

O ESPAÇO URBANO NA ESCOLA: EFEITOS SOBRE A DISTRIBUIÇÃO DA QUALIDADE

Maria Ligia de Oliveira Barbosa

Maria Josefina Gabriel Sant'Anna

Resumo

Esse artigo procura analisar em que medida cada uma das dimensões da vida escolar varia segundo o lugar que a escola, e os alunos ocupam no espaço da cidade, propondo-se como uma contribuição, ainda de caráter exploratório, às pesquisas que associam concentração espacial da pobreza e desigualdades de oportunidades educativas. Pretende-se avaliar se a qualidade da escola é um bem que se distribui de forma homogênea no espaço social da cidade do Rio de Janeiro e identificar quais os fatores que estariam associados a esta distribuição. Utilizamos dados produzidos pelas pesquisas do Observatório das Metrôpoles e pudemos verificar que as escolas freqüentadas pelas crianças que moram em favelas distantes do centro, apresentam, na maioria das vezes, indicadores desfavoráveis, principalmente níveis menos elevados de qualidade. Características dos professores, em especial sua experiência, ou seja, o número de anos de trabalho como professor, também têm relação com a localização da escola.

Abstract

This article focuses the impact of space distribution of schools and pupils on the pedagogical characteristics of schools and teachers' work. It would be an exploratory study on the relationship between urban concentration of poverty and inequality of educational opportunities. We try to evaluate if school quality is fairly distributed in city space and which could be the factors that intervene in these distribution. We used data collected in the research developed at The Observatory of Metropolis. We find that the schools and neighborhoods distant from the center of Rio de Janeiro have worse social indicators. They have less school quality and the teachers working in these schools are less experienced and the distance from the center is a key factor in explaining this situation.

As relações entre a organização social do espaço urbano e o funcionamento das instituições escolares começam a ser analisadas como um

possível fator interveniente na definição de trajetórias escolares. E assim como os recursos econômicos, sociais e culturais das famílias produzem seus efeitos de forma variada, segundo os modos de funcionamento da escola, também os efeitos da composição social do espaço urbano podem ser compreendidos não apenas como contexto, mas como forças que modelam formas específicas de funcionamento da organização escolar. Segundo Nestor Lopez (2008:344), a educação teria também uma base territorial, dada pela vizinhança, entendida com um espaço em que se estabelecem modos únicos de articulação dos diferentes fatores da vida social, política ou cultural, e que aproxima as escolas e as crianças, que são diferentes e que se relacionam de modo diferente com essas instituições (López: 2008:344)

Nesse artigo, trabalhamos os dados resultantes de pesquisa realizada no âmbito do Observatório das Metrôpoles¹⁷. Partimos da verificação de que os alunos que vivem em favelas distantes do centro do Rio de Janeiro têm acesso a escolas que parecem ser incapazes de validar, ou tornar efetivo, o único capital social de que dispõem: a valorização da educação por parte das suas famílias (Barbosa e Sant'Anna, no prelo). A partir da constatação dessa diferença quanto ao aproveitamento, diferença claramente associada à organização socioespacial da cidade, procuramos analisar em que medida cada uma das dimensões da vida escolar varia segundo o lugar que a escola, e os alunos ocupam no espaço da cidade. Esta abordagem que incorpora a dimensão socioespacial para pensar o efeito escola, é recente, mesmo inovadora. Nessa medida, o presente artigo propõe-se como uma contribuição, ainda de caráter exploratório, às

¹⁷ A referida pesquisa tem como título «Segregação Residencial, Desigualdades Sociais e Educação: testando os “efeito vizinhança” e “efeito escola” na explicação dos diferenciais de desempenho escolar»' Luis César Queiroz Ribeiro (IPPUR/UFRJ) e Maria Josefina Gabriel Sant'Anna (PPCIS/ UERJ), com a colaboração de Maria Ligia Barbosa. www.ippur.ufrj.br/observatorio/

pesquisas que associam concentração espacial da pobreza e desigualdades de oportunidades educativas, ou em termos mais amplos, às pesquisas que associam *cidade e escola*¹⁸.

Pretende-se, assim, avaliar se a qualidade da escola é um bem que se distribui de forma homogênea no espaço social da cidade do Rio de Janeiro e identificar quais os fatores que estariam associados a esta distribuição.

A definição de qualidade da escola formulada por Barbosa (2005), expressa em um indicador composto de nove itens¹⁹, constitui o referencial nossa análise. Nele se combinam as dimensões de eficiência e equidade de aprendizado. Isto significa buscar características específicas das escolas que garantam possibilidades razoavelmente equivalentes de aprendizado para todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor/etnia ou origem social. A partir de estudos clássicos como os de Falcão Filho (1997) e Winkler e Gershberg (2000), Robert Slavin (1994), Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis and Scob (*School Matters: the Junior Years*, Somerset, England, Open Books.) e Guiomar Namó de Mello (1994), são definidos os nove itens utilizados que permitiriam dar substância social aos indicadores de qualidade dos economistas, baseados apenas nos resultados dos alunos (Hanushek 2006). Assim, investigaremos nesse artigo os efeitos de alguns desses itens, particularmente aqueles associados ao trabalho docente, e sua associação com as formas de organização social do tecido urbano das nossas metrópoles, no caso, do Rio de Janeiro.

Confirmando a pertinência do nosso indicador de qualidade, verificamos que as escolas de maior qualidade são aquelas onde os alunos

¹⁸ Ver Ribeiro & Kaztman, 2008; Donzelot J., 2004. Van Zanten A., 2001.

¹⁹ Esses itens seriam: 1. o papel do(a) diretor(a) da escola; 2. expectativa que os professores e demais profissionais da escola têm sobre o desempenho dos alunos; 3. clima da escola; 4. existência de objetivos claramente estabelecidos, compreendidos e, principalmente, compartilhados; 5. organização do tempo na escola; 6. formas e estratégias de acompanhamento do progresso dos alunos ou sistemas de avaliação; 7. capacitação de Professores; 8. Assistência técnica das instancias governamentais; 9. participação dos pais.

têm melhor desempenho. Tal verificação é importante uma vez que o indicador de qualidade foi definido independentemente das posições sociais dos alunos que freqüentam a escola, tendo como fatores apenas as características organizacionais da instituição. Deve-se destacar também que essa diferença é estatisticamente significativa e que o fato do desvio padrão ser menor nas escolas de maior qualidade indicaria níveis de desempenho menos diferenciados entre os alunos dessas mesmas escolas.

