

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO
DE CASO EM ALMIRANTE TAMANDARÉ

ELIZA BEATRIZ DE ABREU
MONIQUE TORCATE MATIAS

Curitiba
2022

ELIZA BEATRIZ DE ABREU
MONIQUE TORCATE MATIAS

DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO
DE CASO EM ALMIRANTE TAMANDARÉ.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na
Universidade Federal do Paraná como requisito
para conclusão do curso de Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Lorena Briel.

Curitiba
2022

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Sonia e ao meu pai Edson, meu eterno agradecimento por sempre estarem presentes nos momentos importantes da minha vida, por todo o apoio que recebi nos momentos de fragilidade em que mais precisei de alguém ao meu lado. Saibam que reconheço cada esforço realizado por vocês, sei que não foi fácil chegar até aqui. Mas aqui estamos, nós conseguimos! Graças a todo suporte e força que recebi de vocês para não desistir de estudar, por cada palavra que trouxesse incentivo e empolgação para que eu acreditasse que poderia realizar meus sonhos, mesmo que com dificuldades pela frente, e a cada conversa que me proporcionou refletir sobre quem eu sou, é que hoje pude estar aqui. Jamais serei capaz de retribuir tudo o que recebi de vocês. Obrigada! Amo vocês.

Aos meus irmãos Ed. e Gustavo, que me ensinaram algumas coisas sobre a vida, me influenciaram nos gostos musicais, que foram meus exemplos e que sempre estiveram comigo de alguma forma, muito obrigada. Agradeço também às minhas cunhadas, por sempre estarem presentes nas nossas vidas e fazer a diferença.

Agradeço aos meus sobrinhos Pedro, Nalu e Lívia, que talvez ainda não entendam a diferença que sempre fizeram na minha vida, do quanto me alegram e do quanto eu os amo. Enquanto escrevo esse agradecimento, lembro de cada momento que presenciei do crescimento de vocês, dos primeiros passos, dos choros e da busca por um abraço e uma palavra de conforto e aconchego, das primeiras palavras que pronunciavam com dificuldade, mas sempre com muita certeza do que queriam. Obrigada por cada vez que sem nem imaginar, me tiraram do fundo do poço enquanto entravam em casa procurando por mim, obrigada por me amarem da forma como sou e por me ensinarem tanto sobre infância, sobre amor e sobre amar!

Às minhas amigas de infância Amanda, Fernanda e Franciele, agradeço pelo companheirismo de mais de 20 anos. Agradeço por cada vez que nós pudemos ser criança e viver plenamente essa fase, brincando de bets, de esconde-esconde e gato mia. Obrigada também por todas as vezes em que saímos, em que planejamos

aventuras, e principalmente, por se fazerem presentes na minha vida mesmo depois de tanto tempo.

Agradeço às minhas amigas de escola Carol e Annaick por partilharem boa parte de suas vidas comigo, por cada vez em que cuidaram de mim (sei que dei trabalho) e por cada risada que me fizeram dar.

Às minhas amigas e colegas de curso, em especial Evelize, Mayhara, Laura e Vitória, toda minha admiração e agradecimento. Vocês tornaram meus dias mais leves e minha formação mais completa, cada momento de socialização foi importante para que nós pudéssemos continuar, cada uma de sua forma.

A minha amiga de graduação e de vida Monique, deixo também o meu agradecimento. Obrigada por me acolher e mais do que isso, por me inserir de forma tão positiva na sua vida, por ser minha companheira de bar na universidade, por me entender e por fazer esse TCC e tantos outros trabalhos comigo. Não foi fácil chegar até aqui, mas tenho certeza que sem nossa amizade, essa jornada seria muito mais complicada.

Ao meu amigo Nicolas agradeço por todo o companheirismo, por sempre se fazer presente em minha vida mesmo sendo o amigo que morou longe por mais tempo. Obrigada por todas as novas músicas que me apresentou, por todas as discussões filosóficas, sociológicas, de vida e de bar. Por todas as vezes em que ouviu meu desabafo e me acolheu. Agradeço muito por me deixar ser parte de um pedaço da sua vida.

Não poderia deixar de agradecer também aqueles que vieram antes de mim e que lutaram para que hoje eu tivesse espaço no ensino superior. As políticas de cotas que foram conquistadas através de muita luta e resistência foram essenciais para que hoje, eu e tantos outros pudéssemos estar em um espaço de educação pública e de qualidade. Agradeço também as oportunidades que tive na UFPR, a iniciação científica que me permitiu conhecer melhor a forma que os pesquisadores trabalham, aos professores que tive contato durante o curso e que sempre me

fizeram buscar reflexões acerca das infâncias, dos direitos dos trabalhadores da educação, das crianças e da sociedade como um todo, meu muito obrigada.

Agradeço também à nossa orientadora Ana Lorena, que nos auxiliou durante todo o processo de construção deste trabalho e que por meio de suas indicações de materiais, falas e questionamentos, nos permitiu refletir de maneiras diversas sobre as desigualdades territoriais.

Eliza Beatriz de Abreu

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Cláudio, por todas as vezes que valorizou na minha trajetória a educação da qual não teve oportunidade durante a vida. A minha mãe, Meraci, por todo o colo, carinho e apoio nos momentos difíceis. Sempre que sentia que seria impossível continuar, me lembrava de quando choraram comigo as lágrimas mais alegres e aliviadas ao me ver enfim matriculada na universidade pública. Em muitos dias essa lembrança foi o que me deu forças para seguir firme no caminho. Ao Luiz, meu companheiro, que sempre me apoiou e deixou meus dias cinzas cheios de leveza. À Eliza, a grande amiga que o curso de Pedagogia me deu, por ter me dado a oportunidade da sua amizade e do seu companheirismo. Ter sua companhia para dividir os trabalhos, os anseios e os almoços apressados e cheios de riso foi essencial para que eu não desistisse. Sem vocês eu jamais teria conseguido.

À Universidade Federal do Paraná e aos professores do curso de Pedagogia, em especial à Ana Lorena Bruel, orientadora e responsável por iluminar nossa caminhada final no curso, que com sua voz suave e jeito manso nos conduziu da melhor maneira e fez com que tudo isso se tornasse possível.

Monique Torcate Matias

RESUMO

O presente trabalho refere-se ao estudo sobre desigualdades territoriais no município de Almirante Tamandaré - PR, localizado na região metropolitana de Curitiba. Pretendeu-se por meio deste investigar as percepções de gestores da Secretaria Municipal de Educação a respeito das condições de oferta de educação infantil e ensino fundamental nas diferentes regiões da cidade, bem como, compreender de que forma a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) trabalha com os territórios e suas demandas. Além disso, buscou-se compreender de que forma o território pode agir sobre a qualidade da educação e se existem - e quais são - as desigualdades entre as escolas situadas no mesmo município. Para o desenvolvimento da pesquisa empírica adotou-se uma abordagem qualitativa, construindo um estudo de caso a partir de dados coletados por meio de entrevista. O trabalho foi dividido em quatro etapas que se complementam, tendo início com a revisão teórica acerca da temática de desigualdades territoriais, seguida pelo levantamento de dados a fim de caracterizar o município, bem como, a educação presente no mesmo, a entrevista com a equipe gestora da SMEC e, por fim, as conclusões alcançadas durante a realização da pesquisa.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Desigualdades territoriais; Educação; Almirante Tamandaré; Educação básica e desigualdades.

ABSTRACT

This work refers to the study of territorial inequality in the county of Almirante Tamandaré- PR, located in the metropolitan area of Curitiba. It was intended through this work to investigate the managers perceptions of the municipal office of education regarding the Kindergarten and elementary school conditions in different regions of the city, as well as to understand how the municipal office of education and culture (SMEC) works with territories and demands. In addition, we sought to understand how the territory can act on the educational quality, and if they exist, which are the inequalities between schools in the same locality. For the development of empirical research, a qualitative approach was adopted, building a case study from data collected through interviews. This capstone project was divided into 4 stages that complements each other. The first was the theoretical basis on territorial inequality, the second was the municipal data, in order to characterize the county, and how the education is in this place, the third the interviews with the municipal managers, and finally the conclusions reached during this research.

Keywords: Educational policies; Territorial inequalities; Education; Almirante Tamandaré; Elementary education and inequalities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| GRÁFICO 1 - IDH PARA OS MUNICÍPIOS DE CURITIBA E ALMIRANTE TAMANDARÉ, NOS ANOS DE 1991, 2000 E 2010..... | 10 |
| MAPA 1 - ÍNDICE DE BEM-ESTAR URBANO (IBEU - LOCAL) DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA - 2010..... | 21 |
| MAPA 2 - TERRITÓRIOS DOS SABERES - PREFEITURA MUNICIPAL DE ALMIRANTE TAMANDARÉ..... | 35 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| TABELA 1 - ÍNDICE DE BEM-ESTAR URBANO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ - 2010..... | 22 |
| TABELA 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO - ALMIRANTE TAMANDARÉ..... | 33 |
| TABELA 3 - RELAÇÃO DE ESCOLAS POR TERRITÓRIO 2020..... | 35 |
| TABELA 4 - MATRÍCULAS EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CMEIS E INFANTIL V NAS ESCOLAS - 2022..... | 36 |
| TABELA 5 - RELAÇÃO DA LISTA DE ESPERA POR VAGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - ABRIL DE 2022..... | 38 |

LISTA DE SIGLAS

ACP - Área de Concentração de População

EAD - Educação à Distância

IBEU - Índice de Bem-Estar Urbano

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PR - Paraná

RMC - Região Metropolitana de Curitiba

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| CAPÍTULO 1 – DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E DESIGUALDADES TERRITORIAIS | 13 |
| CAPÍTULO 2 – EXPERIÊNCIAS DE VIVÊNCIA DAS DESIGUALDADES E A EDUCAÇÃO | 24 |
| CAPÍTULO 3 – DESENHO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS EMPÍRICOS | 28 |
| 3.1 Caracterização do município..... | 32 |
| 3.2 Caracterização da Educação no município de Almirante Tamandaré..... | 32 |
| 3.3 Entrevista com a equipe gestora da SMEC de Almirante Tamandaré..... | 37 |
| 3.3.1 Observações sobre desigualdades territoriais e educacionais..... | 39 |
| 3.3.2 Organização da oferta escolar: desigualdades entre as escolas?..... | 41 |
| 3.3.3 Demandas atendidas pela secretaria de educação e cultura: oferta de vagas, tempo integral e EJA, profissionais, permanência na escola..... | 43 |
| 3.3.4 Ações da secretaria e os desafios impostos pela pandemia..... | 46 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 50 |
| REFERÊNCIAS | 53 |

INTRODUÇÃO

A discussão acadêmica sobre as desigualdades, mais precisamente com foco nas desigualdades educacionais, tem considerado que diferentes fatores interferem para a permanência dos indivíduos e grupos sociais em condições de desigualdade, assim como para a ampliação e produção de novas formas de desigualdades.

É possível reconhecer a existência de diversos fatores sociais que se entrecruzam em complexos processos de produção de desigualdades múltiplas. Amartya Sen (2000) apresenta reflexões também acerca do papel das liberdades individuais e capacidades para a construção de condições para uma vida digna perante as desigualdades encontradas nos mais variados lugares, dando destaque ao fato de que “o papel da renda e da riqueza - ainda que seja importantíssimo, juntamente com outras influências - tem de ser integrado a um quadro mais amplo e completo de êxito e privação” (SEN, 2000, p. 35). Somente a análise de renda, portanto, não é suficiente para entender os fatores de produção das desigualdades se faz necessário considerar aspectos como cor/raça, idade, escolaridade, gênero, profissão, acesso a bens, serviços e direitos, região de moradia e outros aspectos da vida.

Para Sen (2000, p. 32), “o êxito de uma sociedade deve ser avaliado, nesta visão, primordialmente, segundo as liberdades substantivas que os membros dessa sociedade desfrutam”. Nesse sentido, as liberdades substantivas, nas quais os indivíduos podem escolher levar o estilo de vida que valorizam, são vistas como essenciais para a análise das desigualdades. Para o autor, a desigualdade tem de ser examinada sob a ótica de um conjunto de informações demográficas e sociais, e não apenas com base nas condições financeiras das famílias moradoras de uma região específica. Investigar, portanto, as desigualdades territoriais experienciadas pelos estudantes na escola vai muito além de uma análise de renda da população em questão. Quando trata de liberdades individuais substantivas e estilo de vida, o autor pretende analisar as capacidades e possibilidades de transformar condições materiais em condições dignas de vida, o que envolve muitos outros aspectos além da renda.

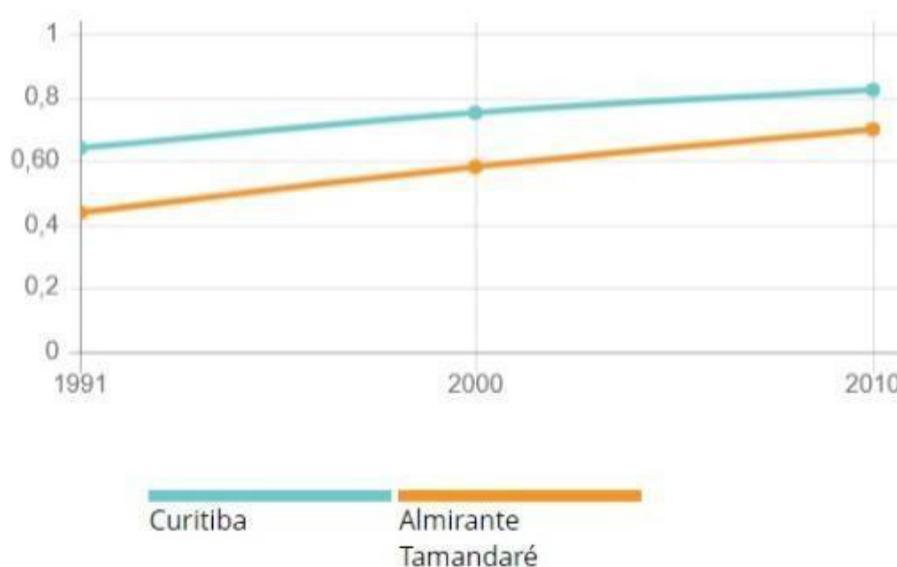
Em relação ao conjunto de informações sociais e demográficas, Di Giusto e Ribeiro (2019) afirmam que existe um conjunto de elementos característicos dos territórios que podem influenciar no desempenho da escola enquanto promotora de educação formal, e de formação do indivíduo enquanto estudante. As autoras apontam ainda para os seguintes fatores que desencadeiam na perpetuação da desigualdade:

Pode-se destacar: maior carência de instrumentos promotores de bem-estar social no território; homogeneidade do corpo discente; possibilidade de seleção de alunos e professores; maior rotatividade de profissionais; formação profissional insuficiente; representação negativa dos alunos; simplificação de conteúdos e menor tempo dedicado às práticas educacionais. (DI GIUSTO; RIBEIRO, 2019, p. 3).

