



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Natália Araújo de Menezes

**A influência dos fatores territoriais nas trajetórias escolares dos
alunos: o que os estudantes nos revelam sobre isso?**

Rio de Janeiro

2018

Natália Araújo de Menezes

A influência dos fatores territoriais nas trajetórias escolares dos alunos: o que os estudantes nos revelam sobre isso?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

M543 Menezes, Natália Araújo de

A influência dos fatores territoriais nas trajetórias escolares dos alunos: o que os estudantes nos revelam sobre isso? / Natália Araújo de Menezes - 2018.

139f.: il.

Orientador: Lincoln Tavares Silva.

Dissertação (Mestrado) –Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.

1. Fatores territoriais. 2. Desigualdade social. 3. Inclusão precária. I. Silva, Lincoln Tavares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. III. Título.

CDU 37:177.5

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Natália Araújo de Menezes

A influência dos fatores territoriais nas trajetórias escolares dos alunos: o que os estudantes nos revelam sobre isso?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva – Orientador – PPGEB/CAp-UERJ

Prof. Dr. Alexander Josef Sá Tobias da Costa – PPGEIO/UERJ

Prof. Dr. Rogério Mendes Lima – Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos meus alunos. É por vocês e para vocês que (re) penso diariamente a educação e a minha prática pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus. Só Ele sabe o quanto este percurso foi difícil e de todos os obstáculos que tiveram que ser superados para a finalização deste mestrado.

Agradeço ao meu marido Julio Cesar por estar ao meu lado durante o desenvolvimento desta pesquisa, por toda paciência, até mesmo nos momentos mais difíceis, e por nunca me deixar desistir dos meus sonhos.

Agradeço aos meus pais por todo o apoio em todas as etapas da minha formação acadêmica. Na realidade, em toda e qualquer etapa da minha vida. Por sempre me fazerem acreditar que eu poderia voar alto, se assim eu desejasse e me esforçasse.

Agradeço ao meu orientador, o Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva, por todo aprendizado que me possibilitou durante este percurso e por toda a calma e incentivo ao desenvolvimento deste estudo.

Agradeço também ao grupo de pesquisa em Memórias e Representações Sociais, o qual faço parte, em especial à Prof. Dra. Andrea Fernandes, por todas as discussões, debates e dicas que enriqueceram e colaboraram para a execução deste estudo.

Agradeço também a todos os professores que fizeram parte da banca examinadora de qualificação e defesa desta dissertação. Muito obrigada pelo compartilhamento de conhecimento e por todas as orientações que enriqueceram esta pesquisa.

Agradeço ao CAp-UERJ e à UERJ por serem centros de excelência que auxiliaram imensamente na minha formação acadêmica.

Agradeço, de forma geral, aos funcionários e alunos da UERJ, são vocês, aliás, somos nós, que lutamos e resistimos diariamente contra esse (des) governo e a favor da nossa Universidade.

#UERJRESISTE

As misérias do mundo estão aí, e só existem duas maneiras de reagir diante delas: ou entender que não temos nenhuma culpa nisso e encolher os ombros e dizer que não se tem poder para remediá-las, ou então assumir que, mesmo quando não temos o poder de resolvê-las, é preciso agir como se o tivéssemos.

José Saramago

RESUMO

MENEZES, Natália Araújo de. *A influência dos fatores territoriais nas trajetórias escolares dos alunos: o que os estudantes nos revelam sobre isso?* 2017. 95f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta pesquisa objetiva compreender como os fatores territoriais influenciam na trajetória escolar dos alunos. Para tal, nos baseamos no conceito de Território de Marcelo Lopes de Souza e nos conceitos de Desigualdade Social, Exclusão e Inclusão Precária desenvolvidos, principalmente, por Castel, Peregrino, Fontes e Martins. Ao discorrer sobre os fatores territoriais, buscamos enfatizar como a desigualdade presente na sociedade é incorporada, de fato, ao cotidiano escolar a partir do processo de universalização da educação e da implementação do currículo. Para tal, nos baseamos em Cury, Oliveira, Dubet, Lopes e Macedo, Bourdieu e Passeron, entre outros. O caminho metodológico escolhido foi construído a partir da opção pelo trabalho de campo realizado com o nono ano do campus São Cristóvão II do Colégio Pedro II. Através da aplicação de questionário e sua análise por meio da Análise de Conteúdo, metodologia desenvolvida por Bardin, buscamos dar voz aos alunos, sujeitos da pesquisa, considerando as suas percepções acerca do que influencia a sua trajetória, portanto as representações que estes fazem e atribuem em seu cotidiano. Deste modo, nos ancoramos também no conceito de Representações Sociais desenvolvido por Serge Moscovici. Além de identificar, de acordo com as informações obtidas através dos alunos, quais são os fatores que influenciam na sua trajetória escolar, julgamos intrigante discorrer sobre o papel do aluno na tentativa de mitigar tal situação. Desta forma, nos ancoramos em Certeau, nos propondo a identificar, através dos questionários, as táticas desenvolvidas pelos alunos, ou seja, as formas que eles encontram para driblar as influências quando estas forem negativas. Através das representações feitas pelos alunos pudemos observar que existem fatores territoriais que interferem em suas trajetórias escolares e, além disso, que tanto a escola quanto eles próprios desenvolvem táticas e estratégias para facilitar a sua via escolar.

Palavras-chave: Fatores territoriais. Território. Desigualdade social. Exclusão. Inclusão precária. Representações sociais. Colégio Pedro II.

ABSTRACT

MENEZES, Natália Araújo de. *The influence of territorial factors on students' trajectories: what do the students tell us about it?* 2017. 95f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This research aims to understand how territorial factors influence the students' academic trajectory. In order to fulfill this aim, we are based on the concept of Territory of Marcelo Lopes de Souza and on the concepts of Social Inequality, Exclusion and Precarious Inclusion developed mainly by Castel, Peregrino, Fontes and Martins. When discussing the territorial factors, we seek to emphasize how the present inequality in society is incorporated, in fact, to the school daily routine, from the process of universalization of education and the implementation of the curriculum. Thus we based this discussion on Cury, Oliveira, Dubet, Lopes and Macedo, Bourdieu and Passeron, among others. The methodological path was chosen based on the option of fieldwork conducted with the ninth year of São Cristóvão II campus of Colégio Pedro II. Through the application of a questionnaire and its analysis through the Content Analysis, methodology developed by Bardin, we seek to give voice to the students, subjects of the research, considering their perceptions about what influences their trajectory, therefore the representations they make and attribute in their daily lives. In this way, we also rely ourselves on the concept of Social Representations developed by Serge Moscovici. In addition to identifying, according to the information obtained through the students, what are the factors that influence in their school trajectory, we think it is intriguing to discuss the student's role in trying to mitigate such situation. Therefore we based ourselves on Certeau, proposing to identify, through the questionnaires, the tactics developed by the students, that is, the forms that they find to dribble the influences when these influences are negative. Through the representations made by the students we can observe that there are territorial factors that interfere in their school trajectories and, in addition, that both the school and themselves develop tactics and strategies to facilitate their school path.

Keywords: Territorial factors, Territory, Social inequality, Exclusion, Precarious inclusion, Social Representations, Colégio Pedro II.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) dos anos finais por município – 2015	32
Figura 2: Percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) do ensino médio por município – 2015	32
Figura 3: Questionário – caracterização do perfil do aluno	65
Figura 4: Questionário – Caracterização do território familiar e perfil socioeconômico	66
Figura 5: Questionário – Trajetória no colégio	67
Figura 6: Questionário – Influência dos fatores territoriais	68
Figura 7: Questionário – Estratégias e táticas	69
Gráfico 1: Divisão de alunos por idade	72
Gráfico 2: Divisão de alunos por sexo	73
Gráfico 3: Divisão de alunos por raça	74
Gráfico 4: Divisão por religião	75
Gráfico 5: Formas de lazer dos alunos	78
Gráfico 6: Renda familiar dos alunos	82
Gráfico 7: Os problemas atrapalham no acesso ou permanência na escola?	90
Gráfico 8: Categorização de fatores que influenciam na trajetória escolar dos alunos	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Abordagens acerca de território	22
Tabela 2: Matrículas na Educação Básica – Brasil 2016	31
Tabela 3: Distribuição das vagas de acordo com os critérios e informação do Censo Demográfico	54
Tabela 4: Divisão dos alunos pelas Regiões Administrativas (RA) e Municípios	77
Tabela 5: Divisão das formas de lazer dos alunos	79
Tabela 6: Índice de Desenvolvimento Social por Regiões Administrativas do Rio de Janeiro – 2000	83
Tabela 7: Índice de Desenvolvimento Social por bairros do Rio de Janeiro – 2000	84
Tabela 8: Representações sobre o Colégio Pedro II	86
Tabela 9: Problemas nos locais de vivência dos alunos	89
Tabela 10: Dificuldades encontradas pelos alunos em relação à escola	91
Tabela 11: Fatores que influenciam na trajetória escolar dos alunos	97

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	AS INFLUÊNCIAS TERRITORIAIS: O CONCEITO DE TERRITÓRIO E DESIGUALDADE SOCIAL PARA A COMPREENSÃO DE SEUS ALCANCES NA ESCOLA	17
1.1	Concepções gerais sobre o território	17
1.1.1	<i>O conceito de território: base do estudo</i>	21
1.2	Concepções gerais sobre a desigualdade social	24
1.2.1	<i>As origens da desigualdade</i>	24
1.2.2	<i>Desigualdade social, exclusão e inclusão precária</i>	26
2	A DESIGUALDADE NO COTIDIANO ESCOLAR	30
2.1	A desigualdade a partir do processo de universalização da educação no Brasil	30
2.2	O Currículo como reprodução das desigualdades	35
3	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA ABORDAGEM DO ESTUDO	41
3.1	A Teoria das Representações Sociais	41
3.2	A Teoria das Representações Sociais e a Educação	44
4	COLÉGIO PEDRO II: O CAMPO DA PESQUISA	48
4.1	Histórico	48
4.2	Expansão do colégio	50
4.3	Ingresso de alunos	53
5	Os caminhos metodológicos	56
5.1	A escola	56
5.2	O público estudado	58
5.3	Metodologia	58
5.4	Os percalços da pesquisa	61
5.5	Os questionários	64
6	O QUE NOS DIZEM OS ALUNOS DA PESQUISA E O QUE PODEMOS INFERIR NA RELAÇÃO FATORES TERRITORIAIS E TRAJETÓRIAS	

ESCOLARES?	71
6.1 Caracterização do perfil do aluno	72
6.2 Caracterização do território familiar e perfil socioeconômico	75
6.3 Trajetória no colégio	85
6.4 Influência dos fatores territoriais	88
6.5 Estratégias e Táticas	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido - Responsáveis	116
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido - Alunos.....	118
APÊNDICE C – Questionário aplicado aos alunos.....	120
APÊNDICE D – Produto	123

INTRODUÇÃO

Ao observarmos a escola atualmente podemos perceber que ela é formada por vários sujeitos, os quais se vinculam também a outras instituições (família, igrejas, entre outros). A diferença entre os sujeitos que compõe a sociedade, bem como a escola, deveria ser vista como algo que faz parte da condição humana, uma vez que, apesar das tendências econômicas e culturais, nenhum sujeito é, de fato, igual ao outro. Em seu livro, *Ciladas da Diferença*, Pierucci (1999) nos esclarece que a diferença é uma questão de pluralismo cultural, e que a verdadeira igualdade repousa nas diferenças. Contudo, a forma como as pessoas estão inseridas no contexto capitalista (modo de produção vigente) e no contexto de cada sociedade não são iguais.

Até meados do século XX, a educação não era, efetivamente, um direito de toda a população. Foi, principalmente, a partir do início do processo de universalização da educação que a desigualdade presente na sociedade passa a fazer parte, diretamente, da escola. Se antes ela era visualizada somente pela desigualdade do acesso, atualmente está contida no cotidiano escolar.

O presente estudo nasce de uma inquietação como docente da Educação Básica, ao perceber o quanto, apesar de todos os esforços da escola e dos professores, a educação não depende, exclusivamente, deles. A partir dessa constatação, buscamos analisar os fatores territoriais que influenciam na trajetória escolar dos alunos e pensar em medidas de superá-los. Compreendemos como fatores territoriais todos os fatores que se constroem fora dos muros da escola e que envolvem o espaço e as relações de poder presentes na sociedade e que, muitas vezes, são reproduzidos na escola. Ressaltamos que a superação mediante à estes fatores pode existir a partir de estratégias pensadas e colocadas em prática pela escola, mas também a partir da ação dos alunos, que podem reconhecer a influência citada anteriormente e possuem a capacidade de desenvolver táticas astuciosas (CERTEAU, 1998) para superá-los.

Nosso entendimento é que existem influências externas ligadas ao território e à desigualdade social que interferem na trajetória escolar os alunos. Entretanto, com a finalidade de pesquisar se o entendimento citado se manifesta na realidade, será desenvolvido um estudo com os alunos de uma escola previamente selecionada.

Será a partir da escuta destes alunos que nortearmos a pesquisa e tentaremos nos aproximar do objetivo central a que nos propomos, que é analisar como o território e as desigualdades sociais fora da escola interferem e contribuem para o aprofundamento das desigualdades escolares, a partir dos discursos dos discentes.

Para conseguir abarcar todo o objetivo que este estudo pretende, necessitaremos nos ancorar em alguns aportes teóricos, os quais serão fundamentais para a compreensão e desenvolvimento desta investida. Além disso, como metodologia, nos utilizaremos da aplicação de questionário para os alunos e nos aportaremos na Análise de Conteúdo para sistematizar e compreender os dados obtidos através dos questionários. Com o intuito de propiciar um entendimento mais holístico acerca da temática, optamos em organizar este estudo em seis capítulos.

No primeiro capítulo teceremos algumas considerações sobre os conceitos de território e desigualdade, os quais consideramos ser conceitos-chaves para o objetivo central desta pesquisa. É notório que o território, entendido como espaço definido por relações de poder (SOUZA, 2007), de trocas e vivência, produz inúmeras identidades e representações sociais, as quais interagem e formam o território escolar, interferindo nas trajetórias dos alunos, da escola e, até mesmo, da educação. Além disso, é necessário compreender que a desigualdade social até pode ser reproduzida no ambiente escolar, entretanto, ela é produzida além dos muros da escola. Para tal, ao discorrer sobre o território utilizaremos como aporte teórico as reflexões de Milton Santos (1978, 1924, 2002), Souza (2007), Saquet (2007), Moraes (1984, 2005), entre outros. Ao ponderar sobre a questão da desigualdade e como ela se manifesta na sociedade, baseamo-nos em Castel (2013), Peregrino (2010), Frigotto (2010), Petras (1999), Bauman (2015), Fontes (1996), Martins (1997), entre outros.

No segundo capítulo optamos por discorrer sobre a desigualdade no cotidiano a partir do processo de universalização da educação e do currículo. Neste contexto, as reflexões desenvolvidas por Cury (2002), Oliveira (2007), Dubet (2008), Lopes e Macedo (2011), Althusser (1980), Bourdieu e Passeron (1975), Apple (1982, 2002) se tornam fundamentais, pois nos auxiliam a compreender como a desigualdade se faz presente na escola a partir do momento em que é ofertada às diversas camadas da população e as ações pedagógicas são postas em prática através do currículo.

No terceiro capítulo discorreremos a respeito da Teoria das Representações Sociais, uma vez que a metodologia de desenvolvimento deste estudo se pautará na

percepção dos alunos acerca da sua própria realidade. Esta teoria, desenvolvida por Serge Moscovici, é capaz de nos dar um suporte para compreender as representações sociais presentes e interacionais com território escolar, que possibilitam a contextualização das informações obtidas. Além de Moscovici (1978, 2015), utilizaremos como aporte teórico Santos (2005) e Duveen (2015). Ao relacionar a teoria das representações sociais ao campo da educação, consideramos de igual importância nos ancorar nas reflexões de Gilly (2001), Lins e Santiago (2001) e Campos (2001).

O quarto capítulo se refere a uma caracterização acerca do campo de estudo no qual foi realizado a pesquisa. Para tal, consideramos fundamental, primeiramente, discorrer sobre o histórico do colégio escolhido para a análise, bem como sobre sua expansão e as formas de acesso à ele, com o intuito de ponderar sobre a heterogeneidade existente nele. Para discorrer sobre estes aspectos, nos baseamos em Polon (2004), Marin (2015) e também nas informações disponibilizadas pelo próprio colégio em sua página eletrônica.

O quinto capítulo se refere à explanação do caminho metodológico utilizado para realizar esta pesquisa. Optamos por, primeiramente, discorrer sobre o colégio e, posteriormente, sobre o público pesquisado, explicitando a opção de trabalhar com um segmento e ano específico de alunos, a saber o nono ano do Ensino Fundamental II. Após estas considerações, discorreremos, de fato, sobre a metodologia empregada nesta investida, baseada em Bardin (2009) e Franco (2008), fundamental para que possamos compreender o objetivo a que nos propomos.

Por fim, o sexto capítulo é destinado à análise das informações obtidas e à aproximação dos aportes teóricos utilizados para que possamos concluir este estudo, ou simplesmente abrir portas para novos estudos acerca do tema. Neste capítulo julgamos necessário utilizar as ideias de Michel Certeau (1998), uma vez que este autor traz a tona a reflexão do papel dos sujeitos no processo de mudança do seu cotidiano. Ao mesmo tempo em que este autor enfatiza a existência de estratégias utilizadas pelo poder dominante e que são capazes de gerar mudanças no cotidiano e no espaço, ele nos traz a ideia das táticas, desenvolvidas pelos outros sujeitos, no caso dessa pesquisa, os alunos, os quais podem, também, propiciar essas mudanças. É pensando neste contexto que ao final desta pesquisa desenvolveremos um produto que possa auxiliar no entendimento da dinâmica da

influencia dos fatores territoriais e as táticas desenvolvidas pelos alunos para lidar com ela.

O produto consiste em um manual que tem como objetivo orientar uma atividade lúdica no ambiente escolar, e que possa ser capaz de ajudar na compreensão de como os fatores territoriais podem influenciar na trajetória dos alunos, bem como no desenvolvimento de táticas para superar estes fatores, quando negativos.

A atividade desenvolvida no manual envolve a utilização de um jogo, o RPG (Role Playing Game ou Jogo de Representação). Através desse jogo nos propomos a compreender as características dos alunos, que são influenciadas e construídas a partir dos territórios e territorialidades que estes vivem e desempenham, os problemas que estes vivenciam, e como fazem para driblar as mais diferentes situações.

Através da atividade desenvolvida, acreditamos que os alunos possam expor suas características e os fatores territoriais que influenciam na trajetória escolar sem, necessariamente, se expor, fato que, muitas vezes, pode inibir a participação dos alunos em pesquisas acadêmicas ou até mesmo em ações pedagógicas na escola.

Um estudo que vise identificar as principais influências externas na trajetória escolar dos alunos pode auxiliar na implementação de metodologias e processos educacionais que possam se dispor a minimizar a influência desses fatores, quando estes se expressarem como obstáculos à trajetória escolar dos alunos.

Apesar de existirem políticas educacionais que permeiam as práticas pedagógicas, cada escola pode desenvolver ações, projetos ou até mesmo mudanças administrativas ou pedagógicas que abarquem a realidade local, os lugares dos alunos; com a finalidade de favorecer que estes tenham um desenvolvimento educacional pleno na escola. Além disso, é imprescindível considerar que os alunos, enquanto sujeitos ativos dentro do processo de ensino-aprendizagem, também buscam formas de tentar facilitar o seu próprio desenvolvimento no âmbito escolar e minimizar as dificuldades por eles defrontadas.

É importante ponderar que os inúmeros fatores fora da escola influenciam nos resultados obtidos por ela, sendo estes não vinculados somente a dados estatísticos, mas referentes à finalidade da escola, tão bem explicitada no artigo 205 da Constituição Federal. Portanto, apesar de todos problemas que a escola possui, é fundamental perceber que a questão educacional não depende só das mudanças

na educação escolar, mas também na resolução de diversos outros problemas da sociedade. E esta transformação acaba sendo cíclica, pois uma vez que buscamos uma solução para os problemas sociais, melhoramos a educação e ao melhorarmos a educação, também ajudamos na resolução de alguns problemas sociais.

1. AS INFLUÊNCIAS TERRITORIAIS: O CONCEITO DE TERRITÓRIO E DESIGUALDADE SOCIAL PARA A COMPREENSÃO DE SEUS ALCANCES NA ESCOLA

Inicialmente, se estamos nos referindo neste estudo à influência dos fatores territoriais, é necessário clarificar o que entendemos dessa expressão. Compreendemos como fatores territoriais conjunturas pertencentes direta ou indiretamente à vida dos alunos, as quais podem influenciar as suas trajetórias escolares. Neste estudo, consideramos que estes fatores estão relacionados ao território e a desigualdade social.

Deste modo, é imprescindível, primeiramente, tecer algumas considerações acerca do conceito de território, compreendendo os desdobramentos relacionados a tal conceito e, num segundo momento, compreender a questão social, a qual é bastante abrangente e envolve o conceito de desigualdade.

1.1 – Concepções gerais sobre o território

O conceito de território é utilizado pelas Ciências Sociais, sobretudo pela Geografia. A importância deste conceito se alterna na ciência geográfica ao longo do tempo, apresentando destaque em alguns momentos e desvalorização em outros.

Apesar de julgarmos fundamental o estudo relativo à construção histórica deste conceito, ao fazer isto, podemos nos distanciar do foco deste estudo. Em função disso, teceremos um breve histórico sobre o conceito de território do ponto de vista da Geografia, para então aproximá-lo da temática deste estudo.

Toda e qualquer definição não é eterna ou imutável. Ela é flexível e permite mudanças (SANTOS, 1978). Portanto, tecer uma análise sobre o conceito de território é uma tarefa complexa. Isto porque, segundo Saquet (2007), todo conceito possui uma história e é composto por uma série de componentes. Assim é possível perceber que o conceito de território passa por metamorfoses e adquire importância ao longo do tempo. É baseado nestas considerações que buscamos discorrer sobre este conceito, contudo sem a pretensão de englobar a infinidade de discussões

realizadas acerca dele. Na tentativa de abarcar o conceito de território considerando a sua complexidade, serão analisados dois caminhos definidos por Penha (2004): um se referindo à etimologia da palavra e o outro à história das ciências.

Ao ponderarmos sobre a etimologia da palavra, esta deriva de *territorium*, a qual, de acordo com Penha (2004), possui raízes latinas. Ao discorrer sobre a origem do conceito, Jean Gottmann (1973) aponta que a palavra deriva do latim *terra*, seguida do sufixo *torium*, que segundo o autor, significa *pertencente a*. Esta palavra foi utilizada pelos romanos para designar a área circundante a “polis” grega, sobre a qual esta possuía jurisdição. Neste mesmo sentido este termo surge para designar as jurisdições das cidades medievais (TAYLOR, 1985).

Quando nos referimos ao conceito do território na ciência geográfica, a qual utiliza amplamente o conceito, este se encontra pautado à tradição das ciências jurídicas (séculos XVII e XVIII), que denominavam como território a área de jurisdição de uma autoridade; e nas ciências naturais (séculos XVIII e XIX), com ênfase na zoologia e na botânica para as quais, de acordo com Moraes (1984), o território era entendido como área de disseminação de espécies da fauna e da flora. Segundo esta perspectiva, a ocorrência de espaços com predomínio de algumas espécies possibilitou uma aproximação entre as pesquisas taxonômicas e as de classificação espacial, as quais, no século XIX se tornam evidentes nos estudos geográficos (PENHA, 2004).

No que concerne à utilização do conceito na ciência geográfica, o termo território se propaga na Geografia a partir da institucionalização desta ciência nas universidades europeias (alemãs e francesas, principalmente) durante o século XIX. Contudo, de acordo com Moraes (2005), foi devido às considerações feitas por Friedrich Ratzel que o conceito ganhou destaque na Geografia. As ideias desenvolvidas por este autor possuem uma relação com o período por ele vivido e o projeto imperial alemão, que justificava o expansionismo como algo natural e inevitável a uma sociedade que progride. O progresso significaria um maior uso dos recursos do meio, portanto, uma relação mais próxima com a natureza. Quanto maior o vínculo com o solo, tanto maior seria para a sociedade, a necessidade de manter sua posse. E por esta razão, a sociedade cria o Estado.

A potência dos Estados, portanto, está relacionada com diversos fatores, dentre os quais se destacam as condições naturais e as aptidões políticas; e a grandeza dos Estados depende da área e de seus habitantes, (CAPEL, 1981). Nesta

concepção, Ratzel cria o conceito de espaço vital que, segundo Moraes (2005), representaria uma proporção de equilíbrio entre a população de uma dada sociedade e os recursos disponíveis para suprir suas necessidades, definindo, portanto, suas potencialidades de progredir e suas premências territoriais.

Discorrer sobre as ideias de Ratzel é fundamental, pois um dos desdobramentos de suas propostas se manifestou na formação da Geopolítica, uma vez que esta corrente, responsável por estudar a dominação dos territórios, partiu de suas concepções referentes à ação do Estado sobre o espaço. Os autores desta corrente criaram teorias que operacionalizavam e legitimavam o imperialismo, ou seja, ponderavam sobre as formas de defender, manter e conquistar territórios (MORAES, 2005).

Em oposição às concepções ratzelianas tão difundidas no último quartel do século XIX, surge, neste mesmo contexto, Paul Vidal de La Blache, fundador da escola francesa de Geografia denominada como Possibilismo. Ao contrário de Ratzel, que destacava em suas ideias a valorização do território, La Blache e o Possibilismo enfatizavam em seus trabalhos o conceito de região. Considerando que um dos pontos centrais deste capítulo é o conceito de território, não refletiremos sobre os desdobramentos desta corrente, uma vez que esta desconsidera a grande importância deste conceito.

Diante deste panorama, a partir da década de 1970, os movimentos de renovação da Geografia, principalmente a vertente da Geografia Crítica, trazem a tona a discussão sobre o conceito de território para entender a realidade. A insatisfação com as propostas tradicionais era uma característica em comum dos geógrafos, entretanto a crise desta corrente perpassa por uma diversidade de pontos, que incluem a incapacidade de desenvolver fundamentos e formulações que acompanhassem a complexidade das mudanças políticas e econômicas ocorridas em nível local e global; e o declínio das ideias positivistas, que se apresentavam muito simplistas para a compreensão destas transformações.

O geógrafo norte-americano Jean Gottmann (1973), discorre sobre território em sua obra *The significance of territory*, explicitando o seu caráter relacionado ao território para as nações, no contexto ocidental, sustentando a ligação das pessoas com o seu território das mais variadas formas, como a política e econômica. O autor defende que o significado de território foi sendo modificado com o passar do tempo da História ocidental, desde a Grécia antiga. Sua obra termina analisando a

realidade mundial até a década de 1970. Nesse contexto, o território possui significado como uma parcela do espaço, caracterizada pela acessibilidade ou não, em meio à fluidez moderna. Essa fluidez resulta, sobretudo, dos grandes avanços tecnológicos do século XX, aumentando em alto grau, as possibilidades de circulação, não só das pessoas como também dos objetos (produtos, mercadorias) a todos os lugares do planeta.

Em função da maior fluidez caracterizada no fragmento anterior, podemos perceber que, atualmente, existe uma maior interação entre os países, tanto no aspecto econômico, quanto no cultural e político. Contudo, com o intuito de não seguirmos a mesma linha de raciocínio desenvolvida por Ratzel, podemos analisar que existem outras linhas de pensamento, como a de Sack (1986), por exemplo, que enfatiza a questão da territorialidade, a qual retira a ideia do conceito território vinculada somente ao Estado ou a um país. Apesar de defender que a maior parte dos territórios permanece fixo, existem alguns que podem ser mover, chamados *territórios móveis*. Portanto, devemos ressaltar que este conceito além de possuir um forte vínculo com o Estado, nos remetendo à ideia do território em escala nacional, deve ser compreendido também em diferentes escalas espaciais e temporais, uma vez que estes são (des)construídos nas mais distintas áreas no decorrer do tempo e podem possuir um caráter permanente ou uma existência periódica, cíclica (SOUZA, 2007), o que nos sugere, de acordo com Schneider e Tartaruga (2005), a existência de territorialidades flexíveis. Podemos compreender a territorialidade como uma tentativa, por um indivíduo ou grupo, de afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relações, delimitando e assegurando controle sobre a área geográfica. Esta área será chamada território (SACK, 1986).

Se prestigiássemos o território somente como uma área construída e delimitada pelas relações de poder do Estado, estaríamos desconsiderando as mais distintas formas de enfatizar o seu uso, as quais tornam a análise muito mais complexa por abarcar muitos atores e relações sociais. Desde modo, o conceito de território que julgamos mais adequado é o de Marcelo Lopes de Souza (2007), que o define território como espaços delimitados por e partir de relações de poder.

A compreensão acerca do conceito de território é fundamental para que entendamos a influência que este possui sobre o aluno e sobre a sua trajetória escolar. O território não pode ser visualizado como um conjunto de sistemas naturais e de coisas superpostas, ele dever ser compreendido como o território usado, que

representa o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. Os territórios são o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2002). São, antes de mais nada, relações sociais projetadas no espaço, que espaços concretos (SOUZA, 2007), que podem dissipar-se, mesmo que os espaços correspondentes (formas) continuem inalterados.

Apesar da ideia do território estatal, como utiliza Gottmann e, até mesmo Ratzel, não ter perdido a sua importância no contexto mundial contemporâneo, são os desdobramentos a respeito da concepção de território, a partir da renovação da Geografia, que realçam os múltiplos territórios em diferentes escalas e dimensões, que nos interessam para estudo.

1.1.1 – *O conceito de território: a base do estudo*

O conceito de território foi posto em evidência novamente a partir da década de 1950, quando novas formulações foram desenvolvidas na ciência geográfica, possibilitando, portanto, uma maior discussão sobre os conceitos geográficos e diferentes vertentes sobre eles. Devido a esta variedade de vertentes e considerando o foco deste trabalho, torna-se impossível discorrer aqui sobre toda a complexidade do conceito de território. Entretanto, é possível identificarmos e caracterizarmos, de acordo com Haesbaert (2004) e Saquet (2007), quatro tendências e/ou perspectivas principais de abordagem do território, que se sucedem no tempo histórico e coexistem em algumas situações, momentos e períodos, os quais podem ser visualizados na tabela a seguir, elaborada por TERRA (2009).

Tabela 1 – Abordagens acerca de território

Vertentes	Agente	Compreensão	Território
Política	Político	Reflete acerca das relações gerais entre espaço e poder.	Um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder.
	Jurídico-político	Busca em seu escopo as relações espaço-poder institucionalizadas. Possui uma forte relação com o <i>espaço vital</i> .	
Cultural ou Simbólico Cultural	Cultura	Prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva nas relações entre espaço e poder.	Produto da apropriação e/ou valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido.
Econômica	Econômico	Enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas.	Fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre as classes sociais e na relação capital-trabalho
Naturalista	“Homem Natural”	Entende o comportamento natural dos homens em relação ao ambiente físico elencado.	Espaços apropriados.

Fonte: Haesbaert, R. (2004) “O Mito da Desterritorialização”. Elaborado por TERRA, (2009).

Ao aproximar o conceito abordado com este trabalho, podemos identificar que todas as vertentes possuem ligação com este estudo, sobretudo as vertentes política, cultural e econômica.

