UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CÍNTIA BONAVINA DE NOVAES

O direito à educação e seus labirintos: efeitos da massificação escolar desde as margens do estado

Versão corrigida

SÃO PAULO

2020

CÍNTIA BONAVINA DE NOVAES

O direito à educação e seus labirintos: efeitos da massificação escolar desde as margens do estado

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Augusta Alves Jardim

SÃO PAULO

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

N756d

NOVAES, Cintia Bonavina de
O direito à educação e seus labirintos: efeitos da massificação escolar desde as margens do estado / Cintia Bonavina de NOVAES; orientadora Fabiana Augusta Alves Jardim. -- São Paulo, 2020.
127 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Direito a Educação. 2. Cotidiano Escolar. 3. Experiências Escolares. 4. Legibilidade/ ilegibilidade. 5. Antropologia nas Margens do Estado. I. Alves Jardim, Fabiana Augusta, orient. II. Título.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fabiana Augusta Alves Jardim
Orientadora
(FEUSP)

Profa. Dra. Mônica Dias Peregrino Ferreira
Membro
(UNIRIO)

Prof. Dr. Edson Miagusko
Membro
(UFRRJ)

Profa. Dra. Kimi Tomizaki
Membro Suplente
(FEUSP)

Profa. Dra. Adriana Dantas
Membro Suplente
(UNICAMP)

Prof. Dr. Alexandre Barbosa Pereira
Membro Suplente
(UNIFESP)

Para meus pais, com quem aprendi a lutar
e a seguir com coragem, generosidade e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao infinito apoio e carinho de minha mãe, Sônia, por estar ao meu lado, sempre me incentivando a continuar, apesar das dúvidas, inseguranças, desafios e perdas. Agradeço ao meu pai, Elias, que se foi ao longo desse caminhar, mas segue vivo em mim. Agradeço aos meus familiares e amigos de toda a vida com quem dividi sorrisos e lágrimas. E aos amigos que fiz nessa pequena aventura, aos colegas de trabalho e do grupo de orientação pelas conversas, pela parceria.

Agradeço a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela oportunidade em realizar meu curso de mestrado. Agradeço a Profa. Dra. Rita Gallego, que a época da graduação despertou-me para a pesquisa e que contribuiu para minha chegada até aqui. Agradeço, especialmente, a Profa. Dra. Fabiana Jardim, pela forma generosa com a qual me orientou do início ao fim dessa pesquisa, motivando-me a ir além. Agradeço por sua delicadeza e acolhida.

Agradeço a todos os alunos e alunas que aceitaram contar-me um pouco de suas trajetórias, compartilharem seus pensamentos. Aos professores, gestores e funcionários que me receberam em suas escolas e tornaram possível a realização dessa pesquisa.

Estou grata por vivenciar essa experiência.

RESUMO

NOVAES, Cintia Bonavina. **O direito à educação e seus labirintos: efeitos da massificação escolar desde as margens do estado**. 2020. 127 f.. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

A presente pesquisa se orienta por uma perspectiva da antropologia do Estado sobre o cotidiano escolar, por meio da produção e efeitos da legibilidade (e ilegibilidade) do direito à educação, articulando o peso do território e as apostas familiares na busca pela *boa escola*, a partir do olhar e escuta das experiências escolares de crianças e adolescentes matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas – uma da rede Municipal e outra da rede Estadual – localizadas no distrito Freguesia do Ó/Brasilândia, na Zona Norte da cidade de São Paulo. Assim, a questão central é entender quais discursos ou mecanismos emolduram certo regime de legibilidade a respeito da escolarização, e de que modo orientam as estratégias familiares no interior do sistema público de ensino, a partir da mediação entre o acessível e os esforços possíveis na busca pela *boa escola*. Ainda, trata-se de jogar luz sobre práticas e valores por meio dos quais a escola "lê" seus alunos e os inscreve na estrutura de possibilidades de subjetivação e cidadania. Ou, para formular nos termos de Didier Fassin, qual "moral de estado" orienta a ação dos agentes escolares junto a um alunado heterogêneo, recortado conforme os próprios bairros de residência, isto é, entre o "perigoso" e o "vulnerável"? Utilizamos como referências os conceitos de *experiências escolares (sociologia da experiência)* de François Dubet e os estudos sobre *legibilidade/ ilegibilidade* das práticas estatais, de Veena Das e Deborah Poole, entendendo que nos oferecem subsídios analíticos para um estudo investigativo das cenas, relações, experiências e efeitos estatais que rondam a efetivação do direito à educação no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Direito a Educação. Cotidiano Escolar. Experiências Escolares. Legibilidade/ ilegibilidade. Antropologia nas Margens do Estado.

RESUMEN

NOVAES, Cintia Bonavina. **El derecho a la educación y sus laberintos: efectos de la masificación escolar desde los márgenes del estado**. 2020. 127 f. Disertación (Máster) - Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2020.

La presente investigación se guía por una lectura de la perspectiva antropológica del Estado sobre la vida cotidiana escolar, a través de la producción y los efectos de la legibilidad (e ilegibilidad) del derecho a la educación, articulando el peso del territorio y las apuestas familiares em la búsqueda de una buena escuela. La investigación se desarolla a partir de La observación y escucha de las experiencias escolares de niños y adolescentes matriculados em los grados finales de La escuela primaria en dos escuelas públicas, una de lared municipal y otra de lared estatal, ubicadasenel distrito de Freguesia do Ó / Brasilândia, em la zona norte de La ciudad de São Paulo. Por lo tanto, la pregunta central es comprender qué discursos o mecanismos em marca nun cierto régimen de legibilidad com respecto a la escolarización, y cómo guían las estrategias familiares dentro del sistema de educación pública, a partir de la mediación entre lo accesible y los posibles esfuerzos em la búsqueda para la buena escuela ¿O bajo qué prácticas y valores la escuela "lee" a sus alumnos y los inscribe em la estructura de posibilidades de subjetivación y ciudadanía? O, aún, para deciren términos de Didier Fassin, ¿cuál es la "moral del estado" que guia la acción de los agentes escolares com um alumno heterogéneo, dividido según sus propios barrios, es decir, entre los "peligrosos" y los "vulnerables" ? Utilizamos los conceptos de François Dubet sobre las experiencias escolares (sociología de La experiencia) y de legibilidad / ilegibilidade, de Veena Das e Deborah Poole, entendiendo que nos ofrecen a poyo analítico para une studio de investigación de las cenas, relaciones, experiencias y efectos estatales que rodean la realización del derecho a la educación en la vida escolar cotidiana.

Palabras clave: Derecho a la educación. La vida escolar. Experiencias escolares. Legibilidad / ilegibilidad. Antropología em los márgenes estatales.

O que você espera dos próximos anos de escolarização,
quais são suas expectativas?

"Eu quero aprender várias coisas novas, fazer vários amigos,
eu quero ganhar experiência e quero saber coisas o suficiente
para seguir para a faculdade e depois
ir para a minha carreira" (Olívia, 14 anos).

"Nada" (Lucas, 14 anos).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

PARTE I – REDEFININDO O OLHAR: uma leitura da escola a partir da antropologia do estado 20

CAPÍTULO 1: PERSPECTIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA 21

1.1 – A educação na perspectiva do Estado Democrático de Direitos 21

1.2 – Perspectiva do termo e apropriações: etnografias sobre periferias e o *peso do bairro de moradia* 25

1.2.1 - O território: Freguesia/Brasilândia 33

1.3 – A noção de cotidiano escolar e sua produtividade analítica 36

1.4 – Abordagem metodológica 41

1.5 –Descrição das etapas da pesquisa e análise dos dados 42

CAPÍTULO 2: REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE DE SÃO PAULO 45

A Rede Estadual 48

A Rede Municipal 55

PARTE II - ENTRE OS CORREDORES DA ESCOLA: os achados em campo 61

CAPÍTULO 3: A ESCOLA "A" E AS FRESTAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO 62

Observações do cotidiano escolar: notas do caderno de campo 63

Os questionários: algumas percepções traduzidas na fala das alunas e dos alunos 71

CAPÍTULO 4: A ESCOLA "B" E O ESTREITAMENTO DAS POSSIBILIDADES 85

Observações do cotidiano escolar: notas do caderno de campo 86

Observações dos corredores, das aulas, sala de professores, do intervalo e as conversas informais com alunos, alunas e funcionários 89

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DIREITO À EDUCAÇÃO E SEUS LABIRINTOS 105

As trajetórias escolares: a perspectiva de uma sociologia da experiência 106

Cenas do cotidiano escolar atravessadas por uma perspectiva da antropologia do estado 111

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 119

ANEXOS 125

Anexo A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 125

Anexo B. Questionário para pesquisa de mestrado 126

APRESENTAÇÃO

"Uma primeira questão a ser debatida:
se a sociedade é desigual e injusta, é
possível sequer imaginar uma escola
igualitária e justa?"

Flávia Schilling[1]

A partir de um olhar para a instituição escolar, ou seja, para a dinâmica que se desenrola no interior da escola – de professores, relação com os alunos, sala de aula, equipe gestora, aliada à dinâmica do território, e das famílias que circundam esse território (aqui entendido como espaço que permite o encontro efetivo e concreto entre família e escola), esta dissertação procura contribuir para entender como se produzem mecanismos de diferenciações que definem boas e más escolas em uma determinada região de São Paulo e de que forma tal diferenciação participa de um processo mais geral de segmentação de experiências de cidadania, a despeito da universalização do acesso à escolarização básica. Trata-se da tentativa de fornecer elementos que auxiliem a compreender as novas configurações de cidadania resultantes das políticas educacionais, pensadas a partir da perspectiva de uma antropologia do Estado, e seus efeitos sobre as subjetividades de jovens alunos no cotidiano escolar, considerando suas experiências escolares articuladas ao bairro de moradia (localizado na zona norte da cidade de São Paulo).

Os questionamentos que suscitaram essa pesquisa remontam a memórias e experiências acumuladas desde o meu percurso de escolarização até minha experiência profissional como docente de uma escola pública da zona norte da cidade de São Paulo[2]. Uma vez que morando e trabalhando na região, frequentei algumas escolas públicas do bairro, onde, de alguma forma, tenho observado e vivenciado *alguns efeitos* que me fazem questionar a relação entre o modo como o direito à educação de todos e todas é ou não efetivado e o problema da *legibilidade* das normas estatais (Das, 2004) – tema que ganha

[1] SCHILLING, Flávia. *Educação e direitos humanos: percepções sobre a escola justa*. São Paulo: Cortez, 2014, p.17.
[2] Ingressei como professora de educação básica na Rede Estadual de São Paulo em 2015.

sentidos reforçados quando tratamos do direito à educação, em seu duplo objetivo de ensinar a ler e escrever e, assim, habilitar para a participação no mundo da cidadania formal.

Rememorando meus caminhos até a graduação e meu acesso à Universidade de São Paulo, deparo com cenas um tanto simbólicas. Talvez a mais marcante seja o fato de ter concluído o ensino médio numa escola mais afastada de meu bairro de moradia. Parece curioso associar a mudança de escola à perspectiva de inserção na universidade, no entanto, aparentemente percebi desde cedo – assim como meus pais – que teria "mais possibilidades" se fosse estudar em uma escola mais "prestigiada", tanto do ponto de vista do ensino quanto da localização. Ainda no final do ensino fundamental enfrentei algumas situações que me fizeram questionar minhas "expectativas para o futuro", por assim dizer, e por vezes presenciei certo clima de tensão entre alunos e professores. A escola em que estudava até então tinha uma "fama ruim" e fui convencida de que estudar em outra escola seria o "melhor" para mim. Então, por indicação de amigos, fui estudar em uma "boa escola" da zona oeste. Claro, senti diferenças, a começar com o fato de que necessitava de condução para chegar à nova escola (em torno de 40-50 minutos de distância), assim como muitos de meus novos amigos. A estrutura física da escola, um pouco mais conservada, a conduta de alguns professores (por vezes mais acessíveis), os livros que líamos e os trabalhos desenvolvidos, enfim, tudo parecia diferente para mim. Essa sensação de estranhamento me acompanhou até o final do curso e permaneceu na faculdade. Algo me inquietava, incomodava, mas não sabia dizer bem o que era.

Durante a graduação[3] conheci pessoas, autores, outras formas de pensamento que me permitiram começar a nomear a razão do meu desconforto ou, pelo menos, me ofereceram algumas pistas. Optei por realizar boa parte dos estágios obrigatórios – exigidos no curso de pedagogia – em meu próprio bairro, inclusive em algumas das escolas em que estudei. As experiências enquanto estagiária me colocaram em outra posição e redefiniram o meu olhar: precisava entender melhor o cotidiano escolar. Assim, busquei uma forma de tentar responder essa minha inquietação e elaborei um projeto de iniciação científica que tentava investigar e compreender alguns paradoxos visíveis na efetivação do direito a educação[4].

---

[3] Graduei-me em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2015.

[4] A pesquisa de Iniciação Científica foi desenvolvida entre 2012 e 2014, intitulada *"Excluídos no interior?": um estudo sobre alunos que concluíram o Ensino Fundamental sem saber ler e escrever*, sob

O que encontrei e vivenciei com o trabalho de campo e os estudos desenvolvidos durante minha iniciação científica, aliados às minhas observações e experiências no cotidiano escolar enquanto professora da rede pública suscitaram novas questões, novos desafios, novas inquietações que se traduzem nesta pesquisa de mestrado. Que discursos ou mecanismos são esses que emolduram essa ou aquela escola em certo regime de legibilidade na qual são classificadas quanto à qualidade do ensino oferecido e às oportunidades de constituição de uma trajetória escolar que leve a melhores postos de trabalho ou ao ensino superior? Que experiências e efeitos se produzem no cotidiano escolar a partir das expectativas e subjetivações dos que se encontram nas "escolas boas" e nas "escolas ruins"? Como o direito à educação, em abstrato, estrutura a experiência concreta de cidadania mediada pelo direito à educação e atravessa esse espaço? Como uma instituição embebida nos princípios da igualdade configura processos de injustiça social e integração perversos? Que subjetividades ali se constituem?

O projeto inicial se estruturou tendo como objetivo investigar como a instituição garantidora do direito à educação – do ponto de vista formal e legal, pautada por princípios de igualdade, universalidade e impessoalidade – resulta em processos de marginalização e invisibilização de parcelas da população, em especial nas classes populares, partindo aqui de uma realidade na qual crianças e adolescentes passam, no mínimo, entre oito a nove anos dentro de uma escola, muitas vezes apresentando baixo desempenho em múltiplas disciplinas e até mesmo sem chegar ao domínio do código da escrita e leitura. Inicialmente, tratava-se de pensar a partir de quais práticas e valores a escola "lê" seus alunos e os inscreve na estrutura de possibilidades de subjetivação e cidadania.

O refinamento do problema de pesquisa foi possível a partir de algumas experiências, discussões e leituras provenientes de disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, tais como: *"Educar o Povo"? Governo e Governados no Estado Social e Depois* e *Antropologia nas Margens do Estado: Contribuições Analíticas e Metodológicas*[5], que contribuíram para apreender uma

---

orientação da Profa. Dra. Rita de Cássia Gallego (FEUSP), com bolsas da Reitoria da USP e do CNPq. A pesquisa propôs investigar e compreender os fatores que interferiram no fato de certos alunos chegarem ao último ano do Ensino Fundamental sem o domínio da leitura e escrita mediante o exame da trajetória desses alunos numa escola da rede municipal de São Paulo localizada entre os bairros Freguesia do Ó e Brasilândia.

[5] Disciplinas ministradas no programa de pós-graduação da FEUSP pela profa. dra. Fabiana Jardim no segundo semestre de 2016 e segundo semestre de 2017, respectivamente.

perspectiva antropológica do Estado e seus efeitos no cotidiano – também tomando o cotidiano escolar como espaço em que o Estado se realiza e se reconfigura.

A fim de melhor contextualizar o problema de pesquisa, vale ressaltar algumas considerações sobre a instituição escolar moderna e algumas de suas transformações ao longo da segunda metade do século XX.

A escola moderna é uma instituição cultural, perpassada por tradições internalizadas de tal modo que se apresentam, quase sempre, como naturais. Tais tradições carregam em seu bojo o ideário de uma escolarização garantidora do acesso a todos, bem como promotora de certa concepção de igualdade – aquela da igualdade de oportunidades. Até o século XX, a escola pública operava com o horizonte da erradicação das desigualdades sociais injustas, uma vez que tal princípio foi progressivamente sendo assegurado pela via da expansão das vagas no ensino básico. No entanto, a ampliação do acesso à escolarização das camadas populares tornou visíveis "distâncias" que não podem ser ignoradas e tornou o conceito de igualdade de oportunidades mais complexo, provocando inclusive a pensar sobre os efeitos propriamente escolares das desigualdades sociais (Dubet, 2003). À medida que o alunado se tornava mais heterogêneo, observaram-se diferenças intraescolares, desde o acesso e permanência destes sujeitos ao espaço escolar, passando pelos diferentes tempos de aprender, e extraescolares, tanto na origem social dos alunos quanto nas posições econômicas que ocupam após a obtenção do diploma.

No contexto europeu e estadunidense, ao longo dos anos 1960-1970 (alguns anos, portanto, após o ciclo de democratização do acesso no pós-segunda guerra), estudos começam a apontar novos olhares para a educação. Pierre Bourdieu, seguindo nesta perspectiva, retrata a escola como instituição responsável pela (re)produção e legitimação das desigualdades sociais[6]. Analisando as desigualdades que ocorrem no sistema escolar, Bourdieu afirma que as diferenças entre os sujeitos se iniciam dentro de casa, já no seio familiar, a partir da transmissão do capital cultural:

> [...] cada família transmite aos 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,

[6]A educação na teoria de Bourdieu "perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantém e se legitimam os privilégios sociais", como ressaltam Nogueira e Nogueira (1998, p.16). Ver ainda: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude (1970).

> entre outras coisas, as atitudes face ao capital 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 consequentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 41-42).

Nesse sentido, evidencia-se um cenário em que a consideração da trajetória escolar ininterrupta, geralmente realizada pelos filhos da elite e das camadas médias, como "ideal" ou "normal", permite à escola exigir de todos os estudantes, consciente ou inconscientemente, uma certa relação, tida como natural, com a cultura e com a linguagem escolares estabelecidas; uma exigência, muitas vezes, apoiada na convicção de que o sucesso depende de "dons", "aptidões inatas" ou "vocações", trabalhando assim para a propagação das desigualdades sociais e impondo sobre jovens e crianças uma violência simbólica.

Outro ponto que se observa é que o binômio fracasso – sucesso está enraizado na escola básica como resultado de uma cultura escolar que, em grande medida, não respeita o tempo individual dos alunos, apresentando-se como uma instituição de *ossatura rígida*, pautada na meritocracia, que seleciona e exclui, muito embora testemunhemos avanços significativos em relação à consciência do direito à educação. E é desse modo que o sistema escolar massificado parece estar estruturado para excluir, uma vez que *opera como um modelo social e cultural de funcionamento organizativo* (ARROYO, 1997, p.14). Nessa lógica, o processo de universalização escolar encontra novos obstáculos. Se por um lado louvamos a massificação escolar – levando em conta a ampliação do acesso – por outro somos impelidos a admitir que a escola passa a funcionar "como um mercado" onde os processos de seleção e exclusão se concentram no próprio percurso pedagógico (Dubet, 1998)[7].

François Dubet afirma que a escola básica permanece construída sobre o modelo da instituição[8] e, desse modo, ancorada na expectativa de que o *aluno deveria interiorizar uma ordem escolar* (Dubet, 1998), sendo capaz de se conduzir conforme regras implícitas ou pouco claras. Esse "seguir as regras do jogo" implica diretamente nos papéis

---

[7] François Dubet sinaliza que a massificação escolar rompeu com a lógica da escola nos ideários do século XX, impondo uma seleção que se evidencia na trajetória escolar "seguindo um processo de 'destilação fracionada' manifesta ou latente" (DUBET, 1998, p. 2).

[8] Considerando o universo escolar, *instituição* refere-se ao entrelaçamento de "relações ou práticas sociais que tendem a se repetir e que, enquanto se repetem, legitimam-se" (Guirado, 1997 apud Aquino, 1998, p. 9).

assumidos e nas experiências produzidas pelos atores escolares no interior de uma sociedade marcada por processos de desinstitucionalização[9], o que produz efeitos de injustiça, sobretudo no que se refere à passagem escola-trabalho. Cria-se um emaranhado de expectativas difusas e pouco legíveis – por parte dos pais, da escola, da sociedade – capaz de provocar nos alunos um "sentimento de violência". Violência, sobretudo porque o sentido dos estudos não lhes é evidente. A experiência escolar parece depender da combinação de variáveis que assegurem uma relação de sentido ou utilidade aos estudos, ou seja, os alunos são instados a sentir que estão "à altura de estabelecer uma relação entre seus esforços e os benefícios que esperam em termos de posições sociais" (Dubet, 1998). Assim, as articulações entre desinstitucionalização (que implica na menor capacidade vinculativa dos papéis sociais) e massificação escolar (que introduz a heterogeneidade de relações com a cultura escolar naquele espaço), desdobra-se em uma nova experiência escolar, obrigando tanto alunos quanto professores a um constante trabalho de atribuição de sentidos às novas relações que passam a se estabelecer no tempo e espaço do cotidiano escolar.

Ainda que com variações nacionais (e mesmo intranacionais) temos a *escolarização* como bem social mais acessado pela maioria da população. Porém, o próprio termo *escola* se constitui de forma articulada a concepções de sujeito, cidadania e de Estado, sendo, portanto, contingente e estando marcado por processos culturais, tensões, violências e conflitos próprios de cada sociedade. A própria ideia de cidadão está articulada a um conjunto de nuances histórico e socialmente constituídas tais como trabalho, escolarização, poder de consumo, *status.* E, em alguns espaços e para algumas populações, esse cenário parece instaurar uma verdadeira frente antidemocrática na escola, concebendo e legitimando processos de diferenciação e formas de integração perversas do ponto de vista social.

Considerando a realidade da escola brasileira, sobretudo no município de São Paulo, em especial nesse estudo das trajetórias e experiências de jovens alunas e alunos em diferentes escolas da região norte da cidade, é necessário enfatizar que, por mais que a escola tente sustentar o princípio de igualdade, as desigualdades continuam existindo, pois as alunas e os alunos, em sua maioria, apresentam trajetórias de vida distintas entre si e vivem (e apreciam) o tempo escolar de maneiras diferentes, de modo que continuamos

[9]Dubet, 1998.

a testemunhar contradições. Também é relevante pensar sobre a questão do espaço urbano e o que significa *ser* e *estar* na escola quando o peso do lugar onde se estuda e reside marca, já de entrada, expectativas de determinadas características e comportamentos *próprios da periferia.*

Como destaca Geraldo Magela Leão (2006), olhar para os dados das muitas pesquisas com jovens das camadas populares levaria a compreender a experiência da escolarização como o processo da reprodução das desigualdades econômicas; no entanto, compreender os sentidos da escolarização para os jovens das periferias vai muito além dessa questão:

> Compreender os fracassos e sucessos dos jovens pobres exige da nossa parte um olhar que investigue a trama sutil em que se tecem as suas trajetórias escolares. A escola é, para os jovens, uma experiência em que entram em ação valores, projetos de vida, expectativas. Como experiência, mobiliza os sujeitos envolvidos, exigindo um olhar que vá além do meramente pedagógico ou curricular, abarcando o papel ativo dos alunos [...]. Para os jovens das camadas populares, tanto a escola como a vida em geral são experiências da desigualdade diante do trabalho, do consumo, do lazer, dos direitos etc. A motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida (LEÃO, 2006, p. 36).

Assim, importa conectar *escola* e *periferia*, considerando as transformações que foram constituindo esta última e a dimensão territorial das desigualdades escolares (redes e professores, acesso, experiências), as conexões e sentidos concretos assumidos pela relação escola – juventude, escola – trabalho, escola – desigualdade, pois é este balanço que permite reconhecer a especificidade e a produtividade de pensar o problema das desigualdades escolares a partir de uma antropologia política, uma antropologia do Estado.

Algumas perguntas guiam este trabalho: se a escola moderna se constituiu em meio à afirmação de direitos individuais articulados a constituição de uma identidade nacional comum, estando assim marcada pelo duplo objetivo de mobilidade social e coesão social, em que medida sua crise se relaciona à crise dessa própria estrutura moderna de democracia e cidadania? Em que medida seus efeitos de reprodução, mais visíveis no momento de sua massificação e universalização, são percebidos, em especial pelas classes populares, como limites de funcionamento do Estado Democrático de Direito? Como essas relações se forjaram historicamente na experiência do sistema

escolar brasileiro? Como essa trama, que reúne a configuração do Estado brasileiro (e seu pacto federativo pós-1988), trajetórias familiares (em sua relação com as mudanças demográficas brasileiras e as crises e transições econômicas do último século) e espaço urbano (tão central para a constituição da cidadania brasileira, especialmente nos anos 1970-1980), urde diferentes padrões de trajetórias escolares de crianças e adolescentes, moradores de uma periferia urbana consolidada, hoje? Como as noções de justiça e injustiça operam para a compreensão sociológica das crianças, adolescentes e suas famílias sobre sua experiência escolar?

Portanto, o objetivo central desta pesquisa foi investigar como a "presença" do Estado – especificamente no que se refere à garantia do acesso à educação – se encontra com os aspectos próprios da reprodução social – constituindo as trajetórias de vida e formas de subjetividade de alunas e alunos ouvidos. Tratava-se de compreender as mediações de significados que estruturam o cotidiano escolar e sua contribuição para os processos de subjetivação dessas alunas e alunos em diferentes escolas na Zona Norte de São Paulo.

Esta dissertação, em que apresentamos os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa e seus resultados, está estruturada em duas partes: (1) uma leitura da escola a partir de uma antropologia do estado e a contextualização das redes públicas de educação nas quais a pesquisa foi realizada e (2) os achados em campo e as considerações finais.

Na primeira parte, no *Capítulo 1: Perspectiva teórico metodológica,* apresentamos os embasamentos teóricos e metodológicos que orientaram o processo investigativo. Este capítulo um, num primeiro momento, resgata e apresenta a educação na concepção do Estado Democrático de Direitos, em seguida busca nas etnografias sobre periferias uma definição para o termo e as apropriações que nos permitem sublinhar o peso do bairro de moradia em nosso problema de pesquisa e contextualizar o território Freguesia/Brasilândia como campo de análise. Na sequência, aborda a noção de cotidiano escolar e sua produtividade analítica para pensar experiências escolares do ponto vista da produção de sentidos e do vivido. Apresentamos, ainda, a abordagem metodológica e a descrição das etapas da pesquisa, que consistiram: (i) no levantamento e análise de um corpus documental e teórico; e (ii) no estudo de campo das escolas A e B, combinando o recorte de cenas cotidianas a escuta de alunas e alunos dos anos finais do ensino fundamental. Ainda, o *Capítulo 2: As redes públicas de educação na cidade de São*

Paulo, traz a contextualização das duas redes (municipal e estadual), apontando – ao longo de sua trajetória – suas particularidades em relação à concepção pedagógica e estrutura da carreira docente.

Na segunda parte, vamos apresentar os resultados das observações de campo em dois capítulos. Nos *Capítulo 3*: *Escola A e as frestas do direito à educação* e *Capítulo 4: A Escola B e o estreitamento das possibilidades,* apresentamos as escolas A (Municipal) e B (Estadual) e as primeiras impressões oriundas da escuta das alunas e alunos. Optamos por iniciar os capítulos trazendo cenas observadas e retratadas tal qual como foram anotadas no diário de campo, de maneira a propiciar ao leitor uma impressão mais vívida do cotidiano escolar. As consequências analíticas serão exploradas nas *Considerações finais: o direito a educação e seus labirintos*.

PARTE I – REDEFININDO O OLHAR:
uma leitura da escola a partir da antropologia do estado

CAPÍTULO 1: PERSPECTIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA

A educação tem sempre uma dimensão ética.
É preciso, portanto, que cada aluno, seja
reconhecido como tal, que seja tratado como
um sujeito singular e igual a todos os outros,
independente de suas performances e resultados.

François Dubet[10]

Como já enunciado, nesta pesquisa tem-se como objetivo compreender como se articula a "presença" do Estado – neste caso delimitado às suas ações para garantir o direito à educação escolar – à concretude das relações sociais no espaço escolar, ele mesmo atravessado pelas expectativas e experiências familiares e pela realidade do bairro no qual está enraizado, considerando dois repertórios analíticos, duas "regiões imantadas" – uma de ordem *institucional*, propondo um diagrama, um traçado entre escola – território – trabalho que estruturaram certos fluxos capazes de conferir sentido e ordenar o social; e outro da ordem dos *agenciamentos*, na perspectiva de como os sujeitos transitam e reconfiguram essas relações no encontro com o Estado.

A categoria sociológica com a qual trabalhamos se refere às *experiências escolares* (Dubet, 1996), que nos ajuda a articular os dois repertórios mobilizados e a examinar as questões que nos orientam a partir de três eixos temáticos: (i) a educação na perspectiva do Estado Democrático de Direitos; (ii) o termo *periferia* e suas apropriações, conectadas à escola; e (iii) a noção de cotidiano escolar e seus efeitos.

1.1 – A educação na perspectiva do Estado Democrático de Direitos

O Brasil pós-1988, esteve marcado pelo movimento de introdução e universalização de políticas sociais que respondiam a demandas dos novos sujeitos de direito, constituídos ao longo dos anos 1970, ao mesmo tempo em que os produzia enquanto seu público-alvo pela via do acesso à educação, saúde, justiça e segurança pública. Tratava-se, afinal, de um momento constituinte – instituinte, em que as relações entre estado – sociedade se reconfiguravam a partir das energias políticas que foram liberadas no processo de interrupção da ditadura civil-militar que se seguiu por vinte e um anos após o golpe de 1964.

[10]DUBET, F. O que é uma escola justa?, 2008, p. 107.

Do ponto de vista político e social, este é o momento em que se reafirma a educação escolar como direito social universal, fincada sobre um discurso de inclusão de todos e todas. O contexto legal, inclusive, corrobora essa premissa, tal como exposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Constituição Federal de 1988).

No entanto, há que se considerar as tensões que se estabelecem entre assegurar um direito na letra da lei *versus* consolidar esse direito na prática do cotidiano, para além das tensões próprias das noções de igualdade que habitam os bancos escolares.

Flavia Schilling (2012) sinaliza a tensão entre igualdade e diferença que fomenta a educação como direito humano, afirmando que, enquanto instituição, a escola é um sistema de classificação e reclassificação constante, teoricamente medindo e avaliando os avanços dos indivíduos na/da escolarização. Mas é necessário reconhecer que há nesse espaço outras formas de classificação que operam na chave de *quem é* e *quem não é* "educável".

> [...] a instituição escolar, que nos tempos modernos é vista como instituição que realiza o direito humano à educação para todos e todas de forma igualitária, produz incessantemente a assimetria, a diferença, os diferentes (SCHILLING, 2012, p. 52).

Nancy Fraser (2006), afirma que a luta pelo "reconhecimento da diferença" impõe dilemas à compreensão de justiça. Na perspectiva da autora, para se falar em justiça, hoje, é preciso articular *redistribuição* e *reconhecimento*. Fraser (2006) afirma que uma forma mais radical de reparação para as injustiças seria a reestruturação político-econômica em conjunto com mudanças culturais ou simbólicas envolvendo o reconhecimento e revalorização das identidades desrespeitadas, isto é, uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, traduzidos em novas formas de "redistribuição" e "reconhecimento".

A autora afirma que há pelo menos duas maneiras muito genéricas de compreender injustiça: (i) injustiça socioeconômica, marcada pela exploração, marginalização econômica e privação; e (ii) injustiça cultural ou simbólica radicada pelos

padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, marcada pela dominação cultural, ocultamento e o desrespeito. Desse modo, estar à mercê de práticas dessa injustiça cultural ou simbólica é

> [...] ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados à outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria; [...] tornar-se invisível por efeitos das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura; [...] ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana [...] (FRASER, 2006, p. 232).

