



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**WILLIAM DE MENDONÇA LIMA**

**DESIGUALDADES TERRITORIAIS E EDUCACIONAIS: ESTUDAR LÁ É  
MELHOR DO QUE AQUI?**

**CAMPINAS**

**2020**

WILLIAM DE MENDONÇA LIMA

DESIGUALDADES TERRITORIAIS E EDUCACIONAIS: ESTUDAR LÁ É MELHOR DO  
QUE AQUI?

Tese apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Demografia.

Supervisor/Orientador: PROF. DR. JOSÉ MARCOS PINTO DA CUNHA  
Co-supervisor/Coorientador: PROF. DR. SERGIO STOCO

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO WILLIAM DE MENDONÇA LIMA E ORIENTADA PELO PROF. DR. JOSÉ MARCOS PINTO DA CUNHA.

CAMPINAS

2020

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

L628d Lima, William de Mendonça, 1982-  
Desigualdades territoriais e educacionais : estudar lá é melhor do que aqui?  
/ William de Mendonça Lima. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: José Marcos Pinto da Cunha.  
Coorientador: Sergio Stoco.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de  
Filosofia e Ciências Humanas.

1. Desempenho escolar. 2. Desigualdades educacionais. 3. Segregação  
urbana - Baixada Santista, Região Metropolitana da (SP). 4. Segregação  
socioespacial. 5. Demografia. I. Cunha, José Marcos Pinto da, 1966-. II. Stoco,  
Sergio. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e  
Ciências Humanas. IV. Título.

### Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Territorial and educational inequalities : is studying there better than here?

**Palavras-chave em inglês:**

School achievement

Educational inequalities

Urban segregation - Baixada Santista, Metropolitan Area of (SP)

Socio-spatial segregation

Demography

**Área de concentração:** Demografia

**Titulação:** Doutor em Demografia

**Banca examinadora:**

José Marcos Pinto da Cunha [Orientador]

Joice Melo Vieira

Debora Mazza

Roberto do Nascimento Rodrigues

Fernando Luiz Cássio Silva

**Data de defesa:** 27-02-2020

**Programa de Pós-Graduação:** Demografia

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: 0000-0001-8544-0918

- Currículo Lattes do autor: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visu>



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Tese de Doutorado, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em 27/02/2020, considerou o candidato William de Mendonça Lima APROVADO.

Prof. Dr. José Marcos Pinto da Cunha (orientador)

Profa. Dra. Joice Melo Vieira

Profa. Dra. Debora Mazza

Prof. Dr. Roberto do Nascimento Rodrigues

Prof. Dr. Fernando Luiz Cássio Silva

*A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Demografia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.*

*Ao meu amado filho Bernardo e a minha amada sobrinha Alice.*

## AGRADECIMENTOS

A conclusão desta tese de doutorado representa a realização de um sonho, a idealização de um projeto de vida, o fim de uma etapa profissional e, sobretudo, minha modesta contribuição científica, coincidentemente, para a região em que nasci e vivi a maior parte da minha vida: a Baixada Santista. Este fator foi uma grande motivação no desenvolvimento deste estudo. Soma-se a isso meu imenso apreço pelos estudos demográficos e educacionais. Logo, o processo de escrita deste trabalho foi uma atividade agradabilíssima, com a qual me deleitei ao longo do tempo.

Obviamente, que nem todo o percurso pelo qual transitei no desenvolvimento deste trabalho foi cercado por “flores”. Muito pelo contrário. “Arranhei-me” em muitos espinhos espalhados em caminhos estreitos e apertados, pelos quais achava impossível percorrer. Felizmente, pude contar com apoio e ajuda de pessoas que, direta ou indiretamente, afastavam os “galhos espinhosos” enquanto eu transitava pelo percurso.

Essas pessoas foram fundamentais e sem seu auxílio eu não teria conseguido e, conseqüentemente, você não estaria lendo este modesto manuscrito, meu caro leitor. Portanto, quero estender meus agradecimentos a todas e todos que prestaram seu apoio enquanto me esforçava para desenvolver este estudo. Vou me esforçar para aqui não esquecer ninguém. Então, lá vai:

Primeiramente, agradeço a Deus, meu Pai Celestial, que proveu todos os meios e recursos, cuidou da minha saúde e da minha família a fim de que eu pudesse concentrar esforços no desenvolvimento desta tese.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Logo, agradeço a essa agência por me financiar durante os quatro anos de doutorado. Também agradeço ao Centro de Estudos da Metrópole (CEM-CEBRAP) pelo auxílio financeiro durante a pesquisa de campo e congressos que participei.

Nessa relação de instituições que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, não poderia deixar de citar o Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” (NEPO), assim como o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp. Sinto-me honrado em fazer parte destas instituições e grato por utilizar de toda sua infraestrutura.

Agradeço ao senhor João Bosco (dirigente regional de ensino na Baixada Santista), que gentilmente me recebeu e contribuiu para o andamento da pesquisa de campo, todos os

gestores educacionais, professores e alunos que participaram da pesquisa de campo que realizei. Sem vossa colaboração este trabalho não existiria.

Muito obrigado a todos os servidores, estagiários, professores e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Demografia e do NEPO, com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender ao longo desses anos: Marcelo, Adriana, Denise, Raquel, Rogério, Ana Silvia, Luciana, Everton, Gláucia, Laécia, Rosana, Roberta, Roberto e Alberto.

Em especial, agradeço ao meu orientador, o Professor José Marcos, que foi fundamental no desenvolvimento deste trabalho. Obrigado por me oferecer a oportunidade em investigar e aprender mais sobre os efeitos da segregação residencial no âmbito educacional da Baixada Santista. Obrigado pelas oportunidades profissionais que me ofereceu e a confiança que depositou em mim. Acima de tudo, muito obrigado por sua compreensão, principalmente no final desta tese. Período em que passei por grandes adversidades pessoais. Obrigado por me ouvir, ajudar a superar esse momento e conseguir concluir esta tese.

Professor Sergio Stoco, meu coorientador, que prazer o meu em conhecê-lo e contar com seu conhecimento, inspiração e genialidade neste trabalho. Sentirei saudades das nossas reuniões de orientação no CEDES. Momentos de imensurável aprendizagem (para mim, obviamente) sobre educação, uma temática pela qual sou um profundo admirador, e você domina como ninguém. Obrigado por me apresentar os trabalhos de Beisiegel, Tragtenberg e Azanha.

Também agradeço à Professora Joice. Tenho-lhe uma imensurável admiração, por toda sua competência e inteligência. Entre tantas qualidades, acho incrível a destreza que tem em transmitir com clareza determinados conteúdos - que por vezes parecem abstratos, incompreensíveis e complexos - com tanta fluidez e facilidade. Algumas vezes eu dizia aos meus colegas, que era impossível não conseguir aprender com você. Aprendi muito com a disciplina de políticas de população e o PED de metodologia que participei com você. Muito obrigado por tais oportunidades.

Não poderia deixar de citar a Professora Maria Coleta. Você (jamais me ousaria chamá-la de senhora) não tem ideia do quanto cresci com suas aulas e orientações metodológicas. Quando eu achava que o trabalho estava bom, vinha você e encontrava várias fragilidades e me chamava atenção por tais deslizes (e chamava mesmo). Seus conselhos e orientações me ajudaram a consolidar, metodologicamente, este trabalho. Sou muito grato pela honra que tive de ser seu aluno.

Obrigado às Professoras Débora, Joice, Laetícia e Gláucia e aos Professores Fernando Cássio, Roberto Nascimento e Flaminio, por aceitarem o convite em compor a comissão avaliadora deste trabalho. É uma honra tê-los na minha banca de defesa de tese.

Agradeço a amizade e ajuda de todos os colegas, tanto da coorte de 2015, assim como de outras turmas. Em especial, sou grato a todos os colegas que cursaram a disciplina de seminário de tese comigo. Muito obrigado por me ajudarem construir alguns aspectos metodológicos deste trabalho.

Muito obrigado, Karol, por sua amizade, paciência, por sua força, pela experiência em dividir casa e por me aturar por longos seis anos (dois anos no mestrado e mais quatro no doutorado). Tenho-lhe grande admiração e prezo muito por sua amizade.

Jamais vou esquecer um grande amigo (e irmão) que conquistei em Campinas. Refiro-me ao Luiz. Essa pessoa ímpar que conheci desde o primeiro ano de doutorado. Alguém extremamente inteligente, dedicado e altruísta. Não tenho palavras para agradecer sua incondicional ajuda no desenvolvimento deste trabalho. Obrigado pelos seus fundamentais conselhos metodológicos, por ouvir minhas inquietações e angústias pessoais e acadêmicas. Obrigado pelo companheirismo. Jamais esquecerei os almoços no bandeirão, as divertidas viagens de campo para a Baixada Santista, as brincadeiras, imitações, resenhas e adaptações de falas de personagens de Tropa de Elite ao nosso contexto acadêmico.

Leandro, meu grande amigo (e irmão). Obrigado pelas resenhas, pelo companheirismo e por sua grande amizade. As nossas conversas, sempre regada de muito bom humor, foram muito importantes para mim durante essa empreitada.

Miqueias, meu profeta do Antigo Testamento (risos). Você também faz parte dessa história. Obrigado por sua ajuda, meu amigo.

Gustavo (grande irmão), sempre muito gentil, cortês e querido por todos. Prezo muito por sua amizade e agradeço pelas conversas, colaborações estatísticas, caronas e por me ajudar a conhecer um pouco mais sobre Campinas. Afinal de contas, apenas você e o Rafa eram os campineiros da nossa coorte. Tenho grande admiração por você, meu amigo.

Thiago e Taty, vocês são pessoas que sempre levarei em meu coração. Obrigado pelas vezes que me receberam em sua residência. Vocês são os melhores anfitriões de todas as Megalópoles do planeta.

Flávia Longo, era sempre uma grande satisfação conversar com você. Devido à afinidade e proximidade entre nossas pesquisas, depois de nossas conversas sempre eu tinha uma nova inspiração.

Joyce Meneghim, pessoa agradabilíssima. Obrigado por ler minha pesquisa e me ouvir falar a respeito, enquanto esta ainda era apenas um embrião. Seus apontamentos foram cruciais. Acima de tudo agradeço por sua sensibilidade. A conversa que tivemos durante a Abep de 2016 me ajudou muito a reconstruir meu trabalho e seguir adiante. Prezo muito por sua amizade.

Querido amigo Davi, muito obrigado pelo seu incondicional apoio e ajuda estatística. Jamais esquecerei todo o suporte que me destes.

Quero agradecer à família Marinho: Anna Lúcia, Marinho, Gustavo, Fernanda, Maurício, Amanda e Larissa. Aqui também entram Alejandro, Sindy, Thaís e Rafael. Como sou grato por vossa amizade e companhia. Muito obrigado por me “abraçarem” durante o período em que estive em Barão Geraldo. Jamais esquecerei os almoços de domingo, confraternizações, performances em Karaokê (risos) e todas as resenhas que compartilhamos.

Obrigado Felipe Máximo, Erika, Ademir, Tâmara e Yuri. Vocês são grandes amigos que sempre lembrarei.

Dona Helena, muito obrigado por ajudar-nos a cuidar tão bem do pequeno Bernardo em seus primeiros dias de vida. Seu apoio incondicional foi fundamental para que eu tivesse tempo e energia para a finalização desta tese.

Mãe e pai, vocês são minha inspiração. Obrigado por me colocarem no mundo, cuidarem de mim e me oferecer a oportunidade em estudar, mesmo diante de todas as dificuldades, jamais negligenciaram minha educação. Desde criança recordo de vocês me falar sobre a importância em não faltar às aulas. Eu questionava o porquê e vocês só me diziam que era importante estudar. Hoje eu entendo e percebo o quanto a educação é libertadora. Como sou grato por tê-los em minha vida.

Agradeço de todo meu coração aos meus irmãos Wilson, Elis, André e Natália (são muitos), a minha cunhada Cris e aos meus sobrinhos Vinicius, Heitor, Alice e Melininha.

Hanna, muito obrigado pela revisão ortográfica. Seu auxílio foi fundamental, diante de tantas regras e exceções com a Língua Portuguesa, sobretudo, com o novo acordo ortográfico: e coloca hífen; e tira hífen...

Por fim, agradeço a minha amada esposa Anny, por sua confiança e força sobretudo durante o primeiro ano de doutorado. Momento em que permanecemos distantes, você em Natal e eu em Campinas. Depois dessa experiência, “solidão a dois, nunca mais”. Agradeço por me ajudar com o burocrático procedimento de submissão de pesquisa de campo na Plataforma Brasil, por sua paciência em momentos em que estive estressado, por sua compreensão durante as incontáveis vezes que optamos por ficar em casa – em função das atividades acadêmicas e

muitas vezes pela falta de dinheiro mesmo – a sair e/ou realizar atividades de entretenimento. Muito obrigado por sempre me motivar, fazer acreditar que era possível durante as diversas vezes que estive equivocado pelo prisma do pessimismo e achava que não conseguiria.

Acima de tudo, obrigado por trazer a este mundo nosso maior bem, o Bernardo, nascido já no final do doutorado. Como sou feliz por tê-los ao meu lado. Vocês são o principal combustível que me motiva a querer viver, crescer e progredir. Sem você, Anny, não conseguiria enfrentar metade das provas que passei durante esses anos, sobretudo no último ano. Desde que iniciamos nosso relacionamento tenho tentado sustentar a seguinte frase: “Escolha seu amor e ame sua escolha”. Sou eternamente grato pela escolha que fiz.

*“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.” (Arthur Schopenhauer)*

*“O cientista não é o homem que fornece as verdadeiras respostas; é quem faz as verdadeiras perguntas”. (Claude Lévi-Strauss)*

## RESUMO

A segregação residencial é um fenômeno com múltiplas consequências para as áreas de concentração de pobreza, tais como a concentração espacial de privação de políticas sociais e a consequente precariedade de serviços básicos, entre os quais a educação. Nesse sentido, buscou-se desenvolver uma reflexão sobre as consequências da segregação residencial na oferta dos serviços públicos de educação e seus impactos no desempenho escolar de crianças e adolescentes inseridos nessas localidades na Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS). Entre os principais resultados observou-se uma interface entre as desigualdades territoriais e educacionais, isto é, as áreas de concentração de pobreza são àquelas que concentram as instituições de ensino com os piores resultados de desempenho escolar e maior acúmulo de carências e precariedade de infraestrutura física. Estes resultados foram construídos através de um esforço metodológico de caráter quantitativo e qualitativo, respectivamente, a partir da elaboração de um modelo de regressão linear multinível, técnicas de geoprocessamento e pesquisa de campo com entrevistas individuais e coletivas semiestruturadas. Tais achados corroboram a hipótese levantada por Galster e Killen (1995) de que existem no território variações, tanto objetivas quanto subjetivas, que podem comprometer a trajetória escolar de crianças e adolescentes inseridos em áreas de concentração de pobreza na RMBS.

**Palavras-chave:** Desempenho escolar; Desigualdades educacionais; Segregação urbana – Baixada Santista, Região Metropolitana de (SP); Segregação Socioespacial; Demografia.

## ABSTRACT

Residential segregation is a phenomenon with multiple consequences for areas of poverty concentration, such as the spatial concentration of deprivation of social policies and the consequent precariousness of basic services, including education. In this sense, we sought to develop a reflection on the consequences of residential segregation on the provision of public education services and its impacts on the school performance of children in these locations in the Baixada Santista. Among the main results, there was an interface between territorial and educational inequalities, that is, the areas of poverty concentration are those that concentrate educational institutions with the worst outcome of cognitive performance and greater accumulation of deficiencies and precariousness of physical infrastructure. . These results were constructed through a quantitative and qualitative methodological effort, respectively, based on the elaboration of a multilevel regression model, geoprocessing techniques and field research with semi-structured interviews. These findings corroborate the hypothesis raised by Galster and Killen (1995) that there are variations in the territory, both objective and subjective, that may compromise the school trajectory of children and adolescents in areas of poverty concentration in RMBS.

**Keywords:** School achievement; Educational inequalities; Urban segregation – Baixada Santista Metropolitan Area of (SP); Socio-spacial segregation; Demography

## LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** – Categorização dos rendimentos médios mensais dos responsáveis dos domicílios, segundo o indicador de autocorrelação espacial local de Moran, por setores censitários urbanos Região Metropolitana da Baixada Santista – 2000-2010 ..... 98
- FIGURA 2** – Distribuição da população, por município, segundo grupos etários. Região Metropolitana da Baixada Santista 2000-2010..... 101
- FIGURA 3** – Distribuição da população de 6 a 14 anos de idade e dos equipamentos públicos de educação básica na Região Metropolitana da Baixada Santista – 2010/2015..... 103
- FIGURA 4** – Proporção de alunos com aprendizado adequado em Matemática e Língua Portuguesa, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental da educação básica e pública, no Brasil, em São Paulo e na Região Metropolitana da Baixada Santista em 2015 ..... 130
- FIGURA 5** – Proporção de alunos com aprendizado adequado em Matemática e Língua Portuguesa, nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica e pública, nos municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista em 2015..... 131
- FIGURA 6** – Proporção de alunos com aprendizado adequado em Matemática e Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental da educação básica e pública, nos municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista em 2015 ..... 132
- FIGURA 7** – Proporção de alunos com aprendizado adequado em Matemática e Língua Portuguesa, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental da educação básica e pública na Região Metropolitana da Baixada Santista, segundo clusters de segregação residencial, em 2015 ..... 133
- FIGURA 8** – Estrutura hierárquica de 3 níveis ..... 135

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – População urbana residente por grupos etários segundo <i>Clusters</i> de Segregação na Região Metropolitana da Baixada Santista em 2010.....	102
<b>TABELA 2</b> – Escolas de ensino fundamental regular da educação básica e pública, e matrículas realizadas segundo unidade administrativa na Região Metropolitana da Baixada Santista em 2015 .	107
<b>TABELA 3</b> – Distribuição da população de 6 a 14 anos de idade e das matrículas no ensino fundamental regular da educação básica e pública na Região Metropolitana da Baixada Santista, segundo <i>Clusters</i> de Segregação Residencial – 2010/2015.....	109
<b>TABELA 4</b> – Infraestrutura do entorno das escolas de ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS segundo clusters de segregação residencial em 2010 .....	112
<b>TABELA 5</b> – Serviços básicos das escolas públicas de educação de ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS em 2015.....	118
<b>TABELA 6</b> – Instalações físicas das escolas públicas de educação de ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS em 2015.....	119
<b>TABELA 7</b> – Condições da prevenção de danos e segurança das escolas públicas de educação de ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS em 2015.....	120
<b>TABELA 8</b> – Condições das instalações físicas II das escolas públicas de educação de ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS em 2015.....	121
<b>TABELA 9</b> – Condições de conforto escolar das escolas públicas de educação de ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS em 2015.....	122
<b>TABELA 10</b> – Ambiente prazeroso das escolas públicas de educação de ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS em 2015.....	122
<b>TABELA 11</b> – Espaços pedagógicos das escolas públicas de educação de ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS em 2015.....	125
<b>TABELA 12</b> – Variáveis explicativas do modelo de regressão linear multinível para as séries dos anos iniciais e finais do ensino fundamental regular da rede pública na RMBS em 2015 .....	137
<b>TABELA 13</b> – Estimativa do modelo nulo (M0). Anos iniciais (5° ano) do ensino fundamental.....	138
<b>TABELA 14</b> – Estimativa do modelo 1 (M1). Anos iniciais (5° ano) do ensino fundamental .....	140
<b>TABELA 15</b> – Estimativa do modelo 2 (M2). Anos iniciais (5° ano) do ensino fundamental .....	141
<b>TABELA 16</b> – Estimativa do modelo 3 (M3). Anos iniciais (5° ano) do ensino fundamental .....	143
<b>TABELA 17</b> – Estimativa do modelo nulo (M0). Anos finais (9° ano) do ensino fundamental.....	145
<b>TABELA 18</b> – Estimativa do modelo 1 (M1). Anos finais (9° ano) do ensino fundamental.....	146
<b>TABELA 19</b> – Estimativa do modelo 2 (M2). Anos finais (9° ano) do ensino fundamental.....	148
<b>TABELA 20</b> – Estimativa do modelo 3 (M3). Anos finais (9° ano) do ensino fundamental.....	150

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I – PRA NÃO DIZER QUE SÓ FALEI DAS CAUSAS: A SEGREGAÇÃO RESIDENCIAL E SEUS EFEITOS .....</b>	<b>25</b>
1.1 Segregação residencial: a complexidade de um fenômeno .....	26
1.2 Mensuração da Segregação: a necessidade de apreensão de um fenômeno socioespacial.....	35
1.3 As causas e os efeitos da segregação residencial.....	39
<b>CAPÍTULO II – DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SUA INTERFACE COM AS DESIGUALDADES TERRITORIAIS .....</b>	<b>53</b>
2.1 A escola e seu paradoxo: dando muito aos que têm e tirando – até mesmo aquilo que imaginam ter – daqueles que não têm.....	55
2.2 Acesso à educação das classes menos privilegiadas economicamente.....	60
2.3 A implicação da universalização da educação básica e pública .....	66
2.4 Interface entre as desigualdades educacionais e territoriais .....	68
2.4.1 O efeito de vizinhança .....	77
2.4.2 Geografia de oportunidades .....	83
2.4.2.1 Geografia objetiva de oportunidades .....	83
2.4.2.2 Geografia subjetiva de oportunidades.....	85
<b>CAPÍTULO III – O PROCESSO DE ACUMÚLO DE CARÊNCIAS: SEGREGAÇÃO RESIDENCIAL E EDUCAÇÃO NA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA .....</b>	<b>87</b>
3.1 Expansão metropolitana e segregação residencial na Região Metropolitana da Baixada Santista.....	88
3.2 Características sociodemográficas na Região Metropolitana da Baixada Santista.....	100
3.3 Caracterização dos equipamentos de educação pública na Região Metropolitana da Baixada Santista.....	104
3.3.1 “Abrindo as portas das escolas”: como se configuram o entorno e o interior desses equipamentos na Região Metropolitana da Baixada Santista? .....	106
<b>CAPÍTULO IV – A SEGREGAÇÃO RESIDENCIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA .....</b>	<b>127</b>
4.1 Desempenho escolar: resultados de proficiência dos alunos de educação básica na RMBS .....	128
4.2 Uma abordagem multinível: há associação entre desigualdades territoriais e educacionais na RMBS?.....	135
4.2.1 Resultados do modelo de regressão linear multinível de três níveis .....	136

4.3 Para além da modelagem: os desdobramentos da segregação residencial no desempenho escolar de crianças e adolescentes, na RMBS segundo os atores envolvidos .....	151
4.3.1 A pesquisa de campo: justificativa, formato e escolha dos equipamentos de ensino .....	151
4.3.2 Os equipamentos de ensino: infraestrutura física e entorno .....	153
4.3.3 Os atores e os mecanismos .....	161
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>176</b>
<b>REFRÊNCIAS .....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>196</b>

## INTRODUÇÃO

No Brasil, os estudos sobre segregação residencial foram desenvolvidos a partir dos anos de 1970, como consequência de outros processos associados ao crescimento urbano nas grandes metrópoles, no qual o chamado processo de periferização mediou o deslocamento da população mais pobre para os lugares mais afastados dos centros urbanos, concebendo o modelo metropolitano brasileiro (SANTOS; BRONSTEIN, 1978).

Antes disso, somente arquitetos, urbanistas e engenheiros realizavam estudos sobre a cidade, mas sem finalidade de realizar investigações pormenorizadas sobre processos sociais ali desenvolvidos (MARQUES, 2005). Desse modo, o principal interesse dos estudos sobre questões urbanas e sociais, desenvolvidos no Brasil, concentrava-se no entendimento dos processos que estavam na causa da segregação residencial, e nenhuma atenção era voltada para seus efeitos (BICHIR, 2006).

Todavia, o principal objetivo pretendido neste trabalho é desenvolver uma análise sobre as consequências da segregação residencial na oferta dos serviços públicos de educação básica, sobretudo seus desdobramentos em relação à infraestrutura dos equipamentos de ensino e no desempenho escolar de crianças e adolescentes inseridos em localidades de concentração de pobreza na Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS)

Na literatura, os poucos estudos desenvolvidos sobre as consequências da segregação residencial na vida das pessoas ressaltam, pelo menos duas consequências negativas sobre esse fenômeno socioespacial: a ausência de acesso às políticas sociais e o isolamento social (a falta de interação entre os distintos grupos sociais).

Em relação à primeira consequência, os estudos desenvolvidos referiam-se à maneira como a dimensão espacial poderia interferir no funcionamento de políticas públicas (GALSTER; KILLEN, 1995; SABATINI; CÁCERES; CERDÁ, 2000; MARQUES, 2005; TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005; RIBEIRO, 2008; AZEVEDO, 2009) através do seu impacto sobre a existência e qualidade dos serviços públicos ofertados, e consequentemente, até mesmo nas condições de vida das pessoas.

Sobre este último aspecto Azevedo (2009) constatou, no município de Campinas, a existência de infraestrutura mais deficiente nos postos de saúde localizados em áreas de concentração de pobreza, quando comparados àqueles de áreas de concentração de riqueza. A autora também identificou a existência de acesso desigual da população aos serviços, consequência direta da “evitação” dos profissionais da saúde às áreas mais periféricas da cidade, o que contribuía decisivamente para esse contexto.

Desdobramentos semelhantes também foram observados na área educacional. Os resultados das políticas públicas nessa área são, via de regra, afetados por normas institucionais que condicionam as escolhas dos agentes encarregados da implementação direta dessas políticas (CUNHA et al., 2009). Por exemplo, no caso da rede estadual de educação de São Paulo, assim como de muitos outros municípios deste estado, inclusive aqueles que integram a RMBS, as escolhas dos profissionais de educação são “[...] condicionadas por aspectos institucionais e pela organização socioespacial da cidade” que influenciam diretamente na alocação dos professores nas escolas públicas de uma dada localidade (TORRES et al., 2010, p. 125).

Logo, os professores melhores colocados nos concursos públicos, com maior titulação e com mais “tempo de casa”, teriam preferência no momento de atribuição de aulas. Desse modo, optariam pelo que lhes parecesse mais conveniente, isto é, as escolas localizadas nas áreas centrais. Apesar dessas escolhas serem legítimas, do ponto de vista individual, elas promovem um conjunto de resultados agregados insatisfatórios, tais como o acúmulo de carências e precariedade dos serviços em áreas de concentração de pobreza, que são menos atrativas para estes profissionais. Embora existam medidas para tentar atenuar esse impasse (como adicional por local de atividade exercida) o sistema educacional ainda não encontrou uma solução eficaz para reverter este efeito (TORRES et al., 2010; TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005).

À vista disso, as instituições localizadas em áreas de concentração de riqueza em geral, apresentam um quadro docente completo, com professores atuando em suas respectivas áreas de formação. Já as escolas das áreas periféricas não são tão desejadas pelos professores no momento de atribuição de aulas. Como consequência, não é incomum haver nestas últimas instituições de ensino lacunas no quadro docente, assim como maior número de professores não efetivos e, conseqüentemente, maior rotatividade desses profissionais, além daqueles que atuam fora das disciplinas de sua formação.

Já em relação ao isolamento social ou a falta de interação entre os distintos grupos sociais, levando em conta os indivíduos inseridos em áreas de concentração de pobreza, verifica-se uma homogeneidade social das redes e a conseqüente limitação das prováveis “vantagens” advindas dessa prática socializadora entre os diferentes grupos sociais (JENCKS; MAYER, 1990; ELLEN; TURNER, 1997; KAZTMAN, 2003; PAVEZ, 2006; RIBEIRO, 2008; CHRISTÓVÃO, 2009; SOARES, 2009; AZEVEDO, 2009; SAMPSON, 2015).

Considerando os sistemas de distâncias e oposições entre os grupos sociais, Ribeiro (2008), em sua pesquisa, destacou um aspecto curioso observado nos estudos urbanos: a

proximidade física e a distância social das relações entre indivíduos de diferentes grupos socioeconômicos. O autor mostrou que predomina uma distância social e relações de subordinação entre esses grupos, não havendo efeitos positivos da proximidade física entre eles.

Ribeiro (2008) ainda ressaltou que a proximidade física não promoveu melhorias na qualidade de vida das pessoas por meio da socialização entre os diferentes grupos sociais. Mas, sim, o afastamento entre esses indivíduos segundo seu *status* socioeconômico. Nem mesmo as atividades em espaços públicos eram capazes de aproximá-los.

No contexto educacional é possível identificar, conforme já exemplificado, a presença dessas duas consequências negativas da segregação residencial (acesso às políticas sociais e isolamento social). O tipo de acesso às políticas sociais manifesta-se a partir da precariedade da elaboração e funcionamento das políticas públicas em localidades marcadas pela concentração de pobreza (MARQUES, 2005; TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005; RIBEIRO, 2008). Logo, a organização social do território pode impactar na debilidade dessas políticas, e vir a comprometer as oportunidades de acesso a equipamentos de ensino de infraestrutura satisfatória e pleno funcionamento nessas localidades.

Em relação ao isolamento social desses grupos, uma consequência desta condição seria a falta de interação entre os indivíduos de grupos sociais distintos, o que caracteriza uma homogeneidade social das redes, fenômeno denominado de “homofilia social” (MARQUES, 2012). Este fenômeno também impacta na vida de crianças e adolescentes de áreas de concentração de pobreza, por meio da limitação de exemplos de pessoas “bem-sucedidas” via esforço educacional, que potencialmente lhes serviriam de inspiração para projetar na dedicação aos estudos, seu sucesso no futuro profissional (JENCKS; MAYER, 1990; ELLEN; TURNER, 1997).

Assim, é possível afirmar que existem determinados mecanismos locais que relacionam os aspectos socioespaciais e os resultados escolares no contexto urbano (KOSLINSKI; LASMAR; ALVES, 2012). Eles podem ser melhor compreendidos a partir de dois importantes enfoques teóricos propostos aqui. O primeiro deles é a “Geografia de Oportunidades”, que parte do princípio de que existem no território variações tanto objetivas (estrutura, qualidade e acesso ao mercado e instituições) quanto subjetivas (percepções acerca das oportunidades), associadas ao processo de tomada de decisões e às restrições propostas pelo espaço (GALSTER; KILLEN, 1995). O segundo diz respeito ao efeito de vizinhança, que nos auxilia a compreender, por exemplo, como a organização social do território impacta nas oportunidades educacionais. Em outras palavras, este conceito analisa “[...] o efeito final que a

exposição aos ambientes segregados, de maneira prematura ou durante os anos de formação, tem sobre as crianças e jovens” (FLORES, 2006, p. 199).

Desse modo, estes enfoques teóricos são fundamentais para analisar o principal objetivo deste trabalho que, conforme mencionado antes, é o de desenvolver uma reflexão acerca das consequências da segregação residencial na oferta dos serviços públicos de educação básica, sobretudo seus desdobramentos em relação à infraestrutura dos equipamentos de concentração de pobreza na Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS).

Sendo assim, além de análises quantitativas das características da população e das unidades de ensino da região, também foram analisados os principais mecanismos, engendrados no território, capazes de influenciar na dinâmica do funcionamento dos equipamentos públicos de ensino e nos resultados de desempenho escolar dos alunos matriculados nessas instituições na RMBS.

Como já mostrado por vários autores, esta é uma região marcada por um intenso processo de segregação socioespacial, que tem suas origens nas primeiras décadas do século passado, momento em que se observou um incipiente processo de urbanização na região. Contudo, é nas duas últimas décadas do referido século que se observou uma intensificação da segregação residencial nessa região (JAKOB, 2003; ZUNDT, 2006; PIMENTA, 2002; FARIAS, 2018). Um dos aspectos que mais contribuiu para a existência desse fenômeno na RMBS foi a crise do Estado na década de 1980. Levando em conta que grande parte da cadeia produtiva da região estava vinculada a investimentos estatais, houve um grande aumento do desemprego na região (COLANTONIO, 2009; FARIAS, 2018). Logo, o crescimento urbano na Baixada Santista, entre outros aspectos, esteve acompanhado de desemprego, informalidade, concentração de pobreza, violência e segregação residencial (CUNHA; JIMENEZ, 2006).

No que diz respeito a alocação das pessoas no território da Baixada Santista um condicionante importante é a orla marítima, cuja proximidade, além das benesses naturais, traz consigo uma consolidada infraestrutura dos serviços urbanos e alto valor do preço da terra, características que se tornam mais rarefeitas à medida que se afasta da orla.

A proximidade e/ou o afastamento da orla marítima marca o padrão locacional dos diferentes grupos sociais, definindo uma divisão social do espaço urbano com áreas evidentemente “reservadas” para ricos e áreas reservadas para pobres em toda a Baixada Santista.

A área central da região, formada pelos municípios de Santos, São Vicente, Guarujá e Cubatão, concentra, paradoxalmente, um expressivo número de favelas, ocupações irregulares em áreas de morros e mangues, e localidades favorecidas com excelente infraestrutura e

elevados indicadores socioeconômicos, expressando assim, as contradições socioespaciais presentes na região (AMBRÓSIO et al., 2015).

Do ponto de vista demográfico as áreas de concentração de riqueza apresentam menores proporções de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade, população alvo analisada aqui, sobretudo a região da orla marítima. Já as áreas de concentração de pobreza registram maiores proporções da população desse grupo etário (CUNHA; FARIAS, 2017).

Todavia, a disponibilidade de matrículas na rede pública de educação básica nas áreas de concentração de pobreza não atende à demanda dessas localidades. Isso leva os indivíduos que vivem ali a inserirem-se desde muito cedo em deslocamentos pendulares com fins de estudos, em direção às escolas mais distantes de suas residências. Além desses aspectos, desdobram-se certas adversidades ao contexto educacional na região, tais como atraso e evasão escolar (AMBRÓSIO et al., 2015), elevados níveis de repetência e baixos indicadores de desempenho escolar (INEP, 2016a).

Toda a conjuntura socioespacial e educacional da Baixada Santista, conforme apresentado aqui, nos leva a refletir se, de fato, o acúmulo de carência presentes nas áreas de concentração de pobreza se desdobram no âmbito educacional, culminando em variações da infraestrutura das escolas e dos resultados de desempenho escolar dos alunos, segundo localização desses equipamentos. Ou ainda, como sugere o título deste estudo, será que, “*Estudar lá é melhor do que aqui?*”.

O caminho metodológico percorrido a fim de responder a esta pergunta, consistiu, além de uma intensa revisão bibliográfica, no uso de técnicas de geoprocessamento. Desse modo, os dados socioeconômicos dos Censos Demográficos de 2000 e 2010 desagregados em nível intramunicipal, viabilizou a identificação das áreas de concentração de pobreza e riqueza em nível intraurbano (os *clusters* de segregação residencial segundo Índice de Moran Local). Isso foi operacionalizado através de uma combinação entre as características de cada setor censitário, em relação à renda média do responsável do domicílio e sua correlação espacial com os setores censitários vizinhos.

Feito isso, sobrepôs-se as escolas sobre os referidos *clusters* de segregação, o que permitiu desenvolver análises comparativas referentes aos equipamentos de ensino na Baixada Santista, segundo as características socioespaciais das áreas em que estes equipamentos estão alocados.

Outro instrumento metodológico muito importante, utilizado aqui para identificação de associação entre as desigualdades territoriais e educacionais, foi o modelo de regressão linear multinível de três níveis (nível aluno, nível escola e nível vizinhança). Este

recurso mostrou-se muito eficaz para explicar o quanto a variabilidade da proficiência em matemática dos estudantes de ensino fundamental, tanto nos anos iniciais quanto finais, da rede pública na Baixada Santista, é explicada através da configuração socioespacial das áreas em que as escolas estão inseridas.

Contudo, apesar da eficácia analítica do modelo multinível, ele não foi suficiente para identificar os principais mecanismos presentes no território, capazes de influenciar nesses resultados. Diante disso, pormenorizamos nossa investigação aproximando o nosso “drone analítico” nas escolas e em seus respectivos entornos, a fim de identificar os processos sociais associados ao espaço que acarretariam efeitos no processo de desenvolvimento de crianças e jovens inseridos em situação de concentração de pobreza (JENCKS; MAYER, 1990; GASTER; KILLEN, 1995). Portanto, fomos a campo, conhecemos melhor o entorno imediato dos equipamentos de ensino e, através de entrevistas semiestruturadas com os atores<sup>1</sup> envolvidos na dinâmica escolar, identificamos a maneira pela qual a composição social interferia nos resultados educacionais de alunos matriculados na rede pública de ensino na Baixada Santista.

Além desta introdução, este texto é composto por quatro capítulos e as considerações que teço ao seu final. No primeiro capítulo é desenvolvida uma discussão teórica sobre o fenômeno analisado aqui: a segregação residencial. Nesta parte é construída uma narrativa acerca desenvolvimento dos estudos sobre segregação residencial sob o prisma de distintos enfoques teóricos em diferentes momentos. Ainda no capítulo I, destaco aspectos de caráter empírico sobre esse fenômeno, isto é, as principais contribuições metodológicas de mensuração e apreensão da segregação residencial. Por fim, é realizada uma revisão bibliográfica sobre os efeitos da segregação residencial, enfatizando, sobretudo, àqueles relacionados ao isolamento social e seus desdobramentos na vida dos indivíduos, bem como o acesso diferenciado às políticas sociais segundo a dimensão socioespacial.

O Capítulo II também é composto por uma discussão teórica, onde se procura evidenciar uma interface existente entre o acúmulo de carências de áreas de concentração de pobreza e suas implicações no contexto educacional.

Uma vez percorrido nos Capítulos I e II os aspectos teóricos acerca da segregação residencial e seus desdobramentos no âmbito educacional, no Capítulo III procuro aproximar estas duas dimensões – teórico e empírico – no contexto da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS). Assim, caro(a) leitor(a), nesta seção você encontrará uma breve discussão sobre a produção do espaço urbano da RMBS, o intenso processo de segregação residencial

---

<sup>1</sup> Aqui estamos nos referindo aos gestores, docentes e alunos.

existente e seus desdobramentos na infraestrutura dos serviços de educação básica e pública nessa região. Isto é, através dos dados do Censo Escolar e do SAEB de 2015, é possível identificar as características de infraestrutura das escolas na RMBS segundo *clusters* de segregação residencial.

Por fim, após “abrir as portas” das escolas e mostrar o que há lá dentro, em termos de infraestrutura física, no capítulo IV trago as implicações da segregação residencial no desempenho escolar dos alunos matriculados nestes equipamentos através dos resultados da modelagem multinível. Finalizo este capítulo evidenciando os principais mecanismos presentes no território que, segundo os eixos teóricos explorados aqui, poderiam contribuir para os resultados de desempenho dos alunos e sua trajetória escolar.

Contudo, é importante ressaltar que optamos por não inserir um capítulo metodológico. O motivo pelo qual nos fez tomar tal decisão é pelo fato de não fragmentar a narrativa construída e manter a leitura do texto de modo mais fluida. No entanto, decidimos inserir todos os instrumentos metodológicos explorados em uma seção de anexos.

Assim, entre outros aspectos, este estudo nos ajuda a entender se de fato, na Baixada Santista, *“estudar lá é melhor do que aqui”*, conforme sugere seu título, e quais os motivos disso, considerando o contexto socioespacial dos indivíduos nessa região.

## **CAPÍTULO I – PRA NÃO DIZER QUE SÓ FALEI DAS CAUSAS: A SEGREGAÇÃO RESIDENCIAL E SEUS EFEITOS**

Os diferentes estudos sobre pobreza ocupam o centro das discussões sociais em regiões como a América Latina (KAZTMAN, 1999a; BICHIR, 2006). Embora este fenômeno aconteça tanto entre as classes ricas quanto entre as classes pobres (CALDEIRA, 2000; VILLAÇA, 1998), algumas situações de pobreza inseridas no espaço urbano remetem a discussões sobre segregação residencial. Nesse sentido destaca-se a concentração espacial de privação de políticas sociais e a consequente precariedade de serviços básicos, tais como saúde e educação.

Esse ponto de vista é corroborado por Torres; Ferreira e Gomes (2005), que argumentam que a concentração espacial da pobreza não é uma “mera curiosidade sociológica”, mas sim um fenômeno com múltiplas consequências para os circuitos de reprodução da pobreza. Estes aspectos remetem indiretamente aos efeitos da segregação residencial.

No entanto, tem se observado uma grande produção acadêmica sobre as causas da segregação residencial e uma menor quantidade de estudos sobre as consequências relacionadas a esse fenômeno (BICHIR, 2006; AZEVEDO, 2009). Contudo, ao privilegiar apenas as causas da segregação residencial não é possível atingir à essência do fenômeno, que estaria nas relações entre o lugar de residência dos indivíduos e a conformação de aspectos variados de suas condições de vida e bem-estar.

Desse modo, o principal objetivo pretendido neste capítulo é promover uma revisão bibliográfica capaz de evidenciar os principais estudos, no âmbito nacional e internacional, acerca dos efeitos da segregação residencial, sobretudo àqueles relacionados ao isolamento social e seus desdobramentos na vida dos indivíduos, bem como o acesso diferenciado às políticas sociais segundo a dimensão socioespacial.

Duas outras seções antecedem essa discussão sobre os efeitos da segregação residencial, que será apresentada, concomitante, com algumas de suas causas. Assim, na primeira seção é apresentada uma narrativa acerca do desenvolvimento dos estudos sobre segregação residencial sob o prisma de diferentes enfoques teóricos em distintos momentos e lugares. Já na segunda seção é evidenciado um conteúdo de caráter mais empírico, onde se apresenta as principais contribuições metodológicas de mensuração e apreensão da segregação residencial.

### 1.1 Segregação residencial: a complexidade de um fenômeno

Embora a segregação residencial tenha sua origem desde o aparecimento da cidade e das classes sociais, é com a evolução do capitalismo no século XIX que esse fenômeno adquiriu maior dimensão devido a fragmentação das classes sociais. As grandes revoluções técnicas desse período – tais como o surgimento da grande indústria, ferrovias e bondes – foram responsáveis por uma verdadeira renovação no espaço urbano através de transformações nas cidades (SILVA, 1993).

Nesse contexto houve uma intensa divisão dos grupos sociais no espaço urbano. Essa nova organização socioespacial no meio urbano despertou o interesse de estudiosos de diferentes correntes analíticas em distintas regiões do planeta que procuravam compreender tais padrões de organização espacial (SILVA, 1993).

Essas pesquisas têm longa tradição em países como Inglaterra (RAWSON, 1831; GUERRY, 1833)<sup>2</sup>, Estados Unidos (WILSON, 1987; MASSEY; DENTON, 1988; JARGOWSKI, 1996) e França (WACQUANT, 2001; PRÉTECEILLE, 2004). Na América Latina esses estudos são mais recentes e vem ganhando grandes proporções nas últimas cinco décadas. Nessa região as discussões sobre pobreza e segregação residencial têm ocupado o cerne da questão social (SABATINI, 2001; VIGNOLI, 2001; VILLAÇA, 1998; KAZTMAN, 2003; TORRES, 2004; BICHIR, 2006).

Os estudos acerca desse fenômeno socioespacial ganharam notoriedade no departamento de Sociologia da Escola de Chicago no início do século XX (PRÉTECEILLE, 2004). Entretanto, convém salientar que outros autores, sobretudo na Inglaterra, antecederam a discussão e investigação social sobre a cidade.

Sampson (2015) em sua eminente obra intitulada *Great American City: Chicago and the enduring neighborhood effect* – um dos estudos mais atuais e significativos sobre segregação residencial – destaca que trabalhos como os de André-Michel Guerry em 1833 sobre estatísticas sociais de distribuição de padrões de crime na Inglaterra e Rawson, que com base no Censo Demográfico de 1831 da Inglaterra e de País de Gales, afirmou que as ocupações das pessoas deveriam ser um importante determinante das características morais e sociais. A estratégia de Rawson foi um dos primeiros exemplos de abordagem tipológica em análise ecológica que ressurgiu mais de um século depois no que veio a ser conhecido como ‘análise de área social.

---

<sup>2</sup> Citado por Sampson (2015).

Embora os trabalhos desses pesquisadores tenham sido muito importantes, o ponto de inflexão dos estudos sobre a cidade no século XIX foram os de Henry Mayhew e Charles Booth (ambos em Londres). Estes pesquisadores forneceram uma documentação detalhada sobre representações do contexto de vizinhança e múltiplos indicadores de patologia.

Mayhew forneceu uma imagem de Londres em seu cenário histórico e ecológico. Sediada em dezenas de entrevistas e análises ecológicas, ele afirmou que o crime foi apreendido e transmitido em áreas caracterizadas pela pobreza, embriaguez, má habitação e insegurança econômica. Mayhew prefigurou a ideia de transmissão cultural [...] Henry McKay, que documentou a transmissão de valores delinquentes às gerações em áreas caracterizadas pela desorganização social, também associou a incidência do crime às oportunidades em áreas caracterizadas por bares e casas de hospedagem oferecidas ladrões e prostitutas. Em resumo, ele mencionou que os estudos sobre o crime se concentravam na distribuição ecológica das oportunidades ambientais que são apresentadas aos potenciais infratores (SAMPSON, 2015, p. 34).

Apesar da abordagem social-ecológica ter florescido em Londres, conforme mencionado, as abordagens dos sociólogos da Universidade de Chicago trouxeram uma discussão mais pormenorizada no início do século XX. Um exemplo é a causalidade das formas espaciais – com destaque para o modelo radial concêntrico<sup>3</sup> – que emergiram nesses primeiros estudos sobre segregação desenvolvidos nas décadas de 1920 e 1930, nos Estados Unidos, com referência aos guetos formados por imigrantes (PARK; BURGHESS; MCKENZIE, 1925).

A sistematização dos estudos sobre segregação do espaço urbano desenvolvida na Escola de Chicago no início do século passado, foi protagonizada por estudos realizados por autores como Robert Park, Ernest Burgess entre outros. Segundo os autores da Escola de Chicago a concepção de cidades se dava a partir de uma matriz funcionalista, isto é, “[...] um todo orgânico com partes funcionando em função do todo e com estágios de vida pré-determinados” (SILVA, 1993, p. 32).

Para Park (1948, p. 24), em especial, a cidade denotava uma unidade orgânica com uma estrutura definida e um ciclo vital linear, ou seja, “[...] uma história de vida na qual a juventude, a fase adulta e a senilidade podem ser observadas”. Já as relações das comunidades dentro desse espaço urbano eram vistas sob o prisma do filtro biológico proveniente do darwinismo social<sup>4</sup>, caracterizado por três importantes princípios da ecologia vegetal: a

---

<sup>3</sup> “Segundo esse modelo haveria um gradiente decrescente de renda e condições gerais de vida na medida do afastamento em relação ao centro” (BICHIR, 2006, p. 34).

<sup>4</sup> Esse conceito é construído a partir da aplicação dos conceitos de Charles Darwin na análise e funcionamento da sociedade. De modo geral, a adaptação desse modelo biológico para o meio econômico-social está relacionado a seleção natural, segundo a qual apenas os mais aptos sobrevivem (SILVA, 1993).

competição, a dominação e a sucessão. Essa analogia, no âmbito do espaço urbano pode ser entendida da seguinte maneira:

A competição é caracterizada como “[...] a luta pelos diferentes usos de terra pelas classes sociais para sobreviver e ter sucessos sobre a mesma” (SILVA, 1993, p. 32). No entanto, considerando o contexto da competição “[...] emerge o processo de dominação onde algumas lutas pelo uso da terra determinam a localização ótima de um determinado uso da terra e de outros usos da mesma” (SILVA, 1993, p. 32). Como consequência desse processo ecológico de “dominação” surgem as áreas naturais. Estas são definidas como “[...] unidade na estrutura física da cidade, tipicada por uma individualidade do povo que está segregado dentro dela com atitudes, sentimentos e interesses característicos” (ZORBAUGH, 1948, p. 344)<sup>5</sup>.

Além disso, essas localidades (áreas naturais) em uma comunidade metropolitana – como por exemplo a área do *slum*, a área comercial e o centro financeiro – diretamente devem sua existência ao fator dominância e indiretamente à competição (PARK, 1948). Em suma, observa-se que as “áreas naturais” são uma representação da “[...] dimensão espacial de segregação social ao resultar do processo de competição que, por sua vez, originaria espaços específicos de dominação de diferentes grupos sociais na cidade”. Desse modo, as áreas de dominância seriam “[...] geralmente, áreas de valores de terrenos mais altos [...] A partir dessas áreas os valores de terreno declinariam em direção à periferia da comunidade urbana” (SILVA, 1993, p. 33). Por fim, o último princípio – a sucessão – é a substituição de um grupo social por outro no espaço urbano.

Desse modo, na visão ecológica da Escola de Chicago a segregação residencial seria o resultado de um processo de dominação/competição separando os indivíduos segundo características individuais no espaço urbano, uma vez que “[...] tal processo segrega a população nas áreas naturais, já que os valores de terreno tendem a fragmentar e distribuir a população no espaço urbano” (SILVA, 1993, p. 34).

Posteriormente, os estudos urbanos ganharam corpo na França, onde a segregação residencial e a pobreza urbana eram percebidas no encontro da questão urbana e questão social, indo além da causalidade das formas espaciais que se apresentava nos Estados Unidos naquele período (KOWARICK, 2001). Nesse sentido merece destaque o trabalho de Préteceille (2004) sobre segregação residencial nas cidades francesas. O autor critica a “exclusividade analítica” nos estudos sobre segregação referentes a visão norte-americana. Para ele existe uma

---

<sup>5</sup> Citado por Silva (1993, p. 32).

diversidade de possibilidades analíticas sobre o fenômeno que podem variar segundo o contexto de cada localidade.

Bichir (2006, p. 25) ao comparar o enquadramento dessa discussão nos Estados Unidos e na França, afirma que são visões completamente distintas. Ao referir-se sobre as abordagens da escola francesa a autora ressalta a importância da “[...] forte tradição republicana jacobina do país que contribuiu para o destaque aos direitos civis e a ênfase ao papel do Estado na reinserção social”. Assim, na visão francesa – tanto as correntes ideológicas de esquerda quanto de direita – acreditavam que o Estado era o principal responsável pela marginalidade social (BICHIR, 2006).

Na América Latina os estudos sobre segregação urbana são desenvolvidos a partir da segunda metade do século XX, relacionados com a dimensão da desigualdade. Segundo Figueira e Peri (2004, p. 38) “[...] a segregação residencial que existe nas sociedades latinoamericanas é uma expressão geográfica da desigualdade social que se tornou uma marca registrada em comparação a outras regiões do mundo”.

Kaztman e Retamoso (2005) mencionam dois padrões de segregação nas cidades dessa região. O primeiro é típico das décadas de 1960 e 1970 e acontece no contexto da industrialização – substituição de importações – motivado por fluxo migratório de trabalhadores pouco qualificados para as cidades, os quais foram residir nas áreas periféricas. Neste contexto configuram-se os bairros populares, isolados dos bairros de classe média. O segundo se dá pelo movimento de trabalhadores pouco qualificados para os setores informais da economia.

No Brasil, os estudos sobre segregação residencial foram desenvolvidos a partir dos anos de 1970, na sociologia brasileira, como consequência de outros processos relacionados ao crescimento urbano nas grandes metrópoles, onde o processo de periferização mediou o deslocamento da população mais pobre para os lugares mais afastados dos centros urbanos, o que engendrou o modelo metropolitano brasileiro (SANTOS; BRONSTEIN, 1978). No centro dessas discussões a respeito da questão social e urbana destaca-se a importância do papel do Estado em resolvê-las. Eram claras as influências da sociologia urbana francesa à luz de uma abordagem estruturalista.

Antes desse período, apenas arquitetos, urbanistas e engenheiros realizavam estudos sobre a cidade, mas sem intenção de realizar estudos específicos sobre processos sociais ali desenvolvidos (MARQUES, 2005). Assim, o principal interesse dos estudos sobre questões sociais e urbanas, desenvolvidos no Brasil, era entender os processos que estavam na causa da segregação residencial e não seus efeitos (BICHIR, 2006).

Essa contextualização do desenvolvimento dos estudos sobre segregação residencial torna inteligível a relação entre as questões urbanas e sociais desenvolvidas nos estudos sobre segregação em diferentes lugares e momentos. Assim, nesta seção será elucidado um breve panorama que ajude a entender melhor o fenômeno através de sua conceituação<sup>6</sup>.

Segundo Vignoli (2001), pode-se identificar pelo menos dois tipos de segregação com ocorrências não necessariamente dependentes entre si. Em termos sociológicos a segregação significa a ausência de interação entre os grupos sociais. Em um sentido geográfico significa uma distribuição desigual dos grupos sociais no espaço físico. Esta última definição aproximar-se-ia de uma regionalização do espaço geográfico, segundo algum critério de clivagem dos grupos sociais configurado por certa homogeneidade interna e heterogeneidade externa.

Dentro deste último sentido se situa a segregação territorial (modalidade na qual a segregação residencial é uma forma específica) em que a categorização que se separa os indivíduos é baseada em sua localização geográfica, e não, por exemplo, na sua inserção ocupacional, como na segregação ocupacional.

Ainda de acordo com o mesmo autor há uma longa tradição de estudos sobre a segregação residencial nos Estados Unidos, que em sua maioria têm se centrado sobre a segregação racial. Além desse sentido mais estrito de total apartação e isolamento entre os grupos sociais, Marques (2005) identificou mais um sentido atribuído ao conceito ao longo de sua trajetória recente. A segregação significando desigualdade de acesso no sentido mais amplo do termo, englobando-se aí, por meio da mobilidade residencial, o acesso às políticas públicas ou, as condições de vida de uma forma geral. Esse sentido está mais ligado com as consequências da segregação residencial para os grupos sociais afetados pela mesma.

Dentro desse contexto, Vignoli (2001) salienta que na América Latina, no entanto, os estudos sobre a segregação residencial têm se centrado sobre as relações espaciais entre os estratos socioeconômicos. Além disso, alguns estudiosos têm enfatizado a importância dos fatores socioeconômicos e as desigualdades na região, tornando a segregação residencial sinônimo de polarização social e da exclusão, perdendo de vista a especificidade espacial que é inerente.

Dessa forma, o autor argumenta que:

---

<sup>6</sup> Diga-se de passagem, que é muito difícil encontrar uma consensualidade sobre este conceito (SABATINI, 2001). Todavia, a ideia de separação entre os indivíduos e/ou famílias de grupos sociais distintos e a consequente aproximação daqueles que pertencem ao mesmo grupo (VILLAÇA, 1998; MARQUES; TORRES, 2005; SABATINI; SIERRALTA, 2006) é a definição que parece agregar maior quantidade de pesquisadores e que dá conta de explicar esse fenômeno no contexto latino-americano e brasileiro e, portanto, será adotado neste estudo

[...] para que haja segregação territorial, a existência de disparidades não é suficiente, mas estas devem ter expressão geográfica, ou seja, diferentes grupos populacionais devem ter localizações diferentes. No entanto, o "sobrenome" "residencial" circunscreve o escopo de referência do conceito, uma vez que diz respeito às condições de localização diária das pessoas ou de suas famílias. Não se trata das disparidades que operam ao longo de um território e que se expressam, por exemplo, nos chamados desequilíbrios regionais, mas correspondem aos contrastes de certas características que se verificam entre os moradores das diferentes áreas da mesma localidade (VIGNOLI, 2001, p. 13-14).

Na literatura há certa confusão entre segregação residencial e falta de acesso a serviços básicos e políticas estatais (CAMARGO et al., 1976). O termo segregação muitas vezes também é associado ao conceito de pobreza, desigualdade e falta de acessos a serviços urbanos (MARQUES, 2005; BICHIR, 2006).

Como foi observado até aqui, muitos autores mencionaram a importância da concentração espacial dos grupos sociais na definição do fenômeno (VILLAÇA, 1998; MARQUES; TORRES, 2005). Logo, a pobreza concentrada espacialmente configura-se em segregação residencial, particularmente nas periferias “[...] em alguns autores a ideia de uma periferia complexa e heterogênea já está presente há bastante tempo [...], mas a visão predominante parece ter sido de homogeneidade, que perdura até hoje” (MARQUES, 2005, p. 31).

A pobreza ocupa o centro das discussões sociais na América Latina (KAZTMAN, 1999a). Algumas situações de pobreza (concentração) inseridas no espaço remetem a discussões sobre segregação residencial. Entretanto, esse fenômeno pode acontecer tanto com classes pobres quanto com classes ricas (VILLAÇA, 1998; CALDEIRA, 2000). Um aspecto levantado por Caldeira (2000) é a emergência do modelo de segregação residencial das classes ricas, delineado em função do imensurável crescimento das atividades criminosas e crescente temor à violência presentes nas áreas metropolitanas, o que tem contribuído para este novo padrão de segregação denominado pela autora de “enclaves fortificados”.

Nesse mesmo trabalho a autora – utilizando como exemplo o município de São Paulo – destaca três padrões de segregação em diferentes momentos: i) fim do século XIX até 1940, a cidade concentrada em torno do seu núcleo central; ii) 1940 a 1980, grande distanciamento entre o centro e periferia em expansão (distância das classes sociais entre si o que seria um modelo radial-concêntrico de distribuição de grupos sociais); iii) pós 1980 caracterizado pela complexidade dos espaços, onde há maior proximidade entre as classes sociais (presença de bairros pobres encravados nos bairros ricos). Neste último caso evidencia-se a autosegregação das classes ricas nos “enclaves fortificados”, conforme mencionado antes.

O desenvolvimento desses padrões ao longo do tempo mostra o nível de complexidade desse fenômeno (SABATINI; SIERRALTA, 2006; BICHIR, 2006). Assim, melhorias na infraestrutura urbana e de serviços públicos nas áreas periféricas imporiam a revisão do modelo centro-periferia (radial concêntrico) (MARQUES, 2000; MARQUES, 2005; CALDEIRA, 2000; PASTERNAK et al., 2004; MARQUES; TORRES, 2005).

Contudo, também há quem afirme a coexistência entre novos e antigos padrões (KOWARICK et al. 2004; PASTERNAK et al., 2004; TASCHNER; BÓGUS, 2005). Isso fica evidente no trabalho de Koslinski, Lasmar e Alves (2012), no qual estas autoras apontam a coexistência de dois modelos de segregação residencial no município do Rio de Janeiro: o primeiro refere-se ao clássico modelo centro-periferia, em que predomina a desigualdade social extrema (distâncias físicas e baixa acessibilidade urbana separam as classes sociais); já no segundo é observado a presença de favelas em bairros ricos, porém divididos por mecanismos políticos, simbólicos e institucionais.

Este último modelo é marcado pela coexistência de uma proximidade espacial e distância social. A divisão social nunca é absoluta “[...] prevalecendo no interior dos espaços dominados pelas classes superiores territórios populares gerando proximidades geográficas de grupos inseridos em posições opostas no espaço social” (RIBEIRO; KAZTMAN, 2008, p. 2).

Em outra perspectiva, Corrêa (2013, p. 40) reconhece “[...] a segregação residencial como um processo, em relação a qual, as classes sociais e suas frações constituem o conteúdo essencial, mas não exclusivo das áreas segregadas”. Esta concepção é ratificada por Villaça (1998) quando afirma que há concentração de uma classe no espaço urbano, mas a segregação não impede a presença nem o crescimento de outras classes no mesmo espaço.

Conforme é ressaltado pelo último autor, medir e observar como se expressa em formas espaciais o fenômeno da segregação residencial surpreendentemente foi a tônica principal dos estudos urbanos que se dedicaram à temática, deixando-se de lado o estudo das causas do mesmo. “A maioria das análises sobre segregação parte de um espaço urbano dado, que é melhor, seja qual for o motivo, e por isso atrai os mais ricos, os que possuem mais prestígio, poder e status” (VILLAÇA, 1998, p. 150). Essa visão é compartilhada por Smolka (1992), o qual advoga que a despeito da onipresença com que o tema tem frequentado a literatura relativa ao processo de estruturação intraurbana, pouco ou quase nada ainda se avançou na explicação de como a segregação residencial no espaço é concretamente produzida e reproduzida.

Castells (1983) defende que a distribuição das residências no espaço produz sua diferenciação social e há uma estratificação urbana correspondente a um sistema de estratificação social e, no caso em que a distância social tem uma forte expressão espacial, ocorre a segregação urbana.

Smolka (1992) pondera tal assertiva, ao estudar a segregação social na cidade do Rio de Janeiro, afirmando que a diferenciação residencial socioeconômica não resulta necessariamente de um rebatimento direto da distribuição de renda no espaço, sugerindo-se, ao mesmo tempo, a existência de complexas mediações entre segregação social e a segregação residencial. De fato, como conclui Villaça (1998, p. 150), “[...] a segregação é um processo necessário à dominação social, econômica e política por meio do espaço”.

Essa afirmação segue o sentido empreendido por Lefebvre (1976), ao discutir o espaço e a política, para o qual o espaço não seria apenas um receptáculo do que ocorre na sociedade (um produto social ou lugar dos produtos), nem um determinante dos processos que ocorre no âmbito social. O espaço, segundo o referido autor, é um intermediário, um modo, um meio, onde as relações sociais de produção ocorrem, com isso, assumindo o papel de um instrumento político intencionalmente manipulado.

Seguindo essa linha de raciocínio, Corrêa (2013) afirma que a segregação residencial poderia ser dividida em três modalidades: de um lado a autosegregação, e, de outro, a segregação imposta e a segregação induzida. Em comum está uma política de classe que gera esses tipos de segregação.

Tal perspectiva de análise é, em linhas gerais, compartilhada por Marcuse (2004). Remetendo-se ao contexto urbano-metropolitano americano, o autor distingue as aglomerações espaciais formadas por segregação voluntária – caso de grupos de migrantes, geralmente com a mesma origem étnica, que resolvem morar no mesmo local, reforçando assim laços comunitários e de identidade. Como também, o caso dos “enclaves fortificados” desenvolvidos em período recente pelas camadas mais abastardas de diversas sociedades. Por outro lado,

identifica a segregação involuntária – caso dos guetos de judeus durante o *apartheid* e dos guetos negros nos Estados Unidos pré-direitos civis.

Para Corrêa (2013), no entanto, a autossegregação é uma política de classe associada somente à elite e aos estratos superiores da classe média, dotados de elevada renda monetária. Visa reforçar diferenciais de existência e de condições de reprodução desses grupos por intermédio da escolha das melhores localizações no espaço urbano tornando-as exclusivas em razão dos elevados preços da terra urbana e de suas amplas e confortáveis habitações.