Tabela 1: Desempenho segundo a qualidade da escola

Qualidade dicotomizada	Desempenho Médio	N	Desvio Padrão
Baixa	55,9303	161	13,30109
Alta	62,7897	161	11,61038
Total	59,3600	322	12,92957

Coloca-se aqui um problema interessante, que já vem sendo pesquisado por outros membros do nosso grupo, de verificar o quanto dessa qualidade diferenciada das escolas é percebido pelos pais das crianças que nelas estudam.

O desempenho escolar dos alunos foi medido a partir de quatro provas duas de matemática e duas de linguagem, aplicadas²⁰, com um intervalo aproximado de 8 meses, em 14 escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro. A média final representa o percentual de acerto médio em cada uma dessas quatro provas. Já o valor da educação é um indicador construído pelas autoras da seguinte forma: foram somadas as variáveis que mediam a distância de casa até a escola, a expectativa dos pais em relação

²⁰ Trata-se dos testes de Matemática e Português produzidos pela UNESCO/OREALC, traduzidos por Maria Lígia Barbosa, sendo a mesma prova aplicada nas duas ocasiões. Nossa amostra inclui 331 alunos da quarta série do ensino fundamental, que realizaram as provas referentes ao final da terceira série.

ao desempenho de suas crianças na escola, o interesse da criança pelas atividades escolares e a realização dos deveres escolares em casa pelo aluno.

1. Qualidade da Escola

Tal como foi definida acima, a qualidade da escola, no conjunto de todos os itens que compõem o indicador, não apresentou diferenças relevantes (não significativas do ponto de vista estatístico, com $p > 0,37$) segundo os bairros, sendo mesmo maior, na nossa amostra, para as escolas onde estudam as crianças provenientes de favelas. É importante observar que há uma altíssima correlação (0,917) entre o bairro de moradia e o bairro da escola em que o aluno estuda, o que significa dizer que quase 92% das crianças pesquisadas moram no bairro em que estudam. Nesse quadro, consideramos então apenas o endereço dos alunos, sem considerar especificamente a localização das escolas. Sendo assim, pode haver casos em que os alunos moram na favela, mas estudam numa escola fora da favela.

Tabela 2: Qualidade da escola segundo o local de residência dos alunos

Bairro - Mora em favela?	Média de qualidade da escola	N	Desvio Padrão
Não	4,2308	182	1,74367
Sim	4,4048	126	1,60089
Total	4,3019	308	1,68623

Ao focalizar os dados tendo como referência a distância ou proximidade do local de moradia dos alunos (nesse caso moradores de favela) em relação ao centro da cidade para dimensionar o efeito escola, verificamos que as escolas frequentadas pelas crianças que moram em favelas distantes do centro alcançam níveis um pouco menos elevados de qualidade, segundo nossa medida. Morar em favelas distantes do centro significa frequentar escolas cuja qualidade é ligeiramente menor que daqueles alunos que moram em favelas próximas do centro.

Tabela 3 - Qualidade da escola freqüentada e distância do centro

Favela distante ou próxima do centro	Qualidade média	N	Desvio Padrão
Favela longe do centro	4,3659	41	1,69935
Favela perto do centro	4,4235	85	1,56126
Total	4,4048	126	1,60089

Começa a se delinear a relação entre a organização social do espaço urbano e o funcionamento das instituições escolares como um possível fator interveniente na definição de trajetórias escolares, ou seja, encaminha-se a análise no sentido de mostrar que o espaço social - expresso na vizinhança ou no bairro - pode ser visto como uma instância capaz de gerar desigualdades educacionais. Do mesmo modo que os recursos econômicos, sociais e culturais das famílias produzem seus efeitos de forma variada segundo os modos de funcionamento da escola, igualmente, os efeitos da composição social do espaço urbano podem ser compreendidos não apenas como contexto, mas como forças que modelam formas específicas de funcionamento da organização escolar.

Essa indicação torna-se particularmente interessante na medida em que aponta, de maneira muito clara, para efeitos da organização do espaço urbano. Podemos notar que a variável territorial ganha importância, pois não se trata apenas do fato de residir em favelas, mas de viver em favelas que sejam distantes do centro. No caso das escolas situadas à maior distância do centro da cidade, constata-se que os indicadores específicos da qualidade da instituição escolar são piores, evidenciando uma desigualdade espacial na distribuição das oportunidades educacionais. Ou seja, nossos dados indicam que os alunos residentes em bairros afastados do centro do Rio de Janeiro parecem freqüentar escolas mais precárias, do ponto de vista de sua qualidade. É o que analisaremos a seguir.

2 . Índice de estrutura física.

Considerando que essa pequena diferença de qualidade não seria suficiente para explicar as desigualdades de desempenho encontradas, passamos a analisar cada uma das dimensões do funcionamento da escola que pudessem estar associadas à sua localização na cidade. Iniciando pelo mais básico, ou seja, a infra-estrutura física da escola, que, apesar da resistência de alguns educadores, é um indicador claramente associado ao nível de desempenho dos alunos, chegando a explicar 12% das diferenças entre eles, no caso da nossa amostra.

O indicador de estrutura física²¹ da escola foi construído a partir da soma de variáveis que avaliavam condições do prédio da escola (incluindo paredes, chão, portas e janelas); as condições dos serviços (eletricidade, instalações hidráulicas e banheiros; o mobiliário da sala de aula; as condições da área externa e os espaços para esportes). Essa avaliação foi feita pelos assistentes de pesquisa por meio de observação direta orientada por um roteiro sistemático, previamente elaborado, das condições da escola.

²¹ O índice de estrutura física tem a seguinte sintaxe: COMPUTE **Ie_esp_fis** = (10 * Z16 - prédio) + Z17 (serviços) + Z18 (área externa – esportes) + Z19 (limpeza sala) + Z20 (sala conservação) + Z21 (iluminação sala) + Z22 (ventilação sala) + Z23 (nível ruídos sala) + Z24 (espaço da sala) + Z27 (murais sala) + Z31 (mobiliário sala)). Em seguida, esse indicador somatório foi dicotomizado para obtermos as categorias “melhor” e “pior” situação da estrutura física da escola.

Tabela 4 - Média dos alunos segundo o Indicador de estrutura física de sua escola

Índice Infra-Estrutura Física	Média do desempenho dos alunos	N	Desvio Padrão			
Pior	53,9259	129	12,69027			
Melhor	62,9921	193	11,79112			
Total	59,3600	322	12,92957			
ANOVA Table			Sum of Squares	df	Mean Square	F
Desempenho * Índice Infra-Estrutura - Aspectos Físicos 2	Between Groups	(Combined)	6355,444	1	6355,444	42,990
	Within Groups	47307,351	320	147,835		
	Total	53662,795	321			
Measures of Association	Eta	Eta Squared				
Desempenho * Índice Infra-Estrutura - Aspectos Físicos 2	,344	,118				

Por outro lado, verificamos também que há diferenças significativas de qualidade da estrutura física entre escolas localizadas em bairros ou favelas próximos ou distantes do centro da cidade.

