



CENPEC

informe.de pesquisa

NÚMERO

03



**Educação em territórios de alta
vulnerabilidade social na metrópole: um caso
na periferia de São Paulo**

**CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas
em Educação, Cultura e Ação Comunitária**

R. Minas Gerais, 228
Higienópolis - São Paulo SP
<http://www.cenpec.org.br>

Presidente do Conselho de Administração

Maria Alice Setubal

Superintendente

Anna Helena Altenfelder

Coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas

Antônio Augusto Gomes Batista

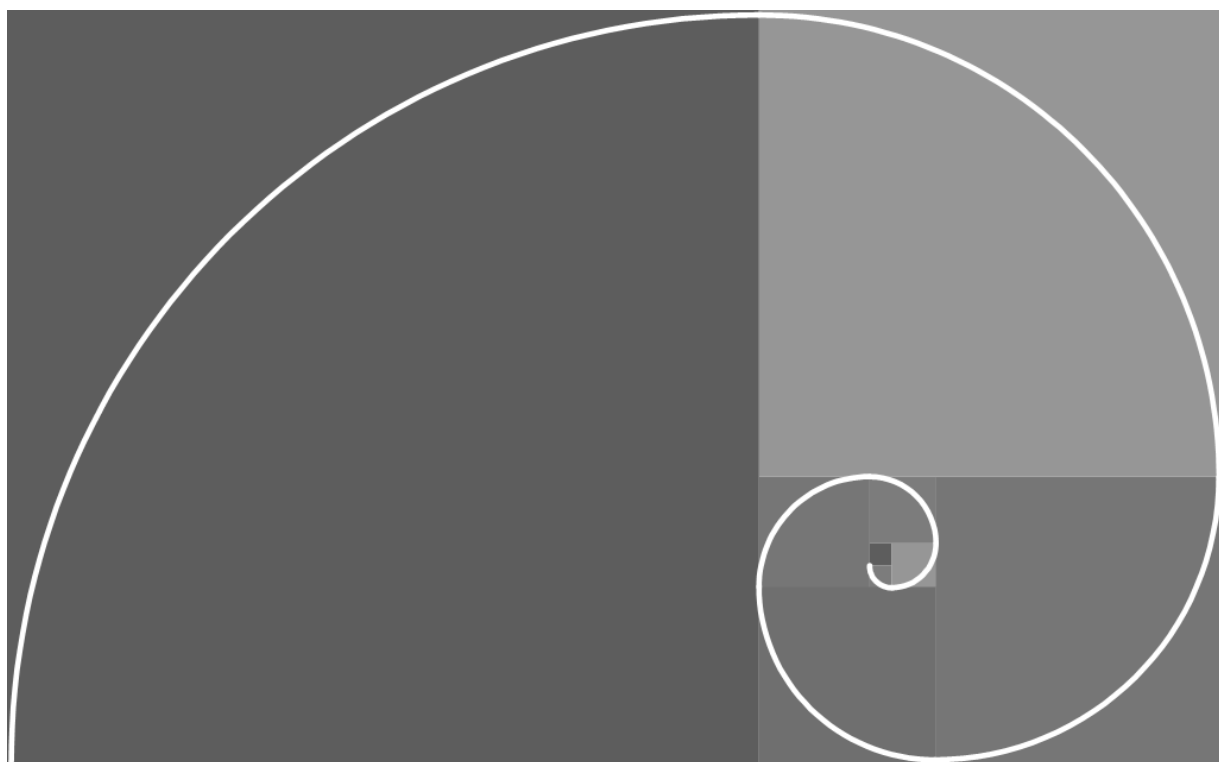


Informes de Pesquisa

Os *Informes de Pesquisa* têm por objetivo apresentar resultados parciais de investigações em andamento realizadas pelo Cenpec ou por seus parceiros. Procuram, por meio de uma linguagem sintética e objetiva, propiciar o debate – antes da publicação da versão final dos trabalhos – entre pesquisadores, educadores e gestores, como uma forma de aprimorá-los.



informe.de pesquisa



São Paulo
Cenpec
Novembro 2011

Sumário

Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na periferia de São Paulo	5
Apresentação.....	8
1. Metodologia	11
2. As evidências do efeito de território	15
2.1. Vulnerabilidade do entorno da escola e Ideb do estabelecimento de ensino	15
2.2. Vulnerabilidade do entorno da escola e desempenho dos alunos.....	16
3 – A produção do efeito de território.....	20
3.1. A desigual distribuição de equipamentos sociais	20
3.2. A desigual distribuição da matrícula em educação infantil.....	21
3.3. A forte homogeneidade da composição sociocultural do corpo discente	23
3.4. O quase-mercado e as desvantagens das escolas de meios vulneráveis nas relações de concorrência entre escolas.....	25
3.5. As dificuldades das escolas de meios vulneráveis para preencher as condições necessárias para o funcionamento do modelo institucional da escola.....	27
4 – Discussão.....	30
Referências	37

Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo¹

Maurício Érnica, Antônio A. G. Batista

Resumo executivo

Este trabalho tem por propósito apresentar resultados de investigação desenvolvida na subprefeitura de São Miguel Paulista, no extremo leste do Município de São Paulo. Seus objetivos consistiram em apreender se e como desigualdades nos níveis de vulnerabilidade social presentes no interior da região impactam a escola nela situada e a oferta educacional que ali se realiza e, por meio dela, o desempenho dos estudantes. Com a investigação, pretende-se reunir elementos para subsidiar políticas e programas que ampliem as oportunidades educativas da população que vive em regiões de alta vulnerabilidade social nas metrópoles.

A pesquisa realizada se situa, com efeito, no campo de estudos dedicado às particularidades da educação nas metrópoles. Nesses municípios, evidencia-se um aparente paradoxo: embora sejam ricas, econômica e culturalmente, concentradoras de grande poderio político, ligadas a redes de relacionamentos que cruzam fronteiras nacionais e internacionais, suas escolas públicas não apresentam resultados compatíveis com essa riqueza e poderio.

Os estudos existentes procuram explicar esse paradoxo articulando aportes da sociologia urbana e da sociologia da educação e, assim procedendo, buscam analisar os impactos educacionais da forma como as intensas desigualdades sociais metropolitanas se expressam em seu território, transformando-se em segregação territorial. A educação pública metropolitana, portanto, seria marcada pelo *efeito de território*, um conceito que é objeto de debates na literatura sociológica e educacional.

Os resultados da investigação realizada indicam, para o caso estudado, a atuação desse efeito, restringindo a qualidade da oferta educacional das escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social.

As evidências empíricas desse efeito são:

1 Este artigo apresenta resultados de pesquisa desenvolvida pelo Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. A investigação foi uma iniciativa da Fundação Tide Setubal, tendo como parceiros a Fundação Itaú Social e o Unicef. A partir de 2011, passou a contar com financiamento da Fapesp. O tratamento dos dados quantitativos foi realizado por Frederica Padilha e o trabalho de campo em São Miguel Paulista foi realizado por Júlio Maria Neres. Daniel Waldvogel Thomé da Silva colaborou no georreferenciamento de dados. Integram a equipe de pesquisadores Hamilton H. Silva Carvalho e Luciana Silva. Os relatórios contaram com a leitura crítica de diversos colegas a quem agradecemos, em especial, a José Francisco Soares, Maria do Carmo Brant de Carvalho, Maria Alice Setubal e Anna Helena Altenfelder, bem como aos diferentes pesquisadores, educadores e gestores com os quais os resultados foram debatidos em distintos fóruns.

- (i) quanto maiores são os níveis de vulnerabilidade social do entorno da escola, menor tende a ser o seu Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica);
- (ii) alunos com um mesmo perfil sociocultural tendem a ter desempenho mais baixo na Prova Brasil quando estudam em escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade; em contrapartida, tendem a apresentar desempenho mais alto quando estudam em escolas localizadas em territórios de mais baixa vulnerabilidade social.

A pesquisa pôde ainda apreender cinco mecanismo ou processos que contribuem para a produção do efeito de território:

- *O isolamento das unidades escolares e a internalização do território.* Em áreas que apresentam altos níveis de vulnerabilidade social, as escolas tendem a ser o grande equipamento público de referência, recebendo uma gama vasta de demandas e urgências sociais do território e das famílias, sem que tenham, porém, condições de atendê-las. Não raro, reproduzem em seu interior as práticas sociais do território, inclusive os seus problemas e riscos, sem ter forças para superá-los para instaurar as condições para que o trabalho docente e a aprendizagem aconteçam.
- *A distribuição desigual da Educação Infantil, especialmente da pré-escola.* Como a oferta de educação infantil tende a ser reduzida nas regiões mais vulneráveis, as escolas ali situadas recebem muitos alunos que entram na série inicial do Ensino Fundamental sem terem contato preliminar com o universo escolar, reduzindo o impacto dessa etapa da educação básica sobre o aprendizado no Ensino Fundamental. Assim, a carência da oferta da matrícula do pré-escolar aprofunda o distanciamento que as crianças oriundas de famílias em situação de alta vulnerabilidade social já têm em relação ao universo escolar e acentua as diferenças entre essas crianças e as pertencentes às camadas menos vulneráveis da sociedade, para as quais a oferta de educação pré-escolar é mais amplamente assegurada.
- *Homogeneidade do corpo discente.* As escolas dos territórios de alta vulnerabilidade social tendem a concentrar alunos com baixos recursos culturais familiares, sendo fortemente homogêneas. Como se trata de alunos pertencentes aos extratos sociais mais vulneráveis e distanciados da cultura escolar, sua reunião nessas instituições potencializa e amplifica problemas que em outras unidades são pontuais e localizados, bem como produz um efeito de pares, vale dizer, uma ação coerciva dos padrões socioculturais do grupo que reforça o distanciamento dos alunos em relação ao mundo da escola e aos aprendizados esperados.
- *Os efeitos da concorrência entre as escolas no quase-mercado escolar.* Os estabelecimentos de ensino de um território não estão isolados. Eles mantêm relações de interdependência, dentre as quais se destacam a concorrência por profissionais e alunos. Nesse cenário de quase-mercado escolar, as escolas que estão localizadas em áreas de maior

vulnerabilidade social têm, em geral, posição de desvantagem na disputa por professores e alunos com maiores afinidades com as exigências do modelo escolar (ver abaixo). Por essa razão, as escolas em posição de vantagem podem desenvolver mecanismos de evitação e “externalização” de problemas discentes, docentes e administrativos, que acabam por se “decantar” nas escolas em posição de desvantagem. A combinação desses processos produz uma relação de dependência entre os dois tipos de escolas; assim, as primeiras, que conseguem reunir condições para uma boa gestão escolar, passam a depender das segundas, que reúnem e concentram os problemas, e que não conseguem, assim, assegurar condições de realização de uma boa gestão.

- *Modelo escolar inadequado ao público real.* O conjunto de práticas, valores e referências que organizam a estrutura e o funcionamento da escola não são adequados para atender os alunos reais que estão matriculados nas escolas de meios vulneráveis. O modelo de escola universalizado e as práticas pedagógicas dominantes pressupõem outro público, aquele que predominava quando a escola em privilégio de um grupo mais restrito. Como o modelo escolar pressupõe um público adequado a suas exigências acadêmicas e comportamentais para poder funcionar adequadamente, entendem-se os motivos que levam as escolas disputam alunos que melhor atendam essas expectativas.

A explicação do efeito de território – por meio desses mecanismos ou processos – procura articular aspectos relacionados à oferta e à demanda educacional e busca relacionar quatro dimensões:

- (i) a internalização da questão social urbana por unidades escolares isoladas,
- (ii) a distribuição da oferta de equipamentos sociais em função dos níveis de vulnerabilidade social dos territórios,
- (iii) as relações de interdependência e concorrência entre as escolas,
- (iv) a organização didático-pedagógica das escolas.

Apesar de concluir que o efeito de território contribui para o aprofundamento das desigualdades escolares que seriam produzidas pelas diferenças nos recursos culturais das famílias, a pesquisa sustenta que o efeito de território não se traduz em uma lei inexorável que inviabiliza a qualidade dos níveis educacionais nas escolas situadas nesses territórios. Ao contrário, apoiando-se nos dados que revelam a diferença entre o desempenho mais elevado dos alunos com baixos recursos culturais que estudam nas escolas centrais e o desempenho da maioria desses jovens nas escolas de meios vulneráveis, a investigação traz elementos para afirmar que os resultados de todo esse grupo social podem ser muito melhores, desde que a oferta educacional seja adequada.