A segregação residencial das classes subalternas resulta também de uma política de classe, gerada por aqueles que detêm poder, controlando diferentes meios de produção. Para este caso, é possível distinguir a segregação imposta, envolvendo aqueles que residem onde lhes é imposto, sem alternativas de escolha locacional e de tipo de habitação, e a segregação induzida, que envolve aqueles que ainda têm algumas escolhas possíveis, situadas, no entanto, dentro de limites estabelecidos pelo preço da terra e dos imóveis.

A política de classe que gera a segregação imposta e induzida é efetivada de modo explícito. Após a sua realização no espaço urbano se torna muito difícil reverter os padrões espaciais das áreas segregadas. A expulsão à força é um dos meios bastante conhecidos, realizando-se uma “limpeza social”. Explicitamente, a política se faz por meio da legislação que estabelece normas urbanísticas e tributação diferenciadas no espaço urbano, assim como por meio de obras públicas distintas direcionadas para os diferentes grupos sociais. O controle da terra urbana, especialmente aquela localizada na periferia, viabiliza explícitas políticas de segregação imposta ou induzida.

Villaça (1998) corrobora tal perspectiva ao argumentar que a estruturação interna do espaço urbano se coloca sob o domínio de forças das camadas de mais altas rendas (uma vez que o espaço é produzido e consumido em um mesmo processo, guiado principalmente através do interesse pelo consumo). Neste ponto, observa-se um dos nexos existentes entre o processo de produção social do espaço urbano, que em sua grande parte reflete as políticas de classe e o fenômeno da segregação residencial, segundo as modalidades retratadas acima. Este último, em grande parte, é operacionalizado pela mobilidade residencial dos grupos sociais mais abastados, por exemplo, para as novas periferias metropolitanas (autossegregação). Assim como, pela migração induzida (pautada por uma estrutura de incentivos e constrangimentos à migração) ou forçada dos setores populacionais de baixo *status* socioeconômico para as áreas de periferia das aglomerações urbano metropolitanas.

O que, a princípio, induziria a enxergar de forma fragmentada o fenômeno da segregação residencial, distinguindo-se três tipos em função de como ele se processa e o grupo

social afetado, em verdade, mostra que se trata de um mesmo processo sócioespacial. Isso porque as três modalidades são geradas por uma mesma política de classes. Desse modo, conforme argumenta Villaça (1998, p. 147-148), não há dois ou mais tipos de segregação, mas um só. “A segregação é um processo dialético, em que a segregação de uns provoca, ao mesmo tempo e pelo mesmo processo, a segregação dos outros”.

Até aqui foi desenvolvido um esforço a fim de elucidar a relação entre as questões urbanas e sociais no âmbito da segregação residencial. Nesse sentido foi observado a evolução desse fenômeno, sua complexidade e as mais diversas abordagens teóricas a seu respeito. Contudo, apesar de não ser o principal objetivo nesta pesquisa, é fundamental compreender algumas possibilidades de apreender a segregação residencial. Estes procedimentos, de caráter mais empírico, também são importantes no desenvolvimento dos estudos urbanos, uma vez que sua proximidade com diferentes arcabouços teóricos pode resultar em análises socioespaciais mais consistentes. Assim, na seção seguinte será apresentada uma breve discussão a esse respeito.

## **1.2 Mensuração da Segregação: a necessidade de apreensão de um fenômeno socioespacial**

Uma vez conhecido o conceito do que se pretende chamar aqui de segregação residencial, isto é, a separação entre os indivíduos ou famílias de grupos sociais distintos e a aproximação daqueles que pertencem ao mesmo grupo (VILLAÇA, 1998; MARQUES; TORRES, 2005; SABATINI; SIERRALTA, 2006), emergem outras indagações – não só de caráter teórico, mas também metodológico – em relação a este fenômeno socioespacial: como apreendê-lo? Qual sua importância para os estudos urbanos e demográficos?

A literatura destaca muitas formas de agrupamentos populacionais: por etnia, cor, ciclo de vida, condição migratória e posição socioeconômica (FRISBIE; KASARDA, 1988)<sup>7</sup>. No caso do Brasil, este último é o fator que melhor explica a separação entre os grupos populacionais no espaço (TELLES, 1992; 1995). Considerando esta questão, ainda para o caso brasileiro, Cunha e Jimenez (2006, p. 376) afirmam que, “[...] não há muitas dúvidas de que este fenômeno se manifesta, principalmente, por meio da posição socioeconômica das famílias ou indivíduos”.

Entretanto, na América Latina não é muito frequente a produção de estudos estatísticos da segregação urbana residencial (SABATINI; SIERRALTA, 2006). A princípio, parece que os pesquisadores latino-americanos desconsideram a importância da mensuração

---

<sup>7</sup> Citado por Cunha e Jimenez (2006).

desse fenômeno, pois com altos níveis de desigualdade, inevitavelmente, as cidades do subcontinente serão segregadas e tais medições parecem desnecessárias (SABATINI; SIERRALTA, 2006).

Por outro lado, ao se referir aos principais objetivos de um dos projetos de pesquisa do Centro de Estudos da Metrópole (CEM) que analisa a segregação residencial, Torres (2004, p. 91) menciona a importância da mensuração e identificação de áreas segregadas. Segundo o autor, “[...] uma coisa é afirmar que há segregação, outra coisa é identificar áreas segregadas”.

Desse modo, considerando que a segregação residencial consiste em uma tendência da estruturação do espaço associada à concentração da população por grupos sociais, isto é, uma manifestação territorial da estrutura social e não uma simples manifestação externa (PASTERNAK et al., 2004; SABATINI; CÁCERES, 2004; SABATINI; SIERRALTA, 2006), torna-se imprescindível enxergar e medir tal estrutura. O principal objetivo em fazer isso neste estudo, é desenvolver uma discussão capaz de aproximar aspectos teóricos e metodológicos da segregação a um diagnóstico do problema.

Contudo, essa não é uma tarefa tão simples quanto parece, pois a discussão conceitual e metodológica da segregação residencial é um fato bastante complexo, além disso, se “[...] constitui em uma das articulações mais difíceis de se estabelecer na teoria e na investigação das ciências sociais: a que liga as dimensões econômicas, culturais e políticas com as dimensões espaciais da realidade social” (SABATINI; SIERRALTA, 2006, p. 169).

Pormenorizando essa discussão torna-se fundamental, em primeiro lugar, compreender as dimensões que compõem a segregação residencial. Uma visão multidimensional deste fenômeno foi desenvolvida por Massey e Denton (1988), amplamente utilizada nos Estados Unidos e em outros países até hoje (SABATINI; SIERRALTA, 2006). Esses autores elencaram cinco dimensões: *evenness*, *exposure*, *concentration*, *centralization* e *clustering* (uniformidade, exposição, concentração, centralização e agrupamento). Com base nessas dimensões um grupo social segregado seria aquele que:

[...] não está uniformemente distribuído no espaço urbano; está minimamente exposto ao contato físico com membros de outros grupos; está espacialmente concentrado (em termos de uma alta densidade geográfica); é fortemente centralizado (no sentido de viver próximo à área central da cidade); e apresenta um marcado agrupamento territorial” (SABATINI; SIERRALTA, 2006, p. 173).

Considerando a segregação residencial como um fenômeno espacial independente da renda e do nível de pobreza, há duas dimensões observadas por Massey e Denton (1988) que não satisfazem claramente esta condição: a de concentração e de centralização (SABATINI;

SIERRALTA, 2006). A primeira está além de uma dimensão da segregação, é uma dimensão da pobreza que “[...] afeta ou pode ser por ela afetada” (SABATINI; SIERRALTA, 2006, p. 173). A segunda é uma medição indireta da segregação e adequada para o modelo de segregação das cidades estadunidenses, corresponde à distância entre o lugar de residência e o centro, não aplicável para o modelo latino-americano (SABATINI; SIERRALTA, 2006).

Já as outras três dimensões – uniformidade, exposição e agrupamento – mencionadas por esses autores, indicam uma relação espacial de apartação ou proximidade entre os grupos sociais semelhantes (SABATINI; SIERRALTA, 2006) e são coerentes à realidade socioespacial latino-americana (CUNHA; JIMENEZ, 2006; SABATINI; SIERRALTA, 2006).

A uniformidade refere-se a uma distribuição espacial dos grupos sociais, sendo que estes podem ser sub-representados em determinadas áreas e sobre-representados em outras, tendo as características da população total da região analisada a principal referência (CUNHA; JIMENEZ, 2006). A exposição diz respeito ao potencial contato com membros de grupos diferentes (ao passo que o isolamento é o potencial contato entre os membros de um mesmo grupo) (CUNHA; JIMENEZ, 2006). Por fim, o agrupamento refere-se à distribuição espacial da população, isto é, “[...] se as sub-áreas ocupadas por uma parcela da população com uma mesma característica (por exemplo, os pobres) são espacialmente contíguas, ou se estão dispersas pela área urbana” (CUNHA; JIMENEZ, 2006, p. 374).

A medida mais comum utilizada para quantificar a segregação referente à dimensão da uniformidade é o índice de dissimilaridade (D) desenvolvido por Duncan e Duncan (1955). A partir dele é possível relacionar a distribuição de dois subgrupos populacionais distribuídos, segundo algumas características (por exemplo, pobres e não pobres, negros e não negros), em cada unidade territorial de análise (por exemplo, o setor censitário do Censo Demográfico) tendo o total da população como referência. Esse indicador representa proporção de pessoas de um determinado grupo social que teria de mudar para que a distribuição de cada grupo social em cada sub área fosse similar à distribuição existente para a região como um todo (MASSEY; DENTON, 1988; MASSEY, 1989). Seus valores variam entre 0 e 1, onde 0 indicaria a perfeita integração e 1 a total segregação (CUNHA; JIMENEZ, 2006).

Entretanto, apesar de ser de fácil interpretação o índice de dissimilaridade apresenta algumas fragilidades. Uma delas é não considerar os tamanhos relativos dos grupos analisados (JARGOWSKY, 1996). Uma alternativa seria o uso do índice de exposição, que supera tal debilidade ao medir a probabilidade de membros dos dois grupos populacionais residirem na mesma área. Outro indicador que pode ser importante nesse aspecto é o índice de isolamento,

isto é, a probabilidade que os membros de uma mesma sub-população têm de se relacionar na mesma sub área (CUNHA; JIMENEZ, 2006).

Todavia, assim como o índice de dissimilaridade, o índice de exposição também apresenta limitações, entre elas a sensibilidade às mudanças na composição da população, o que inviabilizaria esta medida de segregação pensando ao longo do tempo. Outra alternativa seria o uso da razão de correlação, isto é, o índice de isolamento corrigido “[...] pelas médias e mudanças da variável de interesse [...]” (CUNHA; JIMENEZ, 2006, p. 374).

Até aqui foram apresentadas duas medidas – índice de dissimilaridade e o índice de isolamento (índice de correlação) – muito utilizadas nos estudos sobre segregação e que sintetizam, em números, este fenômeno. Porém, não consideram a distribuição da população no território, ou como afirmam Cunha e Jimenez (2006, p. 374): “[...] são medidas que não levam em conta o espaço. Desta forma, elas mascaram diferenças nos níveis de segregação presentes no tecido urbano”.

Assim, outros indicadores são propostos, entre eles os índices global e local de Moran. Este último será utilizado neste trabalho. Referem-se a instrumentos estatísticos, propostos por Anselin (1995), para identificar a autocorrelação espacial. Um exemplo da aplicação desses indicadores é observado no trabalho de Cunha e Jimenez (2006, p. 375), que entre seus objetivos, procuram examinar a evolução da segregação residencial na Região Metropolitana de Campinas (RMC) entre 1991 e 2000. Sobre o índice de Moran Local, nesse contexto, os autores afirmam que:

[...] este índice permitirá a identificação das áreas de concentração da pobreza e da riqueza em nível intra-urbano, os chamados *hot spots* e *cold spots*. Já o índice de Moran Global soma os valores dos índices locais e indica o grau em que as características de uma determinada área seriam suficientes para predizer as características das suas áreas vizinhas (ANSELIN, 1995).

Assim, foi observada a disponibilidade de instrumentos importantes no processo de apreensão e mensuração da segregação residencial. Contudo, apenas a disponibilidade dessas ferramentas e análise descritiva da evolução do fenômeno não são suficientes. É necessário analisar os indicadores, aproximar as partes teóricas e empíricas, entender qual tipo de segregação acumula consequências negativas e desenvolver um diagnóstico do ponto de vista do debate público capaz de avaliar a evolução do problema e conter seus efeitos.

### 1.3 As causas e os efeitos da segregação residencial

Mas afinal de contas, como são produzidas as desigualdades socioespaciais e a segregação residencial? No que diz respeito a origem desses processos em nossas cidades, existem distintos grupos de causas na literatura (MARQUES, 2005). No entanto, a ênfase nessas causas varia de autor para autor, “[...] embora em alguns casos isso represente a defesa da predominância de um fator ou apenas um enfoque analítico mais forte em uma dinâmica combinando causas” (MARQUES, 2005, p. 45).

Assim, Marques (2005) identifica cinco conjuntos de determinantes, explorados pela literatura sobre o tema, para a ocorrência do fenômeno em questão: i) a dinâmica econômica, o mercado de trabalho e a estrutura social; ii) a dinâmica do mercado de terras; iii) as ações dos produtores do espaço urbano e da produção da moradia; iv) o Estado e as políticas públicas; e v) a ordem jurídica brasileira e sua relação com nossa sociedade em suas dimensões de tradicionalismo, hierarquia social e preconceito.

Sobre a relação entre mercado de trabalho, dinâmica econômica e estrutura social urbana (a primeira causa) ela reflete no processo de espacialização da população, ou seja, no seu processo de periferização (BICHIR, 2006). Nesse caso, o padrão de cidade produzida seria explicado através de interesses do capitalismo espoliativo e de baixos salários (MARQUES, 2005). Assim, a natureza da estrutura social brasileira, em especial seu mercado de trabalho, bem como as transformações recentes experimentadas pelo país quando da sua abertura da economia explicariam a manutenção e agravamento dos padrões de segregação [...]” (MARQUES, 2005, p. 45-46).

Em relação à dinâmica do mercado de terras, merece destaque os incorporadores (grandes imobiliárias) e suas lógicas (lucro a partir da especulação imobiliária) (MARQUES, 2005). Logo, a estrutura urbana seria explicada em grande parte por estes atores que “[...] controlariam as melhores localizações, especulariam com terra urbana e lucrariam (bastante) [...]” (MARQUES, 2005, p. 46). Desse modo, o mercado de terras seria um dos responsáveis pela alocação dos grupos sociais no espaço, o que implicaria na segregação residencial desses grupos (MARQUES, 2005).

Sabatini e Sierralta (2006, p. 170) também consideram o mercado de terras como o centro e gravidade da segregação residencial nas cidades latino-americanas. Segundo os autores “[...] consideramos o mercado imobiliário e as racionalidades que nele se produzem o centro de gravidade principal da evolução da segregação residencial nas cidades de nosso continente”.

O Estado e as políticas públicas atuam de duas maneiras no processo de segregação: indiretamente: a partir da “[...] elevação dos valores de terras em certas partes da cidade, como

resultado de investimentos ou obras públicas, o que teria como efeito a expulsão de alguns grupos sociais e sua substituição por outros” e diretamente: através da remoção de favelas para a construção de obras públicas, como infraestrutura, por exemplo. Construção de conjuntos habitacionais populares em lugares longínquos (MARQUES, 2005, p. 47).

Por fim, a última causa – a ordem jurídica brasileira e sua relação de hierarquia social e preconceito – está associada à defesa da propriedade privada e a valorização da terra, culminando na produção da pobreza urbana e segregação via aplicação da lei (MARQUES, 2005).

Em linhas gerais, segundo as principais causas elencadas por Marques (2005), admite-se que cada conjunto de determinantes tem sua parcela de responsabilidade na produção e reprodução da segregação e das desigualdades no espaço urbano. No entanto, de acordo com a visão aqui proposta, cada um desses fatores contribui com pesos diferentes para a deflagração do processo em questão.

Dessa forma, quanto aos fatores de ordem estrutural, aos quais se julga a maior responsabilidade para o processo de segregação residencial, recorre-se a Harvey (1975), que ao estudar a estrutura de classes na sociedade capitalista e sua diferenciação residencial, rechaça, de antemão, a tese da Ecologia Humana de que a diferenciação residencial é devida ao fato de que indivíduos semelhantes quanto à renda e ao padrão cultural tendem a residir juntos, resultando áreas residenciais internamente homogêneas e heterogêneas entre si.

O autor também rejeita a ideia da economia neoclássica de que a diferenciação residencial resulta da soberania do consumidor, onde o seu comportamento tende a maximizar a utilidade das localizações, que dependeria do jogo entre acessibilidade e tamanho da unidade domiciliar.

Ancorado na teoria marxista, este autor defende que para se compreender a diferenciação residencial é necessário conhecer o processo de estruturação de classes sociais. Dentro dessa perspectiva, na sociedade capitalista da metade do século XX, a estruturação das classes sociais e suas frações se definiriam a partir da conjunção de três forças: primárias, residuais e derivativas.

As forças primárias são aquelas que dividem a sociedade em duas classes sociais, a dos proprietários dos meios de produção e a daqueles que têm apenas a força de trabalho para vender. Outras duas forças, residuais e derivativas, também atuam, complexificando a divisão dicotômica resultante da primeira força. As forças residuais emergem da permanência de classes sociais herdeiras do passado, que vivem na cidade, como a classe dos grandes

proprietários rurais absenteístas, que vivem na cidade com a renda da terra transferida do campo para a cidade.

Mais importante, contudo, são as forças derivativas, oriundas da própria dinâmica do capitalismo, derivadas de suas necessidades intrínsecas, envolvendo, de um lado, o processo de acumulação e sua continuidade e, de outro, a reprodução de uma sociedade diferenciada. Estas forças complexificaram a sociedade capitalista, fragmentando-a em inúmeras classes e frações de classe. Em resultado, conforme é apontado por Corrêa (2013, p. 43-44):

[...] a segregação residencial da cidade capitalista emerge a partir da localização diferenciada no espaço urbano dessas distintas classes sociais e suas frações. Admitese, assim, que quanto mais intensa a fragmentação social, mais complexa será a segregação residencial. Isto se dá, sobretudo, na metrópole, onde a ação das três forças apontadas por Harvey, particularmente as forças derivativas é, usualmente, mais intensa do que em centros não metropolitanos.

Até aqui foi observado a existência de uma grande quantidade de estudos sobre a questão urbana e os diversos graus de heterogeneidade social existentes no espaço urbano marcados pela pobreza, desigualdade e segregação residencial. No entanto, conforme já afirmado, a produção acadêmica tem se preocupado excessivamente com as causas e menos com as consequências do fenômeno da segregação (BICHIR, 2006; AZEVEDO, 2009).

Mudança na estrutura social, aumento da pobreza ou da concentração de renda, exclusão social, elitização do mercado imobiliário e alocação dos investimentos públicos são todos processos utilizados na explicação do aumento da segregação urbana no período recente. Ou seja, predomina o enfoque das causas e não dos efeitos da segregação (LAGO, s.d.a, p. 5)<sup>8</sup>.

Ao se privilegiar apenas as causas da segregação residencial não se chega à essência do fenômeno, que estaria nas relações entre o lugar de residência dos indivíduos e a conformação de aspectos variados de suas condições de vida e bem-estar. Para esse sentido, segundo Sabatini e Sierralta (2006), a segregação residencial não se constituiria um “fenômeno absoluto” ou um problema em si, conforme muitas vezes fica subentendido em estudos que apenas se preocupam com as causas do fenômeno em questão. De fato, para os autores não há nenhuma consequência negativa inerente à segregação. Muito pelo contrário, pois em determinados contextos socioespaciais, a segregação pode até contribuir para a geração de efeitos positivos, como no caso das minorias étnicas, cujo agrupamento espacial poderia contribuir para a reprodução cultural desse grupo.

---

<sup>8</sup> Citado por Azevedo (2009, p. 15).

Em verdade, de acordo com os autores supracitados, a problemática de análise da segregação estaria na forma como se relaciona com os outros fenômenos sociais, dentre os quais, as desigualdades sociais e a pobreza. Desse modo, essa relação ao invés de ser apenas aleatória, seria dialética, fundada na forma como se reforçam e condicionam mutuamente a segregação espacial dos grupos e certos problemas urbanos, tanto funcionais como sociais. Assim, a segregação residencial “[...] poderia ser definida como aquela disposição espacial aglomerada de grupos sociais que contribui para agravar determinados problemas para alguns grupos e para atenuá-los ou resolvê-los para outros” (SABATINI; SIERRALTA, 2006, p. 185).

Seguindo, as perspectivas de análise trazidas por essa definição mais abrangente de segregação residencial, verifica-se que ela compreenderia a duas dimensões. A “diferenciação residencial” e a segregação de classes, que devem ser consideradas juntas e não separadamente, ou privilegiando a segunda em detrimento da primeira (CORRÊA, 2013). Harvey (1982) afirma que nos estudos urbanos, especialmente em seu âmbito sociológico, não se conseguiu mostrar se as pessoas moram próximas às outras porque são semelhantes ou são semelhantes porque moram próximas às outras. A diferenciação residencial diz respeito à diferenciação de áreas em termos de sua composição social. A segregação de classes, por sua vez, se refere ao fato das classes sociais se diferenciarem em termos de sua distribuição residencial.

Sabatini e Sierralta (2006) corroboram essa visão ao afirmar que a segregação social do espaço urbano (ou segregação residencial), apresenta três dimensões principais. A primeira refere-se à tendência de certos grupos sociais em se concentrar em algumas áreas da cidade, correspondente à segregação de classes. A segunda refere-se a conformação das áreas com alto grau de homogeneidade social, correspondente à diferenciação residencial. Os autores ainda adicionam uma terceira dimensão, não considerada por Corrêa (2013), que seria a percepção subjetiva<sup>9</sup> que se forma sobre o que é segregação “objetiva” (as duas primeiras dimensões), tanto para os que pertencem a bairros ou grupos segregados, como para os que estão fora deles.

No entanto, conforme salientado por Sabatini e Sierralta (2006), a dimensão da diferenciação residencial seria aquela que está mais vinculada aos efeitos da segregação sobre os grupos pobres, sendo justamente a que mais claramente contribui para o isolamento entre grupos sociais.

---

<sup>9</sup> O fato da segregação ser um fenômeno relacional por excelência, ou seja, que envolve oposições hierárquicas entre parcelas de população levam aos indivíduos envolvidos com o fenômeno da segregação a desenvolverem percepções diferenciadas quanto aos elementos que constituem o mesmo: grupos sociais, a identidade e o (des)prestígio de certos bairros ou zonas da cidade, os estigmas territoriais.

Nesse sentido, segundo Harvey (1982), a diferenciação residencial afetaria as condições de vida das pessoas na medida em que as áreas residenciais proveem diferentes meios para interação social, de onde indivíduos derivam seus valores, expectativas, hábitos de consumo, capacidades de mercado (capacidade de realizar certos tipos de funções na divisão social do trabalho) e estados de consciência. Por conseguinte, a partir dos apontamentos de Flores (2006, p. 1), é possível derivar que “[...] o efeito da concentração espacial da pobreza, na trajetória de vida das pessoas, é distinto e distinguível do efeito da experiência individual da pobreza”. Tal ponto de vista é corroborado por Torres (2005), que argumenta que a concentração espacial da pobreza não é uma mera curiosidade sociológica, mas sim um fenômeno com múltiplas consequências para os circuitos de reprodução da pobreza.

Dessa maneira, alguns estudos foram realizados na América Latina, inclusive alguns já mencionados aqui, cujos resultados corroboram, na maior parte das vezes, com as afirmações feitas anteriormente. Na literatura pelo menos duas consequências negativas da segregação residencial são apontadas: o isolamento social e ausência de acesso às políticas sociais (BICHIR, 2006; AZEVEDO, 2009).

No Brasil, também tem sido observado um avanço no desenvolvimento de estudos sobre algumas prováveis consequências da segregação residencial em áreas de concentração de pobreza. Levando em conta os sistemas de distâncias e oposições entre os grupos sociais, Ribeiro (2008), conforme já mencionado na introdução desta tese de doutorado, desenvolveu um estudo interessante sobre o território da metrópole fluminense.

Em tal estudo o autor destaca a proximidade física e a distância social das relações existentes entre indivíduos de diferentes grupos socioeconômicos no bairro do Leblon (onde predomina os grupos socioeconômicos mais abastados) e na Cruzada São Sebastião (espaço residencial implantado no bairro do Leblon, onde vivem grupos socioeconômicos menos favorecidos) na Zona Sul do Rio de Janeiro. O autor destacou que predominava uma distância social e relações de subordinação entre esses grupos, presente nos seus resultados, não havendo efeitos positivos da proximidade física entre eles.

Somos conduzidos à constatação de que a vizinhança não elimina as relações de dominação existentes entre os moradores da Cruzada e os do bairro do Leblon. Entre eles, com efeito, existem relações de dominação decorrentes do exercício do poder social e simbólico das elites econômicas e intelectuais, o que lhes confere a capacidade de dar o tom e de definir o estilo de relações prevalentes, e de impor como legítimas suas normas de comportamento e seu modelo de vida. Por outro lado, as relações de dominação também estão asseguradas pelo fato da “cohabitação” se materializar em interações sociais de compra e venda de trabalho e serviços, ao invés de relações de vizinhança (RIBEIRO, 2008, p. 15).

Aqui é possível observar que a proximidade física não foi capaz de promover melhorias na qualidade de vida das pessoas por meio da socialização entre os diferentes grupos sociais. O que ficou evidente foi o afastamento entre esses indivíduos, segundo a posse de bens materiais e *status* socioeconômico. O autor também destacou que nem mesmo as atividades em espaços públicos, como o futebol na praia, foram capazes de aproximá-los. “[...] fato surpreendente que retira desse espaço público seu potencial papel de território de interação social” (RIBEIRO, 2008, p. 13).

Para que a consolidação dos contatos sociais repercuta em aspectos positivos (efeito demonstração<sup>10</sup>: convivência com modelos de sucesso, material e profissional, seja um exemplo inspirador para as pessoas) são necessárias duas coisas: a existência de uma estrutura de oportunidades aberta a todos que desejem transitar por ela e que este trânsito incorpore os bens e serviços desejáveis à sociedade (RIBEIRO, 2008).

No caso brasileiro, historicamente os diferentes grupos socioeconômicos tiveram poucos espaços de sociabilidade em comum e as estruturas de oportunidades são desigualmente distribuídas. Portanto, esta abordagem que enfatiza o papel negativo da falta de socialização é limitada. Mas talvez ela possa ser promissora se considerarmos que, justamente pelo fato de haver pouco contato entre os grupos, ocorre uma seletividade no momento das escolhas dos locais de trabalho. Desta forma, os profissionais mais qualificados tendem a continuar nas áreas da cidade as quais têm maior familiaridade e na qual sua vida cotidiana está estruturada; evitando assim, deslocar-se para os locais mais pobres e segregados, resultando em diferenças na oferta dos serviços públicos (AZEVEDO, 2009, p. 22-23).

Estas desigualdades, encontradas na oferta dos serviços públicos mencionadas por Azevedo (2009), geralmente podem ocorrer em territórios que são co-habitados por diferentes grupos sociais (como bairros de classe alta onde há favelas próximo). Para estes casos, uma hipótese levantada é de que exista um aspecto positivo de vizinhança, considerando que a população mais pobre possa acessar equipamentos públicos (como centros de saúde) de melhor qualidade, considerando que os profissionais desse serviço (profissionais qualificados),

---

<sup>10</sup> Na literatura também é muito conhecido, e utilizado aqui, como modelo de *rol* (WILSON, 1987).

desejem trabalhar próximo de onde residem, sem necessidade de realizar grandes deslocamentos para localidades mais pobres e mais afastadas.

Em contrapartida, considerando o tema sobre mercado de trabalho e retomando a questão do isolamento social, a população que vive em localidades concentração de pobreza apresenta maiores desvantagens em relação àquelas que vivem em áreas mais heterogêneas (ALONSO, 2013). Levando em conta, por exemplo, a importância das redes de relações para a obtenção de emprego, sendo o bairro um espaço fundamental de sociabilidade, sobretudo para as populações mais vulneráveis à exclusão social (KAZTMAN; RETAMORSO, 2005; ALONSO, 2013), a vizinhança torna-se um aspecto fundamental sobre as informações disponíveis sobre o mercado de trabalho (KAZTMAN; RETAMORSO, 2005; FLORES, 2006). Desse modo, a chance de estar empregado/desempregado e o tipo de ocupação acessível têm relação, entre outros aspectos, às informações que circulam nas redes sociais locais (ALONSO, 2013).

Assim, por exemplo, lugares com altas taxas de desemprego tenderiam a reproduzir essa situação laboral devido ao tipo de informação que no interior deles circula. Ao passo que, quando há informações sobre trabalho circulando no local de residência é mais provável aceder a um posto. Este argumento é extensível ao tipo de ocupação acessível. Ele está, em certa medida, circunscrito pela dimensão local da experiência. Nesse sentido, locais homogêneos em situação, tipo e setor de ocupação, seriam menos favoráveis à empregabilidade e à variabilidade de potenciais empregos que os locais heterogêneos (KAZTMAN; RETAMOSO, 2005; KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006; FLORES, 2006; ALONSO, 2013, p. 28).

Além das questões levantadas, emerge outra consequência da segregação residencial: o acesso às políticas públicas condicionadas pela localização espacial. Aqui é possível identificar uma relação entre localização e oportunidades sociais. Segundo Santos (2000, p. 81-82),

Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território. Seu valor vai mudando, incessantemente, para melhor ou pior, em função das diferenças de acessibilidade (tempo, frequência, preço) independentes de sua própria condição. Pessoas, com as mesmas virtualidades, a mesma formação, até o mesmo salário têm valor diferente segundo o lugar em que vivem: as oportunidades não são as mesmas. Por isso, a possibilidade de ser mais ou menos cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está. [...] Indivíduos que disponham de uma soma de capital, formação cultural e capacidade física equivalente, ocupados num mesmo tipo de atividade – para não falar senão destas qualidades comuns – são, sem embargo, dotados de possibilidades efetivas sensivelmente desiguais conforme os diferentes.

Um importante trabalho desenvolvido por Cunha et al. (2009) revelou um pouco dessa questão. A partir de técnicas de georreferenciamento os autores sobrepuseram

informações referentes à infraestrutura de escolas públicas de educação básica no município de Campinas, sobre um mapa com características socioeconômicas do referido município. Entre seus principais achados os autores identificaram que, a maioria das escolas localizadas nas áreas ricas apresentaram melhores condições de infraestrutura, quando comparadas àquelas localizadas em áreas pobres. Isso revelou o acesso diferenciado às políticas sociais segundo a dimensão socioespacial.

Resultados semelhantes foram observados por Azevedo (2009). A autora desenvolveu uma eminente análise acerca dos efeitos da segregação residencial na oferta de serviços públicos de saúde básica e seus impactos nas condições de vida da população também em Campinas-SP. Assim como Cunha et al. (2009), seus resultados evidenciaram uma variação no desempenho das políticas públicas de saúde e qualidade dos serviços segundo dimensão socioespacial da cidade. As populações das áreas mais pobres apresentaram os serviços de saúde mais deficitários do município.

Assim, segundo esses estudos, o espaço “importa” no sentido de ser um agente gerador de externalidades, negativas ou positivas, capazes de interferir na vida dos indivíduos através da implementação e, principalmente, acesso às políticas sociais. Desse modo, a dimensão espacial pode ser entendida como parte integrante da sociedade e não apenas sua mera manifestação externa (SABATINI; SIERRALTA, 2006). Nesse sentido convergem as ideias de Torres; Marques e Bichir (2006, p. 232).

No que diz respeito à dimensão espacial, não buscamos apenas descrever a presença de diferenciais socioeconômicos no espaço (entre grupos, atividades, etc.), mas defender a existência de uma dimensão verdadeiramente espacial nas condições de vida. Entendemos por dimensão espacial o efeito específico que os padrões de contigüidade, vizinhança e distância causam aos indivíduos e grupos, afetando suas possibilidades de inserção em diversas esferas da sociedade. Nossas análises indicam que indivíduos com condições sociais semelhantes, mas localizados em regiões distintas da cidade, têm acesso diferenciado a bens e serviços públicos e a elementos geradores de mobilidade social (como o emprego), assim como tendem a ser submetidos de forma diferente a agravos de diversas naturezas, dependendo das condições de segregação a que estão submetidos.

Desse modo, percebe-se a importância da dimensão espacial nas condições de vida dos indivíduos, o que pode condicionar seu acesso a determinados tipos de bens e serviços públicos, impactando em questões referentes a sua mobilidade social e qualidade de vida.

No trabalho de Galster e Killen (1995) é observado uma estrutura conceitual das oportunidades metropolitanas e um modelo dos elementos que afetam as decisões dos jovens sobre educação, fecundidade, trabalho e o ingresso em atividades criminosas. Estas escolhas

são decisivas na vida dos jovens e tomadas com base em suas preferências e aspirações segundo as percepções que têm das oportunidades.

Estes autores destacam que o contexto socioespacial pode influenciar os valores, preferências e percepções em relação às suas tomadas de decisão em diferentes esferas tais como: no sistema de educação, mercado de trabalho e ingresso no mundo do crime. Os resultados das escolhas podem variar muito, mesmo entre dois jovens com características idênticas, mas que residem em diferentes localidades de uma mesma metrópole.

A ideia central é entender a influência que a localidade de residência desempenha no processo de tomada de decisão dos jovens. Tal influência se dá tanto pela variação das oportunidades no espaço, quanto pela influência que as redes sociais locais desempenham na aquisição de valores, preferências e aspirações dos indivíduos (GALSTER; KILLEN, 1995).

Considerando ainda a literatura que discute sobre a importância do espaço como um agente decisivo no conjunto de oportunidades que as pessoas podem beneficiar-se, a separação dos grupos sociais no espaço e as desigualdades de oportunidades de acesso às políticas sociais, estão em uma íntima relação, ou como afirma Azevedo (2009, p. 25):

[...] se retro-alimentam em um constante movimento de ir e vir. O espaço (materializado por meio dos grupos sociais homogêneos) pode 'atuar' determinando a concretização de diferentes estruturas de oportunidades.

Outro aspecto importante identificado nos estudos urbanos é a maneira como essa cisão, entre os grupos sociais no espaço, pode reverberar no nível de acesso às políticas sociais através da “evitação social”. Este é um processo no qual as pessoas evitam aqueles que são vistos como diferentes e que lhes apresentam um potencial perigo (KOWARICK et al., 2004).

É o processo de evitação social que cria formas de distanciamento, isolamento, que são extremamente importantes para separar ou segregar um grupo do outro, principalmente os abastados dos pobres. A questão da violência não só separa um grupo do outro como também é um elemento básico em estruturação da vida das famílias. Em pesquisa que fiz tanto no centro como na periferia, as entrevistas mostram que as pessoas procuram se situar em certos locais da cidade muito em função do trabalho, mas também em função da violência, ou, muitas vezes, para escapar dela. Existe uma migração de local de residência hoje para escapar da violência (KOWARICK et al., 2004, p. 97).

Assim, um elemento associado a este processo é a violência e conseqüentemente as diferentes estratégias que as pessoas buscam para esgueirar-se dela. Um mecanismo encontrado pelos indivíduos, principalmente entre àqueles de grupos de melhor condição financeira é o de

conviver com grupos semelhantes aos seus, considerando que os diferentes são tidos como perigosos.

Em seu trabalho sobre criminalidade, violência, espaço urbano e disseminação de condomínios fechados, mencionado anteriormente, Caldeira (2000) também expõe questões referentes ao medo da violência e intolerância com grupos sociais diferentes, o que resulta em auto-segregação dos grupos economicamente mais abastados. Estes não se esforçam para encontrar uma solução em conjunto a outros grupos sociais para seus problemas urbanos, mas lhes parece mais conveniente estratégias de distanciamento e isolamento social. No entanto, nem sempre tal distanciamento se traduz em distanciamento geográfico. “Diferentes classes sociais vivem mais próximas umas das outras em algumas áreas, mas são mantidas separadas por barreiras físicas e sistemas de identificação e controle” (CALDEIRA, 2000, p. 255).

Portanto, é percebido que a apartação entre os grupos sociais acontece independente da distância física, e a violência nas cidades tem repercutido na mobilidade espacial da população no espaço intraurbano, obviamente para àqueles que têm condições para tal. Assim, o medo da violência tem extrapolado os limites das localidades de maiores índices de criminalidade, afetando inclusive pessoas que não residem ali, mas temem estar, frequentar ou transitar nestes lugares e em suas adjacências.

Outra questão capaz de limitar a socialização entre os indivíduos de diferentes grupos sociais, acentuando ainda mais a “evitação social”, são os estigmas construídos em torno das localidades, e indiretamente, dos indivíduos que vivem nestas áreas, consideradas violentas e “inóspitas” por grande parte das pessoas. Trata-se de um dos mecanismos mais requisitados por aqueles que estudam localidades habitadas por populações que possuem baixos níveis de capitais (ALONSO, 2013).

A autora, fundamentada na literatura – sobretudo em Loic Wacquant – traz uma definição muito precisa a respeito desse mecanismo. Define o estigma como “[...] um sinal, visível ou passível de conhecimento, que aponta uma falta que desabilita o estigmatizado a vida com os demais” (ALONSO, 2013, p. 31).

Ao referirem-se à dimensão subjetiva da segregação socioespacial – que é a percepção que as pessoas têm de pertencer a um grupo social que tem uma forma particular de ocupar o espaço – Sabatini e Sierralta (2006, p. 172) apontam para dois aspectos importantes referentes ao estigma territorial: o prestígio e identidade atribuídos a determinados bairros ou regiões de uma cidade. “De um lado, encontram-se os estigmas territoriais que se encarregam de marcar os bairros “ruins”. Todos que lá vivem são suspeitos. De outro, os bairros de prestígio, denominados ‘exclusivos’ [...]”.

Alguns lugares, como as periferias das grandes cidades brasileiras, onde os índices de pobreza e violência são elevados, parece transferir para os indivíduos que ali residem “sinais de descrédito”, incapacitando-os ao convívio com aqueles que estão em posições distintas. Já nos Estados Unidos, por exemplo, localidades onde há moradias subsidiadas pelo Estado (*public housing*) é que são desvirtuadas (WACQUANT, 1999; 2007). Assim, nas palavras de Goffman (1988, p. 11-12):

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas.

O estigma territorial, isto é, aquele que desqualifica o indivíduo segundo seu local de residência, é capaz de degradar o morador simbolicamente (BOURDIEU, 1998; WACQUANT, 2007), transferindo-lhe características negativas inerentes ao ambiente onde reside. Estes atributos podem materializar-se e atuar como impedimentos de acesso a serviços e empregos.

Nesse sentido, Kaztman (2003, p. 22) afirma que:

Por um lado, os estereótipos prevalentes na cidade acerca dos comportamentos típicos dos habitantes das áreas mais carentes muitas vezes refletem estigmas que operam como barreiras ao acesso a serviços e a oportunidades de emprego. Como tais, esses estereótipos chegam a gravitar pessoalmente na identificação coletiva daqueles que, expostos a experiências similares de discriminação, vão descobrindo uma penosa comunidade de problemas e destinos com seus vizinhos. Por outro lado, os habitantes da cidade utilizam um código comum para identificar – através de nomes de ampla difusão – os lugares de residência e de localização de pessoas, estabelecimentos e instituições. Esses nomes são geralmente incorporados pelos residentes desses lugares como uma das dimensões de sua representação pública e de sua identidade social.

Dois estudos empíricos muito interessantes, inclusive já mencionados aqui, confluem nessa mesma direção: o de Ribeiro (2008) e Alonso (2013). Estes autores identificam os preconceitos e estigmas territoriais e revelam os obstáculos de acesso ao mercado de trabalho para os indivíduos dos grupos sociais menos favorecidos.

O primeiro traz uma discussão sobre a divisão social do espaço no município do Rio de Janeiro, onde seus principais achados evidenciam o efeito do lugar a partir do enclave urbano. Entre estes resultados é externalizado o estigma existente por parte dos moradores do Leblon (bairro de classe média alta) em relação aos moradores da Cruzada São Sebastião (conjunto habitacional pobre encravado no Leblon).

A partir da aplicação de um questionário semiestruturado o autor identificou as principais percepções apontadas pelos moradores do Leblon em relação à Cruzada São Sebastião, assim como sobre os moradores deste conjunto habitacional popular encravado no tradicional bairro de classe média alta da zona sul carioca.

Ribeiro (2008, p. 9) menciona que alguns moradores expõem sua opinião, de forma agressiva e indignada, sobre a presença da Cruzada no bairro do Leblon. Foram registradas as seguintes falas: “Lá só tem marginais, traficantes e mulheres de vida fácil”; ou “[...] foi feito para gente de bem, mas hoje 90% é marginal e a maior parte dos assaltos vem de lá”. Outros expressaram o efeito negativo da presença da Cruzada no bairro, afirmando que contribui para a degradação do mesmo.

Alguns expressam uma visão altamente segregacionista onde o distanciamento físico, em seus respectivos pontos de vista, seria a melhor alternativa para solucionar o distanciamento social.

Alguns entrevistados consideram que a proximidade dos habitantes da Cruzada com os demais moradores do Leblon não seria “bom” para os seus próprios moradores. Para eles, a convivência próxima com pessoas que possuem um padrão de vida mais alto contribuiria para despertar sentimentos de inveja, o que seria um estímulo para a prática de delitos (RIBEIRO, 2008, p. 10).

Por sua vez, Alonso (2013), cujo objetivo central do seu trabalho foi o de revelar as principais diferenças e similaridades na inserção laboral dos residentes em diferentes áreas (o que ela chama de áreas de Vulnerabilidade segundo critérios socioeconômicos) da Região Metropolitana de Campinas (RMC), apresenta narrativas de pessoas entrevistadas que relatam a maneira como são percebidas e estigmatizadas no mercado de trabalho.

Uma das pessoas entrevistadas pela autora respondeu de modo afirmativo, quando indagada se já enfrentou alguma dificuldade (preconceito) para conseguir emprego devido ao bairro onde morava. Além disso, também mencionou a sua percepção e de outros moradores em outros momentos, em relação a opinião das pessoas sobre o bairro e seus moradores. “Ah (e também), os outros fala que aqui, no começo, tinha muita..., aqui era um bairro que ninguém dava valor pro bairro, que todo mundo que morava aqui não prestava” (ALONSO, 2013, p. 138).

Tanto no trabalho de Ribeiro (2008) quanto no de Alonso (2013), fica evidente aquilo que afirmou Goffman (1988, p. 12), de que os “[...] ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que tem probabilidade de serem neles encontradas”.

Assim, a presença dessas pessoas em um território socialmente díspar pode gerar um conjunto de efeitos que vão desde a construção de uma identidade social e consolidação de estigmas territoriais, arraigada pelas dimensões socioespaciais desses lugares, à consolidação de barreiras ao acesso a serviços e oportunidades diversas.

Além disso, a “evitação social”, produzida a partir da violência e do estigma territorial, também pode impactar nas diferenças de acesso às políticas sociais, considerando a alocação de recursos humanos.

Evidentemente que nem todos conseguem, mas muitos procuram afastar-se das áreas periféricas. E, ainda que a violência não esteja circunscrita espacialmente somente nestes locais, é sabido que nas periferias os índices de homicídios são maiores, o que contribui para potencializar este processo de “evitação social”. Este fato pode nos ajudar a explicar o acesso diferenciado aos serviços de saúde, quando pensado do ponto de vista de alocação de recursos humanos (AZEVEDO, 2009, p. 27).

Além de constranger e restringir cada vez mais a interação entre os indivíduos de diferentes grupos sociais, contribuindo para a intensificação da segregação socioespacial, estes mecanismos (violência e o estigma), apanágio da distinção socioespacial, podem também contribuir para a diferenciação de acesso a serviços. Se por um lado os estigmas se encarregam de marcar os bairros “ruins”, por outro, os bairros de prestígio, além de exalar *status* e eloquência, outorgam aos que lá residem “[...] vantagens mais tangíveis, como a qualidade dos serviços e infra-estrutura” (SABATINI; SIERRALTA, 2006, p. 172).

Uma vez que a degradação destes ambientes é amplamente conhecida, tornando-se rotulado por seus aspectos negativos, ela também ganha proporções no âmbito da socialização institucional. Tomando como exemplo o caso educacional, isso significa que os profissionais de instituições de ensino que atendem às crianças e adolescentes destas localidades tendem a subestimar seu potencial intelectual a partir das características socioespaciais encontradas nessas áreas.

Desse modo, Flores (2006, p. 200) afirma que:

[...] o espaço afeta os resultados individuais das crianças por meio do processo de socialização institucional. Este processo enfatiza o efeito exercido pelos adultos que pertencem às instituições que servem às comunidades segregadas. Os professores, diretores da escola, entidades locais etc. e suas práticas institucionais, afetam as crianças pelo modo como avaliam suas capacidades e a dos adultos da comunidade (BAUDER, 2001). As práticas institucionais diferenciam-se de comunidade a comunidade. Os adultos, nestas instituições, usam critérios distintos de funcionalidade baseados na interpretação dos atributos culturais e do potencial de seus “clientes”. Por exemplo, crianças pobres em áreas segregadas serão consideradas não funcionais para a educação universitária e, por este motivo, socializadas como tal [...].

Aqui observamos que além de todos os inconvenientes existentes nas áreas de concentração de pobreza – como o isolamento social, a privação de acesso às políticas públicas e a precariedade dos equipamentos e serviços disponíveis nessas localidades – conforme mencionados nesta última seção, levando em conta o contexto educacional, os estudantes que vivem nessas localidades ainda são vitimados pelo estigma institucional. Isto é, além destes indivíduos não terem acesso às melhores escolas, são desacreditados pelas pessoas (profissionais da educação) que poderiam amenizar esses efeitos nocivos da segregação residencial.

Assim, no capítulo seguinte será desenvolvida discussão contextualizando as principais desigualdades escolares e, sobretudo, sua interface com as desigualdades territoriais. Em outras palavras, pretende-se identificar de que forma o contexto socioespacial pode interferir na trajetória educacional de crianças e adolescentes.

## CAPÍTULO II – DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SUA INTERFACE COM AS DESIGUALDADES TERRITORIAIS

Apesar de atender quase a totalidade das crianças e adolescentes em idade de frequentar o ensino fundamental da educação básica (6 a 14 anos), essa etapa da educação, no Brasil ainda enfrenta sérios problemas referentes aos principais indicadores de desempenho escolar (IBGE, 2000; RIANI, 2005; INEP, 2016a), caracterizado aqui como *proxy* das desigualdades educacionais.

Dois argumentos justificam a escolha dessa construção conceitual-metodológica de tomar o desempenho escolar como *proxy* das desigualdades educacionais. Em primeiro lugar, pelo fato de exames de proficiência que mensuram o desempenho escolar, como a Prova Brasil, avaliarem as capacidades cognitivas dos indivíduos em aspectos como linguagem e matemática. O domínio cognitivo está inserido entre os quatro domínios em que estão fundamentados os principais objetivos da educação básica (SOARES; ALVES, 2003). Os outros três são: o vocacional, o social e o pessoal. Soares e Alves (2003, p. 149) assinalam suas principais características:

(1) o cognitivo, abrangendo a aquisição de competências intelectuais e domínio de diferentes áreas do conhecimento; (2) o vocacional, que inclui a aquisição das informações e habilidades necessárias à inserção no mundo do trabalho produtivo; (3) o social, relacionado com o preparo para a participação ética em uma sociedade plural e complexa; e (4) o pessoal, enfatizando o desenvolvimento de talentos pessoais, por exemplo, artísticos ou desportivos.

Modelos de avaliação como a Prova Brasil – explorado neste trabalho – contemplam o primeiro domínio, o cognitivo, através da avaliação do conhecimento demonstrado em linguagem e matemática. O bom desempenho desse domínio viabiliza a aquisição de outras competências (SOARES; ALVES, 2003; INEP, 2016a). Isso faz com que sua avaliação seja um importante instrumento de identificação do desenvolvimento dos alunos nas escolas e contribua como um elemento comparativo.

Em segundo lugar, essa escolha se fundamenta pelo seu caráter objetivo e operacional. Existe uma diferença, entre, desenvolver uma discussão conceitual sobre desigualdades educacionais e, operacionaliza-la e apreendê-la.

Assim, uma maneira de apreender as desigualdades educacionais é através dos resultados de proficiência em testes de desempenho escolar e informações contextuais dos alunos e suas respectivas escolas, encontradas no banco de dados do SAEB. Ao se referir a estes

dados, Soares e Alves (2003, p. 150) ressaltam que eles, “[...] fornecem não só uma medida de desempenho dos alunos, mas também variáveis que podem explicá-lo”.

Outro aspecto que reforça a escolha desse modelo de avaliação para apreender as desigualdades educacionais é o seu cuidado em desenvolver escalas de proficiência padronizadas a partir de “[...] habilidades descritas em uma matriz de referência, ou seja, há um sentido pedagógico do estágio de desenvolvimento cognitivo representado nessas escalas [...]” (STOCO; ALMEIDA, 2011, p. 688).

Entretanto, deve-se ter muito cuidado para não se deslumbrar com os resultados construídos e as comparações equivocadas de produtividade educacional, desconsiderando aspectos como, a “[...] acumulação primitiva (Marx) ou um *ethos* (Bourdieu) cultural [...]” (FREITAS, 2007, p. 968), elementos abstratos, mas cruciais na compreensão das desigualdades educacionais entre os alunos.

Na literatura existe uma grande diversidade de fatores preponderantes nesse processo<sup>11</sup>. Eles são classificados, geralmente, em duas instâncias: a primeira refere-se às características da escola. Aqui são apontados aspectos como a gestão, a dependência administrativa (pública/privada), a localização (rural/urbana), a proposta de ensino e a infraestrutura desses equipamentos (MELLO, 1994; FORQUIN, 1995; SOARES, 2002; REYNOLDS; TEDDLIE, 2008; SAMMONS, 2008; CHRISTÓVÃO, 2009).

A segunda, envolve características extra-escola, tais como: as características individuais dos alunos, isto é, sexo e cor; características da sua família, entre elas, o tipo de arranjo doméstico-familiar, escolaridade dos pais (sobretudo da mãe) e o nível de capital cultural familiar (BONAMINO et al., 2010; NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2010; SILVA et al., 2016).

Além desses fatores, desde as últimas décadas, alguns estudos têm se concentrado em analisar a importância do contexto socioespacial na vida educacional de crianças e adolescentes (FLORES, 2006; CHRISTÓVÃO, 2009; ALVES; LANGE; BONAMINO, 2010; KOSLINSKI; LASMAR; ALVES, 2012). Esta abordagem também será desenvolvida aqui, porém, de antemão, é fundamental destacar algumas questões que antecedem e subsidiam essa discussão.

Em outras palavras, antes de pensar na influência dos processos sociais associados à segregação residencial – como o contexto socioespacial, em particular, de concentração de pobreza – na educação de crianças e jovens deve-se tomar conhecimento das seguintes

---

<sup>11</sup> Estes aspectos serão mais detalhados na seção 2.4 deste capítulo.

questões: O que é a escola e qual o seu papel no âmbito das desigualdades sociais? Ela interfere ou contribui para a perpetuação deste processo? De que forma se deu o acesso à educação às camadas menos favorecidas economicamente da população no Brasil? Quais as repercussões disso?

### **2.1 A escola e seu paradoxo: dando muito aos que têm e tirando – até mesmo aquilo que imaginam ter – daqueles que não têm**

Ao longo dos séculos, com o desenvolvimento urbano e comercial emergiu a necessidade de pessoas "letradas" para subsidiar as estruturas de poder da época, como a Igreja e o Estado Moderno. No século XIX, com o desenvolvimento do sistema capitalista houve a necessidade da universalização do contar, ler e escrever. A educação já não era mais uma ocupação ociosa<sup>12</sup> mas “uma fábrica de homens utilizáveis” (TRAGTENBERG, 2018, p. 184).

Até os dias atuais a educação ainda se constitui enquanto um instrumento utilitarista – muito explorado pelo mercado – que visa capacitar os indivíduos para atender suas necessidades de mão-de-obra. No entanto, essa questão não se limita apenas à preparação de pessoas para atender às demandas técnicas do mercado. Ela vai além, pois o sistema escolar procura imprimir um tipo de comportamento que transpassa pelas relações sociais, atitudes diante de situações adversas e de organização em função das transformações globais. Nas palavras de Tragtenberg (2018, p. 184), “Não interessam, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global”.

O meio para alcançar estes objetivos implica na existência de uma burocracia pedagógica, um instrumento voltado a atender os anseios de uma sociedade global. Uma característica marcante desse sistema pedagógico é o êxito do sistema de exames, muito mais do que o enriquecimento intelectual. O exame, “[...] mais que o programa, define a pedagogia do docente. O objetivo que a pedagogia burocrática lhe propõe não é o enriquecimento intelectual do aluno, mas seu êxito no sistema de exames” (TRATENBERG, 2018, p. 185).

Assim, a escola não procura a formação dos indivíduos, mas a acumulação mecânica das informações. Este é um modelo de escola fundamentado na memorização de conhecimento e em sistemas avaliativos pontuais que nada revelam sobre o processo contínuo de aprendizagem do indivíduo. Em outras palavras, constitui-se em uma “pedagogia paranoica” (TRAGTENBERG, 2018).

---

<sup>12</sup> Característica da própria etimologia da palavra escola, que vem do grego (*scholé*) e significa “lugar de ócio”. Isso porque os gregos costumavam ir à escola em seu tempo livre para refletir.

Na formação desse sistema verifica-se uma organização estrutural e funcionalista concebida a partir de uma “burocracia de *staff*”, composta por diretores, professores e secretários. Assim como uma “burocracia de linha” constituída por serventes, escriturários e bedéis. Isso mostra que a escola é uma organização complexa que se articula a partir de uma teia de instancias burocráticas, qual seja: burocracia de *staff*, burocracia de linha, associação de pais e mestres e alunos (TRAGTENBERG, 2018).

Os professores têm uma relação direta com os alunos e com o diretor. Com os primeiros, na maioria das vezes, procuram exercer uma posição de autoridade. Já na sua relação com o diretor procuram apoio deste profissional, tanto em relação aos alunos quanto aos seus pais (TRAGTENBERG, 2018).

O diretor desenvolve uma função mediadora, entre o poder burocrático da secretaria e a escola como um todo. Também dialoga com professores, alunos, responsáveis de alunos. “Tem de possuir as qualidades de um político, algum senso administrativo, ser especialista em relações humanas e relatórios oficiais” (TRAGTENBERG, 2018, p. 187).

Por fim, o pessoal da linha, tem uma relação de subordinação ao diretor. Eles são uma espécie de “olhos” e “ouvidos” do diretor dentro da escola, pois através do controle de conversas de corredor e de sala de professores, podem captar certas informações de interesse do diretor. Além disso, também supervisionam o comportamento dos alunos pelos corredores (TRAGTENBERG, 2018).

Fundamentado a partir dessa estrutura rígida, o aparelho escolar tem seu suporte para agir como um instrumento fundamental da reprodução da qualidade da força de trabalho, através da transmissão do conhecimento e desenvolvimento de atitudes (ler, escrever e contar) objetivando a produtividade (TRAGTENBERG, 2018).

Além dessa ação de caráter material, o sistema escolar, arbitrariamente, desenvolve práticas pedagógicas que implicam em uma “inculcação” dos seus conteúdos, valores e princípios – são as práticas do “ritualismo escolar”, isto é, os deveres, as punições e recompensas que constituem o universo pedagógico – de modo que mesmo após sua vida escolar os alunos os tenham incorporados (BOURDIEU, 1992; 2007a; TRAGTENBERG, 2018).

Ademais, enquanto aparelho ideológico a escola contribui para uma contraditória realidade: o favorecimento dos favorecidos e o desfavorecimento dos desfavorecidos. Isso se dá através das diferenças sociais e culturais familiares (TRAGTENBERG, 2018), ou ainda, conforme afirma Bourdieu (1992), a escola contribui para a legitimação e reprodução da dominação das classes dominantes.

Este autor, na década de 1960, rompeu com uma visão “otimista”, de inspiração funcionalista que perdurou até a década de 1950, na qual era concedida à escolarização a responsabilidade de superação do atraso econômico e a:

[...] construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade e oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

A partir desta concepção caberia à escola, como instituição neutra, promover um conhecimento que selecionaria seus alunos a partir do merecimento, onde o sucesso seria alcançado por aqueles mais “talentosos”, “aptos” e “capacitados”.

O pano de fundo do referido período em que Bourdieu desenvolveu sua proposição para a questão das desigualdades escolares era de intensa crise sobre o ponto de vista construído a respeito do sistema escolar e seu papel na sociedade.

Nesse contexto, a visão otimista sobre a educação foi substituída por uma concepção mais pessimista. Dois importantes movimentos contribuíram para esse *turning point* da visão sobre o sistema de ensino. Um deles foi o desenvolvimento de pesquisas quantitativas de avaliação educacional, cujos resultados:

[...] contribuíram para minar, a médio prazo, a confiança na tão propalada igualdade de oportunidades diante da escola. A partir deles, tornou-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17).

Outro aspecto importante que contribuiu para a mudança do olhar sobre o sistema de ensino, no início da segunda metade do século passado, foi a frustração com os resultados provenientes da massificação do ensino. O tão esperado retorno social e econômico, via educação, ficou muito aquém do que era esperado.

É nesse contexto que Bourdieu propôs uma nova abordagem sobre o papel da escola e da educação. O autor destacou o sistema escolar como uma instância através da qual se reproduzem e legitimam as desigualdades sociais. Desse modo, aquela visão romântica da educação como instrumento democrático e transformador das sociedades perdeu completamente o sentido.

Dois pontos cruciais da Sociologia da Educação de Bourdieu (2007) que estão intimamente relacionados são: em primeiro lugar suas reflexões sobre a origem social e familiar dos alunos e as consequências – no contexto educacional – dessa estruturação dissemelhante. Nesta perspectiva, sua ideia central é de que, os atores (alunos) trazem uma carga social e cultural diferenciada, em função da sua origem familiar, o que é profundamente importante para entender as desigualdades educacionais.

O autor rejeita que o êxito alcançado por determinados alunos seja uma consequência de atributos inatos. Para este autor, cada família transmite a seus respectivos filhos um capital cultural e um *ethos* (conjunto de costumes e hábitos no âmbito do comportamento).

Logo, essa herança cultural seria fundamental para compreensão de um diferencial inicial, que subsequentemente, refletiria sobre o êxito dos resultados dos indivíduos, existindo assim, uma forte correspondência entre o nível cultural familiar e o sucesso escolar da criança.

As atitudes da família teriam um peso relevante na importância destinada a educação, no êxito escolar alcançado e na trajetória escolar dos indivíduos. Isso implicaria em uma “superseleção” dos alunos. As vantagens e desvantagens encontradas no sistema educacional, entre os alunos com diferentes níveis de capital cultural seriam cumulativas, o que implicaria nas decisões tomadas e na trajetória escolar de cada um (BOURDIEU, 2007a).

Em outras palavras, o nível de sucesso alcançado pelos alunos no decorrer de sua vida escolar pode ser explicado, em grande parte, por suas características sociais e culturais privilegiadas – para o contexto escolar – em função da sua origem familiar. Tais aspectos lhes permitiriam condições mais favoráveis diante do conteúdo educacional, refutando as ideias anteriores de que a diferença nos resultados escolares era consequência exclusiva de seus “dons” pessoais.

Em segundo lugar, Bourdieu (1992) enfatiza o papel da escola – através do sistema educacional – na reprodução e perpetuação das desigualdades ao desconsiderar os diferenciais de capital cultural entre os indivíduos, considerando todos em condições de igualdade. Assim, permanecendo um modelo escolar que privilegiaria a cultura da elite, representado como cultura universal nos currículos escolares. Além disso, legitima as desigualdades ao ocultar sua essência, transferindo as consequências desse processo para as diferenças cognitivas e acadêmicas implícitas aos méritos e dons individuais, como já mencionado.

Essa posição arbitrária da cultura escolar privilegia os gostos, posturas e valores dos grupos dominantes. Nesse modelo as principais práticas desenvolvidas enaltecem aspectos muito mais próximos da cultura da elite, o que acaba sendo, de certo modo, agressiva aos filhos

dos grupos sociais menos favorecidos, ao ponto das crianças deste último grupo adquirir, “penosamente”, aquilo que é herdado por aqueles do primeiro grupo:

[...] o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” [...] dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar [...] (BOURDIEU, 2007a, p. 55).

Embora arbitrária, a cultura escolar é socialmente reconhecida e aceita como a única cultura universalmente válida. Bourdieu (1992) destaca que, para que a ação de legitimidade da cultura escolar arbitrária seja ratificada, é necessário que aconteça de forma “dissimulada”, procurando mostrar a falsa ideia de imparcialidade e equidade entre todos os alunos.

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Desse modo, de forma discreta, a escola exerce suas funções de legitimação e reprodução das desigualdades sociais sem gerar muita desconfiança, tratando, paradoxalmente, de modo igual, em direitos e deveres, pessoas diferentes, privilegiando àqueles que já são privilegiados, considerando seu contexto familiar e cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Dentro da escola, através dos conteúdos ministrados aos alunos, esse processo de legitimação e reprodução das desigualdades passa a se consolidar, pois o nível que os alunos assimilam tais conteúdos está diretamente associado a um conhecimento prévio do que lhes é oferecido. Esse conhecimento precedente de conteúdo, ou código de decifração dessa comunicação, varia segundo a cultura familiar e origem social do aluno. “Para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria a sua própria cultura, reelaborada e sistematizada. Para os demais, seria uma cultura ‘estrangeira’” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 29-30).

Assim, a escola ao tornar imperceptível o fato de que a cultura escolar é uma cultura das classes dominantes, torna imperceptível também as consequências disso para o sucesso escolar dos alunos das classes dominantes (BOURDIEU, 2007a). Desse modo, as diferenças nos resultados escolares entre os alunos tenderiam a ser explicados pelas diferenças de capacidade (ou dons), quando na realidade deveriam considerar a proximidade da cultura escolar à cultura familiar dos alunos.