A proximidade com a vertente política se constitui a partir das relações desiguais de poder situados nos territórios em que os alunos vivem, sejam estas relações estabelecidas com o Estado ou com poderes paralelos (como milícias e narcotraficantes), ou seja, a mudança do principal agente que domina este espaço, bem como os seus interesses, refletirão diretamente no espaço delimitado e na população presente neste território.

A proximidade da vertente cultural se articula a uma dimensão simbólica de poder de um determinado grupo (ou grupos) sobre o espaço. Sendo parte integrante deste grupo ou não, o aluno é influenciado, em menor ou maior grau por ele, uma vez que o grupo estabelece uma lógica, comportamentos, identidades, entre outros.

A proximidade da vertente econômica se articula através das relações econômicas materializadas no espaço, as quais estabelecem relações de poder

sobre este, gerando relações desiguais e culminando na desigualdade social que veremos adiante.

De acordo com Milton Santos (1994), é o seu uso, e não o território em si, que faz dele objeto de análise. Deste modo, acreditamos que é a partir destes usos que se instituem os fatores territoriais que intervêm na vida dos alunos e que podem influenciar nas suas trajetórias escolares. A partir da década de 1980, se expande a dimensão do uso do território, proposta por Bertha Becker, e de território usado, proposta por Milton Santos. Segundo este,

Por território entende-se geralmente a extensão apropriada e usada. (...) O uso do território pode ser definido pela implantação de infraestruturas, para as quais estamos igualmente utilizando a denominação sistemas de engenharia, mas também pelo dinamismo da economia e da sociedade. São os movimentos da população, a distribuição da agricultura, da indústria e dos serviços, o arcabouço normativo, incluídas a legislação civil, fiscal e financeira, que, juntamente com o alcance e a extensão da cidadania, configuram as funções do novo espaço geográfico (SANTOS; SILVEIRA, 2003, p. 19;21;247).

Em função disso, de acordo com Ruckert (2005) a importância da análise dos usos do território se refere tanto às concepções clássicas da Geografia Política – o poder unidimensional do Estado – quanto aos enfoques contemporâneos sobre a multidimensionalidade do poder, os múltiplos territórios e as múltiplas territorialidades.

Na concepção da Geografia Política clássica, através de suas políticas territoriais, o responsável pela produção do espaço é o Estado, entretanto esta visão unidimensional não corresponde à realidade contemporânea. Ainda que o Estado continue sendo fundamental e o principal agente, existe uma multidimensionalidade do poder e de gestão do território. A multidimensionalidade do poder (BECKER, 1983; 1988; RAFFESTIN, 1993) é conceituada no sentido de que diferentes atores produzem o espaço e (re)estruturam o território através da prática de poderes/políticas, programas estratégicos, gestão territorial, entre outros.

É enfatizando o território e, principalmente, o seu uso, através da percepção dos discentes que poderemos, efetivamente, intuir se os fatores territoriais influenciam nas suas trajetórias escolares.

1.2 – Concepções gerais sobre a desigualdade social

Neste estudo utilizaremos o entendimento de desigualdade aproximando-se das teorias marxistas, nas quais a desigualdade social está associada com modo de produção capitalista, que não é igualitário. Este modo, visando o lucro, através do acúmulo de capital e da exploração de trabalho, possibilita que se estabeleçam as desigualdades.

Não é objetivo desta investida tecer considerações profundas acerca do capitalismo, mas é inevitável discorrermos, ainda que superficialmente, sobre ele, uma vez que este se apresenta, por séculos, como a principal raiz da desigualdade social.

Castel (2013) e Peregrino (2010) nos apontam que focalizamos na questão da desigualdade e da exclusão e, que tais conceitos se referem a uma gama infinita de situações que, geralmente, se relacionam à degradação em vários aspectos. Ao focalizar estes conceitos de forma generalizada, economiza-se a necessidade de se interrogar sobre os agentes e as dinâmicas globais responsáveis pelos desequilíbrios atuais.

Sem dúvida, há hoje os *in* e os *out*, mas eles não estão em universos separados. Não se pode falar numa sociedade de situações fora do social. O que está em questão é reconstruir o *continuun* de posições que ligam os *in* e os *out*, e compreender a lógica a partir da qual os *in* produzem os *out*. (CASTEL, 2013. p.35)

Deste modo, para além de discorrer sobre as desigualdades sociais e exclusão é necessário compreender os processos que levam ao seu surgimento, pois é a partir daí que, de fato, poderemos combater tais problemas no âmago da nossa sociedade.

1.2.1 – As origens da desigualdade

Conforme citado anteriormente, nos aproximando das teorias marxistas, acreditamos que o capitalismo gera situações de desigualdade. As desigualdades estão presentes nas relações entre países e nas relações dentro de um mesmo

país. Segundo Frigotto (2010), numa visão neoclássica de desenvolvimento econômico, para um país sair de um estágio tradicional ou pré-capitalista é necessário um grande acúmulo de capital de forma mais acelerada com o intuito de se estabelecer num cenário mundial. Este acúmulo fomentaria o surgimento aprofundado das desigualdades. Após o estabelecimento do país nesse cenário e o fortalecimento da sua economia, as riquezas seriam gradativamente redistribuídas, uma vez que reduzida a taxa de desemprego, haveria o aumento da produtividade e transferências de renda para as camadas com baixo rendimento. Entretanto, a velocidade dessa redistribuição muitas vezes ocorre de forma lenta ou não ocorre, aprofundando as desigualdades e tornando-as mais expostas. Uma situação que deveria ser transitória passa a ser estrutural.

Neste cenário capitalista e, nas últimas décadas motivadas pelo o que denominamos neoliberalismo, observamos a supervalorização da lógica do mercado, trazendo a noção de “exigência do mercado”. Petras (1999. p.31) enfatiza que o mercado não exige nada. “Só determinadas pessoas organizadas em classes [...] e instituições econômicas [...] exigem – em nome do mercado – políticas econômicas favoráveis aos seus interesses”, o que não corresponde, essencialmente, aos interesses e ao beneficiamento da população como um todo.

Em seu livro, *A Riqueza de poucos beneficia a todos nós?*, Bauman (2015) discorre sobre a questão da desigualdade no mundo, elucidando-a através de dados estatísticos e questionando as falácias utilizadas para justificar ou naturalizar a desigualdade. Busca-se um crescimento econômico através da desregulamentação do mercado, a qual se apresenta como um caminho para o bem-estar social de todos. Todavia, de acordo com Bauman (2015), enquanto as estatísticas do Produto Interno Bruto (PIB) mensuram a riqueza total de uma nação, identificadas como bem-estar da nação, silencia-se sobre como a riqueza é distribuída. Deste modo, as estatísticas escondem ao invés de revelar. Em convergência com esta ideia, Petras (1999. p.12), discorre, complementando que

não são forças econômicas globais impessoais que estão operando aqui, mas uma estratégia econômica enraizada nos interesses da classe alta e das corporações. Essa estratégia, a qual nos referimos como neoliberalismo, tem o objetivo de transferir riqueza para cima, ao retirar ou diminuir os benefícios, proteções, regras de pagamento e de emprego, e enfraquecer organizações da classe trabalhadora características do período pós-guerra.

Desta forma, a lógica vigente busca mascarar a natureza das relações de produção capitalistas e das relações de classes. A desigualdade passa, portanto, a ser latente e parte integrante desse sistema.

1.2.2 – *Desigualdade social, exclusão e inclusão precária*

De acordo com Peregrino (2010) o processo de reprodução do capital tem se mostrado, desde o seu início, como um processo marcado pela exclusão e marginalização de populações, o que acirrou e aumentou a desigualdade entre as pessoas nas sociedades capitalistas.

É interessante pensarmos na forma como essa desigualdade se manifesta, através de processos de exclusão de uma parcela da população. Contudo, é possível viver dentro de uma mesma sociedade e ser excluído por ela?

Alguns autores, como Fontes (1996) e Martins (1997) têm discorrido que, de fato, o que ocorre não é um processo de exclusão, mas uma inclusão em outros moldes, nos moldes capitalistas. Segundo Castel (2013, p.31), “falar em termos de exclusão é rotular com uma qualificação negativa que designa falta, sem dizer no que ela consiste ou de onde provém”.

A rigor, designaremos de forma mais clara o processo se o caracterizarmos como uma inclusão forçada. A exclusão, historicamente constituída e perpetuada — a impossibilidade de assegurar a subsistência —, converter-se-ia na impossibilidade prática de escapar a esse processo. Essa inclusão forçada assegurava a própria sobrevivência do sistema, ao submeter e disciplinar a força de trabalho necessária à sua existência (FONTES, 1996. p.4)

Fontes (1996) caracteriza essa inclusão como forçada, enquanto Martins (1997) utiliza a denominação inclusão subordinada, precária ou degradada. Independente da denominação que utilizamos, os dois autores discorrem que uma parcela da população é excluída no decorrer do processo capitalista para ser incluída de outra forma, mais conveniente ao capital.

O capitalismo, na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é a regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão, a inclusão.

A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica (MARTINS, 1997. p.32).

Peregrino (2010) utiliza o termo exclusão integrativa para tratar do mesmo processo e enfatiza que ela cria uma parcela da sociedade que é incluída, ainda que precariamente, no viés econômico, mas que é excluída no viés social, moral e até mesmo político.

Até o momento, optamos por enfatizar as questões ligadas às desigualdades em um viés socioeconômico, mas é notório que na nossa sociedade existem inúmeras formas de exclusão e desigualdade, que podem ser vinculadas ou não à vertente econômica.

Ao mesmo tempo em que uma parcela da população participa da lógica capitalista, mesmo sendo marginalizada por ela, do ponto de vista social, moral ou político, essa parcela é desprovida dos seus direitos ou ocorre a precarização deles. De acordo com Castel (2013), a referência aos "excluídos" categoriza uma nova divisão mais ampla que necessita de intervenções especializadas. Transformando os excluídos em uma categoria criam-se medidas específicas e menos custosas para mitigar a questão. O princípio da isonomia (medidas iguais para os iguais e desiguais para os desiguais na proporção da sua desigualdade) funciona bem em uma sociedade aonde predomina a equidade. Todavia, em uma sociedade tão desigual como a nossa, esse princípio se torna um paliativo. O grande problema disso é que, na verdade, se combate uma consequência do processo e não a causa ou o processo em si. Deste modo, observamos que uma parte da população possui um acesso muito precário a alguns de seus direitos, ou até mesmo não possui acesso algum.

Dentre todos os conceitos enfatizados neste capítulo, optamos por utilizar neste estudo o conceito de inclusão precária (MARTINS, 1997), pois acreditamos que a parcela da população considerada "excluída", principalmente no viés socioeconômico, não é, de fato, excluída, mas incluída de modo interessante ao sistema vigente. Portanto essa "exclusão", ainda que não de forma explícita, é proposital, para que cada parcela da sociedade tenha o seu papel nela e, mais do que isso, aceite o papel pré-determinado para ela. A inclusão precária serve para isso, para que a parcela mais marginalizada da sociedade se sinta parte integrante da sociedade, porque de fato ela o é, mas que ocupe o lugar destinado a ela.

Através do estudo sobre a universalização da educação ao longo do tempo e como esta, de fato, vem sendo colocada em prática, somada à experiência e vivência da autora como docente na escola, principalmente pública, observamos que as políticas públicas que envolvem a educação não têm ocasionado o que efetivamente, enquanto docentes, esperamos delas. O que consideramos justo e o que acreditamos enquanto docentes, é em uma melhora da qualidade de vida da população e a sua assídua participação na sociedade, propiciada através do acesso e permanência a uma escola de qualidade. Ressaltamos que não é a finalidade deste estudo discorrer sobre o conceito de qualidade da educação, todavia julgamos necessário enfatizar que compreendemos que uma escola de qualidade é aquela na qual tenham investimentos nas mais distintas áreas, permitindo que o aluno tenha uma formação holística, ou seja, que considere um todo e não somente partes fragmentadas da sua realidade, construindo conhecimento e refletindo sobre a realidade vivenciada por ele, possibilitando a transformação através da sua ação.

Vivenciar a escola de dentro, como profissional da educação nos proporciona uma visão diferenciada do restante da população. Observamos e vivemos, bem de perto, a realidade da educação brasileira e as diferenças latentes entre as escolas. Observamos escolas particulares que funcionam como meros mercados. Algumas delas são consideradas de excelência, principalmente pelos resultados que conseguem nos vestibulares; mas também vemos aquelas que funcionam na simples lógica do pagamento por um serviço e vai se passando de ano letivo. Evitando simples generalizações, existem também aquelas que se preocupam com a formação holística do aluno, mas comparado ao número de escolas existentes, pelo menos no Rio de Janeiro, são poucas.

Há ainda as escolas públicas, que também encontram grandes diferenças entre si. As escolas federais, como a que escolhemos para este estudo, são escolas consideradas de excelência, pelos resultados dos seus alunos no vestibular, mas também pela preocupação da sua equipe pedagógica na formação holística do aluno. Se considerarmos as escolas estaduais e municipais, percebemos uma grande discrepância, principalmente no que concerne aos investimentos e às políticas públicas para elas. O que ocasiona a melhoria do indivíduo enquanto aluno é o comprometimento do próprio e da equipe pedagógica dessas escolas, pois os alunos que as frequentam, geralmente, são aqueles que, pelo sistema (capitalista), são incluídos precariamente e já estão em condição de desigualdade. Somado ao

fato de que o investimento nestas escolas, ainda mais na conjuntura atual de crise, é ínfimo ou ainda, aplicado de forma que muitas vezes não atende às necessidades da escola e dos alunos, observamos um vão entre as escolas que pode aumentar a situação de desigualdade entre a população. A escola, pública ou privada, que teria o papel de tentar minimizar as desigualdades, muitas vezes acaba aprofundando-as pelos mais distintos vieses.

A seguir, traremos a tona a desigualdade no cotidiano escolar a partir do processo de universalização da educação, no qual, a população passa a ter acesso à escola, e do currículo, e aproximaremos os conceitos discutidos neste capítulo deste processo, bem como as suas repercussões no ambiente escolar.

2. A DESIGUALDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis* e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. Essa conjunção dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XX (CURY, 2002. p.254)

O fragmento supracitado é capaz de sintetizar o papel crucial que a educação escolar possui na vida de um indivíduo. É cabível ressaltar que este papel vai além dos ganhos financeiros ou sociais, uma vez que a educação apresenta-se também como uma maneira de possibilitar condições para que o indivíduo exerça a sua cidadania. Contudo, apesar de se remeter ao século XX, hoje passadas quase duas décadas do século XXI, a educação básica no Brasil não atingiu ainda, com equidade, a população como todo. A seguir buscamos fazer uma breve reflexão sobre a desigualdade a partir do processo de universalização da educação no Brasil, com o intuito de compreender o porquê de ainda nos dias atuais observarmos a desigualdade sob um viés educacional.

2.1 – A desigualdade a partir do processo de universalização da educação no Brasil

Primeiramente, é indispensável ponderarmos que, quando se trata de um direito reconhecido, como é o caso do acesso à educação, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em caráter de lei nacional (CURY, 2002). Após, deve-se pensar formas de garantir que este direito seja, de fato, efetivado para toda a população.

Quando nos referimos à educação no contexto do Brasil, podemos dizer que esta só começou a se universalizar a partir de 1934, quando o ensino fundamental passou a ser obrigatório. Se antes a desigualdade escolar consistia no acesso restrito à escola, a partir de então, observamos que a desigualdade presente na sociedade passa a fazer parte do ambiente escolar.

Oliveira (2007. p.666) atribui “importância significativa à universalização do acesso ao ensino fundamental, posto que esta faz com que as contradições mudem

de lugar””. Este autor ainda discorre sobre três tipos de exclusão, ou como preferimos denominar, inclusão precária (MARTINS, 1997), presentes ao longo processo educacional.

Num primeiro momento após a universalização da educação observamos que a escola não é capaz de atender toda a demanda. Apesar de, em algumas áreas as vagas serem maior que a demanda, em muitas outras ela não é capaz de atender a todos os que deveriam estar nela por direito.

A segunda exclusão a que Oliveira (2007) se refere está relacionada às barreiras organizacionais do interior do sistema educacional, sendo o maior entrave o exame de acesso ao ginásio (atual ensino fundamental II). Percebemos, portanto que, apesar da ampliação do acesso ao ensino fundamental, grande parte dos alunos não davam continuidade aos seus estudos devido a esta barreira imposta. Esta situação começou a mudar a partir de 1967, quando a obrigatoriedade da educação passou de quatro para oito anos. Contudo, por diferentes motivos, ainda hoje notamos certa discrepância entre o número de alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio. (Tabela 1), bem como na conclusão de cada uma dessas duas etapas da educação básica.

Tabela 2: Matrículas na Educação Básica – Brasil 2016.

Região Geográfica	Regular							
	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
			Total	Anos iniciais	Anos finais	Total	Integrado à educação profissional	Normal/magistério
Brasil	3.233.739	5.034.353	27.588.905	15.346.008	12.242.897	8.131.988	428.974	102.797
Norte	138.442	495.091	3.102.252	1.808.030	1.294.222	792.775	27.174	994
Nordeste	705.351	1.490.877	8.307.366	4.625.474	3.681.892	2.245.314	180.114	13.454
Sudeste	1.623.981	2.038.650	10.442.411	5.776.005	4.666.406	3.441.254	132.228	53.118
Sul	552.093	637.673	3.599.956	1.960.868	1.639.088	1.050.378	67.487	33.115
Centro-Oeste	213.872	372.062	2.136.920	1.175.631	961.289	602.267	21.971	2.116

Fonte: MEC/ INEP

Através da observação da tabela 2, extraída do Censo Escolar da Educação Básica 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), podemos perceber que o número de matrículas em todas as regiões do Brasil decai conforme se aumenta a escolaridade. A diferença no número de matrículas se inicia já no ensino fundamental, uma vez que existe uma discrepância no número de matrículas dos anos iniciais e finais desta etapa. Se

compararmos com o ensino médio, visualizamos que esta discrepância se acentua ainda mais.

É necessário ressaltar que a tabela acima aponta somente o número de matrículas efetivadas na educação básica (pública e privada), contudo, através da nossa experiência e conhecimento acerca da realidade escolar, observamos que nem todos os alunos matriculados, de fato, concluem as etapas escolares. Deste modo, os mapas a seguir (Figura 1 e Figura 2) demonstram a porcentagem de alunos que não foram aprovados (reprovaram ou abandonaram) nos anos finais do ensino fundamental (sexto ao nono ano) e do ensino médio.

Figura 1: Percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) dos anos finais por município – 2015

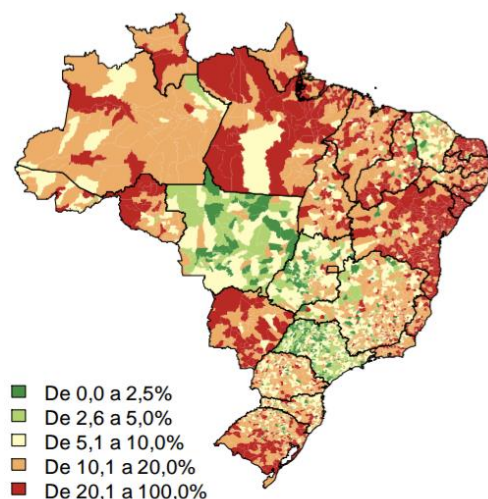
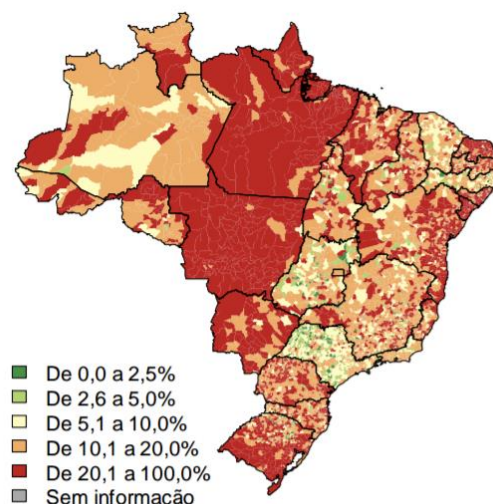


Figura 2: Percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) do ensino médio por município – 2015



Fonte: MEC/ INEP

Através dos mapas acima podemos perceber que a realidade acerca dos alunos não aprovados é alta. Se considerarmos os anos finais do ensino fundamental, observamos que poucos municípios apresentam taxas mais baixas de não aprovação (em tons de verde). Se compararmos esses dados com a não aprovação do ensino médio, percebemos o quanto esses dados pioram, uma vez que a quantidade de municípios que possuem acima de 10% de alunos não aprovados é predominante. Salientamos que para se referir aos mapas optamos por utilizar o

termo “não aprovado”, pois segundo os mesmos, a informações se referem não só às reprovações, mas também ao abandono.

O que nos interessa refletir sobre estes dados é que, independente de reprovação ou abandono, o fato é que por algum(ns) motivo(s), a escola e os órgãos responsáveis não estão sendo eficazes em assegurar a permanência de todos os alunos na escola. Contudo, não podemos nos esquecer que a realidade do aluno não se resume à escola, existindo, portanto, outros fatores, que neste estudo denominamos de territoriais, que também são capazes de influenciar no acesso e na permanência dele na escola.

A terceira exclusão a que Oliveira (2007) se refere é a praticada, objetivamente, no interior do sistema, com um grande número de reprovações e evasões. Isso nos faz refletir que, por mais que se tenha expandido o acesso à educação, ela não, necessariamente, se materializou de forma igualitária, uma vez que ainda hoje observamos o quanto a população, ou parte dela, encontra-se incluída de forma precária.

De acordo com Cury (2002), se analisarmos o processo educacional em outros países, como por exemplo na Alemanha, a garantia do fornecimento da educação gratuita pelo Estado visava diminuir o risco de que as desigualdades que já existiam pudessem se transformar em novas formas de privilégio. Infelizmente não podemos afirmar que a gratuidade do ensino no Brasil permitiu que as desigualdades fossem atenuadas. Pelo contrário. Acreditamos que com o atendimento da população como um todo na educação pública e com a queda da qualidade desta, ocorre, a partir da universalização, uma fuga da elite para escolas particulares, as quais são pagas e, devido ao serviço prestado e à concorrência, muitas vezes investem melhor em infraestrutura, por exemplo.

Com efeito, não podemos acreditar que esta seja a realidade de todas as escolas particulares, mas existe um nicho em que elas ainda existem. Enquanto isso, observamos um sistema escolar público aberto a todos, mas que investe pouco (ou, muitas vezes investe mal) na sua infraestrutura, nos seus alunos e profissionais. Esta discrepância acaba gerando outro tipo de desigualdade, a qual é visualizada nas diferenciações entre as escolas públicas e privadas, principalmente no que concerne aos resultados obtidos por seus alunos, os quais podem ser visualizados através do ranking do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

O ponto crucial destacado por Oliveira (2007) e que julgamos indispensável enfatizar é a compreensão de que, sem sombra de dúvidas, tivemos avanços na educação brasileira e precisamos valorizar isso. Todavia, por vários fatores, a democratização da educação ainda não foi capaz de garantir a equidade ou até mesmo a tão desejada igualdade de oportunidades entre as pessoas. Existem indivíduos excluídos dentro do processo educacional. Não fomos capazes de eliminar a exclusão, somente modificamos a forma como ela ocorre: a precarizamos.

Em uma sociedade tão desigual em tantos aspectos quanto a brasileira, soa um pouco contraditório discorrer sobre igualdade de oportunidades. Nesta sociedade, como em qualquer outra capitalista, que privilegia a meritocracia é, no mínimo, incoerente discorrer sobre a igualdade de oportunidades no âmbito escolar, uma vez que existem inúmeras desigualdades nas esferas sociais, econômicas e políticas.

Defender que a ampliação do acesso à escola fez com que todos tivessem as mesmas oportunidades, é legitimar o discurso meritocrático e culpabilizar a vítima, afirmando que a situação de desigualdade em que ela se encontra é culpa dela. Isto faz com que o fato de um aluno não ir bem na escola, seja culpa exclusivamente dele. “Nesse caso, a injustiça social é acompanhada de uma injustiça escolar cuja única função é provavelmente legitimar as desigualdades originárias da igualdade das oportunidades” (DUBET, 2008. p.112). Ainda segundo Dubet (2008), essa dita igualdade possibilita a existência de vencedores, dignos de seus méritos, e vencidos, privados de consolo, acreditando que foram vencidos em uma competição justa. Afinal, a performance e os números dão credibilidade à meritocracia.

Além dos fatores territoriais que podem influenciar na trajetória dos alunos, fazendo com que eles se mantenham ou abandonem a escola, com que eles se interessem ou não reconheçam a importância dela; observamos a reprodução de discursos e práticas no ambiente escolar que acentuam as desigualdades, desvalorizam as diferenças e rotulam alunos de acordo com o estereótipo que mais convêm. Legitimamos, portanto, as desigualdades, e muitas vezes fazemos com que as diferenças se tornem desigualdades e tornamos a escola cada vez mais injusta.

A medida que a escola coloca em prática a igualdade meritocrática das oportunidades, deve estar à altura de construir um modelo educativo capaz de resistir à “violência” do mérito, protegendo os alunos de seu rigor e esforçando-se para armá-los de uma imagem positiva de si mesmos, pois não existe sujeito que não possua algumas potencialidades. Não somente o

individualismo positivo exige recursos sociais, mas exige também que o indivíduo se sinta capaz de agir. (DUBET, 2008. p.107)

Neste contexto, trazemos a tona a questão do Currículo implementado nas escolas, o qual pode ser uma forma de libertação dessa parcela da população ou até mesmo uma forma de controle social e reprodução das desigualdades.

2.2 – O currículo como reprodução das desigualdades

Discorrer sobre currículo não é algo simples, uma vez que este conceito é capaz de abarcar uma gama de elementos que constituem a escola. Deste modo, num sentido mais amplo, o currículo pode ser compreendido como tudo aquilo que se desenvolve no cotidiano escolar e dele faz parte. Portanto, o currículo envolve planejamentos, disciplinas, conteúdos, avaliação, grade curricular, materiais, entre outros. Tais elementos podem ser percebidos como indicadores que orientam e ordenam as atividades e demais ações que são desenvolvidas no ambiente escolar.

Ao longo do tempo visualizamos várias teorias entorno do currículo, entretanto para este estudo nos interessa compreender como a implementação do currículo é capaz possibilitar práticas para a liberdade ou para a reprodução da desigualdade.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), a discussão acerca do currículo se iniciou na virada dos anos 1900, com o início da industrialização americana e, aqui no Brasil, na década de 1920, com o movimento da Escola Nova. Neste contexto, a escola abarca novas responsabilidades que se referem à busca pela resolução dos problemas sociais ocasionados pelas mudanças econômicas.

Em meio aos estudos curriculares observamos o surgimento de teorias, como a eficientista defendida por Bobbit na década de 1910 e consolidada por Ralph Tyler na década de 1970, nas quais a ideia central concerne no interesse de preparar o jovem para a sociedade industrial e, principalmente, para os parâmetros do mercado de trabalho urbano-industrial. Desta forma, segundo Lopes e Macedo (2011), neste momento a escola e o currículo se colocam como instrumentos de controle social.

Em contrapartida, observamos também a emergência do progressivismo, que tem como um dos seus principais representantes John Dewey. Esta teoria enfatiza que o currículo se articula em torno da experiência, tendo a criança como centro.

Todavia para este estudo, nos aproximamos mais das teorias de perspectiva crítica, as quais vêm questionar o *status quo* da sociedade, se distanciando das teorias supracitadas. Na verdade, para este estudo não é somente a teoria em si que é importante, mas o que influencia no surgimento e concepção desta perspectiva.

As teorias críticas do currículo sofrem a influência de ideias marxistas, na medida em que a organização social está interligada às formas de produção na sociedade. Estas formas de produção produzem relações entre o social e o econômico, estabelecendo relações de poder, portanto favorecidos e desfavorecidos do ponto de vista socioeconômico.

Neste contexto e considerando os estudos do filósofo Louis Althusser (1980), a escola é vista como um “aparelho ideológico do Estado”, capaz de promover os saberes considerados importantes, uma vez que atinge toda a população por um longo espaço de tempo. Contudo, estes saberes são definidos por um grupo economicamente favorecido em detrimento de uma maioria desfavorecida do ponto de vista socioeconômico. Com isso, a escola reproduz e garante a manutenção da estrutura social vigente.

Outros autores que permearam sobre essa perspectiva em seus estudos, entretanto enfatizando os processos culturais, foram Bourdieu e Passeron (1975). Para estes autores a ação pedagógica é vista com uma violência simbólica, uma vez que busca produzir por meio de uma formação durável a reprodução/manutenção das relações sociais desiguais através da imposição de significações tidas como legítimas e, desta forma, perpetuadas. O aspecto destacado por Bourdieu e Passeron (1975), possui uma aproximação com o viés econômico, mas não se refere necessariamente a ele. Para eles, existe uma reprodução cultural e, dentro dos sistemas de ensino, quem possui o capital cultural¹ dominante (o das classes mais altas e médias) encontra-se a frente no processo educacional, o que gera uma desigualdade em relação às classes mais baixas que, em geral, possuem pouco

¹ Baseado nos estudos de Bourdieu, o conceito de capital cultural é utilizado para explicar como a cultura, em uma sociedade marcada pela segregação em classes, pode ser utilizada pelas classes dominantes para aumentar a desigualdade. Deste modo, a cultura se transforma em mais uma forma de dominação.

acesso a esse capital cultural. Portanto, a escola acaba sendo uma reprodutora das desigualdades, uma vez que nela está incutida, de forma tão naturalizada, o capital cultural da classe dominante. Esta naturalização ocorre de forma tão intensa que, muitas vezes, nem mesmo os funcionários que fazem parte da ação pedagógica se percebem reprodutores desse capital e, conseqüentemente, dessa desigualdade.

Negar que as condições de sucesso escolar são condições sociais e não escolares, propriamente ditas, é uma das chaves da dissimulação da realidade educacional que convence, inclusive, os próprios agentes escolares. Logo, a dissimulação é o processo em que se faz desconhecido o arbitrário cultural em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante até mesmo ao ponto de os dominantes não se enxergarem como privilegiados no sistema de ensino; disfarça-se os privilégios sociais, econômicos e culturais trazidos em seu *habitus*² como condições que não interferem no êxito escolar pois o que se coloca em jogo é a questão da competência, do dom, do mérito, principalmente em relação aos alunos que não têm os mesmos privilégios e são tratados como iguais. (ALVES, 2015, p.124)

Seguindo a perspectiva crítica em relação ao currículo, Lopes e Macedo (2011) destacam a importância de dois autores que lançaram suas obras e sua visão acerca desta temática na década de 1970: Michael Young e Michael Apple. O primeiro autor possui uma grande importância, pois serve de base para o movimento denominado Nova Sociologia da Educação. Os autores desse movimento levantam questões que buscam os interesses envolvidos na construção do currículo e como a escola auxilia na legitimação de determinados conhecimentos. A partir daí surgem, pela primeira vez, questões que envolvem quem define os conhecimentos selecionados para o currículo, por que tais conhecimentos e não outros e que culturas são legitimadas e deslegitimadas por não serem selecionadas (LOPES e MACEDO, 2011).

Em seu livro *Ideologia e Currículo*, Michael Apple (1982) dialoga com os pensamentos dos teóricos supracitados a medida que aproxima o seu entendimento de currículo das questões apresentadas pela Nova Sociologia da Educação e dos estudos de Bourdieu e Passeron (1975) no que concerne à desigualdade tanto do ponto de vista econômico quanto simbólico (cultural). Para Apple (2002), enquanto não levamos a sério a ligação entre a educação e o mundo real, permeado de desiguais relações de poder, viveremos em um mundo divorciado da realidade.