Palavras chave: educação em metrópoles; desigualdades educacionais; vulnerabilidade social; efeito de território; quase-mercado.

Apresentação

Ricas, econômica e culturalmente, concentradoras de grande poderio político, ligadas a redes de relacionamentos que cruzam fronteiras nacionais e internacionais, as metrópoles são também profundamente desiguais. Elas objetivam e reificam suas múltiplas desigualdades na organização de seu espaço, expressando-as sob a forma de segregação territorial. Desse modo, elas propiciam a uns e negam a outros benefícios de localização: a proximidade ou o afastamento de bens e serviços como os educacionais, de saneamento, saúde, cultura e lazer; a maior ou menor facilidade de acesso ao trabalho; o prestígio ou os estigmas associados à simples enunciação do nome do bairro de moradia; a chance ou não de selecionar o círculo de relações e de aumentar o capital social (BOURDIEU, 1997; KOWARICK, 2009).

As expressões *efeito de lugar* (BOURDIEU, 1997), *de segregação* ou *de território* (MAURIN, 2004), *de vizinhança* (MALOUTAS, 2011) designam o impacto do local de residência e das características sociais de sua população sobre “as condições de vida e a mobilidade social dos habitantes” (MALOUTAS, 2011, p. 288). Designam ainda, mais especificamente, o impacto do território sobre os destinos escolares dos indivíduos (MAURIN, 2004).

Os estudos que abordam as consequências que as características do território exercem sobre as oportunidades educacionais vêm crescendo nos últimos anos. Em boa medida, esses trabalhos são marcados pelas transformações da questão social urbana que se produziram a partir dos anos 1980 com a crise das formas existentes até então de distribuição de riqueza social, de promoção da coesão e de reprodução social, tanto nos países desenvolvidos como na América Latina (RIBEIRO; KAZTMAN, 2008; KOWARICK, 2009; RIBEIRO, 2010). Nesse quadro de modificação da questão social urbana, a hipótese de que o território importa no entendimento da questão educacional ofereceria uma possibilidade renovada de compreensão da produção e reprodução de desigualdades escolares associadas à estratificação social e às condições de oferta educacional (BEN AYED; POUPEAU, 2009; RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009a).

A existência, contudo, desse efeito específico produzido pela segregação socioespacial de populações com características socioeconômicas e culturais relativamente semelhantes não é objeto de consenso na literatura específica.

Uma dimensão desse debate é de natureza *metodológica*. Enquanto estudos de inspiração etnográfica observam laços entre as características dos territórios e as condições de escolarização, pesquisas que priorizam dados de natureza quantitativa afirmam ser difícil isolar a influência das características do território sobre a escolarização do peso de outros condicionantes de trajetórias sociais e escolares, como aqueles ligados à família (MALOUTAS, 2011; MAURIN, 2004).

Essa dimensão da controvérsia tem motivado alguns autores a buscar evidências quantitativas da existência do efeito de território e a procurar identificar os mecanismos que o produziram (BEN

AYED; BROCCOLICHI, 2008; RIBEIRO, 2010). Ao sintetizarem esse debate, Ribeiro e Koslinski (2009a) destacam que a dificuldade de identificar por meios quantitativos o efeito de território pode advir do desencontro entre, de um lado, as formas de caracterizar o território e, de outro, a natureza dos mecanismos ou processos sociais que produziram seu efeito. Haveria um problema, em primeiro lugar, de escala de análise, pois as classificações territoriais de nível macro impediriam a compreensão de processos sociais que seriam verificáveis em níveis micro e meso-sociológicos. Haveria ainda, em segundo lugar, um problema de demarcação do fenômeno mesmo, pois as caracterizações quantitativas do território priorizariam o *status* socioeconômico de sua população, sendo que o seu efeito se produziria prioritariamente por duas dimensões: uma primeira, de natureza sociocultural, quer dizer, pelas formas de sociabilidade e pelos modelos sociais vigentes no território (TORRES *et al.* 2005; ALVES, 2008; RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009b; SANT'ANA, 2009) e por uma segunda, de natureza político-institucional, isto é, pela quantidade e qualidade dos serviços públicos existentes nesses territórios (TORRES *et al.* 2008).

Se a primeira dimensão da controvérsia sobre a existência do efeito de território é de natureza metodológica, a segunda é de natureza *contextual*. Os argumentos favoráveis à hipótese de que o território importa consideram que seu efeito teria incidência diferente de acordo com o perfil da sociedade e do Estado sob análise (MALOUTAS, 2011). Dessa forma, o efeito de território seria mais significativo em realidades marcadas por uma grande desigualdade socioeconômica e educacional, por uma intensa segregação sociocultural e/ou por contextos em que não se consolidou um Estado de Bem-Estar capaz de universalizar direitos.

Uma vez que as metrópoles da América hispânica e brasileiras são fortemente segregadas e a universalização de direitos é pouco consolidada, essa hipótese vem sendo invocada como um importante elemento para a compreensão de seus problemas educativos (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009a e 2009b; RIBEIRO; KAZTMAN, 2008).

Há, com efeito, evidências de que a educação pública nas grandes regiões metropolitanas apresenta problemas peculiares, configurando uma questão educacional específica. Apesar de concentrarem riqueza econômica, forte presença das organizações sociedade civil e importantes instituições culturais e educacionais, sua escola pública não apresenta um desempenho compatível com o volume dos recursos que acumulam (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009b). No Brasil, quando se analisam os resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dos municípios, verifica-se que os aglomerados metropolitanos, de modo geral, têm resultados inferiores às das demais categorias de municípios, conforme demonstram Padilha *et al.* (2011).²

² Os aglomerados metropolitanos, segundo o IBGE (2007) são aqueles que exercem centralidade em uma ampla região do território nacional, são populosos, têm uma atividade econômica diversificada e, com laços em uma vasta região, sediam instituições do executivo e judiciário. Por esse critério, os aglomerados metropolitanos são apenas 12: Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Brasília, Goiânia, Salvador, Recife, Fortaleza, Belém e Manaus. Trata-se de um critério distinto, portanto, do usado na

O estudo da questão educacional metropolitana brasileira tem priorizado a investigação das desigualdades existentes no interior das metrópoles, dedicando-se ainda muito pouco às diferenças entre as metrópoles e os demais perfis de municípios. Nesses estudos, a controvérsia sobre a pertinência explicativa de um efeito do território, apresentado anteriormente, também pode ser verificada. Alguns afirmam que haveria, nesse contexto marcado pela segregação socioespacial, um efeito do território sobre as oportunidades educacionais (TORRES *et al.* 2005; TORRES *et al.* 2008; ALVES *et al.* 2008; KAZTMAN; RIBEIRO, 2008; RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009a; SANT'ANA, 2009). Para outros, porém, o caso empírico estudado não autorizaria o estabelecimento de relações explicativas entre condições socioeconômicas de unidades territoriais e o desempenho de alunos (SOARES *et al.* 2008).

Explorar a hipótese do efeito de território, de modo a contribuir para a compreensão dos problemas educacionais nas grandes metrópoles, foi o objetivo geral da pesquisa – cujos principais resultados aqui se apresentam – realizada numa das regiões da periferia da cidade de São Paulo. Se, porém, os estudos sobre o efeito do território no campo educacional tendem a se voltar para sua ação sobre a performance e as oportunidades educacionais *dos indivíduos* que nele habitam, interessou à investigação voltar-se para sua ação sobre as oportunidades oferecidas *pela escola* que nele se localiza (BEN AYED; BROCCOLICHI, 2008). Seus objetivos específicos consistiram em apreender *se e como* desigualdades nos níveis de vulnerabilidade social presentes no interior da região estudada impactam a escola nela situada e a oferta educacional que ali se realiza e, por meio dela, o desempenho dos estudantes.

Este artigo tem por finalidade apresentar as conclusões dessa investigação e para isso se organiza em quatro partes. A primeira apresenta seu desenho metodológico e, a segunda, os principais resultados a respeito das evidências obtidas do efeito do território sobre as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas nele situadas. A terceira parte volta-se para a apreensão de mecanismos ou processos que produziram esse efeito. A quarta e última parte, por fim, busca explicitar como os principais processos de interpretação dos dados dialogam com estudos – sobretudo brasileiros – a respeito das desigualdades educacionais nas metrópoles, em especial com aqueles interessados na expressão territorial das desigualdades sociais.

definição das regiões metropolitanas oficiais do IBGE, que considera um gama maior de aglomerados urbanos, como Tubarão, Santos e Campinas.

1. Metodologia

A pesquisa foi realizada na subprefeitura de São Miguel Paulista, situada no extremo Leste do município de São Paulo. De modo geral, essa subprefeitura, com cerca de 400.000 habitantes, tem indicadores de qualidade de vida mais baixos que os das áreas centrais do município.³ Seria possível abordar as diferenças educacionais associadas às diferenças territoriais a partir da comparação da subprefeitura e seus três distritos com a média municipal e as regiões mais centrais e ricas. Optou-se, porém, por abordar as desigualdades presentes no interior dessa subprefeitura, que possui um centro local com os seus próprios anéis periféricos.

As escolhas metodológicas procuraram lidar com as dificuldades de caracterização do efeito de território, discutidas anteriormente, por meio de duas estratégias principais, uma relativa à forma de segmentação e classificação territorial e outra concernente à natureza dos dados.

A primeira diz respeito às categorias usadas para segmentar espacialmente e caracterizar as diferenças expressas no território urbano. Usualmente, os trabalhos que abordam a cidade consideram os distritos ou circunscrições equivalentes como a menor unidade de análise territorial, sem problematizar o fato de que eles são unidades criadas a partir das necessidades da administração pública. Essa opção pode ser válida em certas circunstâncias, mas tem seus limites bem marcados. O primeiro é que não permite a abordagem de diferenças que se estabelecem dentro dessas circunscrições e as unidades que as englobam, como subprefeituras e regionais, em nível micro, contribuindo por vezes para reforçar visões genéricas sobre as regiões periféricas. Um segundo limite é que essas categorias tomam por equivalentes realidades muito diferentes, como – sempre considerando a realidade paulistana – o distrito do Grajaú, com mais de 400.000 habitantes, e o da Barra Funda, com cerca de 10.000 moradores. Por fim, um terceiro limite se revela quando se observa que as fronteiras dos distritos não são adequadas para identificar os territórios tais como eles se definem a partir das relações sociais pelas quais a população transforma e atribui significado ao espaço urbano; por exemplo, a Avenida Paulista, vivida e significada como um território de referência da cidade, está distribuída em quatro distritos e três subprefeituras.

Desse modo, ao se optar por estudar as desigualdades no interior de uma região periférica que costuma ser considerada como um todo homogêneo, organizaram-se os dados a partir de unidades territoriais que pretendem se aproximar ao máximo possível da escala das experiências cotidianas dos agentes locais. Para esse fim, considerou-se o setor censitário como a menor unidade territorial de classificação dos dados. A primeira vantagem é que o setor censitário urbano tem sempre uma escala comparável, pois ele é definido a partir do agrupamento de cerca

³ Os dados populacionais são baseados nas estimativas da Fundação Seade para 2007. Para consultar indicadores de desigualdade social no território paulistano, ver o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS (<http://www.seade.gov.br/projetos/ipvs/>) e o Observatório Cidadão da Rede Nossa São Paulo (<http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/index.php>).

de 300 domicílios. A segunda vantagem é que é possível agrupar os setores censitários em unidades maiores a partir dos dados de campo, que informam sobre como a população delimita e define os territórios em que vive. Em suma, os setores censitários permitem aproximar os dados estatísticos da escala humana, daquela que é mobilizada pelas pessoas na sociabilidade cotidiana.

A segunda estratégia diz respeito à natureza dos dados coletados. Articularam-se dados tanto de natureza quantitativa quanto de natureza qualitativa.

Os dados quantitativos se referem à população dos territórios recortados, aos equipamentos que buscam assegurar direitos sociais e a características das escolas e seus alunos. Eles abrangem o conjunto da população e do território da subprefeitura, incluindo suas 61 escolas públicas municipais e estaduais e seus alunos. Eles permitiram traçar um painel descritivo que revela a correlação entre as diferenças nos níveis de vulnerabilidade social do território e as diferenças educacionais.