A escola cumpriria, assim, portanto, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o sucesso escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilégio cultural dissimuladamente oferecido aos filhos das classes dominadas” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 30).

Portanto, as condições, mecanismos e ações desenvolvidas – de forma dissimulada na maioria das vezes – no interior do sistema escolar que privilegiam as classes mais abastadas e prejudicam as classes menos favorecidas, contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais através de um processo paradoxal em que, aqueles que têm muito lhes é acrescentado, e aos que não têm lhes é tirado até mesmo aquilo que imaginam ter<sup>13</sup>.

## **2.2 Acesso à educação das classes menos privilegiadas economicamente**

Uma vez conhecido as principais características do sistema escolar, seus atores, sua dinâmica, seus objetivos e mecanismos dissimulados de perpetuação de desigualdades, faz-se necessário compreender o contexto e as formas de acesso das populações menos favorecidas economicamente – e também mais desfavorecidas no sistema educacional – ao sistema de ensino no Brasil ao longo dos anos.

No entanto, não se pretende desenvolver uma extensa periodização da história da educação brasileira, embora o tema seja fascinante e por vezes fico tentado a fazê-lo, mas sim, resgatar uma discussão das transformações no sistema nacional de ensino – ocorridas ao longo do tempo, sobretudo no século passado – e as implicações destas mudanças para o acesso dos grupos sociais menos privilegiados economicamente.

A história da escola pública no Brasil pode ser pensada a partir de duas grandes etapas: a primeira que corresponde aos “antecedentes” e a segunda refere-se à “história da escola pública propriamente dita” (SAVIANI, 2004).

A primeira etapa abrange três períodos: i) a pedagogia jesuítica (1549-1759); ii) as “Aulas Régias”, estabelecida pela reforma pombalina (1759-1827); e iii) primeiras tentativas de organização da educação como responsabilidade do poder público (1827-1890). A segunda etapa, também corresponde a três períodos: i) a criação das escolas primárias nos estados e o ideário do iluminismo republicano (1890-1931); ii) a regulamentação nacional do ensino e o ideário renovador (1931-1961) e iii) a unificação legal (abrangendo as três instâncias da rede

---

<sup>13</sup> Tanto as reflexões sobre a reprodução das desigualdades sociais através das práticas pedagógicas promovidas pela escola, quanto a influência da origem social e familiar dos alunos para seus resultados educacionais serão discutidas, de maneira mais detalhada, no tópico 2.4 deste capítulo.

pública e a rede privada) e concepção produtivista da escola (XAVIER, 1980; OLIVEIRA, 2004; ROMANELLI, 1999; SAVIANI, 2004).

Na primeira etapa, destaca-se a influência dos jesuítas, inspirada no movimento contrarreforma. Eles foram os precursores das ações educacionais no Brasil, a partir da catequização dos indígenas e pela educação da elite colonizadora. Havia certa preocupação na difusão da fé e a educação de uma elite religiosa (XAVIER, 1980).

Um pouco mais tarde, com a reforma pombalina em 1759, o ensino ganhou um aspecto mais pragmático, a partir da inserção das ciências experimentais. Um segundo aspecto importante nesse momento foi a presença do Estado à frente da educação (OLIVEIRA, 2004).

Outro ponto crucial na organização da educação brasileira foi a vinda da família real em 1808. Além do ambiente de efusão cultural, esse período foi marcado pelo surgimento dos primeiros cursos superiores no país. Manteve-se o mesmo espírito pragmático, a partir do sentido profissional prático, em relação a essa modalidade da educação. Destaque para a Academia Real Militar (que depois passou a ser a Escola Militar de Aplicação), onde formavam-se engenheiros civis e preparavam a carreira das armas (OLIVEIRA, 2004).

Em 1834, já no período imperial, se deram as primeiras políticas de descentralização administrativa da educação. Nesse período, o ensino superior passou a ser de responsabilidade do poder central e o ensino primário e secundário passou a ser de incumbência das Províncias (ROMANELLI, 1999). Todavia, nestas unidades administrativas o sistema de educação secundário não teve sucesso. O principal motivo foi a falta de recursos, consequências de um sistema tributário deficiente. Assim, grande parte do ensino secundário foi praticamente abandonado pelo poder público, ficando a cargo da iniciativa privada (OLIVEIRA, 2004).

Um dos legados do Império para a educação foi a consolidação de instituições de ensino públicas para a formação das elites, restando apenas tentativas de criação para a educação popular, omitida pelo poder central (XAVIER, 1980).

Desse modo, ao fim do Império, a questão educacional brasileira se resumia em algumas escolas primárias, alguns liceus nas capitais, escolas particulares nas principais cidades e cursos superiores que atendiam às necessidades das elites (formação de administradores, políticos e advogados) (OLIVEIRA, 2004).

No fim do século XIX aconteceu a transição do regime imperial para o republicano, e com ele surgiu a primeira Constituição da República, em 1891, onde foi instituído o sistema federativo de governo que teve como consequência a descentralização do ensino. Nessa nova conjuntura do modelo de organização educacional, era de incumbência da União criar

instituições de ensino superior e secundário nos estados, e a estes cabia legislar sobre a educação primária e no ensino profissional.

Além da Constituição de 1891, o início do período republicano foi marcado por reformas educacionais, como a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, em 1911, e a Reforma Rocha Vaz em 1925, frustradas, e que representavam mais os interesses isolados de camadas políticas. Não houve uma política nacional de educação, por isso acabaram por reproduzir o modelo educacional do período colonial, qual seja: elitista (OLIVEIRA, 2004).

No contexto social, esse modelo educacional reproduziu a desigualdade do regime anterior, isto é, continuou “[...] ampliando a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional)” (OLIVEIRA, 2004, p. 949).

Nesse contexto, a partir da década de 1930, emergiu uma pressão social mediada inicialmente por uma elite intelectual influenciada pelos ideais do liberalismo burguês em prol de uma reconstrução da educação. Esse movimento começou a ganhar corpo através do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, cujo um dos objetivos era pressionar o Estado para que este assumisse a responsabilidade da organização do ensino, promovendo uma educação pública e gratuita, viabilizando o acesso à escola, inclusive aos grupos menos favorecidos economicamente (OLIVEIRA, 2004; SAVIANI, 2004; AZEVEDO, 2015).

Alguns resultados progressistas foram observados no início do século XX, como a Constituição de 1934 que foi a primeira a dedicar um espaço significativo à educação com 17 artigos, a incipiente consolidação da escola pública, assim como os vínculos com as políticas educacionais nos anos subsequentes (VIEIRA, 2007; BITTAR; BITTAR, 2012). Contudo, essas conquistas foram reorientadas, mas não descontinuadas, pela retomada de um modelo mais conservador, como no Estado Novo e posteriormente em parte do governo militar (SAVIANI, 2004).

Até a década de 1960, em grande parte motivada por estes ideais, houve um avanço relativo na educação. Nesse período, assistiu-se à consolidação dos colégios de aplicação (instituições que se destacaram com o ensino inovador e valorização da pesquisa), o surgimento dos ginásios vocacionais e um grande salto da renovação do ensino de ciências e matemática. Contudo, nessa década, “[...] observa-se o declínio do ideário renovador: as experiências mencionadas se encerraram no final dos anos 60 [...] Após o golpe militar [...] todo o ensino do país foi reorientado” (SAVIANI, 2004, p. 6).

Apesar de haver necessidade de adequações nas políticas educacionais vigentes naquele período, isso não foi feito, pois interessava ao governo manter a continuidade da ordem

socioeconômica. Assim, para o governo não havia necessidades de grandes mudanças nas diretrizes gerais da educação, apenas alguns ajustes na organização do ensino.

Contudo, o quadro político, econômico e demográfico da época direcionou as transformações educacionais, considerada um *marco* na expansão e democratização da rede pública de ensino de 1º grau (AZANHA, 1995a; 1995b).

O período inaugurado com o governo militar, direcionado por um discurso nacionalista e desenvolvimentista, representou uma “[...] estratégia de adequação entre o modelo político e o modelo econômico, de base capitalista”. Durante esse período houve um crescimento dos processos de urbanização e industrialização, iniciados na década de 1930 e intensificados, posteriormente, com o governo Juscelino Kubitschek (VIEIRA, 2007, p. 301).

Nesse momento, também houve um vertiginoso crescimento da população urbana. A velocidade e intensidade com a qual se deu este processo chama a atenção.

[...] na segunda metade do século XX, a população urbana passou de 19 milhões para 138 milhões, [...] com uma taxa média anual de crescimento de 4,1%. O que significou, a cada ano, em média, que 2,4 milhões de habitantes eram acrescidos à população urbana (BRITO, 2009, p. 12).

Este processo de urbanização estava integrado às transformações estruturais que passavam a economia e a sociedade brasileira naquele período. O país tornava-se cada vez mais urbano e as cidades concentravam as principais atividades econômicas – sobretudo as industriais que representavam grande parte do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro – e contingentes populacionais (BRITO, 2009).

Desse modo, a conjuntura política e econômica, fundamentada pelos militares, demandava um exército de mão-de-obra com “[...] um mínimo de escolaridade para que, o país ingressasse na fase do ‘Brasil potência [...]’” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 162). Logo, a disseminação de escolas foi uma condição *sine qua non* para alcançar tal objetivo. Isto é, a lógica da educação era preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Assim, durante o governo militar a escola foi fundamentada em um pensamento tecnocrata, voltada a atender os ditames do modelo desenvolvimentista da época, acentuando seu papel enquanto aparelho ideológico do Estado.

Do ponto de vista constitucional, somente após a Constituição de 1967 é que são encaminhadas as reformas mais importantes. Primeiramente são realizadas Reformas no ensino superior a partir da Lei nº 5.540/68. Em seguida são realizadas as reformas da educação básica, que estabeleceu as diretrizes para a educação de 1º e 2º graus através da Lei nº 5.692/71.

De modo geral, essas reformas se caracterizam, respectivamente, da seguinte maneira:

A reforma universitária tem por objetivo oferecer resposta às demandas crescentes por ensino superior. Busca, ao mesmo tempo, formar quadros deste nível de modo a dar substância ao crescimento econômico gerado pelo "milagre brasileiro". A reforma do ensino de 1º e 2º graus, por sua vez, pretende atingir um duplo objetivo: de um lado, conter a crescente demanda sobre o ensino superior; de outro, promover a profissionalização de nível médio (VIEIRA, 2007, p. 302).

Além disso, indiretamente, a reforma da educação básica foi uma medida que contribuiu para a expansão da educação básica da rede pública. Desse modo, a escola pública passou a ser acessada por setores menos favorecidos economicamente da população (BEISIEGEL, 2005).

Nesse contexto, não se pode esquecer a importância das reivindicações realizadas pelos movimentos sociais pelo direito à educação pública, sobretudo na década de 1970. Sposito (1992), ressalta o anseio das camadas populares em acessar os bancos da escola pública, aspirando melhor qualificação e mobilidade social.

Todavia, apesar da democratização da educação básica pública brasileira, os descontentamentos com o arcabouço da educação nacional que estavam postos eram inegáveis, e com a emergência de um governo democrático em 1985, também surgiu a oportunidade de transformação do modelo de educação através da Carta Magna de 1988 (OLIVEIRA, 2004; SAVIANI, 2004; VIEIRA, 2007; BITTAR; BITTAR, 2012).

Em matéria de educação, a Constituição de 1988 é a mais extensa de todas. Ela aborda a educação em seus diferentes níveis e modalidades de ensino e diversos conteúdos (VIEIRA, 2007). Em virtude do contexto de abertura política o documento adquire um aspecto de “Constituição Cidadã”, sugerindo a integração dos indivíduos historicamente excluídos do direito à educação, manifesta princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I).

A natureza mais “cidadã” da Carta é expressa, sobretudo, nos artigos que enaltecem a concepção e deveres do Estado no âmbito educacional.

*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205).*

Sobre os princípios norteadores do ensino, tratados no art. 206, merecem destaque a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” além da “garantia de padrão de qualidade”. Além destes aspectos, outros que asseguram a garantia do Estado e expansão da educação pública encontram-se, respectivamente, nos artigos 208, incisos II e VII: a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” e o “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

A Constituição de 1988 trouxe novas perspectivas ao país em vários setores, inclusive o educacional. Logo, era necessário reformular sua estrutura e alguns conceitos a fim de concretizar as expectativas presentes no texto constitucional. Esse intento se daria, a princípio, através da criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (VERONESE; VIEIRA, 2003).

Diferentemente de todos os textos propostos de reformas educacionais na história do país, pela primeira vez a iniciativa de criação da Lei de Diretrizes e Bases não veio do Executivo, mas do Poder Legislativo, com base na proposta das aspirações da comunidade educacional brasileira (VERONESE; VIEIRA, 2003).

A tramitação desse projeto na Câmara dos Deputados teve início no final de 1988, tendo como relator o deputado Jorge Hage. O texto era caracterizado por um conteúdo progressista, como a criação de um sistema nacional de educação. Todavia, essa proposta não avançou.

Outro projeto de lei – de autoria do Senador Darcy Ribeiro – tramitou no Senado a partir de maio de 1992. Este projeto “[...] era bastante diferente do projeto em tramitação na Câmara e parecia ter sofrido certa influência do governo Collor, deixando de contemplar aspectos importantes como o Sistema Nacional de Educação” (VERONESE; VIEIRA, 2003, p. 115).

Além disso, o texto foi alvo de críticas por parte de alguns estudiosos mais progressistas, pois prevaleceram concepções de caráter neoliberal para a educação, que entre outros aspectos, favoreceu a concepção de Estado mínimo, na qual fundamentou-se a redução de investimentos do Estado por meio de um acordo de divisão de responsabilidades com a iniciativa privada e organizações não governamentais (VERONESE; VIEIRA, 2003).

Contudo, na visão de outros autores, como Demo (1997), o texto da LDB representou importantes avanços educacionais, aspirados por décadas, tais como: autonomia administrativa, pedagógica e financeira, colaboração entre diferentes esferas (União, estados e municípios) na organização do ensino e a valorização e autonomia dos municípios na organização da educação. Ressalta-se a coerência deste último aspecto, uma vez que os

municípios, pela sua proximidade, conhecem melhor suas principais adversidades educacionais e meios para superá-las.

Assim, a partir da periodização educacional brasileira, dissertado brevemente aqui, observou-se que os princípios que nortearam a educação, em diferentes momentos, privilegiaram os grupos econômicos mais abastados em detrimento daqueles menos privilegiados. Somente na segunda metade do século XX é que essa situação é um pouco mais “atenuada”, a partir do início do processo de expansão (democratização) da educação básica pública.

Isso se deu, sobretudo, em função da substituição de um modelo econômico agroexportador para um modelo urbano-industrial que demandava mão-de-obra minimamente letrada, estendendo-se a uma experiência neoliberal, no final do século, que manteve uma estrutura do sistema educacional bastante parecido como em outrora.

Desse modo, a escola foi moldada a partir de um pensamento tecnocrata, voltada a subsidiar os ditames do modelo desenvolvimentista da época, acentuando seu papel enquanto aparelho ideológico do Estado.

### **2.3 A implicação da universalização da educação básica e pública**

O processo de expansão (democratização) da educação básica e pública no Brasil – que se deu a partir da década de 1960 – e o conseqüente acesso dos grupos socioeconômicos menos favorecidos a este serviço desencadeou um conjunto de opiniões distorcidas pelo prisma do pensamento conservador e radical, sobre a redução do nível de “qualidade” da educação após a universalização da escola pública (AZANHA, 1995a; BEISIEGEL, 2005; BITTAR; BITTAR, 2012).

Segundo Beisiegel (2005, p. 113), críticas como: “[...] a escola perdeu qualidade, deteriorou-se, está enferma; portanto, é necessário reconquistar os padrões de qualidade que essa escola já teve no passado [...] é preciso voltar os padrões de excelência que a escola tinha e perdeu [...]”, demonstram, claramente, posições equivocadas, conservadoras e radicais, geralmente, de grupos sociais motivados por interesses econômicos e/ou insatisfeitos por perda de privilégios.

Um primeiro erro cometido na relação entre quantidade e qualidade do ensino foi o de acreditar que a expansão quantitativa não foi acompanhada de uma expansão qualitativa. Bittar e Bittar (2012, p. 162), afirmam que a expansão e inclusão por si só já foi uma grande conquista e evidência de qualidade. Tendo em vista que:

[...] o fato de as camadas populares adentrarem pela primeira vez em grande quantidade na escola pública brasileira constituiu-se em um dos elementos qualitativos dessa escola. Em outras palavras: se no passado a escola pública brasileira era tida como de excelente qualidade, não se pode esquecer que essa qualidade implicava na exclusão da maioria.

Outro ponto que merece destaque nessa imprecisa comparação é a discrepância temporal na confrontação entre a escola do passado, excludente e propedêutica, e a escola do período pós-expansão, democrática e inclusiva. Azanha (1995a, p. 13) afirma que se deve evitar esse tipo de comparação, pois ela é ilegítima e equivocada, uma vez que são duas realidades completamente distintas. “A escola de *poucos* de ontem era e é historicamente diferente da escola de *todos* de hoje”. O autor destaca a importância em distinguir, adequadamente, a diferença entre os dois tipos de escolas para evitar cair na armadilha da simplificação de uma mera questão de queda de nível de aprendizagem.

Ao contrapor as características de sistemas de ensino em períodos distintos sem levar em conta as transformações sociais, familiares, econômicas e políticas do país, corre-se o sério risco de produzir uma análise equivocada do sistema escolar (AZANHA, 1995a; 1995b; BEISIEGEL, 2005; BITTAR; BITTAR, 2012).

Levando em conta este argumento, Beisiegel (2005, p. 111-112) propôs uma visão mais ampla sobre a expansão do ensino e a relação “quantidade e qualidade”, uma análise que extrapole as “paredes da sala de aula” e contemple toda a conjuntura social, familiar, política e econômica. Segundo este autor:

É importante frisar que essa discussão em torno das relações entre a quantidade e a qualidade do ensino deve sempre ter em conta um quadro de referência mais amplo, que atenda não somente o que está ocorrendo no campo da educação e na sociedade brasileira do presente, mas a tudo que aconteceu em todas as esferas da vida social, na família, na educação, na política, durante a passagem de uma sociedade tradicional, economicamente semicolonial, para uma sociedade moderna, urbana, industrializada.

Estas comparações equivocadas entre quantidade e qualidade do ensino se davam, motivadas, de um lado por um discurso inflamado e descontente de uma classe média que havia perdido um “poderoso elemento distintivo de *status* social”, e de outro lado por um “[...] grupo social constituído em torno dos interesses privados e confessionais – quase sempre conjugados nas questões de educação – na exploração comercial ou ideológica do ensino” (AZANHA, 1995a, p. 14).

Assim, a partir das convergências desses interesses e motivações foi construída uma percepção equivocada e estigmatizada da escola pública como instituição malsucedida, diante de um discurso falacioso de que a decadência da escola pública estava associada à prática de expansão de vagas iniciada (AZANHA, 1995a).

Nesse concerto de vozes e de interesses, a democratização do ensino público foi rotulada de ‘massificação’, não no sentido positivo de extensão de ensino às massas até então ausentes dele, mas no sentido pejorativo de uma visão elitista (AZANHA, 1995a, p. 15).

Nesse sentido, essa sucessão de acontecimentos contribuiu para a construção de um discurso equivocado, descontextualizado, conservador, radical e estigmatizador em relação à escola pública, como uma instituição precária e fadada ao fracasso, como se a má qualidade fosse seu destino final. Como se os problemas da escola pública se resumissem à democratização do ensino.

## **2.4 Interface entre as desigualdades educacionais e territoriais**

O baixo nível do desempenho escolar, conforme mencionado na sessão anterior, é um dos grandes problemas que perdura por décadas na educação básica brasileira. Embora o acesso a esta modalidade do ensino, no nível fundamental, tenha sido praticamente universalizado em todo o país desde o final do século passado, ele não foi acompanhado de bons resultados desse indicador.

Entretanto, diferentemente do discurso conservador – difundido por alguns grupos a partir do final dos anos de 1960 – que procurou atribuir a responsabilidade dos baixos níveis

de desempenho escolar à democratização da educação, veremos que esta questão é muito mais complexa, já que envolve um conjunto de outras variáveis para a explicação desses resultados.

Portanto, o conhecimento circunstancial dessas variáveis torna-se um elemento fundamental para compreensão dos principais aspectos que, de fato, poderiam implicar nos diferenciais de desempenho escolar de crianças e jovens. Além disso, é um importante “desembaçador” para as lentes ofuscadas pelo radicalismo e estereótipos construídos em torno da democratização da educação pública.

De modo geral, as diferenças de desempenho escolar entre os estudantes, são explicadas por três aspectos, dois mais clássicos e um (o último) mais recente, pelo menos na bibliografia nacional. São eles: i) as características individuais e familiares das crianças e adolescentes, tais como sexo, raça/cor, tipo de arranjo doméstico-familiar, escolaridade dos pais (sobretudo da mãe), nível de capital cultural familiar etc; ii) as características da escola: dependência administrativa (público/privada), localização (rural/urbana), proposta de ensino, gestão, corpo docente, infraestrutura etc.; iii) o contexto socioespacial no qual as crianças e os adolescentes estão inseridos (SOARES; ALVES, 2003; CHRISTÓVÃO, 2009).

Contudo, vale ressaltar que estas causas se complementam e podem ser utilizadas conjuntamente para análise dos estudos sobre desempenho escolar. Conforme afirma Christóvão (2009, p. 37), “[...] tais causas não necessariamente se anulam, geralmente os estudiosos as percebem como complementares umas às outras, apenas dão ênfases em suas pesquisas a uma ou outra”.

As preocupações sobre as desigualdades educacionais e as primeiras pesquisas sobre esse tema tiveram origem no período pós-Segunda Guerra Mundial, quando houve grandes preocupações referentes às questões sobre valores igualitários. No âmbito educacional não foi diferente, houve certa excitação no desenvolvimento de estudos referentes à igualdade de oportunidades educacionais como via de igualdade e mobilidade social (KOSLINSKI; LASMAR; ALVES, 2012). Assim, a Sociologia da Educação debruçou-se sobre temas relacionados à capacidade da educação em desenvolver maior igualdade (KARABEL; HALSEY, 1977).

Alguns países decidiram financiar pesquisas para reformulação e ampliação do seu sistema de estudos. Um dos pioneiros e mais importantes destes estudos foi o *Coleman Report* (1966), desenvolvido nos Estados Unidos, que identificou que as desigualdades educacionais (diferença de desempenho) se davam mais devido às diferenças intraescolares – isto é, entre os indivíduos de uma mesma escola – do que as características da própria escola (infraestrutura, recursos, qualificação do quadro docente, estrutura curricular etc.).

Resultado semelhante também foi encontrado na Grã-Bretanha no ano seguinte, através do relatório *Plowden*. Nesta pesquisa as variáveis relativas à escola tinham menor importância para explicar a diferença dos resultados escolares em instituições de ensino primário quando comparadas às características, comportamentos e atitudes dos pais (FORQUIN, 1995).

As discussões desenvolvidas pelo primeiro relatório culminaram em críticas nas esferas acadêmicas e governamentais, pelo fato dessa pesquisa subestimar a capacidade das escolas, em superar os efeitos no nível do indivíduo, sobretudo do seu contexto familiar, para alcançar melhores resultados de desempenho escolar (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008; SOARES, 2002).

Nesse cenário aflorou outra geração de estudos que enalteceu a capacidade da escola em influenciar nas oportunidades educacionais. Assim, estes estudos “[...] sobre a escola eficaz (*effectiveschool*) e o efeito-escola (*school effect*) passaram a se orientar pelos objetivos de demonstrar que a “escola faz diferença” e que podia exercer efeito sobre as oportunidades educacionais” (KOSLINSKI; LASMAR; ALVES, 2012, p. 9).

Por fim, com a disseminação do processo de segregação urbana nas grandes cidades, emerge uma terceira geração de estudos que destacam a importância do território – a vizinhança e o bairro – como instância protagonista na difusão das desigualdades educacionais. Assim:

“[...] ganha relevância nos estudos sobre as condições para a eficácia e a equidade escolares os possíveis efeitos dos contextos sociais formados pelas unidades de vizinhança constituídas pelos processos de agregação e segregação residenciais” (KOSLINSKI; LASMAR; ALVES, 2012, p. 9).

Esse tema resgata as preocupações da sociologia clássica sobre a conjuntura socioespacial e das transformações presentes nas grandes cidades.

Merece destaque o livro de Wilson (1987), “*The Truly Disadvantaged*” – adotando a linha clássica de trabalhos desenvolvidos na Escola de Chicago sobre o processo de segregação socioespacial – que influenciou, sobremaneira, diversos outros estudos que relacionam segregação residencial ao acesso às oportunidades sociais. Este autor, grosso modo, argumenta que a concentração de pobreza a partir das décadas de 1970 e 1980 foi prejudicial para os indivíduos de grupos socioeconômicos desprivilegiados, pois impactou em seu isolamento social e, conseqüentemente, tal condição impactou em questões como o aumento da probabilidade de desemprego, evasão escolar, participação em crime etc. (WILSON, 1987).

Nesse contexto emergem outros estudos – para além do “efeito escola” e características do indivíduo e de sua família – destacando o efeito da vizinhança através dos seus mecanismos de reprodução de desigualdades sociais sobre os resultados escolares.

Logo, a Sociologia da Educação passou a incorporar a vizinhança, juntamente com o efeito da família e da escola, como instância capaz de promover desigualdades educacionais. Desse modo, o grande desafio seria identificar os principais mecanismos pelos quais a vizinhança interferia nas desigualdades sociais e educacionais (KOSLINSKI; LASMAR; ALVES, 2012).

No entanto, antes de debruçar sobre essa interação entre as desigualdades territoriais e educacionais – principal objetivo deste capítulo – será desenvolvida uma breve discussão sobre outros elementos relacionados ao processo de desigualdades educacionais, mencionadas há pouco, isto é, i) características familiares; ii) características da escola; e por último, iii) o contexto socioespacial ao qual os indivíduos estão inseridos, isto é, as característica da sua vizinhança.

#### *Características familiares*

Conforme já destacado neste capítulo, Pierre Bourdieu, parte do princípio de que existe uma herança cultural fundamental para compreender o diferencial inicial, que posteriormente, refletiria sobre o êxito dos resultados dos indivíduos, existindo assim, uma forte correspondência entre o nível cultural familiar e o sucesso escolar da criança. (BOURDIEU, 2007b).

Ao referir-se a prováveis respostas para explicar os diferenciais de resultados educacionais entre os indivíduos, Bourdieu (2007b) rejeita que o êxito alcançado por determinados alunos seja uma consequência de atributos inatos. Para este autor, cada família transmite a seus respectivos filhos um capital cultural e um *ethos* (conjunto de costumes e hábitos no âmbito do comportamento). O capital cultural refere-se à apropriação simbólica de bens culturais pelos indivíduos e pode existir em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. Sua acumulação “[...] começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural” (BOURDIEU, 2007b, p. 76).

A trajetória brasileira na produção de estudos sobre a relação entre famílias e trajetória escolar dos filhos ainda é bastante recente (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2010). Os estudos educacionais brasileiros até aquele momento direcionavam maior atenção a

processos mais globais das ações educativas, além das políticas públicas, não destinando a devida atenção às abordagens sobre famílias.

Entretanto, mais recentemente ocorreu certa tendência entre os pesquisadores no Brasil em inserir a família como objeto central das pesquisas em educação, despertados pela necessidade em conhecer seu universo sociocultural, suas dinâmicas internas e suas interações com o meio escolar, superando as antigas conclusões restritas unicamente às condições de classes sociais (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2010).

Uma importante observação apontada por estes autores é a interdependência presente entre as condições sociais de origem das famílias e as relações estabelecidas por estas com a escola. Considerando as famílias de diferentes *status* socioeconômicos, há uma grande variação nas formas de interação, com os professores e instituições onde seus filhos estudam, além das práticas adotadas para benefícios dos mesmos.

Logo, alguns autores enxergaram a necessidade de explicitar algumas dessas variações, procurando superar as “[...] análises determinísticas da relação entre condições sociais e escolares” (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2010, p. 11) e evidenciar, a partir de comparações entre os diferentes grupos sociais, e mesmo entre aqueles mais homogêneos, certas diferenças sobre a construção das trajetórias escolares.

Nesse processo de evolução das investigações sobre a relação família e escola, destaca-se a emergência de um novo paradigma, o qual priorizou o olhar sociológico para as pequenas unidades de análise (dinâmicas intrafamiliares, as práticas socializadoras e as estratégias educativas internas ao microcosmo familiar) em detrimento das macroestruturas analíticas (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2010).

Ao interrogar estes processos, muitos pesquisadores se depararam com a relação entre diferentes arranjos de capitais (capital social, capital econômico e capital cultural) do ambiente familiar e a trajetória escolar dos indivíduos. Um bom exemplo é a relevância da atuação positiva da transmissão de capital cultural pela família para os resultados escolares dos seus filhos.

No estudo desenvolvido por Silva et al. (2016), cujo principal objetivo foi analisar o desempenho escolar entre alunos do ensino básico (9º ano) da Região Metropolitana de Natal à luz do capital cultural adquirido em suas relações familiares e escolares entre grupos sociais homogêneos, os autores constataram que o processo de inculcação desse capital, nas diferentes esferas relacionais (família, escola e comunidade), influenciou positivamente na trajetória escolar dos indivíduos. Para os alunos que frequentavam o 9º ano do ensino fundamental em 2011, foi constatado que aqueles que tinham uma relação mais intensa com os elementos

representativos de capital cultural, estavam mais propensos a serem aprovados. Já os alunos de baixo nível de interação com o capital cultural apresentaram maiores possibilidades de reprovação.

Entretanto, pensando na superação das “análises determinísticas” das condições sociais e escolares – isso não significa que as diferenças socioeconômicas sejam irrelevantes para a disseminação das desigualdades educacionais. No entanto, no âmbito das relações família e escola, um aspecto importante observado no capital cultural é sua capacidade em diminuir o peso do fator econômico em comparação ao peso fator cultural na explicação das desigualdades escolares (BONAMINO et al., 2010).

Bonamino et al. (2010), ao explorarem o potencial explicativo dos capitais social, cultural e econômico, e sua relação ao contexto familiar na análise do desempenho em leitura de estudantes da educação básica no Brasil, segundo resultados do Programa Internacional de Avaliação de Aluno, chegaram a resultados muito interessantes. Entre estes, observaram uma relação entre a “posse de bens” e “recursos educacionais familiares”. Ao compararem alunos com “alta posse de bens” e “baixo “recursos educacionais familiares” a alunos com “baixa posse de bens” e “alto “recursos educacionais familiares” perceberam que os melhores resultados estavam entre este último grupo. Isso significa que, apesar das famílias do primeiro grupo de alunos possuírem alto capital econômico, este não é disponibilizado em forma de recursos educacionais (que podem ser considerados como capital cultural no seu estado objetivado).

Assim, as desigualdades educacionais assumem novos prismas analíticos e metodológicos no contexto da relação família/escola. Na Sociologia da Educação, na essência de tal relação, “[...] novas temáticas vêm se constituindo no confronto com a realidade empírica” (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2010, p. 12). De modo geral, estes autores mencionam pelo menos duas importantes temáticas que contribuem para o entendimento dos processos sociológicos, sobretudo do papel da família no destino escolar dos indivíduos.

A primeira delas refere-se à natureza dos investimentos familiares na vida escolar dos filhos. Há um grande conjunto de estímulos que podem ser inseridos aqui, que vão desde auxílio dos pais (ou responsáveis) com as tarefas escolares de casa, elaboração de esquemas e rotinas para estudos e criação de um ambiente propício aos estudos, até o nível de diferentes arranjos de capitais (capital cultural, econômico, social), que na maioria das vezes viabilizam os mecanismos mencionados.

A outra temática estende-se à escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. Com base nas interrogações sobre a preferência do estabelecimento de ensino dos filhos (Há possibilidade de escolha? Quem escolhe? Diante de quais critérios são feitas tais escolhas? Há

alguma influência na rede social que a determina?) surge mais uma possibilidade em ampliar a visão a respeito dos estudos sobre desigualdades educacionais.

É a partir dessas e de outras tendências, aliado ao processo de renovação teórica e metodológica no campo da Sociologia da Educação, que os estudos sobre relações entre indivíduos de diferentes grupos sociais com a educação escolar têm sido conduzidos. Isso tem ajudado a entender quais os principais mecanismos e elementos, entre as famílias de grupos sociais distintos, capazes de contribuir para explicar os diferenciais nas trajetórias escolares dos seus respectivos membros.

Um bom exemplo que se adequa à primeira temática mencionada (investimentos familiares na vida escolar dos filhos) é o exímio estudo desenvolvido por Nogueira; Romanelli e Zago (2010). Trata-se de um estudo muito interessante sobre a trajetória escolar de estudantes universitários, matriculados ou recém-egressos, em diferentes cursos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em Belo Horizonte no período de 1994/1995 e suas relações com seus familiares. Esses indivíduos são provenientes de famílias de classe média, filhos de pesquisadores e professores universitários de mais alta titulação, cujo nível de capital cultural é muito elevado.

A autora procurou apreender a importância e as principais formas de atuação do capital cultural familiar na trajetória escolar dos filhos das famílias desse segmento social de elevado nível de capital cultural. Abordou estratégias utilizadas por essas famílias em diferentes etapas da vida escolar dos seus filhos, desde a pré-escola até a universidade, estendendo-se às atividades extraclasse e os programas de intercâmbio no exterior. Além disso, evidenciou a importância das relações afetivas entre os membros da família, além dos recursos utilizados pelos pais para potencializar o capital escolar e melhorar o rendimento dos filhos.

A autora tem como hipótese central o fato de que o elevado nível de capital cultural dessas famílias favoreceria a visibilidade dos efeitos sobre a escolaridade dos seus filhos. Em outras palavras, acredita-se que o elevado nível de capital cultural familiar se converteria em recursos disponíveis a favor da trajetória escolar dos filhos.

Sua hipótese inicial foi corroborada. Ao referir-se às famílias pesquisadas, isto é, àquelas “[...] das camadas médias intelectualizadas aqui enfocadas, foi possível perceber sua capacidade de tirar proveito das oportunidades, triunfos e recursos disponíveis – em cada conjuntura particular do campo escolar – em favor do destino escolar dos filhos” (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2010, p. 150).

Alicerçado na bibliografia explorada nessa parte do texto e nos seus resultados, é possível afirmar a importância que a família assume na trajetória educacional dos filhos,

contribuindo decisivamente na sua trajetória escolar através de diferentes estratégias e processos sociológicos adotados. Entre estes, merece destaque as dinâmicas intrafamiliares, as práticas socializadoras e as estratégias educativas internas ao microcosmo familiar.

### *Características da Escola*

Motivados por uma reação a partir de ideias fomentadas através do Relatório *Coleman* – mencionado antes – de que a escola não faz diferença nos resultados de desempenho escolar dos alunos, surge um grupo de pesquisadores, inicialmente nos Estados Unidos, cuja linha de pesquisa chamava-se *Escola Eficaz*. Seu objetivo central era estudar os processos escolares e o funcionamento das escolas, podendo assim identificar peculiaridades das escolas capazes de interferir no desempenho dos seus respectivos alunos em cada contexto social.

Em outras palavras, seu principal propósito era investigar de que forma as escolas contribuem para o desempenho escolar dos seus alunos. No Brasil, essa abordagem vem ganhando grandes proporções nos últimos anos, principalmente depois dos avanços metodológicos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Embora não existam diferenças profundas, há dois termos diferentes utilizados para as pesquisas de Eficácia Escolar: i) o efeito escola: que se refere ao quanto um estabelecimento escolar, segundo suas políticas e práticas internas, pode acrescentar ao aprendizado do aluno e ii) a eficácia escolar: que alude diretamente à qualidade da escola, o quanto uma escola é melhor ou pior que outra (BROOKE; SOARES, 2008).

A esse respeito Christovão (2009, p. 42) faz a seguinte explanação:

A Eficácia Escolar defende que as escolas poderiam exercer um efeito positivo sobre a aprendizagem dos alunos, levando a um processo de valorização do “efeito da escola”. Com ela, passou-se a investigar os processos intra-escolares, e as pesquisas de campo qualitativas tiveram um importante papel neste tipo de abordagem. O estudo sobre a Escola Eficaz afirma que os casos a serem estudados devem ser aqueles que representam os extremos ou a exceção e não as médias. Tais estudos destacam uma série de elementos que podem estar ligados à eficácia escolar

A quantidade de fatores utilizados para dimensionar o efeito escola varia de autor para autor, mas de modo geral, apontam para uma mesma direção. Christovão (2009) teve o cuidado em analisar três importantes estudos (SAMMONS, 2008; MELLO, 1994; SOARES, 2002) e os principais fatores elencados e utilizados pelos respectivos autores para indicar o efeito escola. São eles:

Sammons (2008): elenca 11 fatores: i) liderança profissional; ii) visão e objetivos compartilhados; iii) ambiente de aprendizado; iv) concentração no ensino e na aprendizagem;

v) ensino com propósitos definidos; vi) altas expectativas; vii) reforço positivo; viii) monitoramento do progresso; ix) direitos e responsabilidades dos alunos; x) relacionamento família escola; xi) organização orientada à aprendizagem.

Mello (1994) destaca 9 fatores: i) o papel do diretor; ii) as expectativas dos professores e demais funcionários sobre o desempenho dos alunos; iii) o clima escolar; iv) a existência de objetivos claros da escola; v) a organização do tempo na escola; vi) o acompanhamento do progresso dos alunos; vii) a capacitação dos professores; viii) a assistência externa; ix) a participação dos pais.

Soares (2002) ressalta 6 fatores: i) a infraestrutura e os fatores externos à organização da escola; ii) a governança da escola; iii) os professores; iv) a relação com as famílias; v) o clima interno; vi) as características do ensino.

Sobre os fatores elencados por este último autor, Christoóvão (2009, p. 43) explicou o significado de cada um:

Em primeiro lugar, a infra-estrutura e os fatores externos à organização da escola dizem respeito, entre outros, ao controle da escola sobre o tipo de aluno admitido, ao controle da escola sobre a seleção e a demissão de professores e à percepção de segurança no espaço da escola. Em segundo lugar, a governança ou liderança da escola se refere à liderança administrativa, à liderança pedagógica e à existência de um projeto pedagógico aceito por todos. Em terceiro, as características relacionadas ao professor que deveriam ser medidas para a apreensão do efeito escola seriam formação adequada e experiência profissional, oportunidades de treinamento, satisfação com o trabalho e salário, tempo de serviço na escola e estabilidade da equipe, como são as relações interpessoais entre os professores, e o apoio ao professor. Em quarto, a relação com as famílias e com a comunidade devem ser apreendidas através de como a escola estimula a participação dos pais, a inserção da escola na comunidade e a inserção dos pais na administração da escola. Em quinto, as características do clima interno da escola fazem referência à existência de um clima de ordem e expectativa em relação ao desempenho futuro dos alunos. Finalmente, as características do ensino podem ser observadas através da ênfase nos aspectos cognitivos, existência de uma estrutura de monitoramento do desempenho dos alunos, política de reprovação e aceleração de alunos, processo de ensino utilizado, e a existência de uma referência clara sobre o que ensinar.

### *O contexto socioespacial*

A última instância analisada aqui é o contexto socioespacial ao qual o indivíduo está inserido. O objetivo principal é entender de que maneira viver e/ou estudar em locais marcados pela concentração de pobreza, impactaria nos resultados de desempenho escolar de crianças e jovens inseridos nesse contexto. Assim, será feito um esforço em investigar o efeito de vizinhança através dos seus mecanismos de reprodução de desigualdades sociais sobre os resultados escolares.

### 2.4.1 O efeito de vizinhança

Um primeiro elemento que pode ser utilizado para auxiliar a identificar a relação entre as características da vizinhança e desigualdades educacionais é o enfoque do efeito de vizinhança (ou efeito de bairro) (JENCKS; MAYER, 1990; ELLEN; TURNER, 1997). Ele nos auxilia a compreender, por exemplo, como a organização social do território impacta nas oportunidades educacionais. Em outras palavras, este conceito analisa “[...] qual o efeito final que a exposição aos ambientes segregados, de maneira prematura ou durante os anos de formação, tem sobre as crianças e jovens” (FLORES, 2006, p. 199).

Antes de desenvolver uma discussão mais densa sobre seus aspectos conceituais e aplicações ao contexto educacional, será exposta uma breve abordagem histórica sobre o desenvolvimento desse enfoque no âmbito dos estudos urbanos. Merece destaque a circunstanciada, e já mencionada, obra de Robert J. Sampson (2015): *Great American City: Chicago and the Enduring Neighborhood Effect*. Logo, além das ideias desenvolvidas por este autor, alguns clássicos explorados por ele também aparecem aqui.

Embora muito explorada nas pesquisas sociais acerca dos fenômenos sociais urbanos, por autores da Escola de Chicago no século XX, os estudos sobre efeito de vizinhança não se limitam exclusivamente à abordagem deste grupo de autores (SAMPSON, 2015). O *turning point* em relação a estes estudos, no século XIX, foi àquele desenvolvido por Henry Mayhew, em Londres. Este pesquisador forneceu uma documentação detalhada sobre representações do contexto de vizinhança (SAMPSON, 2015).

Através de dezenas de entrevistas e análises ecológicas<sup>14</sup> Mayhew constatou que o crime foi identificado e transmitido em áreas caracterizadas pela pobreza, embriaguez, má habitação e insegurança econômica. Assim, o autor reforçou a ideia de que os mecanismos e práticas sociais, presentes nos bairros, moldaram as percepções, relacionamentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos.

Embora a abordagem social-ecológica tenha sido muito explorada em Londres, os sociólogos da Universidade de Chicago trouxeram à tona a discussão mais centrada no bairro, no início do século XX. Esse é um dos principais pontos de inflexão na Sociologia e mais estudado em Ciências Sociais no campo dos estudos urbanos (SAMPSON, 2015).

No início do século XX, pesquisadores como Robert Park, Ernest Burgess, entre outros, tomaram as ruas para investigar os contextos ecológicos da ampla gama de comportamento social. Em suas análises, particularmente a de Park, concentraram-se na

---

<sup>14</sup> Abordagem que considera os indivíduos inseridos no meio social urbano, onde seu modo de vida é influenciado pelas conexões entre espaço físico e relações sociais (SANTOS, 2013).

interação entre os processos de natureza humana e os limites estabelecidos pela geografia física da cidade. Nesse contexto, elementos como a sucessão, invasão e segregação deram origem à análise das inter-relações entre os níveis biótico e cultural da comunidade (SAMPSON, 2015).

Shaw e Mckay<sup>15</sup> em seu trabalho publicado em 1942, intitulado “Delinquência Juvenil e Áreas Urbanas” ampliaram a teoria ecológica das cidades de Park e Burgess, ao incluir as características da vizinhança e fatores de mediação social para explicar sua importância. Apontaram para a influência de três variáveis nesse fenômeno: o *status* econômico, a heterogeneidade étnica e a instabilidade residencial como três preditores das taxas de delinquência. Além disso, mostraram que essa mesma vizinhança, em Chicago, caracterizada pela pobreza, instabilidade residencial e altas taxas de crime e delinquência, também apresentava altas taxas de mortalidade infantil, baixo peso ao nascer, tuberculose, abuso físico e outros fatores de detrimento para o desenvolvimento infantil.

Faris e Dunham,<sup>16</sup> também utilizaram a ideia ecológica para saúde mental. Assim como Shaw e Mckay, seus resultados mostraram que áreas em transição, com altas taxas de pobreza, apresentaram maiores taxas de hospitalização de problemas mentais. Esses resultados adversos persistiram ao longo do tempo nessas comunidades (SAMPSON, 2015).

Para esses autores, especificamente Shaw e Mckay, o comportamento criminal foi transmitido de forma intergeracional na vizinhança caracterizada pela “desorganização social”. Este conceito foi definido como incapacidade de uma comunidade desenvolver valores comuns entre seus residentes e manter controles sociais efetivos. (SAMPSON, 2015). Em outras palavras, a comunidade desorganizada era vista como um sistema enfraquecido de amizade, parentesco e redes de relacionamento, aspectos cruciais para processos de socialização (SAMPSON, 2015).

Os teóricos da Escola de Chicago desenvolveram uma visão analítica de como os processos em escala macro (como a industrialização e urbanização) influenciaram àqueles em nível micro (como a vizinhança), considerando o enfraquecimento dos laços pessoais, fragilização da infraestrutura necessária para a socialização e controle social, impactando em resultados como crime, delinquência, abandono escolar, déficit habitacional etc. (SAMPSON, 2015).

Essa visão sobre a “desorganização social” foi criticada por alguns autores, entre eles William Whyte, (1943)<sup>17</sup>. Através de diversos trabalhos desenvolvidos em áreas pobres o

---

<sup>15</sup> Citado por Sampson (2015).

<sup>16</sup> Citado por Sampson (2015).

<sup>17</sup> Citado por Sampson (2015).

autor afirmou que não havia enfraquecimento das relações sociais nessas áreas. Pouco tempo depois, por volta dos anos de 1950 e 1960, através de pesquisas etnográficas descobriu a presença nas comunidades urbanas e enclaves étnicos de densas redes sociais e forte identidade cultural (SAMPSON, 2015). O que mostra que a segregação por si só nem sempre é um aspecto negativo, conforme já mencionado antes.

Apesar das críticas, a teoria de “desordem social” sobreviveu e foi reinventada anos mais tarde, conhecida como “capital social”. “Embora existam muitas definições para o termo, capital social é tipicamente conceituado como um recurso incorporado aos laços sociais entre pessoas, redes, normas [...]” (SAMPSON, 2015, p. 38).

Robert Bursik (1988)<sup>18</sup> articulou a teoria de desorganização social à teoria do capital social. Para ele, nos bairros carentes de capital onde as redes sociais são limitadas, há menor capacidade de desenvolver valores comuns, manter os controles sociais e proporcionar segurança e esforços para promover bens sociais.

Assim, percebe-se que as densas relações sociais desempenham um papel fundamental ao capital social e na teoria da desorganização social. Apesar de sofrer severas críticas, assim como a teoria da desordem social, o capital social continua influenciando as pesquisas sobre efeito de vizinhança (SAMPSON, 2015).

A estrutura da Escola de Chicago, no período pré-Segunda Guerra, continuou sendo marcada por estes estudos (efeito de vizinhança). Sua ênfase específica foi projetada na teoria da desorganização social (capital social, posteriormente) e mais seis características importantes: i) ênfase geral sobre as características dos lugares e não das pessoas; ii) ênfase na diferenciação estrutural de nível de vizinhança; iii) noção dos mecanismos sociais mediadores; iv) ênfase na concentração de múltiplos e distintos fenômenos sociais; v) ênfase na importância dos processos dinâmicos de reprodução social ao longo do tempo; vi) reconhecimento de forças macrossociais (SAMPSON, 2015).

Já em meados do século XX, emerge outra crítica aos estudos da Escola de Chicago: a falácia ecológica. Neste contexto Robinson (1950)<sup>19</sup> afirmou que as relações individuais não poderiam ser inferidas com precisão a partir de correlações agregadas (ou ecológicas) (SAMPSON, 2015). Contudo, os argumentos de Robinson não se sustentaram:

Apesar do desvio de Robinson, pesquisas empíricas em meados do século XX documentaram a contínua diferenciação ecológica das cidades americanas na tradição da Escola de Chicago. Em um trabalho deste período, Eshref Shevky e Wendell Bell

---

<sup>18</sup> Citado por Sampson (2015).

<sup>19</sup> Citado por Sampson (2015).

desenvolveram três construções para refletir a diferenciação social e a estratificação na sociedade urbana e industrial: posição social, urbanização / status familiar e segregação [...] Embora criticado por razões que vão além das atuais preocupações, muitos outros estudos independentes de cidades americanas durante este período pós-guerra confirmaram amplamente a previsão da Escola de Chicago de que a diferenciação espacial ocorre ao longo de dimensões socioeconômicas, familiares e status étnicos (SAMPSON, 2015, p. 40).

Assim, a “falácia ecológica” poderia ser “falácia individualista”, isto é, a suposição frequente e errônea de que as relações de nível individual são suficientes para explicar resultados coletivos (SAMPSON, 2015).

Entrando na segunda metade do século XX, a década de 1970 mais precisamente, surge uma abordagem Marxista da questão urbana, conhecida como a economia política do espaço. Ela refere-se a ideia de que a vizinhança é profundamente formada por processos extralocais, tendo suas raízes nas estruturas políticas e econômicas. Eram claras as influências da sociologia urbana francesa à luz de uma abordagem estruturalista de cunho marxista (SANTOS; BRONSTEIN, 1978)<sup>20</sup>. Sampson (2015, p. 41) afirmou que:

Estas intervenções repudiaram pressupostos baseados no mercado e no modelo biótico, argumentando que o paradigma da Escola de Chicago ignorou a produção capitalista e forças políticas para além das fronteiras da comunidade local. A partir dessa visão, a desigualdade na vizinhança das cidades americanas era formada diretamente e indiretamente pela lógica da acumulação do capital e a máquina do crescimento da cidade [...].

No fim do século XX, as publicações trouxeram as pesquisas sobre vizinhança para a vanguarda mais uma vez. Destaque para os estudos de William J. Wilson (1987) que mencionou os efeitos de concentração que surgem ao viver em uma vizinhança muito pobre. Este autor chama atenção para o fato de que a transformação social das áreas do centro da cidade, nas décadas de 1970 e 1980, resultou em maior concentração de determinados segmentos desfavorecidos, os quais destacou a população negra e pobre. Wilson (1987) ressaltou que a desigualdade entre as comunidades se tornou mais relevante, comparando períodos anteriores às décadas mencionadas. Isso foi resultado da crescente separação espacial entre negros de renda média e alta e os negros pobres.

Douglas Massey e Nancy Denton (1988) incorporaram bem a ideia central do trabalho de Wilson (1987) em relação à separação entre os grupos, porém, direcionaram sua pesquisa na segregação residencial. Isto é, separação entre os grupos socioeconômicos, como uma variável causal primária. Estes autores destacaram como a crescente diferenciação social,

---

<sup>20</sup> Citado por Bichir (2006).

fomentada por fatores econômicos, interagiu com a concentração espacial de um grupo minoritário gerando uma conjuntura estrutural capaz de reforçar os efeitos da privação social e econômica entre esses indivíduos.

Sampson (2015) menciona que desde os estudos dos epidemiologistas e criminalistas ingleses às pesquisas desenvolvidas na Escola de Chicago, um dos principais interesses dos pesquisadores era entender melhor a dinâmica das taxas de comportamento social, que variavam de acordo com a estrutura cultural e social do bairro e não o indivíduo.

Contudo, uma importante intervenção no sentido de deslocar a unidade de interesse para o indivíduo foi feita por Jencks e Mayer (1990). Em seus questionamentos está presente o fato de identificar em suas análises se as diferenças de vizinhança são de fato resultados de fatores de vizinhança, ou a seleção diferencial de determinados indivíduos ou famílias em certos bairros. Eles concluíram que para identificar, de maneira eficaz o efeito de vizinhança, era necessário conduzir rigorosamente suas análises.

Por fim, na virada para o século XXI, destacam-se as colocações de Sampson (2015) que convergem com as afirmações expostas pelos últimos autores. Para ele, apesar de existir na literatura um conjunto considerável de correlações entre as características do bairro e seus efeitos, não há explicações razoáveis sobre os processos dinâmicos responsáveis pelo efeito de vizinhança. Em outras palavras, explica-se a existência de tal efeito, mas não são elucidados os mecanismos que o desencadeia.

Esse é um dos objetivos pretendidos nesse trabalho. Além de identificar os efeitos da segregação residencial no desempenho escolar de crianças e jovens, via processos sociais relacionados ao espaço, como o efeito de vizinhança, procurar-se-á compreender seus principais mecanismos.

Sua ideia central é de que há determinados processos sociais associados ao espaço, que acarretam efeitos no processo de desenvolvimento de crianças e jovens inseridos em situação de concentração de pobreza (JENCKS; MAYER, 1990). Desse modo, as características dos bairros podem influenciar na experiência individual por meio de três mecanismos:

i) difusão de comportamento entre os indivíduos ou efeito de pares: fundamenta-se na ideia de que a concentração de comportamento não funcionais (inatividade, abandono escolar, gravidez na adolescência) relacionada a concentração espacial de pobreza, pode contribuir para aumentar a chance de que uma pessoa exposta a tais condições também apresente os mesmos comportamentos “não funcionais” (JENCKS; MAYER, 1990).

ii) processo de socialização coletiva no qual os adultos da comunidade atuam como “*modelos de rol*”, inspirando os mais jovens. Aqueles adultos bem-sucedidos transmitem, aos jovens, valores relacionados ao êxito, sendo os primeiros, inspiração para os segundos visualizarem seu sucesso no futuro. Logo, uma elevada taxa de desemprego naquela localidade (bairro), por exemplo, implica em uma falta de *modelo de rol* para uma inclusão bem-sucedida no mercado de trabalho (WILSON, 1987).

iii) processo de socialização institucional: aqui destacam-se menos a influência dos adultos residentes da vizinhança/bairro e mais de adultos que trabalham em instituições, que as crianças e jovens têm acesso, destas localidades (JENCKS; MAYER, 1990). Neste caso, um bom exemplo seria a influência dos professores de instituições de ensino de áreas segregadas.

Um modelo de aplicação bem-sucedida do conceito do efeito de vizinhança sobre os resultados escolares foi desenvolvido por Christóvão (2009). Em seu trabalho a autora pesquisou uma escola de educação básica – escola Vênus – que atende à população de uma área segregada – comunidade do Cantagalo – no bairro de Ipanema, no município do Rio de Janeiro. Entre os seus resultados, constatou que grande parte dos processos intraescolares são influenciados pelas desigualdades produzidas no ambiente externo à escola. Isto é, os efeitos de uma vizinhança segregada impactam, demasiadamente, na escolarização de crianças moradoras dessa comunidade. Para a autora:

[...] o bairro ou a vizinhança poderia atuar através das interações que se realizam em torno da moradia enquanto “espaço de socialização” complementar ao da família e da escola e que cria pré-condições favoráveis ou desfavoráveis à escolarização; entendida aqui, como a transmissão, via escola, da cultura letrada (CHRISTÓVÃO, 2009, p. 118).

Christóvão (2009) conclui seu trabalho ratificando sua hipótese inicial, de que o efeito de vizinhança estaria incidindo tanto sobre a socialização dos alunos, como sobre o funcionamento da escola, prejudicando sua qualidade. Desse modo, a relação entre desigualdades territoriais e educacionais pode ser analisada no âmbito do enfoque teórico do efeito de vizinhança através de fatores mediadores, isto é, mecanismos de socialização presentes na vizinhança, como os *modelos de rol* e efeitos de pares, que podem contribuir decisivamente na vida educacional dos indivíduos expostos a uma condição de segregação residencial.

Segundo este enfoque, esse processo se dá, uma vez que a segregação e a consequente concentração de pobreza na vizinhança poderiam conduzir ao isolamento e restrição das redes sociais dessas crianças e jovens, não apenas entre seus pares, mas também

com adultos de outros grupos sociais diferentes dos seus, o que poderia ser negativo para seu desenvolvimento social (JENCKS; MAYER, 1990; ELLEN; TURNER, 1997).

## **2.4.2 Geografia de oportunidades**

Uma visão muito próxima do efeito de vizinhança e que ajuda a pensar na relação entre a organização social do território e oportunidades educacionais é a Geografia de Oportunidades. Este enfoque teórico procura relacionar determinadas decisões tomadas pelos indivíduos ao contexto geográfico em que estão inseridos (GALSTER; KILLEN, 1995).

A hipótese é de que existem no território variações, tanto objetivas (estrutura, qualidade e acesso ao mercado e instituições) quanto subjetivas (percepções acerca das oportunidades), associadas ao processo de tomada de decisões e às restrições propostas pelo espaço (GALSTER; KILLEN, 1995). Tanto a qualidade e acesso às oportunidades, como as preferências e percepções subjetivas sobre os resultados potenciais de tomada de decisões são influenciados pela rede local social e, por este motivo, também variam geograficamente (GALSTER; KILLEN, 1995).

### **2.4.2.1 Geografia objetiva de oportunidades**

Alves; Lange e Bonamino (2010, p. 69) afirmam que a Geografia Objetiva de Oportunidades se refere “[...] a estrutura, qualidade e o acesso às oportunidades (sistemas sociais, mercados e instituições), e variam entre uma região e outra”.

Os autores fazem tal alegação para apontar para o processo de estratificação existente no sistema educacional no município do Rio de Janeiro, que revela o acesso diferenciado aos equipamentos de ensino, mesmo estando estes sob a mesma dependência administrativa (pública), e assistidos por políticas semelhantes. Em síntese, os autores querem dizer que entre os alunos pobres, os mais pobres frequentam as piores escolas, isto é, àquelas que estão mais próximas de seus domicílios (inseridos em bairros desassistidos), pois na maioria dos casos o critério de seleção para matrícula se dá mediante a proximidade de residência em relação a estes equipamentos. Assim, as crianças e jovens de bairros mais periféricos são penalizados devido as variações objetivas (estrutura e qualidade das escolas) presentes no território.

No supracitado estudo realizado entre as escolas públicas do município de Campinas, Cunha et al. (2009, p. 876) destacam que a localização das escolas no território é um fator importante no que diz respeito a diferenciação da infraestrutura dos equipamentos e qualidade do serviço oferecido, uma vez que as escolas:

[...] localizadas nas regiões mais centrais da cidade indiretamente beneficiam-se de uma melhor infraestrutura, existentes nesses bairros. Essas escolas são geralmente caracterizadas por uma equipe estável de professores e outros profissionais educacionais, que estão melhor organizados e mais capazes de obter recursos do Departamento de Estado de Educação e governo municipal, do que as escolas localizadas na periferia.

Analogamente, Soares (2009) destaca a dimensão objetiva da Geografia de Oportunidades como a disposição de equipamentos no meio urbano. Assim, a autora procura entender como a pobreza, presente no território, afeta os resultados escolares de crianças e adolescentes em função da deficiência da qualidade das escolas existentes nestas localidades. Ao analisar os resultados do IDEB de 2005 para escolas da rede municipal de nível fundamental, no Rio de Janeiro, a autora constata que as escolas com os piores resultados estão nas áreas mais pobres do município. Assim, conclui seu pensamento com a seguinte afirmação: “[...] o território exerce um importante impacto sobre as oportunidades objetivas na oferta das escolas” (SOARES, 2009, p. 45).

Flores (2006, p. 201) afirma que, “[...] o espaço “importa” porque afeta a distribuição objetiva da estrutura de oportunidades”. Logo, as pessoas são afetadas pela ausência da qualidade dos serviços (em muitos casos sua inexistência) oferecidos em suas vizinhanças como consequência do modelo de segregação, gerando certas “barreiras espaciais” que limitam o acesso da tomada de decisões (GALSTER; KILLEN, 1995) e os resultados esperados dessas escolhas (FLORES, 2006).

Esta suposição foi desenvolvida pela teoria do desajuste espacial no mercado de trabalho e ampliada à análise dos impedimentos espaciais de acesso a outras oportunidades, tais como, educação e saúde (GASTER; KILLEN, 1995; PACIONE, 1997).

O argumento central da teoria do desajuste no mercado de trabalho é de que a diferença entre as taxas de desemprego de distintas localidades de uma cidade seja explicada pelo desajuste espacial da localização das fontes de emprego (KAIN, 1968; 2004)<sup>21</sup>. O autor elenca três principais mecanismos responsáveis pelo desajuste espacial no mercado de trabalho: i) o distanciamento espacial entre oferta e demanda pelo emprego: implica em tempos mais longos de viagem e menores salários em função das despesas com deslocamento, e por vezes a falta de recursos para deslocar-se; ii) o estigma desenvolvido pela visão do empregador em relação aos candidatos às vagas de emprego, sejam estes de minoria racial ou grupos socioeconômica menos favorecidos (KAIN, 1968; LEONARD, 1984); e iii) as assimetrias da

---

<sup>21</sup> Citado por Flores (2006).

informação pela busca pelo emprego: neste caso os caminhos informais (indicações, o *networking* etc) de informação são os meios mais eficazes para encontrar um emprego. A população menos favorecida utilizaria a opção formal, logo, alcançaria menor êxito na procura por emprego.

#### **2.4.2.2 Geografia subjetiva de oportunidades**

Em relação à instância subjetiva da Geografia de Oportunidades é definida como determinados “[...] valores, anseios, preferências e percepções subjetivas acerca das oportunidades e dos potenciais resultados da tomada de decisões [...]” (ALVES; LANGE; BONAMINO, 2010, p. 69). Assim como a instância objetiva também varia geograficamente.

Nesta instância do enfoque da Geografia de Oportunidades, o contexto da vizinhança e das redes sociais formadas desempenha um papel fundamental em relação às oportunidades e tomada de decisões dos indivíduos, que é afetada pelo tipo de informação que lhes é disponível. Esse processo desenvolve uma espécie de “filtro” perceptivo onde as oportunidades são ampliadas e avaliadas (GASLTER; KILLEN, 1995).

Esse mecanismo seletivo das oportunidades disponíveis forma-se, em grande parte, através dos meios de comunicações de massa e redes sociais locais (FLORES, 2006). Estes instrumentos podem reforçar ou invalidar determinadas normas e valores, atuando diretamente nas aspirações dos indivíduos (WILSON, 1987) que por sua vez, são condicionadas pela realidade da vizinhança. Em outras palavras, poder-se-ia dizer que o isolamento social, efeito do processo de segregação residencial, pode condicionar determinadas decisões dos indivíduos em função do seu contexto socioespacial (GOTHAM; BRUMLEY, 2002; FLORES, 2006).

No escopo educacional este aporte teórico auxilia na compreensão das desigualdades educacionais para além do efeito da origem familiar e da escola, conforme mencionado antes. Assim, procura adicionar a importância do território como instância capaz de produzir desigualdades educacionais através das barreiras e percepções de oportunidades aos indivíduos.

