

Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole

Iniciativa



Coordenação Técnica



Parceiros



Fundação Tide Setubal

Presidente do conselho:

Maria Alice Setubal

Coordenação geral:

Paula Galeano

Fundação Itaú Social

Vice-Presidente

Antonio Jacinto Matias

Superintendente

Valéria Veiga Riccomini

Gerente

Isabel Cristina Santana

Coordenadora do Projeto

Maria Carolina Nogueira Dias

Anna Carolina Bruschetta

**Fundo das Nações Unidas
para a Infância (Unicef)**

Representante no Brasil

Marie-Pierre Poirier

Coordenadora do Programa de Educação no Brasil

Maria de Salette Silva

Oficial de Programas

Júlia Ribeiro

**Centro de Estudos e Pesquisas
em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)**

Presidente do Conselho Administrativo

Maria Alice Setubal

Superintendente

Anna Helena Altenfelder

Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas

Antonio A. G. Batista

Coordenação da pesquisa:

Mauricio Érnica

Pesquisadores:

Frederica Padilha

Júlio Neres


Hamilton Harley

Colaboração:

Maria do Carmo Brant de Carvalho

Daniel Waldvogel Thomé da Silva

Maria José Reginato



**Educação em territórios de
alta vulnerabilidade social na
metrópole**

**Cenpec,
São Paulo
2011**

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa nasce do interesse em contribuir para a discussão e para o estabelecimento de políticas educacionais que atendam aos desafios vividos pelas escolas situadas nas áreas de grande vulnerabilidade social das metrópoles brasileiras.

Origens da pesquisa

Há evidências de que a educação pública nas grandes regiões metropolitanas apresenta problemas peculiares, que demandam ser melhor compreendidos. Quando se avalia o desempenho dos municípios no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), verifica-se que os aglomerados metropolitanos, em geral, têm resultados inferiores que aos das cidades médias de sua região. Isso ocorre apesar de concentrarem riqueza econômica, forte presença e atuação da sociedade civil e também as mais importantes instituições culturais e educacionais do País.

Cf. Conceitos-chave e indicadores
p. 26 a p. 32

A hipótese existente para esses baixos indicadores educacionais está relacionada ao fenômeno da segregação socioespacial nas metrópoles, especialmente à concentração de suas populações mais pobres em regiões marcadas pelo isolamento e pelas dificuldades de acesso a bens e serviços. As escolas situadas nessas regiões ou territórios vulneráveis teriam, com efeito, grandes dificuldades para assegurar uma educação de qualidade em função desse contexto de segregação espacial e de distanciamento em relação a recursos sociais e culturais diversificados. É preciso, porém, saber por que razão elas apresentam essas dificuldades, tornando-se um ambiente limitado para o processo de ensino-aprendizado.

Apreender os mecanismos sociais e escolares que produzem essas limitações para o desenvolvimento de uma ação educativa de qualidade constitui o **objetivo geral** desta pesquisa, cujos primeiros resultados são aqui apresentados.

Objetivo da pesquisa

Tendo em vista esse objetivo geral, vem sendo realizada uma investigação empírica, que recorre a dados de natureza quantitativa e qualitativa sobre escolas de ensino fundamental da subprefeitura de São Miguel Paulista, localizada na Zona Leste do município de São Paulo.

Cf. <[Desenho da pesquisa empírica, p. 15](#)>

A escolha por situar a investigação em São Miguel Paulista se deve ao fato de que, além de apresentar uma série de desvantagens socioeconômicas em relação a outras áreas da Capital, essa subprefeitura apresenta também relativa heterogeneidade social, o que permite a abordagem das interações entre escolas e territórios com diferentes níveis de vulnerabilidade social, bem como a exploração das relações que se estabelecem entre as escolas de áreas mais vulneráveis e outras, de áreas mais ricas.

Seleção do campo de pesquisa

A coleta dos dados aqui analisados foi realizada entre 2009 e 2010. Os dados de natureza quantitativa abrangeram a totalidade das 61 escolas públicas da subprefeitura. Aqueles de natureza qualitativa foram obtidos por meio do trabalho de campo em cinco dessas escolas, onde foram empregados procedimentos de inspiração etnográfica durante um ano letivo. Esse grupo foi selecionado de modo a representar diferentes casos de combinação dos seguintes fatores:

Coleta de dados

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

Cf. <[Recursos culturais, p. 27](#)>
<[Vulnerabilidade social, p. 26](#)>
<[Ideb, p. 32](#)>

Em primeiro lugar, os dados obtidos revelam a existência de um **impacto ou efeito da vulnerabilidade do território** onde se localiza a escola sobre as oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes. Quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social da vizinhança, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas.

Primeira conclusão, p. 16: o efeito de território

Há duas evidências que sustentam essa conclusão.

Uma primeira evidência desse efeito é dada pelos resultados do Ideb das escolas de São Miguel Paulista. Eles variam de acordo com os níveis de vulnerabilidade social do território em que as escolas estão localizadas. *Quanto mais as escolas estão situadas em territórios vulneráveis, menores tendem a ser suas notas no Ideb.*

Cf. Evidências e dados; Gráfico 1 p. 16

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

Cf. Evidências e dados Gráfico 2 p. 17 e Gráfico 3 p. 18

Em segundo lugar, a pesquisa pôde apreender alguns dos **mecanismos ou processos** por meio dos quais o território vulnerável tende a restringir as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas nele situadas. Eles são elencados a seguir:

Segunda conclusão, p. 19: a produção do efeito de território

- A. Nos territórios de alta vulnerabilidade, as escolas tendem a ser o principal equipamento público de referência e tendem, por isso, a ser tomadas pelos problemas sociais dos territórios.

→ A escola está isolada no território de alta vulnerabilidade

<p>Nos territórios de alta vulnerabilidade social, além de haver grande escassez de serviços privados, há ainda uma baixa cobertura de equipamentos públicos que visam garantir direitos sociais. Há quase exclusivamente escolas de ensino fundamental (sobretudo da primeira etapa desse nível de ensino), Unidades Básicas de Saúde e Telecentros. As escolas, assim, acabam sendo chamadas a responder pelos problemas sociais desses territórios, sem ter condições para fazê-lo satisfatoriamente.</p>	<p>Cf. “Evidências e dados”; Tabela 1 p. 19</p>
<p>B. Os territórios vulneráveis apresentam uma baixa oferta de matrícula na educação infantil, o que tende a reduzir as possibilidades de acesso das crianças que estudam nas escolas situadas nessas áreas a uma importante condição para o sucesso escolar.</p>	<p>→ A oferta de matrícula na educação infantil é reduzida nos territórios de alta vulnerabilidade</p>
<p>Os territórios de alta vulnerabilidade social são os que têm a menor cobertura de creches e pré-escolas. É nesses territórios que se concentram as famílias com menores recursos culturais e que são, por esse motivo, mais distantes da cultura letrada e do universo escolar. Desse modo, o déficit de oferta de educação infantil aprofunda o afastamento inicial que já existiria entre esses alunos e o universo escolar, acentuando, assim, as desigualdades.</p>	<p>Cf. Evidências e dados; Tabelas 2 e 3 p. 20</p>
<p>C. As escolas de meios vulneráveis tendem a apresentar um corpo discente fortemente homogêneo no que diz respeito aos baixos recursos culturais familiares e ao local de residência na vizinhança vulnerável da escola. Elas tendem, por essa razão, a reproduzir, em seu interior, a segregação territorial urbana e sociocultural da população que atendem, bem como os problemas decorrentes dessa segregação.</p>	<p>→ A composição sociocultural dos alunos é fortemente homogênea nas escolas dos territórios de alta vulnerabilidade</p>
<p>De modo geral, verifica-se uma correlação entre o nível de vulnerabilidade social do território das escolas da subprefeitura e a composição sociocultural dos alunos. Contatam-se três situações típicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> i. as escolas situadas em regiões de menor vulnerabilidade social tendem a concentrar alunos com maiores recursos culturais familiares; ii. as escolas situadas em territórios com média vulnerabilidade social tendem a ter um corpo discente heterogêneo, atendendo alunos com distintos perfis socioculturais familiares; 	<p>Cf. Evidências e dados; Gráfico 4 p. 21</p>

- iii. as escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social tendem a ter uma população discente composta de crianças e jovens com baixos recursos culturais familiares e residentes no entorno da escola.

