brancos e 1,30% se declaram

²⁶ Reunidos os que se declararam pretos e pardos.

pretos, na região do Açude, 31,01% se declaram brancos e 2,8% se declaram pretos.

Podemos observar que a maior porcentagem de alunos brancos está na região urbanizada e o maior número de alunos pretos está na região mais degradada.

A distribuição do alunado por sexo e espaço social de moradia é objeto da Tabela 3.3.4.

Tabela 3.3.4
Distribuição dos alunos por sexo e o espaço social de moradia

Moradia \ Sexo	Masculino		Feminino		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Urbanizada	152	41,87	163	51,7	315	41,8
Semi-urbanizada	116	31,96	114	49,6	230	30,5
Açude	95	26,17	114	54,5	209	27,7
Total	363	48,14	391	51,86	754	100,0

Em números totais, verifica-se um equilíbrio na distribuição dos alunos entre os sexos, com pequena vantagem para as alunas, acompanhando o fluxo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018, pela qual a população brasileira é composta por 51,7% de mulheres e 48,3% de homens e a porcentagem municipal de 51,98% de mulheres e 48,06% de homens. Em relação às três áreas podemos constatar que enquanto nas áreas urbanizada e Açude verifica-se ligeira vantagem no número de alunas, na semi-urbanizada ocorre o contrário, mas devendo-se considerar que essas defasagens são muito pouco expressivas.

Contudo, fica evidente que a maior defasagem na distribuição das matrículas por sexo ocorre no Açude (9,0%, contra 0,8 % na área semi-urbanizada e 3,4% na urbanizada), o que pode ser reflexo de suas condições de vida, pois, em geral, os meninos são os que, precocemente, são enviados para as ruas para contribuir com o sustento da casa.

3.4. Processos de escolarização e espaço social de moradia

Neste tópico final, serão apresentadas as tabelas referentes aos processos de escolarização, procurando cotejar os resultados entre as três áreas.

A distribuição dos alunos por série e espaço social de moradia está apresentada na tabela seguinte.

Tabela 3.4.1
Distribuição dos alunos por série e o espaço social de moradia

Moradia \ Série	Urbanizada		Semi-urbanizada		Açude		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Pré	90	28,57	32	13,91	18	8,61	140	18,57
1º Ano	36	11,40	33	14,35	50	23,92	119	15,78
2º Ano	52	16,51	27	11,74	49	23,44	128	16,98
3º Ano	62	19,68	59	25,65	29	13,88	150	19,89
4º Ano	38	12,06	41	19,13	26	12,44	105	13,93
5º Ano	37	11,75	38	16,52	37	17,70	112	14,85
Total	315	100,0	230	100,0	209	100,0	754	100,0

Embora, em número totais, verificarmos um relativo equilíbrio na distribuição do alunado (entre 105 e 150 alunos por ano/série), esse equilíbrio que não se repete entre os alunos dos diferentes espaços sociais.

De acordo com os dados, verificamos que, quanto mais degradada a área de moradia, a oportunidade de matrícula na educação infantil é menor.

Quanto aos anos do Ensino Fundamental I, constatamos que, tanto na área urbanizada quanto na semi-urbanizada, a distribuição do alunado apresenta relativo equilíbrio, com concentração um pouco mais acentuada no 3º ano, onde as duas primeiras áreas são equilibradas e decai na área degradada; o mesmo acontece com o alunado com moradia no território degradado, pois 32,76% matriculados se concentram no 1º e 2º ano, o que pode indicar evasão escolar nos anos finais em territórios degradados (28,78%).

A tabela 3.4.2 apresenta a distribuição dos alunos por quantidade de ausência às aulas e o espaço social de moradia.

