

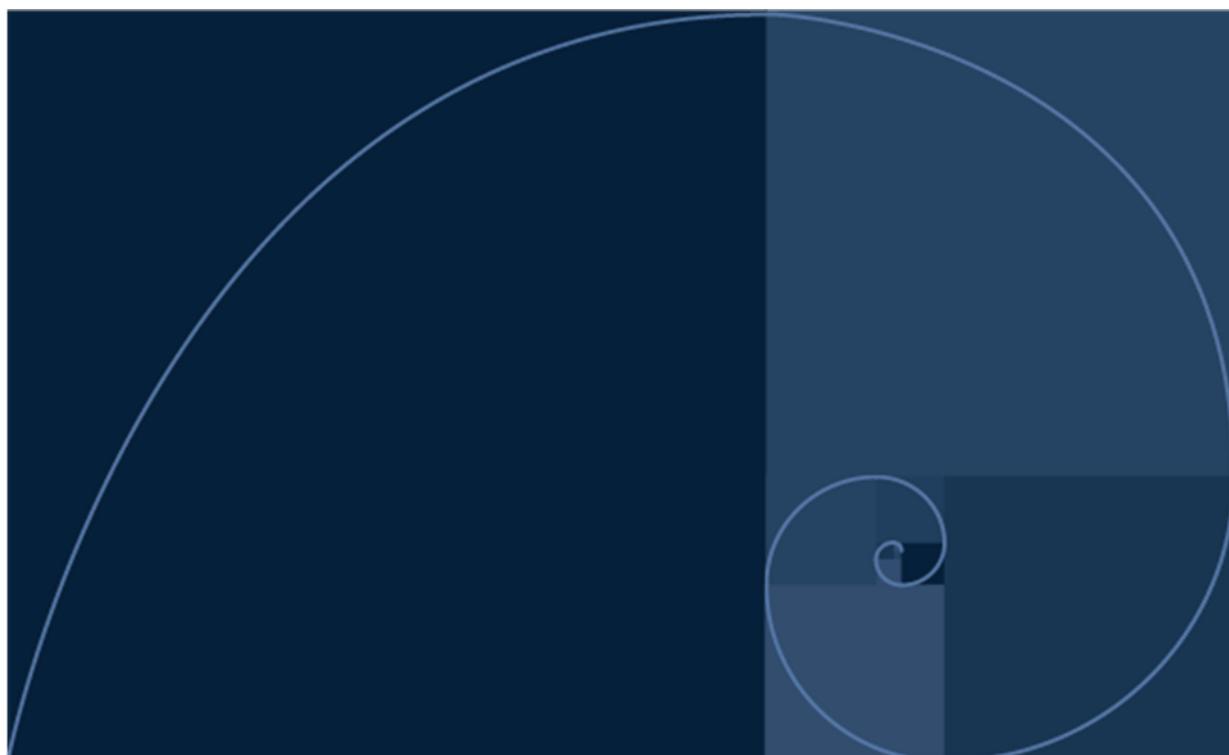


CENPEC

informe.de
pesquisa

NÚMERO

05



**Desigualdades educacionais no espaço
urbano: o caso de Teresina**

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

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

Presidente do Conselho de Administração

Maria Alice Setubal

Superintendente

Anna Helena Altenfelder

Coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas

Antônio Augusto Gomes Batista

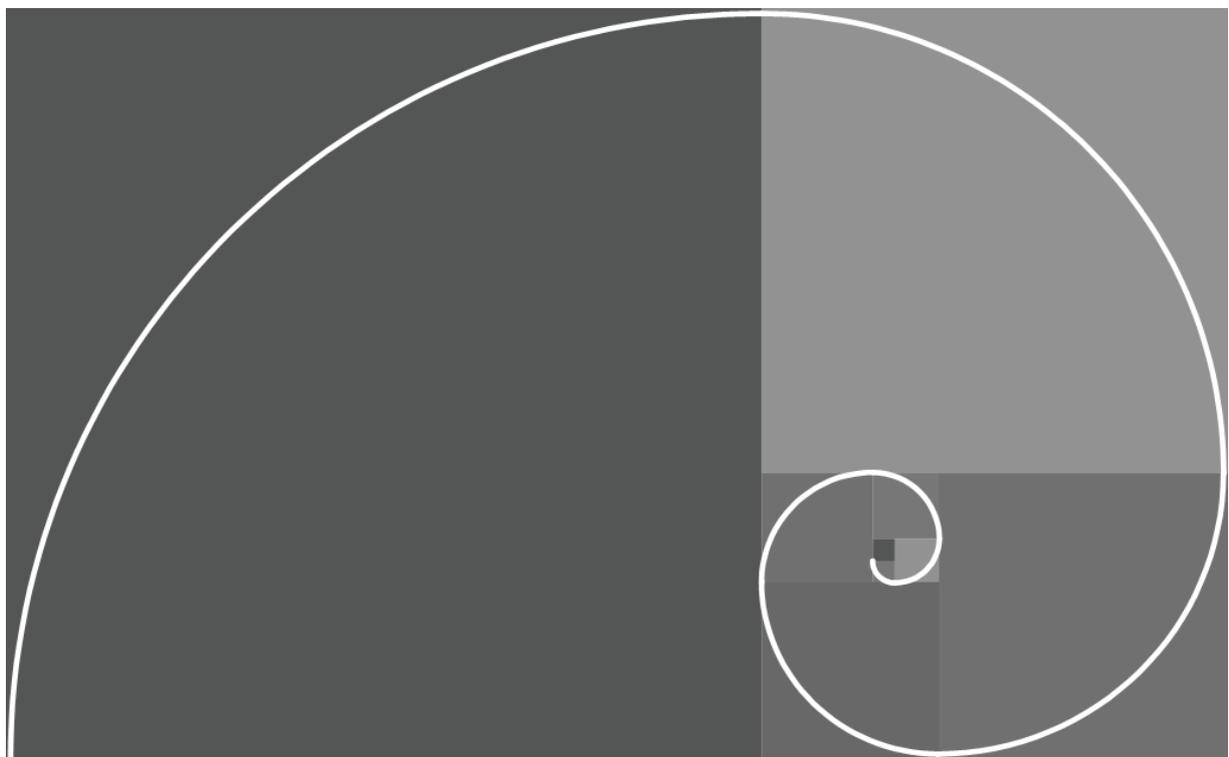


Informes de Pesquisa

Os *Informes de Pesquisa* têm por objetivo apresentar resultados parciais de investigações em andamento realizadas pelo Cenpec ou por seus parceiros. Antes da publicação da versão final dos trabalhos, procuram promover sua rápida circulação e discussão entre pesquisadores, educadores e gestores. Buscam uma comunicação sintética e objetiva.



informe.de
pesquisa



São Paulo
Cenpec
Outubro 2012

Sumário

1 – O caso de Teresina em face da questão educacional brasileira	9
2 – Escolhas metodológicas	14
3 – Breve panorama de Teresina	15
4 – O quase-mercado educacional de Teresina e a produção de desigualdades escolares.	17
4.1 – Primeiro mecanismo de produção de desigualdades no quase-mercado: a rede privada e a rede pública.	18
4.2 – Segundo mecanismo de produção de desigualdades no quase-mercado escolar: a rede estadual e a rede municipal	19
4.3 – Terceiro mecanismo de produção de desigualdades no quase-mercado: a seletividade dos anos finais do Ensino Fundamental	31
4.4 – Quarto mecanismo de produção de desigualdades escolares no quase-mercado: o efeito de território	32
4.5 - Uma síntese de mecanismos produtores de desigualdades educacionais	36
5 – Discussão dos resultados	38
Fontes	42
Referências	43

Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina

Mauricio Érnica

Resumo Executivo

A expansão das matrículas no Ensino Fundamental e a redução das taxas de reprovação ampliaram, a partir dos anos 1990, o acesso à escola e a permanência nela. Aliadas a essas iniciativas, e visando assegurar oportunidades educacionais com maior qualidade e mais equânimes, alguns municípios e estados implementaram políticas que pretenderam oferecer a mesma escola para todos os alunos, associando às políticas de padronização da oferta educacional, as avaliações externas de larga escala.

