

UM DEBATE GEOGRÁFICO SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-ENTORNO NA PERIFERIA

A GEOGRAPHIC DEBATE ON THE SCHOOL-SURROUNDINGS RELATIONSHIP IN THE PERIPHERY

LENON SANTIAGO MENDES SUHETT

Licenciado e Mestrando em Geografia (UFRJ)

Professor da Seeduc-RJ e diretor de uma unidade escolar na SME-RJ

lenonsuhett@hotmail.com

RESUMO: OS DEBATES EDUCACIONAIS TÊM ASSOCIADO O DESEMPENHO DAS ESCOLAS PÚBLICAS À MANEIRA "POROSA" COM QUE ESSAS INSTITUIÇÕES SE INTEGRAM AO MUNDO, SOBRETUDO EM RELAÇÃO AO SEU ENTORNO IMEDIATO. UMA BIBLIOGRAFIA CONSOLIDADA NO ÂMBITO DA SOCIOLOGIA URBANA, GRAVITANDO EM TORNO DO CONCEITO DO EFEITO-VIZINHANÇA, TÊM CORRELACIONADO OS RESULTADOS DAS ESCOLAS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS AOS DESDOBRAMENTOS DA CONFORMAÇÃO SOCIOECONÔMICA DE SUAS VIZINHANÇAS. NESSE SENTIDO, AS ESCOLAS PÚBLICAS INSERIDAS NUM CONTEXTO DE CARÊNCIA, MISERABILIDADE E VIOLÊNCIA, CARACTERÍSTICO DAS ÁREAS PERIFÉRICAS DAS CIDADES, TERIAM SEUS DESEMPENHOS INSTITUCIONAIS IMPACTADOS POR LÓGICAS DO ENTORNO (ALHEIAS AO ESPAÇO ESCOLAR). ENTRETANTO, AO PROCURAR COMPREENDER AS INTERFERÊNCIAS DO ENTORNO IMEDIATO, A PARTIR DE SISTEMAS AVALIATIVOS EXTERNOS, ESTAS PESQUISAS ESTARIAM NECESSARIAMENTE COMPREENDENDO O EFEITO-VIZINHANÇA? NOSSA IDEIA CONSISTE EM INDAGARMOS GEOGRAFICAMENTE ESSA QUESTÃO. TALVEZ O PRÓPRIO ESPAÇO ESCOLAR E AS SUAS ESPACIALIDADES POSSAM NOS FORNECER ELEMENTOS INTERPRETATIVOS MAIS REPRESENTATIVOS DAS IMPLICAÇÕES ADVINDAS DA RELAÇÃO ESCOLA-ENTORNO.

PALAVRAS-CHAVE: ESCOLA-ENTORNO; POROSIDADE ESPACIAL; ESPAÇO ESCOLAR.

ABSTRACT: THE EDUCATIONAL DEBATES HAVE ASSOCIATED THE PERFORMANCE OF PUBLIC SCHOOLS WITH THE "POROUS" WAY IN WHICH THESE INSTITUTIONS ARE INTEGRATED INTO THE WORLD, ESPECIALLY IN RELATION TO THEIR IMMEDIATE SURROUNDINGS. THE RESULTS OF SCHOOLS IN EXTERNAL EVALUATIONS HAVE BEEN CORRELATED WITH DEVELOPMENTS IN THE SOCIOECONOMIC STRUCTURE OF THEIR NEIGHBORHOODS. IN THIS SENSE, PUBLIC SCHOOLS INSERTED IN A CONTEXT OF NEED, POVERTY AND VIOLENCE, CHARACTERISTIC OF THE PERIPHERAL AREAS OF THE CAPITAL OF RIO DE JANEIRO, WOULD HAVE THEIR PERFORMANCES IMPACTED BY LOGIC OUTSIDE THE SCHOOL SPACE. OUR IDEA IS TO ASK THIS QUESTION GEOGRAPHICALLY. IF A SET OF EXTERNALITIES ARE HARMFUL TO THE FUNCTIONING OF SCHOOLS, ARE THESE EXTERNALITIES ALSO MOBILIZING A NEW PATTERN OF FUNCTIONING AND / OR ORGANIZATION OF THE SCHOOL SPACE.

KEYWORDS: SCHOOL-SURROUNDINGS; SPATIAL POROSITY; SCHOOL SPACE.

INTRODUÇÃO

Nas metrópoles brasileiras, a existência de políticas públicas específicas para algumas escolas, tendo como critério a posição geográfica desprivilegiada delas em um determinado contexto urbano, parece confirmar que a conformação socioespacial do seu entorno imediato contribui, sobremaneira, para o desempenho escolar dos seus estudantes. A elaboração de projetos educacionais restritos a muitas destas unidades escolares, situadas em áreas periféricas e conflituosas das cidades, evidencia que a desigualdade urbana seria, conseqüentemente, um fator determinante e reconhecido pelo próprio Estado para o aprofundamento de desigualdades educacionais.

