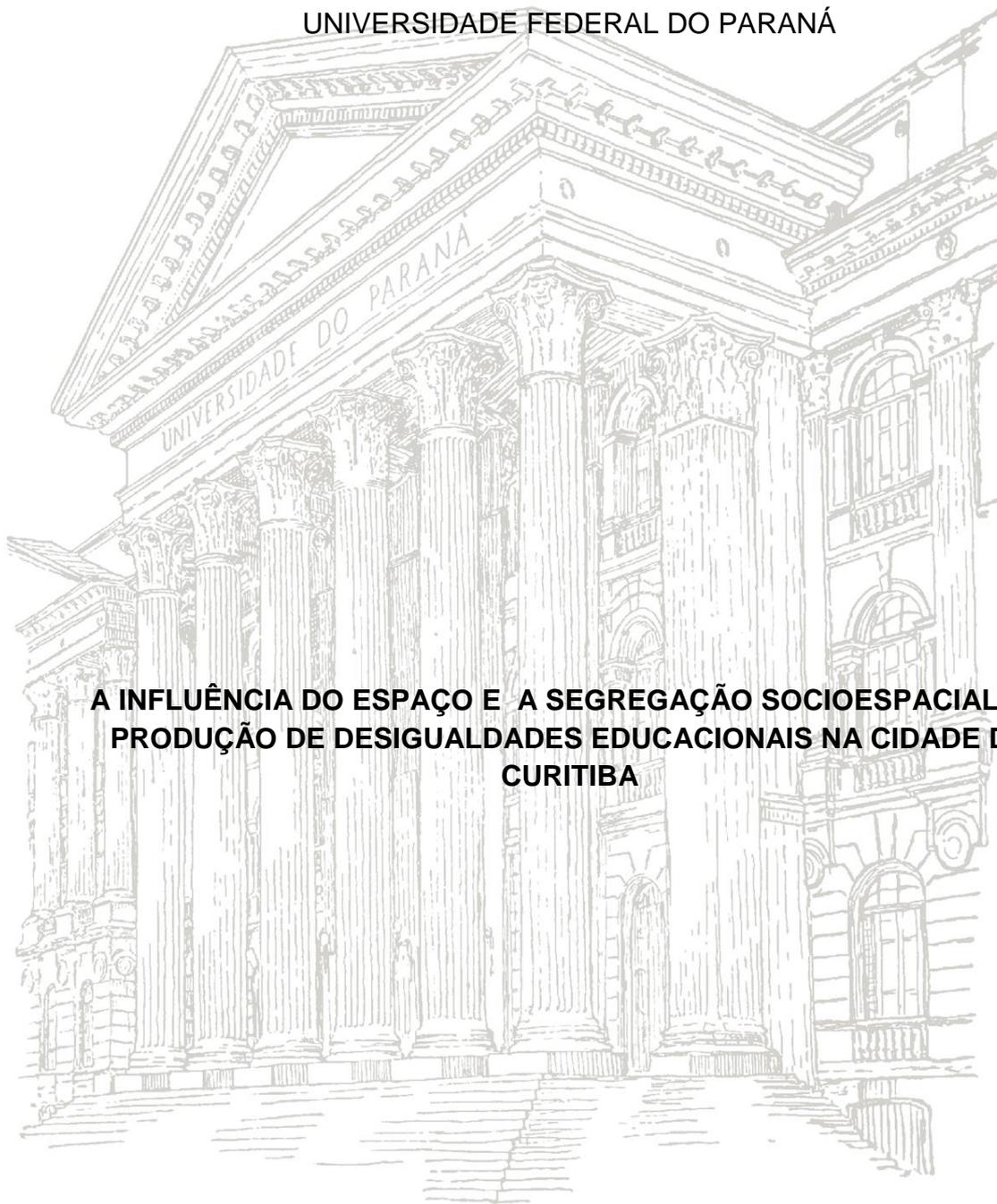


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



**A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO E A SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL NA  
PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NA CIDADE DE  
CURITIBA**

CURITIBA  
2014

**PAULA CRISTINA BAPTISTA DE ARGOLO**

**A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO NA PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES  
EDUCACIONAIS NA CIDADE DE CURITIBA**

Monografia apresentada como requisito parcial  
para Conclusão do curso de Pedagogia, do Setor  
de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Professora Orientadora: Ana Lorena Briel

CURITIBA  
2014

Dedico este trabalho de pesquisa a todos os meus professores desde a educação básica que, de alguma forma, participaram da minha formação contribuindo para que eu me tornasse alguém com capacidades crítico-reflexivas plenas e um olhar específico voltado às desigualdades e injustiças.

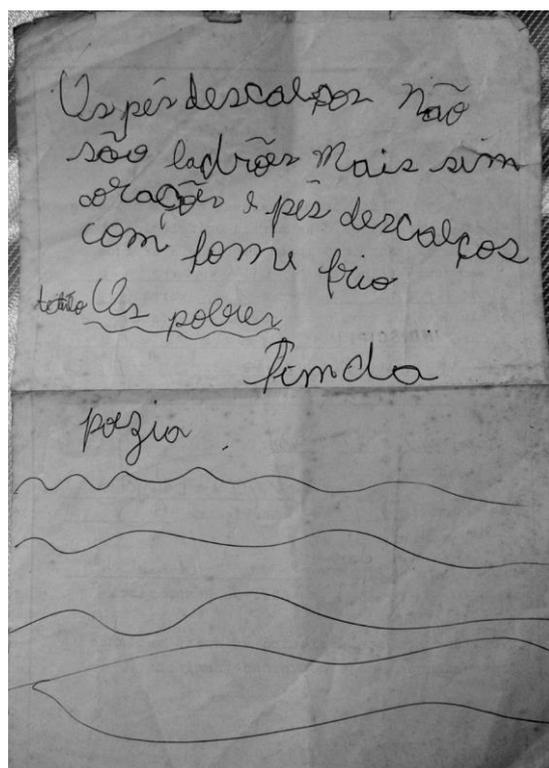
Dedico, em especial, à professora Ana Lorena Bruel, minha orientadora, e aos professores Taís Moura Tavares, Valéria Milena Ferreira e Ângelo de Souza, que dentro de suas respectivas disciplinas durante a minha graduação, abriram meus olhos e inspiraram minhas ideias sobre desigualdades educacionais, e como elas se refletem nas desigualdades e exclusão social, algo que, desde a infância, me causa inquietudes. Ideias que impulsionam-me a tentar encontrar alguma forma de contribuir para que ocorram transformações.

Não posso deixar de dedicar a quem de fato me inspirou: Todas as crianças e jovens que sofrem qualquer tipo de exclusão ou segregação social, em especial educacional. Às que não tem acesso à escola, à literatura ou à tecnologia, ou ainda que sofrem com condições desfavoráveis nas instituições a que tem acesso. Aos jovens que abandonam os estudos para trabalhar, por conta do nível socioeconômico de suas famílias, e àqueles que desacreditam de seu potencial para mudar suas condições sociais e culturais, por não ter consciência de que suas dificuldades existem porque o direito à educação de qualidade lhes foi tirado desde a Educação Infantil.

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus, por me dar forças no dia a dia e esclarecimento para escolher a educação; à minha mãe, que em todos os momentos esteve ao meu lado e apoiou todas as minhas decisões, que sempre me lembra das minhas inquietudes frente às injustiças sociais desde a infância, me mostrando textos e pequenos poemas que eu escrevia sobre o tema, com apenas sete anos; ao meu pai, que também sempre respeitou minhas escolhas e decisões, e que todos os dias me acordava e me levava até a universidade, pois com esse suporte, tudo se tornou mais fácil.

A todos os meus amigos e pessoas importantes para mim que se preocuparam com o desenvolvimento deste trabalho, estiveram ao meu lado, me apoiaram, incentivaram e que me fizeram companhia nos momentos de lazer, e a todos dentro da universidade que de alguma forma participaram do meu processo de formação.



Poema de minha autoria, escrito em Setembro de 1993, aos sete anos de idade, quando cursava a 1ª série do Ensino Fundamental.

## Resumo

Este trabalho monográfico analisa as escolas da rede municipal de ensino de Curitiba de ensino fundamental e os resultados da Prova Brasil 2011, analisando resultados e o impacto da questão territorial nas diferenças e, de forma mais geral, na produção de desigualdades educacionais. Como referencial teórico o trabalho utilizou as pesquisas elaboradas por Oliveira e Bonamino (2010) acerca das desigualdades educacionais. Dubet (2003; 2004) auxilia na compreensão do papel da meritocracia e sua relação com as desigualdades educacionais. Ribeiro e Koslinksy (2008; 2010) apontam e esclarecem os impactos do fator territorial nas desigualdades de oportunidades educacionais de forma geral no contexto das metrópoles, Firkowski e Moura (2009) são referenciais importantes sobre o sistema de metropolização de Curitiba. Bruel, Assunção, Baliski e Tavares (2014) apresentam-se como o principal referencial para análise dos dados da Prova Brasil (2011) nas escolas da rede municipal de Curitiba, estabelecendo a comparação entre a proficiência média das escolas na avaliação externa e a distância a que situam dos aglomerados subnormais (AGSN). A análise de dados foi construída de forma a contribuir para uma reflexão sobre a produção de desigualdades educacionais na cidade de Curitiba, as implicações da questão socioespacial neste processo, levando em conta a ocupação do espaço urbano, a existência de aglomerados subnormais e análise dos aspectos educacionais destas áreas. Foram utilizados dados disponibilizados pelo IBGE (2010) e Prova Brasil (2011) para a construção de uma caracterização da oferta educacional utilizando recursos da estatística descritiva. Os resultados indicam a existência de desigualdade de oportunidades educacionais, sendo que foram observadas diferenças de desempenho e de outras características das escolas que se situam em contextos de proximidade ou maior distância em relação aos aglomerados subnormais. O estudo, com caráter exploratório, demonstra a necessidade de continuidade de análises das desigualdades educacionais no município.

**Palavras – Chave:** desigualdade escolar, desigualdade educacional, segregação socioespacial, política educacional.

## Sumário

1. Introdução .....	1
2. Capítulo 1 – A Universalização da Educação Básica: buscando uma compreensão do processo de produção de Desigualdades Educacionais.....	3
3. Capítulo 2 .....	17
2.1 A educação e a segregação socioespacial .....	17
2.2 A educação e a segregação espacial: O processo de metropolização de Curitiba e o crescimento da RMC e das áreas de moradia irregulares. ....	18
4. Capítulo 3: Análise de dados: Desigualdades educacionais em relação à proximidade dos AGSN em Curitiba.....	25
5. Considerações Finais.....	36
6. Referências Bibliográficas.....	39

## **Introdução**

Este estudo busca compreender como a questão socioespacial interfere na produção das desigualdades educacionais, conhecer fatores que interferem na produção de resultados educacionais associados à ocupação do espaço urbano e outras questões sociais. Este trabalho monográfico busca compreender como essa desigualdade se produz e reproduz, considerando possíveis impactos da configuração socioespacial, condições habitacionais e sociais em geral sobre os índices de desempenho e acesso às escolas da rede municipal de ensino da cidade de Curitiba que apresentam diferentes condições de qualidade.

Pesquisas na área de desigualdade educacional nos trazem dados importantes a respeito dessa situação, apesar de haver poucos estudos sobre o tema relacionados a Curitiba.