O município de Teresina, no Piauí, é um desses casos, constituindo-se em terreno privilegiado para o estudo dessas políticas. Implementadas na rede municipal por mais de vinte anos, elas levaram a resultados expressivos nos indicadores educacionais, bastante superiores aos das escolas da rede estadual situadas no município. Contudo, em que pese a melhoria desses indicadores, tais políticas encontraram limites para assegurar oportunidades educacionais equânimes e, paradoxalmente, passaram a integrar mecanismos produtores de desigualdades escolares.

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em Teresina, uma cidade que não se caracteriza como um grande centro metropolitano. O objetivo inicial era o de examinar o impacto das desigualdades socioespaciais sobre as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas públicas, o que em outros trabalhos foi denominado *efeito de território* (ÉRNICA; BATISTA, 2011 e 2012).

No confronto, porém, com os dados empíricos e com o contexto das políticas educacionais em jogo no município, reformulamos nossos objetivos, tornando-os mais amplos e mais adequados para compreender a realidade educacional da capital piauiense. Por meio de nossa pesquisa, interessou-nos apreender o modo como a diferenciação entre as redes de ensino presentes no município, bem como suas distintas políticas ou orientações mais gerais e suas relações com a organização socioespacial da cidade afetam a distribuição equânime das oportunidades educacionais.

Nossas conclusões são as de que a diferenciação das redes, às quais se deve juntar a privada, cria um quase-mercado educacional (ver o boxe 1), por meio de cuja mediação são produzidas desigualdades escolares que tendem a reproduzir desigualdades sociais, respondendo, assim,

Objetivos

Conclusões

de modo inadequado ao que caracterizamos (ver boxe 2) como importantes desafios atuais da educação brasileira.

Boxe 1 – o quase-mercado

Nesse trabalho, a noção de quase-mercado será empregada como uma noção descritiva e analítica, referindo-se a relações de concorrência e interdependência entre famílias, escolas e profissionais, mesmo onde não há políticas deliberadas que estimulem a concorrência entre esses agentes. O uso da noção de mercado, emprestada da economia, justifica-se pela presença da concorrência por recursos educacionais escassos, seja entre ofertantes, seja entre demandantes de serviços educacionais. Contudo, como a relação entre ofertantes e demandantes de serviços educacionais públicos não é mediada pela troca monetária e como esses serviços são objeto de forte regulação público-estatal, com implicações inclusive para a distribuição dos alunos nas escolas, justifica-se o emprego do advérbio quase.

Boxe 2 – Desafios atuais da educação brasileira

A partir dos anos 1990, as desigualdades educacionais brasileiras vêm assumindo novas formas. Nos centros urbanos, especialmente, essas novas formas surgem da relação entre mudanças nas políticas educacionais – notadamente a universalização do acesso ao Ensino Fundamental (EF) e a redução das taxas de reprovação – com o surgimento de uma nova questão social urbana, produzida pela crise do sistema de provimento de bem-estar montado durante o período de industrialização por substituição de importações, que vigorou até os anos 1980.

Destacamos três aspectos das desigualdades educacionais nos grandes centros urbanos brasileiros, hoje:

A) A universalização de um modelo escolar elaborado para atender as camadas médias e superiores e que se sustentava entre nós com altas taxas de reprovação. Esse modelo não está preparado para atender os novos grupos que passaram a entrar e a permanecer no sistema, gerando novas formas de desigualdade no interior do sistema.

B) A universalização desse modelo institucional repercute no quase-mercado escolar, recrudescendo a concorrência entre alunos e entre famílias, uma vez que sua reprodução pressupõe a seleção de alunos que atendam a suas expectativas. Como tendência, a concorrência no quase-mercado educacional produz, em uma ponta, escolas mais seletivas, que reúnem alunos que respondem melhor às exigências comportamentais e acadêmicas das escolas e que exteriorizam seus problemas. Em outra ponta, produz escolas onde esses problemas se concentram e se decantam, e que têm muitas dificuldades para assegurar condições de bom funcionamento e bons resultados.