A perpetuação da desigualdade no contexto territorial também pode ser vista no estudo de Salata e Ribeiro (2021), o qual apontou que dentre as regiões analisadas Curitiba foi a Região Metropolitana que apresentou o maior crescimento da desigualdade do sul do país demonstrado pelo coeficiente de Gini. Nesse coeficiente, há a medição do grau de distribuição de renda entre a população de determinado território, sendo que o indicador varia de zero a um. O valor zero representa a completa igualdade e o valor um representa que somente uma pessoa detém todos os rendimentos. No caso de Curitiba, os autores demonstram que o índice passou de 0,51 para 0,57 entre o 1º trimestre de 2016 e o 4º trimestre de 2018. Ou seja, houve aumento das desigualdades medidas pelo índice de Gini no período analisado.

Além do Índice de Gini, o IDH também é um indicador que permite observar as condições de vida da população. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é definido como “uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde.” (PNUD). Na medição realizada no ano de 2010 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o IDH de Curitiba era de 0,82, considerado muito alto em relação à média nacional e estadual, que correspondem a 0,72 e 0,74 no mesmo ano, respectivamente. Nesse mesmo ano, o coeficiente de Gini de Curitiba era de 0,56. O que significa que, apesar de possuir riquezas, estas são distribuídas de maneira desigual entre a população.

GRÁFICO 1 – IDH PARA OS MUNICÍPIOS DE CURITIBA E ALMIRANTE TAMANDARÉ, NOS ANOS DE 1991, 2000 E 2010:



Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, 2010.

Em Almirante Tamandaré, cidade da região metropolitana de Curitiba, o IDH era de 0,69 em 2010, considerado portanto mediano. Enquanto o índice de Gini do mesmo ano era de 0,38. Apesar do índice de Gini ser baixo e demonstrar um ponto positivo na distribuição de riquezas, o IDH mediano indica que a menor desigualdade se encontra em um contexto mais precário de vida.

Em relação à capital, polo da região metropolitana, pode-se considerar que o município de Almirante Tamandaré apresenta um IDH mais baixo, com condições de vida mais precárias do que a média em Curitiba e com menor desigualdade entre os grupos sociais. Ou seja, é possível que haja uma concentração maior de pobreza.

Levando em conta o exposto até aqui e, buscando salientar o fato de que é preciso ir além do fator renda para o estudo das desigualdades educacionais, pretende-se, por meio deste trabalho, realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa, a qual contempla o estudo de caso analítico de caráter único. De acordo com Creswell (2014, p. 105), “nesse tipo de estudo de caso, o pesquisador explora uma questão ou um problema, construindo assim uma compreensão detalhada a partir do exame de um caso”. Portanto, o presente trabalho tem como pressuposto metodológico a análise qualitativa a ser realizada no município de Almirante Tamandaré - PR, no qual se dará a investigação acerca das desigualdades

socioespaciais enquanto elemento que tem, ou não, afetado as condições de oferta da educação nas escolas da região.

O problema de pesquisa pode ser definido a partir da seguinte pergunta norteadora: Qual a percepção de gestores da Secretaria de Educação e Cultura do município de Almirante Tamandaré sobre as condições de oferta de educação infantil e ensino fundamental em diferentes regiões da cidade? Pretende-se, ainda, responder às seguintes perguntas secundárias: Como o território age sobre a qualidade da educação? Há diferenças ou desigualdades entre as escolas e as oportunidades educacionais oferecidas em diferentes regiões do município? Quais são elas?

O objetivo geral da pesquisa é conhecer as perspectivas dos atores sociais entrevistados sobre as desigualdades socioespaciais em relação à oferta e ao acesso à educação no município de Almirante Tamandaré. Os objetivos específicos são: investigar de que forma as desigualdades socioespaciais da região afetam, ou não, a oferta de educação infantil e de ensino fundamental no município; e analisar a percepção dos gestores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura em relação às condições de oferta e acesso presentes nas diferentes regiões do município.

A análise das condições de oferta escolar abrange a reflexão sobre a distribuição da oferta no município e as características do território, incluindo o acesso a espaços culturais e de promoção da cidadania como centros de cultura e atendimento às necessidades da população da região em geral.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro, intitulado “Desigualdades educacionais e desigualdades territoriais”, tem como objetivo realizar uma revisão de literatura acerca da temática das desigualdades, além de conceituar e discutir as desigualdades educacionais a partir de autores como Di Giusto e Ribeiro (2019). Para tratar das oportunidades educacionais a partir da vulnerabilidade social do território, utilizou-se a pesquisa de Ribeiro e Vóvio (2017), e para o estudo da terceira geração da sociologia utilizou-se as contribuições de Ribeiro e Koslinski (2010).

O segundo capítulo, intitulado “Experiências de vivência das desigualdades e a educação”, trata do estudo das experiências e das percepções dos sujeitos, buscando investigar de que modo os gestores da secretaria de educação percebem a qualidade de oferta de ensino na região, bem como entender como, e se, as

características territoriais afetam a educação. Sob a ótica de Dubet (2011) e Sen (2000; 2001), foi tecida uma análise das desigualdades escolares e territoriais para além do quesito renda.

O terceiro capítulo, intitulado “Desenho metodológico e análise de dados empíricos” apresenta a caracterização do município e da oferta escolar do município. Também apresenta a análise dos dados coletados e os resultados obtidos com as entrevistas e a sua relação com a desigualdade no território.

O trabalho apresenta também um texto com as considerações finais construídas a partir das reflexões sobre os dados coletados na pesquisa de campo, à luz das referências teóricas e metodológicas da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E DESIGUALDADES TERRITORIAIS

O presente capítulo busca tratar sobre as desigualdades educacionais e territoriais, trazendo conceitos e estudos já realizados por outros autores dentro da temática. Pode-se dizer que a desigualdade educacional provém de diferentes fatores sociais que englobam o indivíduo e o entorno, e dentre estes fatores, encontra-se a desigualdade territorial.

A desigualdade territorial em que as escolas e os estudantes mais vulneráveis estão inseridos diz respeito à falta de acesso a serviços básicos como saúde, educação, saneamento adequado, centros culturais e artísticos, exposição a diferentes formas de violência, estratificação e segregação, dentre outros (DI GIUSTO E RIBEIRO, 2019). Além desse entendimento sobre desigualdade territorial no contexto escolar, Ribeiro e Vóvio (2017) apontam que a vulnerabilidade social do território interfere nas oportunidades educacionais por meio de maior incidência, em regiões vulneráveis, de professores temporários e que apresentam uma visão negativa e baixas expectativas em relação aos estudantes das famílias vulneráveis.

Em relação à interferência do território nas oportunidades educacionais, é importante abordar a fundamentação teórica do chamado efeito vizinhança (AQUINO E ARRUDA, 2019), que tem seu início no campo da sociologia urbana, dando destaque às ações da segregação territorial na lógica de reprodução de desigualdades e de pobreza. No campo da sociologia da educação, o efeito vizinhança é associado aos impactos que o território gera na vida de uma determinada população diante da reprodução da vulnerabilidade e da relação da população com a escola (AQUINO E ARRUDA, 2019).

Pensando na articulação entre educação, pobreza e desigualdade territorial, Di Giusto e Ribeiro (2019), ao abordarem o impacto do território sobre o destino escolar dos estudantes de determinada região, utilizam o termo efeito vizinhança para a interferência do território na educação. De acordo com o apresentado pelas autoras, as escolas inseridas em regiões socialmente vulneráveis têm grandes chances de apresentar dificuldades ao executar suas funções de ensino, diante da carência de políticas públicas que integram diversas áreas, há a sobrecarga da instituição

escolar, sendo esta uma das poucas instituições a dar suporte para a população (DI GIUSTO E RIBEIRO, 2019).

O território é uma categoria analítica importante nos estudos relacionados às desigualdades, uma vez que há relação de causa e efeito entre determinados acontecimentos e o contexto social no qual estão inseridos (AQUINO E ARRUDA, 2019). As autoras ressaltam que o chamado efeito vizinhança deriva de uma questão relacional, em que se indaga o que a vizinhança produz de efeito no equipamento educacional.

Nos últimos 100 anos, diante de conflitos sociais e da crescente busca pela igualdade social, a sociologia da educação passou a questionar a capacidade da escola de promover igualdade e mobilidade social. A primeira geração de estudos a respeito do tema defende que a escola é reprodutora de desigualdades e incapaz de reverter os efeitos resultados da pobreza dos estudantes, associando os resultados escolares ao fator família (RIBEIRO E KOSLINSKI, 2010). Em contraponto, a segunda geração da sociologia da educação buscou demonstrar que a escola tem potencial para mudar a vida dos estudantes e fazer a diferença em seus resultados escolares. Mais recentemente, a terceira geração de estudos surgiu para demonstrar a necessidade de considerar abordagens da sociologia urbana nas pesquisas da sociologia educacional, de modo a reconhecer os efeitos do contexto social e da organização do território no cotidiano das escolas.

Sendo assim, a vizinhança passou a ter importância na análise da distribuição de oportunidades educacionais a partir do momento em que houve convergência nos estudos da sociologia da educação e da sociologia urbana, com vistas a considerar os efeitos dos contextos sociais causados pela vizinhança gerada pelos processos de segregação territorial.

Se, anteriormente, os estudos no âmbito da sociologia da educação tratavam somente do efeito da família e da escola, para uma terceira geração de estudos, a vizinhança ou o bairro passaram a ser tratados como instâncias também capazes de gerar desigualdades educacionais. (RIBEIRO E KOSLINSKI, 2010, p 35).

Alves, Lange e Bonamino (2010) relacionam esta perspectiva com o conceito de geografia de oportunidades, que relaciona o processo de tomada de decisão com o contexto territorial dos indivíduos. Esse processo pode ter variações objetivas ou subjetivas, sendo a geografia objetiva de oportunidades definida pela qualidade, estrutura e acesso às oportunidades que variam entre regiões, enquanto a geografia

subjetiva de oportunidades é definida por valores, preferências, percepções de oportunidades e resultados de tomada de decisões, variando também entre regiões (ALVES; LANGE; BONAMINO, 2010). Nesse sentido, a atuação da geografia subjetiva

limita as oportunidades que, de fato, estão acessíveis aos indivíduos. Nesta perspectiva, as oportunidades de acesso às escolas do Ensino Fundamental de qualidade por famílias de classes populares podem ser limitadas não apenas pela disponibilidade ou não de escolas, mas também por não estarem dentro do “horizonte possível” (valores e expectativas diferenciadas) de famílias com determinadas características sociais, culturais e econômicas. (ALVES; LANGE; BONAMINO, 2010, p. 69).

As oportunidades de acesso das famílias podem ser limitadas não somente pelo capital, mas também por aspectos sociais e culturais que formam o “horizonte possível” na geografia de oportunidades objetivas e subjetivas. Esta geografia de oportunidades pode conformar a oferta escolar, limitando as possibilidades de acesso a uma educação com condições de qualidade que permita uma trajetória escolar contínua e longa.

Nesse sentido, a terceira geração de estudos da sociologia da educação denota maior coerência ao considerar as influências de vizinhança e bairro nos processos educacionais. Ribeiro e Koslinski (2010) reforçam a importância de considerar as características globais de cada município como território, população, economia e organização social, trazendo a importância de pesquisar esse tema no Brasil, uma vez que é um país de organização político administrativa federativa com grande autonomia municipal e no qual cada município e região metropolitana tem características específicas.

De acordo com Di Giusto e Ribeiro (2019, p. 4), “o território pode concentrar pessoas em situação de vulnerabilidade, tornando-se assim, um círculo vicioso que se retroalimenta”. Sendo o território vulnerável, a educação tende a seguir a mesma lógica, tornando-se desigual em relação a educação de crianças e adolescentes com acesso a escolas com recursos que estejam fora do contexto de vulnerabilidade social e territorial. Os professores com maior formação e capital cultural tendem a procurar e escolher as instituições fora da realidade vulnerável, e, do mesmo modo, as famílias procuram por vezes as escolas mais centrais, pois acreditam que nelas a qualidade de ensino e a valorização da formação obtida será maior. As autoras apontam ainda que a alta rotatividade de profissionais da educação em escolas

vulneráveis e com desigualdades interfere no acompanhamento adequado dos estudantes, uma vez que estes não têm tempo suficiente de convivência e aprendizagem.

Existe um conjunto de aspectos que caracterizam a vulnerabilidade, como por exemplo as altas taxas de desemprego nas camadas sociais mais baixas, pouco acesso a espaços culturais, distância e precarização dos empregos e condições de acesso e permanência escolar no caso dos estudantes. Portanto, "a vulnerabilidade é dinâmica, podendo incorporar diferentes combinações de elementos da vida dos indivíduos e, ainda, estar associada de alguma forma a um território" (DI GIUSTO E RIBEIRO, 2019, p. 3). Nesse sentido, a vulnerabilidade social não pode ser estudada por uma única variável. Para além dos indicadores de renda familiar, há diversos fatores importantes como o acesso aos serviços públicos, condições de trabalho e oportunidades de mobilidade social (DI GIUSTO E RIBEIRO, 2019).