Bruel, Assunção, Baliski e Tavares (2014) apresentam alguns dados e análises importantes a respeito do fator socioeconômico e espacial nos baixos índices de desempenho das escolas e dos estudantes. O estudo aponta que o grupo de escolas situadas próximas de regiões identificadas como Aglomerados Subnormais apresentaram um percentual maior de estudantes com desempenho equivalente aos níveis básico e abaixo do básico na Prova Brasil (2011). Dados dessa avaliação externa também serão analisados nesta pesquisa.

Esta monografia foi desenvolvida a partir das reflexões construídas pelos autores acima citados e se articula à pesquisa coordenada pelo Observatório das Metrôpoles a respeito das desigualdades educacionais na Região Metropolitana de Curitiba. Foram utilizadas as mesmas fontes de dados, estabelecendo, a partir do mesmo recorte, análises de variáveis diferenciadas, especificamente sobre a localização dos estabelecimentos municipais de ensino em relação aos aglomerados subnormais definidos pelo IBGE no Censo populacional de 2010.

A metodologia para a realização da pesquisa empírica lançou mão de cálculos de estatística descritiva para analisar as características da oferta escolar na rede municipal de ensino, considerando a localização geográfica das escolas em relação aos aglomerados subnormais. Para tanto, além das informações sobre a localização georreferenciada dos estabelecimentos

escolares e informações disponibilizadas pelos microdados do Censo Populacional do IBGE, foram utilizadas informações sobre o desempenho dos estudantes e das escolas na Prova Brasil de 2011, além de informações presentes nos questionários socioeconômicos preenchidos pelos estudantes que realizaram a Prova, como atraso escolar e escolaridade dos pais.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, apresenta-se o referencial teórico a partir do qual se construiu o objeto de estudo.

O capítulo 2 apresenta reflexões sobre segregação educacional e residencial em Curitiba, a partir da história da metropolização da cidade, em função da instalação das automobilísticas multinacionais, e da análise da configuração e modelo de segregação socioespacial da cidade.

No terceiro capítulo, há uma análise dos dados da Prova Brasil 2011, considerando os resultados de alunos de regiões próximas aos Aglomerados Subnormais, traçando um paralelo com o referencial teórico da pesquisa e estabelecendo relações entre os dados e os autores utilizados.

Nas considerações finais, são analisados todos os referenciais teóricos em relação à análise de dados, pensando no papel do educador e das políticas educacionais, quais as possíveis maneiras efetivas de contribuir com a diminuição das desigualdades educacionais, pensando em quais os aspectos que de fato são decisivos na perpetuação dessas desigualdades, para melhor compreender este contexto.

## **Capítulo 1 – A Universalização da Educação Básica : buscando uma compreensão do processo de produção de Desigualdades Educacionais**

No Brasil, a educação passa a ser foco das políticas sociais após a revolução de 30, já que nos quatro séculos de predomínio da economia agroexportadora, a educação brasileira era voltada exclusivamente à formação das classes superiores, como nos mostra Oliveira (2004). Na década de 30, a substituição e um modelo econômico agrário-exportador, por um parcialmente urbano-industrial, o incremento a industrialização e o crescimento contínuo de um contingente de camadas médias e populares, que impulsionam uma transformação na demanda social pela educação, surgindo a necessidade de um sistema nacional de ensino.

O próprio Oliveira (2007) faz uma análise de algumas décadas após este período, e apresenta dados de matrícula total no ensino fundamental, em um intervalo de 35 a 40 anos, a partir de 1965. O autor conclui que, no período entre 1975 e 2002, com o crescimento da matrícula total no Ensino Fundamental no Brasil de 71,5%, praticamente houve uma universalização do atendimento de toda a população no Ensino Fundamental.

Com essa expansão de acesso à Educação Básica no Brasil, surge uma necessidade de análise das condições de acesso, permanência e conclusão do Ensino com qualidade, já que o mesmo teria uma função de democratizar oportunidades, de acordo com Beisiegel (1986, apud OLIVEIRA, 2007).

O autor coloca ainda, que, já na década de 70, surge também uma nova forma de exclusão, que se evidencia na manifestação de barreiras organizacionais ao progresso do aluno, a reprovação, e a caracterização do abandono, através dos altos índices de evasão escolar.

Em função do crescimento da matrícula total no ensino fundamental a partir de meados de 1975, de acordo com dados do IBGE, surge a necessidade de políticas e discussões acerca da qualidade da educação e políticas de permanência e manutenção dos alunos.

A Educação básica, no Brasil, vem buscando, nas últimas décadas, a universalização. Algumas cidades e Regiões Metropolitanas vem avançando em direção a isto, porém ainda existem diferenças entre estudantes, escolas e outros fatores de segmentação social, como nos apontam, Torres *et al* (2008), demonstrando que o Ensino Fundamental, no Brasil e em especial em suas Regiões Metropolitanas, já atingiu quase a universalização, mas que, no entanto, persistem diversas dificuldades no interior do sistema, seja entre os estudantes, as escolas ou dentro da própria escola.

Essa desigualdade se deve ao fato de que igualdade de oportunidades não é sinônimo de igualdade de condições, já que existem diversas desigualdades entre famílias, bairros, classes e escolas, o que não garante com que o acesso universal e para todos signifique educação de qualidade ou o suposto sucesso escolar para todos.

Apesar dos avanços em direção a uma universalização da Educação Básica, ainda existem fatores de produção de desigualdade dentro da educação, e esta pesquisa busca a compreensão dos processos de produção e reprodução das desigualdades educacionais, em especial na cidade de Curitiba.

A partir destas análises, observamos que, com a educação e escolarização da população brasileira, colocada em plano secundário pelo poder político, destaca-se na dinâmica dos conflitos sociais, ganhando cada vez mais atenção no discurso e planos de ação do estado, como nos aponta Oliveira (2003).

Como a universalização da educação no Brasil se mostra como realidade recente, se analisarmos do ponto de vista histórico, devemos pensar que ainda há muito caminho pela frente na obtenção de um maior equilíbrio nas oportunidades de acesso, permanência e qualidade da educação.

O acesso universal e igualitário deve ser uma meta prioritária dentro das políticas educacionais, a fim de proporcionar oportunidades iguais de aquisição dos capitais cultural e intelectual. As desigualdades sociais geram segregação educacional e um grande abismo de diferença entre as oportunidades de acesso e permanência aos estudantes, em especial das classes mais desfavorecidas e que residem em áreas de baixa renda, próximas ou localizadas dentro de aglomerados subnormais.

Dubet (2004) defende que é necessário refletir acerca da justiça escolar para avaliar o sentido e o alcance das políticas escolares.

Ao que demonstram as pesquisas, em grande parte do sistema educacional, as desigualdades sociais acabam por perpetuar-se através da escola. Nossa sociedade vem tentando se organizar dentro de uma lógica meritocrática, como a maioria das sociedades democráticas, que defendem a ideia de que a justiça se consolida através do princípio de que o sucesso deve se realizar em função do mérito proveniente do trabalho, esforço e qualidades pessoais, em contraposição ao uso da origem para determinar o sucesso individual. A discussão a respeito dos aspectos sobre quais critérios uma escola justa deve se sustentar, e sobre o próprio conceito de justiça escolar, se embasa no mesmo princípio.

A igualdade de oportunidades proporcionaria chances iguais de desempenho aos alunos, porém deve-se levar em conta as desigualdades de recursos, oportunidades, acesso a espaços culturais, bem como a segregação espacial, que interfere fortemente no funcionamento da escola e no cotidiano educativo.

O modelo meritocrático foi, em determinado contexto histórico, no qual a segmentação social era única e declaradamente determinada pela origem social, um suposto avanço na forma de organização das classes, dando possibilidades de mobilidade social até então inexistentes às classes menos abastadas.

Porém, dentro da sociedade atual, existem ainda outros fatores ligados à origem, de ordem social, emocional e cultural, que influenciam no desenvolvimento humano e social dos indivíduos, interferindo nas situações de mobilidade. Os aspectos de origem, portanto, não foram substituídos pelo mérito e continuam condicionando oportunidades e possibilidades de mobilidade social das famílias e dos indivíduos.

O discurso de meritocracia é utilizado para justificar a seleção por origem e reforça o modelo excludente da sociedade capitalista moderna, contribuindo muitas vezes para a perpetuação das desigualdades sociais e de oportunidades, especialmente em países menos desenvolvidos economicamente e com maiores índices de desigualdades.

O acesso à educação não garante, sozinho, possibilidades concretas de mobilidade social, tendo em vista que há outros quesitos através dos quais as desigualdades se reproduzem, mas uma menor discrepância entre as oportunidades oferecidas à população poderia favorecer uma melhor possibilidade de aquisição de capital cultural, intelectual e social.

Dubet (2003) defende que a educação também pode atuar como fator de exclusão social. Nesta reflexão de Dubet, podemos constatar que a configuração e o modelo da sociedade capitalista colocam a escola como fator de qualificação e preparação para posicionar-se no mercado de trabalho e como solução para o problema do desemprego. Porém, ainda que consideremos esta lógica, torna-se inviável proporcionar condições de concorrência profissional sem igualdade de oportunidades de acesso à Educação, portanto, a partir desta perspectiva também nos deparamos com o problema da desigualdade de oportunidades educacionais.

O autor afirma que a exclusão e falta de motivação dos jovens não é reflexo apenas do desemprego, ou de todas as dificuldades da escola, mas do capitalismo e do mercado. As relações de produção no mercado foram profundamente transformadoras ao longo do século XX, estando estreitamente ligadas à exclusão social, “...sem fazer ela entretanto a ‘culpada’ como alguns pretendem.” (DUBET, 2003, p.31)

Nesta reflexão acerca da exclusão através da meritocracia na esfera educacional, Dubet questiona a justiça na lógica competitiva educacional:

É justo que os bons alunos venham a se beneficiar de rendas e proteções extremamente favoráveis, ao passo que os maus alunos estarão em desvantagem quase definitiva por sua fraqueza? Em outras palavras, é justo que os diplomas exerçam tamanha influência sobre as outras esferas de atividade? É justo que o sucesso num concurso aos vinte anos, ou que o fracasso num exame aos dezoito anos determine também totalmente a carreira dos indivíduos? Será necessário proceder como se a vida parasse aí, como se a atividade profissional fosse apenas consequência dos estudos? Quantas pessoas competentes não conseguiram obter reconhecimento profissional porque estavam em desvantagem devido a sua escolaridade, quantos antigos bons alunos foram protegidos por diplomas que funcionavam como castas ou aristocracias de lugares reservados? É justo que uma reprovação no ensino fundamental feche para sempre certas portas porque alguém ficou um ano “atrasado”? (DUBET, 2004, p.12)

A partir dessa lógica, podemos perceber que, apesar de se mostrar aparentemente mais justo que a estratificação social através da origem, quando o mérito se torna justificativa para exclusão e segmentação social, ele se torna mais um fator de segregação, já que não há igualdade de oportunidades, partindo do pressuposto que para igualdade de condições de crescimento individual, por conta das desigualdades sociais, o que impossibilitaria a compreensão de resultados individuais baseados no mérito.