A principal variável dependente utilizada para descrever as desigualdades educacionais entre as escolas foi o Ideb de 2007, sendo que se consideraram os valores do indicador sintético e os resultados de um de seus componentes, a Prova Brasil.⁴

A caracterização do território foi feita a partir do IPVS (Índice Paulista de Vulnerabilidade Social), calculado pela Fundação Seade para todos os setores censitários do Estado de São Paulo.⁵ Esse indicador relaciona uma dimensão socioeconômica, formada pelos dados de renda e escolaridade do domicílio, e uma dimensão de ciclo de vida familiar, que permite classificar as famílias em jovens, adultas e idosas. O pressuposto é de que um mesmo nível socioeconômico pode gerar níveis de vulnerabilidade diferentes de acordo com o ciclo de vida familiar. Além dessa classificação, foi realizado o georreferenciamento dos equipamentos da área social presentes na região.

A partir da classificação do território e da localização dos equipamentos sociais, trabalhou-se com duas unidades de análise: a escola e o aluno.

As principais variáveis dependentes concernentes às escolas foram o Ideb e a Prova Brasil. A caracterização das escolas – sempre de Ensino Fundamental – foi feita por duas variáveis. Em primeiro lugar, para a mensuração dos níveis de vulnerabilidade social do entorno da escola, traçou-se um raio de 1 km a partir da escola e calculou-se a média do IPVS dos setores censitários localizados nessa

⁴ Foram utilizados os dados da Prova Brasil e do IDEB de 2007, pois até novembro de 2011 não haviam sido divulgados os microdados da edição de 2009.

⁵ O IPVS foi calculado com base no Censo de 2000, considerando duas dimensões: a socioeconômica, que inclui variáveis de renda e escolaridade do domicílio; o ciclo de vida familiar, que inclui variáveis que permitem avaliar se a família é jovem, adulta ou idosa (cf. FUNDAÇÃO SEADE, 2006 e o site <http://www.seade.gov.br/projetos/ipvs/>). Durante a realização da pesquisa, não foram observadas alterações expressivas na distribuição dos setores censitários por nível de vulnerabilidade.

área.⁶ Em segundo lugar, criou-se um indicador que expressasse o grau de heterogeneidade ou homogeneidade do corpo discente das escolas (Indicador de Heterogeneidade ou IH), calculado pela comparação da distribuição percentual dos alunos em função de seus recursos culturais, de sua relação com a média do universo dos estudantes da rede pública local e de sua distribuição no interior de cada escola.⁷

A principal variável dependente concernente aos alunos foi o seu resultado na Prova Brasil da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, traduzido de acordo com as expectativas de aprendizagem por série realizada pelo Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.⁸ A caracterização dos alunos foi feita por um conjunto de elementos retirados do questionário socioeconômico da Prova Brasil que informa sobre os recursos culturais familiares.⁹ Além disso, levaram-se em conta os dados da escola em que ele estuda.

Cabe destacar que se buscou identificar o setor censitário de moradia dos alunos a partir do CEP indicado nas bases de dados das secretarias estadual e municipal, o que abriria uma gama ampla de possibilidades interpretativas. Porém, a amostra que se obteve a partir da classificação dos alunos pelo CEP de moradia foi muito pouco confiável, pois sub-representava a população mais vulnerável e sobrerrepresentava a população menos vulnerável. A manipulação desses dados revelou que o CEP é um bem escasso e valioso no sistema educacional público paulistano. É escasso porque é distribuído desigualmente, havendo aqueles que não o possuem; é valioso porque o CEP que a família indica no ato de matrícula será usado para a determinação da escola em que ele irá estudar, sendo que esse CEP indicativo não precisa corresponder necessariamente ao CEP domiciliar. Assim, a amostra foi inviabilizada duplamente, primeiro porque há muitos alunos que possuem apenas um CEP genérico, válido para uma área muito grande da região leste (por exemplo: 08000-000); segundo porque o CEP que consta das bases das secretarias da educação não corresponde forçosamente ao CEP do local de moradia dos alunos.

⁶ No Estado e no Município de São Paulo, considera-se, para a matrícula escolar, um raio de 2 km, medido pelo CEP declarado pela família. Optou-se, porém, dada a proximidade entre as escolas da região, por um raio menor, para permitir uma maior diferenciação entre elas e seu entorno.

⁷ Esse indicador foi comparado com o Índice de Dissimilaridade proposto por Reynolds Farley, do Centro de Estudos de População da Universidade de Michigan, EUA (cf.: <http://enceladus.isr.umich.edu/race/calculate.html>). A semelhança entre os índices foi da ordem de 95%.

⁸ Para cada série avaliada, o Saresp traduz os resultados da escala de proficiências nos seguintes níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. O Saresp e o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), do qual o Ideb é parte, utilizam a mesma metodologia TRI (Teoria da Resposta ao Item) e a mesma escala (cf <http://saresp.fde.sp.gov.br>).

⁹ Optou-se por construir um indicador que expressasse o capital cultural, que diz mais diretamente dos recursos demandados pelo sistema escolar. Assim, selecionou-se um conjunto de variáveis presentes no questionário socioeconômico da Prova Brasil que informassem sobre duas dimensões do capital cultural (BOURDIEU, 2008): o institucionalizado e o objetivado. Nos testes feitos, esse indicador foi mais sensível à captação das variações educacionais que o NSE tradicional, o que foi particularmente importante, dado que se trabalhava com um universo de apenas 61 escolas.

Os dados qualitativos foram produzidos através de uma pesquisa de campo de inspiração etnográfica desenvolvida durante o ano letivo de 2009 em cinco escolas de Ensino Fundamental das redes estadual e municipal. Esse grupo de escolas foi selecionado de modo a representar diferentes casos de combinação dos seguintes fatores:

- maior ou menor heterogeneidade ou homogeneidade da composição de seu corpo discente, de acordo com seus recursos culturais familiares;
- maior ou menor vulnerabilidade social do entorno da escola;
- melhor ou pior desempenho das escolas no Ideb.

Os principais procedimentos de coleta envolveram a observação e a entrevista, realizados na vida cotidiana da escola. A observação englobou sempre o acompanhamento de alunos, docentes e equipe técnica e administrativa da escola. As entrevistas, por sua vez, foram realizadas em situações informais e, só ao final da coleta de dados, realizaram-se grupos de discussão: um primeiro, com alunos da 8ª série e um segundo, já de debate e validação das próprias conclusões do trabalho, com os diretores e coordenadores das escolas. Esse último procedimento se revelou bastante produtivo. Com os dados do trabalho de campo, pôde-se analisar a realidade de cada escola com base em informações sobre o funcionamento de outras. Esse procedimento metodológico comparativo permitiu apreender alguns processos ou mecanismos gerais que atuam entre as escolas e que fazem com que o território tenha consequências sobre qualidade da oferta educacional, mas que são difíceis de serem identificados quantitativamente.

As próximas seções desse texto apresentarão os resultados alcançados pela pesquisa. A seguinte apresentará evidências de que a variação nos níveis de vulnerabilidade social dos territórios tem consequências sobre a redução da qualidade da oferta educacional, em prejuízo para as áreas de alta vulnerabilidade no interior dessa região da periferia paulistana. Em seguida, serão apresentados os mecanismos sociais e escolares que atuam em nível local para produzir esses fenômenos.

2. As evidências do efeito de território

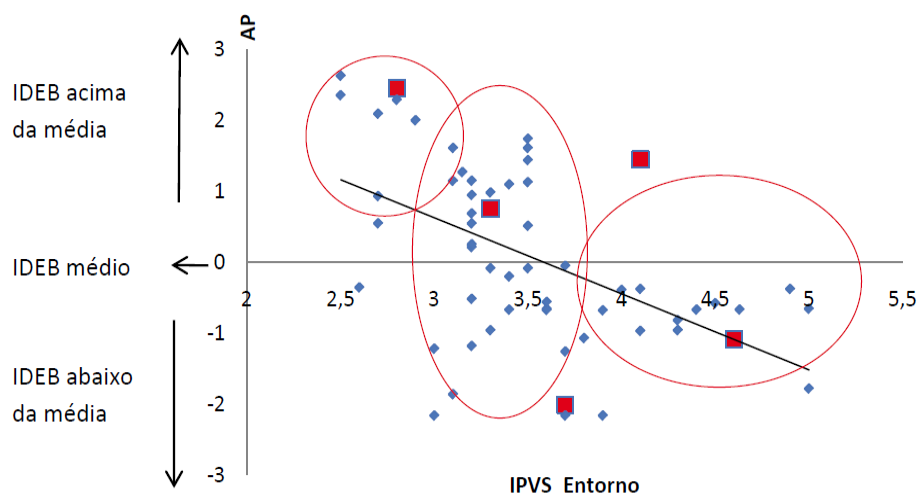
Os dados revelam a existência de uma correlação entre a variação dos níveis de vulnerabilidade social do território onde se localiza a escola e as oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes: quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas.

Há duas evidências que revelam essa correlação: uma foi obtida a partir do desempenho das escolas no Ideb; a outra, a partir do desempenho dos alunos na Prova Brasil.

2.1. Vulnerabilidade do entorno da escola e Ideb do estabelecimento de ensino

Os resultados do Ideb das escolas de São Miguel Paulista variam de acordo com os níveis de vulnerabilidade social do território em que as escolas estão localizadas. Quanto mais as escolas estão situadas em territórios vulneráveis, menores tendem a ser suas notas no Ideb, como evidencia o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Vulnerabilidade social do entorno da escola e Ideb/07¹⁰



Fonte: Seade e MEC/Inep

O gráfico mostra a distribuição das escolas de São Miguel Paulista de acordo com seu desempenho no Ideb e sua localização em territórios mais ou menos vulneráveis. O eixo horizontal expressa o nível de vulnerabilidade social das escolas, medido pelo IPVS do raio de 1 km de seu entorno. Quanto maior o IPVS, maior a vulnerabilidade do território.

O eixo vertical representa o afastamento padronizado (AP)¹¹ do Ideb das escolas em relação à média da subprefeitura de São Miguel Paulista. Ele está padronizado em unidades de desvio-

¹⁰ Os quadrados vermelhos no gráfico indicam as unidades escolares onde o trabalho de campo foi realizado.

padrão, considerando o desempenho das escolas nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. O AP = zero significa que a escola tem desempenho idêntico à média da subprefeitura. Quando o Ideb de uma escola está situado abaixo da média da subprefeitura, recebe um valor negativo. Quando acima da média, positivo.¹²

O Gráfico 1, além de mostrar que o nível de vulnerabilidade social do território é uma variável importante para o entendimento das diferenças entre escolas, permite identificar três grupos de escolas quanto ao nível de vulnerabilidade social de seu entorno. Eles estão indicados pelas elipses e podem ser apresentados assim. As escolas situadas em territórios de baixa vulnerabilidade social, cujo IPVS é menor que 3,0, quase sempre têm Ideb acima da média local, sendo que parte expressiva desse grupo tem resultados entre dois e três desvios-padrões da média local. As escolas situadas em territórios de média vulnerabilidade social, cujo IPVS é maior que 3,0 e menor que 3,6, compõem um grupo com grande dispersão de resultados; porém, a maioria das escolas desse grupo tem Ideb acima da média local. As escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social são aquelas cujo IPVS é maior que 3,6 e que quase sempre têm Ideb abaixo da média local.

2.2. Vulnerabilidade do entorno da escola e desempenho dos alunos

A segunda evidência do efeito de território é dada pelo desempenho dos alunos. Crianças com os mesmos recursos culturais têm desempenhos diferentes conforme o nível de vulnerabilidade social do local em que se situa a escola em que estudam. Quando alunos com baixos recursos culturais familiares estudam em escolas situadas nas áreas mais vulneráveis, o conjunto deles tende a ter desempenho pior do que quando alunos desse mesmo grupo estudam em escolas localizadas nas áreas menos vulneráveis. Por sua vez, alunos com maiores recursos culturais têm notas mais baixas quando estudam em escolas localizadas em territórios com alta vulnerabilidade social.

Os Gráficos 2 e 3, abaixo, mostram a distribuição dos alunos de quarta série pelo nível de proficiência alcançado na Prova Brasil de Língua Portuguesa de 2007, relacionando essa variável ao nível de vulnerabilidade social do entorno da escola em que estudam.