Tabela 3.4.2
Distribuição dos alunos do Ensino Fundamental por ausências às aulas e o espaço social de moradia

Moradia \ Ausências	Urbanizada		Semi-urbanizada		Açudes		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nenhuma	28	12,44	20	10,10	20	10,47	68	11,07
01 a 05	119	52,89	111	56,06	103	53,93	333	54,23
06 a 10	44	19,56	46	23,23	37	19,37	127	20,68
Mais de 10	29	12,89	19	9,60	25	13,09	73	11,89
Não discriminada	5	2,22	2	1,01	6	3,14	13	2,12
Total	225	100,0	198	100,0	191	100,0	614	100,0

Em números totais, verifica-se que, no ensino fundamental²⁷, a maior incidência de ausências foi 333 alunos que faltaram a pelo menos um dia de aula, 127 que se ausentaram de 06 a 10 dias e 73 que faltaram a mais de 10 dias de aula.

No cotejamento entre os espaços de moradia, constata-se que os índices de ausências de alunos da área urbanizada, com exceção de uma pequena maior incidência entre os que faltaram a mais de 10 dias de aula (em comparação com os da área semi-urbanizada), foi sempre menor que os das outras duas áreas.

Verifica-se, também, que a quantidade de alunos que não compareceram entre 1 a 5 aulas foi muito superior daqueles que superaram esse limite de faltas, com maior incidência naqueles residentes na área semi-urbanizada (56,06%) e no Açude (53,93%).

Se entre aqueles que faltaram entre 6 a 10 dias, a incidência maior recaiu sobre os alunos da área semi-urbanizada (23,23%), entre os que não compareceram a mais de 10 dias de aula, a incidência maior recaiu sobre os alunos do Açude (13,09%).

Na tabela 3.4.3 estão expostos os dados referentes à distribuição das menções sobre problemas de comportamento dos alunos do ensino fundamental.

²⁷ Nos registros da Educação Infantil não constam as ausências dos alunos.

Tabela 3.4.3

Distribuições das menções sobre problemas de comportamento de alunos do ensino fundamental e o espaço social de moradia (*)

Problema	Moradia		Semi-urbanizada		Açude		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cumprimento das tarefas	85	20,43	70	19,18	92	24,94	247	21,11
Participação	79	18,99	63	17,26	74	19,02	216	18,46
Comportamento (Atitudes)	70	16,83	67	18,36	67	17,22	204	17,44
Organização do material	65	15,62	58	15,89	72	18,51	195	16,67
Sem dificuldade	117	28,12	107	29,32	84	21,59	308	26,32
Total	416	100,0	365	100,0	389	100,0	1170	100,00

(*) Este número é maior do que o de alunos matriculados porque muito alunos receberam mais de uma menção.

Inicialmente, cabe destacar que 308 alunos, de um total de 614 matriculados no Ensino Fundamental, não tiveram uma menção sequer referente a problemas de comportamento.

Entretanto, as 862 assinalações restantes recaíram sobre 306 alunos, ou seja, uma média de 2,8 indicações por aluno.

No detalhamento das dificuldades de comportamento relatadas pelos professores, distribuídas nas especificações desses problemas, há uma ordem decrescente que vai desde o cumprimento de tarefas, até a organização do material escolar, numa queda relativamente uniforme.

Vale a pena, ainda, destacar que verificamos distribuição equilibrada nos quatro itens referentes a problemas de comportamento entre os alunos das três áreas; no entanto, embora com valores muito pequenos, em todos os itens a maior incidência recai sobre os alunos do Açude, assim como a menor porcentagem de alunos sem dificuldade também é do açude.

Os dados sobre a distribuição de problemas de comportamento na educação infantil, entre os alunos dos três espaços sociais estão dispostos na tabela a seguir.

Tabela 3.4.4

Distribuições das menções sobre problemas de comportamento de alunos da educação infantil e o espaço social de moradia

Moradia \ Problema	Urbanizada		Semi-urbanizada		Açude		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nenhuma	71	78,9	27	81,8	13	72,2	111	79,3
1 e 2	16	17,8	5	15,2	4	22,2	25	17,9
3	2	2,2	0	0,0	1	5,6	3	2,1
4 e 5	1	1,1	0	0,0	0	0,0	1	0,7
Total	90	100,0	32	100,0	18	100,0	140	100,0

Não foram registrados problemas de comportamento em praticamente 80, do alunado da educação infantil, pois, apenas 3 alunos tiveram mais de duas menções e 1 estudante entre 4 e 5 menções, além de outros 25 aos quais foram atribuídas uma ou duas menções de problemas comportamentais.