C) Ao longo dos anos 1980 e 1990, a crise do modelo econômico fundado na industrialização por substituição de importações fez com que, nas periferias metropolitanas, se produzisse uma forte crise no sistema de provimento de bem-estar vigente até então. A partir de então, nas grandes cidades, expande-se o povoamento em áreas sem infraestrutura urbana, recrudescendo os padrões de segregação socioespacial das populações em situação de maior vulnerabilidade social. Com isso, a expansão da cobertura escolar acabou engendrando mecanismos de segregação social nas escolas.

Identificamos quatro mecanismos produtores de desigualdades escolares no quase-mercado educacional teresinense:

Mecanismos
produtores de
desigualdades

1 – A separação entre a rede privada e a rede pública. As matrículas nas escolas da rede privada de Teresina correspondem a 26% da população local de 7 a 14 anos, sendo que parte dessas escolas ocupam o topo da hierarquia de prestígio das escolas do município. Teresina conta com um grupo de escolas voltadas à produção de elites acadêmicas e que operam com fortes mecanismos de seleção socioeconômica e acadêmica, o que assegura altos níveis de desempenho escolar aos seus alunos. A presença desse forte sistema privado terá consequências sobre a composição sociocultural dos alunos da rede pública e sobre seus resultados.

Separação entre
rede pública e
privada

2 – As diferenças da oferta educacional das redes estadual e municipal. A qualidade da oferta educacional das duas redes é bastante diferente, o que pode ser explicado pela história delas, por sua estrutura e pelas políticas implementadas pelas duas secretarias de Educação. A rede municipal, que foi formada a partir do final dos anos 1980, tem resultados medidos nos indicadores oficiais expressivamente acima dos resultados da rede estadual, muito embora esteja mais presente na área periférica e de maior vulnerabilidade social do município. Como essa diferença de qualidade da oferta educacional é sabida pela população local e como as matrículas são realizadas nas escolas, sem as restrições da setorização geográfica da matrícula, há um forte quase-mercado educacional em Teresina movido pela concorrência entre as famílias por vagas nas escolas de melhor reputação e pela concorrência entre as escolas por alunos mais adequados a suas exigências comportamentais e acadêmicas. Isso faz com que exista uma relação de interdependência entre as duas redes, sendo que as escolas municipais, em posição de vantagem no quase-mercado, podem selecionar mais intensamente seus alunos e “externalizar” seus problemas (na forma de transferência compulsória ou “expulsão velada” de alunos, por exemplo – ALVES; BATISTA; ÉRNICA, 2012), fazendo com que as escolas estaduais, em posição de desvantagem no quase-mercado, “decantem problemas” que reforçam suas dificuldades para organizar as atividades de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a forte presença de alunos que não correspondem às expectativas dos estabelecimentos em posição de vantagem.

Diferenças entre
as redes estadual
e municipal

3 – As diferenças nos dois segmentos do Ensino Fundamental. Nas duas redes, ao fim do Ensino Fundamental 2 (EF2), há uma expressiva redução na participação dos alunos que possuem mais baixos recursos culturais, em comparação com os percentuais de sua presença no final do Ensino Fundamental 1 (EF1). Isso nos revela processos de exclusão, muito provavelmente relacionados às taxas de reprovação do EF2. Ao mesmo tempo, no final do EF2

As diferenças
entre os anos
iniciais e finais do
fundamental

diminui a porcentagem de alunos com desempenho acadêmico mais alto, indicando que, além da exclusão, o sistema de ensino não consegue assegurar níveis mais altos de aprendizagem.