As escolas desse terceiro grupo são fortemente homogêneas. Elas são um microcosmo do território, concentrando dentro de si os seus problemas, que se manifestam intensamente. Nas escolas com perfil discente mais heterogêneo, esses problemas existem de modo mais diluído, sendo mais fácil geri-los porque não atingem a maior parte de sua população escolar.

Uma vez que são o principal equipamento social de referência no território e que concentram alunos com baixos recursos socioculturais, as escolas situadas em meios vulneráveis acabam por internalizar as dinâmicas sociais do território, terminando por se constituir como um *continuum* indiferenciado dele. Uma das consequências disso é que não conseguem superar esses padrões do entorno para a criação de um ambiente propriamente escolar, que assegure o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

Em síntese, essas escolas reforçam o isolamento social e cultural da população de sua vizinhança: reproduzem em seu interior os padrões de segregação urbana e sociocultural e, ainda, restringem as possibilidades de interação com outros grupos sociais e de aproveitamento das oportunidades de desenvolvimento cultural possíveis no território urbano.

- D. As escolas mantêm relações de interdependência, dentre as quais se destacam as de concorrência por profissionais e alunos. Nessa concorrência, as escolas que estão localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social tendem a estar em posição de desvantagem, enquanto as escolas situadas em regiões de vulnerabilidade média e baixa tendem a estar em vantagem.

Por sua posição vantajosa nessas relações de concorrência, as escolas situadas em territórios de vulnerabilidade social média e baixa conseguem atrair profissionais mais qualificados e engajados, além de atraírem alunos com maiores recursos culturais familiares e que se adaptam

→ As escolas dos territórios de alta vulnerabilidade estão em desvantagem na disputa por profissionais e alunos

Cf. Evidências e dados, Pesquisa qualitativa, p. 22

melhor ao seu modo de funcionamento. Por isso, elas conseguem mais facilmente imprimir exigências quanto ao comportamento, ao engajamento profissional e ao desempenho acadêmico, o que pressiona aqueles que não se adaptam a buscarem outras instituições. Desse modo, essas instituições “exteriorizam” os seus problemas, sejam eles ligados à esfera docente, administrativa ou discente. Como consequência dessa posição vantajosa, essas escolas conseguem mais facilmente desenvolver uma boa gestão interna de tempos e espaços para aprendizagem.

Por sua vez, as escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade acumulam desvantagens e tendem a se consolidar como locais de “decantação” dos diversos problemas das redes públicas de ensino.

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

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

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

- E. O modelo institucional que orienta a escola requer alguns requisitos dos alunos e dos profissionais para poder funcionar. Por isso, as diferentes posições das escolas na concorrência por profissionais, alunos e recursos se expressam em possibilidades de maior ou menor organização administrativa e pedagógica. As escolas mais bem situadas nesse cenário de concorrência conseguem com maior facilidade assegurar alunos e profissionais que atendem a esses requisitos, o que lhes propicia um melhor funcionamento. Nas escolas que decantam e concentram os problemas da rede, esses requisitos não são satisfeitos e o modelo institucional é levado ao limite da inviabilidade.

→ Em desvantagem, as escolas dos territórios não reúnem os requisitos para o funcionamento do modelo institucional da escola [p. 25](#)

Entende-se por modelo institucional da escola o conjunto de pressupostos, em geral tácitos, que organizam a estrutura e o funcionamento das escolas. Eles dizem respeito às expectativas em relação aos alunos, à atuação dos professores, bem como à organização do currículo e das práticas de seu ensino.

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

No segundo segmento desse mesmo nível de ensino (EF2), esse modelo pressupõe que o aluno já deverá ter internalizado e se apropriado daqueles modos de agir,

pensar e se relacionar no ambiente escolar que antes eram personificados no professor. Espera-se que, no EF2, ele já seja capaz de *agir autonomamente* nas atividades escolares. Assim, na transição do EF1 para o EF2, o aluno passa a *se relacionar mais diretamente*, com poucas mediações, com o ambiente geral da escola, que passa a ser mais *fragmentado*, *impessoal* e com *ritmo mais acelerado* do que era no EF1. Esse modelo pressupõe também que, durante os anos iniciais, os alunos deverão ter desenvolvido uma relativa *autonomia intelectual* na relação com os saberes, o que será necessário para lidarem com a fragmentação das disciplinas e com os diferentes professores encarregados de cada uma delas.

Os professores também são afetados pela fragmentação, aceleração e impessoalidade do EF2. Para o professor, lecionar no EF2 significa dar aulas em várias salas e para uma quantidade grande de alunos. Como se não bastasse, os professores acumulam cargos e normalmente suas aulas estão distribuídas em dois e até três períodos. Como ficam pouco com as turmas e têm seu trabalho organizado sob o pressuposto falso de que os alunos possuem uma série de pré-requisitos que deveriam ter sido assegurados no EF1, os professores do EF2 são frequentemente confrontados com fortes impedimentos à realização de seu trabalho.

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

O funcionamento do modelo institucional pressupõe uma relativa estabilidade no modo de funcionamento da escola, o que só pode ser obtido com o cumprimento desses requisitos relativos aos professores e alunos.

Quando os “problemas” abalam essa estabilidade imprescindível ao seu funcionamento administrativo e pedagógico, eles são “externalizados” pelas escolas bem organizadas, o que abre possibilidades para a boa gestão dos tempos e espaços de aprendizagem. Em contraposição, é porque esses problemas se concentram e se “decantam” em algumas escolas que nelas a boa gestão dos tempos e espaços de aprendizagem encontra desafios que dificilmente podem ser superados.

As duas conclusões centrais dessa pesquisa nos levam ao estabelecimento de uma **hipótese geral** sobre as contribuições escolares na produção do efeito do território. Nossos dados e sua análise sugerem que o modelo institucional que orienta as escolas não está preparado para se relacionar com territórios de alta vulnerabilidade social. A crise de inadequação do modelo escolar parece se manifestar sobretudo no EF2. Contudo, tudo indica que o colapso é de um modelo institucional.

Uma hipótese

Quando a escola seleciona alunos, famílias e profissionais com afinidades com seu projeto institucional e quando ela não é invadida pelas demandas e práticas desestabilizadoras dos territórios pobres; quando ela “exterioriza” seus casos mais desestruturadores, esse modelo institucional parece poder se sustentar. Os pressupostos, entretanto, de que o modelo institucional depende para isso começam, ao que tudo indica, a desaparecer quando a escola é numerosa, podendo reunir mais de 1500 alunos predominantemente com baixos recursos culturais, quando se vê invadida pelas dinâmicas dos territórios pobres, quando seus professores se veem sitiados e apossados pela violência do entorno e pela violência que se manifesta em suas dependências, quando a escola sofre com uma alta rotatividade de profissionais e com altos níveis de absenteísmo docente. Em suma, o modelo institucional não pode funcionar adequadamente quando a escola se transforma em ponto de decantação dos problemas das redes e do território.