Numa perspectiva mais filosófica, ao refletir sobre a distribuição diferencial das possibilidades de enlutamento público, Judith Butler (2015) sinaliza que a vida em sociedade coloca os sujeitos no quadro de um conjunto de táticas de controle, uma vez que seus corpos (e a produção de sua visibilidade) são constituídos mediante normas que, ao serem repetidas, produzem e deslocam os termos pelos quais os sujeitos são reconhecidos ou não. Embora essas normas permitam facilitar o reconhecimento dos sujeitos – e de algum modo medir o valor de suas vidas – esses dispositivos não agem pura e simplesmente de forma determinista. Os esquemas normativos emergem e desaparecem a depender das relações de poder que estão em jogo. Nesse cenário, poderá haver "[...] 'sujeitos' que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há 'vidas' que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas" (2015, p.17). Butler ressalta que o reconhecimento dessas vidas não está atrelado simplesmente a construções normativas, mas a condições mais gerais, já estabelecidas historicamente como "condições de reconhecimento". São essas "condições de reconhecimento" que caracterizam os processos de visibilidade dos sujeitos, ou seja, para ser *reconhecido*, o sujeito precisa ser *reconhecível* – em última instância ser *visível socialmente, conforme regras que lhe inscrevam um valor positivo*.

No contexto atual que vivemos, diversas são as análises que apontam que a democracia e a concepção ampla de cidadania entraram em xeque[11]. Jacques Rancière (2014) argumenta que, com a noção de democracia abalada, a ideia de *igualdade* também

[11] Podemos tomar alguns títulos de livros publicados no século XXI como indicadores deste crescente consenso: além do próprio Rancière e seu *O ódio à democracia* (2005), temos o livro de Tzvetan Todorov, *Os inimigos íntimos da democracia* (2012)*; Como as democracias morrem,* de Steven Levistky e Daniel Zyblatt (2018); *Como as democracias chegam ao fim*, de David Runciman (2018) e *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*, de Wendy Brown (2019).

se flexibiliza, pois, a igualdade se apresenta como uma realidade quase banal – uma ideia sem força de verdade. A pressuposição da igualdade formal responde ao fato concreto das relações de privilégio – seja por nascimento, seja por aquisição de poder – e são essas "vantagens" que geram e reproduzem desigualdades, legitimadas a partir de constructos sociais (leis, costumes e instituições, dentre as quais a escola). São essas vantagens que conferem os "papéis de cada um", pois para serem governados os sujeitos precisam compreender, aceitar e reconhecer as regras. Essa relação produz, também, um movimento de exclusão política e, consequentemente, de restrição da cidadania.

A soma dessas pequenas diferenças e desigualdades parece ampliar a percepção de quem merece ser visto e ouvido. O reconhecimento de um sujeito está ligado às molduras que permitem a visibilidade de indivíduos ou grupos, e se delineiam a partir da representatividade (política, social, simbólica) desses sujeitos em sociedade. Desse modo, o não reconhecimento social se expressa em mecanismos de diferenciação cotidianos: seja na representação estereotipada pela mídia e falas populares ("o" negro/ "o" pobre/ "o" deficiente/ "o" morador da periferia, como exemplos); seja na identificação do que é a beleza (geralmente atrelada à pessoa branca, loira e dos olhos claros estampando as capas das revistas – vinculando ainda beleza e riqueza); seja na discriminação, no preconceito racial, nos insultos e na violência contra os grupos tidos minoritários (mulheres, negros, indígenas, gays e lésbicas, pobres, presos etc.); seja na privação dos direitos sociais percebidos na ocupação de postos de trabalho e salários inferiores, e no acesso aos bens de seguridade, sobretudo de segurança, atendimento médico e escolarização precária. Assim, todas essas condições tornam esses sujeitos menos legítimos socialmente no ponto de partida das interações sociais e atravessam a ideia de integração social via escola de desconfianças.

Importa, então, saber como essa heterogeneidade se torna legível ao Estado, no contexto escolar? Como se constituem formas de governo que se traduzem em práticas encarnadas na escola? *Estado* aqui é entendido não somente como aquilo que se expressa em leis ou políticas públicas, mas como a própria grade de compreensão dos agentes escolares que, em última instância, representam e encarnam o Estado junto à população atendida: professores/as e funcionários/as. Mas não apenas eles, pois a escola opera como uma espécie de eixo, no qual outros serviços são convocados: a assistência social (através da atuação do Conselho Tutelar), a saúde (quando se trata dos processos de medicalização na educação), da polícia (seja na ronda escolar, na segurança, seja no entorno dos alunos

em cumprimento de medida socioeducativa – MSE). Assim, é em torno da instituição escolar (e da efetividade do direito à educação) que essas outras práticas de atendimento e gestão põem a circular o reconhecimento e o controle das crianças e adolescentes das camadas populares, bem como de suas famílias.

Ao propor uma etnografia do Estado traçando seu funcionamento a partir das *margens* do Estado Nação e das políticas que regulam as vidas nas periferias, considerando o Estado de forma multifacetada, Veena Das e Deborah Poole (2008) ressaltam o desenvolvimento de práticas de conhecimento e poder que produzem *efeitos de legibilidade* (e de ilegibilidade) sobre a população. Desse modo, menos do que um conjunto de direitos adquiridos e estáveis, certas ideias de *cidadão* e *cidadania* operam como eixos que estruturam experiências e encontros com o Estado cuja flutuação contingente se naturaliza na vida cotidiana (Das, 2004, p.238).

Desse modo, é possível inferir que todas as descrições do mundo social implicam o uso de lentes específicas que permitem contemplar certas dimensões mais que outras (FASSIN, 2016), sendo assim – como já mencionado – é relevante e fundamental pensar o que significa *ser* e *estar* na escola quando o peso do lugar onde se estuda e reside marca, já de entrada, expectativas de determinadas características e comportamentos *próprios da periferia.*

1.2 – Perspectiva do termo e apropriações: etnografias sobre periferias e o *peso do bairro de moradia*

Nas últimas décadas, estudos sobre o contexto brasileiro apontam que o termo *periferia* tem sido apropriado de diferentes maneiras e por diferentes campos. Nota-se que a questão da urbanização como problema para o pensamento se intensifica a partir do notável crescimento da população paulista com os processos de industrialização nas décadas de 1950-1960 e com a expansão da população periférica nas décadas de 1970-1980[12].

Raquel Rolnik (2010) aponta que o conceito *periferia* nasceu a partir de leituras da cidade diante da expansão da urbanização. O aspecto geográfico – determinados territórios da cidade com moradores de baixa renda –, combinado ao contexto social –

[12] Brito e Souza (2005), sinalizam que "as periferias tiveram nos anos 70 e 80 um crescimento espetacular que ainda se mantém bastante alto, apesar de declinante, pois elas também sofrem o impacto da redução da fecundidade e das migrações. Mesmo assim, nas duas últimas décadas, a velocidade de seu crescimento permaneceu em torno de 3,0% ao ano" (p.51).

derivado das escalas de estratificação social – caracteriza a existência de sujeitos à margem em múltiplos sentidos. Mas Rolnik enfatiza que

> esse modelo de desenvolvimento privou as faixas de menor renda de condições básicas de urbanidade e de inserção efetiva à cidade. Essa talvez seja sua principal característica, migrada de uma ideia geográfica, dos loteamentos distantes do centro. Mas é preciso lembrar que a periferia é marcada muito mais pela precariedade e pela falta de assistência e de recursos do que pela localização. Hoje há condomínios de alta renda em áreas periféricas que, claro, não podem ser considerados da mesma forma que seu entorno, assim como há periferias em áreas nobres da cidade (2010, p. 34).

Tal argumento é importante para esta pesquisa, uma vez que estaremos lidando com uma região que nasce como periferia, mas que ao longo do tempo vai se modificando. Se sua localização geográfica não se altera, é claro, os sentidos de sua relação com o centro ou a incorporação de aspectos centrais vai produzir uma diferenciação interna neste território, de que o estado participa tanto quanto a dinâmica de uso da terra.

Caetano Barros (2017) retoma o contexto de urbanização paulista a partir de 1940 considerando os estudos de Teresa Caldeira. Barros se propõe a traçar o processo da urbanização periférica paulista a partir da chegada dos trabalhadores migrantes a São Paulo – que em situações de pobreza (muitas vezes extrema) vinham em busca de um sonho de melhoria de vida, mas sem garantias de moradia. Conforme aponta Teresa Caldeira,

> Em termos gerais, a urbanização periférica consiste no processo de chegada de trabalhadores migrantes pobres a determinada zona em processo de industrialização para trabalhar, mas sem moradia garantida. A opção é a compra de terras baratas em áreas não urbanizadas nas margens da cidade e a construção e expansão de suas residências com o próprio trabalho em um processo de longo prazo. *Três são as principais características da urbanização periférica. Em primeiro lugar seria um processo de longo prazo. Em segundo lugar, seria um engajamento articulado com diferentes lógicas oficiais. E, por fim, em terceiro lugar, a urbanização periférica nesses moldes gerou novos modelos de política através de práticas que produzem novos tipos de cidadãos, demandas, circuitos e contestações* (apud BARROS, 2017, p. 37, grifos nossos).

Neste contexto, considerando o surgimento desses novos espaços e novos atores sociais, diferentes produções foram tomando forma. Nos anos 70, o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) lança uma coleção de trabalhos resgatando e traçando

os percursos que formaram as periferias paulistas[13]. Gilberto Moreno (2014) retoma o cenário de lançamento dos livros para analisar o contexto da produção de novas formas de fazer política no interior das periferias.

> Nos anos 1970, um trabalho pioneiro e que marcou época nos estudos sobre as periferias foi *São Paulo 1975: crescimento e pobreza*, livro organizado pelo CEBRAP para a Pontifica Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo. O foco do trabalho recaía sobre as condições de vida dos trabalhadores que foram habitar as periferias naquele momento de acelerado processo de industrialização da cidade e expansão de suas periferias. *O trabalho aponta que o acirramento da acumulação capitalista na cidade lançava a imensa maioria de sua população em uma situação de penúria e pobreza.* [...] Atentos a movimentação popular na cidade, cinco anos depois o Cebrap lançou o livro *São Paulo: o povo em movimento*, que de certa forma vinha compor o quadro de análise daqueles anos marcados pela ditadura militar. O livro apresenta artigos de vários autores abraçando a emergência dos movimentos sociais, dos sindicatos, dos movimentos do bairro, dos negros, do feminismo e dos partidos políticos. Lançava luz sobre a "perplexidade dos vivos" (BHABHA, 2005) naquele contexto de contenção política imposta pelo regime, deslindando diferentes manifestações que vinham ocorrendo na cidade (MORENO, 2014, p.52, grifos nossos).

Alba Zaluar (1994), na década de 1980, já destacava os paradoxos da concepção de cidadania em torno das *classes perigosas*, apresentando os diferentes significados e interpretações da pobreza no Brasil caracterizada pelo negativo, como ausência e falta, e no quadro de estereótipos de violência:

> [...] a pobreza [...] adquiriu, mais claramente, o sentido negativo de falta, estendida também ao plano moral, fazendo desaparecer as fronteiras entre o "pobre honesto" e o "marginal" ou "criminoso". Não ter dinheiro para consumir os bens cada vez mais oferecidos no mercado equivale, para os pobres, especialmente se pertencentes a grupos raciais (como os negros) e residenciais (como os favelados), mas principalmente os despojados "menores de rua", a ser objeto da suspeita de cometer atos ilegais ou ilícitos, ou pior, de ser agentes da violência. Fazer parte das chamadas classes perigosas colocou os membros das classes populares ou proletariado em situação paradoxal e dilema de difícil saída [...]. A experiência da exclusão política e social e do arbítrio e violência institucionais foi pensada com base nos códigos morais da vida privada e não nos dos direitos, da justiça, e da cidadania, cuja lógica ainda lhes permanece estranha e distante (ZALUAR, 1994, p. 181).

[13] *São Paulo 1975: crescimento e pobreza*, livro organizado pelo CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento). O livro trata da questão das condições de vida e trabalho dos moradores dessa nova dimensão urbana: as áreas periféricas.

Passadas mais de duas décadas, Gabriel Feltran (2014) resgata o *continuum* no imaginário a respeito dos pobres, que segue percebendo os moradores de periferias pelo viés da falta, recortando-os na perspectiva da *violência urbana* e da insuficiência do *desenvolvimento econômico* e desconsiderando a pluralidade dos seus modos de vida.

Tiaraju Pablo D'Andrea (2013), por sua vez, analisa a questão da publicização do termo periferia em diferentes campos discursivos: pela academia – no campo das ciências sociais; pelos artistas populares da periferia; e pela indústria do entretenimento. No campo da academia D'Andrea retoma a questão urbana desde os anos 1970, analisando o crescimento demográfico, os problemas da urbanização atrelados ao capitalismo, o consumo e os conflitos que abordam a questão social. Mas é nas narrativas produzidas pelos movimentos sociais e pelos coletivos artísticos que vemos os desdobramentos da apropriação semântica do termo pelos moradores da periferia – o que o autor denomina como *preponderância periférica*. D'Andrea aponta que em 1990 o discurso acadêmico perde o monopólio do discurso legítimo e crítico da periferia, uma vez que há um movimento de apropriação do termo pelos movimentos sociais, tanto no contexto artístico quanto cultural produzido na periferia. É o "falar de dentro":

> De fato, a *preponderância* sobre a utilização do termo *periferia* começou a mudar de mãos quando uma série de artistas e produtores culturais oriundos dos bairros começou a pautar publicamente como esse fenômeno geográfico/social e subjetivo deveria ser narrado e abordado. Eram escritores, cineastas, artistas plásticos, músicos, cantores e compositores. *Todos estes artistas foram rompendo o cerco da invisibilidade e colocando seus produtos culturais na cena artística paulistana e brasileira, propiciando assim uma maior circulação de suas ideias e de seu ponto de vista sobre o mundo.* O cerne da preponderância do discurso deste movimento cultural foi, sem dúvida, o fato de falarem das periferias e dos moradores da periferia. *O falar "de dentro" foi utilizado como recurso para relativizar outros postos de observação* (D'ANDREA, 2013. p. 45-46, grifos nossos).

A partir dessa perspectiva – de ampliação e mutação do termo periferia – novas concepções vão definindo uma nova cena social e novos atores: o morador da periferia. Após as periferias urbanas terem sido palco de emergência de novos sujeitos políticos, capazes de enunciar demandas fundamentais para o processo de transição democrática e de constituição de uma nova ordem nos anos 1980, cujo sentido geral era de correção de desigualdades e injustiças sociais, o contexto dos anos 1990 deslocou novamente tais

atores em relação ao processo político e reconfigurou a periferia como um local marcado pela violência, opressão, desemprego e pobreza (Feltran, 2007). Mas não só, pois é a partir desse momento que se consolida uma intensa produção artística que procura disputar os sentidos do *ser periférico*, descrevendo as dinâmicas ainda vistas pobremente pela academia e contribuindo para a produção de novos sentidos para a vida que ali se desenrola.

D'Andrea discorre sobre o surgimento de um discurso periférico, um discurso que "fala de dentro" da periferia e apresenta narrativas culturais que denunciam a má-representação e/ou invisibilidade na população periférica no arcabouço social. Essa denúncia toma a forma da música e das letras do rap cantado com os Racionais MCs, da poesia e a literatura difundidas pelos coletivos culturais, por meio do teatro, saraus e dos escritores da Literatura Marginal[14]; enfim toda uma concentração artística produzida *na* e *pela* periferia.

As denúncias e produções de exaltação da periferia presentes nessas manifestações artísticas apontam, no entanto, para uma vasta gama de desigualdades sociais e urbanas. Morar na periferia pode ser uma experiência específica à formação de cada bairro, mas carrega elementos comuns a todos os seus moradores, no que se refere aos desafios no deslocamento pela cidade, ao acesso a bens públicos, a condições de trabalho, entre outras. Se, por um lado, essa intensa produção cultural resgata a autoestima do morador da periferia, desse *sujeito periférico* que se orgulha do local onde vive e faz arte como expressão de resistência, por outro, a periferia se mostra como um local praticamente esquecido, onde as distâncias sociais se evidenciam:

> [...] mesmo havendo um aumento no consumo, no acesso à renda, um aumento das políticas públicas e alguma melhoria nas condições de vida, as periferias como um todo seguem abrigando precariedades de todas as ordens (D'ANDREA, 2013, p.178).

Para conferir materialidade a tais questões, vale referir a um acontecimento, ocorrido há poucos anos, que articula a questão da juventude e da periferia e que,

[14]A ideia de uma *Literatura Marginal* (ou *poesia marginal*) desloca o termo cunhado desde a década de 1970. Se naquele momento a marginalidade era estabelecida em relação aos cânones e formas estabelecidas como padrão estético, a Literatura Marginal passa agora a se referir às produções de caráter literário desenvolvidas por escritores moradores de bairros periféricos. Nesta nova acepção, constrói-se um universo temático que traz denúncias quanto à violência, opressão social, carência de equipamentos do Estado, além do preconceito e da discriminação.

novamente, colocou em pauta a (in)visibilidade de seus moradores. Os rolezinhos, que aconteceram em dezembro de 2013, retratam um cenário que tornou evidente que jovens periféricos não têm acesso ao direito civil básico de ir e vir ou de se reunir, dado o peso que o estigma da criminalidade, devido ao bairro onde moram e ao modo como são lidos em termos raciais, projeta sobre seus corpos – tornando-os alvos de desconfiança e vulneráveis ao controle e à violência, seja por parte de seguranças privados dos shoppings, seja por parte da polícia.

Alexandre Barbosa Pereira (2014) analisou o fenômeno dos rolezinhos em alguns shoppings paulistas, ocorridos em 2013, e nos apresenta um quadro de repressão, preconceitos e racismo, que se torna evidente nas reações e discursos em torno do "barulho de jovens querendo zoar".

> Os rolezinhos nos shoppings center no Brasil [...] geraram uma forte reação de preconceito e criminalização de jovens pobres e negros em sua maioria. Basta uma leitura rápida dos comentários sobre as notícias nos sites da internet para flagrar afirmações racistas e preconceituosas de toda ordem contra os meninos e meninas que participaram dos rolezinhos. [...] No rolezinho em um shopping na zona sul que aconteceu no dia 22 de dezembro, último domingo antes do natal, vi um forte aparato policial mobilizado, diversas viaturas da polícia militar e civil. [...] logo já se podia ver meninos e meninas sendo abordados por seguranças e impedidos de ficarem na entrada principal [...] Jovens foram escolhidos pela roupa, corte de cabelo e cor da pele a serem revistados pela polícia. A equipe de segurança do shopping e alguns policiais começaram a parar quem considerasse suspeito de pertencer ao evento para expulsar do local, algumas vezes com empurrões e chutes (PEREIRA, 2014, p.10).

O que se percebe com esses jovens é a tentativa de ganhar visibilidade, de se encontrar, de adentrar diferentes espaços, em suma, o direito de circular pela cidade. Direito esse não aceito de bom de grado por boa parte da população. Os rolezinhos mostraram esses jovens sob uma percepção que os classificava em ao menos três dimensões, como sinaliza Pereira, em entrevista a Eliane Brum (2013):

> [...] Há uma tendência, por parcela considerável da classe média, da mídia e do poder público de perceber os jovens pobres a partir de três perspectivas quase sempre exclusivistas: a do bandido, a da vítima e do herói. [....] São muito mais formas de enquadrar esses jovens por aqueles que querem tutelá-los do que categorias assumidas pelos próprios jovens. [....] Dependendo da situação e dos atores sociais com quem dialogam, o jovem pode ser entendido a partir de uma dessas categorias. O pichador, por exemplo, é um agente que pode mobilizar todas essas classificações, dependendo do contexto e dos interlocutores: a polícia, a secretaria de cultura, os pesquisadores acadêmicos ou a

> ONG que quer salvar os jovens da periferia da violência. No caso do funk, por exemplo, já há comentários e mesmo textos de pessoas mais politizadas vendo os rolezinhos como uma ação afirmativa ou extremamente contestatória. Para estes, os protagonistas dos rolezinhos são vítimas que se tornaram heróis. Outros, como a polícia, a administração dos shoppings e a clientela, mas também seus vizinhos, que moram lá nos bairros pobres da periferia, enxergam neles principalmente vilões e mesmo bandidos (PEREIRA, 2013, p.7).

O fato é que essa tensão em torno do acesso a espaços urbanos evidencia fatores de estigmatização e produção de visibilidade que abarcam todos os lados e espaços por onde esses jovens circulam. Há que se notar que esse discurso compete para a retroalimentação de um ciclo já consolidado de marginalização em torno da pobreza[15]. Mas como isso se percebe na escola? Os efeitos são sentidos da mesma maneira?

Assim, mostra-se a importância de considerar, para além das experiências vividas no cotidiano escolar, a questão do território onde essa escola e esses jovens estão inseridos. O aspecto geográfico se faz fundamental para compreender como as questões sociais atravessam as tramas do espaço urbano. Em diversos estudos de cunho sociológico (DaMatta, 1997; Martins, 1992, para citar apenas alguns), vemos como a demarcação e segregação do espaço se traduz também em formas de demarcação e segregação social.

Eduardo Marques (2010) sinaliza que, recentemente, as periferias têm se tornado mais heterogêneas em termos sociais conforme o acesso a políticas e serviços públicos se amplia.

> As periferias são as áreas mais externas das grandes cidades, ocupadas desde os anos 1970 por populações de baixa renda que viviam em condições muito precárias e estavam submetidas a vários tipos de risco. Em termos recentes, as periferias têm se tornado mais heterogêneas socialmente, assim como têm tido maior acesso a políticas e serviços públicos, embora grandes diferenças de qualidade dos serviços ainda perdurem. Apesar de ainda ser espaços de pobreza e privação, elas se transformaram muito. Por isso, faz mais sentido falar de periferias (no plural) nos dias de hoje (MARQUES, 2010, p. 29).

[15] Ciclo esse que se mantém vivo, e cada vez mais violento, quando se tem notícia do elevado número de ataques a crianças e jovens moradores de periferias. No ano passado, por exemplo, foram 16 crianças baleadas e 5 mortas em áreas periféricas no Rio de Janeiro. Em São Paulo, em janeiro de 2020, ao menos 9 pessoas morreram em ação violenta da polícia num baile funk na região de Paraisópolis, apenas para citar casos mais recentes.

Considerando essas "mutações" pelo qual o termo *periferia* tem passado ao longo dos anos e compreendendo que a dicotomia *centro-periferia* já não se mostra suficiente para explicar os meandros das desigualdades sociais, parece possível afirmar que, para além da localização, a "presença" do Estado – de forma efetiva e marcante no que tange aos serviços de seguridade e bem-estar social – permite consolidar determinadas áreas da cidade, aproximando-as do centro[16]. Ou, para dizer de outro modo: a proximidade com o modo de funcionar estatal re-centraliza certos espaços sociais, que deste modo se afastam das margens do estado, integram-se às suas normas e modos de operação.

Camila Pereira Saraiva (2008) aponta que São Paulo é hoje uma cidade mais diversificada e complexa do que há 20, 30 anos e, portanto, seu atual contexto urbano provoca a esboçar uma nova categoria: a *periferia consolidada*, que responderia a novas molduras e interpretações da realidade social:

> As periferias – e por derivação periferias consolidadas – remetem-nos à estrutura urbana, sua evolução e análise. A produção da estrutura urbana ocorre pela articulação contraditória do capital privado, do Estado e dos habitantes. As classificações utilizadas em sua compreensão dependem das representações desses agentes somadas às representações de urbanistas e planejadores urbanos, representações, que por sua vez, condicionam a produção dessa mesma estrutura (SARAIVA, 2008, p.55).

Desse modo, a leitura do que se configura chamar de periferia consolidada transita em diferentes estudos (Raquel Rolnik, Lucio Kowarick, Eduardo Marques, entre outros), porém apontando uma característica em comum: a "presença" do Estado regularizando e estendendo suas redes de serviço social mais básicos: educação, saúde e segurança. Trata-se, portanto, de uma trama social que se tece no tempo e no espaço e que é costurada pelas relações sociais, lutas, disputas, associações e pela relação com o Estado, na produção, implementação de suas políticas – e mesmo na resistência a elas[17].

---

[16] Para aprofundar a temática, além da dissertação de Camila Saraiva (2008), estudos de Eduardo Marques (2000-03; 2004), José de Souza Martins (1992; 2000; 2008), Raquel Rolnik (2010) e Tiaraju Pablo D'Andrea (2013) foram consultados.

[17] Ao apontar o duplo aspecto do Estado, produtivo também nas margens onde se faz presente de modo intermitente, Veena Das comenta que "Como entidade racional, ele está presente na estrutura de regras e regulamentos; costumes comunitários aparecem como válidos sob a sombra de tais regras e regulações. Mas suas qualidades mágicas são visíveis na misteriosa presença que alcança na vida da comunidade, mesmo nos momentos em que esta o desafia – como se a comunidade derivasse sua própria existência de uma particular leitura do Estado" (2004, p.230).

É nesta perspectiva que vale ressaltar que a Zona Norte da cidade de São Paulo se enquadra em tal quesito.

1.2.1 - O território: Freguesia/Brasilândia

O território que abrange os bairros Freguesia do Ó e Brasilândia localiza-se na região da Zona Norte, do "outro lado" do Rio Tietê, considerando a direção que dá acesso ao Centro da cidade de São Paulo. Juntos, os dois distritos formam a Subprefeitura Freguesia/Brasilândia. É uma das regiões mais populosas da zona Norte (com mais de 400 mil habitantes[18]). Em sua origem, o território, foi marcado pela presença de imigrantes nordestinos nas décadas de 1950 e 1960. A região também é conhecida por já ter abrigado em seu entorno o Hospital Psiquiátrico Pinel e outras casas de repouso psiquiátrico – assim chamadas pelos moradores da região. Vale ressaltar que na década de 1980 a Zona Norte era considerada um território marcado pela exclusão social. Mas não só: a região, e seu entorno, tem seu lugar na história e na cultura da cidade.

Fundado em 1580, o bairro da Freguesia do Ó é um dos mais antigos da cidade, e ainda conserva algum enlace com a paisagem urbana paulistana do século XIX. Era lá, no Largo da Matriz, que ficava a Paróquia Nossa Senhora do Ó, conhecida como "Igreja da Matriz", uma das primeiras igrejas de São Paulo. Foi de lá também que, em 1865, partiram as primeiras tropas que lutaram na Guerra do Paraguai, motivo pelo qual a região ganhou o monumento "Marco da Pedra", em 1934 – que foi removido da praça para restauração, mas curiosamente nunca retornou. Por essa razão, já nos anos 1990, quando a Prefeitura promoveu uma reforma no Largo, instalou um novo memorial simbólico. A igreja original pegou fogo em 1896 e outra foi construída em seu lugar, inaugurada em 1901.

Atualmente, o Largo da Matriz tornou-se ponto de encontro de muitos jovens aos finais de semana. É apenas uma praça que abriga alguns bares e restaurantes a sua volta, mas a maioria dos jovens – vindos de lá e de bairros próximos, como Brasilândia, Pirituba, Vila Nova Cachoeirinha etc. – se reúnem ali apenas para conversar, namorar, "matar o

[18] Segundo os dados demográficos dos distritos pertencentes às Subprefeituras da cidade de São Paulo em 2010 (dado mais recente, disponível no portal https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade com acesso em 13/01/2020), a região contava com uma população de 407.245 habitantes, em uma área de 31,50 Km², dos quais 264.198 habitantes distribuídos em 21,00 km² de área pertencentes a Brasilândia e 142.327 habitantes distribuídos em 10,50 km² pertencentes a Freguesia do Ó.

tempo". Lá também fica um dos poucos centros culturais da região, a Casa de Cultura Municipal da Freguesia do Ó - Salvador Ligabue.

Vale comentar que no desenrolar dos anos, em 1983, o bairro ficou eternizado na canção "Punk da Periferia" de Gilberto Gil, rememorando o cenário de surgimento do movimento punk rock na região na década de 1970[19].

Já a região da Brasilândia originou-se do desmembramento de sítios e chácaras de cana de açúcar em lotes residenciais na década de 1930, e recebeu a alcunha de "Vila Brasilândia". Ficou conhecida por ser o berço da escola de samba "Rosas de Ouro"[20] e por servir de cenário para alguns filmes, documentários, novelas, séries e programas de TV, além de consagrar no meio musical, nomes do rap e funk, como por exemplo: Negra Li e Jottapê[21]. Ali, e no entorno, há mais alguns pontos culturais, como a Casa de Cultura Municipal da Brasilândia, o CCJ – Centro Cultural da Juventude, as Fábricas de Cultura, os CEUs, que contam com atividades que envolvem e chamam a participação dos moradores da região, além de shows, festas, saraus de poesia, etc.

Hoje, a região conta um bom número de escolas, hospitais, postos de saúde, comércio, delegacia e policiamento nas ruas. O transporte público permite o deslocamento para várias áreas da cidade. É forte o sentimento de identidade por grande parte dos moradores. Mas cabe perguntar: e do ponto de vista da qualidade dos serviços oferecidos? São muitos os problemas locais: desde (i) carências no transporte público (com redução de linhas de ônibus ou poucos veículos circulando para o elevado número de moradores, contabilizando aí algumas horas no trânsito para deslocamentos na cidade. Além da demora na construção da linha do metrô, atualmente parada por falta de verba pública), (ii) na saúde (com filas de espera por atendimento médico via SUS) e (iii) no lazer (os Centros Culturais na região são pouco conhecidos e/ou frequentados, há poucas praças e não tem sequer um parque), até (iv) pontos de alagamento numa de suas avenidas principais, o que dificulta a locomoção em dias de chuva forte. Sem contar, que é

[19] Em 1978, surgia por ali, a primeira banda punk brasileira "Restos de Nada". A região entre os distritos da Freguesia do Ó e Limão ficou conhecida como o berço do movimento punk paulistano. Dali do entorno também saíram outras bandas influentes do movimento, como a "Inocentes", em 1981.

[20] A escola de samba "Rosas de Ouro", hoje uma importante escola do grupo especial do Carnaval de São Paulo, detentora de 7 títulos de campeã, foi fundada em 1971. Nos anos 80, mudou-se para a Freguesia do Ó e inaugurou sua Quadra, considerada uma das mais modernas da cidade. O espaço é muito frequentado.

[21] Em 2019, Negra Li gravou e lançou o clipe da música "Brasilândia", no qual faz uma homenagem, denúncia e crítica social ao bairro onde nasceu

recorrente andar pelas ruas e se deparar com buracos, problemas com saneamento – em algumas partes mais isoladas – e alto número de assaltos.

Esse é um território marcado por contradições: a Freguesia do Ó se estabeleceu como bairro de classe média, enquanto a Brasilândia carrega o status de periferia – inclusive sendo considerada uma das áreas mais violentas da cidade[22]. Essa cisão, talvez invisível na paisagem urbana, tem se mostrado enorme e bastante produtiva no que se refere aos termos que estruturam o discurso em relação ao que é uma boa escola e quais as características de um bom aluno. O que faz pensar: o que se pode dizer das escolas desta região? Como são os alunos? Como se constroem as relações sociais nas escolas destes bairros – considerando alunos, professores, equipe gestora, família, comunidade e entorno? Como se constroem as fronteiras simbólicas no interior dessa heterogeneidade? O que o direito à educação produz em modos de subjetivação para aqueles envolvidos em sua realização?

Saraiva (2008), sinaliza que a consolidação das periferias deve ser vista como um processo espaço-temporal que reverbera a (re) produção das relações de poder da sociedade em diversas escalas. Portanto, há que se considerar o espaço, o componente territorial, também como lugar de possibilidades, de campo para o (re)conhecimento do encontro desses fenômenos e seus efeitos no cotidiano, em especial no cotidiano escolar.