O acesso a escolas de qualidade, por exemplo, é direito e deve ser universal, com igualdade de oportunidades de aprendizagem e continuidade dos estudos, não dependendo do mérito do estudante, ou de fatores socioeconômicos normalmente determinados pelas condições de origem social. Dessa forma, a competição no âmbito educacional se materializa como mais um fator de produção de injustiças e reprodução de desigualdades, como podemos constatar através de Dubet (2004), que nos aponta que as desigualdades estão ligadas às condições sociais dos pais, e também ao seu envolvimento com a educação, ao apoio que dão aos filhos, bem como sua capacidade para auxiliá-los e orientá-los.

Há que se relevar o fato de que diversos fatores relacionados à origem e *habitus* sociais ainda exercem papel determinante na estratificação de classes, de forma que a origem acaba se perpetuando como fator de reprodução dos abismos sociais.

A questão dos 'vencidos' dentro da lógica meritocrática, como são tratados, dentro da escola, os alunos 'vencidos', também faz parte da discussão,

Será mesmo que apenas a questão do mérito influencia nos processo de exclusão dentro da escola? Dubet indica sinais claros de injustiças sociais dentro da educação:

Existe uma clara injustiça quando se constata que os filhos das famílias desfavorecidas têm toda chance de ser conduzidos para ocupações não qualificadas e que, no fundo, a escola não é totalmente responsável por essa situação de fato. No entanto, existe uma injustiça ainda maior quando essa reprodução das desigualdades vem acompanhada de uma estigmatização e de uma desvalorização dos indivíduos. É ao mesmo tempo inútil e cruel, é uma injustiça feita aos alunos mais fracos, aos vencidos na competição escolar. É difícil fracassar e ser conduzido para os empregos pouco valorizados mas úteis, é cruel ser desprezado durante esse percurso. (DUBET, 2004, p.14)

Aqui podemos compreender claramente que, embora a sociedade justifique a exclusão e as desigualdades dentro de uma lógica meritocrática, esses processos ocorrem ainda muito atrelados à origem das famílias e dos estudantes. Em grande parte dos casos, as dificuldades e a falta de acesso a oportunidades acabam reproduzindo a origem social do indivíduo,

Portanto, a origem social continua sendo o maior fator de exclusão social e reprodução das desigualdades e dificuldades de acesso a oportunidades, apesar do discurso baseado na lógica de que a seleção e o reconhecimento individual sejam resultantes de capacidades e mérito dos indivíduos, sem levar em conta as diferenças e oportunidades existentes em todos os aspectos. Quase sempre o discurso do mérito justifica ideologicamente a exclusão e injustiças com base nos esforços e trabalho individual, sem levar em conta a segregação de origem social.

Na escola, por exemplo, um aluno que, por diversos fatores existentes no processo, não alcance os resultados esperados, poderá sofrer os impactos da segregação, sendo tratado como fracassado ou incapaz, ainda que suas dificuldades sejam fruto da falta de oportunidades desde o início de sua vida escolar. Bonamino *et al* (2010) demonstra que, durante a metade do século XX, predominantemente, a escolarização era vista como elemento central na construção de uma nova sociedade, justa, democrática, na qual todos teriam acesso à escola pública e gratuita, garantindo uma suposta igualdade de oportunidades.

Segundo essa visão, os “indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social” (Nogueira & Nogueira, 2002, p.16 apud BONAMINO *et al*, 2010, p.487)

Esta suposta igualdade de condições, além de não ser plausível em nossa sociedade estratificada socialmente, onde há diversas formas de exclusão e segregação, também não seria justa do ponto de vista de uma educação igualitária e universal, direito de todos, independente de suas capacidades de desempenho a serem avaliados.

Dubet demonstra essa discussão quando afirma que *“Uma escola menos ligada à formação de castas de excelência e um pouco menos*

*estigmatizante para os alunos fracos, teria sem dúvida efeitos sociais menos injustos.” (2004, p.13)*

Segundo Bonamino *et al* (2010) Bourdieu e Coleman, o ambiente e as interações sociais dos indivíduos também tem importante papel na produção de desigualdades e na perpetuação da exclusão pela origem. O estudo nos mostra que capital social e cultural contribuem como fator de diferenciação.

Em particular, os estudos de Bourdieu acentuaram que a origem social dos alunos leva às desigualdades escolares, e, mais ainda, que as desigualdades escolares reproduzem o sistema objetivo de posições e de dominação.

Bourdieu e Coleman introduziram o conceito de capital na análise social para referir-se não apenas à sua forma econômica mas também à sua forma cultural e social.(BONAMINO *et al*, 2010.p. 487-488).

De que forma esse capital social e cultural se forma? Teria a questão territorial papel dentro desta configuração? Bourdieu (1980, p. 67), define o capital social como a aquisição de recursos atuais ou potenciais que possuem ligação estreita com uma rede durável de relações institucionalizadas de reconhecimento e inter-reconhecimento. Relações baseadas no compartilhamento em um mesmo espaço econômico e social, fundados nas trocas materiais e simbólicas, dão ao indivíduo um sentimento de pertencimento a um grupo, de acordo com Bonamino *et al* (2010).

Dessa forma, a questão das interações sociais podem interferir também no processo de estratificação da sociedade, pois o meio de convívio do indivíduo acaba, muitas vezes, contribuindo na formação do capital social através de suas interações nesses ambientes de trocas diversas.

Pensando nesta perspectiva dentro da questão das Regiões Metropolitanas do Brasil, Torres *et al* (2010), nos mostra, em um estudo sobre as desigualdades educacionais na cidade de São Paulo, que mesmo sendo considerados fatores individuais como sexo, raça e escolaridade dos pais, persistem alguns diferenciais muito fortes entre indivíduos de condições socioeconômicas similares, porém que residem em diferentes regiões da cidade, *“sendo a performance escolar dos moradores de áreas pobres e periféricas significativamente pior (Torres, Ferreira e Gomes, 2005).”* (TORRES *et al* In: RIBEIRO & KAZTMAN, 2008, p.59-60).

Os autores apresentam dados que ilustram que escolas localizadas em regiões menos favorecidas economicamente ilustram claramente a pior situação de desempenho dos alunos.

A pesquisa mostra também que outros aspectos do ambiente escolar devem ser considerados, como o perfil socioeconômico dos alunos da escola, a turma em que o aluno está inserido, e o nível de motivação dos professores.

Ribeiro & Kaztman nos apontam o problema de superlotação das escolas, com algumas, por exemplo, funcionando em quatro turnos e um número de alunos por sala muito acima da média. Além desse contexto, os professores estariam estressados e desestimulados, com elevado nível de faltas e licenças médicas. Boa parte dos alunos dessas escolas são oriundos de classes sociais menos favorecidas e, grande parte deles, não teve acesso à Educação Infantil, etapa que auxilia na ambientação do indivíduo ao ambiente escolar. Esta falta, segundo os autores, teria grande contribuição na progressão escolar dos alunos.

Como observamos, diversos fatores além da localização contribuem na perpetuação das dificuldades enfrentadas pelas escolas para atingir bons resultados, como a infraestrutura da escola e condições de trabalho dos professores.

Tais questões deveriam ser trabalhadas através de políticas públicas, mas não necessariamente apenas essas políticas fariam com que os resultados progredissem.

Qual seria a alternativa dessas famílias na busca de uma melhor condição escolar para seus filhos?

Pode haver um fator, também, de busca de mudança e construção de um novo capital social por parte das famílias? Através de estratégias de inserção do estudante, pela família, em meios nos quais haja a possibilidade de aquisição de um diferente capital social e cultural, Zucarelli e Cid (2010) nos mostram que esta tem sido uma estratégia utilizada por determinadas famílias no Rio de Janeiro.

As escolhas familiares também influenciam na perpetuação ou não das desigualdades educacionais. Zucarelli e Cid (2010) refletem sobre as estratégias das famílias de baixa renda no Rio de Janeiro na busca por estratégias de acesso a uma escola de qualidade, de acordo com fatores

socioespaciais, tendo em vista que há dicotomias entre as próprias escolas municipais por conta da localização e proximidade dos aglomerados subnormais<sup>1</sup>.

Zucarelli e Cid (2010) indicam que os processos de segregação social possuem efeitos contundentes nos processos de escolarização das crianças das classes menos favorecidas econômica e socialmente, fato que torna extremamente relevante desenvolver mecanismos e estratégias de contorno da situação, já que, dependendo da área em que a família reside, a oferta educacional é insatisfatória, seja em qualidade ou quantidade. No texto, são apontadas algumas destas estratégias:

Este é o caso, por exemplo, das estratégias utilizadas pelos moradores da comunidade do Canal do Anil que optaram por matricular seus filhos na escola da Barra da Tijuca, a dez quilômetros de distância do bairro, ainda que haja escolas públicas localizadas bem próximas à comunidade. (ZUCARRELLI & CID, 2010, p. 249)

Os pais estariam buscando escolas de público mais heterogêneo, o que, pensando na lógica do efeito vizinhança, seria mais construtivo na escolarização de seus filhos.

Os pesquisadores demonstram também que o acesso à informação, em especial através das interações sociais, por parte dessas famílias, facilita a procura por outras escolas, na busca pelo acesso a uma escola de melhor qualidade, á que as famílias menos favorecidas economicamente, parecem estar mais imersas nas redes locais de parentesco e vizinhança, tendo como motivação para que seus filhos permaneçam nas escolas próximas, fatores como proximidade, gastos com transporte e refeições entre outros, para justificar a opção de manter seus filhos nas escolas do bairro.

Porém, a autora que acredita que a falta de informação sobre as instituições fora do bairro seja a causa, e a imersão neste grupo social tão homogêneo não favoreceria a ampliação deste conhecimento.

---

<sup>1</sup> É o conjunto constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas por ausência de título de propriedade e pelo menos uma das características abaixo:  
- irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes e/ou - carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública). Áreas conhecidas ao longo do país por diversos nomes, como favela, comunidade, grotão, vila, mocambo, entre outros. (*Fonte: IBGE*)

Portanto, podemos perceber o acesso à informação e sociabilização em diferentes ambientes como fator de diferenciação e busca por melhores oportunidades de acesso à educação, e esta busca por uma escola fora do bairro de origem, demonstra a dicotomia entre escolas de uma mesma rede, por conta da localização.

Sociedades com modelos socioeconômicos semelhantes também produzem sistemas educacionais diferentes, ou seja, a escola não só reproduz a sociedade, pode também atenuar ou acentuar alguns fatores segregacionistas presentes nela, dependendo da forma como se realizam as propostas pedagógicas e a prática docente.

Existe uma grande segmentação escolar por conta de fatores territoriais e de administração, tornando as escolas diferentes entre si.

Podemos perceber essa grande dissonância de resultados e padrões em diversas cidades, até mesmo em escolas mantidas pelo mesmo município, tendo influência marcante do território nessa diferenciação.

Na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, por conta do seu modelo de segregação residencial, alunos de escolas públicas de bairros mais abastados costumam apresentar desempenhos um pouco melhores.

As análises revelaram que o modelo carioca de segregação residencial produz impactos relevantes sobre os resultados escolares. Na macroescala, observou-se que os alunos que estudam em escolas localizadas em entornos menos privilegiados, que concentram domicílios de menor clima educativo, tendem a apresentar, em média, pior desempenho. Desse modo, considerando que, grosso modo, há uma maior predominância de áreas de ponderação de clima educativo alto na Barra da Tijuca, Tijuca e Zona Sul; maior concentração de áreas de clima educativo médio na Zona Norte; e maior concentração de áreas de clima educativo baixo na Zona Oeste da cidade; a pesquisa observa que o modelo núcleo-periferia é de fato pertinente para a compreensão de um efeito vizinhança sobre resultados educacionais na cidade do Rio de Janeiro. E, ainda numa perspectiva macro, as análises sugerem que o isolamento social pode estar exercendo um impacto negativo sobre as áreas de maior concentração de pobreza no contexto estudado. (KOSLINSKI & ALVES, 2012, p.821)

Podemos constatar também através desta análise, a influência do efeito vizinhança e da questão do acesso a diferentes capitais culturais e sociais sobre o desempenho escolar.

