

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RUANA PESSOA FARIAS

A ESCOLA E A FAVELA NAS PERCEPÇÕES DE DOCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL: estigmas, rótulos e construção de trajetórias educacionais

Rio de Janeiro

2021

RUANA PESSOA FARIAS

A ESCOLA E A FAVELA NAS PERCEPÇÕES DE DOCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL: estigmas, rótulos e construção de trajetórias educacionais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientador: Rodrigo Rosistolato.

Rio de Janeiro

2021

Ruana Pessoa Farias

A ESCOLA E A FAVELA NAS PERCEPÇÕES DE DOCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL: estigmas, rótulos e construção de trajetórias educacionais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 26/07/2021.

Banca examinadora:

Prof. Dr^o. Rodrigo Rosistolato (Orientador)

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ

Prof.^a Dr.^a Ana Pires do Prado

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ

Prof.^a. Dr.^a. Nalayne Mendonça Pinto

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFRRJ

Prof.^a Dr^o. Antônio Jorge Gonçalves Soares (suplente interno)

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ

Prof.^a Dr.^a Carolina Zuccarelli Soares (suplente externa)

Programa de Pós-Graduação em Sociologia - UFF

CIP - Catalogação na Publicação

F224e Farias, Ruana Pessoa
A escola e a favela nas percepções de docentes do ensino fundamental: estigmas, rótulos e construção de trajetórias educacionais / Ruana Pessoa Farias. -- Rio de Janeiro, 2021.
152 f.

Orientador: Rodrigo Rosistolato.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Transição escolar. 2. Favela. 3. Expectativa docente. 4. Estigma. 5. Rótulo. I. Rosistolato, Rodrigo, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aos 26 dias do mês de julho de **2021**, às 14h:00m, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Dissertação intitulada "A escola e a favela nas percepções de docentes do ensino fundamental: estigmas, rótulos e construção de trajetórias educacionais", de autoria da mestrande Ruana Pessoa Farias (participação por videoconferência), candidata ao título de **Mestre em Educação**, turma **2019** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo Professor Doutor Rodrigo Rosistolato, orientador, (UFRJ - participação por videoconferência); Profa Doutora Ana Pires do Prado (UFRJ - participação por videoconferência) e Profa. Nalayne Mendonça Pinto (UFRRJ - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

(x) Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação
() Reprovado(a)

Eu, Rodrigo Rosistolato, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e a candidata.

A banca ressaltou a qualidade das questões propostas e as adaptações metodológicas realizadas por conta dos impedimentos trazidos pela pandemia de corona-vírus. Entendeu que as análises trazem não somente pontos importantes relacionados ao recorte da pesquisa, mas também a possibilidade de produção de novas hipóteses para estudos futuros. As contribuições do trabalho foram enfatizadas, assim como a pertinência de análises que articulam as ciências sociais e as ciências da educação.

Continuação da Ata de Defesa de Dissertação da mestranda Ruana Pessoa Farias, realizada em 26 de julho de 2021.

Prof. Dr Rodrigo Rosistolato (UFRJ)

Profa. Dra Ana Pires do Prado (UFRJ)

Profa. Dra Nalayne Mendonça Pinto (UFRRJ)

Ruana Pessoa Farias – candidata



Rodrigo Rosistolato (UFRJ)
Presidente da Banca

Dedico esta dissertação aos meus pais Edson e Ana Maria. Sem a dedicação, carinho, amor, esperança e fé que depositaram em minha trajetória, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Pratiquei pole dance, maratonei 13 temporadas regulares e duas edições de *All Stars* do *RuPaul's Drag Race*, me apaixonei pela arte drag, estive presente em casamento de amigas muito queridas, comemorei o sucesso de amigos, fiquei noiva do amor da minha vida, apresentei um trabalho em um evento nacional, dei gargalhadas, chorei de raiva e desespero, acompanhei meu noivo na confecção do próprio livro de poesias e contos e tantas outras coisas que realizei. Porém nada se compara a coisa mais importante que fiz nesses dois últimos anos: respirar. Nunca imaginei presenciar uma pandemia dessa magnitude, que ceifou tantas vidas no Brasil e no mundo. Diante de tudo isso, eu não poderia ser mais grata por respirar e estar viva, mais grata ainda por não ter perdido minha família e nem amigos. Fica registrada minha solidariedade aos que perderam seus entes queridos para essa doença devastadora.

Aos meus pais Edson e Ana Maria por dedicarem tanta energia e esforço na minha trajetória dentro da universidade. Vocês são pais incríveis! Obrigada pelo apoio e motivação diários e que foram tão necessários durante o mestrado. Carrego cada ensinamento no meu coração. Espero corresponder às expectativas de vocês! Aos meus irmãos Ana Vitória e Thalís pelas distrações, brincadeiras e desavenças no dia a dia. Vocês desafiam minha paciência todo dia, mas aprendo com os dois.

Começamos como namorados e agora somos noivos! Jonatã, agradeço por todo suporte, amor, carinho e broncas nesses dois últimos anos. Você sempre acreditou no meu potencial e me incentivou a fazer o meu melhor. Passamos seis meses longe um do outro por conta da pandemia, mas o apoio permaneceu firme como rocha. São as pequenas coisas que fazem a diferença e que nos fortalecem. Amo quando faz meu café da manhã, quando faz observações e críticas pertinentes, quando me acompanha em qualquer episódio de *RuPaul's Drag Race*, quando me leva para comer quando fico estressada e adoro o fato de que temos muito a crescer juntos e unidos. Amo você aqui, hoje, agora e sempre!

Se eu não a citasse aqui, provavelmente receberia acusações de que não a amo mais. Rebeca Fagundes é minha amiga e querida companheira de reality show. Compartilhamos nossa paixão por reality show culinário, amor à fofoca das blogueiras e barracos na internet. Mas ela também é amor, amizade e carinho desde quando a conheci. Amiga, muito obrigada por toda amizade que construímos juntas. Você está no meu coração!

Às amigas Camila Farias e Dulce Bezerra, conhecida como Irmã Dulce, gratidão por cada troca, cada abraço, cada afeto e cada reclamação compartilhada! Sem vocês, o "Ostentação Pedagógica" não faria sentido! A UFRJ me deu várias pessoas especiais e vocês compõem esse grupo. Nossa amizade é maravilhosa e vocês comemoraram cada etapa do

mestrado comigo. Deram suporte e me sustentaram sempre quando precisei ouvir palavras de encorajamento. Obrigada por sempre demonstrarem apoio!

Sem ele, a dissertação ficaria sem pé e nem cabeça. Ao meu querido orientador Rodrigo Rosistolato, gratidão por ter me apoiado nessa caminhada. Cada puxão de orelha valeu a pena! Rodrigo foi mais que um orientador durante o mestrado. Você é incrível, compreensivo e excelente ouvinte dos meus áudios de mais de 5 minutos no WhatsApp. Foi gratificante trabalhar contigo e aprender cada vez mais.

Se eu posso ser a pesquisadora que sou hoje, é graças ao esforço coletivo dos professores e pesquisadores do LaPOpE. Obrigada pelos anos de aprendizado e trocas afetuosas de conhecimento! Agradeço às professoras Ana Pires do Prado, Maria Muanis e Diana Cerdeira pela dedicação, carinho e por contribuírem para a nossa formação como pesquisadores. Aprendo muito com todas e obrigada por mostrarem a força da presença feminina na ciência brasileira.

Obrigada à professora Ana Pires do Prado e Nalayne Pinto por terem participado da banca de qualificação e contribuírem para o desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço a todos que estiveram nessa caminhada comigo e me apoiaram: Natália Lima, Ana Francisca Marques, Rosana Aguiar, Carina Oliveira, Luciana Sousa, Thainara Santos, Andréa Araújo, Anne Cardoso, Juliana Gomes, Amanda Morganna. Camila Lima, parceira de disciplina e de sufoco, foi ótimo dividir essa jornada com você! Também agradeço aos professores do PPGE e a querida Sol por contribuírem para minha formação como pesquisadora e como pessoa.

Agradeço aos professores que aceitaram participar da pesquisa, especialmente Cecília. Sou grata pela confiança, apoio e toda ajuda durante o mestrado. Obrigada por ser uma ponte tão importante neste trabalho.

Agradeço a CAPES pela bolsa PROEX que permitiu que eu me dedicasse exclusivamente ao mestrado.

RESUMO

FARIAS, Ruana Pessoa. *A escola e a favela nas percepções de docentes do ensino fundamental: estigmas, rótulos e construção de trajetórias educacionais*. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O objetivo geral da dissertação é analisar as expectativas de docentes que trabalham em escolas que atendem estudantes residentes em favelas sobre as trajetórias educacionais futuras dos alunos moradores de favelas. Partimos da hipótese de que estigmas e rótulos atribuídos aos alunos “favelados” estão correlacionados com a construção social de expectativas negativas com relação à trajetória educacional dos estudantes na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Por estigma, a dissertação se fundamenta no conceito cunhado por Erving Goffman. Segundo Goffman (1963), estigma é a situação do indivíduo ou grupo social considerado inabilitado para aceitação social plena com base em um conjunto de características individuais e/ou coletivas socialmente desvalorizadas. Há diferentes fatores que orientam as expectativas dos professores. A dissertação parte do entendimento de que percepções e expectativas dos docentes sobre os alunos podem ser orientadas não apenas pelas visões sobre a capacidade cognitiva dos estudantes, mas também pelas características comportamentais, sociais e culturais dos alunos (OLIVEIRA; MEDEIROS, 2018). Argumentamos que as expectativas dos professores também estariam baseadas em suas visões sobre os locais de moradia dos alunos. Realizamos entrevistas em profundidade no formato on line e aplicamos questionários online. Nossos resultados indicaram que há processos de estigmatização e rotulação relacionados aos alunos do 9º ano. A residência em favelas tende a desacreditar a trajetória educacional dos alunos devido às crenças docentes sobre a influência desse território nas trajetórias educacionais.

Palavras-chave: transição escolar; favela; expectativa docente; estigma; rótulo; trajetória educacional.

ABSTRACT

FARIAS, Ruana Pessoa. *The school and the favela in the perception of elementary school teachers: stigmas, labels and construction of educational trajectories*. 2021. 152 f. Dissertation (Master Degree in Education) – Postgraduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The general objective of the thesis is to analyze the expectations of teachers who work in schools that assist students living in favelas about the future educational paths of students living in favelas. We start from the hypothesis that stigmas and labels attributed to students so called “favelados” are related to the social construction of negative expectations regarding the students’ educational in the transition from middle school to high school. By stigma, the dissertation is based on the concept coined by Erving Goffman. According to Goffman (1963), stigma is the situation of the individual or social group considered incapable of full social acceptance based on a set of socially devalued individual and/or collective characteristics. There are different factors that drive teachers' expectations. The dissertation starts from the understanding that the perception and expectations of teachers on students may be guided not only by the views on the cognitive capacity of students, but also by students’ behavioral, social and cultural characteristics (OLIVEIRA; MEDEIROS, 2018). We state that teachers' expectations would also be based on their views on the students' places of residence. We conducted in-depth interviews in online format and apply online questionnaires. Our results indicated that there are stigmatization and labeling processes related to 8th grade students. Living in favelas tends to discredit the students' school path due to teachers' beliefs about the influence of this territory on educational paths.

Keywords: school transition; favela; teacher expectation; stigma; label; educational trajectories.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação de definição de favela entre o PDCRJ/1992 e PDCRJ/2011	35
Quadro 2 - Mortes Violentas Intencionais, segundo tipo de crime e sexo	44
Quadro 3 - Registro de tiroteio por ano no bairro Tulipa	67
Quadro 4 - Síntese das etapas da pesquisa	69
Quadro 5 - Abrangência territorial de cada CRE da zona oeste	71
Quadro 6 - Distribuição das unidades escolares mapeadas	72
Quadro 7 - Distribuição de escolas por intervalo de IDEB	73
Quadro 8 - Escolas de baixo desempenho segundo IDEB (2017)	74
Quadro 9 - Tiroteio por bairro entre 2017 e 2019	78
Quadro 10 - Categorias do roteiro para entrevistas e questionários online	86
Quadro 11 - Perfil das sete escolas	87
Quadro 12 - Categorias para construção dos perfis docentes	89
Quadro 13 - Comparação entre tempo de atuação docente e atuação na rede municipal de educação do Rio de Janeiro	96
Quadro 14 - Perfil do 9º ano da escola	100
Quadro 15 - Rótulos sobre o 9º ano	102
Quadro 16 - Turmas designadas aos professores entre 2019 e 2020	104
Quadro 17 - Respostas de Monique, Bianca e Katia	104
Quadro 18 - Respostas de Fernando, Nina, Yara e Valentina	109
Quadro 19 - Rótulos mapeados dos perfis das turmas	112
Quadro 20 - Conhecimento prévio do entorno da escola	115
Quadro 21 - Identificação de alunos moradores da favela	116
Quadro 22 - Relação do número de favelas por bairro da escola	117
Quadro 23 - Favelas mapeadas pelos professores	118
Quadro 24 - Relação da escola com o bairro	119
Quadro 25 - Percepções docentes sobre a violência urbana no bairro	122
Quadro 26 - Estratégias de orientação sobre acesso ao Ensino Médio	127
Quadro 27 - Estratégias de orientação sobre acesso ao Ensino Médio por parte da escola	130
Quadro 28 - Expectativas docentes após o término do Ensino Fundamental	133
Quadro 29 - Expectativas de futuro dos docentes para os alunos	135
Quadro 30 - Quadro comparativo entre as professoras com altas expectativas sobre a futura trajetória escolar dos alunos	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

COVID-19 - Coronavírus

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNH - Banco Nacional de Habitação

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CEHAB - Companhia Estadual de Habitação

CODESCO - Companhia de Desenvolvimento de Comunidades

COHAB-GB - Companhia de Habitação Popular do Estado da Guanabara

COMLURB - Companhia Municipal de Limpeza Urbana

DAPP/FGV - Diretoria de Análise de Políticas da Fundação Getúlio Vargas

EDI - Espaço de Desenvolvimento Infantil

EJA - Educação de Jovens e Adultos

E.M - Escola Municipal

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica

FAFEG - Federação da Associação de Favelas do Estado da Guanabara

FE - Faculdade de Educação

GEAP - Grupo Executivo de Assentamentos Populares

GENI - Grupos de Estudos dos Novos Ilegalismos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICG - Índice de Complexidade de Gestão

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE - Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica

IPP - Instituto Pereira Passos

LaPOpE - Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDPI - Mortes Decorrentes de Intervenções Policiais

MVI - Mortes Violentas Intencionais

OPNE - Observatório do Plano Nacional de Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONG - Organização Não Governamental

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PDCRJ - Plano Diretor da Cidade do Rio de Janeiro

PEJA - Programa de Jovens e Adultos

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROAP - Programa de Urbanização e Assentamentos Populares

PROFACE - Programa de Favelas da Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro

SABREN - Sistema de Assentamentos de Baixa Renda

SERFHA - Serviço Especial de Recuperação das Favelas e Habitações Anti-Higiências

Sinpro-Rio - Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro

SMDS - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

SME - Secretaria Municipal de Educação

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UPP - Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - AS FAVELAS NO CENÁRIO CARIOCA	22
1.1 Processo histórico de fortalecimento das favelas cariocas	22
1.2 Intervenções nas favelas cariocas	30
1.3 A criminalização da favela: deterioração da identidade social do morador da favela	38
CAPÍTULO 2 - PROCESSOS DE ESTIGMATIZAÇÃO E ROTULAÇÃO	47
2.1 Processos de estigmatização a partir de Erving Goffman	47
2.2 Conceito de desvio e teoria da rotulação	54
2.3 Processos de interação social: diálogos com a escola e com a favela	58
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	65
3.1 Influência da pandemia no desenvolvimento da pesquisa: entre idas e desvios	65
3.2 A zona oeste da Cidade do Rio de Janeiro e a distribuição de unidades escolares	69
3.3 Tiroteio como manifestação da violência urbana na cidade: atravessamentos com a escola	75
3.4 Descrição e contato com a escola	79
3.5 Estratégias de contato com os professores em tempos de pandemia	83
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	89
4.1 “Trabalhar com os filhos das classes populares”: distribuição dos perfis docentes entre as escolas	91
4.2 “Alguns alunos aplicados e outros desinteressados”: percepções docentes sobre o 9º ano	99
4.2.1 Percepções docentes e rótulos associados ao 9º ano das escolas	99
4.2.2 Percepções docentes e rótulos associados às turmas dos professores	103
4.3 “Preocupação para não trazerem drogas para a escola”: percepções docentes sobre a favela	115
4.4 “Apresentando alternativas”: entre expectativas docentes e ações sobre acesso ao Ensino Médio	126
4.4.1 E quem mora na favela? Expectativas docentes sobre a futura trajetória escolar dos alunos moradores da favela	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147

INTRODUÇÃO

Em 1985, meu falecido avô paterno Pedro veio do Maranhão para a cidade do Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida. Meu avô foi morar em uma favela no bairro Inhaúma. Em 1986, meu pai se juntou ao meu avô e, no final do mesmo ano, minha falecida avó Maria se mudou do Maranhão para cá com cinco filhos. Anos depois, minha mãe e meu pai foram morar juntos na mesma favela de meus avós. Um pouco mais a frente no tempo, já com dois filhos pequenos, meus pais saíram daquela favela para outra na zona oeste da cidade. Desde que nasci, moro nas favelas da cidade do Rio de Janeiro.

Enquanto a dissertação estava sendo produzida, percebi que minha vivência na cidade estava em diálogo com um processo que começa desde o fim do século XIX. Vivência essa perpassada pelos desafios e alegrias de morar na favela e se perceber como favelada. Dessa forma, estou em um duplo lugar de ser pesquisadora e moradora do próprio objeto de pesquisa desta dissertação. O mestrado foi um caminho intenso e árduo para entender quem eu era entre a moradora, que vivencia cotidianamente as questões discutidas na dissertação, e a pesquisadora, que precisava analisar questões subjetivas de forma objetiva. Assim consegui encontrar um caminho de pesquisa através do diálogo entre a sociologia da educação e a sociologia urbana.

Nesse sentido, a sociologia da educação demonstrou que há a influência de uma série de características no desempenho escolar e nas trajetórias escolares como o perfil socioeconômico e cultural dos alunos (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; ALVES; SOARES, 2013; BARBOSA; RANDALL, 2004), perfil e características familiares (NOGUEIRA, 1998, 2005), interações e práticas pedagógicas em sala de aula (OLIVEIRA; MEDEIROS, 2018; SÁ EARP, 2006; GOMES, 2014) e a influência da escola enquanto estabelecimento de ensino (BONAMINO; FRANCO, 2005; ROSISTOLATO et. al, 2016; SOUZA, 2018; ALVES, 2010). No entanto, o diálogo entre a sociologia da educação e a sociologia urbana também demonstrou ser profícuo ao destacar a relevância de pesquisar a relação entre a organização social do território e as desigualdades de oportunidades educacionais. Estudos provenientes desse diálogo se destacam ao demonstrar a influência das características da localização espacial tanto do local de moradia do aluno quanto da localização da escola na trajetória escolar do aluno (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2008).

Estudos anteriores discutiram a organização social do território da cidade do Rio de Janeiro e indicam que a cidade do Rio de Janeiro é caracterizada a partir de dois princípios de segregação residencial (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2008; KOSLINSKI; ALVES, 2012; KOSLINSKI; LASMAR; ALVES, 2012). De um lado, a cidade do Rio de Janeiro é

caracterizada pelo modelo clássico núcleo-periferia. Inseridas em sociedades marcadas por extremas desigualdades sociais, nesse modelo, as cidades estão organizadas de modo que “[...] as distâncias físicas e a baixa acessibilidade urbana separam territorialmente as classes e grupos sociais entre si e dos bens urbanos promotores do bem-estar social” (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2008, p. 359). Do outro lado, a presença de grandes favelas em bairros abastados da cidade evidencia a proximidade física entre pessoas de perfis socioeconômicos distintos, no entanto há uma distância social entre esses indivíduos pois há uma hierarquia em “[...] suas práticas de interação e filtram o acesso aos bens urbanos devido a uma série de mecanismos políticos, institucionais e simbólicos que os separam” (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2008, p. 306).

Apesar da presença de grandes favelas em bairros abastados ser um princípio da segregação residencial na cidade, as favelas de grande, médio ou pequeno porte não são exclusivas da zona sul ou da zona oeste da cidade. Elas estão presentes por toda a extensão da cidade e não são restritas aos morros (BARBOSA; SILVA, 2013). Independente de estar localizada na zona sul, zona oeste, zona norte ou na zona central da cidade, as representações sociais sobre a favela advém de uma construção histórica que começa, principalmente, do início do século XX. De acordo com Lícia Valladares (2008), a imagem da favela na cidade foi construída baseada na concepção de um território marcado pela criminalidade, desorganização social, pobreza e pelo descaso do poder público com a população residente nas favelas cariocas. Assim a favela seria oposta à cidade formal, ao urbano.

As representações sociais em torno do morador da favela também foram associadas a atributos de pobreza, criminalidade e de vadiagem, atributos que iniciaram o processo de estigmatização da identidade social de quem mora na favela desde o início do século XX. Assim o morador da favela é percebido como “o outro” por não corresponder ao tipo de cidadão urbano, adequado ao projeto urbanístico em voga no início do século, processo que leva a deterioração da identidade social desse indivíduo (VALLADARES, 2008; ZALUAR; ALVITO, 1998).

No entanto, tal percepção não é a única no cenário carioca em torno desse território. Há uma mudança significativa da imagem da favela para um território de vivência, resistência, de cultura e práticas sociais próprias, percepções que valorizam a favela em contraponto aos discursos negativos em torno dela. Barbosa (2014) destaca as práticas culturais populares, principalmente aquelas associadas às favelas, práticas essas que também caracterizam o cenário cultural carioca como o grafite e o funk. De acordo com o autor, a relação entre cultura e cidade é um dos caminhos a qual a percepção sobre a favela é “revisitada” como espaço de produção cultural e estética popular. O autor também pontua a mudança nos meios de

produção, propagação e consumo cultural que ultrapassaram as fronteiras físicas e simbólicas, principalmente se pensarmos na relação favela e cidade.

Dentre outras percepções sobre a favela enquanto local de moradia, a imagem negativa marcada pela desigualdade social ainda permeia o contexto da cidade do Rio de Janeiro. Desigualdade essa que é reforçada pela condição de vulnerabilidade social colocada para determinados perfis de favelados, “[...] sobretudo entre os jovens: baixa escolaridade, gravidez precoce, rendas ínfimas, subnutrição e vitimização em atos de violência” (BARBOSA; SILVA, 2013, p. 119). Além da precária prestação de serviços pelo poder público como saneamento básico, fornecimento de energia elétrica e residências em áreas suscetíveis ao deslizamento de encostas (áreas de risco), diversas favelas na cidade do Rio de Janeiro convivem com “[...] o domínio coercitivo e violento (e os recorrentes conflitos daí advindos) de grupos criminosos armados (narcotraficantes e milícias) em diversas comunidades” (BARBOSA; SILVA, 2013, p. 119). A associação entre violência urbana e favela fomenta percepções e classificações prejudiciais e negativas sobre a favela. Além disso, tal associação criminaliza os moradores e orienta práticas policiais abusivas e autoritárias.

É importante destacar a favela como território constituinte da cidade, mas que apresenta uma história própria de sua constituição, construída como o outro, território alheio à cidade (BARBOSA; SILVA, 2013). No entanto, é imprescindível salientar a heterogeneidade das favelas quando nos referimos às práticas sociais e culturais, organização territorial e vivências dos moradores das favelas. Barbosa e Silva (2013) destacam que, apesar da heterogeneidade, as favelas são reconhecidas de modo genérico quando se trata de identificá-las no cenário carioca. Apesar de múltiplas percepções em torno da favela, a imagem negativa em torno dela estigmatiza os moradores.

Em razão do processo de deterioração da identidade social do favelado, o indivíduo reconhecido como “favelado” pode vir a ser estigmatizado nas interações face a face, quando há associações de rótulos negativos ao “favelado” para além do significado de residente da favela (FREIRE, 2008). Apesar de termos posições que valorizam a favela como território de resistência, práticas sociais e culturais particulares, esta percepção está presente ainda principalmente pelos discursos que buscam reforçar a favela como lugar de criminalidade e motivo de insegurança na cidade. Não é imoral morar na favela, mas são as percepções negativas sobre esse território que estigmatizam os moradores.

Os argumentos desenvolvidos na dissertação estão articulados ao projeto de pesquisa *Estigma e construção de trajetórias escolares* realizado pelo Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOPE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do

Rio de Janeiro. A pesquisa *Estigma e construção de trajetórias escolares* é um estudo comparativo entre as cidades do Rio de Janeiro, Duque de Caxias e Petrópolis. O objetivo da pesquisa é analisar a construção social das trajetórias educacionais vivenciadas por alunos no decorrer da educação básica. O público alvo do projeto de pesquisa *Estigma e construção de trajetórias escolares* é focado em alunos em momentos de transição entre níveis de ensino. Esta dissertação compreende estigma a partir do conceito cunhado por Erving Goffman. Segundo Goffman (1963), estigma é a situação do indivíduo ou grupo social considerado inabilitado para aceitação social plena, a partir de um conjunto de características individuais e/ou coletivas socialmente desvalorizadas.

A dissertação assume o pressuposto que os alunos reconhecidos como moradores da favela podem vir a ser estigmatizados na percepção dos professores, devido ao estigma associado a esse território. Nesta perspectiva, os professores teriam baixas expectativas para a futura trajetória educacional desses alunos, pois seriam classificados como inferiores perante alunos que não moram em favelas. Considerando a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, seria possível argumentar que os professores podem vir a orientar suas ações pedagógicas a partir de suas expectativas sobre os alunos, em contraponto à uma identidade virtual¹ a respeito dos atributos esperados de um aluno em transição para o Ensino Médio. Dessa forma, os professores podem vir a construir uma percepção de que os alunos moradores da favela sejam possivelmente incapazes de continuar suas trajetórias educacionais após o término do Ensino Fundamental, em contraponto aos alunos que não moram em favelas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996) é responsável por organizar e estruturar todas as etapas e modalidades educacionais no país, além de definir outros aspectos sobre a educação brasileira. O 4º artigo da LDB define a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, abrangendo a Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Apesar da obrigatoriedade do Ensino Médio, ocorre uma “peneira” entre a transição do Ensino Fundamental para este segmento. Segundo dados do ano de 2020 do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados na escola, faixa etária correspondente ao ensino médio, é de 94,5% no país e 97,6% na Região Metropolitana do Rio de Janeiro².

¹ “Assim, as exigências que fazemos poderiam ser mais adequadamente denominadas de demandas feitas “efetivamente”, e o caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado mais como uma imputação feita por um retrospecto em potencial - uma caracterização “efetiva”, uma identidade social virtual. A categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de sua identidade social real” (GOFFMAN, 1963, p. 6). Ambos os conceitos serão trabalhados na seção do referencial teórico.

² A Região Metropolitana do Rio de Janeiro é formada pelos municípios do Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Nova Iguaçu, Tanguá, São Gonçalo, Queimados, Nilópolis, Itaboraí, Itaguaí, Magé,

Em relação a matrícula no ensino médio, 75,4% e 82,3% estão matriculados nesse segmento, respectivamente no Brasil e na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. É através desse cenário que a dissertação justifica a escolha em analisar as expectativas docentes na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Tavares, Mont’Alvão e Neubert (2015) analisaram a influência de características sociais em momentos de transição escolar entre os anos de escolaridade do Ensino Fundamental, do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e entre os anos de escolaridade do Ensino Médio. Na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio foi possível constatar que

Os padrões de seletividade para entrada e permanência no Ensino Médio são reforçados para algumas dimensões, principalmente renda familiar e cor. Estudantes brancos e aqueles com renda familiar mais alta têm grandes vantagens para ter acesso ao Ensino Médio e nele permanecer, mesmo controlando-se o efeito de todas as outras variáveis consideradas nos modelos (TAVARES; MONT’ALVÃO; NEUBERT, 2015, p. 135).

Há diferentes fatores que orientam as expectativas dos professores. A dissertação parte do entendimento de que percepções e expectativas docentes podem ser orientadas não apenas pela capacidade cognitiva, mas também pelas características comportamentais, sociais e culturais dos alunos (OLIVEIRA; MEDEIROS, 2018). Mas, nessa dissertação, argumentamos que as baixas expectativas dos professores também estariam baseadas em representações sobre o local de moradia dos alunos que moram nas favelas. Nesse sentido, os professores organizariam suas ações pedagógicas a partir de suas expectativas, construídas a partir de percepções e representações sobre o local de moradia dos alunos. A relação escola-favela é tensionada a partir da percepção dos indivíduos em torno desse território (CONSORTE, 1959; VENTURA, 2009; BURGOS, 2009; BURGOS, 2008; ROSISTOLATO; VIANA, 2014).

Diante do exposto, o objetivo geral da dissertação é analisar as expectativas de docentes que trabalham em escolas que atendem estudantes residentes em favelas sobre as trajetórias educacionais futuras dos alunos moradores de favelas. Os objetivos específicos são: identificar estigmas e rótulos atribuídos aos alunos moradores de favelas; compreender as expectativas docentes em relação à futura trajetória escolar dos alunos moradores de favelas; verificar os sentidos atribuídos à favela e a construção das identidades de “favelados” pelos professores. Parte-se da hipótese de que os estigmas e rótulos atribuídos aos alunos “favelados” estão correlacionados com a construção social de expectativas negativas com relação à trajetória educacional dos estudantes na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Seropédica, Mesquita, Paracambi, Japeri, Niterói e São João de Meriti. Não havia dados disponíveis apenas para o município do Rio de Janeiro.

Com base no objetivo geral da dissertação, propusemos as seguintes questões:

- (i) Quais são as representações dos professores sobre a favela?
- (ii) Como ocorre a construção de expectativas dos professores sobre a trajetória educacional futura dos alunos “favelados”?
- (iii) As expectativas dos docentes consolidam-se em ações pedagógicas específicas, voltadas para o público “favelado”? Em caso positivo, quais ações pedagógicas?

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos uma discussão sobre o surgimento e fortalecimento da favela na cidade do Rio de Janeiro. O capítulo também aborda como a deterioração da identidade social do favelado foi fruto de um processo social na cidade do Rio de Janeiro, além de evidenciar o processo de estigmatização e rotulação dos favelados no cotidiano carioca. O segundo capítulo explora os conceitos de estigma, rótulo e desvio para abordar como estes processos perpassam a relação entre favela e escola, além das interações sociais no ambiente escolar. O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico e as adaptações realizadas para que fosse possível construir dados para a dissertação, considerando o contexto da pandemia no qual estamos inseridos atualmente. Por fim, o quarto capítulo analisa e discute os dados produzidos para a dissertação a partir de sete questionários online e duas entrevistas realizadas de forma remota. Em seguida, a conclusão aponta as principais contribuições da dissertação.

CAPÍTULO 1 - AS FAVELAS NO CENÁRIO CARIOCA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar como a favela se constituiu e se fortaleceu na cidade do Rio de Janeiro enquanto território estigmatizado e marginalizado (VALLADARES, 2008). Desde a virada do século XIX para o século XX, a favela é objeto de intervenção urbana sendo entendido como território marcado pela pobreza, pela criminalidade e pela desordem social (ZALUAR; ALVITO, 1998). A partir dessa representação negativa sobre o que é favela, a identidade social do morador da favela é marginalizada, estigmatizada e criminalizada por um conjunto de representações sociais que reforça o estereótipo do morador da favela enquanto o cidadão “anormal”, como “o outro” que não pertence a cidade. Sendo assim, o capítulo 1 explora três principais dimensões pelas quais a favela passa a ser compreendida como local das “classes perigosas” (VALLADARES, 2008): processo histórico de fortalecimento das favelas cariocas, intervenções urbanísticas na favela e a criminalização da favela e de seus moradores.

A primeira dimensão explora como a favela surgiu na cidade do Rio de Janeiro e as tentativas de combate ao desenvolvimento dela em contraponto ao desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro, capital do país desde o início do século XIX. A segunda dimensão enfatiza as principais intervenções realizadas na favela no decorrer das décadas desde o seu surgimento. Com relação às intervenções, havia o argumento de que a favela corrompia o comportamento do morador da favela. Logo, retirá-lo de seu território modificaria seu comportamento para um tipo valorizado de comportamento para a capital. Por fim, a terceira dimensão aborda a criminalização dos moradores da favela ao estereótipo de que, por ser morador, o indivíduo seria conivente com o tráfico de drogas e outros tipos de crime dentro da favela. Nesse sentido, a conjugação das três dimensões indicam os processos de estigmatização e rotulação pelos quais os moradores das favelas tendem a vivenciar pelo simples fato de residirem na favela. A próxima seção irá discutir o processo histórico pelo qual as favelas cariocas se fortaleceram na cidade.

1.1 Processo histórico de fortalecimento das favelas cariocas

A cidade do Rio de Janeiro é mundialmente conhecida pelas praias que compõem a orla, pelo monumento do Cristo Redentor, pela intensa comemoração na época do Carnaval e pelas favelas que fazem parte do cenário carioca, favelas essas que também são objetificadas como espaços de turismo (FREIRE-MEDEIROS, VILAROUCA; MENEZES, 2016). Contudo a história das favelas na cidade do Rio de Janeiro foi e é perpassada por resistência e desafios desde o início de seu surgimento na cidade. O livro *A invenção da favela: do mito de origem a*

favela.com da autora Lícia Valladares oferece um panorama sobre como as favelas se fortaleceram na cidade do Rio de Janeiro, a partir da construção histórica das representações sociais em torno da favela. A autora parte da hipótese de que as representações sociais construídas sobre as favelas na primeira metade do século XX influenciaram e fortaleceram as representações sociais sobre as favelas na segunda metade do século XX.

A autora ressalta a influência de relatos, percepções e representações construídas a partir da narrativa de médicos, jornalistas, engenheiros, cronistas e políticos principalmente na primeira metade do século XX. Esse processo legitimou “[...] um mito fundador da representação social da favela” (VALLADARES, 2008, p. 22). Segundo Valladares (2008), a história da favela na cidade é construída a partir de quatro momentos na primeira metade do século XX: 1º descoberta da favela e o início da oposição entre favela versus cidade; 2º favela enquanto problema sanitário, moral e urbano; 3º intervenções políticas, urbanísticas e administrativas da cidade na favela; 4º produção de dados oficiais sobre a favela a partir da década de 1950. O processo de formação da favela começa a ser percebido no cenário carioca com o crescimento de ocupações nos morros da cidade no fim do século XIX para início do século XX. Nesse período a cidade do Rio de Janeiro estava em um processo de modernização e crescimento urbano por ser a capital do país na época. Segundo Valladares (2008), as favelas já existiam antes da legitimação da categoria favela no cotidiano carioca. Em outras palavras, o processo de favelização já estava acontecendo na cidade do Rio de Janeiro antes da nomenclatura favela começar a ser usada na cidade como demonstrado por outro estudo de Valladares (2000, p. 8)

Datam igualmente do século XIX a Quinta do Caju, a Mangueira - que não corresponde à atual e muito conhecida favela da Mangueira - e a Serra Morena, todas elas *anteriores* ao Morro da Favella. O início da ocupação de tais áreas remonta a 1881. Tanto no caso da Quinta do Caju como no da Mangueira, nada comprova que a ocupação original tenha ocorrido por invasão; sabe-se apenas que os primeiros moradores foram imigrantes portugueses, espanhóis e italianos.

Diversos fatores fortaleceram a favela na cidade do Rio de Janeiro. Após o fim da Guerra de Canudos³ em 1897, os soldados do exército brasileiro retornaram para a cidade do Rio de Janeiro devido a uma promessa de pagamento de soldos atrasados pelo Ministério da Guerra. Contudo, a promessa não foi cumprida e por consequência ocuparam o Morro da Providência como forma de pressionar o pagamento dos soldos atrasados. Anteriormente à ida dos soldados para o Morro da Providência, já havia ocupações no Morro da Providência e, como consequência, o número de ocupações aumenta consideravelmente devido à mudança

³ Confronto entre o exército brasileiro e membros da comunidade de Canudos liderados por Antônio Conselheiro no interior da Bahia. O confronto ocorreu de 1896 a 1897.

dos soldados, canalizando a atenção da prefeitura para a rápida expansão de casas no morro (VALLADARES, 2008). O Morro da Providência foi renomeado pelos soldados como Morro da Favella⁴ por conta da presença da planta favella na flora que cobria o morro. Por coincidência, a planta favella era conhecida pelos soldados pois correspondia a vegetação do município de Monte Santo na Bahia, município que foi base das operações do exército durante a Guerra de Canudos. Em 1898 o Morro de Santo Antônio também sofreu rápida expansão no número de ocupações devido à mudança de combatentes da Guerra de Canudos, passando por processo similar ao Morro da Favella. Sendo assim,

O Morro da Favella, pouco a pouco, passou a estender sua denominação a qualquer conjunto de barracos aglomerados sem traçado de ruas nem acesso aos serviços públicos, sobre terrenos públicos ou privados invadidos. Conjuntos que então começaram a se multiplicar no Centro e nas Zonas Sul e Norte da cidade do Rio de Janeiro (VALLADARES, 2008, p. 26).

Apesar do interesse da prefeitura nas ocupações ilegais nos morros, as campanhas higienistas estavam direcionadas para outro espaço. A cidade do Rio de Janeiro tinha problemas graves de fornecimento de água, ausência de saneamento básico e problemas de habitação. Nesse sentido, outra contribuição para o desenvolvimento da favela na cidade foi a campanha pública contra o cortiço. Atrelado a esse processo, Lícia Valladares aponta que o cortiço já era percebido e considerado pela população carioca e poder público como lugar de pobreza, propício a doenças e moradia tanto para trabalhadores quanto para malandros na cidade do Rio de Janeiro do século XIX. Eram percebidos como locais perigosos, de vagabundagem e que ameaçavam a ordem social e moral da cidade em contraste com o desenvolvimento e de modernização da capital (VALLADARES, 2008).

As medidas administrativas da prefeitura contra os cortiços tiveram forte influência do discurso higienista e médico da época: a prefeitura proibiu a construção de novos cortiços, além da destruição de outros pela cidade. O prefeito Francisco Pereira Passos (1902-1906)⁵ articulou uma grande reforma na busca pela modernização ao construir praças, ampliar ruas e investir em saneamento básico na cidade, inspirado pelos moldes urbanos da cidade de Paris. Para isso, a Reforma Pereira Passos adotou uma abordagem remocionista das habitações populares que deu origem a expressão da política do “bota-abaixo” (VALLADARES, 2008). A demolição dos cortiços “higieniza” a cidade e força a saída dos moradores que já se encontravam em condições de insalubridade, desemprego e pobreza, reforçando a exclusão social desses indivíduos.

⁴ Na época, a ortografia da palavra favela era favella. A retirada do segundo “l” aconteceu devido reforma ortográfica no Brasil em 1942 (VALLADARES, 2008).

⁵ Tempo de mandato como prefeito.

Como resultado, sem ter condições de arcar com despesas de aluguel, os moradores dos cortiços se espalham pela cidade e parte desses indivíduos sobe para o morro. A Reforma Pereira Passos e as ações paralelas contra os cortiços contribuem significativamente para o crescimento populacional das favelas na cidade (ZALUAR; ALVITO, 1998). Após as ações públicas contra os cortiços, a prefeitura “descobriu” a favela como novo lugar de concentração da pobreza, da criminalidade e da insalubridade (VALLADARES, 2008). As representações sobre a favela e os moradores foram fortalecidas e legitimadas na sociedade carioca enquanto problema urbanístico, sanitário e moral, principalmente pela mídia impressa. Valladares (2008) destaca a influência dos jornais, das descrições de escritores e jornalistas na construção dessas representações sociais negativas contra a favela no início do século XX. A construção de representações sociais enfatiza as favelas como lugar de pobreza, desorganização social, marginalidade e um território fora do padrão urbano que estava em desenvolvimento na capital.

Assim como nos cortiços, as favelas também são percebidas como insalubres e local de moradia de criminosos. A oposição entre favela e cidade é marcada pela dicotomia entre um mundo “bárbaro” e um mundo “civilizado”, principalmente pela perspectiva da criminalização dos moradores da favela (VALLADARES, 2008; ZALUAR; ALVITO, 1998). Com o desenvolvimento da capital, a cidade do Rio de Janeiro passou por um descompasso entre o crescimento populacional e o número de habitações, acarretando numa crise habitacional no mesmo período do fortalecimento das favelas. Durante a Reforma Pereira Passos em 1905, o ministro da Justiça e Negócios Interiores José Joaquim Seabra instituiu uma comissão responsável para o fornecimento de um parecer acerca das habitações populares da capital “[...] escolhendo para tratar do seu aspecto “técnico-sanitário” o engenheiro civil Everardo Backheuser, que já havia desempenhado as funções de engenheiro municipal” (VALLADARES, 2008, p. 37).

Backheuser finalizou seu relatório em 1906 e analisou diferentes tipos de habitações populares como albergues, hospedaria, inclusive os cortiços, mas foi a configuração do Morro da Favella que chamou sua atenção. Apesar de seu relatório apontar as desigualdades sociais que atingiam os moradores, Backheuser incluiu a favela como habitação anti-higiênica por constatar que não havia condições de higiene nas residências e propõe a derrubada das mesmas para o prefeito Pereira Passos (VALLADARES, 2008). Nesse sentido, o relatório produzido por Backheuser influenciou a representação da favela para engenheiros e médicos posteriores, que privilegiavam a cidade do Rio de Janeiro em seus estudos. O discurso higienista de médicos e engenheiros interpretava a favela como ambiente propício às doenças, contaminação

da cidade em meio urbano. Além disso, a favela era entendida como ambiente que corrompe o indivíduo tanto fisicamente quanto moralmente. Sendo assim,

O diagnóstico a propósito dos cortiços e do Morro da Favella foi generalizado ao universo das favelas em expansão durante os anos 1920. Os médicos higienistas, em seus estudos sobre os agentes desencadeadores de epidemias, atribuíram a contaminação do meio urbano aos miasmas da cidade. Pareceu, então, natural a representação da favela retomar a ideia de doença, mal contagioso, patologia social a ser combatida. Para isso, as moradias deveriam ser salubres, submetidas com rigor às regras de higiene, circulação de luz e ar para poder usufruir de uma atmosfera sadia (VALLADARES, 2008, p. 40-41).

Outra pessoa influente nesse processo de legitimação da favela enquanto problema foi o médico Augusto de Mattos Pimenta. A relação de Augusto Pimenta com a favela ocorreu entre os anos de 1926 e 1927, com o apoio da imprensa e do poder público em uma campanha contra as favelas em prol do desenvolvimento e embelezamento da cidade. As preocupações de Pimenta eram sanitárias, estéticas e reformistas (VALLADARES, 2008). A empreitada teve apoio do prefeito Antônio Prado Júnior, do chefe de polícia e do Departamento Nacional de Saúde Pública, dirigido pelo médico Clementino Fraga. Como solução para a favela, Pimenta divulgou e distribuiu panfletos intitulados “Casas Populares” em que constavam medidas para impedir a propagação das favelas na cidade: conter a construção de novas casas nas favelas, fiscalizar construções clandestinas e elaborar um programa habitacional para os moradores. Contudo a ideia de Augusto Pimenta quanto a construção de casas populares nunca foi implementada. No carnaval de 1928, no entanto, o prefeito Antônio Prado Júnior ordenou a derrubada de várias favelas na cidade obrigando a mudança dos moradores para outros lugares.

Segundo Valladares (2008, p. 45), as ideias de Augusto Pimenta contribuíram e influenciaram as representações sociais sobre a favela na sociedade carioca “[...] e as instituições que, em seguida, retomariam as bandeiras de luta por ele empunhadas contra a favela: o Plano Agache, o Código de Construção e o Banco Nacional da Habitação (BNH).” A gestão de Antônio Prado Júnior foi marcada por outro personagem que impacta a favela na cidade: o urbanista francês Alfred Agache. Agache vem para a cidade do Rio de Janeiro por convite realizado pelo prefeito. O urbanista assume a responsabilidade pelo Plano da Cidade do Rio de Janeiro. Valladares (2008, p. 47) cita quatro aspectos que reforçam a influência de Mattos Pimenta na empreitada do urbanista a partir da

1º) a campanha lançada pelo médico, a favor da estética, estava em seu auge quando o urbanista francês desembarcou no Rio de Janeiro; 2º) Mattos Pimenta também havia apoiado a sua contratação pela Prefeitura do Distrito Federal; 3º) foi ele, ainda quem pronunciou o discurso de boas-vindas a Agache; e 4º) segundo sua filha, os dois se tornaram bons amigos.