De qualquer forma, apesar de, em números reais, a incidência de problemas deste tipo seja muito pequena, proporcionalmente verifica-se. Na soma de todas as ausências, maior índice em alunos do Açude: 27,8%, contra 15,2% de alunos do espaço semi-urbanizado e 21,1%, do urbanizado.

A tabela 3.4.5 apresenta a distribuição da avaliação em Língua Portuguesa de alunos do ensino fundamental pelo espaço social de moradia.

Tabela 3.4.5

Distribuições da avaliação em Língua Portuguesa dos alunos do Ensino Fundamental I e o espaço social de moradia

Moradia \ Avaliação	Urbanizada		Semi-urbanizada		Açude		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0 a 4,5	41	18,14	48	24,24	50	26,18	139	22,46
5 a 7	136	60,18	92	46,46	104	54,45	330	53,31
7,5 a 10	49	21,68	59	29,98	37	19,37	145	23,42
Total	226	100,0	198	100,0	191	100,0	616	100,0

Em primeiro lugar, pode-se constatar uma curva próxima à curva normal, com concentração nas notas médias e diminuição tanto para as notas elevadas quanto para as baixas. No entanto, temos uma distribuição das notas de forma mais equilibrada entre os alunos das áreas urbanizada e semi-urbanizada, acompanhando o formato da curva dos totais.

Podemos observar que, embora o número de alunos com desempenho médio (5 a 7) seja superior na área urbanizada e dos alunos do Açude superior aos do espaço semi-urbanizado, verifica-se desempenho inferior de alunos do Açude, com a maior porcentagem de alunos com notas baixas (26,18%) e menor de alunos com notas altas (19,37%).

Na tabela 3.4.6 estão dispostos os dados sobre a distribuição da Avaliação em Matemática do mesmo nível de ensino que o da tabela anterior, pelo espaço social de moradia.

Tabela 3.4.6
Distribuições da avaliação em Matemática dos alunos do Ensino Fundamental I e o espaço social de moradia

Avaliação	Moradia		Urbanizada		Semi-urbanizada		Açude		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
0 a 4,5	44	19,47	34	17,09	45	23,56	123	19,97		
5 a 7	127	56,19	106	53,27	107	56,02	338	54,87		
7,5 a 10	55	24,34	59	29,65	39	20,42	153	24,84		
Total	226	100,0	199	100,0	191	100,0	616	100,0		

Os números da Tabela 3.4.6 evidenciam uma distribuição de menções na disciplina de matemática, entre os alunos das três áreas, muito semelhante à da avaliação em Língua Portuguesa.

Apura-se incidência de notas médias de alunos do Açude superior à dos alunos das outras duas áreas, mas contrariamente, maior incidência de notas baixas (23,56%) e menor incidência de notas altas (20,42%) de alunos residentes no Açude.

Assim como nas disposições apresentadas na Tabela 3.4.6, os alunos da área semi-urbanizada apresentaram desempenho superior (29,65%) ao dos alunos das outras áreas (24,34% de alunos da área urbanizada e 20,42% dos alunos do Açude)

Se pensarmos na educação por ciclo e os resultados expressos nas tabelas 3.4.5 e 3.4.6 das crianças do Açude caberia pesquisar essas tendências e nuances de índices negativos referentes a nota e comportamento e baixo quanto a ausência de reclamações sobre comportamentos.