Tabela 5 - Indicador de estrutura física segundo o bairro

Bairro perto do centro	Média - Infra-estrutura física	N	Desvio Padrão			
Não	17,0370	189	5,72078			
Sim	20,1556	135	2,65382			
Total	18,3364	324	4,93372			
ANOVA Table			Sum of Squares	df	Mean Square	F
Índice Infra-Estrutura - Aspectos Físicos * O Bairro onde Mora Fica perto do centro?	Between Groups	(Combined)	765,856	1	765,856	34,750
	Within Groups	7096,474	322	22,039		
	Total	7862,330	323			
Measures of Association	Eta	Eta Squared				
Índice Infra-Estrutura - Aspectos Físicos * O Bairro onde Mora Fica perto do centro?	,312	,097				

Constatamos que a estrutura física das escolas próximas do centro é bem melhor, sendo que essa proximidade explica cerca de 10% da variação da qualidade da infra-estrutura escolar, o que quer dizer que a prefeitura

do Rio de Janeiro tem um pouco mais de cuidado com a estrutura física das escolas centrais.

3. Os professores e suas características.

Apesar dos economistas indicarem esse fato de forma contundente, a sociologia, demorou algum tempo para registrar e atribuir, teórica e empiricamente, um peso específico e importante ao trabalho docente. Mesmo que o primeiro livro de sociologia sobre os professores tenha sido escrito no início dos anos 30 (*The Sociology of Teaching*, livro de Willard Waller publicado em 1932), só a partir dos anos 90 temos uma alteração significativa nesse quadro, desenvolvendo-se pesquisas de porte sobre o tema. Tais pesquisas beneficiam-se de um novo aparato técnico/metodológico que se desenha a partir dos anos 80 e que tende a privilegiar a escola (e não apenas os pais) como fator decisivo para a definição das trajetórias escolares e do desempenho dos diferentes grupos de estudantes. Assim, os pesquisadores do "efeito-escola" se valem de contribuições importantes da sociologia das organizações, das observações etnográficas e dos métodos estatísticos de análise multinível, para destacar não só a força social da instituição escolar como também para compreender e analisar adequadamente o papel dos diferentes atores ou agentes e de suas interações no funcionamento da escola. Diretores e professores obtêm, dessa forma, a atenção analítica que permite revelar as dimensões intelectuais, políticas e sociais do seu trabalho, não mais encobertos por véus ideológicos ou afetivos²².

Nessa mesma linha, e continuando um tipo de abordagem desenvolvido por Agnes van Zanten (op. cit.) e Rayou e van Zanten (2004), procuramos verificar em que medida as características socialmente adquiridas pelos

²² Mello, 1994; Nóvoa, 1995; Barbosa, 2004 e 2006;

professores, tais como escolaridade, experiência docente e experiência na mesma escola, teriam alguma relação com a localização da escola em que esses alunos estudam. Estudos anteriores²³ puderam demonstrar que a experiência do professor é a característica docente que tem maior impacto sobre o desempenho dos alunos.

Tabela 6 - As características dos professores segundo a residência dos alunos

Bairro - Mora em favela?		Professora: horas de treinamento neste ano	Professora - nível de escolaridade	Professora - anos de experiência como docente
Não	Média	11,65	3,31	16,99
	N	144	160	160
	Desvio Padrão	15,299	0,856	5,905
Sim	Média	10,40	3,60	20,05
	N	103	104	104
	Desvio Padrão	17,294	1,153	7,754
Total	Média	11,13	3,42	18,19
	N	247	264	264
	Desvio Padrão	16,139	0,991	6,846

Verificamos que os alunos provenientes de favelas não têm grandes problemas quanto aos professores, em termos do seu treinamento, qualificação e experiência: há poucas diferenças, nenhuma delas significativa estatisticamente, se comparamos os professores dos dois grupos de alunos. No entanto, a distância da escola em relação ao centro, esta sim, faz muita diferença, indicando que é adequada a perspectiva que

²³ Hanushek 2006; Paul, J-J & Barbosa, M.L. 2008;

busca avaliar de forma mais sistemática qual o impacto da dimensão espacial sobre o funcionamento das diversas instituições, nesse caso, a escola..

Tabela 7 - Características dos professores segundo o bairro de residência dos alunos

O Bairro onde Mora Fica perto do centro?		Professora: horas de treinamento neste ano ($p>0,18$)	Professora - nível de escolaridade ($p>0,73$)	Professora - anos de experiência como docente ($p\leq 0,000$)
Não	Média	12,70	3,45	16,13
	N	145	163	163
	Desvio Padrão	11,974	0,738	3,985
Sim	Média	9,98	3,49	21,94
	N	116	117	117
	Desvio Padrão	20,465	1,229	8,771
Total	Média	11,49	3,46	18,56
	N	261	280	280
	Desvio Padrão	16,325	0,972	7,032

Como acontece em outras pesquisas, verificamos que não existem diferenças significativas quanto ao treinamento em serviço (as horas de treinamento recebidas pelo professor no ano da pesquisa, 2005) e quanto à qualificação formal ou escolaridade média dos professores segundo a distância do centro. Na verdade, os professores de bairros distantes receberam, em média, mais horas de treinamento que aqueles que trabalham em escolas centrais. Essa diferença não é significativa estatisticamente, mas pode indicar que vem sendo feito algum investimento (para o qual cabem duas hipóteses: esforço pessoal de cada professor ou uma política pública efetiva) na melhoria da qualidade docente. Essa questão merece maiores e melhores informações, conhecendo-se os efeitos nada animadores (e, muitas

vezes, contraditórios) verificados nas avaliações dos cursos de treinamento de professores em serviço²⁴.

Um ponto a se notar é que a experiência, ou seja, o número de anos de trabalho como professor, não só é significativamente diferente, conforme a distância do centro da cidade, como essa distância permite explicar aproximadamente 17% da variação no nível de experiência docente. Ou seja, essa indicação segue os padrões apontados pela literatura internacional, que destaca os impactos da experiência docente (Hanushek, 2006). Trata-se, efetivamente, de uma característica dos professores que pode ter impacto sobre o funcionamento das escolas e sobre os seus efeitos sobre a igualdade de oportunidades educacionais oferecidas pelo sistema de ensino (Paul e Barbosa, 2008).