Assim, a favela é inserida pela primeira vez em documentos oficiais da cidade (ZALUAR; ALVITO, 1998). A visão urbanística de Agache tinha por princípio a higiene e embelezamento da cidade, também priorizados por Augusto Pimenta. A representação da favela na produção do urbanista era marcada pela insalubridade, destacada pela falta de higiene e saneamento básico. Entretanto, Lícia Valladares salienta que há diferença de análise entre Alfred Agache e Augusto Pimenta. Segundo a autora, Agache avança na discussão pois ressalta outros elementos que explicam o fenômeno da favela para além da pobreza dos moradores das favelas como, por exemplo, o processo burocrático envolvido no acesso à moradia. Além disso, o urbanista traz em sua produção a favela enquanto espaço constituído de relações e organizações sociais e econômicas próprias (VALLADARES, 2008).

Apesar do avanço, a orientação de Agache para as favelas segue na trajetória da derrubada das casas insalubres no Plano de Extensão, Renovação e Embelezamento da cidade. Arelado à derrubada, o urbanista previu a elaboração de um plano para construção de habitações populares para os moradores das favelas. Ele reconheceu que a destruição das favelas era insuficiente pois os moradores iriam migrar para outros morros, continuando o processo de favelização na capital (VALLADARES, 2008). Processo esse a qual era quase "incentivado" pelo poder público visto que as decisões implementadas eram remoção e destruição de favelas, mas sem o apoio da prefeitura para transição de moradia dos moradores das favelas para outros lugares da cidade com infraestrutura adequada.

A década de 1930 e a entrada de Getúlio Vargas na presidência do país inicia uma mudança nas representações sociais acerca da favela. Vargas foi um personagem conturbado ao longo de sua trajetória política, entretanto aderiu a uma abordagem populista para questões sociais através do reconhecimento e proteção dos “[...] trabalhadores através de leis reguladoras das relações sociais, modernizou o sistema educativo e desenvolveu proteção social, a ponto de Getúlio ser considerado o “pai” das leis sociais no Brasil” (VALLADARES, 2008, p. 50). O regime de Vargas reforça o discurso higienista novamente sobre a propagação de doenças na cidade às condições de insalubridade das moradias populares. Dessa vez, havia a proposição de nova abordagem voltada para o atendimento das demandas dos moradores das favelas. Pedro Ernesto (1931-1936)⁶ foi a indicação de Vargas para a prefeitura da cidade. Em seu mandato, o novo prefeito “redesenha” uma nova relação de assistência social com os favelados. Desempenhou papel mediador nos conflitos legais envolvendo posse de terra entre os moradores das favelas e a prefeitura, assim como fomentou investimentos financeiros para as

⁶ Tempo de mandato do prefeito Pedro Ernesto.

escolas de samba entre os anos de 1932 e 1934 (VALLADARES, 2008). A preocupação com a assistência social aos pobres era de caráter privado e religioso com forte atuação da Igreja Católica. A prefeitura fortalece o papel de assistentes sociais na função de proteção social aos pobres e de gestão de espaços marcados pela vulnerabilidade social, em que a favela estava encaixada nesse perfil (VALLADARES, 2008).

Apesar de fortalecer uma boa relação com os moradores das favelas, as ações de Pedro Ernesto estavam em diálogo com o regime populista de Vargas, que manteve o discurso higienista, mas “[...] com uma nova inflexão: o reconhecimento, de fato, da existência das favelas e da necessidade de melhorar as condições de vida dos favelados, contrariando a solução única de sua destruição anteriormente proposta” (VALLADARES, 2008, p. 52). Nesse sentido, a década de 1940 é marcada pelo mapeamento de informações e estudos sobre o perfil dos moradores das favelas assim como pela proposição pela primeira política pública habitacional para esses moradores⁷. No final da década de 1940 para o início dos anos 1950, os moradores das favelas se fortalecem enquanto atores políticos principalmente através das lideranças comunitárias nas favelas (BURGOS, 1998). Nesse sentido, Jailson de Souza e Silva (2013) também ressalta o processo de fortalecimento da favela enquanto espaço de produção e popularização da cultura popular no cenário carioca, principalmente pelas escolas de samba que crescem na favela e ganham o cenário cultural da cidade.

Neste mesmo período, informações sobre as condições de vida, estrutura da favela e perfil dos favelados passaram a ser coletados para a produção oficial de dados sobre a favela para fins de planejamento urbano desses espaços. Foram produzidos dois importantes recenseamentos. Segundo Valladares (2008), o primeiro recenseamento foi realizado pela prefeitura e divulgado em 1949 no documento Censo das Favelas - Aspectos Gerais durante o mandato do prefeito General Angelo Mendes de Moraes (1947-1951)⁸. Este recenseamento foi somente das favelas do Distrito Federal⁹ porém o documento não apresenta uma definição de favela, além de não esclarecer os critérios utilizados para seleção das 105 favelas analisadas. As análises presentes no material expressavam preconceitos sociais e raciais, predominando “[...] um discurso moral cheio de clichês e preconceitos contra os pobres, chegando a invocar biologia e raça, com viés eugenista” (VALLADARES, 2008, p. 65).

⁷ Será explorado na seção 1.2 do capítulo 1.

⁸ Tempo no cargo.

⁹ A cidade do Rio de Janeiro era capital brasileira na época da produção do documento. Logo o recenseamento diz respeito apenas às favelas da capital.

No ano de 1950, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou o Recenseamento Geral de 1950. Foi possível conhecer o perfil e condições de vida assim como comparar esses dados com a população do Distrito Federal. Diretor da Divisão Técnica do Serviço Nacional de Recenseamento do IBGE, Alberto Passos Guimarães contribuiu para a produção de dados sobre a favela ao discutir metodologicamente a definição de favela. Guimarães utilizou cinco critérios para distinguir a favela da não favela como: número mínimo de 50 habitações, tipo de habitação, condição legal da propriedade da habitação/propriedade, ausência de serviços públicos como água, luz e saneamento básico e, por fim, a não urbanização da favela (VALLADARES, 2008). As análises de Alberto Guimarães demonstraram que as favelas estavam distribuídas pelo Distrito Federal e não apenas no centro e zona sul da cidade. Diferente da análise racista e preconceituosa do Censo de 1949, Guimarães aponta que fatores como a desigualdade de acesso de emprego e baixa remuneração de pretos e pardos explicam a situação de pobreza a qual estão submetidos. Com relação às atividades econômicas dos favelados,

[...] são oficialmente questionados os discursos anteriores sobre a preguiça e a ociosidade dos habitantes das favelas, assim como a análise do Censo da Prefeitura de 1948, lembrando que, neste último, a categoria dos inativos era muito mais importante, 65%, ou seja, quase dois terços. Mas essa categoria reunia crianças e mulheres exercendo atividades domésticas não remuneradas, e não apenas os homens inativos (VALLADARES, 2008, p. 70).

O Recenseamento Geral de 1950 influenciou na representação social da favela através do percurso metodológico utilizado, a definição da categoria favela no Censo e pelas análises de Alberto Guimarães. A representação social de carência, insalubridade, desorganização social e criminalidade da favela já estava consolidada na sociedade carioca. Os dados coletados e análises realizadas enfatizaram aspectos sociais e econômicos da vida na favela. A dimensão política do morador da favela se estrutura a partir da proliferação das associações de moradores e das lideranças comunitárias. Tal processo, entretanto, não altera a estratégia do poder público sobre as políticas que ora promoviam a remoção das favelas, ora intencionavam a urbanização da favela à cidade na perspectiva da integração urbana (BURGOS, 1998). As décadas de 1950 a 1970 estimularam a criação de organizações como a Coligação dos Trabalhadores Favelados do Distrito Federal¹⁰ em 1957 e a Federação da Associação de Favelas do Estado da Guanabara¹¹ (FAFEG) em 1963. No entanto, apesar da organização política, a década de 1960 também foi marcada pela disputa entre a perspectiva da remoção e da urbanização das favelas.

¹⁰ A cidade do Rio de Janeiro foi capital do Brasil até 1960 antes da mudança da capital para Brasília.

¹¹ O Estado da Guanabara foi um estado brasileiro fundado em 1960 e durou até 1975. O Estado da Guanabara correspondia ao atual território da cidade do Rio de Janeiro.

A partir da década de 1980, os moradores das favelas pautam suas reivindicações não apenas na garantia do direito de acesso aos serviços urbanos e sociais como escolas, postos de saúde, saneamento básico, fornecimento de água e energia elétrica, além do direito à moradia e à segurança pública, mas também com relação a melhoria da oferta desses serviços. A década de 1980 também intensifica o discurso sobre a favela como lugar de refúgio de criminosos devido ao fortalecimento do tráfico de drogas, principalmente da cocaína. Ocorre um processo de fortalecimento do domínio de traficantes de drogas dentro do território. Se antes a agenda de políticas públicas das favelas era sobre a insalubridade das moradias, agora é a agenda da segurança pública que passa a orientar as intervenções do poder público (FREIRE-MEDEIROS; VILAROUCA; MENEZES, 2016).

As representações sociais da favela passam a ser associadas pelo imaginário de que os moradores das favelas estão interligados ao crime organizado, reforçando mais um processo da deterioração da identidade desse indivíduo (ZALUAR, 1998; SILVA, 2013; ROCHA, 2018). Na próxima seção, as principais intervenções nas favelas cariocas serão discutidas, assim como o papel da educação e da escola eram apresentados pelo poder público aos moradores das favelas. O papel da educação e da educação eram considerados como caminho para inserir aos moradores a sociedade, a partir do entendimento de que a educação iria “combater” a pobreza, a imoralidade, a criminalidade e outros problemas sociais pelos quais os moradores das favelas vivenciavam.

1.2 Intervenções nas favelas cariocas

As favelas compõem um fenômeno complexo e heterogêneo na cidade. A favela também é estratificada internamente no sentido de abarcar indivíduos com perfis socioeconômicos e culturais distintos entre si. Nesse sentido, a favela se consolida no debate público a partir da perspectiva da intervenção. O Código de Obras de 1937 caracteriza a favela enquanto território marginal e excluído da cidade, fortalecendo o discurso de incômodo para o desenvolvimento urbanístico da cidade. A década de 1940 inaugura outra abordagem a partir do recolhimento de informações e estudos sistemáticos sobre o perfil dos moradores das favelas. O objetivo era produzir dados para uma gestão desse território pelo poder público na cidade do Rio de Janeiro. O levantamento de dados¹² evidenciou a complexidade e

¹² Lícia Valladares cita o relatório *Favelas do Distrito Federal* realizado pelo médico Victor Tavares de Moura, a monografia *Impressões de uma assistente sobre o trabalho na favela* realizada pela assistente social Maria Hortência do Nascimento e Silva e o estudo *Esboço de um plano para estudo e solução do problema nas favelas do Rio de Janeiro*, também coordenado pelo médico Victor Tavares de Moura.

diferenciação existente entre as favelas, o que influenciou a próxima política habitacional na cidade do Rio de Janeiro (VALLADARES, 2008).

Sobre as principais políticas de habitação voltadas para os moradores das favelas, Burgos (1998) demonstra que houve intensa disputa política entre a perspectiva da remoção e da urbanização das favelas, a partir da década de 1940. Primeira política de construção de moradias para a favela, o prefeito Henrique Dodsworth (1937-1945)¹³ iniciou a construção dos Parques Proletários entre os anos de 1941 e 1944. Cerca de 7 a 8 mil moradores de favelas foram removidos e realocados em três Parques Proletários: Gávea, Caju e Leblon (favela da Praia do Pinto). Sendo assim, em sua maioria, o local de origem dos moradores era da própria zona sul, assim como da zona central da cidade.

O caráter da política era de moradia provisória. O objetivo era erradicar as condições de insalubridade das moradias nas favelas para o posterior retorno dos moradores com a “promessa” de urbanização, além de “[...] permitir a conquista de novas áreas para a expansão urbana” (BURGOS, 1998, p. 27). Valladares (2008), no entanto, destaca que os Parques Proletários também tinham outros objetivos como readaptar os moradores das favelas a um tipo de cidadão urbano desejável e solucionar os problemas sociais pelos quais enfrentavam. Uma vez fora do ambiente insalubre, pobre e marginalizado em que a favela era percebida, o morador seria capaz de ser “ressocializado” para construir outro tipo de vida adequada à capital. Havia o entendimento de que os moradores das favelas não faziam parte da sociedade carioca, sendo excluídos e indesejáveis na convivência da cidade.

O objetivo era também dar assistência e educar os habitantes para que eles próprios modificassem as suas práticas, adequando-se a um novo modo de vida capaz de garantir sua saúde física e moral. As moradias dos parques proletários eram concebidas como moradias provisórias, um hábitat de transição, para assegurar a integração posterior dos habitantes à vida urbana. Esses parques também compreendiam dispensários, escolas, centros sociais, equipamentos esportivos, creches e um posto de polícia (VALLADARES, 2008, p. 62).

Para a readaptação de comportamento e cultivo de “boas práticas” dos moradores das favelas, havia forte atuação da Igreja Católica na organização dos princípios educacionais nos Parques Proletários com o aval do poder público. A educação não era apenas escolar, mas também havia ações voltadas para a educação religiosa e moral.

A Igreja Católica tinha destaque, gerenciando ações sociais como o solário, escola pública, ações de ensino controladas pelas assistentes sociais, escotismo, biblioteca e intensa fiscalização sobre a vida cotidiana dos moradores. As intervenções sociais eram permeadas pela formalização extrema da vida, não por acaso o cadastro deveria ser efetivado no posto policial, em que se levantava a vida da família que pleiteava um apartamento (COSTA, 2015, p. 88).

¹³ Tempo em que permaneceu no cargo. Foi nomeado como interventor por Getúlio Vargas.

Apesar do caráter provisório das moradias, os moradores permaneceram por mais tempo que o definido pela política devido à falta de investimentos nos Parques. Os Parques Proletários também passam por um processo de favelização e seus moradores foram expulsos pelo poder público posteriormente devido a valorização imobiliária nos bairros da zona sul dos Parques. Os moradores das favelas passaram a se organizar politicamente como modo de resistência às intervenções urbanísticas nas favelas principalmente a partir da década de 1950 através das lideranças comunitárias (BURGOS, 1998), mas não significa que já não houvesse indícios dessa organização antes. A partir do Recenseamento Geral de 1950, a agenda pública para a favela foi marcada por disputas políticas entre a prefeitura e a Igreja Católica sobre as estratégias para intervenções nas favelas. A prefeitura estava engajada pela remoção das favelas e destruição das habitações populares; a Igreja Católica argumentava que havia espaço de ação para melhoria das condições de vida dessa parcela da população em vulnerabilidade social, através de ações sociais.

Segundo Burgos (1998), a Fundação Leão XIII¹⁴ foi criada em 1947 através de uma parceria entre a prefeitura e a Arquidiocese do Rio, sendo incorporada como autarquia estadual em 1963. A Fundação Leão XIII atuou em 34 favelas entre 1947 e 1954 com o fornecimento de serviços básicos como água, luz e esgoto, além de fornecer assistência moral e material para educação, saúde e a construção de centros de ação social (BURGOS, 1998; VALLADARES, 2008). Entretanto a atuação da Fundação Leão XIII na educação dos moradores de favelas era discriminatória “[...] por uma ação paternalista, autoritária, e mesmo preconceituosa, pois não reconhecia os moradores das favelas como sujeitos de direitos e tratava-os como pessoas que precisavam ser “civilizadas” para integrarem a sociedade” (DINIZ, 2013, p. 85).

Outra iniciativa da Igreja Católica foi a Cruzada São Sebastião por Dom Helder Câmara em 1955, iniciativa que surgiu durante o 36º Congresso Eucarístico Internacional no Rio de Janeiro. O objetivo de tal iniciativa era urbanizar as favelas e realocar os moradores próximos de sua favela de origem. Havia a tendência de transferir os moradores das favelas para locais distantes de suas favelas de origem (CANEGAL, 2010). A Cruzada São Sebastião focou na produção de habitações e equipamentos de infraestrutura, o que implicava na urbanização das favelas, atrelada a uma “[...] pedagogia cristã” (BURGOS, 1998, p. 30). A atuação da Cruzada teve sua atuação voltada para a urbanização das favelas. Nesse sentido, a

¹⁴ A Fundação Leão XIII está inserida na Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos. Suas atuais atribuições são: “atuar como órgão executor das políticas de assistência social do Estado do Rio de Janeiro, exercendo as funções de assessoramento, gerenciamento, coordenação de programas e projetos sociais, articulando e/ou implementando serviços assistenciais de âmbito regional ou local no que for necessário, quando constatado não atendimento da demanda pelos municípios.” Disponível em: <<http://www.leaoxiii.rj.gov.br/atribuicoes.asp>> Acesso em : 09 fev 2021.

Cruzada tendia a reconhecer e promover a favela enquanto comunidade (VALLADARES, 2008). Esse cenário identifica uma mudança na identidade social do favelado que transmuta para uma identidade política de luta por direitos sociais através de tais organizações.

Em 1956, a prefeitura cria o Serviço Especial de Recuperação das Favelas e Habitações Anti-Higiênicas (SERFHA) durante a gestão do prefeito Negrão de Lima (1956-1958)¹⁵. Com a posse do governador do Estado da Guanabara Carlos Lacerda (1960-1965)¹⁶, o SERFHA foi reestruturado com a direção do sociólogo José Arthur Rios e fez parte da Coordenação de Serviços Sociais do Estado. A atuação do SERFHA no governo de Carlos Lacerda durou até 1962 e também tinha o objetivo de realizar intervenções urbanísticas nas favelas, porém com a estimulação de criação de associações de moradores nas favelas. Assim, havia a expectativa de que a interlocução entre a favela e o poder público fosse institucionalizada. Segundo Rodrigues (2015, p. 76),

No marco da defesa da necessidade de urbanização das favelas contra as táticas remocionistas, o SERFHA propunha como metodologia de trabalho o que Arthur Rios chamava de “Operação Mutirão”, que consistia, na verdade, de uma estratégia de “cooperação” entre poder público e favelas, representadas cada qual exclusivamente por sua respectiva associação de moradores.

Embora tenham sido criadas 75 associações de moradores durante a atuação do SERFHA, a crítica de Burgos (1998) recai sobre o controle político do poder público exercido tanto com relação às associações de moradores quanto aos moradores das favelas. Segundo o autor, “[...] no lugar da estratégia católica de formas lideranças tradicionais, o Estado oferece uma alternativa com resultados mais imediatos - a cooptação de lideranças” (BURGOS, 1998, p. 33). Com a extinção do SERFHA, a Companhia de Habitação Popular do Estado da Guanabara (COHAB-GB) foi criada em 1962. A agenda pública voltada para a favela na década de 1960 na cidade do Rio de Janeiro foi marcada pela construção de conjuntos habitacionais para remoção dos moradores. A COHAB-GB construiu 48.985 moradias distribuídas em 35 conjuntos habitacionais entre 1962 e 1975 “[...] para os quais foi removida a população de 26.193 barracos de favelas cariocas, num total de 139.218 habitantes” (GONDIM, 1982, p. 36).

Segundo Burgos (1998), o governo estadual articulou tanto a perspectiva remocionista quanto de urbanização das favelas. A zona oeste da cidade foi o local priorizado para a construção dos conjuntos habitacionais e que, posteriormente, passaram por processos de favelização, assim como foi observado nos Parques Proletários na década de 1940. Nesse sentido, as favelas da zona oeste passaram por outros processos de construção e de

¹⁵ Tempo de mandato.

¹⁶ Tempo de mandato.

consolidação na cidade. Cidade de Deus, Vila Kennedy e Vila Aliança foram construídos como conjuntos habitacionais para receber moradores de favelas removidos das favelas da zona sul. Os conjuntos habitacionais eram parte do planejamento do governo do Estado da Guanabara, que buscava construir um modelo de programa habitacional. Tal programa fazia parte da política remocionista do governador Carlos Lacerda. A pedido do governador, a COHAB-GB foi responsável pela concepção e execução do novo programa habitacional e o financiamento da empreitada foi de responsabilidade do Banco Nacional da Habitação (BNH).

Enquanto atores políticos através das lideranças comunitárias e associações de moradores, os moradores das favelas criticaram e tensionaram o processo de remoção das favelas para os conjuntos habitacionais considerando “o deslocamento para áreas distantes dos locais de trabalho, a deficiente oferta de transportes, a ruptura dos laços de sociabilidade desenvolvidos na favela de origem e a péssima qualidade das casas [...]” (BURGOS, 1998, p. 34). Houve remoção massiva de favelas entre os anos de 1968 e 1975. A política de habitação popular passa a ser de responsabilidade da Companhia Estadual de Habitação (CEHAB), após a extinção da COHAB-GB em 1975 com a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara.

Há mudança no foco da política habitacional para as favelas. A preocupação do poder público volta para a melhoria urbana nas favelas. Com o intenso deslocamento de moradores de favelas para conjuntos habitacionais, há esvaziamento de programas e políticas com perspectiva remocionista para outra abordagem na década de 1980: integração da favela com a cidade. A eleição do governador Leonel Brizola em 1982 trouxe uma agenda social para a favela a partir de iniciativas para suprir a precariedade de infraestrutura de serviços básicos como água, esgoto, coleta de lixo e iluminação pública. Além disso,

Outra dimensão muito importante da política desenvolvida para as favelas pelo governo Brizola é a sua política de direitos humanos, com a qual, em contraste com o governo anterior, esperava definir uma nova conduta para as polícias civil e militar perante os excluídos, baseada no respeito a seus direitos civis (BURGOS, 1998, p. 42).

Ainda sobre outras intervenções pelo poder público na favela, Burgos (1998) menciona a gestão do prefeito Israel Klabin (1979-1980)¹⁷ com a criação da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) e o Cadastro das Favelas da Cidade do Rio de Janeiro. O objetivo da SMDS era desenvolver ações sociais específicas para as favelas e o Cadastro completaria tais ações com as informações contidas nele. A gestão do prefeito Saturnino Braga (1986-1988)¹⁸ também é mencionada pela abordagem global para intervir na

¹⁷ Tempo de mandato.

¹⁸ Tempo de mandato.

favela ao invés de ações para problemas pontuais. A partir da construção do Programa Quinquenal de Urbanização das Favelas e Loteamentos Irregulares do Município, surgiu a ideia de integrar a favela com a cidade transformando em bairro popular. O prefeito Marcello Alencar (1989-1992)¹⁹, sucessor de Saturnino Braga, sancionou o Plano Diretor da Cidade do Rio de Janeiro (PDCRJ)²⁰ em 1992. Em 2011, o PDCRJ de 1992 foi revogado no primeiro mandato do prefeito Eduardo Paes (2009-2012) pela Lei Complementar nº 111 de 1º de fevereiro de 2011. O PDCRJ

[...] estabelece as normas e procedimentos para a realização da política urbana do Município, fixa as suas diretrizes, prevê instrumentos para a sua execução e define políticas setoriais e seus programas, buscando o pleno atendimento das funções sociais da Cidade (RIO DE JANEIRO, 1992).

Barbosa e Silva (2013) destacam que, apesar da heterogeneidade, as favelas são identificadas de modo genérico quando se trata de identificá-las na cidade do Rio de Janeiro. Em ambas as definições do PDCRJ de 1992 e 2011, não há referências ao comportamento pessoal, características morais e culturais aos moradores das favelas, mas sim em comparação a um “tipo ideal” de cidade, definindo a favela enquanto características que faltam. O quadro a seguir compara como a favela é definida no PDCRJ/1992 e no PDCRJ/2011.

Quadro 1- Comparação de definição de favela entre o PDCRJ/1992 e PDCRJ/2011

Definição de favela no PDCRJ de 1992	Definição de favela no PDCRJ de 2011 (atual)
“Art. 147 - Para fins de aplicação do Plano Diretor Decenal, favela é a área predominantemente habitacional, caracterizada por ocupação da terra por população de baixa renda, precariedade da infra-estrutura urbana e de serviços públicos, vias estreitas e de alinhamento irregular, lotes de forma e tamanho irregular e construções não licenciadas, em desconformidade com os padrões legais.”	“Art. 234 - Poderão ser objeto de regularização urbanística e fundiária as favelas, os parcelamentos irregulares e clandestinos, conceituados neste artigo, assim como os imóveis em áreas infraestruturadas, desativados ou subutilizados ocupados pela população de baixa renda. § 3º Entende-se por favela a área predominantemente habitacional, caracterizada por ocupação clandestina e de baixa renda, precariedade da infra-estrutura urbana e de serviços públicos, vias estreitas e alinhamento

¹⁹ Tempo de mandato.

²⁰ Lei complementar nº 16 de 04 de Junho de 1992. Disponível em: <<https://cm-rio-de-janeiro.jusbrasil.com.br/legislacao/287415/lei-complementar-16-92>> Acesso em: 14 fev 2021.

	irregular, ausência de parcelamento formal e vínculos de propriedade e construções não licenciadas, em desacordo com os padrões legais vigentes.”
--	---

Fonte: retirada do Plano Diretor da Cidade do Rio de Janeiro.

Em 1993, durante a gestão do prefeito César Maia (1993-1997), o Grupo Executivo de Assentamentos Populares (GEAP)²¹ foi criado para desenvolver ações e projetos habitacionais voltados para moradias em áreas de risco, regularização de assentamentos irregulares, moradia e urbanização para pessoas de baixa renda²². As ações e os projetos habitacionais eram articulados com a Secretaria Municipal de Habitação. A realização do Programa Favela-Bairro começou em janeiro de 1994 e foram selecionadas favelas de médio porte com 500 a 2.500 moradias. Parte do financiamento foi promovido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para o Programa de Urbanização e Assentamentos Populares (PROAP) a qual o Programa Favela-Bairro fazia parte (BURGOS, 1998). O objetivo era prover condições urbanas, estruturais e ambientais para integrar a favela como bairro popular da cidade, com duas fases entre 1994 a 2000 e 2000 a 2005. Segundo Freire (2008),

[...] pode-se dizer que o Favela-Bairro surgiu da percepção, no âmbito municipal, de que era preciso criar uma forma de intervenção global nas favelas que promovesse sua integração e não mais a sua remoção, concentrando esforços de diversos órgãos e secretarias (FREIRE, 2008, p. 96).

Após os anos 2000, além do Programa Favela-Bairro, foram desenvolvidas outras iniciativas e programas voltadas para habitação, urbanização, segurança pública e vulnerabilidade social. Em 2007, durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2011), o governo federal lançou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) com o objetivo de incentivar o planejamento e execução de obras para a infraestrutura urbana, social, logística e energética em âmbito nacional. A cidade do Rio de Janeiro recebeu obras viabilizadas pelo PAC numa parceria entre a Secretaria Municipal de Habitação e Cidadania e o governo federal. Segundo dados do site do PAC, consultados em 2021, a cidade do Rio de

²¹ Decreto nº 12.205 de 13 de Agosto de 1993. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/1993/1220/12205/decreto-n-12205-1993-cria-o-grupo-executivo-de-programas-especiais-de-trabalho-para-assentamentos-populares>> Acesso em: 14 fev 2021.

²² “Os demais são: Regularização de Loteamentos (regularização urbanística e complemento ou construção de infra-estrutura); Regularização Fundiária e Titulação; Novas Alternativas (voltado para a ocupação das áreas livres existentes na cidade, mas já dotadas de infra-estrutura); Morar Carioca (voltado para a ampliação de terrenos em áreas infra-estruturadas e de interesse da classe média, além de estímulo à participação de pequenos e médios empresários na produção de moradias e formação de cooperativas habitacionais); e Morar Sem Risco (reassentamento de famílias que estejam ocupando áreas de risco)” (BURGOS, 1998, p. 57).

Janeiro teve concluídas obras na área da saúde, mobilidade urbana, saneamento básico, creches e pré-escolas, quadras esportivas escolares, urbanização de assentamentos precários, entre outras. Dentre as iniciativas do PAC, o programa Minha Casa, Minha Vida²³ foi lançado em 2009 como política habitacional e beneficiou as favelas da cidade devido às condições diferenciadas de financiamento das moradias principalmente para famílias com renda bruta salarial baixa.

A conclusão desta seção mostra o discurso de intervenções urbanas na favela com oscilações entre a remoção, urbanização e por fim a integração da favela à cidade. Como foi demonstrado no decorrer da seção, a presença da favela na cidade foi consolidada como “incômodo ao urbano”, como território marcado pela pobreza, insalubridade, imoralidade, criminalidade e pela ausência de serviços públicos essenciais. Foram inúmeras iniciativas e programas pensados para exterminar a favela da cidade, assim como os seus moradores, visto as décadas pelas quais ocorreram massivas remoções desses territórios indesejáveis à cidade.

A parceria entre poder público e Igreja Católica também teve influência na história da favela na cidade do Rio de Janeiro, assim como na concepção de educação para os moradores das favelas. A educação era considerada solução para os problemas sociais dos moradores, mas também como “redenção” pelas condições em que viviam nas favelas. O tipo de educação proposto para os moradores tinha forte apelo religioso e moral para estimular a formação de um cidadão desejável para morar na cidade.

Outro ponto a ser destacado nesta seção diz respeito à zona oeste. A favela não instiga o incômodo urbano em qualquer área da cidade, mas sim na zona central e na zona sul devido à especulação imobiliária dos bairros de ambas regiões, principalmente a partir da década de 1950. Em parte, o processo de favelização na zona oeste também foi resultado das estratégias adotadas pelo poder público para lidar com a favela.

²³ O objetivo do Minha Casa, Minha Vida é financiar e construir casas para famílias com renda bruta salarial de até R\$ 7.000,00 por mês. Porém a Caixa Econômica Federal articula o financiamento com condições distintas a depender da renda familiar bruta: até R\$ 1.800,00 ou até R\$ 7.000,00. Disponível em: <<https://www.caixa.gov.br/voce/habitacao/minha-casa-minha-vida/urbana/Paginas/default.aspx>> Acesso em: 16 fev 2021.

Em um documento criado pelo Observatório de Favelas²⁴, a organização discute outros elementos com o objetivo de propor outra definição de favela, considerando a favela enquanto fenômeno diverso e heterogêneo, para além da legalidade da posse de propriedade e de características ausentes como a falta de infraestrutura urbana. A declaração do Observatório de Favelas aponta quatro dimensões a serem consideradas na definição de favela, sendo elas o perfil sociopolítico, perfil socioeconômico, perfil sócio-urbanístico e o perfil sociocultural.

Cada dimensão evidencia características diferentes das favelas para abarcar sua complexidade e heterogeneidade, principalmente, interna. Sendo assim, não se trata apenas de uma oposição entre favela e cidade. Mas sim que há desigualdades sócio-espaciais entre a favela e a cidade que interferem no acesso e o direito à cidade enquanto direito fundamental para o morador da favela. A próxima seção irá discutir a deterioração da identidade social do morador da favela através da criminalização desse espaço.

1.3 A criminalização da favela: deterioração da identidade social do morador da favela

A criminalização da favela acarreta em um processo de estigmatização da identidade social do morador da favela pois generaliza que o morador seria conivente com possíveis práticas criminosas por residir no local. A cidade do Rio de Janeiro é marcada por um processo de urbanização com precariedade, de uma urbanização sem planejamento urbano e é nesse cenário em que o processo de favelização se fortalece na cidade. Os moradores foram marcados por um processo de criminalização da pobreza desde a identificação da população residente nos morros no final do século XIX. Havia o entendimento de que a desorganização social, a insalubridade e a “vagabundagem” era propiciada e reforçada pela condição de pobreza experienciada pelos indivíduos. No século XXI, a experiência da pobreza virou um comércio, um produto a ser consumido por turistas, mas que não se trata de qualquer favela que “oferece” a experiência da pobreza pelo viés turístico.

[...] para o dono de uma agência de turismo externa, o Santa Marta teria perdido “um pouco do encanto” justamente por conta dos investimentos feitos pelo poder público e a partir dos quais os signos associados à pobreza e à desordem, como a grande quantidade de lixo espalhado e os fios emaranhados, tornaram-se menos visíveis (FREIRE-MEDEIROS; VILAROUCA; MENEZES, 2016, p. 580).

²⁴ “O Observatório de Favelas é uma organização da sociedade civil de pesquisa, consultoria e ação pública dedicada à produção do conhecimento e de proposições políticas sobre as favelas e fenômenos urbanos. Buscamos afirmar uma agenda de Direitos à Cidade, fundamentada na ressignificação das favelas, também no âmbito das políticas públicas. Criado em 2001, o Observatório é desde 2003 uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP). Com sede na Maré, no Rio de Janeiro, sua atuação é nacional. Foi fundado por pesquisadores e profissionais oriundos de espaços populares, sendo composto atualmente por trabalhadores de diferentes espaços da cidade.” Disponível em: <<http://of.org.br/apresentacao/>> Acesso em: 16 fev 2021.

Apesar de discutir a criminalização da favela, esta seção não possui o objetivo de discutir o conceito de violência urbana, mas sim a intenção de trazer argumentos que apontem para a construção da associação da favela como espaço marcado pela violência urbana, a partir da criminalização de determinados perfis sociais que ali residem (SILVA, 2010; GARAU, 2017). A associação entre violência urbana e favela silencia os moradores “[...] pelo qual se lhes dificulta a participação no debate público, justificando a truculência policial e a mencionada “policionalização das políticas sociais”” (SILVA, 2010, p. 298). Retomando o ponto de partida na seção 1.1. do presente capítulo, a partir da década de 1980, os moradores das favelas fortalecem suas reivindicações com foco na garantia do direito de acesso aos serviços urbanos e sociais como escolas, postos de saúde, saneamento básico, fornecimento de água e energia elétrica, além do direito à moradia e à segurança pública.

Entretanto, a década de 1980 também intensifica o discurso sobre a favela como lugar de refúgio de criminosos devido ao fortalecimento do tráfico de drogas, principalmente da cocaína. Ocorre um processo de fortalecimento do domínio de traficantes de drogas dentro do território. Se antes a agenda de políticas públicas das favelas era sobre a insalubridade das moradias, agora é a agenda da segurança pública que passa a orientar as intervenções do poder público (FREIRE-MEDEIROS; VILAROUCA; MENEZES, 2016). As representações sociais da favela passam a ser associadas pelo imaginário de que os moradores das favelas estão interligados ao crime organizado, reforçando mais um processo da deterioração da identidade desse indivíduo (ZALUAR, 1998; SILVA, 2013; ROCHA, 2018).

Em seu livro, Dowdney (2003) mapeou como o tráfico de drogas se territorializa na favela a partir do final da década de 1970 para início da década de 1980 e consolidou a atuação de facções na cidade. O autor divide a consolidação das facções e o tráfico de drogas em três períodos: 1º década de 1950 com a venda da maconha, antes da entrada da cocaína; 2º década de 1980 com o início do tráfico de cocaína, a criação do *Comando Vermelho* e territorialização do tráfico; 3º década de 1990 com o processo de criação de outras facções como o *Terceiro Comando*, *Comando Vermelho Jovem* e *Amigos dos Amigos*, o que acarreta no aumento das disputas sobre territórios. Segundo Dowdney (2003), o fortalecimento do aparecimento de outras facções se dá em um cenário de desentendimento entre as lideranças do *Comando Vermelho*. Nesse sentido, o modo de funcionamento da facção demonstra como ocorre a organização do tráfico em geral, porém com diferenças entre uma facção e outra.

O Comando bancava tudo à pessoa que se dispunha a “botar o movimento” numa área nova: dava-lhe armas, contatos para a compra da droga, dinheiro. Em troca, ele pagaria regularmente com uma parte ponderável de seu lucro à “caixa” comum do Comando e respeitaria as regras de apoio mútuo, aliança contra adversários, respeito,

apoio e “proteção” aos moradores locais e, principalmente, aos “amigos”. Qualquer tentativa de fraudar a rede (“dar um banho”), em qualquer nível, seria punida com a morte (MISSE, 2007, p. 150).

A entrada e consolidação do *Comando Vermelho* assim como de outras facções nas favelas cariocas instiga o desenvolvimento de uma lógica pautada em “proteção” aos moradores a partir da coerção, medo, violência e silêncio. As facções territorializam a favela em torno do tráfico, o que também altera a organização social, política e econômica desse espaço. A presença de facções na favela também orienta o tipo de política pública de segurança voltada para esse espaço, assim como orienta as percepções e práticas da polícia em torno desse território para que haja manutenção da lei e da ordem. Entretanto, devido a existente associação entre violência urbana e favela na cidade do Rio de Janeiro, há a generalização de que o morador da favela é conivente com as possíveis práticas criminosas apenas por residir no local. Burgos et. al (2011) analisaram as percepções de moradores de três favelas que receberam a política pública Unidade de Polícia Pacificadora (UPP). Além desse movimento de análise, os autores realizaram um grupo focal com moradores de uma favela do subúrbio da cidade, que não recebeu a UPP na época.

A análise dos autores indicou que, em geral, a presença da UPP evocava percepções mistas entre a desconfiança e a confiança dos moradores. Na favela localizada no subúrbio, os entrevistados apontaram que temiam o efeito da UPP devido ao possível aumento do tráfico e da violência nas favelas em que não havia presença da polícia. Na mesma direção de pesquisa do estudo anterior, Rocha (2018) investigou as dinâmicas de negociação entre responsáveis pelas associações de moradores e agentes civis e militares durante a implementação da UPP em uma favela da zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

Enquanto a maioria dos moradores da cidade formal (ou do “asfalto”, como dizem os cariocas) viram com esperanças a proposta inovadora de ação policial, os moradores de favelas oscilaram entre receber com esperança o programa, duvidar da real intenção dos governantes e silenciar com medo de represálias (ROCHA, 2018, p. 478).

Frente à implementação da UPP, os agentes envolvidos questionavam o papel da associação de moradores assim como a legitimidade do representante da associação. Colaborar com agentes da UPP pode gerar retaliações de traficantes desde a expulsão, agressões físicas até assassinato do representante da associação de moradores (ROCHA, 2018). Em contrapartida, a não colaboração com agentes da UPP gerava acusações de envolvimento com o tráfico de drogas por parte do comandante da unidade e, por conseguinte, alterava as interações, atitudes e comportamentos não apenas com os representantes da associação, mas também com os outros moradores.

A autora indica a existência de questionamentos quanto à moral do representante da associação e em relação ao seu local de moradia. Independente da acusação, ambos posicionamentos dos representantes da associação acarretam em consequências distintas. A criminalização da associação de moradores esvazia a atuação dessa instância, devido ao entendimento de que haveria facilitação da atuação do tráfico dentro da favela através da associação de moradores. Por consequência, os moradores enfraquecem sua voz política para articular suas demandas e interesses pelo esvaziamento das associações de moradores.

Contudo tais acusações não eram provenientes de investigações ou provas. Nesse sentido, Michel Misse contribui para o debate com o conceito de sujeição criminal. A questão de Misse se concentra na relação entre uma

[...] complexa afinidade entre certas práticas criminais - as que provocam abrangente sentimento de insegurança na vida cotidiana das cidades - e certos "tipos sociais" de agentes demarcados (e acusados) socialmente pela pobreza, pela cor e pelo estilo de vida. Seus crimes os diferenciam de todos os outros autores de crime, não são apenas criminosos; são "marginais", "violentos", "bandidos" (MISSE, 2010, p. 18).

A sujeição criminal usa a noção de tipo social (vagabundo, malandro, marginal, traficante) que são classificações sociais policiais, mas que também possuem abrangência para além da esfera policial. Os tipos sociais dizem respeito a categorias de pessoas. Para Misse (2010), o fortalecimento dos discursos em torno da violência urbana se dá a partir da década de 1950 com o surgimento do Esquadrão da Morte e a partir desse ponto ele vai discutir sobre a acumulação social da violência. A acumulação social da violência faz parte desse processo social de sujeição criminal pois a acumulação social da violência também diz respeito a acumulação de desvantagens e incriminação preventiva de certos tipos sociais.

Anterior ao conceito de sujeição criminal, Michel Misse (2008) discorre e distingue sobre os momentos em torno do processo de criminalização. A criminalização diz respeito aos códigos, leis que definem se tal evento é crime como, por exemplo, o Código Penal em que “[...] através da qual um determinado curso de ação passa a ser considerado crime, após uma campanha pública vitoriosa ou como resultado da tradição” (MISSE, 2008, p. 379). Atrelados ao processo de criminalização, há a criminação e a incriminação. A criminação diz respeito ao ato, se será interpretado como crime ou não através de alguma categoria penal; já a incriminação é a atribuição da responsabilidade do ato a um indivíduo.

No entanto, o autor ressalta que a relação entre criminação e incriminação não é linear pois um indivíduo pode ser incriminado antes da criminação, ou seja, pode ser responsabilizado por um crime que não aconteceu e/ou provavelmente não acontecerá. É o caso da lógica da criminalização da associação de moradores no estudo da Rocha (2018):

incriminação do representante da associação devido a suspeita de possível envolvimento no tráfico sem qualquer prova de que um crime foi cometido (criminação). Nesse caso, a incriminação era justificada pelo local de residência na favela. Dessa forma, há uma lógica distinta da lógica racional-legal para uma lógica extra-legal (MISSE, 2008). A prevalência da lógica extra-legal é conceituada como sujeição criminal para o autor. De acordo com Misse (2008, p. 380),

Nele, primeiramente, busca-se o sujeito de um crime que ainda não aconteceu. Se o crime já aconteceu e se esse sujeito já foi incriminado antes, por outro crime, ele se torna um “sujeito propenso ao crime”, um suspeito potencial. Se suas características sociais podem ser generalizadas a outros sujeitos como ele, cria-se um “tipo social” estigmatizado. [...] Ela realiza a fusão plena do evento com seu autor, ainda que esse evento seja apenas potencial e que efetivamente não tenha se realizado. É todo um processo de subjetivação que segue seu curso nessa internalização do crime no sujeito que o suporta e que o carregará como a um “espírito” que lhe tomou o corpo e a alma.

Sendo assim, a sujeição criminal enfatiza o indivíduo como possível criminoso sem ao menos ter cometido qualquer ato ilegal. O autor argumenta que nem toda prática criminal implica em sujeição criminal: não há sujeição criminal sem incriminação mas pode haver incriminação sem sujeição criminal. Segundo Misse (2010, p. 28),

De um modo geral, a diferença é construída pela ênfase maior que se dá ao sujeito, no caso da sujeição criminal, com a expectativa social de que o agente é, de algum modo, subjetivamente ligado à transgressão; e pela ênfase maior na transgressão que no sujeito, no caso da mera incriminação, com a expectativa social de que aquela transgressão não é subjetivamente ligada ao agente (ao seu caráter, às suas origens e ao seu meio social, à sua biografia etc.).

A sujeição criminal aparece na última etapa na interação com a polícia como marca do crime. A discussão se torna pertinente para abordar a sujeição criminal na favela e suas implicações. O artigo de Cecchetto, Muniz e Monteiro (2018) discute a construção da expressão “*envolvido com*” ou *envolvimento*. O argumento dos autores é de que tal expressão demarca e explora diferentes dimensões da rotulação criminal de jovens moradores de favelas. Sendo assim, a invocação da categoria “envolvido com” é fortalecida principalmente em “[...] contextos atravessados por sociabilidade alimentadas por desconfiança e suspeição recíprocas” (CECCHETTO; MUNIZ; MONTEIRO, 2018, p. 99).

Em contextos de desconfiança e suspeição recíprocas, gerenciar sua própria exposição dentro da favela, considerando o que é permitido falar em voz alta, de como se fala e de quem se fala se torna estratégia para evitar constrangimentos de ser associado a expressão “*envolvido com*” ou *envolvimento*. Assim, “a batalha de palavras entre interrogado (favelado) e interrogador (polícia) constitui-se como uma gincana discursiva, cínica e arriscada, em que o sujeito perseguido liberta-se de sua situação de caça, matando as charadas sobre sua perseguição” (CECCHETTO; MUNIZ; MONTEIRO, 2018, p. 104).

É uma lógica que animaliza o morador da favela, como abate, como meta de morte. Com base nessa lógica, o jovem que mora na favela passa a aprender que é necessário ter cuidado com o que fala e como se expressa diante da polícia, assim como de traficantes e milicianos. O medo de ser rotulado através da expressão “*envolvido com*” orienta outros elementos da vivência favelada. Por exemplo, os autores trazem o exemplo do uso do celular. O medo do registro no celular pode vir a ser considerado como prova do envolvimento no crime para a polícia ou que aquele jovem é possível delator na percepção de traficantes e milicianos. Conviver em sociedade é estar envolvido, é interagir mas quando o envolvimento passa a ser criminalizado? De acordo com os autores,

Pode-se dizer que a construção social do envolvido é um empreendimento moral da lei equacionada, no asfalto e na favela, ponderado pelas distintas razões que nos atravessam: as razões etárias, de cor, de gênero, de classe, de renda e as que mais servirem para desigualar os desiguais (CECCHETTO; MUNIZ; MONTEIRO, 2018, p. 108).