Estudos vêm indicando que, apesar de debates, reflexões e implementação de novos projetos, a escola ainda não consegue atingir o êxito esperado junto a todo seu alunado: cenas que remetem à reafirmação de estereótipos e preconceitos de toda ordem ainda ecoam e, muito embora haja árduos esforços por parte do corpo docente, os índices de alunos nas séries intermediárias e finais que ainda não adentraram ao mundo letrado é alto e continua a crescer. É pertinente observar que as condições de vida dos alunos têm certo peso nestes resultados, principalmente se considerarmos que alguns destes necessitam suportes que ultrapassam as possibilidades do espaço escolar. Desse modo,

[22] Em 2004, o jornal *Folha de São Paulo* publicou uma matéria na qual moradores da região, e de outras áreas de cidade, classificavam o território como uma "[...] das áreas mais pobres da capital paulista. Essa região foi citada pelos paulistanos ouvidos pelo Datafolha entre as três mais feias, mais pobres, mais violentas e de nome mais feio. Nessa última "categoria", é a campeã, à frente do Capão Redondo/Jardim Ângela (zona sul), seu principal "concorrente" nesse ranking às avessas de pior lugar da cidade". Em 2016, a *Revista Exame*, publicou uma matéria que colocava a região no *ranking* dos bairros "de São Paulo com taxas de homicídios intoleráveis, onde as taxas de violência são consideradas endêmicas, segundo a OMS". Em dezembro de 2019, o *Folha Noroeste*, destacou a região em 8º lugar na cidade com mais denúncias de *pancadões* (bailes funk), segundo a Polícia Militar, o que contribui para o estigma da violência.

refletir sobre a escola enquanto instituição, mas olhando também para a sua articulação com a trajetória escolar de seus alunos (combinada as trajetórias familiares) e da trama do espaço urbano permitirá compreender – do ponto de vista sociológico – aspectos da tensão oriunda da reprodução social e dos dilemas à efetivação de direitos formalmente assegurados pelo Estado.

1.3 – A noção de cotidiano escolar e sua produtividade analítica

No campo da sociologia, os estudos da vida cotidiana permitem reconfigurar os problemas sociais a partir das vivências do cotidiano, esta temporalidade inaugurada na passagem do século XIX ao XX, pois é no cotidiano que se percebem as contradições e conflitos do mundo moderno vivenciados no agora, de forma mais visível e palpável. José de Souza Martins (1998) ressalta que "é no pequeno mundo de todos os dias que está também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil" (p. 2), mas é também o lugar onde se vislumbram os efeitos da reprodução social. Fundamentado em Henri Lefebvre, Martins afirma o cotidiano como lugar, ao mesmo tempo, tanto da reprodução social como a reprodução ampliada das contradições sociais – razão pela qual a História produz aberturas para a diferença, para os possíveis.

É também, em grande medida, no tempo e espaço do cotidiano que François Dubet desenvolve sua sociologia da experiência. Dubet afirma que se trata de uma noção ambígua: de um lado evoca a maneira de sentir mais particular, uma subjetividade pessoal – ainda que essa representação do *vivido* seja também ambivalente; de outro, essa experiência pode ser concebida numa chave de consciência individual coletiva da sociedade[23]. A essa representação emocional, soma-se uma segunda significação: a experiência é uma forma de construir o real, *experimentar* formas de construção da

[23] Dubet ressalta a ambiguidade da noção de experiência evocando dois fenômenos contraditórios, mas fundamentais. "Num primeiro sentido a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o ator deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjetividade pessoal [...]. Por outro lado, a experiência pode ser concebida como a recobertura da consciência individual pela sociedade, como esse "transe" original do social de que Durkheim e Weber falavam, no qual o indivíduo esquece seu Ego para se fundir numa emoção comum, a do "grande ser" que é então apenas a sociedade sentida como uma emoção [...]. A esta representação emocional da experiência justapõe-se uma segunda significação: a experiência é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o 'verificar', de o 'experimentar'"(DUBET, 1996, p. 94-95).

realidade. Nessa perspectiva, a experiência social é "uma atividade que estrutura o caráter fluido da 'vida'" (Dubet, 1996) e é, portanto, socialmente construída.

Assim, ao falar em uma sociologia da experiência, Dubet pretende conferir visibilidade ao fato de que os processos de desinstitucionalização têm como efeito uma maior implicação do indivíduo na atribuição de sentidos à sua trajetória: uma vez que a desinstitucionalização põe em xeque também os papéis sociais que sustentavam os sentidos da ação e as relações sociais no cotidiano, o indivíduo se vê confrontado pela necessidade de forjar significados capazes de suturar as contradições e paradoxos antes recobertos pelas regras e ritos institucionais. Tais significados são, porém, cambiantes, daí a necessidade de realizar um trabalho de pesquisa que leve em conta não apenas a fala dos sujeitos, mas sua trajetória e o contexto social no qual ela se desenrola.

Ora, o cotidiano escolar também se configura nessa chave, pois se apresenta atravessado pelas tensões, acordos e desacordos da sociedade que o abriga, estabelecendo experiências cotidianas que se articulam de modo complexo e imprevisível, dentro e fora da escola e implicam os sujeitos (atores sociais, na perspectiva de Dubet) em um intenso trabalho de produção de sentidos ao vivido.

Inês Oliveira e Paulo Sgarbi (2008) afirmam que ao considerar as vivências do cotidiano escolar configuramos a escola como *espaço vivo* e definimos possibilidades de compreensão tanto da dinâmica dos processos educativos e sociais quanto das dinâmicas afetivas e mais particulares desenhadas nas experiências de seus sujeitos.

> [...] os estudos do cotidiano escolar, fundamentados nas reflexões advindas dos estudos mais gerais da vida cotidiana, desempenham importante papel enquanto possibilidade de compreensão da dinâmica dos processos educativos, na medida em que permitem acessar instâncias e processos complexos da realidade social/escolar não captáveis de outro modo. Isso, porque, para esses estudos, além dos conteúdos escolares, muitas outras dimensões da existência dos sujeitos sociais precisam ser consideradas nos estudos sobre a escola. [...] diferentes sujeitos de conhecimentos, de desejos, de crenças e convicções, de idéias vivem plenamente, aprendendo e ensinando conteúdos [...], mas não só isso. Também aprendem saberes não ensinados que circulam no *espaço tempo* escolar. Fazem amigos e escolhas pessoais, políticas e profissionais, amam e são amados, choram, riem, se divertem, sofrem, etc., imersos numa realidade social que os transcende e que, ao mesmo tempo, é por eles criada cotidianamente, impossível de ser reduzida às normas e aos modelos que as explicam formalmente (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p.91-92).

Retomando a bagagem histórica da instituição escolar e considerando os sujeitos que adentram esse espaço é possível observar um movimento real para o estabelecimento efetivo da escola como um lugar que garanta o acesso, a permanência e a educação de todos, mas é também um espaço que se apresenta como um sistema complexo, influenciado por tudo o que acontece na sociedade: violência, preconceito, exclusão, desigualdade, discriminação etc. Assim, os efeitos dessas desigualdades sociais se impõem sobre os rendimentos e trajetórias escolares dos estudantes no cotidiano escolar. O contexto atual permite pensar que nos deparamos com mais uma manifestação de uma reiterada "crise da escola". A ideia de instituição escolar parece entrar em colapso. Evidenciam-se os processos escolares e os mecanismos de diferenciação internos, porém esses efeitos ultrapassam a questão da exclusão social e da reprodução das desigualdades. Esses efeitos produzem modos de existência particulares, criando e recriando na escola – seja direta ou indiretamente – processos que dificultam o reconhecimento social, e para além disso, acabam por *recriar a escola, à distância dos valores e princípios que historicamente a produziram*. Dubet afirma que

> A análise do papel da escola nos mecanismos da exclusão escolar implica isolar, evidentemente de maneira teórica e abstrata, os mecanismos e os fatores pelos quais a escola "acrescenta", alia fatores de desigualdade e de exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais. Trata-se dos diversos "efeitos" escolares que remetem à própria ação da escola. Pode-se sensatamente pensar que, se a soma desses "efeitos" não constitui nem a única nem a principal causa da desigualdade e da exclusão, representa, entretanto, um papel que não pode ser negligenciado (DUBET, 2003, p. 35).

Esses mecanismos de diferenciação cotidianos são constructos sociais e se traduzem em formas de integração marginais no que tange às questões que circundam a relação entre *igualdade* e *desigualdade.* Então, a escola não reproduz ou recria cegamente essas distâncias:

> A escola cria suas próprias desigualdades, a economia cria suas próprias desigualdades, a cultura cria suas desigualdades, a política cria suas desigualdades... as desigualdades de cada um desses domínios podem e precisam ser combatidas. Mas há desigualdades e injustiças novas quando as desigualdades produzidas por uma esfera de justiça provocam automaticamente desigualdades em outra esfera. Assim, desigualdades de renda causam desigualdades na esfera da escola, da cultura, da política, da saúde e também da beleza... (DUBET, 2004, p. 549-550).

Como aponta Graziela Dantas Graciani (2015), considerando os caminhos percorridos em termos de educação no Brasil, é relevante sublinhar que a escola concentra em si bem mais que aspectos, práticas e funções didático-pedagógicas: há, ainda, todo um conjunto de demandas de ordem social impossíveis de ignorar.

> A trajetória histórica da escolarização no Brasil, por si só é suficiente para demonstrar que a extensão do direito a educação tem sido gradual e progressiva, dado o entendimento que este é um direito fundamental da pessoa humana e que ninguém deve ser dele excluído (GRACIANI, 2015, p.78).

Com isso temos um evidente paradoxo, uma vez que a escola parece operar sob duas vertentes: de um lado há um conjunto de demandas do corpo docente por melhores condições de trabalho, expectativa de quadros de maior disciplinamento e respeito dos alunos, por outro, há um cenário de esgarçamento social que imprime condições de sociabilidade precárias, perversas e informa julgamentos professorais. Ainda assim, a escola é a instituição que confere a um grande número de crianças e adolescentes sua relação afetiva mais estável: confere condições de sociabilidade e introduz alguma expectativa com relação ao acesso ao mercado de trabalho (ainda que isso não necessariamente signifique uma identidade profissional ou o acesso ao ensino superior) e um futuro mais estável. Então como pensar a produção de justiça num espaço que se encarrega de retroalimentar – deliberadamente ou não – a produção de "sujeitos invisíveis"?

Dubet afirma que a escola moderna, disseminada pela via da constituição de sistemas de ensino, não pode garantir uma oferta homogênea de escolarização e, portanto, não logra produzir sempre o mesmo desempenho ou eficácia. A própria estrutura escolar se apresenta numa lógica de diferenciação:

> Entre as conseqüências diretas da massificação escolar, é preciso considerar o conjunto dos mecanismos de diferenciação interna que estrutura o sistema. A oferta escolar não é homogênea e nem produz sempre o mesmo desempenho; não tem sempre a mesma eficácia. O primeiro mecanismo de diferenciação é o desenvolvimento de percursos construídos muito mais de acordo com os critérios de desempenho que segundo escolhas de orientação verdadeira e com os "gostos" dos alunos. De maneira relativamente precoce, este jogo inscreve os alunos em percursos escolares de desempenho desigual e, ao longo dos cursos, as diferenças aumentam. [...] Numa escola de massa cada vez mais complexa e cada vez menos legível, esse mecanismo de tratamento e de aprofundamento das distâncias é reforçado por todos os processos implícitos que organizam o

> "mercado" escola. [...] No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados (DUBET, 2004, p. 35-36).

A realidade da escola francesa obviamente não é a mesma do contexto brasileiro. O quadro social e político do Brasil apresenta desigualdades em vários níveis e instâncias. No entanto, é possível aproximar essas duas realidades dando conta da questão da *geografia social da escola*. Dubet ressalta que o espaço escolar se transformou com a questão dos problemas sociais nos bairros "difíceis" e com a chegada dos "alunos difíceis". No Brasil, em especial destacando a cidade de São Paulo, podemos ver claramente as barreiras e tensões que se impõem à escolarização em bairros periféricos e como o cotidiano escolar fica atravessado por esses fenômenos após a massificação escolar dos anos 1980 e 1990.

A universalização do ensino básico se orienta pela bandeira da igualdade, pelo menos no que tange às oportunidades de acesso à escola e, de alguma forma, se realiza em termos de *igualdades de oportunidades*, parte da lógica: se todos acessam a escola, logo a igualdade de oportunidades está assegurada. No entanto, essa igualdade de oportunidades encontra seus limites no aprofundamento das desigualdades sociais.

O reconhecimento dos limites das políticas universais para a garantia da igualdade de oportunidades abriu espaço para políticas de ação afirmativa, que intentam corrigir algumas distorções criadas pela própria política pública e se constituem no quadro de luta contra as discriminações, a partir do princípio da justiça social. A onda de medidas dedicadas à igualdade de oportunidades prevê ao menos três coisas: (i) sancionar os limites e as debilidades do modelo de igualdade de posições; (ii) induzir transformações nas representações sociais – com o surgimento de atores sociais outrora invisíveis e silenciosos – desenhando um outro "contrato social"; (iii) propor a equidade de oportunidades e o acesso aos jogos de poder (Dubet, 2012). De modo que o peso das heranças culturais e das posições já não influenciaria diretamente os sujeitos, estabelecendo, assim, a produção de desigualdades mais justas.

Porém, há que se considerar os limites e efeitos desse movimento. As narrativas são produzidas como verdades, organizando dessa forma certo regime de visibilidades,

no qual os indivíduos são distribuídos ao longo de um continuum que vai do visível ao invisível. De modo que há todo um conjunto de enunciados circundando os sujeitos.

Esse conjunto de enunciados, as diferentes normas e padrões de classificação se vêem traduzidos em diferentes noções de uma moral do estado (Fassin, 2004) que não é única e se operacionaliza no efeito contingente de como os agentes escolares agenciam essa multiplicidade discursiva. Entre os muros da escola essas crianças e adolescentes são apenas alunos, mas na prática também são vistos como moradores da periferia, são lidos como perigosos ou vítimas. Os muros escolares são porosos e fazem cair a ilusão de que as desigualdades e diferenças ficam do portão para fora.

Esses problemas e esses efeitos não são exclusivos à escola ou ao sistema escolar, tomado em si mesmo. Mas importa pensar a escola a partir de seu cotidiano para buscar compreender como e em que medida os efeitos do Estado se (re) arranjam e se (re) produzem operacionalizando direitos e traduzindo-os em experiências desiguais.

1.4 – Abordagem metodológica

Conforme referido, a intenção dessa pesquisa é compreender como se articula a "presença" do Estado – delimitado às suas ações ligadas a escolarização básica formal de crianças e jovens – aos processos de subjetivação constituídos no cotidiano escolar, considerando relações sociais, experiências e expectativas daqueles envolvidos em sua realização. A questão norteadora desta pesquisa é verificar como a instituição garantidora do direito à educação – do ponto de vista formal e legal, pautada por princípios de igualdade, universalidade e impessoalidade – resulta em processos de marginalização e invisibilização de parcelas da população, em especial as classes populares.

Esse trabalho propõe pensar a partir do olhar e da escuta de um conjunto de experiências escolares de sujeitos pertencentes às classes populares (tanto "herdeiros" quanto recém-chegados[24], estes últimos podendo ser considerados como beneficiários dos processos de transformação social vividos nos últimos quinze anos, por vezes identificados como integrantes da "nova classe média" ou da "classe C"[25]), e de suas

---

[24] Referente à constituição das classes populares, sobretudo resultantes dos processos de migração/imigração.

[25] Para uma discussão sobre os significados sociológicos da visibilidade dessas parcelas da população, ver Jessé de Souza (*Os batalhadores brasileiros:* nova classe média ou nova classe trabalhadora? 2ª ed. ver. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012) e o volume organizado por Dawid Bartelt (*A "nova classe média" no Brasil como conceito e projeto político*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013). Autores igualmente importantes neste campo de debates são Márcio Pochmann, Marcelo Neri e André Singer.

famílias, inseridos num bairro – aqui considerado como periferia consolidada (Saraiva, 2008) – na Zona Norte do município de São Paulo, produzindo, a partir da análise dos "documentos" da escola (modos por meio dos quais os agentes escolares "traduzem" as práticas dos estudantes em linguagem estatal)[26], uma tipologia a partir das trajetórias escolares. A intenção deste recorte é conectar direito à cidade e o direito à educação, considerando hoje os ritos da democracia formal e da cidadania como experiência e contribuir para o debate em torno das relações entre o funcionamento mais geral da sociedade e os processos sociais, sobretudo as injustiças, que habitam o espaço escolar.

A principal categoria sociológica com a qual trabalhamos se refere à noção de *experiência* (*experiências escolares*) de Dubet. Como aponta Anne Marie Wautier (2003), na atualidade "a focalização dos problemas sociais se desloca da fábrica para a cidade, da dominação econômica para outras formas de desigualdades, da integração à produção para uma participação social mais ampla" (p. 178), e, desse modo, a noção de *experiência* permite dar um sentido mais amplo às práticas sociais[27].

1.5 –Descrição das etapas da pesquisa e análise dos dados

A pesquisa é de caráter qualitativo e foi realizada a partir da coleta de dados em campo (observações, questionário-entrevistas e grupos de conversa), resultando na produção de uma tipologia dos modos pelos quais a escola reitera a escrita estatal, "traduzindo" as tensões no cotidiano escolar em notas, punições, pareceres, diagnósticos, vivências. As tipologias foram resultantes também da análise das trajetórias escolares, considerando sua articulação com as trajetórias familiares dos alunos ouvidos, procurando, neste movimento, levar analiticamente em conta a dimensão espacial e temporal relativa às dinâmicas urbanas envolvendo o bairro, o aluno (a família) e a escola.

A pesquisa utilizou-se do o método de observação participante[28] focado em registros de campo, no qual as observações oriundas do cotidiano das escolas, os grupos

---

[26] Das (2004).

[27] Resgatando a *sociologia da experiência* (Dubet), Wautier ressalta que a experiência social "aparece como uma maneira de construir o mundo, ao mesmo tempo subjetiva (é uma 'representação' do mundo vivido, individual e coletiva) e cognitiva (é uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem)" (2003, p.181).

[28] Uma pesquisa qualitativa considera como foco de estudo o processo vivenciado pelos sujeitos, considerando suas experiências enquanto imersos em seu cotidiano analítico. Com a observação participante, o pesquisador se insere no grupo observado, interagindo com os sujeitos, tentando partilhar o seu cotidiano a fim de melhor compreender o *que é estar ali*. Lícia Valladares (2007), diz que a "observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando

de conversa e os questionário-entrevistas tiveram o intuito de acessar informações sobre as pessoas e seus contextos sociais e produzir textos a partir de suas perspectivas e percepções (Pfaff, 2010).

Inicialmente, pretendia-se realizar entrevistas com alunos concluintes do Ensino Fundamental em duas escolas (ambas das redes públicas, sendo uma municipal e outra estadual). No entanto, questões de ordem burocrática, prática e pessoais impediram tal procedimento. A ideia inicial era vivenciar o cotidiano escolar nessas duas escolas da rede pública para fins de comparações.

Após algumas negativas, consegui autorização para realizar a pesquisa em duas escolas consideradas "boas no bairro". Ambas as escolas estão localizadas na Zona Norte da cidade de São Paulo, nos limites que abarcam os distritos Brasilândia e Freguesia do Ó. Vale ressaltar que a escolha por duas escolas de redes distintas se deve ao fato de suas diferenças institucionais (que serão mais bem exploradas no segundo capítulo). As redes têm suas particularidades e a hipótese inicial era conferir como essas distâncias e diferenças seriam lidas no cotidiano escolar.

Toda pesquisa de campo enfrenta possíveis dificuldades, sobretudo em escolas. Avaliações, pressuposições, estatísticas e outras ferramentas comparativas, assim como experiências com outros pesquisadores, produzem na escola e seus atores certo receio, principalmente em relação à exposição e ao peso de algumas críticas por parte de pesquisadores. Desse modo, é necessário criar um ambiente favorável para os envolvidos no campo investigado. Assim, com avanço do trabalho de campo na "escola A" (da rede municipal), a primeira a ser visitada, ficou evidente que ouvir os alunos com o formato característico de entrevista (com o roteiro pré-guiado, gravação e transcrição de respostas) seria inviável. As alunas e alunos não se sentiram à vontade em participar dessa experiência "tão formal"; sendo assim, ampliei as possibilidades considerando nossas *conversas informais* (destaco aqui toda a rede de diálogo construída com esses jovens, seja nas salas de aula ou nos corredores da escola) e *grupos de conversa* (metodologia similar ao grupo focal, onde nos reunimos para nos debruçar sobre as questões pertinentes a pesquisa) e a aplicação de *questionários* (respondidos na própria escola em aulas vagas ou concedidas pelos professores) – o que estou chamando aqui de "questionário–

---

perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa (Whyte, p. 303). As entrevistas formais são muitas vezes desnecessárias (Whyte, p. 304), devendo a coleta de informações não se restringir a isso. Com o tempo os dados podem vir ao pesquisador sem que ele faça qualquer esforço para obtê-los" (p.154).

entrevista" (ver Anexo B). Apesar da nova metodologia adotada, permaneceu o compromisso ético de assegurar o anonimato dos jovens ouvidos, bem como qualquer informação que pudesse identificá-los.

Para além da definição da observação de turmas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental II (6ª e 9º anos), os alunos e alunas foram escolhidos considerando a heterogeneidade e boa recepção das crianças e adolescentes interessados em participar dessa amostra, assim abrangendo a possibilidade de ouvir mais experiências e desse modo compreender e aproximar de forma mais clara as similaridades de suas trajetórias.

Os dados levantados foram catalogados e organizados em categorias para análise. A análise dos dados foi realizada de maneira indutiva, por meio de um plano de trabalho maleável que permitia revisão quanto à própria coleta, aos instrumentos de análise e aos aportes teóricos (fundamentados nas abordagens de François Dubet, Didier Fassin e Veena Das e Deborah Poole).

No capítulo a seguir, apresentamos um panorama das duas redes aqui trabalhadas (Estadual e Municipal), destacando suas particularidades, semelhanças e diferenças no processo de consolidação da educação básica na cidade de São Paulo.

CAPÍTULO 2: REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE DE SÃO PAULO

No capítulo anterior apresentamos uma leitura da escola a partir de uma antropologia do estado, articulando a discussão a noção de cotidiano escolar e sua produtividade analítica. Neste capítulo pretendemos trazer breves elementos contextuais para a compreensão do que foi encontrado na pesquisa, apresentando as linhas gerais da trajetória de cada uma das redes, municipal e estadual, de modo a evidenciar suas particularidades e semelhanças.

Iniciamos por um breve contexto histórico do processo de consolidação da educação pública no estado e na cidade de São Paulo, a partir da consulta de publicações oficiais e estudos de autores como José Mário Pires Azanha (1991; 2004), Marília Sposito (1992), Rosa Fátima de Souza (2006), Ivanir Abreu (2007) e Dalva Franco (2014).

No começo de sua história, logo após a Proclamação da República, em 1889, a educação no estado de São Paulo era administrada por um órgão pertencente a Secretaria de Interior. O ensino era para poucos, como ressalta Abreu (2007),

> As escolas da Primeira República representavam, na vida dos estudantes, momentos de instrução intelectualista e verbalista. Eram em pouco número, e por isso somente privilegiados tinham direito a esse serviço público (p.44).

Com o início do século XX, o contexto histórico e político do país fomentava mudanças econômicas e o estouro da Revolução de 1932 transformou o estado, firmando perante a nação seu compromisso com a modernidade e o desenvolvimento. A educação ganhou novos contornos e sentidos, passando a ser lida como fator determinante para o progresso.

Na década de 1920-1930, a luta pela escola pública para todos, pautada em ideais de igualdade, levou ao movimento da Escola Nova[29] e, em São Paulo, o processo de

[29]O movimento da Escola Nova promoveu reviravoltas no sistema educacional do século XX, trazendo novas abordagens e concepção pedagógica. Ganhou impulso com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932, e teve líderes como os educadores Anísio Teixeira, na Bahia e Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, em São Paulo.

estruturação do sistema educacional ganhou espaço. Em 1931, com a publicação do Decreto nº 4.917, de 3 de março, foi criada a Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública (que em 1947 passa a chamar-se apenas Secretaria da Educação). Em 1933, Fernando de Azevedo, então Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, cria o Código da Educação, Decreto nº 5.884, de 21 de abril, que dispõe sobre a estrutura do ensino, seu atendimento e suas diretrizes. E, em 1934, o então governador do Estado de São Paulo, Armando Salles de Oliveira, funda a Universidade de São Paulo (USP) como uma das várias medidas que colocariam o estado à frente do papel que, imaginava-se, deveria ocupar na construção de um país industrializado e moderno.

Na década de 1940-1950, começam as primeiras discussões acerca da criação de uma lei de diretrizes e bases para a educação básica, que poderiam estruturar um currículo, dividido em áreas de conhecimento, aliado a preocupação em garantir a formação em nível superior dos professores. Até então, a responsabilidade legal da oferta e manutenção da educação em São Paulo, era do estado. Essa situação foi se modificando com o passar dos anos.

Nesse período, em meio a um contexto de industrialização e crescimento econômico e populacional, São Paulo se dividiu em centro e periferia, se transformando em uma metrópole que revelava em seu contexto urbano as contradições entre a riqueza e pobreza. Nesse período, as escolas e matrículas na rede estadual se tornaram insuficientes para atender a todos. Para sanar os problemas de atendimento à crescente demanda, estado e municípios firmaram convênios de cooperação por meio do Decreto-Lei Federal nº 4.958 de 1942, que instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário[30].

Azanha (1991) ressalta que, à época, Anísio Teixeira já defendia uma ideia de municipalização do ensino primário, entendendo que uma reordenação das responsabilidades seria suficiente para a consolidação da democratização do acesso à escola e entendendo que esta "ofereceria vantagens de ordem administrativa, social e pedagógica" (p. 61). Mas, como argumenta Azanha, essa ideia de municipalização não

[30] Foram três os convênios firmados: o primeiro em 1943, o segundo em 1949 e o terceiro em 1954. Ao Estado sempre coube a responsabilidade administrativa, a manutenção da escola e a formação do quadro de professores; e aos Municípios a construção dos prédios escolares. “O primeiro convênio reduziu-se a construção de três novas unidades [...], o segundo [...] notabilizou-se pela produção de 52 edifícios no espaço de cinco anos, [...] e o último convênio, derradeiro, construiu pouco mais de 15 unidades. Nos estudos referentes aos convênios escolares, reduz-se os três acordos ao 2º Convênio, dado o alcance que obteve em relação aos demais” (ABREU, 2007, p. 64).

garante a democratização; pode até mesmo "ser oportunidade de exercício de formas mais duras de coerção sobre o processo educativo e sobre o magistério" (p. 62-63). No entanto, naquele contexto, as escolas, resultantes do convênio escolar, vieram para atender aos bairros mais periféricos e dão corpo aos primeiros sinais de um estado modernizado, recém-saído da ditadura da Era Vargas.

Em termos legais, a educação prevalece como dever do estado, tornando-se o ensino primário público, obrigatório e gratuito para todos na Constituição Federal de 1946[31]. Décadas mais tarde, na Constituição Federal de 1967, o Artigo 168, assegura a educação como direito de todos, com igualdade de oportunidades, inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade humana e traz a responsabilidade da União, dos Estados e Municípios na efetivação desse direito (Artigo 169).

Na Constituição atualmente vigente, Constituição Federal de 1988, os princípios são mantidos e reforçados no Artigo 208, que dispõe sobre os deveres do Estado com a garantia da oferta da educação básica, obrigatória e gratuita, a crianças e adolescentes dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e a todos que não tiveram acesso a ela na idade própria. Enfatiza no parágrafo primeiro que o "acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (BRASIL, 1988) e versa nos próximos artigos a compreensão de educação básica, dividida em três etapas da escolarização: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No Artigo 211 ressalta que a organização e administração dessas etapas da escolarização se dará em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios. À União cabe a função redistributiva do financiamento das instituições de ensino público, de "forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios" (BRASIL, 1988). Enquanto aos Estados e Municípios cabe:

> § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).
> § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). (BRASIL, 1988).

[31] Ver Artigos 166, 167 e 168 da Seção VI, Capítulo II.

Assim, na cidade de São Paulo, a etapa do Ensino Fundamental, separada entre Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano) da educação básica (e pública) é oferecida através das duas redes: rede estadual e rede municipal. Embora o contexto da oferta seja o mesmo, as duas têm suas particularidades e diferenças.

A Rede Estadual

Concepção pedagógica: Currículo Oficial

Na década de 1960-1970, com a criação da Lei Estadual nº 9.865, de outubro de 1967, que reestruturou o Conselho Estadual de Educação, discussões acerca da concepção da escola levaram a um novo planejamento educacional em São Paulo. Azanha (2004) sinaliza que os trabalhos desenvolvidos pela Secretaria da Educação no governo de Abreu Sodré (1967-1971) trataram de criar um conjunto de providências para reformular todo o sistema do ensino primário, secundário e normal (que hoje correspondem ao Ensino Fundamental e Médio), no sentido de desenhar um Plano Estadual de Educação.

> O conjunto das providências tomadas em 1967 e consolidadas e ampliadas em 1968 e 1969 — todas elas coerentemente assentadas em concepção democrática da educação — demonstram que se está empreendendo, neste Governo, ação firmemente orientada e planejada em matéria de educação. Assim, em São Paulo, pela primeira vez em algumas décadas, definiu-se, e deu-se início à execução de uma política educacional de âmbito geral (AZANHA, 2004, p.352).

Conforme a análise de Azanha, portanto, no final da década de 1960 todas as ideias e diretrizes estavam voltadas para a elaboração de um plano de educação que orientasse a ação do governo no sentido de um sistema de ensino democratizado. Essas discussões acabaram se desdobrando na publicação da Lei nº 5.692, de agosto de 1971, que versa sobre a necessidade dos Estados brasileiros formularem propostas curriculares para orientar as escolas de seus territórios.

Na década de 1980-1990, o governo de São Paulo tratou de produzir projetos visando cumprir seu compromisso com a democratização do ensino. Em 1983, publica o Decreto Nº 21.833, de 21 de dezembro, que implementa o Ciclo Básico e dá início ao processo de reorganização do Ensino de 1º Grau, com o objetivo de ampliar e democratizar a oferta e a qualidade do ensino nas etapas iniciais da escolarização.

> Do ponto de vista político, o projeto visava diminuir a seletividade escolar, cumprindo o compromisso do governo de São Paulo com a democratização do ensino e, da perspectiva pedagógica, trazia significativas transformações para a prática da alfabetização nas séries iniciais (SOUZA, 2006, p. 205).

A partir de 1985, a Secretaria, por intermédio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Cenp, inicia a elaboração de um conjunto de propostas curriculares para todos os componentes, contemplando sugestões de novas abordagens metodológicas para as diferentes áreas do conhecimento (Souza, 2006). As propostas curriculares, por componente e área de conhecimento, foram distribuídas em forma de fascículos para a rede em 1988[32].

Em 1996, no âmbito nacional, é publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 e em São Paulo inicia-se o processo de municipalização do Ensino Fundamental, ano em que 46 municípios assumem a administração das primeiras séries da educação básica, em parceria com o Estado[33]. Com essa nova parceria estado-município, foram elaboradas outras propostas curriculares, bem como materiais de orientações didáticas, metodológicas e pedagógicas. Também nesse período, a Secretaria da Educação Básica (SEB), deu início a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, que foram incorporados ao currículo do Estado.

Atualmente, a rede estadual oferece a educação escolar em três modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico. O Ensino Fundamental na rede estadual é dividido em dois ciclos: Anos Iniciais, que corresponde às classes do 1º ao 5º ano, e os Anos Finais, do 6º ao 9º ano. Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE), apenas no Ensino Fundamental há cerca de dois milhões de estudantes matriculados nas escolas estaduais paulistas. A rede conta com um Currículo Oficial do Estado, que tem passado por algumas reconfigurações nos últimos

---

[32] "[...] com exceção da proposta de História que provocou grande celeuma, motivando a elaboração de várias versões preliminares até chegar à proposta definitiva em 1992" (SOUZA, 2006, 206).

[33] Até o processo efetivo de municipalização em 1996, era responsabilidade única do Estado a administração e oferta do ensino fundamental, aos Municípios ficava a responsabilidade pela administração e oferta da educação infantil. Hoje cabe a Secretaria Municipal de Educação a administração de escolas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - em seus dois ciclos.

anos, muito embora se mantenha a gestão nas mãos de um mesmo partido (PSDB) há 25 anos[34].

Vale destacar que, a partir dos anos 2000, novas propostas surgem no âmbito federal e a concepção educacional adotada pelo Estado de São Paulo vai se modificando. Em 2006, um projeto de Lei Federal institui o Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória iniciada aos 6 anos[35]. Em seus estudos acerca desse tema, Lisete Arelaro, Márcia Jacomini e Sylvie Klein (2011), sinalizam que, na esfera nacional, houve uma ampliação de matrículas nessa modalidade a partir de 2007, o que não aconteceu em São Paulo, que em 2009 tinha pouco mais de 25% de matrículas no ensino fundamental de nove anos, implicando na perda de um ano de escolarização para milhares de crianças.