A esse respeito há um esforço desenvolvido através de estudos da Sociologia Urbana e Sociologia da Educação, conforme afirmam Koslinski; Lasmar e Alves (2012). Para estas autoras “[...] a distribuição desigual da população no espaço urbano possui efeitos sobre as expectativas, resultados e oportunidades escolares, especialmente para as crianças e adolescentes de segmentos sociais vulneráveis que residem em regiões pobres e segregadas”. No Brasil ainda há poucos estudos desenvolvidos voltados a avaliar a eficácia escolar

considerando a conjuntura dos efeitos dos “contextos sociais extraescolares” (KOSLINSKI; LASMAR; ALVES 2012, p. 11).

Um bom exemplo destes estudos é o trabalho desenvolvido por Soares (2009), mencionado anteriormente. Seu objetivo central era investigar as diferentes estratégias de escolarização dos filhos por famílias pobres na Gardênia Azul (zona oeste do Rio de Janeiro). A autora evidenciou a influência das redes sociais – conformadas na vizinhança – na escolha da escola onde vão matricular os filhos. Com esse propósito utilizou o conceito de Geografia de Oportunidades para relacionar a tomada de decisões ao contexto geográfico dos indivíduos, cujo principal resultado é de que há variações tanto objetivas quanto subjetivas nesse processo.

Assim, tanto a Geografia de Oportunidades como o Efeito de Vizinhança podem ser instrumentos teóricos decisivos na compreensão dos mecanismos capazes de influenciar na relação entre desigualdades territoriais e educacionais no meio urbano. Sendo um importante instrumento capaz de avaliar a eficácia escolar, considerando que a realidade socioespacial nos grandes centros metropolitanos brasileiros é marcada pela concentração de crianças e adolescentes de segmentos sociais pobres que vivem em localidades segregadas.

Um exemplo de áreas urbanas em que se observa com intensidade o fenômeno da segregação residencial é a Região Metropolitana da Baixada Santista, nosso recorte espacial, cujo crescimento urbano esteve acompanhado de aumento da violência, desigualdade social, concentração de pobreza e segregação residencial (JAKOB, 2003; CUNHA; JIMENEZ, 2006; ZUNDT, 2006; PIMENTA, 2002; FARIAS, 2018). Logo, no capítulo seguinte encontra-se uma discussão sobre os principais desdobramentos da segregação residencial no contexto educacional na Região Metropolitana da Baixada Santista.

### **CAPÍTULO III – O PROCESSO DE ACUMÚLO DE CARÊNCIAS: SEGREGAÇÃO RESIDENCIAL E EDUCAÇÃO NA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA**

A Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) é composta por nove municípios: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente e em 2010 apresentava uma população de 1,65 milhão de habitantes (IBGE, 2010). Foi instituída pela Lei Complementar Estadual nº 815, em 30 de julho de 1996, a primeira criada no Brasil após a Constituição de 1988.

É uma das áreas de ocupação urbana mais antiga do território nacional, datada do século XVI. Essa urbanização precoce aufere uma intensificação no final do século XIX e durante o século XX com o protagonismo do Porto de Santos no ciclo agroexportador do café, seguidos pela consolidação do complexo industrial de Cubatão, as atividades de turismo de veraneio e segunda residência – na maioria dos municípios da região – bem como as obras de infraestrutura urbana desenvolvidas (JAKOB, 2003; JAKOB; CUNHA; YOUNG, 2006; ZUNDT, 2006; COLANTONIO, 2009; DEDECCA, 2009; BRANDÃO et al., 2015; FARIAS, 2018).

O principal objetivo neste capítulo não é promover uma extensa discussão sobre a produção do espaço urbano na RMBS – diga-se de passagem, que isso já foi realizado com maestria pelos autores citados acima – mas desenvolver uma caracterização da referida área de estudo, revelar o intenso processo de segregação residencial existente e seus desdobramentos na infraestrutura dos serviços de educação básica e pública nessa região. Isso será feito através de indicadores demográficos, socioespaciais e de infraestrutura dos equipamentos de ensino públicos desse segmento educacional.

Contudo, conforme afirma Farias (2018, p. 123) não é prudente pensar em determinados fatores – como a segregação e seus desdobramentos – “[...] que se desenrolam no âmbito intraurbano sem que se tenha, pelo menos como pano de fundo, elementos estruturais que condicionam, modelam e muitas vezes redefinem o processo de formação e estruturação do espaço urbano”.

Desse modo, inicialmente, apresentar-se-á neste capítulo uma breve caracterização histórica do processo de expansão urbana e segregação residencial, assim como seus respectivos elementos estruturais definidores. Esta primeira seção será sucedida por outras duas que revelarão algumas características sociodemográficas da população na RMBS, sua distribuição espacial, aspectos de infraestrutura urbana e, sobretudo, dos equipamentos de educação básica e pública na região.

### **3.1 Expansão metropolitana e segregação residencial na Região Metropolitana da Baixada Santista**

Em função da sua proximidade com a capital paulista e por ter em seu território o principal porto da América Latina – o porto de Santos – e um importante complexo industrial – localizado em Cubatão – a RMBS é estrategicamente relevante do ponto de vista econômico em nível estadual e nacional. Sua localização estratégica e infraestrutura atraem importantes investimentos no espaço intraregional, o que tem contribuído, sobremaneira, para a configuração do seu espaço urbano (BRANDÃO et al., 2015).

Do ponto de vista da dinâmica demográfica e do processo de produção do espaço urbano dessa região, dois importantes estudos se destacam. O primeiro é o de Jakob (2003), um dos trabalhos pioneiros sobre a referida temática na RMBS. O segundo, a produção mais atual que há a esse respeito na Baixada Santista, é o de Farias (2018). Ao se referir ao processo histórico de formação do espaço urbano na região este último autor destaca a necessidade de analisar cuidadosamente os desequilíbrios inter e intrarregionais sociais e historicamente produzidos, a partir dos quais se desenvolvem os processos de produção do espaço e as principais dinâmicas sociodemográficas mais atuais.

Nesse sentido, o autor desenvolve uma completa periodização do processo de expansão urbana da Baixada Santista, destacando elementos importantes no escopo da ocupação urbana dessa região desde o século XVI, como a sua articulação econômica com a então Vila de São Paulo, evidenciando a importância temporária do porto de Santos no século XVIII para escoamento da produção mineradora, e sobretudo, no século XIX, quando passa a ser o principal porto brasileiro para a exportação de açúcar e de café.

Concomitante à projeção nacional de Santos diante da conjuntura do desenvolvimento desses ciclos econômicos, destacam-se seus “[...] efeitos indutores de urbanização na região [...] Especificamente em Santos, é observado o início de uma efetiva divisão social e econômica do espaço intraurbano, que tende a se complexificar à medida que tais efeitos indutores se intensificam” (FARIAS, 2018, p. 31).

A prosperidade e riqueza geradas pelo ciclo cafeeiro na região contribuíram para que Santos experimentasse um período áureo do seu desenvolvimento, que durou aproximadamente três décadas. A cidade passou por grandes transformações em aspectos que vão desde sua arquitetura, passando por importantes projetos urbanísticos, à consolidação econômica (ZUNDT, 2006).

Acrescida a essa ebulição socioeconômica pela qual passou a cidade de Santos, destaca-se também uma nova dinâmica populacional na região. Segundo Farias (2018, p. 32), com base no Censo Demográfico de 1920:

[...] o município de Santos, na configuração político-territorial em que agregava os atuais municípios de Guarujá, Cubatão e Bertioga, tinha a primazia populacional da região com quase 90% da população (102.589). Em segundo lugar, vinha à antiga vila de São Vicente (que agregava à época ao município de Praia Grande, também), com 7.656 pessoas e o ainda distante município de Itanhaém, com 4.227 pessoas (constituído ainda pelo território das atuais municipalidades de Mongaguá e Peruíbe).

É nesse período, também, que se inicia o processo de expansão da mancha urbana do município santista para outras áreas da cidade (SANTOS, 2012). Por intermédio do poder público teve início ao desenvolvimento de ações como a implementação de uma rede sanitária e drenagem de manguezais. Isso contribuiu para que, especialmente, os grupos sociais de maior poder aquisitivo saíssem do centro em direção a outras áreas da cidade, como os bairros de Vila Nova e Paquetá, e posteriormente a orla da praia (FARIAS, 2018).

Apesar do esgotamento do ciclo econômico do café ocorrido na década de 1930, a atividade portuária não perdeu a importância, se reestruturando e conseqüentemente, mantendo-se como atividade protagonista na dinâmica econômica e de estruturação da região.

Entretanto, já na década de 1940 ela ganha a companhia de uma outra importante atividade econômica fundamental para o desenvolvimento da região no referido período, e que permanece até os dias atuais. Refiro-me ao turismo de veraneio e de segunda residência, associadas a emergência de uma incipiente classe média paulistana e do interior de São Paulo “[...] requisitante de amenidades naturais para sua reprodução social (FARIAS, 2018, p. 33).

Concomitante a emergência da referida classe média houve um notável desenvolvimento de infraestrutura do modal rodoviário – destaque para a construção das rodovias Anchieta, que liga a capital paulista ao litoral, e Anhanguera que conecta São Paulo às cidades do interior – que facilitou o acesso para pessoas da metrópole paulista e do interior do estado ao litoral (ZUNDT, 2006).

Na década de 1950 observou-se uma intensificação do processo de urbanização na Baixada Santista, viabilizado pelo fenômeno do turismo de veraneio e de segunda residência e da consolidação de um importante parque industrial em Cubatão, até então Distrito de Santos. Nesse contexto destaca-se a instalação da Refinaria Presidente Bernardes, em 1955 e posteriormente, de outras empresas de menor porte também no setor petroquímico. Além dessas

empresas destaca-se a instalação da Companhia Siderúrgica Paulista (COSIPA), inaugurada em 1963 (ZUNDT, 2006; FARIAS, 2018).

Logo, tanto a consolidação do referido polo industrial quanto a criação de infraestrutura (construção da rodovia Anchieta, reestruturação da infraestrutura logística do porto para a operação com grãos líquidos etc.) demandada por ele, atraíram um grande contingente populacional para a região. Segundo Pimenta (2002, p. 78):

A Baixada Santista vai ser, junto com a Grande São Paulo, a região paulista que mais atraiu migrantes nordestinos. Até os anos de 1940 eles vinham em busca de trabalho no porto. Nos anos de 1950, o polo industrial de Cubatão juntou-se ao porto como principal atrativo para os migrantes, que vêm principalmente de Sergipe, Bahia e Pernambuco para trabalhar nas obras de implementação e ampliação das zonas industriais.

Nesse período, a taxa de crescimento da população da Baixada Santista atingiu patamares superiores aos do estado de São Paulo, com 4,67% de crescimento ao ano contra 3,45% do estado paulista (FARIAS, 2018). Essa nova dinâmica populacional incrementada, sobretudo, pela migração interestadual dará o tom da ocupação da Baixada na região, que em um período curto irá comprometer seus limites socioambientais (ZUNDT, 2006; FARIAS, 2018).

Pimenta (2002) afirma que nesse período os imigrantes ocuparam áreas como os morros e áreas mais distantes do centro de Santos, como a Zona Noroeste. Contudo, ao final da década de 1960, com o esgotamento de áreas para habitação de valores mais baixos neste município, as populações mais pobres passaram a ocupar áreas antes não habitadas em municípios adjacentes, culminando em sua urbanização.

Nesse contexto destaca-se a produção de ocupações irregulares às margens da Rodovia Anchieta e em áreas de manguezais, consolidando parte da mancha urbana na região a partir desse período. Destaca-se também o povoamento – pelo contingente de imigrantes, sobretudo nordestinos, que vinham para a região trabalhar na construção civil e no setor industrial – em áreas mais distantes como o Distrito de Vicente de Carvalho, no Guarujá, a periferia de São Vicente e a Zona Noroeste de Santos (COLANTONIO, 2009; FARIAS, 2018).

Concomitante ao início dos processos de desconcentração populacional e metropolização da Baixada Santista, consubstanciados nas décadas de 1950 e 1960, destaca-se a “[...] produção de uma divisão social do espaço intrarregional” (FARIAS, 2018, p. 35). Houve uma nítida divisão entre os grupos sociais distribuídos no espaço dessa região (COLANTONIO, 2009). Este processo se consolida a partir das ocupações ao longo da orla por grupos sociais de

maior poder aquisitivo, dos municípios de Bertioga (na época Distrito de Santos), Guarujá, Santos, São Vicente, Praia Grande, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe (FARIAS, 2018).

Nesse contexto destacam-se dois importantes fenômenos: o turismo de veraneio e a segunda residência que contribuem para a referida estratificação dos grupos sociais distribuídos no espaço (JAKOB, 2003; FARIAS, 2018). A prestação dos serviços turísticos – importante elemento definidor dos aspectos econômicos e urbanos de cada município nesse período, acentuando-se nas décadas seguintes – se dá de forma seletiva entre os municípios da região. Ao mesmo tempo que municípios como Santos e Guarujá têm uma rede de serviços voltadas a atender as classes mais abastadas, os municípios mais ao sul da RMBS, como Itanhaém, atendem às classes médias e média baixa (COLANTONIO, 2009).

Com o passar do tempo as orlas de municípios como Santos e São Vicente passam a não atender mais às exigências das classes mais abastadas, que buscavam “[...] localizações caracterizadas pela exclusividade do consumo [...]” com maior privacidade que lhes oferecessem maior oportunidade de desfrutar de belezas naturais (FARIAS, 2018, p. 36).

Inicialmente, por assumir este perfil almejado pelas classes mais abastadas, Guarujá passa a ser o destino das elites paulistanas e do interior do estado. Com o passar do tempo, assim como ocorreu com os municípios de Santos e São Vicente, a “Pérola do Atlântico”<sup>22</sup> deixa de ser o principal destino desse segmento da população, que passa a frequentar o então Distrito de Bertioga e posteriormente outros municípios do litoral norte para ocupação de veraneio e turismo (FARIAS, 2018).

A década de 1970 destaca-se no âmbito da evolução urbana da RMBS a partir do polo de indústria de base de Cubatão e por toda a infraestrutura que estava associada a sua implementação (ZUNDT, 2006; FARIAS, 2018). Através dessa atividade, milhares de empregos foram gerados, diretamente, e outros indiretamente. Em relação a estes últimos, destaque para a construção civil e o setor terciário (COLANTONIO, 2009).

Esse período foi marcado por um acentuado ritmo de crescimento de alguns municípios da região, mediatizado, sobretudo, pela “[...] dinâmica de desconcentração espacial da população dos municípios centrais para os mais periféricos” (FARIAS, 2018, p. 38). Nesse período destacam-se três importantes eixos de expansão urbana na região: i) Santos/ São Vicente/ Cubatão; ii) Praia Grande e iii) Guarujá/ Bertioga (JAKOB, 2003).

A década de 1980 representou um verdadeiro *turning point* no que diz respeito à dinâmica socioeconômica e populacional registrada na Baixada Santista, considerando o

---

<sup>22</sup> Apelido dado ao município do Guarujá devido suas belezas naturais.

período referente às últimas três décadas. Nesse período, grande parte da sua cadeia produtiva estava vinculada diretamente a investimentos estatais. A região sentiu as consequências da redução de investimentos em função da crise do Estado na referida década (COLANTONIO, 2009; FARIAS, 2018).

Acrescenta-se a isso a redução de investimentos nas empresas do polo industrial de Cubatão, em decorrência dos grandes problemas de elevadas concentrações de poluição ambiental, potencializadas por sua topografia local. Logo, potenciais investimentos foram direcionados para outras localidades dentro (Paulínia e São José dos Campos) e fora (Bahia e Rio Grande do Sul) do estado de São Paulo (COLANTONIO, 2009; FARIAS, 2018).

Já em relação à dinâmica urbana intrarregional, Farias (2018, p. 40) destaca a:

[...] intensificação do fenômeno da metropolização em curso desde as últimas duas décadas. A valorização do solo urbano do núcleo, com alto custo de moradia [...] determinou a periferação de determinados grupos sociais em outros municípios mais distantes geograficamente em relação ao polo regional, mais precisamente aqueles do litoral sul.

Uma das principais causas desse processo de desconcentração populacional na região, verificado por este autor, foi a saturação urbana e a incapacidade financeira da população de menor poder aquisitivo de se manter nos centros geradores de postos de trabalhos, potencializada pela crise econômica da década de 1980. Isso repercutiu em grandes volumes de mobilidade residencial, deslocamento pendular da população na região (JAKOB, 2003; COLANTONIO, 2009; FARIAS, 2018) e intensificação da segmentação dos grupos sociais no território.

A década de 1990 não foi muito diferente em termos de dinâmica socioeconômica na região. Embora o Estado brasileiro tenha apresentado um relativo equilíbrio no âmbito financeiro, a partir do controle da inflação, ainda assim, verificou-se aumento de desemprego e da informalidade na economia na região. Segundo Dedecca (2009, p. 14-15) a partir dos dados do Censo Demográfico de 2000, observou-se que apenas:

Cerca de 63% dos trabalhadores da região da Baixada Santista estavam inseridos no mercado de trabalho formal. Esse dado indica que uma parcela significativa da população ocupada ainda se encontrava inserida de forma precária, isto é, informalmente no mercado de trabalho.

Farias (2018) afirma que uma das possíveis explicações para a situação descrita acima está na grande transformação das relações de produção na região nesse período. A concorrência entre as empresas e a intensa procura pelos ganhos de produtividade refletiu na redução expressiva de trabalhadores em diferentes ramos da indústria e do setor terciário.

Em relação à condição da Baixada Santista no âmbito econômico estadual, observou-se uma contínua perda de sua importância comparada a outras regiões do interior.

Se a especialização industrial da região, baseada nos complexos petroquímicos, siderúrgicos e de fertilizantes, se manteve, Santos e sua área de influência regional ficaram à margem do movimento de alocação dos setores mais dinâmicos da indústria, dotados de potenciais efeitos de indução regional (FARIAS, 2018, p. 41).

Concomitante às perdas econômicas, empobrecimento da região, aumento de desemprego e redução dos salários reais durante a década de 1990, observou-se a intensificação da segregação residencial na RMBS. Desse modo, tal qual observado em outras metrópoles brasileiras, o crescimento urbano da Baixada Santista veio acompanhado de determinadas implicações negativas, tais como o desemprego, a concentração de pobreza, violência e a separação dos grupos sociais no território (CUNHA; JIMENEZ, 2006).

Assim, observamos que o processo de expansão urbana da Baixada Santista, também comum a outras regiões brasileiras, tem produzido dinâmicas que acirraram a segregação residencial. Nesse contexto destaca-se o papel do poder público e a dinâmica imobiliária, sendo o primeiro um agente viabilizador da segregação através da legislação urbanística que tem contribuído para a apartação entre os grupos sociais no espaço urbano (CUNHA; JIMENEZ, 2006; AZEVEDO, 2009; CUNHA et al., 2009).

Um exemplo concreto disso é o caso do município de Santos, cujo conjunto de legislações urbanísticas criadas no final da década de 1960 é um dos principais condicionantes para a configuração do ambiente construído na década passada (CARRIÇO, 2002; FARIAS, 2018).

Nesse sentido, configurou-se uma divisão social do espaço no território insular santista, pois a referida legislação instituía “[...] zonas de ocupação claramente voltadas ao uso residencial destinado aos grupos sociais de mais alta renda (zona turística e zona residencial) e ao uso residencial destinado ao público popular (zona residencial noroeste)” (FARIAS, 2018, p. 75). Assim, a legislação urbanística em questão foi decisiva para selecionar os grupos sociais que teriam condições de ocupar cada zona do território, configurando o processo de separação entre estes grupos sociais.

Assim como observado no município sede da RMBS, outros municípios (como São Vicente, Guarujá e Praia Grande) seguiram o mesmo padrão da legislação urbanística, onde os interesses das elites foram priorizados em detrimento das necessidades básicas de habitação dos grupos sociais menos abastados. Logo:

[...] os planos e legislações em vigor seguiram a cartilha funcionalista, disciplinando a produção do espaço urbano que geralmente determinava uma divisão econômica e social do espaço segundo os interesses do capital imobiliário [...] Logo, os bairros da orla desses municípios onde se situavam as melhores localizações apresentavam legislações muito rigorosas quanto ao tamanho mínimo dos lotes (muito grande) e parâmetros arquitetônicos para edificação, os quais tendiam a ser relaxadas conforme se afastava das mesmas (FARIAS, 2018, p. 79).

Em linhas gerais observou-se que a evolução urbana na Baixada Santista, durante o período analisado, seguiu um padrão de diferenciação socioespacial em grande parte mediado pelo poder público através da legislação urbanística e da produção imobiliária. Uma especificidade desse padrão de segregação socioespacial presente na região, como já mencionado antes, é “[...] o peso da proximidade com a orla marítima na definição dos espaços de pobres e ricos” (JAKOB; CUNHA; YOUNG, 2006, p. 437) definindo um gradiente socioeconômico, ou parafraseando estes autores com o eloquente título de seu estudo, percebe-se na RMBS um padrão de organização socioespacial caracterizado por uma certa “riqueza à beira-mar e pobreza longe da maresia”.

Ao se referir sobre a consolidação de uma região tão desigual, do ponto de vista socioespacial, como é o caso da RMBS, Ambrósio et al. (2015, p. 184) afirmam que esta é uma característica muito marcante “[...] em todos os municípios da RM, onde o preço da terra é maior nas áreas mais próximas às orlas, diminuindo conforme se distancia dela”. Contudo, os autores afirmam que tal valorização não se dá exclusivamente pela localização junto à praia e a amenidade de viver ali, mas também pelo fato dessas localidades disporem de uma melhor infraestrutura. Isto é, melhores condições de acesso a serviços e equipamentos disponíveis nos respectivos municípios que compõem a RMBS. Situação completamente oposta às localidades onde se concentram as populações mais pobres (JAKOB; CUNHA; YOUNG, 2006; AMBRÓSIO et al., 2015).

Este último grupo, muitas vezes, não tem acesso aos serviços urbanos mais básicos, tais como saneamento, distribuição de água e destinação do lixo. Além disso, vive em condições insalubres, caracterizada por condições de moradias precárias (AMBRÓSIO et al., 2015; CUNHA; FARIAS, 2017).

No que diz respeito à produção de habitação social, a RMBS não foge à regra da realidade brasileira, marcada por insuficiência no atendimento a maior parte da população de baixa renda. Isso implica no crescimento do número de favelas, aglomerados subnormais, loteamentos e ocupações irregulares na região.

A esse respeito merece destaque o já citado e notável trabalho desenvolvido por Ambrósio et al. (2015) nos municípios da RMBS. Estes autores, com base em estudos realizados pelo Instituto *Pólis* e pelo Centro de Estudos da Metrópole (CEM/CEBRAP), analisaram a organização social do território através das condições de moradias na década passada. Entre outros aspectos observaram que:

Todos os municípios da Região Metropolitana possuem assentamentos precários em seu território. Esses assentamentos surgem em áreas não adequadas à ocupação, como encostas com altas declividades, áreas ambientalmente frágeis, como rios, córregos e os canais do estuário da Ilha de São Vicente, e áreas próximas ou internas a áreas de proteção, como o Parque Estadual da Serra do Mar (AMBRÓSIO et al., 2015, p. 186).

Em São Vicente, por exemplo, os autores destacam que segundo o Plano Local de Habitação de Interesse Social (PLHIS) – um conjunto de diretrizes e indicadores utilizados para planejamento e gestão habitacional – realizado em 2009, foram observados “[...] 38 assentamentos precários, sendo 13 favelas e 25 loteamentos irregulares, que abrigam cerca e 108.460 pessoas”. Isso representa 32,68% da população total do município, considerando o Censo Demográfico de 2010. Os casos mais graves em relação a precariedade das ocupações “[...] estão nas áreas de mangues, sob a forma de palafitas nos núcleos Dique do Caixeta, Dique do Pompeba, Dique do Piçarro e Dique da Vila Fátima, localizados no bairro Jóquei Clube” (AMBRÓSIO et al., 2015, p. 187).

Outro caso emblemático é o de Bertioga. Este município apresentou o maior valor relativo de domicílios em assentamentos precários entre os municípios da RMBS. Segundo o PLHIS elaborado em 2010, foram identificados “8.378 domicílios em assentamentos precários, o que representa 62,5% dos domicílios ocupados. Os assentamentos precários estão localizados ao longo da SP-055 e próximos a loteamentos e condomínios horizontais de alto padrão” (AMBRÓSIO et al., 2015, p. 187).

Isso demonstra a heterogeneidade presente no território. Apesar de existir uma nítida divisão entre ricos e pobres, conforme supracitado antes, isso não implica na inexistência de uma proximidade física entre estes grupos, ainda mais tratando-se de um território tão restrito para habitação em função de suas limitações geográficas, geomorfológicas e particularidades ambientais. Assim, nas palavras de Azevedo (2009, p. 50) ao descrever a segregação

socioespacial no município de Campinas, que se aplica também à RMBS, “[...] há uma mescla de situações fazendo com que, mesmo nas áreas predominantemente de alta renda, exista população e tipos de ocupação característicos das populações de baixa renda, como favelas e ocupações”. Entretanto, é fundamental destacar que a proximidade física dificilmente implica em uma proximidade social (CALDEIRA, 2000; RIBEIRO, 2008).

Jakob; Cunha e Young (2006, p. 437) em seu estudo desenvolvido sobre a RMBS destacaram que, enquanto os grupos sociais de mais alta renda ocuparam as localidades de melhor infraestrutura (em geral mais próximo à orla), àqueles de menor poder aquisitivo instalaram-se em “[...] áreas lindeiras às estradas, próximos aos vales dos rios e manguezais, no sopé da serra do Mar, ou seja, em locais com baixo valor da terra e quase sempre sem elementos característicos das áreas urbanizadas como serviços, praças etc”.

Além de explorar de forma eficaz a literatura, estes autores fundamentaram suas afirmações a respeito da diferenciação socioespacial na RMBS através de um procedimento empírico – utilizando dados dos Censos Demográficos de 1991 e 2000 – que consiste no uso do indicador de agrupamento (*cluster*) das unidades espaciais permitindo uma melhor compreensão do fenômeno da segregação. Trata-se da construção do Índice de Moran Local, importante ferramenta geoestatística para identificar fortes padrões de autocorrelação local e detectar a presença de fenômenos espaciais (ANSELIN, 1995) – para o estudo em questão a segregação socioespacial –, técnicas que permitiu a identificação das maiores concentrações de áreas de pobreza e de riqueza na região.

Assim, os supracitados autores constataram na RMBS uma evidente divisão espacial entre os grupos sociais, consolidada pela a configuração de espaços de pobreza e de riqueza. Nesse sentido também identificaram um padrão locacional entre estes indivíduos, regido em grande parte, pela proximidade e/ou afastamento com a orla marítima. Além disso, apontam para um aumento da segregação no período analisado (1991 e 2000) a partir de aspectos socioeconômicos e do padrão espacial de ocupação, “[...] em especial os municípios de Praia Grande, Cubatão, São Vicente e Guarujá, que criaram mais espaços de pobreza na RMBS” (JAKOB; CUNHA; YOUNG, 2006, p. 444).

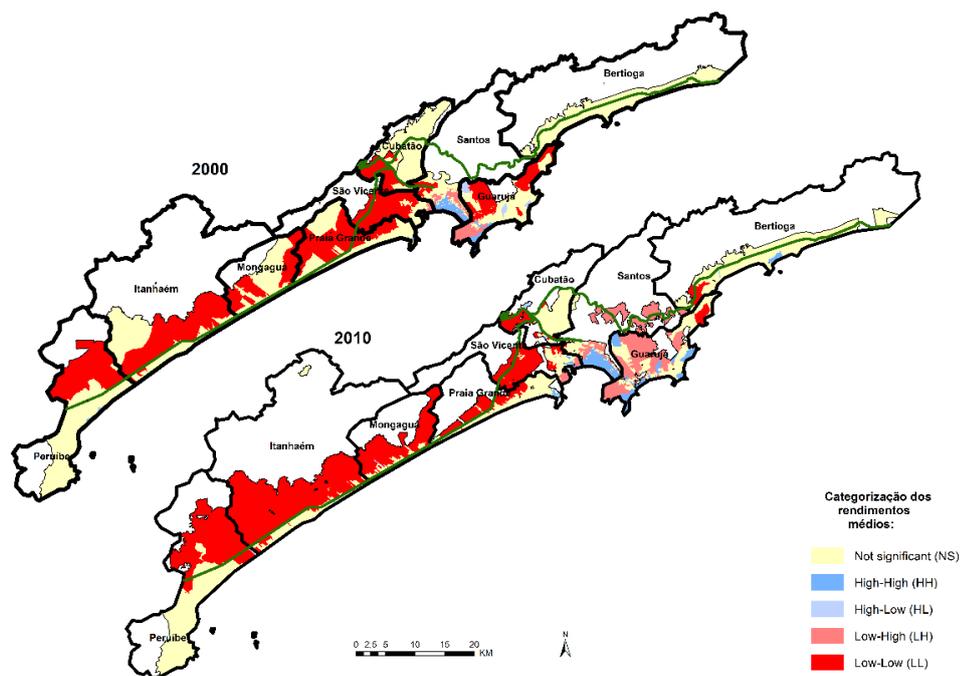
O mesmo procedimento metodológico – a construção de *clusters* a partir do índice de Moran Local – utilizado por estes autores, foi explorado aqui para análise da segregação residencial na RMBS. Para este propósito foram explorados os dados de renda média dos responsáveis dos domicílios presentes nos Censos Demográficos de 2000 e 2010 em nível de setores censitários urbanos. Sua escolha justifica-se pelo fato de ser este o menor nível de desagregação, e indispensável para verificar a evolução da segregação socioespacial,

considerando que a escala geográfica de análise para este fenômeno vem reduzindo cada vez mais “[...] em função da evolução do padrão de segregação das cidades latino-americanas (SABATINI, 1998; SABATINI, 2003; SABATINI; CÁCERES, 2004; SABATINI; SIERRALTA, 2006, p. 172).

Nesse sentido também será explorado o Atlas da Região Metropolitana da Baixada Santista: diversidades socioespaciais na virada para o século XXI. Um importante trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” (NEPO) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (CUNHA; FARIAS, 2017). Este é um produto de espacialização de informações sociodemográficas que evidencia a diversidade existente nessa região e as principais carências enfrentadas pela população residente.

Desse modo, os dados socioeconômicos dos Censos Demográficos desagregados em nível intramunicipal, viabilizaram a identificação das áreas de concentração de pobreza e riqueza em nível intraurbano (os *clusters* de segregação residencial segundo Índice de Moran Local). Isso foi operacionalizado através de uma combinação entre as características de cada setor censitário, em relação à renda média do responsável do domicílio e sua correlação espacial com os setores censitários vizinhos, conforme observado na Figura 1.

**FIGURA 1** – Categorização dos rendimentos médios mensais dos responsáveis dos domicílios, segundo o indicador de autocorrelação espacial local de Moran, por setores censitários urbanos Região Metropolitana da Baixada Santista – 2000-2010



**Fonte:** IBGE (Censo Demográfico 2000; 2010).

Como pode ser observado, nas legendas encontram-se as classificações alto-alto (*high-high*/ azul), alto-baixo (*high-low*/ azul claro), baixo-baixo (*low-low*/ vermelho) e baixo-alto (*low-high*/ vermelho claro). A primeira corresponde a áreas com um valor alto do indicador em questão (renda média dos responsáveis do domicílio) cercada por outras que também apresentam valores altos. Em suma, áreas de concentração de riqueza. A segunda também representa áreas de alto valor do indicador mas cercadas por outras de baixo valor. A terceira refere-se a áreas com valores baixos cercada de outras também com baixos valores. Isto é, áreas de concentração de pobreza. Por fim, as últimas referem-se a áreas de baixos valores do indicador cercadas por áreas de alto valor. Também há àquelas não significativas (representadas no mapa pela cor branca) que devido à heterogeneidade presente em determinadas partes do espaço urbano dessa região não apresentam nenhum tipo de agrupamento (CUNHA; FARIAS, 2017).

Desse modo, a partir do mapa apresentado (Figura 1) é possível observar a diversidade socioespacial existente na RMBS, caracterizada por uma divisão social do espaço

com áreas explicitamente “reservadas” para ricos e áreas destinadas para pobres em todos os municípios. Os resultados encontrados convergem com análises realizadas por outros autores, mencionados anteriormente, nessa mesma região em outros períodos (JAKOB; CUNHA; YOUNG, 2006; ZUNDT, 2006), corroborando o fato de que a proximidade e/ou o afastamento da orla marítima, continua delineando o padrão locacional dos diferentes grupos sociais no espaço.

Assim, os grupos mais abastados concentram-se, predominantemente, em áreas próximas à orla marítima (categoria alto-alto), sobretudo nos municípios centrais, como Santos e Guarujá. Em contrapartida, os grupos mais pobres (categoria baixo-baixo) tendem a se aglomerar nas áreas mais distantes da orla, em grande parte dos casos, entre as rodovias que transpassam a região, no sopé da Serra do Mar, assim como em áreas de maior complexidade sociospacial, isto é, bairros pobres encravados em bairros ricos (representado pela categoria baixo-alto), caracterizados por assentamentos precários de zona de morros, sobretudo, na área central.

Esses resultados revelam a coexistência, na RMBS, de diferentes padrões de segregação, (PASTERNAK, 2004; TASCHNER; BÓGUS, 2005), conforme apontado ainda no Capítulo 1. Se por um lado é inegável a existência de um modelo caracterizado pela distância física das classes sociais, por outro, é indiscutível a presença de bairros pobres encravados em bairros ricos.

Além de ser comprovado pelos resultados empíricos apresentados, estes fatos foram corroborados durante a pesquisa de campo<sup>23</sup> desenvolvida na região. Ao tomar como exemplo o município do Guarujá, observou-se tanto a presença de um distanciamento entre o centro (o bairro das Pitangueiras) e a periferia em expansão (o bairro de Morrinhos), quanto a complexidade dos espaços marcada pela maior proximidade entre as classes sociais, isto é, a presença de bairros pobres encravados nos bairros ricos, com a presença de condomínios de alto padrão (enclaves fortificados) cercados por bairros pobres, como observado nos bairros de Pernambuco e *Pereque*.

Através de bibliografia explorada e dos resultados analisados observou-se que, assim como em outras regiões metropolitanas, o crescimento urbano da RMBS veio acompanhado de certas implicações negativas, como a segregação residencial. O entendimento

---

<sup>23</sup> Além de procurar apreender as características socioespaciais da região, o objetivo central dessa empreitada – mais detalhada no capítulo seguinte – foi identificar os principais mecanismos presentes no território capazes de influenciar no desempenho escolar de crianças e adolescentes da educação básica e pública nessa região

desta separação entre os grupos sociais no espaço urbano é fundamental para compreender seu acesso diferenciado às políticas sociais (AZEVEDO, 2009).

Desse modo, na seção seguinte serão apresentadas algumas características sociodemográficas na RMBS, através dos *clusters* de segregação residencial, construídos a partir do Índice de Moran Local. O principal objetivo é tornar conhecido como estão distribuídos os grupos sociais no território da RMBS segundo a estrutura etária para posteriormente investigar com maior rigor uma provável diferenciação de acesso aos serviços públicos nessa região, sobretudo, os serviços de educação pública de nível fundamental, principal escopo analítico desse trabalho.

### **3.2 Características sociodemográficas na Região Metropolitana da Baixada Santista**

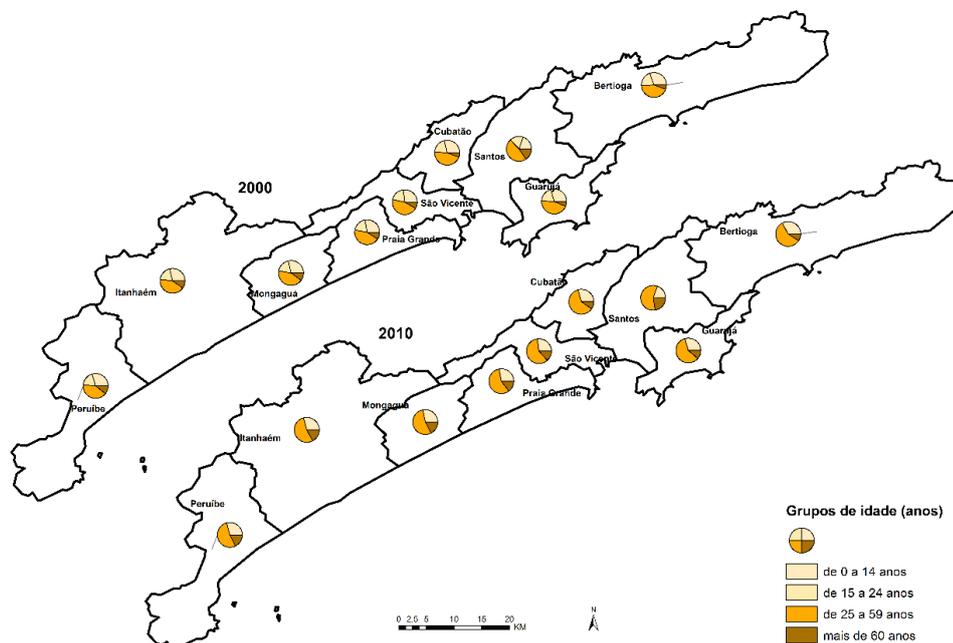
#### *Distribuição da população por grupos etários*

A estrutura etária é uma das componentes demográficas mais importantes para definir o perfil de uma população, uma vez que a partir dela é possível inferir as principais demandas de um conjunto de políticas e serviços essenciais de uma população. Assim, ela é fundamental para fins de planejamento de políticas públicas, pois é um importante elemento “[...] para o conhecimento das diferenciações sócio-espaciais e, portanto, para a tomada de decisões sobre como enfrentar os problemas derivados do processo de urbanização” (CUNHA; OLIVEIRA, 2001, p. 365).

Um dos princípios mais básicos sobre a relação entre estrutura etária e o planejamento de políticas públicas é que a demanda por serviços varia segundo a idade das pessoas, e conseqüentemente, regiões com populações mais jovens têm necessidades diferentes daquelas mais envelhecidas e vice-versa. Pensando no contexto da educação básica regular, sabe-se que os requerimentos deste serviço são maiores em áreas de maior concentração de crianças e adolescentes.

A Região Metropolitana da Baixada Santista, nos períodos referentes a 2000 e 2010, apresentou um sensível envelhecimento relativo, conforme pode ser observado na Figura 2.

**FIGURA 2** – Distribuição da população, por município, segundo grupos etários. Região Metropolitana da Baixada Santista 2000-2010



Fonte: Cunha; Farias (2017).

Ao tomar como referência o segmento da população com menos de 15 anos, no período analisado, houve uma moderada redução desse grupo no total da população, passando de 25,9% para 22%. Ao analisar individualmente cada um dos nove municípios da região observou-se “[...] que até naqueles que conformam a periferia social metropolitana também foi observado envelhecimento relativo de suas populações no período considerado” (CUNHA; FARIAS, 2017, p. 34).

Contudo, há importantes diferenças observadas entre os municípios. Tomando como exemplo o município de Santos, observou-se que o grupo etário de 0 a 15 anos nesse município era menor (20% em 2000 e 2010) do que a média da RMBS, e que o grupo etário de 60 anos e mais “[...] por sua vez, registrava percentuais elevados, acima dos 15%, valor não alcançado em nenhum outro município” (CUNHA; FARIAS, 2017, p. 35).

Além das particularidades observadas que difere um município do outro, para a discussão desenvolvida neste trabalho é fundamental pormenorizar ainda mais o recorte espacial e tornar conhecida a distribuição da população segundo grupos etários no âmbito intraurbano. Esta informação pode ser observada a partir dos *clusters* de segregação construídos através do Índice de Moran Local, conforme Tabela 1:

**TABELA 1** – População urbana residente por grupos etários segundo *Clusters* de Segregação na Região Metropolitana da Baixada Santista em 2010

Grupos Etários	HH		HL		LL		LH		NS		RMBS	
	Absoluto	%										
0-5 anos	12628	4,13	333	5,56	35687	8,58	10154	7,79	52410	6,53	111212	6,70
6-14 anos	29212	9,55	796	13,30	80505	19,36	22871	17,55	121403	15,13	254787	15,35
15-34 anos	83434	27,28	1638	27,37	149627	35,99	45821	35,16	262006	32,65	542526	32,68
35-59 anos	111301	36,40	2243	37,48	119140	28,65	39271	30,13	262116	32,67	534071	32,17
60 anos e mais	69218	22,64	974	16,28	30830	7,41	12203	9,36	104463	13,02	217688	13,11
Total	305793	100,00	5984	100,00	415789	100,00	130320	100,00	802398	100,00	1660284	100,00

Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010).

Segundo a referida categorização socioespacial a população na RMBS em 2010 estava distribuída da seguinte maneira: quase metade (48,33%) da população concentrada em áreas heterogêneas (categoria não significativa – NS); um quarto (25,04%) em áreas de concentração de pobreza (categoria baixo-baixo – LL); pouco menos de um quinto (18,42%) em áreas de concentração de riqueza (categoria alto-alto - HH); menos de um décimo em áreas pobres cercadas por áreas ricas (7,85%: categoria baixo-alto – LH) e em áreas ricas cercadas por áreas pobres (0,36%: categoria alto-baixo – HL).

Ademais, ao analisar a distribuição da população segundo grupos etários nos *clusters* de segregação residencial (ver tabela 1), observa-se uma notável participação de idosos (22,64%) nas áreas de concentração de riqueza (cluster HH) em relação ao total da população deste cluster. Já nas áreas de concentração de pobreza (cluster LL) esse mesmo grupo etário (60 anos e mais) apresenta um valor relativo, em relação ao total da sua população, muito menos expressivo (7,41%). Confrontando o perfil extremo dos grupos etários entre essas duas categorias, ou seja, a população de 0 a 5 anos entre os dois *clusters*, identifica-se o oposto: maior peso nas áreas de concentração de pobreza (8,58%) em relação às áreas de concentração de riqueza (4,13%).

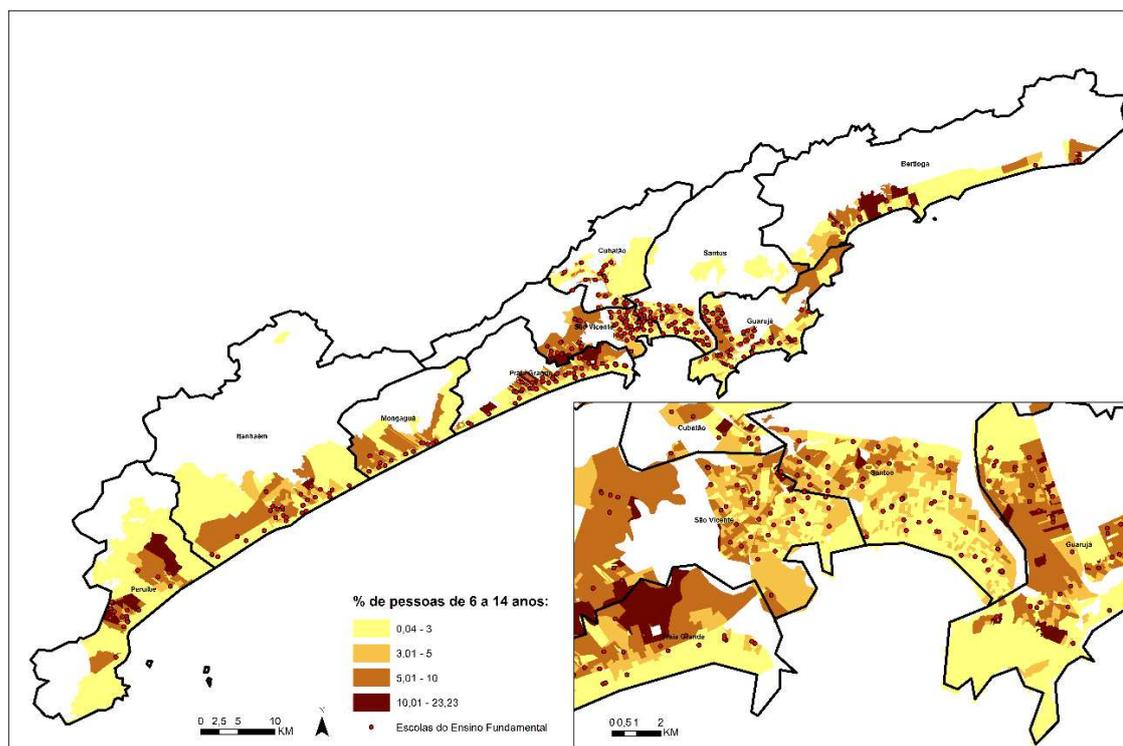
Todavia, gostaria de destacar a distribuição de um terceiro segmento etário: o grupo de 6 a 14 anos, que será a população alvo analisada neste trabalho. A comparação dos resultados deste segmento etário segue um padrão de distribuição da população muito parecido ao grupo etário anterior (0 a 5 anos). Isto é, há maior participação nas áreas de concentração de pobreza (19,36%) comparada àquelas de concentração de riqueza (9,55%).

Desse modo, assim como apresentado no Atlas da RMBS (CUNHA; FARIAS, 2017, p. 39) afirmamos que:

[...] as regiões centrais dos municípios apresentaram as menores proporções de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, sobretudo a orla de Santos. Por sua vez, as zonas mais afastadas da linha de costa [...] registraram maior proporção de indivíduos pertencentes a este grupo etário.

Todavia, a compreensão da distribuição espacial do referido grupo etário no território da RMBS torna-se mais intuitiva ao analisar a Figura 3. Aqui é possível observar além das maiores concentrações desse segmento, a distribuição espacial das escolas públicas que ofertavam o ensino fundamental regular na região em 2015.

**FIGURA 3** – Distribuição da população de 6 a 14 anos de idade e dos equipamentos públicos de educação básica na Região Metropolitana da Baixada Santista – 2010/2015



Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010) e INEP (2016b).

À primeira vista, ao observar a distribuição espacial da população de 6 a 14 anos e das escolas no território da RMBS, parece haver uma “coerência espacial” entre estas duas variáveis. Isto é, a alocação espacial desse grupo etário no território parece ser acompanhada da distribuição das escolas que oferecem essa modalidade de ensino da educação básica. Mas será que realmente tais distribuições acontecem de maneira tão harmônica? Apenas com estes resultados é possível desenvolver uma análise adequada sobre a demanda e oferta educacional para essa modalidade da educação básica? E como poderíamos conhecer melhor tal relação (demanda e oferta educacional) e seus desdobramentos diante do quadro de segregação residencial presente na RMBS?

As respostas para as duas primeiras perguntas são negativas, pois esta é uma análise que requer maior nível de detalhamento a fim de verificar se, de fato, a distribuição da

população em idade a frequentar o ensino fundamental regular (6-14 anos) - e a consequente demanda por este serviço – é seguida pela distribuição dos equipamentos de ensino no território.

A fim de alcançar este objetivo, analisou-se tanto a disposição das escolas no território quanto a quantidade de matrículas realizadas nestes estabelecimentos segundo *cluster* de segregação residencial, e a distribuição da população de 6 a 14 anos de idade na RMBS. Estes e outros resultados encontram-se na seção seguinte e respondem à terceira pergunta feita antes, ou seja, sobre a relação entre demanda e oferta.

Além disso, a seção seguinte apresenta as principais características de infraestrutura destes equipamentos distribuídos no território da RMBS, o que pode revelar um acesso diferenciado às políticas públicas de educação. Assim, procura-se confirmar se as localidades de concentração de pobreza nessa região são caracterizadas pela ausência e/ou precariedade dos serviços públicos de educação.

### **3.3 Caracterização dos equipamentos de educação pública na Região Metropolitana da Baixada Santista**

Conforme observado na seção anterior a segregação residencial manifesta-se, sobretudo, pela variação da distribuição da população a partir de suas condições socioeconômicas. Essa separação dos grupos sociais no território traz consigo implicações ao acesso diferenciado às mais diversas políticas públicas, sendo as localidades de concentração de pobreza caracterizada pela ausência e/ou precariedade dos serviços públicos. Situação completamente oposta verificada nas áreas de concentração de riqueza. Nesse sentido, em estudo desenvolvido para Campinas, Azevedo (2009, p. 53) reitera tal afirmação destacando que neste município é possível identificar inclusive “[...] uma cidade para as camadas de mais alta renda e outra para a população mais pobre” fazendo menção a diferenciação das condições residenciais, dos serviços e infraestrutura disponíveis para estes indivíduos segundo suas características socioeconômicas.

Ainda nesse sentido, como forma de investigar os principais desdobramentos da segregação residencial no âmbito do acesso às políticas públicas pelos grupos sociais no município de São Paulo, cujos resultados encontrados corroboram as afirmações feitas anteriormente, Bichir (2006, p. 77) optou por “[...] avaliar as condições de acesso à política de infra-estrutura urbana por parte da população mais pobre [do referido município], ou seja, o acesso à rede de água, esgoto, energia elétrica, coleta de lixo entre outros serviços”.

A literatura nacional associa essa política a própria noção de segregação residencial, uma vez que as localidades com concentrações de pobreza são aquelas marcadas por falta de acesso aos serviços mencionados acima (LAGO, 2002; MARQUES, 2003).

Em seu notável trabalho, mencionado há pouco – cujo objetivo principal era desenvolver uma reflexão sobre as consequências da segregação residencial na oferta de serviços públicos de saúde básica e seus desdobramentos nas condições de vida da população em Campinas – Azevedo (2009) constatou que a dimensão espacial é um aspecto relevante para o entendimento das condições de vida da população, dado seu acesso diferenciado às políticas sociais.

Sobre este último aspecto, a autora foi muito feliz nas suas escolhas em traçar estratégias metodológicas robustas para investigação de seu objeto, aproximando-as de uma vasta literatura – nacional e internacional – sobre segregação residencial a fim de identificar os principais mecanismos referentes à relação entre este fenômeno e o acesso diferenciado às políticas de saúde públicas.

Entre outros aspectos Azevedo (2009) constatou, a existência de infraestrutura mais deficiente nos postos de saúde localizados em áreas de concentração de pobreza do município quando comparados àqueles de áreas de concentração de riqueza, assim como as escolhas dos agentes encarregados da implementação direta dessas políticas (que no caso em questão foram alguns profissionais da saúde como médicos e enfermeiros) contribui decisivamente para a desigualdade de acesso a este serviço público, uma vez que

O fato dos profissionais interagirem de modo diferente ou selecionarem seus locais de trabalho, evitando as áreas mais periféricas, pobres e violentas da cidade, parece interferir na oferta dos Centros de Saúde que se localizam nestas áreas, contribuindo também para que haja um acesso desigual da população aos serviços (AZEVEDO, 2009, p. 186).

Segundo a autora, estes elementos corroboram o argumento de que esta “evitação social” de grupos residentes em localidades de concentração de pobreza contribui para agravar o quadro de desigualdade social e os efeitos negativos do acúmulo de carências nestas áreas.

Estes mesmos efeitos também são observados na área educacional. Os resultados das políticas públicas nessa área são afetados por regras institucionais que condicionam as escolhas dos agentes encarregados da implementação direta dessas políticas (CUNHA et al., 2009). No caso da rede estadual de educação de São Paulo, assim como de muitos municípios deste estado, inclusive aqueles que integram a RMBS, as escolhas dos profissionais de educação são “[...] condicionadas por aspectos institucionais e pela organização socioespacial da cidade”

que influenciam a alocação dos professores nas escolas públicas de uma dada localidade (TORRES et al., 2010, p. 125).

Embora essas escolhas sejam legítimas, do ponto de vista individual, elas podem promover uma série de resultados agregados inconvenientes, tais como o acúmulo de carências e precariedade dos serviços em áreas menos atrativas para estes profissionais, ou seja, as áreas de concentração de pobreza. Apesar de haver medidas para tentar atenuar esse impasse (como adicional por local de atividade exercida) o sistema educacional ainda não encontrou uma solução resoluta para reverter este efeito (TORRES et al., 2010; TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005).

Os resultados encontrados tanto por Azevedo (2009) quanto por Torres et al. (2010) em relação à precariedade dos serviços, respectivamente nas áreas da saúde e educação, foram viabilizados, sobretudo, pela realização de pesquisa qualitativa. Assim, estes autores identificaram as preferências de alocação dos profissionais dessas áreas. Este procedimento metodológico também foi desenvolvido neste estudo, e seus resultados serão apresentados apenas no capítulo seguinte.

Por ora, serão demonstrados aspectos de infraestrutura dos equipamentos de ensino público e de seu entorno segundo os *clusters* de segregação residencial na RMBS. Estas características também podem retratar o acesso diferenciado às políticas sociais segundo a dimensão espacial. Assim, o principal objetivo pretendido com tal análise será identificar a existência de possíveis diferenciais de infraestrutura desses equipamentos segundo características socioespaciais das áreas em que estes estão inseridos.

### **3.3.1 “Abrindo as portas das escolas”: como se configuram o entorno e o interior desses equipamentos na Região Metropolitana da Baixada Santista?**

#### *Distribuição das escolas e das matrículas*

Segundo o Censo Escolar de 2015 havia 654 escolas que ofereciam o ensino fundamental regular (anos iniciais e finais) na RMBS, distribuídas entre as seguintes unidades administrativas: 273 escolas estaduais, 141 municipais e 240 privadas, conforme observado na Tabela 2.

**TABELA 2** – Escolas de ensino fundamental regular da educação básica e pública, e matrículas realizadas segundo unidade administrativa na Região Metropolitana da Baixada Santista em 2015

Unid Adm	Município	SANTOS		SÃO VICENTE		GUARUJÁ		PRAIA GRANDE		CUBATÃO		BERTIOGA		MONGAGUÁ		ITANHAÉM		PERUÍBE		Total RMBS
		Absoluto	(%)	Absoluto	(%)	Absoluto	(%)	Absoluto	(%)	Absoluto	(%)	Absoluto	(%)	Absoluto	(%)	Absoluto	(%)	Absoluto	(%)	
Municipais		40	24,8	42	40	26	32,1	50	46,3	28	62,2	14	46,7	22	73,3	32	61,5	19	45,2	273
Estaduais		22	13,7	20	19	35	43,21	20	18,5	10	22,2	9	30	3	10	10	19,2	12	28,6	141
Privadas		99	61,5	43	41	20	24,69	38	35,2	7	15,6	7	23,3	5	16,7	10	19,2	11	26,2	240
Total		161	100	105	100	81	100	108	100	45	100	30	100	30	100	52	100	42	100	654
Matrículas anos iniciais		24380	10,5	26457	11,4	24124	10,4	23415	10,1	8868	3,82	4924	2,12	4657	2,01	8142	3,51	5637	2,43	130604
Municipais		13425	30,5	20797	45	12972	31,21	20088	48,4	6660	40,5	4481	50,5	4237	51,7	7466	51,1	4777	46	94903
Estaduais		238	0,54	683	1,48	7614	18,32	8	0,02	1206	7,33	0	0	53	0,65	18	0,12	31	0,3	9851
Privadas		10717	24,4	4977	10,8	3538	8,513	3319	8	1002	6,09	443	4,99	367	4,48	658	4,51	829	7,98	25850
Total		24380	55,4	26457	57,2	24124	58,05	23415	56,4	8868	53,9	4924	55,4	4657	56,8	8142	55,8	5637	54,2	130604
Matrículas anos finais		19629	8,47	19800	8,54	17434	7,519	18090	7,8	7596	3,28	3958	1,71	3544	1,53	6456	2,78	4755	2,05	101262
Municipais		4426	10,1	8901	19,2	7362	17,72	8747	21,1	4434	26,9	0	0	3238	39,5	4139	28,4	391	3,76	41638
Estaduais		6952	15,8	7558	16,3	7784	18,73	6941	16,7	2509	15,2	3476	39,1	58	0,71	1822	12,5	3662	35,2	40762
Privadas		8251	18,7	3341	7,22	2288	5,506	2402	5,79	653	3,97	482	5,43	248	3,02	495	3,39	702	6,76	18862
Total		19629	44,6	19800	42,8	17434	41,95	18090	43,6	7596	46,1	3958	44,6	3544	43,2	6456	44,2	4755	45,8	101262
Total		44009	19	46257	19,9	41558	17,92	41505	17,9	16464	7,1	8882	3,83	8201	3,54	14598	6,3	10392	4,48	231866

Fonte: INEP (2016b).

Estas instituições registraram um total de 231866 matrículas, das quais 130604 nos anos iniciais e 101262 nos anos finais do ensino fundamental. Essas matrículas estavam distribuídas entre as três citadas unidades administrativas sendo 50613 (21,83%) na rede estadual, 136541 (58,89%) nas redes municipais e 44712 (19,28%) na rede privada de ensino. Embora mais da metade das matrículas efetuadas foram observadas na rede municipal de ensino, é importante destacar a existência de uma colaboração entre as redes estadual e municipais na oferta dessa modalidade da educação básica, além da liberdade à iniciativa privada em ofertá-la conforme previsto, respectivamente, nos artigos X e VII da Lei n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) (BRASIL, 2015).

Ao observar a totalidade dessas matrículas percebe-se que há uma grande concentração entre os municípios centrais da RMBS: 74,75% do total das matrículas realizadas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental regular na região está concentrado nos municípios de Santos, São Vicente, Guarujá e Praia Grande. Tal resultado seria esperado, uma vez que estes municípios concentram a maior parte do grupo etário da população (6 a 14 anos) a frequentar essa modalidade da educação básica.

Uma vez caracterizados os aspectos mais gerais da educação básica de ensino fundamental na RMBS, convém agora retomar um aspecto apontado no final da seção anterior, onde se levantou a necessidade de uma análise mais detalhada acerca da distribuição espacial da população alvo (6 a 14 anos) analisada aqui e dos equipamentos de ensino (assim como as matrículas realizadas nestes estabelecimentos) segundo os *clusters* de segregação residencial construídos.

Todavia, é importante ressaltar a necessidade de exclusão de escolas e matrículas realizadas na rede privada de ensino nessa análise. Tal escolha justifica-se, pois estas escolas não se enquadram ao escopo analítico dessa tese, já que um dos objetivos pretendidos é a verificação de uma possível diferenciação entre os estabelecimentos públicos de educação segundo as características socioespaciais dos lugares em que estes equipamentos estão lotados. Em outras palavras, pretende-se verificar se as escolas públicas de ensino fundamental regular na RMBS localizadas em áreas de concentração de pobreza oferecem serviços inferiores, comparadas àquelas localizadas fora dessas áreas, mesmo sendo ambas administradas pelo poder público.

Outro aspecto a se destacar é a exclusão de algumas matrículas de escolas públicas que, infelizmente, por motivos técnicos<sup>24</sup>, não foram encontradas no momento de georreferenciamento desses equipamentos. Contudo, em nenhum momento este infortúnio comprometeu a análise e os principais objetivos perseguidos neste trabalho, uma vez que a maior parte dos equipamentos e das matrículas realizadas (relação entre distribuição da população em idade a frequentar ensino fundamental e matrículas realizadas segundo *cluster* de segregação residencial) foram encontrados<sup>25</sup>. Além, disso, os resultados mais relevantes, como aqueles referentes à infraestrutura das escolas e o desempenho escolar dos alunos (vistos respectivamente, nesta seção e no próximo capítulo), cuja principal base de dados é o SAEB, não tiveram o mesmo problema.

Logo, foram identificadas 168349 matrículas em 305 equipamentos de ensino, das quais 90455 nos anos iniciais e 77894 nos anos finais do ensino fundamental. Essas matrículas estavam distribuídas, respectivamente, em 122 escolas que atendiam exclusivamente alunos das séries dos anos iniciais, 118 escolas que atendiam exclusivamente os anos finais e 65 escolas que atendiam concomitantemente anos iniciais e finais do ensino fundamental na rede pública de ensino.

Dessas escolas, 41 estão localizadas na categoria de agrupamento alto-alto (HH), 2 escolas na categoria alto-baixo (HL), 73 escolas na categoria baixo-baixo (LL), 17 escolas na categoria baixo-alto (LH) e 172 escolas na categoria não-significante (NS). Em todos os *clusters* de segregação analisados os resultados encontrados mostram que há maior demanda do que

---

<sup>24</sup> Inexistência das coordenadas geográficas de algumas escolas.

<sup>25</sup> O total de escolas públicas de ensino fundamental regular encontradas (305) representam 73,67% das escolas que ofereceram essa modalidade de ensino na RMBS em 2015. Nestes equipamentos foram registradas 89,95% (168349) do total de matrículas realizadas na rede pública de ensino na região.

oferta de educação no nível fundamental e regular de ensino, pois a população nas cinco categorias de agrupamento supera o número de matrículas efetuadas.

No entanto, deve-se considerar os seguintes aspectos: i) estamos incluindo apenas a população matriculada no ensino regular, o que implica na exclusão de matrículas de alunos fora de faixa e, em outra modalidade de ensino (como por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos); ii) os alunos matriculados nas escolas localizadas no agrupamento alto-alto dificilmente são aqueles que residem nessas áreas. Estes geralmente recorrem à rede de ensino privada; iii) exclusão de 18000 matrículas que não foram contabilizadas por problemas técnicos mencionados antes.

Logo, os resultados referentes a distribuição da população em idade de frequentar o ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS, assim como o número de matrículas realizadas e, conseqüentemente, a população atendida nesse segmento de ensino na Baixada Santista, segundo *clusters* de segregação residencial, encontram-se na Tabela 3.

**TABELA 3** – Distribuição da população de 6 a 14 anos de idade e das matrículas no ensino fundamental regular da educação básica e pública na Região Metropolitana da Baixada Santista, segundo Clusters de Segregação Residencial – 2010/2015

	Matrícula	População de 6 a 14 anos	% de População 6 a 14 anos atendida	População de 6 a 14 anos não atendida
HH	15637	29212	53,53	13575
HL	799	796	100,38	-3
LL	37735	80505	46,87	42770
LH	11056	22871	48,34	11815
NS	103122	121403	84,94	18281

Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010) e INEP (2016b).

Um resultado que “salta aos olhos” é observado nas áreas de concentração de pobreza (*cluster* baixo-baixo) e áreas pobres cercadas por áreas ricas (*cluster* baixo-alto). Nesses agrupamentos verifica-se que a quantidade de matrículas realizadas no nível fundamental de ensino regular não é suficiente para atender nem ao menos metade da população em idade a frequentar esse segmento educacional. Considerando as duas localidades citadas (baixo-baixo e baixo-alto), são 54585 crianças e adolescentes desassistidas nessas áreas.