4 – O efeito de território. Teresina não faz parte do grupo das metrópoles nacionais, sendo um município de porte médio-grande cuja área de influência se estende em âmbito regional. Nela, o efeito das desigualdades socioespaciais sobre as desigualdades educacionais não tem a mesma força que se verifica nas metrópoles (ÉRNICA; BATISTA, 2011 e 2012). A rede municipal de ensino está mais presente nas áreas mais periféricas, onde se concentra a população com maior vulnerabilidade social. Podemos ver algum efeito das desigualdades socioespaciais sobre as desigualdades educacionais quando comparamos as escolas do âmbito da rede municipal. Nessa rede, os resultados acadêmicos dos alunos das escolas de entorno mais vulnerável são inferiores aos das escolas situadas nas áreas mais centrais. Essa diferença se explica pelas dificuldades maiores de implementar as políticas municipais nas áreas de maior vulnerabilidade social de Teresina.

Articulados, esses resultados propõem uma descrição e análise de mecanismos produtores de desigualdades no sistema educacional teresinense, relacionados entre si pelo conceito de quase-mercado educacional.

A grande diferença na qualidade da oferta entre as duas redes exerce um papel proeminente nessa estrutura. Articulado à desigualdade nas oportunidades educacionais ofertadas pelas redes analisadas, o sistema de matrículas induz os pais a disputarem entre si as vagas nas escolas de prestígio, sendo que as unidades escolares têm grande margem de ação para selecionar alunos que melhor se adequem a suas expectativas. Esses dois elementos induzem ao acirramento da concorrência entre famílias e entre escolas no quase-mercado educacional, engendrando um mecanismo de reprodução das desigualdades entre as duas redes.

A rede estadual, de modo geral, ocupa um lugar mais fragilizado no quase-mercado educacional e tende a servir de *locus* de decantação de problemas que as escolas da rede municipal podem evitar, ampliando suas condições de boa gestão e de promoção da eficácia escolar.

Concluindo, pode-se afirmar que a concorrência entre as redes engendra mecanismos de interdependência e mútua reprodução. A promoção da equidade educacional no município, portanto, depende da reversão desses efeitos da concorrência entre as escolas públicas teresinenses, o que requer a redução das diferenças na qualidade das oportunidades educacionais ofertadas por suas escolas, mediante a colaboração entre os governos estadual e municipal e a corresponsabilização de ambos pela oferta educacional no município.

Palavras chave: Teresina. Desigualdades educacionais. Políticas educacionais. Quase-mercado educacional. Efeito de território.

Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina¹

Maurício Érnica

1 - O caso de Teresina em face da questão educacional brasileira

As novas formas das desigualdades educacionais

As desigualdades educacionais vêm assumindo novas formas desde os anos 1990. Nos grandes centros urbanos, em especial, manifestam-se novas formas de desigualdades educacionais provenientes da relação entre mudanças nas políticas educacionais – notadamente a universalização do acesso ao Ensino Fundamental (EF) e a redução das taxas de reprovação – com o surgimento de uma nova questão social urbana, produzida pela crise do sistema de provimento de bem-estar montado durante o período de industrialização por substituição de importações, que se sustentava na articulação entre três instâncias: o mercado, através de níveis de emprego e renda salarial; o *continuum* família-comunidade, por meio de relações de reciprocidade; e o Estado, via políticas públicas de efetivação de alguns direitos sociais.

Apontaremos, brevemente, três aspectos dessas desigualdades educacionais.

As novas formas de exclusão

A. O modelo institucional de escola pública universalizado a partir dos anos 1990 foi aquele que atendia majoritariamente as camadas médias, com maiores recursos culturais escolares e letrados. Essa escola não está organizada para atender as populações cujo repertório cultural é marcado pela apropriação rarefeita da cultura escolar e das práticas letradas e que, por essa razão, não satisfazem as expectativas comportamentais e acadêmicas subjacentes ao funcionamento desse modelo escolar.