As desigualdades sociais que produzem efeitos sobre as desigualdades educacionais antecedem o espaço escolar propriamente dito e estão ligadas às condições territoriais tais como acesso a saneamento básico, acesso à água potável, condições de renda, formação, inserção no mercado formal de trabalho das famílias e da comunidade no entorno da escola, fatores associados a racismo, preconceito e discriminação de diversas ordens, questões econômicas e acesso a políticas públicas, entre outros fatores sociais, culturais e ambientais que corroboram para as desigualdades sociais.

A estratificação entre escolas diz respeito a fatores internos, característicos dos estabelecimentos de ensino, culminando no abismo existente entre escolas centrais em relação àquelas situadas em bairros mais vulneráveis e que não possuem biblioteca, quadra poliesportiva, dentre outros espaços importantes para o desenvolvimento das práticas escolares; bem como desigualdades relacionadas à oferta escolar, que envolve formação, remuneração e contratação de profissionais da educação, clima e gestão escolar, condições de qualidade, resultados escolares. De acordo com Oliveira e Saraiva (2015, p. 18), "o processo de estratificação entre as escolas reforça, nos territórios vulneráveis, a ideia de uma escola pobre para os pobres e de uma política educativa que se estrutura reforçando" as desigualdades.

Ao trabalhar e estudar com temáticas da educação, pobreza e desigualdade territorial, é necessário levar em conta o currículo escolar, considerando que a

desigualdade social é um fator cada vez mais relevante na realidade das cidades brasileiras, uma vez que os centros urbanos são capazes de agrupar diferentes grupos sociais com os mais diversos interesses econômicos, sociais e políticos. Se uma sociedade não garante as mesmas oportunidades de acesso à cultura, educação e qualidade de vida a todos os sujeitos, tal sociedade apresenta grandes falhas de democratização de sua estrutura social e política (LIMA SANTOS, 2017).

É fato que a educação é um elemento importante e essencial no processo de aquisição de capital cultural e na diminuição das desigualdades, contudo, é necessário que os demais contextos sejam levados em conta, como o acesso a bens comuns, como hospitais e escolas de qualidade, por exemplo, além de considerar na cidade a adequação do funcionamento da mesma de modo a atender equitativamente aos mais pobres, se faz necessário combater as desigualdades sociais que impedem a permanência do estudante na escola, como a fome, a precariedade das condições de moradia e a falta de crença nas qualidades e capacidades dos estudantes presentes na escola que apresenta altos índices de vulnerabilidade.

Di Giusto e Ribeiro (2019) apresentam casos nos quais observa-se grande valorização da escola por parte das famílias diante da expectativa de mobilidade social. Porém, diante da segregação territorial e, conseqüentemente, diante da distância entre as famílias mais pobres e as escolas com melhores condições, a superação do quadro de desigualdades e o alcance de posições sociais mais vantajosas, torna-se uma tarefa árdua. Para além da constatação de falta de mobilidade social indicada pelos autores, é importante ressaltar que a mobilidade, compreendida como a mudança de posição social ocupada pelos indivíduos na estrutura da sociedade, por si só não reduz as desigualdades na medida em que não diminui as distâncias entre as posições sociais. Assim, ainda que a escolarização promovesse maior mobilidade, não seria suficiente para a superação das desigualdades.

Considerando as ideias de Oliveira e Saraiva (2015), é preciso levar em conta de que forma a escola pode contribuir positivamente por meio do currículo e da adequação do mesmo ao contexto no qual será implementado, garantindo o cumprimento do que ali é estabelecido e zelando pela garantia de uma educação plena que respeite os direitos dos estudantes enquanto cidadãos.

Em relação à orientação das práticas pedagógicas, não basta somente a escola elaborar um Projeto Político Pedagógico que aborde a formação de sujeitos críticos e participativos, é necessário pensar um currículo que acolha sujeitos de vivências diversas e que transforme a vida na escola por meio da reorganização de tempos, espaços e conteúdos escolares que valorizem a cultura do território em que estão inseridos (LIMA SANTOS, 2017).

Para além do currículo, é pertinente salientar a discussão trazida por Agnès van Zanten (2010), a qual busca analisar as razões pelas quais pais e responsáveis de determinados grupos sociais franceses – geralmente das classes médias e altas – optam por escolas de maior renome e, frequentemente, particulares para matricularem seus filhos. A autora chama a atenção para o fato de construírem visões sobre aqueles que não fazem parte de um mesmo grupo social, classificando-os como “diferentes de si”.

Pode-se dizer que a análise de discurso das famílias auxilia no entendimento de determinadas estratificações escolares que ocorrem a partir da classe social e do território que ocupam determinadas famílias, o que faz com que estas se vejam como “iguais” nos costumes, culturas, acesso a conhecimento, modo de agir dentre outros elementos sociais característicos da população analisada, enxergando então, como “diferentes de si” quem não faz parte daquele meio, o mesmo ocorre quando a questão é sobre educação formal, e em quais escolas as famílias consideram pertinente que seus filhos estudem, partindo da premissa de que o sucesso escolar depende dos estudantes e, de certa forma, do capital cultural, social e de renda que os mesmos possuem, de forma a dar preferência às escolas particulares e voltadas a determinado público. A estratificação escolar, nesta perspectiva, se consolida num processo de homogeneização dos estudantes atendidos pelos estabelecimentos de ensino, produzindo também certa segregação escolar.

A autora aponta ainda para o fato de que os pais atribuem o sucesso da escola mais ao público que a frequenta, do que às condições do estabelecimento e à formação dos profissionais que trabalham com a educação, “[...] eles conferem pouco crédito ao “efeito estabelecimento”, isto é, à influência dos recursos pedagógicos, dos professores ou do diretor (THRUPP, 1995, *apud* ZANTEN, 2009).

Portanto, a estratificação escolar se faz presente na realidade das famílias, uma vez que a escolha pelo estabelecimento escolar na classe média é realizada

predominantemente a partir de locais que ofereçam o convívio dos filhos com estudantes da mesma região e que compartilham além dos repertórios culturais, a territorialidade. O estudo, apesar de realizado com foco na realidade francesa, serve como aporte para as discussões de território e educação no Brasil, por tratar de características observadas também em território brasileiro, como é o caso da estratificação escolar e da escolha das famílias por estabelecimentos que não compreendam um público “diferente de si”, segregando as classes com nível socioeconômico mais baixo em certas escolas públicas e as de classe média em certas escolas privadas, com exceções de escolas públicas mais seletivas que atendem grupos com nível socioeconômico mais alto assim como de escolas privadas que atendem uma parcela da população mais pobre. De todo modo, mesmo onde há exceção, há predominância de convívio com iguais socialmente, racialmente, economicamente e territorialmente.

A respeito da discussão sobre desigualdades territoriais e sobre as regiões metropolitanas, o IBGE em 2010 denominou como “Área de Concentração de População” (ACP) a aglomeração urbana que contém elementos como relações de vizinhança, densidade populacional, fluxos intensos, etc. A partir do recorte da ACP, a análise da região metropolitana de Curitiba (RMC) passa a ser estudada com maior precisão. A ACP da região metropolitana é uma mancha populacional composta por 14 municípios, sendo estes Almirante Tamandaré, Araucária, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Curitiba, Fazenda Rio Grande, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e São José dos Pinhais, compondo, por seu fluxo e funções, a classificação de Metrópole. (FIRKOWSKI; MOURA, 2014).

O município de Almirante Tamandaré, lócus desta pesquisa, obteve a classificação de muito alto nível de integração ao processo de metropolização, junto de Araucária, Colombo, Pinhais e São José dos Pinhais, atrás somente de Curitiba, classificada com nível altíssimo por ser o polo da região metropolitana.

A análise de Firkowski e Moura (2014) contempla, entre outros aspectos, as relações entre a organização social do território metropolitano e as desigualdades sociais de acesso às condições de bem-estar urbano. Pois, apesar da expansão da aglomeração metropolitana, a desigualdade continua sendo marcante na RMC, uma vez que reflete

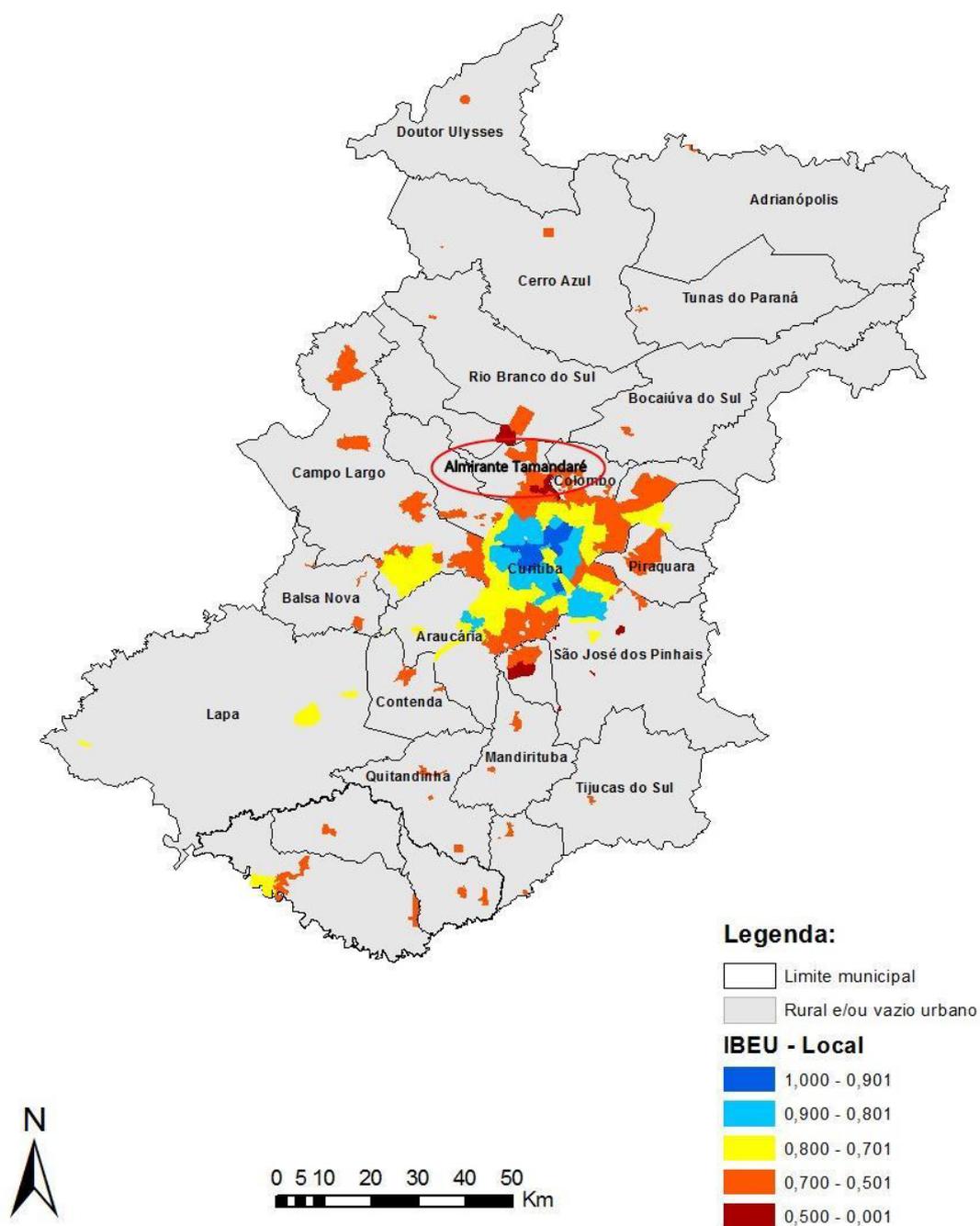
o modelo de ocupação adotado, que induz à periferização da pobreza e ao abandono de grandes contingentes de população em áreas com baixas condições de bem-estar urbano. A espacialização dos índices de bem-estar urbano (IBEU) no território da RMC confirma as desigualdades presentes em seu interior. (FIRKOWSKI; MOURA, 2014, p. 36).

O Índice de Bem-Estar Urbano (IBEU)¹, apresentado por Firkowski e Moura (2014), mede o nível das condições urbanas que se caracterizam como bens ou serviços coletivos necessários para a vida nos centros urbanos do país. O índice é dividido em cinco dimensões urbanas, sendo estas: mobilidade, condições ambientais, condições habitacionais, atendimento de serviços coletivos e infraestrutura (FIRKOWSKI; SILVA; NAGAMINE, 2013).

O Mapa 1 apresenta a distribuição do indicador nas regiões urbanas do município de Curitiba e região metropolitana, com destaque para o município de Almirante Tamandaré. O município apresenta um coeficiente de 0,66 para a região urbana de seu território, indicada no mapa pela cor alaranjada.

¹ O IBEU é um indicador de Bem-estar urbano elaborado pelo INCT Observatório das Metrôpoles com o objetivo de discutir as condições de qualidade de vida nas regiões urbanas brasileiras considerando as dimensões de consumo e serviços prestados pelo poder público. (2013).

MAPA 1: ÍNDICE DE BEM-ESTAR URBANO (IBEU - LOCAL) DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA - 2010



Fonte: Observatório das Metrôpoles, 2010. Marcação realizada pelas autoras.

A leitura do mapa em conjunto com os dados da Tabela 1 permitem observar que os indicadores das dimensões que compõem o IBEU se diferenciam muito no caso do município de Almirante Tamandaré. Enquanto as condições de infraestrutura

do município foram avaliadas com um coeficiente 0,35, considerado muito ruim, as condições habitacionais apresentam um coeficiente 0,85, considerado bom.

TABELA 1: ÍNDICE DE BEM-ESTAR URBANO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ - 2010

| Município | UF | Ranking | IBEU | Mobilidade | Ambiental | Habitacional | Serviços | Infraestrutura |
|---------------------|--------|---------|-------|------------|-----------|--------------|----------|----------------|
| Almirante Tamandaré | Paraná | 4983 | 0.660 | 0.690 | 0.729 | 0.851 | 0.680 | 0.350 |

Legenda: ● Muito Ruim ● Ruim ● Médio ● Bom ● Muito Bom

Fonte: Observatório das Metrôpoles, 2010.