Isso nos leva a duas hipóteses: a primeira é de que os responsáveis pelas crianças e adolescentes que residem nessas localidades, por motivos diversos, optam que seus filhos estudem em escolas fora dali. A segunda é de que as escolas das periferias estão saturadas e sem condições para atender a demanda dessa população.

A primeira hipótese é menos plausível – porém não impossível – pois segundo a literatura (CHRISTÓVÃO, 2009; ALVES; LANGE; BONAMINO, 2010; KOSLINSKI; LASMAR; ALVES, 2012) e principalmente a partir das impressões registradas durante o campo realizado na região, observou-se que os responsáveis de crianças residentes nessas localidades, na maior parte das vezes, escolhem matricular seus filhos – com esse perfil etário e segmento educacional – nas escolas do bairro onde residem. Já a segunda hipótese é mais coerente, uma vez que estas localidades, como mencionado antes, concentram boa parte desse segmento etário da população da RMBS que não é acompanhada pela distribuição dos equipamentos de ensino.

Assim, pelo fato dos equipamentos de ensino público disponíveis nas áreas de concentração de pobreza não serem suficientes para atender às demandas de matrículas no ensino fundamental regular da população em idade a cursar este segmento educacional, infere-se que estes indivíduos estão inseridos, desde muito cedo, em processos de deslocamentos diários (intra e intermunicipais) com fins de estudos.

Infelizmente, nenhum dos bancos de dados explorados (Censo Escolar e SAEB) permitiram ir além para desenvolver uma análise mais robusta sobre volume e as principais origens e destinos dos deslocamentos diários com fins de estudos realizados pelos estudantes na RMBS. Mas durante o campo, ao entrevistar alguns gestores e supervisores da área educacional da RMBS, identificamos que muitos alunos (principalmente aqueles matriculados nos anos finais do ensino fundamental) realizavam deslocamento pendular com fins de estudos, sobretudo, em direção às escolas localizadas nas áreas ricas. Ademais, a relação entre população em idade escolar e o número de escolas e matrículas realizadas segundo *clusters* de segregação residencial, conforme observado, foi uma saída metodológica para inferir sobre estes fluxos.

Do ponto de vista macro esses deslocamentos expressam uma dinâmica de integração entre diferentes localidades de uma região, assim como se mostram capazes de “[...] conectar duas funções geográficas sociais: local de residência e de estudos”. Do ponto de vista micro, eles vão “[...] além das questões espaciais e pode comprometer os elementos de proteção (comunidade, lugar e família) dos estudantes, impactando negativamente em seu rendimento escolar” (LIMA; FREIRE; OJIMA, 2018, p. 10). Portanto, conforme mencionado por estes mesmos autores, com base em seus resultados, a mobilidade pendular<sup>26</sup> possui um caráter

---

<sup>26</sup> No estudo citado, os autores referem-se a mobilidade intra e intermunicipal de estudantes de ensino médio em Natal-RN, o mesmo tipo de deslocamento mencionado aqui. Embora estejam falando de indivíduos de grupo etário diferente daqueles ao qual nos referimos, as mesmas proposições são válidas para o caso da baixada santista analisado nesta tese de doutorado.

ambivalente, pois “[...] tanto pode comprometer os elementos de proteção do indivíduo, expondo-o a riscos, como também pode ter um efeito positivo, funcionando enquanto um ativo de proteção, permitindo-lhe acessar serviços indisponíveis no local de residência”.

### *O entorno das escolas*

A ausência dos equipamentos de ensino em grande parte das áreas de concentração de pobreza na RMBS revelou uma fragilidade em termos de políticas públicas educacionais nessas localidades. Conforme observado, a oferta desse serviço é incapaz de atender a demanda para o público alvo, culminando na procura por este serviço em outras áreas. Este fato vai ao encontro com a dimensão objetiva da “Geografia de Oportunidades”, uma vez que foi observada a ausência desses equipamentos em determinadas localidades, sobretudo àquelas de concentração de pobreza.

Todavia, outro aspecto importante a se destacar são as características do entorno desses equipamentos, considerando que os aspectos referentes à infraestrutura externa às escolas podem influenciar na dinâmica de seu funcionamento (CHRISTÓVÃO, 2009).

Com o propósito de investigar essa questão, foi desenvolvido o seguinte procedimento metodológico: primeiramente as 305 escolas foram georreferenciadas segundo as categorias dos *clusters* de segregação residencial (alto-alto, baixo-baixo, alto-baixo, baixo-alto e não significativas). Em seguida foi delimitado seu entorno imediato a partir de um *buffer* de raio de 2 quilômetros a fim de identificar as principais características de infraestrutura urbana no entorno desses equipamentos.

As variáveis utilizadas para esta análise foram as seguintes: falta de identificação de logradouro; falta de iluminação pública; inexistência de guia nas calçadas e existência de esgoto a céu aberto. Estas foram extraídas do Censo Demográfico de 2010 no nível setor censitário, o que permitiu visualizar com mais detalhes a heterogeneidade socioespacial nessa região. Tendo em vista que as variáveis relativas às condições dos domicílios (por exemplo, luz, água e esgoto), pela tendência à universalização<sup>27</sup>, são cada vez menos capazes de espelhar as reais desigualdades nas formas de viver, como mostram Cunha e Farias (2017) no Atlas da RMBS já citado, as variáveis do entorno podem ser muito úteis para explorar as características

---

<sup>27</sup> Na verdade, como se mostrou em outros estudos, embora a universalização destes serviços seja uma realidade no Estado de São Paulo, em geral, e na RM de Campinas e Baixada Santista, em particular (CUNHA et al., 2009), fica cada vez mais evidente que a forma de coleta destas informações já não espelha a realidade com relação à forma do acesso e qualidade do serviço prestado, por exemplo, com relação à frequência do abastecimento de água e coleta de lixo, a forma de acesso à iluminação (como os “gatos”) etc.

de infraestrutura urbana existentes nas diferentes áreas da região e, portanto, nos arredores das escolas.

O principal argumento para sua escolha se dá pelo fato de haver uma associação entre a política de infraestrutura urbana com a própria noção de segregação residencial, pois as localidades caracterizadas pela concentração de pobreza são aquelas marcadas por falta de acesso a estes serviços (LAGO, 2002; MARQUES, 2003).

Estes aspectos são ratificados ao considerar os resultados encontrados para o entorno das escolas públicas de educação básica de nível fundamental regular na RMBS segundo *clusters* de segregação residencial. Os referidos resultados podem ser observados na Tabela 4.

**TABELA 4** – Infraestrutura do entorno das escolas de ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS segundo clusters de segregação residencial em 2010

	<b>HH (%)</b>	<b>HL (%)</b>	<b>LL (%)</b>	<b>LH (%)</b>	<b>NS (%)</b>
Sem identificação de logradouro	12,55	15,08	24,03	24,26	20,41
Sem iluminação pública	2,35	2,79	8,87	2	2,28
Sem guias na calçada	7,96	9,04	13,27	10,83	11,7
Esgoto a céu aberto	6,53	4,43	9,2	5,78	8,58

Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010) e INEP (2016b).

As escolas localizadas em áreas de concentração de pobreza (agrupamento baixo-baixo) e áreas de pobreza cercadas por áreas ricas (agrupamento baixo-alto) são aquelas cujo entorno apresentam as maiores proporções de domicílios sem identificação de logradouro. Em média o entorno imediato dessas escolas apresenta, respectivamente, 24,03% e 24,26% dos domicílios sem identificação de logradouro. Segundo o Atlas da RMBS (CUNHA; FARIAS, 2017, p. 81).

[...] as maiores proporções de domicílios sem identificação do logradouro tenderam a se concentrar justamente nas áreas onde [...] se localizam os grupos sociais com mais baixa condição socioeconômica, isto é, ao longo das periferias metropolitanas, em particular nas zonas mais recuadas em relação à orla marítima [...] destacam-se o setor de morros de Santos e São Vicente, a área continental deste último município e o distrito de Vicente de Carvalho no Guarujá, com valores elevados, sobretudo considerando a média municipal deste indicador.

O segundo indicador analisado refere-se à ausência de iluminação pública. Entre os quatro serviços de infraestrutura urbana selecionados, a iluminação pública é o que apresenta o maior grau de atendimento na RMBS. Segundo o Atlas da RMBS (CUNHA; FARIAS, 2017, p. 82), em média cerca de 4% dos domicílios dessa região “[...] não dispunham de iluminação pública em seu entorno, em 2010”.

No entanto, considerando o recorte analítico explorado neste estudo, observa-se mais uma vez que as áreas de concentração de pobreza se sobressaem, negativamente, em relação as demais categorias de agrupamento de segregação. Em média, o entorno imediato das escolas do *cluster* baixo-baixo apresenta 8,87% dos domicílios sem iluminação pública.

O terceiro indicador refere-se à ausência de guias nas calçadas. Ele também delinea muito bem as condições de infraestrutura urbana disponíveis, sendo fundamental na análise referente aos prováveis acessos diferenciados dessa política no entorno das escolas na RMBS.

Assim como nos resultados referentes ao primeiro indicador analisado – ausência de identificação de logradouro – observou-se que as escolas localizadas em áreas de concentração de pobreza (agrupamento baixo-baixo) e áreas de pobreza cercadas por áreas ricas (agrupamento baixo-alto) são aquelas, cujo entorno apresentam as maiores proporções de domicílios sem guias nas calçadas. Em média o entorno imediato dessas escolas apresentou, respectivamente, 13,27% e 10,83% dos domicílios sem guias nas calçadas.

Mais uma vez as áreas de concentração de pobreza apresentaram os piores resultados em relação aos indicadores de infraestrutura explorados, quando comparadas aos demais *clusters* de segregação residencial. Os resultados apresentados aqui convergem com aqueles apresentados para este mesmo indicador no Atlas da RMBS. Segundo este trabalho, mais uma vez “[...] percebe-se a forte associação entre qualidade e alcance da infraestrutura urbana e a condição socioeconômica da população, ilustrando, portanto, uma face cruel do processo de segregação socioespacial regional” (CUNHA; FARIAS, 2017, p. 85).

Por fim, observamos o último indicador de infraestrutura urbana do entorno das escolas de ensino fundamental regular públicas da RMBS, qual seja, esgoto a céu aberto. Novamente os resultados encontrados expressam o esperado, isto é, maior proporção dos domicílios com esgoto a céu aberto no entorno das escolas do *cluster* baixo-baixo. “Mais uma vez, constata-se a infeliz correlação espacial entre carência de saneamento ambiental dos domicílios e as condições socioeconômicas de seus moradores” (CUNHA; FARIAS, 2017, p. 89).

Desse modo, os resultados das principais variáveis de infraestrutura urbana no entorno das escolas públicas de ensino fundamental regular de educação básica da RMBS, aqui

observados, revelaram a existência de um acesso diferenciado desses serviços às populações naquelas localidades, caracterizado pela precariedade desses serviços públicos nas áreas de concentração de pobreza. Estas carências (que certamente se refletirão em outras tantas, como por exemplo, a mobilidade), mesmo que indiretamente podem comprometer o andamento das atividades escolares ao longo de um ano letivo.

### *Infraestrutura das escolas*

Ao analisar as principais consequências da segregação residencial na educação de crianças e adolescentes, Flores (2006) afirma que o espaço “importa”, porque impacta na estrutura dos equipamentos públicos disponíveis para a população. Esta ideia está em consonância com a dimensão objetiva da “Geografia de Oportunidades”, pois neste enfoque teórico encontramos que a “[...] estrutura, qualidade e o acesso às oportunidades (sistemas sociais, mercados e instituições) variam entre uma região e outra”. (ALVES; LANGE; BONAMINO, 2010). Cunha e Jimenez (2006) identificaram, para um estudo realizado em escolas de educação básica em Campinas, que os equipamentos de ensino localizados em áreas de concentração de pobreza apresentavam piores condições de infraestrutura quando comparados àqueles localizados em áreas ricas.

De maneira semelhante, nesta seção concentraremos esforços para detectar possíveis diferenciações de infraestrutura dos equipamentos de ensino na RMBS, segundo os *clusters* de segregação residencial construídos, a fim de identificar se de fato o “espaço importa”, no que diz respeito à estrutura dessas instituições nessa região.

Há algumas décadas muitos estudiosos têm analisado a maneira que as condições materiais das escolas podem influenciar no tipo de aprendizagem dos seus alunos. Um exemplo clássico é o trabalho desenvolvido por Castro e Fletcher (1986). Em tal estudo, ao discorrerem sobre a importância dos gastos públicos com educação, os autores apontam a importância da infraestrutura dos equipamentos de ensino para a qualidade do aprendizado dos alunos.

O conceito de infraestrutura escolar abrange um diverso conjunto de elementos presentes no meio educacional que inclui desde elementos estruturais dos prédios das escolas a recursos pedagógicos utilizados nesses equipamentos. Segundo Alves e Xavier (2018, p. 711).

O conceito de infraestrutura em educação é polissêmico. O termo compreende a concepção arquitetônica das escolas, seus ambientes educativos e administrativos, os equipamentos e recursos educacionais, mas também as práticas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e a capacitação dos professores para utilizar os recursos disponíveis.

John Hattie (2009) em sua eminente obra, “*Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*” destaca a influência da infraestrutura das escolas para o desempenho escolar de estudantes de países desenvolvidos, como Estados Unidos e Nova Zelândia. A esse respeito o autor destaca que, comparado a outras variáveis no nível do aluno, por exemplo, a infraestrutura escolar tem menor relevância para explicar os diferenciais de desempenho escolar destes indivíduos.

Estes resultados são coerentes para a realidade de escolas de países desenvolvidos, onde existe maior equidade em relação à infraestrutura das escolas (SOARES NETO et al., 2013). Contudo, o mesmo não parece acontecer quando se trata de comparações entre escolas – sobretudo de diferentes dependências administrativas – em países em desenvolvimento (SOARES NETO et al., 2013).

Nos estudos educacionais desenvolvidos no Brasil a infraestrutura escolar desperta muito interesse dos estudiosos em função da heterogeneidade dos equipamentos de ensino e, sobretudo, da sua relação com os resultados de desempenho escolar dos estudantes (CERQUEIRA; SAWYER, 2007; SÁTYRO, SOARES, 2007; SOARES NETO et al., 2013).

Sátyro e Soares (2007), ao analisarem a infraestrutura das escolas brasileiras em áreas urbanas e rurais entre 1997 e 2005, verificaram que a infraestrutura destes equipamentos melhorou muito nas escolas localizadas áreas urbanas, mas a mesma evolução não se deu no mesmo ritmo em escolas de áreas rurais.

Segundo os autores, no que se refere, por exemplo, ao acesso a tecnologias de comunicação e informação, a porcentagem de alunos estudando em escolas que contavam com computador passou de 37%, em 1997, para 73%, em 2005, nas áreas urbanas, contra apenas 21% dos alunos de escolas rurais no final do período analisado. Já em relação à conexão com internet o percentual de alunos com acesso a este serviço nas escolas rurais não chegava a 4%. Concomitante à análise da infraestrutura das escolas brasileiras os autores levantam hipóteses sobre a relação da infraestrutura com o desempenho escolar de crianças e jovens e apontam os resultados encontrados como um primeiro passo para avançar na investigação sobre esta relação.

Cerqueira e Sawyer (2007), em seu trabalho sobre as diferentes tipologias dos estabelecimentos escolares brasileiros – construídas através de um grande conjunto de

informações sobre a infraestrutura oferecida por estes estabelecimentos, seus indicadores de desempenho escolar, e outros aspectos – identificaram três perfis extremos de escolas: o primeiro com escolas que apresentaram precárias condições de infraestrutura e indicadores deficientes de eficácia escolar; o segundo, em situação oposta, que apresentava escolas com boas condições de infraestrutura e bons indicadores de eficácia escolar; e por último, um perfil intermediário entre os dois primeiros. Além disso, entre seus principais resultados, estes autores identificaram um aspecto preocupante: a maioria das escolas brasileiras aderiu ao perfil de precárias condições de infraestrutura.

Nesse mesmo sentido, Soares Neto et al. (2013) desenvolveram um estudo sobre a infraestrutura das escolas brasileiras através de uma escala de infraestrutura escolar construída através de uma metodologia robusta de análise, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), com base nos dados de acesso a serviços públicos, quantidade de equipamentos, espaços administrativos e pedagógicos das escolas, disponíveis no Censo Escolar de 2011. Foram produzidas quatro categorias de infraestrutura: elementar, básica, adequada e avançada. Com base nessa escala, os autores realizaram uma análise comparativa da infraestrutura escolar por regiões e dependências administrativas.

Entre os principais resultados observaram que grande parte das escolas, sobretudo no Norte e Nordeste, foram classificadas no nível elementar e básico. No nível adequado estavam apenas 14,9% das escolas, que tinham ambientes mais propícios para o bom andamento das atividades escolares. Apenas 0,6% das escolas apresentaram infraestrutura avançada, categoria que abrange a totalidade dos equipamentos necessários para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos.

Nas últimas décadas, os estudos desenvolvidos sobre infraestrutura escolar adquiriram proporções institucionais, tornando-se referência na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e de 2014. Na LDB a importância da infraestrutura escolar é apontada no art. 4º inciso IX, onde é mencionado que o Estado deve assegurar aos indivíduos “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

No PNE de 2001 foram especificados os padrões mínimos para a infraestrutura no ensino fundamental e estabelecidos prazos para os equipamentos de ensino se adequar a eles. Assim, para esta etapa da educação básica, as escolas deveriam “Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais [...]” (BRASIL, 2001, p. 22).

Contudo, essas metas não foram totalmente concluídas no período estabelecido. Logo, no PNE de 2014, as metas de sobre oferta de infraestrutura adequada foram mantidas como pré-requisito para garantia de qualidade na educação, estendendo-se a outras etapas da educação básica e níveis de ensino.

Desse modo, com o objetivo de alcançar os principais objetivos pretendidos nesta seção, quais sejam, detectar possíveis diferenciações de infraestrutura dos equipamentos de ensino na RMBS segundo os *clusters* de segregação residencial<sup>28</sup>, foram analisadas todas as variáveis possíveis relacionadas à infraestrutura das 315 escolas de ensino fundamental regular da educação básica e pública da RMBS<sup>29</sup>. Sua escolha foi fundamentada a partir da literatura nacional e internacional sobre infraestrutura escolar (CASTRO; FLETCHER, 1986; BARBOSA; FERNANDES, 2001; CERQUEIRA; SAWYER, 2007; SÁTYRO, SOARES, 2007; HATTIE, 2009; SOARES, ALVES, 2013; SOARES NETO et al., 2013; GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2017; ALVES; XAVIER, 2018).

As bases de dados exploradas foram o Censo Escolar e o SAEB de 2015<sup>30</sup> que reúnem um grande conjunto de informações educacionais com muita riqueza de detalhes, capazes de subsidiar as mais completas pesquisas sobre infraestrutura escolar (ALVES; XAVIER, 2018).

Assim, os resultados estão organizados segundo os seguintes indicadores:

- i) serviços básicos (condições do fornecimento dos serviços de água, energia, esgoto e tipo de coleta de lixo);
- ii) instalações físicas do prédio (existência ou não de banheiros, cozinha, refeitório, despensa, sala de diretoria e sala de professores);
- iii) preservação de danos (condições e existência de proteção contra incêndio, iluminação dentro e fora da escola, segurança física da escola e segurança dos equipamentos);
- iv) instalações físicas II (condições de paredes, pisos, entrada do prédio, pátio, corredores, salas de aula, portas e janelas);
- v) conforto (condições de iluminação e conforto térmico das salas de aula);

---

<sup>28</sup> Em relação aos resultados de infraestrutura dos equipamentos de ensino segundo *clusters* de segregação residencial – presentes nas tabelas 5 a 11 – optou-se por agregar as escolas da categoria alto-alto (HH) com àquelas da categoria alto-baixo (HL). Essa escolha se justifica por haver poucas escolas (apenas duas) nesse último agrupamento (HL).

<sup>29</sup> Aqui foram excluídas 99 escolas pois não atenderam aos requisitos mínimos para participar do SAEB de 2015, cujo banco de dados – que será melhor explicado no capítulo seguinte – foi crucial para levantamento das informações sobre infraestrutura escolar

<sup>30</sup> Estes bancos de dados e suas variáveis serão melhor detalhados em um espaço no capítulo seguinte.

vi) ambiente prazeroso (existência e condições de ambientes salútares como áreas verdes e pátio na escola);

vii) espaços pedagógicos (condições de espaços vitais para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem tais como: bibliotecas, laboratórios e auditórios);

viii) equipamentos para apoio pedagógico (quantidade de equipamentos como TV, som e equipamentos multimídia);

ix) acessibilidade (existência de espaços adequados na escolas para pessoas com deficiência física).

Os resultados referentes ao primeiro indicador – serviços básicos – não revelaram muita variação entre uma categoria e outra de agrupamento. Quase totalidade das escolas apresentaram boas condições no fornecimento dos serviços básicos analisados. Situação semelhante observada no segundo indicador – infraestrutura física do prédio – que apresentou quase que de forma universal a existência das instalações físicas básicas para o funcionamento das escolas, independentemente da localização destes equipamentos. Estes resultados podem ser observados nas tabelas 5 e 6.

**TABELA 5** – Serviços básicos das escolas públicas de educação de ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS em 2015

Variáveis	Categorias	Clusters			
		LL (%)	LH (%)	HH (%)	NS (%)
Água	Inexistente	0,00	0,00	0,00	0,00
	Fonte/ Rio/ Cacimba	1,75	0,00	0,00	1,22
	Poço Artesiano	0,00	0,00	0,00	2,44
	Rede pública	98,25	100,00	100,00	96,34
Energia	Inexistente	0,00	0,00	0,00	0,00
	Outros/Gerador	1,75	0,00	0,00	0,00
	Rede pública	98,25	100,00	100,00	100,00
Esgoto	Inexistente	0,00	0,00	0,00	0,00
	Fossa	28,07	22,73	4,76	20,73
	Rede pública	71,93	86,36	95,24	79,27
Lixo	Incinerar/ enterra/ joga em outra área/ outros	0,00	0,00	0,00	0,00
	Coleta periódica	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: INEP (2016a; 2016b).

**TABELA 6** – Instalações físicas das escolas públicas de educação de ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS em 2015

Variáveis	Categorias	Clusters			
		LL (%)	LH (%)	HH (%)	NS (%)
Banheiro dentro da escola	Não	0,00	4,55	0,00	1,22
	Sim	100,00	95,45	100,00	98,78
Cozinha	Não	1,75	0,00	0,00	4,88
	Sim	98,25	100,00	100,00	95,12
Refeitório	Não	54,39	59,09	52,38	59,76
	Sim	45,61	40,91	47,62	40,24
Despensa	Não	14,04	13,64	38,10	14,63
	Sim	85,96	86,36	61,90	85,37
Água filtrada	Não	0,00	0,00	0,00	0,00
	Sim	100,00	100,00	100,00	100,00
Sala diretoria	Não	3,51	0,00	0,00	2,44
	Sim	96,49	100,00	100,00	97,56
Sala professores	Não	1,75	0,00	4,76	3,66
	Sim	98,25	100,00	95,24	96,34

Fonte: INEP (2016a; 2016b).

No terceiro indicador – preservação de danos e segurança – já é possível observar maiores variações entre resultados construídos segundo os *clusters* de segregação residencial. Na variável proteção contra incêndio quase um terço das escolas localizadas nos agrupamentos baixo-baixo, baixo-alto e não significativas não possuíam estes recursos. Já no agrupamento alto-alto apenas 14,3% das escolas encontravam-se nessa condição e, conseqüentemente, mais da metade dos equipamentos localizados ali apresentaram uma condição boa ou regular dessa variável.

Outro aspecto analisado no âmbito da prevenção de danos e segurança das escolas é a iluminação fora e dentro desses equipamentos. Conforme observado na Tabela 7, com exceção apenas das escolas localizadas nos agrupamentos baixo-baixo, mais da metade das escolas dos outros três agrupamentos apresentam uma condição boa ou regular dessa variável.

**TABELA 7** – Condições da prevenção de danos e segurança das escolas públicas de educação de ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS em 2015

Variáveis	Categorias	Clusters			
		LL (%)	LH (%)	HH(%)	NS (%)
Proteção contra incêndio	Bom	15,79	13,64	38,10	15,85
	Regular	33,33	27,27	19,05	25,61
	Ruim	22,81	31,82	28,57	25,61
	Inexistente	28,07	27,27	14,29	32,93
Iluminação fora e dentro da escola	Bom	12,28	50,00	47,62	43,90
	Regular	17,54	27,27	38,10	34,15
	Ruim	42,11	9,09	0,00	14,63
	Inexistente	28,07	13,64	14,29	7,32
Segurança física da escola	Sim	92,98	95,45	95,24	93,90
	Não	7,02	4,55	4,76	6,10
Segurança dos equipamentos	Sim	78,95	90,91	95,24	76,83
	Não	21,05	9,09	4,76	23,17

Fonte: INEP (2016a; 2016b).

As duas últimas variáveis desse indicador referem-se às condições de segurança física da escola e de seus equipamentos. Os resultados são satisfatórios para todas as escolas, independentemente do agrupamento. Na primeira é observado que quase totalidade das escolas apresentam segurança física. Já na segunda, embora maior parte das escolas possuam recursos de segurança para seus equipamentos, observa-se que nas escolas localizadas nas áreas de concentração de pobreza 21% dessas instituições não possuem recursos de segurança suficientes para proteção de seus recursos pedagógicos.

Os resultados encontrados no indicador instalações físicas II (condições de paredes, pisos, entrada do prédio, pátio, corredores, salas de aula, portas e janelas), de modo geral, expressam melhores condições das escolas do agrupamento alto-alto quando comparadas com as demais, inclusive àquelas localizadas no agrupamento baixo-baixo, embora estas últimas apresentem condições regulares na maioria dos itens analisados. Contudo, os maiores diferenciais observados nesse indicador referem-se as condições dos pátios e salas de aula. Em relação às áreas de concentração de pobreza (agrupamento baixo-baixo) observa-se para estas variáveis que mais de um quarto e mais da metade, respectivamente, apresentam condições ruins de conservação. Já para as áreas de concentração de riqueza (agrupamento alto-alto) estas mesmas variáveis apresentam boas condições em mais da metade das escolas (respectivamente 54,90 e 59,80) conforme Tabela 8.

**TABELA 8** – Condições das instalações físicas II das escolas públicas de educação de ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS em 2015

Variáveis	Categorias	Clusters			
		LL (%)	LH (%)	HH (%)	NS (%)
Parede	Bom	21,05	54,55	57,14	47,56
	Regular	66,67	40,91	38,10	29,27
	Ruim	12,28	4,55	4,76	23,17
Piso	Bom	45,61	50,00	66,67	53,66
	Regular	47,37	45,45	19,05	36,59
	Ruim	7,02	4,55	14,29	9,76
Entrada do prédio	Bom	14,04	59,09	71,43	63,41
	Regular	61,40	27,27	14,29	24,39
	Ruim	24,56	13,64	14,29	12,20
Pátio	Bom	38,60	54,55	71,43	54,88
	Regular	35,09	31,82	23,81	30,49
	Ruim	26,32	13,64	4,76	14,63
Corredores	Bom	57,89	54,55	80,95	56,10
	Regular	29,82	22,73	9,52	30,49
	Ruim	12,28	22,73	9,52	13,41
Salas de aulas	Bom	3,51	63,64	76,19	59,76
	Regular	40,35	22,73	19,05	34,15
	Ruim	56,14	13,64	4,76	6,10
Portas	Bom	54,39	59,09	61,90	48,78
	Regular	36,84	31,82	23,81	40,24
	Ruim	8,77	9,09	14,29	10,98
Janelas	Bom	47,37	59,09	57,14	41,46
	Regular	35,09	18,18	23,81	45,12
	Ruim	17,54	22,73	19,05	13,41

Fonte: INEP (2016a; 2016b).

Outro importante indicador presente na literatura sobre infraestrutura escolar e explorado nessa análise é o conforto escolar, cujas variáveis analisadas são as condições de iluminação e conforto térmico das salas de aula.

Os resultados encontrados na primeira variável, mais uma vez retratam as diferenças entre os equipamentos de ensino segundo sua localização. Segundo os dados analisados quase metade (49,12%) das escolas localizadas em áreas de concentração de pobreza não têm nenhuma/ou menos da metade das suas salas de aula com iluminação adequada. Situação completamente oposta às escolas localizadas nas áreas ricas, em que grande parte (76,19%) destes equipamentos de ensino têm iluminação adequada em mais da metade ou em todas as suas salas de aula.

Já as condições térmicas das salas de aula das escolas apresentam resultados mais satisfatórios para as áreas de concentração de pobreza. Nestas localidades todas as salas de aula

(90,48%) existentes nas escolas são suficientemente arejadas. Resultados semelhantes também são encontrados nas demais categorias de agrupamento, conforme observado na Tabela 9.

**TABELA 9** – Condições de conforto escolar das escolas públicas de educação de ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS em 2015

Variáveis	Categorias	Clusters			
		LL (%)	LH (%)	HH(%)	NS (%)
Iluminação adequada das salas	Nenhuma/ menos da metade	49,12	27,27	23,81	30,49
	Mais da metade	36,84	45,45	28,57	39,02
	Todas	14,04	27,27	47,62	30,49
Salas arejadas	Nenhuma/ menos da metade	10,53	18,18	0,00	8,54
	Mais da metade	70,18	22,73	9,52	25,61
	Todas	19,30	59,09	90,48	65,85

Fonte: INEP (2016a; 2016b).

Outro indicador importante na análise de infraestrutura escolar e análogo ao anterior é o “ambiente prazeroso”. Aqui é possível observar a existência de espaços salutaros nas escolas. Os bancos de dados explorados disponibilizavam as variáveis de condições do pátio da escola e presença de área verde nesses equipamentos de ensino.

Os resultados (ver Tabela 10) mostram que quase todas as escolas têm um pátio, seja ele coberto ou não. Contudo, nas áreas de concentração de pobreza observa-se a menor proporção de escolas com estes espaços: 45,61% das escolas nessas áreas não possuem pátios.

Em relação à presença de áreas verdes nas escolas observamos que a maior parte das escolas têm estes espaços. Nas categorias de agrupamento baixo-alto, alto-alto e não significativas as áreas verdes estão presentes em, respectivamente, 59,09%, 80,95 e 67,07% das escolas nestas localidades. A exceção são as escolas da categoria baixo-baixo onde foi observado que apenas 35,09% dos equipamentos têm esses espaços.

**TABELA 10** – Ambiente prazeroso das escolas públicas de educação de ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS em 2015

Variáveis	Categorias	Clusters			
		LL (%)	LH (%)	HH(%)	NS (%)
Pátio	Não tem pátio	45,61	18,18	14,29	12,20
	Pátio coberto ou descoberto	54,39	81,82	85,71	87,80
Área verde	Não	64,91	40,91	19,05	32,93
	Sim	35,09	59,09	80,95	67,07

Fonte: INEP (2016a; 2016b).

O próximo indicador refere-se aos “espaços pedagógicos”, cujos resultados encontram-se na Tabela 11. Aqui foram analisados tanto a existência desses espaços quanto suas condições de uso. Nesse indicador observaram-se os seguintes ambientes: laboratórios de informática, laboratórios de Ciências, quadra de esportes e biblioteca ou sala de leitura. Além disso, também foi observado o número de alunos por computador existentes na escola para uso exclusivo dos discentes.

Os resultados encontrados na primeira variável – existência e condições de uso do laboratório de informática – apresentaram um aspecto positivo, isto é, em todos os clusters de segregação residencial mais da metade das escolas têm laboratórios de informática em boas ou regulares condições de uso. Aqui se destaca, mais uma vez, as áreas de concentração de riqueza com 95,24% das suas escolas com estes espaços pedagógicos em condições boas e/ou regulares.

Já em relação à existência e condições de uso dos laboratórios de Ciências nas escolas da RMBS, observou-se uma situação completamente oposta àquela observada nos resultados referentes aos laboratórios de informática. Grande parte das escolas, em todas as categorias de agrupamento, não possuem laboratórios de Ciências. Em 44,04, 39,95, 43,91 e 42,12% das escolas nos *clusters*, respectivamente, baixo-baixo, baixo-alto, alto-alto e não significativos, esses espaços são inexistentes. Uma hipótese para explicar a ausência desses laboratórios em grande parte das escolas da RMBS refere-se aos elevados valores dos equipamentos e sua manutenção. Contudo se reconhece a necessidade de um estudo mais criterioso para consolidar tal afirmação. Porém, este não é o principal objetivo pretendido aqui.

Sobre a terceira variável – existência e as condições de uso das quadras de esportes – os resultados encontrados foram muito parecidos com aqueles referentes as condições de uso do laboratório de informática. Isto é, a maior parte das escolas possui este espaço, independente da categoria de agrupamento.

Outro espaço pedagógico essencial na análise da infraestrutura escolar são as bibliotecas ou salas de leitura. Mais uma vez aqui foram analisadas a existência e condições de uso destes espaços nas instituições de ensino segundo suas respectivas categorias de agrupamento. Um resultado que se destaca é a quase totalidade da presença desses equipamentos nas escolas em todas as categorias de agrupamento. Observe que a inexistência desses espaços nas escolas é baixíssima, chegando a não ter nenhuma escola no *cluster* alto-alto sem biblioteca ou sala de leitura. Além disso, outro aspecto que chama atenção são as condições desse espaço no referido *cluster*: 80,95% das escolas apresentam uma boa condição de uso das suas bibliotecas. Condição muito diferente do cluster baixo-baixo em que apenas 15,79% das suas escolas apresentaram a essa mesma condição para suas bibliotecas.

A última variável desse indicador traz os resultados referentes ao número médio de alunos por computador – para uso exclusivo dos discentes – nas escolas. Vale destacar que estes equipamentos quando conectado a uma rede de *internet* podem ser valiosíssimos recursos pedagógicos a ser explorado para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Todavia, tão importante quanto ter esse recurso nas escolas é conhecer suas condições de uso. O número médio de alunos por computador nas escolas foi a melhor medida possível construída, a partir dos dados disponíveis, para identificar esse aspecto.

Entre os resultados encontrados observa-se uma pequena variação entre as escolas segundo *clusters* de segregação residencial. As escolas dos agrupamentos baixo-baixo, baixo-alto e não significativo apresentaram resultados bastante parecidos. O número médio de alunos por computador nas escolas desses *clusters* foi de, respectivamente, 14, 14 e 15 alunos por equipamento. Por sua vez, as escolas localizadas em áreas de concentração de riqueza apresentaram um resultado um pouco mais favorável: 11 alunos em média por computador, conforme observado na Tabela 11.

**TABELA 11** – Espaços pedagógicos das escolas públicas de educação de ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS em 2015

Variáveis	Categorias	Clusters			
		LL (%)	LH (%)	HH (%)	NS (%)
Existência e condições de uso do laboratório de informática	Bom	22,81	36,36	57,14	28,05
	Regular	29,82	22,73	38,10	41,59
	Ruim	40,35	27,27	4,76	27,93
	Inexistente	7,02	13,64	0,00	2,44
Existência e condições de uso do laboratório de ciências	Bom	12,11	10,10	21,43	18,74
	Regular	12,28	12,00	18,79	13,73
	Ruim	31,58	37,95	15,87	25,41
	Inexistente	44,04	39,95	43,91	42,12
Existência e as condições de uso dos seguintes espaços da escola: Quadra de esportes.	Bom	38,60	40,91	47,62	51,22
	Regular	27,54	18,18	14,76	15,85
	Ruim	3,51	13,64	4,76	6,10
	Inexistente	30,35	27,27	32,86	26,83
Existência e as condições de uso dos seguintes espaços da escola: Biblioteca ou sala de leitura	Bom	15,79	59,09	80,95	70,73
	Regular	24,56	22,73	9,52	18,29
	Ruim	50,88	4,55	9,52	8,54
	Inexistente	8,77	13,64	0,00	2,44
Aluno por computador	Média	14	14	11	15

Fonte: INEP (2016a; 2016b).

Com base nos resultados apresentados podemos afirmar que, parafraseando Flores (2006), o “espaço importa” em termos de infraestrutura das escolas públicas na RMBS. Longe de ser uma asserção espacial determinista, pois se tomou o cuidado para analisar detalhadamente um grande conjunto de variáveis provenientes das mais confiáveis fontes de dados existentes, essa é uma realidade observada na região.

Ao sobrepor as escolas sobre os *clusters* de segregação residencial e explorar suas principais características de infraestrutura física, observou-se uma diferenciação dos indicadores construídos, com as escolas localizadas nas áreas de concentração de riqueza apresentando melhores indicadores, comparadas àquelas localizadas em áreas de concentração de pobreza.

Desse modo, identificamos certa convergência da realidade empírica – a partir dos dados sobre infraestrutura das escolas na RMBS – com a dimensão objetiva da Geografia de Oportunidades, pois a estrutura dessas instituições variou entre uma região e outra.

O conhecimento dessa realidade tão diversa sobre a estrutura das escolas na RMBS nos conduz a pensar em outros desdobramentos inerentes à segregação residencial, no âmbito educacional, na região. Ou seja, as implicações desse fenômeno socioespacial no desempenho escolar de crianças e jovens inseridos em situações concentração de pobreza na região.

Assim como a infraestrutura e disponibilidade de equipamentos, o tipo de ensino oferecido e os resultados de desempenho escolar dos alunos, nessas instituições, variam de região para região? Será que, como sugere o título desta pesquisa, “*estudar lá é melhor do que aqui*”? Mesmo que a análise descritiva desenvolvida até aqui sugere que isso seja uma realidade, cabe ainda analisar os mecanismos que contribuem para que tais diferenças afetem o desempenho dos alunos. Esta questão norteará o capítulo seguinte.

#### **CAPÍTULO IV – A SEGREGAÇÃO RESIDENCIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA**

“Estudar lá é melhor do que aqui?”. Este foi o principal problema perseguido nesta pesquisa considerado a organização de espaços de composição social distintos, como as áreas de pobreza e de riqueza na RMBS. No esforço em responder a essa pergunta, foram apresentadas as principais características de infraestrutura dos equipamentos de educação pública dessas localidades, conforme observado no Capítulo 3. Estes resultados deram indícios de que o fator socioespacial pode ser relevante no contexto educacional, uma vez que as escolas localizadas em áreas de concentração de pobreza apresentaram piores condições infraestrutura física.

Porém, no âmbito dos estudos sobre avaliação educacional, pode-se perceber que os resultados de desempenho escolar é quem “dá o tom” dessa problemática. Isto é, a métrica construída a partir das avaliações de proficiência é um dos principais (se não o principal) parâmetros que pode ser utilizado a fim de identificar estes diferenciais e contribuir para a resposta do problema em questão. Desse modo, neste capítulo foram explorados estes resultados segundo as áreas de concentração de pobreza e riqueza na RMBS.

Além de uma análise descritiva que evidenciou as deficiências e diferenças deste indicador na região entre os *clusters*<sup>31</sup> de segregação, foi construído um modelo hierárquico de três níveis (nível aluno; nível escola; nível vizinhança) a fim de identificar possíveis relações entre um conjunto de variáveis e como estas podem explicar a variação dos resultados de proficiência entre os alunos.

Contudo, dado o desenho e objetivos específicos dos bancos de dados<sup>32</sup> explorados na construção do modelo, optou-se por realizar uma pesquisa de campo com roteiros de entrevistas individuais e coletivas semiestruturadas com os atores (diretores e/ou coordenadores, professores e alunos) envolvidos no processo intraescolar. Além disso, foi empreendida uma análise do entorno das áreas em que estavam lotados os equipamentos de ensino selecionados, a fim de identificar determinados elementos presentes no território,

---

<sup>31</sup> Conforme já explicado em outro momento, esta é a principal unidade analítica construída neste estudo. Por este capítulo conter muitos dos resultados construídos aqui, recorrentemente, mencionaremos as categorias dessa unidade analítica, já explicada no Capítulo 3, a partir de suas abreviações. Todavia, convém lembrá-las apenas para tornar mais cômoda a leitura do texto. HH (alto-alto): área de concentração de riqueza; HL (alto-baixo): área rica cercada de pobres; LL (baixo-baixo): área de concentração de pobreza; LH (baixo-alto): área pobre cercada por ricos; NS (não significativa): áreas que não apresentam nenhum tipo de agrupamento devido a heterogeneidade presente.

<sup>32</sup> Banco de dados do SAEB de 2015 e o Censo Demográfico de 2010.

capazes de interferir na dinâmica das atividades escolares e no desempenho escolar dos alunos. Os resultados construídos através da pesquisa qualitativa identificaram os mecanismos relacionados à segregação residencial e seus efeitos no contexto educacional de crianças e adolescentes inseridos em áreas de concentração de pobreza.

#### **4.1 Desempenho escolar: resultados de proficiência dos alunos de educação básica na RMBS**

O artigo 210 da Constituição brasileira de 1988 estabelece algumas diretrizes referentes à formação dos indivíduos na modalidade do ensino fundamental da educação básica. Entre essas orientações observamos que, “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 2016, p. 124). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 estabelece que a formação básica dos indivíduos matriculados nessa modalidade do ensino, pode ser alcançada mediante “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Considerando estas assertivas, destaca-se a importância em avaliar a capacidade cognitiva dos alunos no decorrer de sua trajetória escolar, considerando que tais domínios – conforme já mencionado no capítulo 2 desta tese – estão inseridos entre os quatro em que se fundamentam os principais objetivos da educação básica brasileira (ALVES; SOARES, 2003).

Desde a década de 1990, o desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental da educação básica no Brasil, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática vêm sendo acompanhados, periodicamente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Um eficaz sistema avaliativo que entre outros aspectos, promove um “diagnóstico” dos sistemas de ensino no país através de uma escala de proficiência, ou como afirmam Soares e Alves (2003, p. 147) “Seus dados permitem conhecer os sistemas de ensino em sua capacidade de produção de eficácia e de equidade educacional em relação aos diferentes estratos sociais”.

As principais potencialidades, restrições e possibilidades analíticas do SAEB serão apresentadas na sessão seguinte, por ora convém apenas entender que se trata de um exame de proficiência de abrangência nacional capaz de verificar o desempenho escolar de crianças e adolescentes matriculados na educação básica através de uma escala de proficiência. Todavia, a fim de apresentar estes resultados de forma mais intuitiva e que facilitasse a compreensão do

leitor, optou-se por utilizar o indicador denominado “aprendizado adequado<sup>33</sup>”, construído através dos resultados de proficiência encontrados no SAEB.

Segundo os resultados observados na Figura 4, constata-se que a realidade da educação brasileira ainda está muito aquém dos padrões mínimos de qualidade do ensino e das principais pretensões almejadas entre os mais importantes documentos institucionais e pedagógicos (como a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases) nacionais.

De acordo com os referidos resultados, em 2015, pouco mais da metade (54,5%) dos estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental regular (5º ano) de educação básica e pública no país apresentaram aprendizado adequado em Língua Portuguesa. Em Matemática, somente 43% desses indivíduos demonstraram aprendizado adequado em todo o país. A situação se agrava quando se trata dos resultados referentes aos anos finais do ensino fundamental (9º ano). Neste ciclo apenas 29,50% e 13,50% dos alunos demonstraram aprendizagem adequada, respectivamente, em Língua Portuguesa e Matemática.

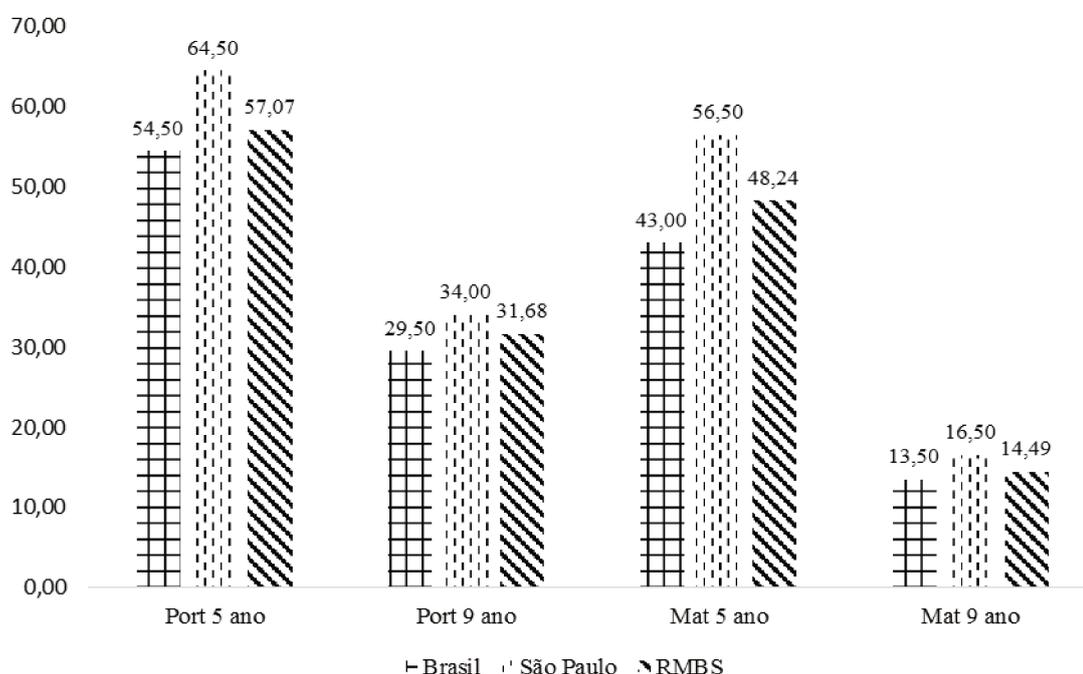
Isso revela que apesar de atender quase totalidade das crianças e adolescentes em idade escolar a frequentar o ensino fundamental da educação básica (6 a 14 anos), essa etapa da educação no Brasil ainda enfrenta sérios problemas referentes aos principais indicadores de desempenho escolar (IBGE, 2000; RIANI, 2005; INEP, 2016a) e necessita ser investigada mais de perto.

A situação dos alunos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental na Região Metropolitana da Baixada Santista, em relação ao referido indicador, também não é das melhores. A média de alunos com aprendizado adequado nessa região, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, está apenas um pouco acima da média nacional. Nos anos iniciais, 57,07% e 48,24% dos alunos matriculados em instituições públicas nessa região apresentaram aprendizado adequado, respectivamente, em Língua Portuguesa e Matemática. Estes valores estão abaixo da média do estado de São Paulo, unidade da federação em que se encontram os municípios da supracitada região metropolitana, conforme observado ainda na Figura 4.

---

<sup>33</sup> A partir dos resultados de proficiência cognitiva da Prova Brasil, o grupo de comitê científico do movimento *Todos Pela Educação* desenvolveu quatro indicadores – insuficiente, básico, proficiente e avançado – que demonstram o nível de domínio da competência avaliada. Logo, os alunos que obtiveram *status* proficiente e avançado são considerados alunos com *aprendizado adequado*.

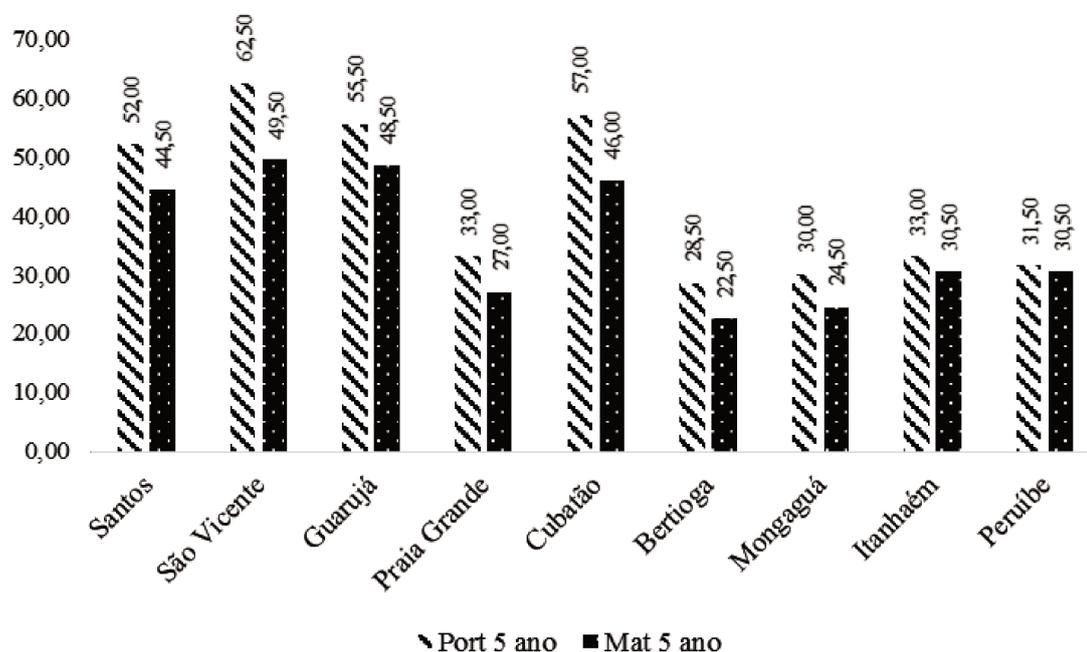
**FIGURA 4** – Proporção de alunos com aprendizado adequado em Matemática e Língua Portuguesa, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental da educação básica e pública, no Brasil, em São Paulo e na Região Metropolitana da Baixada Santista em 2015



Fonte: INEP (2016a).

Ao comparar os resultados desse indicador para os anos iniciais do ensino fundamental, entre os municípios da RMBS, observamos que, com a exceção de Praia Grande, as maiores proporções de alunos com aprendizado adequado estão nos municípios centrais dessa região (Santos, São Vicente, Guarujá e Cubatão), conforme observado na Figura 5. São Vicente foi o município que apresentou a maior proporção de alunos com aprendizado adequado, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. O município vicentino registrou nos anos iniciais do ensino fundamental regular da educação básica e pública, 62,50% e 49,50% dos alunos com aprendizado adequado, respectivamente, em Língua Portuguesa e Matemática. Guarujá (55,50% e 48,50%), Cubatão (57% e 46%) e Santos (52% e 44,50%) foram os outros municípios que apresentaram as maiores proporções de alunos com aprendizado adequado em Língua Portuguesa e Matemática na região. Em contrapartida, no extremo sul da RMBS, os municípios de Bertioga (28,50% e 22,50%), Itanhaém (33% e 30,50%), Mongaguá (30% e 24,50%) e Peruíbe (31,50% e 30,50%) foram os que apresentaram os piores resultados referentes ao aprendizado adequado nos dois componentes curriculares mencionados.

**FIGURA 5** – Proporção de alunos com aprendizado adequado em Matemática e Língua Portuguesa, nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica e pública, nos municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista em 2015



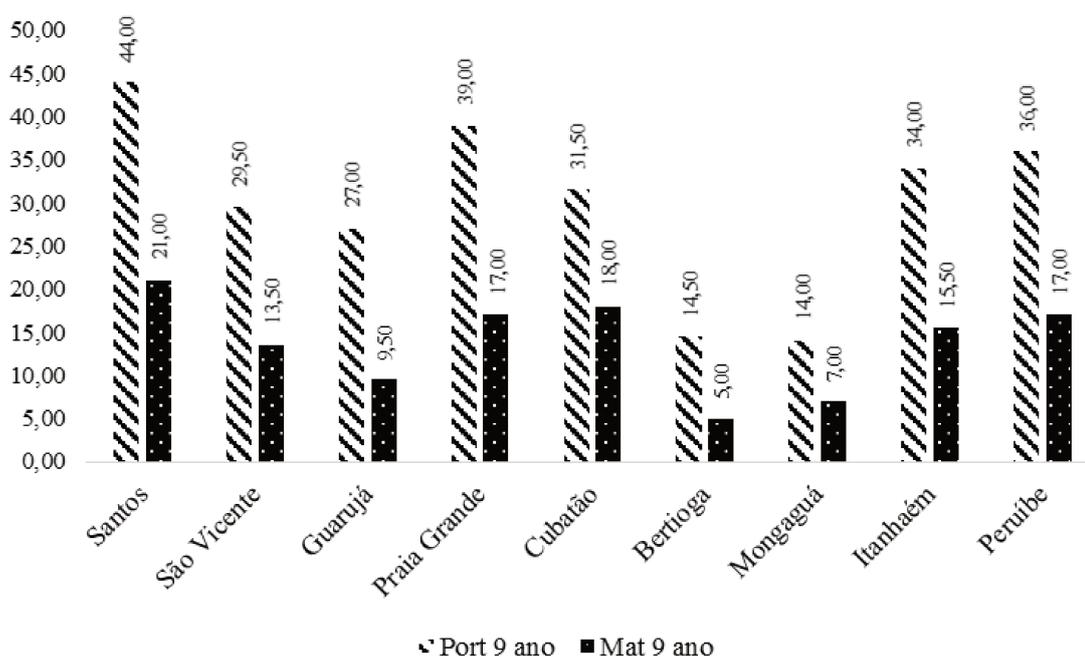
Fonte: INEP (2016a).

Já em relação a estes mesmos indicadores referentes aos anos finais do ensino fundamental, observou-se um comportamento mais heterogêneo. Isto é, para este ciclo (anos finais) do ensino fundamental da educação básica e pública, entre os municípios da RMBS não houve uma concentração dos melhores indicadores nos municípios centrais quando comparados àqueles mais periféricos, conforme observado nos anos iniciais.

Santos foi o município que apresentou os melhores resultados. O município sede da RMBS registrou 44% e 21% dos alunos com aprendizado adequado, respectivamente, em Língua Portuguesa e Matemática nos anos finais do ensino fundamental regular da educação básica e pública. Praia Grande (39% e 17%), Peruíbe (36% e 17%), Itanhaém (34% e 15,50%) e Cubatão (31% e 18%) foram os outros municípios que apresentaram as maiores proporções de alunos com aprendizado adequado em Língua Portuguesa e Matemática na região. Por sua vez, os municípios de São Vicente (29,50% e 13,50%), Guarujá (27% e 9,50%), Bertioga (14,50% e 5%) e Mongaguá (14,50% e 7%) apresentaram os piores resultados referentes ao aprendizado adequado nos dois componentes curriculares mencionados. Coincidentemente, os dois primeiros municípios são os que apresentam as maiores proporções de concentração de pobreza, conforme observado no Capítulo 3. Logo, poderíamos inferir que, a pobreza está associada ao baixo desempenho escolar. Contudo, essa seria uma assertiva no mínimo precipitada, considerando que há um conjunto de variáveis que influenciam nesses resultados.

Mais adiante, através dos resultados do modelo de regressão linear multinível poderemos tirar nossas conclusões se há uma associação entre essas variáveis (concentração de pobreza e desempenho escolar) ou não. Por ora, ficamos com os resultados descritivos referentes ao desempenho dos alunos na Baixada Santista conforme observado na Figura 6.

**FIGURA 6** – Proporção de alunos com aprendizado adequado em Matemática e Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental da educação básica e pública, nos municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista em 2015



Fonte: INEP (2016a).

Aqui observamos que os estudantes das escolas públicas dos municípios da RMBS enfrentam grandes problemas relacionados ao domínio cognitivo de conteúdos essenciais de componentes curriculares, tais como Língua Portuguesa e Matemática, no ensino fundamental da educação básica, revelando, desse modo, sérias fragilidades no nível de aprendizagem de crianças e adolescentes que vivem nessa região. Existem casos muito preocupantes, como nos municípios de Bertioga e Mongaguá, onde apenas 5 e 7%, respectivamente, dos alunos desses municípios demonstraram domínio em competências básicas em Matemática, por exemplo, ao final do ensino fundamental.

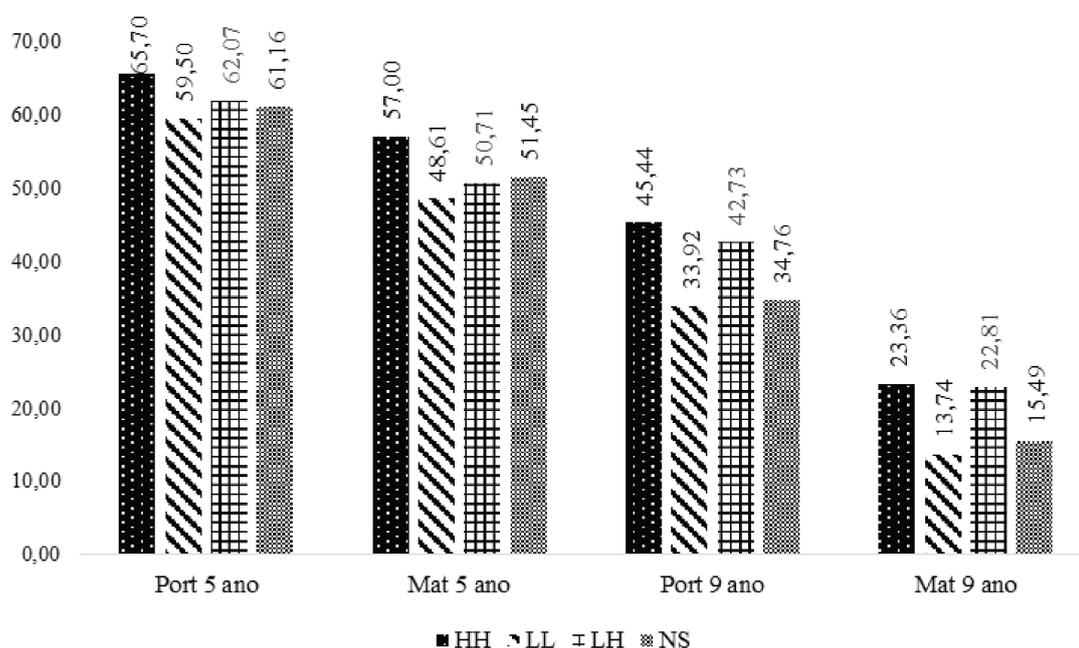
No entanto, considerando os principais objetivos desse estudo, qual seja, identificar os efeitos da segregação residencial no desempenho escolar de estudantes da educação básica na RMBS, convém analisar os resultados de proficiência no âmbito da principal unidade espacial de análise (os *clusters* de segregação) construída aqui. Em outras palavras, verificar-

se-á a existência de diferenciais de desempenho escolar entre os alunos das escolas públicas da RMBS, segundo *clusters* de segregação residencial.

Os resultados observados na Figura 7 revelaram que na Região Metropolitana da Baixada Santista, foi identificado certo contraste no que se refere à proporção de alunos com domínio adequado nas componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino fundamental, entre as escolas segundo as características socioespaciais da área onde estes equipamentos estão localizados.

As escolas localizadas em áreas de concentração de riqueza foram aquelas que apresentaram as maiores proporções de alunos com aprendizado adequado, tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais do ensino fundamental, nas duas componentes curriculares avaliadas. Situação completamente oposta foi observada nas escolas localizadas em áreas de concentração de pobreza. Estas amargaram os piores resultados entre os quatro agrupamentos analisados (ver Figura 7).

**FIGURA 7** – Proporção de alunos com aprendizado adequado em Matemática e Língua Portuguesa, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental da educação básica e pública na Região Metropolitana da Baixada Santista, segundo clusters de segregação residencial, em 2015<sup>34</sup>



Fonte: INEP (2016a).

<sup>34</sup> Aqui também optou-se por agregar as escolas do cluster HL ao cluster HH, pelo mesmo motivo mencionado anteriormente, isto é: existência de poucas escolas (apenas duas) no primeiro agrupamento (HL).

Para os anos iniciais do ensino fundamental o diferencial entre as escolas dessas duas localidades foi mais ameno. A maior diferença observou-se entre os agrupamentos HH e LL. Nas escolas localizadas em áreas de concentração de riqueza (*cluster* HH), em média, 65,70% e 57% dos alunos apresentaram aprendizado adequado, respectivamente, em Língua Portuguesa e Matemática. Já nas escolas localizadas nas áreas de concentração de pobreza da região os mesmos resultados foram de 59,50% e 48,61%. As áreas pobres cercadas por áreas ricas (*cluster* LH) lograram o segundo melhor resultado em Língua Portuguesa entre os quatro *clusters*. Em média, 62,07% dos alunos das escolas desse agrupamento demonstraram aprendizado adequado na referida componente curricular. Em Matemática, em média, pouco mais da metade (50,57%) dos alunos dessas escolas apresentaram resultados satisfatório para o indicador analisado.

No diz respeito aos resultados encontrados para os anos finais do ensino fundamental, além de menores proporções de alunos com aprendizado adequado – tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática –, observou-se um *gap* maior (comparado aos diferenciais de resultados observados nos anos iniciais) referente ao indicador analisado nas duas componentes curriculares avaliadas entre os agrupamentos, sobretudo entre o HH e LL.

No primeiro agrupamento, em média, 45,44% e 23,36% dos alunos apresentaram aprendizado adequado, respectivamente, em Língua Portuguesa e Matemática. Já no segundo agrupamento os mesmos resultados foram de 33,32% e 13,74%. Outro aspecto que merece destaque foram os resultados encontrados nas escolas do agrupamento LH. Assim como nos anos iniciais, os alunos das escolas deste agrupamento conquistaram bons resultados no indicador analisado. Em média, 42,73% dos alunos dessa localidade apresentaram aprendizado adequado em Língua Portuguesa e 22,81% em Matemática. Estes resultados são bem próximos daqueles encontrados nas áreas de concentração de riqueza (HH), ao que podemos inferir que, considerando a realidade da educação básica e pública na RMBS, tão promissor quanto estudar em escolas localizadas em áreas de concentração de riqueza – seja nos anos iniciais ou finais do ensino fundamental – é estudar em escolas cercadas por áreas ricas, mesmo que estes equipamentos estejam localizados em áreas pobres (LH), conforme percebido.