A combinação dos resultados encontrados nesse último trabalho mencionado, indicando que professores mais experientes tenderiam a "fugir" das turmas potencialmente problemáticas por terem um nível sócio-econômico médio mais baixo, e a conclusão de nosso trabalho anterior, onde verificamos que os alunos com situação social mais frágil são justamente aqueles cujas famílias valorizam mais fortemente a educação, sem conseguir obter de suas escolas o retorno normalmente esperado desse "capital social", pode levar a hipóteses nada lisonjeiras para os professores. Antes disso, devemos, entretanto, analisar outras dimensões do trabalho docente que podem ter impacto sobre as diferenças de desempenho dos alunos da nossa amostra.

4. Professores - estilo

É claro que não se podem ignorar as dificuldades existentes na classificação dos diversos estilos docentes. Seja porque a auto-declaração do estilo tende a ser indiferenciada (atualmente, todos os professores, quase que unanimemente, dizem-se "construtivistas") seja porque os instrumentos científicos que permitem a classificação desses estilos encontram-se ainda em fase de elaboração²⁵, não existe uma forma

²⁴ Castro, & Carnoy, 1997; Thélot, 1993 ; Libâneo, 2004; Oliveira e Schwartzman 2002; Gripp, 2003;

²⁵ Teddlie & Reynolds, 2006.

minimamente homogênea e validada de se fazer essa mensuração. Nesse quadro, optamos por tratar algumas características observadas (pelos assistentes de pesquisa do Observatório das Metrôpoles) nas aulas ministradas aos nossos alunos, sem constituir categorias analíticas mais abrangentes. Entre essas características tentamos privilegiar aquelas que aproximariam as práticas docentes encontradas no modelo mais dialógico de aulas. Como se verá pela descrição inicial de algumas dessas aulas, a criação de tipologias seria muito difícil. Nesse sentido, a complexidade das relações entre os professores e seus alunos pode ser captada, pelo menos em parte, através da apreciação que os assistentes de pesquisa fizeram das aulas assistidas.

Não é possível estabelecer uma relação linear entre os diversos estilos docentes e a variável espacial. Dada complexidade já mencionada para a classificação do estilo de cada professor e ao fato de que esse estilo pode estar presente em escolas as mais diversas, sem obedecer a uma distribuição espacial. Dessa forma, é possível encontrar em Ipanema (próxima ao centro) situações de aula em que:

a professora desmerece os alunos todo o tempo. A aula é sempre da mesma forma, independente da matéria; ela pensa na hora em um exercício e o passa no quadro para que os alunos copiem. Na verdade, em um dos dias, o exercício foi copiado no quadro por um aluno, e, após todos o fazerem individualmente, os próprios alunos corrigem seus cadernos a partir da correção no quadro também feita por eles sob a supervisão da professora. A professora permanece, todo o tempo, sentada, e sempre pede que algum aluno lhe faça favores, como ir até a sala da diretora para dar algum recado, pegar papéis na sala da coordenadora, etc. Não presenciamos nenhuma aula explicativa de matéria alguma; também não vimos os alunos se manifestarem a respeito de

dúvidas. (Relato da pesquisadora Ana Carolina Christovão In: Relatório de Pesquisa, IPPUR, 2008)

Em contrapartida, a escola de Botafogo, também um bairro próximo ao centro, mostra a presença de professores mais dinâmicos cujas aulas

apresentam variação constante de estímulos (escrita e oral) e de materiais a fim de proporcionar um maior aprendizado. Ora [a professora] usava o quadro negro, ora o livro texto, ora folhas xerocadas a parte ou trabalhos individuais temáticos (com colagens, desenhos, textos) que seriam posteriormente fixados no mural. Realizava gincanas, geralmente uma vez por semana, em que verificava a tabuada ou optava por praticar concursos de frases entre o grupo dos meninos e das meninas.

Nas aulas de matemática a professora utilizava o quadro negro ou e folhas xerocadas a parte, e um livro texto extra comprado pelos pais, mas notei que nem todas as crianças o possuíam. Durante as aulas da tarde, o sol refletia no quadro negro, o que prejudicava a visão para alguns alunos. Esses tinham uma dificuldade para copiar a matéria do quadro e quando reclamavam do ocorrido com a professora, ela nem sempre mudava de lugar as crianças. Era constante a presença de trabalhos feitos pelos alunos expostos nas paredes da sala. (Relato da pesquisadora Bianca Ghiggino In: Relatório de Pesquisa, IPPUR, 2008)

Uma terceira escola situada em Vila Kennedy, Bangu, (longe do centro) mostra uma professora se esforça para transmitir conteúdos; utiliza bastante o quadro negro como recurso didático, mas, nesse caso, os alunos passam boa parte da aula copiando a matéria dada:

nas aulas de Português e Matemática a professora usa muito o quadro negro, transmitindo os conteúdos, passando e explicando os exercícios para que as crianças copiem em seus cadernos. Durante a maior parte do tempo os alunos copiam conteúdos do quadro. As crianças, geralmente, demoram muito para copiar a matéria.

No entanto, suas aulas não ocorrem sempre desta maneira. A mesma professora usa outros recursos didáticos que poderiam ser caracterizados como mais dialógicos. Observou-se também que ela procura motivar seus alunos oferecendo-lhes estímulos e incentivos:

a professora faz muitas perguntas em sala de aula, tanto para a turma, quanto para um aluno individualmente. Formula questões para sondar o que se conhece sobre o tema, para reafirmar os conceitos, para variar o estímulo. Ela é sempre receptiva às intervenções dos alunos. Eles interrompem a aula com perguntas, com comentários diversos, desde a exposição do resultado que tiveram no exercício corrigido, até "palpites" aleatórios sobre a matéria.

Quando ela termina a correção de um exercício, ela diz: "para quem acertou o exercício, uma salva de palmas!", a turma toda, então, bate palma apenas uma vez. Ela continua: "Para quem tentou e não acertou, uma salva de palmas também", a turma bate com as mãos mais uma vez. "E os que ficaram conversando e não fizeram, não merecem palmas... precisam melhorar." (Relato da pesquisadora Daniela de Oliveira Carvalho In: Relatório de Pesquisa, IPPUR, 2008)

A mesma professora procura trabalhar as especificidades da realidade social dos alunos, mas ao que parece sem ficar restritas a elas:

a maneira como a professora procura variar os estímulos é buscando referências do cotidiano, de modo que as crianças encontrem um sentido na matéria mais prático e próximo de suas vidas. Por exemplo, explicando frações a partir da idéia de barras de chocolate, falando de História através da história das crianças, de geografia pensando a partir da Vila Kennedy, etc, mas depois disso vai ampliando a discussão.. (Relato da pesquisadora Daniela de Oliveira Carvalho In: Relatório Geral de Pesquisa, IPPUR, 2008).