A Tabela 3.4.7 apresenta as dificuldades de aprendizagem dos alunos da educação infantil e o espaço social de moradia,

Tabela 3.4.7
Distribuições das menções sobre dificuldades de aprendizagem dos alunos da Educação Infantil e o espaço social de moradia

Quantidade	Moradia Urbanizada		Semi-urbanizada		Açude		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Zero	2	2,22	1	3,03	1	5,56	4	2,84
De 1 a 4	69	76,67	27	81,82	14	77,78	110	78,01
De 5 a 10	17	18,89	4	12,12	3	16,67	24	17,02
De 11 a 14	2	2,22	1	3,03	0	0,0	3	2,13
Total	90	100,0	33	100,0	18	100,0	141	100,0

Verifica-se que, mesmo neste nível de ensino, em que pretensamente os espaços de aprendizagem seriam mais livres, apenas 4 alunos não tiveram qualquer menção sobre dificuldades de aprendizagem.

A curva tendencial da tabela mostra uma elevada incidência de alunos com 1 a 4 indicações de dificuldades de aprendizagem (110 menções), com redução significativa para aqueles que receberam de 5 a 10 apontamentos (24 menções).

Embora em número bastante reduzido, é impressionante que 3 alunos tenham recebido entre 11 e 14 menções sobre aspectos que interferiram na aprendizagem.

Entre os territórios pesquisados, a tabela apresenta uma distribuição equilibrada no número de menções sobre dificuldades de aprendizagem. Entretanto, a incidência maior (pouco expressiva) de 1 a 4 dificuldades é do alunado da área semi-urbanizada (81,82%), o maior percentual de 5 a 10 assinalações de dificuldades refere-se aos estudantes da área urbanizada (18,89%).

No entanto, nenhum dos três alunos que receberam mais de 10 menções sobre problemas de aprendizagem residiam no Açude.

Para concluir o presente capítulo cabe destacar que, desde antes de meu ingresso no mestrado, minha intenção era a de investigar a relação entre a escola pública e as desigualdades sociais, embora não tivesse muito claro o foco desse tema tão amplo.

Inicialmente, em razão de boa parte minha trajetória profissional pregressa na Fundação Casa, indiquei a possibilidade de centrar meu estudo na relação entre a escola e as medidas socioeducativas para adolescentes infratores.

Após algumas sessões de orientação, e tendo relatado a minha experiência como coordenadora pedagógica em escola cuja parte do alunado residia em áreas completamente degradadas, fui delineando meu problema, tendo como foco exatamente a relação entre o processo de escolarização e o espaço social de moradia dos alunos, particularmente pelas contribuições de Bourdieu (1998,2003,2012, 2015 e 2018), no que tange imbricação entre espaço físico e espaço social.

Assim é que, por meio dos dados contidos em três registros escolares, procurei selecionar, organizar e analisar alguns elementos do processo de escolarização na relação com três espaços sociais distintos de residência de seu alunado:

- O primeiro, ao qual denominei ‘urbanizado’, habitado por população das camadas populares, mas com condições básicas de vida, composta por casas de alvenaria, em arruamentos satisfatórios, com acesso a serviços básicos, como fornecimento de energia elétrica e água encanada;

- O segundo, denominado como “semi-urbanizado”, composto por áreas com residências de alvenaria, com infraestrutura básica e casas de péssimas condições estruturais, de madeiras improvisadas, sem saneamento básico, em ruas sem asfalto, mas que não estavam em péssimas condições de moradia e como o terceiro grupo e não vivem de forma isolada da área urbana.

- O terceiro, formado por dois agrupamentos em áreas completamente degradadas, no que se refere ao espaço físico, com condições precaríssimas de moradia entre os quais selecionei, por razões expostas anteriormente, aquele que se situava nos limites do aterro sanitário do município.

Tendo acesso à escrituração da escola, pude colher dados para caracterização desse alunado, bem como de estabelecer algumas relações entre os processos de escolarização e o espaço social de moradia, que redundaram

nas tabelas aqui expostas e que indicaram algumas peculiaridades que serão detalhadas nas considerações apresentadas em seguida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados expostos no capítulo 3, procura-se, nestas considerações, estabelecer algumas reflexões mais aprofundadas sobre esses resultados.