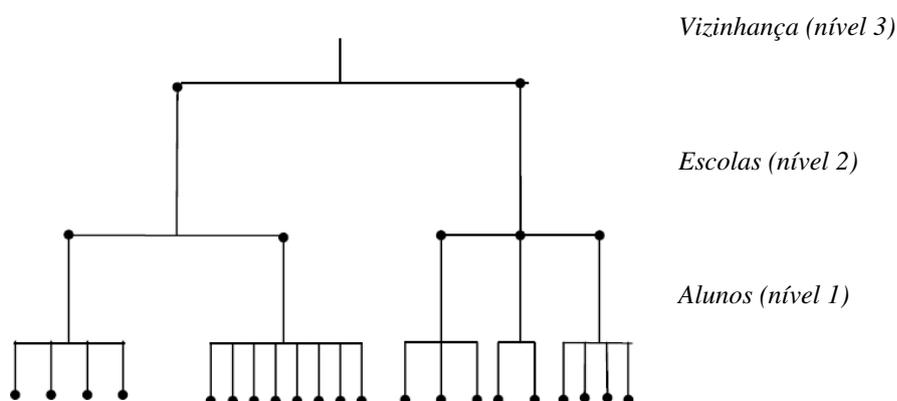
Desse modo, a partir dos resultados observados aqui, encontrou-se evidências de que as características das escolas localizadas em áreas de concentração de pobreza apresentam os piores resultados dos indicadores referentes ao processo de desempenho escolar de crianças e adolescentes matriculados no ensino fundamental da educação básica e pública na Região Metropolitana da Baixada Santista. Esses resultados revelaram, mais uma vez, o acúmulo de carências nas áreas pobres no território da Baixada Santista no âmbito educacional.

Todavia, é fundamental desenvolver uma análise mais robusta a fim de identificar uma possível relação de associação entre as desigualdades territoriais e educacionais. Com este propósito recorrer-se-á à modelagem estatística, mais precisamente o modelo de regressão linear multinível de três níveis que permitirá analisar os condicionantes da segregação residencial em sua complexidade nos níveis do aluno, da escola e do entorno em que estes equipamentos estão localizados.

#### 4.2 Uma abordagem multinível<sup>35</sup>: há associação entre desigualdades territoriais e educacionais na RMBS?

As pesquisas em educação voltadas para investigação sobre desempenho escolar costumam utilizar modelos de regressão linear multinível, a fim de alcançar seus objetivos. Isso se dá porque a estrutura organizacional de dados educacionais é dada de forma hierárquica, isto é, alunos agrupados em escolas e estas distribuídas em determinadas vizinhanças, conforme ilustrado na Figura 8.

**FIGURA 8** – Estrutura hierárquica de 3 níveis



Fonte: Steele (2008) Adaptado.

O modelo de regressão linear multinível permite que cada nível de estrutura dos dados tenha seu modelo próprio de regressão. Além de serem influenciadas por variáveis de mesmo nível, as equações estimadas nesse modelo também podem ser influenciadas por outros níveis do modelo, ou por variáveis pertencentes a ele (BRYK; RAUDENBUSH, 1992).

<sup>35</sup> A fim de não interromper a sequência da narrativa dos resultados encontrados neste estudo, optamos em inserir a descrição mais detalhada das características metodológicas do modelo de regressão linear multinível, tais como: pressupostos, fragilidades e a mecânica do método, em uma seção metodológica nos anexos (ver Anexo I). Além dessas informações sobre o modelo, encontram-se disponíveis também nessa seção, informações sobre o principal banco de dados utilizado para construção do modelo: a Prova Brasil. Desse modo, mantemos aqui apenas a ideia geral e os resultados alcançados a partir do referido modelo.

Os modelos de regressão linear viabilizam a decomposição das relações entre os níveis e a variável resposta em diferentes componentes. Logo, é possível obter informações mais eficazes e pormenorizadas acerca da influência das variáveis explicativas na variável resposta.

Para o nosso caso, especificamente, este modelo permitiu identificar a influência de variáveis relacionadas às características dos alunos (nível 1), características da escola (nível 2) e composição social do entorno destes estabelecimentos de ensino (nível 3) na variabilidade dos resultados de proficiência em Matemática na Prova Brasil, dos alunos matriculados nos anos iniciais (5º ano) e finais (9º ano) do ensino fundamental regular da educação básica e pública na RMBS em 2015.

Os resultados das estimativas dos modelos multiníveis construídos aqui encontram-se distribuídos da seguinte maneira: anos iniciais do ensino fundamental estão nas tabelas 13 a 16 e anos finais do ensino fundamental nas tabelas 17 a 20. Contudo, antes destes resultados, apresentaremos as variáveis selecionadas em cada um dos três níveis do modelo (nível 1 aluno, nível 2 escola e nível 3 vizinhança), a etapa do ensino fundamental (anos iniciais ou finais), a fonte de dado explorada e sua significância estatística (ver Tabela 12).

#### **4.2.1 Resultados do modelo de regressão linear multinível de três níveis**

##### *Pré-Etapa*

Inicialmente, com base na literatura, no enfoque teórico adotado e testes estatísticos, foi selecionado um conjunto de variáveis que possivelmente, explicariam a variação da proficiência em matemática dos alunos de ensino fundamental dos anos iniciais e finais da rede pública de ensino. Estas variáveis constam da Tabela 12, conforme observado abaixo.

**TABELA 12** – Variáveis explicativas do modelo de regressão linear multinível para as séries dos anos iniciais e finais do ensino fundamental regular da rede pública na RMBS em 2015

Nível	Variável	Categoria	Série	Fonte	Significância Estatística
Nível Aluno	Sexo	Feminino	5° ano/ 9° ano	SAEB	<0,001
		Masculino			
	Freqüência na reunião de pais	Nunca	5° ano/ 9° ano	SAEB	<0,001
		Eventualmente			
		Assidualmente			
Nível Aluno	Trabalha fora	Sim	9° ano	SAEB	<0,001
		Não			
	Escoaridade do pai	fundamental médio superior fundamental incompleto ou nunca estudou	9° ano	SAEB	<0,001
Nível escola	Atividades paralelas para aprimorar a aprendizagem	Sim	5° ano/ 9° ano	SAEB	<0,001
		Não			
	Prejuízo das atividades escolares devido ausência de professores	Sim	5° ano/ 9° ano	SAEB	<0,001
		Não			
	Situação de demanda por matrícula	Alta	5° ano/ 9° ano	SAEB	>0,001
		Normal			
		Baixa			
Nível escola	Nível Socioeconômico da Escola (NSE)	Alto	5° ano/ 9° ano	SAEB	<0,001
		Médio			
		Baixo			
	Concentração de alunos reprovados	Alta	5° ano/ 9° ano	SAEB	>0,001
	Média				
	Baixa				
Nível Vizinhança	Esgoto a céu aberto	Proporção	5° ano/ 9° ano	Censo Demográfico	>0,001
	Identificação de logradouro	Proporção	5° ano/ 9° ano	Censo Demográfico	>0,001
	Domicílios sem iluminação pública	Proporção	5° ano/ 9° ano	Censo Demográfico	>0,001
	Domicílios sem guias nas calçadas	Proporção	5° ano/ 9° ano	Censo Demográfico	>0,001
	Índice de Moran	NS	5° ano/ 9° ano	Censo Demográfico	<0,001
		LH			
	LL				

Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010) e INEP (2016a; 2016b).

## Anos iniciais (5° ano) do ensino fundamental

### Passo 1: Modelo Nulo

Começaremos com o desempenho em matemática (variável resposta) de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (5° ano) na RMBS. Depois de selecionada as variáveis que apresentaram significância estatística ( $p < 0,001$ ) o passo seguinte foi estimar o modelo nulo (M0). Trata-se do modelo multinível mais simples. Tem esse nome “[...] porque não tem variáveis explicativas, pois o preditor linear é composto apenas pelo intercepto. Este modelo [...] é importante no estudo da distribuição da variância total da variável resposta pelos níveis de agrupamento” (FERRÃO, 2003, p. 32).

Assim, foi possível, em um primeiro momento avaliar a contribuição de cada nível na variável resposta. Em outras palavras, para o estudo em questão foi possível verificar o quanto o fator vizinhança, quando controlado o efeito dos demais níveis (aluno e escola),

contribuiu para explicar a variabilidade da proficiência em matemática dos estudantes de ensino fundamental da rede pública na RMBS.

Na tabela abaixo é possível observar as estimativas para o referido modelo.

**TABELA 13** – Estimativa do modelo nulo (M0). Anos iniciais (5º ano) do ensino fundamental

Variáveis Explicativas	Modelo Nulo (M0)		
	Estimativa	Erro Padrão	P-valor
Efeito Fixo			
Intercepto	227,73	1,12	<0,001
Efeito Aleatório - Nível 3			
Variância do intercepto	149,99	21,87	<0,001
Efeito Aleatório - Nível 2			
Variância do intercepto	14,3926	0,1697	<0,001
Efeito Aleatório - Nível 1			
Variância do resíduo	1658,56	19,5495	<0,001
Corr. Int (Efeito Vizinhaça)		8,23%	
Corr. Int (Efeito Escola)		1,83%	
Deviance		149475,3	

Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010) e INEP (2016a; 2016b).

O resultado de estimativa do intercepto foi de 227,73, que é interpretada como a média global de proficiência dos estudantes do 5º ano no teste de matemática. Já as estimativas de variância, segundo a vizinhança em que as escolas estão localizadas, entre estas escolas e entre os alunos em uma mesma escola, alcançaram, respectivamente, os seguintes resultados: 149,99, 14,39 e 1658,56.

Primeiramente, observamos que os resultados encontrados para estas três estimativas de variância são estatisticamente diferentes de zero. Isso significa que a variabilidade dos resultados de proficiência dos alunos do 5º ano em matemática pode ser explicada por variáveis referentes aos três níveis mencionados. Isto é, no nível do aluno, no nível da escola e no nível da vizinhança em que as escolas estão localizadas.

Além disso, procurou-se identificar qual a proporção da variância total da proficiência em matemática explicada por cada nível do modelo. Isso foi possível através da partição da variância (BYRK; RAUDENBUSH, 1992; FERRÃO, 2003), representada pelas equações abaixo:

$$\frac{\sigma_{u0}^2}{\sigma_e^2 + \sigma_{u0}^2 + \sigma_{r00}^2} : (1)$$

Proporção da variância total devido à diferença entre as escolas dentro das vizinhanças;

$$\frac{\sigma_{r00}^2}{\sigma_e^2 + \sigma_{u0}^2 + \sigma_{r00}^2} : (2)$$

Proporção da variância total devido à diferença entre as vizinhanças.

Assim, os resultados encontrados para estes coeficientes, conforme observados na Tabela 13, foram de 8,23% e 1,83%, respectivamente para o efeito vizinhança e o efeito escola. Estes resultados mostram que 8,23% e 1,83% da variância da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental devem-se, respectivamente, a variabilidade entre a vizinhança em que as escolas estão localizadas e entre estas escolas.

A princípio, estes valores parecem relativamente baixos para explicar a variabilidade dos resultados de proficiência dos estudantes. Porém, tais resultados são um tanto quanto previsíveis, pois a análise realizada abrange apenas escolas públicas em uma região metropolitana (a RMBS), tratando-se de equipamentos de ensino que tendem a apresentar diretrizes gerais semelhantes entre si. Resultados semelhantes são encontrados por Palermo; Silva e Novellino (2014) ao analisar a rede municipal do Rio de Janeiro, Pereira (2016) para a rede estadual de Goiás, e Botelho (2017) para a área metropolitana de Brasília.

A princípio podemos pensar que a partição da variância (ou o coeficiente de correlação intraclasse) pode fornecer todo potencial explicativo da escola e/ou da vizinhança sobre a proficiência de seus alunos. Contudo, Ferrão (2003, p. 34) faz uma advertência a este respeito: “De relance, poderemos ser levados a pensar que esse é o potencial que a escola tem para influenciar o desempenho acadêmico de seus alunos, mas isso não é de todo verdade”. Logo, há aspectos implícitos em cada nível do modelo que merecem ser analisados cuidadosamente.

Desse modo, o passo seguinte consistiu-se em selecionar um conjunto de variáveis independentes, com base na literatura e em testes estatísticos de comparação de médias, no nível do aluno (nível 1), capazes de influenciar, neste nível, nos resultados de proficiência em matemática, conforme observado na Tabela 14.

**TABELA 14** – Estimativa do modelo 1 (M1). Anos iniciais (5º ano) do ensino fundamental

Variáveis Explicativas	Modelo 1 (M1)		
	Estimativa	Erro Padrão	P-valor
Efeito Fixo			
Intercepto	223,23	1,2117	<0,001
Sexo	Feminino -4,7986	0,7072	<0,001
Frequência dos pais a reunião	Nunca -10,6687	0,9760	<0,001
	Eventualmente -5,8976	0,8876	<0,001
Efeito Aleatório - nível 3			
Variância do intercepto	141,34	20,73	<0,001
Efeito Aleatório - nível 2			
Variância do intercepto	13,71	0,17	<0,001
Efeito Aleatório - nível 1			
Variância do resíduo	1629,2	19,20	<0,001
Corr. Int (Efeito Vizinhança)		7,92%	
Corr. Int (Efeito Escola)		1,77%	
Deviance		149206	

Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010) e INEP (2016a; 2016b).

Em primeiro lugar destacamos que, com a inserção dessas variáveis o modelo apresentou um melhor ajuste dos dados. Isso é observado na comparação entre os resultados da *Deviance* dos dois modelos (FERRÃO, 2003; BRYK; RAUDENBUSH, 1992). No modelo nulo a *Deviance* foi de 149475,3 e no segundo modelo foi de 149206. Em outras palavras, quanto menor o valor do *deviance* melhor o ajuste do modelo (FERRÃO, 2003).

As variáveis que apresentaram relevância estatística aqui foram: *i) sexo do aluno e ii) assiduidade com que o responsável do aluno frequenta a reunião de pais e mestres*. Em relação à primeira variável, a categoria de referência foi aluno do sexo masculino, confrontada com a categoria aluna de sexo feminino. No que diz respeito à segunda variável – *assiduidade com que o responsável do aluno frequenta as reuniões de pais e mestres* – a categoria de referência foi frequenta a reunião assiduamente. Esta categoria foi confrontada com outras duas: nunca frequenta as reuniões e frequenta as reuniões eventualmente.

Os principais resultados referentes a essas duas categorias comprovaram que, em média, as alunas têm um desempenho inferior no exame de proficiência de matemática (-4,7986 pontos) quando comparadas aos alunos. Já em relação aos resultados encontrados para a *assiduidade com que os pais dos alunos frequentam as reuniões de pais e mestres*, observou-se algo previsível, isto é, alunos cujos responsáveis nunca ou eventualmente frequentam a reunião de pais e mestres apresentaram desempenho inferior (-10,6687 e -58976 pontos respectivamente) comparados àqueles cujos os responsáveis frequentam a reunião de pais e mestres assiduamente.

O passo seguinte foi estimar um novo modelo (M2) agora com a inserção de variáveis referentes ao nível da escola (nível 2), cujos resultados encontram-se na tabela 15:

**TABELA 15** – Estimativa do modelo 2 (M2). Anos iniciais (5º ano) do ensino fundamental

Variáveis Explicativas	Modelo 2 (M2)			
		Estimativa	Erro Padrão	P-valor
Efeito Fixo				
Intercepto		207,26	4,618	<0,001
Sexo	Feminino	-4,77	0,6745	<0,001
Frequência dos pais a reunião	Nunca	-10,72	0,9888	<0,001
	Eventualmente	-5,99	0,8544	<0,001
Atividades paralelas para aprimorar atividades de ensino	Sim	9,7	3,6992	<0,001
Prejuízo das atividades escolares devido ausência de professores	Sim	-5,01	1,8136	<0,001
NSE	Alto	26,46	3,4894	<0,001
	Médio	12,13	2,9248	<0,001
<b>Efeito Aleatório - nível 3</b>				
Variância do intercepto		76,3135	13,5067	<0,001
<b>Efeito Aleatório - nível 2</b>				
Variância do intercepto		12,9111	0,1522	<0,001
<b>Efeito Aleatório - nível 1</b>				
Variância do resíduo		1629,41	19,2095	<0,001
Corr. Int (Efeito Vizinhança)		4,47%		
Corr. Int (Efeito Escola)		1,75%		
Deviance		149101,9		

**Fonte:** IBGE (Censo Demográfico 2010) e INEP (2016a; 2016b).

Assim como no modelo anterior também foi observado que, com a inserção dessas variáveis o modelo apresentou um melhor ajuste dos dados. No modelo 1 (M1) a *Deviance* foi de 149206 e no segundo modelo foi de 149101,9.

Além das variáveis do M1 já mencionadas antes, as variáveis do nível escola (nível 2) que apresentaram relevância estatística aqui foram: *i) atividades paralelas para aprimorar atividades de ensino; ii) prejuízo das atividades escolares devido à ausência de professores e iii) Nível socioeconômico da escola (NSE).*

A partir do ajuste do modelo com a inserção de variáveis do nível escola (nível 2), em primeiro lugar, observamos que os resultados referentes às variáveis do nível aluno (nível

1) sofreram pouquíssimas alterações, mantendo valores muito próximos daqueles já apresentado no modelo 1 (M1). Em relação às variáveis do nível 2 observamos o seguinte comportamento: Em escolas que não apresentaram *atividades paralelas para aprimorar atividades de ensino* os alunos tiveram, em média, -9,70 pontos do que aqueles alunos que estudavam em escolas que tinham tal recurso. Em relação aos alunos que estudavam em escolas que apresentaram algum tipo de *prejuízo das atividades escolares devido à ausência de professores*, seu desempenho foi de -5,01 pontos no exame de proficiência em matemática, quando comparados aos alunos de escolas que não tiveram tal prejuízo. Por último, destacamos a variável que demonstrou a maior variabilidade das notas de proficiência em matemática entre os alunos. Trata-se da variável NSE (nível socioeconômico da escola)<sup>36</sup>. A partir dos resultados construídos observamos que, em média, alunos que estudam em escolas de baixo nível socioeconômico apresentaram, respectivamente, 26,46 e 12,13 pontos a menos no exame de proficiência em matemática quando comparados a alunos de escolas de alto e médio nível socioeconômico.

Uma vez verificado os resultados dos modelos com a inserção dos dois primeiros níveis (e mais o modelo nulo) a última etapa consistiu na inserção de variáveis do terceiro nível, isto é, das características da vizinhança em que as escolas estão inseridas. Estes resultados encontram-se na Tabela 16.

---

<sup>36</sup> O NSE refere-se a um indicador contextual construído pelo INEP com base no Critério Brasil de Posição Econômica que, a partir de características socioeconômicas dos alunos, tais como: posse de bens e serviços, “possibilita situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um desses extratos” (INEP, 2015, p. 4). Assim, trata-se de uma *proxy* sobre o nível socioeconômico da escola. Este indicador é muito explorado pela literatura em estudos sobre a influência do efeito escola no desempenho escolar dos alunos.

**TABELA 16** – Estimativa do modelo 3 (M3). Anos iniciais (5º ano) do ensino fundamental

Variáveis Explicativas	Modelo 3 (M3)			
	Estimativa	Erro Padrão	P-valor	
Efeito Fixo				
Intercepto	209,43	3,9552	<0,001	
Sexo	Feminino	-4,76	0,6745	<0,001
Frequência dos pais a reunião	Nunca	-10,64	0,7019	<0,001
	Eventualmente	-8,89	0,6237	<0,001
Atividades paralelas para aprimorar atividades de ensino	Sim	5,12	3,6962	<0,001
Prejuízo das atividades escolares devido ausência de professores	Sim	-3,48	1,8148	<0,001
Situação de oferta de matrículas	Procura excedeu vagas oferecidas	3,06	1,9998	<0,001
	Procura preencheu vagas oferecidas	1,37	2,476	<0,001
NSE	Alto	26,02	3,4894	<0,001
	Médio	11,98	2,9256	<0,001
Índice de Moran	LH	6,3	3,4618	<0,001
	NS	3,96	2,1546	<0,001
<b>Efeito Aleatório - nível 3</b>				
Variância do intercepto	71,5144		<0,001	
<b>Efeito Aleatório - nível 2</b>				
Variância do intercepto	12,5291		<0,001	
<b>Efeito Aleatório - nível 1</b>				
Variância do resíduo	1629,39		<0,001	
Corr. Int (Efeito Vizinhaça)	6,98%			
Corr. Int (Efeito Escola)	2,12%			
Deviance	148901,1			

**Fonte:** IBGE (Censo Demográfico 2010) e INEP (2016a; 2016b).

A única variável que apresentou significância estatística foi o *Índice de Moran Local*, variável construída aqui, e já explicada no capítulo anterior, que traz uma aproximação das características socioespaciais da região<sup>37</sup>.

Assim como nos modelos anteriores, foi observado que através da inserção dessa variável o modelo apresentou um melhor ajuste dos dados. No modelo (M2) a *Deviance* foi de 149101,9 e no modelo (M3) foi de 148901,1.

Desse modo, observou-se que os alunos que estudam em escolas que estão inseridas em áreas de concentração de pobreza (*cluster* LL) apresentaram um desempenho inferior, quando comparados a alunos que estudavam em escolas localizadas em áreas pobres mas cercada por áreas ricas (*clusters* LH), e em escolas localizadas em áreas de heterogeneidade socioespacial (*cluster* NS). Assim, os alunos que estudavam nas escolas do *cluster* LL apresentaram um desempenho de -6,30 e -3,96 pontos no teste de proficiência em matemática, quando comparados aos alunos das escolas dos *clusters* LH e NS, respectivamente.

### **Anos finais do ensino fundamental (9º ano)**

#### *Pré-etapa*

Aqui foi desenvolvido o mesmo procedimento metodológico realizado para os anos iniciais do ensino fundamental.

#### Passo 1: Modelo Nulo

Na Tabela 17 é possível observar as estimativas para o modelo nulo referente à proficiência no teste em matemática para alunos dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas da RMBS.

---

<sup>37</sup> Para aplicação do modelo foi retirado dessa variável a categoria alto-alto (HH) que se refere às áreas de concentração de riqueza. Esta decisão justifica-se – e foi comprovada a partir do campo realizado – por considerar que grande parte dos alunos que estudam nestas instituições residem distantes de tais. Situação diferente observada entre os alunos das demais localidades (LL; LH; NS) que residem próximo de onde estudam. Desse modo, considerando que os dados do SAEB não disponibilizam o endereço dos alunos e que esta informação é crucial para o desenvolvimento da problemática construída, uma alternativa metodológica foi considerar como *proxy* da composição social da área de residência dos alunos a composição social da área em que estudam.

**TABELA 17** – Estimativa do modelo nulo (M0). Anos finais (9º ano) do ensino fundamental

Variáveis Explicativas	Modelo Nulo (M0)		
Efeito Fixo	Estimativa	Erro Padrão	P-valor
Intercepto	255,1	0,997	<0,001
Efeito Aleatório - Nível 3			
Variância do intercepto	134,67	18,3489	<0,001
Efeito Aleatório - Nível 2			
Variância do intercepto	9,7769	0,1134	<0,001
Efeito Aleatório - Nível 1			
Variância do resíduo	1660,91	19,2579	<0,001
Corr. Int (Efeito Vizinhança)	7,46%		
Corr. Int (Efeito Escola)	1,54%		
Deviance	154615,5		

Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010) e INEP (2016a; 2016b).

O resultado de estimativa do intercepto foi de 255,1, que é interpretada como a média global de proficiência dos estudantes do 9º ano no teste de matemática. Já as estimativas de variância - segundo a vizinhança em que as escolas estão localizadas; entre estas escolas e entre os alunos em uma mesma escola - alcançaram, respectivamente, os seguintes resultados: 134,67; 9,78 e 1660,91.

Mais uma vez, assim como no M0 estimado para os resultados de proficiência dos alunos dos anos iniciais, observamos que os resultados encontrados para estas três estimativas de variância são estatisticamente diferentes de zero. Isso significa que a variabilidade dos resultados de proficiência em matemática dos alunos desta etapa do ensino fundamental pode ser explicada por variáveis referentes aos três níveis mencionados – no nível do aluno (nível 1), no nível da escola (nível 2) e no nível da vizinhança (nível 3) – em que as escolas estão localizadas.

Além disso, procurou-se identificar qual a proporção da variância total da proficiência em matemática explicada por cada nível do modelo. Novamente isso foi possível através da partição da variância (BYRK; RAUDENBUSH, 1992; FERRÃO, 2003), explicado anteriormente.

Assim, os resultados encontrados para estes coeficientes, conforme observado antes (ver Tabela 17), foram de 7,46% e 1,54%, respectivamente para o efeito vizinhança e o efeito escola. Estes resultados mostram que 7,46% e 1,54% da variância da proficiência em matemática dos alunos do 9º ano do ensino fundamental devem-se, respectivamente, à variabilidade entre a vizinhança em que as escolas estão localizadas e entre estas escolas.

Assim como observado nas estimativas para os anos iniciais do ensino fundamental, estes valores parecem relativamente baixos para explicar a variabilidade dos resultados de proficiência dos estudantes. Porém, tais resultados eram esperados, pois, como já se mencionou, a análise realizada abrange apenas escolas públicas em uma região metropolitana (RMBS), tratando-se de equipamentos de ensino que tendem a apresentar diretrizes gerais semelhantes entre si.

Mais uma vez, o passo seguinte consistiu em selecionar um conjunto de variáveis independentes, com base na literatura e em testes estatísticos de comparação de médias, no nível do aluno (nível 1) capazes de influenciar resultados de proficiência em matemática, conforme observado na Tabela 18.

**TABELA 18** – Estimativa do modelo 1 (M1). Anos finais (9º ano) do ensino fundamental

Variáveis Explicativas	Modelo 1 (M1)			
	Estimativa	Erro Padrão	P-valor	
Efeito Fixo				
Intercepto	248,54	1,5174	<0,001	
Sexo	Feminino	-9,0608	0,6671	<0,001
Frequência dos pais a reunião	Nunca	-8,7782	0,9766	<0,001
	Eventualmente	-4,7479	0,705	<0,001
Trabalha fora	Sim	-7,8031	0,9843	<0,001
Escolaridade do pai	Ensino fundamental	5,5746	0,9889	<0,001
	Ensino médio	7,8258	1,0303	<0,001
	Ensino superior	10,2823	1,473	<0,001
Efeito Aleatório - nível 3				
Variância do intercepto	141,34	17,83	<0,001	
Efeito Aleatório - nível 2				
Variância do intercepto	13,71	0,66	<0,001	
Efeito Aleatório - nível 1				
Variância do resíduo	1629,2	18,77	<0,001	
Corr. Int (Efeito Vizinhança)	7,29%			
Corr. Int (Efeito Escola)	1,68%			
Deviance	153934,3			

**Fonte:** IBGE (Censo Demográfico 2010) e INEP (2016a; 2016b).

Em primeiro lugar, destacamos que com a inserção dessas variáveis o modelo apresentou um melhor ajuste dos dados. Isso é observado na comparação entre os resultados da *Deviance* dos dois modelos (FERRÃO, 2003). No modelo nulo a *Deviance* foi de 154615,5 e no modelo 1 (M1) foi de 153934,3.

As variáveis que apresentaram relevância estatística aqui foram: *i) sexo do aluno; ii) assiduidade com que o responsável do aluno frequenta a reunião de pais e mestres; iii) se o aluno trabalha fora e iv) escolaridade do pai*. Em relação a primeira variável observou-se que em média, as alunas têm um desempenho inferior no exame de proficiência de matemática de -9,0608 pontos quando comparadas aos alunos. Do mesmo modo, alunos cujos responsáveis nunca ou eventualmente frequentam a reunião de pais e mestres apresentaram, respectivamente, desempenho inferior de -8,7782 e -4,7479 pontos no exame de proficiência em matemática ao se comparados com aqueles cujos responsáveis frequentam a reunião de pais e mestres assiduamente. Os alunos que trabalham fora também apresentaram um desempenho pior (-7,8031 pontos) se comparados àqueles que se dedicam exclusivamente às atividades escolares.

Outra variável importante observada aqui foi a escolaridade do pai. As estimativas mostraram que filhos de pais mais escolarizados tiveram melhor desempenho no teste de proficiência. Alunos cujos pais têm nível de escolaridade fundamental, médio e superior apresentaram, respectivamente, 5,5746, 7,8258 e 10,2823 pontos a mais no exame de proficiência em matemática, quando comparados a alunos cujos pais nunca estudaram ou possuem apenas ensino fundamental incompleto. Estes resultados eram esperados e convergem com a literatura, uma vez que o nível de capital cultural familiar (o qual a escolaridade dos pais se insere) é um elemento decisivo no processo educacional dos indivíduos (BARROS et al., 2001; FRANÇA; GONÇALVES, 2012; BONAMINO et al., 2010; MONTEIRO; SANTOS, 2013; SILVA, 2015).

Feito isso, estimou-se um novo modelo (M2), agora com a inserção de variáveis referentes ao nível da escola (nível 2), cujos resultados encontram-se na Tabela 19.

**TABELA 19** – Estimativa do modelo 2 (M2). Anos finais (9º ano) do ensino fundamental

Variáveis Explicativas	Modelo 2 (M2)			
	Estimativa	Erro Padrão	P-valor	
Efeito Fixo				
Intercepto	243,81	1,6678	<0,001	
Sexo	Feminino	-9,0448	0,7676	<0,001
Frequência dos pais a reunião	Nunca	-8,7782	0,9787	<0,001
	Eventualmente	-4,7893	0,8976	<0,001
Trabalha fora	Sim	-7,7226	0,9144	<0,001
Escolaridade do pai	Ensino fundamental	5,6767	0,9234	<0,001
	Ensino médio	7,6171	1,02	<0,001
	Ensino superior	10,2382	1,556	<0,001
Atividades paralelas para aprimorar atividades de ensino	Sim	5,66	3,8877	<0,001
Prejuízo das atividades escolares devido ausência de professores	Sim	-5,12	1,6132	<0,001
NSE	Alto	22,18	3,345	<0,001
	Médio	6,58	2,9248	<0,001
Efeito Aleatório - nível 3				
Variância do intercepto	95,6311	13,5067	<0,001	
Efeito Aleatório - nível 2				
Variância do intercepto	5,9344	0,1522	<0,001	
Efeito Aleatório - nível 1				
Variância do resíduo	1619,69	19,2095	<0,001	
Corr. Int (Efeito Vizinhança)	5,56%			
Corr. Int (Efeito Escola)	1,34%			
Deviance	153733,1			

Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010) e INEP (2016a; 2016b).

Assim como no modelo anterior, também foi observado que com a inserção dessas variáveis o modelo apresentou um melhor ajuste dos dados. No modelo 1 (M1) a *Deviance* foi de 153934,3 e no modelo 2 (M2) foi de 153733,1.

Além das variáveis do M1, já mencionadas antes, as variáveis do nível escola (nível 2) que apresentaram relevância estatística aqui foram: i) *atividades paralelas para aprimorar atividades de ensino*; ii) *prejuízo das atividades escolares devido à ausência de professores* e iii) *Nível socioeconômico da escola* (NSE).

A partir do ajuste do modelo, com a inserção de variáveis do nível escola (nível 2), em primeiro lugar observamos que os resultados referentes às variáveis do nível aluno (nível 1) sofreram pouquíssimas alterações, mantendo valores muito próximos daqueles já apresentado no modelo 1 (M1). Em relação às variáveis do nível 2 observamos o seguinte comportamento: Em escolas que não apresentaram *atividades paralelas para aprimorar atividades de ensino* os alunos tiveram em média, -5,66 pontos do que aqueles alunos que estudavam em escolas que tinham tal recurso. Em relação aos alunos que estudavam em escolas que apresentaram algum tipo de *prejuízo das atividades escolares devido à ausência de professores*, seu desempenho foi de -5,12 pontos no exame de proficiência em matemática, quando comparados aos alunos de escolas que não tiveram tal prejuízo. Por último, mais uma vez, destacamos a variável que demonstrou a maior variabilidade das notas de proficiência em matemática entre os alunos. Trata-se da variável NSE. A partir dos resultados construídos observamos que, em média, alunos que estudam em escolas de baixo nível socioeconômico, apresentaram, respectivamente, 22,18 e 6,58 pontos a menos no exame de proficiência em matemática quando comparados a alunos de escolas de alto e médio nível socioeconômico.

Uma vez verificado os resultados dos modelos com a inserção dos dois primeiros níveis (e mais o modelo nulo), a última etapa consistiu na inserção de variáveis do terceiro nível, isto é, das características da vizinhança em que as escolas estão inseridas. Estes resultados encontram-se na Tabela 20.

**TABELA 20** – Estimativa do modelo 3 (M3). Anos finais (9º ano) do ensino fundamental

Variáveis Explicativas	Modelo 3 (M3)			
	Estimativa	Erro Padrão	P-valor	
Efeito Fixo				
Intercepto	250,47	3,6985	<0,001	
Sexo	Feminino	-9,0514	0,6671	<0,001
Frequência dos pais a reunião	Nunca	-7,7741	0,9787	<0,001
	Eventualmente	-4,2412	0,8976	<0,001
Trabalha fora	Sim	-7,6718	0,9847	<0,001
Escolaridade do pai	Ensino fundamental	5,5825	0,9843	<0,001
	Ensino médio	7,5424	1,027	<0,001
	Ensino superior	10,1641	1,472	<0,001
Atividades paralelas para aprimorar atividades de ensino	Sim	4,01	1,742	<0,001
Prejuízo das atividades escolares devido ausência de professores	Sim	-4,3454	2,0341	<0,001
NSE	Alto	18,65	3,65	<0,001
	Médio	5,01	2,7608	<0,001
Índice de Moran	LH	4,78	4,4073	<0,001
	NS	2,48	1,8587	<0,001
<b>Efeito Aleatório - nível 3</b>				
Variância do intercepto	88,0338	13,3214	<0,001	
<b>Efeito Aleatório - nível 2</b>				
Variância do intercepto	6,3516	12,6675	<0,001	
<b>Efeito Aleatório - nível 1</b>				
Variância do resíduo	1619,95	18,7883	<0,001	
Corr. Int (Efeito Vizinhança)	5,14%			
Corr. Int (Efeito Escola)	1,37%			
Deviance	152143,1			

Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010) e INEP (2016a; 2016b).

Novamente a única variável que apresentou significância estatística foi o *Índice de Moran Local*. Assim como nos modelos anteriores, foi observado que através da inserção dessa variável o modelo apresentou um melhor ajuste dos dados. No modelo (M2) a *Deviance* foi de 153733,1 e no segundo modelo foi de 152143,1.

Da mesma forma que nos resultados anteriores observou-se que, os alunos que estudavam em escolas inseridas em áreas de concentração de pobreza (*cluster LL*) apresentaram um desempenho inferior, quando comparados a alunos que estudavam em escolas localizadas

em áreas pobres, mas cercada por áreas ricas (clusters LH) e em escolas localizadas em áreas de heterogeneidade socioespacial (*cluster* NS). Assim, os alunos que estudavam nas escolas do *cluster* LL apresentaram um desempenho de -4,78 e -2,48 pontos no teste de proficiência em matemática, quando comparados aos alunos das escolas dos *clusters* LH e NS, respectivamente.

### **4.3 Para além da modelagem: os desdobramentos da segregação residencial no desempenho escolar de crianças e adolescentes na RMBS segundo os atores envolvidos**

#### **4.3.1 A pesquisa de campo: justificativa, formato e escolha dos equipamentos de ensino**

Os resultados quantitativos apresentados até aqui revelaram que assim como os aspectos familiares e escolares, as características socioespaciais explicam boa parte do diferencial de desempenho escolar entre os alunos que estudavam em áreas de concentração de pobreza e outras localidades com características socioeconômicas distintas destas na RMBS. Esses achados sugerem que para esta região o “espaço importa”, no que diz respeito ao diferencial de desempenho escolar entre alunos do ensino fundamental matriculados da rede pública de ensino.

Estes resultados corroboram a hipótese inicialmente levantada neste estudo, de que indivíduos inseridos em localidades de concentração de pobreza tendem a apresentar piores resultados de desempenho escolar. Esse desfecho também converge com a literatura nacional e internacional sobre a temática (FLORES, 2006; RIBEIRO, 2008; 2009; TORRES et al., 2010; KOSLINSKI; LASMAR; ALVES, 2012; KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013).

Todavia, além de identificar o diferencial de desempenho escolar de alunos, segundo características socioespaciais, uma das inquietações perseguida aqui foi investigar os principais mecanismos presentes no território capazes de influenciar nesses resultados. Isto é, uma vez observado o diferencial de desempenho escolar entre os alunos, segundo características socioespaciais, o desafio foi entender por que isso acontece.

Embora os dados do Censo Escolar e do SAEB - disponibilizados pelo INEP – apresentem grande quantidade de variáveis e disponha de inúmeras possibilidades para trabalhar várias temáticas no âmbito educacional, eles são limitados e incapazes de responder a essas indagações. Isso se dá em função do seu desenho e objetivos específicos, uma vez que os referidos bancos de dados não viabilizaram o entendimento das formas através das quais o lugar em que os indivíduos vivem pode interferir no seu desempenho escolar. Desse modo,

considerou-se a necessidade de uma pesquisa qualitativa<sup>38</sup> para averiguar, de modo mais próximo, os mecanismos subjetivos que envolvem percepções e não são apreendidos em questionários fechados.

Assim, lançou-se mão da realização de uma pesquisa de campo com roteiros de entrevistas individuais e coletivas semiestruturadas realizadas com os atores (diretores e/ou coordenadores, professores e alunos) envolvidos no processo intraescolar. Além disso, foi empreendida uma análise do entorno das áreas em que estavam lotados os equipamentos de ensino selecionados para análise, a fim de identificar elementos presentes no território que pudessem de alguma maneira interferir na dinâmica das atividades escolares.

A pesquisa foi realizada em quatro escolas na RMBS entre 14 de maio a 20 de junho de 2018. Os critérios para seleção desses equipamentos de ensino foram os seguintes: i) sua localização nos *clusters* de segregação construídos e ii) os resultados de desempenho escolar no teste de matemática da Prova Brasil de 2015. Logo, foram selecionadas duas escolas em áreas de concentração de riqueza e duas escolas em áreas de concentração de pobreza, sendo uma com alto desempenho e outra com baixo desempenho em cada *cluster* de segregação. Foram entrevistadas nestes equipamentos de ensino 56 pessoas, sendo 4 diretoras, 1 vice-diretora, 2 coordenadoras, 25 professores e 25 alunos. Vale destacar que, a fim de manter em sigilo a identidade dos participantes optamos por chama-los aqui por pseudônimos, assim como as instituições em que trabalham ou estudam.

Todavia, a decisão de investigar escolas lotadas em localidades cuja composição social do seu entorno apresentavam situação antagônica foi norteadas pelas instâncias objetivas e subjetivas da “Geografia de Oportunidades” (GALSTER; KILLEN, 1995), bem como pelo Efeito de Vizinhança, pressupostos teóricos que norteiam grande parte dos estudos referentes aos desdobramentos que o território pode exercer nas condições de vida das pessoas, inclusive no âmbito educacional (JENCKS; MAYER, 1990; ELLEN; TURNER, 1997).

Nessa linha, seguiremos apresentando as principais características da composição social do entorno desses equipamentos de ensino, assim como sua infraestrutura interna. Em seguida, serão apresentadas as principais impressões dos atores envolvidos no processo intraescolar, registradas durante o campo na RMBS, assim como os principais mecanismos

---

<sup>38</sup> Pelo mesmo argumento utilizado para manter os critérios metodológicos da pesquisa quantitativa na seção anexos, isto é, não interromper a sequência da narrativa construída, aqui também optou-se por inserir os procedimentos metodológicos (como os roteiros das entrevistas semiestruturadas) da pesquisa qualitativa na referida seção.

relacionados à segregação residencial e seus efeitos no contexto educacional de crianças e adolescentes matriculados nessas instituições de ensino.

#### **4.3.2 Os equipamentos de ensino: infraestrutura física e entorno**

##### *Escola Andrômeda*<sup>39</sup>

O trabalho desenvolvido nesta escola aconteceu entre os dias 16 a 28 de maio de 2018. No primeiro dia, uma quarta-feira fria e nublada, antes das 7h da manhã desloquei-me para o meu primeiro compromisso – agendado previamente através de contato telefônico – nesta instituição: uma reunião com a diretora Marcela e a coordenadora Sebastiana na Escola *Andrômeda*, localizada em um tradicional bairro de classe média alta no município em que a escola está localizada.

Como cheguei com um pouco de antecedência, resolvi caminhar um pouco pelo entorno da escola. Ali observei uma infraestrutura bastante consolidada, com a instalação de diversos serviços, tais como: postos de gasolina, supermercados, bancas de jornal, clubes e complexos esportivos tradicionais na cidade, restaurantes, pontos de ônibus (por onde passavam linhas para diversos locais da cidade), edifícios residenciais de médio e alto padrão, praças, áreas de lazer entre outros. Observei um grande fluxo de pessoas se deslocando para suas atividades rotineiras. Algumas em direção aos seus respectivos trabalhos, outras, jovens com mochilas nas costas em direção às escolas e universidades. Havia também aqueles que estavam em outra fase do seu curso de vida que, despreziosamente, realizam suas caminhadas matinais pelas ruas do bairro. Além disso, destaco a questão da segurança local, pois entre as quatro escolas que visitei, esta foi a única que observei a presença da ronda escolar no entorno.

Já havia chegado o horário do meu compromisso, logo, desloquei-me em direção à escola. Ao chegar no portão uma servidora da instituição me atendeu. Apresentei-me e mencionei que tinha um compromisso agendado com a diretora naquele horário. Ela certificou-se desta informação e em seguida autorizou minha entrada. Fui extremamente bem recepcionado pela diretora Marcela e a Coordenadora Sebastiana. Apresentei-me, falei sobre a pesquisa e os motivos pelos quais optei por aquela escola para a referida pesquisa de campo. Também ouvi um pouco sobre a trajetória profissional de cada uma delas e suas respectivas relações com a escola.

Elas se mostraram felizes por sua instituição despertar o interesse de uma pesquisa acadêmica e também muito receptivas e dispostas a contribuir para o andamento da pesquisa. Então, depois de conversarmos demos início a pesquisa conhecendo as características de

---

<sup>39</sup> Instituição localizada em uma área de concentração de riqueza; Apresentou um alto desempenho na Prova Brasil de 2015.

infraestrutura e dinâmica de funcionamento da escola. A diretora Marcela acompanhou-me nessa empreitada.

Antes de a diretora apresentar a escola, precisou resolver alguns imprevistos (atender alguns pais, depois alunos e resolver a ausência de uma professora substituta que não havia chagado até aquele momento na escola) pertinentes a sua função. Observei quão intenso e imprevisível é a dinâmica diária de trabalho de um diretor de escola. Então iniciamos nosso percurso pelas dependências da instituição. Inicialmente informou a quantidade de salas de aula (11 em funcionamento na ocasião) e apresentou o *hall* de entrada da escola. Um espaço aconchegante de recepção ornamentado com algumas plantas, livros, poltronas, quadros de aviso e pinturas.

Em seguida fomos até a sala de multimídia, espaço climatizado que dispunha de equipamentos como lousa interativa (digital) e um notebook com acesso à internet. Segundo ela, aquele era um espaço bastante concorrido entre os professores que procuram explorar estes recursos para o andamento mais produtivo das suas atividades de ensino. Depois nos dirigimos ao pátio interno, em suas palavras apenas um lugar de circulação e acesso a outras dependências da escola, além de ser um espaço para apresentações, palestras e exposições. Vale destacar a existência de alguns quadros, trabalhos e ornamentações artísticas (desenvolvidos por alunos e professores de artes) e muitos troféus nesta área. Também vimos o laboratório de informática. Espaço relativamente pequeno, com poucos computadores e insuficiente para atender a demanda dos alunos. Logo, tornou-se um espaço obsoleto. A diretora também informou que não existia laboratório de ciências na escola.

Em seguida nos dirigimos à biblioteca/sala de leitura. Um ambiente bem aconchegante, com acervo bem diversificado. Informou que muitos destes livros eram ofertados pelo estado. Contudo, com a crise financeira de 2015, grande parte dos recursos foi cortado, inclusive aqueles que “alimentavam” a biblioteca. Observei também a existência de livros didáticos e apostilas que integram o currículo do estado para o ano letivo. No momento da visita a biblioteca estava com ausência temporária de funcionário responsável, mas a escola estava aguardando a chegada deste profissional.

O ambiente seguinte foi o pátio dos alunos. Um espaço amplo em que estes permaneciam durante os intervalos. Chamou a atenção a grande diversidade de cores nas paredes, o que deixava o ambiente bastante agradável e alegre. Este lugar dispõe de mesas, cadeiras, bebedouro, bancos, equipamentos de entretenimento (como pebolim e mesas adaptadas de tênis de mesa, mesas com pinturas de tabuleiros de xadrez/ou dama), cantina, cozinha e bicicletário. Observei uma grande quantidade de bicicletas, um importante meio de

transporte utilizados para o deslocamento dos alunos até a escola. Entretanto, a diretora mencionou que alguns alunos (alunos dos anos finais do ensino fundamental) eram trazidos pelos pais, outros viriam de transporte fretado<sup>40</sup>, alguns de transporte público, além daqueles que se deslocavam a pé até a escola.

Em seguida visitamos a quadra de esportes. Espaço coberto, com uma pintura nova e com todas as marcações visíveis, aros de basquete e um acervo de material esportivo diversificado, com materiais para as mais tradicionais modalidades esportivas. Atrás da quadra de esportes havia um espaço com plantas, mesas e bancos de concreto, onde os professores aproveitam para praticar atividades extraclasse<sup>41</sup> com seus alunos.

Ao me deslocar para outras partes da escola observei que, entre outros aspectos, aquela unidade de ensino contava com infraestrutura adequada para inclusão de pessoas com diferentes tipos de deficiências (física e intelectual). Existia tanto acessibilidade para locomoção de alunos com deficiência física, quanto sala, recursos e profissional especializado para atendimento de alunos com deficiência intelectual. Espaço voltado à inclusão destes alunos que o frequentavam no contraturno<sup>42</sup> das aulas.

Outro ambiente visitado foi a sala dos professores. Um espaço bastante agradável, com mesa, cadeiras, sofá, poltronas, armários e claro, a tradicional garrafa de café. Por fim, nos dirigimos às salas administrativas (secretaria, direção e coordenação).

Outro aspecto que interessante é a consolidação do quadro de funcionários. Uma função que me chamou atenção foi a do mediador de conflitos, ou seja, um profissional que, quando demandado, media atritos entre professores e seus pares, alunos e seus pares, e professores e alunos. Além disso, cuida da assiduidade e frequência dos alunos nas aulas.

### *Escola Aquarius<sup>43</sup>*

O trabalho desenvolvido nesta escola aconteceu entre os dias 18 de maio a 20 de junho de 2018. Evidentemente, não estive na escola durante todo esse período, mas assim como ocorreu na escola anterior, as atividades de campo foram interrompidas entre os dias 29 de maio a 10 de junho em função da paralisação nacional dos caminhoneiros e por questões pessoais de

---

<sup>40</sup> No caso dos alunos do ensino fundamental anos finais, este é o principal meio de transporte utilizado para deslocarem-se até a escola.

<sup>41</sup> Ou “aulas deferentes”, como os alunos costumam chamar essas atividades.

<sup>42</sup> Horário diferente daquele que os alunos estão em sala de aula. Esse é um período destinado a extensão de aprendizagem dos alunos nas escolas.

<sup>43</sup> Instituição localizada em uma área de concentração de riqueza; Apresentou baixo desempenho na Prova Brasil de 2015.

saúde. Assim, a referida pesquisa neste estabelecimento de ensino deu-se em dois momentos: entre 18 a 29 de maio e 11 a 20 de junho.

Esta é uma escola localizada em uma área de classe média alta. Na última avaliação nacional de proficiência apresentou resultado abaixo da média da maioria das escolas que também estão localizadas em áreas ricas na RMBS. Logo, para este estudo, foi considerada uma escola de baixo desempenho localizada em uma área rica. Minha primeira visita à escola *Aquarius* aconteceu no dia 18 de maio, na parte da tarde, através de agendamento prévio – via contato telefônico – com a diretora Antonieta.

Neste dia, cheguei com um pouco de antecedência (propositalmente) ao referido compromisso. Então, fui explorar um pouco mais do entorno da escola. Observei que o entorno imediato da escola tinha uma infraestrutura bastante consolidada com a instalação de diversos serviços, tais como: bancos, lojas, restaurantes e lanchonetes, postos de gasolina, *shopping center*, drogarias, escolas e clubes, além de estar muito próximo de uma das principais praias da região que é também um cartão postal nacional.

O sistema de segurança público também me pareceu ser bastante presente naquela localidade, pois nos dias em que estive por lá verifiquei a presença tanto da polícia militar quanto da guarda municipal nas proximidades. Além disso, observei que esta localidade é uma região muito arborizada, e com muitos edifícios (residenciais e comerciais) caracterizada por uma circulação intensa de pessoas e veículos ao longo do dia.

Já no horário do meu compromisso com a diretora dirigi-me até a escola. O portão principal de acesso estava aberto, logo, entrei e apresentei-me a uma funcionária da secretaria. Informei-lhe que tinha um compromisso agendado com a diretora Antonieta naquele horário. Ela certificou-se da informação e em seguida me conduziu até a sala da direção. Então, apresentei-me à diretora – que foi muito simpática e receptiva – e expliquei o que me levava até sua escola. Informei-lhe o objetivo da pesquisa, todos os trâmites burocráticos e sua dinâmica. Prontamente, ela se dispôs a colaborar com o que fosse preciso. Assim, me informou os dias e horários mais convenientes para minhas visitas na escola.

No dia 22 de maio retornei à instituição. Embora tenha passado por algumas reformas, o prédio mantinha a arquitetura original. Lá funcionavam 7 turmas de ensino fundamental, anos finais, no turno vespertino. Uma escola de porte pequeno e de paredes de cores brancas e azul celeste – pintura bem conservada – com alguns murais e quadros de aviso instalados em diferentes partes da escola. As salas de aula eram muito arejadas, iluminadas, limpas e organizadas, o que proporcionava um ambiente bastante convidativo para o aprendizado dos alunos. No pátio, talvez o maior espaço da escola, havia um bicicletário

(improvisado) com inúmeras bicicletas, mesas e bancos de alvenaria revestidos com cerâmica, bebedouro e uma árvore exuberante e frondosa ao centro que projetava naquele espaço uma bela sombra e contribuía para uma boa sensação térmica. Segundo os funcionários aquela árvore estava ali desde o início da escola.

Na hora do intervalo percebi os alunos muito à vontade, conversando naquele lugar. Além deste espaço, a escola também possuía uma quadra coberta, uma pequena biblioteca que, infelizmente, estava fechada no momento da minha visita. A servidora que me acompanhou relatou que há uma pessoa responsável por aquela sala e que possui um pequeno acervo de livros paradidáticos que costumam ser utilizados pelos alunos, cotidianamente.

Além disso, foi relatado que a escola não disponibilizava de um laboratório de ciências, mas apenas de um pequeno laboratório de informática com três computadores, que usam eventualmente para pesquisa (no caso os alunos) e reuniões do corpo docente. Não existiam recursos tecnológicos, como projetores, mas havia dois televisores móveis utilizados pelos professores para projeção de vídeos ou imagens. A escola também disponibilizava de uma sala de professores muito organizada e confortável, com televisão, armários, mesa e cadeiras. Com ela também estava conjugada uma copa, lugar em que os professores podiam preparar suas refeições.

#### *Escola Ursa Maior<sup>44</sup>*

Esta escola está localizada em uma região periférica da cidade, classificada pelo IBGE como aglomerados subnormais, marcada pela confluência de quatro bairros. Por estes bairros apresentarem características socioespaciais muito próximas, estarem conurbados e, sobretudo, por preservar a identidade dos participantes da pesquisa, decidi classifica-los como um único território.

A região é cortada por duas principais vias, que juntas têm um pouco mais de 4 km de extensão. Nesta localidade existem alguns morros e áreas de invasão. O trabalho realizado nesta escola aconteceu entre os dias 12 e 18 de junho de 2018. Apesar de estar localizada em uma área de concentração de pobreza, a escola tem uma localização muito acessível por onde passam diversas linhas de ônibus com origem nas principais áreas da cidade. Logo, o acesso até lá foi bem tranquilo<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> Instituição localizada em uma área de concentração de pobreza; Apresentou um baixo desempenho na Prova Brasil de 2015.

<sup>45</sup> Na maioria das vezes que precisei me deslocar até a escola, fui fora do horário de pico. Nestes horários os ônibus não estavam muito cheios. Porém, em uma das vezes fui até a escola no horário em que as pessoas retornavam do

Durante estes dias que me deslocava até a escola *Ursa Maior*, observei da janela do ônibus<sup>46</sup> (aproveitando a baixa velocidade desse transporte devido à grande quantidade de ciclistas e pedestres que transitavam pela via) um pouco da infraestrutura e dinâmica daquela região. Em uma parte do percurso atentei para o expressivo número de comércios (pequenos e médios) existentes, lojas de material de construção, itens eletrônicos (em sua grande maioria chineses) e acessórios para celulares, lojas de roupas, supermercados, quitandas e mercearias menores, barracas de peixes nas calçadas, muitos bares, pequenas lojas de móveis, oficinas de bicicleta, borracharia e salões de beleza. Esta via também era muito movimentada, independentemente do horário. Afirmando isso, pois transitei por lá em diferentes horários do dia, e sempre me deparei com um grande fluxo de motos, carros, caminhões (muitos, estacionados ou descarregando mercadorias nos pequenos comércios) e ônibus, sempre em baixa velocidade, pois dividiam o espaço com uma grande quantidade de ciclistas e algumas vezes pedestres. O espaço das calçadas por onde deveriam transitar os pedestres era demasiadamente reduzido, em muitos casos concorridos com extensões de pequenos comércios. Também percebi muitas sacolas de lixo nas calçadas e na rua.

Esta avenida dava acesso a muitas ruas, vielas e morros do bairro onde havia grande concentração de moradias. Também havia naquele bairro muitas residências do tipo sobrado (sem reboco) e casas com terrenos pequenos, muito próximas umas das outras, além de um conjunto residencial popular no final da via. Contudo, também notei uma concentração de habitações mais afastadas<sup>47</sup> da via.

Conversando depois com funcionários da escola tomei conhecimento que, há alguns meses, aquela via estava muito deteriorada e cheia de buracos, o que prejudicava o atendimento de serviços básicos, como o transporte público. Porém, recentemente, foi realizada uma obra de pavimentação, melhorando suas condições de tráfego.

Um dos dias que fiz este percurso foi 12 de junho de 2018, dia da minha primeira visita na escola. Ao chegar na escola *Ursa Maior*, por volta de 8:30 da manhã, encontrei o portão principal de acesso aberto. Entrei e apresentei-me a uma funcionária que estava na secretaria. Informei-lhe que gostaria de falar com o diretor da escola. Ela me conduziu até a sala da direção, onde conversei com a vice-diretora Matilde, a quem expliquei o que me levava

---

trabalho. Nessa ocasião a experiência foi completamente diferente das outras vezes. Utilizei um transporte que demorou muito e estava extremamente lotado de passageiros.

<sup>46</sup> Tomei conhecimento do itinerário das linhas de ônibus que atendiam àquela região e aproveitei bem este meio de transporte para circular pelo bairro. Nestes percursos pude apreender um pouco mais da região em que está localizada a referida escola.

<sup>47</sup> Esta parte do bairro os moradores chamam de invasão.

ali. Informei-lhe o objetivo da pesquisa, todos os trâmites burocráticos e sua dinâmica. Prontamente, ela se dispôs a colaborar com o que fosse preciso. Assim, me informou os dias e horários mais convenientes para minhas visitas na escola.

No dia 18 de junho de 2018 foi realizada esta etapa da pesquisa. O inspetor de alunos Allejo me acompanhou pela escola para mostrar suas dependências. Tratava-se de uma escola de porte médio/grande que havia passado por algumas reformas ao longo das duas últimas décadas. Esta instituição atendia a demanda escolar do bairro onde está localizada a escola e outros mais próximos.

Na escola existiam 18 salas de aula em atividade, onde funcionam 16 turmas de ensino fundamental anos finais, entre o período matutino e vespertino. Também havia uma biblioteca e uma sala de informática bastante ampla. A biblioteca era um espaço bem organizado, com mesas de leitura, pinturas bem coloridas e bonitas feita pela professora responsável pelo espaço e alguns alunos. Também contava com um bom acervo de livros paradidáticos separados por gênero literário, disponíveis aos alunos, inclusive para fazer empréstimos sempre que tiverem interesse.

A sala de informática era um espaço muito amplo com 19 computadores em funcionamento, todos com acesso à internet além de um projetor para uso dos professores. Segundo o inspetor que me acompanhou pela escola, este não era um espaço muito concorrido, sendo que os professores que geralmente o utilizavam, juntamente com poucos alunos.

Depois de conhecer estes dois espaços, seguimos para a sala de vídeo, espaço amplo com aparelhos de tv e *home theater*, oferecendo aos professores mais um recurso tecnológico para explorar em suas aulas.

Em seguida circulamos pelo pátio, um espaço muito amplo que os alunos permanecem durante o intervalo. Lá vi uma mesa de tênis de mesa, que eles utilizavam durante os intervalos das aulas ou aulas vagas. Ali perto também havia uma cantina, cozinha e refeitório onde os alunos faziam suas refeições. Havia também, na parte mais próxima do portão que dava acesso à quadra, um bicicletário improvisado, para que os alunos acomodassem suas bicicletas, meio de transporte muito utilizado por eles para deslocarem-se até a escola.

Por último, Allejo me acompanhou até a parte externa da escola onde estava a quadra de esportes. Era um espaço coberto, porém estava interditada há alguns anos, devido seu telhado estar danificado – consequência de atos de vandalismo externo – e apresentando risco de acidente aos alunos.

*Escola Ursa Menor*<sup>48</sup>

A escola *Ursa Menor* está localizada em uma área próxima à escola *Ursa Maior*. Logo, as mesmas impressões que descrevi sobre o território em que está localizada aquela escola se aplicam a esta também. Contudo, a aplicação das entrevistas e o desenvolvimento da pesquisa nesta escola não ocorreram com a mesma velocidade da escola anterior.

O principal motivo foi que esta instituição estava em processo de transição de direção. Logo, a atual diretora, que foi extremamente cordial e atenciosa desde o primeiro contato – que se deu na minha primeira semana de campo – pediu-me que a procurasse algumas semanas depois.

Assim o fiz e retornei à escola no dia 12 de junho. Neste dia a vice-diretora me informou que poderíamos começar a pesquisa na semana seguinte. Logo, começamos as atividades no dia 20 de junho de 2018. Neste dia fui acompanhado pela diretora Amélia para conhecer as dependências da escola. No prédio, existiam nove salas de aula onde funcionam, em três turnos, aproximadamente vinte e sete turmas de ensino fundamental anos finais, atendendo pouco mais de oitocentos alunos.

Em nosso percurso pela escola inicialmente conheci a quadra de esportes, um espaço bem cuidado e conservado. Ela possui cobertura, alambrados, traves e tabelas com aros para prática de basquetebol. Além disso, todas as marcações utilizadas para diferentes modalidades esportivas ainda estão bem definidas no chão. A diretora também destacou que existia um bom acervo de material esportivo de diferentes modalidades, um aspecto que a escola se destaca na região.

Ali próximo observei um espaço para os alunos guardarem suas bicicletas, um meio de transporte muito utilizado na região, inclusive para adolescentes deslocarem-se até a escola. Neste espaço havia algumas bicicletas, porém, não estava tão cheio quanto em outras escolas que visitei. Depois disso seguimos para o pátio da escola. Espaço limpo e organizado, onde observei a presença de alguns bancos coloridos disponíveis aos alunos. Ali próximo estavam também o refeitório (conjugado com o pátio), a cantina e a cozinha.

Em seguida, aproveitamos o intervalo dos alunos para conhecer uma das salas de aula da escola. Ambiente digno e adequado para o desenvolvimento do saber dos alunos. Espaço limpo, bem iluminado, arejado, cortinas nas janelas, pintura nova, presença de instrumentos como projetor de multimídia no teto, quadro digital e carteiras e cadeiras limpas e confortáveis para os alunos.

---

<sup>48</sup> Instituição localizada em uma área de concentração de pobreza; Apresentou bom desempenho na Prova Brasil de 2015.

A escola não tinha laboratório de ciências e o de informática estava desativado no momento. Também não havia uma rede *wifi* disponível para os alunos. Apesar de não contar com estes dois espaços, a escola tinha uma boa biblioteca com um bom acervo de livros paradidáticos. Contudo, este espaço, no momento não tinha uma pessoa exclusiva para atender os alunos. Mas segundo a diretora, sempre que eles precisam ela providencia alguém para atendê-los.

Nessa primeira etapa do campo foram observadas algumas diferenças da infraestrutura física entre as quatro escolas analisadas, e principalmente, da composição socioespacial do entorno em que estes equipamentos estão inseridos. Nas duas escolas localizadas em áreas de concentração de riqueza observou-se uma infraestrutura mais consolidada, em que o poder público estava presente. Todos os serviços – tais como transporte público, segurança, equipamentos de lazer e cultura, saneamento, pavimentação e limpeza das vias – pareciam funcionar adequadamente. Situação muito diferente observado nas áreas de concentração de pobreza, áreas marcadas por concentração de carências em seu território.

Contudo, essa primeira investida empírica de conhecer a infraestrutura das escolas e das áreas em que estas estavam inseridas, serviu apenas como “pano de fundo” para compreender melhor de que forma os serviços de educação oferecidos, poderiam variar segundo a composição social do entorno em que estes equipamentos estavam inseridos. Procurando circunstanciar melhor esta questão, torna-se crucial conhecer o que os atores envolvidos no processo intraescolar têm a dizer a esse respeito. Logo, os relatos e impressões coletadas sobre a percepção destes indivíduos encontram-se na seção seguinte.

#### **4.3.3 Os atores e os mecanismos**

No esforço em continuar investigando possíveis mecanismos presentes no território capazes de influenciar nos resultados de desempenho escolar de crianças e adolescentes na RMBS, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores (diretores e/ou coordenadores), professores e alunos em dias alternados e que melhor se adequava às suas agendas.

A fim de alcançar esses objetivos, foi construída uma análise através da comparação entre os referidos mecanismos presentes no território, capazes de influenciar no desempenho escolar dos estudantes na Baixada Santista.

*Alocação dos docentes, estigma e “evitação” social*

Iniciamos nossa análise a partir da entrevista semiestruturada na escola Andrômeda com a diretora Marcela e a coordenadora Sebastiana no final de uma manhã de terça-feira do mês de maio de 2018. Assim como em todas as escolas que fui e com todos os entrevistados com quem tive a oportunidade de conversar, procurei criar uma atmosfera para que permanecêssemos à vontade durante a entrevista. Então lhes pedi que, inicialmente, falassem um pouco sobre si e suas principais motivações na profissão que exerciam.