Os autores mostram também estudos sobre o efeito vizinhança na cidade do Rio de Janeiro, que tem este modelo de desigualdade diferenciado,

com a existência de um modelo tradicional de segregação centro-periferia, e também regiões de segregação dentro de um mesmo espaço, com a forte presença de favelas nas áreas mais abastadas. Porém, ainda que inseridas em meios de maior nível socioeconômico, as crianças e jovens podem também ser segregados dentro das áreas destes aglomerados subnormais, com baixíssimo ou nenhum acesso a espaços culturais ou de interação com outros capitais culturais. Por exemplo, de acordo com modelos que se apoiam na lógica das características as vizinhanças como fator de grande influência na socialização coletiva, os padrões de comportamentos dos indivíduos de um meio, tendencialmente seriam moldados por aqueles com quem costumam ter mais contato, ou uma frequente interação. O argumento do isolamento social de Wilson (1987) defende que a concentração da pobreza teria criado um ambiente social em desvantagem, desconectando as pessoas de relações sociais com outras classes. Ribeiro e Koslinski afirmam que, de acordo com Wilson, “...viver em uma vizinhança de renda mista é menos prejudicial do que viver em uma vizinhança com alta concentração de pobreza.” (2010, p.126)

Portanto, viemos percebendo o papel do efeito vizinhança e trocas de capital cultural e social na reprodução das desigualdades, especialmente através da segregação já que os alunos de escolas de periferia e áreas subnormais não tem acesso ou interação a meios socioculturais e estão, em sua maioria, privados também do contato com outras crianças e jovens de outro meios sociais que poderiam contribuir com diferentes experiências nos campos cultural, social e educacional. As oportunidades educacionais são desigualmente distribuídas nos territórios urbanos.

A pesquisa de Ribeiro *et al* (2010) identificou também que escolas localizadas próximas a aglomerados subnormais, na cidade do Rio de Janeiro, em sua maioria localizados em morros, por conta da conformação geográfica e da distribuição territorial de oportunidades de moradia na cidade, costumam ter altos índices de reprovação, e , segundo depoimentos de professores, são altamente influenciadas pela criminalidade e pelos riscos trazidos pelo tráfico de drogas que atua nas favelas.

O olhar estigmatizante dos professores sobre os alunos também influencia o trabalho e a postura docente perante os alunos oriundos de favelas, criando um referencial negativo e pessimista acerca destes alunos.

Ribeiro e Koslinski (2010) indicam que o fato de um estabelecimento de ensino se situar a menos de 100m de uma favela, no caso da realidade do município do Rio de Janeiro, produz implicações importantes para a garantia de condições de qualidade.

O contexto social e territorial acaba interferindo no desempenho dos alunos, contribuindo para o acirramento das desigualdades. A pesquisa apresentada no livro de Ribeiro e Koslinski (2009) mostra esse fator de segmentação através da correlação de índices entre escolas mais próximas ou mais distantes de aglomerados subnormais.

O fator proximidade ou inserção da escola em favelas, interfere nos índices de resultados por conta de diversos fatores, como ausência de clima favorável a processos educacionais, problemas como violência e regras paralelas ligadas ao crime influenciando a ordem do local, como podemos constatar no texto de Ribeiro e Koslinski (2009).

Dentro dos aglomerados subnormais existe uma precarização das condições de vida que influenciam na precarização de diversos direitos fundamentais e de condições básicas de existência.

[...] Em geral, os resultados indicam que três são os fatores que respondem pela relação entre baixo desempenho dos alunos e a inserção da escola em ambiente de favela: a homogeneidade do público, uma atitude geral do corpo docente passível a ser definida como “estigmatizante”, e as dificuldades em se manter um clima escolar propício devido ao fato de se tratar de locais em que imperam, de um lado, “regras paralelas”, e de outro, lógicas culturais distintas daquela escola (RIBEIRO E KOSLINSKI, 2009, p. 288).

Segundo a perspectiva dos professores entrevistados nas pesquisas de Cristóvão & Santos (2009), as regiões de favelas e comunidades carentes costumam ter alguns problemas relacionados a aspectos ligados à existência, no ambiente, de facções criminosas, ligadas ao tráfico de drogas que, através da violência e da prática de estratégias de coação, persuasão e alienação das comunidades, acabam por causar, em algumas situações, um clima desfavorável à escola.

A falta de trocas de experiências entre professor e aluno dificulta que ambas as partes tenham possibilidade de aceitar o contexto, cultura e hábitos

um do outro, o que acaba criando, muitas vezes, uma barreira invisível que pode contribuir para a não aproximação.

Oriundos das camadas médias, os professores se percebem distanciados dos alunos, que caracterizam como incapazes de se comportar apropriadamente e de aprender. Durante a pesquisa, a distância entre professores e alunos foi mencionada pelos próprios professores como “causa do problema”. Os professores percebem os alunos como “diferentes”, portadores de visões de mundo e sociabilidades estranhas às suas. Mesmo estando tão próximos fisicamente, sobressai na fala dos professores a falta de conhecimento concreto sobre o que se passa na favela. (CHRISTOVAO & SANTOS, In: Ribeiro & Koslinski, 2009, 290-291)

Esta dificuldade de aproximação entre alunos e professores de diferentes classes sociais, nos leva a refletir acerca da segmentação escolar, baseada em questões socioespaciais. Ainda segundo os docentes ouvidos nas pesquisas do Observatório de Metrôpoles, podemos hipotetizar como talvez tenha sido construído o pensamento estigmatizante em relação aos alunos. Professores acreditam que os alunos oriundos de favelas, por conta do ambiente supostamente desfavorável causado pela atuação de criminosos no ambiente de moradia das crianças, acabem tendo menos condições de se desenvolver como o esperado.

Kaztman (2008, apud Ribeiro, 2010) afirma que a partir de 1970/1980, surge com força uma grande segmentação educacional, separando, simbolicamente, escolas para a classe média e classes mais abastadas, e escolas para os menos favorecidos socioeconomicamente ainda que estas escolas estejam inseridas no mesmo bairro.

Com isso, o potencial de integração das escolas, como espaço de interação entre diferentes classes sociais, estaria enfraquecido, e as desigualdades fortalecidas. Esta preocupação constante com a necessidade de igualdade de oportunidades educacionais tem tido grande relevância dentro da sociedade moderna, de acordo com o que demonstram RIBEIRO & KOSLINSKI (2010), embasados em KARABEL & HALSEY (1997):

A preocupação com a igualdade de oportunidades educacionais como forma de garantir maior igualdade social já vem de longa data. A partir da Segunda Guerra Mundial, frente à disseminação, de valores igualitários e aos crescentes conflitos sociais, diversos estudos no campo da sociologia da educação passam a tratar de temas relacionados à capacidade da educação de promover maior mobilidade e

igualdade social. (KARABEL & HALSEY, 1997 apud RIBEIRO & KOSLINKSI, 2010, p. 33)

Tendo, portanto, a educação como fator de promoção de mobilidade e igualdade social, torna-se necessário compreender como as desigualdades de oportunidades educacionais se configuram e interferem na sociedade contemporânea.

## Capítulo 2

### 2.1 A educação e a segregação socioespacial

A partir da reflexão e análises estabelecidas no capítulo anterior, é importante estudar as relações de produção e reprodução de desigualdades educacionais na cidade de Curitiba. Para tanto, podemos tomar como ponto de partida a questão da segregação socioespacial, pois, de acordo com Kaztman e Ribeiro (2008), o fenômeno a segregação urbana nos países da América Latina não é novo, e o crescimento explosivo das metrópoles a partir de 1940 foi acompanhado pelo crescimento de diversas formas de ocupação territorial das cidades por segmentos empobrecidos, especialmente vindos das áreas rurais.

Em muitas cidades da região, entretanto, esse fato estava associado a dinâmicas econômicas, sociais e, mesmo políticas que transformavam esses espaços em vias de integração e de mobilidades sociais na nascente sociedade urbano-industrial constituída na fase em que vigorou o assim conhecido modelo de substituição de importação (MSI). (RIBEIRO E KAZTMAN , 2008, p. 16)

O isolamento territorial é, portanto, reflexo do processo de industrialização e de crescimento das grandes cidades, em especial com o processo de migração do campo para as cidades.

Este processo de segregação territorial pode contribuir, também, com um processo de segregação social e dos direitos básicos do cidadão, de acordo com o que nos apresentam Ribeiro & Kaztman (2008):

O isolamento pode também ocorrer na dimensão política quando a segregação residencial se associa à prática de patronagem local, através das quais os grupos vulneráveis passam a ter acesso subalterno aos direitos da cidadania. A situação extrema de isolamento seria o grupo urbano – forma espacial que, combinando as três modalidades de distanciamento, institucionaliza o encerramento sócio-territorial dos grupos vulneráveis. (RIBEIRO & KAZTMAN, 2008, p.17)

Percebe-se então, que isolamento territorial acarreta na privação e no cerceamento do indivíduo de muitos dos direitos básicos do cidadão, entre eles, o direito à Educação universal e com qualidade.

## **2.2 A educação e a segregação espacial: O processo de metropolização de Curitiba e o crescimento da RMC e das áreas de moradia irregulares.**

As transformações socioespaciais ocorridas em Curitiba no início da década de 90, em especial a partir da instalação de indústrias multinacionais automobilísticas, contribuíram com uma série de mudanças socioespaciais e nos serviços especializados em Curitiba e Região Metropolitana, e acordo com os apontamentos de Firkowski & Moura (2009).

Como resultado dessa conjugação, Curitiba passou a se destacar como lugar privilegiado de negócios, e, conseqüentemente, uma série de novas atividades passaram a se implantar, motivadas pela perspectiva de conciliação entre o desenvolvimento de atividades econômicas dos mais variados tipos e a “qualidade de vida”, produto supostamente abundante em Curitiba e raro nas metrópoles brasileiras..(FIRKOWSKI & MOURA , 2009, p. 31)

É de profunda relevância, portanto, para as reflexões acerca da educação, buscar a compreensão de como a construção desse modelo de segregação territorial e social se reflete na educação na cidade de Curitiba.

Os autores nos apontam que estas atividades emergentes possibilitam uma maior especialização de serviços e comércio, inserindo Curitiba num contexto de cidades mais aptas e preparadas a atração de novas atividades.

Dessa forma inicia-se o processo de metropolização de Curitiba, de transformação da cidade em uma cidade voltada para o comércio e indústria, aumentando a relação da cidade com outras cidades internacionais.

Ainda segundo os autores, cresce na década de 90, após a implantação das indústrias automobilísticas, o movimento aeroportuário, a criação de empregos proveniente das áreas industrial e comercial, bem como o crescimento de serviços especializados voltados a relações comerciais e de turismo, como redes hoteleiras, eventos, entre outros.