> [...] há, nacionalmente, uma ampliação das matrículas no ensino fundamental com duração de nove anos (rede pública), tornando-se equivalente ao de oito anos em 2008 e maioria em 2009. O mesmo não ocorre no Estado de São Paulo, que, em 2009, tinha apenas 26,4%das matrículas no ensino fundamental de nove anos, apresentando pequeno aumento – cerca de 200 mil alunos – nas matrículas totais, considerado o período de 2004 a 2009. Diante disso, pode-se dizer que a política adotada pelos governos do estado e do município de São Paulo implicou a perda de um ano de escolarização para as crianças que ingressaram aos 6 anos no ensino fundamental de oito anos, já que elas deixaram de frequentar um ano na educação infantil e não tiveram a duração do seu curso de ensino fundamental ampliada (ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011, p. 42).

A implementação dessa lei suscitou intensos debates acerca da saída da educação infantil e da entrada precoce das crianças no ensino fundamental e, conforme foi crescendo o número de matrículas, novos projetos foram sendo considerados e novos materiais produzidos. Em 2008, no governo de José Serra, a SEE, lançou o programa *Ler e Escrever* para os Anos Iniciais do Fundamental e passa a compor o Currículo Oficial do

---

[34] O PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) está na administração do governo do estado de São Paulo desde 1995. Foram dois mandatos de Mário Covas (1995-1999 e 1999-2001), um mandato de José Serra (2007-2010) e quatro mandatos de Geraldo Alckmin (2001-2003; 2003-2006; 2011-2015 e 2015-2018). Atualmente estamos na gestão de João Dória (2019-).

[35] O Ensino Fundamental de novos anos, proposta do MEC, parte do princípio de "assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. [...] A intenção é fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos. A ampliação do ensino fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005" (Portal MEC, dados abertos). A proposta foi implementada, pela Lei nº 11.274, em fevereiro de 2006, "dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade" (texto da referida Lei).

Estado na escolarização das crianças pequenas. O *Programa Ler e Escrever* foca na alfabetização e letramento das crianças nos anos iniciais da escolarização. É um material voltado para as crianças, concebido em um livro de atividades e projetos, e para os professores, serve com um guia orientador de atividades e projetos que estimulem a aprendizagem e apreensão da leitura e escrita de forma lúdica.

Ainda na gestão Serra, é lançado o *São Paulo Faz Escola* para os Anos Finais do Fundamental e Ensino Médio[36]. Na gestão de Geraldo Alckmin, em 2011, a SEE lançou o *Programa Educação - compromisso com São Paulo* com o objetivo de "estabelecer um pacto com a sociedade em prol da educação" (documento da SEE, 2011). O programa tinha como principais metas entrar no rol dos 25 melhores sistemas educacionais do mundo e elevar a profissão docente a uma das 10 mais desejadas no Estado. O programa foi elaborado por educadores e funcionários da rede e está estruturado em cinco pilares com foco na qualidade da educação: (i) *Valorização do capital humano*: que previa a contratação de mais docentes e a proposta de uma política salarial inédita; (ii) *Gestão pedagógica*: voltado para a criação de novos programas com foco na qualidade do ensino como, por exemplo, o "Currículo Oficial do Estado", além da criação da Escola Virtual de Programas Educacionais (EVESP); (iii) *Educação integral*[37]: voltado a lançar um novo modelo de escola de tempo integral, com um projeto de educação integral do estudante, e um novo olhar para a carreira no magistério, em regime de dedicação exclusiva; (iv) *Gestão organizacional e financeira:* com foco no desenvolvimento e fomento da educação, e, investimento em transporte, merenda e estrutura; e (v) *Mobilização da sociedade*: na perspectiva de envolver escola e família e instigar o engajamento da sociedade na busca e garantia de uma educação de qualidade.

Ainda na gestão de Alckmin, em 2015, o Estado de São Paulo iniciou um processo de reorganização escolar, com a justificativa da necessidade de ampliação da qualidade de ensino oferecido: a reorganização por ciclos de aprendizagem, que pressupunha uma

---

[36] O material do *Programa São Paulo faz Escola* é voltado para os alunos das séries finais do Fundamental e do Ensino Médio. É composto por apostilas de atividades e materiais de apoio para o professor e os alunos por área/disciplina de conhecimento. Esses programas foram pensados para unificar o currículo oficial nas diferentes escolas da rede.

[37] "Esse pilar tem como objetivo lançar as bases de um novo modelo de escola e uma nova carreira do magistério. Foi lançado o novo modelo de Escola de Tempo Integral, com uma proposta inovadora que foca na formação de jovens protagonistas. Nesse modelo, os professores atuam em regime de dedicação exclusiva e, para isso, recebem gratificação de 75% sobre o salário base. Outras ações que garantem jornada ampliada de estudos também estão em andamento, como o Vence e os Centros de Línguas" (Portal SEE acerca do Programa Compromisso com a Escola, acesso em 2020).

escola para cada etapa da escolarização: uma para os estudantes de 1º ao 5º ano (Fundamental I), outra para os estudantes do 6º ao 9º ano (Fundamental II) e uma terceira para os estudantes do Ensino Médio. Como destaca Eduardo Girotto (2016), tal proposta de reorganização não teve nem tempo de ser discutida e nem contou com a participação dos profissionais da rede ou da sociedade civil, sendo "apresentada de forma rápida e arbitrária", evidenciando sinais do despreparo do poder político em lidar com a educação no estado e na cidade de São Paulo.

> Apresentada de forma rápida e arbitrária, tal reorganização não possibilitou aos diferentes sujeitos da rede estadual de educação de São Paulo discutir o projeto ou participar de sua elaboração, negando, assim, o espaço do contraditório, essencial no processo democrático. Com isso, em outubro de 2015, o governo paulista anunciou o fechamento de 94 escolas em todo o estado, sendo 25 delas na cidade de São Paulo (GIROTTO, 2016, p. 1223).

A proposta, que levou ao fechamento de 94 escolas, causou indignação tanto dos profissionais da educação quanto dos estudantes e suas famílias, pondo a nu a falta de diálogo com a rede e a evidente concepção de que todos são apenas números. Surge daí, um levante de protestos e ocupações dos prédios escolares por parte de centenas de alunas e alunos, que resgataram ideias de autogestão, apoio mútuo e solidariedade, se afirmando como sujeitos de suas trajetórias e dos seus processos de formação. A pressão fez o governo recuar e o projeto foi suspenso.

Essa proposta apresentada pelo governo paulista vai além da questão da qualidade do ensino e se distancia em muito dos propósitos pedagógicos e do próprio ideário democrático de acesso à educação, quando impõe o fechamento de escolas. A reação de enfrentamento mobilizada pelos estudantes também coloca em perspectiva o enraizamento territorial da escola pública. Girotto (2016) ressalta que se a proposta fosse adiante, implicaria em

> [...] uma profunda mudança na relação socioespacial dos alunos e alunas entre si e com suas escolas. Como resposta, a luta dos estudantes secundaristas trouxe à tona a dimensão territorial das escolas públicas, reafirmando-as como espaços de construção de identidades, de diálogos e de conflitos. Propor a realocação (esse foi o termo utilizado pelo governo estadual) de mais de 700 mil alunos, como previsto no projeto de reorganização, é produzir outra ordem socioespacial da escola pública no estado de São Paulo, que atende a interesses muito além do discurso da busca por certa "qualidade educacional", os quais, estrategicamente, foram ocultados (p. 1223).

Esse é um exemplo que permite entender como a gestão democrática, na qual a educação pública se sustenta (ao menos nos textos legais) é meramente representativa, pois não são raras as vezes em que professores, estudantes e toda comunidade escolar são apenas informados sobre novos projetos ou propostas pedagógicas, e não consultados.

Todos esses caminhos propostos para reorganização dos modelos educacionais do Estado coadunam para a reconfiguração dos currículos oficiais adotados pela rede, e não é incomum haver descontinuidade ou reformulação do Currículo de uma gestão a outra.

Na gestão atual, de João Dória, a SEE lançou os programas *Inova Educação* e *Novotec*[38] e está em processo de implementação do novo *Currículo Paulista*, fruto de uma construção colaborativa de representantes das redes municipais, estaduais e privada, associando saberes, reflexões, experiências e práticas docentes nos diferentes componentes curriculares. O novo Currículo Paulista considera a formação integral dos estudantes e prevê uma (re)elaboração da proposta pedagógica das escolas, visando promover a organização de tempos, espaços, práticas pedagógicas e de gestão compatíveis com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O documento contempla as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e mantém os cinco pilares da qualidade da educação como pano de fundo.

A SEE disponibiliza aos alunos, ainda, o acesso a programas de incentivo à leitura (Programa Sala de Leitura) e ensino de idiomas (Centro de Línguas - CEL).

Todos os programas e projetos propostos pela SEE são pensados para articularem as aulas e os conteúdos presentes no Currículo Oficial do Estado.

---

[38] O *Programa Inova Educação* pretende "oferecer novas oportunidades para todos os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo. O Programa traz inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um. Novidades essenciais para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar novos vínculos com os alunos" (SÃO PAULO, SEE, 2019). Conta com três novos componentes disciplinares em sua grade: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação. O *Projeto Novotec* "é uma parceria entre a Educação, a Secretaria de Desenvolvimento Econômico e o Centro Paula Souza que visa preparar o estudante para o mercado de trabalho"(SÃO PAULO, SEE, 2019).

Plano de carreira no magistério da rede estadual

A Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 (atualizada pela Lei Complementar nº 1.319, de 28 de março de 2018) instituiu o plano de carreira, vencimentos e salários de acordo como os Quadros do Magistério da SEE. No artigo 4º, a LC dispõe:

> Artigo 4º - O Quadro do Magistério é constituído das seguintes classes:
> I - classes de docentes:
> a) Professor Educação Básica I - SQC-II e SQF-I;
> b) Professor Educação Básica II - SQC-II e SQF-I;
> II - classes de suporte pedagógico:
> a) Diretor de Escola - SQC-II;
> b) Supervisor de Ensino - SQC-II;
> c) Dirigente Regional de Ensino - SQC-I. (BRASIL, 1997)

Além do enquadramento descrito acima, os professores estão alinhados por categorias, vide quadro 1:

Quadro 1: Enquadramento dos professores da rede estadual, por categoria

Categoria A	Efetivo, concursado, titular de cargo
Categoria P	Estável pela Constituição
Categoria F	Estável pela Constituição (com aulas atribuídas em 02/06/07 - LC 1010/2007)
Categoria S e L	Com aulas atribuídas em 02/06/07 - LC 1010/2007 e antes de 17/07/09 - LC 1093/2009
Categoria O*	Regime de contratação, com aulas atribuídas
Categoria V*	Regime de contratação, sem aulas atribuídas (professor eventual)

* docentes sem acesso ao IAMSPE (Hospital do Servidor Pública Estadual); vedada a acumulação de dois contratos; contribuintes do INSS.

É importante entender o enquadramento dos docentes para conferir melhor compreensão do funcionamento da instituição escolar na rede estadual, uma vez que essa diversa categorização de professores, o que na prática significa a diferenciação interna da categoria, produz uma série de rumores, ruídos e distintas formas de tratamento a eles, por parte de colegas e estudantes, no cotidiano das escolas.

Além disso, importa sublinhar que a distribuição de professores entre as diferentes categorias representa um modo importante de produção de diferenças ilegíveis no interior da rede: sob a dupla constrição da responsabilidade fiscal e da adoção de políticas de austeridade, as reformas previdenciárias – que precipitam a aposentadoria de servidores públicos, temerosos em ser atingidos pelas novas regras – e a não realização de concursos públicos para contratação de efetivos, cria-se uma realidade em que a rede é mantida principalmente por professores contratados das formas mais precárias, o que tem efeitos sobre a qualidade do ensino oferecido, na medida em que estes estão submetidos a jornadas mais longas, pressões para a continuidade do contrato e sujeitos à maior rotatividade – o que dificulta o estabelecimento de laços institucionais com as escolas nas quais trabalham (Venco; Rigolon, 2014).

A Rede Municipal

Concepção pedagógica: Currículo Oficial

A educação na esfera municipal de São Paulo surge, de fato, na década de 1930 com a promulgação da Constituição Federal de 1934, que "[...] estipulou aos Municípios entrosar suas iniciativas educativas às iniciativas do Estado voltadas à complementação do sistema educacional em construção" (ABREU, 2007, p. 57). Em 1935, Mário de Andrade assume a direção do Departamento de Cultura e Recreação, na gestão municipal de Fábio Prado (1934-1938), promovendo um dos primeiros programas de educação no município, com a criação dos Parques Infantis – instalados nos bairros operários e industriais da cidade, como Lapa e Santo Amaro. Nos anos 40 e 50 foram firmados convênios entre Estado e Município, para equilibrar a oferta e atender à crescente demanda populacional, mas tensões e disputas políticas promoveram inúmeros desencontros, que iniciaram os primeiros debates em torno da municipalização da educação pública em São Paulo.

Em 1954 a cidade ganha autonomia para eleições municipais e Jânio Quadros assume a prefeitura. Em seu mandato, é criada a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o primeiro Grupo de Ensino Municipal Primário, no bairro do Tucuruvi, efeitos da publicação do Decreto nº 3.069 de 4 de fevereiro de 1956, que interrompem os convênios entre Estado e Município, ao permitir a criação de unidades do ensino primário na cidade,

com administração municipal. A rede municipal ampliou-se rapidamente em 1958, chegando a registrar mais de 50 mil matrículas, ajudando a minorar o déficit de oferta de vagas na cidade. Na década de 1970, houve um exponencial aumento de vagas na rede, que chegou a atender mais de 300 mil alunos, segundo documento da SME, o que alavancou ainda mais a extensão de seu atendimento. Apesar da democratização do acesso, tanto as escolas da rede municipal quanto da estadual enfrentaram graves problemas com suas condições materiais. Em seus primeiros dez a quinze anos de existência, cerca de 60% das escolas atendiam seus alunos em galpões de madeira (Sposito, 1992).

Na década de 1990, com o processo de municipalização em curso a partir da repactuação federativa, o munícipio de São Paulo expande ainda mais sua rede de ensino, sobretudo quando assina convênio com o Estado para assumir a administração de algumas escolas da rede de 1ª a 4ª série, em 1997. A ampliação da rede possibilitou o acesso de muitos à escola, principalmente nas periferias da cidade. Vale ressaltar que, apesar da expansão do ensino nas redes, a diferenciação das oportunidades escolares é uma marca significativa e visível numa cidade como São Paulo, marcada por desigualdades territoriais e sociais.

No final da década de 1980, os programas de ensino da rede municipal sofreram uma grande mudança conceitual, quando Paulo Freire esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação, na gestão da petista Luíza Erundina (1989-1992). Antes, foi preciso enfrentar as marcas do governo anterior, que não tinha a educação como prioridade, e os graves problemas que gerou nas escolas da rede[39]. Paulo Freire reestruturou a secretaria para atuar numa perspectiva de gestão democrática, articulando teoria e política, voltada a uma proposta de educação para as camadas populares. Freire propunha a busca da pedagogia da autonomia nas escolas da rede municipal e investiu em

[39] Lisete Arelaro ressalta como a gestão de um educador como Paulo Freire trouxe mudanças significativas a cidade de São Paulo. "Em relação à Secretaria de Educação, importa lembrar que fazia muitos anos que a organização administrativa da SME permanecia a mesma e que a Educação não havia sido prioridade na gestão [...] com Paulo Zingg e Jânio Quadros [...], ao contrário, a mesma havia sido bastante conturbada, com punição por meio de suspensão administrativa - sem pagamento dos dias parados, ainda que com aulas repostas [...] e mais de duas mil demissões de professores e especialistas de ensino, em função de realização de greve naquela gestão [...]. A realização do diagnóstico prévio - tão logo a prefeita Luiza Erundina foi declarada eleita - já havia identificado o estado precário e mesmo abandono de muitas escolas da Rede Municipal, nos quais faltavam desde alimentos básicos da merenda escolar a material pedagógico básico, papel higiênico nos banheiros e até carteiras na sala de aula" (2019).

quatro objetivos clarificados no documento *Construindo a Educação Popular*, publicado em 1 de fevereiro de 1989[40].

Nesse período, a SME expandiu o atendimento da rede em 15%, sobretudo na Educação Infantil, com a construção de novas creches, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a implementação do *Programa MOVA-SP* (Movimento de Alfabetização da cidade de São Paulo)[41], e uma nova proposta curricular foi organizada. Em 1991, Paulo Freire deixou a direção da Secretaria, sendo substituído por Mário Sérgio Cortella, que deu continuidade a suas propostas. Em 1992, foram concluídos e publicados o *Regimento Comum das Escolas* e o *Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo*.

Nos anos seguintes, nos governos de Paulo Maluf (1993-1997) e Celso Pitta (1997-2001), ambos do então chamado Partido Progressista Brasileiro (PPB), a política de expansão e inclusão desenvolvida na gestão Erundina sofreu rupturas: o ensino da rede cresceu abaixo do esperado, creches foram terceirizadas e programas educacionais foram descontinuados, incluindo o MOVA-SP. Quanto às diretrizes e propostas curriculares, destacam-se a nova organização dos ciclos, estratégia de combate à evasão escolar nas

---

[40] Vale destacar que Paulo Freire, conhecido como "educador popular", concentrou seus estudos na educação crítica, na ideia de uma alfabetização que capacitaria o oprimido para a liberdade, "[...] defendendo um tipo de educação que valorizasse o conhecimento das pessoas mais pobres, menos escolarizadas e com menor acesso a bens e serviços. Ao mesmo tempo defendia que esse saber fosse expandido na mesma medida que permitisse ao educando não só conhecer o mundo, mas transformá-lo" (ARELARO; CABRAL, 2017, p.1). Quanto ao documento *Construindo a Educação Popular,* este apresentava um retrato das escolas da rede, "mostrando a situação física das 703 escolas municipais, nas quais, à época, faltavam mais de 30.000 conjuntos de carteiras e cadeiras, assim como mesas para os professores; a conservação dos prédios estava em péssimas condições; 40% dos professores atuavam com cargos em comissão – sem concurso; havia muitas crianças, jovens e adultos fora da escola. Apesar do caos, a população estava "buscando formas de suprir as deficiências do ensino formal, criando alternativas diversificadas de práticas educacionais que não eram consideradas pelo sistema oficial" (SME/SP, 1989, p. 4)" (FRANCO, 2014, p. 110).

[41] Segundo publicação do Observatório dos Direitos do Cidadão, "no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), sob a gestão de Luiza Erundina (1989-1992), o atendimento, no sistema municipal de educação, cresceu 15%, uma média de 4% ao ano. A expansão do ensino municipal ocorreu, sobretudo, em creches e Educação de Jovens e Adultos. Foram construídas 48 novas creches e estabelecidos 52 novos convênios com entidades filantrópicas, totalizando, em 1992, 317 creches da administração direta e 336 conveniadas. Em termos quantitativos, o atendimento passou de 57 mil para 75 mil, o que significa um crescimento de 31%. Na Educação de Jovens e Adultos, o sistema municipal atendia, em 1988, a 21.818 jovens e adultos. Em 1992, eram atendidos, nesta modalidade de ensino, 95.124 alunos, o que representava um crescimento de 341%" (2002, p. 22).

Quanto ao *Programa MOVA-SP (Movimento de Alfabetização da cidade de São Paulo)*, este foi criado em 1989 em colaboração da SME com movimentos sociais que já realizam trabalhos de alfabetização. O objetivo era alfabetizar jovens e adultos, a partir dos princípios da educação. O MOVA-SP durou até 1992, sendo descontinuado na gestão de Paulo Maluf no ano seguinte. Foi retomado em 2001, na gestão de Marta Suplicy, e se mantém até hoje, transformado em Lei Municipal nº 14.058, em 10 de outubro de 2005.

séries iniciais, e à progressão continuada, vedando a repetência entre as séries dos ciclos de alfabetização[42].

Com a volta do Partido dos Trabalhadores ao executivo municipal, na gestão de Marta Suplicy (2001-2005), os programas desenvolvidos no período Erundina foram parcialmente retomados, como o MOVA-SP, e foram criados os Centros Educacionais Unificados (CEUs), a partir do Decreto Nº 42.832, de 6 de fevereiro de 2003. A criação dos CEUs vieram da "urgência de implementar projetos que viabilizem a reversão do quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional" (SÃO PAULO, 2003) e visavam propiciar à população tanto o acesso às escolas (infantil e fundamental), quanto atuar como centros culturais e esportivos.[43] Alguns projetos são mantidos na gestão de José Serra-Gilberto Kassab (2006-2013), como o MOVA-SP e o CEUs, por exemplo, e outros são criados: "Programa São Paulo é uma escola", "Ler e Escrever: prioridade na Escola Municipal", "Programa Ampliar" e "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental".

Na gestão de Fernando Haddad (2013-2017), a SME instituiu o *Programa Mais Educação*, voltado à reorientação curricular da rede com o objetivo de trabalhar a melhoria da aprendizagem dos estudantes, a partir da publicação do Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. O projeto educacional da gestão Haddad reconecta-se com os princípios da educação crítica-emancipatória desenvolvida nas gestões petistas anteriores. Haddad retoma a interdisciplinaridade, a reorganização curricular em ciclos formativos e prática pedagógica como espaço de autoria. Atualmente, na gestão João Dória-Bruno Covas (2017-2020), a rede municipal mantém algumas das diretrizes e propostas anteriores e mantém a implementação do currículo prescrito, o Currículo da Cidade[44].

---

[42] Tratavam-se de práticas que já haviam sido adotadas no nível estadual, e que tinham como objetivo aprofundar a democratização do acesso à educação escolar. Para uma análise dos diferentes momentos de implementação dessa política nas redes paulistas, sob a perspectiva dos professores, ver Jacomini (2004).

[43] Segundo o Decreto 42.832, o "Centro Educacional Unificado - CEU propiciará à população acesso a bibliotecas, centros culturais e esportivos, integrados aos Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, num complexo único concebido em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político-pedagógico, conferindo novo significado ao espaço escolar" (SÃO PAULO, 2003).

[44] "O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – **Mais Educação São Paulo** foi construído a partir do plano de metas da cidade de São Paulo, tendo em vista as principais dimensões da Secretaria Municipal de Educação: infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão" (Dados abertos, Portal da SME, 2020). Ver também o Documento "Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo" (São Paulo, 2013). A rede tem um currículo oficial, o *Currículo da Cidade*, que

Plano de carreira no magistério da rede municipal

A Lei nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007, que dispõe sobre as alterações das Leis nº 11.229/1992 e 11.434/1993, reorganiza os quadros dos profissionais de educação e consolida o Estado dos Profissionais da Educação Municipal, traz em seu Artigo 5º, Parágrafo Único, que "todos os cargos da carreira do Magistério Municipal situam-se inicialmente no Grau "A" da respectiva Classe e a ele retornam quando vagos" (SÃO PAULO, 2007). E nos Artigos 6º e 8º dispõe a classe e a categoria dos docentes, respectivamente:

> Art. 6º [...] I. Classe dos docentes
> a) Professor de Educação Infantil;
> b) Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I;
> c) Professor de Ensino Fundamental II e Médio;
> Art. 8º [...] I - Categoria 1: docente portador de habilitação profissional para o magistério, correspondente ao ensino médio;
> II - Categoria 3: docente portador de habilitação profissional específica para o magistério, correspondente a licenciatura plena.
> § 3º Categoria é o elemento indicativo da posição do Professor de Educação Infantil e do Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na respectiva classe, segundo sua habilitação profissional (SÃO PAULO, 2007).

Vale ressaltar que os docentes estão enquadrados, basicamente, em duas categorias: professores efetivos (titulares de sala e módulo) e professores contratados (em regime temporário). Na categoria dos professores efetivos, há o professor módulo, que por alguma razão, não conseguiu atribuir aulas de regência em sua escola. Tem uma função de suporte a ação educativa, como disposto na Portaria nº 6.652, de 4 de dezembro de 2014. Enquanto o professor contratado, em regime temporário de no máximo 12 meses, vem para suprir necessidades de docentes para regência em sala, por conta do afastamento de professores titulares, por licença médica.

Essa diferença com a rede estadual provoca efeitos muito diferentes no cotidiano escolar, quando comparamos as duas redes. Nos capítulos 3 e 4, com a apresentação das

---

foi "criado a muitas mãos a partir dos conhecimentos produzidos e das práticas realizadas pelas professoras e professores da Rede Municipal de Ensino ao longo dos últimos anos. O movimento de atualização do currículo envolveu mais de 43 mil estudantes e 16 mil professores ao longo de 2017, em paralelo às discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se faziam nacionalmente, de forma a ser a primeira cidade a lançar o documento em sua versão já alinhada às diretrizes nacionais" (Dados abertos, Portal da SME, 2020). Há diretrizes e documentos orientadores para cada etapa da escolarização, Educação Infantil e Ensino Fundamental, além das modalidades, EJA e Educação Especial.

escolas e os achados em campo, essas diferenças entre as redes ficarão mais visíveis e serão melhor explicadas no capítulo 5.

PARTE II - ENTRE OS CORREDORES DA ESCOLA:
os achados em campo

CAPÍTULO 3: A ESCOLA "A" E AS FRESTAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O que você espera dos próximos anos de escolarização?

"Espero por uma escolaridade boa e que não tenha muito preconceito e brigas"

(Pedro, 15 anos)[45]

Até aqui, apresentamos uma leitura da escola a partir da perspectiva da antropologia do estado, com o intuito de redefinir o olhar para a instituição Escola e seu cotidiano, buscando nos aportes teóricos desenhar caminhos possíveis para compreender como se articula a "presença" do Estado à concretude das relações sociais no espaço escola. Exploramos, nos primeiros capítulos, três eixos temáticos: (i) a educação na perspectiva do Estado Democrático de Direitos; (ii) o termo *periferia* e suas apropriações, conectadas à escola; e (iii) a noção de cotidiano escolar e seus efeitos, bem como aprofundamos o processo de democratização da educação básica no estado e na cidade de São Paulo, contextualizando o ensino ofertado em suas duas redes públicas (estadual e municipal) a partir das características de seus projetos e das características gerais da carreira docente.

Esse recorte, como já foi sendo apresentado, orienta-se também pelo contexto atual em que vivemos, e no qual observamos diversas análises que apontam que a democracia e a concepção ampla de cidadania entraram em xeque. Assim, considerando que a realidade põe a nu a soma de pequenas diferenças e desigualdades cotidianas, ampliando a percepção de quem merece ser visto e ouvido, e que todas as condições que tornam os sujeitos menos legítimos socialmente no ponto de partida das interações sociais passam também pela escola costuramos teoria e campo, contextualizando e apresentando, nos próximos capítulos, os achados em campo nas escolas A e B.

Comecemos pela Escola A.

[45] Trecho da resposta do aluno Pedro (nome fictício) a uma das perguntas presentes no questionário-entrevista.

A escola A é uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), integra a Diretoria Regional de Ensino Freguesia/Brasilândia, oferece os dois ciclos do Ensino Fundamental e atende cerca de 950 alunos em duas modalidades, estruturadas em três turnos: manhã (ciclo I), tarde (ciclo II) e noite (EJA). A unidade apresenta boa estrutura física, quadro docente e gestores elogiados na comunidade e abriga um alunado heterogêneo com faixa etária entre 6 e 60 anos, sendo composto por uma maioria jovem, com idades entre 11 e 15 anos.

O trabalho de campo se desenvolveu por cerca de quatorze a quinze meses (entre 2017 e 2018 – com uma pausa[46] – sendo finalizado em 2019) e contou com observações nas salas de aula, nos intervalos e corredores da escola; conversas informais com professores, gestores, funcionários e alunos; e ao fim, questionários respondidos pelos alunos e alunas das séries finais do Ensino Fundamental. A seguir apresento algumas reflexões oriundas de observações e cenas flagradas na escola A.

Observações do cotidiano escolar: notas do caderno de campo

22 de setembro de 2017*. Era o início das observações na escola A, uma escola da rede municipal de São Paulo. Já conhecia a escola, alguns de seus alunos e professores, mas ainda estava me ambientando ao local. Nesse dia, uma sexta-feira, logo que cheguei à escola, fui apresentada a um professor de geografia, que me recebeu muito bem e acompanhei, sentada nas carteiras do fundo da classe, sua primeira aula com um 6º ano no período da tarde. Na escola A as turmas estão dispostas em salas ambiente, ou seja, cada sala abriga um professor e uma disciplina e os alunos vão circulando pela escola durante as trocas de aula: 6 aulas/dia. Entre uma aula e outra há pelo menos 5 minutos de tolerância para circulação dos alunos.*

A primeira aula, com o 6º ano, retomava alguns dos acontecimentos da guerra fria e depois de um texto na lousa, o professor chamava os alunos para a conversa, enquanto explicava os conteúdos da matéria. Notei certa liberdade entre alunos e professor. O professor fazia brincadeiras e comentários que eram recebidos como engraçados pelos alunos, que respondiam com ânimo (embora no meu entender, tais brincadeiras

[46] Entre outubro de 2018 e março de 2019, por problemas de saúde, precisei me afastar da pesquisa, culminando no trancamento do mestrado por 180 dias até setembro de 2019, quando retornei, finalizando o campo.

contivessem certa dose de ironia e sarcasmo). A sala estava disposta de modo bem irregular, alguns alunos sentados em fileiras, outros em duplas ou pequenos grupos. O uso de celular por parte dos alunos era presente a todo instante, embora haja uma política de proibição do uso do celular dentro da escola, o que foi sinalizado pelo professor durante a aula. No entanto, apesar dos pontos de distração, alguns alunos se colocaram na tentativa de entender melhor o contexto da guerra fria e da globalização. O professor tinha um discurso de polarização referente às classes sociais: o lugar do pobre, o lugar do rico, o lugar da classe média, o peso da escolarização e a crescente desigualdade frente ao mercado de trabalho, o que despertou falas nos alunos sinalizando as injustiças e desigualdades do mundo moderno. A reflexão foi interessante, mas pouco debatida, logo o professor retomou o fio da aula e o sinal tocou. Muito ficou a ser dito para a próxima aula.

Quando o sinal tocou o professor, parado a porta, me chamou e informou que a segunda aula seria também com um 6º ano, e nesse pequeno intervalo de tempo, falou um pouco sobre a sala que viria. "É uma sala mais fraca, tem um aluno que é bem discriminado porque rouba tudo na sala, tem que tomar cuidado, porque virou as costas ele rouba. Mora na favela, muitos dos alunos daqui moram na favela e vem estudar para cá. Mas você olha para ele nem imagina, mas vive nessa condição mais precária". E quando um aluno branco, com gel no cabelo e olhar tímido entra na sala, o professor indica "é esse aí". Concordo com um aceno e espero o restante dos alunos entrarem. Apresento-me e sento-me novamente no fundo da sala, onde começo a observação da segunda aula, que por sinal é bem semelhante à primeira, mesma matéria, mesmo cenário, mesmas brincadeiras e o aluno "que rouba" sentado de canto, meio isolado, acompanhando mais uma aula de geografia.

***25 de setembro de 2017**: Mais um dia de observação na escola A. Desta vez acompanhava uma aula de história. Encontrei a professora no corredor, a caminho da sala de aula, e esta, muito simpática, me acolheu bem e falamos brevemente sobre os objetivos da minha pesquisa e um pouco sobre as turmas que passariam pela classe no decorrer do dia. Chegamos à sala e esperamos pelos alunos que entraram assim que o sinal tocou. A primeira aula começou com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. A dinâmica da aula consistia em dar prosseguimento a um Show de Talentos, que fazia parte de uma medida contra o comportamento agressivo de alguns alunos. Acompanhei o desenrolar da atividade: alguns alunos declamaram poemas (de autoria própria) e*

outros apresentaram desenhos – que ao final da aula foram expostos e julgados pelos próprios alunos indicando os vencedores na "categoria poema" e na "categoria desenho". Com a aula ocorrendo nesse formato diferenciado, a professora me deu liberdade para conversar um pouco com os alunos. Apresentei-me, falei da pesquisa e fiz algumas perguntas para os jovens, em especial sobre a dinâmica que acabara de ser apresentada. Muitos alunos se colocaram elogiando a ação proposta pela professora. Mas uma em particular chamou minha atenção, a jovem Natália (nome fictício), negra, bem desenvolta, com uma fala destacando nuances politizadas para a tão pouca idade (cerca de 12 anos). A jovem se colocou explicando que a ação era uma resposta a alguns episódios de indisciplina e violência entre os colegas de turma e tinha um caráter positivo, pois permitia que os alunos pudessem falar, interagir de outras formas e assim resolver os problemas. Natália relatou que além dos poemas e desenhos apresentados no dia 25, em outras aulas foram discutidos temas como racismo e bullying e, ainda, que a ação tinha promovido a união da turma. Relatou também que em resposta ao comportamento agressivo dos alunos dessa sala em particular, o diretor retirou-lhes o direito de dar continuidade ao "Projeto Horta" – do qual participavam em conjunto com a professora de ciências – e que, agora pretendiam se reunir e falar com o diretor para ter seu espaço na horta de volta. Logo, o sinal tocou e os alunos se despediram, saíram da sala e ficamos a professora e eu à espera da outra turma. Nesses cerca de 5 minutos de uma troca de sala a outra comentei com a professora como a jovem Natália mostrou uma desenvoltura interessante ao falar e se posicionar de forma articulada e consciente. Em resposta ouvi "é, mas é a aluna com mais problema da sala, sempre arruma confusão, tem muitos problemas em casa, é barraqueira, bem periferia mesmo". Calei, os alunos da outra turma chegaram e voltei ao lugar que ocupava anteriormente e acompanhei a aula.