A distribuição da população pelos diferentes espaços sociais, com grande número de habitantes em cada um deles, que compõem o entorno da escola e local de moradia de seus alunos, mostra que não se trata de um enclave degradado junto a uma região altamente urbanizada, mas de uma espécie de curva descendente do espaços global, iniciando por uma área com condições básicas, passando por uma área em que essas condições básicas são menos evidentes, chegando à final que se caracteriza pela absoluta degradação do espaço físico ocupado.

Decorrente dessa situação, fica evidente que não se deve tratar a composição das camadas populares como homogênea, mas que existem diferenças marcantes que produzem distinções importantes.

Com relação aos resultados alcançados, não foram encontradas diferenças altamente significativas no processo de escolarização entre os alunos das três áreas investigadas.

No entanto, foram encontrados alguns indícios de distinções que, embora pouco expressivos, podem estar indicando que elas existem e que merecem ser investigadas mais a fundo.

No que diz respeito à caracterização entre os alunos residentes nesses três espaços sociais, pode-se constatar que, na composição étnico/racial das três áreas há predominância expressiva de afrodescendentes, com mais de 50% do alunado total. Se forem suprimidos os 102 (13,69%) de alunos que não tiveram sua raça/cor declarada, esse percentual sobe para mais de 63,34%, e

que há uma ligeira concentração de alunos negros e uma baixa de alunos brancos no espaço social do Açude.

Da mesma forma, em relação ao sexo dos alunos, verifica-se uma maior concentração de alunas no Açude, o que pode estar indicando que os meninos abandonam a escola em períodos mais precoces, cujas causas, como, por exemplo, a inserção mais precoce em atividades para sustento da família, merecem ser melhor investigadas.

Quanto ao processo de escolarização, há pequenos indícios de que, quanto mais degradada a área de moradia, maior a probabilidade de defasagem na relação idade/série.

O número mais expressivo de alunos do Ensino Fundamental moradores do Açude, que se ausentaram das aulas em todas as categorias (exceto com pequena diferença para menos com faltas entre 6 a 10 dias, em relação aos da área semi-urbanizada), também evidencia um processo de escolarização mais precário, mas cujas causas também podem ser investigadas de forma mais aprofundada.

Também pode-se verificar que, entre as quatro categorias de menções sobre problemas de comportamento, ocorre um leve predomínio de alunos do Açude no cumprimento de tarefas, na organização do material e participação (esta com índice igual ao dos alunos da área urbanizada), e uma incidência intermediária em relação a atitudes.

Esses dados parecem indicar que as duas atividades que demandam uma formação anterior na organização pessoal estejam relacionadas com a falta de condições das moradias, assim como, aquelas que avaliam aspectos de relações na sala de aula são semelhantes à dos alunos das outras duas áreas.

Mas o dado mais importante refere-se aos índices de alunos em que não foram registradas ocorrência de problemas de comportamento os quais mostram que, proporcionalmente, foram os alunos do Açude que apresentaram os piores resultados: 21,59% do total, contra 29,32% dos alunos da área semi-urbanizada e 28,12% da área urbanizada.

Esses dados em relação aos alunos da Educação Infantil mostram que quanto menor a idade dos alunos, mais o espaço social de moradia exerce influência, na medida em que aqueles residentes no Açude foram os que apresentaram menores índices de não apresentarem qualquer dificuldade, em contraposição com os números mais elevados entre os que foram registrados como apresentando alguma dificuldade.

Em relação à avaliação da aprendizagem, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, também evidenciam que foram os alunos do Açude que apresentaram os piores resultados: maior incidência de alunos com notas baixas (entre 0 e 4,5) e, ao contrário, os que apresentaram o menor índice entre aqueles que obtiveram notas elevadas (entre 7,5 e 10,0).