Todo esse quadro de modificações socioeconômicas e socioespaciais, surge junto a um aumento populacional na RMC e um aumento de ocupações habitacionais em áreas irregulares, como demonstram Firkowski & Moura:

A outra face do processo caracteriza-se pelo aumento crescente de ocupações irregulares, muito mais marcantes no aglomerado metropolitano excetuando-se Curitiba. Isso não quer dizer que em Curitiba não existam tais ocupações –aliás sua existência foi apontada

anteriormente, particularmente relacionada às transformações havidas na Cidade Industrial de Curitiba nas últimas décadas. (2009, p.55)

A partir de todas essas mudanças na cidade de Curitiba, podemos constatar o aumento da segregação socioespacial com este significativo aumento de população residindo em áreas irregulares.

A pesquisa demonstra que a dimensão do crescimento populacional em áreas de ocupação irregular pode ser percebida quando constatamos que, de 52 mil habitantes e Piraquara em 1996 (IBGE), cerca de 23 mil moravam no Guarituba, uma das maiores áreas de aglomerado metropolitano, o que significa que 44% da população do município residia nessas áreas (LIMA, 2000, p.197 apud FIRKOWSKI & MOURA, 2009, p. 57). As condições de moradia são de privação e condições básicas de moradia, muito distantes do modelo difundido por um processo interno de firmar uma identidade positiva da cidade, de uma metrópole diferente, com maior qualidade de vida, que seria fruto seria fruta de um conjunto de iniciativas de intervenção urbana iniciado em 1960 e, com o crescimento da atratividade de Curitiba economicamente, seria mais uma qualidade da metrópole em desenvolvimento.

No Guarituba, registram-se mais de 3.400 unidades de moradia, distribuídas em diversos núcleos de ocupação, numa tênue fronteira entre Pinhais, Piraquara e São José dos Pinhais, em área sem a mínima infra-estrutura necessária para atender a tão grande contingente populacional. Assim, são comuns as ligações clandestinas de luz, as ruas sem projeto e pavimentação, as valetas de esgoto a céu aberto, entre tantas outras carências, que em nada fazem lembrar as qualidades da capital ecológica ou da metrópole do primeiro mundo, sínteses características de Curitiba. (FIRKOWSKI & MOURA , 2009, p.57)

Conforme essas constatações, percebemos que, juntamente com o processo de crescimento de Curitiba como metrópole econômica e industrial, surgem também desigualdades socioespaciais e de oportunidades das mais diversas, inclusive educacionais.

BRUEL, ASSUNÇÃO, BALISKI, TAVARES (2014) demonstram em seu estudo algumas contribuições para a análise sobre as desigualdades educacionais em Curitiba. “A diferenciação e segmentação (territorial) são características marcantes em relação às oportunidades educacionais na RMC e em Curitiba, indicando a desigualdade da distribuição das oportunidades

educacionais no território.” (BRUEL, ASSUNÇÃO, BALISKI, TAVARES, 2014, p.26).

Podemos observar que as desigualdades educacionais, diretamente ligadas à segmentação e segregação territorial, atingem também Curitiba e Região Metropolitana, tornando necessária a reflexão sobre o alcance de possíveis políticas voltadas à educação, já que a pesquisa citada acima mostra que, em Curitiba e Região Metropolitana, a questão socioespacial também interfere nas desigualdades educacionais.

A segregação socioespacial se reflete na educação, em muitas cidades do Brasil, já que a distribuição das oportunidades educacionais no Brasil é marcada pelas desigualdades tanto do ponto de vista político – administrativo quanto socioeconômico. Este problema afeta também a Região Metropolitana de Curitiba e as oportunidades educacionais de crianças e adolescentes da região, conforme apontam BRUEL, ASSUNÇÃO, BALISKI, TAVARES (2014) :

A educação básica está dividida em três etapas cuja responsabilidade se divide entre estados e municípios. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), cabe aos municípios, prioritariamente, e aos estados assegurar o ensino fundamental, objeto deste estudo. O estado tem como prioridade a oferta de ensino médio. Cabe aos municípios a oferta de educação infantil. Neste trabalho analisamos a oferta de Ensino Fundamental na RMC.

Considerando o acesso como primeira dimensão do direito à educação (que envolve também a permanência do estudante na escola, a conclusão e a qualidade do ensino ofertado pelas diferentes redes) constatamos que apenas sete municípios tem percentual de frequência à escola da população de 6 a 14 anos igual ou acima da média estadual - 98%, de acordo com o Censo Demográfico de 2010.(BRUEL, ASSUNÇÃO, BALISKI, TAVARES, 2014, p.4)

Portanto, na RMC, as desigualdades se refletem já no acesso à educação, primeira condição para a análise das desigualdades educacionais.

Considerando essa necessidade, é importante realizar uma análise e estudo a fim de contribuir com análises sobre a realidade vigente em Curitiba e Região Metropolitana para compreender a realidade do sistema educacional.

Pensando nas condições de acesso no país, observa-se que o sistema educacional brasileiro está configurado de forma fragmentada, sem interações ou trocas entre as Unidades, já que há, no sistema, uma grande diferença, inclusive entre escolas da mesma Rede, Municipal ou Estadual. Essas

diferenças se refletem, portanto, nas escolas de Curitiba e Região Metropolitana.

BRUEL, ASSUNÇÃO, BALISKI, TAVARES (2014) nos apontam que este modelo brasileiro é peculiar e de caráter descentralizado. Ainda que haja centralização em alguns aspectos, em sua configuração política federativa. Municípios, Estados, Distrito Federal e União dividem-se na responsabilidade de oferta da educação básica, porém sem regulamentação que proporcione uma padronização nacional desta oferta.

De um lado, podemos afirmar que há múltiplas formas de oferta da educação escolar que convivem nos mesmos espaços urbanos (ou rurais), de outro, diferentes municípios do país possuem distintas condições e possibilidades para organizar esta oferta. Assim, as oportunidades educacionais se constituem de forma bastante diferenciada, dependendo das políticas municipais e estaduais de educação, do potencial de arrecadação e capacidade de investimento de cada ente federado, das condições de organização e da normatização de cada sistema de ensino, das culturas e procedimentos locais que incidem sobre a realização do ensino. (BRUEL, *et al*, 2014, p. 2)

Tais discrepâncias entre as condições de cada município se refletem nas diferenças de oferta no território da cidade.

Partindo do princípio que já existem diferenças de nível socioeconômico e condições de permanência das famílias nas diversas regiões da cidade, percebemos que esta segregação socioespacial conseqüentemente tende a se refletir nas desigualdades educacionais.

A política de matrícula georreferenciada, embora não seja a causa da segregação educacional, pode ser compreendida como uma das faces do problema, já que, tendencialmente, famílias menos favorecidas socioeconomicamente matriculam seus filhos nas escolas próximas de sua residência. No caso dessas escolas se situarem em regiões próximas de AGSN, pelo que demonstram BRUEL, ASSUNÇÃO, BALISKI, TAVARES (2014), há uma tendência a grande parte delas oferecem menos oportunidades de acesso a um ensino de qualidade.

Na comparação entre diversas variáveis, o nível socioeconômico baixo das famílias atendidas pelas escolas é o que demonstrou correlação mais forte com o desempenho educacional abaixo do esperado de acordo com a avaliação de desempenho da Prova Brasil (2011).

Ou seja, o nível socioeconômico tem se mostrado estreitamente relacionado ao desempenho dos alunos. As autoras analisam também a relação entre fatores socioespaciais e desempenho escolar em instituições que situam próximas de regiões de aglomerados subnormais na cidade de Curitiba.

Este desempenho é medido através de um sistema de avaliação de desempenho Nacional, a Prova Brasil (2011). A partir desta avaliação de desempenho, é possível obter informações sobre a proficiência ou o rendimento dos estudantes, o que pode dar origem a um diagnóstico que contribua para caracterizar as escolas, as redes e os sistemas de ensino, de forma a possibilitar uma detecção de possíveis problemas relacionados a aspectos intra e extraescolares.

No Mapa 1, podemos observar a localização das escolas públicas de Curitiba, partindo da tipologia socioespacial<sup>2</sup> das regiões da cidade, constatando que grande parte das escolas que atendem alunos de nível socioeconômico mais baixo, indicadas com marcadores de cor mais clara se concentram nas regiões de periferia e no sul da cidade, região classificada como de tipologia popular operária.

Na região que ocupa a parte central e ao norte da cidade, classificada como de tipologia superior, encontram-se as escolas que atendem a população de nível socioeconômico (NSE) médio relativo mais alto – indicadas com marcadores mais escuros. Trata-se aqui de NSE relativo, pois o estudo abrange apenas as escolas públicas municipais. Os estudantes que pertencem aos grupos de NSE mais alto da cidade estão provavelmente matriculados em estabelecimentos de ensino privados ou federais.

Na região da cidade classificada como de tipologia média verifica-se uma convivência maior entre escolas que atendem públicos com NSE diversificados, pois é a região que possui maior diversidade de escolas com marcadores de tonalidades distintas.

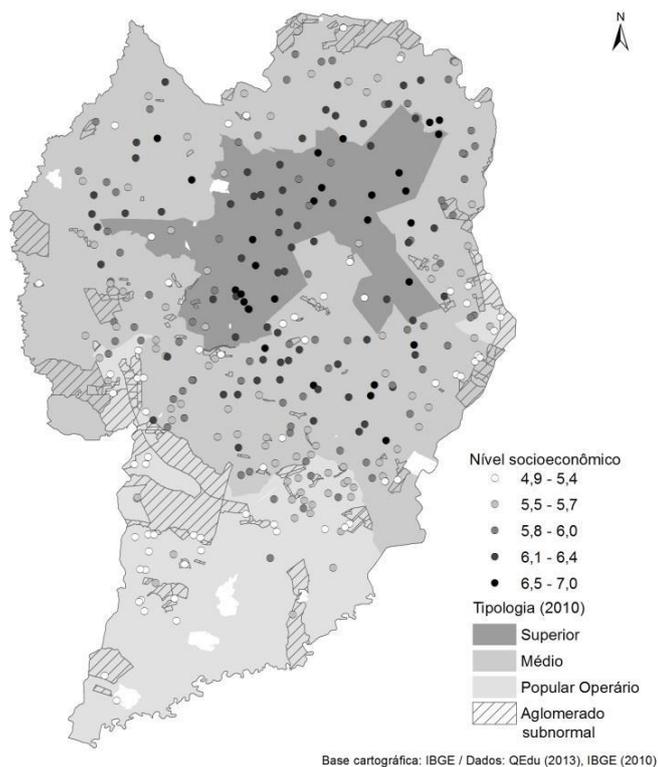
Observa-se, ainda, que na região de tipologia popular operária não é possível encontrar escolas cuja média do NSE dos estudantes atendidos seja classificada como alta. Mas nas regiões de tipologia superior e média

---

<sup>2</sup> Tipologia socioespacial do município de Curitiba, criada pelo Observatório das Metrópoles a partir de dados sobre grau de escolaridade da população residente na região, renda e ocupação profissional. A classificação construída pela tipologia prevê a utilização de três níveis: Popular Operário, Médio e Superior.

encontram-se escolas cuja média de NSE dos estudantes é mais baixa. Percebe-se que estas escolas encontram-se, tendencialmente, próximas aos AGSN (Aglomerados Subnormais).