Quanto aos livros textos esses parecem ser pouco utilizados, confirmar tendência já encontrada por Barbosa (2009:133):

Em relação aos livros texto, quase não são utilizados. A prática de leitura é feita a partir de recortes de jornal e/ou revista, bem como de textos do livro. As crianças produzem textos em sala de aula, que variam de 5 a 8 linhas, em sua maioria. .. (Relato da pesquisadora Daniela de Oliveira Carvalho In: Relatório Geral de Pesquisa, IPPUR, 2008)

Ilustrando a variedade de estilos de aula, em Vila Cosmos (longe do centro), na aula de português,

o quadro negro não foi muito utilizado, pois a professora estava empenhada em que os alunos fizessem muitas redações, por isso os cadernos dos alunos eram muito utilizados. A professora demorou muito para introduzir o assunto, pois, os alunos ainda estavam por terminar uma atividade da aula de ciências que começaram no dia anterior. Alguns alunos não conseguiram terminar o exercício proposto, e ficaram de entregar a redação no dia seguinte. Os alunos saiam de sala muitas vezes, mesmo sem autorização da professora, e poucos, talvez dois ou três, procuram-na para tirar dúvidas relativas à matéria. (Relato da pesquisadora Marília de Andrade Monteiro, In: Relatório de Pesquisa, IPPUR, 2008)

Uma última referência direciona-se às aulas assistidas na escola do bairro de Grajaú (longe do centro). Na aula de matemática:

a matéria daquele dia era "fração". A professora distribuiu uma folha de papel colorido para cada um dos alunos, e começou a reafirmar conceitos como "fração", "número misto" e etc. através de perguntas dirigidas para a turma em geral, que respondia sem maiores problemas. A partir daí a professora pedia que os alunos utilizassem o papel que tinham em suas mãos para, através de dobraduras, representarem frações. Ela passava a tarefa, eles tinham certo tempo para cumpri-la, e assim sucessivamente.

Alguns alunos concluíram o trabalho com facilidade, já outros apresentaram algumas dificuldades. A grande maioria deles parecia concentrada na tarefa, demonstrava estar gostando, achando divertida. (Relato do pesquisador André Salata, In: Relatório de Geral da Pesquisa, IPPUR, 2008)

Deve-se destacar, no entanto, que esta situação em sala de aula, na qual a professora tem o domínio da turma, ocorre muito raramente. A maioria dos relatos dos pesquisadores destaca que a professora usa parte do seu tempo para disciplinar os alunos, tanto nas aulas de português como de matemática. Isso ocorre independentemente da localização da escola. Apenas a título de exemplo:

para que a professora conduza as aulas, ela necessita chamar a atenção dos alunos constantemente. Há sempre alunos dispersando-se, procurando atrair a atenção dos outros com uma brincadeira. Ainda assim, ela consegue dar sua aula, fazendo com que as crianças copiem e façam os deveres. (Relato da pesquisadora Daniela de Oliveira Carvalho In: Relatório Geral de Pesquisa)

A professora foi interrompida muitas vezes pelos alunos devido a brigas e indisciplina. Há todo momento um aluno era retirado de sala, o que dificultava a correção dos exercícios e atrapalhava o andamento das aulas. Os alunos pareciam desinteressados e conversavam constantemente entre eles, mas a professora procurava elogiar os alunos durante as aulas. (Relato da pesquisadora Marília de Andrade Monteiro, In: Relatório de Pesquisa, IPPUR, 2008)

Tentando fazer uma síntese dessas observações, construímos o quadro seguinte em que as respostas são simplificadas em termos de sim ou não.

Assim, tentamos medir a proporção de alunos que teria acesso a um ou outro tipo de atuação do professor.

Tabelas 8 - Facetas do Estilo do professor segundo a residência do aluno

O Bairro onde Mora Fica perto do centro?	O professor variou o estilo de aulas (os estímulos usados) durante esse período? (0 = não; 1 = sim) $p \leq 0,000$	O professor utilizou algum apoio visual durante a sua exposição? (0 = não; 1 = sim) $p < 0,05$	O professor é receptivo às intervenções dos estudantes? (1 = Não; 2 = às vezes; 3 = sempre) $p \leq 0,000$.	
Não	Média N Desvio Padrão	0,52 189 0,501	0,53 189 0,885	1,878 189 0,3278
Sim	Média N Desvio Padrão	0,87 135 0,333	0,77 135 0,977	1,674 135 0,5440
Total	Média N Desvio Padrão	0,67 324 0,471	0,63 324 0,930	1,793 324 0,4421

Certamente, não ignoramos o quão tosca pode ser considerada essa medida do estilo docente. No entanto, ela permite aventar algumas hipóteses interessantes sobre o tipo de escolarização que os filhos das classes populares estão recebendo e a diferenciação entre esses tipos dentro da mesma rede de ensino pública. O que não é pouco.

Aqui seria importante "testar" a hipótese aventada por Lopez (2008:340) de que os professores se veriam limitados pela condição de pobreza dos seus alunos. Segundo esse autor,

"A situação dos professores é mais complexa quando os pais não só não participam da educação de seus filhos, como também representam um obstáculo para ela. Em primeiro lugar, isso se expressa na escassa valorização que alguns pais têm da educação, e nas baixas expectativas com respeito às conquistas de suas crianças e adolescentes. ... Existem situações diante das quais os professores se vêem seriamente limitados, como as que surgem em contextos de pobreza extrema ou de exclusão social."

A valorização diferenciada que os pais de alunos provenientes de grupos sociais distintos têm da educação escolar já apareceu mais acima. Aqui, no entanto, o problema toma outras feições, pois se trata de discutir como a escola, e no caso particular, os professores, tratariam essa diferença. Procuramos então verificar em que medida haveria, assim, um caminho de entrada para a dimensão socioespacial urbana na análise da configuração das características das escolas. Para isso, foi necessário investigar em que medida alunos moradores em diferentes pontos do espaço urbano receberiam, ou não, o mesmo tratamento por parte do sistema público de educação. Ou melhor, um tratamento universalista, como quer o discurso sobre a escola,.. Nesta direção pode-se observar algumas diferenças que aparecem no modo como o sistema público trata seus alunos, conforme seu local de residência. A primeira delas é a maior variedade de técnicas de exposição ou de maneiras de dar a aula para os alunos que são matriculados em escolas centrais. Segundo nossa observação, as aulas dos docentes dessas escolas são bem mais variadas, valendo-se o professor de diferentes estratégias para atrair e manter a atenção dos alunos ao longo das aulas assistidas. Já nas outras escolas, situadas em bairros mais distantes do centro da cidade, as aulas são menos variadas em termos dos incentivos utilizados para capturar o interesse dos alunos. Não é necessária

muita teoria para compreender os efeitos, em termos de aprendizado, dessas duas maneiras de realizar o trabalho docente.