Os dados obtidos pelo Observatório das Metrôpoles representam grandes desigualdades entre os municípios dentro da área de concentração de população (ACP), além disso, apresenta um índice de Bem-Estar Urbano em Almirante Tamandaré considerado ruim. O IBEU, nesse sentido, prioriza elementos de alcance não individual, mas coletivo, os quais devem ser proporcionados pela cidade à população. Dessa forma, “eis, portanto, sua singularidade: permitir uma visão do conjunto da região metropolitana e priorizar elementos que estão além daquilo que as pessoas podem obter de modo individual” (FIRKOWSKI; SILVA; NAGAMINE, 2013, p. 1).

Em relação ao contexto escolar, as mesmas desigualdades vêm à tona. Na análise de Firkowski e Moura (2014) há uma correspondência entre o desempenho apresentado na Prova Brasil e as condições de habitação. As regiões menos integradas à metrópole, onde concentra-se a maior porcentagem de alunos com baixo desempenho, indicam desigualdades na distribuição de oportunidades educacionais no território. Nesse sentido, “há uma tendência de concentração dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mais altos nos municípios com maior integração ao pólo, enquanto há maior heterogeneidade entre os demais municípios da ACP.” (FIRKOWSKI; MOURA, 2014, p. 37).

De modo geral, o grupo de municípios mais desenvolvido da ACP é o mais favorecido em questão demográfica, enquanto os demais estão expostos a condições desfavoráveis, evidenciando, segundo as autoras, um quadro perverso de desigualdades que precisam ser contidas. Assim sendo,

Conter o perverso implica aceitar o fato de que o desafio das políticas públicas nas regiões metropolitanas é mais exigente, pois impõe grandes enfrentamentos a lógicas históricas da ação do capital para assegurar direitos à moradia e à cidade, bem como para ampliar/adequar continuamente serviços urbanos e infraestruturas que garantam de forma mais equânime a mobilidade e a capacidade de produção e consumo da população nos diversos recortes da região metropolitana. (FIRKOWSKI; MOURA, 2014, p. 56).

Entre esses desafios, encontram-se aqueles relacionados às condições de oferta escolar e à qualidade da educação, assim como a garantia da escolaridade obrigatória como um direito inalienável. A oferta dos serviços públicos em geral e da educação em particular impõe a necessidade de observação do contexto de metropolização em que o município se encontra, além das demandas específicas da área educacional.

CAPÍTULO 2 – EXPERIÊNCIAS DE VIVÊNCIA DAS DESIGUALDADES E A EDUCAÇÃO

A análise do trabalho utiliza como suporte teórico uma gama de autores cuja literatura explora as desigualdades amplas e as desigualdades educacionais, tendo como tema central o acesso à escola. Na análise das desigualdades amplas, Amartya Sen (2001) considera um amplo campo de desigualdades que vai além do quesito renda, perpassando por *capabilities* e *functionings*, em que a primeira refere-se às reais opções que um indivíduo possui (capacidades) para realizar a segunda (funções referentes a ser/estar). Portanto, segundo Sen (2001), a liberdade de realização dos indivíduos vai muito além do foco nos bens necessários para alcançar os resultados desejados. Para Sen, "a posição de uma pessoa num ordenamento social pode ser julgada por duas perspectivas diferentes, que são (1) a realização de fato conseguida e (2) a liberdade para realizar." (SEN, 2001, p. 69).

Ainda dentro desta análise, enquanto a realização tem a ver com o que os atores sociais conseguem realizar, a liberdade tem a ver com as oportunidades reais que estes atores têm de alcançar o bem estar e de realizar aquilo que valorizam no cotidiano (SEN, 2001). Sob esta ótica, realizou-se este estudo sobre desigualdades buscando conciliar ambas as perspectivas.

O bem estar de um indivíduo considerado nesta análise é composto por um conjunto de funções inter relacionadas. "A realização de uma pessoa pode ser concebida, sob esse aspecto, como o vetor de seus funcionamentos" (SEN, 2001, p. 79). Nesse sentido, funcionamentos relevantes podem ser estar com a saúde em dia, estar nutrido, sem riscos de morte prematura, etc. Ou até mesmo fazer parte da vida em comunidade, estar feliz e respeitar seus próprios limites. Já a capacidade

[...] representa várias combinações de funcionamentos (estados e ações) que uma pessoa pode realizar. A capacidade é, portanto, um conjunto de vetores de funcionamentos, refletindo a liberdade da pessoa para levar um tipo de vida ou outro" (SEN, 2001, p. 80).

De acordo com Dubet (2011, p. 172) “[...] uma sociedade democrática verdadeiramente justa deve combinar a igualdade fundamental de todos os seus membros com as “desigualdades justas” que surgem de uma competência

meritocrática equitativa”. As “desigualdades justas” são portanto aquelas em que o indivíduo possui liberdade de exercer suas escolhas e vivências sem sentir-se acuado diante de desigualdades mais graves vividas por ele, como a fome e a falta de acesso à moradia, por exemplo.

O autor defende como essencial para o combate às desigualdades a combinação de duas concepções: a de igualdade de oportunidades e a igualdade de posições, com prevalência da concepção de igualdade de posições. A primeira diz respeito ao acesso das pessoas aos mais diversos postos de trabalho e ambientes, independente da condição social em que se encontram, trata-se do esforço individual e, por vezes, assume um papel representativo de meritocracia. A problemática dessa concepção é que ao inserir a responsabilidade de “êxito” social, financeiro e de trabalho no indivíduo, deixa-se de problematizar o papel institucional do Estado perante às desigualdades, o que seria amparado pela igualdade de posições, que de acordo com o Dubet (2011, p. 173) “busca reduzir a distância entre essas posições sociais e não privilegiar a circulação dos indivíduos entre os diversos postos desiguais”. Portanto, idealmente o Estado e as demais organizações deveriam buscar a garantia da segurança social no que diz respeito ao combate às desigualdades, por meio da redistribuição de renda de forma justa e equitativa, buscando para além de acesso e igualdade de oportunidade, promover a redução das desigualdades em sua “raiz” e, ainda assim, promover a autonomia e a liberdade dos cidadãos.

Para além da discussão a respeito da redistribuição de renda abordada nesta discussão, Nogueira (2021) enfatiza que o capital econômico não constitui a única forma de riqueza que divide a sociedade em classes sociais, embora seja a forma mais visível. A maneira de utilizar os bens econômicos distingue de forma simbólica os estilos de vida. Na esfera educacional, a elevação geral dos níveis de escolaridade teve como efeito a intensificação da exigência de trajetórias escolares mais longas, aumentando a concorrência/competição escolar. As famílias passam então por uma mudança no estilo de vida, em que começam a buscar por escolas mais eficazes e a investir mais na educação dos filhos.

Nogueira (2021) apresenta as estratégias adotadas pelas famílias na busca por investimentos em educação. A primeira refere-se a busca por informações a respeito de como funciona o sistema escolar de determinada escola, analisando resultados

de avaliações externas e levando em conta informações obtidas em suas redes de relacionamento. A segunda estratégia refere-se ao monitoramento da vida escolar dos filhos na busca por bons desempenhos escolares. A terceira e última refere-se à busca por aulas particulares, de reforço, de idiomas, etc, em um movimento de terceirização da atuação da escola.

O capital econômico das famílias é um fator relevante na busca pela excelência escolar, ainda que o capital econômico seja dependente do capital cultural. Sendo assim,

Em se tratando de processos de escolarização, o simples investimento econômico não parece ser o bastante, é preciso que o investidor tenha as condições (culturais) necessárias para que consiga tirar dele o proveito almejado. (NOGUEIRA, 2021, p. 12).

Portanto, para a autora, o papel do capital cultural em seu sentido amplo, considerando as novas dinâmicas culturais, as informações da rede de sociabilidade e a mobilização parental em favor da educação, continua sendo importante na busca pela melhor escolarização dos filhos.

As redes de sociabilidade possuem grande importância no acesso à informações a respeito de escolas de qualidade que estão localizadas fora da região de moradia das famílias. O modo com que tais informações serão mobilizadas pelas famílias variam em função das suas percepções em relação à região que habitam e à região onde está a escola tida como de qualidade. Nesse sentido, “a ausência de capital dificulta a mobilidade socioespacial” (ZUCCARELLI; CID, 2010, p. 252).

A segregação social atua de modo limitante na escolarização de crianças de classes menos favorecidas, por isso a compreensão dos mecanismos utilizados como estratégias de contorno da situação pelas famílias é importante. Para Zuccarelli e Cid (2010), o fortalecimento das desigualdades de oportunidades educacionais ocorre justamente pelo fato de que a escolha da escola por parte das famílias está diretamente ligada à sua posição sociocultural. Na análise dos autores, os resultados mostram que o processo de escolha do estabelecimento de ensino é influenciado pelas relações das famílias com o território de moradia. Quando há grande inserção das famílias nas redes sociais locais, as informações mobilizadas são redundantes e não trazem nada de novo, enquanto quando há pouca inserção com as redes sociais locais, há um aumento de obtenção de informações adicionais.

Por isso, “são os indivíduos que mantêm laços mais fracos com a vizinhança que optam por escolarizar os filhos numa escola de qualidade, distante dali” (ZUCCARELLI; CID, 2010, p. 275). Com isso, pode-se concluir que o capital, por si só, não interfere de forma exclusiva na mobilidade socioespacial. As relações e interações com a rede de socialização dos indivíduos e sua relação com o espaço habitado dão suporte para decisões e uma potencial mobilidade socioespacial para além do quesito renda.

Ribeiro e Koslinski (2010) apresentam formas diversas com que a vizinhança interfere nas relações sociais do território. Os padrões comportamentais, nesse caso, são moldados por aqueles com quem os indivíduos mais têm interações. Em territórios homogêneamente pobres, há a completa desconexão com a classe média, o que causa um ambiente social em desvantagem.

A divisão social do território urbano produz diferenciações importantes no sistema público de ensino através de um complexo jogo de efeitos de distanciamentos físico e social que incidem sobre os atores e as instituições escolares, produzindo uma geografia social das oportunidades educacionais. (RIBEIRO E KOSLINSKI, 2010, p. 128).

Uma das formas com que a vizinhança interfere nas relações sociais do território apresentada pelos autores é socialização institucional, na qual os indivíduos são afetados pela qualidade e diversidade dos serviços oferecidos por determinadas instituições à comunidade, como por exemplo a qualidade da escola pública em territórios onde há concentração de pobreza.

Alves, Lange e Bonamino (2010) também destacam a questão das relações existentes entre a estrutura de oportunidades educacionais e a mobilização de estratégias das famílias para aproveitar as oportunidades educacionais no entorno no momento da escolha do estabelecimento de ensino. “À luz desses dados, entendemos que uma análise dos mecanismos de estratificação educacional não deve desconsiderar a capacidade de resistência e adaptação dos sujeitos”. (ALVES; LANGE; BONAMINO, 2010, p. 69).

Na discussão sobre a capacidade de resistência e de adaptação dos sujeitos, Soares, Alves e Fonseca (2021) analisaram a permanência dos estudantes na escola com base em resultados abrangentes, considerando na análise as condições que possibilitam determinados resultados. Os autores evidenciam que casos de evasão, abandono ou reprovação dos anos anteriores não são contabilizados pelo

IDEB, ou seja, os estudantes que saem da trajetória escolar regular não alteram o valor do Ideb. A crítica refere-se ao fator limitante do IDEB no monitoramento do atendimento ao direito à educação, sem desconsiderar a sua importância para o monitoramento da qualidade na oferta. "A trajetória regular de um estudante que permaneceu na escola é um resultado educacional que antecede ao desempenho e, portanto, é uma expressão essencial do atendimento do direito à educação (SOARES; ALVES; FONSECA, 2021, p. 4). O que os autores constatam é que há diversos municípios com valores considerados altos no Ideb, mas que apresentam altas porcentagens de estudantes com trajetórias consideradas "irregulares". Ou seja, as dificuldades enfrentadas por estes estudantes ficam de fora do apresentado pelo indicador. Portanto, é necessário realizar uma análise destes indicadores nos anos anteriores a fim de verificar se no ano de realização da Prova Brasil, as taxas de aprovação, por exemplo, são maiores do que nos demais anos.

CAPÍTULO 3 – DESENHO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS EMPÍRICOS

O trabalho proposto visa o estudo das desigualdades territoriais presentes no município de Almirante Tamandaré-PR, uma vez que reconhece esse tipo de desigualdade como um dos elementos marcantes e decisivos no que diz respeito ao acesso à educação, considerando também os efeitos de renda e IDH apresentados pela localidade. A desigualdade territorial diz respeito às diferenças encontradas em determinados locais que culminam para a falta de acesso dos indivíduos ali presentes a serviços de cidadania básicos de qualidade, e que por vezes, dificulta a oferta escolar e a abrangência da ação da escola, indo de encontro ao direito à educação garantido legalmente.

Sendo assim, entende-se que a metodologia de caráter qualitativa se faz necessária para a realização deste trabalho, que tem como objetivo entender como se configura o campo de desigualdades de oferta e acesso no município, considerando aspectos da desigualdade territorial e a percepção dos gestores e a forma de atuação da secretaria nas diversas regiões da cidade.

Sobre a metodologia de caráter qualitativo, considerando um estudo de caso, Creswell (2014, p 105) afirma que “nesse tipo de estudo de caso, o pesquisador explora uma questão ou um problema, construindo assim uma compreensão detalhada a partir do exame de um caso”. Para tanto, serão realizadas entrevistas com sujeitos do contexto educacional para captar suas narrativas a respeito de suas vivências e atuações na secretaria, as quais serão analisadas sob a ótica das desigualdades. Poupart et al. (2008) abordam três importantes argumentos para o uso da entrevista de caráter qualitativo, sendo estes organizados em ordem epistemológica, ético-política e metodológica.