### Mapa 1 – Curitiba: escolas por nível socioeconômico médio dos estudantes, por Tipologias socioespaciais



Fonte: BRUEL, ASSUNÇÃO, BALISKI, TAVARES, 2014, p.19.  
Nota: Mapa produzido por Patrícia Baliski

A configuração socioespacial da cidade de Curitiba, indicada no mapa, demonstra que vigora um modelo de segregação educacional similar ao de segregação residencial, em um modelo centro-periferia. A população mais favorecida economicamente concentra-se em determinadas regiões centrais e em direção ao norte da cidade, enquanto a população menos favorecida economicamente tende a estar concentrada nas periferias, nas bordas da cidade e na região sul – onde se encontra o polo mais industrializado.

Como já considerado anteriormente, é possível supor que a lógica da política de matrícula georreferenciada seja fator contribuinte desta configuração, como indica o estudo:

Como a distribuição da matrícula no município é realizada a partir de procedimentos georreferenciados, a fim de garantir vagas em escolas próximas da residência dos estudantes, é possível que isso explique a concentração de estudantes com NSE mais baixo e desempenho tendencialmente menor nos estabelecimentos de ensino que se situam em áreas próximas de AGSN. (BRUEL, ASSUNÇÃO, BALISKI, TAVARES, 2014, p.19)

Este quadro e esta configuração são o que motivam esta pesquisa, que pretende analisar e compreender dados e variáveis que indicam a influência do espaço na produção das desigualdades educacionais, em especial nas escolas próximas dos AGSN.

### **Capítulo 3: Análise de dados: Desigualdades educacionais em relação à proximidade dos AGSN em Curitiba**

A partir das questões levantadas pelo estudo de BRUEL, ASSUNÇÃO, BALISKI, TAVARES (2014), este trabalho monográfico procura aprofundar a análise a respeito da distribuição da oferta educacional na rede pública municipal de ensino, considerando as características das escolas e dos estudantes que as frequentam.

Para tanto, o trabalho apresenta um estudo com caráter exploratório, utilizando instrumentos de estatística descritiva para construir um perfil dos estabelecimentos escolares em relação à distância entre cada um deles e os aglomerados subnormais identificados pelo IBGE.

Para a construção das análises, foram selecionados dados de duas fontes principais: Censo Populacional (IBGE, 2010) e Prova Brasil (INEP, 2011), além de um banco de dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação com as coordenadas georreferenciadas de todas as instituições de ensino da cidade.

Realizado a cada dez anos, o Censo Populacional realizado pelo IBGE reúne informações sobre toda a população brasileira. Os pesquisadores percorrem todo o território nacional e, de casa em casa, aplicam os questionários, que posteriormente são organizados e analisados. Os resultados são divulgados em uma série de publicações sobre o tema, e tem a função de manter as informações sobre a população atualizadas e como critério para que o governo possa planejar suas ações de forma mais adequada.

A prova Brasil é um sistema de avaliação diagnóstica abrangente, para avaliar o sistema de ensino de forma padronizada, de acordo com definição do MEC:

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. (Ministério da Educação – Prova Brasil – Apresentação – acessado em 10/11/2014)

Analisaremos os dados da Prova Brasil realizada em 2011 neste trabalho monográfico. Apesar das necessidades de revisão e aprimoramento

deste sistema nacional de avaliação que nos apontam Minhoto (2012)<sup>3</sup>, a Prova Brasil nos apresenta os dados mais confiáveis para análise de desempenho no país, por ser um sistema de avaliação em larga escala, abrangendo todas as Unidades Federadas.

Portanto, analisaremos algumas variáveis de dados da Prova Brasil e do IBGE. O Quadro 1 apresenta as variáveis que serão utilizadas nessa análise.

Quadro 1 – Variáveis utilizadas nas análises

Nome da Variável	Fonte	Descrição
Distância entre escola e AGSN	SEED e IBGE	Distância, em metros, entre casa escola e o aglomerado subnormal mais próximo, calculada a partir das coordenadas de georreferenciamento das escolas e dos AGSN.
NSE	Site QEDu	Indicador de nível socioeconômico médio dos estudantes da escola que sintetiza a relação entre a escolaridade, a ocupação e a renda das famílias. Varia de 0 a 10. Indicador construído por José Francisco Soares e Maria Tereza Gonzaga Alves (UFMG) e disponível no site: <a href="http://www.qedu.org.br/">http://www.qedu.org.br/</a>
Percentual de pais com escolaridade alta	Prova Brasil, MEC/INEP, 2011	Percentual de pais com escolaridade equivalente ao ensino médio ou educação superior na escola. Variável calculada a partir das respostas dos estudantes aos questionários socioeconômicos da Prova Brasil de 2011.
Percentual de estudantes em atraso	Prova Brasil, MEC/INEP, 2011.	Percentual de estudantes em situação de defasagem entre idade e série por escola. Variável calculada a partir das respostas dos estudantes aos questionários socioeconômicos da Prova Brasil de 2011.
Média em Língua Portuguesa – 5º ano - 2011	Prova Brasil, MEC/INEP, 2011.	Média de Língua Portuguesa na PB 2011 por escola.
Média em matemática – 5º ano - 2011	Prova Brasil, MEC/INEP, 2011.	Média de Matemática na PB 2011 por escola.
Média em Língua Portuguesa – 9º ano - 2011	Prova Brasil, MEC/INEP, 2011.	Média de Língua Portuguesa na PB 2011 por escola.
Média em Matemática – 9º ano - 2011	Prova Brasil, MEC/INEP, 2011.	Média de Matemática na PB 2011 por escola.

Fonte: Elaboração própria.

<sup>3</sup> Minhoto (2012), afirma que, baseando-se em avaliações de grande escala, alguns professores e escolas tendem a considerar apenas o caráter classificatório da prova, induzindo o currículo e programas e ensino visando apenas resultados de bom desempenho nessas avaliações.

A partir dos dados do IBGE (Censo Populacional de 2010) e das coordenadas de georreferenciamento das escolas (disponibilizadas pela SEED), foi possível estabelecer um cálculo de proximidade entre as escolas e Aglomerados subnormais. O Quadro 2 apresenta a distância entre a escola e os aglomerados subnormais.

**Quadro 2 – Número de escolas de Curitiba e percentual em relação à distância dos AGSN.**

Distância em metros	Número de escolas	Percentual
0	22	6.5
Até 100	27	8.0
100 a 200	22	6.5
200 a 300	22	6.5
300 a 400	21	6.3
400 a 500	31	9.2
Mais de 500	191	56.8
Total	336	100.0

Fonte: Censo do IBGE (2010) e SEED (2014).

Os dados do Quadro 2 indicam que 56,8% das escolas se situam a mais de 500 metros de distância de aglomerados subnormais. O número de escolas que se situa dentro ou a pequena distância dessas regiões é bastante inferior ao número de instituições que se localizam nas regiões regularizadas da cidade.

**Tabela 1 – Nível socioeconômico: Número de escolas classificadas por Tipologia em relação à distância em relação aos AGSN**

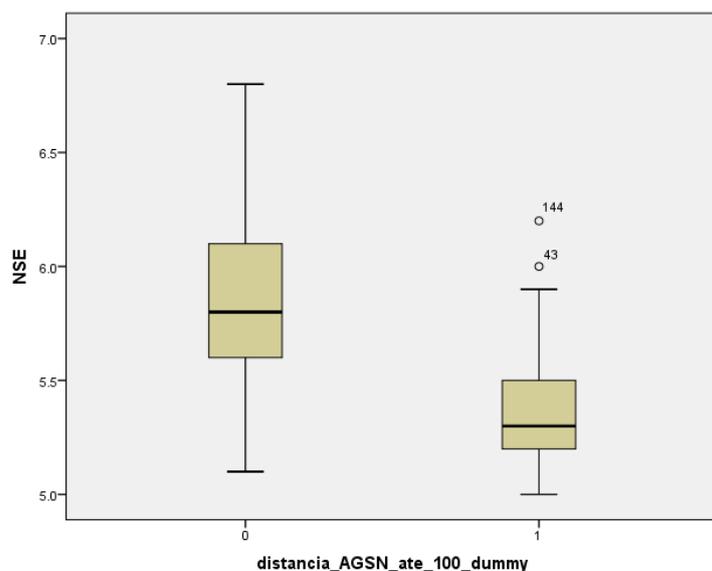
Distância dos AGSN (em metros)	Número de escolas			Total
	Tipologia Superior	Tipologia Médio	Tipologia Popular Operário	
0	0	8	8	16
Até 100	0	10	7	17
100 a 200	0	12	6	18
200 a 300	0	6	2	8
300 a 400	0	11	2	13
400 a 500	1	8	6	15
Mais de 500	16	64	15	95
Total	17	119	46	182

Fonte: Censo do IBGE

Os dados apresentados na Tabela 1 vêm ao encontro da análise do Mapa 1, que demonstra o modelo de segregação socioespacial de Curitiba, configurado na forma centro-periferia. Verifica-se que as escolas que se situam próximas aos AGSN concentram-se nas regiões de tipologia média e popular operária. Para efeitos deste estudo, os dados educacionais foram comparados considerando dois grupos de escolas: 1. instituições que se situam dentro de AGSN ou a uma distância de até 100 metros (totalizando 33 escolas nessa situação); 2. Instituições que se situam a mais de 100 metros de AGSN (totalizando 149 escolas).

De acordo com o que apontam Bruel, Assunção, Baliski e Tavares (2014) possivelmente a política de matrícula georreferenciada reforça este modelo de segregação, à medida que os estudantes de menor NSE se concentram nas escolas mais próximas dos AGSN. O Gráfico 1 demonstra essa concentração, indicando que a média de NSE dos alunos nas escolas que se situam a até 100 m de AGSN é significativamente mais baixa do que a média de NSE dos estudantes que estão em outras escolas.

**Gráfico 1 – Comparação da média de nível socioeconômico dos estudantes das escolas que se situam até 100m dos AGSN e das que se situam a mais de 100 m dos AGSN, rede municipal de ensino de Curitiba, 2011.**



Fonte: Prova Brasil, MEC/INEP, 2011; Censo Populacional, IBGE, 2010.

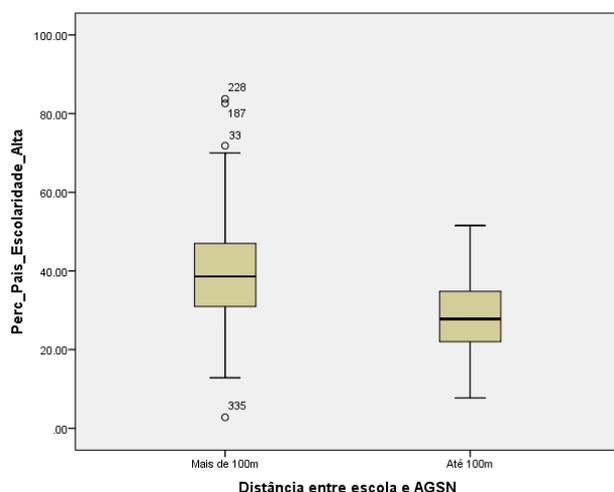
Como podemos observar no Gráfico 1 , quanto mais próxima dos AGSN, menor é o nível socioeconômico das escolas e, conseqüentemente, do público a que atende. A informação foi retirada do questionário socioeconômico respondido pelos estudantes que fizeram a Prova Brasil em 2011, ou seja, assim como os resultados abaixo da média estão em grande parte relacionados à questão socioespacial, o NSE das escolas também está. Portanto, são as escolas destas regiões de privações socioeconômicas que demonstram através dos dados oportunidades educacionais de qualidade mais baixa em relação às que demonstram desempenho considerado melhor.