O desempenho escolar tem sido historicamente medido através de sistemas avaliativos externos e padronizados, no Brasil e em diversos países do mundo. Quando os motivos do baixo desempenho dos estudantes oriundos de escolas espacialmente desprivilegiadas são discutidos, nem sempre uma geograficidade aí implícita teve a sua centralidade e relevância reconhecidas. As primeiras pesquisas direcionadas para esta temática, realizadas na década de 1960, associavam o baixo desempenho das escolas periféricas a aspectos morais e comportamentais atrelados ao perfil socioeconômico dos alunos e suas famílias. De forma determinista, estas pesquisas ignoravam as características sociais e culturais das próprias escolas, desconsiderando as condições particulares, em cada unidade, de contribuir, ou não, para a mudança da situação socioeconômica de sua clientela. Diante das limitações identificadas nestas primeiras abordagens, pesquisas da década seguinte passaram a apontar que uma boa combinação escolar de recursos pedagógicos, políticos e infraestruturais poderia, sim, subverter o condicionamento de uma origem social desprivilegiada.

Nos anos 1990, os estudos de Pierre Bourdieu sobre o *efeito do lugar*, na obra *A*

Miséria do Mundo, ainda que não tenham sido pensados numa perspectiva educacional, influenciaram significativamente o debate em torno da desigualdade escolar. Suas análises foram incorporadas por alguns pesquisadores da sociologia urbana que passaram a relacionar o assimétrico desempenho educacional das escolas de uma mesma urbe ao fenômeno da segregação socioespacial.

Anos mais tarde, já em fins da primeira década deste século, alguns pesquisadores ancorados no Observatório das Metrópoles¹ ajudaram a desenvolver o conceito *efeito-vizinhança*. Os baixos rendimentos escolares das unidades localizadas nas periferias das cidades passaram a ser relacionados ao contexto de carência, miserabilidade e violência em que estavam inseridas. Ao nosso ver, é neste momento que o fator espacial ganha preponderância no debate, especialmente no Brasil. Por outro lado, como o próprio título de um dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo sugere - "*Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais no Rio de Janeiro*" (KOSLINSKI, ALVES e WOLFRAM, 2013) -, a temática em questão apresenta uma forte conotação geográfica, causando-nos surpresa a ausência de geógrafos debruçados sobre ela. Mas, apesar do título do trabalho anunciado, o potencial geográfico dessa discussão não nos parece esgotado. Sinal disso é a busca por compreender os efeitos do entorno no desempenho do alunado a partir de índices educacionais, sem considerar a própria conformação do espaço escolar, suas dinâmicas e conflitos intramuros. Esse caminho nos faz acreditar que os trabalhos já desenvolvidos podem não ter capturado os elementos interpretativos mais representativos das implicações advindas da relação escola-entorno. Dizemos isso, pois não acreditamos que a análise dos resultados escolares feitos a partir de sistemas avaliativos externos seja único caminho demonstrativo dessas condicionalidades.

Talvez, a geografia da educação, ao procurar compreender os processos educacionais a partir de seus elos espaciais, e ao valorizar o espaço escolar como o *lócus* de materialização preferencial desses processos, possa se apropriar de forma mais “eficiente” dos desdobramentos que as dinâmicas do entorno venham a impor ao funcionamento e desempenho das unidades escolares. Ao propormos que a discussão parta da própria escola, e que valorize atores que compõem a sua realidade - bem como as vivências daquele contexto -, objetivamos clarificar o debate. Ao fazê-lo, não pretendemos desconstruir o que já foi desenvolvido e sim pontuar as potencialidades que o olhar do geógrafo pode agregar à compreensão do fator vizinhança no cotidiano escolar.

A EFICIÊNCIA ESCOLAR E O PERFIL SOCIOECONÔMICO FAMILIAR

As consequências da segregação socioespacial sobre o desenvolvimento educacional das populações situadas nas periferias urbanas das grandes cidades constituem uma temática que vem se desenvolvendo ao longo do tempo, influenciada, sobretudo, pelos debates ocorridos na sociologia no pós-guerra. As primeiras grandes discussões se restringiam à questão da eficácia escolar. Elas foram realizadas na década de 1960, nos Estados Unidos e na Inglaterra, e foram financiadas por governos que pretendiam ampliar e reformar os seus sistemas de educação.

Nos Estados Unidos, o Relatório Coleman² (1966) foi um dos trabalhos mais influentes dessa primeira geração. A pesquisa foi encomendada pelo governo norte-americano que pretendia conhecer, nos termos de sua Lei de Direitos Civis de 1964, as razões da “falta de disponibilidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas, em todos os níveis”. Seus resultados evidenciaram que o nível socioeconômico dos alunos era o fator que melhor se associava ao seu desempenho escolar, em detrimento

da estrutura das escolas, sua localização, seus processos internos e da qualificação de seus professores. Embora não informasse que a escola não fazia nenhuma diferença, a conclusão principal dessa pesquisa pareceu reforçar a ideia de que as escolas americanas funcionavam como meras reprodutoras de desigualdades sociais e culturais mais amplas naquele país. Esses estudos observaram que a variabilidade do perfil social dos alunos no interior das escolas era menor do que entre as escolas. Ou seja, havia uma certa homogeneidade socioeconômica *intraescolar* que não encontrava paralelo quando observada na escala *interescolar*. Determinavam, portanto, que o diferente desempenho discente entre elas se devia mais ao perfil social da clientela do que aos recursos disponíveis em cada uma dessas escolas (equipamentos, programas, qualificação dos professores).