Entretanto, não deixamos de encontrar em escolas localizadas próximas ao centro, situações nas quais as aulas se desenvolvem sem qualquer recurso, como é o caso da primeira escola relatada acima, localizada no bairro de Ipanema. Apesar de sua localização central e da presença de recursos, as aulas são monótonas e não contribuem em nada para o bom desempenho escolar, vez que na avaliação realizada ao longo de nossa pesquisa essa escola foi a que obteve um dos piores desempenhos. Essa observação é importante, pois permite esclarecer o sentido da síntese que propusemos com os dados quantitativos: na verdade, o que verificamos foi a *tendência mais forte* a diversificar o estilo de aula nas escolas mais próximas do centro, o que não significa que todas essas escolas o façam da mesma forma ou na mesma proporção.

Por outro lado, os professores das escolas mais distantes do centro parecem não contar com recursos áudio-visuais que lhes permitam enriquecer sua aula, tornando-a mais interessante e atrativa. Novamente, é importante investigar o quanto disso se deve à ausência efetiva de recursos áudio-visuais ou ao desconhecimento do professor sobre como utiliza-los ou ainda a algum impedimento burocrático para o uso dos mesmos. De qualquer forma, o que se verifica é que, na prática, os alunos das escolas do centro assistem aulas mais interessantes e ricas em material áudio-visual.

Finalmente, uma terceira diferença, ela também significativa do ponto de vista estatístico, que pode indicar um problema bastante complexo. Os professores que trabalham com alunos de bairros mais distantes teriam uma atitude mais receptiva às demandas desses alunos, que os professores das escolas centrais. Se essa atitude pode parecer, numa abordagem superficial, uma qualidade positiva desses docentes, que, teoricamente, se

mostrariam mais abertos ao diálogo com seus alunos, a análise aprofundada de algumas dessas práticas, das condições de formação e das concepções de ensino vigentes entre os professores pode levar à construção de hipóteses um tanto distintas.

Começando pelas representações que os professores fazem do seu próprio trabalho, particularmente ao lidar com as crianças mais pobres, podemos pensar na hipótese de Lopez (2008): nossos professores sentir-se-iam inibidos pela pobreza de seus alunos. Não parecem, no entanto, inibidos para conversar com eles. Seria inibição quanto ao ensinar? Seria esta a evidência de uma atitude paternalista, expressa de forma irreparável por Helena Damião, em comentário postado em agosto de 2007 no blog português "De Rerum Naturd":

"De fato, há quem considere que «o ensino da matemática tem tido em muitos países uma função social de diferenciação e de exclusão» sendo «essencial reconhecer a dimensão social, ética e política do ensino da matemática e assumir que não existe neutralidade nesse ensino». Resumindo um monte de verbosidade no dialeto educuês, considera-se que os mais desfavorecidos não conseguem aprender matemática e a solução que propõem é a eliminação do «filtro social» que é «o ensino da matemática na escola básica e secundária», ou seja, a transformação de Portugal num país de analfabetos matemáticos²⁶".

Para não ficarmos apenas com referências externas ao nosso país, podemos citar um autor brasileiro (professor da UNICAMP), que faz muito sucesso atualmente nos nossos cursos de pedagogia.

"...qual o interesse, do ponto de vista do indivíduo e da sociedade, em chegar-se à conclusão de que os jovens brasileiros chegam aos 12 anos sabendo conjugar corretamente o verbo 'sentar'? Talvez eles jamais tenham percebido o que significa, socialmente, estar sentado. E que importa saber se nessa idade eles são capazes de extrair a raiz quadrada de 12.764? Ou se somar $5/39 + 7/65$? Qual a relação disso

²⁶ In <http://dererummundi.blogspot.com/2007/08/etnomatematica.html> (consultado em 08/12/2008).

com a satisfação e a amplificação de seu potencial com indivíduos e de seu exercício pleno de cidadania.²⁷”

Tais citações indicam não só uma visão deturpada dos sentidos do ensino da matemática e de outras disciplinas escolares como também uma visão muito simplista e pouquíssimo igualitária da cidadania disponível para seus alunos. Obviamente, não se pode atribuir aos nossos professores à concepção de mundo e de escola mencionada acima. Podemos, entretanto, imaginá-los como profissionais resultantes de um tipo de formação pedagógica que tem semelhanças notáveis com a visão de mundo expressa nos textos acima e que começa a ser desvendada em seus descaminhos brasileiros²⁸.

Seria necessário passar pelo pensamento de Hannah Arendt (2006: 246) para compreender que a incorporação desse auto-intitulado “espírito crítico” significa privar os alunos do aprendizado da experiência social acumulada e das possibilidades de criticar, eles mesmos, essa sociedade. É assim que se pode compreender a afirmação da filósofa, de que acreditava “que o conservadorismo, tomado no sentido de conservação, é a essência mesmo da educação”. O trabalho do educador necessita ter esperança nas novidades trazidas pelas novas gerações, na capacidade desses jovens e crianças para transformar o mundo eles mesmos, por sua própria vontade e não por “indução” paternal dos seus professores. Do ponto de vista da filósofa citada essas pedagogias críticas, comuns no século XX, seriam absolutamente deletérias e disfuncionais para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Considerando o fato de que, em nossa pesquisa, professores mais “abertos” ao diálogo são justamente aqueles portadores de menor

²⁷ d'Ambrósio, 1996(62).

²⁸ Monteiro, 2003. Moreira, 2007.

qualificação formal, seria razoável associar sua perspectiva àquela desenhada por Zaia Brandão (1982), há muitos anos, num artigo em que estuda as práticas e concepções dos professores para turmas de classes populares. Segundo essa pesquisadora, os professores que lidam com esses alunos poderiam resumir sua visão de mundo numa frase simples, mas carregada de significados sociais: "*Quem não sabe ensinar, ama.*".

Tal perspectiva, no entanto, pode ser complicada em termos analíticos, pois a sensação de bem estar numa escola, como mostra o depoimento de um dos nossos pesquisadores, pode ser um fator importante e positivo do desempenho escolar:

A impressão que tive da Escola é que esta possui um ambiente familiar e respeitoso, estabelecido especialmente através da figura de liderança da diretora, que é moradora da Vila Kennedy e acaba por contagiar as professoras e alunos. Percebo, assim, como já mencionado, uma forma de gestão pautada, em grande medida, nas emoções. Um discurso eivado de menções cristãs e uma conduta firmada nos princípios do "amor ao próximo e a Deus", servindo como alternativa às mazelas do mundo, às dificuldades atreladas a violência urbana, ao "universo do tráfico", tão presentes na Vila Kennedy. Embora fosse difícil deslocar-me para Unidade Escolar, já que eu passava por situações de risco, desde o ônibus na Avenida Brasil, até os caminhos explosivos da praça à Escola, quando enfim chegava e entrava na Escola sentia segurança, conforto e vontade de voltar mais vezes. (Relato da pesquisadora Daniela de Oliveira Carvalho In: Relatório de Pesquisa, IPPUR, 2008).