É o território de onde ele mora, os amigos que ele têm, a facção de onde ele está morando, a cor, o gênero que coloca esse jovem nessa categoria “*envolvido com*”. Os autores problematizam a trama de rotulação que vai se acumulando ao longo da trajetória do jovem. A categoria “*envolvido com*” também mobiliza outro processo de rotulação com relação a orientação de políticas públicas voltadas para o jovem em vulnerabilidade social. O pressuposto aí colocado é que o jovem poderia vir a se envolver em ações criminosas pois há condições estruturais como pobreza, falta de oportunidade, falta de trabalho que o levariam ao comportamento desviante do crime.

Se pensarmos a categoria “*envolvido com*” a partir da interação entre a polícia e o morador da favela, a atuação da polícia reforça estereótipos, preconceitos e estigmas em torno de um indivíduo percebido como possível criminoso não apenas por seu local de moradia, no caso a favela, mas também por uma série outros elementos como condição socioeconômica, cor, gênero, religião, comportamento, modo de falar, etc (ZALUAR, 1985).

Vestimentas de funkeiro, rapper ou Mc, assim como cabelos com cortes ousados, dread ou descoloridos, soam provocativos. Adereços com cores chamativas (tênis, esmaltes, batons, óculos espelhados), bijuterias e joias são lidos como afrontosos. Objetos pessoais “de grife” podem ser interpretados como abuso, uma intenção ostentatória. Nessa mesma lógica, correntes e pulseiras de ouro, smartphones de marca de prestígio e vestimentas esportivas famosas podem ser vistos como “produto de roubo” e, por derivação, como materialidades do envolvimento com o crime. A mesma preocupação as moças e os rapazes de favela devem ter com os bens de consumo de suas casas. A “linha branca” ou básica dos eletrodomésticos, com aparência de nova, também pode ser um indício de “presente do tráfico”, assim como carnes de primeira, laticínios e cerveja mais cara na geladeira podem indicar algum “serviço prestado” ao crime. Moças muito arrumadas podem ser vistas como “mulheres de bandidos”. Rapazes com expressões corporais expansivas e linguagem carregada com gírias podem ser vistos como olheiros do tráfico. Já a “pinta de maconheiro” deve ser um distintivo reservado para gente de fora, para as moças e

rapazes da Zona Sul ou do asfalto. Por último, a cartilha informal dos bons modos recitada pelos jovens revela a necessidade de cuidados extras com objetos que são vistos pela polícia como “disfarces usados por marginais”. São eles: carteiras de trabalho e de estudante, bíblia e camisetas de projeto (CECCHETTO; MUNIZ; MONTEIRO, 2018, p. 109).

Estatísticas mostram a identidade social que tende ser mais afetada pela intervenção policial. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2020 analisou dados de 2019 e do 1º semestre de 2020. O Anuário trouxe um panorama sobre as vítimas decorrentes de Mortes Violentas Intencionais (MVI) no país no ano de 2019, a partir de índices sobre homicídio doloso, latrocínio, lesão corporal seguida de morte e Mortes Decorrentes de Intervenções Policiais (MDIP). A tabela abaixo mostra as vítimas decorrentes de MVI discriminadas por tipo de crime e sexo.

Quadro 2 - Mortes Violentas Intencionais, segundo tipo de crime e sexo

Tipo de crime	Masculino	Feminino
Homicídio	90,2%	9,8%
Latrocínio	89%	11%
Lesão corporal seguida de morte	92,7%	7,3%
Mortes decorrentes de intervenções policiais (MDIP)	99,2%	0,8%

Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2020.

Segundo dados do Anuário 2020, 50% do total de vítimas decorrentes de MVI são jovens entre 15 a 29 anos. Ao considerarmos a criminalização da favela, a atuação da polícia e o resultado proveniente das operações policiais como a morte de crianças e adolescentes²⁵, os dados relacionados ao perfil das vítimas decorrentes de MDIP serão tratados nesta seção. Com relação aos dados de 2019, ao discutir o perfil das vítimas decorrentes de intervenções policiais, 99,2% eram do sexo masculino e 0,8% do sexo feminino. No que tange a faixa etária, 73,8% correspondem aos jovens entre 15 a 29 anos sendo discriminados da seguinte forma: 23,5% entre 15 a 19 anos; 31,2% entre 20 a 24 anos; 19,1% entre 25 a 29 anos. Com relação à raça/cor, sem discriminação por faixa etária, 79,1% foram vítimas negras (junção de pretos e

²⁵ Em três anos, policiais mataram ao menos 2.215 crianças e adolescentes no país. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/12/em-tres-anos-policiais-mataram-ao-menos-2215-criancas-e-adolescentes-no-pais.shtml>> Acesso em: 26 mar 2021.

Como está aquele caso: João Pedro, adolescente morto em conjunto de favelas no RJ. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/12/30/como-esta-aquele-caso-joao-pedro-adolescente-morto-em-conjunto-de-favelas-no-rj.ghtml>> Acesso em: 26 mar 2021.

Caso Ágatha: Justiça torna réu PM suspeito de ter matado a menina. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/12/08/caso-agatha-justica-torna-reu-pm-suspeito-de-ter-matado-a-menina.ghtml>> Acesso em: 26 mar 2021.

pardos) provenientes de intervenções policiais; 20,8% foram vítimas brancas; 0,1% foram vítimas indígenas. Sendo assim, os dados mostram que não apenas pessoas do sexo masculino compõem o grupo com maior índice de mortes violentas intencionais, mas quando há o recorte por morte decorrente por intervenções policiais, a faixa etária e cor/raça tem influência no perfil que tende a ser mais vitimado pela violência policial: jovens negros do sexo masculino.

Tráfico, a milícia e a polícia são grupos que detêm controle social da favela através do armamento, práticas coercitivas e ações legitimadas pela força e poder. Pelo tráfico e pela milícia, a favela passa a ser subjugada por um conjunto de regras sem formalidade: “[...] mas na favela há leis sociais que não são escritas, mas são de conhecimento amplo de seus moradores: desobedeceu, tem sanção e os limites das penalidades é o fim da vida” (FERNANDES, 2017, p. 28). Pela polícia, a extorsão de traficantes e milicianos - conhecido como "arrego" - funciona como instrumento de controle e negociação. O que produz o território perigoso não é apenas a disputa territorial entre facções, mas também são as operações policiais.

Em um estudo realizado pelo Grupo de Estudos dos Novos Ilegalismos (GENI) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com o Fogo Cruzado, os pesquisadores Daniel Hirata, Carolina Grillo, Renato Dirk e Julia Sampaio tinham por questão norteadora investigar uma possível relação entre a realização de operações policiais com o aumento ou diminuição da criminalidade violenta e, caso houvesse, qual seria esta relação. O Fogo Cruzado é uma plataforma digital colaborativa para registro de incidência de tiroteios na região metropolitana do Rio de Janeiro e de Recife. O Fogo Cruzado foi uma iniciativa da Anistia Internacional em junho de 2016, mas se tornou independente da organização e passou a ser gerenciado pelo Instituto Update²⁶ em 2018.

Para realizarem a pesquisa, os pesquisadores compararam dados de operações policiais e ocorrências criminais entre 2007 a 2019 com dados após 31 dias de vigência da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 635 (ADPF 635) proferida pelo Ministro Edson Fachin no dia 5 de Junho de 2020. A ADPF 635 restringiu as operações

²⁶ Descrição da missão do Instituto Update presente no site dos mesmos: “O Instituto Update busca fortalecer a democracia na América Latina aproximando os cidadãos da política por meio do resgate da confiança, da atualização das práticas políticas e da busca por maior representatividade nos espaços de poder.” Disponível em: <<https://www.institutoupdate.org.br/sobre/>> Acesso: 19 jun 2020. O Instituto Update lista duas empresas como apoiadoras do Fogo Cruzado: Oak Foundation e ShuttleWorh Foundation. Em relação aos parceiros da plataforma, o Instituto Update inclui a Diretoria de Análise de Políticas da Fundação Getúlio Vargas (DAPP/FGV), a Escola de Matemática Aplicada (EMAp/FGV), o Centro de Estudos de Segurança e Cidadania vinculado à Universidade Cândido Mendes (CESeC/UCAM), o Laboratório de Análise e Modelagem Matemática em Ciências Aplicadas do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (LAMCA/IMPA), Universidade Stanford, UERJ, Instituto da Paz, Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal Fluminense (PPGS/UFF), Observatório da Intervenção, Ministério Público do Rio de Janeiro e a Defensoria Pública do Rio de Janeiro.

policiais nas favelas do Rio de Janeiro durante a pandemia. As operações policiais, enquanto instrumento priorizado pelo poder público contra a criminalidade, têm diferentes consequências tanto na organização da rotina dos moradores, perdas de vida e violações dos direitos humanos.

Uma conclusão do estudo é que o maior número de operações policiais tende a ter um aumento de crimes contra a vida²⁷ e não impacta na redução dos crimes contra o patrimônio²⁸. Em relação aos crimes contra a vida, o resultado mostra que há correlação entre operações policiais e o aumento de casos, principalmente de homicídios dolosos. Além disso, os pesquisadores argumentam a existência de outra nuance nesse dado devido a discricionariedade presente nessas operações, visto que a polícia pode realizar operações sem

[...] solicitar autorização ou prestar contas ao Governo do Estado do Rio de Janeiro, o Ministério Público ou a sociedade civil, o que propicia o uso da força estatal para a obtenção de vantagens particulares por parte de indivíduos ou grupos dentro das instituições policiais (HIRATA; GRILLO; DIRK; SAMPAIO, 2020, p. 7-8).

Os argumentos desenvolvidos no decorrer do capítulo 1 demonstram não apenas o processo de estigmatização em torno da favela e de seus moradores, mas também como a identidade social do morador da favela foi deteriorada quando comparada a uma lógica da dita cidade “formal”. O local de moradia na favela está atrelado a uma série de outros elementos como o comportamento, modo de falar, condições socioeconômicas, domínio ou não de facções, o modo de vestir, as operações policiais e que demarcam a favela como lugar das classes ditas perigosas, como local a ser evitado por interromper a rotina de outros indivíduos na cidade (SILVA, 2010). Tal dinâmica evidencia as desigualdades sociais, raciais, de renda e de acesso ao direito à cidade enfrentadas pelos moradores das favelas ao terem a vivência estigmatizadas por outros indivíduos. O capítulo 2 irá discutir os conceitos de estigma, rótulo e desvio e como podemos compreendê-los para discutir a favela e a escola.

²⁷ Os pesquisadores solicitaram os dados ao Instituto de Segurança Pública (ISP) referentes à letalidade violenta: homicídio doloso, morte por intervenção de agente do estado, latrocínio e lesão corporal seguida de morte. Os autores consideraram a categoria *crimes contra a vida*.

²⁸ Foram considerados *crimes contra o patrimônio*: roubo de veículo, roubo de rua e roubo de carga.

CAPÍTULO 2 - PROCESSOS DE ESTIGMATIZAÇÃO E ROTULAÇÃO

O capítulo 1 evidenciou o processo de estigmatização da favela na cidade do Rio de Janeiro. As representações sociais sobre a favela foram construídas a partir de atributos considerados negativos e relacionados às condições socioeconômicas, promiscuidade, criminalidade, tipo de comportamento, tipo de vestimenta, condições de higiene etc. Mais do que morar na favela, o capítulo 1 demonstra como atributos associados e designados ao morador desse território desencadeiam processos de estigmatização e rotulação. Entretanto, nem todo morador da favela corresponderia aos atributos de forma homogênea e, conseqüentemente, não seria identificado como morador da favela, embora seja morador de fato. Os processos de rotulação²⁹ e estigmatização são multifatoriais e dependem da interação estabelecida entre um indivíduo/grupo social e outro indivíduo/grupo social. Para discutir o conceito de estigma e rótulo no capítulo 2, subdividimos o capítulo em três seções.

A seção 2.1 discute o conceito de estigma com base na abordagem do autor Erving Goffman. Dois livros do autor são primordiais para o desenvolvimento da argumentação: *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* e *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Atrélado ao conceito de estigma, a seção 2.2 do presente capítulo irá abordar o conceito de desvio para entrarmos na discussão sobre rótulo e como esse processo se consolida nas interações sociais. Após discussão dos principais conceitos que sustentam a argumentação da dissertação, a seção 2.3 discutirá como os processos de estigmatização e rotulação perpassam o campo educacional e também pela discussão sobre a favela.

2.1 Processos de estigmatização a partir de Erving Goffman

Em seu livro *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (1963), Erving Goffman discute o conceito de estigma. O significado inicial do termo estigma remetia às deformidades físicas em pessoas que deveriam ser evitadas em situações públicas como criminosos, traidores e escravos. Elas eram identificadas por marcações como cortes e queimaduras. Na Idade Média,

[...] dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico (GOFFMAN, 1963, p. 5).

No entanto, com o desenvolvimento dos estudos sobre estigma, o significado do termo amplia para além de marcas corporais e enfatiza as características sociais como catalisadoras do processo de estigmatização. Segundo Goffman (1963), estigma é a situação do indivíduo ou

²⁹ O conceito de rótulo será explorado mais a frente neste capítulo.

grupo social considerado inabilitado para aceitação social plena, a partir de um conjunto de características individuais e/ou coletivas socialmente desvalorizadas. As informações sociais, aquelas transmitidas pelo indivíduo sobre si mesmo, passam a ser conhecidas através da interação. É através da interação que identificamos as diferenças entre o eu e o outro e, dessa forma, estigmatizamos aquele que possui características diferentes e indesejáveis no momento da interação. Goffman (2002, p. 23) define interação como “[...] a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata.”

Goffman (1963) ressalta que há um processo histórico a respeito dos atributos e características que são considerados estigmatizantes: o que é considerado estigmatizante em um contexto temporal pode não ser em outro. Assim, o estigma não é determinado apenas pela presença da característica ou atributo que deprecia o indivíduo, mas sim a partir das relações e interações sociais presentes entre o eu e o outro em contextos temporais e espacialmente localizados. Segundo Goffman (1963), a seleção de características e atributos valorizados e/ou desvalorizados socialmente ocorre através de um processo em que

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas (GOFFMAN, 1963, p. 5).

Há uma relação entre ambientes sociais e categorias de pessoas embora Goffman não detalhe sobre o que considera como ambiente social, quais seriam as categorias criadas para cada ambiente e quem os frequentaria. Ainda assim, o autor afirma que tais ambientes sociais indicariam quais seriam as prováveis categorias de pessoas a serem encontradas nesses espaços, sendo assim construímos expectativas normativas em torno dessas possíveis categorias que iremos encontrar. Se a identidade social do indivíduo desconhecido demonstrar ser discrepante do esperado para aquele ambiente social durante a interação, percebemos que as expectativas normativas construídas não condizem com aquele indivíduo desconhecido. Assim ocorre a discrepância entre identidade social virtual (expectativas normativas) e a identidade social real (aquilo que o indivíduo apresenta no momento da interação).

A construção do estigma, segundo Goffman (1963), pode vir a ocorrer quando há disparidade entre a identidade social virtual - características e atributos que deduzimos sobre o outro - e a identidade social real - características e atributos que o indivíduo apresenta no momento da interação face a face. A disparidade entre ambas as identidades sociais estigmatiza se houver descrédito social para o indivíduo; caso o indivíduo não seja desacreditado socialmente, não há construção do estigma pois a estigmatização do indivíduo não se resume à presença do atributo depreciativo em si. Há uma dupla perspectiva em relação ao estigma: a

condição de desacreditado e a condição de desacreditável (GOFFMAN, 1963). De acordo com o autor, a condição de desacreditado ocorre quando a característica ou atributo que estigmatiza o indivíduo é facilmente perceptível logo na primeira interação face a face. Já a condição de desacreditável ocorre quando a característica ou atributo que fariam o indivíduo ser estigmatizado não são conhecidas e nem percebidas de imediato na interação face a face.

Desse modo, o estigma é uma relação entre atributo e estereótipo que é construído para o indivíduo, pois Goffman constrói sua análise acerca do contexto, da situação em que a interação face a face ocorre. É necessário salientar que Goffman não pesquisa e nem discute sobre a favela ou o morador da favela. Entretanto, seus estudos podem vir a ser articulados para analisarmos o processo de estigmatização em torno da favela e de seus moradores. O “favelado” se encontra na condição de desacreditado. Ao trazermos essa reflexão para a escola, o aluno que mora na favela possui uma trajetória dentro do ambiente escolar. Enquanto categoria relacionada ao local de moradia de determinados perfis de alunos, o atributo de “favelado” pode estar associado aos estereótipos de alunos indisciplinados, violentos, “carentes” e baixo capital social e cultural, quando comparado aos alunos que não são moradores da favela (CONSORTE, 1959; VENTURA, 2009; BURGOS, 2009; BURGOS, 2008; ROSISTOLATO; VIANA, 2014).

Além disso, o conceito de estigma pressupõe uma relação entre o “normal” - aquele que estigmatiza - e quem é estigmatizado. O “normal” estigmatiza, pois imputa ao outro um padrão de normalidade fundamentado em expectativas e características socialmente classificadas como normais. O estigmatizado é considerado anormal pois não corresponde ao suposto padrão de normalidade, evidenciando assim as características socialmente desvalorizadas que possui. As interações sociais entre pessoas estigmatizadas e as “normais” são desiguais por se tratar de relações balizadas pelas percepções do segundo grupo. Há o entendimento de que os atributos das pessoas estigmatizadas não são compatíveis com o conjunto de atributos aos quais os “normais” consideram aceitáveis. O modo como pessoas estigmatizadas reagem e manipulam a própria identidade deteriorada também está relacionado ao processo de exclusão social e discriminação que experienciam nas interações cotidianas, pois são limitadas nas relações sociais.

O próprio título do livro de Goffman (1963) evidencia como o estigmatizado pode manipular sua própria identidade social nas interações cotidianas, para que consiga estabelecer

interações com os “normais”³⁰. As interações face a face entre estigmatizado e “normal” remetem ao conceito de contato misto. O contato misto remete às situações em que há presença física entre o “normal” e o estigmatizado. O contato misto pode vir a instigar a insegurança, o medo, a timidez por parte do estigmatizado por não saber como o “normal” pode vir a reagir ao seu atributo depreciativo e nem como o “normal” irá se relacionar com o estigmatizado. Para Goffman (1963, p. 15),

Essa incerteza é ocasionada não só porque o indivíduo não sabe em qual das várias categorias ele será colocado, mas, também, quando a colocação é favorável, pelo fato de que, intimamente, os outros possam defini-lo em termos de seu estigma.

Em sua obra *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*, Goffman (2002) utiliza a linguagem dramática para analisar o desenvolvimento das interações sociais e o modo como o indivíduo mobiliza mecanismos para realizar sua performance perante o outro. A argumentação de Goffman parte do princípio de que somos atores e interpretamos múltiplos papéis sociais, papéis esses que não são criados por nós, mas que existem e já estão consolidados na vida social. Segundo Goffman (2002), a performance do ator é representada de forma que possa controlar a impressão transmitida para a plateia. Em termos goffmanianos, a plateia é composta por outros atores envolvidos direta ou indiretamente na interação social. Controlar a impressão da plateia é regular a maneira como o indivíduo será tratado nas próximas interações com os mesmos atores ou com atores em outros espaços. A performance de cada papel depende da situação a qual estamos inseridos e com quem interagimos.

Goffman (2002) articula o conceito de expressividade para abordar a capacidade do indivíduo de fornecer impressão para a plateia através de sua representação. Segundo o autor, há a expressão transmitida e a expressão emitida. A expressão transmitida diz respeito à comunicação oral de informações veiculada pelo próprio indivíduo; já a expressão emitida inclui as ações que podem ser ou não condizentes com a comunicação oral de informações veiculadas pelo próprio indivíduo. Neste livro, Goffman (2002, p. 29) define representação como “[...] toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência.” Logo a representação é composta da expressão transmitida e a expressão emitida do indivíduo durante a interação face a face.

Esta discussão dialoga com o conceito de estigma, pois aquilo que esperamos da representação do outro, dos atores que interagem, também reforça a discrepância entre

³⁰ Goffman (1963) traz exemplos de como a manipulação da identidade deteriorada ocorre em alguns casos como, por exemplo, a intervenção cirúrgica, correção da fala, uso de serviços oferecidos por terceiros para se “livrar” de algum atributo físico pelo qual a pessoa é estigmatizada.

identidade social virtual e a identidade social real, caso haja incoerência entre a plateia e suas expectativas em torno da representação do papel social. Ao pensar a interação entre professor e aluno, o papel social do aluno pode ser performado de diferentes maneiras, assim como o papel social do professor. A performance do ator é perpassada por escolhas sobre como pretende se apresentar para a plateia, com quais interesses e o que busca em performar de um jeito e não de outro. Tais escolhas são prévias ao momento da interação e da representação do papel social, mas que irão definir a situação em que a performance será realizada. De acordo com o autor, “[...] quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo” (GOFFMAN, 2002, p. 41).

A performance pode ser manipulada dependendo do contexto e da definição da situação (GOFFMAN, 2002). Mas o indivíduo assume vários papéis sociais no cotidiano: ele performa como cliente no shopping; performa como tio para seus sobrinhos; performa como pai para seus filhos e performa como marido para sua esposa. Cada indivíduo agirá conforme valores e características esperadas para a performance de cada papel social, o que também não significa uma única forma de interpretação. Cada sociedade, cada cultura compreende os papéis sociais a partir de características e valores distintos. Ao tomar a escola como ponto de partida, o papel de professor pode assumir outras características e valores se pensarmos a cultura estadunidense, libanesa, chinesa, mexicana, indiana etc.

Por ser um processo dinâmico, interagir com outros atores pode acarretar em contradições que desacreditem, contradigam a representação do papel social. A fachada auxilia em como o indivíduo deseja interpretar seu papel durante a interação. Segundo Goffman, o conceito de fachada “[...] é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante a representação” (GOFFMAN, 2002, p. 29). A fachada é dividida em cenário e fachada pessoal. Ao utilizar a linguagem do teatro, o cenário diz respeito à disposição geográfica dos elementos do “palco”. Por exemplo, a sala de aula é um cenário com cadeiras, mesas, quadro, janelas, prateleiras para livros etc. A fachada pessoal envolve características e atitudes do indivíduo como altura, sexo, idade, expressões corporais, comportamento e é dividida em aparência e maneira (GOFFMAN, 2002). Para Goffman aparência e maneira exercem funções diferentes dependendo do tipo de informação transmitida pelas características que formam a fachada pessoal (GOFFMAN, 2002).

Pode-se chamar de “aparência” aqueles estímulos que funcionam no momento para nos revelar o status social do ator. Tais estímulos nos informam também sobre o estado ritual temporário do indivíduo, isto é, se ele está empenhado numa atividade social formal, trabalho ou recreação informal, se está realizando, ou não, uma nova

fase no ciclo das estações ou no seu ciclo de vida. Chamaremos de “maneira” os estímulos que funcionam no momento para nos informar sobre o papel de interação que o ator espera desempenhar na situação que se aproxima. Assim, uma maneira arrogante, agressiva pode dar a impressão de que o ator ser a pessoa que iniciará a interação verbal e dirigirá o curso dela (GOFFMAN, 2002, p. 31).

Os autores norte-americanos Bruce Link e Jo Phelan (2001) revisitam o conceito e as contribuições de Goffman sobre estigma. Os autores ampliam a discussão de Goffman e trazem outros elementos constituintes do processo de estigmatização. Link e Phelan (2001, p. 377) afirmam que o “[...] estigma existe quando os elementos de rotulação, estereotipização, separação, perda de status e discriminação ocorrem simultaneamente em uma situação de poder que os permite”³¹. O primeiro componente é a distinção e rotulação das diferenças humanas. Para os autores existe uma seleção social das diferentes características humanas para identificar quais serão consideradas socialmente importantes. A maioria é ignorada e por isso são socialmente irrelevantes, mas outras características humanas tornam-se relevantes dependendo dos grupos sociais, contexto histórico, social e cultural.

As características humanas são selecionadas socialmente devido a sua relevância nas interações sociais e que variam entre culturas. A partir da identificação de características socialmente relevantes, há a criação de rótulos em função dessas características que passam a distinguir, selecionar e rotular indivíduos dentro de categorias diferentes. Link e Phelan (2001) exemplificam com a distinção de que há pessoas negras, pessoas brancas, pessoas com deficiência e, assim, criam-se grupos em torno dos rótulos. O segundo componente é a associação das diferenças humanas a estereótipos. Todo indivíduo está associado a um rótulo, mas nem todo rótulo será associado com características indesejáveis.

Para os autores, há influência da cultura no segundo componente pois associa certas pessoas rotuladas com características indesejáveis e formam estereótipos negativos. Assim, temos o terceiro componente que é a separação entre “nós” e os “outros”. A associação de indivíduos rotulados a características indesejáveis alimenta a crença de se tratar de indivíduos fundamentalmente diferentes e que não pertencem a “nós” (LINK; PHELAN, 2001). Nesse sentido, esses indivíduos deixam de pertencer a categoria a qual fazemos “parte”.

Por fim, o último componente é a perda de status e a discriminação. O indivíduo já tem sua identidade social - para usar os termos de Goffman - desacreditada, inferiorizada e rejeitada. Uma vez rotulado e ligado a características indesejáveis, o indivíduo é estigmatizado e passa pela experiência de perda de status e discriminação (LINK; PHELAN, 2001). A

³¹ [...] stigma exists when elements of labeling, stereotyping, separation, status loss, and discrimination occur together in a power situation that allows them (Link; Phelan, 2001, p. 377). Tradução nossa.

consequência quase imediata do rótulo e da estereotipização é a perda de status do indivíduo frente a quem estigmatiza que, por sua vez, enxerga o rotulado como alguém “menor” na hierarquia social. A implicação desse processo é a redução das oportunidades do indivíduo estigmatizado ao criar efeitos indesejáveis relacionados às características indesejáveis. Logo, a perda de status é o princípio para a discriminação, o que acarreta em desvantagens sociais para o indivíduo estigmatizado. No entanto a perda de status e discriminação será distinta dependendo da situação em que o estigmatizado se encontre, o que leva a resultados diferentes de estigmatização. Para os autores o poder é uma importante dimensão para a estigmatização do outro.

Quando as pessoas pensam em doença mental, obesidade, surdez e ter uma perna ao invés de duas, há uma tendência em focar nos atributos associados a essas condições ao invés das diferenças de poder entre pessoas que os têm e aquelas que não têm. Mas o poder, mesmo nessas circunstâncias, é essencial para a produção social do estigma (LINK; PHELAN, 2001, p. 375, tradução nossa).³²

Link e Phelan (2001) discutem o exemplo de pessoas em tratamento para doenças mentais. Pacientes identificam e rotulam as diferenças entre os membros da equipe da instituição a qual estão internados. Alguns membros foram categorizados como “empurrador de pílulas”³³ em que foram associados a um estereótipo de arrogância, paternalismo e de serem distantes dos pacientes (LINK; PHELAN, 2001). Os pacientes passam a evitar contato com os “empurradores de pílulas” e os tratam de forma diferente com base nas conclusões das interações entre “nós” (pacientes) e os “outros” (“empurradores de pílulas”). Segundo os autores,

Os pacientes simplesmente não possuem o poder social, cultural, econômico e político para imbuir suas cognições sobre a equipe com sérias consequências discriminatórias. Considere ainda que cenários semelhantes ao que acabamos de descrever existem para todos os tipos de outras circunstâncias em que grupos relativamente impotentes criam rótulos e estereótipos sobre grupos mais poderosos e tratam os membros do grupo mais poderoso de acordo com esses estereótipos. Tal percepção esclarece por que a definição de estigma deve envolver referência a diferenças de poder. Sem essa referência, o estigma se torna um conceito muito diferente e muito mais amplo que pode ser aplicado a advogados, políticos, investidores de Wall Street e brancos. O estigma depende do poder³⁴ (LINK; PHELAN, 2001, p. 376, tradução nossa).

³² When people think of mental illness, obesity, deafness, and having one leg instead of two, there is a tendency to focus on the attributes associated with these conditions rather than on power differences between people who have them and people who do not. But power, even in these circumstances, is essential to the social production of stigma. (LINK; PHELAN, 2001, p. 375).

³³ Expressão original do artigo: “pill pusher” (LINK; PHELAN, 2001, p. 376).

³⁴ The patients simply do not possess the social, cultural, economic, and political power to imbue their cognitions about staff with serious discriminatory consequences. Consider further that scenarios similar to the one just described exist for all sorts of other circumstances in which relatively powerless groups create labels and stereotypes about more powerful groups and treat members of the more powerful group in accordance with those stereotypes. Such a realization clarifies why the definition of stigma must involve reference to power differences. Without such a reference, stigma becomes a very different and much broader concept that might be applied to lawyers, politicians, Wall Street investors, and white people. Stigma is dependent on power (LINK; PHELAN, 2001, p. 376).

Sendo assim, o conceito de estigma envolve diferentes aspectos que influenciam na forma como construímos nossa performance perante outro indivíduo e como manipulamos nossa identidade social durante as interações. A partir da abordagem de Link e Phelan (2001), as diferenças são identificadas, rotuladas e, assim, são criadas categorias de pessoas em torno desses rótulos. Nessa perspectiva, a próxima seção irá discutir o conceito de desvio, rótulo e como esse processo de rotulação pode vir a se manifestar no ambiente escolar.

2.2 Conceito de desvio e teoria da rotulação

Em seu livro *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*, o sociólogo norte-americano Howard Becker discute o conceito de desvio. Segundo o autor, grupos sociais criam regras sociais e tentam impô-las em determinadas situações. Tais regras podem ser impostas através da lei, do consenso entre o grupo social e/ou pela tradição da regra. A criação de regras sociais permite que sejam definidos tipos de situações, comportamentos e atitudes considerados apropriados, “[...] especificando algumas ações como “certas” e proibindo outras como “erradas”” (BECKER, 2008, p. 15). Aquele que infringe a regra é percebido como alguém que não se espera conviver, interagir de acordo com as regras do grupo social a qual pertence ou de outros grupos. Assim o indivíduo é considerado um outsider por se desviar das regras do grupo. Outro significado atribuído ao termo outsider pode ser entendido pela percepção do indivíduo não concordar com a regra a qual foi “julgado”, considerado outsider e

[...] pode não encarar aqueles que a julgam competentes ou legitimamente autorizados a fazê-lo. Por conseguinte, emerge um segundo significado do termo: aquele que infringe a regra pode pensar que seus juizes são outsiders (BECKER, 2008, p. 15).

O desvio não é uma característica em si, mas como uma consequência de como os outros julgam, reagem e “punem” o indivíduo pela infração de determinadas regras sociais impostas pelos grupos sociais aos quais o indivíduo pertence. Assim, ele é rotulado como outsider (BECKER, 2008). O desviante é aquele em que a aplicação do rótulo foi bem sucedida. Assim como Goffman afirma que interpretamos vários papéis sociais nas situações cotidianas, Becker também argumenta que pertencemos a vários grupos sociais e podemos ser considerados desviantes por infringir a regra do grupo x mas não ser considerado desviante pela percepção do grupo y. Becker argumenta a partir do exemplo de quem bebe e do ladrão.

Encaramos a pessoa que comete uma transgressão no trânsito ou bebe um pouco demais numa festa como se, afinal, não fosse muito diferente de nós, e tratamos sua infração com tolerância. Vemos o ladrão como menos semelhante a nós e o punimos

severamente. Crimes como assassinato, estupro ou traição nos levam a ver o transgressor como um verdadeiro outsider (BECKER, 2008, p. 16).

Com relação ao caráter desviante do ato, Becker (2008) desenvolve o argumento de que a reação dos outros irá definir se a transgressão da regra é ato desviante ou não. Becker (2008) apresenta dois cenários: a infração de uma regra pode não causar reação dos outros e o inverso também pode ocorrer. A definição do ato desviante vai depender de quem cometeu o ato e de quem tem o interesse em tornar público a transgressão do indivíduo desviante. O desvio é fluido e transitório, pois nem todo indivíduo rotulado será desviante. Para o autor, “um indivíduo pode ser rotulado de desviante sem ter infringido qualquer regra” (BECKER, 2008, p. 22) e o grau do desvio pode variar de caso para caso. O desvio identifica e tipifica os indivíduos como consequência da infração de uma regra. Dessa forma,

O mesmo comportamento pode ser uma infração das regras num momento e não em outro; pode ser uma infração quando cometido por uma pessoa, mas não quando cometido por outra; algumas regras são infringidas com impunidade, outras não. Em suma, se um dado ato é desviante ou não, depende em parte da natureza do ato (isto é, se ele viola ou não alguma regra) e em parte do que outras pessoas fazem acerca dele (BECKER, 2008, p. 26).

Por fazermos parte de vários grupos sociais, pode haver conflito entre as regras sociais de cada grupo, principalmente se considerarmos o tipo de comportamento esperado por cada regra e grupo (BECKER, 2008). Contudo o autor salienta que a existência de regras não é um pressuposto para imposição das mesmas. Para a imposição, Becker (2008) descreve o processo em etapas. A imposição de uma regra é um empreendimento em que alguém tem a iniciativa de apontar a culpa de outro indivíduo. Assim o “empreendedor”³⁵ delata a infração e traz a atenção do público para o “infrator” da regra. O “empreendedor” delata, pois há interesse para que ocorra a imposição da regra, assim gera vantagens para quem tem a iniciativa de tornar público a infração. Por fim, “[...] o tipo de interesse pessoal que leva à imposição varia com a complexidade da situação em que a imposição tem lugar” (BECKER, 2008, p. 130). A interação entre iniciativa, publicitar a infração e o interesse pessoal na complexidade da situação pode gerar a imposição ou não de regras.

Dentro da escola, há um conjunto de regras sociais compartilhadas, tanto de caráter legal quanto de consenso comum entre os indivíduos ali presentes. Becker ajuda a pensar na fluidez da rotulação no sentido de que essas categorias podem estar vinculadas a determinados contextos sócio-culturais. A transitoriedade na rotulação pode estar relacionada a partir de elementos visuais, comportamentais, religiosos que o indivíduo pode assumir em sua

³⁵ Termo de Becker (2008) usado para o indivíduo que tem a iniciativa.

identidade. Assim como Link e Phelan discutiram a dimensão do poder, Becker (2008) também desenvolve o argumento nesse sentido no que concerne à imposição das regras.

Diferenças na capacidade de fazer regras e aplicá-las a outras pessoas são essencialmente diferenciais de poder (seja legal ou extralegal). Aqueles grupos cuja posição social lhes dá armas e poder são mais capazes de impor suas regras. Distinções de idade, sexo, etnicidade e classe estão todas relacionadas a diferenças em poder, o que explica diferenças no grau em que grupos assim distinguidos podem fazer regras para outros. Além de reconhecer que o desvio é criado pelas reações de poder a tipos particulares de comportamento, pela rotulação desses comportamentos como desviante, devemos também ter em mente que as regras criadas e mantidas por essa rotulação não são universalmente aceitas. Ao contrário, constituem objeto de conflito e divergência, parte do processo político da sociedade (BECKER, 2008, p. 29-30).

O indivíduo que mantém um estável padrão de desvio por muito tempo passa a organizar a própria identidade social em torno de um padrão estável de comportamento desviante (BECKER, 2008). Para o autor, a construção do padrão estável do comportamento desviante parte da experiência do indivíduo ter cometido o desvio e ser rotulado em público por sua infração. Nesse sentido, retomamos para Link e Phelan (2001), pois o indivíduo perde status e é discriminado na interação e convivência com outros grupos sociais, o que acarreta em uma mudança e deterioração da identidade social do indivíduo. O indivíduo rotulado de desviante passa a ser discriminado por mostrar ser diferente dos outros. Assim, ele é estigmatizado e considerado inabilitado para aceitação social plena (GOFFMAN, 1963).

Para discutir especificamente a rotulação nos processos de escolarização, Ray Rist baseia sua argumentação em uma pesquisa anterior chamada *Pygmalion in the Classroom* realizada em 1968 e desenvolvida por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson. O resultado dessa pesquisa ficou conhecido como Efeito Pigmaleão. Em síntese, o Efeito Pigmaleão, a partir das interações face a face entre professor e aluno, explica como as altas/baixas expectativas docentes influenciam o desempenho escolar dos alunos ao estarem mais/menos estimulados pelo professor, assim como as ações pedagógicas do docente. O autor aponta que o Efeito Pigmaleão foi amplamente abordado em estudos posteriores que tratavam sobre as expectativas docentes. O principal argumento de Rist (1977) parte do entendimento de que as expectativas docentes sobre os alunos podem ser multifatoriais como, por exemplo, pela origem social, desempenho escolar, gênero, cor, comportamentos, atitudes, aparência física etc. Tais expectativas não influenciam apenas o desempenho escolar dos alunos e as ações pedagógicas do professor, mas também influenciam um conjunto de interações entre indivíduos dentro da escola.

Rist propõe uma abordagem a partir da teoria da rotulação para argumentar sobre os processos escolares. De acordo com Rist (1977), há uma série de juízos de valor que atuam

dentro da escola e que são corroborados pelos indivíduos que ali interagem. Entretanto há consequências, principalmente para os alunos que são rotulados, pois reduz as oportunidades de escolarização dentro da escola. O juízo de valor do professor sobre o aluno é baseado em informações através da interação face a face em sala de aula, mas também é proveniente de outras fontes. Se há um grupo que é rotulado de tal maneira, tende a haver ali um processo de generalização desse rótulo fazendo com que os indivíduos sejam pensados, todos eles, por intermédio do rótulo.

Assim como Goffman não pesquisa e nem discute sobre a favela ou o morador da favela, Rist também não realiza essa discussão em seu estudo. Entretanto, também partimos de Rist (1977) para pensarmos o processo de rotulação e sua fluidez com relação ao aluno morador da favela. Nesse sentido, a partir de Rist (1977) para discutir o objeto desta dissertação, dentro da escola, ser reconhecido como "favelado" pode vir a ser entendido como rótulo por partir de um entendimento que há comportamentos desviantes atrelados a tal rótulo.

Atrelado a “ser favelado”, outros atributos podem vir a ser evocados para justificar esse rótulo como o atributo da pobreza, o tipo de vestimenta, o comportamento, religião, gênero. Freire (2008) analisou os sentidos atribuídos às categorias favela e bairro por moradores de Acari após a implantação do Programa Favela-Bairro, assim como os agentes responsáveis pela implantação do programa. Entrevistados pela autora, parte dos moradores indicaram que o comportamento e o estilo de vida “inadequados” dos moradores da favela seriam responsáveis pelo enquadramento no rótulo de “favelado”. A partir da fala dos moradores, a autora aponta comportamentos desviantes, o que proporciona um rótulo negativo de “favelado” na percepção dos entrevistados.

[...] a categoria “favelado” possui diferentes significados, mas sua enunciação evoca sempre comportamentos percebidos como moralmente inferiores, associados ou não, como ser mal-educado, falar palavrões, andar malvestido ou sujo, consumir drogas ou prostituir-se, mendigar, ser desonesto, brigar na rua, roubar [...] (FREIRE, 2008, p. 107).

Rist (1977), assim como Becker (2008), salienta que nem todas as pessoas que infringem as regras sociais são rotuladas. Segundo o autor, “a perspectiva da rotulação rejeita qualquer pressuposto de que há claro consenso sobre o que constitui uma violação da norma dentro de uma sociedade heterogênea e complexa”³⁶ (RIST, 1977, p. 294). O rótulo nos transforma em uma coisa só, a partir de uma abordagem que é grupal. Ao retomar Goffman (1963), o autor discute como os indivíduos são completamente diferentes no plano

³⁶ “The labeling perspective rejects any assumption that a clear consensus exists as to what constitutes a norm violation-or for that matter, what constitutes a norm-within a complex and highly heterogeneous society” (RIST, 1977, p. 295).

inter-relacional dentro desse grande rótulo. Goffman vai perguntar: como é que nos relacionamos com esse rótulo? Como desenvolvemos interações com indivíduos que, a princípio, correspondem ao mesmo rótulo? Isso tudo em um nível micro e mostrando que nós podemos usar esse conjunto de rótulos e podemos simplesmente não utilizá-los.

Sendo assim, ocorre uma estratificação sobre o rótulo pois não respondemos de forma homogênea a ele. O artigo de Freire (2008) ilustra essa estratificação em seu estudo. Apesar do comportamento desviante salientado pelos moradores, o distanciamento do rótulo de “favelado” foi atrelado pela proposta de mudança da nomenclatura do território pelo Programa Favela-Bairro: comunidade. Moradores que não agiam de acordo com as diretrizes do programa eram considerados “favelados de verdade”; aqueles que agiam de acordo com tais diretrizes “não eram favelados” pois estavam se distanciando do estigma de ser reconhecido como morador de favela (FREIRE, 2008). Ser identificado como morador de comunidade ao invés de morador “favelado” ressignifica a identidade social desse indivíduo ao ressaltar “[...] aspectos positivos de Acari, tal como o presidente da Associação de Moradores que, tentando impressionar os visitantes, exibia orgulhoso seus feitos pela “comunidade”” (FREIRE, 2008, p. 110).

A discussão realizada pela autora mostra a estratificação do rótulo de “favelado”, o que pode acontecer dentro da escola. Ray Rist (1977) traz o princípio da profecia autorrealizável, abordado pelo sociólogo norte-americano Robert Merton (1968). O principal ponto da profecia autorrealizável trata de uma expectativa que define uma situação, expectativa essa que influenciará as ações e consequências de tal situação. A profecia autorrealizável dialoga com as questões desta dissertação pois se o professor possui baixas expectativas em relação ao aluno morador da favela, logo o comportamento e ações do professor tendem a estar orientados pela baixa expectativa. A próxima seção irá discutir estudos que evidenciam processos de estigmatização e rotulação tanto para explorar as interações face a face dentro da escola, assim como para pensar esses processos com relação a favela e seus moradores.

2.3 Processos de interação social: diálogos com a escola e com a favela

A identidade social do morador da favela é tensionada desde o início do século XX como o outro, como o anormal, por não corresponder a um padrão “esperado” de cidadão pertencente ao urbano, à cidade (ZALUAR; ALVITO, 1998). Ao retomar o conceito de desvio de Becker (2008), a existência da favela é identificada como espaço que está em desacordo com as regras de uso da terra, de propriedade, pela precariedade de infraestrutura urbana e como se constituiu no decorrer de sua história na cidade do Rio de Janeiro. Em outras palavras,

a favela “quebra” regras e seus moradores passam a ser percebidos como desviantes em potencial.

Nesse sentido, o aluno que mora na favela seria estigmatizado por seu local de moradia, principalmente se considerarmos um conjunto de outros atributos como pobreza, o tipo de vestimenta, o comportamento, religião, gênero como justificativa para a atribuição do rótulo "favelado". Josildeth Gomes Consorte publicou o artigo *A criança favelada e a escola pública* em 1959 com o objetivo de analisar a adaptação da criança favelada na escola pública. A escola era localizada no bairro Vila Isabel, na zona norte da cidade. Neste artigo, Consorte indica a representação social da favela caracterizada como lugar marginalizado à cidade e que abrigava populações que buscavam melhores condições de vida.

Embora a integração dessas populações à vida metropolitana implique num grande esforço de sua parte e numa série de problemas para a administração local, quase nada é feito no sentido de assisti-las. A solução dos seus problemas tanto de moradia como de emprego, assistência médica, educação e quantos mais defrontem, fica inteiramente a cargo de sua iniciativa. Sua incorporação à sociedade urbana, com todas as dificuldades que envolvem, faz-se por um processo inteiramente espontâneo (CONSORTE, 1959, p. 45).

Consorte (1959) aponta em sua pesquisa que crianças moradoras da favela não correspondiam ao que era convencionado como ideais educacionais da educação primária, equivalente ao atual 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Tais ideais eram o ingresso aos 7 anos de idade, aprendizagem adequada em cada ano, permanência até a conclusão do primário e o ingresso no ginásio³⁷. A autora ressalta outros fatores que se apresentam como dificuldades de adaptação da criança ao ambiente escolar como “sua falta de familiaridade com o ambiente escolar, a distância social que as separa da professora e o tratamento que a escola lhes dispensa [...]” (CONSORTE, 1959, p. 59). Dessa forma as crianças eram estigmatizadas por não corresponderem ao tipo de aluno desejado na época da realização da pesquisa. A deterioração da identidade social da criança moradora da favela também era evidenciada na matrícula da criança em um movimento de evitar esse procedimento burocrático.