02 de outubro de 2017: *Hoje acompanhando uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. A aula contava com apresentação de seminários. A dinâmica ocorria sem problemas. Os alunos, cada qual com seu grupo e tema, apresentavam o trabalho na sala de informática. Os integrantes dos grupos ao final da apresentação deveriam entregar sua autoavaliação constando uma nota (0-10) para ser atribuída ao seu desempenho. Os colegas, que assistiam ao seminário, deveriam atribuir notas (0-10) ao grupo. Chegou a apresentação de Murilo (nome fictício), com um grupo de 5 alunos, todos (com exceção de Murilo) leram e explicaram trechos dos slides. Ao final, abriu-se uma roda para*

debates. A professora que conduzia a atividade fez algumas observações, destacando que o grupo não estava tão bem preparado e perguntou o que cada qual havia feito neste trabalho. Cada um citou algo que fez: pesquisa, slides, vídeo, resumo para apresentação. Só Murilo ficou calado, mas logo seu silêncio foi justificado. "Ah o Murilo não sabe ler, nem escrever, então ele não fez nada". Depois de ouvir essa explicação, a professora perguntou aos colegas o que tinham a dizer sobre a apresentação do grupo. Alguns colegas opinaram, atribuíram notas entre 6,7 e 8 e uma aluna destacou "ah o Murilo escreve no Facebook, posta e comenta foto. E aqui não sabe ler?". A professora ponderou as notas e o seminário se encerrou. Logo depois comentou comigo que Murilo apresenta muitas dificuldades de aprendizagem e que é comum se perceber certo desprezo dos outros alunos em relação a ele.

05 de abril de 2018: *Hoje acompanhei as aulas de matemática dos 6º anos. Em todas as aulas percebi um grau elevado de atenção por parte dos alunos, pouca conversa ou dispersão. Os alunos interagiam com o professor dentro do proposto da matéria e me pareceu uma aula tranquila. Sem tensão e com uma ou outra brincadeira professor-aluno. O professor era um homem experiente, com 40 anos de docência, ministrando aulas na rede pública e privada, e durante as trocas de turmas foi me contando um pouco sobre seu modo de trabalho. Explicou-me sobre a metodologia da "aula monitorada" (que aplica com seus alunos da rede privada) na qual os alunos com melhores notas ganham destaque e se tornam monitores de um pequeno grupo de alunos – para cada grupo com 6 alunos há 2 monitores, escolhidos pelo desempenho – e como esse diferencial ajuda a ensinar. Porém ainda não havia conseguido colocar esse modelo em prática com os alunos da EMEF, porque eles são "mais agitados", e o "começo com eles é mais complicado". Comentei sobre como a aula me pareceu correr bem e como os alunos não se mostraram agitados e o professor me explicou que isso se deve a "sua postura em sala" e também a "figura de um professor homem, associada ao pai, é mais forte", "mantém a disciplina". Logo, a sala estava cheia novamente e voltamos a nossos lugares.*

10 de maio de 2018: *Hoje acompanhei somente uma turma, o 6º A. A dinâmica de observação ficou bem diferente. Nos outros dias, estava acompanhando os professores, pois foi o combinado que havia conseguido, então, eu já estava nas salas esperando pelos alunos, agora ia com eles trocando de aulas, os acompanhado nos corredores. Assim que cheguei à escola, fui direto a sala de inglês – onde seria a primeira aula. Logo que*

apareci na porta, antes da professora aparecer, alguns alunos estavam por ali e perguntei se eram do sexto A, e me responderam que não, "Somos do C". Alguém perguntou se eu era a professora eventual, respondi que não e me apresentei como pesquisadora, já explicando rapidamente que pretendia acompanhar as aulas. Foi aí que o clima mudou completamente. Um aluno me abraçou e disse: "deixa eu te dizer uma coisa? Nenhuma criança gosta de escola!". Percebi que me aceitaram ali e ficou evidente que só não queriam ter aula. Nesse momento a professora chegou e todos entraram na sala. Conversei brevemente com a professora e pedi autorização para estar ali, com sua permissão, me sentei no fundo da sala e passei a assistir a aula. Era cópia dos exercícios do livro. Quando foi escrever a página na lousa (do tipo quadro branco), a professora notou que não havia tinta na caneta, informou que sairia da sala para buscar outra caneta e disse "já volto". Uma aluna respondeu "não precisa voltar mais". Todos trocaram olhares entre si e depois olharam para mim, procurando por alguma expressão em meu rosto. Vez ou outra, os alunos conversavam comigo: ou perguntavam sobre o que estava achando da escola, das aulas, deles, ou faziam perguntas pessoais, já tinha me acostumada com essas interações. Mas, pela primeira vez notei que minha presença ali e o que eu estava fazendo despertava nos alunos um interesse que já não podiam ou não queriam disfarçar. Não sei o que esperavam, se procuravam alguma validação, espanto ou outra reação, apenas não disse nada. A professora voltou e em silêncio fizeram a tarefa. Alguns minutos se passaram e veio a hora da explicação. Não teve muita interação entre a turma com a professora e a explicação acabou ficando meio truncada, pois o burburinho de conversas paralelas tomou conta da sala e começou a se ouvir um "CALA A BOCA" ocasional, gritado pelos alunos das primeiras carteiras. O sinal tocou, todos se levantaram e fui com eles para a próxima sala, aula de história. Depois de autorizada pela professora, sentei-me novamente no fundo da sala, demoraram a se sentar e a fazer silêncio, e notei o desgaste da professora logo na chamada. Nessa sala, alguns alunos têm lugares demarcados (devido ao comportamento). Passada a agitação dos primeiros minutos, a aula correu bem. Novamente o sinal, outra aula, matemática. Logo na troca de salas, notei que alunas de outras turmas (aparentemente 8º, 9º ano) vieram falar com a professora e perguntaram sobre o 6º A e a resposta foi "É uma creche!". Após os risos, me apresentei e conversamos brevemente, entrei na sala, observando a dinâmica da aula com correção de exercícios e confecção de lembranças para o dia das mães. Nessa sala os alunos se sentam em pequenos grupos. Entre as trocas de aulas muita interação nos corredores e logo se acostumaram comigo. Acho que

perceberam que não lhes representava ameaça alguma. A quarta aula foi geografia, tranquila. A quinta aula, sala de leitura. A princípio a professora pareceu incomodada com minha presença e questionou o porquê de eu estar ali. Me apresentei e expliquei a minha pesquisa brevemente. Me ofereci a sair, pois não queria lhe causar qualquer desconforto, mas ela autorizou que eu ficasse na sala e assistisse a aula, mas pediu que eu não participasse de forma ativa; claramente concordei. A aula começou. A sala de leitura é como uma biblioteca: tem mesas redondas e livros por toda parte. Os alunos sentaram-se em grupos e fizeram a leitura compartilhada de alguns capítulos de um livro que já estavam lendo nas aulas anteriores. A aula corria bem, até que uma garota "com problema sério" (não sei dizer qual, mas pelo que me disseram de ordem intelectual) entrou na sala e começou a "perturbar" uma aluna. A garota mexia no cabelo e rosto da aluna, que parecia desconfortável e "assustada", o que fez a professora intervir. A professora conversou com a garota, explicando-lhe que ela não poderia ficar ali, tocando na aluna que estava assustada. A professora foi mediando a situação, mas como não aparecia ninguém para levar a garota de volta para sua sala, a professora saiu e a levou embora, quando percebeu que ela voltava a incomodar a aluna, então permitiu que ela ficasse na sala, sentada ao seu lado, sem interagir com os demais alunos da turma. A última aula, de matemática, encerrava o dia com discussões e briguinhas entre alguns alunos causando desconforto entre os demais.

Observações de corredor e intervalo: *Além das observações e conversas em sala de aula, circulo pela escola, caminho pelos corredores privilegiando a troca de salas para testemunhar algumas interações entre os alunos. Percebo o uso constante do celular, as paqueras, as brincadeiras, a falta de estímulo e vontade de participar das aulas. Os alunos têm muitas particularidades, mas ainda assim guardam muitas semelhanças entre si, principalmente em relação à postura. No intervalo, o acesso às salas de aulas fica trancado e os jovens alunos transitam pelo pátio, refeitório e quadras. Andam em pequenos grupos, ouvem música. Brincam e fazem piadas entre si. Nas quadras há campeonatos de futebol ou basquete. No pátio também há uma área destinada a outros jogos, como tênis de mesa, por exemplo. Não há inspetores no pátio ou quadras. O intervalo mostra socialização e parceria entre os jovens. Embora, se perceba alguns desentendimentos por motivos corriqueiros e característicos da idade. Misturo-me, caminhando pelos espaços e alguns alunos sempre vem conversar comigo, me fazem perguntas de toda ordem, contam suas experiências na escola, matérias preferidas,*

alguns sonhos e hobbies. Em sua maioria são espontâneos, mas um pouco evasivos. Dispersam-se facilmente. São comunicativos e aparentemente tem uma relação mais direta com o diretor e a equipe gestora da escola. Circulando pela escola, flagrei alguns momentos descontraídos, onde algumas alunas entraram na sala do diretor para avisar ou reclamar de algo.

Na sala dos professores, o ambiente é bem diferente. Pouca conversa e certo grau de cansaço, algumas queixas do barulho e de alguns alunos. Ouço uma professora reclamando que "essa escola dá muita liberdade aos alunos, não pode ser assim".

Percebo nas falas de alguns professores o grau complexo das tentativas de "recuperar os alunos problemas". Aqueles já marcados por seus comportamentos excessivos, poucos tolerados.

Mas me solidarizo diante daqueles que se frustram e adoecem diante de situações cotidianas de enfrentamentos, da tão temida indisciplina em sala de aula. A compreensão de que também sou professora reflete nessa realidade e vem como um baque diante do sofrimento e da angústia latente dos meus colegas de profissão.

As conversas informais e a estratégia dos questionários

Durante a coleta de informações na escola A, por ser uma figura diferente, transitando pelas salas de aula e corredores da escola, foi comum ter conversas informais seja com a equipe gestora e o corpo docente, seja com funcionários, seja com alunas e alunos.

A grande maioria dos alunos da escola A são jovens entre os 11 e 15 anos. Como muitos jovens dessa faixa etária, encontrei alunas e alunos tímidos, mais calados, sem muita vontade de conversar com esta figura de fora; outros mais curiosos, querendo saber quem era, o que fazia ali e dispostos a responder toda e qualquer pergunta. De modo geral, um grupo bacana, respeitoso. Sendo assim não tive muitas dificuldades para me aproximar.

Nessas conversas informais, ouvi sobre a trajetória escolar de alguns. Falando com algumas crianças do 6º ano, a primeira coisa que diziam era como tudo é diferente do 5º ano. Havia mais professores, mais matérias para estudar, um pouco de confusão para entender o funcionamento das classes ambiente. Um certo receio no ar, de que não conseguiriam dar conta. Já com as alunas e alunos do 7º ano, um clima mais leve, já se acostumaram com as salas ambiente não era mais aquela novidade que até assusta, se

sentiam mais preparados para acompanhar as matérias, mas se queixavam da "ignorância" (aqui o termo ignorância refere-se a agressividade ou violência) de alguns professores e preocupação com as "notas baixas". O clima de "indisciplina" (desentendimentos, conversas excessivas nas aulas, etc.) também é maior. Tanto os alunos, quanto os professores se queixavam da dificuldade em administrar e acompanhar as aulas. Com o 8º e 9º ano, percebia-se uma postura mais madura. Havia preocupação com os próximos anos, com relação à necessidade de mudar de escola e ingressar no ensino médio.

No entanto, essas alunas e alunos, apesar de suas diferenças e particularidades, guardavam semelhanças em relação à consciência a respeito do lugar que a escola ocupa no bairro, bem como partilhavam as normas que constroem as categorias "bom aluno" e "bom professor.

Nas conversas informais com professores, foi comum ouvir relatos de dificuldade de uma ou outra turma, descontentamento com o uso excessivo do celular, apontamentos sobre o grupo heterogêneo de alunos, moradores das "favelas próximas". Alguns casos de violência e indisciplina que desanimavam qualquer tentativa de trabalho ou metodologia diferenciada.

Alguns professores também se mostraram reticentes em permitir que eu acompanhasse suas aulas e comentaram comigo que dificilmente seus alunos se sentiriam à vontade para gravar entrevistas.

Percebi, acompanhando a dinâmica do cotidiano escolar, que a ideia inicial de ouvir os alunos com entrevistas gravadas e posteriormente transcritas realmente mostrou-se inviável. As alunas e alunos com que falei não gostavam da ideia de serem gravados. Imagino que, de algum modo, se sentiam invadidos.

Então pensei em elaborar um questionário e fazer uma tentativa. Com alguns questionários em mãos voltei à escola e pedi, sem impor nada a ninguém, que respondessem algumas perguntas. A recepção foi bem melhor. Os alunos toparam e, então, em algumas aulas cedidas por alguns professores, na primeira tentativa 49 alunas e alunos responderam meus questionários. Na segunda leva, mais 51 questionários respondidos.

Os questionários: algumas percepções traduzidas na fala das alunas e dos alunos

Os questionários foram aplicados em duas levas, entre outubro-novembro/2017 e abril-maio/2018, sempre na escola, em aulas cedidas por professores ou aulas vagas cedidas pela equipe gestora. Participaram dessa amostra 100 alunas e alunos, cursando o 6º ano (51 respondentes) e o 8º/9º ano (49 respondentes). Importante ressaltar que à época da aplicação dos questionários, em 2017, respondidos pelos jovens do 8º ano, ainda não havia previsão de 9º na EMEF, sendo estas as turmas correspondentes às séries finais do Ensino Fundamental; já em 2018, de acordo com a demanda, foram abertas classes de 9º ano com estes mesmos alunos, mas como já haviam respondido aos questionários voltei para uma "roda de conversa livre", onde refiz as perguntas e conversei com eles sobre algumas das respostas e impressões do ano anterior – as respostas ainda permaneciam as mesmas, em sua maioria, mas chamou a atenção a expectativa e a aposta de conseguirem vagas nas melhores escolas da região para darem continuidade aos estudos.

A escolha por alunas e alunos cursando 6º e 9º ano das séries finais do Ensino Fundamental se deu por conta dos ritos que rondam essas etapas da escolarização: de um lado, o 6º ano promovendo a ruptura com a infância e a passagem para um novo ciclo, adentrando o mundo da adolescência, e, de outro, o fim de um ciclo com o 9º ano, apontando já precocemente para o mundo adulto, através das expectativas de formação universitária e de trabalho, e mais propriamente, as experiências da adolescência.

A reação dos jovens em participar da pesquisa foi animadora e permitiu o achado de pistas interessantes, bem como algumas similaridades, que merecem destaque. As tabelas 1 e 2 apresentam um breve perfil desses jovens[47].

Tabela 1 – Participantes na Escola A, por ano/série de escolarização, gênero e idade

Ano/série		Sexo		Idade (em anos)						
6º	8º/9º	F	M	10	11	12	13	14	15	N/R
51	-	18	33	1	31	13	4	-	-	2
-	49	33	16	-	-	-	16	31	2	-
100		100		100						

Fonte: Dados da pesquisa.

[47] Por questões éticas e por se tratar de jovens menores de idade, seus nomes e identidade serão preservados. Para fins de apresentação, suas respostas estarão identificadas com nomes fictícios, mas idades reais.

A partir desse breve perfil, já podemos apontar algumas similaridades. A maioria dessas crianças e jovens tem entre 11 e 14 anos – estando, portanto, bastante próximos da idade ideal das séries que estão cursando (6º e 8º/9º ano) e é considerável o número de alunos que residem mais afastados da escola onde estudam.

Tabela 2 – Participantes na Escola A, por bairro de moradia e distância da escola

Distância da escola	Total	Bairro de Moradia	Total
Perto	58,00% (58)	Freguesia do Ó/ Vila Itaberaba	31,00% (31)
		Não souberam responder/ Não quiseram responder	27,00% (27)
Mais ou menos	10,00% (10)	Jardim Maracanã/ Vila Bancária/Vila Penteado/ Vila Carolina/ Parque Mandi	7,00% (7)
		Não souberam responder/ Não quiseram responder	3,00% (3)
Longe	31,00% (31)	Brasilândia/ Bairro do Limão/ Jardim Guarani/ Jardim Paulistano/ Jardim Carumbé/ Parque Tietê/ Taipas/ Vila Terezinha/ Vila Isabel/ Vila Nova Cachoeirinha	28,00% (28)
		Não souberam responder/ Não quiseram responder	3,00%
Não responderam	1,00% (1)	Não souberam responder/ Não quiseram responder	1,00% (1)
Total Geral:	**100,00%**	**Total Geral:**	**100,00%**

Fonte: Dados da pesquisa.

Chama atenção, ainda, o número elevado daqueles que não souberam ou não quiseram responder com precisão o local de sua moradia, considerando-o apenas próximo da escola. E, vale destacar, que a região que abriga os distritos Brasilândia e Freguesia do Ó é composta por muitos bairros, estando a *escola A* está localizada precisamente na região fronteiriça desses distritos.

No entanto, essas categorias de "longe" e "perto" não são exatamente categorias espaciais, mas muito mais categorias de compreensão mobilizadas por essas crianças e adolescentes (provavelmente também utilizadas por seus familiares) que se projetam pelo território, ligada à ordem da distribuição pelo espaço social, reconhecendo determinados lugares desse território como bons ou ruins, ou ainda se reconhecendo como pertencentes

ou não de determinado espaço ou lugar. O perto, nesse sentido, pode dizer respeito simplesmente ao familiar; em sentido contrário, o que é visto como longe se liga ao que é percebido como estranho, distinto.

Essa aparente distância entre lugar de moradia e local de estudo também traduz uma expectativa positiva, de emancipação em relação à origem social, o que revela o reconhecimento, por parte das famílias, de que existe uma *periferia dentro da periferia*, orientada por uma consciência de que nas partes mais consolidadas dos distritos Brasilândia e Freguesia do Ó (deslocadas dos estigmas que compreendem os bairros de "fama ruim" do entorno) estariam as escolas "melhores".

Porém, a grade de legibilidade que faz destas escolas melhores é complexa: para além de tentar fugir dos estigmas que circundam os bairros do entorno, notadamente reconhecidos pelos casos de violência e aglomeração de *favelas*[48], não deixam de fazer da distância (e, portanto, da necessidade de condução) um filtro de seletividade; além disso, escolas mais centrais (ou menos distantes) são geralmente mais procuradas por professores com maior pontuação, seja por seu tempo de rede, seja por sua pontuação na carreira (realização de cursos de formação continuada, pós-graduação etc.). Tal situação faz com que até mesmo a concepção de periferia seja relativizada, pois os moradores associam o termo bem mais aos bairros concentrados no entorno da Brasilândia do que na Freguesia do Ó – muito embora os limites do território na concretude do espaço físico se aproximem a olhos vistos, como evidenciado no mapa 1.

Mapa 1 – Localização da escola A

Fonte: Portal Prefeitura de São Paulo.

[48] Destaco o termo *favela*, pois é assim que as comunidades são aqui reconhecidas e atreladas aos estereótipos de violência. Para citar um exemplo cito a *Favela do Iraque* – localizada no bairro Jardim Paulistano, Brasilândia – conhecida por todos como área de maior fluxo de bailes *funk*, venda/consumo de drogas e violência, até mesmo em notícias veiculadas nos jornais do bairro.

Os próprios alunos ouvidos demonstraram essa concepção ao afirmar sua "escolha" em estudar numa escola mais afastada de casa. E chegaram a conferir um novo termo para esses bairros mais estigmatizados: *agitado*. Por *agitado* entende-se a concentração da violência e a sensação de insegurança dos moradores no que tange à livre circulação por essas ruas (ou podemos ler esses bairros agitados, como os bairros de "fama ruim"). No entanto, parte significativa dos alunos consideraram seu bairro de moradia como *bom* ou *tranquilo* ***apesar dos assaltos e do barulho***. Alguns justificaram que o fato de terem nascido e se criado no local permite a percepção do bairro como bom para se viver e se relacionar.

Tabela 3 – Participantes na Escola A, por percepção do bairro de moradia versus percepção do bairro onde estuda

Percepção do bairro	Moradia Total	Escola Total
Ótimo	4,00% (4)	2,00% (2)
Muito bom	5,00% (5)	10,00% (10)
Bom	40,00% (40)	47,00% (47)
Tranquilo	14,00% (14)	17,00% (17)
Normal ou Regular	7,00% (7)	5,00% (5)
Agitado	7,00% (7)	2,00% (2)
Ruim	7,00% (7)	5,00% (5)
Perigoso	7,00% (7)	3,00% (3)
Não souberam responder	9,00% (9)	9,00% (9)
Total Geral:	**100,00%**	**100,00%**

Fonte: Dados da pesquisa.

Algumas considerações sobre o bairro de moradia:

"Agitado, bem movimentado, um tanto perigoso por ter acontecido assaltos na rua e tiroteios, mas este foi rápido" (Beatriz, 14 anos).

"Bom, porém é bem perigoso" (resposta de Andressa, 14 anos).

"Acho bom. Muito bom, porque tem bastante comércio e já conheço muita gente" (resposta de Bianca, 14 anos).

"É bom. Bem movimentado, mas é ótimo. Tem um pouco de assalto" (resposta de Carolina, 13 anos).

"É ruim. Já roubaram carro em frente da minha casa e tem umas pessoas que ficam usando droga na minha rua, aí eu sou meio que obrigada a ver e não falar nada né, porque é até meio perigoso eu falar alguma coisa por conta da violência que infelizmente existe" (resposta de Giulia, 14 anos).

"É perigoso e com pouca segurança; não tem nenhuma quadra ou praça para diversão" (resposta de Kelly, 14 anos).

"É um bairro bom, às vezes um pouco perigoso" (resposta de Kaique, 13 anos).

"É um bairro agitado, por ser uma comunidade" (resposta de Lucas, 13 anos).

"É um bairro muito agitado, sabe? Tem muito barulho, tem fluxo sempre (baile funk) e vem muita polícia" (resposta de Diego, 11 anos).

"É muito ruim comparado com aqui perto da escola" (resposta de Wesley, 12 anos).

<u>Algumas considerações sobre o bairro onde está localizada a escola:</u>

"É bom, porque não é tão movimentado e raramente tem barulho" (resposta de Bruno, 14 anos).

"É bom. Por enquanto nunca vi nada de mais, acho que a segurança aqui é muito boa" (resposta de Giulia, 14 anos).

"Ótimo, porque é um bairro maravilhoso, tem de tudo perto e a violência não é grande" (resposta de Yara, 14 anos).

"É bom, tem alguns policiais perto das escolas, parece seguro" (resposta de Marcos, 13 anos).

"Eu considero um bairro calmo, em partes, porque não acontecem muitas tragédias" (resposta de Vitor, 14 anos).

"É bom lá porque tem segurança e várias outras coisas legais" (resposta de Cecília, 11 anos).

"O bairro que estudo é bom, não tem muito barulho, é calmo. A única coisa ruim são os motoristas que não respeitam os pedestres" (resposta de Roger, 11 anos).

“Um bairro seguro, com boa moradia” (resposta de Guilherme, 12 anos).

E quando questionados sobre o porquê de estudarem nessa escola e não em uma mais próxima de casa (no caso daqueles que residem a mais de 1km de distância), as respostas fazem saber a *boa reputação da escola no bairro*.

“Porque essa escola é considerada a melhor da região” (resposta de Camila, 14 anos).

“Porque falam bem daqui, o estudo é direito e aqui tem pessoas que eu amo” (resposta de Douglas, 14 anos).

“Porque meus pais acham aqui uma ótima escola” (resposta de Kelly., 14 anos).

“Minha mãe escolheu aqui por indicaram como uma boa escola” (resposta de Laís, 13 anos).

“Pela qualidade da escola, que é muito boa” (resposta de Bárbara, 15 anos).

“Porque essa escola é melhor do que as escolas perto da minha casa” (resposta de Luiza, 14 anos).

“As escolas boas perto da minha são pagas e eu não poderia estudar lá” (resposta de Melissa, 14 anos).

“Porque essa é a melhor, ensina mais. As escolas perto da minha casa são muito ruins e rola muito droga lá dentro e não acho isso legal, ainda mais numa escola” (resposta de Giulia, 14 anos).

“Porque as escolas do meu bairro não possuem educação de qualidade” (resposta de Kauã, 14 anos).

“Minha mãe acha que é a melhor da região” (resposta de Roger, 11 anos).

“Pois tem não escolas boas perto da minha casa” (resposta de Alex, 11 anos).

“É a melhor escola e é mais perto” (resposta de Pietro, 12 anos).

“Essa escola dá educação” (resposta de Pedro Henrique B., 11 anos).

“Minha mãe escolheu aqui para eu não ficar perto de coisas erradas” (resposta de Wesley, 12 anos).

A impressão que se tem é que, para os pais preocupados em garantir a boa escolarização de seus filhos, quanto mais afastada dos limites do bairro a escola for, melhor ela será, avaliação que não necessariamente passa por um juízo sobre seu projeto pedagógico, mas sim pela possibilidade de afastar os filhos do risco das vizinhanças – trata-se, ademais, de uma estratégia que encontra respaldo em achados sociológicos, por exemplo em toda a discussão sobre o "efeito-território" de escolas, que sugere os prejuízos provocados pela homogeneização do público atendido: as famílias capazes de compreender os mecanismos de sucesso escolar para além da matrícula e frequência buscam, assim, escolas mais distantes, tidas como melhores; e esta seletividade do alunado certamente encontra alguma leitura por parte de diretores e professores, o que vai tornando o relativo sucesso destas escolas uma espécie de profecia autorrealizada.

Outros pontos se destacam e aproximam os jovens ouvidos: (i) a valorização da escola, considerada *boa no bairro* – conforme já mencionado; e (ii) a definição do *bom aluno* e do *bom professor*. Fica claro que a percepção do que é "bom" está atrelada ao "seguir as regras do jogo" no cotidiano escolar. Privilegia-se o *habitus de estudo*, o *estudar e tirar boas notas*, o *saber explicar*, a *aula diferente*.

A percepção da "boa escola" se faz valer aos olhos dos alunos, como evidenciado na tabela 4.

Tabela 4 – Participantes na Escola A, por percepção da qualidade da escola

Percepção da qualidade da escola	Total
Ótima	6,00% (6)
Muito boa	14,00% (10)
Boa	68,00% (68)
Regular	7,00% (7)
Ruim	1,00% (1)
Não souberam/ Não quiseram responder	4,00% (4)
Total Geral:	**100,00%**

Fonte: Dados da pesquisa.

E ainda, em algumas falas, que se destacam:

"A escola é maravilhosa, muito melhor que as outras em que estudei, tive péssimas experiências com escolas antigas e conclui que essa é a melhor escola que poderia estudar, sendo pública" (resposta de Yara, 14 anos).

"A escola é ótima. Tem um bom ambiente com bastante árvores; aprendemos bastante sobre culturas, é excelente. Os professores e funcionários são gentis, legais, engraçados, conselheiros, especiais nos ajudando sempre que possível" (resposta de Ricardo, 14 anos).

"*É uma boa escola, as salas são boas e os professores e funcionários fazem seu trabalho muito bem*" (resposta de Giulia, 14 anos).

"A escola é ótima as salas de aula são únicas, quero dizer que uma é de um jeito e outra é de outro jeito e isso é bom. Os professores e funcionários são legais, quando é pra pegar no pé eles pegam, eles se importam muito com os alunos" (resposta de Gabi, 12 anos).

De modo geral, os estudantes elogiaram a estrutura da escola e a relação com funcionários, gestão e professores. Porém, apresentaram alguns pontos que precisariam de melhora, como por exemplo: a melhor organização do espaço e professores mais receptivos as colocações dos alunos em sala de aula – já dando pistas da conciliação entre a *escola tida como boa* e a *realidade*, que mostra o componente de "descaso" compreendido como *ignorar***,** o não ver ou não se importar.

"*É uma escola de bom ensino, mas os professores faltam muito; a sala de aula é boa. Alguns professores são competentes, porém alguns não sabem dar aula*" (resposta de Ivan, 13 anos).

"As aulas são boas e bem dadas, embora há professores que só dão algo pra fazer sem explicar e nem ajudar, mas mesmo assim querem que você saiba. Os funcionários são super legais com os alunos e como eu disse há professores bons e ruins" (resposta de Bárbara, 15 anos).

"É uma escola boa, porém precisa de algumas reformas. Os professores e funcionários são muito atenciosos, porém não todos - e isso deveria mudar; também alguns professores e funcionários não tem responsabilidade com o dever e acham que só estar presente na escola é o suficiente" (resposta de Vitor, 14 anos).

"Boa, mas poderia ser melhor, professores faltam, funcionários rudes e a sala não é muito boa também" (resposta de Giovanna A., 14 anos).

“Eu não tenho muito o que dizer, até que gosto. Mas a maioria dos professores parecem não se importar com os alunos e alguns funcionários são ignorantes, tirando as tias da cozinha. E algumas salas são muito sujas” (resposta de Ian, 14 anos).

“Eu não acho que a escola seja ruim. Os professores são bons, mas tem alguns professores que os alunos "fazem o que quer", não obedecem e bagunçam na sala, tem professor que não tem autoridade” (resposta de Kananda, 14 anos).

A fala de Kananda, já dá pistas do que a maioria dos jovens ouvidos entende por *bom professor*. O componente *autoridade* tem peso e certa eficiência na relação professor – aluno – aprendizagem. Mas não só, é preciso, ainda, estabelecer uma relação de confiança, um vínculo, ou seja, o *bom professor* precisa saber dosar momentos de *descontração* (para garantir harmonia na relação professor – aluno) e *autoridade* (para manter a disciplina na sala de aula).

“Um bom professor é aquele que chega com vontade de ensinar (para aqueles que querem aprender). Aqueles que as vezes saibam descontrair para a aula não ficar aquela coisa chata, mas tenha ordem” (resposta de Jonas, 14 anos).

“O que explica de modo fácil para todos os alunos entenderem e que interaja com os alunos durante a explicação” (resposta de Bia, 14 anos).

Evidenciam, também, que o bom professor deve agir como mediador e valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos. Também mostrar interesse em conhecê-los, garantindo alguma preocupação com seus interesses.

“Aquele que pega no pé, dá importância a algumas coisas que os alunos falam, faz de tudo para deixar seu aluno inteligente e feliz consigo mesmo” (resposta de Gabriel, 12 anos).

“É ser atencioso ao aluno e não o ignorar” (resposta de Pedro Henrique A., 13 anos).

“O que respeita a opinião dos alunos e sempre pega no pé para fazer tudo e quando precisamos de ajuda podemos contar com ele” (resposta de Rebeca., 14 anos).

“O professor competente, que se preocupa com o desenvolvimento dos seus alunos e com o futuro dos mesmos” (resposta de Lucas V., 14 anos).

“É aquele professor que te ajuda, te explica, conversa com você quando precisa” (resposta de Juliana, 11 anos).

E para se classificar *bom aluno* é preciso seguir algumas "regras": ter *habitus de estudo*, *tirar boas notas*, *saber se comportar*.