No que se refere à avaliação da aprendizagem na Educação Infantil não foram encontradas diferenças significativas entre os alunos das três áreas, o que parece evidenciar que, nesta etapa, o problema dos alunos da área degradada são essencialmente de adequação às normas escolares, mas que não interferem de forma mais significativa na aprendizagem, se comparado com aqueles das demais áreas.

Em síntese, reafirma-se aqui que, embora com pequenas diferenças entre os alunos das três áreas, este estudo pode apresentar que existiram algumas distinções que afetaram o processo de escolarização de alunos da área degradada.

Assim, como um estudo preliminar sobre a relação entre espaço social de moradia e processos de escolarização, a hipótese de que a diferença de qualidade de vida expressa pela degradação desse espaço parece se confirmar, mas que merecem investigações futuras mais aprofundadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Luciana Teixeira; SILVEIRA, Leonardo Souza. Efeito-território: explorações em torno de um conceito sociológico. **Cívitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, mai.-ago. 2013, p. 381-402.

APARECIDO, Ângela M. B. **Os distúrbios de aprendizagem como categoria explicativa para o baixo rendimento escolar**: revisão da literatura especializada publicada nas décadas de 60, 70 e 80. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

BONNEWITZ, Patrice. Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu. Vozes, Petrópolis, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro, Vozes, 2018.

_____, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, Vozes, 1998a.

_____, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior**. IN: **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira, e Afrânio Catani,, Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 222-224.

_____, Pierre. **Escritos de educação**. IN: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.) Petrópolis: Vozes, 2015.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros Crimes, segregação e cidadania**. São Paulo. Edusp, 2000.

COLLARES, Cecília. A. L; MOYSÉS, Maria. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série Idéias**. São Paulo: FDE, v. 23, 1994, pp. 25-26..

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Excluídos e Outsiders**. Rio de Janeiro, Zahar, 2000.

FOLHA UOL - <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/11/dividir-a-vida-com-lapides-de-cemiterio-e-rotina-em-bairro-pobre-nasp.shtml>? Acessado em 14 jun. 2019.

G1 (Portal) **Empresa vai indenizar por vender e não entregar jazigos**. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2018/08/07/empresa-vai-indenizar-por-vender-e-nao-entregar-jazigos>. Acessado em 14 jun. 2019.

G1 (Portal). **Após ajudar a encontrar amiga rapaz participa de buscas**. <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL1298026-5605,00-APOS+AJUDAR+A+ENCONTRAR+AMIGA+RAPAZ+PARTICIPA+DE+BUSCAS.html>. Acessado em 14 jun. 2019.

GLOBO PLAY - <https://globoplay.globo.com/v/>. Acessado em 03/03/2020.

GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

IBGE INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/educacao.php?lang=_PT&codmun=354780&search=são-paulo%7Csanto-andre%7Cinfograficos:-escolas-docentes-e-matriculas-por-nivel. Acessado em 14 jun. 2019.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo, Ática, 1997.

MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs). **Excluindo sem saber**. 2010. Araraquara, Junqueira & Marin.

MARQUES, Eduardo; SCALON, Celi; OLIVEIRA, Maria A. 2008. Comparando estruturas sociais no Rio de Janeiro e São Paulo. **Revista Dados**, Vol.51, pp. 25-215.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2019** [www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh\(conceitos/o-que-e-o-idhm.html\)](http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh(conceitos/o-que-e-o-idhm.html)). Acesso 17 julho 2019.

PIRES, Viviane Ferrareto da. **O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual**: análise de ações integradas da educação e da saúde. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. **Atlas do desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013>. Acesso em 17jullho.2019.

PORTAL REGIÃO OESTE - <http://portalregiaoeste.com.br/tinha-oficializa-pedido-de-cpi-do-lixo> .