É do conhecimento de todos - professoras, diretora, chefe de distrito - os problemas que as crianças faveladas representam para a escola, os empecilhos que constituem à realização dos ideais educacionais a que nos vimos referindo. Desta maneira, quanto menor for o número de crianças faveladas na escola, tanto menores serão seus problemas e tanto mais perto estará de realizar suas aspirações aparentando um alto rendimento. Presenciamos mais de uma vez, na escola com que trabalhamos, crianças deste grupo serem preteridas no ato da matrícula, sob a alegação de que já não havia mais vaga na escola, quando sabíamos ainda haver lugares disponíveis sendo reservados para outras crianças. As crianças assim preteridas eram encaminhadas a uma das duas outras escolas do bairro, que por sua vez também se esforçavam por encaminhá-las à terceira. Neste processo, muitas crianças faveladas acabam por não

³⁷ Equivalente ao 2º segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

conseguir matrícula na idade desejável, tendo que aguardar por mais tempo sua oportunidade (CONSORTE, 1959, p. 48-49).

O Rio de Janeiro era a capital na época em que a pesquisa foi realizada. Josildeth Consorte conclui sua pesquisa reconhecendo a necessidade da escola pública repensar seu papel enquanto instituição. Também indica a importância de se modificar as práticas pedagógicas, currículo e metodologias de ensino, principalmente no cenário do processo de urbanização da capital que atraía a atenção principalmente de migrantes nordestinos devido às oportunidades de melhoria das condições de vida.

Linda Maria Gondim (1982) estudou o estigma de favelado dentro da política habitacional entre as décadas de 1960 e 1970. Apesar da mudança na abordagem da política habitacional, a autora ressalta que não houve mudança significativa do perfil social e econômico dos moradores das favelas da cidade. De acordo com a autora, “o estigma de favelado permanece, na medida em que se mantêm de pé as condições que o originaram: situação de inferioridade econômica, social e política do grupo favelado com relação aos grupos estigmatizadores” (GONDIM, 1982, p.28). A colocação da autora evidencia o “favelado” como grupo desprovido de voz ativa e política para exigir a efetivação de seus direitos, constituindo assim um grupo de fácil manipulação política pelo poder público na época.

A mudança dos moradores das favelas para conjuntos habitacionais, na perspectiva dos técnicos responsáveis pela política habitacional da cidade na época, era considerada como vetor de mudança comportamental e de integração à sociedade (GONDIM, 1982). Porém a transferência de moradores das favelas para os conjuntos habitacionais favoreceu a manutenção do estigma de favelado. De acordo com os dados da autora na época, os moradores das favelas eram estigmatizados nos conjuntos habitacionais que apresentavam maior índice de moradores não provenientes da favela, do que naqueles conjuntos habitacionais em que 70% dos moradores eram provenientes das favelas.

No que diz respeito à relação entre favela e escola, Marcelo Burgos (2009) comparou as percepções de gestores e professores, atuantes em duas escolas municipais de Ensino Fundamental, com as percepções de educadores sociais envolvidos em oito projetos sociais na favela. A primeira parte da pesquisa foi realizada em uma favela da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Segundo o autor, a justificativa pela escolha desta favela está relacionada ao padrão de segregação residencial presente naquela localidade. Na segunda etapa da pesquisa, o autor comparou os dados encontrados na zona sul com duas escolas municipais de Ensino Fundamental, localizadas na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Apesar da grande

distância física entre ambas regiões da cidade, Burgos mapeou dados na zona oeste que convergiam com a zona sul. É importante ressaltar que a favela da zona oeste se aproximava do padrão de segregação residencial apresentado pela favela da zona sul.

A análise do autor encontrou convergências sobre as percepções de gestores e professores da zona sul e da zona oeste. Burgos (2009) aponta que as percepções sobre as condições sociais da favela como características socioeconômicas, interações no interior da favela e a presença do tráfico de drogas tendem a ser percebidas como antagônicas ao processo de escolarização. Além disso, o perfil de socialização proporcionado pelas relações sociais na favela foi usado como justificativa para explicar os comportamentos dos alunos moradores da favela como violentos, dispersos e indisciplinados. A família também foi estigmatizada neste processo. Os entrevistados apontaram que a família não é comprometida com a educação de seus filhos, o que comprometeria a frequência e a concentração do aluno na escola (BURGOS, 2009).

A análise de Julia Ventura (2009) é proveniente do mesmo material empírico de Marcelo Burgos. Ventura argumenta que o estigma de ser morador da favela influencia crianças e adolescentes pela “[...] segregação social experimentada pela população residente em favelas, e acarreta, não por acaso, numa série de constrangimentos, objetivos e subjetivos, a um processo desejável de socialização das novas gerações na vida na cidade” (VENTURA, 2009, p. 213). Nesse sentido, os educadores sociais entrevistados apontaram que, conseqüentemente, morar na favela se apresenta como desvantagem inicial no que concerne à garantia de direitos. Além disso, na percepção dos educadores sociais, a moradia na favela também dificultaria a entrada no mercado de trabalho na cidade, principalmente para os adolescentes (VENTURA, 2009).

Para os entrevistados, a expectativa de futuro para crianças e adolescentes moradores da favela pode ser pensada tanto pela educação propiciada pela escola quanto pelos projetos sociais na favela. A autora categorizou como formação técnico-cognitiva e formação moral. A formação técnico-cognitiva diz respeito às qualificações, habilidades e competências necessárias para a trajetória educacional, além da inserção no mercado de trabalho. Já a expectativa de futuro presente na formação moral conecta com a discussão de

[...] quando a escola ou projetos sociais fornecem uma formação cidadã, na medida em que o sujeito se vê capacitado a interagir com a sociedade segundo as melhores maneiras de ser e agir, compreendendo e exercitando sua condição de sujeito de direitos e deveres (VENTURA, 2009, p. 215).

Contudo os entrevistados indicam obstáculos para o trabalho educacional devido ao público que atendem. Desinteresse, evasão e defasagem foram apontados como fatores que

interferem na atuação educacional da escola e dos projetos sociais analisados. No que concerne aos projetos sociais, Julia Ventura ressalta o perfil de atuação dos projetos sociais analisados. No geral, a proposta dos projetos sociais está relacionada à capacitação profissional do adolescente. O foco na capacitação profissional se apresenta como “alternativa” para os adolescentes diante da estigmatização da favela. A autora indica que a preocupação dos projetos é desenvolver comportamentos "adequados" à inserção do adolescente no mercado de trabalho. Assim, a mudança comportamental do favelado seria orientada para um "tipo ideal" de trabalhador que seria valorizado na cidade (VENTURA, 2009).

A pesquisa de Ventura (2009) dialoga com uma reflexão de Silva (2010). Segundo Silva (2010), o papel e a função dos projetos sociais na favela também possuem um sentido de controle social “na medida em que as diferentes formas de promoção social são propostas como meios de inibir o desabrochar de potenciais criminosos, reiteram-se, de maneira mais branda, as expectativas de aprofundamento da repressão” (SILVA, 2010, p. 294). Nesse sentido, a favela é compreendida com base em uma representação de contágio moral dos seus moradores.

No âmbito da gestão da escola, a troca de informações entre gestores escolares de unidades escolares diferentes já foi evidenciada como fonte de informações para tomar decisões sobre o perfil de alunos durante os procedimentos de matrícula escolar na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro (ROSISTOLATO et al. 2016). Desenvolvida pelo LaPOPE, uma pesquisa anterior sobre a política municipal de matrícula escolar demonstrou que a gestão da política de matrícula nas escolas tende a ser organizada com base em percepções sobre os alunos e suas famílias, mesmo que haja regulamentos que orientem esse procedimento. Dentre essas percepções estão um conjunto de estigmas relacionados às crianças e suas famílias (ALMEIDA, 2019).

As interações face a face entre professor e aluno também influenciam a construção das expectativas do professor sobre os alunos, expectativas essas que definem ações e estratégias do professor com relação ao aluno (MASCARENHAS, 2014; SÁ EARP, 2009). Os estudos de Sá Earp (2009) e Mascarenhas (2014) apontam como as interações entre professor e os alunos são desiguais, o que gera padrões de interações dependendo do perfil do aluno. A partir da observação da sala de aula do 8º ano do ensino fundamental e do conselho de classe, o estudo de Mascarenhas (2014) mapeou como os padrões de interação na sala de aula construíram as classificações em torno do aluno no momento da avaliação durante o conselho de classe. Segundo a autora, a avaliação do aluno pelo professor era baseada em critérios cognitivos - representados pelo desempenho acadêmico - e morais - representados pelo comportamento,

perfil familiar, aparência física - no conselho de classe. Além disso, critérios extraescolares e critérios escolares eram adotados para avaliar o aluno.

Dentre os critérios escolares, destacam-se os que incidem sobre o comportamento dos alunos na escola, ou “a postura”, como dizem os professores. Neste conjunto aparece com recorrência a ideia de “esforço” e “merecimento”. A ideia do “esforço” estava, em geral, ligada ao interesse do aluno medido, entre outras coisas, pela assiduidade e participação nas aulas fazendo e respondendo perguntas. O aluno “esforçado” estaria, assim, em contraponto ao comportamento do aluno “que não quer nada”, “vagabundo”, “descompromissado”. Ao mesmo tempo, o “esforço” mostrou fazer parte da concepção destes professores do que é o comportamento ideal para o aluno, uma vez que estava ligado ao merecimento de obter “ajuda” dos professores, ter a nota alterada para cima e ganhar uma “chance” (MASCARENHAS, 2014, p. 107).

Tal movimento demonstra a influência da interação entre professor e aluno na construção de expectativas do professor sobre os alunos, principalmente como o professor vai orientar suas ações pedagógicas em torno das diferentes performances do papel de aluno (GOFFMAN, 2002). São atributos e rótulos que estigmatizam e diferenciam as trajetórias educacionais devido as percepções construídas em torno da interação face a face. Já Sá Earp (2009) identificou uma estrutura denominada centro-periferia na sala de aula, a partir da análise das interações estabelecidas entre professor e aluno. É com base nessa estrutura que o professor valoriza determinados perfis de alunos em comparação aos outros. Sendo assim, as interações são desiguais a partir da percepção docente. Nesse sentido, haveria perfis valorizados tanto para interação, quanto em relação ao incentivo aos estudos e até reorganização da prática pedagógica reorientada para aqueles considerados com potencial, na percepção do professor, para uma trajetória educacional contínua.

Outros estudos mapeiam como as interações entre professor e aluno são usadas como justificativas para negociar trajetórias dos alunos em conselhos de classe (OLIVEIRA; MEDEIROS, 2018; GOMES, 2014). São estabelecidas diferentes interações face a face dentro da escola entre alunos, professores, funcionários, gestores e famílias. A circulação de informações dentro da escola classifica os alunos, assim como orienta as práticas organizacionais da escola e as percepções dos profissionais envolvidos durante a circulação de informações intra escolar (OLIVEIRA; MEDEIROS, 2018; GOMES, 2014).

Oliveira e Medeiros (2018) analisaram as percepções de professores sobre os alunos durante as reuniões do conselho de classe em uma escola pública estadual paranaense. Foram selecionados professores atuantes em quatro turmas de sexto ano. O conselho de classe é o momento de avaliação e discussão do processo de aprendizagem do aluno de forma coletiva com os gestores escolares e professores. Nesse sentido, as percepções ali trocadas entre os professores são perpassadas por juízos de valor oriundos principalmente das interações

estabelecidas dentro da sala de aula. No 2º segmento do Ensino Fundamental, cada disciplina é responsabilidade de professores diferentes. Sendo assim cada professor terá expectativas e exigências distintas para cada turma, o que também orienta as interações entre o professor e a turma. As autoras argumentam que a escola, enquanto instituição, promove um conjunto de determinados valores e características que se espera da categoria “aluno”. Aqueles que diferem dessa expectativa possuem sua identidade social deteriorada dentro da escola como alunos “incapazes” de alcançar os valores e expectativas promovidos pela escola. Segundo as autoras,

Os alunos com maiores dificuldades são precocemente condenados à reprovação e de fato reprovam, pois não são estabelecidas estratégias para que o contrário possa acontecer. Os professores, equipe pedagógica e diretiva não acreditam que o aluno possa mudar, não investem nele e, dessa maneira, parecem trabalhar para que a profecia seja cumprida (OLIVEIRA; MEDEIROS, p. 730, 2018).

As autoras concluem afirmando que fatores como a origem social do aluno, comportamento, atitude, aparência física são elencados como justificativas para avaliar os alunos, além do desempenho escolar. Dessa forma, os professores estariam contribuindo para a consolidação de estigmas dentro da escola, por classificarem e separarem os alunos que se adaptam às expectativas normativas docentes, daqueles não cumprem ou não possuem atributos classificados como positivos. Gomes (2014) pesquisou o Ensino Médio para entender como são construídas as trajetórias educacionais dos alunos nesse segmento da educação básica. A autora realizou sua pesquisa com os alunos do 2º ano de sete turmas, que depois foram organizados em ciclos no 3º ano do Ensino Médio. Os alunos estavam matriculados no turno da manhã. A gestão interferiu ativamente no processo de enturmação dos alunos do 2º ano para o 3º ano.

Foram elencados rótulos entre alunos "adequados" e "inadequados" e comportamentos desviantes dos mesmos, a partir das falas dos professores sobre o que seria um perfil de aluno de Ensino Médio valorizado e estimulado pela escola. A autora traz, a partir de seus dados, comportamentos e atitudes esperados tanto por alunos quanto por professores. A autora também contribui para o debate ao tratar de como os atributos considerados positivos e negativos dentro da escola podem ter significados distintos para os alunos e para os professores. Por exemplo, um aluno considerado desobediente pelo professor pode ser considerado como uma liderança dentro da turma.

O próximo capítulo irá discutir o percurso metodológico da dissertação. A pandemia influenciou diretamente a produção de dados para a pesquisa e, por esse motivo, a metodologia precisou de adaptações no decorrer do mestrado. As alterações adotadas foram as formas de conseguirmos mapear as percepções dos professores devido às limitações colocadas.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

O percurso metodológico da pesquisa foi duramente afetado pela pandemia a qual enfrentamos atualmente. Foram adotadas distintas estratégias para que houvesse a produção de dados para a dissertação, estratégias que serão explicadas e justificadas no decorrer do capítulo 3. Para fins de organização, o capítulo foi dividido em cinco seções. A seção 3.1 abordará o processo de autorização da pesquisa durante a pandemia. Já a seção 3.2 discute a zona oeste e a distribuição das unidades escolares, assim como os critérios de escolha de uma das escolas pesquisadas. A partir de dados coletados sobre a ocorrência de tiroteios, a seção 3.3 propõe uma reflexão acerca da influência do tiroteio no cotidiano escolar. A seção 3.4 descreve uma das escolas pesquisadas e a sua importância para a posterior coleta dos dados para a dissertação. Por fim, a seção 3.5 discute uma nova alteração no percurso metodológico da dissertação para entrar em contato com professores atuantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

3.1 Influência da pandemia no desenvolvimento da pesquisa: entre idas e desvios

Os países acompanham a evolução do COVID-19 desde dezembro de 2019 quando o primeiro caso foi diagnosticado na cidade de Wuhan na República Popular da China. De lá para cá o número de casos diagnosticados de COVID-19 aumentou rapidamente por outras regiões do mundo. No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), devido ao rápido crescimento do número de casos nos países, classificou a crise sanitária mundial como pandemia. Segundo o Ministério da Saúde, o primeiro caso documentado no Brasil foi dia 26 de fevereiro de 2020. A partir daí, uma série de medidas foram adotadas com a finalidade de controlar o contágio e, conseqüentemente, o número de mortos. Desde o início da pandemia até o mês de maio de 2021, o Brasil registrou mais de 15 milhões de casos diagnosticados e mais de 500 mil mortes pela doença desde a declaração da OMS. Áreas como economia, comércio, saúde, entretenimento e emprego foram afetadas pela pandemia em decorrência das medidas restritivas para promover o isolamento social. A educação também foi afetada através do fechamento das escolas e a adoção de aulas remotas como caminho para continuar o ano letivo de 2020. A prefeitura da cidade do Rio de Janeiro ordenou o fechamento das escolas municipais sem previsão de retorno.

Entretanto, em agosto do mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade do Rio de Janeiro determinou o retorno dos gestores das escolas para que houvesse o funcionamento administrativo das unidades para atendimento das famílias, distribuição de cartão alimentação, material escolar para acompanhamento no ensino remoto, entre outras tarefas. Em novembro de 2020, após 8 meses da declaração de pandemia pela OMS, a

prefeitura da cidade do Rio de Janeiro reabriu as escolas municipais para alunos do 9º ano, Carioca II³⁸ e para o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). A frequência era facultativa. Já o início do ano de 2021 foi marcado por disputas entre a Justiça, a prefeitura da cidade e o Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (Sinpro-Rio) sobre o retorno presencial dos alunos da rede municipal de educação.

Desde fevereiro de 2021, a SME construiu um plano de abertura gradual das unidades da rede, porém foi um processo atravessado por disputas judiciais. Em maio de 2021, após os problemas judiciais a respeito do retorno presencial, houve a determinação para que as escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental fossem abertas gradualmente. É importante enfatizar que a frequência presencial é facultativa pois há aulas remotas com uso de aplicativo da própria rede, além de programação televisiva específica com os conteúdos de cada ano de escolaridade. A pandemia alterou o percurso metodológico original da pesquisa pois estavam previstas observações em sala de aula e entrevistas presenciais com professores de duas escolas municipais de 2º segmento e baixo desempenho³⁹ que ofertam o 9º ano do Ensino Fundamental na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. A pandemia fez com que o percurso metodológico fosse redesenhado diante das medidas restritivas, principalmente pelo fechamento das unidades escolares. Mesmo em um cenário de abertura, como aconteceu em 2020, a presença da pesquisadora na escola representava risco de contágio para todos os participantes envolvidos na escola e vice-versa.

Apesar do cenário pandêmico em 2020, a SME aprovou o início da pesquisa *Estigma e construção de trajetórias escolares* que é desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOpE), vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). A autorização para a pesquisa ocorreu em junho de 2020, período anterior à reabertura das escolas no mesmo ano. Diante deste cenário, o professor Rodrigo Rosistolato requisitou à SME a possibilidade de realizar atividades remotamente com os professores da rede, o que foi autorizado pela Secretaria em julho de 2020. De acordo com o parecer da SME, o contato de forma remota com os professores só poderia ocorrer após o fim do recesso escolar em julho. Todavia houve outro contratempo. A autorização foi negada em agosto pela SME, o que impedia o contato com os professores de maneira remota. O professor Rodrigo Rosistolato deu entrada no processo para nova autorização, o que foi permitido no mês de novembro. As duas escolas foram selecionadas no início da pandemia, em março de 2020. Naquele momento não era possível identificar quanto

³⁸ Projeto de correção de fluxo da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro.

³⁹ Haverá esclarecimentos a frente sobre este tópico.

tempo a pandemia duraria e nem a duração das medidas restritivas. Então, quando a autorização para a entrevista online foi aprovada, o planejamento para a pesquisa era entrar em contato com os professores de ambas escolas.

Entreguei o documento na 7ª Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE) para que houvesse contato prévio sobre a realização da pesquisa em duas escolas selecionadas inicialmente para a pesquisa. Originalmente realizar entrevistas nas duas escolas permitiria uma comparação entre percepções dos professores sobre os alunos rotulados de “favelados”. A localização das unidades estão em bairros com maiores índices de tiroteio entre 2017 e 2019, como será demonstrado mais à frente neste capítulo. Ambas escolas foram selecionadas levando em consideração aos seguintes critérios: baixo desempenho de escolas que ofertam o 9º ano, o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE), o Índice de Complexidade de Gestão (ICG) e o registro de tiroteios por bairro na cidade do Rio de Janeiro. No decorrer do capítulo, haverá as justificativas no que concerne a escolha desses critérios. Entretanto, não foi possível iniciar a pesquisa em uma das escolas.

A Escola Municipal Alfazema está localizada no bairro Tulipa. Segundo dados do SABREN, o bairro Tulipa possui 6 favelas totalizando 4.465 habitantes. Os registros de tiroteio da plataforma Fogo Cruzado sobre o bairro Tulipa são:

Quadro 3 - Registro de tiroteio por ano no bairro Tulipa

Ano	Registro de tiroteio no bairro Tulipa
2017	163
2018	252
2019	268

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da plataforma Fogo Cruzado.

Atualmente, além de ser considerado bairro, o bairro Tulipa se tornou uma Região Administrativa da cidade. Segundo dados da plataforma Fogo Cruzado, a Escola Municipal Alfazema foi afetada quatro vezes por tiros no entorno em 2018 e quinze vezes em 2019. Não há registros em 2017. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴⁰ da unidade é 3,9. O ICG da escola é nível 3 definido como “porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada” (Nota técnica nº 040/2014). A E.M Alfazema possui 427 matrículas e 19 turmas. Possui 31 professores e 70

⁴⁰ Criado em 2007, o IDEB “[...] reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.” Disponível em: <<http://inep.gov.br/ideb>> Acesso: 01 abril 2020.

funcionários. A E.M Alfazema está no nível 3 do INSE. Segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), neste nível, os alunos indicaram que a moradia possui bens elementares como banheiro, até dois quartos para dormir, televisão, geladeira, dois ou três celulares e bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet). A renda familiar por mês está entre 1 e 1,5 salários mínimos e a escolaridade dos responsáveis é o Ensino Fundamental ou Ensino Médio completo.

Após 8 dias da entrega do documento na 7ª CRE, fui na E.M Alfazema para entrar em contato com a diretora para conversar sobre a realização da pesquisa na unidade. No entanto, não tive a oportunidade de contatá-la. Quando cheguei em frente ao portão da escola, havia uma funcionária que orientava familiares de alunos. Esperei que a conversa entre a funcionária e outra mulher terminasse para pedir informações sobre a diretora. Fiz minha apresentação como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (PPGE/UFRJ), expliquei o objetivo da pesquisa e mostrei o documento de autorização da SME e da 7ª CRE. Entretanto, de acordo com a funcionária, a escola foi fechada pela 7ª CRE para atendimento por suspeita de dois casos de COVID-19 entre funcionários da escola. Ela pediu para que eu retornasse após uma semana a partir de 8h da manhã.

Na semana em que deveria retornar para a escola, houve uma operação policial no bairro em que a escola está localizada. A operação ocorreu no início do mês de dezembro de 2020. O bairro possui histórico de ser objeto de disputas entre traficantes pelo domínio do tráfico de drogas, assim como de intervenções policiais. A operação aconteceu no período da manhã. Nesse sentido, prezando pela minha segurança pessoal, decidi não retornar à unidade escolar na semana indicada pela funcionária e nem posteriormente, devido ao risco de ocorrer uma operação policial a qualquer momento. Tentei contato via telefone nas duas semanas seguintes antes do recesso de fim de ano e não houve resposta.

Considerando as dificuldades impostas pela pandemia, minha segurança pessoal e o não contato com qualquer funcionário da escola, foi decidido não incluir a unidade na pesquisa devido ao tempo necessário para conversar com a diretora, entrar em contato com os professores, entrevistá-los e transcrever os áudios das entrevistas. Nesse sentido, apenas uma escola permaneceu para participar da pesquisa. O processo de entrar em contato com a segunda escola será descrito no decorrer deste capítulo. Sendo assim, a única opção viável para coletar dados dos professores era a entrevista online com professores de 9º ano em uma escola de baixo desempenho. Outras fontes de dados estão atreladas ao levantamento e sistematização de dados provenientes de órgãos oficiais como o INEP, Instituto Pereira Passos (IPP) e o

SABREN. No entanto, o contato remoto com os professores não teve o retorno esperado. No decorrer da pesquisa, foi necessário alterar o percurso metodológico novamente. Nesse sentido, essa dissertação articula dados provenientes de questionários online e entrevistas online. Devido à pandemia, a metodologia teve seis etapas que foram sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 4 - Síntese das etapas da pesquisa

Primeira etapa	Levantamento das unidades escolas das CREs da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro
Segunda etapa	Uso da plataforma Fogo Cruzado
Terceira etapa	Contato com duas escolas selecionadas
Quarta etapa	Negociação para acesso aos e-mails e realização de entrevistas online
Quinta etapa	Aplicação de questionários online
Sexta etapa	Análise das categorias prévias

Fonte: elaboração própria.

É primordial contextualizar o percurso e os critérios com relação a segunda escola, pois a seleção ocorreu no início da pandemia, antes de sabermos a proporção desse evento no nosso dia a dia. Na próxima seção, o percurso e os critérios de seleção das duas escolas serão abordados, pois ambas foram selecionadas juntas. Sendo assim, tal explicação é importante para justificar as mudanças metodológicas adotadas na dissertação para que houvesse a possibilidade de coleta de dados, dado o cenário de desafios para a pesquisa não apenas no Brasil mas também no mundo. Na próxima seção, a zona oeste da cidade do Rio de Janeiro será caracterizada pelo número de habitantes, moradores de favela em comparação às outras zonas da cidade e como está disposta a distribuição de unidades escolares.

3.2 A zona oeste da Cidade do Rio de Janeiro e a distribuição de unidades escolares

Segundo o Censo 2010 o município do Rio de Janeiro possui 6.320.446 habitantes. A zona oeste da cidade possui 2.614.141⁴¹ de habitantes, o que representa 41,3% da população total do município do Rio de Janeiro. Já a zona central possui 297.976 habitantes; a zona sul possui 1.009.170 habitantes; a zona norte possui 2.399.159 habitantes. Em um estudo do Instituto Pereira Passos (2012) foi utilizado os dados do Censo 2010 para calcular o número de habitantes que moram em favelas na cidade do Rio de Janeiro. Segundo o estudo, a população que mora na favela representa o total de 1.443.773 habitantes no município do Rio de Janeiro.

⁴¹ Este cálculo foi realizado a partir da quantidade de habitantes por Regiões Administrativas responsáveis pela Zona Oeste da cidade. Foi utilizado o banco de dados do Instituto Pereira Passos, a partir da ferramenta Data Rio.

A população que mora na favela na zona oeste da cidade é 511.573 de habitantes, somatório⁴² realizado a partir dos dados disponíveis no estudo do Instituto Pereira Passos (2012). Em comparação às outras zonas da cidade, o mesmo documento traz o número de habitantes moradores de favelas. A zona central⁴³ da cidade possui 103.296 habitantes em favelas; a zona sul⁴⁴ possui 174.149 habitantes em favelas; já a zona norte⁴⁵ possui 654.755 habitantes em favelas. A zona oeste será objeto de estudo da dissertação por ser a zona da cidade com o segundo somatório tanto de moradores de favelas quanto de concentração de habitantes cariocas.

A zona oeste é composta por 41 bairros⁴⁶. De acordo com informações presentes no site da SME, a rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro possui 1.543 unidades escolares em funcionamento e atende 644.051 alunos, sendo 464.426 alunos matriculados no Ensino Fundamental⁴⁷. A rede municipal de educação é dividida em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). A CRE é uma instância mediadora entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) e as escolas. Cada CRE é responsável por um número de escolas de determinados bairros. No que diz respeito à divisão das CREs, quatro Coordenadorias Regionais de Educação são responsáveis pela zona oeste, sendo elas a 7ª, 8ª, 9ª e 10ª CRE.

Realizamos o levantamento de todas as unidades escolares das quatro Coordenadorias citadas para mapear o IDEB de cada unidade. Consultamos o nome das escolas por CRE através do aplicativo JCartela da SME em 2020. Cruzamos o nome de cada escola por CRE da zona oeste com os endereços presentes no documento disponibilizado no aplicativo. O cruzamento de informações foi realizado com o serviço Google Maps para averiguação da

⁴² Para fins administrativos da cidade do Rio de Janeiro, a prefeitura utiliza as nomenclaturas Área de Planejamento (AP), Região de Planejamento (RP) e Região Administrativa (RA). O cálculo da população moradora da favela da zona oeste utilizou os dados das RAs de Jacarepaguá, Bangu, Campo Grande, Santa Cruz, Barra da Tijuca, Guaratiba, Realengo e Cidade de Deus.

⁴³ O cálculo da população moradora da favela da zona central utilizou os dados das RAs do Centro, Portuária, Rio Comprido, São Cristóvão, Paquetá e Santa Teresinha.

⁴⁴ O cálculo da população moradora da favela da zona sul utilizou os dados das RAs de Botafogo, Copacabana, Lagoa, Tijuca, Vila Isabel e Rocinha.

⁴⁵ O cálculo da população moradora da favela da zona norte utilizou os dados das RAs de Ramos, Penha, Inhaúma, Méier, Irajá, Madureira, Ilha do Governador, Anchieta, Pavuna, Jacarezinho, Complexo do Alemão, Complexo da Maré e Vigário Geral.

⁴⁶ Anil, Bangu, Barra de Guaratiba, Barra da Tijuca, Campo Grande, Camorim, Campo dos Afonsos, Cidade de Deus, Cosmos, Juricica, Deodoro, Freguesia, Gardênia Azul, Geracino, Grumari, Guaratiba, Inhoaíba, Itanhangá, Jacarepaguá, Jardim Sulacap, Joá, Magalhães Bastos, Paciência, Padre Miguel, Pechincha, Pedra de Guaratiba, Praça Seca, Realengo, Recreio dos Bandeirantes, Santa Cruz, Santíssimo, Senador Camará, Senador Vasconcelos, Sepetiba, Tanque, Taquara, Vargem Grande, Vargem Pequena, Vila Kennedy, Vila Militar e Vila Valqueire. É importante ressaltar que, apesar de pertencer à Zona Oeste, Rio das Pedras não entra na lista dos bairros pois não é classificado nesta categoria.

⁴⁷ Dados atualizados em março de 2021. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>> Acesso em: 22 maio 2021.

existência da escola no endereço indicado. Após a confirmação dos nomes das escolas com os endereços, consultamos o sistema Ideb por Escola do INEP para buscar a informação sobre o IDEB de cada unidade.

Quadro 5 - Abrangência territorial de cada CRE da zona oeste

Coordenadoria Regional de Educação	Bairros de abrangência
7ª CRE	Barra da Tijuca, Itanhangá, Vargem Pequena, Vargem Grande, Recreio dos Bandeirantes, Jacarepaguá, Taquara, Cidade de Deus, Freguesia, Rio das Pedras, Tanque, Curicica, Pechincha, Praça Seca, Anil, Vila Valqueire, Camorim e Gardênia Azul.
8ª CRE	Vila Militar, Realengo, Jabour, Senador Camará, Vila Kennedy, Deodoro, Guadalupe, Jardim Sulacap, Bangu, Santíssimo, Magalhães Bastos, Campo dos Afonsos e Padre Miguel.
9ª CRE	Campo Grande, Cosmos, Guaratiba, Inhoaíba, Paciência, Senador Vasconcelos e Santíssimo.
10ª CRE	Barra de Guaratiba, Cosmos, Guaratiba, Paciência, Pedra de Guaratiba, Santa Cruz e Sepetiba.

Fonte: elaboração própria.

Devido ao tamanho de alguns bairros na zona oeste, há mais de uma CRE por bairro, como é possível verificar em Cosmos, Guaratiba, Santíssimo e Paciência. Montamos planilhas no Excel com o nome das escolas por CRE, bairro em que estão localizadas, modalidade oferecida e IDEB do ano de 2017. Assim seria possível conhecer o panorama da zona oeste no que diz respeito ao indicador. As escolas que ofertam os anos de escolaridade referentes ao 2º segmento estão divididas entre aquelas que oferecem do 6º ao 9º ano e 7º ao 9º ano. Segundo Almeida (2019), a reorganização da rede municipal começou em 2009 durante a gestão de Cláudia Costin na SME. O objetivo era separar as unidades escolares de acordo em três ciclos de desenvolvimento da criança e do adolescente.

O primeiro ciclo seria de responsabilidade dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) com a oferta da creche e da pré escola; já o segundo ciclo teria início no 1º ano do

Ensino Fundamental com a incorporação do 6º ano do Ensino Fundamental, que antes pertencia ao 2º segmento; por fim a oferta do terceiro ciclo seria do 7º ao 9º ano. No entanto, a reorganização da rede foi descontinuada em 2014 com a saída de Cláudia Costin. Por este motivo, é possível encontrar variedade na oferta de atendimento das unidades. O levantamento das escolas das 7ª, 8ª, 9ª e 10ª CRE evidencia tal descontinuidade pois apareceram escolas que oferecem do 6º ao 9º ano, como era antes da reorganização, e escolas que oferecem do 7º ao 9º ano.

É importante mencionar, contudo, que há escolas que ofertam mais de um segmento. A justificativa para selecionar apenas as unidades exclusivas de atendimento ao 2º segmento parte do entendimento de que tais unidades estão organizadas a partir da especificidade do segmento. São escolas com maior quantidade de disciplinas e professores em comparação ao 1º segmento, são escolas que recebem alunos da transição do 1º segmento para o 2º segmento, mas também são escolas em que os alunos fazem a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, o que implica em mudança de rede de ensino e outra organização pedagógica. As escolas com mais de um segmento têm as mesmas especificidades, porém precisam ter organizações pedagógicas diferenciadas para atender mais de um segmento concomitantemente. O quadro a seguir mostra a distribuição das unidades do 6º ao 9º ano e 7º ao 9º ano nas quatro CREs mencionadas:

Quadro 6 - Distribuição das unidades escolares mapeadas

CRE	Unidades - 6º ao 9º ano	Unidades - 7º ao 9º ano
7ª	22	8
8ª	37	3
9ª	19	15
10ª	29	8

Fonte: elaboração própria.

Em relação ao IDEB do ano de 2017, constatamos cinco intervalos de desempenho nas escolas de 2º segmento entre as quatro Coordenadorias: IDEB entre 3,2⁴⁸ até 3,9, IDEB entre 4,0 até 4,9, IDEB entre 5,0 até 5,9, IDEB entre 6,0 até 6,9 e, por fim, IDEB entre 7,0 até 7,2⁴⁹ Segundo QEdU, o IDEB 2017 do município do Rio de Janeiro foi 4,7 para os anos finais. Com base nesse dado, escolas pertencentes ao intervalo 3,2 até 3,9 serão consideradas de baixo desempenho. Usamos o IDEB 2017 pois a argumentação assim como o projeto da dissertação

⁴⁸ Menor IDEB encontrado entre as quatro Coordenadorias.

⁴⁹ Maior IDEB encontrado entre as quatro Coordenadorias.

foi pautado na divulgação do IDEB 2017 pois o IDEB do ano de 2019 não estava disponível para consulta. O IDEB 2019 foi disponibilizado quando o projeto estava próximo de ser qualificado. Nesse sentido, utilizar os dados do IDEB 2019 implicaria em remodelar o percurso do projeto, conseqüentemente a dissertação também. Por este motivo utilizei os dados de 2017. Para fins de esclarecimento, o IDEB de 2019 do município do Rio de Janeiro é 4,9 para os anos finais. No quadro a seguir está descrito a quantidade de escolas de cada CRE por intervalo de IDEB.

Quadro 7 - Distribuição de escolas por intervalo de IDEB

CRE	Intervalo 4,0 até 4,9	Intervalo 5,0 até 5,9	Intervalo 6,0 até 6,9	Intervalo 7,0 até 7,2	Sem dados ⁵⁰
7 ^a	14	9	1	1	3
8 ^a	21	9	0	0	6
9 ^a	14	6	1	0	8
10 ^{a51}	24	1	1	0	7

Fonte: elaboração própria a partir dos dados das planilhas construídas com dados da SME.

Além do IDEB 2017, mapeamos o INSE e o ICG. Partimos do entendimento de que alunos podem vir a ser estigmatizados em unidades de baixo desempenho, devido a uma justificativa de que o baixo desempenho da instituição está interligado ao perfil socioeconômico e familiar do aluno. Rosistolato e Viana (2014) analisaram seis entrevistas realizadas com gestores de escolas municipais da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Além da estigmatização pelas diferenças socioeconômicas entre os perfis de alunos na escola, a análise também apontou para a deterioração da identidade social do aluno que morava na favela, a partir da percepção de que esses alunos traziam mais desafios para o cotidiano escolar. Nesse sentido, o INSE contextualiza o perfil socioeconômico da escola. Por outro lado, o ICG ajuda a compreender os possíveis desafios que podem vir a ser enfrentados pela escola. Segundo Alves e Soares (2013, p. 185),

Escolas que congregam alunos de diferentes níveis e modalidades de ensino são mais complexas porque necessitam de mais espaço físico, mobiliário e equipamentos adaptados aos alunos de diferentes faixas etárias e necessidades específicas, bem como um número maior de profissionais e apoios variados.

⁵⁰ Unidades que não tiveram número suficiente de participantes no ano de escolaridade avaliado, unidades que não atenderam os requisitos ou não participaram.

⁵¹ Uma escola de 7^o ao 9^o ano não foi contabilizada na referida CRE pois uma linha da planilha foi apagada. Não foi possível restaurar a versão original.

Dessa forma, mapeamos ambos os indicadores. O quadro 7 mostra as unidades encontradas no intervalo de IDEB entre 3,2 até 3,9 na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Foram 14 escolas mapeadas sendo pertencentes ao intervalo 3,2 até 3,9 sendo distribuídas da seguinte forma:

Quadro 8 - Escolas de baixo desempenho segundo IDEB (2017)

Escola	CRE	Bairro	Oferta	IDEB	INSE ⁵²	ICG ⁵³
E.M Alfazema	7 ^a	Tulipa	6º ao 9º ano	3,9	Nível 3	Nível 3
E.M Camomila	7 ^a	Lírio	6º ao 9º ano	3,9	Nível 4	Nível 4
E.M Calêndula	10 ^a	Margarida	6º ao 9º ano	3,9	Nível 3	Nível 2
E.M Louro	9 ^a	Cravo	7º ao 9º ano	3,9	Nível 4	Nível 3
E.M Coentro	9 ^a	Cravo	7º ao 9º ano	3,9	Nível 4	Nível 3
E.M Eucalipto	8 ^a	Frésia	6º ao 9º ano	3,8	Nível 4	Nível 2
E.M Hortelã	8 ^a	Copo de Leite	6º ao 9º ano	3,7	Nível 4	Nível 3
E.M Babosa	8 ^a	Rosa	6º ao 9º ano	3,7	Nível 4	Nível 3
E.M Alcaçuz	9 ^a	Cravo	6º ao 9º ano	3,7	Nível 4	Nível 3

⁵² Indicador de Nível Socioeconômico (INSE). **Nível 3:** “Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio.” **Nível 4:** “Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores e; bens complementares como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade.” Fonte: Nota Técnica: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE)

⁵³ Indicador de Complexidade de Gestão (ICG). O ICG agrega quatro características pertinentes no que diz respeito à gestão da escola: porte da escola, número de turnos em funcionamento, número de etapas oferecidas e complexidade dessas etapas.

Nível 1 - Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.

Nível 2 - Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em dois turnos, com oferta de até duas etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.

Nível 3 - Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em dois turnos, com duas ou três etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada.

Nível 4 - Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em dois ou três turnos, com duas ou três etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada.

Nível 5 - Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em três turnos, com duas ou três etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Nível 6 - Porte superior à 500 matrículas, operando em três turnos, com quatro ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Fonte: Nota técnica nº 040/2014 - Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

E.M Erva-Cidreira	9 ^a	Cravo	6 ^o ao 9 ^o ano	3,7	Nível 4	Nível 3
E.M Lavanda	10 ^a	Margarida	6 ^o ao 9 ^o ano	3,6	Nível 4	Nível 3
E.M Erva-Doce	8 ^a	Frésia	6 ^o ao 9 ^o ano	3,6	Nível 3	Nível 3
E.M Boldo	9 ^a	Cravo	6 ^o ao 9 ^o ano	3,5	Nível 4	Nível 3
E.M Gengibre	10 ^a	Margarida	6 ^o ao 9 ^o ano	3,2	Nível 4	Nível 2

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da SME-Rio e do site QEdU.

Há pouca diferença no IDEB entre as 14 unidades. Entre a E.M Alfazema (7^a CRE) e a E.M Gengibre (10^a CRE), há 0,7 de diferença. Com relação ao INSE, apenas 3 unidades estão no nível 3 sendo a E.M Alfazema (7^a CRE), a E.M Calêndula (10^a CRE) e a E.M Erva-Doce (8^a CRE); as 11 unidades restantes se encontram no nível 4. Com relação ao ICG, apenas a E.M Camomila apresenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como a etapa mais elevada, além de ser a única com mais 1.000 matrículas como será visto mais a frente.

A unidade oferta a modalidade no turno da noite. Ao analisar a distribuição geográfica das 14 unidades, a 7^a CRE concentra o menor número de escolas com baixo desempenho (duas unidades). A 9^a CRE concentra o maior número de escolas com baixo desempenho (cinco unidades) em um único bairro. O mesmo ocorre na 10^a CRE com as três unidades localizadas no bairro Margarida. Por fim, a 8^a CRE concentra quatro unidades de baixo desempenho em três bairros diferentes: Frésia, Copo de Leite e Rosa. Após o panorama da distribuição de escolas na zona oeste com relação às unidades de baixo desempenho, a localização geográfica das mesmas, sobre o INSE e ICG, a próxima seção irá descrever o percurso para mapear os bairros com os maiores registros de tiroteios entre os anos de 2017 a 2019 na cidade do Rio de Janeiro. Sendo assim, demonstraremos o caminho pelo qual escolhemos a segunda escola.

3.3 Tiroteio como manifestação da violência urbana na cidade: atravessamentos com a escola

A violência armada tem influência em diversos aspectos do cotidiano escolar. A dissertação considera os registros de tiroteio por bairro como manifestação da violência urbana na cidade. Ao realizar uma etnografia em favelas cariocas sobre a violência, Cavalcanti (2008, p. 37) argumenta que o tiroteio “[...] produz uma temporalidade concretamente experimentada como uma antecipação, como uma quase espera pela próxima ocorrência, engendrando uma série de rotinas de evitar e avaliar riscos.” O tiroteio evidencia e reforça a percepção de que há

algum tipo de problema de segurança pública naquele bairro, o que pode indicar possíveis processos de estigmatização em torno desse território como local indesejado para frequentar.

De acordo com o estudo desenvolvido por Canedo, Matos e Oliveira (2018), a localização da escola tende a ser utilizada para justificar o atendimento a determinados perfis de alunos e de que maneira esse perfil pode influenciar no ambiente escolar. Há uma representação negativa por parte de professores e gestores escolares sobre alunos oriundos das favelas cariocas. Segundo os autores, “[...] a moradia em comunidades traz desafios específicos à escola, entre os quais se destaca a convivência entre colegas pertencentes a facções rivais no controle do tráfico de drogas nas comunidades” (CANEDO; MATOS; OLIVEIRA, p. 103, 2018).

A violência urbana influencia na segurança, no direito de ir e vir do indivíduo entre outros aspectos, dentre eles a escola. Para além da convivência no ambiente escolar, a escola é afetada pela violência urbana no que diz respeito ao funcionamento e organização da unidade, pela segurança dos indivíduos ali presentes, pelo tiroteio, pelo medo de balas perdidas e interfere no desenvolvimento das ações pedagógicas dentro da escola. A proximidade da violência armada com a escola afeta a qualidade do processo de aprendizagem do aluno e reduz suas oportunidades educacionais devido às interferências no cotidiano escolar. Como apontado no primeiro capítulo, diversas favelas convivem com o domínio violento de criminosos que disputam o controle pelo território, além de serem objetos de operações policiais truculentas que criminalizam e estigmatizam a vivência do morador da favela.

No ano de 2017, a Diretoria de Análise de Políticas da Fundação Getúlio Vargas (DAPP/FGV) realizou uma pesquisa em parceria com o Fogo Cruzado sobre o efeito da violência armada em creches e escolas públicas (municipais, estaduais e federais) na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa foi realizada a partir do número de tiroteios registrados entre julho de 2016 e julho de 2017 na plataforma Fogo Cruzado. As análises demonstraram concentração da violência armada na zona norte e em áreas da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, inclusive o número de vítimas fatais em decorrência desses tiroteios.