¹¹ Optou-se por essa forma de padronização do Ideb das escolas por dois motivos. Primeiro porque permite identificar as variações internas, com relação à média local, que é semelhante à média do município de São Paulo. Segundo porque havia, em 2007, 61 escolas na região, sendo que nem todas ofereciam todos os segmentos do Ensino Fundamental. Assim, se se trabalhasse isoladamente com os dados do EF1 (1ª a 4ª) e do EF2 (5ª a 8ª), seriam obtidas duas amostras não coincidentes de escolas, cada uma com cerca de 40 unidades. Para o cálculo do AP de cada unidade, considerou-se, conforme o caso, ou a média do AP dos dois segmentos, ou o AP do único segmento ofertado pela escola.

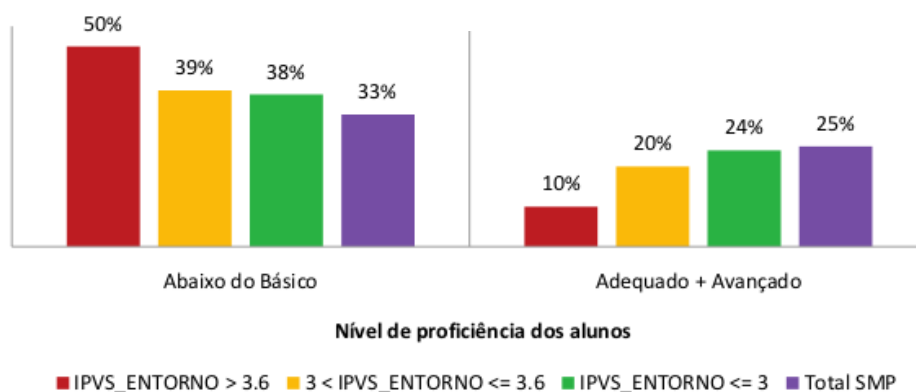
¹² Em 2007, o Ideb do município de São Paulo era de 4,5 no EF1 e 3,8 no EF2. As escolas da subprefeitura registraram Ideb 4,17 no EF1 e 3,72 no EF2. Segundo a classificação feita pelo Observatório Cidadão da Rede Nossa São Paulo, esses dados colocam a subprefeitura de São Miguel entre aquelas com os piores resultados do município, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Cf <http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/index.php>).

Há, porém, uma diferença entre os dois gráficos. Enquanto o Gráfico 2 representa apenas os alunos com baixos recursos culturais familiares, o Gráfico 3 representa apenas os alunos com maiores recursos culturais.

A barra vermelha, nos dois gráficos, mostra sempre o desempenho dos alunos que estudam em escolas cujo entorno tem alto grau de vulnerabilidade social (maior que 3,6). A barra amarela representa os alunos que estudam nas escolas com média vulnerabilidade (entre 3 e 3,6). A barra verde representa os alunos cujas escolas estão em territórios de baixa vulnerabilidade (menor que 3).

A barra roxa serve de elemento comparativo. Ela apresenta os resultados de todos os alunos da subprefeitura que responderam à Prova Brasil, independentemente da localização da escola em que estudam e de seu nível sociocultural.¹³

Gráfico 2: Vulnerabilidade social do entorno da escola e nível de proficiência em leitura dos alunos de 4ª série com baixos recursos culturais familiares na Prova Brasil/2007



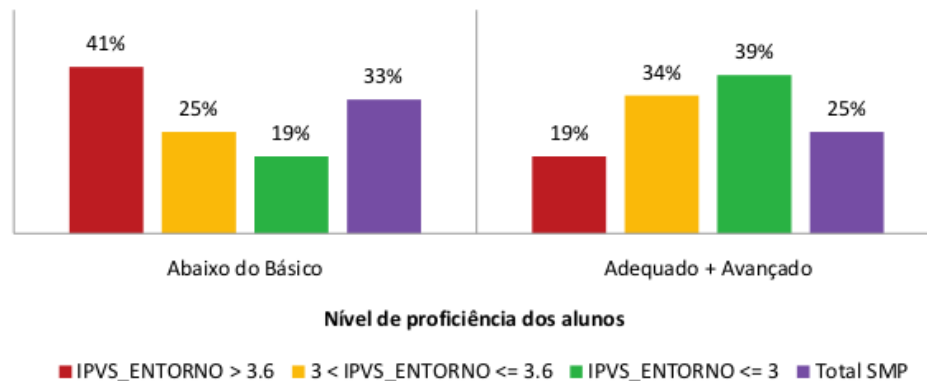
Fontes: Fundação Seade, Mec/Inep e NEV/USP

O Gráfico 2 revela que, quando alunos com baixos recursos culturais familiares estudam nas escolas mais centrais, e com entorno menos vulnerável, 38% deles têm desempenho abaixo do básico, quase se aproximando do que se verifica no conjunto total da população (33%). Contudo, quando se observam os alunos com esse mesmo perfil que estudam em escolas de entorno mais vulnerável, esse percentual salta para 50%. No extremo oposto do eixo de proficiências, tem-se que apenas 10% dos alunos têm desempenho abaixo do básico quando estudam em escolas com entorno muito vulnerável, percentual que passa para 24% quando se observam os alunos com esse mesmo perfil que estudam em escolas com entorno de vulnerabilidade mais baixa, percentual quase idêntico ao do conjunto dos alunos dessa série (25%).

¹³ Como já se indicou, os resultados dos alunos foram categorizados de acordo com as expectativas de aprendizagem do Saresp. Nos dois gráficos, retiveram-se, porém, apenas as expectativas ou categorias extremas (“abaixo do básico” e “adequado e avançado”), pois são as que ilustram melhor as diferenças que queremos destacar. Entre elas há a categoria “básico”, cujos dados são de difícil interpretação, uma vez que podem indicar tanto a melhoria com relação ao nível inferior, como estagnação ou piora com relação aos níveis superiores. Assim, as diferenças entre as somas dos percentuais das barras de cada cor e 100% representam o percentual da categoria “básico”.

O Gráfico 3 aponta o que acontece com o grupo de alunos com mais altos recursos culturais na rede pública da subprefeitura.

Gráfico 3: Vulnerabilidade social do entorno da escola e nível de proficiência em leitura dos alunos de 4ª série com mais altos recursos culturais familiares na Prova Brasil/



Fontes: Fundação Seade, Mec/Inep e NEV/USP

Chama a atenção o percentual de alunos com esse perfil sociocultural com desempenho abaixo do básico, quando estudam em escolas com entorno de alta vulnerabilidade social: 41%. Esse percentual quase se aproxima do verificado com os 50% de alunos com baixos recursos culturais estudando nessas escolas. Contudo, quando esses alunos estudam em escolas com entorno menos vulnerável, o percentual deles que têm desempenho abaixo do básico cai para 19%, bastante inferior ao que se verifica no conjunto da população da subprefeitura (33%) e do valor encontrado no grupo de alunos com maiores recursos culturais (38%). No extremo oposto da tabela de proficiência, observa-se que apenas 19% dos alunos que estudam em escolas com entorno muito vulnerável têm desempenho adequado ou avançado, percentual que salta para 39% quando se examina a parte desse grupo que estuda em escolas com entorno de vulnerabilidade mais baixa, um valor acima do encontrado para o conjunto da população (25%).

Embora esses dados não deixem de reforçar a importância dos recursos culturais familiares sobre o desempenho dos alunos, as variações no desempenho de estudantes com o mesmo volume de recursos culturais sinalizam a existência de desigualdades produzidas pelo sistema escolar que podem ser explicadas a partir das características do entorno da escola. Essas desigualdades produzidas pelo sistema escolar podem aprofundar ou reduzir aquelas que são produzidas pelas diferenças nos recursos culturais das famílias.

Do ponto de vista das políticas públicas, a indicação de que alunos oriundos de famílias com baixos recursos culturais podem aprender mais do que aprendem, desde que em condições adequadas, é um dado que merece ser enfatizado. Ele dá mostras de que a oferta educacional

voltada a essa população faz com que ela produza um resultado abaixo do que ela pode realizar hoje.¹⁴

No item seguinte, argumenta-se que a correlação entre a variação nos níveis de vulnerabilidade social do entorno da escola e as variações na qualidade da oferta educacional é produzida por um conjunto de mecanismos ou processos que fazem com que os territórios de alta vulnerabilidade social tendam a acumular desvantagens que restringem as condições de realização de uma oferta educacional de qualidade. Como face correspondente, esses mecanismos ou processos fazem com que as escolas situadas nas escolas mais centrais e com entorno menos vulneráveis acumulem vantagens relativas, o que permite a elas um melhor funcionamento e, por extensão, a obtenção de melhores resultados.

¹⁴ Essa constatação guarda alguma relação com o estudo de BEN AYED e BROCOLICHI (2008). A partir do desafio de mostrar evidências quantitativas do efeito de território, os autores constroem um modelo preditor de resultados escolares e o relacionam com os resultados efetivos. Por meio dessas relações, eles mostram que alunos estudantes em escolas com baixo prestígio e em territórios “difíceis” teriam resultados abaixo do esperado pelo modelo, evidenciando uma “sous-réussite”.

3 - A produção do efeito de território

Apreenderam-se cinco mecanismos ou processos por meio dos quais o território vulnerável tende a restringir as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas nele situadas.

Os dois primeiros incidem sobre as políticas públicas da área social e se referem à distribuição dos equipamentos da área social no território.¹⁵ O terceiro mecanismo diz respeito à reprodução, no interior da escola, dos padrões de segregação social presentes no território e à criação de condições para a produção de um efeito dos padrões socioculturais consolidados no grupo social sobre o comportamento dos indivíduos – o efeito de pares. O quarto mecanismo está ligado aos efeitos da concorrência que se estabelece entre alunos, entre escolas e entre professores por melhores posições no conjunto de escolas da região. No quadro dessas relações, as escolas situadas em regiões de alta vulnerabilidade encontram-se em posição de desvantagem e vivem as consequências negativas dessa posição. O quinto mecanismo, por fim, refere-se à inadequação do modelo institucional da escola, especialmente daquelas localizadas em meios vulneráveis, ao seu público real, uma vez que seu modo de funcionamento baseia-se em um conjunto de expectativas sobre seu público que não são atendidas.

3.1. A desigual distribuição de equipamentos sociais

O primeiro dos mecanismos diz respeito à distribuição dos equipamentos da área social e das escolas públicas no território. A partir de sua geocodificação, pôde-se observar que, nos territórios de alta vulnerabilidade social, além de haver grande escassez de serviços privados, há ainda uma baixa cobertura de equipamentos públicos que visam garantir direitos sociais. Os dados da Tabela 1 mostram a baixa cobertura de equipamentos da área social nos territórios com alto IPVS.

Tabela 1: Distribuição da população e dos equipamentos da área social de São Miguel Paulista por IPVS do território (em %)

	GRUPO IPVS				TOTAL
	1 e 2	3	4	5 e 6	
População 2007	10%	37%	31%	22%	100%
Equipamentos da área social	35%	36%	24%	7%	100%

Fonte: IBGE/SEADE/NEV-USP

Observa-se que há um deslocamento entre a concentração dos equipamentos sociais e a concentração da população em situação de vulnerabilidade social. Na situação extrema (IPVS 5 e 6), concentram-se 22% da população e apenas 7% dos equipamentos. Se se inclui ainda a

¹⁵ Entende-se por equipamento da área social uma instituição pública, privada ou do terceiro setor cujo objetivo é contribuir para a realização de um direito social. De modo secundário, foram considerados equipamentos ligados aos direitos civis, como os de segurança pública. Foram geocodificados equipamentos de educação formal; cultura, esporte e lazer; saúde; assistência social; e segurança pública.

população residente nos territórios a partir do nível quatro de vulnerabilidade social, tem-se 53% da população e 31% dos equipamentos.

Tendo em vista que, nos territórios de níveis cinco e seis de vulnerabilidade, há quase exclusivamente escolas de ensino fundamental (sobretudo da primeira etapa desse nível de ensino), Unidades Básicas de Saúde e Telecentros, pode-se concluir que as escolas são o grande equipamento público-estatal de referência para as famílias no território, e que elas tendem a estar nele isoladas. O trabalho de campo revelou que os problemas inerentes à vulnerabilidade social das famílias e do território se manifestam nessas escolas, chamando-as a um posicionamento sem que elas tenham recursos para fazer frente a esses desafios, o que termina por bloquear as condições de realização das atividades propriamente escolares.