² De acordo com Bourdieu e Passeron (1975) o conceito de *habitus* está atrelado ao sistema de disposições duráveis inculcados no indivíduo, como produto da internalização das convicções de um arbitrário cultural que norteia as práticas individuais e coletivas.

Evidentemente nunca agimos no vácuo. A própria percepção de que a educação está profundamente implicada na política da cultura deixa isso claro. Afinal a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitidos às gerações futuras, enquanto a história e cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. (APPLE, 2002, p. 42)

Desta forma, a escola não está dissociada das relações socioeconômicas desiguais da sociedade. Apple (1982) ainda nos faz refletir sobre os conceitos de ideologia e hegemonia para entender o papel da educação na reprodução dessas desigualdades. O autor aborda a ideologia como uma espécie de falsa consciência que condiciona toda a sociedade a enxergar o mundo sob a ótica de determinados grupos, em geral dominantes, a hegemonia se refere a um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum. Neste contexto, quando as ideologias são hegemônicas, são capazes de ocultar as contradições sociais. (LOPES e MACEDO, 2011).

A partir do momento em que constatamos que essas ideologias hegemônicas fazem parte do cotidiano escolar, bem como das ações pedagógicas e do currículo como um todo, podemos compreender como a escola é capaz de, ainda que muitas vezes de forma inconsciente, reproduzir as desigualdades das relações de poder presentes na sociedade.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 31-32), Apple nos traz uma importante contribuição a medida em que

reformula o conceito de currículo oculto, definido por Philip Jackson, nos anos 1960, para dar conta das relações de poder que permeiam o currículo. Defende que subjaz ao currículo formal, e ao que acontece na escola, um currículo oculto, em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares, sejam elas em relação ao conhecimento, sejam no que diz respeito aos procedimentos que cotidianamente são reforçados pelas ações curriculares.

Em convergência com o pensamento de Apple, Moreira e Silva (2002, p. 8) enfatizam que

o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões de mundo sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Esses pensamentos nos fazem questionar e aumentar a percepção de que, enquanto instituição presente na sociedade, a escola apresenta uma relação dialógica com o real e com as relações de poder existentes nele. Na realidade, a escola possui a capacidade de legitimar e auxiliar na reprodução/manutenção dessas relações de poder que fazem parte da nossa sociedade e que são naturalizadas no nosso cotidiano.

Através da perspectiva crítica do currículo aumentam-se os questionamentos acerca das ações pedagógicas e dos conhecimentos e conteúdos que devem estar inseridos no currículo. Contudo, de acordo com Lopes e Macedo (2011), surge uma nova perspectiva de matriz fenomenológica que argumentam em favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos, propondo uma concepção que possibilite ao aluno compreender melhor o seu mundo-vida.

Influenciado pela perspectiva crítica, fenomenológica e também pelo existencialismo e pelo marxismo, no contexto brasileiro observamos na década de 1960 o surgimento de ideias que contribuem para uma concepção de currículo focada nos indivíduos, os quais interagem dentro do ambiente escolar. Em suas obras, Paulo Freire defende a educação como uma prática para a liberdade do indivíduo em oposição a uma concepção bancária da educação, na qual o aluno é visto como um receptáculo de conhecimentos a serem depositados e transmitidos pelo professor (FREIRE, 2014). A ação pedagógica deve possibilitar que os alunos se tornem sujeitos ativos dentro do processo de ensino-aprendizagem, sendo capazes de questionar e transformar a sua própria realidade.

A discussão sobre currículo desenvolvida neste capítulo tem a finalidade de nos fazer compreender que o currículo é uma construção. Podemos considerá-lo uma construção sob o viés de que ao longo do tempo e de acordo com os contextos históricos e socioeconômicos, seu entendimento foi acumulando significados e posicionamentos, os quais não são lineares e excludentes entre si, existem até os dias atuais e podem se construir considerando uma articulação entre diferentes perspectivas de currículo.

Consideramos um segundo viés de construção do currículo, compreendendo que as realidades escolares nas quais ele é inserido são diferentes entre si, portanto, devem construir o currículo a partir da sua realidade. Para proporcionar o desenvolvimento pleno do aluno, fazendo com que o indivíduo seja capaz de enxergar, compreender e transformar a sua realidade é preciso que a ação

pedagógica seja permeada de diálogo e do entendimento de que o aluno é um agente ativo dentro desta ação.

Frente a toda a desigualdade das relações de poder e à inclusão precária da maioria da população da nossa sociedade, acreditamos que a sua inserção na escola e a implementação de um currículo que considere uma perspectiva crítica e freiriana possa fazer com que esta parcela da população, de fato, tenha condições de se inserir de forma digna na sociedade.

É imprescindível ter a consciência de que a luta pela igualdade deve ocorrer em várias esferas da sociedade, todavia acreditamos que da mesma forma que as instituições escolares possuem a capacidade de reproduzir e manter as desigualdades, possuem também a possibilidade de apresentar-se como foco de resistência, como um espaço de aprendizado, de crescimento e de transformação. É a partir de cada realidade escolar, de seus funcionários e de seus alunos, que a educação e o currículo podem se tornar aliados na luta para condições mais igualitárias na sociedade.

Considerando as distintas realidades vivenciadas pelos alunos, as quais fazem com que estes atribuam sentidos à elas e interajam de forma diferenciada e, muitas vezes desigual, no ambiente escolar, julgamos necessário discorrer sobre a Teoria das Representações Sociais. É a partir do entendimento dessa teoria que podemos compreender as percepções dos alunos em relação a sua realidade, fato que será de grande importância devido aos caminhos metodológicos definidos para este estudo. Portanto, no capítulo a seguir nos dedicaremos à compreensão da Teoria das Representações Sociais e à sua relação com a educação.

3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA ABORDAGEM DO ESTUDO

Para uma melhor construção teórica deste estudo, optamos por nos ancorar em alguns conceitos que envolvem outras disciplinas. Utilizamos-nos dos conhecimentos desenvolvidos na Geografia, na Sociologia, Educação e na Psicologia Social. Nesta última ciência, recorreremos à Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida pelo psicólogo social romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici.

A escolha do uso desta teoria se torna fundamental neste estudo uma vez que, quando clarificados os procedimentos metodológicos utilizados, poderá ser percebido que a construção do estudo ocorre a partir das perspectivas dos participantes da pesquisa.

Ao discorrer sobre a Teoria das Representações Sociais, optamos por, primeiramente, fazer uma breve apresentação acerca da mesma, com o intuito de explicar em que consiste a teoria. Posteriormente, buscamos aproximá-la do nosso objeto de estudo, o qual se encontra no campo educacional.

3.1 – A Teoria das Representações Sociais

De acordo com Moscovici (1978), o primeiro teórico a discorrer sobre as representações sociais utilizando o termo “representação coletiva” foi o sociólogo Émile Durkheim. Este autor estabelece uma diferenciação entre o que seria o pensamento social, marcado pela influência do coletivo, e o pensamento individual. O pensamento social não poderia ser considerado somente uma junção dos pensamentos individuais, mas sim uma relação com o que é pensado e percebido coletivamente, por isso estes não poderiam ser tratados sob um viés individual.

As ideias expostas por Durkheim acerca das representações coletivas serviram como ponto de partida para que Moscovici desenvolvesse a Teoria das Representações Sociais. Segundo Duveen (2015), o empenho para constituir a sociologia como uma ciência autônoma fez com que Durkheim defendesse uma

separação entre representações individuais e coletivas e a propor que as primeiras deveriam ser do campo da psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da sociologia.

Apesar dessa aproximação entre os fenômenos estabelecidos, primeiramente por Durkheim na Sociologia e, posteriormente por Moscovici na Psicologia Social, existe uma diferenciação a respeito do que os movimentam. As representações coletivas defendidas por Durkheim são o elemento que confere uma autonomia à Sociologia. Estas representações seriam, portanto, aquelas que mantêm a sociedade coesa. A significância sociológica das representações coletivas se dá pelo fato de que estas auxiliam na preservação da estrutura da sociedade. Já Moscovici entende as representações sociais sob um viés de como as coisas mudam na sociedade, como os processos sociais se tornam parte da vida social (DUVEEN, 2015).

Por conseguinte, enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. (DUVEEN, 2015 p.15)

Enquanto Durkheim considera um viés estático das representações, Moscovici considera a plasticidade delas. Para Moscovici (1978. p. 45), a representação social é percebida “tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura”. Desta forma, a construção das representações sociais ocorre através da construção do conhecimento de um indivíduo a partir da sua relação com um objeto. Este conhecimento é construído tanto em uma perspectiva individual quanto em uma perspectiva coletiva, através do conhecimento do senso comum.

Para um melhor entendimento acerca das representações sociais, julgamos imprescindível destacar que existe uma diferenciação entre a TRS como conceito ou teoria e como fenômeno, uma vez que enfatizaremos a seguir a questão que envolve o conhecimento do senso comum na teoria.

De acordo com Santos (2005, p.21),

falar em **representações sociais** é remeter-se ao conhecimento produzido no senso comum. Porém, não a todo e qualquer conhecimento produzido,

mas a uma forma de conhecimento compartilhado, articulado, que se constitui em uma teoria leiga a respeito de determinados objetos sociais. Por sua vez, falar na **teoria das representações sociais** é referir-se a um modelo teórico, um conhecimento científico que visa compreender e explicar a construção desse conhecimento leigo, dessas teorias do senso comum. Temos, portanto, a teoria das representações sociais que visa compreender o fenômeno das representações sociais.

Vários são os modos pelos quais o homem é capaz de produzir conhecimento. Enquanto para alguns autores o que prevalece é o conhecimento científico, sendo desconsiderado o conhecimento do senso comum, para Moscovici o segundo não se contrapõe ao primeiro, ele somente apresenta-se como uma outra ordem de conhecimento da realidade.

Enquanto o conhecimento científico é construído a partir de passos formalmente delimitados [...] e tem como função principal conhecer a natureza e dominá-la, o conhecimento do senso comum é elaborado a partir dos processos de objetivação e ancoragem, segue uma lógica natural, e tem como funções orientar condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, justificar, *a posteriori* as tomadas de posição e as condutas do sujeito, e uma função identitária que permite definir identidades e salvaguardar as especificidades dos grupos. (SANTOS, 2005, p.20)

Moscovici estudava cientificamente o senso comum, buscando compreender como este influencia na relação entre indivíduo e sociedade, bem como na estrutura, organização e formas culturais de expressão de grupos presente nela. Deste modo, não é qualquer conhecimento do senso comum que pode ser entendido como uma representação social.

Segundo Moscovici (1978, p. 41), “as relações sociais que estabelecemos no cotidiano são fruto de representações que são facilmente apreendidas”. Para este autor, a finalidade de todas as representações é tornar algo não familiar, em familiar.

As representações sociais possibilitam, portanto, que indivíduos entendam e expliquem a realidade, “construindo novos conhecimentos. Ao integrar um novo conhecimento a saberes anteriores, faz do novo algo assimilável e compreensível”. (ALMEIDA, 2005, p.123). A elaboração das representações sociais ocorre através dos processos de objetivação e ancoragem.

A objetivação se refere ao processo no qual tornamos o não familiar, o desconhecido, em familiar e conhecido. De acordo com Moscovici (2015, p.71),

a objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível.

Deste modo, é através da objetivação que o indivíduo transforma o que antes lhe era abstrato em realidade.

O segundo processo de elaboração de representações sociais é a ancoragem. Segundo Moscovici (2015, p.61; 63; 65),

a ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nossos sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] no momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma dessa categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. [...] Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. [...] Quando é positiva, nós registramos a nossa aceitação; quando é negativa, nossa rejeição.

Portanto, é através da ancoragem que inserimos um objeto não conhecido em categorias que já existem em nossa mente, sendo este adequado para se enquadrar em uma dessas categorias e se tornar familiar.

Através dos dois processos citados anteriormente, elaboramos representações sociais acerca de objetos, fazendo com que individualmente e coletivamente tenhamos uma percepção sobre a realidade que vivenciamos.

3.2 – A Teoria das Representações Sociais e a Educação

Desde o início, a escola obrigatória é marcada por uma contradição profunda entre o discurso ideológico igualitário, que vê na instauração do direito à instrução para todos, nos bancos de uma mesma escola, um meio de suprimir as distinções de classe; e um funcionamento não-igualitário, que se traduz por diferenças de desempenho relacionadas às diferenças sociais e pela existência de redes escolares distintas para as crianças do povo e para as camadas abastadas (GILLY, 2001, p. 323).

Desde o processo de universalização da educação, a escola assume o papel de proporcionar uma educação igualitária para a população como um todo. Com o passar do tempo, observamos que o discurso da escola, ou atribuído a ela, não condiz, objetivamente, à realidade.

De acordo com Gilly (2001, p. 324),

A escola poderá ser declarada igualitária, oferecendo as mesmas chances para todos, explicando as desigualdades sociais de desempenho por meio de diferenças atribuídas às crianças. [...] Nessa visão, as crianças dos meios desfavorecidos não fracassam devido a razões sociais, mas por que são, em média, menos dotadas do que as outras. [...] explica-se o fracasso e a seleção por “teorias do sujeito” e encontram-se, no discurso científico dos psicólogos, argumentos para confirmar a representação proposta. O recurso à explicação pelo dom permite articular num sistema coerente o discurso igualitário sobre a escola e o seu funcionamento não-igualitário. [...] A construção é sedutora também para os agentes da escola: assegura uma função conservadora que protege suas práticas, remetendo para fora do aparelho escolar a explicação de seus infortúnios.

O autor nos aponta com esta crítica para a contradição de considerarmos que o problema, o impedimento da educação ser, de fato, igualitária, encontra-se nas crianças, pelo fato de algumas delas serem menos “dotadas” que outras. Contudo, é necessário enfatizar que na sociedade, por conseguinte também na escola, percebemos a sobreposição de uma cultura dominante em relação a outras. Neste contexto, em geral, as crianças provenientes dos meios sociais mais desfavorecidos encontram-se em situação de desvantagem na escola devido ao afastamento da cultura dominante. Isso não significa dizer que elas sejam desprovidas de cultura, somente que talvez não se enquadrem, parcial ou integralmente, na lógica da cultura dominante, perpetuando as desigualdades e prejudicando a trajetória escolar dos alunos, no que concerne ao rendimento, às relações interpessoais desenvolvidas na escola, entre outros.

Para que a escola, de fato, atinja os seus objetivos, ela precisa assegurar que o espaço e as práticas pedagógicas desenvolvidas nela sejam igualitárias e valorizem a diferença entre os alunos. Por mais que, através de experiências empíricas, possamos observar uma desigualdade entre os alunos, ou sobre as suas condutas e pretensões dentro da escola, é inegável que ela ainda se mostra como uma instituição importante para grande maioria da sociedade, ainda que ela tenha sido ineficiente para uma parcela significativa da população (LINS e SANTIAGO, 2001).

O objetivo da escola é fazer com que as crianças possam desabrochar, ou seja, educa-las apoiando-se em suas próprias potencialidades e respeitando sua singularidade. De acordo com essa visão atual da escola, as orientações não vão mais se fundamentar na desigualdade de dons ou de aptidões, mas sim operar no respeito às diferenças (GILLY, 2001. p 325).

Neste panorama, consideramos que o estudo das representações sociais pode ser de grande serventia para auxiliar na modificação da realidade desigual da

escola. Vários autores, como Correia *et al* (2015), Lins e Santiago (2001), Hollanda (2001), entre outros, já desenvolveram estudos articulando a educação e as práticas pedagógicas ao fenômeno das representações sociais. O estudo das representações permite então que os pesquisadores possam compreender qual o significado atribuído, por um certo grupo social, tanto à uma situação específica, quanto aos comportamentos (CAMPOS, 2001).

As novas realidades política, cultural, econômica e social imprimem à vida contemporânea a necessidade de considerar a variedade de aspectos do tecido social que, relacionados, nos fornecem maior entendimento da dinâmica da sociedade, subsidiando-nos à análise do real. É claro que a escola, enquanto fio desse tecido não está isenta dos reflexos decorrentes das mudanças sociais em seu interior. [...] Nesse cenário é que as Representações Sociais apresentam-se como suporte teórico-metodológico oposto as teorias que tendem a isolar e a fragmentar, em suas análises, o fenômeno educativo (LINS e SANTIAGO, 2001. p.413; 414)

Percebemos, portanto, que as representações orientam práticas, condutas de um indivíduo em relação a um grupo ou objeto. Estas condutas, construídas e/ou absorvidas das representações criadas baseiam-se nos diferentes espaços de vivência dos alunos, bem como se manifestam neles. Por isso julgamos fundamental analisar a influência dos fatores territoriais, que estão sujeitos à relações de poder, à construção de identidades e à vínculos pessoais; na trajetória escolar dos alunos.

As representações sociais guardam relação com o pertencimento social dos indivíduos e com as decorrentes implicações afetivas e normativas, interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e de pensamento transmitidos pela comunicação social. Construimos representações para entender o mundo que nos cerca, como uma tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta do real. Sendo que no processo de interação social, o sujeito elabora conhecimento, vai se socializando, reconstruindo valores e ideias que circulam na sociedade (CORREIA *et al*, 2001, p.188)

Através do estudo das representações sociais vinculadas ao campo educacional, podemos entender como a escola é significada e vivenciada por quem dela, de fato, faz parte, demonstrando que a sua existência e práticas por ela desenvolvidas, provém dos sentidos que lhe são dados (LINS e SANTIAGO, 2001).

Ao buscar compreender como as influências territoriais afetam as trajetórias dos alunos a partir de uma pesquisa que visa ouvi-los, acreditamos que é possível um maior entendimento

do que seja o processo educativo e a instituição escolar uma vez que permite-nos olhar a escola por outro lado, o lado de quem a utiliza e dela

necessita o que oferece-nos uma gama de elementos que poderá nos conduzir a ampliação de nossas reflexões sobre a instituição e o cotidiano escolar (LINS e SANTIAGO, 2001. p.419).

Deste modo, a escola pode se apropriar deste conhecimento, utilizando este estudo e as representações sociais para buscar outro caminho para explicação de estruturas pelas quais fatores de cunho socioeconômico e cultural agem sobre o processo educativo e interferem em suas práticas e resultados.

No capítulo a seguir, tentaremos descortinar um pouco da história da escola na qual foi realizada esta pesquisa: o Colégio Pedro II. Este colégio apresenta-se como o lócus de onde falam os alunos que investigamos neste estudo e que pode trazer a tona várias representações que compõem as trajetórias estudantis ora investigadas.

4. COLÉGIO PEDRO II: O CAMPO DA PESQUISA

Este breve capítulo possui como finalidade contextualizar o campo escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, apresentando um pouco da história do Colégio Pedro II.

4.1 – Histórico

Apesar de sua existência se concretizar somente em 1837, a tradição do Colégio Pedro II se dá desde o século XVIII. Sua raiz é o Colégio dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739 pelo Bispo D. Antônio de Guadalupe, o qual a partir de 1766 passou a ser conhecido como Seminário de São Joaquim, que desempenhava também a função de escola. (MARIN, 2015).

Em 1818 D. João VI fechou o seminário, todavia, em 1821 o príncipe regente, D. Pedro I, o reabriu ainda como seminário. Para compreender as transformações de sua origem até o momento em que o Colégio Pedro II ganhou sua notoriedade enquanto colégio é necessário entender o contexto histórico que possibilitou tais transformações.

A partir da Independência do Brasil em 1822, o imperador D. Pedro I convocou uma Assembleia Constituinte com o objetivo de elaborar a Constituição do Brasil. Insatisfeito com os rumos desta elaboração, a qual buscava limitar o poder do imperador, D. Pedro I dissolve a assembleia e, juntamente com políticos de sua confiança elabora a primeira Carta Magna do país, a Constituição de 25 de março de 1824³.

É fundamental considerarmos esta Constituição, pois foi a partir dela, que se construíram os alicerces para o surgimento do Colégio Pedro II na década posterior, uma vez que em seu artigo 179, inciso XXXII, estabelece-se a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos.

³ Constituição Política do Império do Brasil (1824)
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

Em 1834, é outorgado um Ato Adicional com o intuito de alterar a Constituição. No que tange a educação, segundo Polon (2004), este ato propõe a descentralização do sistema público de ensino, transferindo para as assembleias provinciais o direito de legislar em matéria de ensino, o que possibilitou que o ensino secundário variasse entre as províncias. (Artigo 10, § 4).

Neste contexto histórico, em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é fundado, sendo o Seminário São Joaquim transformado em *Imperial Collegio de Pedro Segundo*, com o objetivo de exercer uma uniformidade no ensino. Com um programa de ensino de base clássica e tradição humanística, a instituição possibilitava aos seus formandos o diploma de Bacharel em Letras, o que os licenciava a introduzir-se no ensino superior sem prestar exames. Por décadas, o programa instituído pelo Colégio Pedro II foi referência nacional para outros estabelecimentos de ensino secundário. (COLÉGIO PEDRO II, 2014).

De acordo com Polon (2004),

O ingresso no Colégio se dava a partir de 10 ou 11 anos, desde que os candidatos dispusessem de conhecimento de leitura e escrita correta, noções elementares de gramática da língua portuguesa e da doutrina cristã, resolução das quatro operações fundamentais da aritmética e aplicação do sistema decimal de pesos e medidas. O sistema previa exames de admissão e promocionais. Admitiam-se alunos para o externato e internato⁴, pagantes, em sua maioria. Este ensino gradual (seriado) e regular (por oposição às aulas avulsas preparatórias para o ingresso no ensino superior) visava a formação clássica e integral e o currículo era composto por: Grego e Latim, Francês e Inglês, Gramática latina e nacional, História, Geografia, Filosofia (retórica e poética), Aritmética, Álgebra e Geometria, Ciências Físicas, Desenho e Música.

Apesar de, no contexto de sua criação, o colégio ser pago, ou seja, além das habilidades necessárias para o seu ingresso, os alunos realizavam pagamentos para se manter nele, o colégio concedia algumas gratuidades, utilizando os seguintes critérios: órfãos pobres, filhos de professores com 10 anos de serviços no magistério, alunos pobres que se sobressaíram no ensino primário e, posteriormente, filhos de militares mortos na Guerra do Paraguai (COLÉGIO PEDRO II, 2014).

⁴ O internato foi instituído a partir de 1857 e foi extinto em 1892, sendo retomado novamente em 1911 e extinto de vez em 1960. (MARIN, 2002; COLÉGIO PEDRO II, 2014) Ao longo desse período sofreu reformulações e foi modificado também espacialmente, sendo transferido do atual bairro da Tijuca, para o bairro de São Cristóvão.

Ao mesmo tempo em que se instituiu critérios para a seleção de alunos (sejam os pagantes ou contemplados com a gratuidade), estabeleceu-se também critérios para a seleção de professores. De acordo com o Colégio Pedro II (2014), os primeiros docentes foram indicados pelo então ministro Bernardo Pereira Vasconcellos e deveriam ser aprovados pelo imperador. Alguns anos depois foram instituídos concursos de seleção para novos docentes, os quais deveriam ser avaliados e aprovados por um grupo de professores do colégio. É importante ressaltar que, ainda que houvesse concursos, eram escolhidos candidatos que já se destacavam na sociedade letrada da época, ou seja, uma elite intelectual, em sua maioria educada no continente europeu.

Ao longo dos anos, o colégio passou por algumas reformulações, contudo sempre fez questão de manter sua tradição e se fincar em suas raízes, ainda que se modernizasse. Ao longo do tempo também teve mudanças em seu nome. Com a Proclamação da República, em 1889, passou a ser chamado de Instituto Nacional de Instrução Secundária. No ano seguinte, 1890 seu nome foi mudado para Ginásio Nacional. Em 1909, o presidente Nilo Peçanha, ex- aluno do colégio, muda o nome do mesmo para Externato Nacional Pedro II e o 2º Externato (o internato localizado no bairro de São Cristóvão), Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos. Somente em 1911, o então presidente Marechal Hermes da Fonseca, também ex-aluno do colégio, retorna com a denominação Colégio Pedro II (COLÉGIO PEDRO II, 2014).

4.2 – Expansão do colégio

De acordo com as informações obtidas através do colégio (2014), o mesmo teve três momentos de expansão, os quais foram realizados com o objetivo de atender a uma demanda de alunos cada vez mais crescente. O primeiro ocorreu na década de 1950, com a criação de três seções escolares, atualmente chamados, individualmente, de campus, ou coletivamente, de campi.⁵

⁵ A partir de 1979 as seções passaram a ser denominadas unidades escolares, tendo como complemento o nome do bairro onde se localizavam. Contudo, a partir da sanção da lei 12.677/12, que equiparou o colégio aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), cada unidade escolar passa a ser chamada de campus.

A seção Norte, correspondente ao atual campus Engenho Novo, foi instalada no prédio do antigo Colégio Independência, na Rua Barão do Bom Retiro, no bairro do Engenho Novo.

A Seção Sul, correspondente ao atual campus Humaitá, também foi instalada em uma propriedade que abrigava um antigo colégio, o Colégio Brasil América, na Rua Humaitá, no bairro de mesmo nome.

A terceira seção foi instalada na Rua São Francisco Xavier, na propriedade que abrigava o antigo Colégio Felisberto de Menezes. Esta seção corresponde atualmente ao campus Tijuca.

Ao final deste primeiro ciclo de expansão, no início da década de 1960, o colégio contava com cerca de nove mil alunos, 900 professores e 500 servidores. Ao final desta década, em 1967, o colégio passou a ter autonomia orçamentária, financeira e patrimonial, além de personalidade jurídica própria. (COLÉGIO PEDRO II, 2014).

O segundo ciclo de expansão ocorreu na década de 1980, com a criação das unidades escolares (campus), direcionados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecidos, informalmente, como “Pedrinhos”. O primeiro campus voltado para os anos iniciais foi inaugurado em 1984, em um prédio anexo à unidade São Cristóvão. Durante a década de 1980, os anos iniciais do Ensino Fundamental foram implementados nos demais campus (Engenho Novo, Humaitá e Tijuca).

Em 1999, a Unidade São Cristóvão II foi dividida. Ela passou a atender somente os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano), e o Ensino Médio, foi transferido para um prédio em anexo à unidade, sendo chamado de São Cristóvão III.

O terceiro e último ciclo de expansão realizado até os dias atuais foi iniciado nas duas primeiras décadas do século XXI. A partir de 2004, foram inaugurados os campi de Realengo, na zona oeste do município, Niterói e Duque de Caxias, ambos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

O campus Realengo, inicialmente instalou-se em uma escola municipal e, no ano seguinte e um centro comunitário cedido por uma paróquia local. Em 2006 foi transferido para uma área que anteriormente abrigava uma fábrica de cartuchos do Exército tombada pelo município e depois cedida pelo Governo Federal ao Colégio Pedro II. Em 2010, neste mesmo complexo foi inaugurado o campus Realengo I.

Em 2006 foi inaugurado o campus Niterói, o primeiro fora dos limites físicos do município do Rio de Janeiro. Atualmente encontra-se num CIEP, enquanto aguarda a construção do seu novo espaço físico, o qual está sendo construído no bairro do Barreto.

O campus Duque de Caxias foi inaugurado no Complexo Escolar de Sarapuí. “A princípio, oferecia à comunidade apenas o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente ao Ensino Médio - área de formação Informática” (COLÉGIO PEDRO II, 2014). No ano seguinte, 2007, o campus mudou de endereço, se localizando na Avenida Presidente Kennedy, no centro de Duque de Caxias. Após a mudança passou a ofertar também o Ensino Médio Regular. No ano de 2012, foi inaugurado o novo campus, no bairro Centenário, oferecendo apenas o Ensino Médio.

Atualmente, o colégio possui catorze campi, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, e um Centro de Referência em Educação Infantil, localizado em Realengo. Com quase treze mil alunos, o Colégio Pedro II disponibiliza turmas que vão desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Regular e Integrado, além da Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (COLÉGIO PEDRO II, 2014).

É imprescindível destacar os ciclos de expansão do Colégio Pedro II, pois isso ajuda a demonstrar a importância desse colégio para o Rio de Janeiro e para a Região Metropolitana. O colégio atende a uma demanda muito diferenciada entre si, no que se refere tanto às origens socioespaciais, ou seja, de onde (bairro/município) vem de seus alunos (bem como as características desses locais); como diferenças culturais e de identidade, as quais são presentes no Colégio Pedro II e qualquer outra escola.⁶ Acreditamos que a grande diferenciação do ponto de vista cultural e de identidade dos alunos do Colégio Pedro II em relação a outras escolas é que, devido a sua grande notoriedade, na sociedade e na mídia, e capacidade abarcar muitas diferenças num mesmo campus, os conflitos (que nem sempre devem ser enxergados com uma conotação negativa) tornam-se mais evidentes e midiáticos.

⁶ Acreditamos que o local de moradia possa auxiliar na formação cultural e na identidade dos alunos. Entretanto, esse é somente um fator que pode influenciar, existindo muitos outros. Por isso acreditamos que, independente de atender um público metropolitano ou de bairro, todas as escolas vão apresentar distinções de identidade e cultura entre seus alunos, ainda que em determinados locais existam pensamentos que prevalecem sobre outros ou certa homogeneidade.

4.3 – Ingresso de alunos

Devido ao seu ensino considerado de excelência, o Colégio Pedro II apresenta uma grande demanda de alunos das mais diferentes classes sociais, possibilitando que o corpo discente de cada campus possa ser bastante heterogêneo.

Ao longo do tempo a escola apresentou diferentes formas de ingresso até chegar a que utiliza na atualidade. Se no início de sua criação era necessário que os alunos apresentassem certas habilidades e necessitassem ter uma boa condição financeira para arcar com os custos do colégio (salvo os casos de gratuidade), hoje percebemos um colégio um pouco mais democrático para o ingresso dos alunos.

Há muito tempo o colégio utiliza a seleção através de concurso público para ingresso dos alunos. Contudo, existem concursos diferentes no que tange à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para os alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o ingresso é feito mediante a realização de sorteio das vagas para os inscritos. Este sistema de sorteio também é utilizado para os alunos que desejam ingressar na educação de jovens e adultos (PROEJA), caso o número de inscrições seja superior ao número de vagas.

Para o ingresso nos anos finais do Ensino Fundamental (com entrada no sexto ano) e no Ensino Médio (com entrada no primeiro ano) é realizado o concurso público, o qual contemplam provas de Português e Matemática.

É imprescindível destacar que existem divisões do número de vagas de acordo com critérios, com o objetivo de possibilitar o ingresso de alunos advindos de escolas públicas (municipais, estaduais ou federais)⁷, de baixa renda (renda inferior à 1,5 salário mínimo), pardos, pretos e indígenas, e alunos com a alguma necessidade educacional especial.

⁷ Os alunos que tentarem o concurso para o sexto ano, desejando concorrer às vagas destinadas à alunos de escolas públicas deverão ter feito o quarto e quinto anos nessas escolas. Os alunos que tentarem o concurso para o primeiro ano do Ensino Médio, desejando concorrer às vagas destinadas à alunos de escolas públicas deverão ter feito todo o Ensino Fundamental, ou seja, do primeiro ao nono ano, em escolas públicas. Os alunos que estudaram em escolas particulares, entretanto contemplados com bolsas de estudo não podem concorrer a estas vagas.