Essas diferenças entre as escolas acabam por aprofundar as diferenças de desempenho escolar que seriam produzidas pelas desigualdades socioculturais das famílias. Efetivamente, os alunos com baixos recursos culturais que estudam em escolas situadas em territórios menos vulneráveis têm desempenho superior ao de seus pares que estudam nas escolas dos territórios onde os problemas se concentram e decantam. Esse é o efeito de território atuando sobre a escola, não somente porque a vulnerabilidade de sua vizinhança a torna também vulnerável, mas também porque o modelo institucional que a sustenta e as relações de concorrência entre escolas contribuem para o próprio efeito do território, gerando uma redução da qualidade das oportunidades educacionais para a população residente em áreas de alta vulnerabilidade social.

ESCOLAS EM MEIOS VULNERÁVEIS E POLÍTICAS PÚBLICAS: PONTOS PARA UM DEBATE

As conclusões da pesquisa em seu atual estágio permitem explicitar pontos relevantes para o debate público sobre políticas destinadas à melhoria da qualidade da oferta educacional nos territórios de alta vulnerabilidade.

O primeiro desses pontos reside na constatação de que as fortes desigualdades que marcam os territórios vulneráveis e suas escolas demandam políticas específicas ou focalizadas para assegurar o direito a uma educação de qualidade. Sabe-se que a garantia de um direito universal é dificilmente alcançada por políticas universalistas em sociedades com acentuadas desigualdades, por realizar uma distribuição idêntica de recursos a grupos, territórios e regiões que, de partida, possuem recursos diferentes. Sabe-se, também, que a consequência real dessas políticas universalistas é o acirramento das desigualdades já existentes desde o início. Desse modo, para de fato enfrentar o problema educacional dos territórios vulneráveis, são necessárias políticas focalizadas, que levem em conta as necessidades e os problemas criados pelas desigualdades.

O segundo ponto para o debate sobre políticas decorre da segregação socioespacial que cria os territórios altamente vulneráveis e do isolamento da escola nesses territórios. Essas políticas não podem se resumir à esfera educacional, mas precisam envolver, de modo articulado, as esferas da proteção social, da saúde, da segurança e da cultura; em síntese, do conjunto de esferas que, tornando efetiva a presença do Estado no território, promovem sua integração à cidade, assegurem uma cidadania plena e, desse modo, permitam à escola fazer o que é próprio da escola: educar e ensinar. Trata-se, assim, de fortalecer os territórios. As escolas neles situadas são um primeiro sinal da presença do Estado. É necessário ampliá-la e torná-la mais sólida, contribuindo para o desenvolvimento local.

Terceiro ponto relevante para o debate público: é necessário atenuar as relações de concorrência por recursos entre as escolas, que criam os mecanismos de “exteriorização” e “decantação” dos problemas das redes. Isto só é possível se forem criados processos sólidos de articulação entre as redes municipal e estadual, entre as instâncias intermediárias dessas redes (diretorias ou coordenadorias regionais) e, especialmente, entre as escolas e seus diretores. A ênfase do debate público tem recaído, nos últimos anos, na importância da gestão da escola. Se, com certeza, uma boa gestão da escola é uma importante condição para o processo

ESCOLAS EM MEIOS VULNERÁVEIS E POLÍTICAS PÚBLICAS: PONTOS PARA UM DEBATE

educativo, a pesquisa mostra que ela não deve recair sobre *a escola*, mas sobre o *conjunto de escolas de um território*. É preciso lembrar que, de acordo com os dados da investigação, são as escolas em desvantagem nas relações de concorrência por recursos que asseguram as condições de boa gestão das escolas em posição de vantagem. Assim, para permitir a todas as escolas de um território as condições necessárias a uma adequada gestão, é necessário criar mecanismos de articulação e cooperação entre elas. Além disso, é necessário um exame dos efeitos negativos de políticas de avaliação das escolas que, enfatizando apenas o rendimento dos alunos, acabam por estimular processos de seleção e de “exteriorização”.

Por último, os dados mostram que as escolas dos territórios altamente vulneráveis tendem a se organizar pedagogicamente como se tivessem diante de si o mesmo público de territórios não vulneráveis, replicando modelos institucionais e didáticos que se firmaram quando a escola era privilégio de poucos. É preciso, assim, enfrentar o desafio de debater qual é a cultura que deve ser, hoje, compartilhada por todos os brasileiros, sem exceção, e que deve ser transmitida por todas as escolas. É necessário, também, no caso das crianças e jovens de meios vulneráveis, experimentar e debater quais as melhores formas para realizar essa transmissão.

As redes de ensino brasileiras e seus educadores têm feito experimentações que podem fornecer indicações valiosas: elas vão da educação integral à extensão da duração do turno escolar, passando pelo tamanho das turmas e do prolongamento da polivalência nos primeiros anos após o ciclo de alfabetização. Experiências internacionais e estudos sobre o efeito-escola mostram também a importância do tamanho da escola, da formação do professor e do aperfeiçoamento das instituições que o formam, bem como do ensino sistemático e explícito de saberes, especialmente daqueles que a escola supõe que sejam evidentes e tácitos. Os estudos sobre o efeito-escola mostram ainda o quanto é importante que os educadores criem que toda criança é capaz de aprender, independentemente da origem social.

Esta pesquisa pode ainda acrescentar: que toda criança pode aprender, independentemente do território vulnerável onde vive.

DESENHO DA PESQUISA EMPÍRICA

Primeira etapa
Concluída ✓

Pergunta central: Há efeito do território de alta vulnerabilidade social sobre as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas?

Procedimentos: coleta e análise de dados das escolas do conjunto da rede pública de São Miguel Paulista

Segunda etapa
Concluída ✓

Pergunta central: por meio de quais mecanismos e processos sociais e escolares se realiza o efeito de território sobre a escola?

Procedimentos: estudo de natureza qualitativa para a elaboração de hipóteses com cinco escolas de São Miguel Paulista

Terceira etapa
Elaboração de relatório final

Perguntas centrais: qual o efeito do território de alta vulnerabilidade social sobre as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas em cidades que não se caracterizam como metrópoles? por meio de quais mecanismos e processos sociais e escolares se realiza o efeito de território sobre a escola?

Procedimentos: coleta e análise de dados das escolas do conjunto da rede de Teresina, no Piauí, e comparação com o estudo realizado em São Miguel Paulista

Quarta etapa
(em andamento)

Pergunta central: como as famílias residentes em territórios de alta vulnerabilidade se relacionam com as escolas e a escolarização de seus filhos?

Procedimentos: estudo de natureza qualitativa para a elaboração de hipóteses com um grupo de 12 famílias

Quinta etapa
(em planejamento)

Pergunta central: por meio de que mecanismos e processos sociais e escolares se realiza o efeito de território sobre a escola? as hipóteses estabelecidas nas etapas anteriores são adequadas?

Procedimentos: estudo de natureza quantitativa com uma amostra representativa das escolas e famílias das subprefeituras de São Miguel Paulista, Ermelino Matarazzo e Itaim Paulista.