Elas mostraram-se motivadas e muito envolvidas. A diretora estava no cargo temporariamente, substituindo a diretora efetiva que estava de férias. Sendo assim, em muitas decisões contava com a participação da coordenadora, que estava nesta função administrativa na escola há mais tempo (onze anos somente naquela escola).

Quando questionadas se havia alta demanda por matrículas na escola, responderam afirmativamente, confirmando a existência de uma grande procura durante todo o ano por parte da população. Informaram que além do processo automático de ingresso de alunos – via diretoria de ensino – no início do ano, “todo dia tem pedido de vaga” para a escola durante o ano letivo (SEBASTIANA). Segundo as entrevistadas, a principal motivação dos responsáveis em desejar matricular seus filhos ali é o bom resultado de desempenho nas avaliações educacionais e a tradição da escola. Mencionaram que por sua tradição na qualidade do ensino, a escola recebia alunos de diferentes localidades, inclusive de outros municípios da Baixada Santista.

- Sebastiana: “[...] nós não temos pessoas só daqui, nós temos pessoas de Cubatão, Praia Grande [...], área continental, Guarujá [...] e até quem mora em [nome do município em que a escola se localiza] vem de longe”. Além de atender alunos de diferentes localidades da Baixada Santista, a diretora e a coordenadora destacaram a heterogeneidade socioeconômica entre os alunos da escola. Afirmaram que, “[...] muito aluno a gente recebeu de escola particular. Sem exagerar há pelo menos um por sala” (SEBASTIANA). Afirmaram que o período da crise econômica (pós 2015) intensificou a demanda de matrículas naquela escola por parte de alunos da rede privada.

A coordenadora destacou que na escola havia “dois extremos” socioeconômicos de alunos. “Nós temos todo poder aquisitivo aqui dentro, William. Tem desde aquele que a gente tem que doar uma camiseta até aquele que vem de tênis de marca original e de carrão”.

Já na escola *Ursa Maior*<sup>49</sup>, observamos situações completamente opostas, relacionadas à demanda por matrículas e a composição social do seu corpo discente. Em relação ao primeiro aspecto, apesar de também haver uma grande demanda por matrículas, estas não se dão pelo fato da escola *Ursa Maior* ser uma instituição de ensino tradicional e bem avaliada nos principais exames de desempenho escolar. A demanda se dá, por ser esta a única opção na localidade em que os pais têm para matricular seus filhos. Segundo Matilde (a vice-diretora da escola), quando questionada sobre a procura de matrículas ela respondeu:

- “Sim, tem bastante procura. A demanda daqui é muito grande né? Porque é uma população muito grande e escola de 9º anos é praticamente aqui que nós temos [...]”.

Em relação ao público que frequenta a escola *Ursa Maior*, são crianças e adolescentes do bairro em que se localiza esta instituição e bairros adjacentes, o que caracteriza uma concentração e/ou homogeneidade social de pobreza.

Estes fatos revelam, de um lado a heterogeneidade social presente na primeira escola, o que pode ser um aspecto positivo no processo cognitivo daqueles estudantes, e um dos elementos que contribuem para os bons resultados nos exames de desempenho escolar realizados. Por outro lado, situação completamente oposta é encontrada na escola *Ursa Maior*, o que pode ser um forte elemento para explicar seu insucesso nas avaliações de desempenho escolar.

Segundo Alonso (2013, p. 99),

[...] quando a população sob análise é aquela com baixos atributos, seja de renda e/ou escolaridade, parece se sobressair a percepção de que sua concentração e/ou homogeneidade social é um aspecto negativo para seu desempenho no alcance a melhores condições de vida. Em complemento, a ideia de que a heterogeneidade é uma vantagem aparece, seja através de constatações empíricas ou em formulações teóricas

Outro elemento levantado durante as entrevistas com os gestores das escolas foi em relação a composição do seu corpo docente. Na escola *Andrômeda* (alto desempenho e área de concentração de riqueza), perguntei às gestoras como era constituído seu quadro de professores. Elas afirmaram que era completo, embora contassem com alguns professores substitutos. Porém, todos com habilitação na sua área de atuação. Mais da metade do quadro de professores da escola era constituído por professores efetivos. Também informaram que não havia muita rotatividade de professores. “Quem tá quer ficar, William”. Afirmou Sebastiana.

---

<sup>49</sup> Instituição localizada em uma área de concentração de pobreza; Apresentou baixo desempenho na Prova Brasil de 2015.

Então, perguntei-lhe o porquê. Ela acreditava que isso se dava em função da organização da escola e a facilidade de acesso diário até esta instituição. A fala da gestora foi corroborada, posteriormente, durante a entrevista semiestruturada em grupo realizada com os professores nesta escola. No momento que estive com estes profissionais levantei a seguinte questão:

-William: “Gostaria de ouvir um pouco de vocês, a respeito dos principais motivos que os trouxeram para esta escola”.

Sabrina falou sobre a dificuldade que tinha de chegar na antiga escola que trabalhava antes de mudar-se para o colégio *Andrômeda*, sua insatisfação com as linhas de transporte público que atendiam àquela localidade e destacou que a proximidade com a escola foi um dos motivos de optar por trabalhar ali. “A minha sede antes de vir pra cá era no [...] e lá não tem ônibus, é muito difícil ônibus pra lá [...] então era muito complicado [...] foi um dos motivos que eu pedi remoção pra cá, porque, moro aqui do lado”.

-Wilton: “[...] dependendo do bairro de onde você sai, você tem uma única opção, ou opção nenhuma [...] Eu moro a vinte e cinco minutos daqui caminhando, e como eu gosto de caminhar quase sempre dou prioridade para vir a pé [...]”.

-William: “Como é para vocês se deslocarem até a escola? Para quem depende de ônibus é fácil chegar até aqui?”.

Todos responderam afirmativamente, demonstrando satisfação em relação a este aspecto. Além disso, Luciene destacou outra opção de transporte – viabilizada pelas características físicas da região e, sobretudo, pela infraestrutura consolidada nas proximidades da escola – para deslocar-se até a escola: a bicicleta “[...] inclusive pra vir de bicicleta é muito fácil [...] tem ciclovias, é tudo plano”.

Na escola *Aquarius*, outra instituição localizada em área de concentração de riqueza, a opção dos professores em trabalhar nesta instituição também se deu pelas mesmas razões dos professores da escola *Andrômeda*. Portanto, as falas dos professores, em ambas as escolas, evidenciaram sua satisfação em estar ali. Entre as principais motivações destacam-se: a organização da escola, segurança, boa localização e fácil acessibilidade. Isso corrobora a assertiva de Torres et al. (2010, p. 125) sobre a alocação dos professores nos equipamentos de ensino. Estes autores afirmam que tal opção está “[...] condicionadas por aspectos institucionais e pela organização socioespacial da cidade”.

No supracitado estudo desenvolvido por Azevedo (2009, p. 187), observam-se resultados semelhantes no contexto de equipamentos de saúde pública no município de Campinas. Segundo a autora, os profissionais qualificados (médicos e enfermeiros) optam por

trabalhar nas regiões centrais, devido a comodidade que estas áreas lhes oferecem. Segundo a autora:

[...] os profissionais demonstravam preferências por trabalhar nos Centros de Saúde mais próximos de suas residências, o que no caso dos profissionais mais bem qualificados como os médicos, corresponde às áreas mais centrais da cidade [...] A localização dos Centros de Saúde próximos das principais vias de tráfego, também foi mencionada como elemento facilitador do ir e vir dos médicos que, em sua grande maioria, cumpriam múltiplas jornadas de trabalho. Assim, tal característica da localização espacial claramente contribui para a alocação de profissionais.

Retomando a discussão dos resultados encontrados no campo sobre a dinâmica de alocação dos professores nas escolas, levando em conta, agora, as instituições de ensino localizadas em áreas de concentração de pobreza, como era de se esperar, as motivações para atribuição de aulas foram um pouco diferentes daquelas localizadas em áreas de concentração de riqueza.

Na escola *Ursa Maior* (escola de baixo desempenho localizada em área de concentração de pobreza), durante a entrevista semiestruturada em grupo realizada com os professores, levantei a mesma questão mencionada antes nas outras escolas: quais os principais motivos que os levaram a escolher tal instituição para trabalharem.

Beth (que exercia a função de mediadora de conflitos) mencionou que, no caso dela, ela foi direcionada para a instituição devido às elevadas ocorrências de divergências entre os alunos da escola na época.

-Beth: “[...] eu fui indicada porque a escola estava com grau de vulnerabilidade máxima, então claro, a mediadora nunca vai atuar em uma escola que não tem problemas [...] então por esse motivo que vim [...]”.

Luka, enfatizando os recorrentes conflitos que ocorriam no passado naquela instituição, afirmou: “Já tivemos três mediadores ao mesmo tempo”.

Glória respondeu o seguinte:

-Bom, eu trabalhei 16 anos em uma escola periférica também [...] o motivo pelo qual eu escolhi a *Ursa Maior* foi exatamente por ser uma escola de periferia, porque a minha percepção enquanto educadora é [...] eu me sinto mais útil dando aula em uma escola periférica pra mostrar para os meus alunos o quanto eles podem avançar, o quanto são capazes [...] por me sentir mais útil, mais motivada a trabalhar. Porque assim, a função do educador hoje em dia ela é bem ampla. A gente não ensina só o be-a-ba, a gente ensina os nossos alunos a ter autoestima, a gente tem que ensinar que eles são capazes, a gente tem que ensinar que existe vida após os muros da escola, que eles vivem num entorno escolar, mas que eles podem ter perspectiva de vida e de futuro. Então, por isso que eu escolhi a *Ursa Maior* e graças a Deus não me arrependi [...].

Helena, assim como Glória, também se sentia útil e motivada trabalhando na periferia.

-Helena: “[...] eu vim de uma remoção [...] então aqui era a escola que tinha mais vagas [...] e a gente se sente mais útil mesmo na periferia. Eles precisam de alguém que direcione, que dê limites, e isso aí eles não têm. Pai e mãe saem pra trabalhar e eles ficam soltos”.

Contudo, um aspecto interessante observado na fala de Helena foi o fato de que aquela escola era “a escola que tinha mais vagas”. Isso nos leva a inferir que esta instituição não era muito procurada pelos docentes. Característica muito comum entre os estabelecimentos de ensino localizados nas periferias. Um aspecto que repele os profissionais de optarem por trabalhar em instituições localizadas nestas localidades é o estigma social ali construído.

Então, lancei a seguinte pergunta para aquele grupo de professores:

-William: “Vocês acham que a escola e o bairro sofrem algum tipo de estigma?”

-Luka: Existe estigma sim, e a escola às vezes fica com falta de professores, porque professores não escolhem vir pra cá. Geralmente os professores que vêm pra cá, são professores que já conhecem aqui [...] Quando um novo professor vai escolher ali ou lá [...] (cita o nome do bairro da escola) pra lá eu não vou.

A fala de Luka corrobora o que foi observado anteriormente na entrevista com os docentes da escola Andrômeda, e também na literatura, sobre a alocação dos professores nos respectivos estabelecimentos de ensino. Isto é, a escolha dos profissionais de educação em relação ao seu lugar de trabalho está fortemente condicionada à composição social do local em que escola está inserida.

Assim como Luka, Glória também destacou, mais uma vez, a questão do estigma que existe em relação à escola *Ursa Maior* devido a composição social do seu público.

-Glória: “[...] falaram assim pra mim: ‘Glória, você vai pra *Ursa Maior*? Cuidado, lá professor tem que pegar bala nos dentes’ [...]”.

-William: “E os alunos, vocês acham que eles são estigmatizados por outras pessoas?”.

-Beth: “Com certeza, posso afirmar pra você”.

-Glória: [...] eu pego ônibus bem aqui perto da escola e eu cheguei no ponto de ônibus e falei pra senhora (pedindo informação de uma linha de ônibus que passa próximo ao bairro em que reside) porque eu trabalho aqui na escola Ursa Maior há dois dias [...] Ela olhou e falou assim pra mim: ‘Que Deus te abençoe, porque nessa escola ...’ Desculpa, gente, infelizmente eu ouvi e retruquei com ela [...] ‘que Deus te abençoe porque nessa escola só estuda marginais’ (todos demonstraram tristeza e surpresa com a reação da senhora) [...] isso me deixa magoada.

-Priscila: Lembra quando a gente foi à faculdade (citou o nome de uma instituição de ensino superior privada da região) [...], levou uns dos nossos alunos pra fazer uma atividade [...] então assim, quando os alunos entraram, todo mundo parou pra olhar [...] um olhar diferente [...] Então eles ficaram assim, um pouco constrangidos em relação a isso [...].

-Luka: “[...] e eles se sentiram constrangidos mesmo!”.

-Priscila: “Alguns chegaram até comentar comigo [...] que se sentiram bastante constrangidos”.

Essas falas, que revelam o estigma e a evitação social pela periferia, também foram observadas durante a entrevista semiestruturada em grupo realizada com os professores da escola *Ursa Menor*, outra instituição de ensino localizada em área de concentração de pobreza. Em um dado momento, levantei a seguinte questão:

-William: “Quando vocês falam que trabalham aqui, para outros professores, vocês acham que existe algum tipo de estigma com o bairro?”.

Todos disseram que sim

-Clara: “Dizem que é violento, dizem que é perigoso. Principalmente quando eu digo que trabalho até tarde, porque eu trabalho até dez horas ‘você trabalha nessa região? É tão violenta, é tão perigosa, você não tem medo?’”.

-Vera: Uma vez aconteceu o seguinte: Uma coordenadora da minha área teve que vir aqui fazer um trabalho comigo, porque eu trabalho com educação especial e ela tinha que vir aqui, e ela me pediu para que eu a buscasse e trouxesse ela aqui de carro porque ela não teria coragem de vir.

Tanto nas falas dos professores da escola *Ursa Maior*, quanto nas falas dos professores da escola *Ursa Menor*, observamos a presença de um elemento que potencializa o processo de evitação social pelas áreas periféricas: a violência. A respeito da relação entre o estigma, o medo da violência, a opção em não trabalhar em equipamentos públicos localizados nessas áreas e conseqüentemente, o acesso diferenciado a estes equipamentos, Azevedo (2009, p. 27) faz a seguinte afirmação:

Evidentemente que nem todos conseguem, mas muitos procuram afastar-se das áreas periféricas. E, ainda que a violência não esteja circunscrita espacialmente somente nestes locais, é sabido que nas periferias os índices de homicídios são maiores, o que contribui para potencializar este processo de “evitação social”. Este fato pode nos ajudar a explicar o acesso diferenciado aos serviços de saúde, quando pensado do ponto de vista de alocação de recursos humanos.

O estigma social construído contribui para a “evitação social” e o acirramento da segregação residencial, culminando para o acúmulo de carências das áreas de concentração de grupos de maior vulnerabilidade social (AZEVEDO, 2009). A esse respeito, Kowarick et al. (2004, p. 96-97) afirmou o seguinte:

Em relação à segregação, considero que atualmente há um elemento essencial que é o processo das pessoas evitarem outras que são vistas como diferentes delas, tidos e havidos como potencialmente perigosos (...) É o processo de evitação social que cria formas de distanciamento, isolamento, que são extremamente importantes para separar ou segregar um grupo do outro, principalmente os abastados dos pobres. A questão da violência não só separa um grupo do outro como também é um elemento básico em estruturação da vida das famílias.

Desse modo, no âmbito das consequências da segregação residencial, com base nas evidências empíricas e teóricas apresentadas aqui, observamos que há um acesso diferenciado nos serviços públicos de educação na Baixada Santista, em função da alocação dos profissionais, que optam por localidades “mais seguras” e de “melhor localização”.

#### *Exposição aos ambientes segregados e o desempenho escolar*

Outro mecanismo presente no território e observado durante o campo foi o efeito final que a exposição aos ambientes segregados provoca no desempenho escolar dos estudantes (FLORES, 2006). Nesse sentido, alguns resultados interessantes foram observados nos grupos focais realizado com os professores e também com os próprios alunos, além da fala de alguns gestores.

Na escola *Ursa Maior* perguntei aos professores quais os principais aspectos, na visão deles, que podem influenciar no desempenho escolar dos estudantes.

-William: “Na visão de vocês quais os principais fatores que podem ser decisivos para o desempenho escolar dos alunos?”.

-Glória: No meu ponto de vista, o fator mais importante seria a participação da família [...] acompanhamento familiar. Porque se o aluno está dentro do ambiente escolar e ele não a família como subsídio, aí fica muito mais difícil [...] então o que mais prejudica a gente em relação a desempenho escolar é a participação dos pais, sim!

Luka, Fabiana, Beth, Glória e Priscila destacam a falta de perspectiva de um futuro profissional, alcançado via educação, entre os alunos da escola. Consequência direta do meio em que estão inseridos, pois esbarram na falta de interação entre os indivíduos de grupos sociais distintos, o que caracteriza uma homogeneidade social das redes, fenômeno denominado de “homofilia social” (MARQUES, 2012). Segundo este autor, essas relações, dadas majoritariamente entre pessoas com características sociais semelhantes, é um dos principais impasses para a perpetuação da pobreza e da desigualdade social. A homofilia social também impacta na limitação de exemplos de pessoas bem-sucedidas através dos estudos, que potencialmente lhes serviriam de inspiração para projetar na dedicação aos estudos, seu sucesso no futuro profissional (JENCKS; MAYER, 1990; ELLEN; TURNER, 1997).

-Luka: “Outro fator importante, que aqui é complicado, é a falta de perspectiva, um caminho futuro. Ele tá estudando aqui pra chegar aonde?”.

-William: “Você diz a perspectiva do aluno?”.

-Luka: A perspectiva da comunidade. Por que a maioria tem uma felicidade de estar aqui, de ver dos empregos que são oferecidos aqui, que dificilmente precisam de um nível mais alto de estudo. Então eles estão contentes com esse nível aqui, e não têm perspectiva nenhuma. É como se a escola fosse um adendo que eles estão cumprindo e não um caminho para conquistarem algo.

-Fabiana: “Esbarra muito na carência que a nossa comunidade tem. Têm alunos aqui que só vêm pra escola por causa de merenda. Então isso atrapalha muito pra eles”.

-Helena: “Aqui eles são carentes tanto financeiramente como afetivamente”

-Luka: Como os pais são sobrecarregados em trabalhos que pagam pouco, eles ficam muito tempo no trabalho e os alunos ficam sozinhos [...] o único lugar que eles têm alguém pra conversar, alguém pra ter relacionamento é a escola. Então, além disso, é o único lugar que eles têm comida, tem abrigo e um pouco de segurança. Então a escola acaba sendo tudo isso, e estudo também.

-Beth: “[...] eles se sentem assim [...] eles acham que além dos muros da comunidade, a vida lá fora não é acessível a eles, eles acham que eles não terão oportunidades”.

-Glória: “A visão deles é, eu chego até aqui, pra lá eu não consigo chegar”.

-Priscila: “Eles não saem daqui, eles ficam só no bairro [...] eles ficam muito concentrados aqui, o mundo deles é aqui”.

-William: “Por que você acha que isso acontece?”.

-Priscila: “Por questão financeira mesmo!”.

-Flávia: “A escola tem o projeto do cinema [...] e é a primeira vez que eles estão indo ao cinema, subir uma escada rolante”.

-Glória: “Eles ficam no entorno escolar. A vida deles se resume no entorno escolar”.

-Glória: “Pra você ter uma ideia, uma vez um deles chegou pra mim e falou: ‘Professora, eu fui viajar’. Nossa, filho, que bacana. E pra onde você foi? ‘Eu fui pra Santos’. Olha a situação de vivência dele [...]”.

-William: “Então vocês acreditam que as características do bairro onde a escola está inserida (e onde os alunos moram) e as pessoas com quem têm contato podem ser relevantes na sua percepção e motivação pelos estudos?”.

-Helena: “Sim, claro”.

-William: “Vocês observam muito disso aqui na escola?”.

-Luka: “fre-quen-te-men-te. Muito, muito [...]”. Respondeu o professor, pausadamente, dando ênfase à intensidade com que acontece o caso mencionado.

-Luka: Um dos primeiros trabalhos que eu [...] levantei, eu tinha uma perspectiva completamente diferente, eu achei que eu iria vir aqui ajudar os caras a entrar no vestibular. Aí eu vi que primeiro eu preciso [...] mostrar o que é o vestibular, que existe outro lugar [...] Então o trabalho é incentivá-los pra tentar mudar essa visão.

Na escola *Ursa Menor*, também durante a entrevista semiestruturada em grupo com os professores, repeti a mesma indagação feita na escola *Ursa Maior*:

William: “Vocês acham que as características do meio que os alunos vivem interferem na sua visão em relação aos estudos?”.

Todos respondem afirmativamente.

-William: “De que modo?”.

-Verônica: “As meninas param de estudar por conta da maternidade [...]”.

-Karol: “Discordo um pouquinho [...]”.

-Lara: Eu acho que eles querem estudar, porém é uma comunidade que não tem atenção do governo em todos os aspectos. Então quais as possibilidades, quais as opções que eles têm para melhorar na vida? Eles têm alguns modelos? Talvez muitos poucos que ascenderam, conseguiram avançar financeiramente, socialmente. Então eles seguem aqueles modelos que eles estão acostumados na sociedade.

Aqui, na fala de Lara, observamos um importante mecanismo presente no território e destacado pela literatura, que influencia na trajetória escolar de crianças e adolescentes: o *modelo de rol*. Tal mecanismo refere-se ao processo de socialização coletiva no qual os adultos da comunidade atuam como referência, inspirando os mais jovens. Aqueles adultos bem-sucedidos transmitem, aos jovens, valores relacionados ao êxito, sendo os primeiros, inspiração para os segundos visualizarem seu sucesso no futuro. Logo, a ausência de pessoas bem-sucedidas profissionalmente, por exemplo, implica em ausência de modelo de *rol* (WILSON, 1987; JENCKS; MAYER, 1990).

Na escola *Ursa Maior*, durante a entrevista semiestruturada em grupo realizada com os professores, foi levantado essa questão, se havia alguém bem-sucedido que inspirava os jovens naquela comunidade. Imediatamente, Luka e Priscila responderam:

-Luka: “jogador de futebol”.

-Priscila: *Funkeiro*.

Contudo, outros professores refletiram por um momento, e com um pouco de cuidado Glória afirmou o seguinte: “Eu iria até mais embaixo [...] ‘o patrão’<sup>50</sup>. Infelizmente. É como se eles fossem os super-heróis, o sujeito que deu certo na vida [...]”.

Na ocasião em que conversei com os alunos da escola *Ursa Maior*, notei que, de fato, as crianças e adolescentes daquela localidade careciam de modelos de pessoas “bem-sucedidas” profissionalmente, através dos estudos. Muitos mencionaram que não tinham essa referência. Contudo, Milena mencionou um exemplo característico na periferia de alguém que consegue uma certa ascensão social: o comerciante. Quando questionada por mim, a esse respeito, ela respondeu: “O amigo da minha mãe, que ele montou o próprio negócio dele, e ele fez um barzinho. Daí vende um monte de coisa [...] é, aí ele tem muita coisa”.

Na escola *Aquarius* (escola localizada em área de concentração de riqueza e baixo desempenho escolar), a maioria das falas dos professores – observadas durante a entrevista semiestruturada em grupo – referentes aos principais elementos capazes de influenciar no desempenho escolar dos estudantes, convergiu com aquelas observadas nas duas outras escolas (*Ursa Maior* e *Ursa Menor*) localizadas em áreas de concentração de pobreza. No entanto, um aspecto interessante observado aqui, foi o fato de que, mesmo estudando em uma área de concentração de riqueza isso não ameniza os efeitos negativos da sua localização de residência.

-William: “Na opinião de vocês quais são os principais aspectos que podem influenciar no desempenho escolar de um aluno ao longo de sua trajetória escolar?”.

---

<sup>50</sup> Expressão utilizada para referir-se a algum narcotraficante de alto escalão em uma comunidade.

Bezerra ressaltou a falta de percepção dos alunos sobre a importância da educação, ausência familiar e relações interpessoais estabelecidas por eles que impactam diretamente em seu desempenho.

Séfora também acreditava na percepção dos alunos sobre a importância da escola e da educação na sua vida. “Se eles não conseguem enxergar nada além da escola [...] eles não veem propósito na escola, então acaba não surtindo efeito”.

Agatha enfatizou a realidade socioeconômica de grande parte da população do município em que foi realizada a pesquisa, como um grande entrave ao desempenho escolar dos alunos.

[...] quando você vai conhecer a periferia do (nome da cidade), vai ver que ela é extremamente pobre, sem perspectiva. Então o nosso aluno aqui, nosso público, vem de uma área muito carente [...] vem de uma carência social muito forte, e às vezes ele não consegue enxergar uma realidade além daquilo ali [...]. Escuto alguns alunos dizerem pra mim o seguinte: professora, estou terminando meus estudos [...], referindo-se a conclusão do ensino médio [...] Tem aluno que não sabe que existe a Unifesp Baixada Santista [...].

-Séfora complementou: “Tem aluno que sequer sabe o que é vestibular [...]”.

Logo, a fala de Séfora mostrou-se em consonância com uma pergunta feita por Natasha, uma aluna que participou da entrevista em grupo na escola *Ursa Maior*. No momento em que indaguei aos alunos desta escola, se tinham pretensões de ingressarem futuramente em uma universidade pública. Então, Natasha, me perguntou: “O que é Universidade Pública?”. Demonstrando total desconhecimento desse serviço que está completamente distante do seu contexto.

Infelizmente, essa é uma realidade presente na vida de muitos adolescentes que vivem nas periferias brasileiras. Sobretudo na Baixada Santista, região onde se encontram elevados níveis de desigualdade social e intenso processo de segregação residencial. Além disso, há uma escassa oferta de universidades (sobretudo públicas) nessa região. Fato comprovado em outros estudos e revelado através das “[...] complementariedades socioespaciais estabelecidas intra e interregionalmente, sob o ponto de vista da mobilidade pendular para fins de estudo na região” (LIMA; FARIAS, 2017).

Retomando entrevista semiestruturada em grupo realizada com os professores da escola *Aquarius*, fiz a seguinte indagação:

-William: “Então vocês acreditam que o fato de o aluno morar em uma área de concentração de pobreza pode interferir no seu desempenho escolar? Gostaria de ouvir um pouco a opinião de vocês a respeito”.

As respostas foram unanimemente positivas. A professora Agatha destacou algo muito importante nesse sentido. Segundo ela o fato de estudarem em uma área central, de concentração de riqueza, não neutraliza os efeitos das experiências que os alunos vivenciam diariamente nos bairros (periféricos) onde residem. Mais uma vez enfatizou que eles não têm muita perspectiva em relação aos estudos enquanto instrumento de mobilidade social. “Não conseguem enxergar além daquilo que vivem”. Séfora relatou que recentemente encontrou um ex-aluno [...] “Ele tava [sic] trabalhando como ambulante, mas tinha objetivo de ser coletor de lixo no caminhão, porque essa era uma função superior comparada à dele no momento”.

Agatha relatou uma experiência que teve com uma mãe sobre o despreparo e falta de apoio familiar para os estudos. Ao conversar com esta mãe sobre a importância de incentivar seu filho a estudar, ouviu o seguinte comentário: ‘Professora, se ele não roubar já está ótimo! (pausa e reações de desaprovação por parte dos professores presentes). Se ele conseguir um empregozinho no prédio eu já tô feliz’. “Isso pra ela já seria uma grande conquista”. Aqui, Agatha se referia ao *status* desses indivíduos, dentro de seu grupo social, por conseguirem um emprego registrado, dado a grande proporção de desemprego e emprego informal e sazonal – sobretudo na praia durante a temporada – existente no município.

Desse modo, assim como observado na escola *Ursa Maior* – através das falas de Luka, Fabiana, Beth, Glória e Priscila – destacamos nas duas últimas falas – de Séfora e Agatha – uma limitação acerca da visão sobre a importância educacional por parte dos pais e dos próprios alunos, consequências da homofilia social, mencionada antes, e do contexto socioespacial ao qual estas pessoas estão inseridas (GALSTER; KILLEN, 1995). Desse modo, a composição social influencia diretamente nos valores, percepções e escolhas dos indivíduos na sua tomada de decisões (GASLTER; KILLEN, 1995; ALVES; LANGE; BONAMINO, 2010), inclusive, no âmbito educacional.

#### *Uma breve síntese*

Os resultados construídos a partir da pesquisa de campo, entre outros aspectos, revelaram os principais mecanismos presentes no território capazes de influenciar nas condições educacionais de crianças e adolescentes das escolas públicas da RMBS. Inicialmente, destacamos o grande contraste da infraestrutura urbana entre as localidades em que as escolas se localizavam. As áreas de concentração de riqueza desfrutavam de todas as benesses provenientes do poder público, tais como: segurança, saneamento básico, lazer e cultura, linhas de transporte público diverso, ciclovias etc. Muito diferente das áreas de concentração de pobreza, que careciam, na maioria das vezes, destes serviços.

Segundo as falas dos entrevistados, é possível afirmar que, “de longe”, a presença destes serviços no território da RMBS acaba atraindo muitos profissionais da educação, geralmente os melhores ranqueados, para as escolas localizadas nestas áreas, cujas escolhas são condicionadas por aspectos institucionais, tais como a titulação, “tempo de casa” e a colocação no concurso público. Ao mesmo tempo, a ausência ou condição de precariedade desses serviços nas áreas de concentração de pobreza acaba “repelindo” estes profissionais das instituições localizadas em áreas de concentração de pobreza, que muitas vezes enfrentam problemas como a alta rotatividade e ausência de professores. Assim, observamos que a “[...] estrutura, qualidade e o acesso às oportunidades (sistemas sociais, mercados e instituições) variam entre uma região e outra” (ALVES; LANGE; BONAMINO, 2010).

Desse modo, a configuração territorial da RMBS, marcada pelo acirramento de áreas de concentração de pobreza e riqueza, influencia na alocação dos profissionais nas escolas públicas dessa região. Consequentemente, isso também interfere no diferencial entre essas instituições de ensino, mesmo que sejam todas administradas por um mesmo agente, ou seja: o poder público (seja a unidade admirativa municipal ou estadual).

Além disso, também foi observado nessas localidades (áreas de concentração de pobreza) que a ausência de políticas públicas também impacta no contexto escolar dos indivíduos, pois muitos vivem (ou sobrevivem) em área de vulnerabilidade ambiental, que em períodos de chuvas intensas e cheias das marés ficam impossibilitados de sair de casa para ir à escola. Isso consequentemente impacta na sua trajetória e “sobrevivência” escolar.

Essas mesmas localidades, muitas vezes também se enquadram como áreas de vulnerabilidade social, marcada por muita pobreza e violência. Em alguns casos, quando há conflitos mais intensos (troca de tiros) na comunidade, conforme destacado por uma gestora de escola de periferia durante o campo, as crianças não podem sair de casa para ir à escola.

Ademais, observamos um estigma marcante por parte de muitos profissionais da educação e da própria população da região com relação às áreas de concentração de pobreza, com as instituições de ensino que estão inseridas nessas localidades e os alunos que lá estudam. É verdade que este é um mecanismo muito difícil de ser captado (ALONSO, 2013). Contudo, através das falas de muitos dos entrevistados observou-se algumas situações de descrédito com essas localidades, instituições e indivíduos. Fato que contribui para a perpetuação das suas respectivas condições de ineficácia.

Por fim, um último mecanismo a se destacar refere-se à falta de perspectiva em relação à educação, observada entre os alunos das áreas concentração de pobreza, conforme observado em suas falas e destacado por muitos de seus professores. A influência do contexto

socioespacial no qual estão inseridos, influencia fortemente na limitação de seus anseios, preferências e percepções em relação às oportunidades que podem alcançar através das tomadas de decisões no âmbito educacional.

Estes resultados corroboram a hipótese levantada por Galster e Killen (1995) no final do século passado – e explorada por tantos autores citados aqui (ver Capítulo 2) – de que existem no território variações, tanto objetivas (estrutura, qualidade e acesso ao mercado e instituições) quanto subjetivas (percepções acerca das oportunidades), que podem influenciar fortemente a trajetória escolar de crianças e adolescentes inseridos em áreas de concentração de pobreza na RMBS.

Assim, retomando a pergunta norteadora deste estudo se “*Estudar lá é melhor do que aqui*”, afirmamos categoricamente que sim, pois como foi observado nos resultados construídos aqui, o espaço importa no que diz respeito ao contexto e trajetória escolar dos indivíduos. As carências, os estigmas e as limitações – apanágio da composição social – influenciam sobremaneira na trajetória escolar dos indivíduos na Baixada Santista.

Evidentemente, que estes mecanismos não explicam sozinhos os baixos resultados em avaliações de desempenho escolar como a Prova Brasil, pois também existem outros elementos (como aspectos familiares, por exemplo) que influenciam em tais resultados. Contudo, como foi observado, a dimensão espacial é um aspecto extremamente relevante na qualidade da educação oferecida na Baixada Santista. Logo, uma análise circunstanciada dessa dimensão pode contribuir fortemente, através da elaboração de políticas públicas, para que os grupos sociais mais necessitados sobrepujem suas adversidades, consequentes da concentração de pobreza, no contexto educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi observado aqui, a Baixada Santista é uma região marcada por um intenso processo de segregação residencial que tem suas origens nas primeiras décadas do século passado, momento em que se observou um incipiente processo de urbanização (JAKOB, 2003; ZUNDT, 2006; FARIAS, 2018).

Entretanto, é nas duas últimas décadas do referido século que se verificou uma intensificação desse fenômeno na região, que esteve associado à crise do Estado na década de 1980. Com a crise houve um elevado aumento do desemprego na região, pois boa parte da cadeia produtiva da Baixada Santista estava vinculada diretamente a investimentos estatais (COLANTONIO, 2009; FARIAS, 2018). Desse modo, o crescimento urbano na Baixada Santista esteve acompanhado de desemprego, informalidade, concentração de pobreza, violência e segregação residencial (CUNHA; JIMENEZ, 2006).

Outro aspecto que merece destaque no contexto socioespacial da Baixada Santista, e identificado aqui, são as causas da segregação residencial, relacionadas à valorização do solo urbano do *core* metropolitano e o alto custo de moradia, que implicaram na periferação dos grupos sociais mais pobres em municípios afastados, sobretudo àqueles do litoral sul (FARIAS, 2018). Estes indivíduos foram (e continuam sendo) “empurrados” para longe do centro metropolitano e outras áreas valorizadas da Baixada Santista, “reservado” às elites locais.

Como foi observado, nessa região um imponente condicionante de ocupação é a orla marítima, cuja proximidade, além dos privilégios naturais traz consigo uma consolidada infraestrutura dos serviços urbanos e elevado valor do preço da terra, características que se desvanecem à medida que se afasta da orla. Tais peculiaridades, já observadas em diferentes momentos (ver JAKOB, 2003; JAKOB; CUNHA; YOUNG, 2006; CUNHA; FARIAS, 2017; FARIAS, 2018), continuam a se perpetuar atualmente.

A proximidade e/ou o afastamento da orla marítima estabelece o padrão locacional dos diferentes grupos sociais, definindo uma divisão social no espaço urbano, com áreas explicitamente “reservadas” para ricos e áreas destinadas para pobres em toda a RMBS. Outro elemento que marca a configuração socioespacial na Baixada Santista é a conformação geomorfológica do seu território, sendo este marcado por uma estreita faixa de terras entre o oceano Atlântico e a Serra do Mar, além da presença de mangues e morros. Soma-se a isso uma restritiva legislação ambiental, que destina boa parte do território a proteção ambiental e restringe a habitação.

Desse modo, em um território com elevado valor do solo urbano nas áreas centrais e área restrita para habitação em função de suas condições naturais, restou aos grupos sociais menos favorecidos, concentrarem-se em municípios mais afastados do *core* metropolitano ou, às margens de rodovias (como às margens da rodovia Anchieta, por exemplo), em áreas de morros e mangues. Muitas vezes, nessas localidades observa-se a precariedade e/ou ausência dos serviços públicos mais básicos, tais como saneamento básico, distribuição de água, iluminação pública e destinação do lixo (AMBRÓSIO et al., 2015; CUNHA; FARIAS, 2017).

Esse é o contexto em que se configura a produção social do espaço urbano na Baixada Santista. Processo que tem repercutido na formação de uma região muito desigual do ponto de vista socioespacial, característica indelével da segregação residencial.

Conforme observamos, Cunha e Farias (2017) dimensionaram este fenômeno na referida região através de dados sociodemográficos dos Censos de 2000 e 2010. A partir deste estudo, os autores identificaram áreas de concentração de pobreza e de riqueza em nível intraurbano, os *clusters* de segregação residencial, construídos a partir do Índice de Moran Local. Esse primeiro esforço, desenvolvido por estes autores, foi extremamente explorado aqui e de grande importância para as análises mais abrangentes sobre as consequências expressivas da segregação residencial na vida das pessoas que vivem na Baixada Santista, sobretudo no âmbito educacional, principal objetivo perseguido neste estudo. Logo, foi realizado um esforço metodológico e teórico a fim de encontrar evidências que atestassem as variações espaciais de oferta de serviços de educação na referida região.

Nesse sentido, os *clusters* de segregação revelaram a configuração socioespacial presente no território da Baixada Santista, com áreas de concentração de pobreza (baixo-baixo), áreas de concentração de riqueza (alto-alto), áreas pobres cercadas por áreas ricas (baixo-alto), áreas ricas cercadas por áreas pobres (alto-baixo) e áreas que devido à heterogeneidade presente em determinadas partes do espaço urbano dessa região não apresentaram nenhum tipo de agrupamento (áreas não significativas). Esse esforço metodológico foi crucial para contrapor características sociodemográficas e identificar as diferenças de atendimento nos serviços públicos de educação básica na Baixada Santista.

Todavia, um resultado relevante no escopo deste estudo refere-se a distribuição da população de 6 a 14 anos – população alvo investigada aqui – observada entre as áreas de concentração de pobreza e de riqueza. Ao contrapor os dois *clusters* mais discrepantes do ponto de vista socioeconômico (alto-alto e baixo-baixo), observamos que no *cluster* baixo-baixo havia maior concentração (em termos absolutos e relativos) de população do referido grupo etário, resultado esperado, uma vez que as regiões centrais na Baixada Santista apresentaram menores

taxas de fecundidade e concentravam, em grande parte, população mais idosa, diferente das periferias (CUNHA; FARIAS, 2017).

Logo, à primeira vista, era de se esperar que as escolas e as matrículas estivessem distribuídos no território da RMBS, de modo proporcional à distribuição da população segundo sua estrutura etária. Isto é, mais escolas públicas em áreas com mais crianças em idade e perfil socioeconômico a frequentá-las. Contudo, essa não foi a realidade encontrada, uma vez que muitas escolas encontravam-se em áreas que hoje são definidas por grande heterogeneidade social (cluster não-significativo), além daquelas instituições de ensino antigas e tradicionais, localizadas em áreas de concentração de riqueza, sobretudo no município de Santos.

Obviamente que tal resultado não causa tanta estranheza, pois sendo equipamentos imóveis, suas localizações acabam refletindo o histórico de ocupação da cidade. Mesmo assim, para efeitos desse estudo, se chama a atenção para as desigualdades encontradas em termos das condições destes equipamentos segundo sua localização.

Assim, como se viu aqui, tanto nas áreas de concentração de pobreza quanto nas áreas pobres cercadas por áreas ricas, a quantidade de matrículas realizadas no nível fundamental de ensino regular não é suficiente para atender nem ao menos metade da população em idade a frequentar esse segmento educacional. Isso revela que as escolas dessas localidades eram incapazes em atender a demanda dessas localidades.

Logo, crianças e adolescentes de áreas de concentração de pobreza estavam inseridos, desde muito cedo, em processos de deslocamentos diários (intra e intermunicipais) com fins de estudos, conforme observado a partir da análise anterior e verificado durante o campo. Seus principais destinos eram escolas localizadas em áreas de concentração de riqueza. Isso implica na ampliação do espaço de vida desses indivíduos, exposição a riscos e gastos com deslocamento. Infelizmente, nenhum dos bancos de dados explorados (Censo Escolar e SAEB) permitiu ir além para desenvolver uma análise mais detalhada sobre os volumes, fluxos de deslocamentos e características destes estudantes.

Além da exiguidade da disposição de escolas e matrículas nas áreas de concentração de pobreza, o que em muitos casos impõe a crianças e adolescentes a matricularem-se em instituições distantes de sua residência, outro aspecto relevante nos equipamentos de ensino localizados nessas localidades refere-se a sua infraestrutura.

Nos estudos educacionais desenvolvidos no Brasil a infraestrutura escolar é alvo de muito interesse dos estudiosos em função da heterogeneidade dos equipamentos de ensino e, sobretudo, da sua relação com os resultados de desempenho escolar dos estudantes. Ademais, buscou-se evidências que comprovassem que a infraestrutura das escolas variava segundo a

configuração social do território. Portanto, tomou-se o cuidado para selecionar, com base na literatura (CASTRO; FLETCHER, 1986; HATTIE, 2009; SOARES NETO et al., 2013; ALVES; XAVIER, 2018), aspectos de infraestrutura das escolas capazes de impactar na qualidade do ensino oferecido nessas instituições.

Desse modo, conforme observado neste estudo, os resultados encontrados mostraram diferenças entre os indicadores de infraestrutura das escolas, segundo sua localização no território. Os equipamentos localizados nas áreas de concentração de riqueza apresentaram melhores indicadores, comparados àqueles localizados em áreas de concentração de pobreza. Logo, a hipótese central deste estudo, ou seja, de que o “espaço importa”, se confirmou para esses resultados entre as escolas públicas na Baixada Santista. Estes achados também se mostraram em consonância com a dimensão objetiva da Geografia de Oportunidades, um dos enfoques teóricos explorados aqui, uma vez que a estrutura e qualidade dos equipamentos de ensino variaram consideravelmente entre uma região e outra (GASTER; KILLEN, 1995).

Os resultados referentes à variação de infraestrutura das escolas públicas, segundo características socioespaciais na RMBS, nos conduziu a analisar outras implicações da segregação residencial no contexto educacional nessa região, qual seja: a variação do desempenho escolar e os mecanismos que contribuíam para explicar tais diferenças entre os alunos que vivem nessas localidades.

Sobre esse primeiro aspecto, os resultados obtidos permitiram afirmar que havia um contraste entre os estudantes de escolas localizadas em áreas de concentração de pobreza e riqueza, em relação ao desempenho em exames de proficiência, como a Prova Brasil. As escolas localizadas em áreas de concentração de riqueza foram aquelas que apresentaram as maiores proporções de alunos com melhores resultados, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino fundamental. Situação completamente oposta foi observada nas escolas localizadas em áreas de concentração de pobreza. Estas amargaram os piores resultados entre os agrupamentos analisados.

Outro ponto relevante foi trazido pelos resultados encontrados nas áreas pobres cercadas por áreas ricas (*cluster* baixo-alto). Neste agrupamento os resultados foram muito superiores daqueles encontrados em áreas de concentração de pobreza (*cluster* baixo-baixo) e próximos dos resultados encontrados nas escolas localizadas nas áreas ricas. Isso significa que, tão promissor quanto estudar em escolas localizadas em áreas de concentração de riqueza – seja nos anos iniciais ou finais do ensino fundamental – seria estudar em escolas cercadas por áreas ricas, mesmo que esses equipamentos estivessem localizados em áreas pobres. Estes resultados

revelaram que grupos sociais em situações econômicas semelhantes (pobres e muito pobres) apresentaram oportunidades diferenciadas de sobrepujar suas adversidades em razão do local em que viviam (MARQUES; TORRES, 2005).

Essa asserção também converge com os resultados encontrados através do modelo de regressão linear multinível construído aqui. Segundo esses resultados, mais uma vez, corroborou-se a hipótese de que “o espaço importa”, uma vez que o fator vizinhança, quando controlado o efeito dos níveis aluno e escola, contribuiu para explicar a variabilidade da proficiência em matemática dos estudantes de ensino fundamental, tanto nos anos iniciais quanto finais, da rede pública na Baixada Santista.

Assim, observou-se uma associação entre os resultados de desempenho escolar e as características da vizinhança em que os alunos viviam. Isto é, viver e estudar em áreas de concentração de pobreza apresentava-se como um fator condicionante para ter um desempenho inferior no teste de proficiência, quando comparada a outras localidades. Obviamente que existem outras variáveis – no nível aluno e no nível escola – que também interferem nesses resultados, porém, observa-se que o contexto socioespacial é relevante e não deve ser desprezado das análises sobre o desempenho escolar de crianças e adolescentes.

Deve-se reconhecer que, embora os dados secundários explorados nas análises descritivas e a construção do modelo apresentassem um elevado nível de qualidade e possibilidades para as análises realizadas, eles não eram adequados para identificar os principais mecanismos presentes no território, capazes de influenciar nesses resultados. Isso se dá em função do seu desenho e objetivos específicos, uma vez que os referidos dados não foram elaborados, exclusivamente, para o entendimento das formas através das quais o lugar em que os indivíduos vivem poderia interferir no seu desempenho escolar.

Diante disso, pormenorizamos nossa investigação para identificar quais os processos sociais associados ao espaço, que acarretam efeitos no processo de desenvolvimento de crianças e jovens inseridos em situação de concentração de pobreza (JENCKS; MAYER, 1990; GASTER; KILLEN, 1995). Portanto, fomos a campo, conhecemos melhor o entorno imediato dos equipamentos de ensino, conversamos com os atores envolvidos na dinâmica escolar e identificamos a forma que a composição social interfere nos resultados educacionais de alunos matriculados na rede pública de ensino na Baixada Santista.

Destacamos aqui o grande contraste da infraestrutura urbana existente entre as localidades em que as escolas se localizavam. Entre outros aspectos, essa característica mostrou-se decisiva para a alocação dos docentes nessas instituições, uma vez que a maioria preferia trabalhar em localidades de melhor acesso, o que lhes permitia melhor e mais eficaz

mobilidade. Além disso, percebeu-se uma forte evitação social e estigma por parte de muitos docentes para com as escolas das áreas de concentração de pobreza, uma vez que, em seus depoimentos ficava claro que estas instituições não eram suas primeiras escolhas. Não obstante, a alocação final fosse definida por critérios institucionais, entre os quais se destacam a colocação no concurso público, titulação e o tempo de experiência profissional (TORRES et al., 2010).

Assim, as escolas de áreas ricas polarizavam os professores melhor ranqueados na rede de ensino, além de terem seu quadro de docentes completos e uma baixa rotatividade desses profissionais. Situação completamente oposta observou-se nas áreas segregadas que, em grande parte das vezes, tinha seu quadro docente incompleto, ou professores ministrando disciplinas diferentes daquelas de sua área de formação.

Por fim, ressaltamos a falta de orientação e perspectiva por parte dos alunos de escolas de áreas de concentração de pobreza, em relação ao seu futuro educacional. Através das entrevistas pode-se perceber que a influência do contexto socioespacial no qual estão inseridos influenciava fortemente na limitação de seus anseios, preferências e percepções em relação às oportunidades que podem alcançar através das tomadas de decisões no âmbito educacional. Estes resultados corroboram a hipótese levantada por Galster e Killen (1995) de que existem no território variações, tanto objetivas (estrutura, qualidade e acesso ao mercado e instituições) quanto subjetivas (percepções acerca das oportunidades), que podem influenciar fortemente a trajetória escolar de crianças e adolescentes inseridos em áreas de concentração de pobreza na RMBS.

Assim, com base nos resultados encontrados aqui e respondendo à pergunta central desta tese de doutorado, afirmamos que sim, *estudar lá é melhor do que aqui* [em áreas de concentração de pobreza], uma vez que, como se tentou demonstrar, o “espaço importa” no que diz respeito ao contexto e trajetória escolar dos indivíduos. Nossos resultados e percepções permitem afirmar que as carências, os estigmas e as limitações – apanágio da composição social – influenciam sobremaneira a trajetória escolar.

A identificação dessa associação entre desigualdades territoriais e educacionais observada na Baixada Santista pode contribuir para que o Estado – enquanto agente fornecedor de estrutura de oportunidades – tenha conhecimento de que a composição social também é um fator determinante na qualidade da educação oferecida nessa região, podendo assim, pensar na elaboração de políticas públicas educacionais que auxiliem os grupos sociais mais necessitados a sobrepujar suas adversidades, consequentes da concentração de pobreza, no contexto educacional.

Desse modo, seria interessante pensar em um sistema educacional que promovesse ações, tal como a formação continuada de professores, com práticas que contemplasse o contexto social dos grupos populares, com intervenções que transcendessem os limites da sala de aula e as páginas dos livros didáticos. Esta última ação converge com a compreensão do direito à educação como direito humano, que demanda uma escola acessível, disponível, aceitável e adaptável. Estes dois últimos quesitos representam exatamente uma escola que reconhece, aceita e valoriza a cultura local e desenvolve seu ensino considerando este diálogo entre o conhecimento escolar (científico) e o conhecimento popular.

Nessa perspectiva, outra possibilidade seria a de investimentos em escolas a fim de que fomentassem atividades culturais e esportivas, conforme realizado nos Centros de Educação Unificados (CEU's) em São Paulo, no início dos anos 2000. Estas ações poderiam tanto viabilizar melhores condições de escolarização para as crianças e adolescentes matriculados nessas instituições de ensino, como também para a vizinhança em que as escolas estão inseridas (TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005), uma vez que a comunidade local poderia usufruir da infraestrutura desses equipamentos.

Essa seria uma forma de tentar aproximar a comunidade local da escola, e expressa um princípio educativo (gestão democrática) desenhado em nossa constituição federal (art. 206) para atender objetivos e fins da educação nacional, que é formar para o desenvolvimento humano, cidadania e preparação para o mundo do trabalho. Esse princípio foi desenhado no processo de redemocratização dos anos 1980 e se consubstanciou na realização dos projetos políticos pedagógicos de cada escola, onde os desafios e objetivos colocados para cada unidade escolar devem considerar o diálogo com a população.

Por fim, concomitante a essas observações e possibilidades de atuação do poder público no âmbito educacional, não poderíamos esquecer a elaboração e formulação de políticas públicas de infraestrutura urbana e de segurança pública, de que as localidades de concentração de pobreza tanto carecem, e é um fator decisivo para a alocação de profissionais nos equipamentos de ensino e seu funcionamento eficaz, conforme observamos aqui.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. T. C.; ARAÚJO JR., I. T.; RAMALHO, H. M. B. Esforço da gestão escolar na rede pública de ensino fundamental e o desempenho dos estudantes no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, DF, n. 47, p. 135-166, 2016.
- ALONSO, R. M. L. **Lugar de residência e inserção laboral: faz diferença morar aqui ou lá?** 2013. 178f. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.
- ALVES, F.; LANGE, W.; BONAMINO, A. A geografia objetiva das oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q. et al. (org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro, RJ: Letra Capital; Observatório das Metrópoles; IPPUR/UFRJ, 2010.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.
- ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 48, n. 169, p. 708-746, 2018.
- AMBRÓSIO, R. P. et al. Organização social do território e formas de provisão de moradia na RMBS. In: BRANDÃO, M. V. M.; MORELL, M. G. G.; SANTOS, A. R. (org.). **Baixada Santista: transformações na ordem urbana**. Rio de Janeiro, RJ: Letra Capital: Observatório das Metrópoles, 2015.
- ANSELIN, L. Local Indicators of Spatial Association – LISA. **Geographical Analysis**, Columbus, v. 27, n. 2, p. 93-115, 1995.
- AZANHA, J. M. P. A estigmatização das escolas públicas. In: AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995a.
- AZANHA, J. M. P. Melhoria do ensino e autonomia da escola. In: AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995b.
- AZEVEDO, F. Explicação necessária e introdução ao manifesto de 1932. In: CURY, C. R. J.; CUNHA, C. (org.). O manifesto educador: os pioneiros 80 anos depois. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 96, número especial, 2015.
- AZEVEDO, S. J. S. **Segregação e oportunidades de acesso aos serviços básicos de saúde em Campinas: vulnerabilidades sociodemográficas no espaço intra-urbano**. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.
- BAFUMI, J.; GELMAN, A. E. Fitting multilevel models when predictors and group effects correlate. In: ANNUAL MEETING OF THE MIDWEST POLITICAL SCIENCE ASSOCIATION, 2006, Chicago. **Anais...** Chicago: MPSA, 2006.
- BARAKAT, B.; BLOSSFELD, H. P. The search for a demography of education: some thoughts. In: Austrian Academy of Sciences Press. **Vienna Yearbook of Population Research**. Viena: Vienna Institute of Demography, 2010. p. 1-8. (Special issue on “Education and Demography”).
- BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C.

- (org.). **Promoção, ciclos e avaliação educacional**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2001. p. 155-172.
- BARBOSA, M. E. F. Modelo multinível: uma aplicação a dados de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, n. 22, p. 135-154, 2000.
- BARROS, R. P. et al. **Determinantes do desempenho escolar no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Ipea, 2001. (Textos para Discussão, n. 834).
- BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade do ensino comum. In: BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.
- BICHIR, R. M. **Segregação e acesso a políticas públicas no Município de São Paulo**. 2006. 190f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.
- BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, PR, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.
- BONAMINO, A. et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 15 n. 45, p. 487-499, 2010.
- BOTELHO, D. S. **Análise do desempenho no ensino médio na área metropolitana de Brasília: uma abordagem multinível**. 2017. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Estatística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a. p. 39-64.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. p. 71-79.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1992.
- BRANDÃO, M. V. M. et al. Organização social do território e desigualdades de oportunidades educacionais na Região Metropolitana da Baixada Santista. In: BRANDÃO, M. V. M.; MORELL, M. G. G.; SANTOS, A. R. (org.). **Baixada Santista: transformações na ordem urbana**. Rio de Janeiro, RJ: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.
- BRITO, F. **As migrações internas no Brasil: um ensaio sobre os desafios teóricos recentes**. Belo Horizonte, MG: UFMG/Cedeplar, 2009. (Texto para Discussão, n. 366).
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2008.

- BRYK, A. S.; RAUDENBUSH, S. W. **Hierarchical linear models: applications and data analysis methods**. Newbury Park, California: SAGE Publications, 1992. (Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences).
- BURSIK JR., R. J. Social disorganization and theories of crime and delinquency: problems and prospects. **Criminology**, Columbus, v. 26, n. 4, p. 519-552, 1988.
- CALDEIRA, T. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo, SP: Edusp; Editora 34, 2000.
- CAMARGO, C. et al. (org.) **São Paulo, 1975: crescimento e pobreza**. São Paulo, SP: Loyola, 1976.
- CARRIÇO, J. M. **Legislação urbanística e segregação espacial nos municípios centrais da Região Metropolitana da Baixada Santista**. 2002. 247f. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2002.
- CASTELLS, M. **A questão urbana**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.
- CASTRO, C. M.; FLETCHER, P. **A escola que os brasileiros frequentaram em 1985**. Rio de Janeiro, RJ: Ipea; Iplan, 1986.
- CERQUEIRA, C. A.; SAWYER, D. R. O. T. Tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, SP, v. 24, n. 1, p. 53-67, 2007.
- CERQUEIRA, C. A.; GIVISIEZ, G. H. N. Conceitos básicos em demografia e dinâmica demográfica brasileira. In: RIOS-NETO, E. L. G.; RIANI, J. L. R. (org.). **Introdução a demografia da educação**. Belo Horizonte, MG: ABEP, 2004. p. 15-44.
- CHRISTÓVÃO, A. C. **A vizinhança importa: desigualdades e educação no Morro do Cantagalo**. 2009. 131f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009.
- COLANTONIO, F. C. **Região Metropolitana da Baixada Santista: transformações recentes**. 2009. 145f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.
- CORRÊA, R. L. Segregação residencial: classes sociais e espaço urbano. In: VASCONCELOS, P. A.; CORRÊA, R. L.; PINTAUDI, S. M. (org.). **A cidade contemporânea: segregação espacial**. São Paulo, SP: Contexto, 2013. p. 39-59.
- CUNHA, J. M. P.; FARIAS, L. A. C. **Região Metropolitana da Baixada Santista: diversidades socioespaciais na virada para o século XXI**. Campinas, SP: Librum, 2017.
- CUNHA, J. M. P. **Mobilidade populacional e expansão urbana: o caso da Região Metropolitana de São Paulo**. Campinas, SP: Librum, 2015. (E-Book).
- CUNHA, J. M. P. Mobilidade espacial, vulnerabilidade e segregação socioespacial: reflexões a partir do estudo da RM de Campinas, 2007. In: CUNHA, J. M. P. (org.). **Mobilidade espacial da população: desafios teóricos e métodos para o seu estudo**. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2011.
- CUNHA, J. M. P. et al. Social segregation and academic achievement in state-run elementary schools in the municipality of Campinas, Brazil. **Geoforum**, Oxford, v. 40, n. 5, p. 873-883, 2009.

- CUNHA, J. M. P.; JIMENEZ, M. A. Segregação e acúmulo de carências: localização de pobreza e condições educacionais na Região Metropolitana de Campinas. In: CUNHA, J. M. P. (org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2006. p. 365-398.
- CUNHA, J. M. P. **Urbanización, redistribución espacial de la población y transformaciones socioeconómicas en América Latina**. Santiago de Chile, Chile: CEPAL, 2002. (Serie Población y Desarrollo, n. 30).
- CUNHA, J. M. P.; OLIVEIRA, A. A. B. População e espaço intra-urbano em Campinas. In: HOGAN, D. J. (org.). **Migração e ambiente nas aglomerações urbanas**. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2001.
- DAVIS, M. **Cidade de quartzo: escavando o futuro em Los Angeles**. São Paulo, SP: Página Aberta Ltda, 1993.
- DEDECCA, C. Economia e mercado de trabalho. In: DEDECCA, C.; MONTALI, L.; BAENINGER, R. (org.). **Regiões Metropolitanas e pólos econômicos do Estado de São Paulo: desigualdades e indicadores para as Políticas Sociais/Região Metropolitana da Baixada Santista**. Campinas, SP: Finep; NEPP/NEPO/IE, 2009. p. 7-23.
- DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- DUNCAN, O.; DUNCAN, B. Residential distribution and occupational stratification. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 60, n. 5, p. 493-503, 1955.
- ELLEN, I. G.; TURNER, M. A. Does neighborhood matter?: assessing recent evidence. **Housing Policy Debate**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 833- 866, 1997.
- FARIAS, L. A. C. **Mobilidade populacional e produção do espaço urbano na Baixada Santista: um olhar sociodemográfico sobre sua trajetória nos últimos 20 anos**. 2018. 229f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.
- FERRÃO, M. E. **Introdução aos métodos de regressão multinível em educação**. Campinas, SP: Comedi, 2003.
- FIGUEIRA, C.; PERI, A. **América Latina: los rostros de la pobreza y sus causas determinantes**. Santiago de Chile, Chile: CEPAL, 2004. (Serie Población y Desarrollo, n. 54).
- FLETCHER, P. R. **À procura do ensino eficaz**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- FLORES, C. Consequências da segregação residencial: teoria e métodos. In: CUNHA, J. M. P. (org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2006. p. 197-230.
- FORQUIN, J. C. A sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J. C. (org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- FRANÇA, M. T. A.; GONÇALVES, F. O. Sistemas públicos de ensino fundamental e a perpetuação de desigualdade: democracia e qualidade educacional como promotoras de justiça social. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, RJ, v. 29, n. 2, p. 303-322, 2012.
- FRANCO, A. M. P. **Os determinantes da qualidade da educação no Brasil**. 2008. 154f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

- FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M. I. O projeto pedagógico e os resultados escolares. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, RJ, v. 32, n. 3, p. 477-494, 2002.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 965-987, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- FRISBIE, W. P.; KASARDA, J. D. Spatial processes. In: SMELSER, N. (ed.). **Handbook of sociology**. Sage: Newbury Park, 1988.
- GALSTER C.; KILLEN, S. The geography of metropolitan opportunity: a econnaissance and conceptual framework. **Housing Policy Debate**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 7-43, 1995.
- GARCIA, P. S.; GARRIDO, E. L.; MARCONI, J. Um estudo sobre a infraestrutura da educação infantil da região do grande ABC paulista. **Hollos**, [S. l.], v. 1, p. 139-144, 2017.
- GHIRALDELLI JR., P. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1988.
- GOTHAM, K. F.; BRUMLEY, K. Using space: agency and identity in a public housing. **City & Community**, Chicago, v. 1, n. 3, p. 267-289, 2002.
- HARVEY, D. O trabalho, o capital e o conflito de classes em torno do ambiente construído nas sociedades capitalistas avançadas. **Espaço & Debates**, São Paulo, SP, n. 6, p. 6-35, 1982.
- HARVEY, D. The urban process under capitalism. In: DEAR, M.; SCOTT, A. **Urbanization and urban planning in capitalist society**. London: Methuen, 1981.
- HARVEY, D. Class Structure in a Capitalist Society and the Theory of Residential Differentiation. In: *The Urban Experience*. Baltimore. The Johns Hopkins University Press, 1975.
- HATTIE, J. **Visible learning**: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York, NY: Routledge; Taylor & Francis Group, 2009.
- IBGE. **Censo Demográfico de 2010**: documentação dos microdados da amostra. Rio de Janeiro, RJ, 2010.
- IBGE. **Censo Demográfico de 2000**: documentação dos microdados da Amostra. Rio de Janeiro, RJ, 2000.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de avaliação da educação básica (SAEB) de 2015**: microdados da ANEB e da ANRESC (Prova Brasil). Brasília, DF, 2016a.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2015**. Brasília, DF, 2016b.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacaobasica>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- JAKOB, A. A. E.; CUNHA, J. M. P.; YOUNG, A. F. Riqueza à beira-mar, pobreza longe da maresia: um retrato da segregação social na Região Metropolitana da Baixada Santista, nos

anos 1990. In: CUNHA, J. M. P. (org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2006. p. 435-455.

JAKOB, A. A. E. **Análise sócio-demográfica da constituição do espaço urbano da Região Metropolitana da Baixada Santista no período 1960-2000**. 2003. 234f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

JARGOWSKY, P. A. Take the money and run: economic segregation in U.S. metropolitan areas. **American Sociological Review**, US, v. 61, n. 6, p. 984-998, 1996.