Em relação à justificativa de ordem epistemológica, a entrevista de tipo qualitativo é necessária na exploração da perspectiva dos atores em profundidade para a compreensão de suas ações na sociedade. Em relação à justificativa de ordem ética e política, a entrevista se faz necessária para expandir as possibilidades de compreensão dos problemas enfrentados pelos atores. Em relação à justificativa metodológica, a entrevista qualitativa se consolida como um meio de acesso às experiências substantivas dos atores sociais (Poupart et. al., 2008). Tendo como base metodológica de pesquisa as três justificativas, a entrevista tem também como objetivo “[...] apreender categorias do senso comum e explorar a maneira como os atores constroem sua realidade, ao longo de suas atividades cotidianas.” (POUPART et. al. 2008, p. 217).

A coleta de narrativas atreladas ao estudo descritivo das características regionais e socioeconômicas fundamenta a investigação sob a ótica de Amartya Sen (2000), a qual possui uma base factual ao analisar as liberdades substitutivas dos sujeitos, nas quais a desigualdade pode ou não existir. A entrevista, portanto, é um instrumento para conhecer a percepção dos indivíduos que são atuantes na secretaria de educação sobre a condição do município considerando liberdades e desigualdades enfrentadas cotidianamente pela população e sua influência no campo educacional, enquanto o caráter descritivo nos proporciona o conhecimento sobre as características territoriais do município, considerando desde as condições de acesso à educação até as condições básicas para a sobrevivência em seu entorno, garantidas ou não, por políticas públicas.

Também é necessário considerar que cada um dos atores têm uma interpretação própria da realidade. Portanto, não há garantia de exatidão e nem de

representação da realidade tal qual ela é por meio da entrevista qualitativa. De acordo com Poupert et al (2008), deve haver um esforço sistemático do pesquisador para que o conhecimento científico se sobressaia às explicações dos atores, com a devida verificação empírica. Desta forma, as análises do trabalho seguem o que afirmam ser o resultado de uma construção mútua, sendo a junção entre os atores sociais e o pesquisador, harmonizando as várias interpretações da realidade, para que não seja considerada na análise uma versão única da realidade que se impõe sobre as demais.

[...] como a entrevista permite uma exploração em profundidade das condições de vida dos atores, ela é vista como um instrumento privilegiado para denunciar, de dentro, os preconceitos sociais, as práticas discriminatórias ou de exclusão, e as iniquidades, de que podem se tornar objetos certos grupos considerados como "diferentes". (POUPART et al. 2008, p. 220).

A importância da entrevista qualitativa não só evidencia as desigualdades vividas pelos atores mas também permite que estes sujeitos sejam ouvidos.

Considerando os aspectos apresentados até aqui referentes à importância de entrevistas para o presente trabalho, cabe salientar a forma como se chegou até a definição da necessidade da entrevista realizada com a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC. Inicialmente foi realizada uma revisão teórica sobre a temática de desigualdades, em especial, das desigualdades socioespaciais e educacionais na qual foram estudados autores nacionais e internacionais que possibilitaram melhor compreensão do tema e a conclusão de que seria interessante para o desenvolvimento do trabalho, a entrevista com os indivíduos que fazem parte da gestão educacional do município em questão. Posterior a revisão teórica, a atenção foi voltada aos dados censitários de renda, educação, bem estar social, IDH e o censo de GINI. Essa fase foi essencial para compreender as características de Almirante Tamandaré, como a extensão territorial, a formação étnica do município, os índices de analfabetismo, os serviços públicos oferecidos, e por fim, a distribuição das instituições educacionais conforme a dependência administrativa.

Feitas as revisões teóricas, de dados censitários e a caracterização do município e da educação no território, partimos para a definição da etapa educacional a ser investigada. Em um primeiro momento foi considerado o estudo

em escolas e na secretaria a fim de entrevistar, além dos gestores, estudantes dos anos finais e do ensino médio, mas devido às limitações de tempo e dificuldades de chegar até os estudantes, optamos então por realizar a pesquisa nos anos iniciais e na educação infantil, visando agora, somente a consulta aos gestores municipais para descobrir como (e se) as desigualdades territoriais agem sob a oferta educacional nas etapas atendidas em âmbito municipal. A escolha pelas etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental se deu a partir das observações obtidas na fase de caracterização do município e da educação escolar do município, na qual foi possível observar a necessidade de adaptar a pesquisa, já que considerava-se, até então, a possibilidade de pesquisar os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

Após a definição da etapa a ser trabalhada, foi elaborada a primeira versão da entrevista e posteriormente, a adaptação das perguntas para melhor aproveitamento na fase seguinte: a realização de entrevista piloto com uma professora de 3º ano da rede municipal. Após a entrevista piloto, foi realizada novamente a correção e adequação das perguntas direcionadas aos gestores do município.

A entrevista foi realizada a partir do modelo de grupo focal, pois as três entrevistadas participaram coletivamente do momento de entrevista, transformando o procedimento em uma conversa que possibilitou o diálogo entre as entrevistadas e as pesquisadoras, bem como um diálogo entre as próprias entrevistadas. A entrevista foi transcrita para posterior levantamento de categorias de análise, que são apresentadas neste capítulo.

3.1 Caracterização do município

O território onde hoje se concentra o município de Almirante Tamandaré teve como seus primeiros habitantes os povos indígenas da aldeia Tingui. Atualmente o município possui área territorial total de 193,978 km² (IAT, 2021), população censitária (IBGE, 2010) de 103.204 habitantes dos quais 98.892 moram em região urbana, e 4.312 em habitações rurais. Estima-se (IBGE, 2021) que no ano de 2021 a população de Almirante Tamandaré tenha chegado ao número de 121.420 habitantes.

De acordo com o censo realizado pelo IBGE em 2010, o número de habitantes que se autodeclararam brancos é de 66.845, demonstrando ser a população predominante em números, em seguida tem-se a população parda, com 32.004 pessoas, seguida da população preta com 3.700 habitantes, amarelos com 502 e indígenas com 153 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano - IDH é de 0,699, enquanto o Índice de Gini da Renda Domiciliar Per Capita é de 0,4402. (IBGE, 2021), o que significa que o IDH pode ser considerado mediano, enquanto o índice de Gini é baixo, apresentando maior igualdade concomitante com um contexto de vida precário, no qual pode haver uma concentração maior da pobreza.

Quanto aos serviços públicos de saúde, o município possui sessenta e três estabelecimentos de saúde, dos quais dezesseis são unidades básicas de saúde, um centro de atenção psicossocial, dois ambulatórios especializados, vinte consultórios, quatro policlínicas, uma unidade de pronto atendimento, catorze unidades de serviço de apoio de diagnose e terapia, duas unidades móveis de nível pré-hospitalar urgência e emergência e três caracterizados como "outros" (IPARDES, 2020).

3.2 Caracterização da Educação no município de Almirante Tamandaré

No que se refere à educação básica, o município possui ao todo 77 instituições de ensino, das quais 69 são públicas (IPARDES, 2020). O atendimento à população e a relação da quantidade de estudantes atendidos e matriculados em todas as etapas da educação básica no ano de 2020 pode ser representado pela tabela 2:

TABELA 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO - ALMIRANTE TAMANDARÉ, 2020

| Dependência Administrativa | Ens. Fundamental - anos finais | Ensino Médio | Ens. Médio Integrado ou Normal-técnico | EJA - Ensino Fundamental | EJA - Ensino Médio | Ed.Profs sional - concomitante e subsequente | Crèche | Pré-Escola | Ensino Fundamental - anos iniciais | Total |
|---|--------------------------------|--------------|--|--------------------------|--------------------|--|--------|------------|------------------------------------|--------|
| Estadual | 5.483 | 2.747 | 314 | 579 | 261 | 140 | 0 | 0 | 0 | 9.524 |
| Privada não conveniada sem fins lucrativos | 301 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 301 |
| Privada não conveniada com fins lucrativos | 215 | 37 | 0 | 90 | 0 | 0 | 57 | 114 | 447 | 960 |
| Municipal | 0 | 0 | 0 | 98 | 0 | 0 | 586 | 1.682 | 6.055 | 8.421 |
| Privada conveniada sem fins lucrativos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 44 | 0 | 51 |
| Total | 5.999 | 2.784 | 314 | 767 | 261 | 140 | 650 | 1.840 | 6.502 | 19.257 |

Fonte: Laboratório de dados Educacionais - UFPR

De acordo com as informações obtidas no Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (2020), demonstradas na tabela 2, Almirante Tamandaré teve um total de 19.257 matrículas na educação básica para o ano de 2020, sendo 8.421 na rede municipal. Destas, 6.055 são matrículas especificamente do ensino fundamental nos anos iniciais.

No ano de 2021 foram registradas 9.014 matrículas na Educação Básica, tendo a secretaria municipal de educação como dependência administrativa responsável pela alocação dos estudantes na rede pública de educação, ou seja, houve um

aumento de estudantes matriculados na rede pública em comparação ao ano de 2020. O município possui ainda alguns pólos de instituições privadas de educação superior que funcionam em regime de Educação à Distância - , que de acordo com o INEP/MEC (2019), contemplavam 347 estudantes matriculados no ano de 2019.

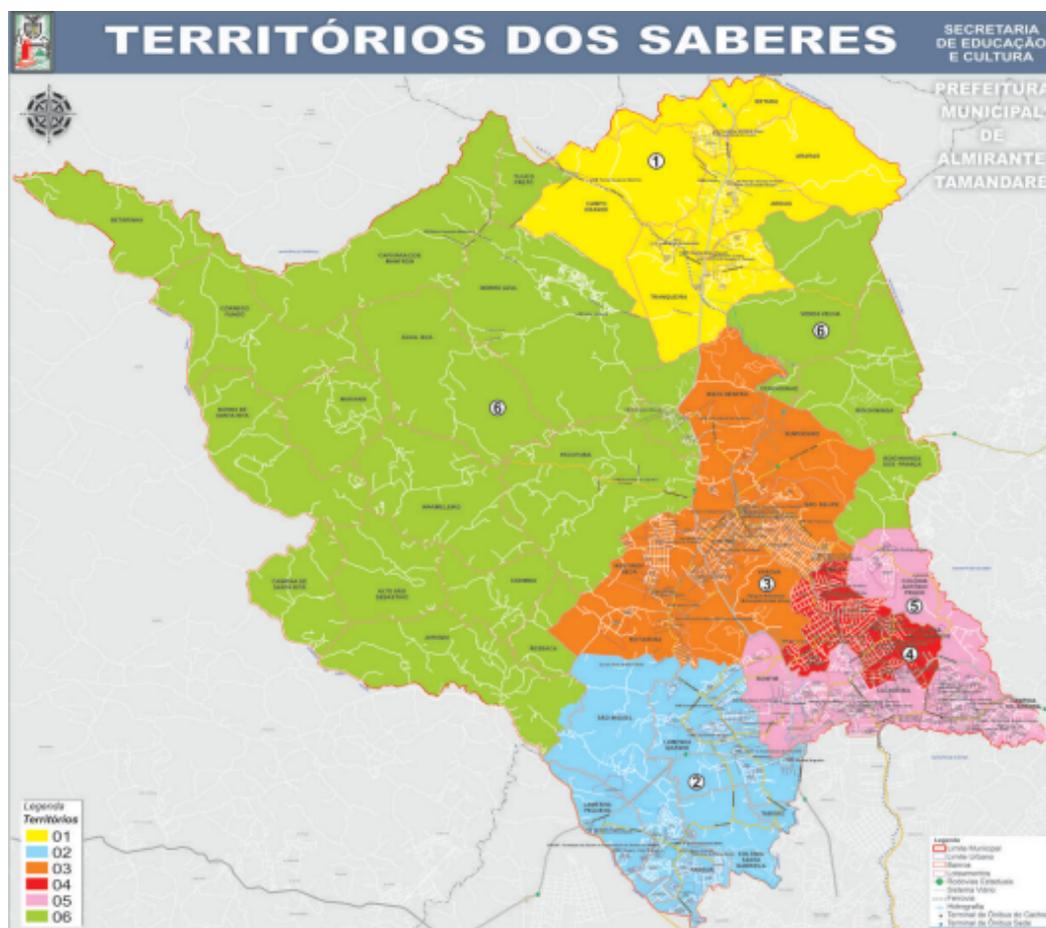
Verifica-se que o atendimento escolar na educação básica se faz essencialmente pela oferta pública, ou seja, 49,5% das matrículas estão em escolas da rede estadual de ensino, 43,7% na rede municipal e apenas 6,8% em instituições privadas. Não há oferta federal. Enquanto no município de Almirante Tamandaré as matrículas em instituições privadas de ensino representam 6,8%, no Brasil esta dependência administrativa é responsável por 18,6% do total.

No ano de 2017 uma ampla discussão a respeito da promoção da educação integral no município ocorreu de forma coletiva, envolvendo a gestão da SMEC e a comunidade. Essa discussão teve como consequência a implementação dos chamados Territórios dos Saberes. Assim como descreveram Santos, Souza e Carvalho (2021),

[...] as políticas educacionais municipais em Almirante Tamandaré foram reorganizadas em uma nova perspectiva territorial. Esses territórios foram organizados visando identificar similaridades identitárias entre os grupos populacionais do município que permitissem o agrupamento em distintos territórios de acordo com suas especificidades. Como critérios, foram utilizados, além de aspectos geográficos, também aspectos culturais, históricos, migratórios, econômicos, de mobilidade urbana, bem como a organização dos diferentes poderes que influenciam esses territórios. (SANTOS, SOUZA e CARVALHO, 2021, p.128).

Atualmente, os Territórios dos Saberes correspondem a uma divisão composta por seis territórios diversos em características culturais, geográficas, econômicas e de mobilidade urbana que integram o município.

MAPA 2: TERRITÓRIOS DOS SABERES - PREFEITURA MUNICIPAL DE ALMIRANTE TAMANDARÉ



Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Almirante Tamandaré, 2021.