"Um aluno estudioso, que faz as lições, interage com o professor e faz perguntas (e tira dúvidas), termine as lições de casa e se empenhe mais no estudo para conseguir realizar seus sonhos e planos para ao futuro" (resposta de Beatriz, 14 anos).

"Um bom aluno é que presta atenção, que não bagunça, não dá trabalho" (resposta de Giulia, 14 anos).

"Um que faça as lições, se dedique nas provas, faça os trabalhos e se comporte como deveria" (resposta de Kayane, 14 anos).

"Aquele que presta atenção na aula, que tira boas notas e não bagunça" (resposta de Kananda, 14 anos).

"Quem faz lição e respeita o professor" (resposta de Danilo, 14 anos).

"Um aluno com postura, disciplina, participativo e interessado" (resposta de F., 14 anos).

Apareceram, porém, em algumas poucas respostas, concepções levemente destoantes em relação a definição de *bom aluno* da maioria. Em falas atribuídas a alunos considerados com "problemas de aprendizagem" ou indícios de alguma reprovação de ano/série havia uma noção de desencanto com o *habitus* de estudos, evidenciando uma outra categoria de valores, a do *status*.

"Bom aluno é aquele aluno chavoso[49] *no estilo e que seja nota 8 pelo menos, e que seja bagunceiro, mas não muito"* (resposta de Catielle., 11 anos).

"*Aquele aluno chavoso, não vem com uniforme da escola*" (resposta de João, 13 anos).

"Aquele maluco, pegador, popular, mas que faz lição" (resposta de Kauê, 13 anos).

"O popular e pegador" (resposta de Isaac, 13 anos).

---

[49] *Chavoso*: estiloso, alguém que se veste bem. É uma gíria muita usada entre os alunos dessas escolas e pelos jovens da periferia em geral. A palavra tem origem derivada da expressão "*chave de cadeia*", usada para representar um indivíduo propenso a causar confusão e chamar a atenção da polícia, mas foi ressignificada agora fazendo referência ao estilo musical *funk ostentação* e a representação de uma pessoa "descolada".

E quando questionados sobre suas expectativas para o futuro e os próximos anos de estudo evidencia-se o paradoxo que se impõe a escolarização: de um lado uma via atrelada ao mundo do trabalho, a perspectiva de um futuro melhor *versus* a consciência da perda de sentido da escola – indicada também pelas respostas em branco.

"Que dê tudo certo e eu consiga um bom emprego" (resposta de Vinícius, 15 anos).

"Espero alcançar meu objetivo, professores mais legais que tenham uma boa ligação com os alunos e terminar bem com as matérias bem dadas e ensinadas" (resposta de Bárbara, 14 anos).

"Que seja diferente e que me garanta uma boa faculdade" (resposta de Diego, 14 anos).

"Espero conseguir uma bolsa de estudos de graça e ter bastante trabalho" (Resposta de Charles, 11 anos).

"Que eu aprenda mais e melhor e decida o que eu quero ser e qual faculdade cursar" (resposta de Rodrigo, 14 anos).

"Minha expectativa é que a escola que eu for seja boa para conseguir entrar em uma boa faculdade" (resposta de Isabela, 14 anos).

"Nenhuma" (resposta de Emilly, 14 anos).

"Não sei, nenhuma" (resposta de Marcos 14 anos).

"Não sei o que dizer" (resposta de Gabriel, 14 anos).

"Espero que melhore" (resposta de Laura, 12 anos).

"Que seja menos merda do que aqui" (resposta de Camila, 14 anos).

Vale ressaltar que as respostas vagas e o silêncio de alguns – como o de Marcos, apontado como *aluno com dificuldade* por professores e demais colegas de classe – também são achados consideráveis para (re) afirmação de certas expectativas e estereótipos próprios do cotidiano escolar.

E com a resposta de Camila, vemos que a "escola boa" se desfaz. Aqui a crítica aparece menos ambígua: pode ser uma escola vista como boa pelos pais, mas os jovens reconhecem seus limites, até porque os critérios que informam sua avaliação são distintos daqueles operados pelos pais.

Outro eixo dá conta de tentar traçar as trajetórias dos jovens ouvidos a partir da apreensão do perfil familiar, evidenciando com quem residem (tabela 5) e através de suas redes de sociabilidade.

Tabela 5 – Participantes na Escola A, por perfil familiar

Perfil familiar	
Com quem residem*	**Total**
Pais	46,00% (46)
Somente com a mãe	30,00% (30)
Somente com o pai	7,00% (7)
Um dos pais e companheiro/a (mãe e padrasto; pai e madrasta)	10,00% (10)
Outros familiares (avós, tios ou outro responsável)	3,00% (3)
Não especificou	4,00% (4)
Não souberam responder	-
Total Geral:	**100,00%**

Fonte: Dados da pesquisa. (*os irmãos, primos, sobrinhos etc., também estão contemplados nessas categorias – quando houver).

A partir das respostas, tentamos traçar um breve perfil profissional dos pais, ou outros responsáveis, dos estudantes. Agrupamos as respostas, dentro do possível, em categorias, classificando os trabalhos descritos como: acessando algum regime de contrato de trabalho; trabalhadores autônomos e desempregados.

Tabela 6 – Participantes na Escola A, por perfil profissional

Perfil profissional dos pais ou responsáveis (por aluno/a)[50]			Perfil profissional dos jovens: já acessaram o mercado de trabalho, apesar da pouca idade?		
Regime de contrato de trabalho*	**Informal/ Autônomo ou Empreendedor**	**Desempregado ou Não souberam/ Não quiseram responder**	**Sim**	**Não**	**Sem resposta ou Não souberam responder**
53,00% (53)	27,00% (27)	20,00% (20)	13,00% (13)	84,00% (84)	3,00% (3)
100,00%			**100,00%**		

Fonte: Dados da pesquisa. (*considerando aqui algum contrato de trabalho reconhecido como vínculo empregatício).

[50] A contagem foi feita considerando o total de respondentes (100), privilegiando perfil provedor da renda familiar - no caso de um (ou mais) dos responsáveis pelos alunos/as estarem desempregados. De forma geral, os pais e/ou responsáveis ocupam cargos no **Comércio** (seja via contrato, seja como pequeno empreender ou autônomo na área de vendas e segurança) e na **Prestação de serviços** (serviços domésticos, educação, construção, transportes e limpeza urbana).

Alguns jovens afirmaram já ter acessado o mercado de trabalho, apesar da pouca idade, desempenhando funções tanto via contrato (Jovem Aprendiz) quanto via informal (ajudando os pais e/ou outros familiares), como mostra a tabela 7.

Tabela 7 – Participantes da Escola A, por tipo de trabalho desenvolvido

Tipo de trabalho desenvolvido pelos jovens alunos/alunas	
Tipo de trabalho desenvolvido	**Total**
Ajudando o responsável nos negócios da família	8,00% (8)
Ajudante de transporte escolar	2,00% (2)
Mercado (via Jovem Aprendiz)	2,00% (2)
Entregando folhetos	1,00% (1)
Total Geral:	**13,00%**

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 8, relacionamos os hábitos de lazer dos estudantes ao acesso a pontos culturais no próprio bairro de moradia.

Tabela 8 – Participantes da Escola A, por redes de sociabilidade

Socialização e redes de convivência					
Hábitos de lazer*					
Interesses e gostos	**Total**	**Espaços que frequentam**	**Total**	**Acesso a pontos culturais no bairro[51]**	**Total**
Música/ Cinema/ filmes e séries/ Livros/ Jogos/ Redes Sociais/ Esportes	99,00% (99)	Shoppings/ Restaurantes/ Lanchonetes/ *fastfood)*/ Parques/ Praças/Quadras de futebol/ Shows/ festas/ casa de amigos, parentes e namorado	63,00% (63)	Sim	19,00% (19)
Não responderam	1,00% (1)	Não responderam	37,00% (37)	Não/Não responderam	81,00% (81)
Total Geral	**100,00%**	**Total Geral**	**100,00%**	**Total Geral**	**100,00%**

Fonte: Dados da pesquisa. (*considerando todas as opções marcadas).

Percebe-se que muito das redes de sociabilidade e convivência dessas crianças e adolescentes é feita indo a *shoppings* – mais afastados, no sentido do Centro da cidade –

[51] Na região que abriga os bairros Brasilândia e Freguesia do Ó há alguns pontos culturais que se destacam, promovendo espaços para interação e socialização de crianças, jovens e adultos. Tais pontos oferecem cursos e promovem apresentações englobando: teatro, música, dança, práticas esportivas, desenho, grafite, biblioteca, shows, saraus e exposições. Para citar alguns: Fábrica de Cultua (Brasilândia); Centro Cultural da Juventude – CCJ (Vila Nova Cachoeirinha); CEU Jardim Paulistano; Casa de Cultura Salvador Ligabue (Freguesia do Ó); para saber mais acesse: www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/; e http://www.fabricasdecultura.org.br/programa-artistico-pedagogico/busca-cursos-e-atividades.php.

onde podem ir ao cinema, restaurantes diversos etc., enquanto poucos circulam pelos pontos culturais mais próximos do local de residência, e quando a fazem consideram lugares como praças, quadras de futebol, lanchonetes e igrejas, como exposto na tabela 9. Vale destacar que a maioria dos ouvidos sequer sabe da existência dessas Casas Culturais na região.

Tabela 9 – Participantes da Escola, por pontos culturais identificados

Pontos Culturais identificados no bairro	Total
Praças/ Quadras de futebol/ Igreja/ CCA/ Biblioteca/ Outros* [52]	19,00% (19)
Não responderam ou Não conhecem nenhum ponto cultural	81,00% (81)
Total Geral	**100,00%**

Fonte: Dados da pesquisa. (*foi considerado em "outros": o *Calçadão do Iracema*, onde acontecem alguns bailes funk; restaurantes de *fast-food* e quem considerou a *própria escola*).

Importa destacar, que os estudantes relataram, em nossas conversas informais, que apesar de saírem para esses espaços com amigos e/ou namorados/as aos finais de semana, seu espaço de maior socialização é mesmo na escola. É na escola que firmam relações mais concretas de amizade, cumplicidade e companheirismo, e onde também dão seus primeiros passos na vida afetiva.

Para além das respostas desses jovens alunos e alunas aos questionários, se considerarmos ainda as observações e conversas informais, o quadro dá mais pistas para compreensão desse cotidiano escolar. Como já referido, nas cenas aqui descritas, a *escola A* é geralmente considerada uma das melhores do bairro, há muitos elogios à sua estrutura física, gestão e corpo docente. Trabalhos como "Projeto Horta" e "Show de Talentos" são reconhecidos por envolverem a utilização de recursos e espaços diferenciados, o que indica a iniciativa de propor atividades que coloquem o aluno como protagonista de seu processo de ensino e aprendizagem, permitindo a troca de experiências e atividades lúdicas. É também um espaço de troca de experiências e experiências afetivas. No entanto, essas mesmas cenas carregam um emaranhado de significados que envolvem esses alunos e alunas e cujas contradições talvez estejam na base da possibilidade de que enunciem a distância entre o imaginado por seus pais e mesmo pelos docentes ("a escola boa") e o que experimentam cotidianamente.

[52] Lugares citados como pontos de referência no bairro.

CAPÍTULO 4: A ESCOLA "B" E O ESTREITAMENTO DAS POSSIBILIDADES

O que você espera dos próximos anos de escolarização?

"Que seja melhor"

(Horácio, 15 anos)[53]

A escola B, uma Escola Estadual, integra a Diretoria de Ensino Norte 1, oferece o ciclo II do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o EJA para o Ensino Médio. Atende entre 1.370 a 1.400 alunos nessas modalidades, estruturadas em três turnos: manhã (Ensino Médio), tarde (Fundamental Ciclo II) e noite (Ensino Médio/EJA). A unidade apresenta boa estrutura física, é uma escola ampla, bem equipada e preservada. O quadro docente, a equipe de funcionários e gestores são elogiados na comunidade e seu alunado é bastante heterogêneo, sendo composto por uma maioria jovem, com idades entre 11 e 17, 18 anos. A escola, ainda, é reconhecida pelo seu Conselho de Classe diferenciado, o *Conselho Participativo*[54], que se configura em um momento coletivo entre os professores, os alunos e seus pais/responsáveis.

O trabalho de campo se desenvolveu por cerca de doze a quatorze meses (entre 2018 e 2019) e contou com observações nas salas de aula, nos intervalos e corredores da escola; conversas informais com professores, gestores, funcionários e alunos; e ao fim, questionários respondidos pelas alunas e alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa 92 estudantes, dos quais 30 matriculados no 6º ano e 62 matriculados no 9º ano. A seguir apresento algumas reflexões oriundas de observações e cenas flagradas na escola B.

---

[53] Trecho da resposta do aluno Horácio (nome fictício) a uma das perguntas presentes no questionário-entrevista.

[54] A saber, o Conselho de Classe é uma reunião de caráter avaliativo em que se reúnem professores, coordenação e direção da escola a fim de avaliar e ponderar os desempenhos de uma turma/série. Nessa reunião bimestral são discutidos o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e alunas, o currículo trabalhado em sala, possíveis dificuldades, estratégias empregadas pelos professores para promover avanços com a turma, etc. A Escola B, como todas as outras, também realiza tal modelo de conselho, o chamado Conselho de Classe Interno. Porém é o chamado *Conselho Participativo* que merece destaque. O *conselho participativo* consiste em uma reunião coletiva, na qual os professores de todas as disciplinas se reúnem por ano/série para discutir o aproveitamento da turma: seus avanços e impasses de forma colaborativa não só entre os pares, mas também com os próprios alunos e alunas e seus pais ou responsáveis. Durante a pesquisa, não foi possível participar de nenhuma dessas reuniões, porém me foi relatado que eram bastante produtivas.

Observações do cotidiano escolar: notas do caderno de campo

16 de abril de 2018: *Já estou na segunda semana de observação na escola B. Lembro que na primeira semana fiz um combinado com a direção de acompanhar as aulas, sempre mediante autorização prévia dos professores, e começando pelos 9º anos até chegar as turmas do 6º ano. Assim, chego na escola e logo sou direcionada a sala do 9º ano A, o qual ficarei acompanhando ao longo do dia. Aqui as salas de aula não são do modelo tipo "ambiente". Cada turma tem sua sala específica e são os professores que vão trocando de salas no decorrer das aulas. Chego na sala e o professor ainda não está por lá. Cumprimento as alunas e alunos, me identifico novamente como pesquisadora e peço licença para me sentar. Me recebem até que bem, mas percebo um certo estranhamento de alguns por me notarem ali. Sento-me e noto o pessoal conversando em pequenos grupinhos, mas nenhuma "bagunça", apenas à espera do professor. Paira no ar a expectativa da aula vaga e logo, com a chegada do professor eventual, descobrem que o professor efetivo faltou. Os alunos e alunas tomam seus lugares, mas é visível o desinteresse pela aula, demoram a começar a tarefa proposta e depois de muito burburinho, o professor pontua: "Na segunda-feira, na primeira aula, já estão reclamando de estudar? Deviam estar agradecendo!". Os alunos e alunas ouvem e reagem um tanto apáticos abrindo o livro e realizando a atividade proposta. 3ª aula, matemática: novamente, uma sala apática, desinteressada pelas atividades propostas. A professora começa dizendo que é uma matéria já conhecida estudada no ano anterior. "Lembra da matéria do ano passado?" (professora); "Nunca nem vi" (aluno); "Professora explica de novo" (aluno). A professora retoma a explicação, mas logo desanima, percebe a sala com conversas paralelas, outros no celular, e diz em tom de brincadeira: "Ah aluno nasceu para sofrer! E a gente tem que fazer o aluno sofrer. Vocês não entendem uma série para ir para outra. Vão sofrer as consequências depois". A classe parece não compreender a explicação em totalidade, mas não demonstra preocupação. Novamente, parecem apáticos e pouco reagem. Apenas continuam olhando para a professora com os cadernos aberto à frente. Não posso deixar de notar esse tom apático que paira no ar e de perceber como estão reagindo de forma tão diferente das aulas que acompanhei na outra escola. Ficam mais tempo em silêncio, quase não conversam entre si, tampouco participam das aulas ativamente, e, enquanto observo o desenrolar das aulas, lembro-me das histórias que já ouvi de colegas e até de meus*

alunos. Aí me pergunto por que esses jovens parecem ter perdido aquele "brilho no olhar", aquele que costumamos ver nos anos iniciais da escolarização, aquela empolgação com uma aula diferente ou com um professor ou professora em que reconhecem também um amigo, até confidente. Será que nada mais lhes é interessante dentro dessas paredes?

07 de maio de 2018: *Outro dia com um 9º ano. Primeiras aulas de matemática. Um pequeno grupo de alunos faz a tarefa proposta, porém, encontrando dificuldades de compreender a totalidade do exercício, conversam sobre outras coisas: namoros, músicas. A atividade consiste em um trabalho em dupla e a sala parece meio desconexa, alguns reclamam: "Que ódio, o professor nunca passa lição e hoje tá passando atividade" (fala de aluna). "É, ou a gente nunca entende nada que ele explica" (fala de aluna). De novo, aquele ambiente um tanto apático. Nas últimas aulas, uma leve mudança, aparece uma interação maior com o professor de português. Pela primeira vez, percebo na sala algum interesse pela aula. Também é uma das primeiras vezes que os alunos me percebem e conversam um pouco comigo, fazem algumas perguntas e contam um pouco de si. Parecem já estar acostumados comigo e já consigo ver algumas brincadeiras, enquanto esperam as trocas de aulas. Dois alunos vêm até mim e interagem um pouco. Um deles me pergunta: "Você vai dar aula para o Fundamental II?", respondo que sim, esperando a próxima fala, que vem com um "Ahh boa sorte! Vai precisar! (risos). O outro ri e emenda "Os alunos são mal-educados, não respeitam nada" (risos). Pergunto por que, mas não entram nos detalhes, só dizem, que é assim. Então lhes pergunto sobre seus interesses, suas expectativas com as aulas. Um deles me fala que gostaria de mais aulas de sociologia, filosofia e literatura. E esperava mais variedade nas aulas, "Quem sabe ano que vem" (se referindo ao Ensino Médio). O outro concorda e aí um terceiro aparece e convida a todos para uma partida de truco, que não se realiza, pois o professor acaba de entrar na sala. Eles voltam a seus lugares e me deixam pensando: como foi que essas afirmações (ou percepções) se cristalizaram para eles?*

04 de junho de 2018: *Começo as observações com as turmas do 6º ano. Na primeira parte do dia, acompanho as aulas e noto que estão mais curiosos em relação a minha presença em sala de aula. Conversam comigo e querem saber sobre a minha pesquisa e o que é o tal do meu mestrado. Falam bastante de si e me contam experiências na escola antiga, quando estavam no 5º ano. Acolhem com mais vivacidade a mim e aos*

professores. Ainda consigo ver aquele "brilho no olhar" de que senti falta com os alunos mais velhos. São mais participativos em sala de aula e parecem mais espontâneos e solícitos. A primeira aula é de português e realizam as atividades propostas em silêncio e sem problemas. Nas demais aulas do dia, mostram a mesma boa interação com os professores.

Na segunda parte do dia, acompanho uma palestra "antidrogas" promovida na escola por um educador social da Fundação Casa. Os alunos são avisados da palestra que acontecerá no pátio da escola e descem com uma cadeira da sala para assistirem todos sentados. O palestrante se apresenta e diz que foi "carcereiro" por anos, mas agora atua como Educador Social na Fundação Casa e que está ali promovendo aquela palestra, pois tem um projeto com as escolas da rede pública, com o intuito de prevenir o uso as drogas e conscientizar sobre o mundo do crime.

O palestrante começa falando sobre comportamento: o "perfil de maloqueiro", das meninas "pagando cadeia", da dor das famílias ao ver seus filhos e familiares presos, da realidade violenta da cadeia – das mortes, dos acertos de contas, das pessoas que se dão mal por estarem no "rolê errado, na hora errado" e acabam presas; puxa na memória as vivências e suas experiências na cadeia. Vai relatando, de forma chocante, a história de muitos que se perdem nas drogas e no crime ainda jovens e acabam com suas vidas na prisão. Além dos relatos chocantes, versa sobre a falência do Estado tanto nas prisões quanto nas escolas, retratada na estafa, na exaustão de seus profissionais. Por fim, fala da desvalorização do trabalho docente. A todo tempo usa palavras, gírias e termos facilmente reconhecidos por esses jovens, sobretudo os periféricos. Pergunta aos alunos e alunas se tem familiares presos, muitos levantam as mãos, mas não entram na seara de especificar quem, quando ou porquê dessas prisões. A reação desses estudantes foi, em sua maioria, de pavor ao horror deste prospecto de futuro: em sua maioria choravam, outros estavam com o semblante tenso, carregado, outros passaram mal, chegaram a perder os sentidos. Alguns professores também se sensibilizaram, outros mantiveram uma postura firme e acreditavam que os alunos estavam se excedendo, "é tudo teatro". Quando a palestra termina, fica o convite para "pensarem em suas ações e no seu futuro". Aplaudem e então recebem a comanda de pegar suas cadeiras e voltar para suas salas, pois ali o dia se encerra.

Observações dos corredores, das aulas, sala de professores, do intervalo e as conversas informais com alunos, alunas e funcionários

Diferentemente da Escola A, aqui os alunos e alunas se mostraram mais reservados e menos curiosos ou receptivos em relação a minha presença na escola. No entanto, consegui conversar com alguns nos intervalos de aulas, nas aulas vagas e até mesmo no intervalo. Demorou mais a se "abrirem" comigo, por assim dizer. Alguns me falavam sobre seus interesses e/ou matérias preferidas, até sobre a faculdade que gostariam de cursar. Já outros não viam sentido algum na escola e sentiam estar "perdendo tempo ali". Parece precisar haver um combinado para a aula dar certo por aqui. Um aluno do 9º ano disse que: "Os alunos daqui são assim. Depende da aula falam muito ou quase não falam. Depende se gostam ou não do professor ou da matéria".

A meu ver, uma característica parece comum ao alunado da Escola B: certa apatia em relação a quase tudo na escola. Não desde o início, mas ao longo dos anos de escolarização. Chegam aqui no 6º ano, ainda animados, com certo um brilho nos olhos; mas isso parece se perder logo quando entendem como funciona o Fundamental II.

No entanto, em relação a outras instituições de ensino, essa escola propicia um ambiente mais tranquilo no que tange ao ***ir*** *e* ***vir*** *desses jovens. Percebe-se que eles têm alguma liberdade, mesmo que controlada, de interagir entre si, ouvir música etc.*

Do outro lado, professores parecem estafados com muito trabalho e alunos com os mais variados problemas. Alguns se referem aos alunos como muito "imaturos", "difíceis" ou "maloqueiros".

Em conversas com os funcionários, percebe-se que boa parte do alunado dessa escola é composto por um grupo de alunos oriundos de comunidades carentes do entorno. O que parece justificar a presença efetiva da polícia[55] *nos arredores e muitas vezes dentro da escola. Foi-me relatado um caso de um aluno do noturno que chegou a ser baleado e morto numa troca de tiros com a polícia em meio a um assalto que praticava.*

[55] A presença quase constante da polícia militar nas escolas dessa região é bastante comum, sobretudo nas escolas estaduais. Seja apenas na porta ou arredores da escola, seja por vezes dentro dos prédios escolares. Inclusive, há uma parceria Estado-Polícia Militar, através do *Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência* (PROERD), no qual um educador policial ministra um curso uma vez por semana a alunos de escolas públicas (e particulares), que estejam cursando o 5º ano e 7º ano do Ensino Fundamental.

Os questionários: algumas percepções traduzidas na fala das alunas e dos alunos

Como na escola A, aqui também seguimos com os questionários-entrevistas. Os questionários foram aplicados em duas levas, setembro/outubro de 2018 e início de 2019, sempre na escola, em aulas cedidas por professores ou aulas vagas cedidas pela equipe gestora. Participaram dessa amostra 92 alunas e alunos, cursando o 6º ano (30 respondentes) e o 9º ano (62 respondentes).

Assim como já mencionado, a escolha por alunas e alunos cursando 6º e 9º ano das séries finais do Ensino Fundamental se justifica devido aos ritos que rondam essas etapas da escolarização. A receptividade das alunas e alunos em participar da pesquisa foi satisfatória e permitiu encontrar pistas em relação a algumas similaridades, que merecem destaque. Abaixo um breve perfil desses jovens[56]:

Tabela 10 – Participantes na Escola B, por ano/série de escolarização, gênero e idade

Ano/série		Sexo		Idade						
6º	9º	F	M	10	11	12	13	14	15	16
30	-	15	15	-	14	14	2	-	-	-
-	62	33	29	-	-	-	1	33	25	3
92		92		92						

Fonte: Dados da pesquisa.

Como é possível observar, foram poucos os respondentes do 6º ano. Embora mais receptivos as conversas, ficaram mais receosos para responder os questionários, talvez por serem menores, com idades de 11 a 13 anos. Já com os 9º anos a recepção aos questionários foi melhor, 62 respondentes com idades de 13 a 16 anos.

Na tabela 11, relacionamos a distância da escola ao bairro de moradia. Conforme já mencionado no capítulo anterior, a distância não necessariamente enquanto categoria espacial, mas como mensurada a partir de como se percebem no território, e, considerando os trajetos que fazem no percurso casa – escola – casa.

[56] Por questões éticas e por se tratar de crianças e adolescentes menores de idade, seus nomes e identidade serão preservados. Para fins de apresentação, suas respostas estarão identificadas por letras e idade.

Tabela 11 – Participantes na Escola B, por bairro de moradia e distância da escola

Distância da escola	Total	Bairro de Moradia	Total
Perto	57,61% (53)	Freguesia do Ó/ Água Branca/ Vila Palmeiras/ Bairro do Limão	22,83% (21)
		Não souberam responder/ Não quiseram responder	34,78% (32)
Mais ou menos	8,70% (8)	Jardim Almanara/Vila Albertina/ Vila Palmeiras	3,26% (3)
		Não souberam responder/ Não quiseram responder	5,43% (5)
Longe	29,35% (27)	Brasilândia/ Bairro do Limão/ Jardim Paulistano/ Jardim Carumbé/ Pery Alto/ Vila Carbone/ Vila Nova Cachoeirinha/ Vila Penteado/ Vista Alegre/Vila Palmeiras/ Freguesia do Ó	26,09% (24)
		Não souberam responder/ Não quiseram responder	3,26% (3)
Não responderam	4,35% (4)	Não souberam responder/ Não quiseram responder	4,35% (4)
Total Geral:	**100,00%**	**Total Geral:**	**100,00%**

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir desse breve perfil, já podemos apontar algumas similaridades. A maioria dessas crianças e jovens tem entre 11 e 16 anos e é considerável o número de alunos que preferiram não responder (ou não souberam) o bairro em que residem, dizendo apenas ser perto da escola. Outro dado relevante, é que os bairros se duplicam no quesito distância, alguns marcaram o bairro "Vila Palmeiras", por exemplo, nos três raios de distância: *perto*, *mais ou menos* e *longe.* O mesmo aconteceu com o bairro "Freguesia do Ó" que foi considerando tanto *perto* quanto *longe* da escola, o que traz dúvidas sobre a exatidão do bairro de moradia e indica uma variação nos padrões de classificação quanto à distância (podemos imaginar que, para aqueles que circulam menos pela cidade, a escola pode ser entendida como "longe" da casa, por exemplo, na medida em que já representa alguma distância em relação ao familiar, em sua dupla acepção; já para aqueles que logram circular por espaços distintos, conhecendo outros espaços heterogêneos ao bairro, talvez a escola possa ser entendida como "perto").

Outro ponto a ser considerado é que essas categorias de “longe” e “perto” se projetam pelo território evidenciando a ordem da distribuição que esses jovens e essas famílias ocupam pelo espaço (físico e social), e que ajudam a reconhecer determinados lugares desse mesmo território como bons ou ruins. E, embora esse mesmo território carregue suas contradições, a familiaridade o torna mais legível em alguns endereços, sobretudo do ponto de vista da sensação de segurança (policiamento) e do acesso à cidade (transporte público). Assim como faz pensar sobre a possível sensação de pertencimento (ou não) à escola em que estudam.

Vale sublinhar que a Escola B está localizada na parte mais afastada da região fronteiriça entre os bairros Brasilândia/ Freguesia do Ó, já praticamente na saída do bairro – que dá acesso à Região Oeste da cidade de São Paulo, como se observa no mapa 2.

Mapa 2 – Localização da escola B

Fonte: GeoSampa – Prefeitura de São Paulo.

A distância do lugar de moradia não tão bem definido e do local de estudo, novamente parece indicar um movimento da *periferia dentro da periferia* atravessado por uma consciência da *melhor escola*, mais afastada do bairro, fazendo já fronteira com bairros considerados mais bem posicionados socialmente, como a região da Lapa, por exemplo. O peso do local da unidade escolar, e da concepção de *boa escola* que carrega, foi reiterada pelos próprios estudantes ao justificar sua “escolha” em estudar numa escola mais afastada de casa.

Conferiram aos bairros mais estigmatizados da região (como, por exemplo, Brasilândia, Vista Alegre, Paulistano, entre outros) a alcunha de *perigosos*, marcando a sensação de insegurança dos moradores no que tange à livre circulação por essas ruas. Embora muitos considerem esses bairros *bons* ou *ótimos*, exatamente por residirem por lá há bastante tempo e, assim, conhecerem as normas de circulação que diminuem a percepção de insegurança difusa. Sabendo que o bairro é estigmatizado, cada quadra, cada rua busca se distanciar da imagem da violência, atribuindo à rua/quadra de cima (ou debaixo) a pecha de violência. Assim, mesmo morando no bairro, o estigma da violência e da criminalidade não deixa de informar os sujeitos, que buscam então conciliar essa percepção pública à sua própria experiência cotidiana (Telles; Cabanes, 2006).

Vale destacar que apesar da escola estar situada em um bairro considerado *bom* ou *ótimo* por muitos, um novo termo apareceu "Bom, mas perigoso", que se apoia na sensação de insegurança ao sair da escola no fim da tarde/início da noite ou mesmo na entrada e saída do período noturno, por conta dos assaltos e do forte movimento no entorno da escola, rodeado de bares e até de uma Casa Noturna. De modo geral, a percepção a respeito do bairro de moradia e do bairro da escola ficou bem equilibrada, conforme disposto na tabela 12.

Tabela 12 – Participantes na Escola B, por percepção do bairro de moradia versus percepção do bairro onde estuda

Percepção do bairro	Moradia Total	Escola Total
Ótimo	3,26% (3)	3,26% (3)
Muito bom	8,70% (8)	10,87% (10)
Bom	33,70% (31)	42,39% (39)
Calmo ou Tranquilo	10,87% (10)	15,22% (14)
Bom, mas perigoso	6,52% (6)	10,87% (10)
Normal ou Regular	6,52% (6)	4,35% (4)
Agitado	3,26% (3)	0,00%
Ruim	4,35% (4)	0,00%
Perigoso	6,52% (6)	0,00%
Não souberam/quiseram responder	16,30% (15)	13,04% (12)
Total Geral:	**100,00%**	**100,00%**

Fonte: Dados da pesquisa.

<u>Algumas considerações sobre o bairro de moradia:</u>

"Ótimo. Eu amo o bairro, são pessoas de bem" (resposta de Elisa, 12 anos).

"Não é ruim; a única coisa de ruim é que tem muitos roubos" (resposta de Isabel, 12 anos).

"Lá é bom, tem uma convivência boa com os moradores, mas é sujo e tem muito barulho" (Rafael, 11 anos).

"Um bairro não tão ruim, algumas coisas podem melhorar, mas até que é um pouco bom de viver lá, tirando o barulho que os vizinhos e moradores fazem" (Resposta de Ezequiel, 14 anos).

"É agitado, é uma favela, mas é um lugar que as pessoas são por si, não mexem com ninguém. É bom pra morar" (Resposta de Alexandre, de 14 anos).

"É muito barulhento e não tem escolas com o ensino bom" (Resposta de Luana, de 14 anos).

"Normal, não tenho do que reclamar" (resposta de Marcelo, de 16 anos).

"Bom, acaba sendo um bairro que eu me identifico muito e que eu gosto também" (Resposta de Thiago, de 14 anos).

"É uma comunidade calma, porém de final de semana é muito agitada, crianças alegres, pessoas simpáticas" (Resposta de Jaline, de 14 anos).

"É ruim. Não tem muita segurança, não tem saneamento básico" (Resposta de Ana Paula, de 14 anos).