QUEIROZ FILHO, Alfredo Pereira de. As definições de assentamentos precários e favelas e suas implicações nos dados populacionais: abordagem da análise de conteúdo. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, 2015, pp. 341-345.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C.. A CIDADE CONTRA A ESCOLA? O CASO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Revista Contemporânea de Educação**, Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1590>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SILVA, Ana P.F. da. **A construção ideológica da escola como antídoto ao estigma “situação de risco” atribuído a crianças e jovens**: elementos para uma crítica. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, Ana P. F da. **Reprovados, indisciplinados, fracassados**: as micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do “aluno problema”. (Doutorado

em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ANEXO I

AUTORIZAÇÃO

À Secretaria Municipal de Educação de _____

Prezados Senhores,

Eu, Irene Ferreira da Silva, portadora da Cédula de identidade 32.352.911-2, estudante de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no programa Educação: História, Política, Sociedade venho por meio desta solicitar-lhes autorização para a realização da pesquisa empírica na EMEIEF _____

Desta forma, declaro:

- a) ter compromisso ético com a pesquisa;
- b) assumir integral responsabilidade pelo conteúdo dos estudos técnicos apresentados, quanto à veracidade das informações e declarações ali contidas;
- c) Não fazer uso de imagem do interior da escola;
- d) Não fazer uso de imagens que identifique as crianças;
- e) Não divulgar ou vincular o nome da escola à pesquisa;
- f) Usar nomes fictícios;

Sem mais,

Nome:

Cargo:

_____, ____ de ____ de ____

Assinatura do representante legal:

ANEXO II

Protocolo Sphinx de informações das fichas escolares

Escola e Território

1. Número do aluno

La réponse doit être comprise entre 1 et 820.

2. Idade

1. 4 2. 5 3. 6 4. 7 5. 8
 6. 9 7. 10 8. 11 9. 12 10. 13
 11. 14 12. ND

3. Sexo

1. Masculino 2. Feminino 3. ND

4. Cor/Raça

1. Branca 2. Preta
 3. Parda 4. Amarela
 5. Indígena 6. Não declarada

5. Local de Moradia

1. Urbanizada 2. Semi-urbanizada 3. Margaridas
 4. Açudes 5. ND

6. Turmas

1. Pré 1-A 2. Pré 1-B 3. Pré 1-C
 4. Pré 2-A 5. Pré 2-B 6. Pré 2-C
 7. 1º Ano-A 8. 1º Ano-B 9. 1º Ano-C
 10. 1º Ano-D 11. 1º Ano-E 12. 1º Ano-F
 13. 2º Ano-A 14. 2º Ano-B 15. 2º Ano-C
 16. 2º Ano-D 17. 2º Ano-E 18. 3º Ano-A
 19. 3º Ano-B 20. 3º Ano-C 21. 3º Ano-D
 22. 3º Ano-E 23. 4º Ano-A 24. 4º Ano-B
 25. 4º Ano-C 26. 4º Ano-D 27. 5º Ano-A
 28. 5º Ano-B 29. 5º Ano-C 30. 5º Ano-D

7. Rendimento - Ausência

1. Nenhuma 2. 1/5
 3. 6/10 4. + 11
 5. ND 6. Educação Infantil

8. Língua portuguesa - EF

1. 0 a 4,5 2. 5 a 7 3. 7,5 a 10
 4. Educação Infantil

9. Matemática - EF

1. 0 a 4,5 2. 5 a 7 3. 7,5 a 10
 4. Educação Infantil

10. Problemas de Comportamento - EF

1. Organização do material 2. Cumprimento das tarefas
 3. Participação 4. Comportamento
 5. Sem dificuldade 6. Educação Infantil

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

11. Dificuldades de aprendizagem - EI

1. Zero 2. De 1 a 4
 3. De 5 a 10 4. De 11 a 14
 5. Ensino Fundamental

12. Problemas de comportamento - EI

1. Zero 2. 1 e 2
 3. 3 4. 4 e 5
 5. Ensino Fundamental

13. Encaminhamento

1. AEE 2. SAP 3. Sem

ANEXO III

Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento Infantil (FADI)