Relacionando este dado com a discussão de Bonamino (2010) sobre o capital Social em Bourdieu, podemos refletir de que forma as oportunidades educacionais podem se perpetuar dentro das famílias e grupos sociais:

Bourdieu relaciona o capital social aos benefícios mediados pelas redes extrafamiliares e às lutas concorrenciais entre indivíduos ou grupos no interior de diferentes campos sociais. Para ele, as chances que os agentes têm de acumular ou de reproduzir capital social dependem de sua posição dentro do sistema de estratificação (Ortiz, 1983 apud Bonamino, 2010, p.490).

Portando, devemos considerar também o chamado efeito vizinhança já apontado por Ribeiro e Koslinski (2010), mais uma face que contribui na produção de desigualdades baseada na origem social, que pode ser observada também no Gráfico 2, que demonstra que o percentual de pais com baixa escolaridade se concentra também em próximas aos AGSN.

**Gráfico 2 – Comparação do percentual de pais com escolaridade baixa entre os alunos de escolas situadas até 100m dos AGSN e alunos de escolas situadas a mais de 100m dos aglomerados,**

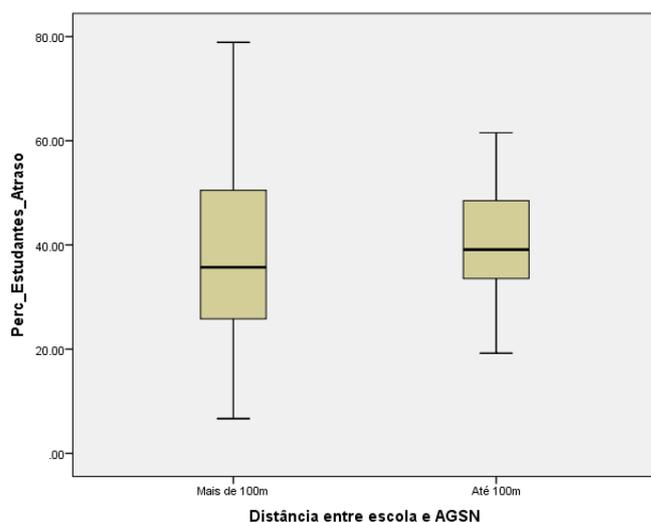


Fonte: Prova Brasil, MEC/INEP, 2011; Censo Populacional, IBGE, 2010.

O percentual médio de pais com alta escolaridade é menor no público das escolas que se situam a até 100m de AGSN e há maior concentração da distribuição em torno da média, o que pode significar concentração de maiores níveis de desigualdade, em relação ao outro grupo de escolas na mesma região.

No gráfico 3, que demonstra o percentual de estudantes em situação de atraso escolar, a média é menor entre os estudantes de escolas mais distantes dos Aglomerados Subnormais, o que pode ser reflexo da baixa frequência escolar (que pode gerar abandono) ou de reprovações sucessivas nas escolas que se situam em áreas próximas aos AGSN. O percentual maior de estudantes com defasagem entre idade e série pode ser um indicativo de fracasso escolar e baixa qualidade do ensino, sobretudo em relação à dificuldade de garantir a continuidade dos estudos, uma vez que fatores socioeconômicos diversos podem interferir no acesso e permanência na escola.

**Gráfico 3 – Comparação do percentual de estudantes em situação de atraso escolar em escolas situadas até 100m dos AGSN e escolas situadas a mais de 100m**



Fonte: Prova Brasil, MEC/INEP, 2011; Censo Populacional, IBGE, 2010.

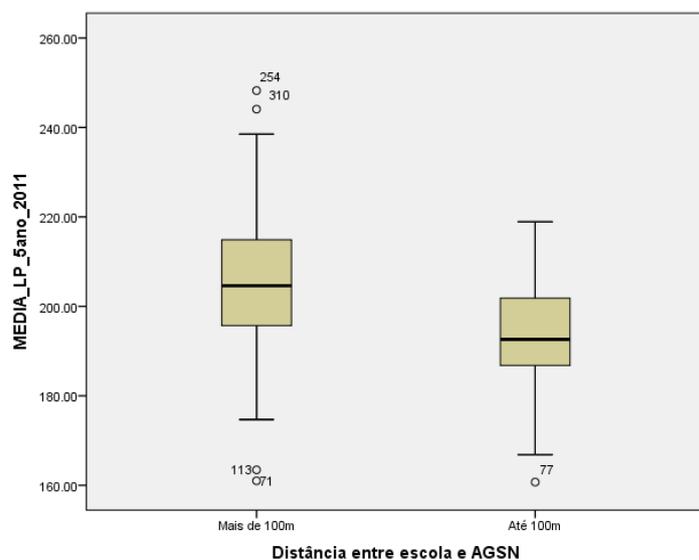
Nos gráficos 4 a 7, que apontam a média de desempenhos dos alunos de 5º e 9º ano em Língua Portuguesa e Matemática por escola, todos os dados apontam desempenho médio mais baixo nas escolas mais próximas aos AGSN. É possível supor que as médias de desempenho mais baixas nessas escolas, associadas à média mais baixa de NSE dos estudantes, a percentuais mais baixos de pais com escolaridade alta e percentuais mais elevados de estudantes em situação de atraso escolar não sejam coincidências ou fatores produzidos pelo acaso, na medida em que esses fatores são evidências de uma segmentação da rede de ensino.

É possível considerar a possibilidade das condições socioeconômicas familiares e o histórico de dificuldades de acesso à educação dos pais estarem se materializando como fatores de reprodução deste quadro de exclusão.

As escolas mais afastadas dos AGSN teriam, então, público mais heterogêneo, o que favoreceria um melhor desempenho escolar dos alunos, em comparação às escolas que atendem majoritariamente alunos em situação de extrema pobreza, como podemos observar em Ribeiro & Koslinski (2010), a respeito do efeito vizinhança sobre as oportunidades educacionais e o argumento de isolamento social de Wilson (1987), que afirma que a pobreza da região cria um ambiente social em desvantagem em termos de interações e relações com outros NSE e Níveis Socioculturais. “Assim, para o autor, viver

em uma vizinhança de renda mista é menos prejudicial do que viver em uma vizinhança com alta concentração de pobreza.” (RIBEIRO & KOSLINKSI, 2010, p.126)

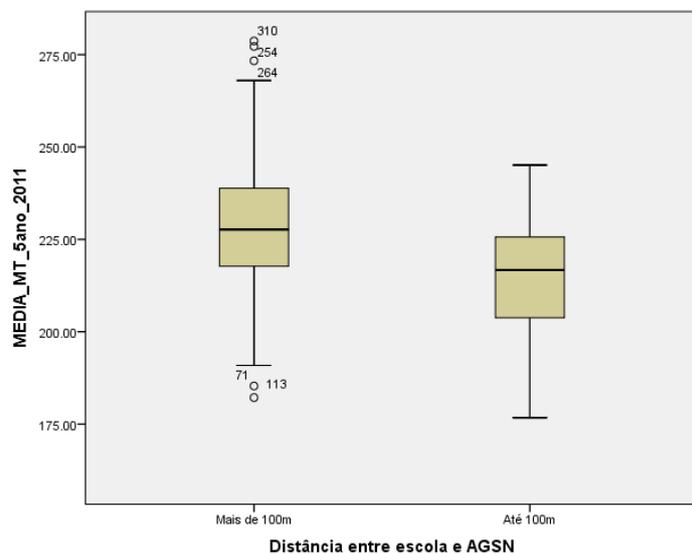
**Gráfico 5 – Comparação da média em Língua Portuguesa – 5º ano – 2011 entre os alunos de escolas situadas até 100m dos AGSN e de escolas situadas a mais de 100m**



Fonte: Prova Brasil, MEC/INEP, 2011; Censo Populacional, IBGE, 2010.

Os alunos do 5º ano, de escolas localizadas até 100m dos AGSN, apresentaram média significativamente mais baixa, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática.

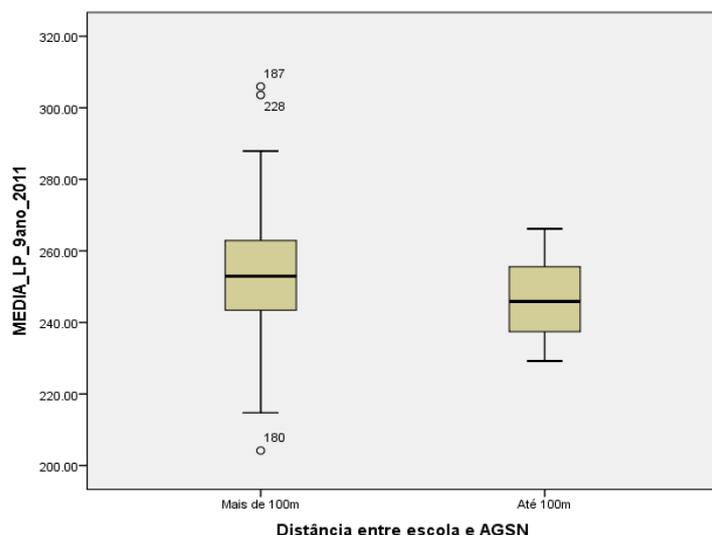
**Gráfico 6 – Comparação da média em Matemática – 5º ano – 2011 dos alunos de escolas situadas até 100m dos AGSN e de escolas situadas a mais de 100m**



Fonte: Prova Brasil, MEC/INEP, 2011; Censo Populacional, IBGE, 2010.

Entre as escolas que oferecem 6º a 9º ano do ensino fundamental na cidade de Curitiba há apenas 11 instituições que pertencem à rede municipal de ensino. A quantidade pequena de escolas pode dificultar a análise, no sentido de torná-la menos robusta, mas de toda forma percebe-se que a tendência se mantém a mesma em relação às escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental.

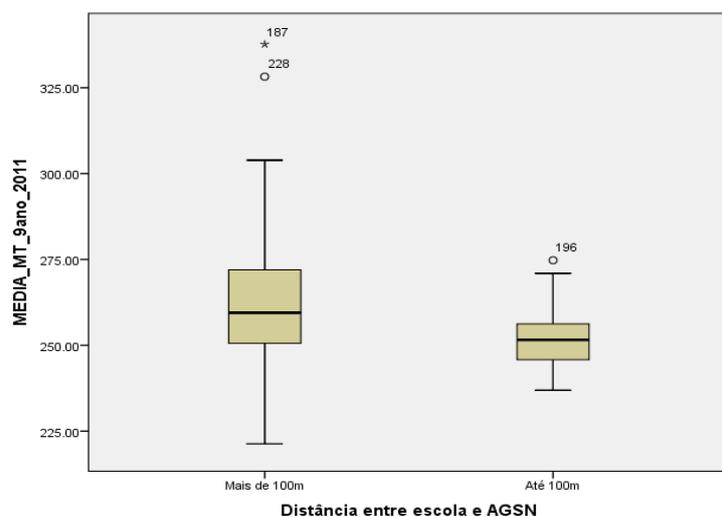
**Gráfico 7 - Comparação da média em Língua Portuguesa – 9º ano – 2011 entre os alunos de escolas situadas até 100m dos AGSN e de escolas situadas a mais de 100m**



Fonte : Prova Brasil, MEC/INEP, 2011; Censo Populacional, IBGE, 2010.