Na Inglaterra, o Relatório Plowden (1967), também desenvolvido por demanda do poder público se deteve à descrição do estado da arte da pesquisa sobre a qualidade da escola primária. A investigação inglesa, aferida por testes padronizados, concluiu que dentre as variáveis consideradas no estudo, a atitude dos pais era a que mais se correlacionava com o bom desempenho do alunado, especialmente em leitura e matemática. Assim, pais que se mostravam efetivamente participativos na vida escolar de seus filhos, que compareciam periodicamente às reuniões de responsáveis, e que ajudavam a prole no dever de casa, por exemplo, pareciam contribuir concretamente para a excelência dos resultados escolares daquele discente. Concluiu-se, também, que as condições dos domicílios dos alunos e as instalações das escolas possuíam efeitos consideráveis, embora menores, no desempenho escolar. Portanto, pelo menos em termos comparativos, fatores diretamente relacionados à escola e ao seu entorno apareciam como menos relevantes ao desempenho escolar.

Tais exemplos, ao responderem às questões sobre a eficácia escolar com um olhar muito restrito à composição socioeconômica do alunado, dando

mais peso a fatores extraescolares, em detrimento das diversas nuances do papel educativo da escola, parecem, em nossa avaliação, incorrerem em algum grau de determinismo, naturalizando os resultados institucionais negativos ao perfil social do público alvo.

O EFEITO-ESCOLA IMPORTA!

As conclusões apontadas por esses relatórios provocaram reações e críticas acaloradas nos debates acadêmicos devido ao caráter pessimista quanto à capacidade da escola de reverter os efeitos da origem socioeconômica das famílias, como apontam os pesquisadores Reynolds e Teddlie (2008) e Soares (2002). Emerge com força nessa discussão a noção de equidade escolar, caracterizada pela competência que tem a instituição escolar de atenuar as diferenças socioeconômicas de seus alunos, por meio da distribuição equânime dos recursos. É interessante notar que esses estudos tinham um fundamento pragmático, já que visavam prover elementos que pudessem auxiliar políticas educacionais a alcançarem maior eficácia e equilíbrio nos resultados. As novas pesquisas voltadas para a problemática da eficiência escolar, mesmo sem negar a forte conexão entre origem social e êxito escolar, de certa forma contribuíram para reduzir o forte pessimismo em relação às escolas, que dominou a sociologia da educação até os anos 1970 (SINGLY, 2000).

Em resposta às pesquisas antes desenvolvidas, os estudiosos propuseram uma reflexão acerca da ampliação do significado de “eficácia escolar”, que, nesse sentido, para além do mero desempenho dos alunos em testes padronizados, abarcaria questões comportamentais e de índole socioafetiva. O **efeito-escola** (*school effect*) seria a defesa de que a escola faz diferença e produz efeitos sobre as oportunidades educacionais. Estes estudos concentraram esforços na tarefa de determinar quais fatores escolares poderiam levar a um maior ou menor desempenho dos alunos.

O engajamento pessoal de cada professor, a capacidade de mobilização de pessoas e de recursos a partir da gestão escolar, a ação da coordenação pedagógica, bem como o projeto político pedagógico, seriam fatores internos que contribuiriam para a eficiência institucional de cada escola. Estes seriam levados em consideração pelas famílias ao decidirem sobre em qual escolas deveriam matricular seus filhos.

Uma contribuição sobre o tema foi dada por Alves e Soares (2007), ao realizarem uma pesquisa sobre o sistema de ingresso nas escolas públicas de Belo Horizonte. Segundo os autores, o sistema de matrículas (Cadastro Escolar) nessas escolas seria baseado em critérios objetivos de proximidade e ordem de inscrição. Tal sistema, em tese, se pretendia neutro e impessoal, garantindo vaga para todas as crianças e a mesma qualidade de ensino para os alunos. Entretanto, esse sistema seria constantemente burlado pelas famílias a partir de mecanismos informais, como declaração de endereços falsos, práticas de clientelismo e até mesmo intervenção judicial, que eram utilizados para a garantir vaga nas escolas de suas preferências. Essa prática viria a intensificar desigualdades educacionais e dicotomias até mesmo entre escolas espacialmente próximas, de uma mesma rede de ensino. De acordo com os autores:

Os mecanismos de alocação dos alunos entre as escolas criam uma divisão entre, de um lado, as escolas que são mais “escolhidas”, ou seja, têm uma parcela expressiva de seu alunado que ingressou na escola devido à ação mais ativa de seus pais (burla de endereço, clientelismo, justiça etc.), e, de outro, as escolas que são mais “aceitas” e que atendem predominantemente à vizinhança mais próxima da escola. (ALVES e SOARES, 2007, p. 3).