A partir dessa constatação, cruzaram a localização georreferenciada de creches e escolas públicas (municipais, estaduais e federais) e mapearam que há uma grande concentração de escolas em áreas onde a violência armada também se encontra concentrada. De acordo com a pesquisa, a presença de escolas públicas em áreas de alta incidência de registros de tiroteio apareceram nos bairros do Complexo do Alemão, Maré, Maracanã, Mangueira, Lins, Cidade de Deus, Bangu, Costa Barros e Acari. Nesse sentido, a violência armada próxima às escolas pode trazer desafios para o cotidiano escolar (RIBEIRO, 2013).

Segundo informações do Instituto Update e do site Fogo Cruzado, o tratamento de informações pela equipe do Rio de Janeiro é realizado por dois gestores e quatro analistas de sistemas e redes, além de especialistas em segurança pública, comunicação, coleta de informações e gestão de dados. A coleta de dados ocorre por dois caminhos: notificação do usuário via aplicativo de celular e informações coletadas diretamente de parceiros da plataforma como coletivos, comunicadores e moradores ativos localmente. A plataforma recolhe informações da imprensa, canais das autoridades policiais e informações via a rede social *Twitter*. Os dados da plataforma Fogo Cruzado foram adotados na dissertação pois fornecem informações georreferenciadas com o registro do número de tiroteio e a localização da ocorrência. Após o recolhimento,

Quando chega a notificação de um tiroteio/disparo de arma de fogo, esta informação não é automaticamente publicada no mapa e nas redes sociais. Imediatamente, a equipe de gestão de dados cruza a notificação com scripts e filtros desenvolvidos para agregar informações em redes sociais sobre disparos de arma de fogo na região metropolitana do Rio de Janeiro e Recife. Desta forma, é possível saber quem, quando e onde está se falando sobre o assunto de forma a cruzar informações sobre um mesmo tiroteio/disparo de arma de fogo. Após tal verificação, a notificação é postada nas redes e o incidente fica em registro público no site e app (Site Fogo Cruzado).⁵⁴

Cruzamos os bairros das escolas de baixo desempenho com os registros de tiroteios por bairro da plataforma Fogo Cruzado entre os anos de 2017 até 2019⁵⁵. Não há pretensão em correlacionar o baixo desempenho da escola com os índices de violência armada nos bairros mapeados. Não cabe e não é objetivo da dissertação constatar se há influência do tiroteio no desempenho escolar. No entanto, as características do bairro ao qual a escola está localizada ajudam a entender fatores extra escolares que podem interferir no funcionamento e no ambiente escolar (RIBEIRO, 2013).

Dados sobre a manifestação da violência armada permitem propor interpretações sobre a percepção dos profissionais das escolas, principalmente dos professores, sobre como os tiroteios podem alterar tanto a rotina escolar quanto interferir no processo de aprendizagem dos alunos. A distribuição dos bairros com os 10 maiores registros de tiroteios entre 2017 e 2019 está no quadro abaixo. Tulipa, Lírio, Frésia, Margarida e Copo de Leite estiveram entre os 10 bairros com maiores registros de tiroteios entre 2017 e 2019 de acordo com a plataforma. Entretanto, apenas Tulipa e Lírio foram recorrentes em 2017, 2018 e 2019.

⁵⁴ Disponível em: <<https://fogocruzado.org.br/sobre/>> Acesso em: 23 jun 2020.

⁵⁵ Os dados do ano de 2016 começam a partir do mês de julho até dezembro. Os anos de 2017, 2018 e 2019 estão com os dados completos.

Quadro 9 - Tiroteio por bairro entre 2017 e 2019

Bairro	Tiroteios (2017)	Tiroteios (2018)	Tiroteios (2019)
Complexo do Alemão	173	265	275
Tulipa	163	252	268
Maré	131	137	111
Copacabana	120	-	-
Vila Kennedy	118	369	376
Tijuca	108	201	181
Lírio	103	275	153
Lins de Vasconcelos	84	-	-
Penha	82	-	-
Mangueira	81	-	-
Frésia	-	149	140
Copo de Leite	-	137	89
Margarida	-	137	-
Rocinha	-	147	-
Madureira	-	-	109
Costa Barros	-	-	96

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da plataforma Fogo Cruzado.

Os tiroteios registrados foram mapeados entre o dia 1º de janeiro ao dia 31 de dezembro do corrente ano. Após cruzar os bairros das escolas de baixo desempenho com os registros de tiroteios também por bairro, é possível identificar que os bairros Rosa e Cravo não aparecem entre os 10 maiores registros de tiroteios no intervalo de três anos. Contudo não significa que ambos os bairros não tenham ocorrência de tiroteios. Além da recorrência dos bairros Lírio e Tulipa, também é possível identificar a reincidência de bairros como o Complexo do Alemão, Maré, Vila Kennedy e Tijuca em três anos consecutivos. Ao comparar os outros bairros presentes no quadro 8, é possível identificar os bairros Frésia, Margarida e Copo de Leite que também são os mesmos das escolas de baixo desempenho.

Por fim, como foi discutido na seção 3.1 deste capítulo, selecionamos duas escolas de 2º segmento de baixo desempenho para participarem da pesquisa. Porém não foi possível entrar

em contato com a E.M Alfazema, localizada no bairro Tulipa. De toda forma, consegui entrar em contato com a Escola Municipal Camomila localizada no bairro Lírio. A partir desse contato foi possível produzir dados para a pesquisa tanto por entrevista quanto por questionário online. Na próxima seção, descreveremos a escola e o percurso para entrar em contato com a escola.

3.4 Descrição e contato com a escola

A Escola Municipal Camomila está localizada no bairro Lírio. Segundo dados do IPP, há 64.147 habitantes no bairro. De acordo com os critérios de autoclassificação, a população residente no bairro Lírio é composta por 32.474 brancos (50,6%), 23.624 pardos (36,8%), 7.416 pretos (11,5%), 572 amarelos (0,89%), 60 indígenas (0,09%) e uma pessoa não declarou sua autoclassificação. Segundo dados do SABREN, o bairro Lírio possui 17 favelas totalizando 20.979 habitantes. Como foi demonstrado no quadro 8, o bairro Lírio registrou 103 tiroteios em 2017, 275 tiroteios em 2018 e 153 tiroteios em 2019. Segundo dados da plataforma Fogo Cruzado, a E.M Camomila foi afetada trinta e oito vezes em 2017, sete vezes por tiros no entorno em 2018 e cinco vezes em 2019⁵⁶.

Apesar de não possuir o menor IDEB dentre as escolas de baixo desempenho identificadas na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, a E.M Camomila possui o maior Índice de Complexidade de Gestão (ICG). Composto por seis níveis, o ICG agrega quatro características pertinentes no que diz respeito à gestão da escola: porte da escola, número de turnos em funcionamento, número de etapas oferecidas e complexidade dessas etapas. Escolas identificadas no nível 4 do ICG possuem “porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada” (Nota técnica nº 040/2014). A E.M Camomila possui 1187 matrículas e 35 turmas. Possui 46 professores e 73 funcionários⁵⁷.

No que diz respeito ao nível socioeconômico da escola, a E.M Camomila está no nível 4 do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE). Segundo a classificação do INEP, neste nível, os alunos indicaram que a moradia possui bens elementares como um banheiro, dois ou três quartos para dormir, uma ou duas televisões, uma geladeira, três ou mais celulares e bens complementares como máquina de lavar roupas, microondas e computador (com ou sem internet), telefone fixo e um carro, além de bens suplementares como

⁵⁶ Dados pertencentes a plataforma Fogo Cruzado.

⁵⁷ Consulta no site: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>

freezer. A renda familiar por mês é entre 1,5 e 3 salários mínimos e a escolaridade dos responsáveis é o Ensino Médio ou faculdade completa.

Tanto a E.M Alfazema (bairro Tulipa) e a E.M Camomila (bairro Lírio) foram selecionadas para a pesquisa. Mas como foi esclarecido no início do capítulo, não foi possível realizar a pesquisa com a E.M Alfazema. O contato com a E.M Camomila foi realizado em quatro visitas na escola desde a nova autorização da SME em novembro de 2020. O bairro Lírio é próximo ao bairro que resido. Todas as visitas foram realizadas de ônibus ou BRT em torno de 15 minutos. A primeira visita ocorreu após 5 dias da entrega da autorização na 7ª CRE. Havia uma funcionária na porta da escola com termômetro e álcool em gel. Após cumprir o protocolo de combate ao COVID-19, fiz minha apresentação ao informar o nome, a instituição a qual pertencia e sobre a proposta de participação da escola em minha pesquisa. Perguntei se podia conversar com o diretor a respeito da participação da escola. Ela permitiu minha entrada e indicou a sala do diretor. Entrei na escola e fui na sala indicada pela funcionária. Dei bom dia ao diretor e me apresentei novamente. Também apresentei a autorização da SME e da CRE para a realização da pesquisa. O diretor Cristiano⁵⁸ informou que eu era bem vinda à escola, mas que assuntos relacionados a entrada de pesquisadores na escola era responsabilidade do coordenador pedagógico Pedro. Como era dia de higienização das unidades municipais para o combate ao COVID-19, o coordenador não estava na escola e por isso Cristiano pediu para que eu voltasse no dia seguinte para conversar com Pedro.

No dia seguinte à primeira visita, voltei para a escola. Entrei na unidade e havia quatro pessoas em volta de uma mesa no pátio. Fiz minha apresentação novamente. Pedi para conversar com o coordenador pedagógico Pedro, pois já havia conversado com o diretor no dia anterior a respeito de minha inserção na escola como pesquisadora. Um professor chamado Antônio disse que o coordenador estava ocupado no atendimento das famílias. Então, Antônio pediu para que o acompanhasse em outra sala da escola para conversarmos sobre a pesquisa. Entramos na sala e ele pediu que eu esperasse enquanto ia conversar com Pedro sobre minha presença na escola. Na sala, ocorria a distribuição de apostilas e outros materiais pedagógicos para o 9º ano, Carioca II e PEJA. Cada responsável que ia até a sala assinava uma lista para confirmar que receberia o material, além do uniforme escolar.

Após 5 minutos, Antônio voltou para sala e trouxe um caderno e uma caneta. Ele perguntou sobre o tema da pesquisa e como gostaria de realizá-la. Respondi o tema e que a autorização permitia apenas entrevistas online com professores. Antônio respondeu que não

⁵⁸ O nome do diretor, do professor e do coordenador pedagógico são fictícios para manter o anonimato de acordo com ética que se envolve ao realizar uma pesquisa.

havia frequência dos professores e que a escola não possuía estrutura para realizar entrevistas online. Contudo expliquei que era minha responsabilidade proporcionar a estrutura para realização da entrevista online. Também expliquei o caráter anônimo e voluntário da pesquisa. Novamente Antônio saiu da sala e esperei sentada em uma cadeira na sala. Uma mulher também estava na sala conosco. Ela distribuía as apostilas e uniformes escolares para as famílias. Enquanto esperava o retorno do professor Antônio, a mulher iniciou uma conversa comigo ao perguntar quem eu era e qual era a minha formação, além de perguntar sobre a pesquisa. Ela se apresentou como agente administrativa e contou sua trajetória profissional antes e após a entrada na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

Uma responsável entrou na sala para buscar o material. A agente perguntou qual era a turma do aluno e a responsável respondeu que não sabia. A agente disse que ela precisava saber e, por isso, precisaria olhar as listas de todas as turmas. A agente começou a procurar o nome indicado pela responsável nas listagens das turmas de 9º ano. A agente perguntou se a responsável tinha muitos filhos para não saber a turma. A responsável respondeu que tinha dois filhos, porém vinha de outra escola e não tinha internet no celular para perguntar a turma para seu filho. A situação em que a responsável não sabia a turma do filho ocorreu três vezes.

Após 10 minutos, o professor Antônio voltou com um caderno e uma caneta. Pediu informações pessoais, além de informações sobre a própria pesquisa como o tema e objetivos. Ele anotou as informações no caderno. Segundo o professor, ele e Pedro iriam conversar com os professores antes para que estivessem cientes do meu contato. Tal conversa iria acontecer no Centro de Estudos. Após o Centro de Estudos, a lista de e-mails institucionais dos professores do 9º ano seria enviada. De acordo com Antônio, a E.M Camomila possui 25 professores atuantes no 9º ano. O professor perguntou quais perguntas estariam no roteiro e se haveria perguntas sobre a pandemia. Respondi que sim, além de enfatizar o caráter anônimo e voluntário da pesquisa. Antônio também perguntou o motivo de fazer a pesquisa na E.M Camomila e expliquei o percurso metodológico adotado na pesquisa. Após a explicação, entreguei a autorização da SME para o professor e ele pediu para que eu esperasse o contato da escola. Assim, encerramos a nossa conversa. Esperei uma semana pelos e-mails, porém não recebi a listagem e retornei à escola na semana seguinte.

Na terceira visita, última semana de novembro de 2020, retornei para a escola para conversar com o coordenador Pedro pois não houve o envio dos e-mails dos professores. Ao chegar no portão da escola, reencontrei o professor Antônio e ele pediu para que eu esperasse no pátio da escola, pois o coordenador estava no horário de almoço. Sentei-me em um banco no pátio enquanto aguardava o retorno do coordenador pedagógico. O diretor Cristiano se

aproximou de onde eu estava e perguntou quem eu era, quem estava esperando e o que estava fazendo na escola. Relembrei ao diretor quem eu era ao informar meu nome e me rerepresentei como aluna de mestrado do PPGE/UFRJ, informei sobre a pesquisa a qual queria desenvolver com os professores da unidade e disse que estava à espera do coordenador. Ele pediu para que eu fosse para a sala dos professores esperar o retorno do coordenador. Ele me acompanhou até a sala e ofereceu água e café. Recusei a oferta e o diretor disse que eu poderia ficar à vontade enquanto aguardava. Aguardei por mais de uma hora.

Enquanto aguardava para conversar com o coordenador, levantei-me da cadeira para observar a sala. Havia um quadro de avisos do lado direito da sala. Lá havia um cartaz com a foto de três alunos do 9º ano de 2019 e as escolas para onde foram após o término do Ensino Fundamental. O primeiro aluno foi para o Colégio Pedro II, o segundo aluno foi para a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e o terceiro foi para o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET). Um professor entrou na sala e falou que eu parecia uma professora da escola. Como estava observando o quadro de avisos, comentei sobre os três alunos. O professor afirmou que as aprovações para tais escolas eram resultado "de quando dá para fazer alguma coisa com eles...mas só quando eles deixam"⁵⁹.

Cerca de 20 minutos após essa conversa, o diretor me chamou para a sala dele. Quando entrei, o professor Antônio também estava presente na sala. A conversa foi entre mim e o professor com a presença do diretor. Não conversei com o coordenador. Antônio abriu o caderno de ocorrências da escola. Todos os meus dados recolhidos anteriormente estavam anotados nesse caderno e a autorização também estava no caderno. Antônio me apresentou ao diretor e contou que ambos conversaram sobre a minha pesquisa, para que Cristiano estivesse ciente dos detalhes do processo de entrar em contato com os professores. Antônio esclareceu que, como o Centro de Estudos não havia acontecido, os e-mails institucionais não foram enviados, pois os professores precisavam ser notificados antes. A terceira visita foi realizada no período do 2º turno das eleições para a prefeitura do município do Rio de Janeiro. Então Antônio esclareceu que o Centro de Estudos seria apenas na próxima semana. Assim Antônio e Cristiano terminaram a conversa e me despedi de ambos.

Após duas semanas da terceira visita, retornei à escola para a quarta visita em dezembro de 2020. Fui à sala do diretor para notificá-lo do meu retorno. O diretor me cumprimentou e disse que estava em reunião. Indicou a sala do coordenador pedagógico e pediu para que eu fosse até lá conversar com ele. Cheguei na sala indicada. Bati na porta e pedi

⁵⁹ Anotações do caderno de campo.

licença. Fiz minha apresentação e da pesquisa para o coordenador, pois era a primeira vez que conversávamos desde minha primeira visita à unidade. Expliquei que minha primeira visita na escola ocorrera havia duas semanas. Conteí sobre minha reunião com o diretor Cristiano e o professor Antônio sobre minha inserção na unidade como pesquisadora. Pedro já estava ciente da reunião e pediu para que eu descrevesse minha pesquisa.

Com base na minha descrição, Pedro digitou uma mensagem no celular para os professores para enviar pelo grupo de WhatsApp da escola sobre meu contato. Perguntou o nome do projeto da dissertação, se haveria roteiro de entrevista, por qual plataforma a entrevista seria realizada e quem era meu orientador. Ele não pôde enviar a lista de e-mails institucionais nesse dia pois a escola estava sem internet. Após digitar, Pedro leu a mensagem em voz alta e perguntou se concordava com o teor da mensagem. Eu disse que sim e assim a mensagem foi enviada. Assim terminamos a conversa e Pedro confirmou que enviaria a lista de e-mails posteriormente. No dia 18 de dezembro, recebi a lista de e-mails institucionais de 18 professores do 9º ano da E.M Camomila. Na próxima seção, serão abordadas as estratégias utilizadas para entrar em contato com os professores no atual cenário pandêmico ao qual nos encontramos e as soluções adotadas para produção de dados para a dissertação.

3.5 Estratégias de contato com os professores em tempos de pandemia

Como foi abordado na seção 3.4, o coordenador Pedro enviou 18 e-mails institucionais dos professores do 9º ano. A escola tem 25 professores atuantes nesse ano de escolaridade, contudo foi enviado o contato de 18 professores. O envio da lista foi dia 18 de dezembro de 2020. O primeiro contato via e-mail institucional com os professores ocorreu dia 22 de dezembro de 2020. O assunto do e-mail enviado era *Participação pesquisa de mestrado - Ruana Pessoa Farias* com um pequeno texto que esclarece o tema, objetivos da pesquisa e outras questões atreladas:

Olá, professor!

Espero que esteja bem nesse ano tão conturbado para todos nós. Meu nome é Ruana Pessoa Farias. Sou pedagoga e atualmente mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Faço parte do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOPE) da Faculdade de Educação da UFRJ. Sou orientada pelo professor Rodrigo Rosistolato, um dos coordenadores do Laboratório a qual faço parte. Estou fazendo uma pesquisa de mestrado na E.M Camomila. Entrei em contato com a escola durante a pandemia e conversei com a direção da escola. O coordenador Pedro passou o seu e-mail institucional. Meu objetivo com a pesquisa é analisar as expectativas de docentes que trabalham em escolas que atendem estudantes residentes em favelas sobre as trajetórias educacionais futuras após o término do Ensino Fundamental, com foco na transição para o Ensino Médio. Por causa da pandemia, tive que adaptar minha metodologia e mudar de observação participante para entrevistas online. Por isso gostaria de saber se você teria interesse em participar

da pesquisa. A participação é voluntária e anônima. A entrevista pode ser feita pelo aplicativo de videoconferência Zoom, Google Meet ou outra ferramenta como você preferir. A entrevista inclui perguntas sobre:

- Informações pessoais (apenas para traçar o perfil do professor);
- Trajetória profissional;
- Percepções sobre a favela na cidade do Rio de Janeiro;
- Percepções sobre a trajetória dos alunos de 9º ano;
- Mudanças trazidas pelo contexto de pandemia;
- Expectativas de futuro em relação aos alunos.

O objetivo deste e-mail é apenas sondar o seu interesse na pesquisa para que eu possa marcar a entrevista para o próximo ano, considerando que estamos próximos do Natal e Ano Novo. Caso queira mais detalhes sobre a pesquisa, estou disponível para conversar sobre a mesma. aguardo seu retorno sobre a possibilidade de participação na minha pesquisa! Ela será de grande ajuda e desde já muito obrigada pela disponibilidade!

Atenciosamente,
Ruana Pessoa Farias.

Recebi uma resposta na primeira tentativa no dia 28 de dezembro de 2020 da professora Cecília⁶⁰. Devido às festas de final de ano, combinamos retomar o contato na primeira semana de janeiro de 2021. Foi tomada a decisão de retomar o contato com Cecília e reenviar o e-mail para obter mais respostas após as festas de fim de ano. O e-mail foi reenviado para os 17 professores restantes no dia 5 de janeiro de 2021. A segunda tentativa de contato com os professores não resultou em respostas. Já o contato com Cecília foi retomado dia 7 de janeiro de 2021. Foram trocados 12 e-mails no total com Cecília para acertarmos a data e horário da entrevista. A entrevista foi realizada no dia 26 de janeiro de 2021. A entrevista aconteceu através do Google Meet com início às 9h da manhã. Cecília explicou durante a entrevista que os e-mails institucionais estavam apresentando problemas e, por isso, a minha dificuldade em entrar em contato com os 17 professores.

Após a realização da entrevista com Cecília, reenviamos o e-mail para os 17 professores no dia 1 de fevereiro de 2021. Não houve respostas para a segunda tentativa. Foi necessário reconsiderar outros caminhos para obter as entrevistas. Entrei em contato via WhatsApp com a Cecília no dia 18 de fevereiro. Pedi para reforçar o convite aos professores no grupo de WhatsApp da escola pois o contato via e-mail institucional não resultou no retorno esperado, seja para confirmar ou negar a participação na pesquisa. Cecília digitou a seguinte mensagem e me enviou para que eu pudesse ler. Além da mensagem digitada por ela, a professora também encaminhou o e-mail que redigi aos professores:

Tudo bem, pessoal?

A Ruana, aquela mestranda que o Pedro falou conosco sobre sua pesquisa no ano passado, está precisando muito da participação dos professores de 9º ano/2020. Eu já participei! Ela é um amor! As perguntas são muito tranquilas e fazem parte do nosso

⁶⁰ Nome fictício.

universo de trabalho. Vou deixar aqui o recadinho dela para ajudar nesse contato. Vamos participar?

A terceira tentativa de contato ocorreu dia 22 de fevereiro via e-mail para reforçar o recado de Cecília. A professora Teresa⁶¹ respondeu ao e-mail com interesse em conceder a entrevista online no dia 23 de fevereiro. Trocamos quatro e-mails. A entrevista foi realizada no dia 1º de março de 2021 com início às 9 horas da manhã. Após a entrevista com Teresa, realizei mais uma tentativa de contato com os outros 16 professores via e-mail institucional no dia 8 de março. Não obtive respostas. Também entrei em contato com Teresa via WhatsApp no dia 9 de março para reforçar o convite aos professores no grupo de WhatsApp da escola. Teresa afirmou que precisaria conversar primeiro com o coordenador Pedro antes de reforçar tal convite. No mesmo dia, também enviei a mesma mensagem para Cecília. A mesma mensagem foi encaminhada para ambas professoras:

Bom dia, professora! Tudo bem? Gostaria de pedir sua ajuda, se possível, com relação ao contato com outros professores da E.M Camomila. Enviei o e-mail sobre a pesquisa para os e-mails institucionais dos professores, mas não obtive respostas. Até o momento, realizei duas entrevistas com os professores do 9º ano da E.M Camomila. Estou precisando de mais entrevistas para a pesquisa para ter número suficiente para as análises. Se puder ajudar, eu já agradeço muito! Abraços!

Cecília encaminhou a mensagem, porém propôs a mudança de entrevista online para questionário online.

Se me permite...você não acha que um formulário online poderia agilizar o processo? Sei que mudaria a metodologia de sua pesquisa, mas talvez possa ser uma forma mais rápida de contato. Tem professor que não se sente confortável em entrevistas. E de repente, no formulário, você poderia perguntar se o professor aceitaria ter um bate papo online com você. Isso tudo você poderia descrever na metodologia da sua pesquisa. É só uma sugestão. Se julgar pertinente, converse com seu orientador.

Devido aos obstáculos encontrados durante a coleta de dados, decidimos mudar para o questionário online. O questionário foi construído no Google Forms. Mesclamos questões de múltipla escolha com questões abertas. Assim seria possível mapear as percepções dos professores acerca das perguntas realizadas. Foram mantidas todas as perguntas do roteiro de entrevistas, porém realizamos modificações para melhor entendimento do respondente. O questionário online totalizou 51 perguntas. Para que pudéssemos ter todas as perguntas respondidas, adotamos um mecanismo disponível no Google Forms em que era obrigatória a resposta em cada pergunta. No dia 25 de março, enviei o link do formulário para Cecília com a seguinte mensagem pelo WhatsApp:

Olá, professor(a)!
Meu nome é Ruana Pessoa Farias. Sou pedagoga e atualmente mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Todas as questões a seguir têm o

⁶¹ Nome fictício.

objetivo de coletar informações para a produção de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ – PPGE/UFRJ.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as expectativas de docentes que trabalham em escolas que atendem estudantes residentes em favelas sobre as trajetórias educacionais futuras após o término do Ensino Fundamental, com foco na transição para o Ensino Médio. A pesquisa tem como público alvo os professores que atuam no 9º ano do Ensino Fundamental.

Diante do compromisso com o sigilo dos dados fornecidos, a identificação dos respondentes não será divulgada - a garantia do sigilo faz parte das normas estabelecidas para toda pesquisa científica. Caso responda pelo celular, ajuste-o na posição horizontal (deitado) para visualizar melhor as perguntas e opções de resposta. Agradecemos a sua colaboração! Ela será de grande ajuda e desde já muito obrigada pela disponibilidade para responder o questionário.

As categorias do roteiro e do questionário online foram pensadas para que seja possível mapear a trajetória profissional do professor, assim como suas percepções sobre os alunos moradores da favela, expectativas sobre a futura transição para o Ensino Médio e como o professor planeja suas ações pedagógicas para o último ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Além do mais, a favela evoca diferentes percepções sobre sua presença na cidade do Rio de Janeiro. Burgos (2009) apontou que os profissionais entrevistados tendem a identificar “[...] significativas barreiras cognitivas e simbólicas na relação entre professores e alunos, barreiras essas que parecem referidas à distância entre a cidade e a favela e que são ainda mais acentuadas em favelas localizadas em áreas abastadas da cidade” (BURGOS, 2009, p. 62). As categorias para o roteiro são importantes para identificarmos se há uma distância simbólica entre alunos e professores na percepção dos mesmos.

Quadro 10 - Categorias do roteiro para entrevistas e questionários online

Categoria	Descrição
Perfil pessoal	Informações e características pessoais dos professores
Trajétória profissional	Informações sobre a formação, motivação para escolha da carreira docente, tempo de atuação e processo de entrada da rede municipal de educação do Rio de Janeiro
Percepções sobre a favela	Percepções sobre a localização da escola, percepções sobre as favelas do bairro e representações sociais sobre a favela.
Expectativas dos docentes	Percepções sobre o perfil dos alunos do 9º

	ano em geral (bairro de origem dos alunos, comportamento, aprendizagem, relação entre professor e aluno, relação do professor com a família, desempenho escolar), expectativas sobre a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e a influência da pandemia na expectativa sobre a futura trajetória escolar.
Orientação sobre acesso ao Ensino Médio	Ações docentes e da escola em relação ao término do Ensino Fundamental, assim como as expectativas de futuro dos professores.

Fonte: elaboração própria.

Cecília encaminhou a mensagem com o link do questionário online para o grupo de WhatsApp da E.M Camomila. Além da E.M Camomila, Cecília enviou o link para outros grupos de WhatsApp de escolas pertencentes à 7ª CRE. É importante frisar que não houve respostas ao questionário por parte dos professores da E.M Camomila. Os professores responderam ao questionário entre os dias 26 e 27 de março, o que totalizou 7 professores participantes via questionário online. Foram mapeadas 6 escolas de atuação dos 7 professores. Não houve mais respostas posteriormente. Dia 31 de março pedi novamente pela ajuda de Cecília para divulgar o link novamente para termos mais respostas. Não obtive retorno. Ao analisar o cenário ao qual a pesquisa se encontrava, foi decidido por trabalhar com as respostas dos 7 questionários online além das duas entrevistas realizadas com Cecília e Teresa. O quadro a seguir mostra o perfil das escolas em que os professores atuam.

Quadro 11 - Perfil das sete escolas

Unidade Escolar	Oferta	IDEB 2017	INSE	ICG	Bairro	Professor (a)
E.M Samambaia	6º ao 9º ano	Sem dados	Nível 3	Nível 3	Dente-de-Leão	Nina
E.M Bromélia	7º ao 9º ano	4,9	Nível 3	Nível 5 ⁶²	Magnólia	Monique, Bianca e Kátia

⁶² Nível 5 do Índice de Complexidade de Gestão: “porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada” (Nota técnica nº 040/2014).

E.M Cacto	6º ao 9º ano	Sem dados	Nível 4	Nível 3	Ipê Amarelo	Valentina
E.M Antúrio	6º ao 9º ano	4,4	Nível 3	Nível 3	Papoula	Valentina
E.M Espada de São Jorge	6º ao 9º ano	4,3	Nível 4	Nível 3	Azaléia	Yara
E.M Petúnia	6º ao 9º ano	5,0	Nível 4	Nível 3	Magnólia	Fernando
E.M Camomila	6º ao 9º ano	3,9	Nível 4	Nível 4	Lírio	Cecília e Teresa

Fonte: elaboração própria.

A disseminação do questionário online alcançou professores atuantes em sete unidades da 7ª CRE. Foi uma nova alteração metodológica da pesquisa, a partir do momento que tivemos que abrir os questionários para professores que não pertenciam a nenhuma escola da seleção original. Foi a única maneira de ouvirmos os professores. Devido a nova alteração, as informações trazidas pelos professores serão analisadas de forma que não haja viés nas análises e discussão dos dados, pois são professores que não faziam parte da seleção inicial das escolas.

A E.M Camomila é a única escola que foi selecionada originalmente para a pesquisa. Ao compará-la com as outras seis unidades, a E.M Bromélia é a única que oferta do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Com relação ao IDEB, a E.M Camomila é a única de baixo desempenho. A E.M Bromélia, a E.M Antúrio e a E.M Espada de São Jorge pertencem ao intervalo 4,0-4,9 do IDEB 2017; já a E.M Petúnia pertence ao intervalo 5,0-5,9. Sobre o ICG a E.M Bromélia e a E.M Camomila se distinguem das outras unidades por apresentarem maior complexidade de gestão. Ainda assim, optamos por trabalhar com esses dados por conta das questões que foram postas pela pandemia. O próximo capítulo irá tratar da análise e discussão dos dados produzidos para a pesquisa.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como foi demonstrado durante o capítulo 3, a pandemia impôs obstáculos para a coleta de dados e foi necessário adaptar a metodologia no decorrer do mestrado. Contudo, a partir das adaptações, a produção de dados foi realizada através de questionários online e duas entrevistas, o que totalizou nove participantes na pesquisa que atuam em sete unidades diferentes da 7ª CRE. Nina⁶³, Monique, Bianca, Valentina, Yara, Fernando e Kátia são os professores que responderam ao questionário. Já Teresa e Cecília participaram da pesquisa através da entrevista. Monique, Bianca e Kátia atuam na mesma escola, assim como Teresa e Cecília. Para analisar os dados realizamos comparações entre Monique, Bianca e Kátia e entre Teresa e Cecília para que possamos compreender como professoras de uma mesma unidade possuem percepções divergentes e convergentes em torno das perguntas do questionário e da entrevista. Dados provenientes das respostas de Nina, Valentina, Yara e Fernando também serão analisados e comparados, mesmo que não sejam da mesma unidade.

Na próxima seção, iremos conhecer os perfis de todos os professores participantes da pesquisa. Foram utilizadas respostas de perguntas sobre o perfil e a trajetória profissional dos profissionais. Além de informações pessoais como idade, cor, bairro de residência e religião, cada conjunto de perguntas mapeou questões distintas, porém complementares para compreendermos as respostas dos professores no decorrer dos questionários e das entrevistas. Os três conjuntos de perguntas estão articulados para que possamos compreender quem é o entrevistado e suas percepções sobre os próprios alunos a partir de suas trajetórias profissionais na docência. As perguntas provenientes do conjunto *Motivações e percurso para a atual escola* demonstram como os professores não apenas planejam a própria trajetória profissional, como também se relacionam com a atual unidade e, por consequência, com os alunos. O quadro a seguir expõe os conjuntos de perguntas utilizados para construção dos perfis docentes.

Quadro 12 - Categorias para construção dos perfis docentes

Formação e motivação para a docência	Percurso profissional na rede municipal de educação	Motivações e percurso para a atual escola
Qual é sua formação (graduação e pós-graduação)? ⁶⁴	Por que escolheu a rede municipal de ensino da	Quais motivos o levaram a escolher essa escola para trabalhar?

⁶³ Nome dos bairros de residência e nome de todas as escolas, assim como o nome dos professores são fictícios.

⁶⁴ Os professores respondentes do questionário não responderam se a formação foi realizada em universidades públicas ou privadas. As professoras entrevistadas responderam onde realizaram a formação. Para fins de padronização dos perfis, decidimos não incluir essa informação nos perfis das entrevistadas.

	cidade do Rio de Janeiro para trabalhar?	
Qual foi sua motivação para escolher a docência?	Há quanto tempo atua na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro? ⁶⁵	Há quanto tempo atua nessa unidade? ⁶⁶
Há quanto tempo atua como professor? ⁶⁷	Já atuou na gestão escolar na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro? ⁶⁸ Caso sim, por quanto e em qual cargo?	Como ingressou nesta unidade?
Por que escolheu a rede pública para trabalhar?	O que motivou a escolher a 7ª CRE para trabalhar? Pode selecionar mais uma opção. ⁶⁹	Qual a sua carga horária nessa escola?
	Já trabalhou em outra CRE? ⁷⁰ Caso sim, qual?	Você trabalha somente nessa escola municipal? ⁷¹ Caso não, trabalha em quantas escolas? Caso seja de outra rede de ensino, por favor, especifique na resposta.

⁶⁵ A pergunta era de múltipla escolha no questionário. As opções eram na seguinte ordem: menos de 1 ano, entre 1 ano a 5 anos, entre 6 anos a 10 anos, entre 11 a 15 anos, entre 16 a 20 anos, entre 21 a 25 anos e mais de 25 anos.

⁶⁶ A pergunta era de múltipla escolha no questionário. As opções eram na seguinte ordem: menos de 1 ano, entre 1 ano a 5 anos, entre 6 anos a 10 anos, entre 11 a 15 anos, entre 16 a 20 anos, entre 21 a 25 anos e mais de 25 anos. Adotamos a divisão de cinco em cinco anos pois havia a expectativa de que houvesse maior quantidade de professores respondentes, o que facilitaria a análise de dados.

⁶⁷ A pergunta era de múltipla escolha no questionário. As opções eram na seguinte ordem: menos de 1 ano, entre 1 ano a 5 anos, entre 6 anos a 10 anos, entre 11 a 15 anos, entre 16 a 20 anos, entre 21 a 25 anos e mais de 25 anos.

⁶⁸ A pergunta tinha as opções sim e não. Em caso afirmativo, o professor respondia na próxima pergunta o tempo e o cargo.

⁶⁹ Era possível selecionar as respostas de acordo com as opções previamente disponibilizadas. Caso as opções nenhuma opção fosse o motivo, havia a opção de Outros onde o docente poderia explicar a motivação. As opções disponíveis eram: proximidade com a residência, indicação de familiares/amigos/colegas, conhecimento prévio da região atendida pela CRE e transferência de matrícula de outra CRE para a 7ª CRE.

⁷⁰ A pergunta tinha as opções sim e não. Em caso afirmativo, o professor respondia na próxima pergunta qual era a CRE.

⁷¹ A pergunta tinha as opções sim e não. Em caso afirmativo, o professor respondia na próxima pergunta a rede e, em alguns casos, a quantidade de escolas.

		Você teve quantas turmas de 9º ano em 2019 e 2020?
--	--	--

Fonte: elaboração própria.

4.1 “Trabalhar com os filhos das classes populares”: distribuição dos perfis docentes entre as escolas

Monique, Bianca e Kátia atuam na E.M Bromélia, localizada no bairro Magnólia. Monique tem 56 anos, autodeclarada branca, reside no bairro Azaléia na zona oeste da cidade e é católica. É pós-graduada, porém não especificou a formação inicial e nem o curso de pós-graduação que realizou. A escolha pela docência foi motivada por “gostar” da profissão. Atua há mais de 25 anos como docente, sendo entre 11 a 15 anos na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Monique não tem experiência de atuação na gestão. O que motivou Monique a escolher a rede pública para trabalhar foi a estabilidade fornecida por um cargo público. Já a escolha de Monique para atuar na rede municipal de educação do Rio de Janeiro foi pelo desejo de atuar na rede. Com relação à 7ª CRE, Monique escolheu a Coordenadoria por ser próxima de sua residência e não atuou em outras CREs. Ela atua entre 1 a 5 anos na Escola Municipal Bromélia e o motivo para escolha da escola foi pela reputação do trabalho da escola e da gestão. Ingressou na unidade por transferência, entretanto ela não especificou se foi por motivos pessoais ou profissionais. Monique cumpre 16h de carga horária na escola, além de trabalhar em uma escola estadual.

Bianca tem 50 anos, autodeclarada branca, reside no bairro Begônia na zona oeste da cidade e é católica. É pós-graduada e, assim como Monique, não especificou a formação inicial e nem o curso de pós-graduação a qual possui. A escolha pela docência por Bianca foi motivada pela oportunidade de concurso. Atua há mais de 25 anos como docente, sendo mais de 25 anos como docente na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Bianca atuou um ano e meio como coordenadora pedagógica. O que motivou Bianca a escolher a rede pública para trabalhar também foi a oportunidade de concurso. Já a escolha de Bianca para atuar na rede municipal de educação do Rio de Janeiro foi pela proximidade com a residência. Com relação à 7ª CRE, Bianca a escolheu pelo mesmo motivo e também atuou na 3ª CRE. De acordo com Bianca, ela atua entre 6 a 10 anos também na E.M Bromélia e o motivo para escolha da escola foi por ser próximo à residência. Ingressou na unidade por transferência,

entretanto ela não especificou se foi por motivos pessoais ou profissionais. Bianca cumpre 16h de carga horária nessa unidade.

Kátia tem 39 anos, autodeclarada branca, reside no bairro Begônia na zona oeste da cidade e é católica. É pedagoga e possui Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica. A escolha pela docência por Kátia foi motivada pela atuação de seus professores nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Atua entre 21 a 25 anos como docente, sendo entre 11 a 15 anos na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Kátia atuou na gestão como diretora adjunta em 2018 e atua como diretora geral de 2019 ao presente ano. Entretanto, não especificou se faz parte da gestão da própria E.M Bromélia. O que motivou Kátia a escolher a rede pública para trabalhar foi a estabilidade proporcionada pelo serviço público. Já a escolha de Kátia para atuar na rede municipal de educação do Rio de Janeiro foi pela residência no município. Com relação à 7ª CRE, Kátia a escolheu pela proximidade com a residência, mas também atuou na 4ª CRE. De acordo com Kátia, ela atua entre 1 a 5 anos na E.M Bromélia e o motivo para escolha da escola foi pela oportunidade de trabalhar como professora orientadora do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e pela proximidade de sua residência. Ingressou na unidade para atuar como professora orientadora do PEJA. Kátia cumpre 12h e meia diárias de carga horária nessa unidade.

Já as professoras Cecília e Teresa foram as únicas entrevistadas para a pesquisa. Ambas lecionam na E.M Camomila, localizada no bairro Lírio. A professora Cecília tem 42 anos, autodeclarada branca, reside no bairro Girassol na zona norte da cidade e é católica. Cecília é graduada em Pedagogia e em Letras Português/Inglês. Possui pós-graduação em Psicopedagogia e Planejamento, Implementação e Gestão do Ensino à Distância. No momento da entrevista, Cecília cursava duas disciplinas como aluna especial no Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada de uma universidade. A escolha pela docência por Cecília foi motivada por gostar da profissão.

Assim, eu sempre gostei né? Eu tinha um quadro, aquele quadro preto, de fundo preto, com giz, depois o quadro verde. Eu brincava com aquilo o dia inteiro. Eu passava os trabalhos que a minha professora passava. Gritava...porque na minha época, pelo menos, os professores gritavam um pouquinho mais (risos). Tinha uma tia que até ficava incomodada com isso porque eu chamava vários nomes. Eu realmente me achava professora e sempre brinquei com isso.

Atua entre 21 a 25 anos como docente, sendo entre o mesmo tempo de atuação na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. A experiência de Cecília na gestão escolar foi como coordenadora pedagógica por menos de dois anos de outra escola municipal na 5ª CRE. O que motivou Cecília a escolher a rede pública para trabalhar foi pelos seus colegas de classe no curso de Pedagogia. Segundo Cecília, não havia pretensão de entrar em um cargo público.

Contudo todos seus colegas iriam tentar o concurso para a rede municipal de educação do Rio de Janeiro em 1999 e assim fez o concurso.

Assim, na verdade, eu nunca havia parado muito pra pensar nesse lado profissional, sabe? Eu simplesmente estudava. Eu tinha essa possibilidade de só estudar naquele momento e eu só estudava. E aí, eu fiz. Entrei, comecei e aí você vai ficando, né? Eu acho que é exatamente pela questão de sempre brincar de ser professora...me identificar com aqueles alunos ali, por ter sido aluna da escola pública da antiga 1ª à 4ª série. Aí fui ficando e fui achando que eu poderia colaborar de alguma forma. Além de ser meu ganha pão, também estaria fazendo algo positivo para sociedade e até hoje não me exonerei. Reclamei muitas vezes mas não exonerei.

Com relação à 7ª CRE, Cecília a escolheu devido à proximidade de sua residência que era, na época, no bairro Lúrio. Após o falecimento de seu pai, Cecília se mudou para o bairro Girassol para ficar próxima de sua mãe. A professora possui duas matrículas na rede: a primeira era para atuar no 1º segmento do Ensino Fundamental com a formação em Pedagogia; já a segunda matrícula é derivada da sua formação em Letras Português/Inglês. Ela fez outro concurso para atuar no 1º e 2º segmentos com a formação em Letras Português/Inglês. Na E.M Camomila, Cecília leciona Inglês. De acordo com Cecília, ela atua entre 6 a 10 anos na E.M Camomila. Entrou na unidade em 2012 quando foi aprovada para o concurso. Cecília se apresentou na 7ª CRE para escolher a unidade a qual seria designada e o motivo para escolha da escola foi pela proximidade com a residência. Cecília cumpre 16h de carga horária nessa unidade e também atua em outras duas escolas municipais. Ela tinha conhecimento prévio sobre a E.M Camomila pois atuava em outra unidade próxima desde 2009 porém no 1º segmento. De acordo com Cecília,

Cecília: E já existia esse panorama, né, de brigas ali no Lúrio. Os alunos saiam brigando, bomba na porta da escola, bomba dentro da escola...

Pesquisadora: Na E.M Camomila que você fala? A reputação...

Cecília: Isso. Então, assim, a fama da escola era aquela fama horrível, né. Em função das coisas que aconteciam, as pessoas, os governos sempre vão jogar [a culpa] nos professores. [...] na minha visão, é impossível você ter uma escola com 1500 alunos sem inspetor ou com dois inspetores, sem uma pessoa na portaria, sem uma estrutura legal. Enfim, então essas coisas...e muitos alunos fora da idade, muitos alunos de comunidades diferentes. Isso gera conflitos. Os conflitos podem até fazer parte mas às vezes isso sai um pouco do controle. Naquela ocasião, pelo o que falam e meu olhar também externo, eu tinha um assim “caramba, o bicho pega como eles falam, né.” Então quando eu fiz essa opção, eu me lembro que a professora que me atendeu na CRE falou “você tem certeza? Você não quer ir pra outro lugar?” Aí eu falei “não, não quero não. Eu quero ficar perto de casa.”

Teresa tem 42 anos, autodeclarada branca, reside no bairro Lúrio na zona oeste da cidade e é espírita. É formada em História (Bacharelado e Licenciatura) e possui pós-graduação em História do Brasil. A escolha pela docência por Teresa foi motivada pela questão financeira. Atua entre 17 a 20 anos como docente, sendo entre 11 a 15 anos na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Teresa não atuou na gestão. O que motivou Teresa a escolher a rede pública

para trabalhar foi pela estabilidade, mas também para ter outras experiências profissionais pois iniciou sua carreira em escolas particulares. Já a escolha de Teresa para atuar na rede municipal de educação do Rio de Janeiro foi pela estabilidade proporcionada pelo serviço público e também para ter outro campo de atuação, pois já trabalhava na rede estadual. Com relação à 7ª CRE, Teresa a escolheu pela proximidade com a residência. Ela atua entre 1 a 5 anos na E.M Camomila e o motivo para escolha da escola foi por transferência. Teresa passou pelo processo de remoção de sua unidade anterior em que atuava há 10 anos no bairro Tulipa. Para sair da escola, Teresa alegou problemas pessoais devido a morte do pai e proximidade com a residência. Além disso, a escola passou a ser Turno Único o que, na percepção de Teresa, dificultou o trabalho na escola, o que a desagradou. No processo de remoção, a escola que estava com vaga e era próxima de sua residência era E.M Camomila. Na E.M Camomila, Teresa atuava na disciplina de Educação Financeira para o 9º ano. Teresa cumpre 16h de carga horária nessa unidade e também atua em escolas da rede estadual do Rio de Janeiro.