As unidades educacionais foram então, divididas entre os 06 Territórios dos Saberes, como demonstrado na tabela abaixo:

TABELA 3 - RELAÇÃO DE ESCOLAS POR TERRITÓRIO

| Territórios | Quantidade de Escolas - área urbana | Quantidade de CMEIs - área urbana | Quantidade de Escolas - área rural | Quantidade de CMEIs - área rural | Total por Território |
|-----------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|----------------------|
| Território 01 | 3 | 2 | 1 | 0 | 6 |
| Território 02 | 3 | 4 | 0 | 0 | 7 |
| Território 03 | 8 | 4 | 0 | 0 | 12 |
| Território 04 | 6 | 4 | 0 | 0 | 10 |
| Território 05 | 7 | 6 | 0 | 0 | 13 |
| Território 06 | 0 | 0 | 4 | 0 | 4 |
| Total por área | 27 | 20 | 5 | 0 | 52 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Almirante Tamandaré

De acordo com o IBGE (2010), a taxa de analfabetismo da região pesquisada é de 6,06% do total da população, da qual tem-se o registro de que a maior taxa concentra-se na população acima dos 50 anos, representando 18,26% do total de pessoas da faixa etária. Na população de 40 a 49 anos o percentual é de 5,63% na taxa de analfabetismo, enquanto os jovens de 15 a 19 anos representam 1,11% do total de analfabetos na faixa etária.

A tabela 4 demonstra a relação da quantidade de crianças matriculadas na etapa de educação infantil em 2022 até o mês de abril, contemplando inclusive o número de matriculadas em escolas que oferecem o infantil V além dos anos iniciais do ensino fundamental.

TABELA 4: MATRÍCULAS EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CMEIS E INFANTIL V NAS ESCOLAS - 2022

| CMEI - ABRIL 2022 | INF. 0 | INF. I | INF. II | INF. III | INF. IV | INF. V | TOTAL |
|-------------------------------|---------------|---------------|----------------|-----------------|----------------|---------------|--------------|
| ADAIR TEIXEIRA BENATTO | 10 | 14 | 14 | 14 | 27 | 21 | 100 |
| AURECI MACHADO | 10 | 12 | 12 | 12 | 59 | 0 | 105 |
| BONFIM | 11 | 13 | 16 | 16 | 30 | 44 | 130 |
| CACILDA O. NOGUEIRA | | | 11 | 8 | 21 | 5 | 45 |
| CANTINHO DO CÉU | | | | 16 | 39 | 34 | 89 |
| CASTELO DE SONHOS | | 10 | 12 | 9 | 23 | 18 | 72 |
| CIDA SABADIN | 9 | 15 | 29 | 29 | 52 | 28 | 162 |
| CRIANÇA FELIZ | 11 | 12 | 12 | 22 | 78 | 0 | 135 |
| DONA RUTH WEIGERT | 11 | 13 | 13 | 16 | 47 | 45 | 145 |
| GRAZIELA | | | | 13 | 15 | 35 | 63 |
| Mª LOURDES SIQUEIRA | | | | 13 | 56 | 0 | 69 |

| | | | | | | | |
|--------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| Mª ISMÊNIA AFORNALLI | 12 | 14 | 24 | 29 | 50 | 32 | 161 |
| OCTACILIA B. CHIMELLI | | 12 | 11 | 11 | 81 | 0 | 115 |
| OSNI PHILIPPS | 11 | 15 | 25 | 29 | 46 | 21 | 147 |
| PARAÍSO | | | 18 | 16 | 35 | 22 | 91 |
| PEQUENO POLEGAR | | | | 10 | 28 | 0 | 38 |
| PEQUENO PRÍNCIPE | | | | 10 | 33 | 21 | 64 |
| REGINA OLANDOSKI WOLF | | | | 17 | 28 | 18 | 63 |
| REINO ENCANTADO | 10 | 16 | 15 | 14 | 29 | 20 | 104 |
| VER. VICENTE LOVATO | 13 | 14 | 25 | 28 | 38 | 22 | 140 |
| JOANA DE ÂNGELIS | | | | 11 | 17 | 18 | 46 |
| TOTAL FAIXA ETÁRIA | 108 | 160 | 237 | 343 | 832 | 404 | 2084 |
| ESCOLAS – INFANTIL V | | | | | | | 764 |
| | | | | | | | 2848 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Almirante Tamandaré (2022).

De acordo com os dados visualizados na tabela 4, até o mês de abril a rede pública de educação de Almirante Tamandaré atendeu 2.848 crianças pequenas, com matrículas distribuídas entre 20 CMEIs, 01 Instituição Beneficente (Joana de Ângelis) e em algumas escolas municipais que atendem o infantil V. Observa-se também que não são todas as unidades de educação que contemplam as idades entre 0 e 3 anos, esse dado dialoga diretamente com os dados apresentados adiante pela tabela 5, na qual será possível ter a dimensão da quantidade de crianças dessa faixa etária com intenção de matrícula. Diante da quantidade de matriculados, é importante salientar também a quantidade de famílias na lista de espera por vagas em CMEIs, como demonstrado na tabela 5:

TABELA 5 - RELAÇÃO DA LISTA DE ESPERA POR VAGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - ABRIL DE 2022

| Lista de Espera de vagas - CMEIs | |
|---|-------------|
| Infantil 0 | 336 |
| Infantil I | 689 |
| Infantil II | 977 |
| Infantil III | 1012 |
| Infantil IV | 377 |
| Infantil V | 25 |
| Total: | 3416 |
| Última atualização: 13/04/2022 | |

Fonte: Vagas CMEI Almirante Tamandaré

Pode-se observar na tabela 5 a quantidade de intenções de matrícula para crianças da educação infantil do município. Aqui é importante chamar a atenção para as turmas de 0 a 3 anos, que são as que possuem grande demanda por novas criações de vagas, apesar de não ser uma faixa etária obrigatória. Por esta razão, há a menor oferta de vagas para a etapa em questão. Na entrevista realizada para este trabalho, os dados da tabela 4 e 5 foram melhor explicados, a partir dos depoimentos, foi possível concluir que a secretaria de educação compreende a necessidade de aumentar o número de matriculados diante da intenção de vagas por parte da comunidade, e preocupa-se em como atenderá as crianças que têm chegado ao município, uma vez que Almirante Tamandaré está em fase de crescimento habitacional com novos empreendimentos e construções de condomínios.

O conjunto dos dados apresentados nas tabelas 3, 4 e 5 permite observar que a oferta de educação infantil é essencialmente pública municipal, com uma oferta privada bastante reduzida. As informações sobre a fila de espera por vagas indicam que há crianças em idade de escolaridade obrigatória que não estão sendo atendidas, pois há 402 crianças aguardando vagas para as turmas de infantil IV e V, que correspondem às crianças com 4 e 5 anos de idade. Estas crianças estão tendo seu direito constitucional à educação violado em face da insuficiência de oferta.

A comparação entre os dados de matrícula e de demanda reprimida manifesta por meio das listas de espera indica que mesmo que o município dobrasse a capacidade de oferta de educação infantil não seria suficiente para atender a demanda manifesta, pois ela representa 120% da quantidade de matrículas. É preciso considerar ainda que a demanda pode ser maior, uma vez que é possível que existam famílias que não fizeram a inscrição nas filas de espera. Há, portanto, uma grande defasagem entre a oferta realizada e a oferta necessária para o atendimento do direito à educação infantil no município.

3.3 Entrevista com a equipe gestora da SMEC de Almirante Tamandaré

Por meio de entrevista com três gestoras da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Almirante Tamandaré, foi possível conhecer as percepções sobre a realidade e a forma de atuação da equipe da secretaria nas diversas regiões do município. Na realização da entrevista semi estruturada ou em pautas que, segundo Gil (1999, p 112), “se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”, os sujeitos entrevistados abordaram em sua fala questões não somente a respeito das condições de oferta educacional, como também sobre as desigualdades dentro do município e a atuação da escola e seu entorno na qualidade educacional.

A apresentação das análises a partir da entrevista realizada com as gestoras será feita a partir de temas ou categorias de análise que emergiram do próprio campo empírico, ou seja, foram construídas a partir da leitura e análise dos dados obtidos após a realização da entrevista. As referências às falas das gestoras serão apresentadas sem distinguir cada entrevistada a fim de garantir o anonimato das mesmas. Este texto de análise está organizado a partir das seguintes categorias: Observações sobre desigualdades territoriais e educacionais; Organização da oferta escolar; Demandas atendidas pela secretaria de educação e cultura; Ações da secretaria e os desafios impostos pela pandemia.

3.3.1 Observações sobre desigualdades territoriais e educacionais

O aumento da demanda de vagas diante de mudanças sofridas pelo município, como a ampliação de habitação diante da construção de condomínios e conseqüentemente mudanças nas características dos territórios em questão, é uma das preocupações da equipe gestora da secretaria. Diante desta realidade, duas escolas foram reformadas e existe a previsão de construção de três escolas nas regiões onde há o processo de aumento de habitação. Hoje as escolas existentes suprem a todos no ensino fundamental. A distribuição e a abrangência das escolas do campo vêm sendo discutidas pela secretaria, como a EJA e a educação infantil. Na educação infantil há oferta somente para turmas de infantil V em escolas e CMEIS, sem atendimento das etapas anteriores.

A equipe gestora relata que, de fato, existem desigualdades territoriais e sociais quando se observa um bairro em relação a outro, cada região apresenta uma especificidade e diferentes demandas. Uma das questões observadas é a distância de determinados bairros até a capital, que pode culminar na falta de acesso a bens sociais,

Quem está mais próximo vai acessar algumas coisas da capital... A educação, outras oportunidades de trabalho... E temos alguns bairros entre estes territórios em que o próprio território tem desigualdades, tem as suas diferenças. [...] Tem alguns que trazem algumas reformas de ocupação para as pessoas terem acesso aos direitos. Porque quando não tem isso regularizado, os direitos não chegam. Não chega luz, não chega água, não chega asfalto. (Gestora municipal).

Dentro do município existem estudantes que não possuem água encanada, vivendo uma situação de desigualdade e de risco à saúde, o que pode prejudicá-los na escola, no convívio e no pleno desenvolvimento e crescimento. Além dos pontos levantados até aqui, existe também a questão do acesso aos equipamentos de serviços públicos de auxílio à população, como o CRAS - Centro de Referência da Assistência Social e as unidades básicas de saúde, de acordo com a Diretora do Departamento Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação,

A desigualdade também está nisso, na quantidade de equipamentos. Hoje está melhor do que há cinco anos. Mas ainda é uma questão. Se a gente olhar para a quantidade de pessoas que têm no território e a quantidade de equipamentos que o território oferece, saúde... enfim. O conselho tutelar é um para todos os territórios... Então nesse sentido a desigualdade é gritante. Não é só a questão da desigualdade social, é a desigualdade de acesso aos direitos básicos. (Gestora municipal).

As desigualdades encontradas no município são refletidas na escola de múltiplas formas. O olhar da secretaria municipal tende a entender e considerar diversos aspectos para além do econômico, a equipe gestora chama a atenção também para a desigualdade de estímulos promovidos em casa, levando em conta quantos e quais são os responsáveis que possuem condições de promover estímulos de leitura e aprendizagem no geral. “Dentro das escolas a gente também tem, em todas elas a gente vai encontrar desigualdades que vão refletir na aprendizagem, que é o foco da nossa ação sempre aqui na secretaria” (Gestora municipal). O currículo do município preza pela integralidade na aprendizagem, portanto considera os diferentes aspectos apresentados por cada território, especialmente quando se pensa nos territórios que são próximos às divisas municipais, buscando abranger as demandas e atendê-las de algum modo.

Considerando as reflexões apresentadas pelas gestoras municipais entrevistadas, verifica-se que há um reconhecimento das desigualdades territoriais no município, mas elas não indicam a compreensão de existência de relação entre essas desigualdades e desigualdades internas das escolas, como é possível observar no próximo subitem.

3.3.2 Organização da oferta escolar: desigualdades entre as escolas?

Em relação às condições de oferta educacional, as gestoras que atuam na secretaria de educação e cultura de Almirante Tamandaré afirmam que o município apresenta um número abrangente no atendimento de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como maior desafio a oferta de vagas para crianças pequenas, de 0 a 3 anos. Dentro da etapa dos anos iniciais do ensino médio, a equipe gestora declarou que o município consegue suprir a demanda e tende a aumentar as vagas para a educação infantil, visto que há uma fila de espera de cerca de 3 mil crianças aguardando por matrícula.

[A oferta] de 0 a 4 ainda é algo que a gente vem ampliando em uma escala grande. Eram 1.500 vagas em 2017 e agora são 4 mil vagas. Então em cinco anos a gente mais que dobrou a oferta de vagas. Mas se for olhar pra demanda, teria que ter quadruplicado. Então a oferta ainda é algo que a gente precisa correr atrás, inclusive porque Almirante Tamandaré é uma cidade com muito fluxo migratório. A gente recebe muita gente e muita

gente vai embora. Então nós também temos essa questão. Mas hoje, com a população que nós temos, ainda temos 3 mil crianças na espera. (Gestora municipal).

A respeito das condições de oferta nos últimos 5 anos, a equipe gestora afirma que o município teve ampliação de oferta de vagas e todas as etapas obrigatórias foram garantidas. Em relação às etapas não obrigatórias, como as escolas não têm acesso às informações de condições de vida das crianças que ainda não ingressaram e aguardam na fila de espera, as Casas Sementeiras atuam também como ponte, uma vez que realizam um atendimento com as famílias com o objetivo de identificar possíveis necessidades em relação a atendimento médico, acompanhamento psicológico ou até mesmo questões relacionadas à desnutrição.

Apesar da avaliação das gestoras sobre o atendimento das crianças na faixa-etária de escolaridade obrigatória, as tabelas analisadas anteriormente indicam que há crianças com 4 e 5 anos de idade nas filas de espera aguardando vaga em turmas de infantil IV e V. A Emenda Constitucional n.º 59/2009 ampliou a obrigatoriedade do ensino, que passou a contemplar as crianças a partir de 4 anos de idade. Assim, considera-se que estas crianças não estão sendo atendidas e seu direito à educação está sendo violado. Ao mesmo tempo, as entrevistadas reconhecem que houve esforço do município para a ampliação de vagas na educação infantil, ainda que não seja suficiente para atender a demanda manifesta.