Diante desse quadro, lembramos que o Colóquio de Amiens, em 1969, foi convocado pelo ministério francês da educação (Derouet, 1995) justamente para que se iniciasse a pesquisa sobre quais seriam os métodos didáticos adequados à nova situação da escola naquele país: esta acolhia agora alunos provenientes não só de diferentes classes sociais, mas também

alunos que falavam outras línguas, em casa, que professavam outras religiões, enfim, que tinham uma procedência cultural distinta daquela até então dominante no sistema de ensino francês. Ou seja, uma escola que acolhe universalmente seus alunos, precisa dar a eles a possibilidade de que todos efetivamente aprendam. Precisa oferecer, como queria Bourdieu, métodos adequados às situações específicas desses alunos distintos fora da escola. Um aluno residente em Botafogo aprenderia de formas diferentes daquelas usadas para ensinar aos alunos que vivem em Vila Cosmos. Um exemplo dessa possibilidade seria o resultado obtido no exame do ensino médio, ENEM 2009, no Rio de Janeiro. Os alunos do curso regular do colégio Santo Inácio, da rede particular, ficaram, como seria de se esperar, em segundo lugar na cidade. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA, funcionando como escola noturna), oferecido pelo mesmo colégio aos jovens adultos pobres do morro "Dona Marta" e redondezas, obtiveram a quarta colocação nesse mesmo exame. Ficaram à frente de outros colégios particulares importantes e reconhecidos por sua qualidade. Tal fato indica que uma escola que utiliza os métodos adequados é capaz de ensinar a qualquer aluno e a todos os alunos. Independente de sua posição social e do seu repertório cultural.

Ao contrário dos professores, vários pesquisadores têm mostrado, na linha do pensamento de Arendt, que esse "amor", no melhor dos casos, mantém as classes populares em seu devido lugar, longe do aprendizado de melhor qualidade que é garantido aos filhos das classes médias, inclusive dos professores.

Em texto anterior, indicamos que "as escolas distantes do centro apresentaram condições precárias de qualidade (Salata, 2007). Nesse quadro, a qualidade das escolas coloca em evidência o processo de interiorização do território do qual falava Kaztman (2007), restando

aprofundar o papel que os diferentes atores e suas estratégias assumem na produção desses resultados (Poupeau e François, 2008)." Associa-se assim, o território urbano e a produção das desigualdades sociais. Sem esquecer, no entanto, que tal processo se dá com a participação ativa de atores sociais que, no desempenho de seus papéis específicos, reforçam e reorganizam permanentemente as relações sociais desiguais. Talvez esse tipo de perspectiva possa ser associado, em níveis mais abstratos, aos modelos analíticos da desigualdade efetivamente mantida. Segundo os analistas que utilizam esse conceito, as estratégias dos atores envolvidos seriam mais eficientes, pois funcionariam de forma relacional. Isto é, nos modelos que consideram a desigualdade como sendo maximamente mantida, os grupos sociais menos educados teriam maior acesso aos níveis superiores de ensino, na medida em que as elites já foram completamente atendidas nesse nível. Mas a desigualdade efetivamente mantida seria um processo pelo qual esse acesso mais ampliado é restringido por diferenças de qualidade quanto às escolas freqüentadas.

A partir da perspectiva que associa a possibilidade de um método universalista de ensino para o atendimento de realidades específicas, capaz de ensinar a todos, independentemente da sua origem social, étnica ou religiosa, é possível vislumbrar o verdadeiro desafio que se coloca hoje para a escola. Nas palavras acertadas de López:

O desafio de garantir uma educação de qualidade para todos é poder desenvolver uma estratégia pedagógica e institucional de acordo com as particularidades dessas crianças e adolescentes, e ao mesmo tempo garantir-lhes os recursos para que possam fazer um adequado aproveitamento dessa experiência escolar. López (2008:345 - grifo nosso.)

Comentários finais

O presente texto, conforme se viu, buscou incorporar à análise, uma dimensão que até recentemente esteve ausente nos estudos de Sociologia da Educação, a do território. Esse enfoque marca uma linha de reflexão que associa os fatores relativos à organização social do território - discussão originária da Sociologia Urbana - às oportunidades educacionais - tema privilegiado pelos estudos da Educação - favorecendo a convergência dessas duas áreas de conhecimento, e ampliando o número de investigações que buscam concretizar o aumento da eficácia e da equidade do sistema escolar. Busca-se, assim, contribuir para o debate sobre concentração espacial da pobreza e desigualdades de oportunidades educativas ou em termos mais amplos, às reflexões que associam "cidade" e "escola".

Essa nova geração de estudos afirma que o espaço social também importa na configuração de desempenhos e de trajetórias escolares. No âmbito da presente análise, espaço social é tratado como instância capaz de gerar desigualdades educacionais, do mesmo modo que, a escola e a família, instituições anteriormente já consagradas como capazes de produzir tal efeito.

O que se pode avançar a partir desta perspectiva que incorpora a dimensão do espaço para refletir sobre desempenho e nas trajetórias escolares?

O principal mérito parece ser a possibilidade de inclusão de novas variáveis de análise que podem clarificar melhor a relação entre a localização da escola e do aluno no espaço social e possíveis obstáculos originários do lugar que conduzem desigualdades de oportunidades educativas.

A primeira instância espacial com que trabalhamos, a dicotomia favela/não favela, não se mostrou relevante para explicar as diferenças de desempenho escolar. Entretanto, quando se estabelece como critério a distância da escola e do local de moradia dos alunos em relação ao centro da cidade surgem diferenças significativas.

Nesta direção, foi possível identificar um tipo de relação entre a organização social do espaço urbano e o funcionamento das instituições escolares como um possível fator interveniente na definição de trajetórias escolares. Verificamos que as escolas freqüentadas pelas crianças que moram em favelas distantes do centro, apresentam, na maioria das vezes, indicadores desfavoráveis. Assim, alguns resultados mostram que as escolas freqüentadas por essas crianças têm níveis menos elevados de qualidade. Morar em favelas distantes do centro significa freqüentar escolas cuja qualidade é ligeiramente menor que daqueles alunos que moram em favelas próximas do centro. Igualmente os indicadores específicos da qualidade da instituição escolar são piores, evidenciando uma desigualdade espacial na distribuição das oportunidades educacionais.