A média do 9º ano também foi mais baixa quanto mais próxima a escola dos AGSN, com desempenho significativamente mais baixo em matemática, o que pode significar inclusive um índice considerável de reprovações, que nos leva a refletir: ainda que haja oportunidade de acesso, quais as condições e permanência e progressão escolar analisando as desigualdades socioeconômicas, colocando famílias e estudantes em situações tão distintas de oportunidades? A média também foi baixa entre os estudantes do 9º ano em Matemática, ainda mais que a de Língua Portuguesa:

**Gráfico 8 - Comparação da média em Matemática – 9º ano – 2011 entre os alunos de escolas situadas até 100m dos AGSN e de escolas situadas a mais de 100m**



Fonte : Prova Brasil, MEC/INEP, 2011; Censo Populacional, IBGE, 2010.

Todos estes dados nos apontam a apontar que há desigualdade de oportunidades e desigualdade entre escolas da mesma rede em Curitiba, em função da localização geográfica da instituição, mostrando uma segregação educacional baseada na configuração socioespacial da cidade.

Observa-se, então, que o efeito vizinhança tem tido grande influência na produção de desigualdades educacionais na cidade de Curitiba, havendo uma clara segregação educacional no mesmo modelo de segregação social e residencial da cidade.

## **Considerações Finais**

Esta pesquisa teve como objetivo a compreensão da produção de desigualdades educacionais em Curitiba, e o impacto da questão territorial, buscando observar de que forma a segregação socioespacial se reflete na Educação.

Foi possível perceber que as desigualdades sociais tem influência na produção e reprodução das desigualdades educacionais, bem como as reflete. As escolas próximas ou situadas em regiões próximas aos aglomerados subnormais tendencialmente apresentam resultados de desempenho escolar nas avaliações externas (Prova Brasil, 2011) abaixo da média das escolas que se situam a mais de 100m dessas regiões.

Considerando o número de escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino e sua distribuição territorial, observou-se que há uma quantidade pequena de instituições que se situa dentro ou muito próxima dos aglomerados subnormais (14,5%). E, nenhum desses estabelecimentos de ensino se situa na região considerada mais nobre da cidade, classificada como de tipologia superior.

Outras características observadas se referem ao percentual de pais com nível de escolaridade equivalente ao ensino médio completo ou educação superior, indicado no trabalho como alta escolaridade dos pais. Percebeu-se que as escolas que se situam mais próximas dos AGSN possuem menor percentual de pais nessa condição.

Como observamos nos dados, a escolaridade dos pais de alunos de escolas próximas aos AGSN é predominantemente baixa. Tendencialmente, este é um fator que dificulta a colaboração da família em relação aos estudos das crianças e adolescentes, além de outras adversidades que poderiam ser pensadas em outros estudos, como falta de tempo dos pais por conta do trabalho, ou falta de ambiente propício ao estudo e práticas de leitura no ambiente residencial, além de situações concretas como falta de luz, móveis, espaço ou mesmo acesso a materiais escolares básicos.

É possível considerar que o espaço tem grande influência na produção do quadro de desigualdades sociais e educacionais nas metrópoles, por contra dos modelos de segregação espacial das cidades.

As escolas mais próximas a regiões de moradias irregulares e de situação de pobreza ou extrema pobreza atendem ao público de NSE mais baixo e, na maior parte dos casos, apresenta resultados menos satisfatórios na Prova Brasil (2011).

Em Curitiba, o modelo de segregação social se reflete nas desigualdades educacionais, já que a cidade se apresenta em um modelo de divisão entre centro e periferia, e as instituições se dividem geograficamente neste mesmo modelo. Esta segregação se pode ser provocada pelo impacto do chamado efeito vizinhança ou das matrículas georreferenciadas, o que explica que o público da escola seja tendencialmente homogêneo, formado por pessoas de NSE mais parecido, dificultando interações com pessoas de outros níveis socioeconômicos e culturais.

As políticas educacionais nem sempre utilizam os dados obtidos na Prova Brasil como critérios para estabelecer estratégias que produzam redução das desigualdades ou da segmentação interna do sistema escolar. Portanto, parece relevante a consolidação de um olhar mais atencioso para as oportunidades desiguais a fim de agir sobre a realidade e possibilitar a redução dessas desigualdades.

Ao longo do trabalho de pesquisa, foi possível compreender que não há uma causalidade única para as desigualdades educacionais e que as análises construídas para conhecer melhor a realidade implicam na observância de múltiplas variáveis e condicionalidades. Assim, há muitos fatores que atuam sobre a produção e reprodução de desigualdades, alguns deles estão presentes nas reflexões apresentadas nesta monografia, outros precisam ser melhor explorados, outros ainda possuem caráter subjetivo e são de difícil mensuração.

O que pude perceber é que a questão socioespacial está intimamente ligada a esse quadro, o que significa que estudantes oriundos das camadas menos favorecidas tendem a ter as piores condições para o acesso à educação de qualidade.

Curitiba não está livre desse modelo de segregação, apesar de, durante anos, ter tido sua identidade relacionada a um suposto modelo de metrópole melhor organizada do ponto de vista urbanístico e com maior qualidade de vida.

A meritocracia, de forma velada, simplifica o problema culpabilizando o sujeito pelos resultados alcançados, já que com uma suposta oportunidade de acesso à escola para todos, todos teriam oportunidade de ascender socioeconomicamente através do esforço pessoal. Porém, é necessário levar em conta essas desigualdades de oportunidades e de condições para acesso, permanência e conclusão do ensino fundamental com qualidade de aprendizagem.

Outros estudos indicam que é possível observar a existência de relação entre famílias menos favorecidas economicamente e que residem em áreas de ocupação irregular ou próximas a elas e diversos fatores que dificultam a permanência das crianças na escola, como necessidade de trabalho em período integral, dificuldade de acompanhamento dos pais em relação às crianças, necessidade de que os adolescentes abandonem os estudos para auxiliar nas questões financeiras da família, além de fatores que dificultam o auxílio às dificuldades escolares do aluno.

O reflexo da situação é um círculo vicioso de reprodução e correlação entre as dificuldades de acesso e permanência à escola e a segregação socioespacial urbana, contribuindo com a perpetuação da configuração das desigualdades sociais das metrópoles, com áreas de segregação e isolamento social onde vivem famílias menos favorecidas economicamente, que vivem em um ambiente de privação de direitos básicos dos cidadãos.

Seria interessante a continuidade da pesquisa através de uma investigação e análise mais aprofundada de como as políticas públicas sociais e educacionais podem agir como agente transformador dessa realidade.

A temática da desigualdade educacional envolve diversas questões a serem analisadas e estudadas. Através da busca por dados e relação destes com a bibliografia, é possível contribuir com a compreensão da situação, favorecendo as discussões sobre o tema.

## Referências

BAPTISTA, Sofia Galvão e CUNHA, Murilo Bastos da. *Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados*. **Perspect. ciênc. inf. [online]**. 2007, vol.12, n.2, pp. 168-184.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa, Difel, 1989.

BRUEL, A.L; ASSUNÇÃO, H.K; BALISKI, P.; TAVARES, T.M. **Organização social do território e distribuição de oportunidades educacionais: um estudo exploratório sobre o caso da Região Metropolitana de Curitiba**. In: FIRKOWSKI, O. “**Metrópoles: território, coesão social e governança democrática. Curitiba: Transformações na ordem urbana.**”, a ser publicado pela Editora Letra Capital. (no prelo)

BRUEL, A. L., *Diálogos entre política educacional e sociologia: algumas reflexões sobre desigualdades sociais e educacionais*. In: **SILVEIRA, GOUVEIA e SOUZA. Conversas Sobre Políticas Educacionais**. Appris: Curitiba, 2014.

CALDAS, A.R. *As Políticas Educacionais e a Hiper-Responsabilização do Professor*. In: SOUZA, A.R; GOUVEIA,A.B;TAVARES,T.M. **Políticas Educacionais: conceitos e debates**: Editora Appris. Curitiba/PR, 2011.

CHRISTOVÃO, Ana C.; SANTOS, Mariana M.; *A escola na favela ou a favela na escola?* In: RIBEIRO, L.C.Q.; KOSLINSK, M.C. **Desigualdades Urbanas Desigualdades Escolares**. – Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

DUBET, F. *A escola e a exclusão*. **Cad. Pesqui.**, 2003, no.119, p.29-45.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* **Cad. Pesqui. [online]**. Dez 2004, vol.34, n.123, pp. 539-555.

FIRKOWSKI, O.L.C.F, MOURA,R. *Dinâmicas Intrametropolitanas e produção do Espaço Na Região Metropolitana De Curitiba*. – Rio de Janeiro:

**Observatório das Metrôpoles : Observatório de Políticas Públicas Paraná; Curitiba:** Letra Capital Editora, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** / Henry A. Giroux; trad. Daniel Bueno. — Porto Alegre : Artes Médicas, 199.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.* **Rev. adm. empres. [online].** 1995, vol.35, n.3, pp. 20-29.

GOUVEIA, A.B. *Financiamento da Educação no Brasil.* In: SOUZA, A.R; GOUVEIA, A.B; TAVARES, T.M. **Políticas Educacionais: conceitos e debates:** Editora Appris. Curitiba/PR, 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB 2011 Anos finais. Brasília/DF: INEP, 2012.

IPEA/REDEIPEA. **Descrição das variáveis da amostra do Censo Demográfico 2010.** Disponível em [http://www.ipea.gov.br/redei pea/images/pdfs/descricao\\_das\\_variaveis\\_censo\\_2010.pdf](http://www.ipea.gov.br/redei pea/images/pdfs/descricao_das_variaveis_censo_2010.pdf)

MEC – Ministério da Educação / INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2011. Brasília/DF: MEC/INEP, 2011.

MEC – Ministério da Educação / INEP – Instituto Nacional de Estudos

MINHOTO, MARIA A.P. **Impactos da “educação de resultados” no ofício docente.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

MINHOTO, M.A. *Política de Avaliação da Educação Brasileira: Limites e Perspectivas*. In: SOUZA, A.R; GOUVEIA,A.B;TAVARES,T.M. **Políticas Educacionais: conceitos e debates**: Editora Appris. Curitiba/PR, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. **Educ. Soc. [online]**. 2007, vol.28, n.100, pp. 661-690.

OLIVEIRA, R.P., SOUZA, S.Z.L.. *Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil*. **Educ. Soc., Campinas, vol. 24**, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

RIBEIRO, Luiz Cesar; Koslinski, Mariane C. A Metropolização da Questão Social e das Desigualdades de Oportunidades Educacionais no Brasil. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSK, M. C. **Desigualdades urbanas Desigualdades Escolares**. – Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

SOUZA, A.R; GOUVEIA,A.B;TAVARES,T.M. **Políticas Educacionais: conceitos e debates**: Editora Appris. Curitiba/PR, 2011.

ZANDER, K.F.; TAVARES, T.M . *Federalismo e Festão dos Sistemas de Ensino no Brasil*. In: SOUZA, A.R; GOUVEIA,A.B;TAVARES,T.M. **Políticas Educacionais: conceitos e debates**: Editora Appris. Curitiba/PR, 2011.

ZUCARELLI,C. ; CID, G. Oportunidades Educacionais e Escolhas Familiares no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSK, M. C. **Desigualdades urbanas Desigualdades Escolares**. – Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.