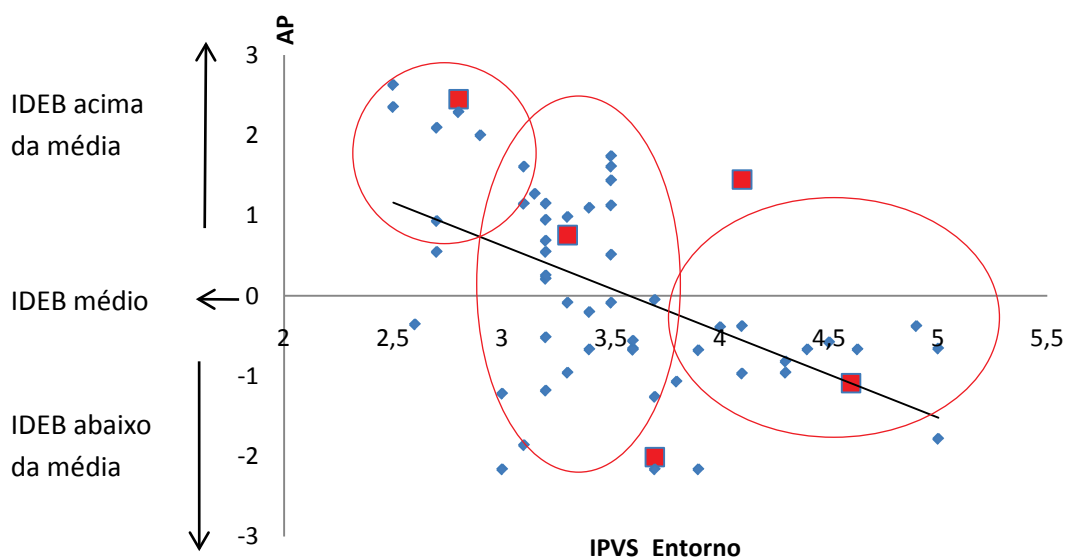
PRIMEIRA CONCLUSÃO

Os dados mostram que a localização da escola em regiões de maior vulnerabilidade social afeta a qualidade do ensino. Mostram a existência de um **efeito de território** sobre as escolas. [volta p. 6](#)

PRIMEIRA EVIDÊNCIA

As escolas localizadas em territórios de maior vulnerabilidade social tendem a ter Ideb mais baixo que as localizadas em regiões de menor vulnerabilidade.

Gráfico 1: Situação das escolas em relação ao IPVS de seu entorno e ao afastamento de seu desempenho no Ideb de 2007 em relação ao Ideb médio da subprefeitura de São Miguel Paulista



Este gráfico mostra a posição das escolas de São Miguel Paulista em relação a seu desempenho no Ideb e sua localização em territórios mais ou menos vulneráveis.

O eixo horizontal (IPVS do entorno) mostra o nível de vulnerabilidade social das escolas, medido pelo raio de 1 km de sua vizinhança. Quanto maior o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), maior a vulnerabilidade do território.

O eixo vertical (AP) representa o afastamento do Ideb das escolas em relação à média da subprefeitura de São Miguel Paulista. Ele está padronizado em unidades de desvio-padrão. O AP = 0 significa que a escola tem desempenho idêntico à média da subprefeitura. Quando o Ideb de uma escola está situado abaixo da média da subprefeitura, recebe um valor negativo. Quando acima da média, positivo.

Este gráfico, além de mostrar que o nível de vulnerabilidade social do território é uma variável importante para o entendimento das diferenças entre escolas, permite identificar três grupos de escolas quanto ao nível de vulnerabilidade social de seu entorno. Eles estão indicados pelas circunferências e podem ser apresentados assim: escolas situadas em territórios de baixa vulnerabilidade social são aquelas cujo IPVS é menor que 3,0; escolas situadas em territórios de média vulnerabilidade social são aquelas cujo IPVS é maior que 3,0 e menor que 3,6; escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social são aquelas cujo IPVS é maior que 3,6.

Os pontos vermelhos sinalizam as escolas em que fizemos pesquisa de campo.

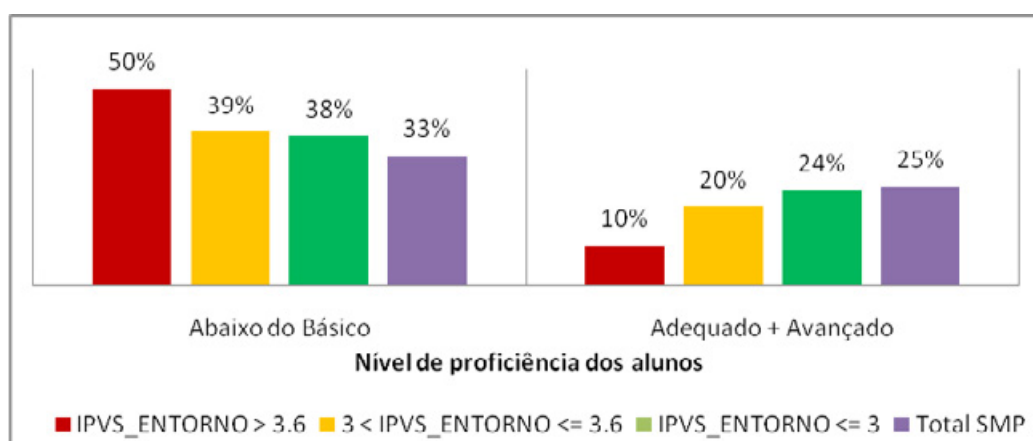
SEGUNDA EVIDÊNCIA

Crianças com um mesmo nível sociocultural têm desempenhos diferentes conforme o nível de vulnerabilidade social do local em que se situa a escola em que estudam.

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

Há, porém, uma *diferença* entre os dois gráficos. Enquanto o Gráfico 2 representa apenas os alunos com **baixos recursos culturais familiares**, o Gráfico 3 representa apenas os alunos com **maiores recursos culturais**. O conjunto da amostra se refere apenas, evidentemente, aos alunos que estudam nas escolas públicas da subprefeitura de São Miguel Paulista.

Gráfico 2: Distribuição dos alunos de quarta série com **baixos recursos culturais familiares** por nível de proficiência no Ideb de 2007 (Língua Portuguesa) e pelo IPVS da escola em que estão matriculados

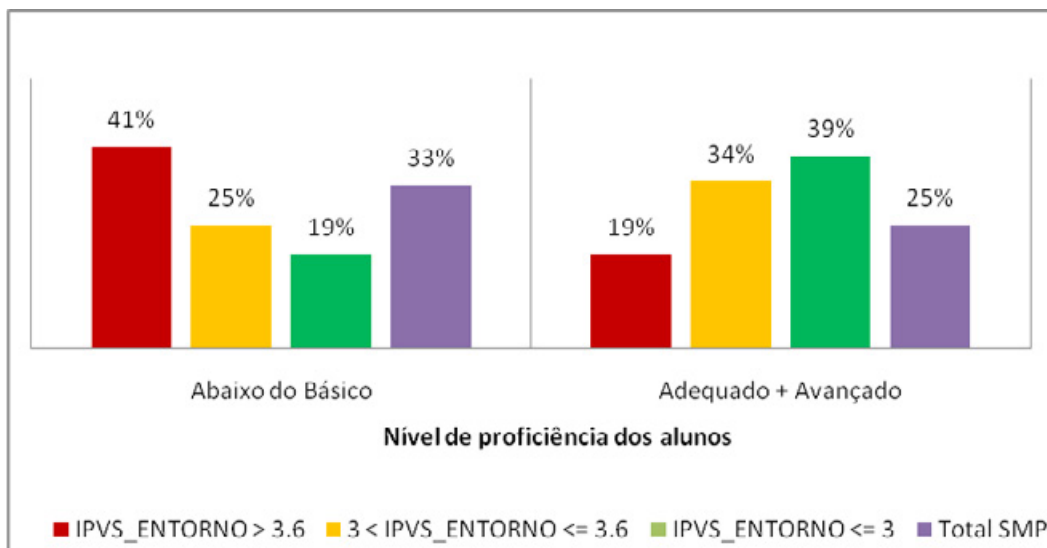


A **barra vermelha**, nos dois gráficos, mostra sempre o desempenho dos alunos que estudam em escolas cujo entorno tem alto grau de vulnerabilidade social. A barra amarela representa os alunos que estudam nas escolas com média vulnerabilidade. A barra verde representa os alunos cujas escolas estão em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

A **barra roxa** serve de elemento comparativo. Ela apresenta os resultados de todos os alunos da quarta série do ensino fundamental que responderam a Prova Brasil, independentemente da localização da escola em que estudam e de seu nível sociocultural. A porcentagem que falta para somar 100% em cada categoria representa o percentual de alunos com desempenho na categoria básico, que foi retirada para facilitar a leitura dos dados.