"Não é muito bom, pra ser sincero é um inferno. Tem muito maloqueiro" (Resposta de Henrique 11, anos).

<u>Algumas considerações sobre o bairro onde está localizada a escola:</u>

"É um bom lugar para estudar e se divertir com os amigos pela segurança que tem" (resposta de Pedro, 14 anos).

"É um bairro bom onde tudo é perto e onde a escola é ótima" (resposta de Matheus, 14 anos).

"O bairro é muito bom e tem escolas ótimas" (resposta de Misael, de 14 anos).

“Bom, é um bairro bem localizado na zona norte de São Paulo” (resposta de Celso, de 14 anos).

“Um bairro bom, sem bagunça, mas quando é de noite precisa tomar alguns cuidados” (resposta de Ana Paula, de 14 anos).

“É um bairro bom, mas eu acho um pouco quieto e isolado. Pode ser perigoso para quem sai da escola ou estuda a noite” (resposta de Fernanda, 16 anos).

A escola é reconhecida no bairro por sua qualidade de ensino e atende muitos alunos que residem um pouco distantes, a pelo menos um quilômetro ou mais de distância, mas que reafirmam o movimento de procurar escolas mais afastadas, justamente por serem lidas como *boas escolas*.

Tabela 13 – Participantes na Escola B, por percepção da qualidade da escola

Percepção da qualidade da escola	Total
Ótima	9,78% (9)
Muito boa	32,61% (30)
Boa	50,00% (46)
Regular	3,26% (3)
Ruim	0,00%
Não souberam/ Não quiseram responder	4,35% (4)
Total Geral:	**100,00%**

Fonte: Dados da pesquisa.

Algumas falas se destacam:

"É a melhor escola, os professores são ótimos e os funcionários normais" (Resposta de Elisa, de 12 anos).

"Acho o ensino daqui ótimo, as aulas são bem coletivas, todos participam. Professores e funcionários são ótimos" (Resposta de João Vitor, de 14 anos).

"Acho minha escola uma das melhores da região, as aulas são bem puxadas e o funcionamento é muito bom" (Resposta de Ingrid, de 14 anos).

“Acho boa. As aulas são ótimas, aprendemos bastante. Os professores e funcionários são legais” (Resposta de Graziella, de 12 anos).

“A escola é muito boa, os funcionários são muito educados e legais; os professores trabalham bem e são bem dedicados” (Resposta de Silas, de 13 anos).

“Eu acho a escola muito boa, pois o ensino é muito bom, de qualidade” (Resposta de Marcos A., de 14 anos).

De modo geral, as alunas e alunos ouvidos teceram elogios a escola, em relação à estrutura, ao corpo docente, a gestão e demais funcionários. No entanto, relataram alguns pontos de atenção e melhoria, por exemplo: professores mais receptivos, sala com boa ventilação e mobiliário, menos alunos por sala.

"A escola que eu estudo é maravilhosa, mas as salas de aula não são tão boas, pois não tem climatização adequada, mas os funcionários e professores são ótimos" (Resposta de Agatha, de 15 anos).

“É uma ótima escola, porém faltam alguns recursos. As salas são organizadas, mas são cheias e algumas não tem ventilador, os professores, na maioria são ótimas” (Resposta de José Ruan, de 14 anos).

A escola é ótima, as salas de aula poderiam ser mais arrumadas, tem professores que são bons, mas tem outros que não; os funcionários são bons” (Resposta de Guilherme, de 14 anos).

“As salas de aula são boas, mas poderia mudar algumas coisas. Os professores são bons e os funcionários também” (Resposta de Myrella, de 11 anos).

“A escola é boa, as salas de aula são mais ou menos. Tem sala que não tem ventilador ou que os vidros estão quebrados. Os professores são muito competentes, os funcionários também” (Resposta de Matheus A., de 14 anos).

“A escola é boa no geral, as salas de aula são pequenas perante o número de alunos, pouca ventilação. Professores e funcionários são bons, com exceções” (Resposta de Pedro, de 14 anos).

“A escola poderia ser mais bem estruturada, mais salas, laboratórios, pintura em dia...alguns professores são bem implicantes, mas a maioria explica bem e são bonzinhos; já os funcionários são mal educados” (Resposta de Natália, de 14 anos).

As percepções do *bom professor* e do *bom aluno* se aproximam e oferecem pistas para compreender melhor a dinâmica das interações no cotidiano da escola. Para esse

grupo *um bom professor* deve carregar em si e trazer para suas aulas o respeito mútuo: precisa ser paciente ao explicar sua matéria, reconhecer e valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos, e, estabelecer uma relação de confiança, um vínculo, capaz de promover interações mais significativas.

"Um professor que respeite o aluno, que tem paciência com quem não sabe tal coisa" (Resposta de Marcelo, de 12 anos).

"Que explica quantas vezes for necessário até que o aluno entenda, que não sobrecarrega o aluno de muitas lições que não dá para fazer em um só dia" (Resposta de Emily B., de 14 anos).

"Aquele que ensina, explica e ajuda os que estão com dificuldades" (Resposta de Honorato, de 15 anos).

"Aquele que explica a matéria de um jeito que todos entendam e que compreende a dificuldade do aluno" (Resposta de Marco Antônio, de 16 anos).

"Bom professor é aquele que explica bem, entenda e tenta ajudar os alunos com dificuldades, não tem preguiça de passar lição e corrigir e tirar dúvidas" (Resposta de Matheus A., de 14 anos).

"É aquele que ensina bem, tenha paciência e seja nosso amigo" (Resposta de Stephanie, de 15 anos).

"Um professor que coopera, que compreende, brincalhão" (Resposta de Nicoly, de 15 anos).

E ainda, incentivar seus alunos, mostrar interesse em conhecê-los, sem deixar de lado o seu compromisso ético com a profissão.

"Um bom professor é aquele que dá suas aulas e incentiva os alunos" (Resposta de Ana Beatriz, de 14 anos).

"Um bom professor é um professor que goste da sua área, do que está fazendo e que realmente deseja um bom futuro para seus alunos" (Resposta de Eleonora, de 14 anos).

"Um bom professor é quando ele acaba se dedicando 100% aos seus alunos e que tenha paciência com a gente, ou seja, acaba vendo o nosso lado de aluno" (Resposta de Thiago, de 14 anos).

"Que respeitam as regras da escola, que explicam bem a matéria, que tira dúvidas dos alunos, que se dedicam 100% no seu trabalho e gosta do que faz" (Resposta de Jaline, de 14 anos).

Um *bom professor* deve, ainda, saber administrar, durante as aulas, momentos de *descontração* (que vão garantir uma relação mais harmônica) com momentos de *autoridade* (que de alguma maneira vão conferir mais legibilidade a esse professor).

"Um professor rígido e que execute a sua profissão" (Resposta de Pedro Henrique, de 15 anos).

"Um bom professor é aquele que tem paciência, rigidez e vontade de ensinar" (Resposta de Camilly, de 14 anos).

A fala de Pedro P., 14 anos, resume bem e permite observar a relevância desses componentes para o reconhecimento do *bom professor*.

"Aquele que explica bem, respeita os alunos, seja rígido em certas situações" (Resposta de Pedro P., de 14 anos).

Em complemento, a fala de Giovanna traz uma gama a mais a dimensão *respeito*. Espera-se que o *bom professor* seja aquele capaz de reconhecer seus alunos e alunas enquanto indivíduos dotados de opinião, que querem (e merecem) ser ouvidos.

"Um professor que não dê palpite na sua vida, um professor que não duvide de sua palavra" (Giovanna, de 14 anos).

Giovanna tem direito a sua individualidade, suas opiniões e não compete ao professor desacreditá-la. Quando essa garota fala que deseja que o professor "*não dê palpite na sua vida"*, ela se reafirma enquanto sujeito capaz de pensar por si mesma. Essa afirmação parece vir carregada de um misto de revolta e decepção. Afinal qual é de fato o papel do professor? E do aluno? Essas perguntas podem ir oferecendo pistas para repensar o lugar das classificações na escola.

Na percepção do que seria um *bom aluno* predomina a ideia do esforço, do mérito e do respeito: é preciso *tirar boas notas*, *saber se comportar*, ter *habitus de estudo*.

"Que faz lição, estuda, tira 10" (Resposta de Felipe, de 11 anos).

"Aquele que tira boas notas e se comporta" (Resposta de João Vitor A., de 12 anos).

"Um aluno que não falta, não bagunça, faz todas as lições, respeita os professores" (Resposta de Vinícius M., de 11 anos).

"Um aluno que preste atenção na aula, faça as lições de casa e em sala, seja comportado e tire notas boas" (Resposta de Rayssa, de 11 anos).

"Um aluno que estuda, faz as lições, fica quieto na hora da matéria etc;" (Resposta de E. M. L., de 12 anos).

"O bom aluno é aquele que sabe respeitar o colega, que presta atenção na aula, mas sem atrapalhar o outro, que estuda duro, que fala de vez em quando, mas não quando tiver que estudar e ajudar os colegas e a escola" (Resposta de Richard, de 14 anos).

"Um que soubesse falar e brincar na hora certa e não atrapalhasse o professor em aula" (Resposta de Rafaella, de 15 anos).

"Bom aluno é aquele que realmente quer aprender, ele presta atenção na aula, tira dúvidas, faz as lições e respeita os professores e os outros alunos" (Matheus A., de 14 anos).

"É aquele que se comporta e participa da aula, ou seja, aquele que colabora" (Resposta de Gabriel Lucas, de 14 anos).

"Aquele que participa das aulas, faz as lições e tem um comportamento bom" (Resposta de Ingrid, de 14 anos).

"Ser um bom aluno é ter foco e se dedicar no que está aprendendo, ou seja, o conteúdo que está aprendendo" (Resposta de Thiago, de 14 anos).

"Um bom aluno é aquele que se dedica nos estudos, respeita todos na escola, do diretor até a tia da limpeza, faz todas as lições" (Resposta de Ana Paula, de 14 anos).

"Um bom aluno é aquele que respeita o professor e os outros, que se esforça e dedica nos estudos, mesmo com dificuldades, que tira dúvidas com o professor e valoriza muito seu professor" (Resposta de Jaline, de 14 anos).

Além de se dedicar aos estudos, alguns fazem uso da palavra *obedecer*, lembrando que para ser reconhecido *bom aluno* é preciso seguir as "regras do jogo".

"O que respeita, estuda e é obediente" (Resposta de Gabriely, de 14 anos).

"Obedece e faz as lições" (Resposta de Mayra, de 15 anos).

Já quando questionados sobre suas expectativas para o futuro e os próximos anos de estudo, alguns mostraram entusiasmo e preocupação com os estudos e o trabalho, alinhando suas falas e percepções a uma certa aposta de ascensão social via escola.

"Eu quero aprender várias coisas novas, fazer vários amigos, eu quero ganhar experiência e quero saber coisas o suficiente para seguir para a faculdade e depois ir para a minha carreira" (Resposta de Rayane, de 11 anos).

"Minhas expectativas são grandes, espero me formar" (Resposta de João Vitor, de 14 anos).

"Espero por uma escolaridade boa" (Resposta de Pedro Henrique, de 15 anos).

"Eu espero me dedicar aos estudos, acho que vou aprender coisas novas que me interessam" (Resposta de Matheus A., de 14 anos).

"Espero que a reforma do ensino médio (caso aprovada) não comprometa meu rendimento escolar" (Resposta de Cris, de 14 anos).

"Espero ser melhor e que passe mais rápido para poder começar a trabalhar e etc" (Resposta de Maiara, de 14 anos).

"Espero que eu vá bem, que minhas notas não caiam e que eu continue me esforçando" (Resposta de Natália, de 15 anos).

"No ensino médio, espero estar cursando ou trabalhando como jovem aprendiz" (Resposta de Ingrid., de 14 anos).

"No ensino médio, eu espero que eu acabe aprendendo mais conteúdos que eu possa me identificar" (Resposta de Thiago., de 14 anos).

"Eu espero ter mais projetos, debates, estou louca para ter sociologia, falar sobre a sociedade e tudo mais" (Resposta de Ana Paula, de 14 anos).

Se em uma ponta evidencia-se a escolarização como uma via de acesso ao mundo do trabalho e a própria formação pessoal, na outra o número de respostas em branco sinaliza alguma quebra nesse contrato velado. O silêncio de alguns faz pensar na retroalimentação de apostas e expectativas atribuídas à escolarização. O que faz pensar: a escola, mesmo *a boa escola do bairro*, pode de fato continuar sustentando os sentidos atribuídos a si por estudantes e suas famílias nessa aposta?

Outro eixo permite aproximar as trajetórias dos jovens ouvidos, agora em relação ao perfil familiar e suas redes de sociabilidade.

Tabela 14 – Respondentes na Escola B, por perfil familiar

Perfil familiar	
Com quem residem*	**Total**
Pais	54,35% (50)
Somente com a mãe	21,74% (20)
Somente com o pai	0,00%
Um dos pais e companheiro/a (mãe e padrasto; pai e madrasta)	10,87% (10)
Outros familiares (avós, tios ou outro responsável)	6,52% (6)
Não especificou	1,09% (1)
Não souberam responder	5,43% (5)
Total Geral:	**100,00%**

Fonte: Dados da pesquisa. (*os irmãos, primos, sobrinhos, etc. também estão contemplados nessas categorias – quando houver).

Mais de 50% dos alunos e alunas que responderam aos questionários afirmam morar com os pais. Mas é considerável, também, o número de crianças e adolescentes que moram somente com a mãe e aqueles que preferiram não especificar ou responder, aproximando-os em seus arranjos familiares. E a tabela 15, articula o perfil profissional dos pais, ou responsáveis, a categorias do trabalho formal e informal e apresenta o quantitativo de alguns jovens que afirmaram já ter acessado o mercado de trabalho.

Tabela 15 – Participantes na Escola A, por perfil profissional

Perfil profissional dos pais ou responsáveis (por aluno/a)[57]			Perfil profissional dos jovens: já acessaram o mercado de trabalho, apesar da pouca idade?		
Regime de contrato de trabalho*	**Informal/ Autônomo ou Empreendedor**	**Desempregado ou Não souberam/ Não quiseram responder**	**Sim**	**Não**	**Sem resposta ou Não souberam responder**
63,04% (58)	14,13% (13)	22,83% (21)	13,04% (12)	75,00% (69)	11,96% (11)
100,00%			**100,00%**		

Fonte: Dados da pesquisa. (*considerando aqui algum contrato de trabalho reconhecido como vínculo empregatício)

[57] A contagem, novamente, foi feita considerando o total de respondentes (100), privilegiando perfil provedor da renda familiar - no caso de um (ou mais) dos responsáveis pelos alunos/as estarem desempregados. De forma geral, os pais e/ou responsáveis ocupam cargos no **Comércio** (seja via contrato, seja como pequeno empreender ou autônomo na área de vendas e segurança) e na **Prestação de serviços** (serviços domésticos, educação, construção, transportes e limpeza urbana).

Apesar da pouca idade, alguns estudantes afirmaram trabalhar desempenhando, em sua maioria, atividades de via informal: ajudando os pais, outros familiares e/ou vizinhos, como detalhado na tabela 16.

Tabela 16 – Participantes da Escola B, por tipo de trabalho desenvolvido

Tipo de trabalho desenvolvido pelos jovens alunos/alunas	
Tipo de trabalho desenvolvido	**Total**
Ajudando o responsável nos negócios da família	8,70% (8)
Babá de filhos de parentes/vizinhos	1,09% (1)
Trabalho com elaboração de sites	1,09% (1)
Não especificou	2,17% (2)
Total Geral:	**13,04%**

Fonte: Dados da pesquisa.

Vale destacar que as experiências no mercado de trabalho dos estudantes são residuais, algo indicado pelo fato de que estão estudando à tarde e quase não têm distorções série-idade. Os alunos encontrados são aqueles que sustentam a trajetória escolar ideal (sem interrupções ou repetências) e, nesse sentido, sustentam a aposta de seus pais de que possam apenas estudar até se formar.

A tabela 17 relaciona a fruição de lazer dos estudantes aos espaços em que frequentam, bem como seus interesses e acesso aos pontos culturais presentes na região.

Tabela 17 – Participantes da Escola B, por redes de sociabilidade

Socialização e redes de convivência					
Hábitos de lazer*					
Interesses e gostos	**Total**	**Espaços que frequentam**	**Total**	**Acesso a pontos culturais no bairro[58]**	**Total**
Música/ Cinema/ filmes e séries/ Livros/ Jogos/ Redes Sociais/ Esportes	82	Shoppings/ Restaurantes/ Lanchonetes/ *fastfood)*/ Parques/ Praças/Quadras de futebol/ Shows/ festas/ casa de amigos e parentes	59	Sim	17
Não responderam	10	Não responderam	27	Não/Não responderam	59

[58] Na região que abriga os bairros Brasilândia e Freguesia do Ó há alguns pontos culturais que se destacam, promovendo espaços para interação e socialização de crianças, jovens e adultos. Tais pontos oferecem cursos e promovem apresentações englobando: teatro, música, dança, práticas esportivas, desenho, grafite, biblioteca, shows, saraus e exposições. Para citar alguns: Fábrica de Cultua (Brasilândia); Centro Cultural da Juventude – CCJ (Vila Nova Cachoeirinha); CEU Jardim Paulistano; Casa de Cultura Salvador Ligabue (Freguesia do Ó); para saber mais acesse: www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/; e http://www.fabricasdecultura.org.br/programa-artistico-pedagogico/busca-cursos-e-atividades.php.

Socialização e redes de convivência					
Hábitos de lazer*					
Interesses e gostos	**Total**	**Espaços que frequentam**	**Total**	**Acesso a pontos culturais no bairro[58]**	**Total**
Total Geral:	**100,00%**	**Total Geral:**	**100,00%**	**Total Geral:**	**100,00%**

Fonte: Dados da pesquisa. (*considerando todas as opções marcadas e as respostas em branco)

Chama atenção o elevado número de crianças e adolescentes que não acessam ou não conhecem os pontos culturais no próprio bairro. E entre os poucos que responderam frequentar espaços de lazer e cultura próximos de seu local de moradia e de estudos, apenas 4,35% conhecem as Casas de Cultura. Os demais, identificaram, quadras esportivas, praças e igrejas. Não fica claro a denominação religiosa, mas há algumas igrejas católicas e evangélicas na região que tem algumas atividades voltadas ao público infanto-juvenil, como detalhados na Tabela 18.

Tabela 18 – Participantes da Escola, por pontos culturais identificados

Pontos Culturais identificados no bairro	Total
Praças/Quadras de futebol/ Igreja/ CCA[59]	11,96% (11)
Casas de Cultura	4,35% (4)
Não responderam ou Não conhecem nenhum ponto cultural	83,70% (77)
Total Geral	**100,00%**

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, como acontece com os jovens ouvidos na Escola A, aqui se evidencia que os locais entendidos como fruição de lazer, redes de sociabilidade e convivência dessas crianças e adolescentes são os *shoppings* que estão localizados em bairros mais afastados, no sentido do Centro da cidade. Escolhem os *shoppings* como ponto de encontro, vão ao cinema, restaurantes, passeiam pelas lojas ou apenas conversam andando pelos corredores. Com estes também se percebe que a maior rede de sociabilidade acontece na escola, onde criam e sustentam suas relações de amizade e namoros. São poucos que tem autorização, liberdade e/ou condições financeiras para saírem com frequência para outros lugares, que não a própria escola.

[59] Lugares citados como pontos de referência no bairro.

O conjunto de respostas dos alunos e alunas aos questionários, as conversas informais, as observações em campo oferecem pistas para uma melhor compreensão do cotidiano da Escola B, reconhecida por pais e alunos como uma das melhores escolas do bairro. A escola tem se sustentado como espaço de trocas, seja de saberes, seja de experiências etc., mas também de quebras, de rupturas. A pergunta que fica é: aprender a jogar essas "regras" que permeiam o espaço escolar, deslocar-se diariamente, a pé ou no transporte público, carregando toda a simbologia de estudar na *boa escola*, garantem uma escolarização de qualidade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DIREITO À EDUCAÇÃO E SEUS LABIRINTOS

"Todo amanhã se cria num ontem,
através de um hoje. [...] o nosso futuro
baseia-se no passado e se corporifica
no presente. Temos de saber o que fomos
e o que somos, para saber o que seremos"

Paulo Freire[60]

Os capítulos anteriores, em que apresentamos as observações realizadas ao longo do trabalho de campo, buscaram trazer os elementos para que nos fosse possível tecer uma compreensão acerca dos *efeitos estatais* que fazem questionar a relação entre o modo como o direito à educação de todos e todas é ou não efetivado nas tramas que permeiam o cotidiano escolar. A hipótese de que a "presença" do Estado se efetiva na concretude das relações sociais no espaço escolar, sendo ele mesmo, em seu cotidiano, atravessado pelas experiências dos alunos e suas expectativas (e de seus familiares) e pela realidade do bairro no qual estão inseridos, permite considerar dois repertórios analíticos, duas "regiões imantadas" – uma de ordem *institucional*, que propõe um diagrama, um traçado entre escola – território – trabalho que estruturou certos fluxos capazes de conferir sentido e ordenar o social; e outro da ordem dos *agenciamentos*, na perspectiva de como os sujeitos transitam e reconfiguram essas relações no encontro com o Estado. Tentamos, desse modo, entender quais discursos ou mecanismos emolduram um certo regime de legibilidade a respeito da escolarização, e de que modo orientam as estratégias familiares no interior do sistema público de ensino, a partir da mediação entre o acessível e os esforços possíveis. Quais são as lentes que possibilitam a leitura do que é uma *boa escola*? Ou uma *escola ruim*? Como o direito à educação, em lei, estrutura a experiência concreta de cidadania e atravessa esse espaço? Que subjetividades ali se constituem? Todas essas questões vão se alinhando para um problema central: sob quais práticas e valores a escola "lê" seus alunos e os inscreve na estrutura de possibilidades de subjetivação e cidadania? Ou, para dizer nos termos de Didier Fassin, qual a "moral de estado" que orienta a ação dos agentes escolares junto a um alunado heterogêneo, recortado conforme os próprios bairros de residência, isto é, entre o "perigoso" e o "vulnerável"?

[60] FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 33.

Isso posto, esta pesquisa tentou contribuir ao debate trazendo o recorte do cotidiano escolar como espaço em que o Estado se realiza e se reconfigura, analisando seus efeitos e o problema da *legibilidade* das normas estatais (Das, 2004), combinado à escuta das experiências escolares (Dubet, 1996) dos alunos e alunas encontrados no espaço escolar. Esse estudo possibilita o olhar para pistas capazes de responder a essas perguntas.

As trajetórias escolares: a perspectiva de uma sociologia da experiência

Segundo Dubet (1996), a *sociologia da experiência* estuda representações, emoções, condutas e as maneiras como os sujeitos as explicam e interagem com elas. Desse modo, a *experiência social* oferece um modo de recomposição do real que evoca a heterogeneidade do *vivido*, ao mesmo tempo em que resulta de várias lógicas da ação que a desenvolve, portanto, aparece como forma de construir o mundo: de maneira subjetiva – através de uma "representação" do mundo vivido – e de maneira cognitiva – através da reflexão crítica com que julgam e redefinem sua experiência. Numa cidade como São Paulo, onde o peso da pobreza e das desigualdades sociais e territoriais é presente no cotidiano, pensar a institucionalização de certas condutas, num espaço como a escola, permite observar como as experiências sociais se reconstroem tornando visíveis as falhas e entraves na efetivação dos direitos.

O estudo e a análise dos dados levantados em campo permitem observar que as trajetórias escolares e as realidades dessas crianças e adolescentes estudantes do Ensino Fundamental se aproximam, independente da rede – municipal ou estadual – quando a cisão proveniente da legibilidade do território onde estão inseridos coaduna para a busca pela *boa escola* e por *boas experiências escolares*. Esse é o principal eixo que une esses alunos, tanto na escola A (Municipal), quanto na escola B (Estadual): suas famílias procuram por uma educação de qualidade e apostam nessas escolas. A consciência de que a *boa escola* é a mais afastada, já nos limites do bairro, vai operando o fenômeno da *periferia dentro da periferia*, pois é consenso para esse grupo que as escolas mais perto de casa – localizadas nos bairros mais estigmatizados, *perigosos,* que compõem o território, como Jardim Paulistano, Vila Terezinha, Jardim Guarani, até a Brasilândia – são pouco qualificadas para atender seus filhos.

A fala da aluna Gabi, de 14 anos, figura essa aposta: "*A escola é maravilhosa, muito melhor que as outras em que estudei, tive péssimas experiências com escolas*

antigas em meu bairro e conclui que essa é a melhor escola que poderia estudar, sendo pública". Gabi, mora num desses bairros mais afastados, vai de ônibus para a escola, num trajeto de cerca de 30 minutos. Ela gasta em média 1h por dia somente no transporte público. Sua amiga, Pamela, também de 14 anos, faz um trajeto parecido e entende que esse é um esforço necessário se quiser acessar uma *boa escola*. Aliás, essa é a rotina para muitos alunos e alunas dessas escolas, que gastam no mínimo 10 a 15 minutos no ônibus em seus percursos casa-escola.

A distância percorrida e o peso da fala dessas alunas põem em questão o território, e somadas aos dados apresentados em relação ao trajeto casa – escola, traduzidos nas categorias de "longe" e "perto", revelam distâncias sociais e subjetivas. Essas categorias (do longe e do perto) carregam algum componente espacial, que se vê atravessado pelos tensionamentos da reconfiguração urbana da cidade e da composição dos bairros perigosos (os bairros de má fama) no entorno da região Brasilândia/Freguesia, mas também são categorias que se projetam na ordem do estranhamento (do que não se conhece, mas em relação a que se tem expectativas positivas e emancipatórias) e do pertencimento (ao qual se pertence e que se entende como bom). Assim, essa percepção do longe e do perto também se dá na ordem da distribuição espacial que esses alunos e alunas ocupam e em como reconhecem determinados lugares desse território como bons ou ruins, permitindo a compreensão que o transitar por esses labirintos em busca da boa escolarização, é extremamente legível, sobretudo considerando os momentos relevantes em que se encontram essas crianças e adolescentes (no início e final do Ensino Fundamental) para pensar essas distintas experiências de socialização.

Então o que essa dimensão **território** diz sobre essa **escolha**? O território é um efeito da coprodução do espaço e do tempo, é o eixo que permite enxergar a ação concreta do tempo (políticas, gerações, empregabilidade) na dinâmica geográfica (crescimento urbano, a população ali inserida, a especulação imobiliária). O território, enquanto lugar, participa da produção social, das normas, atitudes e comportamentos que constroem e reproduzem as identidades de seus moradores.

Estudos da sociologia urbana dão conta de categorizar o território como um espaço de produtividade analítica. Numa perspectiva marxista, pode ser lido como reflexo das desigualdades espaciais e sociais. O território/espaço "é o reflexo ativo de desigualdades

espaciais e sociais, mais que o âmbito circunscrito onde se desenvolvem os modos de vida de uns e outros" (TAPIE, 2018, p. 377b, tradução nossa)[61].

Alberto Najar e Eduardo Marques (2003), afirmam que o espaço/território pode ser considerado *corpo do tempo*, onde se vislumbram os processos de democratização do acesso a bens sociais.

> As escolhas políticas em termos de atendimento à população, independente do setor considerado da infra-estrutura urbana-metropolitana e da distribuição de quaisquer serviços, estão indelevelmente impressas no espaço/território, que nesse sentido pode ser considerado corpo do tempo (p.705).

Nesse sentido, considerar o território, o lugar, o espaço em que a escolas estão inseridas permite conferir maior legibilidade a esse movimento que, ao constituir *periferias dentro da periferia*, orienta a procura pelas *boas escolas* da região.

O que define o reconhecimento dessas escolas como *boas*, como as *melhores da região*, se sustenta: (i) na sua localização "privilegiada" dentro desse território (naquele lugar onde os serviços sociais estão mais bem desenvolvidos, o que imprime uma sensação de maior segurança e qualidade de atendimento aos moradores do entorno) e (ii) na reputação dos seus graus de excelência (as escolas têm fama de serem bem colocadas em avaliações, o que não deixa de indicar que os padrões de compreensão dos pais estão formados por categorias de estado[62]). Os alunos e suas famílias traduzem nessa busca o investimento e a aposta que fazem na escolarização como projeto de reprodução de classe ou de mobilidade ascendente.

A percepção da *boa escola* se alinha com a percepção do *bom aluno* e *bom professor*, e traz concepções já enraizadas para a maioria dessas crianças e adolescentes. Esses mostram que já entenderam que todos desempenham "um papel" na escola. Para ser lido como "bom" por seus alunos, um professor precisa se encaixar em alguns requisitos: precisa ter domínio de sua matéria, ser paciente e didático ao explicar os conteúdos propostos para as aulas, saber dosar os momentos de descontração, faz vezes

---

[61] No original *"[...] L'espace est le reflet actif d'inégalités spatiales et sociales plus que le cadre adapté où se développent les modes de vie des uns et des autres".*

[62] O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo) são indicadores que avaliam a qualidade da educação nas escolas públicas, respectivamente na rede municipal e estadual, e são compostos pelo desempenho de estudantes em avaliações externas, levando ainda em conta aspectos como infraestrutura, equipamentos, laboratórios, formação docente continuada etc.

de amigo e mediador, e claro, necessita do componente *autoridade*: é aí que se encaixa a noção de disciplina – o *bom professor* não perde o "controle da sala". Para o reconhecimento do *bom aluno*, entende-se algo similar: precisa fazer todas as lições, ter *habitus* de estudo, ter bom comportamento em aula: aqui aparece o conceito de *obediência* – o *bom aluno obedece a* seu professor. Qualquer atitude desvie de tais entendimentos não qualifica o reconhecimento do que é *bom*. É o empenho nos estudos que permite a classificação e reconhecimento do *bom aluno*. É o que define também seu papel dentro do jogo, seu *oficio de aluno*.

Segundo Dubet, a noção de sociologia da experiência pode servir de referencial de análise para compreender as experiências escolares se considerarmos três esferas: (i) uma relativa ao reconhecimento da escolarização, (ii) uma relativa a interações escolares e (iii) uma relativa a formação da subjetividade.

A esfera que permeia o reconhecimento da escolarização se percebe quando os alunos e alunas das escolas A e B deixam saber que entenderam que a escola opera sob algumas lógicas já definidas. Para serem lidos como *bons*, precisam desempenhar seu ofício de aluno, ou seja, aquilo que já é esperado deles[63]. A fala de Victor, de 14 anos, exemplifica bem essa expectativa: *"Bom aluno é aquele que cumpre seus* ***deveres*** *e mantém o respeito com professores e colegas"* (grifos nossos).

Por deveres podemos entender: "*Respeitar, prestar atenção na aula, fazer todas as lições e provas. Tirar sempre nota 10 ou perto disso"* (Resposta de Renan, de 11 anos).

Esse reconhecimento, dimensionado a partir do empenho em estudar, pode ser considerado um sacrifício ou uma até paixão para os estudantes, a depender de como lê em as diferentes disciplinas e professores. Além de conferir a percepção de uma trajetória escolar de "sucesso" ou "fracasso".

A fala de Bia, de 14 anos, deixa evidente seu reconhecimento na escolarização como uma aposta para o futuro: "*Um aluno estudioso, que faz as lições, interage com o professor e faz perguntas, tira dúvidas, que termine as lições de casa e se empenhe mais no estudo para conseguir* ***realizar seus sonhos e planos para ao futuro***" (grifos meus).

[63] Dos 192 respondentes que compõem essa amostra, 87,50% apresentaram definições semelhantes para o entendimento dessa percepção de *bom aluno*.

Quando Bia lê a escolarização como trampolim para a realização de seus sonhos e de um futuro melhor, conseguimos dimensionar o eco da aposta que seus pais e familiares fizeram, matriculando-a numa das boas escolas do bairro[64]. Seus esforços e sua dedicação aos estudos devem lhe garantir o sucesso esperado, ao menos dentro da escola.

No entanto, a fala de José, de 13 anos (matriculado no 6º ano e com histórico de reprovações), oferece uma dimensão dos ruídos de uma trajetória escolar que vai se encaminhando para o "fracasso": *"O que é popular e pegador"* (em resposta a *pergunta "Na sua opinião como é um bom aluno?"*).