Nina tem 52 anos, autodeclarada preta, reside no bairro Lírio na zona oeste da cidade e é católica. Atua na E.M Samambaia localizada no bairro Dente-de-Leão. É pós-graduada, porém não especificou a formação inicial e nem o curso de pós-graduação que possui. A escolha pela docência por Nina teve como motivo “passar conhecimento para mudanças na sociedade”. Como tempo de atuação docente, Nina indicou entre 21 a 25 anos, sendo entre 11 a 15 anos na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Nina não tem experiência de atuação na gestão. O que a motivou a escolher a rede pública para trabalhar foi por ser “gratificante”, embora Nina não tenha detalhado o que compreende por trabalho gratificante. Já a escolha para atuar na rede municipal de educação do Rio de Janeiro foi motivada pelo desafio que a rede representa na percepção de Nina. Com relação à 7ª CRE, Nina escolheu por ser próxima de sua residência e não atuou em outras Coordenadorias. Segundo Nina, ela atua entre 1 a 5 anos na Escola Municipal Samambaia e o motivo para escolha da escola foi a oportunidade para trabalhar com projetos de correção de fluxo. Ingressou na unidade por indicação de outro colega de trabalho. Nina cumpre 16h de carga horária na escola, além de trabalhar em outras duas unidades escolares.

Valentina tem 40 anos, autodeclarada branca, reside no bairro Crisântemo na zona norte da cidade e é católica. Atua na E.M Cacto e na E.M Antúrio, localizadas nos bairros Ipê Amarelo e Papoula respectivamente. É graduada em Ciências Sociais e pós-graduada em Orçamentos e Finanças Públicas. A escolha pela docência por Valentina foi motivada por ter “poucas oportunidades profissionais alternativas” para sua formação. Atua entre 16 a 20 anos como docente, sendo entre 11 a 15 anos na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

Valentina não atuou na gestão. O que motivou Valentina a escolher a rede pública para trabalhar foi pela estabilidade oportunizada pelo cargo público. Já a escolha de Valentina para atuar na rede municipal de educação do Rio de Janeiro foi pela “remuneração compatível com o mercado de trabalho”. Com relação à 7ª CRE, Valentina a escolheu pela proximidade com a residência, mas também atuou na 5ª CRE. Valentina atua em duas unidades da 7ª CRE: Escola Municipal Cacto e Escola Municipal Antúrio. Ela atua entre 11 a 15 anos em uma das escolas e o motivo para escolha da unidade foi pela disponibilidade de dupla regência na outra escola. Ingressou na unidade após escolher na CRE depois da aprovação em concurso público. A CRE indicou a escola como tendo vaga disponível para a disciplina de Valentina. Valentina cumpre 16h de carga horária nessa unidade, além de trabalhar em mais duas escolas.

Yara tem 42 anos, autodeclarada parda, reside no bairro Hortência na zona oeste da cidade e é evangélica. Atua na E.M Espada de São Jorge, localizada no bairro Azaléia. É graduada em Letras Português/Espanhol e tem Especialização em Língua Portuguesa. A escolha pela docência por Yara foi motivada por considerar ter o “dom” para a docência. Atua entre 16 a 20 anos como docente, sendo entre 6 a 10 anos na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Yara não atuou na gestão. O que motivou Yara a escolher a rede pública para trabalhar foi pela estabilidade fornecida por um cargo público. Já a escolha de Yara para atuar na rede municipal de educação do Rio de Janeiro foi pela proximidade com sua residência. Com relação à 7ª CRE, Yara a escolheu também pela proximidade com sua residência. De acordo com Yara, ela atua entre 1 a 5 anos na Escola Municipal Espada de São Jorge e o motivo para escolha da escola foi por questões de disponibilidade de vaga para sua disciplina. Ingressou na unidade por disponibilidade para dupla regência. Yara cumpre 16h de carga horária nessa unidade, além de trabalhar em outra escola municipal e outra estadual.

Fernando tem 55 anos, autodeclarado pardo, reside no bairro Magnólia na zona oeste da cidade e é ateu. Atua na E.M Petúnia, localizada no bairro Magnólia. É doutor em História Econômica. A escolha pela docência por Fernando foi motivada pelo interesse em “trabalhar com os filhos das classes populares”. Atua entre 11 a 15 anos como docente, sendo entre 6 a 10 anos na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Fernando não atuou na gestão. O que motivou Fernando a escolher a rede pública para trabalhar foi porque “acredita na escola pública”. Já a escolha de Fernando para atuar na rede municipal de educação do Rio de Janeiro foi “por ser a melhor rede de melhor salário”. Com relação à 7ª CRE, Fernando a escolheu pela proximidade com sua residência, mas também atuou na 6ª CRE. De acordo com Fernando, ele atua entre 1 a 5 anos na E.M Petúnia e o motivo para escolha da escola foi por insatisfação com

a anterior. Ingressou na unidade por indicação de amigos. Fernando cumpre 16h com dobra de carga horária nessa unidade, além de trabalhar em outra escola estadual.

Na categoria *Formação e motivação para a docência*, todos os participantes possuem pós-graduação, seja lato-sensu ou stricto sensu. Em específico, Valentina e Fernando possuem formações atreladas à Economia. A motivação para escolha da docência foi orientada por motivos distintos. No caso dos nove participantes, há três tipos de escolhas envolvidas na decisão de seguir a carreira na docência: afeição à profissão, estabilidade proveniente do concurso público e o papel do professor na formação de indivíduos. Na escolha orientada por afeição à profissão, Monique, Cecília, Yara e Kátia elencaram memórias pessoais associadas à própria trajetória na escola, como no caso de Kátia, em que cita seus professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e ao conjunto de memórias relacionadas a brincadeiras na infância, como no caso de Cecília. Yara e Monique optam por se identificarem com a profissão.

Na escolha orientada pela estabilidade proveniente do concurso público, Bianca, Teresa e Valentina decidiram tanto pela oportunidade de atuação quanto pela estabilidade do cargo público. Na escolha orientada pelo papel do professor na formação de indivíduos, Nina e Fernando relacionam a escolha pela docência a partir da influência da atuação do professor na formação de indivíduos. No caso de Fernando, houve especificamente o desejo de atuar com indivíduos provenientes das classes populares: “trabalhar com os filhos das classes populares” (Fernando, E.M Petúnia).

Já no tempo de atuação como professor, temos professores que atuam entre 11 anos a mais de 25 anos. No geral, os nove professores atuam entre 6 anos a mais de 25 anos na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Em comparação ao tempo de atuação na rede, temos professores com mais tempo de atuação como docente do que de atuação na rede, com exceção de Bianca e Cecília que apresentam o mesmo período de tempo de atuação como professor e na rede municipal. Nesse sentido, ambas professoras construíram suas carreiras na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

Quadro 13 - Comparação entre tempo de atuação docente e atuação na rede municipal de educação do Rio de Janeiro

Professores	Tempo de atuação como professor	Tempo de atuação na rede
Monique	mais de 25 anos	entre 11 a 15 anos
Bianca	mais de 25 anos	mais de 25 anos
Kátia	entre 21 a 25 anos	entre 11 a 15 anos

Cecília	entre 21 a 25 anos	entre 21 a 25 anos
Teresa	entre 17 a 20 anos	entre 11 a 15 anos
Yara	entre 16 a 20 anos	entre 6 a 10 anos
Valentina	entre 16 a 20 anos	entre 11 a 15 anos
Fernando	entre 11 a 15 anos	entre 6 a 10 anos
Nina	entre 21 a 25 anos	entre 11 a 15 anos

Fonte: elaboração própria.

Os participantes demonstram que há significados distintos em torno do motivo para escolher a rede pública para atuar. Foram mapeadas quatro tipos de escolhas. Monique, Kátia, Teresa, Valentina e Yara optaram pela rede pública devido a estabilidade do cargo público. Atrelado a essa categoria, Bianca e Cecília optaram devido à ocasião de ter surgido a oportunidade de realização de concurso público para a rede. Já Teresa optou por obter outros tipos de experiências profissionais em sua trajetória na docência. Teresa já trabalhava em escolas particulares e realizar o concurso a permitiria expandir suas experiências profissionais. Por fim, Fernando e Nina decidiram atuar na rede pública a partir de suas percepções de atuação na rede como exemplificado pela resposta de Nina "gratificante" e de Fernando por "acreditar na rede pública". Sendo assim, as respostas dos professores demonstram que a decisão de ser docente perpassa por escolhas diversas, assim como a trajetória profissional na docência é planejada por caminhos distintos ao considerar os objetivos e intencionalidades de cada professor.

Na categoria *Percurso profissional na rede municipal de educação*, a escolha pela rede municipal de educação do Rio de Janeiro foi orientada por quatro tipos de decisões: proximidade com a residência, remuneração oferecida pelo município, oportunidade de concurso público e desejo de atuação na rede. A proximidade com a residência apareceu como fator nas decisões de Bianca, Kátia e Yara. A remuneração oferecida pela rede municipal foi fator de escolha por Valentina e Fernando. Já a oportunidade de realização de concurso público foi elencada como fator de escolha por Cecília e Teresa. Por fim, o desejo de atuar na rede foi fator de escolha para Monique e Nina. Para Nina especificamente, são os desafios que a rede representa em sua percepção. Com relação à 7ª CRE, todos declararam sua escolha pela 7ª CRE devido a proximidade de sua residência. Entretanto Bianca, Kátia, Cecília, Valentina e Fernando já atuaram em outras Coordenadorias: 3ª CRE, 4ª CRE, 5ª CRE e 6ª CRE, o que demonstra como esses professores circulam dentro da própria rede. Com relação a atuação na

gestão escolar, Bianca, Kátia e Cecília obtiveram essa experiência em cargos como coordenadora pedagógica, diretora adjunta e direção geral.

Em *Motivações e percurso para a atual escola* foram mapeados quatro motivos de escolha da unidade em que estão atualmente: proximidade com a residência, expansão das experiências profissionais dentro da rede municipal, disponibilidade de vagas na unidade e organização e gestão realizada pela escola. Kátia, Bianca e Cecília escolheram suas unidades devido à decisão de permanecerem próximas de suas residências. Nina e também Kátia escolheram expandir suas experiências profissionais dentro da rede, sendo em projetos de correção de fluxo e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), respectivamente. Teresa, Yara e Valentina aparecem no terceiro motivo pois foram encaminhadas às suas unidades pela disponibilidade de vaga de acordo com suas formações e pela disponibilidade de cumprir dupla regência, no caso de Valentina. Por fim, no último e quarto motivo, temos a organização e gestão realizada pela escola. No caso de Monique, a circulação de informações sobre a E.M Bromélia a fizeram escolher a unidade devido à "reputação do trabalho da escola e da gestão". No caso de Fernando, que atua na E.M Petúnia, houve insatisfação na forma de trabalho de sua escola anterior.

O caminho de ingresso dos nove professores ocorreu de quatro maneiras nas atuais escolas em que atuam. Monique, Bianca e Teresa pediram transferência de suas antigas unidades por motivos pessoais e profissionais. Já Kátia e Yara ingressaram pela disponibilidade de vaga na unidade, devido à atuação de Kátia no PEJA e Yara em decorrência de concurso público prestado. Cecília e Valentina entraram em suas unidades através da aprovação em concurso público. Tal categoria se diferencia da anterior pois Cecília e Valentina entraram exclusivamente através de concurso, ao contrário de Kátia e Yara que já estavam na rede. Por fim, o quarto caminho de ingresso na unidade foi através das indicações de colegas de trabalho. Nesse sentido, a circulação de informações a respeito das escolas entre colegas de trabalho foi decisiva para Nina e Fernando.

Sete dos nove professores fazem dupla jornada, ou seja, atuam em mais de uma escola. No caso de Monique, Fernando, Teresa e Yara, eles atuam em mais de uma rede que é a rede estadual de educação do Rio de Janeiro. A atuação em várias escolas permite construir uma reflexão sobre como esses professores constroem interações com os alunos do 9º ano, devido a carga horária dividida em contextos diferentes e em como os professores compreendem seu trabalho pedagógico no 9º ano, quando os mesmos atuam no Ensino Médio. Esse movimento é demonstrado na entrevista de Teresa quando a mesma demonstra que busca

instigar comportamentos adequados e esperados para um aluno de 1º ano do Ensino Médio, visto que a docente atua com o 1º ano na rede estadual de educação.

Eu vejo muitos alunos do 1º ano durante anos e você já consegue [no Ensino Fundamental] trabalhar um pouquinho o “guarda o celular”. Ele fica quieto, né? (Professora Teresa, E.M Camomila).

A apresentação dos perfis dos professores é importante para compreendermos sua trajetória profissional e o que o motiva a atuar na profissão. Nesse sentido, é possível argumentar que a experiência adquirida no decorrer da carreira pode vir a nortear as percepções dos professores, em torno de características valorizadas e desvalorizadas com relação aos alunos do 9º ano. Na próxima seção serão discutidas as percepções docentes em torno do 9º ano do Ensino Fundamental, assim como das turmas entre 2019 e 2020 em que os professores lecionaram.

4.2 “*Alguns alunos aplicados e outros desinteressados*”: percepções docentes sobre o 9º ano

Como foi exposto na seção 4.1, temos professores com trajetórias profissionais distintas e que escolheram ser professores por questões diversas. Nesse sentido, as percepções docentes do 9º ano das escolas e das turmas em que atuam perpassam pela experiência profissional a qual construíram no decorrer de suas trajetórias, assim como perpassam pelo contexto em que a escola está inserida. A pergunta do roteiro e do questionário online *Em geral, qual é o perfil do aluno que chega ao 9º ano nessa unidade?* procurou compreender a percepção dos professores acerca do público do 9º ano de sua unidade e quais características e rótulos foram elencadas em suas respostas.

4.2.1 Percepções docentes e rótulos associados ao 9º ano das escolas

Mapeamos como o professor percebe o último ano de escolaridade do Ensino Fundamental em suas unidades. Em um segundo momento, foi possível elencar características e rótulos convergentes e divergentes ao analisarmos e compararmos o perfil das turmas em que os professores atuaram com os rótulos associados ao 9º ano da escola. Para fins de leitura dos quadros no decorrer da dissertação, a cor roxa demarca as professoras que atuam na E.M Bromélia; a cor verde demarca a E.M Cacto e a E.M Antúrio; a cor rosa diz respeito a E.M Espada de São Jorge; a cor azul diz respeito a E.M Petúnia e, por fim, a cor amarela remete a E.M Samambaia.

Quadro 14 - Perfil do 9º ano da escola

Professores	Resposta
Monique	Com deficiências
Bianca	Cursou desde o 6º ano na escola
Kátia	Com dificuldades de aprendizagem, mas, alguns alunos com grandes potencialidades. De modo geral, alunos legais com seus professores.
Valentina	São alunos um pouco faltosos, maduros, parecem pertencerem a uma classe social média, com algumas exceções
Yara	Imaturos e indecisos com relação ao futuro estudantil
Fernando	Agitado
Nina	Como trabalhei com projeto, muita deficiência

Fonte: elaboração própria.

Para traçar o perfil do 9º ano da escola, Teresa menciona a influência da pandemia na aprendizagem dos alunos e a influência da localização da escola no perfil do aluno.

[...] eles vão ter falhas que podem ser sanadas em termos de matéria porque assim isso realmente ficou mais precarizado por conta da questão da aula remota. [...] Tem algumas unidades um pouco difíceis e outras não. Então, por exemplo, a gente tem uma vantagem que a E.M Camomila não está dentro de uma comunidade, né? Ele não está fisicamente inserido dentro de uma comunidade. Ele atende pessoas de comunidades, mas não ele não atende sempre pessoas de comunidade....só pessoas de comunidade, né? Então, isso dá uma outra cara para a escola também (Professora Teresa, E.M Camomila).

Cecília, que atua na E.M Camomila assim como Teresa, comparou o perfil do 9º ano de 2012 quando entrou na escola e o perfil a qual se encontra nos dois últimos anos de sua atuação. A comparação de Cecília foi feita com base na época em que ocorreu mudança da direção geral da escola a partir da entrada da gestão do diretor Cristiano. Teresa também abordou tal mudança de reputação da escola após a troca da gestão em outro momento da entrevista. Além disso, a professora também menciona a influência da violência urbana no perfil da escola, assim como Teresa. Na fala de Cecília, há o reconhecimento de que há um perfil apropriado para o 9º ano e que as mudanças proporcionadas pela mudança de gestão da escola alteraram o perfil antes encontrado na escola.

[...] os alunos chegavam no início muito ruins ao 9º ano em termos cognitivos e muitos desinteressados também. Era aquela coisa de ir remando contra a maré. Eu acho que desde que o Cristiano assumiu e com toda a organização que foi feita...a

gente conseguiu, de alguma forma, dar uma boa melhorada nisso. Então eles não chegam perfeitos. Também é demais querer isso, né? Mas a maioria lê bem, lê, escreve, participa das aulas, fazem as atividades, entregam os trabalhos. [...] tudo com muita luta ali até porque o Lírio passou por vários problemas e ainda vem passando em questões de violência, questões do tráfico, né? Então isso tudo interfere muito na dinâmica escolar também. [...] Então hoje a gente tem um perfil de 9º ano mais próximo de um 9º ano, digamos assim. Tem muito a evoluir tanto na disciplina, como no cognitivo, como na postura, mas já tive turmas bem piores (Professora Cecília, E.M Camomila).

Olha, se você pegar há 10 anos atrás, a reputação da escola era péssima. Era como se fosse uma escola permissiva em que os alunos não tinham uma boa trajetória. Essa equipe gestora foi conseguindo a duras penas, mas foi conseguindo fazer a E.M Camomila hoje ser o que é hoje (Professora Teresa, E.M Camomila).

Mesmo com a mudança de perfil da escola apontada pela professora, em outro trecho da entrevista, Cecília rotula os alunos como “difíceis”. Foi perguntado a Cecília o que considera como aluno “difícil”. Cecília indica características desvalorizadas em comparação às características valorizadas de outros tipos de alunos. Ela mencionou a falta de apoio familiar devido a configuração familiar entre “estruturada” e “desestruturada”, alunos que não participam da aula e novamente a oposição entre “interessados” e “desinteressados”. Nesse sentido, a partir do rótulo “difícil”, Cecília identifica tipos de alunos com características valorizadas e desvalorizadas para o 9º ano. Nesse sentido, na percepção de Cecília, “famílias desestruturadas” são desvalorizadas para o aluno pela possível falta de apoio que o aluno enfrentará para lidar com assuntos relacionados à escola como, por exemplo, a transição para o Ensino Médio.

Difícil assim porque alguns não tem organização do material, nunca sabem de nada, nunca acompanham nada: "hoje tem prova?". Outros porque se você deixar, quer ter aquela postura do "faz nada", sabe? Tem alguns sim que se você deixar, quer te enfrentar. Porque acho que isso é normal. Escola é assim. Hoje não deveria ser, mas é assim. Eles vão te testando. [...] Eu vejo assim um perfil bem normal mesmo: alunos interessados, outros não são interessados, alguns organizados, outros desorganizados, alguns com uma família estruturada, outros com a família completamente desestruturada, outros que assim...tem a família mas é aquela família mesmo assim de luta, né? A mãe trabalha, o pai não mora junto, então ele cuida dos irmãos. Então ele meio que cresce sozinho. [...] Às vezes é o máximo que ele consegue, mas eu não vejo nada assim...de horrroso não (Professora Cecilia, E.M Camomila)

Assim como Cecília espera certo tipo de perfil para o aluno do 9º ano, Teresa aponta tanto o papel da escola quanto do professor em reforçar valores e comportamentos valorizados para a interação social. Teresa possui uma moralidade que ela acredita ser mais legítima, uma forma particular de viver em sociedade e ela orienta sua prática com os alunos para reforçar tais valores.

A gente vai reforçando os valores, né, valores que a sociedade compreende como éticos e morais para uma boa sociedade (Professora Teresa, E.M Camomila).

Os perfis elencados pelos professores a respeito dos 9º anos de suas unidades foram mapeados por fatores escolar, cognitivo, comportamental, social e territorial. Salientamos que há professores que elencaram mais de um tipo de fator. Com relação ao fator escolar, foram abordadas atitudes em relação ao cumprimento e entrega das atividades propostas e participação em aula. Já o fator cognitivo foi retratado a partir das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo 9º ano, segundo a avaliação dos professores. O fator comportamental envolve a capacidade de decisão pelos alunos, assim como atitudes em aula. O fator social foi mencionado uma vez por Valentina quando elenca a classe social a qual pertencem os alunos.

No fator territorial foi destacada a influência da presença de favelas tanto no cotidiano escolar quanto no perfil atendido pela unidade. A fala de Teresa sobre “pessoas de comunidade” converge com a análise de Burgos (2009) sobre a distância simbólica entre favela e cidade. Ao retomar Link e Phelan (2001), há distinção da diferença e rotulação de alunos a partir do rótulo “pessoas da comunidade”. Nesse sentido, a fala de Teresa remonta a oposição entre favela e cidade na cidade do Rio de Janeiro. A partir dos perfis mapeados pela percepção dos professores, surgiram rótulos associados ao perfil do 9º ano, demonstrado no quadro a seguir. Contudo não surgiram rótulos associados aos fatores escolar e nem social.

Quadro 15 - Rótulos sobre o 9º ano da escola

Categoria	Rótulos positivos	Rótulos negativos	Rótulos mistos
Cognitivo	“potencialidades”	“deficiências” “muita deficiência”	
Comportamental	“legais” “maduros” “interessados” “organizados” “interessados”	“imaturos” “indecisos” “faz nada” “desinteressados” “desorganizados” “difíceis”	“agitados”
Territorial		“pessoas de comunidade”	

Fonte: elaboração própria.

Rótulos associados ao cognitivo dos alunos são negativos a partir do entendimento de que não atendem a um perfil de aprendizagem esperado para o 9º ano. Com relação ao comportamento, há rótulos positivos, negativos e mistos. “Agitado” foi classificado como misto, pois Fernando não trouxe outros elementos para que pudéssemos compreender o sentido atribuído para este rótulo. A transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio está perpassada por escolhas por parte dos jovens e pelo desenvolvimento de projetos de vida para

esses jovens (SOUZA, 2018; LIMA, 2020). Yara e Valentina citam “maduros”, “imaturos” e “indecisos” para falar sobre o perfil do 9º ano.

O estudo de Souza (2018) discute as trajetórias escolares de jovens que transitaram para o Ensino Médio e seus projetos de vida, a partir dos conceitos de autonomia e heteronomia de José Machado Pais (1993). A análise de Souza (2018) apontou que jovens autônomos possuem suas próprias decisões sobre suas trajetórias escolares; já os jovens heterônomos têm a trajetória escolar decidida pela família. Nesse sentido, é possível argumentar que Yara e Valentina percebem dois perfis de alunos: alunos “maduros” seriam os jovens autônomos pois são aqueles que traçaram planos após o término no Ensino Fundamental em contraponto aos alunos “imaturos” e “indecisos”, jovens heterônomos, que ponderam a respeito de suas escolhas após o término do Ensino Fundamental.

“Pessoas de comunidade” como rótulo negativo mencionado por Teresa remete a estigmatização da favela, a partir da construção da oposição entre favela e cidade (VALLADARES, 2008; ZALUAR; ALVITO, 1998). As falas dos professores evidenciam as características valorizadas e desvalorizadas a partir das expectativas em torno do 9º ano do Ensino Fundamental, último ano de escolaridade antes da transição para o Ensino Médio. Rótulos negativos tiveram o maior número de menções entre os nove professores relacionados a características desvalorizadas para alunos do 9º ano, principalmente associados ao comportamento dos alunos. Na próxima seção, a partir do perfil dos 9º anos das unidades dos professores, discutiremos como os professores identificaram os perfis de suas próprias turmas de 9º ano entre os anos de 2019 e 2020. Assim será possível identificar como os rótulos se repetem.

4.2.2 Percepções docentes e rótulos associados às turmas dos professores

Tanto o roteiro como o questionário online focaram em ambos os anos devido a pandemia em 2020 em que só ocorreram aulas remotas. 2019 foi o ano pré-pandemia. Assim seria possível trazer alguns elementos relacionados às interações presenciais entre alunos e professores. Para compreender o perfil das turmas em que os professores atuaram entre 2019 e 2020, foram selecionadas sete perguntas sendo elas: *Qual era o perfil de sua(s) turma(s) em 2019 e 2020?*, *Em relação ao 9º ano, como você avalia a aprendizagem dos alunos?*, *Em relação ao 9º ano, como você avalia a relação entre professor e aluno?*, *Em relação ao 9º ano, como você avalia o envolvimento familiar dos alunos?*, *Em relação ao 9º ano, como você avalia o desempenho escolar de sua(s) turma(s)?*, *Em relação ao 9º ano, como você avalia a disciplina dos alunos na escola?* e *Qual é o perfil das famílias dos alunos?* As sete perguntas

abertas foram selecionadas para que fosse possível mapear elementos diversos sobre o perfil das turmas de 9º ano dos professores. O quadro a seguir mostra o total de turmas de 9º ano em 2019 e 2020 de atuação dos docentes.

Quadro 16 - Turmas designadas aos professores entre 2019 e 2020

Professores	Total do número de turmas
Monique	2
Bianca	6
Kátia	12
Teresa⁷²	2
Cecília	6
Valentina	3
Yara	4
Fernando	1
Nina	1

Fonte: elaboração própria.

Para fins de organização desta seção, as respostas de Monique, Bianca e Kátia serão analisadas e comparadas para, em seguida, analisarmos as entrevistas de Teresa e Cecília. A organização será dessa forma pois as três professoras atuam na E.M Bromélia e as outras duas na E.M Camomila. Assim será possível comparar percepções de professores de uma mesma escola. Em seguida, as respostas de Valentina, Yara, Fernando e Nina serão discutidas. As respostas de Monique, Bianca e Kátia estão no quadro a seguir.

Quadro 17 - Respostas de Monique, Bianca e Kátia

Professoras	Perfil da turma	Aprendizagem	Relação professor e aluno	Envolvimento familiar	Desempenho	Perfil das famílias
Monique	Muito boas	Boa	Boa	Razoável	Boa	Bom
Bianca	Variado	Regular	Regular	Pouco	Regular	Classe baixa

⁷² A cor laranja remete a E.M Camomila.

Kátia	De modo geral, alunos bacanas, respeitosos, com dificuldades de aprendizagem. Alguns (na minoria), muito, muito interessados	Regular a boa	De modo geral, saudável	Regular	Regular	Em sua maioria, não acompanham tão de perto o desenvolvimento escolar dos filhos. Mas, no geral, são famílias parceiras da escola quando solicitadas
--------------	--	---------------	-------------------------	---------	---------	--

Fonte: elaboração própria.

Ao comparar os perfis traçados pelas três professoras que atuam na E.M Bromélia, há rótulos elencados a partir da percepção das professoras. No que concerne ao envolvimento familiar, surgiram rótulos como "razoável", "pouco" e "regular" o que demonstra pouca participação da família em assuntos escolares que envolvam suas turmas a partir das percepções de Monique, Bianca e Kátia. Nesse sentido, tanto as percepções quanto os rótulos convergem a partir das respostas das professoras. Sobre o perfil das famílias, cada professora buscou explicar o perfil das famílias que são atendidas por características distintas.

Monique não explica o que considera "bom", contudo é avaliado positivamente por ela. Já Bianca rotula as famílias do 9º ano como "classe baixa". Já Kátia enfatiza o perfil das famílias pelo aspecto da participação na vida escolar do aluno e traz a dimensão da participação compulsória dos familiares no trecho "Mas, no geral, são famílias parceiras da escola quando solicitadas." As docentes percebem a aprendizagem dos alunos de forma convergente entre boa e regular, assim como o desempenho escolar. É possível dizer o mesmo sobre a relação entre professor e aluno que também converge entre boa e regular, sendo rotulada positivamente como "saudável" por Kátia. Por fim, com relação ao perfil das turmas que lecionam, Monique avaliou com rótulo positivo de "bom". Por outro lado, Kátia elencou rótulos positivos e negativos relacionados à interação como "bacanas" e "respeitosos", relacionados a

aprendizagem "dificuldade de aprendizagem" e relacionados a atitudes como "interessados". Contudo Kátia ressalta que o rótulo positivo de "interessados" não corresponde a todos, mas sim a uma minoria. Nesse sentido, na percepção de Kátia, há oposição entre aqueles "interessados" e os "não interessados".

A principal diferença entre Teresa e Cecília é o tempo de atuação na E.M Camomila. Teresa atua há 1 ano desde 2020 enquanto Cecília está na escola desde 2012, o que totaliza 9 anos de experiência nessa escola. A percepção de ambas sobre o perfil de suas turmas difere pelo fator do tempo de atuação na escola. Tanto Teresa quanto Cecília indicaram o comportamento para abordar as diferenças entre o perfil de suas turmas de 9º ano. Cecília já acompanhava a turma do 9º ano desde o 8º ano. Sendo assim, as identidades sociais reais dos alunos, no sentido proposto por Goffman (1963), não eram desconhecidas pela professora, pois as interações sociais já haviam sido previamente estabelecidas entre Cecília e a turma. Dessa forma, ela trouxe mais informações sobre o perfil da turma em comparação a Teresa. Porém ambas professoras enfatizam o perfil de suas turmas com relação ao comportamento e atitudes dos alunos em aula.

As falas das professoras enfatizam tipos de alunos nas turmas como "agitados", "bonzinho", "atencioso", além de outras características relacionadas à interação entre professor e aluno. Além disso, há a menção ao desafio de atuar na educação de adolescentes no final do Ensino Fundamental pela oposição entre "interessado" e "desinteressado", oposição que também surgiu na análise das professoras da E.M Bromélia. A faixa etária do 9º ano é entre 14 e 15 anos de idade. Nesse sentido, as professoras associam o "interesse" e "desinteresse" à dificuldade de tornar o ensino atrativo para aquele jovem. Há generalização de que adolescentes dificultam o cumprimento do planejamento docente, porém nem todo tipo de adolescente pois há aqueles que são "bonzinhos" e "atenciosos".

A minha turma de educação financeira era mais agitada, né, mas não é que eles fossem mal-educados, né? Não era nada disso. Eles só eram mais efusivos e a outra turma de 9º ano era uma turma que tinha um rendimento muito bom e era uma turma muito boa de se trabalhar, por mais que você tivesse um outro aluno, né? [...] A gente sabe que a educação para adolescente é muito difícil, né? Dar aula para adolescentes é coisa muito difícil porque ele tem múltiplos interesses que não o estudo, mas são raras as vezes que a gente encontra alunos que são compenetrados, né? (Professora Teresa, E.M Camomila).

[...] eu não tenho problemas deles me enfrentarem, esse tipo de coisa não. Mas sabe aquela turma que as coisas não acontecem? Você planeja de um jeito e não acontece. Você planeja de outro jeito e acontece porque você faz acontecer enquanto professor, mas a turma tem uma postura passiva. A turma só reclama. "É vídeo." "Ah, é vídeo hoje?" "Esqueci meu livro!" Aí passo trabalho: "tem que copiar." Nunca é do agrado deles. Você faz um trabalho em grupo e aí eles querem usar o trabalho pra brincar, pra conversar. Então esse era o perfil dessa turma, da 94. Era uma turma que eu reclamava desde a 84. [...] Isso não era com a totalidade da turma porque sempre tem na turma

um aluno bonzinho, um aluno atencioso. Sempre tem, mas assim o meu olhar pedagógico é que não...não tinha o retorno como eu gostaria, sabe? Era difícil. Não sei. Não consigo entender porque eu tentei diferentes viés, tentei diferentes abordagens. É da idade. Jovem é muito assim. [...] Então é uma turma assim que me marcou porque confesso pra você que eu tenho preocupações com aquela turma (Professora Cecília, E.M Camomila).

Quando perguntada sobre a quantidade de alunos da turma 94, Cecília respondeu 42 alunos no total, porém 35 era o número que correspondiam ao rótulo de “desinteressado” e outras características.

[...] assim...tinha um grupo muito assíduo. Metade da turma era muito assídua. Nessa metade tinha a galerinha assim parceira, vamos dizer assim, que rola liga. A outra metade era bem assim vinha uma semana e aí faltava na outra. Aí vinha na outra [semana], sabe? Foi uma turma que desde o começo eu sinalizei isso. [...] Eu acho que era falta de perspectiva e aí vinha aquilo que eu te disse. Os alunos que eram interessados nessa turma, o grupo que era interessado, era bem interessado. Alguns tinham até muita dificuldade mas copiavam, perguntavam. Se eu dissesse assim "gente, na próxima aula, me lembra que eu quero voltar nesse assunto, que eu quero passar um vídeo tal..." Eram os alunos que falavam "professora, a senhora não pediu pra lembrar...", sabe? Mas a galerinha que talvez nem soubesse o que estava fazendo ali...era comigo, era com o professor de matemática, com outros que era o perfil deles. Talvez eu precisasse...eu tenho dificuldade com isso, Ruana. Não aceito aluno não querer aprender, entendeu? (Professora Cecília, E.M Camomila)

Cecília trouxe outros elementos que caracterizam o rótulo "interessado", como a participação em aula, a postura de sanar dúvidas, ajuda na gestão da aula exemplificado pelo pedido da professora de relembrar o que foi feito em aula. Além disso, há a circulação de informações não apenas sobre alunos “desinteressados” como sobre o perfil da turma em geral, quando Cecília afirma que tal desinteresse era manifestado com outros professores.

Com relação a aprendizagem dos alunos, Teresa e Cecília compartilham percepções similares porém por motivos diferentes. A aprendizagem foi rotulada como “bem abaixo” e “precarizada”. A influência da pandemia foi mencionada por Teresa para justificar sua resposta. Já Cecília afirmou que os alunos não alcançaram as altas expectativas que tinha em relação à aprendizagem. Em comparação às professoras da E.M Bromélia, a percepção de Teresa e Cecília são divergentes e com avaliações negativas em torno da aprendizagem dos alunos.

Olha vai ficar precarizada se você for comparar do ano 2019 que eles esperavam presencial. Eles vão ter dificuldade [...] Então assim é tentar sanar um pouco essa precarização porque tipo assim a minha escola trabalhou [o conteúdo]. Agora pode ter escola que não trabalhou nada, né? (Professora Teresa, E.M Camomila).

Na minha disciplina, a 94 ficou bem abaixo do que eu queria porque (risos) talvez digam que eu sempre tenho expectativas muito altas. Mas eles ficaram abaixo do que eu gostaria. Era o que eu dizia pra eles (Professora Cecília, E.M Camomila).

Assim como as professoras da E.M Bromélia indicaram rótulos positivos com relação a interação entre professor e aluno, Teresa e Cecília têm a mesma percepção de uma relação

“boa”, “normal”, “tranquila”, apesar dos desafios indicados por elas para trabalhar com adolescentes. Cecília traz exemplos sobre quais características são valorizadas para uma “boa” relação entre professor e aluno.

Boa, boa. Normal, tranquila. [...] Sempre é bom quando você entra numa turma que você pode consegue dar aula, né? Você sai assim tão feliz...você tem uma sensação muito boa [...] (Professora Teresa, E.M Camomila)

[...] assim eu acho que alguns perceberam que eu era muito no afetivo, muito assim. Às vezes eles me zoavam um pouco com isso, sabe? Brincavam um pouco com isso, mas eles não eram assim desrespeitosos diretamente, não eram agressivos, ofensivos. [...] Nunca fui xingada, nunca fui assim enfrentada. Já testaram meus limites muitas vezes sim, mas nada que eu acho que seja fora do normal. Era uma relação boa (Professora Cecília, E.M Camomila).

Devido ao tempo de atuação na escola, Teresa não teve a experiência de interagir com as famílias presencialmente pois começou a trabalhar na E.M Camomila em 2020. Sua avaliação sobre o envolvimento familiar foi baseada na circulação de informações entre colegas de trabalho. Dessa forma, Teresa só conhece as identidades virtuais das famílias dos alunos (GOFFMAN, 1963). O motivo do envolvimento familiar foi atrelado ao recebimento de cesta básica e o cartão alimentação distribuído pela prefeitura durante a pandemia. A descrição do perfil da família também foi influenciada pelo tempo de atuação de Teresa, pois a mesma respondeu que não sabia dizer como era o perfil das famílias de suas turmas.

Olha o que eu pude ficar sabendo em relação das famílias com a escola é que elas compareciam sim, tá? [...] até porque primeiro começou aquela história da cesta básica, né, depois começou o cartão e assim...acabou sendo uma forma de se manter o contato com os responsáveis [...] (Professora Teresa, E.M Camomila).

Por outro lado, Cecília pautou sua resposta a partir da observação do envolvimento familiar em reuniões da escola. Observou a diferença de comportamento entre o comparecimento de pais do 9º ano com pais de alunos mais novos. Cecília atuou no 1º segmento antes de entrar para a E.M Camomila. Dessa forma, tal comparação advém de suas experiências profissionais anteriores. A resposta da professora estigmatiza os pais de seus alunos por compreender a pouca participação como característica desvalorizada para a faixa etária de adolescentes.

Tive pouco contato com os responsáveis que apareceram nas reuniões. Os que apareceram assim...na reunião é uma coisa interessante. 9º ano geralmente o pai só quer saber a nota e se passou. Sabe? Eles têm uma coisa de achar que porque os filhos estão maiores, eles estão maiores. Acho que era isso uma coisa que mexe comigo. Percebo que essa galera tá muito sozinha, sabe? Mas, assim, os pais que eu conheci perguntavam sobre eles. Mas na prática eu acho que não tinha muita ação, atitude de acompanhar, de cobrar, de valorizar, sabe? (Professora Cecília, E.M Camomila).

Novamente a pandemia surge na resposta de Teresa, porém para falar sobre o desempenho escolar dos alunos pela dificuldade do acompanhamento das aulas. Cecília rotulou

o desempenho como “regular”, “fraco” e “insatisfatório” devido à alta expectativa em torno dos alunos, análise similar à aprendizagem dos alunos acima.

A gente não avalia, né? Não tem condições de falar. Se fosse fazer uma avaliação não seria correta (Professora Teresa, E.M Camomila).

É uma turma que poderia render muito mais, mas eles se satisfazem com 5, com 6. Eles falam: "ah, dá pra passar? Tá bom." Esse é o perfil da turma. Então, pra mim, foi regular. Foi regular pra fraco, insatisfatório. Mas porque eu sempre quero muito mais para eles (Professora Cecília, E.M Camomila).

Mesmo em unidades diferentes, percebemos similaridades e diferenças entre professoras da E.M Bromélia e E.M Camomila, assim como entre Teresa e Cecília. A seguir, o quadro expõe as respostas de Fernando, Nina, Yara e Valentina às mesmas questões respondidas pelas professoras anteriormente. Os quatro últimos professores trabalham em unidades diferentes.

Quadro 18 - Respostas de Fernando, Nina, Yara e Valentina

Professores	Perfil da turma	Aprendizagem	Relação professor e aluno	Envolvimento familiar	Desempenho	Perfil das famílias
Fernando	Turma tranquila	Fraca	Depende do professor	Pouca	Razoável	Difícil de avaliar, muitos ausentes
Nina	Muitas deficiências no processo pedagógico	Muita deficiência das séries anteriores	Boa relação	Pouca participação	Devido a pandemia, muito fraca	Maioria dos pais semi analfabeto
Yara	Alguns alunos aplicados, outros desinteressados	Alguns retêm os conteúdos e buscam estudos adicionais	Boa	Alguns pais ausentes	Razoável	Poucos recursos financeiros para atividade extra-curricular
Valentina	Variava entre as duas escolas. Em uma delas, era uma turma	Vejo que há algumas deficiências quanto a	Muito boa e cordial	Muito variável, mas via pouco envolvimento	De bom a muito bom	São alunos de comunidades e de classe média, estes

bastante assídua, porém um pouco desinteressada de forma geral. Na outra, havia poucos alunos, alguns faltosos, mas muitos eram bastante interessados e estudiosos.	assuntos básicos, de anos anteriores, mas também costumam ser participativos e preocupados com o futuro		no geral		cada vez mais em maior número
---	---	--	----------	--	-------------------------------

Fonte: elaboração própria.

Nina, Valentina, Yara e Fernando atuam em escolas diferentes. Contudo é possível encontrar convergências em suas respostas. Sobre o envolvimento familiar de suas turmas de 9º ano, Nina, Valentina, Yara e Fernando atrelaram rótulos relacionados à ausência dos pais e a pouca participação da família em assuntos escolares. Nesse sentido, as percepções dos quatro professores convergem como também estão em diálogo com as professoras da E.M Bromélia e da E.M Camomila. O perfil das famílias foi mapeado de formas distintas para Nina, Valentina, Yara e Fernando.

Valentina mapeou o perfil socioeconômico das famílias e, agora, a dimensão territorial também apareceu ao enfatizar a origem da moradia dos alunos que moram nas favelas: "são alunos de comunidade." Assim como Kátia da E.M Bromélia, Fernando também enfatizou o aspecto da participação familiar, nesse caso, da não participação familiar na escola. Yara associou o perfil econômico da família com a possibilidade de criar oportunidades de oferta de atividades extracurriculares aos alunos. Dessa forma, Yara demonstra que participar de atividades extracurriculares é um aspecto valorizado em sua percepção. Nina foi a primeira professora a elencar o nível de escolaridade dos responsáveis como característica importante para falar do perfil das famílias.

"Dificuldade", "deficiência" e "fraca" foram rótulos negativos elencados em torno da aprendizagem dos alunos. A resposta de Yara foi orientada por uma distinção entre tipos de alunos por oposição: "alguns retêm os conteúdos e buscam estudos adicionais." Seria possível afirmar que são características valorizadas por Yara para um aluno do 9º ano. Professoras da E.M Bromélia elencaram maior número de rótulos positivos em torno da aprendizagem dos

alunos em comparação aos rótulos negativos mencionados por Teresa, Cecília, Nina, Fernando, Yara e Valentina.

Por fim, com relação ao perfil das turmas que lecionam, o rótulo de "interessado" e "desinteressado" surgiu novamente como foi mapeado no questionário de Kátia da E.M Bromélia e nas entrevistas de Cecília e Teresa. Valentina e Yara elencaram os rótulos "interessados" e "desinteressados" enquanto oposição entre escolas, no caso de Valentina, e entre alunos de uma mesma turma, no caso de Yara. Valentina leciona em turmas de 9º ano da E.M Cacto e E.M Antúrio. No decorrer do questionário, Valentina compara as características entre ambas as escolas porém sem identificar quais características correspondem à qual unidade. No que diz respeito ao perfil de suas turmas de 9º ano de ambas escolas, a turma da escola 1 foi caracterizada como "bastante assídua" e "desinteressada". A escola 2 foi caracterizada como "faltosos", "interessados" e "estudiosos." Ou seja, na fala das duas professoras, alunos "interessados" são valorizados no 9º ano em comparação aos alunos "desinteressados" assim como foi visto nas entrevistas.

Fernando definiu sua turma como tranquila. É possível que "tranquila" esteja relacionado ao comportamento da turma ou uma turma que não interfira no desenvolvimento da aula. Nina, novamente, utilizou o rótulo da "deficiência" para caracterizar suas turmas pela ausência do que falta em suas trajetórias escolares. Nina, Valentina e Yara elencaram rótulos positivos sobre a relação entre professor e aluno como "boa", "muito boa" e "cordial". Para Fernando, tal relação é contextual pois segundo ele dependerá do professor em como interagir com o aluno. Fernando reconhece que o professor interage de forma distinta de acordo com o aluno. Nesse sentido, em comparação às professoras da E.M Bromélia, a relação entre professor e aluno também é avaliada positivamente.

Sobre o desempenho escolar, Nina elencou a influência da pandemia para avaliar o desempenho escolar como "muito fraco". Tanto Yara e Fernando rotularam como "razoável". Em contraponto aos três professores, Valentina rotulou como "bom a muito bom". Nessa perspectiva, em comparação às professoras da E.M Bromélia e da E.M Camomila, há três tipos de rótulos associados ao desempenho: positivo ("bom a muito bom"), negativo ("muito fraco") e mista ("razoável"). Bianca e Kátia indicaram um rótulo misto de "regular" e Monique rotulou positivamente como "boa". O quadro a seguir sintetiza os rótulos mapeados a partir das percepções dos nove professores sobre suas turmas de 9º ano.