Ao discutir a temática, Gomes (2014) chamou atenção para aquilo que aparecia em muitas pesquisas do tipo: o raciocínio espacial desenvolvido por algumas dessas famílias no

movimento de escolha das escolas onde iriam matricular os seus filhos. Segundo o geógrafo, a bibliografia quase sempre aponta que movidas por uma possibilidade de mobilidade social vertical, não é incomum perceber a opção por escolas que propiciem uma aproximação socioespacial com setores da elite. As escolas de prestígio (comumente situadas nos bairros mais valorizados), ao garantirem aos alunos das classes populares interações com pessoas oriundas de outras camadas sociais (mais nobres), tendem a possibilitar trocas de capitais culturais e/ou simbólicos. A partir deste entendimento, a “circularidade virtuosa” de um entorno enobrecido agregaria prestígio à escola, especialmente por seu potencial de transmissão de novas formas de capitais. As interações sociais via escolarização seriam, assim, uma das poucas possibilidades de ascensão social para estas famílias. Gomes (2014), então, sintetiza que o “onde” estudar seria guiado por múltiplos interesses:

Desde a escala do bairro na qual a escola se situa, até os elementos que compõem internamente a unidade escolar, observa-se como os critérios de escolha passam por percepções apriorísticas, seja aquela de cunho sociológico - ao passo em que a escolha se orienta pela proximidade com os “iguais” -, ou dotada de uma leitura espacial, quando se entende que o lugar onde se situa a escola pode refletir no processo de escolarização do discente. (p. 75)

Em resumo, tal debate demonstra que passou a fazer cada vez mais sentido pensar a escola em relação ao seu posicionamento no sistema urbano. Sob a égide desse novo entendimento, surgiram vários trabalhos que passaram a relacionar cidade-educação-segregação.

A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA CIDADE, A INFLUÊNCIA DE BOURDIEU E A DISCUSSÃO ACERCA DO CONCEITO EFEITO-VIZINHANÇA

Segundo Ribeiro et al. (2010), o primeiro grande trabalho que relacionou a desigualdade urbana com a escassez de oportunidades é representado pelo livro “The Truly Disadvantaged”, de Wilson (1987). Ele afirma que o autor:

Propunha uma nova explicação para o aparente paradoxo da manutenção de um grande contingente de pobres concentrados nas áreas centrais das grandes metrópoles americanas durante as décadas de 1970 e 1980, não obstante os ciclos de crescimento econômico ocorridos naquele período, que faziam diminuir esse contingente no restante do país. Com efeito, na apresentação das conclusões de extensa pesquisa empírica sobre a pobreza urbana nos Estados Unidos, J. Wilson deslocou o foco de uma explicação, até então vigente, que, centrada no tema do desvio, enfatizava aspectos morais e raciais das populações pobres, para outra que colocava em evidência os impactos que o isolamento territorial e a desorganização da vida social produzem sobre os indivíduos, a família e a comunidade. De acordo com Wilson, esses impactos favoreceriam a constituição de uma subcultura que induz os indivíduos a adotarem um comportamento social disfuncional e tem como resultado a própria reprodução da situação de pobreza e exclusão. (RIBEIRO et al., 2010, p. 12).

Esta relação, somada à discussão do efeito do lugar de Bourdieu (1997), iria dar uma nova conotação aos estudos educacionais desenvolvidos a partir da sociologia urbana. O intelectual francês fez uma acurada análise sobre como a estruturação social se traduz no espaço da urbe, exprimindo a diferente distribuição e disponibilidade de bens públicos e privados, bem como sua apropriação pelos diversos grupos e classes sociais.

O efeito do lugar estaria, portanto, atrelado à forma como alguns grupos se beneficiam ou são prejudicados em decorrência do seu lócus social, em uma relação dialética em que as condições

socioeconômicas do espaço tenderiam a se reproduzir, potencializando prestígio e amenidades nos bairros da elite e reforçando estigma e carências nas áreas pauperizadas das cidades. Para o autor, a posse de capital possibilitaria uma proximidade das coisas e das pessoas desejáveis e, ao mesmo tempo, um distanciamento das coisas indesejáveis. Em contraste, os indivíduos mais pobres, destituídos de capital, estariam relegados a uma imobilidade socioespacial. Logo, a conformação do espaço urbano tenderia a constituir ambientes homogêneos, com grupos de indivíduos com características semelhantes.

Partindo dessa premissa, os lugares segregados seriam marcados pela ausência do Estado e pela despossessão, tendo como efeito a reprodução da própria despossessão, especialmente no que se refere à cultura e à prática cultural. O resultado seria a formação de uma sociabilidade negativa. Diante desse quadro, fica evidente um efeito inerente aos lugares segregados: o efeito da atração “para baixo” (BOURDIEU, 1997, p. 168), que significa que os moradores das regiões mais pobres das cidades teriam desvantagens socioespaciais em relação aos demais cidadãos.

Como dissemos anteriormente, por mais que o sociólogo não tenha condicionado o *efeito do lugar* à questão educacional, ele evidenciara um caminho potente a ser explorado. Influenciados por essa discussão, surgiram na década passada, vários trabalhos que procuravam compreender os impactos da segregação residencial urbana nas desigualdades de oportunidades de escolarização das crianças. A ideia é de que alguns processos urbanos, tais como: a estigmatização de grupos sociais desfavorecidos, a formação de enclaves territoriais nas favelas, a escassez de oportunidades econômicas, culturais e educacionais nas periferias, e, por conseguinte, a fragmentação do tecido socioespacial gerariam uma tendência ao isolamento social dos segmentos mais fragilizados em relação aos circuitos sociais e econômicos da cidade.