A equipe gestora chama atenção também para o fato de que existem famílias que sequer tem a informação de que podem ser inscritas na fila de espera para aguardar o chamamento antes da idade obrigatória. Hoje a secretaria realiza o processo de convocação de vagas por meio de editais públicos, nos quais as famílias podem ter acesso ao andamento do seu pedido de vaga.

Apesar de tornar o processo transparente, a equipe gestora também demonstra preocupação com a desigualdade no acesso à informação, pois boa parte das famílias não possuem internet em casa, o que torna necessária a relação da secretaria e da comunidade, em pensar estratégias de como fazer a informação circular, e uma das estratégias encontradas é contar com o auxílio da comunidade.

Quando as famílias fazem o cadastro de intenção de vagas e aparecem casos de vulnerabilidade social ou qualquer tipo de violência, segundo a equipe gestora, as crianças dessas famílias têm prioridade na matrícula. No trabalho com a inclusão nos casos em que há necessidade de escolas com atendimento especializado, o

município tem escolas especiais e escolas conveniadas em Curitiba para as crianças que precisam de um atendimento amplo, segundo o apresentado pela equipe gestora. Há também o atendimento para estudantes da EJA especial, até mesmo dos casos de estudantes que pela regra deveriam ser atendidos por outras instâncias como a Casa Lar por conta da idade ou outras questões.

Em relação à escola regular e as vulnerabilidades diversas encontradas dentre os territórios, a equipe gestora aponta para o fato de hoje existirem alinhamentos curriculares, de alimentação e de condições de infraestrutura nas escolas e que, ainda que algumas escolas e CMEIS estejam fora do padrão estrutural, o município busca garantir que a qualidade não seja afetada, portanto quando necessário são realizadas adaptações na quantidade de crianças por turma quando a sala não é tão grande, por exemplo. Outra questão é a carência alimentar recorrente relatada pela equipe entrevistada. Diante da percepção de que alunos estavam sem alimentação no início da manhã em alguns territórios e escolas específicas do município, a equipe da secretaria se mobilizou para realizar a oferta de café da manhã para as escolas inseridas em regiões de vulnerabilidade.

Tem uma questão dentro da oferta, em que as unidades mais vulneráveis, em que não entra o café da manhã nos CMEIs, a gente oferece em algumas unidades justamente nas que estão localizadas em lugares de desigualdade social mais acentuada. A gente já percebeu que precisa. E isso fez muita diferença também. Tem uns quatro anos já que tem essa oferta. E a desigualdade nos gera dados para que a gente também melhore a qualidade da oferta nos últimos cinco anos. (Gestora Municipal).

Algumas das constatações apresentadas pelas gestoras indicam a percepção de existência de desigualdades intraescolares, mas estão dissociadas de uma reflexão sobre a produção de desigualdades propriamente escolares como efeito do próprio modelo de organização dos sistemas de ensino e de distribuição de oportunidades educacionais no município.

3.3.3 Demandas atendidas pela secretaria de educação e cultura: oferta de vagas, tempo integral e EJA, profissionais, permanência na escola

Em relação às demandas da população a respeito da educação no município, a secretaria realizou no ano de 2021 uma escuta pública sobre qual era a escola que a população almejava no pós pandemia e mesmo sendo realizada por formulário,

houve grande participação de toda a comunidade. As maiores demandas apresentadas pela população foram relacionadas às vagas na educação infantil de 0 a 3 anos, a educação em tempo integral e a necessidade de tutores para os estudantes autistas. Em relação à educação em tempo integral, a secretaria criou a estratégia de incluiricineiros nas escolas. Os oficineiros fazem atividades com as crianças no contra turno com vistas a atender a demanda da escola em tempo integral. Já a demanda de tutores ainda não foi resolvida por falta de pessoal. A secretaria considera que o tutor deve atuar com toda a turma, visando a inclusão em sala de aula, e não de forma isolada com os estudantes com autismo.

Muitas pessoas do município não são alfabetizadas, portanto a secretaria percebeu a necessidade de pensar nas casas em que não há possibilidade de ter um adulto mediador, e a equipe gestora passou a buscar na comunidade alguém que pudesse auxiliar as crianças nestes casos. A possibilidade de abrir mais turmas de EJA vem sendo discutida há algum tempo pela secretaria, visando abranger toda a população que não teve a oportunidade de estudar no tempo certo. No momento da matrícula das crianças, os gestores da escola se atentam aos pais que não são alfabetizados e questionam se existe interesse em voltar a estudar e se matricular na EJA. A secretaria atualmente tem atendido as demandas de ensino fundamental 1 em quatro escolas. Há a necessidade de abrir mais vagas para o ensino fundamental 2, mas para isso o município depende da parceria com o governo do estado. Nessa parceria, o município fornece o espaço e o estado fornece os professores necessários.

Considerando a extensão do município e a dispersão da população pelo território, seria necessário avaliar se a oferta de ensino fundamental na modalidade de EJA em quatro estabelecimentos de ensino é suficiente para atender a demanda e estimular que jovens e adultos possam retomar seus estudos.

Sobre as demandas apresentadas pelas escolas, a equipe gestora da secretaria afirma serem questões geralmente relacionadas às vulnerabilidades. É realizada uma reunião mensal com as escolas e com os gestores e é comum que as escolas que estão melhor estruturadas consigam dar melhor suporte em relação à vulnerabilidade dos educandos, como a alimentação, por exemplo. As demais demandas são a falta de pessoal e falta de vagas para a educação infantil. A secretaria enfrenta dificuldade em contratar por Processo Seletivo Simplificado

(PSS), porque os candidatos selecionados para a vaga por vezes são chamados em concursos públicos, os quais garantem estabilidade e progressão de carreira, por tanto se tornam a primeira opção para os candidatos. Existe atualmente concurso aberto para suprir a demanda, mas ainda é um desafio.

A reflexão apresentada pelas gestoras indica a constatação de estratificação entre as escolas quando elas afirmam que há escolas que estão “melhor estruturadas” do que outras, mas há uma ausência de reflexão sobre os motivos dessa desigualdade e sobre os seus efeitos. Se algumas escolas conseguem atender melhor as crianças em relação à oferta de alimentação do que outras, isso pode significar que o direito à alimentação pode não ser garantido da mesma forma em todos os estabelecimentos de ensino.

Os principais desafios e dificuldades enfrentados pela secretaria na garantia da oferta são a falta de funcionários e a demanda crescente. “Hoje temos um planejamento a longo prazo, e não podemos perder isso e nem a ampliação de vagas. Olhar para isso é também uma função da comunidade. Nosso desafio é garantir a continuidade desse trabalho”. (Gestora Municipal).

Em relação às condições de permanência, a equipe gestora afirma que há análises a respeito e que não há registros de evasão, porém existem casos de frequência que envolvem a busca ativa, que consiste na identificação, no registro e no acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou sob risco de evasão.

Como existem muitos casos de famílias que mudam de residência com frequência por questões financeiras, a secretaria busca fazer com que os educandos mudem de residência já com a vaga garantida no novo bairro de moradia, evitando que a criança perca o vínculo com a educação. Nos casos em que a família quer que o adolescente abandone a escola para trabalhar, a secretaria busca soluções, como por exemplo o encaminhamento para o programa Jovem Aprendiz, que proporciona a inserção de adolescentes e jovens no mundo trabalho, ou o estágio, nos casos de estudantes da EJA.

Na transição para o ensino fundamental 2 e para o ensino médio, a equipe gestora busca conferir se houve realmente a matrícula do estudante na nova escola e se existe uma frequência. Os casos de evasão que ocorreram no município foram anteriores ao período de pandemia. Sobre a busca ativa, nos casos em que houve

necessidade, a equipe da secretaria buscou manter contato com as famílias dos estudantes, fez visitas e buscou informações sobre quando foi o último atendimento na unidade de saúde e em qual território ocorreu. Até mesmo buscas em outros estados podem ser realizadas pela secretaria em último caso para localizar os estudantes. Por vezes a dupla gestora, composta por diretor e coordenador pedagógico, não consegue realizar a busca sozinha, então a secretaria auxilia nesse olhar atento ao histórico escolar e às faltas do estudante. Nesse sentido, as Casas Sementeiras também auxiliam na busca ativa por manter o contato com as famílias que por vezes estão sem comunicação com a escola.

Verifica-se pelos relatos das gestoras entrevistadas que há uma multiplicidade de demandas que se apresentam para as escolas e para a secretaria de educação. Esta multiplicidade traz em si mesmo uma complexificação do trabalho escolar e do trabalho de gestão do sistema que muitas vezes se imbricam demonstrando como a ação da secretaria se volta ao atendimento das necessidades e desafios enfrentados pelas escolas. Há que se colocar em questão os processos políticos de tomada de decisão que instituem ações voltadas ao atendimento de certas demandas em detrimento de outras, que geram o investimento em aspectos considerados prioritários, a fim de conhecer melhor como essas prioridades são definidas e a partir de quais critérios. Embora essa reflexão extrapole as intenções desta pesquisa, considera-se relevante indicar essa necessidade.

3.3.4 Ações da secretaria e os desafios impostos pela pandemia

Durante a pandemia por Covid-19 a equipe da secretaria foi responsável pela criação e pelo estabelecimento das chamadas Casas Sementeiras que vieram para suprir o contato da escola com a comunidade em período de isolamento social, sem colocar em risco as pessoas que precisavam do atendimento escolar, evitando assim a contaminação pelo vírus.

São mais de 300 pessoas da comunidade que abriram suas casas para receber os materiais escolares de alguma escola próxima e distribuí-los, a cada quinze dias, para dez famílias que vivem no entorno, o que também ajuda a evitar aglomerações para retirada dos materiais nas instituições de ensino. Para levar os materiais da escola até as Casas Sementeiras, gestores escolares e outras pessoas da comunidade que possuem carro

têm se voluntariado para fazer essa distribuição. As escolas também oferecem máscaras, luvas e produtos de limpeza para que todo o processo ocorra de forma segura. (Site Educação Integral, 2020).

De um lado, este procedimento pode ter contribuído para descentralizar a distribuição de materiais escolares, de outro lado, é possível que este programa se manifeste como uma forma de transferência de responsabilidades das escolas para as próprias famílias, ampliando ainda mais as distâncias entre a escola e a comunidade em virtude da inserção de um intermediário entre as duas. Para avaliar melhor esse procedimento, seria necessário analisar com maior detalhamento, o que foge do escopo deste TCC.

A gestão da secretaria focalizou nas diversas dimensões de atendimento para as crianças, como a definição de um adulto mediador por família, responsável por mediar a aprendizagem e também a ludicidade, como no projeto intitulado “Brincando e Aprendendo na Quarentena”, no qual a secretaria propôs jogos, desafios e brincadeiras com objetivos de aprendizagem e os adultos mediadores executaram as atividades com as crianças e publicaram o registro nas redes sociais com a hashtag do nome do projeto. A princípio houve uma preocupação da secretaria com a disparidade de conhecimentos dos estudantes ao retornar para a sala de aula. Porém, segundo a equipe gestora, hoje apesar de os primeiros e segundos anos do ensino fundamental não estarem alfabetizados, há um mínimo de conhecimento necessário em comum. A secretaria pensou então no desenvolvimento de planejamentos entre pares, para que o aprendizado não fosse tão distinto. Os professores então passaram a se reunir com o objetivo de pensar em objetivos e conteúdos comuns para trabalhar em todos os territórios. Também houve a criação de um documento curricular específico para o período de pandemia que gerou bons resultados. Para chegar aos objetivos comuns de aprendizagem a atuação coletiva foi primordial, tendo sempre como base a consulta a professores, coordenadores e gestores, com o intuito de alcançar o princípio da gestão democrática presente no currículo.

Diante da proposta do núcleo de educação de oferecer propostas por televisão e por ferramentas digitais, a equipe gestora sentiu necessidade de criar outra proposta, considerando as condições dos educandos do município que por vezes não têm acesso à banheiro, água encanada, televisão... Nesse sentido, as Casas

Sementeiras foram tão abrangentes que até Itaperuçu, uma das cidades vizinhas, solicitou o atendimento prestado.

As ações da SMEC sobre a qualidade da educação ofertada são bastante abrangentes, e vão desde as praticadas dentro da escola como a oferta de café da manhã para os locais em que se faz necessário, até projetos de mobilização comunitária como as Casas Sementeiras citadas anteriormente e o projeto Times da Defesa, que consiste na união das duplas gestoras (diretor e coordenador pedagógico) de cada escola e da comunidade que a frequenta, buscando observar e trabalhar a questão de proteção aos direitos da criança e do adolescente. O projeto Times da Defesa nasceu em 2019, antes da pandemia de Covid-19, os profissionais da educação perceberam que era necessária uma ação que unisse as unidades educacionais e a comunidade para o combate a violência contra crianças e adolescentes, que de acordo com a equipe gestora e com os dados e informações que chegavam até a secretaria, era uma situação alarmante e crescente. O projeto foi essencial para que as crianças fossem de fato observadas e assistidas também fora da escola, fato esse que fica evidente na fala da equipe gestora que chama a atenção para a proteção para além dos muros da escola:

Essa é a nossa estratégia, trabalhar com a comunidade, para que olhe para essa criança, proteja essa criança também. Porque ela pode estar com a gente de segunda a sexta, mas e no final de semana? E nas férias que as escolas estão fechadas? Quem é que vai olhar para essa criança?'.
(Gestora Municipal).

As entrevistadas salientaram o quão importante foi ter um projeto voltado a proteção e ao combate de violências antes do período em que nos deparamos com uma pandemia na qual crianças, professores e gestores se viram afastados dos espaços de convivência escolar, tornando assim, os Times de Defesa essenciais para a garantia de direitos básicos da criança e do adolescente.