Para José, o reconhecimento de *bom* nada tem a ver com a relação com os estudos. Dentro da amostra de 192 alunos, falas como a de João são destoantes, e representam cerca de 3% das respostas. Enquanto 9,90% não responderam ou não souberam responder a essa questão, 2,60% dos respondentes ofereceram uma definição diferente para o entendimento do *bom aluno*, classificando como *bom* o aluno "popular", "chavoso", "bagunceiro", "pegador". Podemos tomar tais respostas como indicadoras de um processo de subjetivação ao longo da escolarização que François Dubet nomeou como se desenrolando ao lado da escola, isto é, "[...] os indivíduos se formam paralelamente à escola e se adaptam à vida escolar não se integrando. Conhecemos todos estes alunos que se colocam entre parênteses, que desenvolvem condutas ritualísticas, sem verdadeiramente jogar o jogo" (Dubet, 1998). Aqui, com um olhar atento, já é possível observar os sentidos e os limites que se impõem à escolarização para alguns alunos.

A segunda esfera fica por conta das interações escolares. Foi praticamente unânime nessa pesquisa a percepção de que os alunos e alunas gostam de suas escolas (93,23%). Eles gostam do mundo de afinidades que se desenvolvem nas fendas do cotidiano escolar, da possibilidade de criarem e participarem de grupos de amigos, confidentes, amores, de todas essas relações que fazem parte da formação de suas personalidades. Estes quase não percebem (ou percebem de maneira mais neutralizada) os processos de distinção e competição próprios da organização escolar. E, em sua maioria, se esforçam por neutralizar possíveis distâncias, com o objetivo de garantir uma

[64]As matrículas dos alunos nas escolas públicas são feitas via sistema que os direciona para as escolas mais perto de seu endereço de moradia. Isso não impede que pais/familiares saiam em busca de escolas melhores para suas crianças e adolescentes. Essa busca pode acontecer inscrevendo o nome dos filhos em listas de espera de intenção de vagas nas escolas desejadas, através de pedidos de transferência no correr do ano letivo ou ainda pedindo emprestado o endereço de algum parente ou amigo que more mais perto dessas escolas para garantir a vaga. Uma vez que conseguem matricular o filho na boa escola escolhida por eles, é só garantir a rematrícula ano a ano, pois o aluno não perde mais essa vaga.

boa relação na sala de aula, com sua a turma. Como observado durante o trabalho etnográfico e evidenciado em algumas falas, como a de Raquel, de 13 anos, *"é importante saber respeitar o colega, não atrapalhar o outro, ajudar os colegas e a escola"*.

Essa dualidade da experiência escolar encontra-se atravessada pela terceira esfera: a formação da subjetividade, que entra em cena entendida como o que está em jogo nos estudos. É nessa esfera que a dimensão da procura e escolha pela boa escola se concretiza ou se desfaz no cotidiano escolar e permite uma leitura da escola e do que é legível pelos alunos e seus pais/familiares na constituição da trajetória do bom aluno e do direito efetivo a uma educação de qualidade.

Cenas do cotidiano escolar atravessadas por uma perspectiva da antropologia do estado

Nessas escolas, podemos ver o desenho de algumas barreiras e tensões que se impõem à escolarização – algo comum em bairros periféricos – e como o cotidiano escolar fica atravessado por esses fenômenos, por esses efeitos. A noção de *cena* remete ao conceito de *enquadramento* de Goffman (2012 [1974]), que recai sobre as pequenas interações do cotidiano que vão constituindo e organizando as experiências dos sujeitos, ao mesmo tempo em que permitem identificar os padrões de conhecimento e classificação que informam os atores sociais.

Goffman ([1974]2012) afirma que a moldura dos quadros da experiência social, esse enquadramento, põe em vista os esquemas sociais, que fornecem uma compreensão para os acontecimentos da vida cotidiana, acontecimentos esses que incorporam "a vontade, o objetivo e o esforço de controle de um agente vivo" (p. 46). E nesse movimento, o sujeito age socialmente, produz *ações guiadas*, que reproduzem e o submetem a *padrões.* Essas ações guiadas constituem no sujeito certo entendimento das regras que envolvem esses esquemas sociais e como ele pode reagir quando estes são aplicados em seu cotidiano. Isso significa dizer que os sujeitos projetam ativamente seus quadros de referência sobre o mundo imediato que os cerca, ou seja, imprimem em suas vidas, em suas relações, em suas atividades cotidianas, padrões de comportamento e julgamento que oferecem sentido a ele. Esse sujeito é considerado alguém

> dotado de percepções, com uma possibilidade de elas serem exatas em termos de quadro e outra possibilidade de serem errôneas,

> enganosas ou ilusórias, ele também age [...] com base nessas percepções. [...] o enquadramento de uma atividade por parte de um indivíduo estabelece o sentido dessa atividade para ele. O quadro, porém, organiza mais do que o sentido, organiza também o envolvimento (GOFFMAN, [1974]2012, p. 424).

Os quadros, as cenas da vida cotidiana, carregam, assim, expectativas d padrões, que podem fabricar experiências positivas ou negativas para seus atores. É no vivido desse cotidiano que a experiência social se constrói e se reconfigura. Conforme apontado por José de Souza Martins (1998), é na rotina, na repetição da vida cotidiana, que se percebem as transformações do tempo e da vida (e do social). Conforme Martins, é no vivido que se sustentam as relações sociais (Alfred Schutz) e as contradições sociais que invadem a cotidianidade que se amplificam (Henri Lefebvre).

Nessa perspectiva, a captura de algumas cenas do cotidiano, nas escolas A e B, possibilita reconhecer o enquadramento de diferentes mecanismos que, recortados, permitem operacionalizar a legibilidade das relações que ali se desenrolam. Permitem capturar o que se coloca em cena a partir de uma experiência social. Esses recortes questionam a forma como a escola "lê" seu grupo de alunos, relativiza a perspectiva de *boa escola* e permite o flagrante de situações que escancaram reações, quase que mecânicas, de associar periferia à pobreza, à violência, à negritude, alimentando – de forma consciente ou não – constructos sociais que demonstram o quanto a escola se deixa atravessar pelas categorias e práticas de uma "moral de estado" produzida em outros espaços de gestão da pobreza, como a Assistência Social ou a Segurança pública.

Claro que algumas semelhanças são apreendidas nessa captura, mas as diferenças entre as redes imprimem reações e efeitos muito distintos.

Na escola A vemos o desenrolar de algumas falas e comportamentos que denunciam as fraturas da relação entre cidadania possível *versus* intermediação do Estado – transcrita em direitos e bens de seguridade - e que reiteram o racismo institucional, tais como '*tem um aluno que é bem discriminado porque rouba tudo na sala, tem que tomar cuidado, porque virou as costas ele rouba. Mora na favela [...] Mas você olha pra ele nem imagina'* – descrevendo uma situação envolvendo um aluno branco; e '*é barraqueira, bem periferia mesmo'* – descrevendo uma situação envolvendo uma aluna negra – apontam a reação, quase que mecânica, de associar periferia à negritude. No entanto, ainda assim, com todos os seus limites, a escola A se sustenta buscando respostas

propriamente pedagógicas para a heterogeneidade de alunos que atende. Mesmo com todas as contradições, aparece no tratamento dos professores uma moral de estado embebida no contexto político que levou à expansão e consolidação do ensino na rede municipal. A força do governo Erundina na introdução de uma identidade para a rede ainda reverbera um entendimento da dimensão emancipatória da educação ou, ao menos, da necessidade de uma educação que atenda às camadas populares (com todos os mal-entendidos que a ideia de *povo* provoca). Daí vemos aparecer na escola A diferentes experimentos pedagógicos, como o Projeto Horta e o Show de Talento, propondo maior participação e criticidade dos alunos, experimentando outro engajamento subjetivo em ser aluno, o que permite pensar que se produzem algumas frestas nas dinâmicas institucionais que marcam o cotidiano escolar, que bloqueiam na prática o direito à educação.

Na Escola B observamos o desenrolar de propostas preocupadas com o engajamento dos alunos, como o Conselho Participativo e outras atividades que incitam o protagonismo do aluno, mas as condições de trabalho assumem pesos e medidas distintos. As categorias que separam os professores da rede imprimem rumores, desgaste, entraves para a realização de muitos projetos do cotidiano escolar. O cansaço bem mais visível por parte do grupo docente e a sensação de apatia da maioria dos alunos são reflexos de uma moral de estado muito própria da rede estadual: neste caso, o reconhecimento da heterogeneidade que passa a marcar a escola passa por uma via policial, como podemos observar com o episódio da palestra antidrogas e violência ou com a presença mais visível da Polícia Militar no perímetro e mesmo no interior da escola, como observado por nós em diversos momentos do trabalho de observação. As respostas propriamente pedagógicas perdem um pouco de sua força.

O estado, em nada semelhante a uma unidade burocrática, opera de maneiras semelhantes, mas produz efeitos distintos nas duas redes. Podemos sugerir que, devido ao lugar que ocupam no imaginário do bairro – de boas escolas – ambas as escolas são espaços a que chegam majoritariamente os estudantes com maiores chances de sustentar trajetórias escolares de sucesso: como apontado, mais de 90% deles demonstra adesão à cultura escolar, tendo se apropriado de seu ofício do aluno, o que se revela não somente em suas respostas, mas também nas observações realizadas – nestas escolas, a disciplina escolar está presente: há silêncio, aulas são dadas, lições são feitas, cadernos são preenchidos de lições em sala e em casa... Ao escolher escolas tidas como melhores, as

famílias demonstram ter compreendido que a matrícula não é suficiente para uma escolarização eficaz[65] e empreendem o esforço que está a seu alcance – a busca por uma escola pública, ainda que mais distante.

Vemos a distância operar aqui fator de seletividade: afinal, percorrer diariamente a distância que leva da casa à escola demanda recursos, seja em termos de tempo, seja no pagamento da passagem de ônibus. Trata-se, portanto, de escolas cujo público passa por uma seletividade menos visível, mas que certamente produz efeitos – o que transparece na avaliação de famílias e alunos, mas na própria disposição de professores em relação a estes *bons alunos*.

Não deixa de ser interessante notar que, participando do processo de reiteração da distinção da *periferia dentro da periferia*, estas escolas aparecem como arquivos vivos de um momento anterior, em que a educação escolar efetivamente aparecia como aposta para projeto de mobilidade ascendente, articulada, porém, ao desejo de integração em circuitos mais protegidos do mercado de trabalho. Conforme autores mobilizados no capítulo 1, estas articulações se tornaram bastante frágeis desde os anos 1990, devido às reconfigurações no mundo do trabalho (tanto do ponto de vista da desindustrialização quanto da terceirização e, mais recentemente, da uberização das relações de trabalho), na própria sociabilidade na periferia (dada a emergência do crime e da religião como regimes de governo), bem como de processos de mudança nos sentidos da escolarização (produzidos na confluência entre tais transformações e modificações nas políticas educacionais, em diferentes níveis e direções). Contraditoriamente, estas escolas, que sustentam um projeto institucional que foi sendo profundamente alterado em suas margens, acolhem as apostas residuais de certa cultura de classe trabalhadora forjada nos anos 1970 – a concepção de *boa escola* que orienta a ação dos atores escolares que ali se encontram é profundamente estatal, o que registra algumas das possibilidades da permanência do estado como regime de governo a disputar a condução das condutas nas periferias urbanas (em especial na escola A), bem como suas limitações (principalmente na escola B).

As duas escolas, ainda conseguem manter um certo ritual que funciona, preservam seus muros institucionais, o propriamente pedagógico, o que tornam essas escolas

[65] A respeito das dificuldades que as famílias, em especial aquelas pouco escolarizadas, encontram para decifrar o que se passa com seus filhos e encaminhar as queixas da escola em relação a estes estudantes, ver Batista; Carvalho-Silva; Alves (2017).

heterogêneas a seu tempo, elas permanecem nesse limiar do passado, mas isso não garante as possibilidades do direito à educação. A ilegibilidade da realização do direito à educação aparece e vai sendo produzida nessas duas escolas, conformando relações escolares distintas: a escola A, entendemos que as possibilidades da educação escolar e os esforços para a efetivação desse direito são mais permeáveis, enquanto a escola B sofre os efeitos mais recentes, ainda que não tão forte, de um direito que é comido pelas margens do estado, com a recriação de práticas estatais menos mediadas pelas vias pedagógicas e mais pelas vias do policiamento.

Veena Das (2004) afirma que a maior parte do Estado moderno é construída a partir de práticas do escrito, expressa em leis, regras e regulamentos. Assim, a lei estatal opera como o sinal de um poder distante, mas avassalador, que vai se introduzindo na estrutura da vida cotidiana pela representação e desempenho de suas regras "nos modos de boato, fofoca, zombaria e representação imitativa e também como um recurso para a busca de certos direitos"(p. 226). Para estudar o estado, e seus efeitos, Veena Das (também DAS; POOLE, 2004) lembra que precisamos desviar o olhar dos lugares óbvios onde se espera que o poder resida, e examinar as margens e recessos da vida cotidiana, onde as desigualdades e as infelicidades se tornam observáveis. Claro, considerando o paradoxo: "pois é no campo da ilegibilidade, da infelicidade e das desculpas que se vê como o estado reencarnou em novas formas" (p.226). Assim, o estado vai operando sob duas lógicas: um modo racional-burocrático e em forma de presença *mágica*, espectral.

Então, se a autoridade do Estado é literalizada nos contextos cotidianos, a escola não escapa a essa lógica. A escola torna-se campo privilegiado para redefinir esse olhar, pois parte do viés do direito, da justiça e da igualdade de oportunidades confrontada com um território que carrega marcas da exclusão social –contextos onde há, portanto, uma espécie de *vontade de estado*, de que sua presença possa organizar um cotidiano e permitir a passagem para outros regimes de governo, menos violentos e excludentes.

Conforme Das, o que sustenta essa dupla existência do estado – racional e espectral – é a ilegibilidade do estado. No caso de nossa pesquisa, o território Freguesia/Brasilândia é constituído por bairros periféricos, internamente diferenciados não somente conforme a experiência dos moradores, mas conforme os próprios esquemas estatais. As representações e condições materiais são recriadas ou mantidas entrando em vários tipos de negociações com agentes do estado. Parte desse território é ilegível, porque

se encontra nas margens do social, enfrenta cotidianamente os problemas sociais, convive com os ecos da falta e faz problema à linguagem estatal, que então recria práticas e modos de operação. Em contrapartida, outra parte desse território é mais legível, porque conta com alguns serviços de atendimento mais efetivos, mais consolidados.

Como entidade racional, o estado está presente nos costumes da população, que são feitos para parecer válidos à sombra de suas regras e regulamentos. Mas suas qualidades mágicas, espectrais, são evidentes na presença que alcançam na vida da população: como afirma Das, é como se a população derivasse sua própria existência de uma leitura específica do estado. Isso significa dizer que os efeitos estatais e os enunciados que o incorporam, ganham vida nas práticas da população – que aqui se alinham com a leitura da *localização melhor, mais segura da boa escola*. O estado, ao mesmo tempo se faz presente e distante na vida cotidiana. É na citabilidade de seus enunciados que vemos emergir todo um campo de práticas sociais que, mesmo quando resistem ao estado, põem-se a circular e o reproduzem em novos modos (Das, 2004).

Nas escolas, percebemos que as demandas por justiça não alcançam tradução na língua estatal, nas leis, porque o direito está distante das questões importantes da vida cotidiana (Segatto, 2016). A questão da segregação espacial e social, por exemplo, pode ser lida a partir dos tensionamentos, mas pode estar expressa na brincadeira, na zombaria. Esses alunos e alunas não querem ser como os *maloqueiros* da região: brincam com o termo, mas expressam suas angústias de estarem à mercê de enquadramentos sociais que lhe escapam. Seus professores internalizam e reproduzem representações – de forma consciente ou não – que os coloca ou os tira de uma posição marginal – são os *favelados do entorno*, são *os alunos bonzinhos, de boa família*, assumido uma certa moral de estado, que promove efeitos muito distintos nas duas redes. Por fim, convencem-se da necessidade de seus esforços, e mesmo enxergando os limites dessa escolarização, se acostumam com as rupturas desse espaço, internalizam seus medos e se confrontam com expectativas de uma vida melhor.

Conforme já mencionado, o que cada uma dessas escolas deixa ver é que, por fim, são boas escolas de fato, porque apesar dos limites e contradições ali presentes em seu cotidiano o propriamente pedagógico acontece. A aula acontece, a relação entre professor e aluno se efetiva, há explicação, há debate para sanar as dúvidas, os alunos valorizam as escolas por conta dessa dimensão. Opera ainda uma seleção nos bancos escolares, entre os *bons alunos* e *os alunos não tão bons*, aqueles que fracassam diante as expectativas da

escola, de si mesmo e suas famílias, mas estes não são os "excluídos no interior" que encontramos durante nossa Iniciação Científica porque, apesar de tudo, conseguiram acessar uma escola que funciona. O que essas boas escolas também deixam ver é a constante sombra da *escola ruim* – aquela da qual esses alunos e alunas tentam escapar – que se contrasta com o pano de fundo do bom possível, da expectativa e da aposta.

O filtro de seus pais e seu movimento de conseguir entender as chaves da legibilidade estatal na busca pela *boa escola* lhes garante mais oportunidades de sucesso, pelo menos, em relação ao comparativo com o imaginado nas escolas das periferias. Compreender que o *ir bem na escola* é mais do fazer a lição, mais do que a frequência perfeita, mas também o investimento na melhor escola possível, vislumbra a aposta que as famílias fazem na escolarização como acesso ao mercado de trabalho, e na própria percepção desses estudantes, mesmo com inconsistências. Vemos em suas falas o delinear de um processo de profissionalização, quando contam de suas expectativas de trabalho e da continuidade dos estudos em universidades, faculdades. Nesses enclaves onde o Estado funciona é que torna-se possível a esses estudantes construir uma trajetória para escapar dessas margens envoltas no seu local de moradia.

À guisa de uma conclusão, o que essa pesquisa tentou oferecer é a tentativa de pensar a escola a partir de um novo olhar. É a tentativa de reconfigurar o jogo de forças e provocar uma leitura sobre o direito a educação e seus labirintos a partir dos arranjos entre população e estado capazes de conferir legibilidade à educação escolar. A questão da legibilidade conecta o movimento de periferia dentro da periferia aos diagnósticos da pobreza, ao medo do iminente fracasso escolar, à sombra da estigmatização e da exclusão provocada devido ao bairro de moradia. Conecta as experiências escolares desses alunos e alunas a apostas e expectativas de vida, transmitidas por seus pais. Aqui, falar da escola é falar da dimensão do legível, do reconhecimento e da valorização dessas vidas que permeiam seu espaço e seu cotidiano.

A representação que torna a escola legível como *boa* nesse território é fruto desse entender. Mas não cabem aqui críticas e julgamentos às escolas, em absoluto. Pelo contrário, é visível o compromisso ético com a tentativa de oferecer a todos e todas uma educação de qualidade, traduzida em seu trabalho diário, trabalho esse reconhecido e valorizado pelos alunos e pela comunidade. Em verdade, esses achados fazem pensar muito mais no alcance dos efeitos estatais e em como esses se colocam em disputa. O

Estado está presente em todas as esferas sociais. Portanto, esses efeitos não são exclusivos à escola ou ao sistema escolar em si, mas também no acesso à saúde, a busca e permanência por emprego, ao direito e acesso à cidade, ao direito a segurança, etc. O Estado se faz presente na estrutura de suas regras, seus regulamentos, suas leis. Está nas instituições que se encarregam da implementação dessas leis. Está na agitação da vida cotidiana. É aí, no cotidiano, que se desenvolve uma série de combinados através das quais Estado e população se envolvem mutuamente na co-criação e manutenção desses efeitos. O recorte dessas cenas e as percepções apreendidas no cotidiano dessas escolas demonstram tão somente a efetivação dessas representações e desses combinados entre população e Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Ivanir Reis Neves. *Convênio escolar: utopia construída*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo, 2007.

ALMEIDA, Renato Souza de. Juventude, direito à cidade e cidadania cultural na periferia de São Paulo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 56, p. 151-172, jun. 2013.

ANDRADE, Luciana Teixeira; SILVEIRA, Leonardo Souza. Efeito-território: Explorações em torno de um conceito sociológico. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 381-402, maio-ago. 2013.

AQUINO, Julio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes,* ano XIX, nº 47, dezembro/1998.

ARELARO, Lisete R. G.; JACOMINI. Márcia A.; KLEIN, Sylvie B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.

ARELARO, Lisete R. G.; CABRAL, Maria R. M. Paulo freire: por uma teoria e práxis transformadora. *Rizoma freireano (Rhizomefreirean)*. Instituto Paulo Freire de España, n. 23, 2017.

ARELARO, Lisete. A competência gestora de um grande educador. In: FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. *Direitos Humanos e Educação Libertadora:* gestão democrática na educação pública da cidade de São Paulo. Paulo Freire, versão livro digital, 2019.

ARROYO, Miguel. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.). *Para além do fracasso escolar*. São Paulo. Papirus Editora, 2003, p. 11-26.

AZANHA, José Mário Pires. Uma idéia sobre a municipalização do ensino. *Estudos*Avançados, vol.5 no.12 São Paulo Mai/Ago., 1991.

_____. A Política de educação no Estado de São Paulo (uma notícia): Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo.*Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 349-361, maio/ago. 2004.

BATISTA, Antonio A. G.; CARVALHO-SILVA, Hamilton H.; ALVES, Luciana. Família, escola, território vulnerável. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.7, n.1, pp.3-39, jan./jul. 2017.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção:* crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 39-63

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p.65-79.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p.185-216.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick; Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 217-227.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra:* quando a vida é passível de luto? São Paulo: Civilização Brasileira, 2015.

_____. Vida precária. *Contemporânea*, n. I, São Carlos, jan-jun., 2011, p.13-33.

BRITO, Fausto; SOUZA, Joseane. de. Expansão urbana nas grandes metrópoles: o significado das migrações intra metropolitanas e da mobilidade pendular na reprodução da pobreza. *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, n. 4, p. 48-63, out./dez. 2005.

BRUM, Eliane. Os novos "vândalos do Brasil". *Jornal El País*, 23-dez.-2013.

CATANI, Denice B.; GALLEGO, Rita de C. *Avaliação*. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2009.

CHARTIER, Anne-Marie. *Ensenãr a leer y a escribir:* una aproximación histórica. México: FCE, 2004.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento:* fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2006.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec*. São Paulo. v.3. n.1. jun. 2013. p.9-40.

_____. *Poderá a escola ser justa e eficaz?:*da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Boeck&Larcier/Instituo Piaget, 2000.

_____. Qual a pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007. p. 181-208.

D'ANDREA, Tiaraju Pablo. A *Formação dos Sujeitos Periféricos: Cultura e Política na Periferia de São Paulo*. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo, 2013.

DAS, Veena. The signature of the State: the paradox of illegibility. In: DAS, Veena. POOLE, Deborah (orgs.) *Anthropology in the margins of the State*. Santa Fe: School of American Research Press, 2004, p.225-252.

DAS, Veena. POOLE, Deborah. El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuardenos de Antropologia Social*, n. 27, PP.19-52, 2008.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n.119. São Paulo, 2003, p. 29-45.

_____. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004,

p. 539-555.

_____. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47. Maio-agosto, 2011, p. 289-305. 16

_____. *Repensar la justicia social:* contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

_____. *El declive de lainstitución:* profesiones, sujetos e individo usen la modernidad. Barcelona: Gedisa Editorial, 2013.

DUBET, François; DURU-BELLAT; Marie. *L'hypocrisie Scolaire:* pour um collège em fin démocratique. Paris: Seuil, 2007.

DUBET, François; MARTUCCELI, Danilo; A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*. nº.40-41.São Paulo, Ago. 1997, p.241-328.

FASSIN, Didier. *La fuerza del orden:* una etnografia de la accionar policial em las periferias urbanas. Siglo XXI Editores, 2016.

FELTRAN, Gabriel de Santis. *Fronteiras de Tensão:* políticas e violência na periferias de São Paulo. Editora Unesp, 2011.

_____. O valor dos pobres: a aposta no dinheiro como mediação para o conflito social contemporâneo. *Caderno CRH*, Salvador, v.27, p. 495-512, set./dez. 2014.

_____. Vinte anos depois: a construção democrática vista da periferia. *Lua Nova,*n.72, Sçao Paulo, p.83-114, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRAGO, Antônio Viñao. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición e el cambio. *VIII Jornadas Estatales – Fórum Europeo de Administradores de laEducación*. Murcia: Compobell, 1996b.

_____. Por uma historia de la cultura escolar: enfoques, cuestines, fuentes. In: *Culturas y civilizaciones – III Congreso de laAsociación de Historia Contemporânea. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Cientifico*. Universidad de Valladolid. Los autores, Valladolid, 1998.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade:* a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. *Pro-Posições.*v. 25, n. 3 (75). p. 103-121. set./dez. 2014.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006. Tradução de Julio A. Simões.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. Campinas, *Educação e Sociedade*. v. 23, n.80. Setembro/2002, p. 299-325.

GIROTTO, Eduardo D. A dimensão especial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1121-1141, out.-dez., 2016.

GOFFMAN, Erving. Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012 (publicação original 1974).

GRACIANI, Graziela Dantas. *A função social da escola pública brasileira: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado apresentada ao departamento Educação da Universidade de São Paulo, 2015.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, set./dez.2004,p. 401-418.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1, jan./jun., 2001, p. 9-43.

LEÃO, Geraldo Magela. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

MARQUES, Eduardo e BITAR, Sandra. Espaço e grupos sociais na metrópole paulistana. *Revista Novos Estudos*. São Paulo, Cebrap, n. 64, 2002, p. 123-131

MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo; FERREIRA, Maria Paula e BITAR, Sandra. Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo. *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados-USP, n. 47, 2003, p. 97-128.

MARQUES, Eduardo. Espaços em transformação: entrevista. *Revista Continnum*. Jul/2010.

MARTINS, José de Souza. O senso comum e a vida cotidiana. *Tempo Social*, São Paulo, USP, 10(1): 1-8, maio de 1998.

MORENO, Gilberto. G. *Tudo que a gente faz na quebrada é política: vida associativa nas bordas da cidade*. Tese de doutorado apresentada ao departamento Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

NAJAR, Aberto Lopes; MARQUES, Eduardo César. A sociologia urbana, os modelos de análise da metrópole e a saúde coletiva: uma contribuição para o caso brasileiro. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(3):703-712, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). Escritos de Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

OBSERVATÓRIO DOS DIREITOS DO CIDADÃO. *São Paulo Educação na Cidade de São Paulo (1989 a 2000)*. Instituto Pólis/PUC-SP, 2002.

OLIVEIRA, Inês; SGARBI, Paulo. Estudos do cotidiano & educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PFAFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências. In: WELLER, W; PFAFF, N (Orgs). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PEREIRA, A. B. Rolezinho no shopping: aproximação etnográfica e política. *Revista Pensata*, v.3, n.2, p.8-16, maio-2014.

PEREIRA, Luiz. A escola numa área metropolitana. São Paulo: Pioneira, 1976.

RANCIÈRE, Jacques. O ódio à democracia. São Paulo: Boitempo, 2014.

ROLNIK, Raquel. Planejamento Urbano nos Anos 90: novas perspectivas para velhos temas. In: Luís Ribeiro; Orlando Júnior. (Org.). *Globalização, Fragmentação e Reforma Urbana* –O futuro das cidades brasileiras na crise. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

_____. Espaços em transformação: entrevista. *Revista Continnum*. Jul/2010.

SARAIVA, Camila Pereira. *A periferia consolidada em São Paulo: categoria e realidade em construção*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 2008.

SEGATTO, Rita. La guerra contra las mujeres. Madri: Traficantes de Sueños, 2016.

SHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla Biancha. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. *Cadernos de Pesquisa*. v.46 n.16. p.694-715 jul./set. 2016.

SHILLING, Flávia. *Direitos, violência, justiça: reflexões*. São Paulo, s.n., 2012. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 31-48, jan./mar. 2013.

_____. *Educação e direitos humanos: percepções sobre a escola justa*. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA. Rosa Fátima de. Política curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*. Edições Loyola: São Paulo, 1992.

TAPIE, Guy. Sociologie de l'espace: modeles d'interpretation. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 20, no 47, jan/abr 2018, p. 370b-391b.

VENCO, Selma; RIGOLON, Walkiria. Trabalho docente e precariedade: contornos recentes da política educacional paulista. *Comunicações,* Piracicaba, n.2, ano 21, jul-dez. 2014, p.41-52.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 5, nº 9, jan/jun. 2003, p.174-214.

ZALUAR, Alba. *Cidadãos não vão ao paraíso:* juventude e política social. Campinas: Editora Unicamp, 1994.

Fontes Documentais – dados abertos:

SEE, SÃO PAULO. Programa Inova Educação, dados abertos, 2020.

SEE, SÃO PAULO. Programa Ler e Escrever, dados abertos, 2020.

SEE, SÃO PAULO. Programas da SEE, dados abertos, 2020.

SME, SÃO PAULO. Programa Mais Educação, dados abertos, 2020.

SME, SÃO PAULO. Currículo Digital da Cidade de São Paulo, dados abertos, 2020.

Publicações Oficiais:

SEE, SÃO PAULO. Currículo Paulista, 2019.

SME, SÃO PAULO. Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria, 2016.

SME, SÃO PAULO. Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, 2013.

Legislação:

BRASIL. Constituição Federal, 1988.

BRASIL, SÃO PAULO. Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro, 1997.

BRASIL, SÃO PAULO. Decreto nº 42.832, de 6 de fevereiro, 2003.

BRASIL, SÃO PAULO. Lei nº 14.660, de 26 de dezembro, 2007.

ANEXOS

Anexo A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada *A educação escolar como direito: vicissitudes e possibilidades da cidadania, vistas das fronteiras da cidade de São Paulo*, que tem como pesquisadora responsável Cíntia Bonavina de Novaes, aluna do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

A pesquisa tem por objetivo investigar como se desenvolve subjetividades possíveis na relação dos jovens alunos com sua escola e seu bairro de moradia, a partir de uma perspectiva sociológica; nesta primeira etapa do projeto, a atenção está dedicada aos alunos e alunas das redes públicas de ensino localizados na Região Metropolitana de São Paulo.

Minha participação consistirá em responder um questionário e participar de uma entrevista coletiva que será transcrita. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade e anonimato. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

_____

Assinatura do Participante

São Paulo, ___ de _____ de 201x.

Anexo B. Questionário para pesquisa de mestrado

**Apenas lista de perguntas.*

I- Dados pessoais:

1.1. Nome:
1.2. Sexo (F/M):
1.3. Idade:
1.4. Ano/série de escolarização:

II- Escola

2.1. Há quanto tempo estuda nessa escola?
2.2. O que acha da escola onde estuda? O que poderia me dizer sobre as salas de aula, os professores e os funcionários da escola?
2.3. Na sua opinião, como é um *bom professor*?
2.4. Na sua opinião o que seria um *bom aluno*?
2.5. O que você espera dos próximos anos de escolarização, ou seja, o que espera do Ensino Médio? Quais são suas expectativas?

III- Bairro: escola e moradia

3.1. Mora perto da escola?
3.2. Se não, em que bairro você mora?
3.3. Precisa de condução para chegar a escola? Que tipo?
3.4. Se mora mais longe porque escolheu essa escola e não uma próxima de sua casa?
3.5. O que pode me dizer sobre o bairro onde estuda?

3.6. O que pode me dizer sobre o bairro onde mora?
3.7. Com quem você mora?
3.8. Qual é a profissão de seus pais ou responsáveis?
3.9. Você trabalha ou já trabalhou? Onde e como?

IV – Perfil e socialização: um pouco da sua personalidade

4.1. O que você gosta de fazer no seu tempo livre?
4.2. Você tem liberdade/ autorização para sair com seus amigos (ou namorado/a) sem um familiar acompanhando? Se sim, para onde costuma ir?
4.3. O que você gosta de fazer quando está em sua casa?
4.4. Há algum ponto cultural em seu bairro que gosta de frequentar? Qual?
4.5. Fale um pouco sobre os seus gostos pessoais: música, livros, filmes, roupas, etc.
ESPAÇO PARA COMENTÁRIOS

Muito obrigada pela sua colaboração!

Abraço fraterno,
Cíntia Novaes
Pesquisadora do programa de Mestrado da FEUSP

Observação: Só lembrando que suas respostas são sigilosas.