A divisão de vagas ocorre da seguinte forma: do total de vagas, 50% é destinada aos alunos que não se enquadram em nenhum dos critérios supracitados e os outros 50% são destinados aos alunos advindos de escolas públicas. Desses 50%, 25% é destinada a alunos com renda familiar inferior à 1,5 salário mínimo e os outros 25% destinados a alunos que tenham uma renda superior a esta faixa salarial. Dentro desses 25%, de ambos os alunos, ou seja, dos 50% destinados a alunos advindos de escolas públicas, será reservado proporcionalmente, o correspondente à aplicação do índice relativo à soma de pretos, pardos e indígenas (PPI) da população do estado do Rio de Janeiro, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Considerando os dados do último Censo e uma situação hipotética na qual temos cem vagas, elaboramos uma tabela para facilitar o entendimento em relação à distribuição de vagas.

Tabela 3: Distribuição das vagas de acordo com os critérios e informação do Censo Demográfico

Total de vagas: 100			
Grupo I: Vagas destinadas à alunos advindos de escolas públicas: 50		Grupo II: Demais Vagas	
Vagas reservadas à alunos com renda familiar inferior a 1,5 salário mínimo		Vagas reservadas à alunos com renda familiar superior a 1,5 salário mínimo	
25		25	
Vagas reservadas a PPI: 15	Demais Vagas: 10	Vagas reservadas a PPI: 15	Demais Vagas: 10
		50	

Fonte: Elaboração da autora.

Além da divisão presente na tabela anterior, existe ainda o critério que destina 5% do total de vagas para alunos com necessidades educacionais especiais.

Observamos que, ainda que o colégio tenha uma seleção de alunos mediante à realização de provas (para o ingresso nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio), na qual, em geral, o desempenho é maior dentro do grupo de alunos advindos de escolas particulares, através de formas de ingresso que contemplam alunos de diferentes níveis de renda, raça e alunos com necessidades especiais, ele criou mecanismos para tentar diminuir a desigualdade no acesso, recebendo alunos de diferentes classes sociais e origens.

Deste modo, se por muitos anos o Colégio Pedro II foi ocupado por uma elite econômica e social fluminense e brasileira, atualmente, com as novas formas de acesso, que inseriram o sorteio e o sistema de cotas, o perfil de aluno do colégio se modificou, tornando-se mais heterogêneo, impetrando um trabalho de atendimento à diversidade nos mais distintos aspectos (MARIN, 2015).

Frente à grande diversidade escolar dos alunos que ingressam a partir do sexto ano, alguns com necessidades educacionais especiais e, somados aos alunos que vem dos anos finais do próprio colégio, o desafio é estabelecer ações pedagógicas que contemplem e facilitem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos como um todo. Não é uma tarefa fácil, contudo o colégio vem investindo em formas de viabilizar ações diferenciadas para os alunos, como é o caso do NAPNE – Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas, cujo objetivo é atender os alunos com as mais variadas necessidades educacionais, facilitando o seu processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo a seguir nos propomos a discorrer sobre o nosso objeto de estudo, caracterizando a escola, o público estudado, bem como discorrendo sobre a opção metodológica definida para atingir as análises a que nos propomos nesta investida. Julgamos também importante ressaltar os obstáculos encontrados no decorrer da pesquisa.

5. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

5.1 – A escola

O ponto de partida desta pesquisa se dá no campus São Cristóvão II do Colégio Pedro II. No capítulo anterior discorreremos sobre a história do colégio, fazendo compreender a importância dele no contexto educacional do Rio de Janeiro e do Brasil. Contudo, a escolha por esse campus não ocorre só em virtude dessa importância, mas pelo fato deste ser considerado uma escola de grandeza metropolitana, a qual atende uma grande diversidade de alunos, seja do ponto de vista espacial, quanto cultural.

O colégio possui catorze campi, entretanto, para a finalidade desta pesquisa, não poderia ser qualquer campus. A escolha do campus considerou o fator localização. Seria mais adequado para a pesquisa um campus em uma localização central, capaz de abarcar alunos advindos de vários territórios diferentes. Considerando este critério, dentre todos os campi, os selecionados foram o Centro e São Cristóvão, uma vez que se encontram localizados em áreas centrais do município do Rio de Janeiro, ou seja, mais acessíveis, tendo a possibilidade de atender alunos de toda a região metropolitana, aumentando assim a quantidade e diversidade de fatores territoriais que podem influenciar na trajetória escolar dos alunos.

O campus São Cristóvão II é o único entre os campi que atende somente os anos finais do ensino fundamental. A opção do campus São Cristóvão II em detrimento do Centro foi realizada considerando a possibilidade de maior amostragem nesse campus⁸, uma vez que São Cristóvão II apresenta um número maior de turmas do ano escolhido, possibilitando, deste modo, o aumento da quantidade de alunos participantes deste estudo, dando mais crédito às informações obtidas e às suas análises.

⁸ No segmento e ano que escolhemos fazer a pesquisa, o campus Centro possuía apenas quatro turmas, enquanto o campus São Cristóvão II apresentava onze turmas.

Além disso, é importante destacar que, talvez pela sua dimensão espacial e infraestrutura, muitos eventos relacionados ao colégio como um todo ocorrem neste campus. Por isso, em seu cotidiano, é possível observar com certa frequência a presença de vários eventos, muitos de cunho cultural, valorizando a diversidade da população brasileira. Por se realizar no auditório do colégio, os alunos têm a possibilidade de observar e participar, ainda que de forma reduzida, no seu período de entrada ou saída do turno. O fato de estar próximo desses eventos não constrói o pensamento do aluno, mas suscita que ele se questione e que possa fazer uma reflexão acerca da diversidade presente na sociedade e no espaço escolar.

É importante destacar que na vivência que tivemos na escola para o desenvolvimento dessa pesquisa também pudemos acompanhar de perto algumas atividades realizadas na escola. Deste modo, é possível perceber que o estímulo à reflexão acerca da diversidade e à alteridade são elementos trabalhados com os alunos em algumas disciplinas e por alguns professores.

É importante ressaltar que, ainda que o colégio não seja acessível a todos (no sentido de que o acesso ocorre por sorteio nos anos iniciais e por concurso no sexto ano do fundamental e primeiro ano do ensino médio), este se apresenta como um dos pioneiros em questões que consideram a diversidade cultural, física, psíquica, sexual, de gênero, entre outros.

O fato de possuir cotas para alunos advindos de escolas públicas, com renda inferior a 1,5 salário mínimo, para alunos pardos, pretos e indígenas e, ainda, para alunos com necessidades educacionais especiais, faz com que seu corpo discente seja extremamente heterogêneo. Se somarmos a essa heterogeneidade as diversidades culturais, religiosas e de gênero, que também fazem parte do cotidiano da sociedade e do colégio, possuímos aí um caldeirão de misturas que podem e devem coexistir e, principalmente, que devem se respeitar. É papel do colégio, portanto, pensar formas de inclusão real e estimular o respeito e a heterogeneidade da comunidade escolar e, é o papel desta pesquisa descobrir até que ponto os fatores territoriais além dos muros da escola, que englobam o espaço e as relações de poder (seja econômico, cultural...) são capazes de influenciar na trajetória escolar dos alunos.

5.2 – O público estudado

O principal critério que definiu o campus da pesquisa foi a localização, contudo o que decretou, de fato, ser o campus São Cristóvão II foi a quantidade de turmas de nono ano em relação ao campus Centro.

O ano escolhido para participar deste estudo foi o nono ano do Ensino Fundamental II. O programa de mestrado no qual este estudo encontra-se inserido contempla, para linhas de pesquisa, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Desta forma, optamos por realizar a pesquisa com o último ano desta etapa educacional.

A preferência pelo nono ano se deu pelo fato de que estes alunos já possuem um caminho percorrido no colégio, o que possibilita uma maior reflexão sobre as questões levantadas no estudo, uma vez que já passaram por uma toda uma trajetória dentro da escola. O ingresso deles pode ter ocorrido através do sorteio nas séries iniciais ou através do concurso no sexto ano, entretanto, independente da forma de ingresso, no ano selecionado os alunos já possuem uma trajetória no colégio e, além disso, certa vivência que os faz perceber o que pode ter influenciado, negativamente ou positivamente, em sua trajetória escolar.

5.3 – Metodologia

Com a finalidade de abarcar os objetivos pretendidos, optamos por realizar a pesquisa através de um questionário a ser respondido pelos alunos. Num universo de cerca de 350 alunos, divididos em onze turmas, escolhemos distribuir os Termos de Consentimento para os alunos de todas as turmas. Optamos por, inicialmente, distribuir a todos, pois, uma vez que estamos lidando com um universo de alunos menores de idade, os termos de consentimento deveriam ser levados para as residências, para que os responsáveis pudessem ser esclarecidos sobre o teor da pesquisa e pudessem autorizar a participação do aluno.

Apesar de ter distribuído os termos para tantos alunos, não esperávamos, como de fato ocorreu, que todos eles trouxessem os termos de consentimento

assinados. Gostaríamos que houvesse um maior número de alunos participando para enriquecer ainda mais a nossa análise e conseguir abarcar uma maior pluralidade dos fatores territoriais que possam influenciar na trajetória dos alunos, entretanto, definimos que, para esta pesquisa uma amostragem de cerca de cinquenta alunos (aproximadamente 15%) já poderia nos dar indicativos para chegarmos ao nosso objetivo,

Consideramos a opção pelo questionário a melhor forma para apreender e sistematizar a multiplicidade de questões que fazem parte do cotidiano e da vivência do aluno. A ideia inicial era, a partir do retorno dos termos de consentimento, ir, de sala em sala, solicitar que os alunos assinassem o termo de assentimento e respondessem os questionários.

Todavia tivemos alguns percalços durante a nossa trajetória. A maioria dos alunos levavam os termos de consentimento, contudo não retornavam com ele assinado no dia estabelecido para a entrega. Por duas vezes esse procedimento foi realizado, sendo entregue por um funcionário da escola e não havendo um retorno expressivo de termos assinados.

Desta forma, com a autorização da direção da escola a pesquisadora retornou às turmas, com o Termo de Consentimento, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o questionário. Os três documentos foram entregues aos alunos que declararam interesse em participar da pesquisa, e estes deveriam devolver os documentos preenchidos, diretamente à pesquisadora, em outro dia. Desta forma, tivemos o retorno total de 53 questionários, atingindo o mínimo de amostragem que definimos inicialmente, contudo, distante da quantidade de questionários que, de fato, gostaríamos de analisar⁹, pois compartilhamos do pensamento de Franco (2012. p.56),

Um universo heterogêneo requer uma amostra maior do que quando se trata de um universo homogêneo. Se estivermos trabalhando com alunos de diferentes segmentos econômicos, teremos necessidade de uma amostra maior do que aquela que prevê um trabalho direcionado, apenas, a alunos de um mesmo segmento econômico e social.

Considerando a metodologia inicial escolhida, os questionários, segundo Almeida (2005, p 137),

⁹ Mais adiante discorreremos melhor sobre este fato, analisando não só os resultados dos questionários, mas também enfatizando as dificuldades encontradas durante a pesquisa.

são considerados um instrumento privilegiado no estudo das representações sócias por várias razões: permite, a partir de uma análise quantitativa, identificar a organização das respostas, evidenciar os aspectos explicativos ou discriminantes de uma dada população [...] situar as posições dos grupos em relação aos eixos explicativos etc. Além disso, a possibilidade de padronização do instrumento reduz os riscos de uma interpretação equivocada por parte do pesquisador e evita grandes variações na interpretação das perguntas, já que as questões são exatamente as mesmas para todos os sujeitos.

É fundamental ressaltar que, não planejávamos que os alunos citassem em seus questionários os conceitos de território, desigualdade social ou, ainda, fatores territoriais. É papel da pesquisadora identificar e categorizar o que possui relação com tais conceitos através da forma de análise escolhida.

Além disso, destacamos que o questionário não foi construído de forma a induzir respostas, mas sim com perguntas que possibilitam à pesquisadora perceber a realidade do aluno e analisar as relações que este vivencia com o(s) território(s) que em que transita.

Reiterando e acrescentando, diríamos que a vida cotidiana não se resume no aqui e agora. Ao contrário, é sobretudo, fruto de um longo, conflitivo e complexo processo histórico e social. Portanto, para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente (situações, espaços temporais específicos) e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens, cada vez mais complexas nos dias atuais (FRANCO, 2012. p.36).

Após o campo prosseguimos para a próxima etapa, a qual foi realizada a análise dos questionários. Para tal, utilizamos a Análise de Conteúdo, nos aportando em Bardin (2009) e Franco (2012).

De acordo com Bardin (1979, p.42), a Análise de Conteúdo pode ser definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Desta forma, a Análise de Conteúdo apresenta-se como uma organização sistemática que, para possibilitar a análise das informações obtidas em campo, o pesquisador as separa em grandes categorias temáticas (chamadas Unidades de

Contexto), e em categorias menores (chamadas Unidades de Registro), as quais se encaixam nas categorias temáticas.

A sistematização dos dados através da Análise de Conteúdo possibilita que o pesquisador organize melhor as informações obtidas, quantificando-as e também qualificando-as, uma vez que, separando-as em temas ou polos de sentidos, ainda que as palavras (unidades de registro) usadas pelos pesquisados sejam distintas, é possível atribuir a elas um mesmo sentido ou vínculo em comum.

Considerando a proposta desta pesquisa, julgamos este o método de análise mais pertinente, uma vez que ele é capaz de, atrelado à Teoria das Representações Sociais, dar voz aos pesquisados, possibilitando que qualquer análise e categorização seja construída a partir da percepção dos alunos acerca das suas próprias trajetórias e realidades.

Dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes psicossociais e, portanto, para o desenvolvimento da própria Psicologia da Educação (FRANCO, 2012.p.8).

5.4 – Os percalços da pesquisa

Primeiramente é importante ressaltar que, em uma pesquisa, apesar definirmos previamente a metodologia utilizada, ao longo do percurso, ela, bem como a pesquisa em si, pode sofrer alterações mediante ao que se encontra em campo. Sobre as alterações, cabe ao pesquisador definir a melhor forma de incorporá-las ou, ao menos, considerá-las e adaptá-las, em seu estudo.

Nesta pesquisa tivemos uma grande dificuldade no que se refere à aplicação dos questionários. Ressaltamos que, em relação à instituição que definimos para a sua aplicação, o campus São Cristóvão II do Colégio Pedro II, desde o primeiro momento tivemos o apoio necessário para a execução da pesquisa. Todavia, houve uma dificuldade no processo de autorização dos responsáveis para a execução da pesquisa.

Como optamos por dar voz aos alunos, para que eles pudessem nos dizer através dos questionários a sua percepção acerca da sua trajetória escolar e do que

a influencia, necessariamente, por se tratar de alunos menores de idade, solicitamos a autorização dos pais mediante a assinatura do Termo de Consentimento. Fomos ao campus e estes termos foram entregues por um funcionário da escola a todas as onze turmas do nono ano, e os que optassem por participar da pesquisa deveriam levar o termo assinado em uma data estipulada, a saber, quatro dias depois, para somente num momento posterior, assinar o Termo de Assentimento e responder o questionário.

Neste primeiro momento, somente quatro alunos levaram o termo de assentimento assinado e responderam, posteriormente, a pesquisa. Devido à baixa adesão dos alunos ou de seus responsáveis, foi estabelecido um novo prazo para a entrega do termo, mas somente dois alunos levaram. Desta forma, após a autorização da direção do campus, a pesquisadora foi diretamente nas turmas, munida dos termos de Consentimento, Assentimento e do questionário, para explicar a pesquisa e sua relevância e, foi solicitado que os alunos que se interessassem em participar levassem os documentos para sua residência, e trouxessem assinados e preenchidos no dia seguinte. Ressaltamos que cerca de 50% dos alunos de cada turma se mostraram interessados em participar, mas no dia seguinte somente quarenta termos e questionários foram entregues. Muitos alunos alegaram esquecimento e pediram mais um prazo para a entrega. Após o prazo, a saber, três dias, somente sete alunos entregaram os termos e o questionário, totalizando cinquenta e três alunos respondentes da pesquisa.

É necessário ressaltar dois pontos que julgamos fundamentais. A ideia inicial era realizar a aplicação dos questionários em sala de aula, entretanto com a dificuldade apresentada para o retorno dos termos de consentimentos assinados pelos responsáveis, optamos por enviar todos os termos e o próprio questionário para ser assinados e preenchidos. Consideramos um fato intrigante o retorno de somente quarenta e sete questionários, uma vez que só os levou para a sua residência os alunos que quiseram participar da pesquisa, ou seja, em nenhum momento sua participação foi imposta. Isto nos leva ao segundo ponto, que se refere aos motivos que fizeram com que estes alunos não retornassem com os termos e questionário preenchido. Alguns alunos alegaram esquecimento, poucos, entretanto, retornando com os documentos preenchidos depois. Mas uma parcela expressiva deles se absteve de explicações quando foi perguntado se haviam retornado com tudo preenchido.

Apesar da pesquisa ter atingido o mínimo de respondentes a que se propôs inicialmente, de fato esperávamos uma maior adesão dos alunos. A partir da situação retratada acima nos cabe tecer questionamentos sobre os motivos que possam explicar a baixa adesão de participação dos alunos.

Num universo de aproximadamente trezentos e cinquenta alunos, dos quais cerca de cento e cinquenta levaram todos os documentos para casa, somente cinquenta e três alunos completaram a pesquisa. Isso corresponde a pouco mais de 15% do total de alunos e cerca de 35% dos alunos que levaram todos os documentos para casa.

Não é possível indicar, ao certo, os motivos que levaram os alunos a não participar, mas nos intriga o fato de aproximadamente cento e cinquenta escolherem participar e não entregarem os documentos preenchidos. Levantamos como possíveis hipóteses o real esquecimento de parte desses alunos, a perda da documentação e o embaraço de solicitá-la novamente, o acanhamento de responder perguntas de ordem pessoal, ainda que não se identificassem no questionário, o aumento do movimento Escola Sem Partido¹⁰, ou até mesmo a negativa dos pais em autorizar a participação do aluno na pesquisa, mesmo que este se mostrasse interessado.

Não é papel desta pesquisa discorrer de forma aprofundada sobre estas hipóteses, somente julgamos necessário demonstrar que houve percalços pelo nosso caminho que, em parte, fizeram com que o percurso fosse um pouco mais lento que o planejado e, além disso, discorrer sobre a natureza desses percalços.

¹⁰ O movimento “Escola sem Partido” é um grupo que diz representar pais e professores preocupados com a contaminação político-ideológica realizada por professores nas escolas brasileiras. Consideramos que este movimento pode ter influenciado nesta pesquisa, ainda que indiretamente, uma vez que o histórico recente do campus escolhido para a realização da pesquisa apresenta alguns conflitos envolvendo este movimento e as ideias propagadas por eles.

5.5 – Os questionários

Construir uma pesquisa é uma tarefa árdua, todavia consideramos a construção do questionário a ser aplicado uma das etapas mais difíceis do nosso percurso. Isto porque, enquanto pesquisadores, devemos primeiramente perguntar o que nos interessa saber, o que pode trazer informações e dados relevantes para a pesquisa, mas não induzir respostas. Além disso, nesta pesquisa, foi extremamente difícil sintetizar o questionário de modo que não ficasse tão longo, mas que conseguisse abarcar todas as informações que gostaríamos de obter, considerando que o questionário foi respondido em uma única oportunidade e não retornaria para as mãos dos alunos para sanar possíveis dúvidas da pesquisadora. Em alguns casos pode-se incorporar na metodologia o uso de entrevistas, contudo, com a dificuldade que tivemos com o preenchimento dos questionários, achamos que a entrevista poderia ser inviável, caso necessária.

Desta forma, tivemos um cuidado minucioso na construção do instrumento da pesquisa, o questionário, sendo este escrito e reescrito para que pudesse se tornar claro e direto para alunos de nono ano. Essa construção se deu considerando os seguintes objetivos: fazer uma caracterização do perfil dos alunos, observar quais fatores influenciam na sua trajetória escolar e como influenciam e, considerando o conceito desenvolvido por Certeau (1998), quais estratégias são utilizadas pela escola e quais táticas os alunos utilizam para driblar as influências, quando negativas, e facilitar a sua trajetória escolar.

As perguntas direcionadas à caracterização do perfil do aluno tinham como objetivo não só caracterizar o aluno em si, mas as suas condições socioeconômicas, os territórios em que transita, principalmente a sua residência. Acreditamos que, ao obter dados em relação ao perfil do aluno e à realidade vivenciada por ele, tenhamos uma maior capacidade compreender o indivíduo de forma mais holística e não correndo o risco de transformar uma parte em um todo. Portanto, apesar de termos organizado o questionário com perguntas específicas que considerem os três objetivos citados anteriormente, as perguntas como um todo se relacionam e, é através de uma análise das partes que chegaremos a um contexto geral que as envolva.

Ao tentar compreender o perfil do aluno através das suas respostas, buscamos inicialmente caracterizar o aluno, Neste sentido, julgamos necessário saber a sua idade, sexo, algumas características culturais, qual seria a sua religião e como se identifica de acordo com a sua cor e raça¹¹ (Figura 3)

Figura 3: Questionário – Caracterização do perfil do aluno

2- Idade:	3- Sexo: () Masculino () Feminino
5- Como se identifica? () branco () pardo () preto () amarelo () indígena	
6- Possui religião? () Sim () Não	7- Qual:

Fonte: Instrumento da pesquisa.

Julgamos interessante questionar a respeito da sua cor/raça e sobre a sua religião por dois motivos. O primeiro se refere à identidade. O fato de o aluno se reconhecer como uma cor específica pode nos fazer compreender o perfil do aluno através das suas raízes culturais que ajudam a formar a sua identidade. O mesmo ocorre com a religião, a qual possui a capacidade de impor determinados pensamentos e condutas aos membros que fazem parte dela, auxiliando na formação da identidade do indivíduo. Todavia, julgamos necessário enfatizar que só conseguimos chegar a esta conclusão ao relacionar estas perguntas com outras presentes no questionário.

O segundo motivo se refere ao fato de, ao se identificar de acordo com uma cor e possuir alguma religião, pode-se demonstrar como algo influencia na sua trajetória escolar como, por exemplo, através do racismo, da intolerância religiosa, fatos que fazem parte da nossa sociedade e também do cotidiano escolar. Portanto, seriam informações que ajudariam a compreender alguns fatores que influenciam na trajetória escolar dos alunos.

Ainda considerando o perfil do aluno optamos também por compreender como se estrutura os outros territórios em que ele transita, principalmente o território de sua residência. Deste modo, ao longo do questionário inserimos perguntas que pudessem nos auxiliar na percepção do seu território familiar, bem como de algumas características socioeconômicas de sua família (Figura 4).

¹¹ Adotamos o padrão utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Figura 4: Questionário – Caracterização do território familiar e perfil socioeconômico

4- Quantas pessoas moram com você?

8- A casa na qual você mora é própria ? () Sim () Não () Não sei

9- Em qual bairro mora? (se morar fora do Rio de Janeiro, indique também a cidade)

14- Quais são as suas formas de lazer fora da escola?

15- A maior escolaridade dos seus responsáveis é: (se mora com mais de um responsável, assinale a maior de cada um deles)

() Ensino Fundamental	() completo	() incompleto
() Ensino Médio	() completo	() incompleto
() Ensino técnico	() completo	() incompleto
() Superior	() completo	() incompleto
() Não frequentaram a escola		

16- Sua renda familiar é de aproximadamente:

() R\$937,00 (até um salário mínimo)

() R\$937,01 a R\$1.874,00 (de um a dois salários mínimos)

() R\$1.874,01 a R\$ 3.748,00 (de mais dois a quatro salários mínimos)

() R\$3.748,01 a R\$9.370,00 (de mais quatro a dez salários mínimos)

() R\$9.370,01 a R\$18.740 (de mais de dez a vinte salários mínimos)

() Acima de R\$18.740,01 (acima de vinte salários mínimos)

Fonte: Instrumento da pesquisa.

Atrelada à outras perguntas, visamos compreender como as características do território familiar e o perfil socioeconômico¹² podem influenciar na trajetória escolar dos alunos e até mesmo no seu acesso e permanência na escola. Julgamos necessário também questionar sobre as formas de lazer dos alunos, pois, nesta pesquisa, englobamos nos fatores territoriais a desigualdade social. Apesar desta se referir com mais frequência à questão econômica, abordamos no terceiro capítulo que esta pode se referir também à imposição de uma cultura dominante e, portanto, quem não tem acesso a essa cultura, já se encontra em situação de desigualdade. As formas de lazer nos trazem indicativos que nos fazem questionar se, ainda que de forma não percebida, o aluno viva essa situação de desigualdade, podendo influenciar na sua trajetória escolar.

¹² Nesta pesquisa foi considerado o salário-mínimo vigente no ano de 2017.

E para finalizar a análise do perfil dos alunos, julgamos ser fundamental compreender a sua relação com a escola, observando seu tempo de vivência no campus e a sua visão em relação ao colégio. (Figura 5).

Figura 5: Questionário – Trajetória no colégio

<p>1- Diga três palavras que vêm a sua mente quando você escuta falar em: Colégio Pedro II. (Enumere nos parênteses de acordo com o que você acha mais importante: (1) mais importante, (2) mais ou menos importante, (3) menos importante.</p> <p>17- Você gosta do colégio que você estuda? () Sim () Não () Não sei</p> <p>18- Por que?</p> <p>19- Entrou no Colégio Pedro II em qual série?</p> <p>20- Sempre estudou no campus São Cristóvão? () Sim () Não</p> <p>21- Caso não, veio de qual campus veio e em qual série?</p> <p>23- Você participa de alguma atividade na escola, fora do seu horário de aula? () Sim () Não</p> <p>24- Quais?</p>

Fonte: Instrumento da pesquisa.

Primeiramente, conforme já mencionado no capítulo destinado à metodologia, a pesquisa foi desenvolvida com alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Contudo, estes alunos podem ingressar no colégio de formas distintas, seja por meio de sorteio nos anos iniciais, seja pelo concurso no sexto ano, ou ainda, seja por transferência de outro campus no decorrer de qualquer ano do ensino fundamental. Consideramos que o tempo de ingresso na unidade é um fator que pode influenciar na trajetória escolar, seja por afinidade ou não às pessoas e ao campus, como na dificuldade/facilidade de acesso e permanência na escola. Em função disso, julgamos essenciais tais questionamentos.

Além disso, a afinidade com o colégio é algo que também influencia na trajetória escolar dos alunos. A visão negativa ou positiva dos alunos em relação ao colégio expressa na resposta da primeira pergunta somada a permanência no colégio em atividades fora do seu horário de aula nos permite perceber a relação dos alunos com o território escolar.

O segundo grupo de perguntas se direcionam ao objetivo de compreender os fatores territoriais que influenciam na trajetória escolar dos alunos (Figura 6). O cerne da pesquisa situa-se nas respostas obtidas neste grupo, pois corresponde à percepção dos alunos acerca do que influencia ou não na sua trajetória escolar, portanto, podem referir-se a sua representação social acerca desta temática.

Figura 6: Questionário – Influência dos fatores territoriais

10- Assinale os problemas que você percebe no lugar onde mora. Caso marque mais de um item, enumere considerando 1 para o maior problema, 2 para a segundo maior e, assim por diante para os demais.

() falta ou pouco saneamento básico
 () assaltos, roubos ou furtos
 () não percebo problemas
 () ausência ou poucos meio de transporte
 () presença de grupos paralelos ao poder do estado
 () outro(s) que enumero:

11- Caso ocorra(m) problema(s), você acha que atrapalham seu acesso ou permanência na escola? () Sim () Não () Não sei

12- Você acha que alguma característica sua (física, intelectual, cultural ou de personalidade) influencia na sua vida escolar? () Sim () Não () Não sei

13- Caso tenha assinalado sim, pode explicar como isso ocorre?

22- Sua maior dificuldade na escola está ligada a(ao): (Pode marcar mais de um item)

() Conteúdo das disciplinas
 () Fazer amigos
 () Comportamento
 () Relacionamento com professores ou demais funcionários
 () Não tenho nenhuma das dificuldades acima.
 () Outras:

25- Considerando a sua moradia (espaço físico e as relações que existem nela), há algo de positivo ou negativo que interfira no seu aproveitamento escolar? () Sim () Não () Não sei

26- Caso sim, o que tem influenciado?

31- Há coisas/fatos que acontecem no seu bairro que geram consequências ou impactos na sua vida escolar? () Sim () Não () Não sei

32- Caso tenha dito sim, apresente três fatores que você considera que mais influenciam na sua vida escolar. Por favor, identifique se eles são negativos ou positivos. (Utilize a primeira coluna de parênteses para enumerar de acordo com o que você acha mais importante: (1) mais importante, (2) mais ou menos importante, (3) menos importante. Utilize a segunda coluna de parênteses para dizer se você considera o fator positivo ou negativo, colocando um sinal de + ou um sinal de -).

Fonte: Instrumento da pesquisa.

Os questionamentos se referem à influência dos fatores territoriais em três esferas: a residência, ou seja, alguma situação vivenciada em casa ou característica do espaço físico que influencia na trajetória escolar, o bairro aonde mora, que também pode influenciar nesta trajetória e no acesso e permanência no colégio, e a terceira esfera é referente diretamente ao indivíduo, ou seja, na sua percepção de que alguma característica sua influência na trajetória na escola. Optamos por inserir esta terceira esfera no questionário devido às manifestações das relações de poder que ocorrem no ambiente escolar, as quais, muitas vezes se direcionam para a prática do bullying¹³ e influenciam negativamente a vida escolar do aluno a curto e a longo prazo. Relembramos que essas manifestações das relações de poder podem existir nos mais distintos aspectos contudo, sempre demonstrando a dominação desse aspecto de um lado e a inferiorização do outro.

O terceiro grupo de perguntas (Figura 7) se refere às ideias trazidas por Certeau (1998) que concernem ao desenvolvimento de estratégias e de táticas para driblar a influência dos fatores territoriais quando negativos.

Figura 7: Questionário – Estratégias e táticas

<p>27- Você acha que a escola pode, de alguma forma, diminuir a influência dos fatores negativos que ocorrem fora dela? () Sim () Não () Não sei</p> <p>28- Ela já faz isso? () Sim () Não () Não sei</p> <p>29- A escola faz algo para melhorar sua vida nela? () Sim () Não () Não sei</p> <p>30- Caso sim, como ela faz (ou poderia fazer) isso?</p> <p>33- Como você faz para superar os problemas que você observa no seu bairro ou na sua moradia que podem influenciar de forma negativa o seu aproveitamento na escola?</p>

Fonte: Instrumento da pesquisa.

¹³ O *Bullying* (do inglês *bully* = valentão, brigão; termo sem tradução adequada em português) compreende comportamentos com diversos níveis de violência que vão desde chateações inoportunas ou hostis até fatos francamente agressivos, em forma verbal ou não, intencionais e repetidos, sem motivação aparente, provocados por um ou mais estudantes em relação a outros, causando dor, angústia, exclusão, humilhação e discriminação, por exemplo. Trata-se de situações em que se constata relações de poder assimétricas entre agente(s) e vítima(s), esta(s) apresentando dificuldade de se defender(em) (MALTA *et al*, 2010, p.3066).

Após a constatação de que os fatores territoriais influenciam na trajetória escolar, nesta parte do questionário nos preocupamos em observar se algo é feito para que essa influência, quando negativa, seja minimizada. Apesar de acreditarmos que o colégio possui a capacidade de minimizar algumas das influências apresentadas, julgamos imprescindível nos atentar para o fato de que os próprios alunos, muitas vezes, também buscam formas de mitigar essas influências. As ações realizadas pelo colégio, chamamos de estratégias e, as realizadas pelos alunos, chamamos de táticas (CERTEAU, 1998).