O que o Gráfico 2 mostra é que, dentre o total de alunos com baixos recursos culturais que estudam em escolas de entorno de alta vulnerabilidade (barras vermelhas), cerca de 50% se situam na categoria abaixo do básico (perto de 10% se situam nos níveis adequado e avançado e o restante no nível no básico). Já o grupo de alunos com os mesmos recursos culturais, mas que estuda em escolas de entorno não vulnerável, concentra um percentual menor (38%) na categoria abaixo do básico e um percentual maior na categoria adequado e avançado (24%). Situação similar ocorre no [Gráfico 03 - p. 18](#).

Gráfico 3: Distribuição dos alunos com **maiores** recursos culturais familiares por nível de proficiência no Ideb de 2007 (Língua Portuguesa) e pelo IPVS da escola em que estão matriculados



SEGUNDA CONCLUSÃO

Os dados mostram por meio de que mecanismos ou processos o efeito de território se realiza sobre as escolas.

A. A escola está isolada no território de alta vulnerabilidade.

volta p. 6

Os dados da Tabela 1 mostram que nos territórios de alta vulnerabilidade há uma baixa cobertura de equipamentos da área social.

Entendemos por equipamento social uma instituição pública, privada ou do terceiro setor que tem por objetivo contribuir para a garantia de direitos humanos, notadamente os sociais. De modo secundário, foram considerados equipamentos ligados aos direitos civis, como os de segurança pública.

Neste estudo, trabalhamos com cinco categorias de equipamentos: i) *educação formal*, que reúne todas as escolas, públicas e privadas, de ensino infantil, fundamental, médio e superior; ii) *cultura, esporte e lazer*, que engloba cursos livres, telecentros, casas de cultura, teatros e núcleos socioeducativos; iii) *saúde*, que reúne hospitais, UBSs, ambulatórios e laboratórios; iv) *assistência*, que engloba centros de referência aos idosos, abrigos e grupos de atendimento, Conselho Tutelar e núcleos de convivência; v) *segurança pública*, que reúne delegacias de polícia e corpo de bombeiros.

Tabela 1: Distribuição de equipamentos da área social em São Miguel Paulista pelo IPVS da região de sua localização, comparada com a distribuição da população residente em cada nível de IPVS.

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

Fonte: IBGE/SEADE/NEV – Núcleo de Estudos da Violência (USP)

Os grupos 1 e 2 indicam regiões de baixa vulnerabilidade social, enquanto os grupos 5 e 6 representam as áreas de alta vulnerabilidade. Os grupos 4 e 5 representam regiões de média vulnerabilidade social.

volta p. 7

B. A oferta de educação infantil é reduzida nos territórios de alta vulnerabilidade social

A Tabela 2 compara, em números absolutos, a distribuição das matrículas de pré-escola em 2007 e a distribuição da população com idade de 4 a 6 anos. A Tabela 3 o faz em percentuais.

Tabela 2: Distribuição da matrícula de pré-escola e da população de 4-6 anos em São Miguel Paulista (2007) em números absolutos

	GRUPO IPVS					Taxa bruta de matrícula na pré-escola
	1 e 2	3	4	5 e 6	TOTAL	
Matrículas em pré-escola (*)	1.964	4.425	5.817	656	12.862	0,51%
População 4-6 anos(**)	1.769	8.213	8.373	6.587	24.942	

Fonte: Censo Escolar/IBGE/Seade

(*) matrículas nas redes pública e privada.

(**) estimativa

Tabela 3: Distribuição da matrícula de pré-escola e da população de 4-6 anos em São Miguel Paulista (2007) em percentuais

	GRUPO IPVS					Taxa bruta de matrícula na pré-escola
	1 e 2	3	4	5 e 6	TOTAL	
Matrículas em pré-escola (*)	15,2%	34,4%	45,2%	5,1%	100%	0,51%
População 4-6 anos(**)	7,1%	32,9%	33,6%	26,4%	100%	

Fonte: Censo Escolar/IBGE/Seade

(*) matrículas nas redes pública e privada.

(**) estimativa

C. A composição sociocultural dos alunos é fortemente homogênea nas escolas dos territórios de alta vulnerabilidade

O Gráfico 4 está organizado da seguinte maneira:

No *eixo vertical* as escolas estão distribuídas de acordo com o perfil sociocultural de seu corpo discente.

Quando o Índice de Heterogeneidade (IH) é igual a zero, temos uma escola cuja distribuição dos alunos por grupos de capital cultural (ver “Conceitos-chave e indicadores”) é idêntica à distribuição do total de alunos das escolas públicas estaduais e municipais localizadas na subprefeitura, classificados em grupos de capital cultural. Isso mostra que essa escola representa o conjunto da população escolar de São Miguel Paulista, sendo assim uma escola cujo corpo discente é heterogêneo.

Quando o Índice de Heterogeneidade (IH) é positivo, a escola tende a concentrar alunos com maiores recursos culturais, sendo 0,10 o ponto que separa esse grupo de escolas. Trata-se, assim, de uma escola cujo corpo discente é homogêneo porque é composto, em sua maior parte, por alunos com **maiores** recursos culturais familiares.

Quando o Índice de Heterogeneidade (IH) é negativo, a escola tende a concentrar alunos com baixos recursos culturais, sendo -0,10 o ponto que separa esse grupo de escolas. Trata-se, assim, de uma escola cujo corpo discente é homogêneo. Nesse caso, porém, isto se deve a uma forte presença, em sua composição, de alunos com **menores** recursos culturais familiares.

No *eixo horizontal* as escolas estão distribuídas de acordo com o nível de vulnerabilidade do seu entorno. Aqui, adotamos o IPVS (Índice Paulista de Vulnerabilidade Social) médio dos setores abrangidos em um raio de 1km a partir da escola.

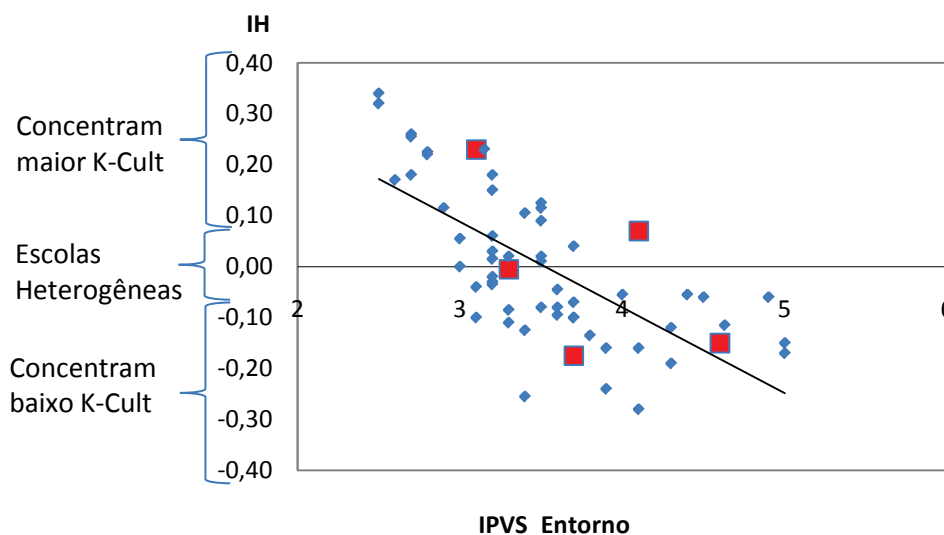
Quando o IPVS_entorno é menor que 3, consideramos que o entorno da escola tem baixa vulnerabilidade social.