Em decorrência da segregação residencial imposta e de suas carências econômicas, os

segmentos vulneráveis teriam interações limitadas com os demais grupos sociais da cidade, desencadeando nas áreas periféricas mecanismos de reprodução da pobreza, das desigualdades sociais, e de solapamento do desempenho e das expectativas escolares dos alunos. Assim, as escolas situadas nas zonas marginalizadas (que já sofriam com um processo de segregação do restante da cidade, o dito espaço-formal) acabariam por oferecer piores oportunidades para o desenvolvimento acadêmico e cognitivo de seus educandos, sendo este um desdobramento negativo verificado a partir dos índices escolares obtidos nos sistemas avaliativos externos.

Uma série de pesquisadores realizaram investigações fazendo a mesma correlação a partir dos mais diferentes recortes espaciais. Com ênfase na cidade do Rio de Janeiro, destacamos as pesquisas de: Christovão (2009); Cid (2009); Zucarelli (2009); Salata e Santana (2010). Um outro estudo relevante, mas dessa vez no contexto da cidade de São Paulo é aquele realizado por Torres, Ferreira e Gomes (2004). Ao explorar as relações de vizinhança, os autores destacam que escolas de áreas periféricas tendem a apresentar alunos com pior *performance* escolar - mesmo quando se enquadram nos parâmetros operacionais básicos.

Por outro lado, Ribeiro e Koslinski (2010) aumentaram o escopo da análise procurando dimensionar a questão numa perspectiva metropolitana. Até então, as abordagens restringiam-se aos contrastes urbanos intramunicipais. Tal pesquisa ampliou o debate, pois considerou as diferenças entre municípios, identificando como as desigualdades metropolitanas refletiam sobre as desigualdades de acesso a oportunidades educacionais. E também no contexto da América Latina podemos destacar um outro trabalho de Ribeiro, mas dessa vez em parceria com Katzman (2008). No livro “*A Cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América*”, os autores, em colaboração com pesquisadores de outras nacionalidades, puderam constatar que a relação entre desigualdade urbana e

desigualdade educacional se repetia em outras metrópoles latino-americanas.

AS LIMITAÇÕES DOS SISTEMAS AVALIATIVOS EXTERNOS

De acordo com o nosso levantamento, percebemos que as pesquisas supracitadas, embora tenham incorporado novos elementos, quase sempre associam os impactos da segregação socioespacial na educação à questão do rendimento escolar. A análise desse processo é validada por sistemas avaliativos elaborados fora das escolas, no âmbito dos órgãos governamentais. Esses estudos também tendem a invisibilizar um conjunto de ações pedagógicas construtivas e relevantes que são desenvolvidas no âmbito escolar, mas que não são mensuráveis a partir de sistemas avaliativos.

Em contrapartida, e em nossa perspectiva, o caminho para uma compreensão complexa sobre a relação *escola-vizinhança* deveria privilegiar as práticas e dinâmicas elaboradas e/ou desenvolvidas dentro do espaço escolar, evitando, assim, certas contradições geralmente vistas. Dessa forma, as análises privilegiariam os sujeitos diretamente envolvidos nas dinâmicas educacionais, dando voz aos atores do processo, valorizando projetos e iniciativas locais. Ao fazer isso, também dariam relevo às interferências advindas da interface escola-entorno, que certamente contribuem para os resultados dos alunos nesses exames (um exemplo disso são as escolas que têm o seu desempenho afetado por eventos de violência, como tiroteios, que ocorrem nos dias da própria avaliação).

Com isso, questionamos a legitimidade destes sistemas avaliativos padronizados que, ao se destinarem a todas as escolas sem distinção, não levam em consideração as dinâmicas particulares e condicionalidades de cada universo escolar. A manutenção desse olhar distanciado no âmbito do debate educacional tem gerado algumas implicações que já foram amplamente debatidas por alguns pesquisadores. Entre as consequências podemos destacar: (i)

o engessamento dos métodos de ensino; (ii) a diminuição da autonomia pedagógica dos professores, cada vez mais cobrados por resultados; (iii) a valorização de algumas áreas de conhecimento em detrimento de outras; (iv) o negligenciamento de algumas habilidades e competências, inclusive previstas na BNCC; (v) a priorização de determinados conteúdos. Dentre os diversos autores que denunciaram as tensões que emergem da relação entre as avaliações externas e a escola podemos destacar: Charlot (2008), Franco (2008), Paro (2011), Franco, Belletati e Pedroso (2013), Freitas (2014), Candau (2016), Felício e Silva (2016).

As avaliações externas, compreendidas por muitos estudiosos como instrumentos de controle do processo educacional, fazem com que a educação, enquanto projeto dialético e progressista, não encontre o seu lugar de ser. Sobre isso, o pesquisador português especialista em avaliação escolar, Domingos Fernandes³, aponta em uma entrevista concedida ao Portal IG que:

As avaliações externas, sem impacto no progresso acadêmico dos alunos, são utilizadas em muitos países do mundo. Embora os seus propósitos possam ser diferentes de país para país, elas são geralmente utilizadas como forma de regular as políticas públicas de educação e, também como forma de verificar em que medida o currículo aprendido pelos alunos é congruente com o currículo proposto. O número de provas também varia sensivelmente. Penso que “o excesso de avaliações” externas, para utilizar a sua expressão, pode conduzir a um efeito ainda maior de “estreitamento do currículo”. Ou seja, pode desenvolver a tendência de organizar o ensino e a aprendizagem quase exclusivamente em função das provas e isso não é positivo porque os testes não traduzem nunca a totalidade do currículo. (COSTA, 2011).