Após a explanação de todo o caminho metodológico percorrido durante a pesquisa, no capítulo a seguir discorreremos sobre as análises feitas a partir dos questionários respondidos pelos alunos.

6. O QUE NOS DIZEM OS ALUNOS DA PESQUISA E O QUE PODEMOS INFERIR NA RELAÇÃO FATORES TERRITORIAIS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES?

Definir um objeto de estudo não é uma tarefa fácil. É um caminho que, a partir de uma ideia inicial, vai se construindo diariamente e se tornando mais complexa no decorrer da pesquisa. A escolha pelas teorias e metodologias utilizadas é igualmente complexa, uma vez que dentre tantas opções, devemos buscar as que mais se adequam ao nosso objetivo.

Este capítulo se reserva às análises das informações obtidas em campo, as quais foram imprescindíveis para a construção desta pesquisa. Através de questionários e das suas análises, esmiuçadas através da Análise de Conteúdo, pudemos chegar a algumas conclusões sobre a trajetória escolar dos alunos, bem como as influências dos fatores territoriais nela.

Baseando-nos em Certeau (1998), que nos traz uma reflexão muito importante principalmente quando incorporada ao ambiente escolar, pensamos sempre nas estratégias que são desenvolvidas pela escola para facilitar a aprendizagem e a socialização dos alunos, contudo talvez não tenhamos refletido o quanto o aluno não é passivo neste processo. Enquanto sujeito participante do espaço e do território escolar, ele também desenvolve táticas para vivenciar, aproveitar e até mesmo mudar esse espaço.

Julgamos imprescindível enfatizar que este estudo teve a pretensão de gerar um produto que pudesse ser utilizado pela escola, como instituição, e pelos sujeitos que a compõem. Desta forma, ao final da pesquisa foi confeccionado um manual que tem como finalidade propor uma atividade a ser realizada em sala de aula que visa auxiliar na compreensão sobre como os fatores territoriais influenciam na trajetória escolar dos alunos e, além disso, demonstrar, a partir das informações fornecidas por eles, como desenvolvem táticas para driblar ou minimizar estas influências quando negativas.

Com o intuito de sermos mais didáticos, optamos por apresentar a análise dos resultados considerando a divisão em grupos das perguntas presentes no questionário, c

onforme se encontram no capítulo anterior.

6.1 – Caracterização do perfil do aluno

Neste primeiro momento, a intencionalidade é apresentar o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa. Responderam ao questionário alunos em idades próximas, variando entre 13 e 16 anos (Gráfico 1) e de ambos os sexos (Gráfico 2). Com o objetivo de compreender mais a frente, relacionando estas perguntas com outras, foi questionado como o aluno se identifica em relação a sua cor e a sua religião. Em uma conjuntura atual, na qual uma parte da sociedade tem apresentado características mais conservadoras e muitos casos, até mesmo preconceituosas, os dados pertinentes à cor e a religião do aluno podem nos ajudar a compreender algumas possíveis situações que ocorrem além dos muros da escola e que podem ser reproduzidas dentro dela.

Julgamos necessário ressaltar que, apesar de acreditarmos que as informações obtidas através do trabalho de campo podem refletir um todo, podendo nos ajudar a compreender a relação entre os alunos, os fatores territoriais e suas trajetórias escolares, eles contemplam somente os sujeitos que responderam o questionário. Isso significa dizer que, apesar da representatividade desses sujeitos, quando considerados todos os alunos do nono ano do campus São Cristóvão II, os dados podem sofrer maiores variações.

Gráfico 1: Divisão de alunos por idade



Fonte: Dados obtidos através do questionário.

Através dos dados demonstrados no gráfico, podemos perceber que a maior parte dos alunos que participaram da pesquisa se encontra adequadamente

inseridos na relação idade-série, fato que pode indicar que, por mais que possam existir dificuldades na trajetória escolar dos alunos, elas não, necessariamente, estão vinculadas à compreensão do conteúdo, ou ainda que estejam, não são o suficiente para reter o aluno na série. A princípio representam trajetórias sem retenções significativas.

Gráfico 2: Divisão de alunos por sexo



Fonte: Dados obtidos através do questionário.

Em relação à divisão por sexo, ressaltamos que conforme expresso no gráfico, a maior parte dos estudantes que responderam a pesquisa era do sexo feminino, contudo um aluno não respondeu a pergunta, apesar de ter respondido todo restante do questionário. Salientamos que optamos por não inserir perguntas de sobre orientação sexual ou de gênero, entretanto, ao considerarmos as relações de poder (econômica, cultural...) e o espaço, inserimos outras perguntas que permitiam que o aluno discorresse sobre suas características, caso elas influenciassem na sua trajetória escolar.

Sob a ótica das raças, a qual seguia a estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), observamos a predominância de duas opções em detrimento de outras (Gráfico 3).

Gráfico 3: Divisão por raças

Fonte: Dados obtidos através do questionário.

Através dos dados obtidos, observamos que a maioria dos alunos se considera pardo, seguido de brancos, negros e somente um indivíduo se percebe enquanto indígena e nenhum se considera amarelo. Ressaltamos que nos chamou a atenção o fato de um aluno se perceber como indígena, uma vez que em geral, os indígenas apresentam-se como uma pequena parcela da população nacional e estadual.

Em relação à divisão por religião, não elencamos no questionário opções para que os alunos marcassem, desta forma, cada aluno deveria escrever a religião que segue. Devido a isso, as denominações religiosas que aparecem no gráfico (Gráfico 4), foram indicadas pelos alunos. Dentre as religiões destacadas, observamos o candomblé, católica, evangélica¹⁴ e alguns alunos não possuem religião ou não especificaram. Encontramos uma maior quantidade de alunos com orientação cristã. Mas nos chamou a atenção também a grande quantidade de alunos que não possui vínculo com nenhuma religião, mas que devido à análise de suas respostas em outras perguntas, percebemos que apresentam um perfil conservador.¹⁵

¹⁴ Entendemos que dentre as igrejas evangélicas ou protestantes, existem várias denominações. Contudo, os alunos não discriminaram a qual denominação pertencem, sendo a palavra evangélica mencionada por eles e reproduzida nesta pesquisa.

¹⁵ Compreendemos que o conservadorismo não é somente vinculado à posturas religiosas, entretanto, na conjuntura atual observamos que grande parte das posturas conservadoras, principalmente em assuntos mais polêmicos, são argumentadas a partir de uma visão religiosa de alguns membros destas religiões.

Gráfico 4: Divisão por religião

Fonte: Dados obtidos através do questionário.

Ao relacionar o perfil do aluno com as dificuldades na sua trajetória escolar, observaremos mais adiante, como as características religiosas podem influenciar no seu cotidiano escolar, tornando o ambiente e as relações mais agradáveis ou mais hostis.

6.2 – Caracterização do território familiar e perfil socioeconômico

Dando continuidade às perguntas presentes no questionário, esta parte se refere a uma caracterização do território familiar e do perfil socioeconômico dos alunos. Esta caracterização possibilita que nos aproximemos mais de como se descortina a vida do aluno além dos muros da escola. É a partir desta caracterização que observamos se as desigualdades sociais, sejam no âmbito econômico ou cultural, estão presentes, diretamente, na sua vida, interferindo negativamente na sua trajetória escolar. Cabe ressaltar que nestas perguntas os aspectos negativos ao território familiar e de moradia, bem como as grandes diferenciações dos perfis socioeconômicos se tornaram mais evidentes, entretanto, acreditamos que este território e o perfil podem se apresentar como aspectos positivos, favorecendo a trajetória escolar, como veremos mais adiante.

É neste momento também que podemos observar a diversidade de territórios que se fazem presentes no Colégio Pedro II (Tabela 4). Para facilitar e organizar

essa variedade de territórios, optamos por separá-los de acordo com divisão administrativa do município do Rio de Janeiro. Para os demais municípios que aparecem não foi necessário estabelecer uma divisão, pois o número de territórios era menor.

Cada Região Administrativa (RA) possui uma subprefeitura, um nome e um grupo de bairros que fazem parte dela. Na tabela confeccionada estão presentes todos os bairros que fazem parte da Região Administrativa. Todavia, os bairros citados nos questionários encontram-se em negrito.

É necessário destacar que o critério de divisão utilizado foi somente para facilitar a organização, mas compreendemos que existem diferenças, muitas vezes bastante acentuadas, dentro de uma mesma Região Administrativa. Os territórios são variados, bem como as territorialidades expressas nele.

Deste modo, observamos que os cinquenta e três alunos que participaram da pesquisa, estão distribuídos de forma heterogênea em três municípios, a saber, Rio de Janeiro, Duque de Caxias e Niterói. Dentro do Rio de Janeiro estão distribuídos em doze regiões administrativas e vinte e sete bairros. Destes vinte e sete bairros, observamos uma distribuição nas mais diferentes zonas do município, ainda que de forma desigual. Acreditamos que se considerarmos a totalidade dos alunos do nono ano do campus São Cristóvão II, exista uma variedade ainda maior de territórios, contudo, a amostragem da pesquisa já é capaz de demonstrar alguns aspectos da diversidade.

O fato de os alunos estarem distribuídos espacialmente por várias zonas da cidade pode possibilitar que eles tenham uma vivência diferenciada desta. Isto ocorre porque o espaço, que nesta pesquisa optamos por substituir pelo conceito de território por englobar as relações de poder construídas ao longo do tempo, irá apresentar estruturas, experiências e relações distintas, que vão facilitar ou dificultar a mobilidade, o acesso a serviços e auxiliar, até mesmo, na formação da identidade dos alunos.

Tabela 4: Divisão dos alunos pelas Regiões Administrativas (RA) e Municípios.

Subprefeitura/ Município	RA	Nome da Região	Bairros	Alunos por Região
Barra e Jacarepagua	XV I	Jacarepagua	Anil, Curicica, Freguesia, Gardênia Azul, Jacarepagua, Pechincha, Praça Seca , Tanque Taquara e Vila Valqueire	2
Centro e Centro Histórico	I	Zona Portuária	Caju , Gamboa, Santo Cristo e Saúde	2
Centro e Centro Histórico	VII	São Cristóvão	Benfica, Mangueira, São Cristóvão e Barreira do Vasco	8
Grande Tijuca	IX	Vila Isabel	Andaraí, Grajaú, Maracanã e Vila Isabel	3
Zona Norte	X	Ramos	Bonsucesso, Manguinhos, Olaria e Ramos	12
Zona Norte	XI	Penha	Brás de Pina, Penha Penha Circular	3
Zona Norte	XII	Inhaúma	Del Castilho, Engenho da Rainha, Inhaúma , Higienópolis, Maria da Graça e Tomás Coelho	3
Zona Norte	XII I	Méier	Abolição, Água Santa , Cachambi, Encantado, Engenho de Dentro, Engenho Novo, Jacaré , Lins de Vasconcelos, Méier, Piedade , Pilares, Riachuelo, Rocha, Sampaio, São Francisco Xavier e Todos os Santos.	6
Zona Norte	XI V	Irajá	Colégio, Irajá, Vicente de Carvalho Vila da Penha , Vila Kosmos e Vista Alegre.	3
Zona Norte	XV	Madureira	Bento Ribeiro, Campinho, Cascadura, Cavalcante , Engenheiro Leal, Honório Gurgel, Madureira, Marechal Hermes, Oswaldo Cruz, Quintino Bocaiúva, Rocha Miranda , Turiapu e Vaz Lobo.	2
Zona Norte	XX X	Maré	Complexo da Maré	3
Zona Sul	VI	Lagoa	Gávea, Ipanema , Jardim Botânico, Lagoa, Leblon , São Conrado, Vidigal	3
Duque de Caxias	-	Caxias	Vila Itamarati	1
Niterói	-	Niterói	Fonseca	1

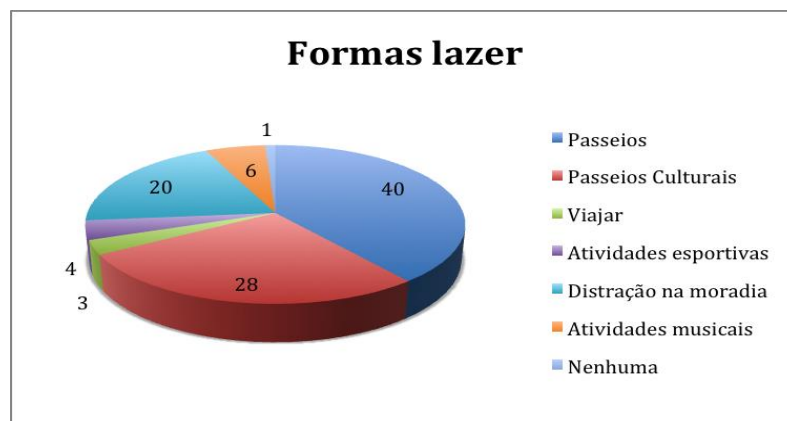
Fonte: Dados obtidos através do questionário.

Através da tabela, é possível perceber que, apesar de existir uma diversidade espacial, os alunos estão concentrados de forma mais intensa na zona norte do município do Rio de Janeiro, principalmente nas regiões administrativas de São Cristóvão, Ramos e Méier.

Observamos, portanto, que existe uma variedade considerável em relação aos territórios de vivência dos alunos, o que pode possibilitar que cada um estabeleça suas representações de mundo e o vivencie de forma diferenciada, a partir das suas experiências e identidades.

A interação com o território através das formas de lazer (Gráfico 5) dos alunos, aparentemente não se restringe ao território do seu bairro, uma vez que, alguns alunos relataram, por exemplo, a constante ida à praia ou ao shopping, espaços que não estão presentes em todos os bairros citados.

Gráfico 5: Formas de lazer dos alunos



Fonte: Dados obtidos através do questionário.

Através do gráfico 5 observamos que as formas de lazer estão em maior quantidade vinculadas a passeios, caracterizados como passeios que podem ser tanto em espaços abertos ou fechados, contudo que não possuem um caráter cultural; e os passeios culturais, que estão relacionados à passeios nos quais os aluno possui contato, diretamente, com alguma atividade cultural. Entretanto, é imprescindível destacar que o elevado número de alunos que possuem como forma de lazer os passeios culturais, se refere a, primordialmente, uma atividade: o cinema. Na tabela abaixo, reunimos formas de lazer que se agrupam de acordo com critérios que podem ser facilmente percebidos através das categorias criadas. Para fazer esta divisão em categorias, nos utilizamos da metodologia anteriormente

citada, a Análise de Conteúdo, que nos permite agrupar em uma mesma categoria uma gama de informações obtidas em campo.

Tabela 5: Divisão das formas de lazer dos alunos

Formas de lazer	Quantidade de alunos que citaram cada forma
Passeios	
• sair com os amigos	16
• ir para ao shopping	11
• ir à praia	8
• ir à balada	2
• sair com a família	1
• ir ao parque de Madureira	1
• ir à piscina	1
Passeios Culturais	
• ir ao cinema	16
• ler	5
• ver um filme no shopping	2
• ir ao teatro	2
• ir à biblioteca	2
• ir a shows	1
Viajar	
• fazer viagens	3
Atividades esportivas	
• ir para a academia	3
• jogar futebol	1
Distração na moradia	
• ficar na internet	15
• jogar videogame	7
• ver séries na televisão	5
• dormir	3
Atividades musicais	
• ouvir música	3
• tocar violão	2
• tocar violino	1
Nenhuma	
• não faço nada porque moro em um local perigoso.	1

Fonte: Dados obtidos através do questionário.

É necessário ressaltar, primeiramente, que a soma do número referente às formas de lazer é superior ao número de entrevistados porque grande parte dos alunos citou mais de uma forma de lazer no questionário.

Optamos por questionar as formas de lazer (Tabela 5) dos alunos porque estas podem proporcionar o aumento do seu capital cultural (BOURDIEU e PASSERON, 1975) algo que serve como dominação dentro dos moldes dos atuais currículos das escolas. Desta forma, os alunos que não tem (quase) acesso a formas de aumentar o seu capital cultural de acordo com o dominante, ou seja, aquele que é considerado como padrão, já se encontram em desvantagem no ambiente escolar que reproduz essa lógica.

Conforme demonstrado na tabela, os passeios culturais quase se resumem a ir ao cinema. Os demais passeios, como ir ao teatro e a shows ou a biblioteca possuem baixa adesão dos alunos. As atividades musicais não estão contidas nos passeios culturais devido a sua especificidade e pouca adesão, pois somente três alunos disseram tocar algum instrumento e os outros três somente mencionaram ouvir música.

As viagens encontram-se separadas dos demais passeios, pois ainda que curtas, na maior parte das vezes demandam um investimento financeiro maior, portanto muitas vezes não é acessível a todos. Através do gráfico e da tabela é possível observar a diferença na quantidade de alunos que manifestou como forma de lazer os passeios, sejam eles de que tipo forem, e as viagens.

Julgamos necessário ressaltar que em todos os questionários os alunos discorreram sobre formas de lazer, seja uma, duas ou três, em um deles, e apenas um aluno manifestou que não tinha nenhuma forma de lazer. Ao cruzar esta informação com as demais presentes em seu questionário, constatamos que este aluno manifestou que o seu rendimento mensal é baixo, até um salário mínimo, e o seu local de moradia é o Complexo da Maré.

Ainda que acreditemos que este aluno, possua pelo menos uma forma de lazer, as informações apresentadas por ele nos fazem compreender o quanto à desigualdade social recai sobre a sua realidade, uma vez que devido ao perigo do local aonde mora, a sua mobilidade possa estar um pouco mais restrita e, devido às suas condições financeiras, o acesso a bens, serviços e lazer seja prejudicado.

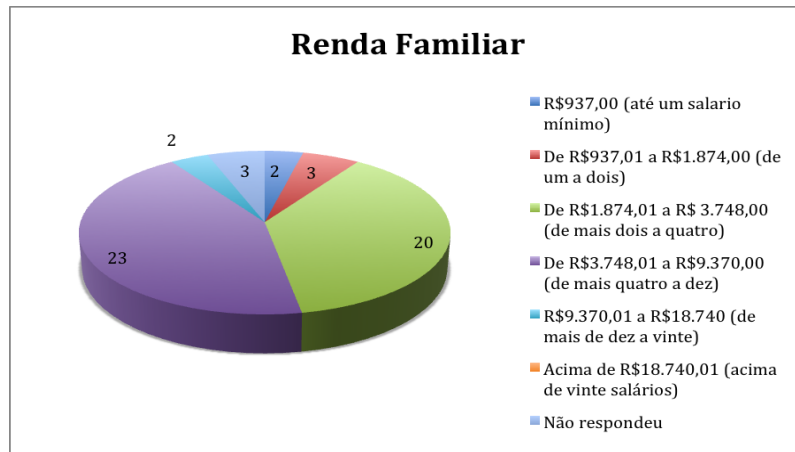
Enfatizamos que a falta ou pouco acesso aos passeios culturais não fazem com que este, ou qualquer outro aluno seja desprovido de cultura, somente que estes podem ter um acesso reduzido à cultura dominante, o que faz com que possam vivenciar também desigualdades que são reproduzidas no ambiente escolar.

Em relação ao território familiar, ou seja, ao espaço definido por relações de poder dentro da moradia, observamos algumas informações que avaliamos pertinentes. Atrelado a outros questionamentos, a quantidade de pessoas que moram em uma residência, se esta é própria ou alugada, escolaridade e renda dos responsáveis, podem nos trazer indicativos da situação socioeconômica dos alunos.

Conforme as informações fornecidas pelos alunos, o número médio de pessoas que moram nas residências varia, principalmente entre três e quatro pessoas por residência. Somado ao fato da casa ser própria, a família ter maior escolaridade e rendimento, supõe-se que as condições de moradia sejam adequadas às necessidades familiares. Um grande número de pessoas que moram juntas, com casa própria ou alugada, mas com um rendimento e escolaridade menores, supõe-se que as condições de moradia não necessariamente são adequadas/confortáveis, uma vez que a renda per capita da família tende a ser menor e a residência pode não dispor de um número de cômodos adequado para o número de pessoas que residem na casa.

Ao discorrer sobre os problemas na moradia, uma das situações relatadas foi a ausência de um espaço adequado para o estudo e muito barulho feito pelos demais familiares, em uma residência na qual moram cinco pessoas. Para este aluno, portanto, existem características do seu território familiar que fazem com que ele tenha certa dificuldade na construção e fixação dos conteúdos, atrapalhando a sua trajetória escolar.

Os dados que nos chamam a atenção pertinentes à escolaridade e renda são que estes encontram-se divididos, principalmente em duas faixas. Cerca de 39% dos responsáveis possuem o ensino médio completo, enquanto cerca de 50% possuem o superior completo. Esta diferença se reflete no rendimento (Gráfico 6), uma vez que a maior faixa de renda encontra-se nas residências em que os responsáveis possuem ensino superior completo.

Gráfico 6: Renda familiar dos alunos

Fonte: Dados obtidos através do questionário.

As faixas de rendimento foram definidas a partir do IBGE, com uma única exceção. Na divisão estabelecida pelo IBGE, não existe a faixa que contemple somente até um salário mínimo vigente durante a realização da pesquisa. Contudo, para esta pesquisa optamos por estabelecer esta divisão com o intuito de verificar se dentro do colégio existia essa faixa de renda, fato que foi comprovado após as respostas do questionário.

Apesar de os três casos de alunos que residem na zona sul possuírem os maiores rendimentos, isso não significa dizer que todos os demais que residem nas outras áreas são pobres. Na verdade, dentre os alunos que responderam os questionários, a maior parte dos rendimentos, cerca de 43%, se encontra entre quatro e dez salários mínimos, e cerca de 37% entre dois e quatro salários, o que diante da realidade da população brasileira, não representa a população mais pobre.

As menores rendas se expressam em áreas consideradas pobres (Maré, Manguinhos, Penha e Mangueira) e na parcela da população com menor estudo (Ensino Fundamental) e renda. Considerando respostas de outras perguntas do questionário, mais adiante perceberemos que, ainda que alunos com maior renda também enfatizem que os fatores territoriais influenciam na sua trajetória escolar, esta influência acaba sendo maior para os alunos que vivem em bairros mais pobres e possuem menor acesso aos bens culturais. É necessário destacar que, ao nos referirmos à áreas mais pobres ou mais ricas, utilizamos como principal critério o Índice de Desenvolvimento Social – IDS (Tabela 6), utilizado pela prefeitura do Rio de Janeiro. A escolha por este critério em detrimento de outros como, por exemplo,

o Índice de Desenvolvimento Humano por Município – IDHM, seu deu pelo fato deste apresentar uma maior precisão nas informações¹⁶.

Tabela 6: Índice de Desenvolvimento Social por Região Administrativa do Rio de Janeiro – 2000

Região Administrativa	Posição	Índice Geral
Lagoa	1	0,786
Vila Isabel	5	0,707
Méier	7	0,639
Irajá	11	0,60
Jacarepaguá	14	0,585
Ramos	15	0,581
Inhaúma	16	0,580
Madureira	17	0,579
São Cristóvão	18	0,571
Penha	19	0,565
Portuária	22	0,531
Maré	28	0,497

Fonte: CAVALLIERI, F. LOPES, G. P. Índice de Desenvolvimento Social - IDS: comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro (2008). Adaptado.

A tabela anterior contempla somente as regiões administrativas de bairros que apareceram como moradia nos questionários, suas posições e o seu respectivo IDS. A partir da análise da tabela é possível perceber que a primeira posição se refere a bairros pertencentes à zona sul do município. Considerando os indicadores do IDS, esta região administrativa apresentou os bairros nos quais se concentram uma parcela da população com maiores rendimentos e qualidade de vida. Conforme a renda, escolaridade e qualidade de vida diminuem, o desenvolvimento social também decai, indicando uma disparidade entre as condições de vida das regiões

¹⁶ De acordo com o Cavallieri *et al*, vinculados ao Portal Geo, responsável pelo estudo de vários aspectos do município do Rio de Janeiro e vinculado a esta prefeitura, o IDS foi inspirado no Índice de Desenvolvimento Humano – IDH e, sua finalidade é medir o grau de desenvolvimento social de uma determinada área geográfica em comparação com outras de mesma natureza. Varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento social. Para tal foram utilizados dez indicadores construídos a partir de variáveis do Censo Demográfico 2000 do IBGE. Estes indicadores permeiam quatro grandezas de análise: acesso a saneamento básico (percentagem dos domicílios com serviço de abastecimento de água adequada, percentagem dos domicílios com serviço de esgoto adequado e percentagem dos domicílios com serviço adequado de coleta de lixo); qualidade habitacional (número médio de banheiros por pessoa); grau de escolaridade (percentagem de analfabetismo em maiores de 15 anos, percentagem dos chefes de domicílio com menos de quatro anos de estudo e percentagem dos chefes de domicílio com 15 anos ou mais de estudo) e, por fim, a renda (rendimento médio dos chefes de domicílio em salários mínimos, percentagem dos chefes de domicílio com renda até dois salários mínimos, e percentagem dos chefes de domicílio com rendimento igual ou superior a 10 salários mínimos).

administrativas estudadas. Destacamos que a Maré, que nesta tabela ocupa a vigésima oitava posição, está a frente somente das regiões administrativas de Santa Cruz, Complexo do Alemão, Rocinha e Guaratiba, última no ranking.

Julgamos necessário prosseguir mais a fundo nesta análise, buscando observar o IDS propriamente dos bairros. Desta forma, assim como nas regiões administrativas, destacamos o IDS somente dos bairros de moradia dos alunos participantes da pesquisa (Tabela 7).

Tabela 7: Índice de Desenvolvimento Social por bairros do Rio de Janeiro – 2000

Bairros	Posição	Índice Geral
Leblon	2	0,809
Ipanema	3	0,801
Méier	20	0,719
Vila Isabel	28	0,687
Vila da Penha	36	0,663
Pechincha	38	0,662
Bonsucesso	54	0,615
Ramos	59	0,610
Irajá	62	0,606
Água Santa	64	0,604
Olaria	65	0,603
Piedade	66	0,602
Praça Seca	69	0,598
São Cristóvão	74	0,594
Jacaré	78	0,591

Bairros	Posição	Índice Geral
Brás de Pina	81	0,588
Pilares	83	0,585
Engenho da Rainha	85	0,584
Penha	86	0,58
Cavalcante	95	0,56
Inhaúma	98	0,559
Rocha Miranda	102	0,556
Vicente de Carvalho	104	0,555
Del Castilho	111	0,549
Mangueira	126	0,523
Caju	136	0,498
Maré	138	0,497
Manguinhos	150	0,473

Fonte: CAVALLIERI, F. LOPES, G. P. Índice de Desenvolvimento Social - IDS: comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro (2008). Adaptado.

Por meio dessa tabela, podemos observar que, até mesmo dentro de uma mesma região administrativa podem existir diferenças no desenvolvimento social. A região do Méier, por exemplo, representada aqui pelos bairros do Méier, Água Santa, Piedade e Jacaré, possuem posições que variam entre a vigésima e septuagésima oitava, demonstrando que a desigualdade ocorre não somente entre as regiões administrativas, mas também no interior delas.

Os bairros da zona sul, Leblon e Ipanema, mantiveram as suas elevadas posições, ficando atrás somente do bairro da Lagoa, que apresenta o maior desenvolvimento social do município.

Outra diferença que podemos visualizar é que, enquanto a região administrativa de Vila Isabel ocupa a quinta posição no IDS, o bairro ocupa a vigésima oitava posição no ranking por bairro. Isso nos sugere que, na realidade, os outros bairros que compõem a região administrativa, como a Tijuca, é que são responsáveis pelo aumento do IDS quando consideradas as regiões.

A diferença nas informações acerca do IDS dos bairros, que variam de 0,809 a 0,473, nos possibilitam enxergar que, de fato, existe uma grande desigualdade socioeconômica no município do Rio de Janeiro. Estas desigualdades, que são simbólicas, mas também são, claramente, materializadas no espaço, podem fazer com que a população tenha vivências diferenciadas no município e apresentem diferentes fatores territoriais influenciando, diretamente, em suas vidas.

É necessário destacar que, além das regiões administrativas acima, também apareceram nos questionários bairros dos municípios de Duque de Caxias e Niterói. Todavia, enquanto o Rio de Janeiro utiliza tanto o IDS quanto o IDHM, estes municípios utilizam somente o segundo índice, o que poderia mascarar o resultado, uma vez que este não faz distinções internas dentro dos municípios. Deste modo, como a amostragem de alunos participantes da pesquisa residentes nestes municípios foi pequena (dois alunos), optamos por não discorrer sobre eles e utilizar o IDS, que nos apresentou um maior grau de detalhamento e veracidade acerca das informações dos bairros do Rio de Janeiro.

6.3 – Trajetória no colégio

Outro aspecto que julgamos interessante pesquisar é a trajetória do aluno na escola e na unidade escolar, através do tempo em que estuda no colégio e da sua visão em relação a ele.

De uma forma geral, buscamos, primeiramente, compreender a relação do aluno com o colégio, buscando decifrar qual a visão geral que o aluno possui sobre a escola. Desta forma, perguntamos, inicialmente, as três palavras que vinham a sua mente quando ouviam Colégio Pedro II. Os alunos deveriam ainda, posteriormente, enumerar estas palavras, de um a três, de acordo com a ordem que eles achassem mais importante (1 para o mais importante, 2 para mais ou menos importante e 3

para menos importante). Através da Tabela 8 é possível visualizar que em geral, as palavras que aparecem associadas ao colégio, apresentam uma conotação positiva. Ao atrelar estas palavras com a pergunta na qual os alunos responderam se gostam do colégio, podemos compreender porque as palavras que apareceram foram majoritariamente positivas. Dos cinquenta e três alunos que participaram da pesquisa, cinquenta alegaram gostar do colégio, enquanto um aluno respondeu que não gostava e dois responderam que não sabiam dizer.

Tabela 8: Representações sobre o Colégio Pedro II

Representações sobre o Colégio Pedro II	Quantidade de vezes citadas	Quantidade de vezes citadas em 1º lugar	Quantidade de vezes citadas em 2º lugar	Quantidade de vezes citadas em 3º lugar
Visão do Colégio				
• Excelência	14	3	5	6
• Diversidade	11	2	4	5
• Tradicional	6	3	2	1
• Sucesso	3		1	2
• Importante	3	1	1	1
• Federal	2		1	1
• Querido	2		1	1
• Renomado	2		1	1
• Futuro	2		1	1
• Desordem	1	1		
Cotidiano Escolar				
• Provas	4		2	2
• Notas	2		1	1
• Uniforme Padronizado	1			1
• Dança	1			1
Ensino				
• Bom ensino	17	4	10	3
• Aprendizado/Aprender	10	4	5	1
• Boa formação	2			2
Pessoas				
• Amigos	36	23	8	5
• Bons professores	27	11	7	9
• Alunos	9		2	7
• "Esquerdopatas"	1			1

Fonte: Dados obtidos através do questionário.

As unidades de contexto, ou seja, as categorias criadas, foram divididas de modo a contemplar o assunto a que se referiam as unidades de registro (as

palavras/expressões utilizadas pelos alunos). Desta forma, na categoria Visão do Colégio foram agrupadas as palavras que se referiam a forma como os alunos enxergam a sua escola a partir das representações que fazem dela; na categoria Cotidiano Escolar foram agrupadas as palavras utilizadas para se referir às práticas vivenciadas no cotidiano da escola; a categoria Ensino agrupou as palavras que se referiam a qualquer questão que envolvesse, de fato, o ensino; e na categoria Pessoas agrupamos as palavras que se referiam às pessoas que vivenciam o colégio e interagem em seu cotidiano. Acreditamos ser adequado separar a categoria Pessoas da Cotidiano Escolar porque enquanto segunda se refere às práticas da escola, a primeira se refere à dinâmica de sujeitos que fazem parte dela.