Os dados mais contundentes a esse respeito referem-se ao isolamento da escola em relação a outros equipamentos da área social em situações emergenciais, como, por exemplo, aquelas em que a população é vitimada pelas enchentes na região e as escolas são usadas em seu socorro. Outros episódios são aqueles em que conflitos ocorridos fora da escola acabam por repercutir em ocorrências de violência no interior da escola, como em situações de vingança. Porém, os educadores relatam ainda episódios de dificuldades para lidar com alunos que vivem em situações limite produzidas pela violência, pela precariedade das condições de saúde ou de habitabilidade de seus lares. Em todos esses casos, a escola precisa lidar com essas necessidades, sem poder contar com o apoio de uma rede de serviços públicos bem estruturada e facilmente acessível.

3.2. A desigual distribuição da matrícula em educação infantil

O segundo mecanismo ou processo é um desdobramento do primeiro e diz respeito à distribuição da oferta de educação infantil no território. Os dados indicam que os territórios vulneráveis apresentavam em 2007 uma baixa oferta de matrícula na educação infantil, o que tende a reduzir as possibilidades de acesso das crianças que estudam nas escolas situadas nessas áreas a uma importante condição para o sucesso escolar.¹⁶ As Tabelas 2 e 3 apresentam dados a esse respeito, considerando apenas a matrícula em pré-escola.

Tabela 2 – Distribuição da matrícula de pré-escola e da população de 4-6 anos no território em números absolutos – 2007

	GRUPO IPVS					TOTAL	Taxa bruta de matrícula na pré escola
	1 e 2	3	4	5 e 6			
Matrículas em pré-escola	1964	4425	5817	656	12862		
População 4-6 anos*	1769	8213	8373	6587	24942	51%	

Fonte: Censo Escolar/IBGE/Seade | *estimativa

¹⁶ Ver, a respeito da educação infantil e de seus impactos na escolarização, CAMPOS et al. (2011).

Tabela 3 – Distribuição da matrícula de pré-escola e da população de 4-6 anos no território em percentuais – 2007

	GRUPO IPVS					Taxa bruta de matrícula na pré escola
	1 e 2	3	4	5 e 6	TOTAL	
Matrículas em pré-escola	15,2%	34,4%	45,2%	5,1%	100%	51%
População 4-6 anos*	7,1%	32,9%	33,6%	26,4%	100%	

Fonte: Censo Escolar/IBGE/Seade | *estimativa

A taxa bruta de matrícula na pré-escola em São Miguel Paulista é baixa no ano observado, mas segue o padrão do município.¹⁷ Porém, o que as tabelas evidenciam é que a distribuição das matrículas no território não segue o padrão de distribuição da população em função dos níveis de vulnerabilidade social dos territórios.

Em primeiro lugar, na Tabela 2 pode-se observar que a matrícula é quase igual ao número de crianças residentes na área de mais baixa vulnerabilidade, mas corresponde a apenas cerca de 10% da população residente nos territórios com maior vulnerabilidade. Em segundo lugar, pode-se constatar que, enquanto 26,4% da população de 4 a 6 anos habita os territórios de maior vulnerabilidade social, apenas 5,1% das matrículas se localizam nessas áreas. Os números melhoram se se inclui o nível 4 de vulnerabilidade social. Nesse caso, 50,3% das matrículas e 60% da população concentram-se nas áreas de maior vulnerabilidade, mas mesmo assim alcançam apenas pouco mais de 6.400 matrículas para uma população total de quase 15.000 crianças, caso em que as matrículas totalizam 42% do número de crianças de quatro a seis anos.

Não foi possível estimar com precisão o percentual de alunos da série inicial das escolas situadas nos territórios de alta vulnerabilidade que realizaram pré-escola; contudo esses dados permitem inferir que deve ser um grupo pequeno, o que não é o bastante para levar ao ambiente coletivo da sala de aula e da escola o repertório de saberes e códigos da cultura escolar cuja familiarização é uma das finalidades da pré-escola. Essa familiarização, portanto, tende a ser maior quando se desloca para as escolas situadas nas áreas de menor vulnerabilidade social, onde há maior oferta de vagas.

Em síntese, esses dois primeiros mecanismos indicam como a presença dos equipamentos sociais no território (e de educação infantil em especial) contribuem para o aprofundamento das desigualdades escolares que seriam produzidas pelas diferenças nos recursos culturais das famílias. Por um lado, as escolas estão isoladas nos territórios de alta vulnerabilidade e encontram, por isso, limites para a realização das tarefas que lhe são próprias – educar e ensinar – em função de uma forte demanda por outros serviços. Por outro lado, esses territórios tendem a concentrar famílias com menores recursos culturais e que são, por esse motivo, mais distantes da

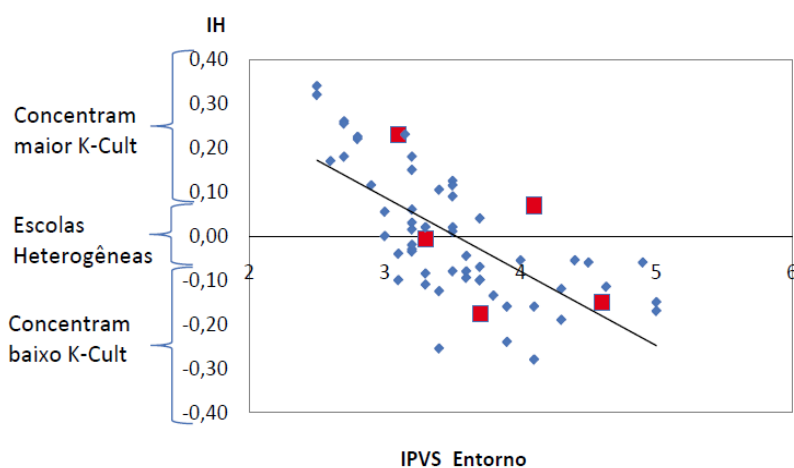
¹⁷ Cf. os dados do Observatório Cidadão da Rede Nossa São Paulo: <http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/index.php>

cultura letrada e do universo escolar.¹⁸ Assim, o desencontro entre os recursos culturais das famílias e a cultura escolar é reforçado pelo isolamento da escola no território e pelo déficit de oferta de educação infantil para as famílias em alta situação de vulnerabilidade.

3.3. A forte homogeneidade da composição sociocultural do corpo discente

O terceiro mecanismo ou processo produtor do efeito de território diz respeito, especificamente, ao entrecruzamento da questão social urbana com a questão educacional, ou, mais exatamente, à internalização da questão social pelas escolas. Ele se revela pela análise da composição sociocultural do corpo discente tendo em vista a variação nos níveis de vulnerabilidade social do entorno dessas escolas. Como padrão, as escolas de meios vulneráveis tendem a apresentar um corpo discente fortemente homogêneo no que diz respeito aos baixos recursos culturais familiares e ao local de residência na vizinhança vulnerável da escola, como se pode verificar no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Distribuição das escolas de São Miguel Paulista pelo grau de heterogeneidade de seu corpo discente e pela vulnerabilidade de sua vizinhança



Fonte: INEP/SEADE

No eixo vertical desse gráfico, as escolas estão distribuídas de acordo com o perfil sociocultural de seu corpo discente. Quando o Índice de Heterogeneidade (IH) é igual a zero, temos uma escola cuja distribuição dos alunos em função de seus recursos culturais familiares (K-Cult) é idêntica à distribuição do total de alunos da rede pública de São Miguel Paulista. Quando o Índice de Heterogeneidade (IH) é positivo, a escola tende a concentrar alunos com maiores recursos culturais, sendo 0,10 o ponto que separa esse grupo de escolas. Quando o Índice de Heterogeneidade (IH) é negativo, a escola tende a concentrar alunos com baixos recursos culturais, sendo -0,10 o ponto que separa esse grupo de escolas.

¹⁸ “Recursos culturais” são compreendidos, evidentemente, aqui, como aqueles escolarmente rentáveis, isto é, que funcionam como um capital cultural (BOURDIEU, 2008; MOORE, 2008), um conjunto de objetos, conhecimentos, habilidades, princípios de ação e apreciação valorativa que são rentáveis em um determinado espaço social, contribuindo para a definição de suas distinções e hierarquias. Optou-se por usar *recursos culturais* porque aborda-se aqui um grupo social que não detém o capital cultural rentável no mundo escolar e no espaço social.

Por sua vez, no eixo horizontal, as escolas estão distribuídas de acordo com o nível de vulnerabilidade do seu entorno. Aqui, adotamos o IPVS médio dos setores abrangidos em um raio de 1km a partir da escola, nos mesmos moldes que no Gráfico 1.

Constatam-se três situações típicas:

- (i) as escolas situadas em regiões de menor vulnerabilidade social tendem a concentrar alunos com maiores recursos culturais familiares;
- (ii) as escolas situadas em territórios com média vulnerabilidade social tendem a ter um corpo discente heterogêneo, atendendo alunos com distintos perfis socioculturais familiares;
- (iii) as escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social tendem a ter uma população discente composta de crianças e jovens com baixos recursos culturais familiares e residentes no entorno da escola.

As escolas desse terceiro grupo são fortemente homogêneas. Elas são um microcosmo do território de alta vulnerabilidade social, concentrando dentro de si os seus problemas, que se manifestam intensamente por vezes em proporções de difícil controle. Os problemas que se evidenciam de modo mais agudo são os episódios de violência e de exposição das crianças às consequências da pobreza econômica, da falta de recursos de saúde ou da precariedade das condições de habitabilidade de seus lares.

Nas escolas com perfil discente mais heterogêneo, os diretores entrevistados afirmam que esses problemas existem, mas de modo mais diluído, sendo mais fácil geri-los. Essa diluição ocorreria, seja porque esses problemas se dariam com menor frequência e menos intensidade, não se transformando em eventos rotineiros e cotidianos, seja porque tenderiam a afetar um número menor de alunos, não se configurando como problemas “do” corpo discente.

Os dados de campo sugerem ainda que o próprio discurso dos educadores expressa as diferenças nas formas como os problemas sociais se manifestam no interior das escolas situadas em meios mais vulneráveis e nas demais. Em geral, nas escolas que concentram alunos com baixos recursos culturais, a vulnerabilidade e suas consequências seriam atributos de um coletivo (“o alunado”, “a clientela”, “o corpo discente”), o que por vezes é usado como explicação para os problemas vividos pela escola, sejam eles disciplinares ou acadêmicos. Por sua vez, nas escolas que não concentram alunos em situação de alta vulnerabilidade social, a vulnerabilidade e suas consequências seriam atributos de indivíduos destacados no corpo discente, o que por vezes é usado para justificar, ora a importância do esforço pessoal como meio de superação das dificuldades, ora como explicação para os problemas vividos pelo indivíduo em questão.

Em síntese, uma vez que estão isoladas, que são o principal equipamento social de referência no território e que concentram alunos com baixos recursos socioculturais que tendem a não ter realizado educação pré-escolar, as escolas situadas em meios vulneráveis acabam por internalizar

as dinâmicas sociais do território, terminando por se constituir como um *continuum* indiferenciado dele. Uma das consequências disso é que não conseguem superar esses padrões do entorno para a criação de um ambiente propriamente escolar que assegure o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, essas escolas reforçam o isolamento social e cultural da população de sua vizinhança: reproduzem em seu interior os padrões de segregação urbana e sociocultural e, ainda, restringem as possibilidades de interação com outros grupos sociais e de aproveitamento das oportunidades de desenvolvimento cultural possíveis no território urbano. Tendem, por essa razão, a reproduzir, em seu interior, a segregação territorial urbana e sociocultural da população que atendem, bem como os problemas decorrentes dessa segregação, como um efeito de pares negativo que restringe as possibilidades educativas.