Enfim, para além da questão curricular, entendemos que a escola possui uma dimensão espacial própria, e que necessita ser apreendida no debate sobre as desigualdades educacionais. Ao enfatizarmos esta dimensão, damos relevo a uma série de práticas, conflitos e territorialidades que se materializam dentro das escolas periféricas, sobretudo nos espaços favelizados, que se encontram no cerne destas assimetrias educacionais. Assim sendo, compreendemos que o contexto das favelas violentas interfere nas escolas para além dos desempenhos acadêmicos dos alunos, o que sugere também a modificação de elementos de seu próprio ordenamento espacial.

A DIALÉTICA DO ESPAÇO ESCOLAR E A MATERIALIZAÇÃO DE PROBLEMAS URBANOS NA ESCOLA

No Núcleo de Estudos sobre Cidadania, Direitos e Desigualdade Social, do Departamento de Sociologia e Política da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Angela Randolpho Paiva e Marcelo Burgos coordenaram algumas pesquisas que procuravam analisar os efeitos do aumento dos níveis de escolarização na sociedade brasileira, sobretudo, após a redemocratização do país. Tais pesquisas se debruçavam sobre uma possível relação entre a melhoria dos níveis de escolarização e a ampliação da cidadania. No entanto, ao fazerem um recorte sobre as favelas, identificaram que elas não apresentaram um aumento similar desses níveis, nem os consequentes avanços registrados nas demais áreas das grandes cidades do país. Esses autores reconheceram que a segregação socioespacial que se impõe nessas áreas - o chamado *efeito-favela*⁴ funciona como um particular entrave à ampliação da cidadania. Apontaram que a própria escola, em muitos casos, também pode se apresentar como um obstáculo a essa progressão, dado o afastamento relacional e afetivo entre o corpo escolar e a comunidade. Este distanciamento se revelaria através de posturas preconceituosas por parte diretores, professores e funcionários em

relação à clientela da escola. Algumas falas, tais como: “esses alunos são todos favelados”; “essa comunidade é muito violenta”; ou “o rendimento dos alunos está cada vez pior”, embora nem sempre representem uma percepção unânime, podem afetar negativamente o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Este perfil comportamental estigmatizado, constantemente associado aos moradores das favelas, evidencia um determinismo socioespacial muito forte, tal como aponta Burgos (2009):

Construída de modo irrefletido, e por isso mesmo com poderoso efeito sobre suas representações, a ideia difusa de que existe uma cultura da violência na favela mobiliza, em favor do argumento, a presença objetiva do tráfico, não tanto para explicar a existência dessa mesma cultura, mas para reafirmar suas próprias razões. Assim é que, na percepção de diretores e professores, o ambiente da favela, dominado pela cultura da violência – que apenas é dramatizada pelo tráfico -, se chocaria com o projeto escolar. Conclui-se que escola e favela se apresentariam como dois espaços antagônicos, em permanente conflito, e que diretores, professores e alunos estariam no centro desse conflito. Não surpreende, portanto, que dessa suposta cultura da violência resultem, na visão do professor, comportamentos hostis ao projeto escolar e à promessa de mobilidade social que ele oferece. (p. 75)

Evidenciando uma dimensão simbólica, Burgos sinaliza a existência de significativas barreiras cognitivas e simbólicas na relação entre professores e alunos. Barreiras estas que são reflexos do distanciamento socioespacial entre a cidade e a favela. Ao apontar que um processo segregador também se daria a partir da escola, os pesquisadores da PUC caminharam em uma direção contrária aos estudos que buscavam fora da escola (**a partir do entorno**) os fatores que “determinavam” os porquês dos piores

resultados escolares. Ainda que se valendo de instrumentos quantitativos externos (índices de escolarização), os pesquisadores começaram a atentar para processos relativos aos atores da própria escola, dando relevância às dinâmicas internas do espaço escolar.

A CONTRIBUIÇÃO DO OLHAR DO GEÓGRAFO AO DEBATE

Em nossas leituras, pudemos perceber que o debate em torno da relação escola-entorno foi predominantemente conduzido por estudiosos “distantes” do *chão da escola*, quer dizer, que não vivenciam cotidianamente o espaço escolar). Talvez a origem desses profissionais possa ser um argumento explicativo para a adoção de um posicionamento distanciado em relação ao objeto de pesquisa, fora a preferência por métodos quantitativos indiretos que são (geralmente) alheios à escola.

Evidentemente, reconhecemos a profunda contribuição dessas abordagens para a compreensão de fenômenos que acabam comprometendo o desempenho institucional escolar, porém, salientamos que seria oportuna uma abordagem geográfica com fins heurísticos, não de forma a superar as abordagens anteriores, mas a fim de enriquecer a discussão, acentuar o papel ativo do espaço nessa dinâmica e reconhecer que há, em função disso, espacialidades inteligíveis através do olhar do geógrafo. Além disso, o fato dessas questões serem tratadas por áreas do conhecimento congêneres à geografia poderia ser utilizado como argumento de que a disciplina deveria contribuir ao debate, destacando a originalidade de uma forma de olhar peculiar a um tema que possui uma natureza geográfica.