Outros resultados indicam que determinadas características dos professores, em especial sua experiência, ou seja, o número de anos de trabalho como professor, parecem ter relação com a localização da escola. A maior experiência do professor é significativamente diferente, conforme a distância do centro da cidade. Assim, mostrou-se que em escolas mais afastadas do centro, os professores têm menos experiência.

Não foi possível estabelecer uma relação linear entre os diversos estilos docentes e a variável espacial. Mas o fato de se chegar a uma medida sintética, mesmo que tosca, do estilo docente, favorece a formulação de algumas hipóteses sobre o tipo de escolarização que os filhos das classes

populares estão recebendo e a diferenciação entre esses tipos dentro da mesma rede pública de ensino.

Essas evidências, apesar do seu caráter ainda exploratório, indicam a importância da consideração da dimensão espacial na elaboração das políticas públicas para a educação. Consideração essa que passa tanto pelo maior cuidado na distribuição mais equânime dos recursos materiais quanto pela busca de soluções igualmente equânimes para a alocação dos professores experientes. Similarmente, o desenvolvimento de pesquisas sobre os métodos didáticos adequados aos alunos socialmente muito diferenciados e a melhoria da formação docente aparecem como objetos relevantes para a formulação dessas políticas.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Fátima (2007): *Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios*, tese, Doutorado em Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 243 pags.
- d' AMBRÓSIO, Ubiratan 1996(62): *Educação matemática: da teoria à prática*, São Paulo, Papyrus Editora.
- BARBOSA, M. Ligia O (2000): Desempenho Escolar e Desigualdades Sociais. *Preal Debates*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 1-25.
- BARBOSA, M. Ligia O. (2004): " Gender and Color Differences at School in Brazil: Teachers and Students' Evaluation" in Santiago Cueto and Donald Winkler (eds.) *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. Lima, Peru.
- BARBOSA, M. Ligia & RANDALL, Laura (2004): Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores sobre o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. *Cadernos do CRH.* , v.17, p.289 - 309,.
- BARBOSA, M. Ligia O.: *The sociological research on education and race in Brazil: identity arguments and the production of social inequalities*, paper presented at CESE 2006 Conference.
- BARBOSA, M. Ligia O. (2008): Relatório para o SENAI: *Estudo sobre o campo de atuação do tecnólogo*, no prelo.
- BARBOSA, M. Ligia O. (2009): *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*, Ed. Argumentum, Belo Horizonte.

- Barbosa, M. L e Sant'Anna, M.J.G. *As classes populares e a valorização da educação no Brasil*. Publicação do Observatório das Metrôpoles/ IPPUR 2009 PRELO
- BOURDIEU, Pierre (1999): "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura." In *Escritos de Educação*, Ed. Vozes, Petrópolis, pp. 39-64.
- BRANDÃO, Z. (1982) "A Formação dos Professores e a Questão da Educação das Crianças das Camadas Populares" *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 40, p. 54-57.
- CASTRO, C.M. & CARNOY, M., (1997): *Como anda a reforma da Educação na América Latina?* Rio de Janeiro, FGV Editora.
- COLEMAN, James [1988] (1997): "Social Capital in the Creation of Human Capital" in Halsey, Lauder, Brown & Wells: *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford, Oxford University Press.
- DEROUET, J.L.(1995): "Uma sociologia dos estabelecimentos escolares : as dificuldades para construir um novo objeto científico", in Forquin, J.C.: *Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa*, Vozes, Petrópolis, pp. 225-257.
- DONZELOT, J., « *La ville a trois vitesses : gentrification, relégation, péri-urbanisation*», *Esprit*, Mars-Avril 2004.
- GRIPP, G. S., (2003): *Reformas Educacionais no Brasil*, tese defendida junto ao Doutorado em Sociologia e Política da UFMG.
- HANUSHEK, Eric (2006): "The Effects of Education Quality on Mortality Decline and Income Growth" Paper presented at the IREDU International Conference on Economics of Education, Dijon, June 20-23.
- HANNAH, Arendt (2006): *La crise da la culture*, Paris, Gallimard
- KAZTMAN, Ruben & RETAMOSO Alejandro (2007): "Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo". *Revista CEPAL* nº
- MELLO, Guiomar N. (1994) "Escolas eficazes: um tema revisitado" in Antonio Xavier, Amaral Sobrinho e Fátima Marra (eds.) *Gestão Escolar: desafios e tendências*, pp. 332-351. Brasília: Série IPEA 145, IPEA;
- LIBÂNIO, J. C., 2004: "As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação" in *Revista Profissão Docente* On line -----

<http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/vol01>

- MONTEIRO, Lúcia Maria (2003). *O retorno dos alunos deficientes visuais da escola especial: afinal, como anda a inclusão?* Dissertação (Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- MOREIRA, Laélia, (2007): *Pedagogia e Educação: a construção de um campo científico*, tese defendida junto ao Doutorado em Educação da UFRJ.
- NÓVOA, Antonio (1995) "Para uma Análise das Instituições Escolares" in Antonio Nóvoa (ed.) *As Organizações Escolares em Análise*, pp. 13-42. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OLIVEIRA e SCHWARTZMAN (2002): *A Escola vista por dentro*, Belo Horizonte, Editora Alfa Educativa.
- PAUL, J-J & BARBOSA, M. L. (2008): Qualidade e eficiência escolar, *Tempo Social*, 20 (1), pp. 119-134.
- RAYOU, Patrick et VAN ZANTEN, Agnès (2004): *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.
- 91, abril.
- RIBEIRO, L. C. Q & KAZTMAN, R. (2008): *A Cidade contra a Escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*, Rio de Janeiro, ed. Letra Capital.
- RIBEIRO, L.C.Q. & SANT'ANNA. "Testando os "efeito vizinhança" e "efeito escola" na explicação dos diferenciais de desempenho escolar" 30º Encontro Anual da ANPOCS; 24 a 28 de outubro de 2006, Caxambu
- RIBEIRO, Sérgio Costa (1991): "A Pedagogia da Repetência" in *Estudos Avançados* 5/12, São Paulo, IEA/USP, maio/agosto 1991, pp 7-21.
- SALATA, André Ricardo (2007): *Nova Pobreza Urbana e Reprodução das Desigualdades Sociais: um estudo sobre os efeitos do local de moradia sobre as possibilidades de ascensão social* Monografia de conclusão da graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
- SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel *O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito vizinhança* In: Carneiro, Sandra Maria de Sá (org.). *Cidade: olhares e trajetórias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009 no prelo.
- TEDDLIE & REYNOLDS, (2006): *A Programme of International Work into School and Teacher Effectiveness Issues across Contexts*, mimeo.
- THÉLOT, C., (1993): *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan Université.
- VAN ZANTEN, A. (2001) : *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.