Isso se revela ainda no depoimento de muitas mães locais, que temem, na escola, a presença dos perigos existentes “na rua”, especialmente padrões de convívio marcados pela violência ou pela “lei do mais forte”, bem como o uso e o comércio de drogas. Essas mães demandam da escola uma ruptura que ofereça proteção e cuidados perante esses riscos aos quais se sentem vulneráveis. Desse ponto de vista, as escolas que são encaradas como extensões da rua e como espaços “mal frequentados” tornam-se espaços evitados pelas próprias famílias, por exporem seus filhos aos riscos que querem evitar (SETUBAL, 2009; LOMONACO; GARRAFA, 2009).¹⁹

3.4. O quase-mercado e as desvantagens das escolas de meios vulneráveis nas relações de concorrência entre escolas

O quarto mecanismo ou processo produtor do efeito de território diz respeito às relações de interdependência que as unidades escolares mantêm entre si, seja nos microterritórios, seja no interior das dependências administrativas. Van Zanten (2005) classifica essas relações em três grupos, a partir do princípio que as orienta: a regulação estatal, a concorrência e a colaboração.

Assim como destaca a autora, pôde-se identificar no trabalho de campo que a ação reguladora do Estado é intensa, que a colaboração entre as escolas é rarefeita e que há uma forte relação de disputa entre as unidades escolares por recursos escassos no território, especialmente por profissionais e alunos com características valorizadas pelas escolas.

Como essas relações de concorrência se assemelham ao mercado econômico, o termo *mercado escolar* é por vezes empregado para defini-las. Porém, no caso da educação pública, não se trata de relações típicas de mercado nas quais agentes livres concorrem entre si por recursos finitos, trocando bens e serviços por moeda. No caso da educação pública, tem-se uma rede de relações

¹⁹ Essas análises são reforçadas pelos dados coletados durante 2011 em outra etapa desta pesquisa, com um grupo de famílias moradoras em um microterritório de alta vulnerabilidade social em São Miguel Paulista.

fortemente reguladas pelo Estado nas quais não há troca mercantil. Sendo assim, opta-se pelo termo *quase-mercado* para designar essas relações.²⁰

De modo geral, a literatura sobre o *quase-mercado* escolar concentra-se na disputa que as famílias desenvolvem por estabelecimentos de sua preferência e na disputa que os estabelecimentos travam por famílias que melhor atendem suas expectativas comportamentais e acadêmicas. No trabalho de campo, verificou-se não só a existência de um quase-mercado de serviços educacionais (a concorrência entre as famílias por estabelecimentos e destes por alunos), mas também de um quase mercado de trabalho educacional. Professores, coordenadores pedagógicos e diretores também concorrem entre si para ocupar os postos de trabalho em escolas que ocupam lugar de prestígio na hierarquia que existe entre elas. Por sua vez, as escolas procuram atrair profissionais com afinidades com seus projetos e se valem das disputas entre os educadores por melhores postos para conseguir equipes mais estáveis, melhor capacitadas e, desse modo, melhores resultados.

Nesse cenário de disputa por recursos escassos, as escolas que estão localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social tendem a estar em posição de desvantagem, enquanto as escolas situadas em regiões de vulnerabilidade média e baixa tendem a estar em vantagem, seja na concorrência no quase-mercado de serviços educacionais, seja na concorrência no quase-mercado de trabalho educacional.

Esses dados foram obtidos no trabalho de campo e, por isso, as relações entre o quase-mercado e as variações nos níveis de vulnerabilidade social não puderam ser testadas em um estudo quantitativo. Contudo, foram muitas as evidências de que, por sua posição vantajosa nas relações de concorrência, as escolas situadas em territórios de vulnerabilidade social média e baixa conseguem atrair mais facilmente o ingresso de profissionais mais qualificados e engajados, além de atraírem alunos com maiores recursos culturais familiares e que se adaptam melhor a seu modo de funcionamento. Por isso, elas conseguem mais facilmente imprimir exigências quanto ao comportamento, ao engajamento profissional e ao desempenho acadêmico, o que pressiona aqueles que não se adaptam – alunos ou educadores – a buscar outras instituições. Desse modo esses estabelecimentos de ensino “exteriorizam” seus problemas, sejam eles ligados à esfera docente, administrativa ou discente.²¹ Como consequência dessa posição vantajosa, conseguem mais facilmente desenvolver uma boa gestão interna de tempos e espaços para a aprendizagem.

²⁰ COSTA e KOSLINSKI (2009) apresentam um balanço desse conceito no debate educacional, destacando os trabalhos que têm por objeto os países que instituíram a livre escolha escolar e pelas famílias e a concorrência como elementos de política pública.

²¹ Na esfera discente e do lado das famílias, mesmo dentre as mais vulneráveis, foram encontradas práticas de evitação de escolas mal reputadas e que concentram estudantes de territórios de alta vulnerabilidade social, bem como a busca de matrícula em estabelecimentos melhor conceituados e que oferecem maior proteção para os filhos; do lado das escolas, observaram-se (e uma pesquisa em andamento está aprofundando esses dados) práticas “brancas” de seleção de alunos (preferência pela matrícula de estudantes transferidos de escolas privadas e recusa à matrícula de crianças de jovens de acordo com o local de moradia, com defasagem

Por sua vez, as escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade acumulam desvantagens e tendem a se consolidar como locais de “decantação” dos diversos problemas escolas em posição de vantagem. As escolas de meios vulneráveis tendem, em primeiro lugar, como já se indicou, a concentrar alunos com baixos recursos culturais familiares. Dada sua localização em regiões periféricas e de grande vulnerabilidade social, tampouco a matrícula nessas escolas tende a ser atraente para famílias com maiores recursos culturais e que não vivem no entorno imediato da escola. Mesmo entre as famílias da vizinhança dessas escolas, há aquelas que possuem maiores expectativas educacionais e que buscam matricular seus filhos em escolas melhor organizadas e situadas e, em geral, em áreas de menor vulnerabilidade.

Em segundo lugar, essas escolas têm maiores dificuldades para atrair e manter um quadro estável de profissionais qualificados e engajados.²² Elas tendem a enfrentar maior rotatividade de quadros, a ter postos de trabalho não preenchidos e a contar com um maior número de profissionais não concursados. A cada fim de ano, vários professores, coordenadores e diretores pedem remoção para outras escolas. É nelas, ainda, que o problema do absenteísmo docente na segunda etapa do ensino fundamental é mais agudo. Como já vivem sob tensão e com uma rotina que tende à dispersão e à desagregação, a rotatividade dos profissionais, os postos de trabalho não preenchidos e as faltas numerosas de professores acabam por fragilizar as condições institucionais necessárias para a escola funcionar.

Em boa medida, o fato de essas escolas receberem os “problemas” das escolas em posição vantajosa na disputa por recursos faz com que elas colaborem para o funcionamento das outras. As escolas bem situadas podem “exteriorizar” os seus problemas e assegurar melhores condições para seu funcionamento sabendo que o sistema escolar vai garantir o direito à matrícula aos alunos que delas se transferem e postos de trabalho para os professores que nelas não se adaptam. Elas se beneficiam e dependem dessas outras nas quais os problemas se decantam e se concentram (cf. YAIR, 1996).

3.5. As dificuldades das escolas de meios vulneráveis para preencher as condições necessárias para o funcionamento do modelo institucional da escola

O quinto mecanismo ou processo produtor do efeito de território tem relação com a dimensão didático-pedagógica e se refere ao modelo institucional que orienta a escola. A partir de Dubet (2002 e 2008), assume-se aqui que as instituições são modos relativamente estáveis e duradouros de organizar atividades que são válidos num determinado espaço social e tendem a se impor aos

idade-série, com notas baixas, com histórico de mau comportamento e em medidas socioeducativas); encontraram-se também práticas “brancas” de expulsão de alunos com comportamento indesejado.

²² É importante ressaltar que há profissionais engajados e qualificados nessas escolas, que inclusive assumem um compromisso de fundo ético e político com a escola e as famílias. Contudo, o que se salienta aqui é que esses profissionais não são majoritários e encontram bastante dificuldade para encontrar pares com os quais possam trabalhar em equipe.

indivíduos. As instituições, para esse autor, possuem um *programa institucional* que atua intencionalmente para transformar seus participantes em certa direção.

No caso da escola, a realização desse programa institucional requer o cumprimento de alguns pré-requisitos pelos alunos e pelos profissionais. A disputa que as escolas desenvolvem por alunos e professores vem dessa necessidade de arremeter profissionais e públicos com maiores proximidades com as condições de realização do seu programa.

Por isso, as diferentes posições das escolas na concorrência por profissionais, alunos e recursos se expressam em possibilidades de maior ou menor organização administrativa e pedagógica. As escolas mais bem situadas nesse cenário de concorrência conseguem mais facilmente assegurar alunos e profissionais que atendem a esses requisitos, o que lhes assegura um melhor funcionamento. Nas escolas que decantam e concentram os problemas das outras escolas, esses pré-requisitos não são satisfeitos e o modelo institucional é levado ao limite da inviabilidade.

No que diz respeito aos alunos, o modelo institucional pressupõe, por exemplo, que eles ingressem na série inicial com uma familiaridade preliminar com a língua escrita e já tendo internalizado alguns modos de se comportar e se relacionar próprios das atividades escolares. Durante o primeiro segmento do ensino fundamental (EF1) esse aluno será acompanhado por um professor de referência que seguirá com ele todos os dias da semana e personificará todas as atividades, todos os tempos, os espaços e todas as rotinas da vida escolar.

No segundo segmento desse mesmo nível de ensino (EF2), esse modelo pressupõe que o aluno já deverá ter internalizado e se apropriado daqueles modos de agir, pensar e se relacionar no ambiente escolar que antes eram personificados no professor. Assim, na transição do EF1 para o EF2, o aluno passa a se relacionar mais diretamente, com poucas mediações, com o ambiente geral da escola, que se torna mais fragmentado, impessoal e com ritmo mais acelerado do que era no EF1. Espera-se que, no EF2, ele já seja capaz de *agir autonomamente* nas atividades escolares, por exemplo, sabendo organizar-se nos seus espaços e tempos a partir de marcadores impessoais como o sinal sonoro, o registro das horas em um relógio ou os deslocamentos das pessoas de um local para outro.

Esse modelo pressupõe também que durante os anos iniciais os alunos deverão ter desenvolvido uma relativa *autonomia intelectual* na relação com os saberes, o que será necessário para lidarem com a fragmentação das disciplinas e com os diferentes professores encarregados de cada uma delas.

Os professores também são afetados pela fragmentação, aceleração e impessoalidade do EF2. Para o professor, lecionar no EF2 significa dar aulas em várias salas e para uma quantidade grande de alunos. Como se não bastasse, os professores acumulam cargos e normalmente suas aulas estão distribuídas em dois e até três períodos. Como ficam pouco com as salas e têm seu trabalho organizado sob o falso pressuposto de que uma série de pré-requisitos deveriam ter sido

assegurados no EF1, os professores do EF2 são frequentemente confrontados com fortes impedimentos à realização de seu trabalho.

A essas dificuldades se somam as exigências do modelo escolar sobre os professores. Para que o EF2 possa funcionar bem, é preciso que eles se engajem nas atividades de planejamento coletivo, de preferência pensando o Ensino Fundamental como um todo, e que não faltem com muita frequência e tampouco que não haja muitas faltas por dia.

Em suma, o funcionamento do modelo institucional pressupõe uma relativa estabilidade no modo de funcionamento da escola, o que só pode ser obtido com o cumprimento desses requisitos relativos aos professores e alunos. Como os “problemas” abalam essa estabilidade imprescindível ao seu funcionamento administrativo e pedagógico, eles são “externalizados” pelas escolas bem organizadas, o que abre possibilidades para a boa gestão dos tempos e espaços de aprendizagem. Em contraposição, é porque esses problemas se concentram e se “decantam” em algumas escolas que nelas a boa gestão dos tempos e espaços de aprendizagem encontra desafios que dificilmente podem ser superados.

4 - Discussão

Com essas considerações finais, pretende-se relacionar, com a literatura existente, as explicações que aqui se propuseram para as desigualdades educacionais encontradas na pesquisa. Serão considerados especialmente os trabalhos recentes dedicados à questão educacional metropolitana no Brasil, que buscam relacionar aportes da sociologia urbana com aportes da sociologia da educação. Esses estudos tomam por objeto, sobretudo, as três principais metrópoles nacionais: São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.²³

Ribeiro e Koslinski (2009a) destacam três grandes modos de interpretar o efeito de território. O primeiro enfatiza aspectos da *demanda educacional* e prioriza aspectos culturais desenvolvidos no interior dos grupos pobres, remontando à hipótese da desorganização social e das carências culturais que se seguem à guetificação dessa população. Desse ponto de vista, essas áreas sofreriam com a consolidação de comportamentos antissociais, o enfraquecimento das redes sociais e a fragilidade dos mecanismos comunitários que poderiam fortalecer comportamentos de eficácia coletiva em favor da escola. Esse modo de interpretar se aproxima das teorias sobre a cultura da pobreza desenvolvidos a partir dos EUA nos anos 1960, enfatizando as faltas e as ausências dessa população, bem como responsabilizando os indivíduos nessas condições pela situação em que vivem (Cf KOWARICK, 2009 p. 34 e seguintes).