Nos arriscamos a ir mais além, especialmente por crermos que, ao ser incorporado pelos geógrafos, todo temário em tela tem a potência de não só enriquecer, mas também de mobilizar novas formulações teórico-metodológicas ou até mesmo novos movimentos de (re)descobrimto de princípios e posturas

particulares à geografia, sobretudo se nos dispormos a fornecer uma abordagem original a um campo já estabelecido.

Se uma certa tradição geográfica nos estudos educacionais quase sempre se associou à agenda sobre o ensino da geografia escolar, uma nova (e emergente) tendência parece abrir cada vez mais caminhos alternativos. Nos referimos à geografia da educação, um subcampo relativamente estabelecido em língua inglesa, mas que pelo volume de pesquisas recentes ganha cada dia mais relevância no Brasil.

Trata-se de um subcampo que, dentre algumas virtudes, (re)valoriza a tradição geográfica do trabalho de campo, propondo a construção de investigações desde “dentro”, com um olhar aproximado, sem se afastar, no entanto, de qualquer princípio geográfico elementar. Nesta perspectiva, o geógrafo se baseia na observação, descrição e representação dos fenômenos educacionais, incluindo aqueles verificados em “menores amplitudes”, como em uma sala de aula ou em um pátio escolar, por exemplo. Entretanto, por meio de movimentos indutivos, tal caminho também parece igualmente ajudar na compreensão de fenômenos educacionais mais amplos, a partir do próprio espaço escolar.

Nos referimos a um subcampo onde o espaço da escola tem assumido uma centralidade, tendo a sua própria dialética entendida como um reflexo e um condicionante das práticas educativas. Como um pequeno exemplo, podemos citar os trabalhos de Eduardo Giroto (2016, 2017, 2018), a pesquisa de Stéphanie Panutto e Rafael Straforini (2014) e a tese de doutorado de Marcus Vinicius Gomes (no prelo). Todos esses textos têm iluminado um caminho fértil; um campo de possibilidades para (re)pensar a educação e, por que não, a própria geografia. São trabalhos geográficos onde as espacialidades que perfazem o próprio espaço escolar, os significados que os atores sociais atribuem a esses espaços, as práticas espaciais desenvolvidas nas e pelas escolas, bem como o ordenamento espacial das redes de ensino e das próprias escolas, ganham cada vez mais destaque.

Pensando a respeito das contribuições metodológicas possibilitadas pelo subcampo em questão, entendemos que no caso específico das escolas situadas em favelas conflagradas, a estratégia de observar e descrever as dinâmicas (espaciais) e a própria morfologia intraescolar se configura em um importante meio para compreensão do papel que as lógicas territoriais extramuros exercem sobre o próprio ordenamento espacial escolar. Nos referimos a condicionais que têm a capacidade de subverter as regras e as formas de funcionamento do espaço escolar. São exemplos disso: (a) os eventos violentos que coíbem a escola de abrir; (b) as modificações morfológicas observadas nos espaços dessas escolas; (c) a dificuldade do controle dos fluxos de pessoas por constrangimento em trânsito; e até mesmo (d) a subversão de arranjos espaciais escolares que são alterados adaptando-se a uma lógica externa (SUHETT, no prelo).

Ao invés de nos aprofundarmos sobre essas implicações, queremos apenas dar relevância aos estudos que têm nos fornecido pistas investigativas que (se bem utilizadas) dão cada vez mais visibilidade a elementos que são mais representativos das implicações advindas da relação escola-entorno. Dizemos também sobre a possibilidade de se construir pesquisas que valorizam as dinâmicas desenvolvidas na própria escola, que podem ser descritas desde os seus espaços, e, é claro, que podem ser lidos desde um outro olhar: o olhar geográfico.

CONCLUSÕES

Um dos objetivos deste artigo foi ponderar a utilização dos sistemas avaliativos externos como uma lente preferencial na compreensão das implicações associadas à relação escola-vizinhança. Concluímos que, ainda que esses índices evidenciem implicações intrínsecas a tal relação, vários outros processos e dinâmicas tendem a ser omitidos. E foi neste sentido que propusemos um novo caminho investigativo, deslocando um olhar distanciado para um olhar

mais “aproximado”, baseado desde o próprio espaço escolar. Com isso, objetivamos lançar luz à subárea da geografia da educação e, ao mesmo tempo, construir um novo enfoque a um fenômeno já amplamente debatido.

Pudemos demonstrar que ao dar centralidade para acontecimentos materializados na própria escola, o olhar do geógrafo permite-nos compreender melhor as implicações espaciais advindas da relação dialética entre o espaço escolar e o seu espaço circunvizinho. Nos referimos a certos desdobramentos que implicam, sim, nos desempenhos avaliativos, mas que também incidem sobre o próprio ordenamento espacial escolar. E falamos igualmente de questões que quando verificadas *in loco* nos permitem contribuir para desmistificar estigmas e preconceitos em relação às escolas que, por uma série de problemas já aqui debatidos, têm mais dificuldades em obterem melhores resultados nos exames externos.