Quando o IPVS_entorno está entre 3 e 3,6, consideramos que o entorno da escola tem média vulnerabilidade social.

Quando o IPVS_entorno é maior que 3,6, consideramos que o entorno da escola tem alta vulnerabilidade social.

O gráfico abaixo apresenta a média do IH calculado para o primeiro segmento do ensino fundamental (EF1) e para o segundo segmento do mesmo nível de ensino (EF2). O IH foi calculado separadamente para 4ª e 8ª séries. Nos casos das escolas que possuem 4ª e 8ª séries, para a análise do conjunto total de escolas, foi utilizada a média das duas séries. Para os outros casos foi utilizado o IH da série que a escola possui.

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



Fonte: INEP/SEADE

PESQUISA QUALITATIVA

- D. As escolas mantêm relações de interdependência, dentre as quais se destacam as de concorrência por profissionais e alunos. Nessa concorrência, as escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social tendem a estar em posição de desvantagem, enquanto as escolas situadas em regiões de vulnerabilidade média e baixa tendem a estar em vantagem.
- E. O modelo institucional que orienta a escola requer alguns requisitos dos alunos e dos profissionais para poder funcionar. Por isso, as diferentes posições das escolas na concorrência por profissionais, alunos e recursos se expressam em possibilidades de maior ou menor organização administrativa e pedagógica. As escolas mais bem situadas nesse cenário de concorrência conseguem mais facilmente assegurar alunos e profissionais que atendem a esses requisitos, o que lhes assegura um melhor funcionamento. Nas escolas que decantam e concentram os problemas da rede, esses requisitos não são satisfeitos e o modelo institucional é levado ao limite da irrealizabilidade.

As conclusões expressas acima foram obtidas por meio da investigação qualitativa, que utilizou procedimentos de inspiração etnográfica durante o ano letivo de 2009. Esses procedimentos envolvem, grosso modo, a imersão do pesquisador na realidade a ser investigada e a utilização, para coleta de dados, de instrumentos como a observação (decorrente da participação das atividades cotidianas realizadas pelos sujeitos da pesquisa, no caso, nas escolas), entrevistas formais, bem como informações e registros em diários de campo.

Na próxima etapa da pesquisa, a hipótese geral que apresentamos, bem como a extensão dos processos de “decantação” e “exteriorização” de problemas e seu impacto sobre o modelo escolar serão examinados por meio de dados de natureza quantitativa construídos a partir das escolas de três subprefeituras da Zona Leste do município de São Paulo: São Miguel Paulista, Ermelino Matarazzo e Itaim Paulista.

As cinco escolas selecionadas para a pesquisa, com base nos critérios apresentados na síntese dos resultados, estão indicadas pelos pontos em vermelho nos Gráficos 1 e 4.

“EXTERIORIZAÇÃO” E “DECANTAÇÃO”

Poucos gestores e docentes abordam abertamente essas práticas; porém, quando expusemos a eles as conclusões da pesquisa a esse respeito, todos confirmaram a existência desses mecanismos.

Quem abordou mais explicitamente, diante da equipe técnica de outras escolas, foi a diretora de uma escola que “decanta” e concentra os problemas das demais. Ela afirmou que “sua” escola se localiza entre outras que são bem estruturadas e “exteriorizam” os problemas para “sua” instituição. Há uma fala recorrente nessa escola, sempre lembrada por professores e diretora: a escola vizinha *não tem problemas porque os problemas dela estão aqui*.

Em uma conversa informal, um diretor de uma escola bem organizada explicitou o mecanismo: *expulsar aluno, nenhuma escola expulsa, até porque é ilegal. Agora, o que acontece é que a escola é muito rígida e muito organizada e os alunos que não se adaptam acabam pedindo para sair e vão para outra escola que tem perto de lá*.

Além dessas falas diretas sobre a questão, durante o ano letivo em que fizemos a pesquisa tivemos notícias de alunos que foram pressionados a sair de escolas bem organizadas. Nas escolas que concentram e “decantam” problemas, é um tema corriqueiro a presença de alunos que chegaram a ela porque tiveram problemas em outras escolas. Há relatos, ainda, de alunos que são conhecidos como problemas no território. Estavam fora da escola e tiveram dificuldades para serem aceitos em estabelecimentos mais centrais.

No que diz respeito aos professores, dois docentes entrevistados trabalhavam em escolas diferentes, uma delas bem organizada e outra com muitos problemas. Há uma grande unanimidade na avaliação das escolas que são bem organizadas e das que não o são; o que varia é o modo como os professores se posicionam, quando trabalham em escolas com perfis diferentes. Uma professora disse claramente que preferia trabalhar em uma escola com sérios problemas de organização a outra rigidamente organizada porque na primeira ela era menos exigida. Esse não é um caso típico, porém. Mais comum foi encontrarmos professores que preferem trabalhar em escolas bem organizadas e optam por se dedicar menos às tarefas das escolas com dificuldade de organização, onde também concentram suas faltas.

Quanto à rotatividade de profissionais e ao absenteísmo docente, encontramos uma grande regularidade. As três escolas bem organizadas contam com uma equipe técnica formada por profissionais que estão há muitos anos na escola, por vezes há mais de 20 anos. Nas duas escolas com dificuldades de organização, encontramos rotatividade constante na equipe técnica, postos não preenchidos e diretores substitutos. Em uma delas, a diretora sempre insistia em nos dizer que era substituta e “amanhã poderia não estar mais ali”. De fato, foi substituída na passagem de 2009 para 2010. Em 2011, há uma nova coordenadora pedagógica na escola. Em outra, a diretora diz que está lá e tem um compromisso com a comunidade para ficar,

mas a escola tem um longo histórico de rotatividade de diretores e equipe técnica. Apesar desse compromisso, essa diretora tinha o posto de assistente de coordenadora vago, que era parcialmente preenchido por uma coordenadora pedagógica. Em 2010, ela ganhou um assistente, mas viu um coordenador pedir remoção.

O problema do absenteísmo docente é mais evidente nas escolas com mais dificuldades para se estruturar. Em uma delas, no final de 2009 havia sete substitutos, mas mesmo assim havia dia em que eles não davam conta das necessidades de reposição das aulas deixadas vagas pelos faltantes.

Outra escola tem uma situação peculiar. Está na área menos vulnerável de uma região que, no geral, é bastante vulnerável. Trata-se de uma escola com ótima reputação. Sua singularidade é a de ter formado uma grande comunidade a partir de si. Muitos profissionais da escola foram ex-alunos. Até membros da equipe técnica foram alunos de professores mais antigos. Muitos, ainda, foram alunos de ex-alunos. Não se sabe como a escola consegue manter esses laços, mas isso dificilmente seria obtido sem mecanismos de preferência por alunos e profissionais identificados com a escola.