Uma das primeiras ações da secretaria quando saíram os decretos de quarentena por conta da pandemia de Covid-19 foi acionar os Times de Defesa de todas as unidades educacionais, com o objetivo de levantar quem seriam os adultos responsáveis pelas crianças nesse período, saber quais eram as famílias em situação de vulnerabilidade social, de alimentação e sob condições de violência para criar então um modelo de acompanhamento dessas crianças, além do projeto Casas Sementeiras que surgiu posteriormente. As estratégias criadas pela SMEC serviram

para chamar a comunidade para dentro da escola, convidando a todos a assumirem um papel no estabelecimento e na garantia de direitos educacionais e sociais, unindo escola, família e sociedade, a fim de mobilizar todos os envolvidos no processo de educação, uma vez que o projeto curricular do município defende o trabalho conjunto, que de acordo com a equipe gestora, “porque ela [a sociedade] nos dá base para o nosso currículo que é Educação Integral no e com o território. Então não é a escola sozinha, não é a família sozinha, é todo mundo junto com o mesmo objetivo”. (Gestora Municipal). Portanto, entende-se que a união entre comunidade e escola foi e é essencial. As Casas Sementeiras são consideradas ponto de apoio, assim como são os Times de Defesa, pois em determinadas situações a escola não consegue detectar sozinha as necessidades de todos os estudantes, e tendo um ponto de apoio na comunidade, a percepção de como se encontra cada família é aumentada, tornando até mesmo mais confortável para as famílias relatarem alguma situação de vulnerabilidade para alguém da comunidade, que servirá como ponto de apoio na ação da escola.

No município, a atuação das Casas Sementeiras abrange até mesmo casos em que as famílias não possuem alimentos em casa. Por ser composta por pessoas que fazem parte da comunidade e conseqüentemente da rede de socialização, o diagnóstico é feito sem que a família procure a escola para pedir ajuda, o que, segundo a equipe gestora, por vezes não ocorre por sentimentos de vergonha e culpa. "A ideia é essa, ter lideranças comunitárias fazendo algo para sua comunidade". (Equipe Gestora).

As Casas Sementeiras também foram importantes na entrega dos materiais e atividades para os educandos da escola especial. Diante da mobilização da comunidade, a equipe gestora afirma que não se pode dizer que houve evasão durante o período referente à pandemia de Covid-19. Para elas, a pandemia proporcionou a criação do vínculo entre unidade escolar e comunidade que traz vantagens até hoje, como por exemplo a participação das famílias nos sábados letivos, que era quase nula em momentos anteriores.

...quando se traz todo mundo aqui, quando todo mundo se concentra, as pessoas olham para as outras com o mesmo objetivo, isso é comunidade. E tudo isso para lutar contra a desigualdade social. Não tinha como agir de uma forma diferente por conta da desigualdade que tem entre vários territórios. (Gestora Municipal).

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi conhecer as perspectivas dos atores sociais entrevistados sobre as desigualdades socioespaciais em relação à oferta e ao acesso à educação no município de Almirante Tamandaré, de modo a investigar de que forma as desigualdades socioespaciais da região afetam, ou não, a oferta de educação infantil e de ensino fundamental no município e a analisar a percepção dos gestores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura em relação às condições de oferta e acesso presentes nas diferentes regiões do município. O problema de pesquisa pode ser definido a partir da seguinte pergunta norteadora: Qual a percepção de gestores da Secretaria de Educação e Cultura do município de Almirante Tamandaré sobre as condições de oferta de educação infantil e ensino fundamental em diferentes regiões da cidade?

Ao analisarmos dados relacionados ao Índice de Desenvolvimento Humano, o coeficiente de Gini e o Índice de Bem Estar Urbano do município de Almirante Tamandaré, foi possível perceber que a região tem uma concentração maior de pobreza em relação à capital, tendo portanto condições de vida mais precárias e vulneráveis. Na análise de Di Giusto e Ribeiro (2019) observamos que escolas inseridas em regiões socialmente vulneráveis apresentam grandes chances de ter dificuldades em suas funções educacionais, o que causa a sobrecarga da atuação da escola nas regiões onde é a única instituição a dar suporte para a população.

Pudemos observar sob a ótica de Aquino e Arruda (2019) que o território é uma categoria analítica importante para o estudo das desigualdades, uma vez que há relação direta entre os acontecimentos e o contexto social no qual ocorrem, e que o efeito vizinhança produz efeito sobre a educação presente no território. Com as análises de Ribeiro e Koslinski (2010) reforçamos nossa fundamentação para a busca dos dados empíricos com a análise da terceira geração da sociologia da educação que considera influências de vizinhança e bairro nos processos educacionais, diante da importância de considerar as características globais do território, sendo estas culturais, geográficas, populacionais e econômicas. Sobre o currículo que aborda a formação de sujeitos participativos e críticos na sociedade, observamos o que salienta Lima Santos (2017) sobre a importância e a necessidade

de pensar um currículo que acolha todos os sujeitos e que organize tempos, espaços e conteúdos escolares de modo a valorizar o território em questão.

Com Alves, Lange e Bonamino (2010), observamos as relações entre a estrutura de oportunidades educacionais e a mobilização por parte da família de estratégias que visem o aproveitamento das oportunidades educacionais do território. Segundo os autores, uma análise a respeito da estratificação educacional deve considerar a capacidade de adaptação e resistência das famílias.

Para que pudéssemos por fim concretizar a realização da entrevista com os sujeitos atuantes da SMEC de Almirante Tamandaré, pautamos o desenvolvimento da coleta de dados nas justificativas de Poupart et. al (2008), de ordem epistemológica na qual se explora a perspectiva dos sujeitos para que se compreenda as suas ações na sociedade; de ordem ética e política que expande as possibilidades de compreensão de problemas enfrentados pelos sujeitos; e a justificativa metodológica que permite um meio de acesso às experiências vividas pelos sujeitos por meio da entrevista qualitativa.

Com vistas a entender como se configura o campo de desigualdades de oferta e acesso vivido pelos estudantes da região para além do quesito de renda, e considerando aspectos da desigualdade territorial e sua ação na educação, o presente trabalho alcançou seu objetivo geral específico por meio da entrevista, quando possibilitou entender as percepções e a forma de atuação da secretaria nos diferentes territórios de Almirante Tamandaré e quando possibilitou a compreensão de que as desigualdades socioespaciais afetam, de fato, a educação no município.

O instrumento utilizado para realizar a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada de forma coletiva (inspirada no modelo de grupo focal), com gestoras da secretaria municipal de educação e cultura. Os dados obtidos por meio da entrevista foram cotejados com o levantamento de dados estatísticos, como índice de analfabetismo, IDH, IBEU, quantidade de matrículas disponibilizadas pelo município para a educação básica, dentre outros.

Os dados de oferta escolar demonstram que o atendimento escolar se realiza principalmente por meio da oferta pública municipal e estadual, com pequena participação de oferta privada. Verificou-se que há fila de espera por vagas em instituições públicas de educação infantil, sobretudo para o atendimento de crianças com idade entre 0 e 3 anos de idade, mas observou-se também a existência de

demanda manifesta não atendida para crianças com idade entre 4 e 5 anos. Esta faixa-etária se inclui na faixa de ensino obrigatório e todas as crianças deveriam ser atendidas.

A pesquisa realizada indica que as entrevistadas percebem que as desigualdades socioespaciais têm potencial para afetar a educação no território. A equipe entrevistada aborda com propriedade as características de cada território e demonstra preocupação com as demandas apresentadas pelas escolas e pela comunidade, buscando formas de atuação para atender o que cada um necessita. Isso evidenciou quando as entrevistadas indicaram as demandas específicas por oferta de educação de jovens e adultos, educação infantil, educação em tempo integral, entre outras.

Mediante esta pesquisa, pode-se observar que a percepção da equipe gestora tem como referência o olhar atento às necessidades da população. Ainda que falem vagas para as etapas da educação básica em diferentes modalidades, as gestoras demonstraram preocupação com a mobilização em conjunto da comunidade, com a proteção de crianças e jovens, com o currículo e com o território. A percepção da equipe gestora da secretaria nos traz a importância de conhecer o território de atuação, organizando e reconhecendo as desigualdades para só então mobilizá-las com vistas a equiparar as condições de acesso à educação. No caso pesquisado, as entrevistadas indicam que o território age sobre a qualidade da educação de modo a fortalecer os laços e a mobilização comunitária. Algumas ações da secretaria apresentam a intenção de envolver a sociedade para assumir responsabilidades. De outro lado, políticas com essas características podem gerar uma transferência de responsabilidades do poder público para a comunidade.

O principal desafio para a realização da pesquisa foi a escassez de tempo. Por essa razão, acredita-se ser possível a continuação da abordagem em pesquisas futuras englobando, para além de Almirante Tamandaré, demais municípios da região metropolitana de Curitiba, com vistas a analisar, com o decorrer dos anos, a efetivação das ações das secretarias municipais de educação na luta contra a desigualdade. Ressalta-se também os desafios de produção acadêmica no contexto da Pandemia de Covid-19, que exigiu isolamento social, dificultando o acesso às instituições escolares durante um longo período.

Referências

ALVES, F.; LANGE, W.; BONAMINO, A. A Geografia Objetiva de Oportunidades Educacionais da Cidade do Rio de Janeiro. **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010. Disponível em: <https://observatoriodasmetrosoles.net.br/arquivos/biblioteca/abook_file/desigualdades_escolares.pdf>. Acesso em: 03/04/22.

AQUINO, Carla; ARRUDA, Ana Paula. Educação e Efeito-Vizinhança: Reflexões a Partir dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Natal: ENANPUR, 2019.

Centro de Referência em Educação Integral. Com apoio da comunidade, Almirante Tamandaré garante direito à educação durante a pandemia. 29/09/2020. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/experiencias/com-apoio-da-comunidade-almirante-tamandare-garante-direito-educacao-durante-pandemia/>>. Acesso: 27/04/22.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. Penso Editora, 2014.

DI GIUSTO, Silvana Menegoto Nogueira; RIBEIRO, Vanda Mendes. A interferência da vulnerabilidade social sobre as oportunidades educacionais nos territórios urbanos. **Educação em Perspectiva**, v. 10, p. e019026-e019026, 2019.

DUBET, François. Os limites da igualdade de oportunidade. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 2, n. 2, 2013.

FIRKOWSKI, Olga Lúcia; MOURA, Rosa. Transformações na ordem urbana da RMC. Curitiba: Transformações na Ordem Urbana. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles, 2014.

FIRKOWSKI, Olga.; SILVA, Madianita.; NAGAMINE, Liria. CURITIBA: infraestrutura urbana é desafio a ser superado. **Observatório das Metrôpoles**, 2013. Disponível em: <<https://ibe.ufrj.br/observatoriodasmetrosoles.net.br/wp-content/uploads/2021/03/Analise-IBEU-LOCAL-Curitiba.pdf>>. Acesso em: 26/03/22.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IDH Brasil / Paraná 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>> Acesso: 13/03/2022 às 17:49.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico - Município de Almirante Tamandaré**, 2022. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83500&btOk=ok>> Acesso: 16/02/2022 às 10:46.

LDE, Laboratório de Dados Educacionais. **Indicadores da Educação Básica**, 2022. Disponível em: <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>> Acesso em 09/03/2022 às 21:23.

MELO-DE LIMA SANTOS, Zélia Maria. Escola como espaço de transformação: a articulação da educação, pobreza e desigualdade social no currículo escolar. **Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.**, p. 239-252, 2017.

NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 51, Artigo e07468, 2021. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7468/4140>>. Acesso: 04/04/22.

OLIVEIRA, Dalila A.; SARAIVA, Ana Maria Alves. A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 17, n. 3, p. 614-632, 2015.

PNUD Brasil. Desenvolvimento Humano e IDH. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>> Acesso: 13/03/2022 às 17:38.

_____. IDHM Municípios 2010. Brasília: Organização das Nações Unidas. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>> Acesso: 13/02/2022 às 21:58.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R., PIRES, A. A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

REMATOSO, Alejandro; KAZTMAN, Ruben. Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. **A Cidade contra A Escola: Segregação Urbana e Desigualdades Educacionais em Grandes Cidades da América Latina**. Rio de Janeiro, Letra Capital, p. 245-279, 2008.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C. A metropolização da questão social e as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil. **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, p. 33-66, 2010.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C. Fronteiras urbanas da democratização de oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, p. 121-153, 2010.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em revista**, p. 71-87, 2017.

SALATA, Andre Ricardo; RIBEIRO, Marcelo Gomes. Boletim Desigualdade nas Metr6poles. Porto Alegre/RS, n. 03, 2021 Dispon6vel em: <<https://www.observatoriodasmetr6poles.net.br/>>

SANTOS, Tatiana Brondani dos; SOUZA, Raquel Eugenio de; CARVALHO, Hilda Alberton de. O desafio da constru76o democr6tica do curr6culo: experi6ncia do munic6pio de Almirante Tamandar6/PR. **RPGE– Revista on-line de Pol6tica e Gest6o Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 123-137, jan./abr. 2021. Dispon6vel em: <<https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.14028>>. Acesso: 26/04/22.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como Liberdade. Tradu76o de Laura Teixeira Motta. S6o Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, Amartya. Desigualdade Reexaminada. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOARES, Jos6 Francisco; XAVIER, Fl6via Pereira. Pressupostos educacionais e estat6sticos do Ideb. **Educa76o & Sociedade**, v. 34, p. 903-923, 2013.

VAN ZANTEN, Agn6s. A escolha dos outros: julgamentos, estrat6gias e segrega76es escolares. **Educa76o em Revista**, v. 26, p. 409-433, 2010.

ZUCCARELLI, C.; CID, G. Oportunidades Educacionais e Escolhas Familiares no Rio De Janeiro. **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observat6rio das Metr6poles: IPPUR/UFRJ, 2010. Dispon6vel em: <https://observatoriodasmetr6poles.net.br/arquivos/biblioteca/abook_file/desigualdades_escolares.pdf>. Acesso em: 03/04/22.