Através das representações que os alunos fazem da escola, podemos perceber que, de forma geral, apesar de qualquer problema que ocorra ou possa ocorrer, a visão em relação à escola é positiva, demonstrando que a ela pode ser proveitosa para os alunos. Dos cinquenta e três alunos, um não respondeu a esta pergunta. Ressaltamos que um aluno se referiu negativamente em relação ao colégio, quando utilizou a palavra desordem, contudo, ao observamos as demais palavras utilizadas por ele para se referir ao Colégio Pedro II, observamos que não foram palavras de conotação negativa e, ao ser questionado se gostava do colégio, sua resposta foi positiva.

Enfatizamos outra expressão utilizada por um aluno, “*esquerdopatas*”, que se refere a uma suposta presença de pessoas, não sendo definidos se funcionários ou alunos, que seguem uma orientação política de esquerda. As demais palavras utilizadas por esse aluno foram favoráveis ao colégio, do ponto de vista do ensino, mas ao ser questionado se gostava do colégio, a sua resposta foi negativa.

Ao serem questionados sobre os motivos que os levavam a gostar do colégio, as respostas seguiram o padrão das representações que os alunos fizeram deste, se restringindo a discorrer sobre o excelente ensino, bons professores, opções de atividades extracurriculares e pela “*diversidade de classes sociais*”. A expressão entre aspas foi retirada de um questionário e nos chamou a atenção, uma vez que o aluno não se atentou somente para o multiculturalismo existente no colégio, que, de fato, é perceptível e importante; mas também para o fato de ser um escola que possibilita a convivência diária entre diferentes classes sociais, o que, se explorado da maneira certa, pode ajudar a minimizar, a longo prazo, a desigualdade social tão presente e latente na vida de alguns alunos.

Ressaltamos também que, dos cinquenta e três alunos que responderam o questionário, sete participam de atividades extracurriculares, sendo três participantes do Projeto DELF Scolaire (Francês), dois do Projeto de Dança e Teatro e dois do Caapii: agrologia no CP2 (Geografia).

Estas informações nos fazem refletir que, ainda que existam problemas e dificuldades, em geral os alunos gostam do colégio, alguns inclusive se mantendo nele após o seu horário de aula. Isso é um fator facilitador para a aprendizagem e para a trajetória dos alunos, uma vez que o fato de existir uma afinidade com o colégio pode trazer algo de positivo na construção do aluno, como estudante e cidadão.

Cerca de 77% dos alunos que participaram da pesquisa entraram no colégio no concurso para ingresso no sexto ano do ensino fundamental e somente dois alunos do total de cinquenta e três, estudaram anteriormente em outras unidades. Deste modo, a maior parte dos cinquenta e três alunos, já possuem uma vivência dentro do campus, possuindo uma trajetória no colégio e podendo responder o que, objetivamente, pode interferir na sua trajetória escolar.

6.4 – Influência dos fatores territoriais

No segundo grupo de questionamentos, chegamos ao cerne desta pesquisa, uma vez que, enquanto o grupo anterior nos trazia indicativos do perfil e vivência do aluno, neste os alunos responderam, diretamente, o que eles percebem como problemas na sua vivência e o que pode interferir na sua trajetória escolar.

Primeiramente, os alunos foram questionados sobre a sua percepção em relação aos problemas no local onde moram. Dentre as opções, os alunos deveriam assinalar o que percebessem de negativo e enumerar de acordo com a ordem que achassem pertinente. Além disso, foi disponibilizado um campo para que os alunos colocassem outros problemas que não estavam contemplados na pergunta.

Apesar da diferenciação entre as áreas da cidade e dos municípios, através das informações colhidas no questionário, observamos que alguns problemas estão presentes, ainda que com maior ou menor intensidade, nos territórios como um todo.

Dos cinquenta e três questionários, quarenta e nove indicaram como maior problema assaltos, roubos e furtos (Tabela 9). Considerando a quantidade de territórios inseridos nessa pesquisa (vinte e sete bairros e três municípios), percebemos que o problema da violência extrapola os limites do que seriam consideradas áreas mais ricas ou mais pobres, sendo um problema geral para a população. Contudo, não podemos desconsiderar que essa violência se manifesta de formas e intensidades diferentes dentro dos territórios e, além disso, a resposta do Estado para tentar coibir este aumento expressivo da violência também varia de acordo com as distintas áreas da cidade. Observamos, de acordo com as percepções dos alunos, que as áreas mais pobres, sofrem mais com a ausência/precariedade do Estado.

Deste modo, considerando os espaços de vivência dos alunos, observamos que, por mais que existam problemas em comum a todos, não, necessariamente, este problema atingirá a todos da mesma forma. Em alguns questionários, por exemplo, foi assinalado como problema do local onde mora a questão dos assaltos, roubos e furtos, mas para alguns alunos, estas questões não interferem em seu acesso e permanência ao colégio.

Tabela 9: Problemas no local de vivência dos alunos

Problemas no local onde os alunos moram	Quantidade de vezes citadas	Quantidade de vezes citadas em 1º lugar	Quantidade de vezes citadas em 2º lugar	Quantidade de vezes citadas em 3º lugar
Assaltos, roubos e furtos	53	49	2	2
Ausência ou poucos meios de transporte	5	-	4	1
Presença de grupos paralelos ao poder do Estado	4	4	-	-
Falta ou pouco saneamento básico	3	-	2	1
Outros: Tiroteio	2	-	2	-
Não percebo problemas	-	-	-	-

Fonte: Dados obtidos através do questionário.

Ressaltamos que os alunos deveriam marcar o que observassem no seu bairro, podendo marcar somente uma opção ou até mesmo todas elas. Houve uma predominância da opção assaltos, roubos e furtos, sendo assinalada por todos os participantes da pesquisa. Para 49 alunos esse é o principal problema, ou até mesmo o único que ele percebe. Todavia, para quatro alunos o principal problema é

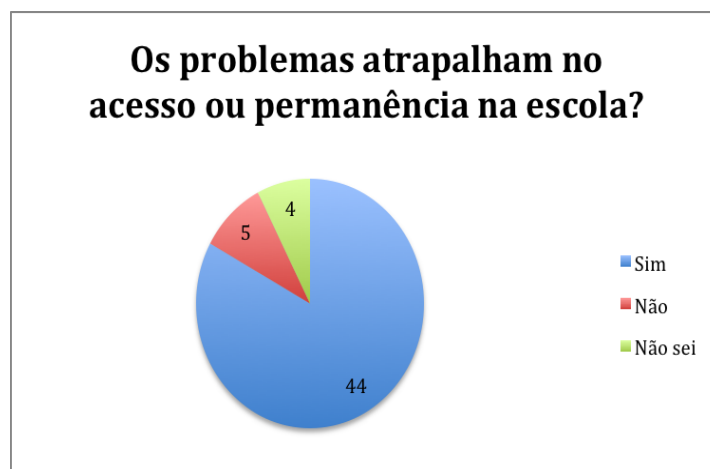
referente diretamente às relações de poder presentes no território, através da presença de poderes paralelos ao Estado (milícias ou traficantes). Dois desses alunos destacaram como problemas a questão dos tiroteios e três deles perceberam uma falta ou pouco saneamento básico na área onde moram. Ao cruzar estas informações com outras presentes nos questionários, percebemos que os alunos relataram essa realidade são moradores do Complexo da Maré e um de Bonsucesso. Este último, através de suas respostas, nos indica que a sua moradia pode ser próxima a/ou em uma área mais carente.

Alguns alunos relataram também que a ausência ou poucos meios de transporte são problemas em seu local de moradia, o que pode dificultar a mobilidade do aluno e acesso à outras áreas da cidade.

A menção a todos os problemas supracitados demonstram que por mais que existam problemas em comum, a cidade apresenta-se diferente para os alunos, demonstrando que a desigualdade social se reflete diretamente na vida de alguns desses alunos, que tem problemas não só com a violência, mas com a intensidade desta, com a baixa acessibilidade e com infraestruturas básicas de saneamento básico precárias.

Posteriormente foi questionado aos alunos que, caso ocorressem problemas, se eles acreditavam que estes atrapalhavam seu acesso e permanência na escola. A maioria dos alunos entendeu que existem problemas que prejudicam, de algum modo, a sua trajetória na escola (Gráfico 7).

Gráfico 7: Os problemas atrapalham no acesso ou permanência na escola?



Fonte: Dados obtidos através do questionário.

Acreditamos que, primeiramente, seja essencial que os alunos possam fazer a vinculação entre o que ocorre na sua vida fora e dentro do ambiente escolar. Através do gráfico acima, pudemos constatar que os alunos compreendem tal relação, uma vez que quarenta e quatro alunos responderam sim. Contudo, apesar de acreditarmos que os fatores territoriais influenciam na trajetória escolar, para esta pesquisa, nos interessava verificar tal hipótese através da percepção e do olhar do aluno. Por isso, julgamos imprescindível levantar este questionamento nas perguntas disponibilizadas para estes.

Para compreender a visão dos alunos era necessário formular perguntas as quais eles pudessem expor as suas dificuldades e os motivos pelos quais elas existem. Portanto, a tabela a seguir (Tabela 10), contém as principais dificuldades expressas pelos alunos.

Tabela 10: Dificuldades encontradas pelos alunos em relação à escola

Dificuldades	Quantidade de vezes citadas
Conteúdo das disciplinas	24
Fazer amigos	1
Comportamento	-
Relacionamento com professores ou demais Funcionários	-
Não tenho nenhuma das dificuldades acima	29
Outros: Acesso à escola	3
Outros: Aceitar diversas opiniões na escola	1

Fonte: Dados obtidos através do questionário.

Primeiramente, é necessário enfatizar que neste questionamento, os alunos poderiam marcar mais de uma opção, e alguns deles de fato o fizeram, portanto o número de vezes que as palavras foram marcadas pode ser maior que o número de alunos que participaram da pesquisa.

Os dados contidos na tabela demonstram que a maioria dos alunos acredita não possuir dificuldades no colégio. Dentre os que apresentam dificuldades, a maior parte dos alunos se refere ao conteúdo das disciplinas. Entretanto, existem dificuldades que envolvem a socialização, sendo sinalizada somente por um aluno e, no campo Outros, apareceram outras duas. A primeira se refere ao acesso ao colégio. Os alunos que sinalizaram essa dificuldade expressaram que devido à distância e ao fato de terem que pegar mais de um meio de transporte, se

prejudicam, pois, além de ser desgastante, às vezes, mesmo saindo cedo, não conseguem chegar no horário correto. Ainda houve um aluno que manifestou uma dificuldade em aceitar as diversas opiniões que estão presentes na escola, as quais, possivelmente, divergem da sua.

Os demais questionamentos buscavam compreender os motivos para as dificuldades expressas pelos alunos. É interessante ressaltar que vinte e sete alunos disseram não possuir nenhuma dificuldade (pergunta 22), mas somente onze mantiveram o posicionamento nas perguntas em que foi questionado sobre a influência da sua realidade fora da escola no seu aproveitamento.

Foram criadas perguntas que buscavam identificar os fatores territoriais que influenciam na trajetória escolar dos alunos escolar (perguntas 10, 12, 11, 13, 25, 26, 31 e 32). Estes fatores territoriais envolvem as relações de poder que estão contidas e que, de certa forma, compõe a construção do espaço. As perguntas se direcionaram para as características dos alunos (físicas, comportamentais, culturais, entre outros), a sua moradia (residência) e o seu bairro.

Em relação às suas características, a maior parte dos alunos respondeu que não havia características pessoais que influenciam na sua vida escolar. Todavia, quatro alunos relataram que algumas de suas características causam alguma interferência.

O primeiro aluno relatou situações que envolvem a sua religião. Segundo ele *“sinto olhares quando eu digo qual é a minha religião, o candomblé. Às vezes brincam, me chamando de macumbeiro, mas eu levo na brincadeira, apesar de não gostar muito. Acho que aprendi a não ligar”*. Por mais que o aluno relate que aprendeu a não ligar para as brincadeiras, é nítido que ele se importa. Contudo, ele mesmo relata que isso incomoda, mas não chega a atrapalhar de forma exacerbada a sua vida escolar, pois se relaciona bem com os colegas e funcionários.

A segunda aluna relatou situações que envolvem a sua personalidade. Segundo ela *“sou considerada uma pessoa bastante tímida e intelectual, então me dedico bastante e conseqüentemente tiro boas notas. Alguns alunos me zoam por isso, dizendo que sou nerd”*. Essa aluna relatou como dificuldade fazer amigos. Acreditamos que uma característica pessoal, a timidez, vinculada às brincadeiras, por vezes de mal gosto, sobre sua postura e suas notas, faz com que esta se retraia ainda mais, dificultando os relacionamentos interpessoais e podendo atrapalhar na sua trajetória escolar.

O terceiro aluno relatou situações que envolvem características físicas e posicionamentos políticos. Segundo ele *“eu tenho opiniões políticas, não só políticas, mas diversas opiniões que divergem de diversas pessoas. Meu cabelo também é grande, diferente do padrão dos garotos de hoje em dia”*. Apesar de mencionar o seu posicionamento político, sem esclarecer qual é, e as suas características como o cabelo, que estaria fora dos padrões, este aluno não relatou dificuldades em fazer amigos, mas sim uma dificuldade em aceitar as diversas opiniões na escola. Todavia, ao se referir ao colégio nas demais perguntas, se coloca sempre a favor da escola, utilizando palavras carinhosas e enfatizando as suas qualidades e, quando se refere às pessoas, enfatiza que na escola tem muitas *“pessoas chatas”*. Acreditamos que, devido ao seu depoimento, o aluno crê que suas características e posicionamentos políticos atrapalham a sua trajetória no colégio.

A quarta aluna relata situações que envolvem também características pessoais. Segundo ela *“sou muito tímida e tenho muita dificuldade de entender algumas matérias. Estou fazendo exames para ver se tenho algum problema em aprender. Mas tenho muita vergonha em perguntar coisas na sala pois alguns alunos me olham torto e por isso, não consigo tirar notas boas em algumas matérias”*. A aluna enfatiza sua dificuldade na apreensão/construção de alguns conteúdos, entretanto outros dois fatores são importantes em seu discurso. O primeiro se refere ao *“problema em aprender”*. A aluna por si só, talvez influenciada por outros discursos, enxerga a sua dificuldade em aprender como um problema que ela tem. Desta forma, em seu discurso, ela já se inferioriza. Ainda que ela tenha alguma dificuldade, ela poderia ser encarada como algo a ser superado, por meio de medidas adequadas para a sua superação. Outro fator que destacamos é o fato de alguns alunos *“olharem torto para ela”* ao retirar as dúvidas. Essa conjuntura claramente está influenciando negativamente a sua trajetória escolar e, caso não se busque formas de superação, poderá haver consequências, a longo prazo, tanto no que diz respeito ao desempenho como ao relacionamento interpessoal e autoestima. Ressaltamos que, em relação ao colégio, os comentários também se mostram extremamente favoráveis à escola.

Apesar de serem quatro casos, os quais devem ser tratados com toda a atenção necessária, acreditamos ser positivo, num universo cinquenta e três alunos que participaram da pesquisa, somente quatro alunos relatarem as situações

supracitadas. Isso pode nos dar o indicativo de respeito à diversidade por parte do colégio e por parte da maioria dos alunos, visto que, em sua maioria, os posicionamentos acerca do colégio e do cotidiano são positivos.

Em relação à moradia, os alunos foram questionados se algo em seu espaço físico ou das relações que existem nela, influenciam na sua trajetória escolar. Dos cinquenta e três alunos, quarenta responderam que sua residência não influencia na sua vida escolar, cinco não souberam dizer e oito responderam positivamente a questão.

Dos oito alunos, seis se manifestaram de forma negativa, apontando que em sua residência não possuem um espaço adequado para estudar e, desses seis alunos, dois ainda manifestaram que pela quantidade de pessoas que moram na sua casa, considerando o seu tamanho, ela era muito barulhenta, o que dificultava o foco nos estudos. Um aluno ainda afirmou que, apesar de na sua residência morarem somente três pessoas, com frequência os pais levam amigos ou outros parentes para a casa, impossibilitando que o aluno tenha um ambiente adequado de estudos, principalmente nos finais de semana. Outro aluno relatou que devido a sua realidade financeira e pelo fato da mãe ter que trabalhar uma grande quantidade de horas por dia, nos momentos em que ele encontra-se em casa, tem que ajudar a cuidar dos irmãos e de parte da casa. Ainda encontramos um depoimento de um aluno que relatou a grande pressão que sofre dos pais para tirar notas boas, fazendo com que ele fique nervoso na hora das avaliações, prejudicando a sua concentração.

Todavia, nem todas as influências são negativas. Um aluno relatou que a sua residência influencia positivamente na sua trajetória escolar, visto que nela ele encontra tranquilidade, favorecendo que tenha calma e serenidade para estudar. Outro aluno informou que as condições financeiras dos pais possibilitam que faça aulas de apoio com professores particulares, caso seja necessário, o que permite que o seu desempenho seja melhor, mesmo com a sua dificuldade em algumas disciplinas.

Ressaltamos que, é com pesar que identificamos que, dentre os alunos manifestaram que a sua moradia influencia na sua trajetória escolar, a princípio, os fatores negativos se fazem mais intensos e determinantes que os positivos. Entretanto, nos questionamos para além disso. Chamou a atenção o fato de que quarenta e cinco alunos não enxergam como a sua moradia influencia na sua trajetória escolar. Considerando que assim como a escola, a residência é o local em

que o aluno passa grande parte do seu tempo, nos indagamos como a maioria dos alunos não percebe o quanto este território influencia positivamente ou negativamente na sua trajetória escolar. De fato, isso nos causa certa estranheza, algo que pode ser aprofundado em futuros estudos.

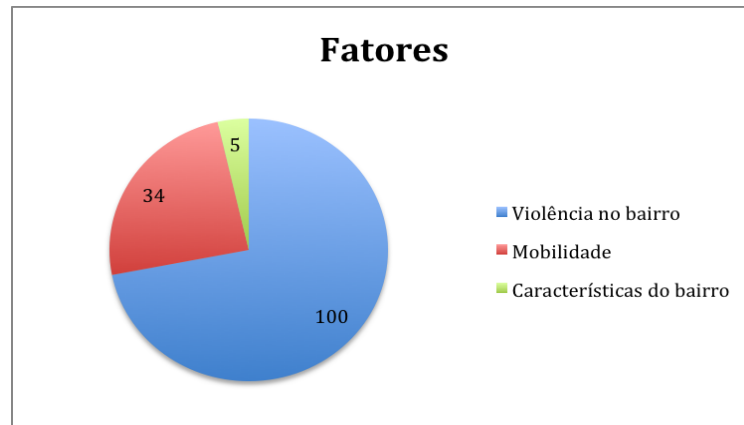
Em relação ao seu bairro, grande parte dos alunos relatou que o que ocorre nele influencia na sua trajetória escolar, principalmente no que concerne ao acesso e à permanência.

Perguntamos aos alunos se aconteciam coisas em seu bairro que geravam consequências ou impactos na sua vida escolar. Além disso, pedimos que eles elencassem três fatores que mais influenciavam, a ordem em que mais influenciavam e ainda se esses fatores eram positivos ou negativos.

Antes de discorrer, de fato, sobre as respostas dos alunos, enfatizamos que dos cinquenta e três que participaram da pesquisa somente três alunos disseram que nada em seu bairro prejudicavam na sua trajetória escolar e um não soube responder. Desses três que responderam negativamente a pergunta, tentamos observar se existia um padrão ou semelhança dos bairros que residiam, mas cada um deles reside em um bairro diferente e relativamente distante um do outro.

Outro fator que gostaríamos de ressaltar é o fato de que dos quarenta e nove alunos que responderam a pergunta, independente do bairro em que moram, nenhum destacou pontos positivos na influência do bairro na sua trajetória escolar (Gráfico 8).

Portanto, todos os fatores territoriais que surgiram da percepção alunos, foram considerados por eles, negativos. Além disso, ressaltamos que, apesar de ter pedido que os alunos identificassem três fatores que influenciam na sua vida escolar, alguns só colocaram um ou dois.

Gráfico 8: Categorização de fatores que influenciam na trajetória escolar dos alunos

Fonte: Dados obtidos através do questionário.

A partir da análise do gráfico acima, podemos perceber que o principal fator territorial que influencia na trajetória escolar dos alunos são aqueles vinculados à violência. O cotidiano dos alunos, bem como do restante da população está atrelado às relações de poder que permeiam os territórios. Por vezes essas relações de poder se manifestam com mais intensidade e influenciam ainda mais no cotidiano da população. Ressaltamos também que estas relações de poder exercem territorialidades distintas no espaço da cidade, portanto, por mais que todos sintam a presença dessas territorialidades, estas se fazem presentes em maior grau em determinadas áreas, normalmente onde observamos a ausência do Estado.

Elencamos a questão da mobilidade e as características do bairro também como uma influência das relações de poder presentes no espaço, uma vez que, normalmente, os investimentos são maiores e mais efetivos em áreas, sobretudo turísticas, onde se concentram a população com melhores condições financeiras. Isso faz com que a desigualdade de classes se manifeste também como uma desigualdade espacial, na qual as classes mais pobres tem acesso a menores e piores serviços e encontram-se mais sujeitas as relações de poder paralelas ao Estado, como os traficantes e as milícias.

Na tabela a seguir, é possível visualizar os fatores territoriais levantados pelos alunos. Lembramos que a categorização realizada considerou a metodologia de Análise de Conteúdo, a qual nos permite trabalhar com unidades/categorias maiores que abarcam as representações dos alunos participantes da pesquisa.

Tabela 11: Fatores que influenciam na trajetória escolar dos alunos

Fatores	Quantidade de vezes citadas	Quantidade de vezes citadas em 1º lugar	Quantidade de vezes citadas em 2º lugar	Quantidade de vezes citadas em 3º lugar
Violência no bairro				
• Violência	41	32	9	-
• Assaltos	36	7	21	8
• Tiroteio	19	9	7	3
• Tráfico	3	1	2	-
• Criminalidade	1	-	-	1
Mobilidade				
• Distância	11	-	6	5
• Poucos transportes	10	-	2	8
• Assaltos nos transportes	6	-	2	4
• Demora dos transportes	5	-	-	5
• Insegurança nos transportes	2	-	-	2
Características do bairro				
• Barulho	3	-	-	3
• Enchentes	2	-	-	2

Fonte: Dados obtidos através do questionário.

Enfatizamos que, apesar existir diferenciações acerca dos bairros nos quais os alunos residem, alguns dos problemas foram elencados por alunos moradores tanto de áreas com uma maior IDS, quanto com um menor. Entretanto, alguns problemas apareceram com exclusividade em áreas mais pobres do município, como por exemplo, a questão do barulho, que se referia a uma área com IDS mais baixo, a Maré.

Conforme explicitado anteriormente, os fatores relacionados à violência são mais evidentes quando considerada a sua influência na trajetória escolar dos alunos. Com a crise econômica do estado, os casos de corrupção, o desvio de verbas, cada vez mais divulgado, e a péssima gestão que vem sendo feita do estado, abriu-se um vácuo, que já existia nas áreas mais pobres (aquelas com o IDS mais baixo), que permitiu que a violência se espalhasse de tal forma, de modo que, ainda que num ritmo menor e desigual, alcançasse todas as áreas da cidade. De acordo com os alunos, portanto, a violência é o fator territorial que mais influencia a trajetória escolar, principalmente no que concerne ao acesso e permanência na escola. Ao elencar os fatores, alguns alunos enfatizaram que, em dias de tiroteio na área de sua residência, estes se encontram cerceados do seu direito de ir e vir e, ainda que

não seja sua vontade, independente da atividade que ocorrerá no colégio, não conseguem ir.

Outro fator que mostrou certa relevância se refere à mobilidade. Alguns alunos relataram uma grande distância de sua casa para o colégio e ainda disseram que existe uma ineficácia dos meios de transporte, tanto nos aspectos da quantidade desses meios quanto no tempo em que demoram passar. Os alunos residentes dos bairros da zona sul e de outros municípios relataram a questão da distância, enquanto os alunos residentes das demais áreas enfatizaram a demora e pouca quantidade de transportes. Somado a isso acrescenta-se, novamente, o fator violência, que traz grande insegurança para os alunos que dependem do transporte público para fazer o trajeto entre sua casa e o colégio. Apesar de a violência permear a cidade como um todo, os alunos que se referiram à violência no transporte público se concentram nos bairros da região administrativa de Ramos. Isso pode ocorrer devido ao trajeto que o transporte faz, passando por áreas do município conhecidas por terem elevados índices de problemas relacionados à violência.

O terceiro fator se refere às características do bairro. Alguns alunos relataram a questão do barulho. Três alunos que residem na área do Complexo da Maré relataram que, principalmente nos fins de semana é quase inviável estudar em casa, devido ao barulho excessivo de festas e bailes, os quais, por uma ausência do Estado, não respeitam os horários de silêncio estabelecidos por lei.

Ainda considerando as características do bairro, dois alunos elencaram como problema a questão das enchentes. Um aluno, residente no Jacaré, enfatizou que as ruas próximas da sua casa alagam em dias que o índice pluviométrico é maior e este não consegue ter acesso aos meios de transporte para ir ao colégio; e o outro, residente em Olaria, relatou que a própria rua alaga, sendo impossível sair de casa nesses dias.

A respeito desses dois fatores, se torna muito claro o quanto a desigualdade social, ainda que disfarçada com outros nomes, torna-se um fator que interfere na vida dos alunos, bem como na sua relação com a escola. Através dos questionários, observamos que os bairros com menor IDS, ou seja, aqueles que, ao considerar a renda, escolaridade, qualidade habitacional e acesso à saneamento básico apresentam um índice menor (principalmente inferior a 0,600), são os que mais sofrem com a influência negativa dos fatores territoriais, principalmente os

relacionados à violência. Isso demonstra o quanto essa população, de fato, é incluída de forma precária, uma vez que, participa da lógica da cidade, mas sem, de fato, um acesso efetivo às benfeitorias que esta poderia proporcionar. Essa desigualdade social, que é também espacial e cultural, faz com que os alunos tenham trajetórias desiguais, o que gera desenvolvimentos desiguais.

Dentro dessa perspectiva, para além de apontar os problemas buscamos também discorrer sobre as soluções. Não soluções propostas por esta autora, mas proposta pelo colégio e pelos alunos. A situação está posta e nos percebemos integrantes de uma sociedade desigual que, se não foi construída por esta geração, esta reproduz a desigualdade.

6.5 – Estratégias e Táticas

A partir dos fatores territoriais que se fazem presentes na vida dos alunos, buscamos quais são as táticas desenvolvidas por eles para driblar alguns desses fatores. Referimo-nos ao termo táticas nos aproximando de Certeau (1998). Acolhendo os conceitos desenvolvidos por ele ao cotidiano escolar, o colégio, enquanto instituição, busca desenvolver estratégias para facilitar a trajetória de seus alunos. Por sua vez os alunos, são sujeitos ativos e, como observamos, são capazes de se atentar à sua realidade, desenvolver táticas, que se apresentam como possíveis soluções para driblar os fatores que prejudicam a sua trajetória escolar.

Foi perguntado no questionário se a escola poderia diminuir a influência dos fatores negativos que ocorrem fora dela. De cinquenta e três alunos, quarenta e quatro responderam que sim, três responderam que não e seis responderam que não sabiam. Ao perguntar se e como a escola fazia isso, todas as respostas trouxeram a conotação de diálogo, expressando que os funcionários do colégio buscam conversar com os alunos, visando compreender a realidade vivenciada por eles fora da escola para compreender as suas trajetórias escolares. Quatro alunos ainda elencaram a importância do SESOP (Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica), o qual busca estabelecer uma relação de diálogo com o aluno e se, necessário, com sua família; e sete elencaram a atuação NAPNE (Núcleo de

Atenção a Pessoas com Necessidade Específicas), que busca estratégias para facilitar a aprendizagem de alunos de acordo com a sua necessidade. Apesar de somente uma aluna relatar certa dificuldade com a aprendizagem em algumas disciplinas, seis manifestaram a importância do NAPNE, mesmo não estando inseridos nele.

Em relação às táticas, ou seja, as ações desenvolvidas pelos alunos para driblar a influência dos fatores territoriais, somente vinte e três alunos responderam a pergunta. Cinco relataram não fazer nada, porque não sabem como lidar com os fatores territoriais, principalmente no que concerne à violência. Todavia, mesmo a violência sendo um fator acima de qualquer ação que possa ser desenvolvida pelos alunos, eles buscam táticas para driblar.

Os alunos que se referiram à questão da violência definiram como tática para driblar este fator, a companhia uns dos outros. Dessa forma, eles organizam, de acordo com a sua moradia, formas para se encontrarem e ir juntos para a escola. O mesmo ocorre em seu horário de saída. Eles esperam um ao outro e se dirigem juntos para o ponto de ônibus, trem ou metrô, pegando a condução juntos. Isso não inibe a violência, mas sem dúvidas, dificulta, visto que se tornam alvos muito mais fáceis quando estão sozinhos.

Em relação à desigualdade social, que pode gerar uma desigualdade escolar, alguns alunos relataram três táticas para minimizar os efeitos da dificuldade em relação às disciplinas. A primeira se refere a tentar encontrar na internet vídeos, resumos e exercícios que busquem sanar as dúvidas e fixar o conteúdo. A segunda se refere a um estudo coletivo, grupos ou duplas de alunos que estudam conjuntamente tentando sanar as dúvidas uns dos outros. Apesar de não terem utilizado esta palavra, a princípio parece, ainda que informalmente, um sistema de monitoria, na qual o grupo ou dupla de amigos se junta e cada um agrega conhecimento ao outro, considerando as disciplinas que possuem facilidade. E a terceira, citada somente por dois alunos, se refere à possibilidade de aulas com professores particulares, contudo esta tática só se enquadra para alunos que possuem a viabilidade financeira de pagar.

Em relação às desigualdades culturais, um aluno destacou que, por não poder pagar o acesso a determinados eventos, busca, semanalmente as atividades culturais gratuitas que ocorrerão na cidade.

Julgamos imprescindível enfatizar e que é notória as desigualdades sociais e culturais entre os alunos, no Colégio Pedro II e em muitas outras escolas. Todavia, ao vivenciar o cotidiano da escola por um período como professora e para o desenvolvimento desta pesquisa, observamos uma grande preocupação da escola e de alguns professores em pensar e executar atividades de cunho cultural, saindo um pouco da realidade da sala e aula e utilizando os demais espaços da escola, estratégias estas que não foram mencionadas pelos alunos. São propostas discussões e atividades que não modificam a sociedade a curto prazo, mas que podem levar à reflexão e possibilitar uma mudança gradativa, principalmente no que concerne à empatia e ao respeito à diversidade, seja ela em que aspecto for.

Mencionamos que estas estratégias são desenvolvidas pela escola e professores, mas quem vivencia, de fato, a escola, sabe que nenhuma estratégia neste sentido, objetivamente, traz resultados sem que os alunos participem. Observamos isso também como uma tática, pois os trabalhos e atividades desenvolvidas no colégio ajudam os alunos a perceber a sociedade em que vivem, e pensar formas de transformá-la. Nestas atividades os alunos atuam defendendo seus ideais, posicionamentos e, além disso, constroem conhecimento e mostram para todos que, ainda que novos, são sujeitos ativos na escola e na sociedade, e não simples massa de manobra como muitas pessoas que não fazem parte da realidade escolar acreditam. Portanto, entendemos a atuação participativa dos alunos nestas atividades como táticas, como formas deles demonstrarem as suas opiniões e visões de mundo a partir das representações que fazem dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que esta pesquisa possa ter uma grande relevância, uma vez que permite, através da visão dos alunos, identificar o que influencia nas suas trajetórias escolares e as táticas desenvolvidas por eles para lidar com isso.