NOTAS

¹ O Observatório das Metrópoles é um grupo que funciona em rede, reunindo instituições e pesquisadores dos campos universitário, governamental e não governamental. A equipe constituída no Observatório vem trabalhando há 20 anos de forma sistemática e articulada sobre os desafios metropolitanos colocados ao desenvolvimento nacional, tendo como referência a compreensão das mudanças das relações entre sociedade, economia, Estado e os territórios conformados pelas grandes aglomerações urbanas brasileiras.

² Survey feita nos EUA nos anos 1960, e que envolveu cerca de 640.000 alunos e 4.000 estabelecimentos de ensino. Assim como outros estudos feitos na época, indicava que a escola não faz diferença na proficiência do aluno: o importante seria o seu background, o que o aluno já traz ao chegar à escola.

³ Entrevista realizada por Marina Morena Costa retirada do portal IG de notícias São Paulo, em 15/05/2011. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/ensino-nao-deve-viver-em-funcao-de-avaliacoes-externas/n1596950826283.html>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

⁴ Efeito-favela- alusão intencional ao referido por Pierre Bourdieu como “efeitos do lugar”. Denota a forma como a exclusão se configura no âmbito escolar na favela como espaço segregado, numa reflexão muito bem construída sobre cidadania, solidariedade e direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. T. G. e SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, jun. 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Efeitos do lugar. In: BOURDIEU, P. (Coord.). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BURGOS, M. B. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, M. Baumann (Org.). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2009.
- CANDAU, Vera Maria. Ensinar - Aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial n. 2, p. 298-318, ago./dez. 2016.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- CHRISTOVÃO, A. C. **A Vizinhança Importa**: desigualdades e educação no Morro do Cantagalo. 128 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional)-IPPUR, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.
- CID, G. S. V. **Segregação urbana e segmentação escolar**: efeitos do lugar num equipamento público de ensino no interior de um condomínio fechado no bairro da Barra da Tijuca. 111 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional)-IPPUR, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.
- COLEMAN, J. Social Capital in the Creation of Human Capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, p. S95-S120, 1988.
- _____. Social Capital in the Creation of Human Capital. In: HALSEY, L.; BROWN & WELLS. **Education: Culture, Economy, Society**. Oxford, Oxford University Press, 1997.
- COSTA, Marina Morena. O ensino não deve viver em função de avaliações externas: entrevista com Domingos Fernandes. **Portal IG**, São Paulo, 15 maio 2011. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/ensino-nao-deve-viver-em-funcao-de-avaliacoes-externas/n1596950826283.html>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; SILVA, Carlos. Autoavaliação de Escolas: contribuições para o desenvolvimento de uma gestão democrática. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 109-124.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.
- _____. ; BELLETATI, Valéria; PEDROSO, Cristina. Escolas empobrecidas: sem História nem Geografia. Carta Capital, São Paulo, 15 de fev. 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.
- GIROTTO, Eduardo Donizeti. A dimensão espacial da escola pública: Leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Revista Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p.1121-1141, 2016.
- _____. **A geografia importa!** (Um ensaio-manifesto), 2017.

_____. A geografia da e na escola: Construindo novas agendas de pesquisa e de lutas. **Revista Estudos Geográficos**, v. 16 n. 2, p. 156-175, 2018.

GOMES, Marcus Vinicius. Para além dos muros da escola: a relação cidade-educação em debate. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 67-80, jul./dez. 2014.

_____. **Geografias da Educação**: em defesa de um subcampo e pela construção de um outro olhar para a educação escolar. 205 f. Exame de Qualificação (Doutorado em Geografia)-Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 695-716, 2011.

PANUTTO, Stéphanie Rodrigues; STRAFORINI, Rafael. Microterritórios em escolas públicas: (entre) discursos de alienação e subversão de jovens escolares. **Revista Boletim Campineiro de Geografia**, v. 4, n. 3, p. 397-416, 2014.

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: EdUFMG, 2008.

RIBEIRO, L. C. Q. & KAZTMAN, R. Introdução. In: Ribeiro, L.C.Q. & KAZTMAN, R. (Org.). **A cidade contra a Escola?** Segregação urbana e desigualdades escolares. Rio de Janeiro: Lera Capital / Observatório das Metrôpoles, 2010.

_____. ; KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LASMAR, C. (Org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital / Observatório das Metrôpoles, 2010.

_____.; KOSLINSKI, M. C. Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. de Q.; KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LASMAR, C. (Org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 121-153.

SALATA, A. R. **Nova pobreza urbana e reprodução das desigualdades sociais**: um estudo sobre os efeitos do local de moradia sobre as possibilidades de ascensão social. Monografia (Graduação em Ciências Sociais)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

SINGLY, F. L'école et la famille. In: VAN-ZANTEN, A. (Org.). **L'école l'état de savoirs**. Paris: La Découverte, 2000. p. 271-279.

SUHETT, Lenon Santiago Mendes. **Os frágeis muros da escola**: a porosidade espacial da escola pública no Rio de Janeiro. 40 f. Exame de Qualificação (Mestrado em Geografia)-Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2019.

WILSON, W. J. **When Work Disappears**: The World of the New Urban Poor. New York: Knopf, 1996.

ZUCCARELLI, Carolina. **Segregação urbana, geografia de oportunidades e desigualdades educacionais no Rio de Janeiro**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional)-IPPUR, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.