O segundo modo de explicar o efeito de território, que os autores preferem ao primeiro, também enfatiza o lado da *demanda educacional*. Nesse caso, o debate norteamericano sobre a pobreza também se faz sentir, pois se evocam as obras daqueles que procuraram renovar esse debate a partir dos anos 1980 (Cf KOWARICK, 2009 p. 39 e seguintes), priorizando tanto as estruturas macrossociais responsáveis pela produção do fenômeno da pobreza urbana, como os padrões sociais que se estabelecem no interior desses grupos, bem como as relações entre eles e as camadas médias e superiores da sociedade. Nessa outra abordagem, a ênfase recai sobre o isolamento produzido pela guetificação das populações pobres, que as afastaria dos padrões sociais que vigoram nas camadas médias e superiores, das redes de relações sociais que permitem maior trânsito social e de bens e serviços disponíveis no espaço urbano e que favoreceria, em casos extremos de vulnerabilidade, o exacerbamento de uma cultura do individualismo, da marginalidade e de atitudes anti-escolares. Assim, partindo da premissa de que os padrões sociais vigentes nos grupos de socialização primária e nas interações mais próximas têm muita força sobre a formação dos sujeitos, essa explicação prioriza o afastamento que vai se consolidando entre esses padrões e a cultura demandada pela instituição escolar.

²³ Não é objetivo deste artigo fazer um balanço bibliográfico aprofundado dos estudos sobre o efeito território e a questão educacional nas metrópoles. Os estudos brasileiros nutrem-se dos debates produzidos por investigações em língua inglesa e francesa, sobretudo. Alguns desses estudos internacionais serão citados apenas na medida em que forem importantes para a explicitação dos aspectos que debatidos mais diretamente.

Um terceiro modo de interpretar o efeito de território prioriza o lado da *oferta educacional e de serviços* à população habitante em territórios de alta vulnerabilidade social. Essas interpretações estão baseadas na hipótese de que os indivíduos são influenciados pela qualidade dos serviços que lhes são oferecidos e, portanto, a qualidade da oferta escolar pode ter impactos sobre o desempenho escolar dos estudantes.

Em seu trabalho, Ribeiro e Koslinski (2009a) procuram articular os efeitos do território sobre a oferta e a demanda educacional, mobilizando a segunda e a terceira forma de interpretar o efeito de território. Pode-se dizer que essa é a solução que tem preponderado nos trabalhos sobre o tema, muito embora o peso explicativo possa incidir de modo diferenciado sobre um ou outro aspecto, como se apontará a seguir.

A ênfase sobre os aspectos socioculturais da demanda que são influenciados pelo isolamento social no território se evidenciam em trabalhos como os de Alves *et al.* (2008), Ribeiro e Koslinski (2009a), Ribeiro e Kaztman (2008, cf. Introdução), Sant'Ana (2009), Torres *et al.* (2005). Assim, especialmente quando as escolas situadas nessas regiões concentram alunos com um perfil homogêneo no que se refere aos recursos culturais e econômicos e ao capital cultural familiar, haveria um efeito resultante desse coletivo relativamente homogêneo (*efeito de pares*) que potencializaria o efeito que seria produzido pelas características familiares tradicionalmente estudadas, se consideradas individualmente, como raça, sexo, renda, escolaridade dos pais.

Alves *et al.* (2008), estudando o caso do município do Rio de Janeiro, mostram que os moradores de favelas da Zona Sul carioca social têm maiores riscos de apresentar defasagem idade-série ou de se evadirem antes de completarem o primeiro segmento do ensino fundamental. Ainda que estudem fora de seus locais de moradia, há a tendência de esses alunos estarem segregados em certas unidades escolares onde se conjugam dois fatores: os estigmas e preconceitos que recaem sobre eles e a reprodução dentro do espaço escolar de padrões de sociabilidade produzidos pela segregação social urbana, que são contraditórios com o funcionamento da escola. Portanto, esses estabelecimentos de ensino teriam grandes dificuldades em assegurar a escolarização de qualidade desses alunos em função do efeito produzido pela concentração de estudantes com baixos recursos econômicos, sociais e culturais.

As explicações que incidem sobre o lado da oferta educacional, tendo em vista as diferenças sociais expressas no território, são menos enfatizadas na literatura. Os trabalhos que se apóiam nessa linha explicativa evidenciam que as desigualdades educacionais associadas às diferenças nos níveis de vulnerabilidade social dos territórios são produzidas, também, pela distribuição desigual de recursos estatais pelas políticas públicas.

Esse é o ponto de vista que organiza o artigo de Torres *et al.* (2008), que tem por objeto de análise as desigualdades educacionais que se definem em função da forma como a estrutura centro-periferia se organiza ao longo do município de São Paulo. Os autores constatam que as escolas

situadas nas áreas periféricas normalmente têm desempenho mais baixo nos testes padronizados. Sem excluir a importância da composição sociocultural e econômica do corpo discente para a produção das desigualdades escolares existentes entre as escolas centrais e as periféricas, os autores destacam alguns aspectos do sistema escolar que reproduzem essas diferenças. Destacam, desse modo, desvantagens acumuladas pelas escolas situadas nas áreas periféricas do município: o menor tempo de permanência dos alunos na escola; a tendência de os professores com mais pontos na carreira e, assim, com melhor colocação no concurso de admissão e remoção, evitarem esses estabelecimentos de ensino, priorizando os mais centrais. Além desses dois aspectos, destacam ainda os preconceitos e a descrença na possibilidade de aprendizagem de alunos de escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social. Pode-se concluir, assim, que essa interpretação sugere que a alocação de recursos disponíveis por políticas públicas e as representações sociais que os professores têm dos alunos privilegiariam as escolas situadas nas áreas centrais do município, produzindo um efeito negativo sobre as escolas periféricas.

Na investigação realizada em São Miguel Paulista, esses dois procedimentos explicativos predominantes foram mobilizados nos três primeiros mecanismos ou processos sociais apreendidos como produtores do efeito de território. Contudo, os estudos discutidos até aqui não dão destaque para os demais aspectos explorados pela investigação, derivados dos dados obtidos pelo trabalho de campo.

Van Zanten (2006), num artigo baseado em uma pesquisa realizada em cinco países europeus, procura mostrar que as relações de concorrência entre as escolas e a posição delas na hierarquia de prestígio têm consequências sobre o seu funcionamento interno e sobre o modo como elas se abrem para fora. O fato de a autora sentir a necessidade de argumentar a favor da necessidade de se considerar essas relações locais entre as escolas para se compreender a constituição interna e a eficácia de cada unidade escolar é um indício da relativa escassez de estudos que destacam as interações que as escolas estabelecem entre elas, como as de concorrência e, por sua vez, é indício do predomínio das abordagens que passam diretamente das diretrizes gerais definidas nas políticas das redes para as unidades escolares específicas, sem se atentar para as mediações salientadas pela autora.

Também no Brasil ainda são poucos os estudos dedicados ao papel desempenhado por essas interações entre as escolas para a constituição de suas propriedades específicas. Nesse quadro, destacam-se as pesquisas sobre o quase-mercado educacional em metrópoles. Como se verá, esses estudos não têm encontrado correlações suficientemente fortes entre desigualdades educacionais e variações nos níveis de vulnerabilidade social dos territórios.

Estudando o caso do Rio de Janeiro, Costa e Koslinski (2009), Koslinski e Costa (2009) tomam como objeto de estudo os efeitos sobre o funcionamento escolar e sobre o aprendizado dos alunos que são produzidos pela concorrência que se estabelece tanto do lado da oferta educativa

como no lado da demanda por educação. Como afirmam os autores, os estudos internacionais sobre quase-mercado desenvolveram-se mais intensamente nos países que promoveram – ou cogitaram instaurar – políticas de livre escolha de estabelecimentos pelas famílias, especialmente a partir de meados dos anos 1980. Como no caso estudado pelos autores essas políticas não são desenvolvidas em sua radicalidade, eles optam pelo termo *quase-mercado oculto* para designar as relações de concorrência que existem, apesar de não serem intenção explícita das políticas públicas.

Por conta desse cenário, esses estudos priorizam uma dimensão do quase-mercado, a que se estabelece a partir das relações entre as escolas e as famílias e cujo centro é a prestação de serviços educacionais. Com menor atenção, exploram-se as relações de concorrência estabelecidas a partir das relações entre as escolas e os educadores, cujo centro é a ocupação dos postos de trabalho nas instituições educacionais.

Enfatizando as relações escola-família, a literatura crítica às políticas de quase-mercado mostra quase à saciedade que a busca das famílias por escolas de melhor reputação e a busca das escolas por alunos que melhor atendam a suas expectativas de comportamento e desempenho produziria, de um lado, a tendência de as escolas de prestígio concentrarem alunos com maior nível socioeconômico e, de outro lado, a tendência de as escolas com menor prestígio concentrarem alunos com menor nível socioeconômico (COSTA; KOSLINSKI, 2009; VAN ZANTEN, 2006; YAIR, 1996). Assim, a resultante seria o aprofundamento das desigualdades e da hierarquia de prestígio entre as escolas, consolidando algumas no atendimento a alunos com menores recursos culturais, que são evitados pelas demais.

Gad Yair (1996), a partir de pesquisa realizada em uma grande cidade israelense, afirma que a concorrência entre as escolas não se dá de modo global, mas sim entre escolas que ocupam posições próximas na estrutura de relações que as ligam. Ao estudar o que ele chama de ecologia do mercado, o autor mostra que as escolas se distinguem na hierarquia de prestígio e em seus perfis. Entre escolas próximas no mercado, haveria concorrência; entre escolas distantes, especialmente quando estão em posições hierárquicas invertidas, haveria cooperação. Assim, de modo semelhante ao que vimos em São Miguel Paulista, as escolas com menor prestígio contribuem para o funcionamento das escolas de maior prestígio, pois asseguram o direito à matrícula daqueles alunos evitados pelas escolas em posição de vantagem no quase-mercado. A concorrência, portanto, produziria interdependências e perfis de escolas que se reproduziriam a si mesmas, ao passo que reproduziriam umas às outras, uma conclusão semelhante à que se chegou estudando as escolas de São Miguel Paulista.

Os estudos sobre quase-mercado podem manter um diálogo profícuo com os trabalhos que mobilizam o conceito de efeito de pares para estudar as diferenças educacionais. Muito embora não explicitem o conceito de quase-mercado, um exemplo disso são as pesquisas, para o caso de Belo Horizonte, de Soares *et al.* (2008) e Alves (2010). Os autores mobilizam o conceito de efeito

de pares para explicar as diferenças de desempenho de alunos, decorrentes da composição do nível socioeconômico do corpo discente das escolas. Para explicar essa composição socioeconômica, os autores levantam a hipótese de que as famílias com investimentos educacionais mais intensos e com nível socioeconômico mais alto tenderiam a procurar escolas com melhor reputação e com corpo discente de nível socioeconômico mais alto, reproduzindo no sistema público de ensino padrões de desigualdade encontrados na sociedade (Alves, 2010).

Em Soares *et al.* (2008), tentou-se relacionar essa explicação com a distribuição das escolas no território de Belo Horizonte, dividido em 121 áreas espaciais consideradas homogêneas, porém não foram encontrados resultados suficientes para sustentar a existência dessa relação. Contudo, como afirmam os autores, é provável que essas relações com o território não tenham sido percebidas porque se trabalhou com unidades territoriais muito grandes, em vez de se priorizar o entorno próximo das unidades escolares.

Na investigação apresentada neste artigo, percebe-se que a estrutura do quase-mercado educacional se relaciona com as variações nos níveis de vulnerabilidade social do território. Entretanto, mais que um modelo explicativo fechado, procurou-se evidenciar aqui que há uma gama variada de processos que se inter-relacionam e que, por tendência, fazem com que as desvantagens educacionais se acumulem nos territórios de maior vulnerabilidade social, que, por definição, têm menos recursos para fazer frente aos desafios que lhes são impostos.