Curiosamente, é essa escola que não tem problemas porque eles estão na escola vizinha, que os recebe, como afirmou a diretora no depoimento mencionado inicialmente. Também curiosamente, é nas duas escolas que se encontram professores que, trabalhando em ambas, dedicam-se mais à primeira e nela faltam menos do que na escola vizinha, que “decanta” problemas.

OS PRÉ-REQUISITOS PARA O FUNCIONAMENTO DO MODELO INSTITUCIONAL

Há dois conjuntos de dados que revelam a importância desses pré-requisitos para a organização escolar.

Um diz respeito à violência e à presença no ambiente da escola das necessidades produzidas pela vulnerabilidade social. Todos os diretores entrevistados reconhecem intuitivamente que as duas escolas com mais dificuldades de organização são as que concentram alunos com maior vulnerabilidade social e que nelas os problemas “da rua” invadem a escola mais intensamente. Os diretores das escolas melhor estruturadas reconhecem, todos, as consequências disso. Primeiro, falam que o que acontece naquelas escolas com grande intensidade, acontece nas escolas dirigidas por eles de modo muito menos intenso, facilitando a gestão. Um exemplo claro disso são os eventos de violência, que são corriqueiros nas escolas com dificuldades de organização. Durante o trabalho de campo, houve eventos violentos que mobilizaram grandes grupos de alunos, não raro organizados para destruir mobiliário e equipamentos da escola. Segundo, falam que as necessidades sociais extremas que se manifestam na escola são episódicas e tratadas como casos individuais. Ao contrário, nas escolas que concentram alunos com alta vulnerabilidade social, as dimensões da vulnerabilidade social são tratadas como temas da coletividade, como a carência alimentar, a precariedade das moradias, a gestão das contrapartidas dos programas de transferência de renda, etc.

O outro conjunto de dados diz respeito às consequências das faltas dos professores nas aulas e nas atividades de planejamento. Em primeiro lugar, como muitos professores optam por faltar nas escolas com dificuldade de organização, há muitas aulas vagas nessas escolas, o que produz um número grande de alunos sem atividades organizadas. Em todos os dias que visitamos essas escolas, havia alunos vagando pelos espaços sem atividade. Nelas, eram rotinas as aulas vagas, o adiamento de aulas, as salas agrupadas. Em todas as semanas em que foram visitadas, houve notícias de dias com dispensas de alunos por falta de professores. Em segundo lugar, nessas escolas com dificuldades de organização, os professores faltam muito nos horários de trabalho pedagógico, o que dificulta as tarefas de planejamento. Já nas escolas mais bem organizadas, além de os professores faltarem menos nos horários de planejamento pedagógico, há mecanismos eficientes para assegurar que os faltosos fiquem sabendo das discussões e das decisões tomadas e sejam engajados nas tarefas que foram acordadas.

CONCEITOS-CHAVE

VULNERABILIDADE SOCIAL

Definimos *vulnerabilidade social* a partir de Kaztman (1999, 2000 e 2001) e da Fundação Seade (2006). Este conceito foi construído como uma alternativa às formas tradicionais de caracterização e medição da pobreza, que tradicionalmente é aferida em função de uma linha de corte definida por uma quantidade de renda monetária.

O conceito de *vulnerabilidade social* se refere às situações em que agentes ou instituições não dominam um conjunto amplo de recursos socialmente produzidos que lhes permitiriam fazer frente às forças e circunstâncias da sociedade que determinam suas vidas; aproveitar as estruturas de oportunidade criadas pelo mercado, Estado e pela sociedade; tomar decisões voluntárias para satisfazer suas necessidades, desenvolver suas potencialidades e realizar seus projetos. Sem esses recursos, agentes e instituições tornam-se vulneráveis a riscos de naturezas diversas, como os econômicos, sociais, culturais, ambientais, etc.

volta [Apresentação, p. 4, Aspectos metodológicos, p. 5](#)

TERRITÓRIO

Definimos *território* como o espaço apropriado e transformado pela atividade humana (SANTOS, 2005). Assim, para além da dimensão físico-espacial, o território inclui um conjunto abrangente de relações sociais, como as socioeconômicas e as políticas, bem como as representações sociais sobre ele. A partir dessa concepção, os limites territoriais são definidos pelas pessoas e pelos grupos sociais a partir de suas representações e de suas relações.

volta [p. 5](#)

CONCEITOS-CHAVE

EFEITO DE TERRITÓRIO

Definimos por *efeito de território* as consequências que as características sociais da população de um determinado território exercem, de modo mais específico, sobre instituições e indivíduos e, de modo mais amplo, sobre o desenvolvimento local (FLORES, 2008, KAZTMAN, 1999, 2000 e 2001; RIBEIRO e KAZTMAN, 2008, SAMPSON et al, 2002 e TORRES, 2006).

O efeito do território sobre a escola diz respeito ao conjunto das implicações que as características socioculturais e econômicas da vizinhança da escola exerce sobre ela e sobre a aprendizagem dos alunos. Trata-se de um efeito da coletividade sobre a escola, o que é diferente dos efeitos isolados das famílias sobre o desempenho de seus filhos. Com diferentes matizes teóricos, o fenômeno é também designado como *efeito de lugar* ou *de vizinhança*.

volta [Apresentação, p. 4](#) | [Principais conclusões, p. 6](#) | [Principais conclusões, p. 12](#)
| [Segunda conclusão, p. 19](#) |

RECURSOS CULTURAIS

Definimos *recursos culturais* inspirados no conceito de capital cultural (BOURDIEU, 2008; MOORE, 2008), que é entendido como um conjunto de objetos, conhecimentos, princípios de apreciação e ação, habilidades que são rentáveis num determinado espaço social, conferindo assim ao seu portador a possibilidade de auferir ganhos simbólicos e econômicos. O conceito é de fundamental importância para explicar o modo como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares.

O *capital cultural* existiria, sob esse quadro teórico, em três estados: a) institucionalizado; ou seja, atestado pelo sistema escolar e expresso por diplomas e títulos; b) objetivado, que é aquele representado pela posse e pelo acesso a bens culturais, notadamente àqueles valorizados pela cultura escolar; c) incorporado, que é aquele apropriado pelos sujeitos e transformados em dispositivos internos que se expressam em seus modos de agir, pensar, sentir, etc.

Nesta pesquisa optamos por usar o termo *recursos culturais* porque abordamos um grupo social que não detém o capital cultural rentável no mundo escolar. Mantivemos, porém, sua utilização na construção do indicador de maior ou menor posse de recursos importantes para o sucesso escolar (a distinção entre capital cultural institucionalizado e objetivado (ver mais à frente) pela necessidade de, num grupo relativamente homogêneo em seu distanciamento da cultura escolar, apreender diferenciações em seu interior.

CONCEITOS-CHAVE

MODELO INSTITUCIONAL ESCOLAR

A partir de Dubet (2002 e 2008), definimos uma *instituição* como modos relativamente estáveis e duradouros de organizar atividades que são válidos num determinado grupo social e tendem a se impor aos indivíduos. As instituições envolvem, portanto, crenças e representações, papéis sociais, práticas específicas, tempos e espaços. A igreja é uma instituição social, bem como os festejos de Natal ou a escola. Desse modo, uma instituição pode ou não ter sua organização expressa num corpo de normas, leis e regimentos escritos. Ainda que o tenha, esses documentos só respondem a uma parte dela.