Iniciamos esta pesquisa com uma citação de Saramago, a qual não foi escolhida de forma aleatória. Compreendemos que as influências citadas vão muito além dos muros da escola e necessitam de uma mudança estrutural da sociedade. Contudo, enquanto escola (instituição) e profissionais da educação (agentes que, objetivamente, constroem a instituição no seu dia-a-dia), cabe a nós pensar formas de fazer com que o ambiente escolar seja um ambiente aonde se predomina a equidade e no qual, independente do que ocorre além da escola, seja um espaço em que os alunos se sintam acolhidos, participantes, estimulados e capazes de atingir os seus objetivos como estudantes e cidadãos. Como nas palavras de Saramago, mesmo a culpa não sendo nossa e mesmo quando não temos o poder de resolver, é preciso agir como se tivéssemos.

É nesta perspectiva que se encontra o cerne desta pesquisa. E, acreditamos que através do trabalho desenvolvido, utilizando os caminhos metodológicos escolhidos, pudemos trazer à tona as representações sociais dos alunos acerca do que influencia suas trajetórias escolares e perceber como a escola e os alunos podem mitigar essas influências quando negativas.

Utilizamos o conceito de território em detrimento de outros, porque o intuito desta pesquisa era compreender como os fatores territoriais influenciam na trajetória dos alunos. Não é possível discorrer sobre essa influência sem se referir às relações de poder que permeiam os espaços. Devido a isso, consideramos o conceito de território mais adequado para esta pesquisa.

Utilizamos também os conceitos desigualdade social, exclusão e, principalmente, de inclusão precária para explicitar como, devido às características da nossa sociedade, as pessoas, principalmente das classes mais pobres, participam dela, contudo se mantendo à margem, não sendo contempladas com o acesso a todas as áreas, com os serviços e infraestrutura de qualidade e sofrendo mais que as outras classes com as mazelas decorrentes da desigualdade social.

Observamos também o quanto a desigualdade advém não só de um aspecto econômico, mas também cultural. Se no passado a desigualdade em relação à escola se referia a uma restrição no acesso, a partir do processo de universalização essa desigualdade entra na escola e passa a ser reproduzida por ela.

É nessa lógica que percebemos uma desigualdade sob o viés do capital cultural (BOURDIEU e PASSERON, 1975) que estabelece uma cultura dominante e, se não se tem acesso, de fato, a esta cultura na sociedade, o indivíduo já ingressa na escola em situação de desigualdade, a qual, dependendo da concepção de currículo utilizada, se perpetua por toda a sua trajetória escolar.

Utilizamos também a Teoria das Representações Sociais, uma vez que ela é de grande utilidade para ajudar na modificação da realidade desigual da escola, uma vez que a metodologia utilizada foi pautada na percepção dos alunos acerca da sua própria realidade. Desta forma, a teoria permitiu nos aproximarmos dos significados atribuídos pelos alunos, ao que interfere nas suas trajetórias escolares.

As representações norteiam as percepções e práticas dos alunos em relação aos seus espaços de vivência. Por isso, foi imprescindível analisar a influência dos fatores territoriais, que estão sujeitos à relações de poder e à construção de identidades na trajetória escolar dos alunos.

Ao analisar as informações obtidas através dos questionários respondidos pelos alunos, pudemos perceber o quanto existe uma grande diversidade entre eles. Encontramos alunos residentes de vinte e sete bairros e três municípios diferentes. Encontramos alunos que vivenciam uma realidade com maiores ou menores acessos à cidade e à serviços e encontramos alunos de diferentes raças, rendas e realidade de moradia e bairro. Alguns que sofrem mais diretamente com toda desigualdade social existente e outros que sofrem menos, mas ainda sim sofrem.

Através das informações fornecidas pelos alunos fomos capazes de verificar que, de fato, os fatores territoriais interferem em suas trajetórias escolares. Identificamos que estes fatores territoriais, ou seja, as relações de poder expressas no espaço podem influenciar a trajetória dos alunos em três esferas distintas. A primeira se refere à uma relação de poder sob o viés do capital cultural. Observamos que, em virtude das diferenças, principalmente de renda, os alunos habitam diferentes áreas da cidade e a vivenciam também de formas desiguais. Nem todos os alunos possuem o acesso à cultura dominante, à cidade e aos serviços como um todo, sendo, portanto, incluídos precariamente na sociedade. E, além disso,

ressaltamos que ao invés de terem que se adequar a este capital, o ideal seria que a escola, de modo geral, fosse capaz de abarcar as múltiplas culturas e identidades que já fazem parte da escola.

Notamos que o campus São Cristóvão II, do Colégio Pedro II, busca abarcar o multiculturalismo presente na sociedade, contudo, isso deve ser uma política do colégio como um todo e, mais ainda, de todas as escolas. Frigotto (2010), Althusser (1980) e Bourdieu e Passeron (1975), nos trazem a ideia da escola como mediadora para ratificar os interesses dos dominantes, entretanto, ainda que participando e fazendo parte da sociedade, a escola deve ter um papel crucial no sentido de possibilitar que o sujeito se perceba enquanto agente transformador e não como agente dominado ou dominador.

Ainda considerando o aspecto cultural, alguns alunos relataram que devido a sua religião, aos seus posicionamentos políticos e características físicas ou comportamentais, sofrem com determinadas condutas de outros alunos. É necessário problematizar que, mesmo com a intenção de brincar ou perturbar, certos comentários e posturas expõem o outro e os coloca em situações que podem ser altamente desconfortáveis para eles, influenciando a sua trajetória escolar, como é o caso da menina que não sente sequer a vontade para tirar dúvidas em sala e se sente inferiorizada.

Apropriando-nos do pensamento de Paulo Freire (2014), não é papel da escola incutir nos alunos o pensamento que, enquanto oprimidos, eles devem ascender socialmente e mudar de lado, virando opressores. A função da escola é trazer a tona a possibilidade de uma sociedade diferente, na qual não exista oprimidos e opressores, mas pessoas que vivem conjuntamente em uma sociedade e devem buscar o bem comum, a empatia, a alteridade e a equidade.

A segunda esfera que nos referimos trata das relações de poder no ambiente familiar, ou seja, no território da moradia. A partir da pesquisa, nos surpreendeu o fato de que a maior parte dos alunos não reconheceu o seu ambiente familiar como um fator que interfere, positivamente ou negativamente, na sua trajetória na escola. Isso nos faz refletir sobre a importância dada à educação em cada família, e mais do que isso, sobre como e se existe o diálogo sobre os assuntos que envolvem a educação e a participação da família no processo educacional do aluno. Para aprofundar mais este tema, deveríamos buscar caminhos metodológicos que buscassem, objetivamente, esclarecer sobre essa temática, inclusive, com a

participação dos responsáveis, o que não foi o foco desta pesquisa. Em função disso, nos atemos a enfatizar que este aspecto levantado na pesquisa reteve a nossa atenção, todavia, para compreendê-lo, de fato, seria necessário o fazer a partir de trabalhos futuros.

Dentre os alunos que perceberam como os fatores territoriais no cerne do seu lar influenciam na sua trajetória escolar, responderam, em maior grau, que a influência era negativa. Foram relatadas situações em que o aluno não possui um espaço próprio ou favorável para estudar; residências nas quais moram muitas pessoas em um espaço talvez não tão adequado para a quantidade; sobre a presença constante de visitas em casa, dificultando que aluno tenha serenidade para o estudo e a necessidade de cuidar dos irmãos e da casa na ausência, por motivos de trabalho, do responsável. Entretanto, ainda que poucos, apareceram também aspectos positivos em relação à residência, como sendo um ambiente de tranquilidade para o estudo e sobre a possibilidade dos pais pagarem aulas particulares de reforço.

Isso corrobora com o fato de que, apesar dos fatores territoriais que surgiram serem em maior número negativos, o território familiar possui uma grande capacidade de facilitar a vida escolar dos alunos. Objetivamente, os alunos com maior renda familiar possuem um leque maior de possibilidades, pois podem ter disponível toda uma infraestrutura física e acadêmica de apoio, contudo, por mais que existam maiores dificuldades para os alunos mais pobres, quando a família tem consciência do papel da educação e da escola na vida do aluno, é possível que se invista em tentativas de driblar as adversidades. Cabe ressaltar que, ao viver em situação de desigualdade social, estes alunos já são passíveis de viver uma desigualdade escolar, por motivos que em nada tem a ver com a sua capacidade ou com o seu merecimento, mas por estarem mais sujeitos e expostos a fatores territoriais, do que outros alunos.

A terceira esfera que nos referimos trata das relações de poder presentes no bairro em que o aluno reside. Nesta esfera os alunos conseguiram fazer uma relação mais direta entre seu bairro e influência no seu acesso e permanência na escola.

A violência foi elencada pelos alunos, tanto em quantidade quanto em ordem de importância, como o principal fator que influencia na sua trajetória escolar. Dentro da categorização *Violência no bairro* estão as palavras, violência, assaltos, tiroteios,

criminalidade e tráfico. Estas palavras, no total foram citadas cem vezes, pois muitos alunos as citaram como problemas diferentes, estando em um mesmo questionário, por exemplo, tiroteios, tráfico e assaltos. Percebemos, portanto, que isso, factualmente, faz parte do cotidiano dos alunos, muitas vezes sendo encarado de forma corriqueira, uma vez que situações que deveriam ser a exceção, como assaltos e tiroteios, ocorrem de maneira cada vez mais constante, sendo naturalizadas. O fato de acontecer frequentemente não pode fazer com que isso seja considerado natural e, enquanto escola e docentes, é fundamental que trabalhem com essa desconstrução.

Por ter sido citada na maioria dos questionários, intuímos que a violência apresenta relevância na vida dos alunos, atrapalhando a sua trajetória escolar, principalmente no que se refere ao seu acesso e permanência.

Os alunos das áreas mais carentes ainda manifestaram a constante ocorrência de tiroteios e a presença do tráfico como fatores determinantes em sua vida, uma vez que em função disso, em dias mais violentos, com tiroteio, ocupação da polícia ou de outras facções, não podem sair de suas casas. Ainda considerando as áreas mais carentes, estes alunos manifestaram como influências negativas o barulho, dificultando a sua concentração para estudar e a ocorrência de enchentes, que correspondem a alagamentos nos dias de chuva, restringindo o seu acesso a outros espaços, como a escola.

E, por fim, o outro fator que interfere na trajetória escolar dos alunos se refere à mobilidade. Nesta categorização estão inseridas as palavras e expressões *distância*, *poucos transportes*, *demora nos transportes*, *assaltos no transporte* e *insegurança*. A distância pode se referir a qualquer um dos bairros mencionados que não sejam próximos ao colégio, sendo um bairro majoritariamente rico ou pobre. Todavia, os problemas referentes à quantidade e a demora dos meios de transportes foram citados por alunos de áreas consideradas mais pobres. Vinculamos estes fatores ao território por ele estar atrelado à relações de poder, tendo em vista que o Estado muitas vezes faz a opção de investir com mais intensidade em áreas mais valorizadas, deixando de lado uma maioria da população que necessita de um grande investimento em meios de transporte e em tantas outras coisas. Por isso, podemos dizer que as relações de poder estão expressas neste território e orientam os investimentos distintos nos espaços, bem como na sua

valorização ou desvalorização. Essas distinções se relacionam com as desigualdades sociais e se manifestam também como desigualdades espaciais.

Ao final da pesquisa foi desenvolvido um produto que fosse capaz de colocar em prática, de forma lúdica, atividades capazes de trabalhar com os alunos, em sala de aula, sobre as influências territoriais nas trajetórias escolares. Através do jogo de RPG, o qual possui um enredo inicial, entretanto, ainda sim, é construído ao longo da atividade com os alunos, abrimos a possibilidade para que estes pudessem refletir sobre tais influências sem que, necessariamente, precisassem se expor, uma vez que as histórias são focadas nos personagens desenvolvidos pelos alunos, os quais são pensados e construídos a partir das suas visões de mundo.

Discorreremos nesta pesquisa sobre a desigualdade social, sobre os acessos diferenciados ao capital econômico e cultural, às desigualdades de classes sociais propiciadas e originadas pelo sistema capitalista, que se refletem numa desigualdade de renda, de vivências, de realidades e de vidas. Contudo, o intuito dessa discussão não foi descrever as grandes desigualdades que vivenciamos e percebemos diariamente, mas sim nos fazer refletir. Fazer com que possamos perceber que elas atualmente fazem parte da nossa sociedade, mas nós, escola, educadores e cidadãos temos que combatê-las, pois essas desigualdades se manifestam e são reproduzidas no ambiente escolar, pela escola e pelos sujeitos que fazem parte dela, ainda que não intencionalmente.

Di Giorgi (2004, p.122) enfatiza três aspectos essenciais do fenômeno educativo contemporâneo:

1. A escola vive uma profunda crise; 2. a escola continua sendo absolutamente necessária, talvez mais do que nunca, na sociedade do conhecimento; 3. A crise é consequência de um modelo de escola que pode ser chamado de republicano, profundamente ligado às ideias de sequência e hierarquias (social e dos saberes), que já não corresponde aos anseios dos alunos nem às necessidades postas socialmente.

Deste modo, para o autor uma outra escola é possível. Seria necessário partir do princípio que a escola é produtora de conhecimento e que os alunos são sujeitos ativos dentro desse processo. Seria fundamental que os saberes e culturas não fossem pré-determinadas e viessem de fora da escola, mas que fossem construídas na escola, pelos funcionários e, principalmente, pelos alunos. Ao serem construídas na escola, considerariam a sociedade na qual ela está inserida, mas também a realidade, a vivência dos seus alunos (DI GIORGI, 2004). Esta ideia nos faz refletir

sobre o tipo de escola que temos e que queremos e, mesmo com todos os problemas de desigualdade em nossa sociedade, estaríamos construindo algo diferente, capaz de, a longo prazo, gerar transformações sociais, pois a lógica não seria se tornar opressor, mas sim livre.

Para tal, Dubet (2008) defende que deve existir, de fato, uma igualdade de oportunidades.

Ela repousa sobre a ideia essencial de que há algo de igual a todos: a capacidade de ser o mestre de sua vida e de seus destinos, de exercer um poder sobre si mesmo. Nesse sentido, a igualdade das oportunidades é consubstancial ao princípio de liberdade individual que dá a cada um o direito e o poder de medir seu valor em relação ao dos outros. É por esta razão que a igualdade de acesso aos estudos é tão decisiva e que tudo o que a limita *a priori* nos é insuportável (DUBET, 2008. p.49)

Para garantir a igualdade de oportunidades, principalmente de acesso aos estudos, é necessária a mudança da sociedade. Entretanto, como escola e educadores, não podemos esperar que algo aconteça enquanto permanecemos reproduzindo as desigualdades na escola. É preciso, internamente, junto com os alunos buscar estratégias e táticas para minimizar a influência negativa dos fatores territoriais, frutos das relações de poder e da desigualdade social.

O que observamos é que tanto a escola quanto os alunos já vêm buscando estratégias e táticas que possam minimizar a interferência dos fatores territoriais na sua vida escolar. Mesmo com todos os problemas que envolvem o seu acesso e permanência na escola, parte dos alunos se mostram capazes de, dentro das suas possibilidades, driblarem tais problemas.

Buscamos nesta pesquisa compreender a influência de alguns fatores territoriais a partir da percepção dos alunos. Acreditamos que, ao escolher trabalhar com alunos e dar voz a eles para encontrarmos nossas respostas, valorizamos aquilo que intuímos fazer parte do papel de todo educador: ouvir e estabelecer um diálogo com os alunos e, partir do seu entendimento de mundo, construir conhecimento.

Tivemos, a todo momento, o cuidado de tecer todas as análises através das informações que foram expressadas pelos alunos e não sobre as égides do que acreditávamos ser o certo ou o ideal para atingirmos o nosso objetivo. Acreditamos que esta pesquisa possa servir como mais uma contribuição para a compreensão da realidade dos alunos, uma vez que foi construída a partir de suas representações; e

para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem facilitar as suas trajetórias escolares.

Percorri aquela longa estrada até a liberdade. Tentei não esmorecer; dei passos em falso pelo caminho. Mas descobri o segredo que depois de escalarmos uma grande colina, descobrimos apenas que há muitas outras colinas para escalar. Dei uma pausa agora para descansar um pouco, para apreciar a vista gloriosa ao meu redor para relembrar a distância que percorri. Mas posso descansar apenas por um instante, pois com a liberdade vêm responsabilidades, e não me atrevo em me demorar, pois minha longa caminhada ainda não terminou (MANDELA, 2012, p.764).

Considerando as palavras de Mandela (2012), concluímos esta pesquisa conscientes de que percorremos um breve caminho. Refletindo sobre a educação e toda a desigualdade social presente na nossa sociedade e que faz parte da realidade escolar, temos a plena convicção de que, enquanto pesquisadores e educadores nosso papel nunca se finda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. *A Pesquisa em Representações Sociais: Proposições Teórico-Metodológicas*. In: SANTOS, M. F. S; ALMEIDA, L. M. *Diálogos com a Teoria da Representação Social*. Ed. Universitária da UFPE, 2005. p. 117 – 160.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980.

ALVES, Edson Ferreira. *Diálogos com Pierre Bourdieu e Passeron sobre o Sistema de Ensino e Suas (Im)Possibilidades*. *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.21/22, n.42/44 p.121-137, 2015/2016.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Repensando Ideologia de Currículo*. In: MOREIRA, A. F. SILVA, T. T. (Orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 39 – 57.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *A riqueza de poucos beneficia todos nós?* Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BECKER, Bertha K. *O uso político do território questões a partir de uma visão do terceiro mundo*. In: BECKER, Bertha K.; COSTA, Rogério H da.; SILVEIRA, Carmen B.. (Orgs). *Abordagens políticas da espacialidade*. Rio de Janeiro: UFRJ 1983. p. 1-8.

_____. *A geografia e o resgate da geopolítica*. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 2, p. 99-125, 1988. Número especial.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Quando a exclusão se torna << objeto >> de representação social. In: MOREIRA, A. S. P. (Org). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 103 – 121.

CAPEL, Horacio. *Filosofia y ciencia em la Geografía contemporânea: uma introducción a la Geografía*. Barcelona: Barcanova, 1981.

CASTEL, Robert. *A desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ., 2013.

CAVALLIERI, Fernando; LOPES, Gustavo Peres. *Índice de Desenvolvimento Social - IDS: comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro*. IPP/Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Coleção Estudos Cariocas Nº 20080401 Abril – 2008

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: Artes de Fazer*. 3ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

COLÉGIO PEDRO II. *História do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro, 2014.

CORREIA, Silvia Leticia Costa Pereira et al. *Representações sociais de crianças sobre o bairro: contribuições para o ensino da geografia escolar*. In: ORNELLAS. M. L. S. (org.). *Representações sociais e educação: letras imagéticas III* Salvador: EDUFBA, 2015. p. 185 – 198.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A Educação Básica no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/ 2002, p. 168-200.

_____. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l], n.116, p. 245-262, 2002.

DI GIORGI, Cristiano. *Uma outra escola é possível!* Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUVEEN. Gerard. *O poder das ideias*. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 7 – 28.

FONTES, Virgínia. *Capitalismo, Exclusões e Inclusão Forçada*. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1996, p. 34-58.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa, v. 6).

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GILLY, Michel. As representações Sociais no Campo da Educação. In: JODELET, Denise. (Org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321 – 341.

GOTTMANN, Jean. *The Significance of Territory*. The University Press of Virginia, 1973.

HAESBAERT, Rogério. *O Mito da Desterritorialização*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004. 395 p.

HOLLANDA, Mônica Petralanda. A teoria das representações sociais como modelo de análise do contexto escolar. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Representações sociais: Teoria e prática*. João Pessoa: UFPB, 2001. p. 451-463.

LINS, Carla Patrícia Acioli. SANTIAGO, Maria Eleite. Representação Social – Educação e Escolarização. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Representações sociais: teoria e pratica*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 411 – 440.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MALTA, Deborah Carvalho et al . Bullying in Brazilian schools: results from the National School-based Health Survey (PeNSE), 2009. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 2, p. 3065-3076, out. 2010.

MANDELA, Nelson. *Longa Caminhada até a Liberdade*. Tradução Paulo Roberto Maciel Santos. Curitiba: Nossa Cultura, 2012.

MARIN, Márcia Vianna. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica*. 2015. 194f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação e Humanidades, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MARTINS, José de Souza Martins. *Exclusão Social e a Nova Desigualdade*. São Paulo: Editora Paulus, 1997.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. "O que é território?". *Revista Orientação*, São Paulo, n. 5, 1984.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2015

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: Uma análise histórica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

PLANALTO. *Constituição Política do Império do Brasil (1824)*. Brasília, [19--].

PENHA, Eli Alves. Território e territorialidade: considerações histórico-conceituais. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 59, n. 1, 2004.

PEREGRINO, Mônica. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamoud, 2010.

PETRAS, James. *Armadilha Neoliberal e Alternativas para a América Latina*. São Paulo: Xamã, 1999.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

POLON, Thelma Lucia Pinto. *Políticas públicas para o ensino médio nos anos 90: Trajetória do Colégio Pedro II-RJ*. 2004. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993. 269 p.

RUCKERT, Aldomar. Reforma do Estado, reestruturações territoriais, desenvolvimento e novas territorialidades. *GEOUSP: Espaço e Tempo*, São Paulo, n. 17, p. 79 - 94, 2005.

SACK, Robert David. *Human territoriality its theory and history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A Teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. F. S; ALMEIDA, L. M. *Diálogos com a Teoria da Representação Social*. Ed. UFPE, 2005. p. 13 – 38.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

_____. O retorno do território. In: Santos, Milton et al. (Orgs.). *Território: Globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1994. p. 15-28.

_____. O dinheiro e o território. In: Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF. *Território, Territórios*. Niterói: PPGeo-UFF/AGB-Niterói, RJ. 2002

SAQUET, Marcos Aurélio. *Abordagens e concepções de território*. São Paulo: Expressão popular, 2007.

SCHNEIDER, Sergio; TARTARUGA, Iván G.Peyré. “Território e abordagem territorial: das referências cognitivas aos aportes aplicados à análise dos processos sociais rurais”. *Raízes*, Campina Grande, v. 23, n. 01-02, 2005.

SOUZA, Marcelo Jose Lopes de. O território; sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. CASTRO, I. E. de; GOMES, P.C. da C; CORRÊA. R. L. (Orgs). *Geografia Conceitos e Temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

TAYLOR, Peter. “Territory, State and Nation”. In: *Geography: World economy, Nation-State and Locality*. Essex, Longman Group Ltd., 1985.

TERRA, A. C. L. *Fragmentação e Desmembramento das Dioceses no Estado do Espírito Santo e no Estado do Rio de Janeiro: uma Análise da Territorialidade da Igreja Católica no Brasil*. 2009. 96f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) — Faculdade de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido: Responsáveis



Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

RESPONSÁVEIS

O que significa consentimento?

O consentimento significa que você concorda que seu filho(a) faça parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, que participe de uma pesquisa. Serão respeitados os direitos dele e ele receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo intitulado **A INFLUÊNCIA DOS FATORES TERRITORIAIS NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ALUNOS** conduzido por **NATÁLIA ARAÚJO DE MENEZES**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Educação Básica PPGEB-CAp UERJ - Mestrado Profissional .

Este estudo tem por objetivo:

- Compreender como os fatores territoriais são capazes de influenciar na trajetória escolar dos alunos.

Seu filho(a) foi selecionado(a) por atender ao seguinte critério de escolha dos sujeitos desse estudo: ser estudante do 9º ano da escola que abrigará a realização dessa pesquisa. Sua participação não é obrigatória, portanto, a qualquer momento, ele(a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará qualquer prejuízo.

O tipo de pesquisa que ele(a) participará, será realizada por meio do preenchimento de um questionário, no qual ele(a) não precisará se identificar e não acarretará nenhum risco à sua integridade física ou psicológica. Ele(a) sempre terá no curso do procedimento, plena liberdade em escolher responder ou não aquilo que lhe for perguntado, ou mesmo interromper o processo. Informamos também que a participação não será remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação consistirá em responder a um questionário. A duração será de no máximo 30 minutos. As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgadas em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada, sem qualquer identificação dos indivíduos participantes.

Esta pesquisa visa identificar a influência dos fatores territoriais na trajetória escolar dos alunos. Acreditamos que uma pesquisa com esta finalidade possa auxiliar no desenvolvimento de estratégias utilizadas pela escola para um melhor aproveitamento escolar do aluno. Além disso,

interessa-nos também compreender como esse aluno, por si só, desenvolve ações que visem seu melhor aproveitamento escolar.

Caso você concorde que seu filho(a) participe desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem também o email e o telefone do pesquisador responsável, do orientador e do Comitê de Ética em Pesquisa, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

NATÁLIA ARAÚJO DE MENEZES / MESTRANDA DO PPGEB / CAp-UERJ

Email: nataliaamenezes@gmail.com Tel. 21-99559-2725

ORIENTADOR: Profº Dr Lincoln Tavares Silva

Email: lincolnt@uerj.br Tel. 21 – 2333-7874

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL DO SUJEITO DA PESQUISA:

A INFLUÊNCIA DOS FATORES TERRITORIAIS NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ALUNOS

conduzida por **NATÁLIA ARAÚJO DE MENEZES**

Eu li os detalhes descritos neste documento. Entendo que meu filho(a) é livre para aceitar ou recusar, e que ele(a) pode interromper a sua participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE CONSENTIMENTO. Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE CONSENTIMENTO INFORMADO.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo que meu filho(a) participe.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2017.

Nome do(a) participante: _____

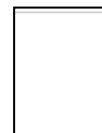
Assinatura do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Rubrica do responsável



Rubrica do pesquisador



APÊNDICE B – Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido: Alunos



Universidade Estadual do Rio de Janeiro
 Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
 Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO: ALUNOS

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer. Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo intitulado **A INFLUÊNCIA DOS FATORES TERRITORIAIS NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ALUNOS** conduzido por **NATÁLIA ARAÚJO DE MENEZES**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Educação Básica PPGEB-CAp UERJ - Mestrado Profissional .

Este estudo tem por objetivo:

- Compreender como os fatores territoriais são capazes de influenciar na trajetória escolar dos alunos.

Acreditamos que uma pesquisa com esta finalidade possa auxiliar no desenvolvimento de estratégias utilizadas pela escola para um melhor aproveitamento escolar do aluno. Além disso, interessa-nos também compreender como esse aluno, por si só, desenvolve ações que visem seu melhor aproveitamento escolar. Você foi selecionado(a) por atender ao seguinte critério de escolha dos sujeitos desse estudo: ser estudante do 9º ano da escola que abrigará a realização dessa pesquisa. Sua participação não é obrigatória, portanto, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará qualquer prejuízo.

O tipo de pesquisa que você participará, será realizada por meio do preenchimento de um questionário, no qual você não precisará se identificar e não acarretará nenhum risco à sua integridade física ou psicológica. Você sempre terá no curso do procedimento, plena liberdade em escolher responder ou não aquilo que lhe for perguntado, ou mesmo interromper o processo. Informamos também que a participação não será remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A duração do procedimento será de, no máximo, 30 minutos. As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgadas em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada, sem qualquer identificação de

indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem também o email e o telefone do pesquisador responsável, do orientador e do Comitê de Ética em Pesquisa, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

NATÁLIA ARAÚJO DE MENEZES / MESTRANDA DO PPGEB / CAp-UERJ

Email: nataliaamenezes@gmail.com Tel. 21-99559-2725

ORIENTADOR: Profº Dr Lincoln Tavares Silva

Email: lincolnt@uerj.br Tel. 21 – 2333-7874

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

A INFLUÊNCIA DOS FATORES TERRITORIAIS NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ALUNOS

conduzido por **NATÁLIA ARAÚJO DE MENEZES**

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2017.

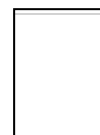
Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Rubrica do responsável



Rubrica do pesquisador



APÊNDICE C – Questionário aplicado aos alunos



Universidade Estadual do Rio de Janeiro
 Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
 Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Questionário

1- Diga três palavras que vêm a sua mente quando você escuta falar em: **Colégio Pedro II**. (Enumere nos parênteses de acordo com o que você acha mais importante: (1) mais importante, (2) mais ou menos importante, (3) menos importante.

_____ (); _____ (); _____ ()

2- Idade: _____ 3 - Sexo () Masculino () Feminino

4- Quantas pessoas moram com você? _____

5- Como se identifica? () branco () pardo () preto () amarelo () indígena

6- Possui religião? () Sim () Não 7- Qual? _____

8- A casa na qual você mora é própria ? () Sim () Não () Não sei

9- Em qual bairro mora? (se morar fora do Rio de Janeiro, indique também a cidade)

10- Assinale os problemas que você percebe **no lugar onde mora**. Caso marque mais de um item, enumere considerando 1 para o maior problema, 2 para a segundo maior e, assim por diante para os demais.

() falta ou pouco saneamento básico

() assaltos, roubos ou furtos

() não percebo problemas

() ausência ou poucos meio de transporte

() presença de grupos paralelos ao poder do estado

() outro(s) que enumero: _____

11- Caso ocorra(m) problema(s), você acha que atrapalham seu acesso ou permanência na escola? () Sim () Não () Não sei

12- Você acha que alguma característica sua (física, intelectual, cultural ou de personalidade) influencia na sua vida escolar? () Sim () Não () Não sei

13- Caso tenha assinalado sim, pode explicar como isso ocorre? _____

14- Quais são as suas formas de lazer fora da escola? _____

15- A maior escolaridade dos seus responsáveis é: (se mora com mais de um responsável, assinale a maior de cada um deles)

() Ensino Fundamental

() completo

() incompleto

() Ensino Médio

() completo

() incompleto

() Ensino técnico

() completo

() incompleto

() Superior

() completo

() incompleto

() Não frequentaram a escola

16- Sua renda familiar é de aproximadamente:

- () R\$937,00 (até um salário mínimo)
() R\$937,01 a R\$1.874,00 (de um a dois salários mínimos)
() R\$1.874,01 a R\$ 3.748,00 (de mais dois a quatro salários mínimos)
() R\$3.748,01 a R\$9.370,00 (de mais quatro a dez salários mínimos)
() R\$9.370,01 a R\$18.740 (de mais de dez a vinte salários mínimos)
() Acima de R\$18.740,01 (acima de vinte salários mínimos)

17- Você gosta do colégio que você estuda? () Sim () Não () Não sei

18- Por que? _____

19- Entrou no Colégio Pedro II em qual série? _____

20- Sempre estudou no campus São Cristóvão? () Sim () Não

21- Caso não, veio de qual campus veio e em qual série? _____/_____

22- Sua maior dificuldade na escola está ligada a(ao): (Pode marcar mais de um item)

- () Conteúdo das disciplinas
() Fazer amigos
() Comportamento
() Relacionamento com professores ou demais funcionários
() Não tenho nenhuma das dificuldades acima.
() Outras: _____

23- Você participa de alguma atividade na escola, fora do seu horário de aula?()Sim ()Não

24- Quais? _____

25- Considerando a **sua moradia** (espaço físico e as relações que existem nela), há algo de positivo ou negativo que interfira no seu aproveitamento escolar? () Sim () Não () Não sei

26- Caso sim, o que tem influenciado?