Observando os gráficos 1 e 3, pode-se ver que a quarta escola destacada como um quadrado, cujo IPVS é pouco acima de 4, é a única situada em área de alta vulnerabilidade com Ideb acima da média local (Cf. Gráfico 1), configurando-se como uma notável exceção. Porém, o Gráfico 3 revela que essa mesma escola tem um corpo discente que acumula mais recursos culturais do que seria de se esperar das escolas situadas nesse ponto do eixo de IPVS, diferença que pode ser vista entre a posição efetiva da escola no gráfico e o ponto em que a reta de tendência se encontra com a posição de seu IPVS. Ou seja, como a escola se consolidou como uma unidade que atrai e mantém alunos com maiores recursos culturais da área de alta vulnerabilidade, ela consegue mais facilmente desenvolver formas muito eficazes de gestão dos espaços e tempos de aprendizagem.

Trata-se aqui de uma unidade escolar com prestígio na localidade que está situada num pequeno trecho de urbanização mais antiga, porém circundado por uma grande área favelizada. Ao longo dos anos, essa escola conseguiu desenvolver mecanismos de proteção e defesa contra o efeito de território por meio de sua posição favorável no quase-mercado. Como ela concentra os alunos com maiores recursos culturais familiares da microrregião, os educadores das escolas vizinhas afirmam que ela tem poucos problemas. Segundo esses educadores, não possuem muitos

problemas porque eles estão fora dela, nas escolas por eles dirigidas, porque para elas foram exteriorizados.²⁴

Esse caso, que parece ser uma exceção, na verdade, portanto, confirma a regularidade do fenômeno que se procurou mostrar. Justamente porque os problemas que impedem o funcionamento do modelo escolar vigente tendem a se acumular nas unidades localizadas em territórios de alta vulnerabilidade social, que algumas unidades ali localizadas tendem a se defender, intensificando a fragilidade das que não contam com essas possibilidades. Assim, na busca de reunir condições para o funcionamento desse modelo, as escolas estabelecem entre si relações de disputa e concorrência e aquelas situadas nos meios mais vulneráveis estão em desvantagem nessas relações. A existência de um quase-mercado – com certeza oculto e não incentivado por políticas deliberadas – é um importante mecanismo para que o efeito de território se exerça.

É desse ponto de vista que podemos retomar nosso último processo/mecanismo produtor do efeito de território. A afirmação de que a organização da atividade educativa pressupõe alunos oriundos de famílias com capital cultural escolarmente rentável é velha conhecida da sociologia da educação (BOURDIEU; PASSERON, 1970/2008). Partimos dessa tese para argumentar que o modelo institucional que organiza a escola pressupõe um perfil de aluno e professor que não está adequado à nova realidade da escola pública metropolitana decorrente de dois fatores que se conjugaram a partir dos anos 1990: a explosão da nova questão social urbana e a universalização do acesso no Ensino Fundamental.

Tudo indica que o colapso é de um modelo institucional em franco desencontro com as necessidades e possibilidades de seu público real. Por isso, quando a escola seleciona alunos e profissionais com afinidades com seu projeto institucional e quando ela não é invadida pelas demandas e práticas desestabilizadoras dos territórios pobres, quando ela “exterioriza” seus casos mais desestruturadores, aí ela parece reunir condições para sustentar o funcionamento desse modelo institucional. Entretanto, os pressupostos de que o modelo institucional depende para se reproduzir começam a desaparecer quando a escola é numerosa, podendo reunir mais de 1.500 alunos predominantemente com baixos recursos culturais, quando se vê tomada pelas dinâmicas dos territórios pobres, quando seus professores se veem sitiados e acossados pela violência do entorno e pela violência que se manifesta em suas dependências, quando a escola sofre com uma alta rotatividade de profissionais. Em suma, o modelo institucional não pode funcionar adequadamente quando a escola se transforma em ponto de decantação dos problemas das redes e do território.

²⁴ Trata-se de um diálogo mantido entre os educadores das diferentes escolas numa reunião para a validação dos resultados.

Desse modo, se o funcionamento do modelo institucional só se realiza com o custo da “externalização” de um público que não atende os pré-requisitos exigidos para o funcionamento do modelo institucional, talvez então seja prudente concluir que se universalizou o acesso da população a um modelo escolar que pode não ser universalizável. Esse modelo foi estruturado sob outras condições histórico-culturais, para atender um outro público, muito diferentes daquele de hoje, e que foi, num passado muito recente, altamente excludente, como evidenciavam as altas taxas de reprovação e evasão. Uma das expressões dessa inadequação entre as expectativas do modelo institucional e as características da população que demanda escolarização pública pode ser a carga de preconceitos sobre os alunos e a descrença em sua capacidade de aprender que são apresentadas nos trabalhos de Alves *et al* (2008) Costa e Koslinski (2009), Torres *et al* (2008).

O resultado que se pode esperar dessa ordem de coisas é a reprodução aprofundada das desigualdades sociais, porque apresentada sob suas formas de exclusão branda (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997; FREITAS, 2002), já que as crianças e jovens permanecem matriculados, mas em escolas incapazes de lhes assegurar tanto proteção como condições de aprendizado e desenvolvimento. Além disso: como nas metrópoles as desigualdades do espaço social se expressam no território (BOURDIEU, 1997) e o fazem a partir das posições superiores em direção às inferiores por meio de mecanismos de evitação (MAURIN, 2004), conclui-se que o sistema escolar não só reproduz a segregação social na composição do corpo discente como ainda distribui desigualmente a oferta educacional de qualidade ao longo da hierarquia social objetivada no espaço.

O que se procurou mostrar é que para além das grandes desigualdades que poderiam ser evidenciadas na gama completa do espaço social paulistano, no interior de uma região periférica esse processo também se faz presente, pela articulação de quatro dimensões: as políticas de distribuição de equipamentos da área social; a internalização da questão social urbana pelas escolas; as consequências das relações de concorrência no quase-mercado escolar; a organização didático-pedagógica das escolas.

Contudo, gostaríamos de concluir enfatizando que, como apontado no gráfico 2, os alunos com baixos recursos culturais que estudam em escolas situadas em territórios menos vulneráveis têm desempenho superior ao seus pares que estudam nas escolas dos territórios onde os problemas se concentram e decantam. Justamente por revelar uma diferença expressiva entre o desempenho potencial atual (obtido nas escolas centrais) e o desempenho real da maioria desses jovens (obtido nas escolas de meios vulneráveis), esse é um dado a ser lido com otimismo. Afinal, apesar de sua relativa excepcionalidade, essa diferença revela que os resultados podem ser muito melhores, desde que a oferta educacional seja adequada.

O efeito de território, portanto, não se traduz em uma lei inexorável. Ao contrário, uma vez que também é produzido pelas condições da oferta educacional, pode ser objeto de políticas específicas que busquem suplantar as diferenças entre o desempenho atual e o possível. Porém, para tanto se faz necessário o aprofundamento dos estudos sobre as desigualdades educacionais metropolitanas e a

aproximação efetiva entre os campos científico e político. Muito embora tenham ritmos diferentes e sejam reguladas por compromissos distintos, as intervenções e as pesquisas podem dialogar em prol da compreensão e da superação de nossa questão educacional metropolitana.

Referências

ALVES, F.; FRANCO Jr, F.C.J.; RIBEIRO, L.C.Q. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. e KAZTMAN, R. (Orgs). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Faperj; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008.

ALVES, M. T. G. Dimensões do efeito dos estabelecimentos de ensino: explorando interações entre família e escola. São Paulo, *Avaliação Educacional*, n 46, 2010.

BEN AYED, C. e BROCCOLICHI, S.. Quels liens entre réussite scolaire, inégalités sociales et lieu de scolarisation? *Revue Ville École Intégration Diversité*, n°155, décembre, 2008.

BEN AYED, C. e POUPEAU, F. École ségrégative, école reproductive. *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*. Paris, n 180, décembre 2009.

BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In: _____. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159-166.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: _____. *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU P. CHAMPAGNE, P.. Os excluídos do interior. In BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 481-586.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970/2008.

CAMPOS, M.M. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, Apr. 2011.

COSTA, M. e KOSLINSKI, M.C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas – pensando a ecologia do quase-mercado escolar. In: XXXIII Encontro Anual da Anpocs, 2009, Caxambu. v. 1. p. 1-26.

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Editions du Sueil, 2002.

DUBET, F. *Faits d'école*. Paris: Editions EHESS, 2008.

FREITAS, L. C. *A internalização da exclusão*. Educação e Sociedade, São Paulo, v. 80, p. 301-327, 2002

FUNDAÇÃO SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados. *Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS*. Disponível na internet: <http://www.seade.gov.br/projetos/ipvs/>

FUNDAÇÃO SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados. *São Paulo em Perspectiva*, vol 20, n.1. Janeiro-março, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. *Regiões de Influência das Cidades*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007

KOSLINSKI, M.C. e COSTA, M. Competing for public schools in Rio de Janeiro – reflexions on a hidden quas-market. In: *Penser les marches scolaires*, 2009, Genebra. Penser les marches scolaires. Genebra : Rappe Université de Genève, 2009. p. 1-22.

KOWARICK, L. *Viver em risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

LOMÔNACO, B.P. e GARRAFA, T.C. A complexidade da relação escola-família em territórios vulneráveis. *Cadernos Cenpec*, n. 6. janeiro-junho, 2006

MALOUTAS, T. Efeitos de vizinhança e desempenhos escolares. In: Van ZANTEN, Agnès (Org). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAURIN, É. *Le ghetto français: enquête sur le séparatisme social*. Paris: Seuil, 2004.

MOORE, R. Capital. In: GRENFELL, M. (ed) *Pierre Bourdieu: key concepts*. Stocksfield (UK): Aucumen, 2008.

PADILHA, F; et al. Os municípios e a qualidade das escolas na segunda etapa do Ensino Fundamental: as regularidades e as exceções do desempenho no Ideb. *Anais da VI Reunião da ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional*. Disponível em: http://www.abave.org.br/publicacao_completa.php?publi=358

RIBEIRO, L.C.Q. Desigualdades de oportunidades e segregação residencial: a metropolização da questão social no Brasil. *Caderno CRH*, Salvador, v23, n59, pp 221/233, Maio/Ago, 2010.

RIBEIRO, L.C.Q. e KAZTMAN, R. (Orgs). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Faperj; Montevideú, Uruguai: IPPES, 2008.

RIBEIRO, L.C.Q. e KOSLINSKI, M.C. A cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, v4, n8, Ago/Dez 2009a.

RIBEIRO, L.C.Q. e KOSLINSKI, M.C.. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. *EURE* (Santiago), Santiago, v. 35, n. 106, dic. 2009b.

SANT'ANA, M.J.G. O papel do território na configuração das desigualdades educacionais: efeito escola e efeito vizinhança. In: CARNEIRO, S.M.S. E SANT'ANA, M.J.G. (Orgs) *Cidade: olhares e trajetórias*. Rio de Janeiro, Garamond, 2009.

SETUBAL, M.A. Os desafios de uma educação de qualidade em comunidades de alta vulnerabilidade. *Cadernos Cenpec*, n. 6. janeiro-junho, 2006.

SOARES, J.F., RIGOTTI, J.I.R., ANDRADE, L.T. As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte. In: RIBEIRO, L.C.Q. e KAZTMAN, R. (Orgs). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Faperj; Montevidéu, Uruguai: IPPES, 2008.

TORRES, H.G.; BICHIR, R.M.; GOMES, S.; CARPIM, T.R.P. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais. In: RIBEIRO, L.C.Q. e KAZTMAN, R. (Orgs). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Faperj; Montevidéu, Uruguai: IPPES, 2008.

TORRES, H.G., FERREIRA, M.P. e GOMES, S. Educação e segregação social: explorando as relações de vizinhança. In: MARQUES, E. e TORRES, H.G. (Orgs) *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade*. São Paulo: Ed do Senac, 2005.

VAN ZANTEN, A. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, pp 565-593, set/dez,, 2005.

VAN ZANTEN, A. Compétion et fonctionnement des établissements scolaires: les enseignements d'une enquête européenne. *Revue française de pédagogie*. n. 156, juillet-septembre 2006.

YAIR, G. School organization and market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. *British Journal of Sociology of Education*. 17:4, 453-471, 1996.