Por *modelo institucional escolar* definimos um quadro geral de referências que determina o modo de se estruturar e funcionar das escolas, especialmente as públicas.

volta p. 4

RELAÇÕES DE CONCORRÊNCIA ENTRE ESCOLAS:

Seja no território ou no interior das dependências administrativas (subprefeitura, diretoria regional de ensino, por exemplo), as escolas das diversas redes de ensino estabelecem entre si uma gama variada de relações de interdependência. Van Zanten (2005) classifica essas relações em três grupos tomando por base o princípio que as orienta: a regulação estatal, a concorrência e a colaboração.

Assim, as relações de *concorrência entre escolas* se referem à disputa por recursos escassos que as escolas de um mesmo território ou dependência administrativa estabelecem entre si, sendo que esses recursos podem ser de ordem diversa, incluindo alunos e profissionais com características valorizadas e preferidas pelas escolas.

Como essas relações de concorrência se assemelham ao mercado econômico, o termo *mercado escolar* é por vezes empregado para defini-las. Contudo, no caso da educação pública, não se trata de típicas relações de mercado, nas quais os agentes livres concorrem entre si por recursos finitos e trocam bens e serviços por moeda. No caso da educação pública, temos uma rede de relações fortemente reguladas pelo Estado nas quais não há troca mercantil. Sendo assim, opta-se pelo termo *quase-mercado* para designar essas relações.

volta p. 4

INDICADORES

IPVS

Para medirmos a *vulnerabilidade social*, adotamos o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), elaborado pela Fundação Seade para o Estado de São Paulo e atribuído a todos os setores censitários do Estado.

O IPVS foi calculado a partir dos dados do Censo 2000 pela combinação de duas dimensões, a socioeconômica e o ciclo de vida das famílias (Cf. FERREIRA *et al*, 2006). A primeira é calculada levando-se em conta o rendimento médio do chefe da família e seus anos de estudo formal. Há quatro faixas socioeconômicas: baixa, média, alta e muito alta. A segunda é calculada levando-se em conta a idade do responsável pelo domicílio e a presença de crianças com até quatro anos. Há três faixas de famílias segundo o ciclo familiar: jovens, adultas e idosas. Combinadas, essas duas dimensões geram seis grupos de vulnerabilidade social, como se pode ver abaixo:

Quadro: Dimensões do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social

IPVS	Dimensão socioeconômica	Dimensão ciclo de vida familiar
1 – Nenhuma vulnerabilidade	Muito alta	Jovens, adultas ou idosas
2 – Vulnerabilidade muito baixa	Média ou alta	Idosas
3 – Vulnerabilidade baixa	alta	Jovens ou adultas
	média	Adultas
4 – Vulnerabilidade média	média	Jovens
5 – Vulnerabilidade alta	baixa	Adultas ou idosas
6 – Vulnerabilidade muito alta	baixa	Jovens

Fonte: Ferreira *et al*: 2006

volta Segunda evidência, p. 17

IPVS_ENT

Para definirmo o *IPVS do entorno da escola*, calculamos o IPVS médio dos setores censitários abrangidos pelo raio de 1km definido a partir da escola, respeitando alguns demarcadores territoriais físicos, como a linha de trem da CPTM ou o rio Tietê.

volta Evidências e dados, p. 16

INDICADORES

K-CULT

Para medirmos os *recursos culturais* selecionamos um conjunto de variáveis disponíveis no questionário socioeconômico da Prova Brasil que nos permitissem avaliar duas dimensões do capital cultural. Dadas as limitações dos indicadores oferecidos pelo questionário, o *capital cultural institucional* foi estipulado pelos anos de estudos da mãe ou da mulher responsável pelo aluno. Por sua vez, o *capital cultural objetivado* foi calculado pela posse de bens ou equipamentos que permitam o acesso à cultura letrada e/ou de massa.

O indicador de capital cultural foi definido como uma média simples entre duas categorias, i) bens culturais disponíveis no domicílio aferidos pelo questionário socioeconômico da Prova Brasil (TV, DVD, Internet e livros) e ii) escolaridade da mãe ou mulher responsável pelo aluno.

O cálculo final do *k_cult* foi feito pela média simples das duas dimensões, sendo que os valores da média simples foram agrupados em 5 categorias.

INDICADORES

IH

O Índice de Heterogeneidade (IH) tem por objetivo classificar a composição do nível sociocultural dos alunos de cada escola em uma escala cujos valores mínimos indicam as escolas que concentram alunos com baixos recursos culturais, cujo valor central (0) indica as escolas heterogêneas e cujos valores máximos indicam as escolas que concentram alunos com maiores recursos culturais.

Para definirmos se uma escola concentra alunos com baixos recursos culturais, com recursos culturais mais altos, ou se ou se ela é heterogênea, elas foram comparadas com a distribuição do capital cultural do conjunto de alunos matriculados na rede pública do território estudado.

Assim, se a distribuição do capital cultural dos alunos de uma escola é idêntica à da população, ela é heterogênea. Igualmente, a distribuição da população será usada como referência para dizermos se ela concentra mais alunos com baixo ou maior capital cultural.

A construção do IH foi baseada na Curva de Lorenz, frequentemente utilizada para representar a distribuição relativa de uma variável em um determinado domínio.

INDICADORES

IDEB

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Ideb foi adotado como indicador de qualidade das escolas. O índice é composto por duas dimensões. Uma avalia o rendimento dos alunos da escola em Leitura e Matemática. Outra, baseada nas taxas de aprovação, avalia o fluxo ou o tempo médio para cumprimento das séries do ciclo avaliado.

Para padronizarmos o Ideb das escolas, adotamos dois critérios:

- para definirmos o desempenho das escolas com relação às outras do mesmo território, calculamos a distância do Ideb dessa escola com relação à média da subprefeitura, em unidades de desvio-padrão.
- para definirmos se as notas do alunos estão ou não adequadas ao conhecimento esperado para a série avaliada, adotamos a classificação do IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de S. Paulo – que separa as notas de Leitura e Matemática em 4 níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: _____ *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 10a ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

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

FERREIRA, M. P. *et al.* Espaços e dimensões da pobreza nos Municípios do Estado de São Paulo: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social. In: *São Paulo em perspectiva*. Vol 20, n1, janeiro-março 2006

FLORES, C. Segregação social e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. In: Ribeiro, L. C. Q. e Kaztman, R. *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital e Faperj; Montevideu, Uruguai: IPPES. 2008.

FUNDAÇÃO SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados. *Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS*. Disponível na internet: http://www.al.sp.gov.br/web/ipvs/index_ipvs.htm

FUNDAÇÃO SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados. *São Paulo em perspectiva*, vol 20, n1. Janeiro-março, 2006.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, Santiago do Chile, n.75, p.171-189. dec.2001.

KAZTMAN, R. *Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social*. México: BID-BIRF-CEPAL, 2000. Borrador para discusión. 5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones. Disponível em <www.eclac.cl/deype/noticias/proyectos>.

KAZTMAN, R *et al.* *Vulnerabilidad, activos y exclusión social en Argentina y Uruguay*. Santiago do Chile: OIT, 1999a. (Documento de Trabajo, 107).

MOORE, Robert. Capital. In: Grenfell, Michael (ed.). *Pierre Bourdieu: Key Concepts*. Stocksfield (UK): Acumen, 2008.

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

SAMPSON, R.J, MORENOFF, J.D. e GRANNON-ROWLEY, T. Assessing “Neighborhood Effects”: Social Processes and New Directions. In: *Research, Annu. Rev. Sociol.* 2002.

SANTOS, M. O retorno do território. En: OSAL: *Observatorio Social de América Latina*. Año 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>

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