27- Você acha que a escola pode, de alguma forma, diminuir a influência dos fatores negativos que ocorrem fora dela? () Sim () Não () Não sei

28- Ela já faz isso? () Sim () Não () Não sei

29- A escola faz algo para melhorar sua vida nela? () Sim () Não () Não sei

30- Caso sim, como ela faz (ou poderia fazer) isso? _____

31- Há coisas/fatos que acontecem no **seu bairro** que geram consequências ou impactos na sua vida escolar? () Sim () Não () Não sei

32- Caso tenha dito sim, apresente três fatores que você considera que mais influenciam na sua vida escolar. Por favor, identifique se eles são negativos ou positivos. (Utilize a primeira coluna de parênteses para enumerar de acordo com o que você acha mais importante: (1) mais importante, (2) mais ou menos importante, (3) menos importante. Utilize a segunda coluna de parênteses para dizer se você considera o fator positivo ou negativo, colocando um sinal de + ou um sinal de -).

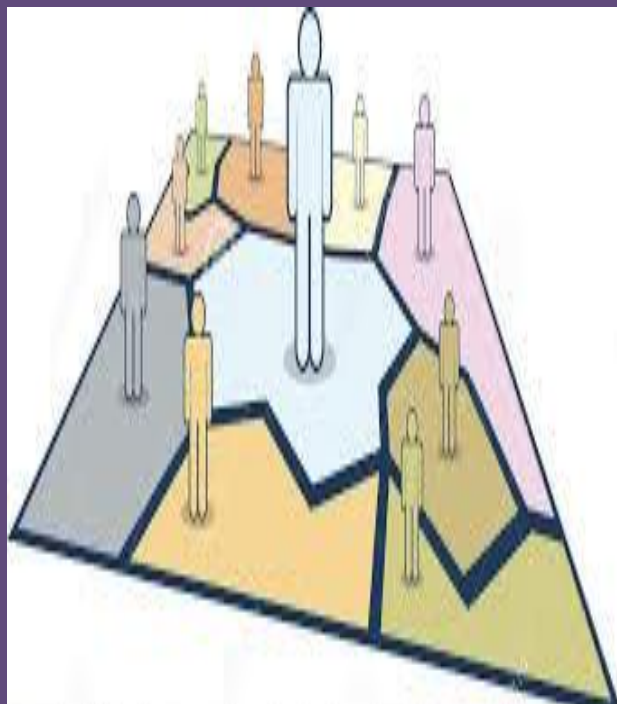
	(nº)	(+/-)
_____	()	()
_____	()	()
_____	()	()

33- Como você faz para superar os problemas que você observa no seu bairro ou na sua moradia que podem influenciar de forma negativa o seu aproveitamento na escola?

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE D – Produto

O uso do RPG
na escola:
possibilidades
para a
compreensão
da influência
dos fatores
territoriais na
trajetória
escolar dos
alunos



Autora: Natália Araújo de Menezes

Orientador: Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva

CAp-UERJ 2018

APRESENTAÇÃO

Este manual é parte integrante da dissertação de Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp.UERJ), com o título *As influências dos fatores territoriais na trajetória escolar dos alunos: o que os estudantes nos revelam sobre isso?*, orientada pelo Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva.

A pesquisa foi desenvolvida com alunos do nono ano de uma escola metropolitana, ou seja, capaz de abarcar alunos advindos de diferentes partes do município e dos adjacentes. Através das representações sociais construídas pelos alunos, buscamos identificar quais fatores territoriais interferem, positivamente ou negativamente, na sua trajetória escolar e as táticas utilizadas por eles para driblar estas influências, quando negativas.

Para a conclusão do mestrado profissional é necessário que, além da dissertação, seja desenvolvido um produto em acordo com a temática abordada e que possa ser utilizado no ambiente escolar. É nesta conjuntura que nasce esse manual, que possui como objetivo principal orientar atividades no ambiente escolar que possam ser capazes de compreender como os fatores territoriais são capazes de influenciar na trajetória dos alunos, bem como da construção de sua identidade enquanto indivíduo e enquanto sujeito participante de um coletivo.

A atividade desenvolvida neste manual envolve a utilização de um jogo conhecido por pessoas de diferentes idades, o RPG (Role Playing Game ou Jogo de Representação). Através desse jogo nos propomos a compreender as características dos alunos, que são influenciadas e construídas a partir dos territórios e territorialidades que estes vivenciam e desempenham, e quais as táticas (astúcias) utilizadas por eles para driblar as mais diferentes situações. Desta forma, estruturamos este manual em três partes.

Na primeira nos ancoramos nos aportes teóricos utilizados na pesquisa, uma vez que não é possível desenvolver qualquer atividade de cunho pedagógico sem que tenhamos uma base teórica capaz de dar suporte e fundamento à atividade. Além disso, é através da compreensão dos aportes teóricos que o uso da metodologia proposta para a atividade ganha sentido.

Na segunda parte nos dedicamos a explicar o que é o RPG e como se estrutura o jogo. Sem este entendimento a proposta se torna inviável, pois é necessário que o professor

tenha objetivos concretos ao utilizar o jogo como recurso e, ademais, ele participa como mediador no decorrer da atividade.

Na terceira parte nos dedicamos a discorrer sobre a proposta de atividade com o uso do jogo na escola. É indispensável salientar que este manual contém uma proposta para o uso do jogo, contudo este pode ser utilizado de outras formas, ainda que com o mesmo objetivo, ou até mesmo para objetivos diferentes.

Esperamos que este manual possa auxiliar tanto a escola quanto os professores a compreender como o território pode impor diferenças entre os alunos e, o quanto estas, dependendo da visão da escola e dos professores, podem ser tornar desigualdades nas trajetórias dos alunos se não consideradas no cotidiano escolar. Destacamos que julgamos importante que a escola compreenda que, mediante as suas especificidades, os indivíduos desenvolvem astúcias para facilitar a sua trajetória.

APORTE TEÓRICO

Até meados do século XX, a educação não era, de fato, um direito de todos os cidadãos. Foi somente a partir do início do processo de universalização da educação que esta começa a incluir, gradativamente, a população como um todo. Isto fez com que, a desigualdade, que até então era percebida, principalmente, no acesso à escola, começasse a fazer parte do cotidiano escolar.

A universalização da educação brasileira propiciou que coexistissem, de forma mais próxima, no mesmo espaço, alunos de origens, raças, culturas e situações socioeconômicas distintas. A escola sendo um lócus da educação deveria ter o papel de fazer com que todos os alunos, independente de suas diferenças ou desigualdades, tivessem as mesmas oportunidades no processo de ensino-aprendizagem, de forma a, posteriormente, se inserir no mundo do trabalho e serem capazes de atuar enquanto cidadãos.

Ao observarmos a realidade escolar, ainda hoje, no século XXI, percebemos o quanto a escola, efetivamente, ainda não foi capaz de possibilitar as mesmas oportunidades para todos os seus alunos devido a vários motivos. Dentre eles podemos citar a escolha, ainda que oculta ou inconsciente, por um padrão de cultura e comportamento dominante (BOURDIEU e PASSERON, 1975), o fato de muitas vezes não considerarmos a ligação concreta entre a educação e mundo real, o qual é permeado de relações de poder (APPLE, 1982) e pelos inúmeros fatores extraescolares que influenciam na trajetória escolar dos alunos.

Este manual nasce de uma inquietação enquanto docente, de como apesar dos esforços da escola, a educação não depende, exclusivamente dela. Existem fatores territoriais que influenciam de forma positiva ou negativa na trajetória escolar dos alunos e, cabe à escola, se aproveitar desses fatores, quando positivos, ou tentar pensar formas de superá-los, quando negativos.

Entendemos como fatores territoriais todos os fatores que se constroem fora dos muros da escola e que envolvem o espaço e as relações de poder presentes na sociedade e que, muitas vezes são reproduzidas na escola. Para compreender quais são os fatores que influenciam na trajetória escolar dos alunos e como ocorre tal influência, precisamos inicialmente de aportes teóricos que nos possibilitem compreender a realidade. Desta forma, acreditamos que é necessário tecer breves considerações acerca de conceitos já

mencionados acima: o território e a desigualdade social. Além disso, nos reportamos também à Teoria das Representações Sociais, uma vez que julgamos ser indispensável estabelecer os fatores territoriais que influenciam na trajetória escolar dos alunos a partir de suas próprias percepções. Deste modo, a atividade proposta ao final deste manual é uma construção realizada a partir das percepções dos alunos.

O conceito de território

Segundo Souza (2007), o território pode ser entendido como um espaço marcado por e a partir de relações de poder. Este espaço é marcado por trocas, vivências e produz inúmeras identidades e representações sociais, as quais interagem e formam o território escolar, interferindo na trajetória do aluno na escola.

As relações desiguais de poder presentes nos territórios em que os alunos vivem, sejam estas estabelecidas pelo Estado ou por poderes paralelos (narcotraficantes e milícias), refletem diretamente no espaço e na população presente neste território. Além disso, essas relações de poder podem gerar desigualdades no espaço, uma vez que cada agente dominante possui interesses próprios que, muitas vezes, não coincidem com os que seriam de interesse da população local.

O estabelecimento de relações de poder sob um dado espaço também está relacionado a uma dimensão simbólica do poder. A presença de determinados grupos no espaço faz com este estabeleça, por exemplo, comportamentos e identidades que influenciam na vida dos alunos moradores desses territórios.

É importante refletirmos que as relações de poder são simbólicas, mas podem ser percebidas e materializadas no espaço. É a partir dos usos dos territórios que se instituem os fatores territoriais que influenciam na vida dos alunos e podem influenciar na sua trajetória escolar.

O conceito de desigualdade social

Para compreender o conceito de desigualdade social nos aproximamos das teorias marxistas, nas quais a desigualdade está associada ao modo de produção capitalista, que não é igualitário. Este modo, visando o lucro, através do acúmulo de capital e exploração do trabalho, possibilita que se estabeleçam as desigualdades sociais.

O conceito de desigualdade se refere à uma gama infinita de situações que, normalmente, se relacionam à degradação em vários aspectos. Sem dúvidas, é imprescindível compreender as origens dessas desigualdades para que possamos superá-las de forma eficaz na sociedade. Contudo as pessoas sofrem, diariamente, com tais desigualdades, portanto é necessário que, concomitantemente, combatamos também os seus desdobramentos. O papel da escola está inserido nestas duas vertentes. Ela pode ser o caminho para que se compreendam as origens dessa desigualdade, sendo, portanto, um foco de conscientização e resistência; e também deve pensar medidas de mitigar estas desigualdades, as quais, até hoje, fazem parte do cotidiano escolar e da sociedade.

De acordo com Oliveira (2007), a desigualdade se manifesta na escola e é reproduzida por ela através de três formas de exclusão. A primeira se refere a um momento após o início do processo de universalização da educação, no qual em algumas áreas a escola não era capaz de atender a toda a demanda. Apesar de Oliveira se referir a um momento específico, este é um problema que conseguimos observar até os dias atuais, ainda que o aluno tenha o direito, definido por lei, de estudar próximo à sua casa.

A segunda forma de exclusão se refere às barreiras organizacionais do interior do sistema educacional. Apesar da ampliação de matrículas no Ensino Fundamental I, a prova de acesso ao ginásio (Ensino Fundamental II), apresentava-se como um entrave para a continuidade dos estudos. Por mais que não exista mais esse exame, ainda é possível observar a grande quantidade de alunos que não concluem seus estudos, mesmo que por diferentes motivos.

E, por fim, a terceira exclusão se refere a que é praticada no interior do sistema, com o elevado número de reprovações e evasões. Relembrando Apple (1982), existe uma relação concreta entre o mundo real e a educação e, desta forma, vários fatores influenciam na trajetória escolar do aluno. Entretanto, isso não deve ocultar que, muitas vezes, a escola também ajuda na reprodução da desigualdade, aumentando as reprovações e evasões.

É notório que tivemos avanços na educação ao longo do tempo, todavia, defender que a ampliação do acesso à escola fez com que todos tivessem as mesmas oportunidades é um discurso ingênuo ou capcioso. Enquanto instituição presente na sociedade, a escola apresenta uma relação dialógica com o real e com as relações de poder existentes nele. Na realidade, a escola possui a capacidade de legitimar e auxiliar na reprodução/manutenção dessas relações de poder que fazem parte da nossa sociedade e que são naturalizadas no cotidiano.

Ao mesmo tempo, a escola também pode ser um espaço de resistência, de conscientização, de ação e de mudança de uma sociedade que naturaliza a desigualdade para uma sociedade que luta contra ela.

A Teoria das Representações Sociais

Esta teoria, advinda da Psicologia Social foi desenvolvida pelo psicólogo social romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici. Este autor estudava cientificamente o senso comum, buscando entender como este influencia na relação entre indivíduo e sociedade, bem como na organização e formas culturais de expressão de grupos presentes nela.

De acordo com Moscovici (1978, p.41) “as representações sociais que estabelecemos no cotidiano são fruto de representações que são facilmente apreendidas”. Deste modo, o objetivo de todas as representações é tornar algo não familiar, em familiar.

As representações sociais ocorrem através dos processos de objetivação e ancoragem. O primeiro se refere ao processo no qual tornamos o não familiar, o desconhecido, em familiar e conhecido. Segundo Moscovici (2015, p.71),

a objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível.

Deste modo, é através da objetivação que o indivíduo transforma o que antes lhe era abstrato em realidade.

O segundo processo de elaboração de representações sociais é a ancoragem.

A ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] no momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma dessa categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela. [...] Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. [...] Quando é positiva, nós registramos a nossa aceitação; quando é negativa, nossa rejeição (MOSCOVICI, 2015. p.61; 63; 65).

Em vista disso, é por meio da ancoragem que introduzimos um objeto não conhecido em categorias pré-existentes em nossa mente, sendo este apropriado para se enquadrar em uma dessas categorias e se tornar familiar.

É, portanto, através da objetivação e ancoragem, que criamos representações sociais em relação a objetos, fazendo com que individualmente e coletivamente tenhamos uma percepção sobre a realidade que vivenciamos.

As representações sociais orientam práticas, condutas de um indivíduo em relação a um grupo ou objeto. Essas condutas são influenciadas e criadas em diferentes espaços, territórios e vivências dos alunos.

O uso da Teoria das Representações Sociais nos ajuda a compreender como a escola é significada e vivenciada pelos alunos e, através de suas percepções e condutas, como os fatores territoriais podem influenciar essa vivência.

Da teoria à prática

Os conceitos e fundamentações vistos neste manual servem de base para compreender o quanto os fatores territoriais são capazes de influenciar na trajetória escolar dos alunos. Entretanto, para além de reconhecer essa influência, é fundamental refletirmos sobre o papel da escola e como esta, a partir de suas práticas metodológicas pode se aproveitar das influências positivas e minimizar os efeitos das influências negativas.

Existem diversas formas de trabalhar com essa temática na escola, todavia, optamos por ouvir os alunos e pensar uma atividade a partir de suas próprias percepções.

Lidar com pessoas, não é uma tarefa fácil, isto porque elas não são iguais. Possuem diferenças culturais, étnico-raciais, de identidade, de renda, entre outros. Em função disso, por vezes uma metodologia que funciona para um, pode não funcionar para o outro.

Lidar com crianças e adolescentes no ambiente escolar e pedir para que elas exponham suas vidas e suas percepções acerca de si e do mundo, pode ser tornar algo difícil, dependendo da personalidade e da vivência de cada um. Por isso, a atividade que propomos neste manual envolve um caráter lúdico, na qual o aluno poderá expor as suas percepções através de um jogo: o RPG. Adiante, explicaremos em que consiste esse jogo e como aplicá-lo como metodologia para compreender como os fatores territoriais influenciam na trajetória escolar dos alunos e, como estes fazem para driblar essas influências, quando negativas.

ENTENDENDO O RPG

O *Role Playing Game*, mais conhecido no Brasil pela sigla RPG, foi criado na década de 1970, nos Estados Unidos e, ao longo do tempo se espalhou para outras partes do mundo. Ele corresponde a um tipo de jogo no qual uma história é criada e narrada e os jogadores interpretam os personagens que fazem parte da história.

Para iniciar um jogo de RPG deve-se, primeiramente, definir quem será o narrador, conhecido também como Mestre do Jogo. O mestre desempenha uma função importante, uma vez que é ele quem prepara com antecedência a história, também chamada de aventura, definindo o que será vivenciado pelos personagens criados pelos jogadores.

Da mesma forma, ele é o responsável pelo enredo da história, ou seja, a forma como ela se descortina e evolui, apresentando questões surpresas, como desafios envolvendo os participantes; e também pelas regras do jogo que define em detalhes o ambiente da ação, bem como as características que cada personagem pode assumir. A aventura pode durar uma ou mais sessões (campanha), dependendo da história criada e cada sessão pode durar horas. Cabe ao grupo que irá participar do jogo decidir previamente a sua escolha por um enredo mais curto ou mais longo.

Os demais jogadores interpretarão os personagens que farão parte da aventura, definindo dentro do universo das regras estabelecidas por eles ou pautadas em sistemas estabelecidos em livros, as suas características, ações e falas mediante ao desenrolar da história. Estes personagens, bem como as suas características são estipulados de acordo com o tema do jogo, que pode ser relacionado às mais variadas temáticas. Deste modo, em conformidade com o tema, os jogadores podem definir seus dados pessoais, raça e alguns atributos que possam se relacionar com a temática da história.

Cada jogador deverá ter uma ficha de seu personagem, na qual constará tudo o que o seu personagem sabe fazer (habilidades ou atributos), características físicas, histórico, fraquezas, entre outros. As habilidades de seu personagem deveram estar associadas a um número que demonstra um alto ou baixo grau da habilidade. Em geral, é definido nas regras o número total que deve ser distribuído pelos atributos. Desta forma, se o número total é trinta, a soma do grau dos atributos de um personagem deve somar trinta. A distribuição por atributo cabe ao jogador.

É interessante salientar que o RPG não é um jogo de competição, mas sim um jogo no qual os jogadores lutam juntos para realizar um desafio ou objetivo em comum. Em

função disso, é normal que os jogadores combinem o grau de seus atributos, fazendo com que enquanto um seja muito bom em algo, o outro seja bom em outra coisa, aumentando as suas chances de superar o desafio e atingir o objetivo.

Durante o jogo são utilizados dados, cuja finalidade é informar o grau de sucesso de uma ação, somada ao grau dos atributos de cada personagem. Isto quer dizer que, quanto maior a soma do valor do atributo e do número retirado no dado, maior o sucesso do personagem em uma ação. Podem ser usados dados com um variado número de faces.

Apesar de o jogo se iniciar a partir de uma aventura proposta pelo mestre, é necessário destacar que ele se baseia nas escolhas e ações realizadas pelos jogadores, capazes de modificar a história e desenrolar um novo enredo. Portanto, podemos dizer que, apesar de ser criada pelo mestre, a história se constrói coletivamente durante o jogo.

O USO PEDAGÓGICO DO RPG: A ATIVIDADE

A percepção das possibilidades de aprendizado através do RPG tem feito que surjam iniciativas de atrelar o jogo ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, utilizando-o de forma lúdica para alcançar objetivos referentes à aprendizagem de conteúdos e até mesmo, de práticas de sociabilidade na escola.

O uso do jogo de RPG na escola pode ser feito das mais variadas formas e com diferentes finalidades. É necessário, portanto, primeiramente, que o professor saiba quais objetivos pretende alcançar para, então, refletir sobre a melhor forma de atingi-los.

O fato de o jogo ser jogado em grupo e nele os jogadores terem que lutar em prol de um objetivo em comum, faz com que o jogo possa ser plenamente adequado no ambiente escolar, uma vez que o papel da escola não se resume somente na construção do conhecimento.

É importante que através das atividades desenvolvidas, os alunos possam aprender a respeitar e conviver com as semelhanças e, sobretudo, com as diferenças, que aprendam a trabalhar coletivamente, respeitando o posicionamento do outro.

Para iniciar uma atividade que utiliza o RPG com recurso metodológico, é imprescindível que o professor se atente para algumas questões. A primeira se refere ao objetivo a ser atingido através do jogo. A segunda ao aspecto prático de como será, de fato, realizado o jogo em sala de aula. Deste modo, é necessário que o professor defina a aventura a ser criada e como a jogará com a turma (em pequenos grupos, sendo cada um deles com um mestre, de forma coletiva com a turma toda e o professor sendo o mestre...), enfim o professor escolherá a melhor forma de trabalhar com a turma considerando as especificidades da mesma.

Além disso, é fundamental que o professor tenha em mente que, uma vez sendo ele o criador da aventura e mestre, cabe também a ele estabelecer os desafios ou objetivos a serem alcançados. Contudo, o desenrolar do enredo ocorre a partir das ações dos alunos. Portanto, o professor deve, ainda que mediante as surpresas das ações dos alunos, se manter atento ao seu objetivo e não perder o foco frente à diversidades de ações, muitas vezes não esperadas por ele.

Por essa razão, este manual não pode sugerir uma atividade fechada, uma vez que o jogo é construído no decorrer de sua duração, mas podemos indicar formas de organização e aventuras que favoreçam o alcance do objetivo a que nos propomos

A operacionalização da atividade

No caso específico da atividade presente neste manual, a finalidade é compreender como os fatores territoriais influenciam na trajetória escolar dos alunos e as táticas utilizadas por eles para driblar tais fatores quando negativos.

Desta forma, já estabelecemos o objetivo. O próximo passo é pensar em formas de operacionalizar a atividade em sala. Optamos aqui por indicar a divisão da turma em pequenos grupos, sendo cada grupo, um personagem, o qual deve ser construído, em conjunto, por todos os integrantes do grupo. Cada grupo deve ser composto por, em média, três ou quatro integrantes.

No caso de turmas pequenas, sugerimos que cada aluno desenvolva seu próprio personagem, entretanto, num universo educacional em que as turmas possuem entre 30 e 45 alunos, isso pode ser tornar obstáculo.

Uma vez estabelecido como o jogo será realizado em sala, ou seja, seus regramentos, compete ao mestre, neste caso o professor, criar a aventura a ser vivida pelos personagens.

Acreditamos que sejam necessários no mínimo seis tempos (45 ou 50 minutos) para a realização total da atividade, sendo dois tempos voltados para a construção dos personagens e quatro para o jogo.

Julgamos importante salientar que esta é apenas uma sugestão de operacionalização. É imprescindível que o professor se atente às especificidades da escola e das turmas e, a partir disso, estabeleça os melhores critérios para o desenvolvimento da atividade.

Os personagens

Os personagens serão definidos pelos alunos, contudo, dentro de uma temática pré-existente, adequada à aventura. Desta forma, o professor pode, previamente, definir regras para os atributos escolhidos pelos alunos.

Para esta atividade, julgamos adequado utilizar, primeiramente, dois tempos de aula para a construção dos personagens. Antes da definição de suas características, os alunos devem construir uma ficha (Figura 1) que servirá de base para que descrevam as características dos personagens.

Figura 1: Sugestão de ficha para personagens

The image shows a character sheet template for 'CRÔNICAS RPG'. It is designed to look like a piece of aged parchment with a decorative border. The sheet is divided into several sections:

- Top Section:** Fields for 'Nome:', 'Crônica:', and 'Jogador:'.
- Character Details:** Fields for 'Raça/Povo:', 'Morada:', 'Idade:', 'Ocupação:', 'Patrono:', 'Altura/Peso:', 'Posição:', 'Lealdade:', 'Cabelos:', 'Aparência:', and 'Devoção:'.
- ACRIBUTOS E ESPECIALIZAÇÕES:** A table with two columns: 'Dados' and 'Especializações'. The 'Dados' column lists attributes: Agilidade, Biefe, Conhecimento, Cura, Força, Furtividade, Inteliência, Lábria, Ladinagem, Liderança, Manejo, Percepção, Performance, Pontaria, Resistência, Sobrevivência, Trato c/ Animais, and Vontade.
- COMBATE:** A section with three columns: 'FÍSICO', 'MENTAL', and 'SOCIAL'. Each column has fields for 'Iniciativa', 'Defesa', 'Absorção', and 'Vigor'.
- ATAQUES:** A table with columns for 'Arma', 'Dados', and 'Dano'.
- REPUTAÇÃO:** Fields for 'Ela', 'Recursos', and 'Status'.
- VIRTUDES:** A section with several horizontal lines for notes.
- COMPORTAMENTO:** A section with several horizontal lines for notes.
- HISTÓRICO:** A section with several horizontal lines for notes.
- FRAQUEZAS:** A section with several horizontal lines for notes.
- POSSES:** A section with several horizontal lines for notes.

Fonte: Crônicas RPG

A ficha anterior é apenas uma sugestão para a atividade. Entretanto, como a confecção destas será realizada com os alunos, pode-se trocar ou retirar alguns dos atributos e características de acordo com a vontade do professor ou dos alunos.

Os alunos terão trinta pontos para distribuir entre os atributos que definirem para os seus personagens e, além disso, deverão caracterizá-lo fisicamente e socioeconomicamente. O personagem deve ter uma vivência, uma história que justifique ou que ajude a construir os seus atributos e fraquezas.

Ao observar a ficha, ressaltamos que existe um campo destinado ao combate. Optamos por escolher tal ficha não pelo fato dos desafios da aventura exigirem ações nas quais os alunos deverão desenvolver ações de combates físicos, mas por entender que, para alguns de nosso alunos, infelizmente, este viés faz parte da realidade vivenciada, tomada aqui de forma concreta e simbólica, causando desgaste ou esforço físico, mental, econômico ou social. Cabe ao professor, observar as fichas preenchidas pelos grupos e se

aproveitar das informações contidas nelas para desenvolver os desafios que, além de exigirem uma ação, exijam também uma reflexão dos grupos acerca de suas ações.

A aventura e seus desdobramentos

Propomos como aventura um cenário vivenciado em uma cidade fictícia, com características socioeconômicas e culturais semelhantes à cidade dos alunos, neste caso, o Rio de Janeiro, explicitando toda a situação de desigualdade que, de fato, existe na cidade. A ideia é que a aventura tenha elementos da realidade dos alunos, mas que permita que estes possam enxergar a cidade e seus problemas sob outro viés. Muitos alunos vivenciam alguns problemas da cidade em seu cotidiano, mas não podemos dizer que todos percebem estes problemas, ou que todos vivam os mesmos problemas.

Portanto, o cenário da história é Asamatal, uma cidade na qual as pessoas são definidas de acordo com a casta da qual fazem parte. Existem nesta cidade três castas distintas, os dhanee, ausat e daridr. Os dhanee eram a menor casta em quantidade de pessoas, todavia eram a casta mais rica da sociedade, bem como a que definia a cultura dominante e tinha mais acesso a ela. Os ausat tinham condições financeiras e qualidade de vida medianas e continham algum acesso a cultura dominante, ainda que quase não interferissem nela. E a casta daridr era desprovida financeiramente, possuía qualidade de vida inferior e tinha o acesso muito restrito à cultura estabelecida pelos dhanee.

Não se discutia na cidade as origens das castas, ou seja, como elas surgiram, mas a sua divisão era latente. Era permitido que as pessoas mudassem de uma casta para a outra, contudo poucos conseguiam tal façanha, pois, devido ao distanciamento por tamanha desigualdade, isso se tornava quase impossível.

Apesar da separação evidente, as castas dividiam alguns espaços como, por exemplo, os salões, espaços nos quais os jovens eram enviados para aprender sobre os conhecimentos do seu povo e sobre a vida na sociedade. Estes conhecimentos serviam para assegurar a manutenção da sociedade nos moldes que já estavam estabelecidos há tampo tempo em Asamatal.

Ainda que a presença nos salões fosse um direito dos jovens e dever de seus responsáveis, o acesso e a permanência deles poderiam ser mais difíceis mediante a realidade de cada jovem.

Ao longo da aventura, serão impostos desafios para o acesso e permanência dos jovens nos salões. De acordo com as características de seus personagens, os grupos deverão pensar e desenvolver ações para vencer esses desafios. Apesar de os

personagens estarem divididos por castas, todos devem desenvolver ações para vencer os desafios em conjunto, independente da casta da qual façam parte. Como as castas são distintas, devem existir atributos diferentes entre os personagens, os quais, utilizados para um desafio em comum, se ajudam na sua superação.

É importante enfatizar que, conforme já explicitado, a aventura é construída no decorrer do jogo, portanto, o enredo é elaborado em cima das ações desenvolvidas pelos personagens.

A aventura possui duas etapas. Na primeira, os grupos, ou seja, cada personagem, de acordo com a sua casta, deve elencar as possíveis dificuldades por ele vivenciadas na sociedade de Asamatal e como isso pode impactar na sua vida no salão. A partir dessa percepção dos grupos, serão construídos os desafios que estes deverão superar.

A segunda etapa se refere à busca por soluções, que nada mais são do que as ações escolhidas pelos grupos para lidar com os desafios. Esta etapa se articula com as ideias desenvolvidas por Michael Certeau (1988), autor que traz à tona a reflexão do papel dos sujeitos no processo de mudança do seu cotidiano através de táticas (astúcias) desenvolvidas por eles.

Através da aventura criada pelo mestre e construída no decorrer do jogo com os personagens dos grupos, o professor poderá compreender, através das características de cada personagem e sua realidade, os possíveis problemas vivenciados por seus alunos ou até mesmo os problemas que eles percebem na sociedade em que vivem.

A percepção da sua realidade e da realidade do outro, por si já se apresenta como um fator positivo no ambiente escolar, uma vez que a partir daí podemos estimular o respeito ao outro e a alteridade. Entretanto, acreditamos que instigar a busca para a resolução de problemas pode fazer com que os alunos transfiram algumas dessas táticas para a resolução de problemas da sua própria realidade.

A utilização do jogo como metodologia advém, primeiramente, da realidade na qual muitos alunos, por diferentes motivos, apresentam alguma dificuldade em expor certos aspectos do seu cotidiano, muitos dos quais influenciam diretamente na sua trajetória escolar. O objetivo central é que, através de uma forma lúdica, o professor perceba a realidade de seus alunos e que possa, juntamente com eles, trabalhar formas de melhorar a sua trajetória escolar, seja ela referente às suas notas e rendimento ou até mesmo em relação às práticas de sociabilidade.

Ademais, apesar de acreditarmos que a escola pode e deve desenvolver práticas pedagógicas que visem auxiliar o aluno dentro do cotidiano escolar, entendemos que os alunos, enquanto sujeitos ativos dentro do processo de ensino-aprendizagem, são plenamente capazes de, a partir de suas vivências, desenvolver táticas para driblar a influência negativa dos fatores territoriais. Desta forma, a partir das percepções da escola,

do professor e dos alunos acerca das realidades vivenciadas por todos esses agentes, é possível construir uma prática pedagógica que vise mitigar as desigualdades latentes da nossa sociedade e possibilitar trajetórias escolares mais igualitárias para os alunos.

Cabe apenas frisar que as táticas não precisam ignorar possíveis estratégias que já sejam desenvolvidas pela instituição escolar. Ao contrário, as estratégias já existentes podem, inclusive, ser potencializadas a partir da percepção dos alunos e das táticas desenvolvidas por eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de Fazer**. 3ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

Crônicas RPG

Disponível em: <http://cronicasrpg.com.br/?page_id=1787>

Acesso em 19 de janeiro de 2018.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2015

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: Uma análise histórica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007

SOUZA, Marcelo Jose Lopes de. **O território; sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. CASTRO, I. E. de; GOMES, P.C. da C. e CORRÊA. R. L. (Orgs). Geografia Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.