JENCKS, C.; MAYER, S. The consequences of growing up in a poor neighborhood. In: LYNN, L.; MCGEARY, M. G. H. (ed.). **Inner: city poverty in the United States**. Washington, DC: National Academy Press, 1990.

KAIN, J. A pioneer's perspective on the spatial mismatch literature. **Urban Studies**, Inglaterra, v. 41, n. 1, p. 7-32, 2004.

KAIN, J. Housing segregation, negro employment, and metropolitan decentralization. **The Quarterly Journal of Economics**, New York, NY, v. 82, n. 2, p. 175-197, 1968.

KARABEL, J.; HALSEY, A. H. Educational research: a review and an interpretation. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (org.). **Power and ideology in education**. New York, NY: Oxford University Press, 1977.

KAZTMAN, R.; FILGUEIRA, F. As normas como bem público e privado: reflexões nas fronteiras do enfoque “ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades” (AVEO). In: CUNHA, J. M. P. (org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2006.

KAZTMAN, R.; RETAMOSO, A. Spatial segregation, employment and povert in Montevideo. **CEPAL Review**, Santiago de Chile, Chile, n. 85, p. 125-141, 2005.

KAZTMAN, R. **La dimensión espacial en las políticas de la superación de la pobreza urbana**. Santiago de Chile, Chile: CEPAL, 2003. (Serie Medio Ambiente y Desarrollo).

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la CEPAL**, Santiago de Chile, Chile, n. 75, p. 171-189, 2001.

KAZTMAN, R. **Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay**. Santiago de Chile, Chile: CEPAL/PNUD, 1999a.

KAZTMAN, R. El vecindario importa. In: KAZTMAN, R. (coord.). **Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay**. Santiago de Chile, Chile: CEPAL/PNUD, 1999b.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. J. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da Geografia de Oportunidades Educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, 2013.

KOSLINSKI, M. C.; LASMAR, C.; ALVES, F. Observatório educação e cidade: algumas hipóteses sobre a relação entre território e oportunidades educacionais. **E- Metrôpoles**, Rio de Janeiro, RJ, Ano 3, n. 8, 2012.

KOWARICK, L. et al. A pesquisa sobre segregação: conceitos, métodos e medições. **Espaço & Debates**, São Paulo, SP, v. 24, n. 45, p. 87-109, 2004.

KOWARICK, L. Viver em risco: sobre a vulnerabilidade no Brasil urbano. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, SP, n. 63, p. 9-30, 2001.

KOWARICK, L. A investigação urbana e sociedade: comentários sobre nuestra América. In: KOWARICK, L. **Escritos urbanos**. São Paulo, SP: Editora 34, 2000.

LAGO, L. C. A lógica segregadora na metrópole brasileira: novas teses sobre antigos processos. **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro, RJ, n. especial, 2002.

LAGO, L. C. **Estruturação urbana e mobilidade espacial**: uma análise das desigualdades socioespaciais na Metrópole do Rio de Janeiro. 2000. 254f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2000.

LAGO, L. C. **Estruturação socioespacial na Metrópole do Rio de Janeiro**: reprodução ou alteração nas condições de (não) acesso ao urbano? [S. l. : s. d.a]. (Mimeo).

LAGO, L. C. **Avaliação crítica dos trabalhos sobre segregação residencial urbana São Paulo e Rio de Janeiro**. [S. l. : s. d.b]. Disponível em: [http://web.observatoriodasmetrosoles.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=109:lago5&catid=36:colecão-textos&Itemid=82](http://web.observatoriodasmetrosoles.net/index.php?option=com_content&view=article&id=109:lago5&catid=36:colecão-textos&Itemid=82). Acesso em: 2016.

LEFEBVRE, H. **Espacio y política**. Barcelona: Península, 1976.

LEONARD, J. S. The interaction of residential segregation and employment discrimination. **NBER Working Paper W1274**, United States, 1984.

LIMA, W. M.; FREIRE, F. H. A. M.; OJIMA; R. Mobilidade e rendimento escolar dos estudantes de ensino médio em Natal (RN, Brasil). **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, PR, v. 10, n. 2, p. 346-356, 2018.

LIMA, W. M.; FARIAS, L. A. C. De mochila nas costas e com o “pé na estrada”: a mobilidade pendular de estudantes de nível superior da Região Metropolitana da Baixada Santista. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE MIGRAÇÃO, 10., 2017, Natal, RN. **Anais...** Belo Horizonte, MG: ABEP, 2017.

LONGO, F. V. **Tal mãe, tal filho?**: uma perspectiva da mobilidade educacional intergeracional no Brasil em 1996 e 2012. 2015. 138f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

LÓPEZ, N. A escola e o bairro: reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (org.). **A cidade contra a escola?**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro, RJ: Letra Capital; FAPERJ, 2008.

LUTZ, W. Education will be at the heart of 21st century demography. In: Austrian Academy of Sciences Press. **Vienna Yearbook of Population Research**. Viena: Vienna Institute of Demography, 2010. p. 9-16. (Special issue on “Education and Demography”).

MACKENZIE, R. Matéria objetiva da ecologia humana. In: PIERSON, D. **Estudos de ecologia humana**. São Paulo, SP: L. Martins Fontes, 1948. p. 38-52.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. 2. ed. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2014.

MARCUSE, P. Enclaves, sim; guetos, não: a segregação e o Estado. **Espaço & Debates**, São Paulo, SP, v. 24, n. 45, p. 11-23, 2004.

MARQUES, E. Social networks, segregation and poverty in São Paulo. **International Journal of Urban and Regional Research**, London, v. 36, n. 5, p. 958-979, 2012.

- MARQUES, E. Elementos conceituais da segregação, da pobreza urbana e da ação do Estado. In: MARQUES, E.; TORRES, H. (org.). **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais**. São Paulo, SP: Editora Senac São Paulo, 2005.
- MARQUES, E.; TORRES, H. (org.). **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais**. São Paulo, SP: Editora Senac São Paulo, 2005.
- MARQUES, E. **Redes sociais, instituições e atores políticos no governo da cidade de São Paulo**. São Paulo, SP: Annablume, 2003.
- MARQUES, E. **Estado e redes sociais: permeabilidade e coesão nas políticas urbanas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ: Revan/FAPESP, 2000.
- MARTINE, G. **A redistribuição espacial da população brasileira durante a década de 80**. Brasília, DF: Ipea, 1994. (Texto para Discussão, n. 329).
- MASSEY, D. S. **American apartheid: segregation and the making of the underclass**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.
- MASSEY, D. S. Hypersegregation in U.S. metropolitan areas: black and Hispanic segregation along five dimensions. **Demography**, Chicago, v. 26, p. 373-391, 1989.
- MASSEY, D. S.; DENTON, N. A. The dimensions of racial segregation. **Social Forces**, US, v. 67, n. 2, p. 281-315, 1988.
- MELLO, G. N. **Escolas eficazes: um tema revisitado**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1994.
- MENEZES-FILHO, N. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. São Paulo, SP: TPE, 2007. Disponível em: <http://goo.gl/wsXqBF>.
- MONTEIRO, R. M.; SANTOS, A. A. A. Recursos familiares e desempenho de crianças em compreensão de leitura. **Psico**, Porto Alegre, RS, v. 44, n. 2, p. 273-279, 2013.
- NEPO/UNICAMP. **Projeto vulnerabilidade: sumário de dados da Região Metropolitana de Campinas**. Campinas, SP, 2008.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, Ano XXIII, n. 78, p. 15-36, 2002.
- NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.
- OLIVEIRA A. T. R. Dos movimentos populacionais à pendularidade: uma revisão do fenômeno migratório no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006, ABEP, Caxambu, MG. **Anais...** Belo Horizonte, MG: ABEP, 2006.
- OLIVEIRA, L. Os excluídos existem? Notas sobre a elaboração de um conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, SP, n. 33, p. 49-62, 1997.
- OLIVEIRA, M. M. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio – Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 45, p. 945-958, 2004.
- PACIONE, M. The geography of educational disadvantage in Glasgow. **Applied Geography**, Oxford, v. 17, n. 3, p. 169-192, 1997.

- PALERMO, G. A.; SILVA, D. B. N.; NOVELLINO, M, S. F. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, RJ, v. 31, n. 2, p. 367-394, 2014.
- PARK, R. Ecologia humana. In: PIERSON, D. **Estudos de ecologia humana**. São Paulo, SP: L. Martins Fontes, 1948. p. 21-37.
- PARK, R.; BURGHESS, E.; MCKENZIE, R. **The city**. Chicago: The University of Chicago Press, 1925.
- PASTERNAK, S. et al. A pesquisa sobre segregação: conceitos, métodos e medições. **Espaço & Debates**, São Paulo, SP, v. 24, n. 45, p. 87-109, 2004.
- PAVEZ, T. R. **Políticas públicas e ampliação de capital social em comunidades segregadas: o programa “Santo André Mais Igual”**. 2006. 119f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.
- PEREIRA, M. M. C. **Análise dos fatores associados ao desempenho em matemática do quinto ano da rede estadual de educação do estado de Goiás no SAEGO de 2013**. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.
- PIERSON, D. **Estudos de ecologia humana**. São Paulo, SP: L. Martins Fontes, 1948.
- PIMENTA, M. A. (ed.). **Caminhos do mar: memórias do comércio da Baixada Santista**. São Paulo, SP: Museu da Pessoa, 2002.
- PRÉTECEILLE, E. A construção social da segregação urbana: convergências e divergências. **Espaço & Debates**, São Paulo, SP, v. 24, n. 45, p. 11-23, 2004.
- PRÉTECEILLE, E. A evolução da segregação social e das desigualdades urbanas: o caso da metrópole parisiense nas últimas décadas. **Caderno CRH**, Salvador, BA, v. 16, n. 38, p. 27-48, 2003.
- REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2008.
- RIANI, J. L. R. **Determinantes do resultado educacional no Brasil: família, perfil escolar dos municípios e dividendo demográfico numa abordagem hierárquica e espacial**. 2005. 234f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2005.
- RIBEIRO, L. C. Q. A cidade contra a escola? O caso do Município do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 4, n. 8, p. 351-378, 2009.
- RIBEIRO, L. C. Q. Proximidade territorial e distância social: reflexões sobre o efeito do lugar a partir de um enclave urbano. **Revista Vera Cidade**, Salvador, BA, Ano 3, n. 3, 2008.
- RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (ed.). **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro, RJ: Letra Capital, 2008.
- ROBINSON, W. S. Ecological correlations and the behavior of individuals. **American Sociological Review**, US, v. 15, n. 3, p. 351-57, 1950.
- ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SABATINI, F.; SIERRALTA, C. Medição da segregação residencial: meandros teóricos e metodológicos e especificidade latino-americana. In: CUNHA, J. M. P. (org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas SP: Nepo/Unicamp, 2006. p. 197-230.

SABATINI, F.; CÁCERES, G. Los barrios cerrados y la ruptura del patrón tradicional de segregación en las ciudades latinoamericanas: el caso de Santiago de Chile. In: CÁCERES, G.; SABATINI, F. (ed.). **Los barrios cerrados en Santiago de Chile: entre la exclusión y la integración social**. Santiago de Chile, Chile: Instituto de Geografía/PUC Chile, 2004.

SABATINI, F. **La segregación social del espacio urbano en las ciudades de América Latina**. Santiago de Chile, Chile: Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2003. (Serie Azul, n. 35).

SABATINI, F. Transformação urbana e dialética entre integração e exclusão social: reflexões sobre as cidades latino-americanas e o caso de Santiago do Chile. In: OLIVEIRA, M. C. (org.). **Demografia da exclusão social**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

SABATINI, F.; CÁCERES, G.; CERDA, J. Segregación residencial em las principales ciudades chilenas: tendencias de las três últimas décadas y posibles cursos de acción. **EURE – Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales**, Santiago de Chile, Chile, v. 27, n. 82, p. 21-42, 2000.

SABATINI, F. **Liberalización de los mercados de suelo y segregación social en las ciudades latinoamericanas: el caso de Santiago**. Santiago de Chile, Chile: Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1998. (Serie Azul, n. 14).

SAMMONS, P. As características chaves das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2008. p. 335-392.

SAMPSON, R. J. **The great American city: Chicago and enduring neighborhood effect**. Chicago and London: University of Chicago Press, 2015.

SANTOS, A. P. R. **Praia Grande no contexto do processo de metropolização da Baixada Santista: mobilidade populacional e diversidade socioespacial**. 2008. 186f. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

SANTOS, A. R. O processo de histórico de ocupação no município de Santos: a expansão a partir do Centro. In: VAZQUEZ, D. A. **A questão urbana da Baixada Santista: políticas, vulnerabilidades e desafios para o desenvolvimento**. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2012.

SANTOS, C.; BRONSTEIN, O. Meta-urbanização: o caso do Rio de Janeiro. **Revista de Administração Municipal**, Rio de Janeiro, RJ, v. 25, n. 149, p. 6-34, 1978.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo, SP: Studio Nobel, 2000.

SANTOS, T. D. L. B. A abordagem do fenômeno urbano na Escola de Chicago. **EF Deportes.com – Revista Digital**, Buenos Aires, Año 18, n. 185, 2013.

SARAVI, G. Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. **Revista de la CEPAL**, Santiago de Chile, Chile, n. 83, p. 33-48, 2004.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília, DF: Ipea, 2007. (Textos para Discussão, n. 1267).

SAVIANI, D. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba, PR. **Anais...** Belo Horizonte, MG: Sociedade Brasileira de História da Educação 2004.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, B. L. et al. Capital cultural e desempenho escolar na Região Metropolitana de Natal: uma abordagem com alunos da 3º série do Ensino Médio. In: AGUIRRE, M. A. C. et al. (Org.). **Estudos e narrativas: a construção de uma nova história nas escolas públicas da Região Metropolitana de Natal.** Natal, RN: 8 Editora, 2016.

SILVA, B. L. **O desempenho escolar na perspectiva das redes sociais: um estudo sobre as escolas estaduais Santos Dumont e Ana Júlia de Carvalho Mousinho.** 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Demografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015.

SILVA, C. A. F. A segregação residencial sob a ótica da Escola de Chicago e Neoclássica. **Boletim Goiano de Geografia,** Goiânia, GO, v. 13, n. 1, p. 29-44, 1993.

SINGER, P. Migrações internas: considerações teóricas sobre o seu estudo. In: SINGER, P. **Economia política da urbanização.** São Paulo, SP: Brasiliense, 1973.

SMALL, M. L. **Villa Victoria: the transformation of social capital in a Boston barrio.** Chicago: University of Chicago Press, 2004.

SMOLKA, M. O. Expulsando os pobres e redistribuindo os ricos: dinâmica imobiliária e (re) estruturação interna na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos de População,** Campinas, SP, v. 9, n. 1, p. 3-21, 1992.

SOARES NETO, J. J. et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em avaliação educacional,** São Paulo, SP, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

SOARES, C. Z. **Segregação urbana, geografia de oportunidades e desigualdades educacionais no Rio de Janeiro.** 2009. 109f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, SP, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003.

SOARES, J. F. **Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG/GAME, 2002.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo.** São Paulo, SP: Loyola, 1992.

STEELE, F. **Multilevel modelling and applications.** Bristol, Inglaterra: University of Bristol, 2008. (RSS Workshop for GSS Statisticians and Researchers).

STOCO, S. **Família, educação e vulnerabilidade social: o caso da Região Metropolitana de Campinas.** 2011. 217f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

STOCO, S.; ALMEIDA, L. C. Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 48, p. 663-696, 2011.

- TASCHNER, S.; BÓGUS, L. São Paulo: o caleidoscópio urbano. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR, 12., 2005, Salvador, BA. **Anais...** Belo Horizonte, MG: ANPUR, 2005.
- TELLES, E. E. Structural sources of socioeconomic segregation in Brazilian Metropolitan areas. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 100, n. 5, p. 1199-1223, 1995.
- TELLES, E. E. Residencial segregation by Skin Color in Brazil. **American Sociological Review**, US, v. 57, n. 2, p. 186-197, 1992.
- TORRES, H. G. et al. Perfis do professorado da rede pública de São Paulo: a interação entre espaço, regras institucionais e escolhas individuais no resultado de uma política pública. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, RJ, v. 53, n. 1, p. 125-158, 2010.
- TORRES, H. G.; BICHIR, R. Consequências da segregação residencial para as Políticas públicas: o caso do atendimento básico em saúde em São Paulo. **Caderno CRH**, Salvador, BA, v. 20, n. 50, p. 245-259, 2007.
- TORRES, H. G.; MARQUES, E.; BICHIR, R. M. Políticas públicas, pobreza urbana e segregação residencial. In: CUNHA, J. M. P. (org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas, SP: Nepe/Unicamp, 2006, p. 231-252.
- TORRES, H. G.; FERREIRA, M. P.; GOMES, S. Educação e segregação social: explorando o efeito das relações de vizinhança. In: MARQUES, E.; TORRES, H. G. **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade**. São Paulo, SP: Editora do Senac, 2005.
- TORRES, H. G. As dimensões da segregação como separação residencial entre os grupos sociais. In: PRÉTECEILLE, E. A construção social da segregação urbana: convergências e divergências. **Espaço & Debates**, São Paulo, SP, v. 24, n. 45, p. 11-23, 2004.
- TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 183-202, 2018<sup>51</sup>.
- VERONESE, J. R. P.; VIEIRA, C. E. Educação básica na legislação brasileira. **Sequência**, Florianópolis, SC, v. 24, n. 47, p. 99-125, 2003.
- VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 88, n. 219, p. 291-309, 2007.
- VIGNOLI, J. **Segregación residencial socioeconómica: ¿quées?, ¿cómo se mide?, ¿qué está pasando?, ¿importa?** Santiago de Chile, Chile: CELADE, 2001.
- VILLAÇA, F. **Espaço intraurbano no Brasil**. São Paulo, SP: Studio Nobel/Fapesp; Lincoln, 1998.
- WACQUANT, L. Territorial stigmatization in the age of advanced marginality. **Thesis Eleven**, n. 91, 2007.
- WACQUANT, L. **Os condenados da cidade: estudos sobre marginalidade avançada**. Rio de Janeiro, RJ: Revan/Fase, 2001.
- WACQUANT, L. A zona. In: BOURDIEU, P. (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- WAJNMAN, S. Demografia da família e do domicílio. In: WAJNMAN, S. **Demografia das famílias e dos domicílios brasileiros**. Belo Horizonte, MG: UFMG/FACE, 2012. p. 14-59.
- WHYTE, W. F. **Street corner society: the social structure of an Italian Slum**. Chicago: University of Chicago Press, 1943.

<sup>51</sup> Publicação a partir da versão 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 45-69.

WILSON, W. J. **The truly disadvantaged:** the inner city, the underclass and public policy. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite.** São Paulo, SP: Cortez, 1980.

ZORBAUGH, H. Áreas naturais. In: PIERSON, D. **Estudos de ecologia humana.** São Paulo, SP: L. Martins Fontes, 1948. p. 341-345.

ZÜNDT, C. Baixada Santista: uso, expansão e ocupação do solo, estruturação de rede urbana regional e metropolização. In: CUNHA, J. M. P. (org.). **Novas metrópoles paulistas:** população, vulnerabilidade e segregação. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2006. p. 305-336.

## ANEXOS

### ANEXO I

#### NOTAS METODOLÓGICAS

##### A – O modelo de regressão linear Multinível

O modelo de regressão é uma das técnicas estatísticas utilizadas para verificar a relação entre variáveis em diferentes áreas do conhecimento. Inicialmente, essa suposta relação entre variáveis pode ser representada da seguinte maneira:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 \cdot x_i \quad (3)$$

Onde:

$Y_i$  é a variável resposta (ou variável dependente);

$\beta_0$  é o intercepto;

$\beta_1$  é o coeficiente de inclinação da reta;

$x_i$  é uma variável explicativa (ou variável independente).

Todavia, na estimação deste modelo é muito comum ocorrer uma diferença entre o  $y$  observado e a reta de regressão. A tal diferença dá-se o nome de erro ( $\varepsilon$ ). Logo, um modelo mais completo que incorpora este termo é descrito na equação abaixo:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 \cdot x_i + \varepsilon \quad (4)$$

Aqui temos uma equação denominada de modelo de regressão linear. Este modelo contém uma variável resposta (ou dependente)  $y$  ao lado esquerdo da equação. Do lado direito da equação temos designada de variável explicativa (ou variável independente);  $\beta_0 + \beta_1$  que correspondem ao preditor linear do modelo<sup>52</sup>. É através deste preditor que se procura explicação para o fenômeno em estudo. Desse modo, a equação 2.2 inclui apenas uma variável explicativa, logo o modelo é conhecido por modelo de regressão linear simples. No entanto, grande parte dos estudos, sobretudo aqueles relacionados ao desempenho escolar, investigam o efeito simultâneo que um conjunto de variáveis explicativas podem ter na variável resposta (FERRÃO, 2003). Neste caso, trata-se de um modelo de regressão linear múltipla representado abaixo:

---

<sup>52</sup> Também referido como componente determinística.

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 \cdot X_{1i} + \beta_2 \cdot X_{2i} + \dots + \beta_n \cdot X_{ni} + \varepsilon_i \quad (5)$$

Desse modo, o principal objetivo desses modelos é “[...] a estimativa de parâmetros desconhecidos  $\beta_0, \beta_1 \dots \beta_n$ ”. A este processo dá-se o nome de ajuste do modelo aos dados, ou simplesmente estimação de parâmetros (FERRÃO, 2003, p. 23). Usualmente, o ajuste do modelo se dá a partir de alguma estatística, como por exemplo o estimador de mínimos quadrados. Esse estimador é usado pela maioria dos pacotes estatísticos. Trata-se de um método de otimização matemática que procura o melhor ajuste para um conjunto de dados procurando minimizar a soma dos quadrados das diferenças entre o valor estimado e os dados observados (BRYK; RAUDENBUSH, 1992).

Assim como a maioria dos modelos estatísticos o modelo regressão linear está fundamentado em alguns pressupostos. Estes “[...] recaem sobre o componente erro do modelo,  $\varepsilon$ , e a verificação ou validação é realizada através dos resíduos,  $\hat{\varepsilon}$ ” (FERRÃO, 2003, p. 24). Desse modo, seguem os principais pressupostos do modelo de regressão linear:

i) Assume-se que o erro é homocedástico isto é, que o erro tem média nula e variância constante;

ii) Assume-se que os elementos do erro são independentes entre si. “Isto garantido se a nossa amostra da população é aleatória simples. No entanto, se há estrutura de agrupamento, por exemplo, por escola, então o pressuposto já não é válido” (FERRÃO, 2003, p. 25).

iii) O erro precisa ter uma distribuição normal a fim de que se realize inferência estatística e generalize a população aos resultados obtidos através da amostra.

Outro aspecto importante a destacar no uso dos modelos de regressão linear é o cuidado com análises e conclusões equivocadas – como os de causalidade, por exemplo – conforme afirma Ferrão (2003, p. 24). Segundo a autora:

Os resultados do modelo de regressão não implicam a existência de uma relação de causa-efeito entre as variáveis em estudo. Mesmo quando se verifique uma relação empírica muito forte entre duas ou mais variáveis, tal não pode ser considerado como evidência de que as variáveis explicativas e a variável resposta estão associadas entre si por uma relação de causa-efeito. Para estabelecer causalidade, a relação entre as variáveis tem de ser estabelecida para além do conjunto de dados [...] a relação de causalidade pode ser sugerida a partir de um referencial teórico e, neste caso, o modelo de regressão pode ajudar a confirmar essa relação.

Contudo, apesar dos modelos de regressão linear serem importantes para a estimativa de parâmetros desconhecidos e possíveis relações entre um conjunto de variáveis,

não se pode perder de vista a estrutura organizacional dos dados com que está se trabalhando. Muitas vezes, os dados incorporam a estrutura da população em que foram recolhidos. Por exemplo: na sociedade os indivíduos estão organizados em famílias, estas estão agrupadas em bairros, que por sua vez estão inseridos em um município e assim por diante. Em uma escola os alunos estão distribuídos em turmas, um conjunto de turmas compõe uma escola e um conjunto de escolas compõe uma rede administrativa (seja municipal, estadual etc.) (FERRÃO, 2003; BROOKE; SOARES, 2008).

Contudo, o modelo de regressão linear clássico não capta a estrutura dos dados organizada de forma agrupada, pois seu intercepto e coeficientes de inclinação da reta são fixos. Assim, ao utilizar este modelo para dados com essa estrutura pode-se cair na armadilha da “desvirtuação da realidade” (FERRÃO, 2003).

Ferrão (2003, p. 31) menciona este equívoco através de um exemplo muito recorrente na literatura: estudos sobre proficiência escolar. A esse respeito a autora afirma o seguinte:

Suponhamos que se pretende estudar o impacto de variáveis explicativas relativas à escola (tamanho da escola, por exemplo) na variável resposta que é referente ao aluno (proficiência, por exemplo). Para desenvolver este estudo com o modelo de regressão linear clássico, precisamos replicar o dado de cada escola tantas vezes os alunos que estudam em cada uma delas. Isso conduz a estimativas dos erros-padrão incorretas, com implicações nas inferências e conclusões daí decorrentes.

A autora também menciona outro equívoco muito recorrente na literatura sobre estudos educacionais. A fim de viabilizar a aplicação do modelo de regressão linear clássico, tais estudos consideram como unidade de análise a escola. Dessa forma agregam os dados referentes à unidade de análise micro (o aluno) através de médias ou proporções para a unidade de análise macro (a escola).

Por exemplo, usam o desempenho da escola como a média do desempenho dos seus alunos e fazem o mesmo relativamente às demais variáveis de aluno, tais como idade, sexo hábitos de estudo etc. Com esta abordagem, porém, perde-se muita informação relativa à variabilidade intra-escolar. Todavia, são justamente o processo intra-escolar e sua relação com o desenvolvimento integral do aluno que motivam a pesquisa de eficácia escolar. Há variadíssimas evidências empíricas que mostram que a variabilidade dos resultados escolares deve-se, principalmente, à variabilidade intra-escolar. Portanto, essa variabilidade não nos convém.

Todavia, uma alternativa encontrada para superar tais equívocos encontra-se no modelo de regressão multinível<sup>53</sup>.

As pesquisas em educação, voltadas para investigação sobre desempenho escolar, costumam utilizar modelos de regressão multinível a fim de alcançar seus objetivos. Isso se dá porque a estrutura organizacional de dados educacionais é dada de forma hierárquica, isto é, alunos agrupados em turmas e estas distribuídas em escolas, conforme mencionado anteriormente.

Os modelos de regressão linear multinível permitem que cada nível de estrutura dos dados tenha seu modelo próprio de regressão. Além de serem influenciados por variáveis de mesmo nível, as equações estimadas nesse modelo também podem ser influenciadas por outros níveis do modelo, ou por variáveis pertencentes a ele (BRYK; RAUDENBUSH, 1992).

Os modelos de regressão viabilizam a decomposição das relações entre os níveis e a variável resposta em diferentes componentes. Logo, é possível obter informações mais eficazes e pormenorizadas acerca da influência das variáveis explicativas na variável resposta.

#### *Modelo Nulo (M0)*

Entre esses aspectos destaca-se o modelo nulo, que é o modelo multinível mais simples. Tem esse nome porque não tem “[...] variáveis explicativas, pois o preditor linear é composto apenas pelo intercepto [...] é importante no estudo da distribuição da variância total da variável resposta pelos níveis de agrupamento” (FERRÃO, 2003, p. 32). Pensando no contexto educacional, a partir deste modelo é possível estimar o efeito-escola<sup>54</sup> nos resultados de proficiência dos alunos. O modelo é representado da seguinte maneira:

$$y_{ij} = \beta_{0j} + \varepsilon_{ij} \quad (6)$$

<sup>53</sup> Também conhecidos como modelo hierárquico, modelos de efeitos mistos, modelos de coeficientes aleatórios ou modelos de componentes da variância (BRYK; RAUDENBUSH, 1992).

<sup>54</sup> É um indicador construído a partir de variáveis relacionadas às características diversas de um estabelecimento de ensino. O referido indicador é muito utilizado tanto no meio acadêmico para estudos no âmbito de avaliação educacional, como para elaboração de políticas públicas educacionais, uma vez que seus resultados expressam verdadeiros diagnósticos dos equipamentos de ensino no país.

$$\begin{aligned}\beta_{0j} &= Y_{00} + u_{0j} \\ \varepsilon_{ij} &\sim NID(0, \sigma_{\varepsilon}^2) \\ u_{0j} &\sim NID(0, \sigma_{u_0}^2)\end{aligned}$$

Para melhor interpretação do modelo nulo e considerando o objeto de estudo desta pesquisa, a partir de agora utilizaremos como exemplo a proficiência escolar. Assim, segundo esse modelo e exemplo, a proficiência do aluno  $i$  que estuda na escola  $j$  ( $y_{ij}$ ) é definida pelo intercepto  $\beta_{0j}$  e pelo termo de erro  $\varepsilon_{ij}$ . Importante destacar que o intercepto tem o subscrito  $j$ , sinalizando que existe um intercepto diferente associado a cada escola  $j$ . Além disso, a equação de  $\beta_{0j}$  é detalhada pelos termos  $Y_{00}$  e  $u_{0j}$  que representam, respectivamente, a média global de proficiência e o afastamento da proficiência média da escola  $j$  à média global  $Y_{00}$ .

A primeira linha do modelo (6) é denominada de equação do nível 1 e a segunda linha como equação do nível 2. Cada uma dessas equações possui um termo aleatório associado, sendo o efeito aleatório associado ao nível 1 é representado por  $\varepsilon_{ij}$  e o efeito aleatório associado ao nível 2 representado por  $u_{0j}$ . Além disso, admite-se que ambos têm distribuição normal com média 0 e variância  $\sigma_{\varepsilon}^2$  e  $\sigma_{u_0}^2$ , respectivamente, e são independentes. Logo, a variância da proficiência entre as escolas é representada pela variância de  $u_{0j}$ , e a variância da proficiência entre os alunos (em uma mesma escola) é dada pela variância de  $\varepsilon_{ij}$ .

#### *Coefficiente de correlação intraescolar*

Outra medida importante no âmbito do modelo multinível – pensando no contexto educacional, explorando ainda o exemplo indicando antes – é o coeficiente de correlação intraescolar. Esta estatística “mede a variância total da variável resposta” (FERRÃO, 2003, p. 34). Logo, essa medida viabiliza ao pesquisador ter melhor noção da magnitude de cada nível do modelo na explicação da variável resposta. Por exemplo, a partir do coeficiente de correlação intraescolar é possível identificar a magnitude do efeito escola no desempenho escolar do aluno.

$$\rho = \frac{\sigma_{u_0}^2}{\sigma_{\varepsilon}^2 + \sigma_{u_0}^2} \quad (7)$$

Este coeficiente varia de 0 a 1. Quando seu valor é nulo, isto é, 0, significa que as escolas são heterogêneas entre si e que o desempenho do aluno independe da escola que estuda. Em outras palavras, neste caso, a variabilidade dos resultados de proficiência deve-se a outras variáveis de outros níveis do modelo diferentes daquelas encontradas no nível escola. Portanto,

esta estatística é fundamental para o desenvolvimento e análise do modelo hierárquico que será desenvolvido aqui.

Na próxima seção será apresentado um dos principais bancos de dados explorado neste estudo para realização do modelo de regressão linear multinível: os dados do SAEB.

## **B – Banco de dados SAEB**

O Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB) tem sua origem no início da década de 1990 e procura desenvolver um processo avaliativo da educação básica brasileira através de levantamentos periódicos (bianuais) que viabilizem um diagnóstico educacional brasileiro a partir de dois pressupostos:

- i. “O desempenho dos alunos reflete a qualidade do ensino ministrado”;
- ii. “Nenhum fator determina, isoladamente, a qualidade do ensino”.

A avaliação se fundamenta na combinação de testes de desempenho escolar e questionários contextuais que trazem informações sobre o desempenho dos sistemas de ensino, das escolas e de aspectos sociodemográficos dos atores (diretores, professores e alunos) que integram estes equipamentos de ensino. Essas informações revelam as condições e desafios do sistema de ensino, auxiliando as políticas governamentais para “[...] melhoria da qualidade e à promoção da equidade na oferta da educação básica” (INEP, 2016a, p. 4).

O SAEB tem passado por importantes transformações ao longo das duas últimas décadas, o que tem contribuído para a possibilidades de uso dessa base de dados. Desde 2005 o sistema conta com duas avaliações: i) a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) que manteve as características, objetivos e procedimentos da avaliação realizada até aquele momento pelo SAEB, e ii) a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), ou Prova Brasil, cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino nas escolas públicas.

A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada Unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. A ANEB recebe o nome de SAEB em suas divulgações. A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (INEP, 2016a).

Outra mudança importante realizada a partir da edição de 2013 do SAEB foi a separação das bases de dados dos alunos por série (5º ano do ensino fundamental, 9º ano do ensino fundamental e 3º série/ano do ensino médio). A partir dessa mudança foi possível “[...] integrar as bases de resultados dos alunos e das escolas com as bases dos respectivos questionários contextuais” (INEP, 2016a, p. 4). Esse foi um importante salto metodológico

observado no banco de dados do SAEB, uma vez que viabilizou a integração entre as variáveis contextuais (das bases de dados de diretor, professor e alunos) e dos resultados nos exames de proficiência em língua portuguesa e matemática presentes nas respectivas bases de dados das escolas.

#### *Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB*

Acontece a cada dois anos e abrange de forma amostral escolas e alunos das redes públicas e privadas de ensino. Mantém as mesmas características, objetivos da avaliação da educação básica até 2005 pelo SAEB. Seu principal objetivo é avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira.

#### *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (Prova Brasil)*

É uma avaliação censitária bianual com alunos do ensino fundamental regular (5º e 9º anos) das escolas públicas que possuem, pelo menos, 20 alunos matriculados nas séries avaliadas. Seu principal objetivo consiste em avaliar a qualidade do ensino oferecido nas escolas das redes públicas de ensino.

As duas avaliações consistem de testes de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Além destes testes, o banco de dados do SAEB também é composto por um questionário contextual, sobre condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola (INEP, 2016b).

#### *Testes (Provas)*

As provas avaliam o desempenho escolar em duas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática. O critério utilizado para seleção do conteúdo a ser testado se fundamentou no objetivo do que seria avaliado em cada etapa e área do conhecimento e que fosse comum em todo o país. Isso foi realizado através da Matriz de Referências, que abrange o conjunto de conteúdos e habilidades a serem avaliados em cada área do conhecimento, que representa “[...] o que se espera que os alunos tenham desenvolvido ao final do 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3º série do ensino médio” (INEP, 2016a, p. 6).

Os objetivos da ANEB e ANRESC não são avaliar cada aluno individualmente, mas a aprendizagem dos alunos de forma agregada, “[...] tanto por unidade escolar e redes de ensino, como ocorre na Prova Brasil, como por estratos de interesse, como ocorre na Aneb” (INEP, 2016b, p. 7).

Entretanto, neste trabalho se utilizará as informações da Anresc (ou Prova Brasil como será chamada daqui para frente), pois são mais direcionados para o rendimento escolar das escolas públicas de nível fundamental, e apresenta maior nível de desagregação, disponibilizando “[...] resultados para cada unidade escolar participante, bem como para as redes de ensino” (INEP, 2016a, p. 6), diferente da ANEB, cujo nível de representatividade é apenas para país, regiões e estados.

### *Questionários contextuais*

Além dos instrumentos de medida de desempenho escolar o banco de dados é formado por quatro tipos de questionários contextuais: i) de alunos, ii) de professores, iii) de diretores e iv) de escolas. O de alunos contém perguntas sobre “ambiente e nível socioeconômico, familiar, hábitos de estudos e de leitura, motivação, trajetória escolar, entre outros aspectos” (INEP, 2016a, p. 8). O diretor e os Professores de cada disciplina disponibilizam informações acerca de sua “[...] formação profissional, nível socioeconômico e cultural, estilo de liderança, formas de gestão, práticas pedagógicas, clima acadêmico, clima disciplinar, recursos humanos e pedagógicos” (INEP, 2016a, p. 8). Além dessas informações, um aplicador do INEP preenche um questionário com informações sobre a escola, relacionadas ao ambiente físico, infraestrutura, recursos etc.

Os microdados estão divididos da seguinte maneira:

i) Base de dados dos alunos: separada pela série final de cada ciclo (ensino fundamental I e II e ensino médio) da educação básica, isto é, 5º ano, 9º ano e 3ª série. De modo geral, aqui é possível encontrar informações sobre os resultados das proficiências dos alunos e suas respostas assinaladas nos testes e no questionário contextual aplicados em suas respectivas séries (INEP, 2016a).

ii) Base de dados de Professores: contém respostas do questionário contextual aplicado ao Professor de cada turma e disciplina, dos anos/séries avaliados (INEP, 2016a). Seu principal objetivo é reunir informações sobre a formação profissional, as práticas pedagógicas e o perfil socioeconômico e cultural dos docentes das turmas em que a avaliação é aplicada (INEP, 2016a). Além disso, outra informação importante nesse banco de dados é a percepção do Professor em relação às causas dos possíveis problemas de aprendizagem nas turmas que leciona, destacando o meio social ao qual o aluno está inserido (INEP, 2016a).

iii) Base de dados do Diretor: semelhante a base dados do Professor, contém respostas do questionário contextual aplicado ao Diretor de cada escola avaliada.

iv) Base de dados das Escolas: nessa base de dados estão os resultados das proficiências médias das Escolas e respostas do questionário aplicado à Escola (INEP, 2016a).

Assim, a escolha desse banco de dados (Prova Brasil) justifica-se por ele dispor de informações importantes para o desenvolvimento do principal objetivo desta pesquisa, ou seja, identificar os possíveis desdobramentos da segregação residencial no desempenho escolar de crianças e adolescentes matriculados em estabelecimentos de ensino da educação básica e pública de nível fundamental, nos municípios que integram a RMBS.

Considerando que uma das implicações desse fenômeno da segregação é a ausência e/ou fragilidade de acesso às políticas sociais e o comprometimento da qualidade dos serviços públicos em áreas segregadas, se faz necessário investigar – através de informações socioeconômicas e dos resultados de testes de desempenho escolar disponíveis na Prova Brasil - de que maneira a dimensão socioespacial pode interferir na qualidade dos serviços de educação básica nessa região.

## ANEXO II

### ROTEIRO DA PESQUISA DE CAMPO

#### A – Entrevista semiestruturada com gestor(a)

##### Introdução

Apresentação pessoal; esclarecer sobre a intenção do trabalho, a importância do entrevistado para o desenvolvimento da pesquisa e a necessidade de gravar a entrevista.

1. Gostaria de que falasse um pouco ao seu respeito

- ✓ Aspectos pessoais (optativo)
- ✓ Aspectos profissionais (sua formação, experiência na profissão, motivação pela escolha da profissão, sua trajetória profissional, expectativas profissionais)

2. Há quanto tempo trabalha na área da educação? E nessa instituição?

3. O que o motivou a ser um gestor e qual sua visão sobre a gestão escolar?

4. Há muita procura pela população para realização de matrículas?<sup>55</sup> Quais critérios são estabelecidos para matrícula dos alunos nesta escola?

5. A maioria dos alunos são moradores aqui do bairro? Em geral, quais seus principais bairros de origem?

6. Há muito problemas com faltas, evasão e/ou repetência de alunos nesta escola?

7. E sobre indisciplina?

8. Em relação à infraestrutura da escola como descreveria os seguintes aspectos:

- ✓ Instalações físicas (iluminação, ventilação)
- ✓ O orçamento da escola é adequado às necessidades?
- ✓ Recursos humanos (quadro de professores e funcionários em geral).
- ✓ O quadro de professores é completo? Eles ensinam nas suas respectivas áreas de formação?
- ✓ Qual principal tipo de vínculo profissional dos professores?
- ✓ Há uma grande rotatividade de professores nessa escola? Caso afirmativo, quais as principais justificativas?
- ✓ Eles participam das decisões pedagógicas da escola?
- ✓ Equipamentos e instrumentos físicos de trabalho (de material de limpeza à caneta e/ou giz na sala de aula). Averiguar inclusive a distribuição dos livros didáticos.
- ✓ Segurança dos alunos e dos funcionários

---

<sup>55</sup> Mostrar desconhecimento do processo de matrícula para se proteger.

- ✓ Há casos recorrentes de agressão (verbal e/ou física) entre alunos e seus pares? E entre alunos, professores e/ou funcionários da escola?
- ✓ Já houve ameaças por pessoas externas à escola aos funcionários ou alunos?
- ✓ Há/houve casos recentes de vandalismo ou depredação ao prédio da escola? Quais os casos mais recorrentes?
- ✓ Já houve casos de alunos portando algum tipo de arma (branca ou de fogo) na escola?
- ✓ Já houve casos de alunos portando algum tipo de droga (lícita ou ilícita) nas dependências da escola?
- ✓ Alguma vez as atividades na escola já foram interrompidas devido algum caso de violência no bairro?

9. Dentre os itens mencionados acima (ou algum outro que não foi citado), você acha que algum deles pode interferir no andamento das atividades aqui na escola? Quais e por que?

10. A escola desenvolve projetos com a comunidade? Quais são as formas de participação?

11. No meio escolar, entre outros diretores e professores de escolas da rede pública da região, você já ouviu algum tipo de comentário (negativo ou positivo) sobre esta escola? Qual (is)? E entre os moradores do bairro, qual a percepção deles sobre a escola?

12. Quais suas principais percepções sobre o bairro onde a escola está inserida?

13. Você acha que, de alguma maneira, as características socioespaciais (explicar melhor isso) podem interferir na vida escolar dos alunos? Por que?

14. Qual sua percepção acerca dos alunos desta escola? Você acha que, futuramente, podem fazer um bom ensino médio e entrar em uma Universidade pública? Por que?

## **B – Entrevista semiestruturada coletiva (ou em grupo) com alunos**

### **Introdução**

Apresentação pessoal; expressar a gratidão por participarem da pesquisa; esclarecer sobre a intenção do trabalho, a importância dos participantes para o desenvolvimento da pesquisa e a necessidade de gravar a conversa desenvolvida no grupo.

### **1. Características pessoais**

- ✓ Gostaria de ouvir um pouco sobre cada um (nome, série, há quanto tempo estuda nesta escola e uma coisa que gostem de fazer)
- ✓ Todos moram aqui no bairro, ou há alguém que mora em outro bairro?
- ✓ Como se deslocam até aqui?
- ✓ Qual profissão gostariam de exercer no futuro? Por que?

- ✓ Acreditam que os estudos podem contribuir para alcançar seu objetivo profissional? Falem um pouco mais sobre isso.
- ✓ Vocês acreditam que o que aprendem na escola se aplica ao seu dia-a-dia, ou está muito distante? Fale um pouco mais a esse respeito.

## **2. Relação com os estudos, a escola, professores e colegas**

- ✓ Qual a opinião de vocês sobre esta escola?
- ✓ Com apenas uma palavra, como vocês a definiriam? Justifique
- ✓ A escola oferece projetos extraclasse (aulas de música, teatro, esportes, reforço escolar etc.)?
- ✓ Vocês utilizam o espaço da escola (quadra de esportes, o pátio, salas de aula) para outras atividades em dias e/ou horários diferentes daqueles de aula?
- ✓ Acreditam que os alunos cuidam desta escola? Justifique.
- ✓ Existe algo que os motive, a vir para cá diariamente? (a turma, amigos, professores, praça próximo a escola etc.) Comente um pouco a esse respeito.
- ✓ Gostariam de estudar aqui no próximo ano novamente? Por que?
- ✓ Qual a reação de outros colegas, que não estudam aqui, quando vocês mencionam que são desta escola? O que eles pensam sobre esta escola? Por que vocês acham que eles têm este tipo de reação?
- ✓ Existe algum espaço que gostam de ficar durante o intervalo das aulas, ou antes e depois destas?
- ✓ Aqui próximo existe algum lugar (parque, bosque, praça etc) que gostam de ir com os amigos antes ou depois das aulas?
- ✓ Acreditam que o professor contribui para que uma disciplina seja mais agradável? Comente um pouco a esse respeito
- ✓ Tem alguém, dentro da escola (colega, professor, diretor, outro funcionário), em que vocês consideram um exemplo, e se espelham nessa pessoa? Gostaria de ouvir um pouco a esse respeito
- ✓ E fora da escola (também inclui pessoas que você não tem contato direto), existe alguém que os inspira? Quem? Por que?
- ✓ Há alguém que acompanha e o incentiva em seus estudos?

### 3. Relação entre características do bairro, rede social e estudos

- ✓ Vocês gostam do bairro onde está localizada a escola? Quais são seus aspectos positivos e negativos?
- ✓ Como vocês o definiriam com uma palavra? Justifique.
- ✓ Conhecem alguém aqui, que por meio dos estudos conseguiu alcançar sucesso profissional? Caso positivo, essa pessoa motiva você a estudar e continuar sonhando com o futuro?
- ✓ E alguém que, independente dos estudos, alcançou algum tipo de status ou boa condição financeira? Acredita que essa pessoa influencia os jovens dessa região?
- ✓ Conhecem alguém que estuda, ou estudou em uma universidade pública? Essa pessoa os inspira a querer ingressar em uma instituição dessas? Por que?
- ✓ O que vocês e outros alunos desta escola pensam sobre ingressar em uma universidade pública, como forma de alcançar uma profissão? Achrom necessário?

### C – Entrevista semiestruturada coletiva (ou em grupo) com professores

#### Introdução

Apresentação pessoal; ressaltar o profundo respeito que tenho por estes profissionais e gratidão por participarem dessa pesquisa; esclarecer sobre a intenção do trabalho, a importância dos participantes para o desenvolvimento da pesquisa e a necessidade de gravar a conversa desenvolvida no grupo.

#### 1. Aspectos Gerais

- ✓ Gostaria de ouvir um pouco sobre cada um (nome, disciplina que leciona, tempo de serviço e um *hobby*)
- ✓ Quais fatores podem ser decisivos para um processo efetivo de aprendizado e bom desempenho escolar dos alunos no decorrer de um ano letivo?
- ✓ Elas acontecem nesta escola? Comente um pouco mais a este respeito.
- ✓ Acreditam que o meio (isso inclui suas redes sociais e características do bairro em que a escola está localizada e os alunos moram) ao qual o aluno (e a escola) está inserido pode ser relevante na sua percepção sobre os estudos, e conseqüentemente, na sua motivação em estudar e no seu processo de aprendizado? Fale um pouco mais a esse respeito pensando na realidade desta escola.

## 2. Relação com a escola

- ✓ Como definiriam esta escola com uma palavra?
- ✓ Qual a visão de vocês sobre o bairro (infraestrutura, segurança, localização) em que a escola está localizada?
- ✓ Vocês acham que as características de infraestrutura e segurança do bairro onde está a escola tem relevância para o andamento do seu trabalho? Comente um pouco mais.
- ✓ Sentem-se seguros nesta escola e no seu entorno? Comente um pouco
- ✓ Quando mencionam que trabalham aqui, quais suas reações mais comuns por parte de outros professores?
- ✓ Vocês acham que existe preconceito com esta escola, por parte de outros professores que vocês conhecem? Por que?
- ✓ É uma escola que você gosta de trabalhar? Comente um pouco mais.
- ✓ Na sua opinião é uma escola que outros colegas gostariam de vir trabalhar? Por que?
- ✓ Acham que esta escola e seus alunos são estigmatizados? Como os alunos desta escola reagem a tais estereótipos?

## 3. Relação com alunos

- ✓ Quais suas principais objeções (queixas) em relação aos alunos desta escola?
- ✓ E quais suas principais qualidades?
- ✓ Vocês acham que nesta escola os alunos são motivados a estudar? Comente um pouco mais.
- ✓ De acordo com a experiência de vocês, quem são as pessoas que mais motivam os alunos a estudar aqui nesta escola?
- ✓ Vocês acreditam que o professor pode influenciar na vida (escolar e particular) de um aluno? De que forma? Já se depararam com algum caso específico nesta escola?
- ✓ Quem vocês acham que são os principais modelos de sucesso para seus alunos? (As respostas podem incluir colegas, professores, pais, parentes etc.)
- ✓ Qual sua percepção acerca dos alunos desta escola? Vocês acham que, futuramente, podem fazer um bom ensino médio e entrar em uma Universidade pública/ ou privada? Por que?

**ANEXO III****TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSORES**

Desigualdades territoriais e educacionais: estudar lá é melhor do que aqui?

Pesquisador responsável: William de Mendonça Lima

Número do CAAE: \_\_\_\_\_

Prezado (a); Professor (a)

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, de uma pesquisa acadêmica. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os seus direitos e deveres como participante, e é elaborado em duas vias: uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer eventuais dúvidas. Se houver qualquer indagação antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Caso não queira participe ou, se desejar retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa tem como objetivo principal identificar de que forma as desigualdades sociais, presentes no território, podem impactar no desempenho escolar de estudantes da educação básica e pública, de nível fundamental, na Região Metropolitana da Baixada Santista.

Os principais benefícios que se espera alcançar com esta pesquisa é, primeiramente, contribuir no âmbito da produção acadêmica, considerando a escassez de trabalhos sobre este tema. Além disso, espera-se também contribuir socialmente, desenvolvendo um produto capaz de colaborar, através de um diagnóstico da qualidade da educação básica na região, que pode servir como instrumento para a elaboração de políticas públicas educacionais.

Procedimentos:

Será realizada uma entrevista semiestruturada em grupo, que acontecerá nesta instituição de ensino que você trabalha, em um dia e horário convenientes, que não prejudique suas atividades profissionais. Nessa dinâmica você participará, com seus pares e o pesquisador, apresentando sua percepção acerca de temas relacionados a educação, ambiente escolar e o bairro em que trabalha.

As informações coletadas durante essa pesquisa ficarão no domínio e responsabilidade do pesquisador responsável, arquivado em um banco de dados até o final de sua pesquisa, prevista para meados de 2019. Depois desse período esses dados serão destruídos.

Os resultados serão publicados em uma tese de doutorado e futuramente em importantes revistas científicas, para que outras pessoas tenham conhecimento da importância dessa pesquisa. Contudo, reforçamos: sua identidade será preservada.

#### Desconfortos e riscos:

Apesar de não haver riscos previsíveis, é garantido que você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, caso sinta-se constrangido ou desconfortável com alguma situação. Lembrando que a participação é absolutamente voluntária e você é livre para recusar e/ou interromper sua participação a qualquer momento.

#### Benefícios:

Os participantes não terão benefícios diretos com a pesquisa. Entretanto, espera-se proporcionar-lhes, indiretamente, uma experiência enriquecedora em participar de uma pesquisa de caráter acadêmico e científico. Além disso, como produto final dessa pesquisa, espera-se obter um diagnóstico dos principais efeitos das desigualdades sociais presentes no territorial capazes de interferir no desempenho escolar, podendo ser útil para a elaboração de políticas públicas educacionais.

#### Sigilo e privacidade:

Ao assinar este termo você terá a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não estejam envolvidas nesta pesquisa. Na divulgação dos resultados deste estudo, seu nome não será citado, bem como nenhuma informação que possa identificá-lo. Os dados coletados durante as observações serão usados somente para fins de pesquisa e serão armazenados em um banco de dados apenas durante seu período de conclusão.

#### Ressarcimento:

A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de custo para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

#### Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável: William de Mendonça Lima, pelo endereço Av. Albert Einstein, 1300 – Cidade Universitária, Campinas – SP, 13083-852, ou através do e-mail [williammenlima@nepo.unicamp.br](mailto:williammenlima@nepo.unicamp.br).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

#### Consentimento livre e esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Local)

\_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

(Assinatura do Participante)

#### Responsabilidade do Pesquisador

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Pesquisador)

**B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(DIRETOR)**

Desigualdades territoriais e educacionais: estudar lá é melhor do que aqui?

Pesquisador responsável: William de Mendonça Lima

Número do CAAE: 81097317.9.0000.8142

Prezado (a) Senhor Diretor (a)

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, de uma pesquisa acadêmica. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os seus direitos e deveres como participante, e é elaborado em duas vias: uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer eventuais dúvidas. Se houver qualquer indagação antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Caso não queira participe ou, se desejar retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa tem como objetivo principal identificar de que forma as desigualdades sociais, presentes no território, podem impactar no desempenho escolar de estudantes da educação básica e pública, de nível fundamental, na Região Metropolitana da Baixada Santista.

Os principais benefícios que se espera alcançar com esta pesquisa é, primeiramente, contribuir no âmbito da produção acadêmica, considerando a escassez de trabalhos sobre este tema. Além disso, espera-se também contribuir socialmente, desenvolvendo um produto capaz de colaborar, através de um diagnóstico da qualidade da educação básica na região, que pode servir como instrumento para a elaboração de políticas públicas educacionais.

Procedimentos:

Será realizada uma entrevista semiestruturada individual, que acontecerá nesta instituição de ensino que você trabalha, em um dia e horário convenientes, que não prejudique suas atividades profissionais. Serão abordados temas relacionados a educação, ambiente escolar e a dinâmica da escola. Ressaltamos que sua posição sobre estes assuntos, são de grande importância para o desenvolvimento dessa pesquisa.

As informações coletadas ficarão no domínio e responsabilidade do pesquisador responsável, arquivado em um banco de dados até o final de sua pesquisa, prevista para meados de 2019. Depois desse período esses dados serão destruídos.

Os resultados serão publicados em uma tese de doutorado e futuramente em importantes revistas científicas, para que outras pessoas tenham conhecimento da importância dessa pesquisa. Contudo, reforçamos: sua identidade será preservada.

**Desconfortos e riscos:**

Apesar de não haver riscos previsíveis, é garantido que você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, caso sinta-se constrangido ou desconfortável com alguma situação. Lembrando que a participação é absolutamente voluntária e você é livre para recusar e/ou interromper sua participação a qualquer momento.

**Benefícios:**

O participante não terá benefícios diretos com a pesquisa. Entretanto, espera-se proporcionar-lhe, indiretamente, uma experiência enriquecedora em participar de uma pesquisa de caráter acadêmico e científico. Além disso, como produto final dessa pesquisa, espera-se obter um diagnóstico dos principais efeitos das desigualdades sociais presentes no territorial capazes de interferir no desempenho escolar, podendo ser útil para a elaboração de políticas públicas educacionais.

**Sigilo e privacidade:**

Ao assinar este termo você terá a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não estejam envolvidas nesta pesquisa. Na divulgação dos resultados deste estudo, seu nome não será citado, bem como nenhuma informação que possa identificá-lo. Os dados coletados durante as observações serão usados somente para fins de pesquisa e serão armazenados em um banco de dados apenas durante seu período de conclusão.

**Ressarcimento:**

A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de custo para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional, uma vez que a entrevista será realizada no período compreendido do seu expediente de trabalho.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável: William de Mendonça Lima, pelo endereço Av. Albert Einstein, 1300 – Cidade Universitária, Campinas – SP, 13083-852, ou através do e-mail [williammenlima@nepo.unicamp.br](mailto:williammenlima@nepo.unicamp.br).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira

de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Local)

\_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

(Assinatura do Participante)

Responsabilidade do Pesquisador

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Pesquisador)

## C – TERMO DE ASSENTIMENTO

(Para crianças e adolescentes maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

Desigualdades territoriais e educacionais: estudar lá é melhor do que aqui?

Pesquisador responsável: William de Mendonça Lima

Prezado (a) Participante

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, da pesquisa “Desigualdades territoriais e educacionais: estudar lá é melhor do que aqui?” para a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Seus pais permitiram que você participe. Este documento, chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os seus direitos e deveres como participante, e é elaborado em duas vias: uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Esta pesquisa tem como objetivo principal identificar de que forma as desigualdades sociais, presentes no território, podem impactar no desempenho escolar de estudantes da educação básica e pública, de nível fundamental, na Região Metropolitana da Baixada Santista.

Sua participação é muito relevante, contudo ressaltamos que você não é obrigado a participar caso não queira, e não terá nenhum problema se desistir.

A dinâmica dessa pesquisa consiste em uma entrevista semiestruturada em grupo, e acontecerá na escola em que estuda, em um dia e horário correspondentes ao seu período de aula. Você terá a oportunidade de participar, com outros colegas e o pesquisador, apresentando seu ponto de vista acerca de temas relacionados à educação, ao ambiente escolar, ao bairro em que estuda, sua socialização com colegas, professores e familiares.

A entrevista acontecerá em um único dia e estima-se que dure em média, entre 50 a 70 minutos. Não é previsto nenhuma situação de desconforto ou risco, mas se em algum momento você sentir-se em alguma posição de desconforto, devido a perguntas e a dinâmica da entrevista, pode interromper e desistir a qualquer momento. Além disso, caso tenha alguma dúvida ou queixa, também poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, William de Mendonça Lima, pelo endereço Av. Albert Einstein, 1300 - Cidade Universitária, Campinas – SP, CEP 13083-852, ou ainda, através do e-mail [williammenlima@nepo.unicamp.br](mailto:williammenlima@nepo.unicamp.br).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: [cep@fcm.unicamp.br](mailto:cep@fcm.unicamp.br).

Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização dessa pesquisa, como sua participação (voluntária) em uma pesquisa acadêmica e científica, e contribuição para o desenvolvimento de um quadro da situação da educação básica e pública na região.

Garantimos total sigilo da sua identidade e das informações coletadas nessa pesquisa, que ficarão sob os cuidados do pesquisador responsável, e outros pesquisadores envolvidos na pesquisa. Estas informações ficarão armazenadas em um banco de dados e será destruído ao término da pesquisa.

Os resultados serão publicados em uma tese de doutorado e futuramente em importantes revistas científicas, para que outras pessoas tenham conhecimento da importância dessa pesquisa. Contudo, reforçamos: sua identidade será preservada.

Se você não quiser assinar logo este documento poderá leva-lo para casa, conversar com os seus pais e trazê-lo na próxima vez que vier à escola. Seus pais (ou responsável) também assinarão um termo parecido com este, e eles serão esclarecidos de tudo o que irá ocorrer durante a entrevista em grupo que você vai participar.

Desde já, muito obrigado por sua atenção e colaboração.

## DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “Desigualdades territoriais e educacionais: estudar lá é melhor do que aqui?”.

Entendi do que se trata e fui esclarecido (a) sobre todas as coisas que podem acontecer durante a pesquisa (riscos e incômodos).

Entendi que posso dizer “sim” e participar, que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação, caso sintam-me incomodado com as perguntas e dinâmica da pesquisa. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

O pesquisador esclareceu todas minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Local)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Participante)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Pesquisador)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Orientador)

**D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PAIS OU RESPONSÁVEIS DO PARTICIPANTE MENOR DE IDADE)**

Desigualdades territoriais e educacionais: estudar lá é melhor do que aqui?

Pesquisador responsável: William de Mendonça Lima

Número do CAAE: \_\_\_\_\_

Prezado(a) responsável

O menor de idade pelo qual você é responsável está sendo convidado a participar, como voluntário, de uma pesquisa acadêmica. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos e deveres dele como participante e é elaborado em duas vias: uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver qualquer indagação, antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Caso queira que o menor não participe ou, se desejar retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa tem como objetivo principal identificar de que forma as desigualdades sociais, presentes no território, podem impactar no desempenho escolar de estudantes da educação básica e pública, de nível fundamental, na Região Metropolitana da Baixada Santista.

Os principais benefícios que se espera alcançar com esta pesquisa é, primeiramente, contribuir no âmbito da produção acadêmica, considerando a escassez de trabalhos sobre este tema. Além disso, espera-se também contribuir socialmente, desenvolvendo um produto capaz de colaborar, através de um diagnóstico da qualidade da educação básica na região, que pode servir como instrumento para a elaboração de políticas públicas educacionais.

Procedimentos:

A entrevista semiestruturada em grupo acontecerá na escola em que o menor de idade, a ser entrevistado, estuda, em um dia e horário correspondentes ao seu período de aula. Nessa dinâmica o entrevistado participará, com outros colegas e o pesquisador, apresentando sua percepção acerca de temas relacionados a educação, ambiente escolar, o bairro em que estuda, sua socialização com colegas, professores e familiares.

As informações coletadas durante essa pesquisa ficarão no domínio e responsabilidade do pesquisador responsável, arquivado em um banco de dados até o final de sua pesquisa, prevista para meados de 2019. Depois desse período esses dados serão destruídos.

Os resultados serão publicados em uma tese de doutorado e futuramente em importantes revistas científicas, para que outras pessoas tenham conhecimento da importância dessa pesquisa. Contudo, reforçamos: sua identidade será preservada.

**Desconfortos e riscos:**

Apesar de não haver riscos previsíveis, é garantido que você pode retirar seu consentimento a qualquer momento se o menor se sentir constrangido ou desconfortável com alguma situação. Lembrando que a participação é absolutamente voluntária, e você é livre para recusar a participação e/ou interromper a participação deste a qualquer momento.

**Benefícios:**

Os participantes não terão benefícios diretos com a pesquisa. Entretanto, espera-se proporcionar-lhes, indiretamente, uma experiência enriquecedora em participar de uma pesquisa de caráter acadêmico e científico. Além disso, como produto final dessa pesquisa, espera-se obter um diagnóstico dos principais efeitos das desigualdades sociais presentes no territorial capazes de interferir no desempenho escolar, podendo ser útil para a elaboração de políticas públicas educacionais.

**Sigilo e privacidade:**

Ao assinar este termo o menor de idade, pelo qual você é responsável, terá a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não estejam envolvidas nesta pesquisa. Na divulgação dos resultados deste estudo, o nome dele não será citado, bem como nenhuma informação que possa identificá-lo. Os dados coletados durante as observações serão usados somente para fins de pesquisa e serão armazenados em um banco de dados apenas durante seu período de conclusão.

**Ressarcimento:**

A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de custo para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional, uma vez que toda a pesquisa será realizada no período compreendido do horário de aula, do qual você realiza suas atividades profissionais.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável: William de Mendonça Lima, pelo endereço Av. Albert Einstein, 1300 – Cidade Universitária, Campinas – SP, 13083-852, ou através do e-mail [williammenlima@nepo.unicamp.br](mailto:williammenlima@nepo.unicamp.br).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira

de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo a participação do menor de idade:

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Local)

\_\_\_\_\_.

(Assinatura do Participante)

\_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

(Assinatura do Responsável Legal)

(Assinatura do Responsável Legal)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_

(Assinatura do Pesquisador)