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL				
	1º BIM.	2º BIM.	3º BIM.	4º BIM.
Cuida do material de uso pessoal	S	S		
Respeita as regras estabelecidas pela escola e os combinados da sala	S	S		
Tem envolvimento com as atividades e demonstra interesse em desenvolver atividades em grupo	S	S		
Identifica e nomeia membros da família e suas características	S	S		
Reconhece algumas espécies de seres vivos	S	S		
Envolve-se em atividades relacionadas a hábitos saudáveis	S	S		
Faz relação entre diferentes paisagens e lugar onde vive	S	S		
Utiliza contagem oral nas brincadeiras e em situações diversas	S	S		
Reconhece e escreve os numerais do contexto diário	N	N		
Resolve situações problemas	N	N		
Identifica e nomeia figuras geométricas e cores	S	S		
Elabora perguntas e respostas de acordo com as atividades trabalhadas	S	S		
Reconta histórias conhecidas ou ouvidas com ou sem a ajuda do professor	S	S		
Reconhece o próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo	S	S		
Reconhece o alfabeto	N	N		
Participa de situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da linguagem oral e escrita	S	S		
Explora sons com: voz, corpo, materiais sonoros diversos e instrumentos musicais.	S	S		
Participa de jogos e brincadeiras sonoras que envolva diferentes ritmos.	S	S		
Explora e utiliza procedimentos necessários para desenhar, pintar e etc.	S	S		
Na manipulação de materiais tem cuidado com o próprio corpo.	S	S		
Demonstra habilidades para: saltar, rolar, correr, pular, equilibrar-se, lançar, encaixar, escorregar e balançar.	S	S		

ANEXO IV

Ficha de Acompanhamento de Rendimento Escolar (FARE)

UNIDADE ESCOLAR: _____

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR - FARE

Aluno: _____ Ano _____ Professor: _____ 20__

		1º Bim	2º Bim	3º Bim	4º Bim	5º Conceito	Resultado Final
Linguagens	Língua Portuguesa						
	Arte						
	Educação Física						
	Língua Inglesa						
Ciências da Natureza	Ciências						
Ciências Humanas	Geografia						
	História						
Matemática	Matemática						
Informática	Informática						
	Faltas no bimestre						
	Faltas compensadas						
	Total de aulas dadas						

1º BIMESTRE		2º BIMESTRE	
Dificuldades de aprendizagem em:		Dificuldades de aprendizagem em:	
Sistema de Escrita		Sistema de Escrita	
Leitura		Leitura	
Produção Textual		Produção Textual	
Operações matemáticas		Operações matemáticas	
Linguagens Artísticas		Linguagens Artísticas	
Conceito de Espaço (território, lugar, região e natureza)		Conceito de Espaço (território, lugar, região e natureza)	
Práticas Corporais		Práticas Corporais	
Letramento Científico		Letramento Científico	
Dificuldade em:		Dificuldade em:	
Organização do material escolar		Organização do material escolar	
Cumprimento das tarefas escolares		Cumprimento das tarefas escolares	
Participação		Participação	
Comportamento		Comportamento	
Encaminhamento para especialista () Sim () Não Qual?		Encaminhamento para especialista () Sim () Não Qual?	
3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
Dificuldades de aprendizagem em:		Dificuldades de aprendizagem em:	
Sistema de Escrita		Sistema de Escrita	
Leitura		Leitura	
Produção Textual		Produção Textual	
Operações matemáticas		Operações matemáticas	
Linguagens Artísticas		Linguagens Artísticas	
Conceito de Espaço (território, lugar, região e natureza)		Conceito de Espaço (território, lugar, região e natureza)	
Práticas Corporais		Práticas Corporais	
Letramento Científico		Letramento Científico	
Dificuldade em:		Dificuldade em:	
Organização do material escolar		Organização do material escolar	
Cumprimento das tarefas escolares		Cumprimento das tarefas escolares	
Participação		Participação	
Comportamento		Comportamento	
Encaminhamento para especialista () Sim () Não Qual?		Encaminhamento para especialista () Sim () Não Qual?	

Legendas: I = introduzido; A=aprofundado; C=consolidado.