Quadro 19 - Rótulos mapeados dos perfis das turmas

Rótulos	Positivos	Mistos	Negativos
Perfil da turma	<p>Monique: “muito boas”</p> <p>Kátia: “bacanas”, “respeitosos”, “muito interessados”</p> <p>Cecília: “bonzinho”, “atencioso”, “interessado”</p> <p>Teresa: “interessado”</p> <p>Fernando: “tranquila”</p> <p>Yara: “aplicados”</p> <p>Valentina: “assídua”, “estudiosos”, “interessados”</p>	<p>Bianca: “variado”</p> <p>Teresa: “agitados”</p>	<p>Cecília: “desinteressado”</p> <p>Teresa: “desinteressado”</p> <p>Nina: “muitas deficiências”</p> <p>Yara: “desinteressados”</p> <p>Valentina: “faltosos”, “desinteressados”</p>
Aprendizagem	<p>Monique: “boa”</p> <p>Valentina: “participativos”, “preocupados com o futuro”</p>	<p>Bianca: “regular”</p> <p>Kátia: “regular a boa”</p>	<p>Cecília: “bem abaixo”</p> <p>Teresa: “precarizada”</p> <p>Fernando: “fraca”</p> <p>Nina: “muitas deficiências”</p> <p>Valentina: “deficiências”</p>
Relação professor e aluno	<p>Monique: “boa”</p> <p>Kátia: “saudável”</p> <p>Teresa: “boa”, “normal”, “tranquila”</p> <p>Cecília: “boa”</p>	<p>Bianca: “regular”</p>	

	<p>Nina: “boa”</p> <p>Yara: “boa”</p> <p>Valentina: “muito boa”, “cordial”</p>		
Envolvimento familiar		<p>Monique: “razoável”</p> <p>Kátia: “regular”</p> <p>Valentina: “variável”</p>	<p>Bianca: “pouco”</p> <p>Fernando: “pouca”</p> <p>Nina: “pouca participação”</p> <p>Yara: “pais ausentes”</p> <p>Valentina: “pouco envolvimento”</p>
Desempenho	<p>Monique: “boa”</p> <p>Valentina: “bom a muito bom”</p>	<p>Bianca: “regular”</p> <p>Kátia: “regular”</p> <p>Cecilia: “regular”</p> <p>Fernando: “razoável”</p> <p>Yara: “razoável”</p>	<p>Cecília: “fraco”, “insatisfatório”</p> <p>Nina: “muito fraca”</p>
Perfil das famílias	<p>Monique: “bom”</p> <p>Kátia: “parceiras”</p>		<p>Bianca: “classe baixa”</p> <p>Fernando: “muitos ausentes”</p> <p>Nina: “semi analfabetos”</p> <p>Valentina: “alunos de comunidade”</p>

Fonte: elaboração própria.

Ao compararmos os rótulos atribuídos tanto ao 9º ano das escolas quanto às turmas dos professores pela percepção dos mesmos, categorias de rótulos como o cognitivo,

comportamental e territorial também se repetem. Além do mais, “interessado”, “desinteressado”, “agitado” e “deficiência” foram os rótulos com maior número de menções tanto nos rótulos atribuídos ao 9º ano das escolas quanto às turmas. “Agitado” foi categorizado como rótulo misto e pode estar associado à faixa etária do 9º ano, que são jovens entre 14 e 15 anos. A oposição entre “interessado” e “desinteressado” foi associada a características valorizadas e desvalorizadas como, por exemplo, o aluno que copia, que participa, que sana suas dúvidas, que possuem estratégias para realizar a transição entre o Ensino Fundamental para o Ensino Médio; por características desvalorizadas estão incluídas o aluno que não participa, que não acompanha as aulas, que não está com a matéria atualizada (como mencionado por Cecília), que não possui estratégias após o término do Ensino Fundamental.

Assim, ao analisarmos os dados com base em Goffman (1963), percebemos que os professores demonstram que possuem expectativas normativas a respeito das categorias de alunos a serem encontradas no 9º ano. Considerando o tempo de atuação como docente e de inserção na rede municipal, é possível argumentar que os professores interagiram com diversos perfis de alunos e, no decorrer da carreira, identificam quais características seriam percebidas como valorizadas e/ou desvalorizadas através da experiência profissional do professor. Por exemplo, “desinteressado” e “interessado” foram mencionados por quase todos os professores. Nesse sentido, alunos que correspondem ao rótulo “desinteressado” podem vir a ser estigmatizados por não corresponderem às expectativas normativas de um aluno do 9º ano em seu último ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

O perfil da turma recebeu rótulos positivos em relação ao comportamento e atitudes referentes ao estudo. Em contrapartida, os rótulos negativos foram limitados ao "desinteresse" das turmas e a "deficiência" na aprendizagem em decorrência da trajetória escolar dos alunos. Nesse sentido, o último ano de escolaridade do Ensino Fundamental é percebido como resultado do acúmulo das dificuldades de aprendizagem no decorrer do Ensino Fundamental, assim como foi mapeado nas respostas sobre o perfil do 9º em geral das escolas. A aprendizagem também recebeu maior número de rótulos negativos em comparação aos positivos e mistos, o que reflete o rótulo "deficiência" apontado no perfil da turma. Com relação ao desempenho escolar das turmas, entretanto, os rótulos com maior menção foram os mistos entre "regular" e "razoável", o que demonstra que os alunos tendem a ter desempenhos medianos na percepção dos professores. Entretanto, os próprios professores salientam que a pandemia interferiu no desempenho dos alunos pela falta das aulas presenciais.

Não foram atribuídos rótulos negativos, positivos e mistos respectivamente aos seguintes campos: relação entre professor e aluno, envolvimento familiar e o perfil das

famílias. O envolvimento familiar recebeu cinco menções no rótulo negativo em comparação a três menções no rótulo misto. A baixa participação da família é desvalorizada na percepção dos professores e Cecília explica o motivo de ser desvalorizada pela falta de apoio familiar em decisões relacionadas à escola e a futura trajetória escolar. Outro aspecto a ser enfatizado no quadro é o tipo de rótulo atribuído ao perfil das famílias: perfil econômico, nível de escolaridade, novamente a baixa participação das famílias na escola e a dimensão territorial ligada ao local de moradia dessas famílias.

Os alunos são rotulados e também estigmatizados por não corresponderem em certos aspectos o que se espera de um aluno, que cursa o último ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Através da entrevista e do questionário, os professores trouxeram características valorizadas e desvalorizadas sobre alunos e que também estão relacionadas à faixa etária entre 14 e 15 anos. Os alunos são classificados e separados em grupos entre aqueles que atendem às expectativas normativas dos professores e aqueles que não atendem. Sendo assim, o professor constrói suas expectativas no que diz respeito aos alunos através das interações com os mesmos, dados da dissertação que corroboram com os estudos de Mascarenhas (2014), Oliveira e Medeiros (2018) e Sá Earp (2009).

Outro ponto a ser ressaltado na análise é que a categoria territorial surgiu tanto nos rótulos sobre o 9º ano da escola quanto no perfil das turmas dos professores: “pessoas de comunidade” (Teresa, E.M Camomila) e “alunos de comunidade” (Valentina, E.M Cacto e E.M Antúrio). Nesse sentido, ambas as professoras identificam e distinguem os alunos que moram na favela. Na próxima seção, analisaremos a percepção dos professores sobre a favela e a influência da mesma no cotidiano escolar.

4.3 “Preocupação para não trazerem drogas para a escola”: percepções docentes sobre a favela

Como foi observado na seção anterior, o fator territorial foi mencionado durante as percepções docentes sobre o perfil das turmas de 9º ano em que lecionam. Foi perguntado *Já conhecia o bairro antes de trabalhar na escola? Já conhecia/ouviu falar sobre as favelas do bairro antes de trabalhar na escola?*

Quadro 20 - Conhecimento prévio do entorno da escola

Professores	Conhecimento do bairro	Conhecimento das favelas do bairro
Monique	Sim	Sim

Bianca	Sim	Não
Kátia	Sim	Sim
Teresa	Sim	Sim
Cecília	Sim	Sim
Valentina	Não	Não
Yara	Sim	Sim
Fernando	Sim	Sim
Nina	Sim	Sim

Fonte: elaboração própria.

Com exceção de Valentina, que mora na zona norte mas atua na zona oeste, todos os professores conheciam os bairros em que as escolas estão localizadas. Bianca e Kátia moram no bairro vizinho ao bairro da escola. Fernando e Teresa moram e trabalham no mesmo bairro. Cecília morou no bairro Lírio por dois anos. Quando perguntada se conhecia as favelas do bairro Lírio, Cecília esclarece que

Conhecia mais por trabalhar nas escolas do que estar ali. [...] Nunca fui lá dentro conhecer a realidade em si, né? A gente conhece do que escuta os alunos comentando todas as situações que explodem às vezes (Professora Cecília, E.M Camomila).

Como foi mapeado nos dados nas seções 4.2.1 e 4.2.2, há diferenciação pelo local de moradia nas respostas da Teresa (“pessoas de comunidade”) e Valentina (“alunos de comunidade”). Nesse sentido, para mapear a percepção dos professores sobre a origem do local de moradia dos alunos das escolas, foram realizadas duas perguntas: *Os alunos são moradores do próprio bairro? Há alunos que moram nas favelas do bairro e estão matriculados na escola?* Havia três opções para resposta no questionário para ambas perguntas: sim, não e a maioria.

Quadro 21 - Identificação de alunos moradores da favela

Professores	Alunos moradores do próprio bairro	Alunos moradores das favelas do bairro
Monique	Sim	Não
Bianca	A maioria	Sim
Kátia	A maioria	A maioria
Teresa	A maioria, sim	A maioria, sim

Cecília	A grande maioria, sim	Sim
Valentina	A maioria	Sim
Yara	Sim	A maioria
Fernando	Não	Sim
Nina	Sim	Sim

Fonte: elaboração própria.

Os questionários e entrevistas mapearam as percepções dos professores sobre o local de moradia dos alunos. Não é possível obter a informação do número exato de alunos que moram ou não em favelas para contrapor com as percepções docentes. Além de Valentina, Bianca não conhecia ou havia ouvido das favelas presente no bairro da escola. Os outros professores afirmaram que já tinham conhecimento prévio antes de atuarem na escola. Como demonstrado no quadro a seguir, há favelas em todos os bairros das sete escolas em que os professores atuam. O levantamento do número de favelas por bairro foi realizado através dos dados da SABREN fornecidos pela prefeitura da cidade.

Quadro 22 - Relação do número de favelas por bairro da escola

Bairro da escola	Número de favelas
Dente-de-Leão (E.M Samambaia)	8
Magnólia (E.M Bromélia)	6
Ipê Amarelo (E.M Cacto)	6
Papoula (E.M Antúrio)	12
Azaléia (E.M Espada de São Jorge)	43
Lírio (E.M Camomila)	17

Fonte: elaboração própria.

Fernando foi o único a responder que não, o que demonstra que os alunos são de outras localidades da cidade na E.M Petúnia. Monique foi a única a responder que não haviam alunos moradores das favelas matriculados na escola. No entanto, suas colegas de escola Kátia e Bianca responderam a maioria e sim respectivamente a essa pergunta. Yara, Kátia e Teresa responderam que a maioria dos alunos matriculados são moradores das favelas. Yara atua na E.M Espada de São Jorge no bairro Azaléia, que apresenta o maior número de favelas com o total de 43; Kátia atua na E.M Bromélia no bairro Magnólia, que apresenta um dos menores números de favelas com o total de 6; por fim, Teresa atua na E.M Camomila no bairro Lírio,

que apresenta o total de 17 favelas no bairro. Caso a pergunta sobre alunos moradores das favelas fosse positiva, foi pedido aos professores que listassem as favelas.

Quadro 23 - Favelas mapeadas pelos professores

Professores	Favelas
Bianca	Terreirão César Maia
Kátia	Beira-Rio Terreirão Tulipa Rio das Pedras Muzema Morro do Banco
Cecília	Tulipa Rio das Pedras Pimenta ⁷³
Valentina	Covanca Rio das Pedras
Yara	Terreirão César Maia
Fernando	Tulipa Gardênia Azul Rio das Pedras Muzema Curicica Terreirão
Nina	Rio das Pedras Gardênia Azul

Fonte: elaboração própria.

⁷³ Nome fictício de uma favela do bairro Lírio. De acordo com Cecília, a maioria dos alunos são moradores da favela Pimenta.

Terreirão e Rio das Pedras foram mencionadas quatro e cinco vezes respectivamente pelos professores da E.M Bromélia, da E.M Petúnia, da E.M Espada de São Jorge, da E.M Cacto, E.M Antúrio e da E.M Camomila. Em seguida, César Maia, Tulipa, Muzema e Gardênia Azul foram mencionadas duas vezes cada pelos professores da da E.M Bromélia, da E.M Espada de São Jorge, da E.M Petúnia e da E.M Samambaia. Beira-Rio, Morro do Banco, Covanca, Curicica e Pimenta foram mencionadas uma vez cada pelos professores da E.M Bromélia, E.M Petúnia, E.M Camomila, E.M Cacto e E.M Antúrio. Foram mantidos os nomes verdadeiros das favelas pois a localização delas não está atrelada ao bairro de origem da escola, mesmo as citadas por Yara, Kátia e Teresa.

Gardênia Azul, Tulipa e Curicica são bairros da cidade do Rio de Janeiro. A existência de favelas nesses três bairros faz com que os professores não façam distinção entre bairro e favela. Dessa forma, ao retomar a reflexão de Barbosa e Silva (2013), a favela tende a ser identificada de modo genérico na cidade do Rio de Janeiro. Ao mencionar o nome do bairro ao invés de uma favela específica, os professores generalizam e constroem a percepção de que alunos provenientes desses bairros sejam rotulados como "favelados". Os professores interagem com as famílias e os alunos, mas também com o local em que a escola está localizada. Para mapear a percepção dos docentes sobre o entorno das escolas, foram realizadas duas perguntas: *Como você avalia a relação da escola com o bairro? Há problemas no bairro que afetam/interferem no cotidiano da escola? Caso sim, quais são?*

Quadro 24 - Relação da escola com o bairro

Professores	Relação da escola com o bairro	Problemas do bairro que afetam/interferem o cotidiano escolar
Monique	Boa	Não
Bianca	Bem conhecida	Drogas
Kátia	Boa. A escola busca aproveitar pedagogicamente o lazer e o cultural que o bairro oferece	BRTs cheios
Teresa	<i>[...] eu vejo que quando os pais estão indo ali para pedir uma vaga para o seu filho, tendo tantas outras escolas no mesmo bairro, é porque de fato ela tem alguma boa relação com a comunidade</i>	<i>O tiroteio naquela proporção [que ocorreu no bairro] provavelmente afeta, até porque você vai ter a redução do número de alunos que vai para escola, né?</i>

Cecília	<i>Olha, o centro cultural fica ali ao lado, mas eu acho que, no meu olhar, não é uma parceria que acontece. [...] Já aconteceu mais, sabe? Mas não vejo. Acho que poderia acontecer mais coisas. [...] O posto de saúde tem uma parceira lá com a escola porque às vezes tem apresentação, mini palestras com o pessoal da Odonto, aplicação de flúor, vacina</i>	<i>[Cecília fala sobre a violência urbana no bairro] Um grupo acaba não indo para a escola. O [aluno] que está na escola fica comentando o que tá acontecendo na região. Porque eles recebem pelo celular [...] mãe ligando porque quer buscar o filho. Então assim...isso mexe muito. Não se tem tranquilidade para estudar. Eles ficam inquietos e a gente também. Eles inquietos porque querem ir embora e a gente não pode deixar ir embora fora do horário, a não ser que esteja com o responsável. Isso gera um certo estresse. Além disso, eles não conseguem se concentrar porque vai gerando aquela inquietude natural e mexe muito com a questão da frequência</i>
Valentina	São referência em termos de educação para os respectivos bairros	Por vezes, elas fecham devido a problemas de segurança pública no entorno
Yara	Pouco participativa	Violência
Fernando	Fria	A diferença econômica dos moradores em relação aos alunos
Nina	Boa	Alagamentos e lixo a céu aberto

Fonte: elaboração própria.

A relação da escola com o bairro foi avaliada de forma positiva por Nina, Monique, Bianca, Valentina e Kátia, em contraponto a Fernando e Yara que avaliaram tal relação de forma negativa. A percepção de ambos professores indica que há distância entre escola e o entorno. Teresa aponta que a indicação de que há boa relação entre a escola e o bairro é percebida pela procura dos pais por vagas na escola, como indício de boa reputação no bairro. Cecília possui outra perspectiva sobre essa relação a partir da parceria de outras instâncias na escola como o posto de saúde e o centro cultural ao lado da unidade, apesar de reconhecer que tal relação pode ser desenvolvida.

Com exceção de Monique, os professores elencaram problemas que afetam e/ou interferem no cotidiano escolar. Foram mapeados três tipos de problemas relacionados ao *fornecimento de serviço público, questões relacionadas à segurança pública e características do bairro*. Questões relacionadas ao saneamento básico e transporte público foram mencionadas por Nina e Kátia no *fornecimento de serviço público*. Bianca, Valentina, Yara, Teresa e Cecília atrelaram suas respostas a violência urbana no entorno da escola como a presença do tráfico de drogas e tiroteios em *questões relacionadas à segurança pública*.

As respostas de Cecília e Teresa exemplificam como as *questões relacionadas à segurança pública* influenciam e interferem no cotidiano escolar. Infrequência pelo risco de ir e voltar para a escola e a falta de concentração são apontados como consequências devido à ocorrência de tiroteios no bairro. A tensão ocasionada pelo tiroteio tende a ser percebida como fator que influencia a trajetória escolar do aluno que mora na favela. Sendo assim, enquanto fator extra escolar, a violência urbana tende a modificar a forma como o aluno morador da favela se relaciona com a escola. Fernando foi o único a responder que há uma diferença econômica entre o perfil do bairro e o perfil dos alunos que a escola atende em *características do bairro*.

Ao indicar a diferença econômica como problema do bairro que interfere/influencia no cotidiano da escola, ele estigmatiza os alunos por não corresponderem a uma característica valorizada, em sua percepção, para pertencer a E.M Petúnia. Além disso, a E.M Petúnia é uma escola que se localiza dentro de um condomínio no bairro Magnólia. Fernando não é apenas professor da unidade como também é morador. Ao retomar a ideia de papel social de Goffman (2002), a percepção do professor está perpassada por dois papéis: 1º por atuar dentro da unidade; 2º por também ser morador do bairro e perceber tais diferenças e considerá-las um problema pertencente ao bairro.

Como foi demonstrado acima, a violência urbana perpassa a percepção dos docentes sobre os problemas que afetam/interferem na escola. A favela surge como território marcado pela violência nas respostas dos professores e que, esse território, interfere na relação do aluno com a escola. Nesse sentido, é primordial refletir que a favela não é a causa dos problemas de violência urbana pelos quais a cidade do Rio de Janeiro enfrenta no cotidiano. Foram realizadas duas perguntas sobre a violência urbana no roteiro: *Em relação à violência urbana, você percebe essa dinâmica no bairro de alguma forma? Caso sim, de que maneira? A presença das favelas no bairro afeta/interfere no cotidiano da escola? Caso sim, de que maneira?* A primeira pergunta busca compreender se a violência urbana seria associada ao

bairro em geral e não necessariamente à favela. Já a segunda pergunta busca mapear especificamente se a favela influencia/interfere o cotidiano da escola.

Quadro 25 - Percepções docentes sobre a violência urbana no bairro

Professores	Violência urbana no bairro	Influência da favela no cotidiano da escola
Monique	Não	Não há favela
Bianca	Já presenciei assalto	Preocupação para não trazerem drogas para a escola
Kátia	Cresceu após obras para acesso mais fácil ao bairro, como construção do túnel, pistas para zona oeste e com a chegada de mais transportes públicos, como BRT	Sim, diretamente, pois a maioria dos alunos vêm destas favelas
Teresa	Teresa apontou o tiroteio no bairro Lírio	<i>O problema entre as escolas e a comunidade, ao meu ver, seria mais essa questão em decorrência da violência no deslocamento desse aluno. A escola de certa forma está num local que não está no centro dessa violência, apesar de que hoje em dia tudo é possível. [...] Se você atende um aluno de comunidade, esse aluno não vai ter como sair de casa para escola</i>
Cecília	<i>Tem dias que tem mais carros de polícia ali embaixo...ontem mesmo eu parei lá na E.M Camomila. A rua estava vazia. Até perguntei "Cristiano, aconteceu alguma coisa?" De repente, poderia já estar acontecendo alguma coisa lá porque depois veio a situação que passou no RJTV. A rua estava vazia. Então tem hora que você não vê diretamente, mas você percebe que alguma coisa tá estranha. Mas assim, Ruana, tinha um período que eu tinha medo até de almoçar ali no Lírio</i>	<i>Os alunos que moram nessas áreas acabam...tem uns que acho que são corajosos. Eles falam assim "desce, professora. Vem pelo cantinho." Acho que tem alguns que é tão ruim ficar em casa, que preferem se arriscar, ou de repente pra comer. Não sei. A gente não conhece a história de cada um deles na íntegra e tem outros que se apropriam disso pra dizer "ah, eu não vim porque estava tendo tiroteio". Outros realmente não vieram por isso. Ai tem mãe que liga e fala "olha, tá confuso aqui e não vou mandar." Isso influencia porque o aluno não tem uma</i>

	<i>porque era tanta coisa que você ouvia...que parecia que o Lírio não era mais o Lírio. Mas no início do ano passado [em 2020], estava tranquilo. Ia lá no Lírio, comprava as coisas e voltava, mas teve um período que eu pensava 10 vezes antes de ir "vou ou não vou?"</i>	<i>regularidade de frequência, perde o hábito de estudo, perde o ritmo, ele perde interesse</i>
Valentina	Por vezes, o cotidiano escolar é afetado com cancelamento de aulas, alunos, professores e funcionários são assaltados e inclusive dentro de uma das unidades escolares	Por vezes, há toque de recolher e os alunos não podem comparecer à aula, por não poderem retornar às suas casas por conta de tiroteios, etc
Yara	Há dias que os alunos faltam por tiroteio	Violência
Fernando	Não	Quando há operação policial, muitos alunos faltam
Nina	Sim	Sim

Fonte: elaboração própria.

Com exceção de Monique e Fernando, todos afirmaram que percebem atos relacionados à violência urbana. Assalto e a ocorrência de tiroteios foram exemplos abordados de como a violência urbana está presente no bairro da escola. Consequências como o cancelamento de aulas, assim como a infrequência de alunos foram mapeadas novamente pelos professores. No caso de Cecília, a percepção de insegurança afeta sua relação com o bairro devido às disputas territoriais em 2018 e 2019 que ocorreram no bairro Lírio. A leitura de elementos no bairro como a presença do carro da polícia e a rua estar menos movimentada foram sinais percebidos de que a dinâmica no bairro estava “diferente”.

A violência no entorno modifica a relação do professor com o bairro pelo medo de frequentar outros espaços do bairro. Nesse sentido, o tiroteio tende a ser compreendido como fator extra escolar que modifica tanto o cotidiano escolar quanto a maneira pela qual o professor se relaciona com o bairro (RIBEIRO, 2013). Contudo ao afirmar que “*tem outros que se apropriam disso pra dizer “ah, eu não vim porque estava tendo tiroteio”*”, Cecília ao mesmo tempo que reconhece a possibilidade dos alunos faltarem à aula por conta de impedimentos

ligados à moradia na favela, a professora não tem certeza se todos os alunos são afetados por esse tipo de problema. Ela questiona a própria honestidade do aluno.

Kátia comparou a influência de obras de infraestrutura e mobilidade urbana realizadas pela prefeitura no crescimento da violência no bairro: "*creceu após obras para acesso mais fácil ao bairro como a construção do túnel, pistas para zona oeste e com a chegada de mais transportes públicos como o BRT.*" Segundo Ribeiro e Koslinski (2008, p. 359), "[...] as distâncias físicas e a baixa acessibilidade urbana separam territorialmente as classes e grupos sociais entre si e dos bens urbanos promotores do bem-estar social". Na percepção da professora, a viabilidade de mobilidade urbana de outros grupos sociais para acesso ao bairro Magnólia está diretamente associada ao aumento da violência urbana, devido a possibilidade de integração de grupos sociais que não moram no bairro. Sendo assim, Kátia elenca o não pertencimento ao bairro como atributo depreciativo, o que faz com que esses indivíduos sejam rotulados como perigosos e violentos.

Com exceção de Monique, todos os professores afirmaram que há interferência/influência da favela no cotidiano escolar. Bianca e Kátia atuam na mesma escola. Especificamente Bianca, declarou que há "preocupação para não trazerem drogas para a escola." Nesse sentido, podemos retomar alguns pontos explorados na seção 1.3 do capítulo 1 à qual estudos apontam a associação entre a criminalização da favela e seus moradores (ROCHA, 2018; SILVA, 2010; ZALUAR, 1998). Bianca associa os alunos moradores da favela a possibilidade presente e futura de inserção no tráfico de drogas. Dessa forma, a identidade social do aluno morador da favela passa por um processo de deterioração de tal identidade de acordo com a abordagem de Goffman (1963).

Essa percepção não apenas rotula o jovem, considerando a faixa etária do aluno de 9º ano entre 14 e 15 anos, mas também o estigmatiza devido a associação entre favela e crime que a professora construiu em sua percepção. Estudos como Dowdney (2003) e Meirelles e Gomez (2009) apontam nessa direção por abordarem a entrada, cada vez mais adiantada, de jovens no tráfico de drogas ou em outras atividades das facções que atuam na favela ou em outros locais.

Ao retomar o conceito de sujeição criminal de Misse (2010), o aluno morador da favela é percebido como possível criminoso sem ter cometido qualquer ato ilegal apenas pelo seu local de moradia. Com base na discussão de Cecchetto, Muniz e Monteiro (2018), ser rotulado como *envolvido com* pode vir a reduzir as oportunidades educacionais do aluno morador da favela dentro da escola por ser compreendido como parte das "classes perigosas" e, assim, indesejável para se construir interações sociais no espaço escolar.

Valentina e Fernando exploram a operação policial em suas respostas. Em ambas as perguntas, as respostas corroboram com o estudo de Cavalcanti (2008) em que o tiroteio altera a rotina dos indivíduos ali presentes. No caso de Fernando, as incursões policiais também se apresentam como problema devido a interferência no cotidiano da escola pois há interferência no direito de ir e vir dos alunos. Dessa forma, temos a influência territorial nas trajetórias escolares dos alunos pois ficam sem acesso à escola e, em contrapartida, há processo de rotulação e estigmatização pelo local de moradia como foi possível mapear na resposta de Bianca.

Cecília e Teresa possuem percepções similares sobre a influência da favela no cotidiano da escola. No caso de Teresa, a professora atuou durante 10 anos em uma escola de 2º segmento no bairro Tulipa antes de alterar a matrícula para a E.M Camomila. Além disso, atuou em outras escolas estaduais em Cascadura e Madureira e que haviam favelas no entorno. Sua percepção sobre a favela também é perpassada por sua experiência profissional e aponta que não apenas os tiroteios prejudicavam a escola e os alunos. Enquanto espaço de socialização considerado violento pela professora, a favela é percebida por Teresa como negativa pelos comportamentos compartilhados na favela e que influenciavam o comportamento dos alunos.

Nesse sentido, morar na favela traz desafios para o cotidiano escolar no que diz respeito às interações sociais, o que tende a ser considerado como indesejável para as relações dentro da escola como foi apontado por Canedo, Matos e Oliveira (2018). A partir de sua experiência profissional no bairro Tulipa, a fala de Teresa traz elementos sobre como compreende a influência da favela no cotidiano escolar. Entretanto, a fala da professora estigmatiza a vivência e a experiência do aluno que mora na favela.

A gente tinha problemas com o confronto armado muitas vezes. Tinha que fechar a escola porque não tinha melhor condição nem do aluno e nem de qualquer profissional de ensino chegar à escola, né? E eles mesmos são conflitantes entre si. Eles vivem dentro de uma cultura que é uma cultura agressiva. [...] eles têm essa cultura de agressão. Então, eles vivem tanto isso que eles acabam internalizando e acabam levando para a escola (Professora Teresa, E.M Camomila).

Teresa afirma que é vantajoso a E.M Camomila não estar fisicamente dentro de uma favela pois facilita o trabalho pedagógico realizado com os alunos pois

Isso facilita o trabalho porque assim eles interagem com outros universos, que não é somente aquele onde ele mora. Eram essas experiências que eu tinha quando eu trabalhava dentro mesmo inserida na comunidade. [...] se você dava aula segunda-feira, a tenda do baile funk estava montada lá perto da sua escola (Professora Teresa, E.M Camomila).

Sendo assim, a escola é percebida como espaço privilegiado para outros tipos de socialização para além da favela. Entretanto, a fala de Teresa estigmatiza o aluno morador da

favela pois demonstra que a sua vivência na favela não é adequada para outros espaços como a escola. Cecília também abordou a influência da favela no cotidiano escolar pela infrequência do aluno e perda de interesse dos alunos pela escola. A professora identifica dois tipos de atitudes dos alunos em momentos de instabilidade ocasionados pelo tiroteio no bairro: aqueles que frequentam a escola rotulados como “corajosos” em momentos de tiroteio e aqueles que justificam a infrequência por causa do tiroteio, porém são alunos que não enfrentam dificuldades para chegar à escola.

Além disso, em relação à atitude dos “corajosos”, Cecília associa a frequência desses alunos a necessidade básica humana de alimentação no trecho *“acho que tem alguns que é tão ruim ficar em casa, que preferem se arriscar, ou de repente pra comer.”* Segundo Barbosa e Silva (2013, p. 118), “[...] as leituras estereotipadas fazem das favelas territórios ilegítimos nas cidades e, por extensão, os seus moradores como pessoas incapazes de mudar suas condições de existência, daí imersos no “círculo vicioso da pobreza.” A partir do local de moradia do aluno, o atributo da pobreza também foi evocado para discutir o que motiva o aluno morador da favela a ir para a escola.

Como foi demonstrado no decorrer da seção 4.3, as percepções em torno da favela são perpassadas pela associação da criminalidade e da violência urbana através dos tiroteios e do tráfico de drogas. Nesse sentido, os professores tendem a rotular e estigmatizar a favela como território que estimula a agressividade, que transforma o aluno em potencial traficante e que oferece obstáculos para que o aluno construa uma trajetória escolar. Esse movimento demonstra que o professor pode vir a limitar as oportunidades de alunos oriundos da favela. Na próxima seção, serão trabalhadas as expectativas e práticas pedagógicas dos professores em relação a futura trajetória educacional dos alunos após o término do Ensino Fundamental.

4.4 “Apresentando alternativas”: entre expectativas docentes e ações sobre acesso ao Ensino Médio

A análise dos dados aponta que a percepção dos professores tende a indicar rótulos de “interessado”, “desinteressado”, “agitado”, “regular”, “muitas deficiências”, “razoável” com maior frequência sobre o perfil das turmas de 9º ano. Comportamentos e atitudes em aula como a participação em aula, a organização do material didático, sanar dúvidas em relação a disciplina, ter estratégias e planos para a futura trajetória escolar, a falta de participação em aula, a desorganização do material didático e não ter estratégias e planos após o término do Ensino Fundamental são percebidos como características valorizadas e desvalorizadas para os alunos do 9º ano. Além disso, sobre o aluno morador da favela, a trajetória escolar tende a ser

percebida pelos professores através dos problemas de violência urbana que tensionam a relação do aluno com a escola. O tiroteio surge na análise como principal indício de problemas na segurança pública no bairro, o que também afeta a frequência do aluno à escola, a concentração nos estudos e fragmenta a continuidade da trajetória escolar. Nesse sentido, a construção das expectativas docentes perpassam tanto pelas características dos alunos de suas turmas como também pela dimensão territorial das diferenças entre a rotina na favela e a rotina na cidade.

Sendo assim, como os professores orientam seus alunos sobre a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio? As perguntas *Você orienta os alunos do 9º ano sobre o acesso ao Ensino Médio? Caso sim, de que maneira?* e *Essa orientação organiza seu planejamento e prática pedagógica em relação ao 9º ano? Caso sim, de que maneira?* buscaram mapear a maneira como os professores compreendem o processo de transição para o Ensino Médio. No quadro, a seguir estão as respostas de cada professor sobre ambas perguntas.

Quadro 26 - Estratégias de orientação sobre acesso ao Ensino Médio

Professores	Orientação sobre o acesso ao Ensino Médio	Planejamento e prática pedagógica em relação ao 9º ano
Monique	A escola orienta	A escola faz essa parte
Bianca	Orientações sobre datas	No preparo para provas de concursos
Kátia	Sim, informando sobre os diversos tipos de instituições que oferecem ensino médio, seus períodos de seleções e matrículas	Sim pois os conteúdos dos processos destas seleções são incluídos no planejamento, especialmente, para um trabalho com os alunos que delas participarão.
Teresa	<i>[...] eu sempre falo, sempre brinco com as minhas turmas o seguinte: "o teu ensino médio começou hoje no primeiro dia de aula, né?" É como eu falo para os meus alunos do 3º ano: "teu ENEM começou hoje." [...] Então, de certa forma, até para poder incentivá-los a fazer alguma coisa. Se você não vai querer ir para escola formal, né, ir para a escola regular de ensino sem ser</i>	<i>Seria muita conversa e eles perceberem que o ensino médio é muito diferente do Ensino Fundamental. De certa forma...ele é bem menos paternalista do que o Ensino Fundamental, né? [...] O que ele tem que entender e eu sempre falei para o aluno de 1º ano é o seguinte: a escola estadual não tem pena de você. Ela não vai ter um olhar...porque assim a gente no</i>

	<i>ensino técnico...tem aluno que quer participar do ensino técnico, né?</i>	<i>município avalia por nota e por conceito. No Estado é por nota. Então, a gente não vai ter esse olhar lá, né? Se você conseguiu, bem. Se não conseguir, você vai ter todo o material de recuperação, você vai ter três avaliações, você também vai ter direito a três recuperações, mas se não conseguiu, tá reprovado ou em dependência. Então, assim, o Estado nesse quesito é menos paternalista. Quando eu falo de paternalismo, vou deixar aqui bem claro...é menos caridoso, né, nesse sentido</i>
Valentina	Sim, de forma pontual, de acordo com o interesse deles, tento indicar as melhores opções na região	Não
Yara	Informo sobre concursos da FAETEC, Ensino Normal e futura universidade	Sim, utilizo questões dessas provas
Fernando	Apresentando alternativas	Assinando conteúdos
Nina	Através de cursos preparatórios e escolas especializadas	Através de conteúdos e práticas pedagógicas

Fonte: elaboração própria.

Com exceção de Monique, que afirmou que a escola faz essa orientação, todos afirmaram que realizam algum tipo de orientação sobre acesso ao Ensino Médio. Kátia e Bianca da E.M Bromélia orientam com relação aos concursos para escolas técnicas e federais de Ensino Médio, sobre datas e procedimentos para realização de concurso e matrículas. Como Monique, Kátia e Bianca atuam na mesma unidade, é possível mapear práticas distintas entre as professoras. Kátia e Bianca atuam de forma ativa para orientar os alunos, enquanto Monique atua de forma passiva, ou seja, não possui ações próprias na orientação para os alunos sobre a transição para o Ensino Médio.

Teresa explica que busca incentivá-los a buscarem alternativas para além do Ensino Médio regular, contudo não pôde fazer a orientação como gostaria devido a pandemia. Quando perguntada sobre como seria esse processo no ensino presencial, por também atuar com o Ensino Médio, a professora esclareceu que realizaria conversas com os alunos para explicar as diferenças entre Ensino Fundamental e Ensino Médio em relação a comportamentos e atitudes dos alunos. Cecília também ressaltou as diferenças entre Ensino Fundamental e Ensino Médio com os alunos.

Sendo assim, as professoras constroem com os alunos uma identidade social virtual sobre a expectativa do que se espera deles no Ensino Médio. Além do mais, Cecília realiza conversas com os alunos ao focar nas opções de escolas, discute o processo seletivo delas e enfatiza as diferenças entre as ofertas de Ensino Médio existentes, assim como as professoras que responderam ao questionário também sinalizaram os mesmos tipos de ações.

No 9º ano, eu procuro fazer uma comparação com o Ensino Médio. “Vocês estão reclamando dessa quantidade [de matéria] aqui?” [...] Às vezes nesse dia, acaba que naquela aula o quadro tá um pouco mais cheio e eles reclamam. Eu falo “mas gente, olha só. Vocês estão no 9º ano. No ano que vem é Ensino Médio. Vai ser mais do que isso. Isso faz parte do processo de ensino. Como é que você vai se preparar pra prova? No final do ano, quem vai tentar FAETEC? Quem vai para o CEFETEQ?” Às vezes, eles nunca ouviram falar sobre isso. Aí aproveito o gancho “vocês já ouviram falar?” e aí comento. Já houve anos de eu ter feito até um slide, não foi o caso da 94, para apresentar para eles. “Olha, isso aqui é a escola tal. Tem essas opções.” Aí procuro conversar com eles. Por exemplo, mais para o final do ano, quando sei que a inscrição está aberta, eu divulgo para eles e durante o ano eu vou comentando “ano que vem em Língua Inglesa, o professor vai retomar essa matéria.” (Professora Cecília, E.M Camomila).

Nina e Yara também realizam o mesmo tipo de processo que Kátia, Bianca, Teresa e Cecília. Além de concurso, Nina também indica cursos preparatórios para que os alunos possam realizar os processos seletivos para escolas técnicas e federais. Já Valentina faz indicações de escolas de Ensino Médio presentes no entorno, contudo "de forma pontual, de acordo com o interesse deles." Dessa perspectiva, a indicação de Valentina não abrange a todos os alunos, mas apenas aqueles que demonstram interesse. É possível argumentar que aqueles que não demonstram interesse para acessar o Ensino Médio podem ser rotulados como "desinteressados", a partir da resposta de Valentina. Sendo assim, os "desinteressados" não seriam orientados por Valentina no momento de indicar as escolas de Ensino Médio. Fernando não forneceu detalhes de como orienta os alunos, apenas mencionou que "apresenta alternativas" aos alunos.

O planejamento docente também é influenciado nesse momento de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Como há indicações de processos seletivos para escolas técnicas e federais, os professores utilizam questões assim como conteúdos de provas

anteriores e, no caso de Fernando, trabalham os conteúdos do currículo para o 9º ano. Kátia enfatiza que faz esse planejamento "especialmente para um trabalho com os alunos que delas participarão." Também foi perguntado aos professores se a escola tem iniciativas voltadas para o 9º ano sobre o acesso ao Ensino Médio e que tipo de iniciativa é realizada. O quadro a seguir mostra as respostas dos docentes com relação ao papel institucional da escola no que diz respeito à transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Quadro 27 - Estratégias de orientação sobre acesso ao Ensino Médio por parte da escola

Professores	Iniciativas da escola sobre acesso ao Ensino Médio
Monique	ISMART
Bianca	Orientação para acessos a bolsas de estudos
Kátia	Divulgação de seleções e matrículas para o ensino médio
Teresa	<i>Tem orientação para eles. Inclusive, né, se tem parcerias com cursos de idiomas para que os melhores alunos obtenham bolsas. Há sim uma orientação de que a gente trabalhe com os alunos essa questão de que primeiro, né, não é só o ensino regular que existe para eles. Você também tem o ensino médio profissionalizante, mas é o ensino médio técnico. Assim estão ali todas as possibilidades para que eles possam assim querer [dar continuidade ao estudo]. Nem todo aluno vai querer fazer faculdade, né?</i>
Valentina	Existem programas de concessão de bolsas de alguns estabelecimentos escolares particulares para alunos da escola pública, como o Ismart
Yara	Não faz. Deveria ter orientação profissional e teste vocacional
Fernando	Apresenta as escolas de ensino médio próximas, dentre outras ações
Nina	Olimpíadas de geografia e matemática

Fonte: elaboração própria.

Por ter maior tempo de atuação na E.M Camomila em comparação a Teresa, Cecília detalhou como ocorre a orientação da escola com relação ao acesso ao Ensino Médio. Segundo a professora, o diretor Cristiano possui papel ativo nesse processo que começa desde a enturmação dos alunos do 8º para o 9º ano. Além disso, o diretor escolhe aqueles professores que possuem maior tempo de experiência profissional com o 9º ano, mas que também

conheçam a estrutura e o funcionamento do Ensino Médio. A diferença entre turmas também norteia o planejamento docente na E.M Camomila.

O Cristiano trabalhou em pré vestibular por muito tempo. Então, eu não sei assim se ele pega oficialmente e vai verificar nas notas, mas assim a gente faz uma análise no final do ano. Por exemplo, pega o 8º ano "a 81 é considerada uma turma mega interessada, com rendimento top. Então a 91 a gente vai trabalhar o máximo que a gente puder do 9º ano, um preparatório, algo além. Tem alguém na 82? Poxa, a 82 é tão boa quanto a 81. Então a 92 vai ter esse perfil. Tem alguém na 94 que tem esse perfil que a gente possa trazer pra essa turma, que a gente possa fazer essa troca?" Então tem esse tipo de olhar. O Cristiano geralmente escolhe os professores do 9º ano. Ele gosta de escolher professores que tenham experiência com o 9º ano, que já conheçam o Ensino Médio. Ele tem essa preocupação sim com o 9º ano como um todo, com todas as turmas. Mas nessas turmas que a gente tem uma resposta melhor, ele pede que a gente sempre que possível dê algo a mais. Nessas turmas, a gente não vai focar só ali no caderno de apoio pedagógico ou livro didático. Nessas turmas, a gente vai trabalhar questões de provas preparatórias porque como elas dão uma resposta melhor você acaba conseguindo ter um tempo pra colocar isso no planejamento e na prática. As outras turmas, como já tem uma resposta menor, tipo assim eu entendi assim...eu não estou impedida de fazer na outra turma, mas eu preciso fazer o básico, dar conta daquilo. Se eu tiver uma resposta, se tiver tempo pra isso, eu vou fazer. Mas essas turmas...isso tá inserido no planejamento (Professora Cecília, E.M Camomila).

Sendo assim, por iniciativa própria, a escola estimula a separação de alunos em grupos: interessados e com desempenho escolar satisfatório e desinteressados e com desempenho escolar insatisfatório. Esse movimento faz com que se constituam e se fortaleçam grupos distintos de alunos entre o eu e o outro, como Goffman (1963) afirma que é através da interação que identificamos as diferenças entre o eu e o outro. A partir da gestão e organização pedagógica da escola, a unidade proporciona experiências escolares distintas com base na criação de grupos de alunos com características valorizadas e desvalorizadas para realizarem a transição bem sucedida para o Ensino Médio. Os trabalhos de Oliveira e Medeiros (2018) e Gomes (2014) também apontam o papel da circulação de informações dentro da escola sobre os alunos tanto para classificá-los quanto para orientar as práticas de gestão da escola, exemplificadas nesta dissertação pela separação dos alunos interessados dos alunos desinteressados na E.M Camomila. Portanto há altas expectativas em torno dos alunos selecionados para as turmas “especiais” em contraponto aos outros que foram enturmados nas turmas de perfis menos interessados.

A dissertação mapeou outras ações provenientes da escola sobre a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Além da iniciativa própria dos professores, todos afirmam que a escola também possui papel ativo sobre a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Yara foi a única a responder que a escola não realiza a orientação sobre acesso ao Ensino Médio. Quando perguntada se a escola deveria ter algum tipo de iniciativa, a professora respondeu que deveria realizar "orientação profissional e teste vocacional". Com

base na resposta dos professores, há três tipos de ações de orientação por parte da escola: 1º indicações de escolas de Ensino Médio e realização de eventos para preparação dos alunos para participação em processos seletivos; 2º parcerias com programas de concessão de bolsas de estudos para escolas particulares e cursos de idiomas; 3º enturmação como estratégia de separação dos melhores alunos.

É importante destacar a fala de Teresa com relação ao posicionamento da escola sobre abordar os diversos tipos de trajetórias escolares futuras. É possível argumentar que a escola compreende que nem todos os alunos corresponderão ao mesmo tipo de transição ao término do Ensino Fundamental. A ação de abordar e explicar o campo de possibilidades para os alunos parte do entendimento de que, a principal intenção, é a manutenção da trajetória escolar após o término do Ensino Fundamental, independente do tipo de trajetória escolar futura escolhida pelo aluno.

O Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (ISMART) foi mencionado por Monique e Valentina em suas respostas. O ISMART foi criado em 1999 e é uma instituição privada sem fins lucrativos. A parceria entre o ISMART e a SME visa identificar e selecionar jovens entre 12 a 15 anos com renda de até dois salários mínimos por pessoa da família. Caso seja selecionado, o jovem consegue bolsa de estudo para estudar em escolas particulares, além de ter acesso a cursos, programas de desenvolvimento e orientação profissional. O processo seletivo do ISMART envolve teste online, prova presencial, entrevista individual, entrevista familiar e dinâmica em grupo. Além de atuar na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, o ISMART tem parcerias nas cidades de Belo Horizonte, Cotia, São José dos Campos, São Paulo e Sorocaba.

Há dois tipos de projetos do ISMART para alunos do 2º segmento: projeto Alicerce e projeto Bolsa Talento. O projeto Alicerce é voltado para alunos do 7º ano. O objetivo do projeto é que o aluno frequente um curso preparatório durante o 8º e 9º anos para entrar em escolas particulares de Ensino Médio, que fazem parceria com o ISMART. Já o projeto Bolsa Talento é voltado para alunos do 9º ano. O aluno selecionado ganha uma bolsa de estudos integral para realizar o Ensino Médio em escolas particulares parceiras da instituição. Nesse sentido, a partir das respostas de Valentina e Monique, a rede municipal de educação do Rio de Janeiro também possui iniciativa voltada para a transição para o Ensino Médio. Por não ser obrigatória, a inscrição para o projeto Bolsa Talento demanda divulgação por parte da escola, o que demonstra que é algo estimulado e incentivado pela escola.

Foi questionado aos professores qual era a expectativa sobre a trajetória escolar após o término do Ensino Fundamental, assim como a rede de ensino. Foram disponibilizadas as

opções Ensino Médio regular, Ensino Médio Técnico, Ensino Médio noturno, mercado de trabalho e a opção Outros caso o professor quisesse falar de outra possibilidade, no caso do questionário. Também foi perguntado, em caso de continuidade da trajetória escolar, qual seria a rede de ensino para qual o aluno iria. Com relação a rede de ensino, as opções disponibilizadas foram Rede Estadual, Rede Federal e Rede Privada. O quadro a seguir mostra como cada professor respondeu a ambas perguntas.

Quadro 28 - Expectativas docentes após o término do Ensino Fundamental

Professores	Expectativas docentes após o término do Ensino Fundamental	Rede de ensino
Monique	Ensino Médio regular	Rede Estadual
Bianca	Ensino Médio regular	Rede Estadual
Kátia	Ensino Médio regular	Rede Estadual
Valentina	Ensino Médio regular	Rede Estadual
Yara	Ensino Médio regular	Rede Estadual
Fernando	Mercado de trabalho	Rede Estadual
Nina	Ensino Médio noturno	Rede Estadual

Fonte: elaboração própria.

As escolas da Rede Federal de ensino e o Ensino Médio Técnico surgem como sinônimo de educação de qualidade na fala de Teresa por oferecer “um pouco mais” aos alunos. Nesse sentido, a professora possui altas expectativas com relação à futura trajetória escolar dos alunos mencionando, inclusive, a possibilidade de inserção no Ensino Superior. Tal análise também é reforçada pela ênfase de Teresa ao afirmar que há “boas escolas estaduais”. Dessa forma, Teresa converge com a análise de que o principal objetivo é a manutenção da trajetória escolar após o término do Ensino Fundamental. Contudo a expectativa da professora foi influenciada pela pandemia devido a suspensão dos processos seletivos em 2020 para a Rede Federal e Ensino Médio Técnico, o que a leva a afirmar que a maioria irá para a Rede Estadual para frequentar o Ensino Médio.

Esse ano não vai ter concurso para Ensino Médio Técnico, né, por conta da pandemia. A maioria vai para o regular. [...] o Colégio Pedro II ficou fechado para qualquer tipo

de atividade o ano inteiro. É uma escola que a gente sempre indica para eles para o 1º ano [do Ensino Médio]: “olha, tem o Pedro II, tem o CEFET, tem a federal de Química, tem a FAETEC, a gente tem o CAp da UERJ, o CAp da UFRJ. A gente sempre fala “tem um pouco mais” e existem também boas escolas estaduais. [...] Assim, a ideia seria da gente incentivar que eles fizessem...se vão para o ensino regular, vou incentivar que eles queiram chegar e façam uma faculdade, né? (Professora Teresa, E.M Camomila).

Entretanto, ela identifica a possibilidade de que a maioria dos alunos precisará adotar uma dupla jornada entre estudo e trabalho. Teresa foi uma das professoras que assinalou que a maioria dos alunos da E.M Camomila moram na favela. Como hipótese, é possível argumentar que alunos moradores da favela irão continuar a trajetória escolar após o término do Ensino Médio, entretanto também a partir da manutenção da inserção no mercado de trabalho.

A gente sabe que a maioria precisa trabalhar, mas vai para o trabalho e vai para faculdade à noite, ou vai ter que pegar um trabalho de meio turno e vai para faculdade de manhã, né? (Professora Teresa, E.M Camomila).

Cecília também possui altas expectativas com relação à trajetória escolar futura dos alunos, ao mencionar a inserção do Ensino Superior. Porém reconhece que haverá alunos que não seguirão pela universidade.

Que eles façam um Ensino Médio com qualidade, que eles façam ENEM, que eles façam universidade. Se eles acharem que a universidade não atende, que eles façam um bom curso técnico e comecem a trabalhar. Mas eu gostaria que todos pudessem chegar até a faculdade e não desistissem (Professora Cecília, E.M Camomila).

Quando perguntada quantos alunos da turma 94 vão para o Ensino Médio, turma que possui o total de 42 alunos, ela afirma que é otimista e acredita que todos irão para o Ensino Médio: "acho que até aqueles que estão mais capengas vão." Quando perguntada sobre quantos irão para o Ensino Superior, também afirma que gostaria que todos chegassem ao Ensino Superior. Contudo "eu arriscaria dizer 20% talvez pelo o que eles mesmos falam, sabe?". Ou seja, menos de 10 alunos da turma iriam acessar o Ensino Superior a partir de sua expectativa de futuro. Cecília parte do entendimento de que há possibilidade de fragmentação das trajetórias dos alunos. O que a princípio pode ser compreendida como alta expectativa, tal expectativa não se sustenta até o aluno ingressar ao Ensino Superior.

Às vezes, eles começam, mas ao longo dos três, quatro anos, eles acabam evadindo por conta das dificuldades que eles encontram. Por isso eu falei que para o Ensino Superior vai uma parcela menor ainda (Professora Cecília, E.M Camomila).

Sobre a rede de ensino, Cecília também converge sobre a Rede Estadual e aborda as estratégias adotadas pelos alunos para mudança de rede no decorrer da trajetória escolar após o término do Ensino Fundamental.

A grande maioria até onde eu sei vai para o Estado. Alguns ficam até na própria escola, pois a E.M Camomila tem escola estadual à noite, alguns vão para a escola

estadual ⁷⁴. Mas depende, sabe? O que eu observo é que aquele aluno que vem desde o começo dizendo que vai tentar prova disso, prova daquilo, ele se inscreve pro Estado mas ele tenta outras provas e, às vezes, até escolhe escolas do Estado que tenham uma fama... não sei se a palavra é essa, mas que tenham um trabalho melhor, um desempenho melhor. Mas a grande maioria vai pro Estado sim pelo menos neste 1º ano (Professora Cecília, E.M Teresa).

Os professores apontaram a Rede Estadual, apesar de orientarem e planejarem suas práticas pedagógicas em torno da preparação para processos seletivos em escolas técnicas e para a Rede Federal. Há escolas técnicas que constituem a Rede Estadual. Entretanto, a distinção que ocorre aqui é entre as escolas estaduais regulares e escolas estaduais técnicas. É possível que a pandemia tenha influência na formação de expectativa, devido aos processos suspensos pela pandemia. Foram mapeadas três tipos de trajetórias escolar e não escolar futuras após o término do Ensino Fundamental para essa pergunta: Ensino Médio regular, Ensino Médio noturno e mercado de trabalho. Entendemos que há três tipos de expectativas: alta, média e baixa. O Ensino Médio regular é compreendida como alta expectativa, pois não apenas os professores têm a expectativa de que os alunos continuem suas trajetórias escolares, como também implica em uma trajetória linear. O Ensino Médio noturno é compreendido como média expectativa pois implica também na continuação da trajetória escolar. Entretanto, o turno noturno implica em outros tipos de decisão e escolhas por parte dos jovens (BENGIO, 2021).

Nesse sentido, Nina tem a percepção de que há fatores na vida dos jovens que os farão decidir sobre a continuação de seus estudos no noturno. Como baixa expectativa, Fernando é o único que espera que os alunos atuem no mercado de trabalho, ou seja, não há qualquer expectativa de continuação da trajetória escolar para Fernando em relação aos alunos de suas turmas de 9º ano. A partir de Goffman (1963), é possível afirmar que os alunos de Fernando estão na condição de desacreditados.

Por fim, os professores responderam duas perguntas sobre o futuro dos alunos a médio e longo prazo: 5 anos e 10 anos. Considerando a faixa etária esperada para o 9º ano entre 14 e 15 anos de idade, os alunos terão entre 19 e 20 anos daqui a 5 anos; 24 e 25 anos daqui a 10 anos. O quadro a seguir demonstra como cada um respondeu a essa pergunta.

Quadro 29 - Expectativas de futuro dos docentes para os alunos

Professores	Expectativas docentes daqui a 5 anos	Expectativas docentes daqui a 10 anos
Monique	Melhor condição	Melhor condição
Bianca	Mais alunos na rede pública	Mais alunos no mercado de trabalho

⁷⁴ Nome fictício de uma escola estadual que está localizada no bairro Lírio.

Kátia	Espero que os alunos alcancem bons resultados, já tendo superado as dificuldades que, provavelmente, virão após esta pandemia	Alunos com resultados ainda melhores que daqui a cinco anos
Teresa	<i>Espero que eles façam primeiro é manterem uma noção da importância da educação como meio de transformação da sociedade, que só a educação transforma e que eles possam sim estar no ensino superior buscando melhores meios para aqueles que possam produzir e saírem daquela bolha de existência que eles vivem, né? Que eles não achem que estar numa universidade, para eles, é algo de gente rica...vamos dizer assim de gente com dinheiro, mas que é algo acessível a todos e que isso faça a diferença na vida deles</i>	<i>Espero que eles estejam podendo trabalhar naquilo que escolheram e que estejam numa vida melhor, né, dentro da estrutura, dentro da conjuntura política brasileira que deixa a gente um tanto quanto triste. Mas que eu possa encontrá-los e ter certeza que assim um pouquinho do trabalho tá ali e que foi bem feito e que eles hoje são independentes, são autônomos, são críticos e reflexivos. A minha ideia é basicamente essa [...] Eu falo assim "olha, eu só fui um tijolinho. Eu fui um tijolinho e vocês são compostos de vários tijolinhos" [...]</i>
Cecília	<i>Espero que eles olhem pra trás e digam "valeu a pena. Eu consegui." Ou "ainda não consegui mas tô no caminho." Eu sempre brinco com eles...espero que eles lembrem de mim "aquela maluca tem razão realmente." Espero plantar uma sementinha hoje pra daqui a 5 anos eles digam que valeu a pena, que eles tenham vencido e estejam nesse movimento pra vencer. Esse vencer não significa que seja estar formado ou estar na faculdade, mas que tenham uma condição melhor de vida, que eles tenham mais oportunidades, que eles se permitam sonhar. [...] Eu</i>	<i>Aí espero que eles estejam com uma família estruturada, seja ela a família que for. Que eles tenham uma condição digna de sobreviver e que estejam na profissão que tenham escolhido e vencido</i>

	<i>espero isso. Espero que eles colham bons frutos e boas oportunidades daqui a 5 anos</i>	
Valentina	Espero que muitos possam cursar o ensino superior e contribuir para uma sociedade mais equânime	Que estejam estabelecidos em funções profissionais que lhes tragam satisfação pessoal e independência financeira
Yara	Que estejam cursando a universidade ou atuando num curso técnico	Profissionais e cidadãos que contribuam para o mercado de trabalho e sociedade
Fernando	Não sei	Não sei
Nina	Infelizmente só trabalho	Só trabalho

Fonte: elaboração própria.

As expectativas de futuro para 5 anos demarcam altas expectativas a médio prazo para os alunos. Teresa, Valentina e Yara afirmam explicitamente sobre a inserção dos alunos no Ensino Superior. Além disso, Teresa enfatiza o papel da educação como transformadora para os alunos, compreendendo que o acesso ao Ensino Superior faz parte de um processo de superação do espaço de socialização a qual estão inseridos. Apesar da alta expectativa em torno do Ensino Superior, Yara também sinaliza a expectativa de inserção dos alunos em um curso técnico. Outra expectativa foi mapeada nas respostas de Monique, Kátia, Cecília e Bianca em relação a melhoria das condições de vida a qual os alunos estão inseridos, a partir das oportunidades que surgirão futuramente.

Teresa, Bianca, Cecília, Valentina e Yara também possui altas expectativas a longo prazo para os alunos em 10 anos: apontaram que os alunos estarão no mercado de trabalho atuando nas profissões que escolheram, com perfil econômico satisfatório e que, além disso, possam contribuir para a sociedade com sua formação. Já Nina e Fernando possuem baixas expectativas de futuro a médio e longo prazo, pois Nina indica apenas a possibilidade da inserção no mercado de trabalho e Fernando por não saber o que espera de seus alunos no futuro.

4.4.1 *E quem mora na favela? Expectativas docentes sobre a futura trajetória escolar dos alunos moradores da favela*

No decorrer do capítulo 4 da dissertação, a análise e discussão dos dados indicaram que a construção de expectativas docentes sobre a futura trajetória escolar dos alunos após o término do Ensino Fundamental é formada por fatores cognitivo, comportamental, escolar e social. Contudo o fator territorial também surgiu na análise como fator importante no momento de caracterizar as turmas de 9º ano dos professores. Nesse sentido, a favela surge como território que se distingue da cidade, que é perpassada por outro tipo de vivência que não o mesmo da cidade. Sendo assim, a favela surge enquanto um território ocupado pelo "o outro." A violência urbana denuncia a favela enquanto território distinto da cidade, perigoso e que altera a rotina de seus moradores, porém reflete em outros espaços da cidade como a escola.

A partir da percepção dos professores, morar na favela tende a ser considerado como negativo para a trajetória escolar do aluno devido a infrequência do aluno. A ocorrência de tiroteios, a realização de operações policiais e o medo da bala perdida coloca a vida do aluno em risco e, nesse sentido, a infrequência do aluno fragmenta a trajetória escolar assim como a relação com a escola. Não frequentar a escola em dias de tiroteio implica em outras consequências no decorrer da trajetória do aluno como a falta de concentração, dificuldade em acompanhar os colegas na disciplina, comprometimento da aprendizagem do aluno e de seu desempenho escolar. Assim, o professor compreende que as oportunidades se colocam de maneira desigual para o aluno morador da favela devido a especificidade sobre o que significa ser morador de uma favela na cidade do Rio de Janeiro. Nesse sentido, o debate realizado entre a sociologia da educação e a sociologia urbana fornecem evidências e entende que, para além da família e da escola, o território é uma instância socializadora e possui características que podem influenciar as oportunidades educacionais do indivíduo (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2008).

Como foi apontado no quadro 21, todos os bairros em que as escolas estão localizadas possuem favelas no entorno. Oito de nove professores apontaram que há alunos moradores de favelas nas escolas e cinco professores relacionaram, de forma explícita, a violência urbana ao território da favela como principal influência da favela no cotidiano escolar. Além disso, foi possível mapear na fala da professora Bianca a criminalização do aluno morador da favela pela preocupação do aluno não entrar com drogas na escola. O aluno que mora nas favelas, mencionadas por Bianca, é compreendido como oriundo das classes perigosas e, nesse sentido, pode vir a desconfigurar a manutenção do espaço escolar. Ao retomar Goffman (1963) nesse

ponto da análise, o aluno morador da favela está na condição de desacreditado pois, ao ser reconhecido como morador desse território, carrega um atributo depreciativo de possível traficante de drogas, no caso da fala de Bianca.

Também foi possível mapear a condição de desacreditado na fala de Teresa. Por ter atuado em uma escola anterior à E.M Camomila que era próxima de favelas, a professora associa o atributo depreciativo de agressivo aos alunos que ali residiam por compreender que a favela promove uma “cultura da agressão”. Teresa mencionou o rótulo “pessoas de comunidade” no quadro sobre rótulos associados ao 9º ano. Ao associar ambos os rótulos, é construído um estereótipo do aluno morador da favela em que, por ser morador desse espaço, o comportamento do aluno é associado ao tipo de localidade em que reside, comportamento esse que tende a ser percebido como contrário ao tipo valorizado de comportamento na escola.

Assim, o aluno morador da favela tem sua identidade social desacreditada, inferiorizada e rejeitada nas interações sociais, o que leva a perda de status e discriminação na perspectiva de Link e Phelan (2001). Sendo assim, agressivo e possível envolvimento com o tráfico são atributos depreciativos para a identidade social do aluno morador da favela. A análise converge com Burgos (2009) pois o autor aponta que as condições sociais da favela como características socioeconômicas, as interações no interior da favela e a escola tendem a ser antagônicas no que diz respeito à escolarização dos alunos. Kátia, Teresa e Yara afirmaram que os alunos moradores das favelas são a maioria dos alunos matriculados em suas unidades. Cruzamos os dados dos seguintes quadros que constam na dissertação: rótulos do perfil da turma, expectativa após o término do Ensino Fundamental, influência da favela no cotidiano escolar, orientação de acesso ao Ensino Médio, planejamento e prática pedagógica. Assim seria possível traçar as expectativas dos docentes sobre a futura trajetória escolar dos alunos após o término do Ensino Fundamental de alunos moradores da favela, principalmente as expectativas das professoras que sinalizaram que a maioria dos alunos moram nesse território.

Monique, Bianca, Kátia, Teresa, Cecília, Valentina e Yara formam o grupo de professoras com altas expectativas. As professoras com altas expectativas mencionaram com maior ocorrência rótulos positivos e negativos sobre seus alunos. Além disso, são as professoras que traçam ações positivas em decorrência da construção de expectativas das mesmas, ações estas voltadas para a preparação de processos seletivos de escolas técnicas e da Rede Federal. Todas convergem que seus alunos irão para o Ensino Médio regular.

Quadro 30 - Quadro comparativo entre as professoras com altas expectativas sobre a futura trajetória escolar dos alunos

Professora	Construção de expectativas docentes
Monique	Muito boa e boa em relação ao perfil da turma e a aprendizagem dos alunos, envolvimento familiar razoável e perfil bom das famílias e desempenho bom foram rótulos elencados por Monique. Respondeu que não há favelas no bairro e, por isso, não as menciona. Afirma que não orienta os alunos sobre acesso ao Ensino Médio e que, por isso, não há influência desse processo em seu planejamento e prática pedagógica.
Bianca	Perfil da turma variado, aprendizagem regular, pouco envolvimento familiar e de camadas populares e desempenho regular foram rótulos elencados por Bianca. Menciona duas favelas em que seus alunos moram. No entanto, criminaliza a favela e os alunos que lá moram ao associar a possível presença do tráfico de drogas na favela às ações dos alunos dentro da escola. Ou seja, os alunos passam pelo processo de incriminação (MISSE, 2008). Afirma que orienta sobre datas de concursos e prepara os alunos para realizar provas de concursos para escolas técnicas e da Rede Federal.
Kátia	Bacanas, respeitosos, muito interessados, aprendizagem de regular a boa, envolvimento familiar regular e parceiras com relação a assuntos escolares e desempenho regular foram rótulos elencados por Kátia. Menciona seis favelas em que seus alunos moram e afirma que a favela influencia no cotidiano escolar, porém não menciona de que forma. Assim como Bianca, também orienta os alunos sobre o acesso ao Ensino Médio ao abordar as etapas do processo seletivo e os trâmites burocráticos envolvidos nas seleções. Além disso, utiliza o conteúdo das provas para incluir em seu planejamento.
Teresa	Desinteressado, interessado, agitado, aprendizagem precarizada foram rótulos elencados por Teresa. Não há rótulos associados ao envolvimento familiar e nem ao perfil pois não houve oportunidade para interagir presencialmente com as famílias devido a pandemia. Não menciona favelas, porém afirma que a maioria dos alunos são moradores das favelas do bairro. A influência da favela no cotidiano escolar foi mapeada a partir da violência e da ocorrência de tiroteios: "Se você atende um aluno de comunidade, esse aluno não vai ter como sair de casa para escola." A orientação sobre acesso ao Ensino Médio acontece

	através do incentivo ao aluno a buscar diversos tipos de trajetórias nas futuras escolas e, caso fosse presencial, conversaria com os alunos sobre a diferença entre Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Cecília	Desinteressado, interessado, atencioso, bonzinho, aprendizagem bem abaixo, pouco envolvimento familiar e desempenho fraco, insatisfatório e regular foram os rótulos elencados por Cecília. Menciona três favelas em que os alunos moram e afirma que a influência da favela no cotidiano escolar ocorre pela infrequência dos alunos e perda do hábito do estudo: "Os alunos que moram nessas áreas acabam...tem uns que acho que são corajosos. Eles falam assim “desce, professora. Vem pelo cantinho.”" Orienta os alunos sobre acesso ao Ensino Médio a partir de conversas com os alunos e busca incentivá-los a pesquisar sobre opções diferentes de escolas, além de abordar a diferença entre Ensino Fundamental e Ensino Médio com os alunos. Também organiza seu planejamento e prática pedagógica a partir das orientações da escola.
Valentina	Faltosos, desinteressados, assíduos, estudiosos, interessados, participativos, preocupados com o futuro, aprendizagem deficiente, pouco envolvimento familiar e alunos de comunidade e desempenho de bom a muito bom foram os rótulos elencados por Valentina. Menciona duas favelas em que os alunos moram e afirma que a influência da favela no cotidiano escolar interfere na frequência dos alunos. A respeito da orientação sobre acesso ao Ensino Médio, Valentina indica escolas de acordo com o interesse dos alunos.
Yara	Aplicados, desinteressados, pais ausentes e com poucos recursos financeiros para pagar atividades extra curriculares, desempenho razoável e alunos que buscam estudos adicionais para além do conteúdo da escola foram rótulos elencados por Yara. Menciona duas favelas em que os alunos moram e afirma que a favela influencia no cotidiano da escola devido a violência. Afirma que informa sobre os concursos de escolas técnicas estaduais, aborda a opção dos alunos ingressarem no Curso Normal (Formação de professores) e o ingresso no Ensino Superior futuramente. Para isso, utiliza questões de provas para preparar os alunos.

Fonte: elaboração própria.

Em comparação às professoras com alta expectativa, Fernando e Nina são os professores com baixas expectativas, no que concerne ao término do Ensino Fundamental e às expectativas de futuro. Nina é a única professora com média expectativa em relação ao término do Ensino Fundamental ao apontar o Ensino Médio noturno. Muitas deficiências em relação ao perfil da turma e a aprendizagem dos alunos, pouca participação familiar e pais semi

analfabetos e desempenho fraco foram rótulos elencados por Nina, demonstrando que a construção de expectativas em relação aos alunos é perpassada por características desvalorizadas para o 9º ano.

Apesar de não ter respondido que a maioria dos alunos são moradores da favela, Nina mencionou duas favelas em que seus alunos moram. Afirmou que a favela influencia no cotidiano escolar, porém não explicou de que maneira. Apesar de apontar o Ensino Médio noturno, Nina busca orientar os alunos na busca de cursos preparatórios que possam ajudar na transição para o Ensino Médio, o que configura em ações contraditórias a sua expectativa para os alunos após o término do Ensino Fundamental. Entretanto, com relação à expectativa de futuro, não há expectativa de ingresso ao Ensino Superior no decorrer dos anos, pois indica como expectativa de futuro o mercado de trabalho tanto daqui a 5 anos quanto 10 anos.

Na contramão das altas expectativas de futuro daqui a 5 e 10 anos, Fernando possui baixas expectativas de futuro sobre os alunos. Turma tranquila, aprendizagem fraca, pouco envolvimento familiar e desempenho razoável foram os rótulos elencados por Fernando, demonstrando que a construção de expectativas em relação aos alunos é perpassada por características desvalorizadas para o 9º ano. Apesar de não ter respondido que a maioria dos alunos são moradores da favela, Fernando mencionou o maior número de favelas em que seus alunos moram, assim como Kátia. Além disso, afirmou que o problema do bairro Magnólia que interfere no cotidiano da escola é a diferença econômica dos moradores em relação aos alunos.

Como foi analisado na seção 4.2, ele estigmatiza os alunos por não corresponderem a uma característica valorizada para ser aluno da E.M Petúnia. Além disso, o professor possui baixa expectativa no que diz respeito ao término do Ensino Fundamental ao indicar que os alunos irão para o mercado de trabalho. Nesse sentido, afirmar que não sabe o que espera do futuro de seus alunos demonstra que há profecia autorrealizável em relação a esses alunos. Sua prática pedagógica também se limita ao currículo da escola. Dessa forma, não assume que há outras possibilidades possíveis de trajetórias escolares futuras para os alunos, ao contrário da ação de Nina em relação a transição dos alunos.

Neste ponto da análise, retomamos Merton (1968) e o princípio da profecia autorrealizável: Fernando e Nina foram os professores que elencaram o maior número de rótulos negativos com relação aos seus alunos, o que reflete nas expectativas dos professores tanto após o término do Ensino Fundamental quanto de expectativa de futuro. Logo, as ações de ambos professores dialogam com as baixas expectativas que possuem com relação aos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da dissertação foi analisar as expectativas de docentes que trabalham em escolas que atendem estudantes residentes em favelas sobre as trajetórias educacionais futuras dos alunos moradores de favelas. A hipótese que orientou o trabalho era de que estigmas e rótulos atribuídos aos alunos “favelados” estão correlacionados com a construção social de expectativas negativas com relação à trajetória educacional dos estudantes na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. A análise e discussão dos dados fornecem indícios importantes para a dissertação, mas, devido ao impacto da pandemia na pesquisa, não foi possível negar e nem confirmar a hipótese.

Sobre os professores, os nove professores possuem trajetórias e formações distintas, assim como escolheram a carreira docente por diferentes razões. Uma contribuição da pesquisa em relação ao perfil dos professores diz respeito à construção da carreira docente, a partir das práticas dos professores no decorrer de suas carreiras. Como foi demonstrado com base nas informações dos professores, sete dos nove professores atuam em mais de uma escola e há casos de atuação em mais de uma rede de ensino. Monique, Fernando, Teresa e Yara atuam na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. A atuação nessa rede permite que Teresa identifique características valorizadas e desvalorizadas de seus alunos do 9º ano para, assim, estimular atitudes e comportamentos valorizados no Ensino Médio.

Outra contribuição com relação aos professores diz respeito à escolha pela 7ª Coordenadoria Regional de Educação para atuação. São professores que não apenas atuam mas como também moram ou já moraram em bairros, que pertencem à 7ª CRE. Com exceção de Valentina, que mora na zona norte do Rio de Janeiro, todos os outros professores já tinham conhecimento dos bairros em que as escolas estão localizadas. Nesse sentido, a praticidade de estar próximos da residência foi o único fator para escolherem a 7ª CRE.

Como demonstrado na seção 4.4.1 da dissertação, Fernando possui uma dupla expectativa com relação à trajetória escolar de seus alunos do 9º ano. Ele espera que os alunos atuem no mercado de trabalho após o término do Ensino Fundamental, mas que, em caso de continuidade dos estudos, ele possui a expectativa de que se direcionem para a Rede Estadual. Além disso, possui baixas expectativas de futuro com relação aos seus alunos. É possível apontar uma profecia autorrealizável (MERTON, 1968). Por esperar menos de seus alunos, também orienta suas ações de acordo com suas expectativas.

A partir da abordagem de Goffman (1963), é possível argumentar que Fernando tem uma "crença" de que seus alunos não cumprem às expectativas normativas esperadas para um

aluno de Ensino Médio. Por atuar nessa rede, podemos argumentar que Fernando pode mobilizar sua experiência como professor no Ensino Médio para identificar características valorizadas e desvalorizadas em seus alunos do 9º ano. Nesse sentido, a análise e discussão dos dados corroboram o argumento de que a experiência adquirida no decorrer da carreira pode vir a nortear as percepções dos professores, em torno de características valorizadas e desvalorizadas com relação aos alunos do 9º ano.

Para compreendermos a percepção dos professores sobre os alunos, dividimos a análise em dois momentos. Primeiro mapeamos a percepção sobre os alunos do 9º ano de cada escola e, depois, mapeamos a percepção sobre os alunos apenas das turmas de 9º ano em que os professores atuaram em 2019 e 2020. Com relação ao 9º ano da escola, a pesquisa corrobora com os estudos que apontam que os professores tendem a avaliar seus alunos com base em fatores escolares e extraescolares. O fator territorial se destaca como fator extra-escolar, o que demonstra que o professor também identifica a diferença do aluno pelo local de moradia. Embora o rótulo "favelado" não tenha sido mencionado nem nos questionários e nas entrevistas, surgiu outro rótulo conectado à favela: "pessoas de comunidade" e "alunos de comunidade". O primeiro foi mencionado por Teresa e o segundo por Valentina. A dissertação também corrobora com o estudo de Burgos (2009) e Ventura (2009) pois ambos os rótulos remetem a representação da favela enquanto território distinto da cidade. Esse movimento faz com que os alunos sejam diferenciados e rotulados a partir da oposição entre favela e cidade.

Também pudemos mapear as expectativas normativas dos professores com relação ao que esperam de um aluno do 9º ano. A oposição entre o aluno interessado e desinteressado perpassou as respostas dos professores. A partir da abordagem de Goffman (2002), a performance do papel social do aluno pode ser interpretada de diferentes maneiras. O aluno interessado tende a ser identificado como alguém participativo, que cumpre as tarefas escolares e que busca planejar a própria trajetória após o Ensino Fundamental. Já o aluno desinteressado tende a ser identificado como aquele que não participa, que não cumpre as tarefas escolares e que não demonstram planejar a trajetória após o Ensino Fundamental. A análise também indicou que o último ano de escolaridade do Ensino Fundamental é percebido como "peneira" em relação a transição para o Ensino Médio.

A dissertação também corrobora com outros estudos sobre a favela na cidade do Rio de Janeiro. Os dados indicam que a favela é percebida como território marcado pela violência, pelo tiroteio e pelo tráfico de drogas. Nas percepções docentes mapeadas nos questionários e entrevistas, a favela influencia no cotidiano escolar, na relação do aluno com a escola assim como nas trajetórias dos alunos. Nesse sentido, os dados indicam que os alunos afetados pela

favela tendem a ser desacreditados pelos professores devido à mudança na rotina do aluno, a partir da infrequência à escola e pela falta de concentração do aluno em dia de tiroteio.

Entretanto, os alunos não são desacreditados apenas pela infrequência e falta de concentração ocasionados pelo tiroteio. Também são desacreditados por terem a honestidade questionada como foi apontado por Cecília “*tem outros que se apropriam disso pra dizer “ah, eu não vim porque estava tendo tiroteio”*”. Além disso, o jovem morador da favela é rotulado, estigmatizado e criminalizado no espaço escolar como foi demonstrado pela resposta de Bianca: “preocupação para não trazerem drogas para a escola.” A professora reforça o estereótipo de favela como espaço de contágio moral (VALLADARES, 2008). Teresa também rotula e estigmatiza o aluno morador da favela por compreender o território como indesejável para o comportamento do aluno.

Com base na discussão de Cecchetto, Muniz e Monteiro (2018), ser rotulado como “*envolvido com*” pode vir a reduzir as oportunidades educacionais do aluno morador da favela dentro da escola por ser compreendido como parte das “classes perigosas” e, assim, indesejável para se construir interações sociais no espaço escolar. Entretanto, outra contribuição da dissertação diz respeito ao não aparecimento do aluno “violento” a partir das percepções dos professores. Não surgiram respostas relacionadas a problemas de indisciplina ou comportamento violento por parte dos alunos, nem mesmo relacionado ao morador da favela.

Com relação a transição para o Ensino Médio, a análise indicou que tanto professores quanto a escola possuem ações e estratégias para expandir as oportunidades educacionais dos alunos do 9º ano. Como parte das ações, há um conjunto de comportamentos e atitudes estimulados pelos professores para que o aluno alcance o Ensino Médio. A análise também indica que os professores tendem a hierarquizar as possíveis trajetórias escolares após o Ensino Fundamental. Eles valorizam a Rede Federal e as escolas técnicas em comparação a Rede Estadual, embora Teresa ressalte que há boas escolas estaduais. A dissertação conseguiu demonstrar a influência da pandemia nas expectativas docentes, devido a suspensão dos processos seletivos para a Rede Federal e escolas técnicas. As limitações da pesquisa estão relacionadas à pandemia.

A pandemia influenciou diretamente na produção dos dados e, por consequência, nas possibilidades de análise de dados. Além do mais, a metodologia precisou ser adaptada diversas vezes no decorrer do mestrado. No fim foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados: questionários online e entrevistas online. Obtivemos maior número de respostas através do questionário online e que também influenciou na abrangência da discussão dos dados. A qualidade dos dados dependia diretamente do tempo do professor para responder as perguntas.

Entretanto, apesar dos percalços, os questionários trouxeram questões interessantes para a dissertação.

O limite de entrevistados e os recursos utilizados, tanto para entrevistá-los quanto para obter respostas através dos questionários online, não permitiram fazer maiores generalizações e afirmações. Porém as respostas obtidas, através das entrevistas e dos questionários, permitiram indicar como as percepções docentes se relacionam com as expectativas dos professores com relação aos alunos moradores de favelas ou não. Outro limite da pesquisa é que, devido ao uso das técnicas de coleta de dados, não foi possível indicar se a cor e gênero dos alunos influenciam nas percepções e expectativas dos docentes sobre os alunos. No aspecto metodológico, a pesquisa contribui para uma reflexão acerca da habilidade do pesquisador de se adaptar às dificuldades que possam surgir durante a pesquisa.

A dissertação já traz aspectos e indícios de como alunos moradores de favelas são diferenciados na escola. Como sugestão para pesquisas futuras de forma presencial na escola, colocamos as seguintes perguntas: como os professores identificam e classificam as performances dos alunos “favelados”? Que tipo de interação rotula o aluno como “favelado” ou como “aluno de comunidade”? O que a escola faz pra trabalhar com os estigmas já existentes? Como a escola e o docente lidam com esse aluno rotulado? Como os professores discutem entre si, em momentos de conselho de classe, essa identidade já deteriorada? Como esse aluno é discutido, percebido, analisado dentro da escola? Quais variáveis se correlacionam ao baixo desempenho e à baixa expectativa? Assim seria possível compreender e mapear a construção da identidade social de aluno “favelado” ou “aluno de comunidade” na percepção docente, além de outras questões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Diego Machado Oliveira. *Ações dos gestores no processo de matrícula dos alunos em uma escola municipal do Rio de Janeiro*. 122 p. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e. *As favelas como territórios de reinvenção da cidade*. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, Rio de Janeiro, nº 1, fev. 2013.

BARBOSA, Jorge Luiz. *A favela na cena da cultura urbana do Rio de Janeiro*. Espaço e Cultura, UERJ, Rio de Janeiro, nº 36, p. 217-234, jul/dez 2014.

BECKER, Howard S. *Outsiders. Estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BURGOS, Marcelo Bauman. *Escola e projetos sociais: uma análise do "efeito-favela."* In: RANDOLPHO, A. ; BURGOS, M. B. (Orgs). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: editora PUC-RIO, 2009.

BURGOS, Marcelo Bauman. *Dos parques proletários ao Favela-Bairro: As políticas públicas nas favelas do Rio de Janeiro*. In: ZALUAR, A.; ALVITO, M. (orgs.). *Um século de favela*. Rio de Janeiro, FGV, 1998.

BURGOS, Marcelo Bauman. et. al. *O efeito UPP na percepção dos moradores das favelas*. Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, nº 11, ago/dez, 2011, pp. 49-98.

BURGOS, Marcelo Bauman. *Segregação urbana e institucional: a relação entre as escolas públicas e as favelas*. Disponível em: <http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/Burgos_desdiv_n2.pdf> Acesso em: 28 jan 2021.

CANEDO, M. L; MATOS, L. A; OLIVEIRA, A. L. R. *Estratégias de ação de gestores escolares em relação ao corpo discente*. In: CARVALHO, C. P.; OLIVEIRA, A. C. P; CANEDO, M. L. (Orgs). **Gestão escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes de pesquisa**. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 195-209.

CANEGAL, Ana Carolina. *Fronteira urbana: uma discussão sobre a relação entre a Cruzada São Sebastião e o Leblon*. Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, nº 7, jul/dez, 2010, pp. 81-114.

CAVALCANTI, Mariana. *Tiroteios, legibilidade e espaço urbano: notas etnográficas de uma favela carioca*. Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, v. 1, nº 1, p. 35-59, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7134>> Acesso em: 30 mar 2020.

CAVALLIERI, Fernando & VIAL, Adriana. *Favelas na cidade do Rio de Janeiro: o quadro populacional com base no Censo 2010*. Rio de Janeiro: Instituto Pereira Passos, 2012.

CECCHETTO, Fátima Regina; MUNIZ, Jacqueline de Oliveira; MONTEIRO, Rodrigo de Araujo. *"Basta tá do lado" - a construção social do envolvido com o crime*. Caderno CRH, Salvador, v. 31, n. 82, p. 99-116, Jan/Abr, 2018.

CONSORTE, Josildeth Gomes. *A criança favelada e a escola pública*. Educação e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 45-60, 1959.

DOWDNEY, L. *Crianças do tráfico: um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

FERNANDES, Ionara dos Santos. *A ordem é matar: uma análise da produção da sociabilidade violenta na favela*. CONFLUÊNCIAS | Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito. Vol. 19, nº 1, 2017. pp. 23-47.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, ano 14, 2020.

FREIRE, Letícia de Luna. *Favela, bairro ou comunidade? Quando uma política urbana torna-se uma política de significados*. Dilemas, 1 (2), 95-114, 2008.

FREIRE-MEDEIROS, Bianca; VILAROUCA, Márcio Grijó; MENEZES, Palloma. *A pobreza turística no mercado de pacificação: reflexões a partir da experiência da Favela Santa Marta*. Caderno CRH, Salvador, v. 29, nº 78, p. 571-585, set./dez. 2016.

GARAU, Marilha Gabriela Reverendo. *Uma análise das relações da polícia militar com os moradores de uma favela ocupada por UPP*. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, Vol. 08,

nº 3, 2017, p. 2106-2145.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1963.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: editora Vozes, 2002.

GONDIM, Linda Maria. *A manipulação do estigma de favelado na política habitacional do Rio de Janeiro*. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 12, p. 27-44, 1982.

GOMES, Raquel Ferreira Rangel. *Por dentro da escola: classificação, organização e ethos escolar*. Educere et Educare, UNIOESTE, vol. 9, nº 17, jan/jun 2014, p. 45-59.

HIRATA, Daniel. et al. *Operações policiais e ocorrências criminais: por um debate público qualificado*. Rio de Janeiro: Grupo de Estudos dos Novos Ilegalismos, jul/2020.

KOSLINSKI, M.C; LASMAR, C.; ALVES, F. *Observatório Educação e Cidade: algumas hipóteses sobre a relação entre território e oportunidades educacionais*. Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais, nº 8, ano 3, março de 2012.

KOSLINSKI, M.C; ALVES, F. *Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul.-set. 2012.

LINK, B. G; PHELAN, J. C. *Conceptualizing Stigma*. Annual Review of Sociology, Vol. 27, 2001.

MASCARENHAS, Maíra. *"Essa escola não é para todos": sistemas de classificação, moral e desigualdade no ambiente escolar*. Educere et Educare, UNIOESTE, vol. 9, nº 17, jan/jun 2014, p. 103-113.

MEIRELLES, Zilah Vieira; GOMEZ Carlos Minayo. *Rompendo com a criminalidade: saída de jovens do tráfico de drogas em favelas na cidade do Rio de Janeiro*. Ciência & Saúde Coletiva, 14(5): 1797-1805, 2009.

MISSE, Michel. *Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria "bandido"*. Lua Nova, São Paulo, 79: 15-38, 2010.

MISSE, Michel. *Sobre a acumulação social da violência no Rio de Janeiro*. Civitas, Porto

Alegre, v. 8, n. 3, p. 371-385, set.-dez. 2008.

MISSE, Michel. *Mercados ilegais, redes de proteção e organização local do crime no Rio de Janeiro*. Estudos Avançados, v. 21, p. 139-157, 2007.

MELO, William Corrêa de. *Trajetórias escolares no município do Rio de Janeiro: estratégias familiares de escolarização* (124 p.) Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MULTIRIO. *Cidade de Deus, o bairro que virou filme*. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/586-cidade-de-deus-o-bairro-que-virou-filme>> Acesso em: 10 ago 2020.

OBSERVATÓRIO DE FAVELAS DO RIO DE JANEIRO. *O que é favela, afinal?* SILVA, Jailson de Souza (org.). Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Jaqueline Maas; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso. *Categorias do juízo professoral: entre interpretações, julgamentos e implicações*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 29, nº 72, p. 710-737, set/dez. 2018.

RIBEIRO, L. C. Q; KOSLINSKI, M. C. *Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais*. 32º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu - MG, 2008.

RIBEIRO, Eduardo. *Impactos educacionais nas Unidades de Polícia Pacificadora: Explorando os efeitos sobre os fluxos docentes*. In: Revista Intratextos, 2013, vol 4, nº 1, p. 27-52.

RIBEIRO, L.C.Q; KOSLINSKI, M.C. *A cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro*. 2009.

RIO DE JANEIRO. *Plano Diretor da Cidade*. Lei Complementar n.º 111 de 1º de fevereiro de 2011.

RIO DE JANEIRO. *Plano Diretor da Cidade*. Lei complementar nº 16 de 04 de Junho de 1992.

RIO DE JANEIRO. Diretoria de Análise de Políticas da Fundação Getúlio Vargas. *Educação em alvo: os efeitos da violência armada na sala de aula*. Coordenação: Marco Aurélio

Ruediger.

RIST, R. C. *On understanding the processes of schooling: the contributions of labeling theory*. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (eds.) *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, p. 292-306, 1977.

ROCHA, Lia de Mattos. *Associativismo de moradores de favelas cariocas e criminalização*. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol 31, nº 65, p. 486-494, setembro-dezembro 2018.

ROSISTOLATO, R. P. R.; PIRES DO PRADO; KOSLINSKI, M. C; CARVALHO, J. T; MOREIRA, A. M. *Dinâmicas de matrícula em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro*. *Proposições*. V. 27, N. 3 (81) | set/dez. 2016.

ROSISTOLATO, R.; VIANA, G. *Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, 2014.

RODRIGUES, Daniel Soares Rumbelsperger. *Mudanças e continuidades na gestão social das favelas cariocas: as experiências do SERFHA e do UPP Social*. *Cadernos Gestão Social*, v.6, n.1, p.73-96, jan./jun. 2015.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. *A cultura da repetência em escolas cariocas*. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 613-632, out./dez. 2009.

SILVA, Luiz Antonio Machado da. *"Violência urbana", segurança pública e favelas - o caso do Rio de Janeiro atual*. *Caderno CRH*, Salvador, v. 23, n. 59, p. 283-300, Maio/Ago, 2010.

TAVARES Jr., F., MONT'ALVÃO, A. e NEUBERT, L. F. *Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil*. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 03, n. 06, jul/ dez, 2015.

VALLADARES, L. P. *A invenção da favela: do mito da origem a favela.com*. Rio de Janeiro: editora FGV, 2008. 1ª e 2ª reimpressões.

VALLADRES, L.P. *A gênese da favela carioca: a produção anterior às ciências sociais*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 15, nº 44, p. 5-34, out/2000.

VENTURA, Júlia. *Constrangimentos ao sonho: sobre as perspectivas de futuro de crianças e adolescentes moradores de favelas*. In: RANDOLPHO, A. ; BURGOS, M. B. (Orgs). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: editora PUC-RIO, 2009.

ZALUAR, A.; ALVITO, Marcos. *Um século de favela*. Rio de Janeiro: editora FGV, 1998.

ZALUAR, Alba. *Trabalhadores e bandidos: identidade e discriminação*. In: A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Editora Brasiliense, 2ª edição, 1985.