¹ Este artigo apresenta resultados de pesquisa mais ampla desenvolvida pelo Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, sob coordenação geral de Antônio Augusto Gomes Batista e Maria Alice Setubal. A investigação foi uma iniciativa da Fundação Tide Setubal, tendo como parceiros a Fundação Itaú Social e o Unicef. A partir de 2011, essa pesquisa mais ampla passou a contar com o apoio da Fapesp – Fundação para o Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Durante o período de seu planejamento e de realização do trabalho de campo, a pesquisa esteve sob a gerência de Anna Helena Altenfelder, que contribuiu ativamente para a construção de seus objetivos específicos e para o acompanhamento do trabalho de campo nas escolas e nas secretaria de Educação de Teresina e do Estado do Piauí. Na redação do texto final, foram fundamentais as contribuições de Antônio Augusto Gomes Batista para a construção final do objeto de pesquisa e para a definição rigorosa da estrutura descritiva e argumentativa deste texto. O tratamento dos dados quantitativos foi realizado por Frederica Padilha. O trabalho de campo em Teresina foi realizado por Cleire Amaral e as entrevistas com gestores estaduais e municipais foram realizadas por Anna Helena Altenfelder e Maurício Érnica. Lavínia Salomão Magiolino colaborou na primeira sistematização de dados qualitativos e Daniel Waldvogel Thomé da Silva, no georreferenciamento de dados. Integram a equipe de pesquisadores, ainda, Luciana Alves e Hamilton H. Silva Carvalho. Agradecemos a colaboração que tivemos dos gestores e funcionários das Secretarias Estadual de Educação do Piauí, da Secretaria Municipal de Educação de Teresina e da Prodater – Empresa Teresinense de Processamento de Dados.

Até os anos 1990, a escola pública brasileira assegurava seus níveis de aprendizagem com o custo de altas taxas de reprovação (RIBEIRO, 1991), o que tinha várias consequências, dentre elas a evasão daqueles que não atendiam suas exigências comportamentais e acadêmicas. Com as políticas de combate à reprovação em massa, a população que antes era excluída do sistema educacional passou a se manter em seu interior, ainda que seus resultados acadêmicos insatisfatórios caracterizem uma forma de exclusão branda ou velada (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997; FREITAS, 2002).

B. A universalização desse modelo institucional tem repercussões no quase-mercado escolar, uma vez que sua reprodução pressupõe a seleção de alunos que atendam suas expectativas.

Alterações no
quase-mercado
escolar

A noção de quase-mercado é usada, mais comumente, em dois sentidos distintos. Um dos usos se refere às políticas educacionais que promovem a concorrência entre os agentes envolvidos na oferta e demanda de serviços educacionais, sobretudo por meio da escolha de estabelecimentos escolares pelas famílias e pela autonomia dos estabelecimentos. Em outros casos, emprega-se o termo como uma noção descritiva e analítica de relações de concorrência e interdependência entre famílias, escolas e profissionais, mesmo onde não há políticas deliberadas que estimulem a concorrência. É nessa segunda acepção que a utilizamos nesse trabalho. Nesse sentido, o emprego da noção de mercado, emprestada da economia, justifica-se pela presença da concorrência por recursos escassos, seja entre ofertantes, seja entre demandantes de serviços educacionais. Contudo, como a relação entre ofertantes e demandantes de serviços educacionais públicos não é mediada pela troca monetária e como esses serviços são objeto de forte regulação público-estatal, com fortes implicações para a distribuição dos alunos nas escolas, justifica-se o emprego do advérbio quase.²

Como afirma Dubet (2002), a concorrência por recursos educacionais escassos tenderá a ser tão mais acirrada quanto mais a escolarização se universalizar e se tornar um importante atributo diferenciador das pessoas e dos grupos, com forte influência no acesso a posições sociais e econômicas. Assim, a universalização das matrículas no EF impulsiona a concorrência entre famílias por vagas em escolas de melhor reputação e, entre escolas, por alunos que se adaptem melhor a suas exigências comportamentais e acadêmicas.

As pesquisas sobre quase-mercado educacional mostram que as interações entre as escolas são decisivas para a constituição de suas relações internas (VAN ZANTEN, 2005, 2006). Assim, a concorrência entre escolas por alunos que melhor atendam suas expectativas de comportamento e desempenho acadêmico e a concorrência entre as famílias por escolas de

² Caracterizações mais completas das formas como a noção é empregada no campo educacional podem ser encontradas em BEN-AYED e BROCCOLICHI (2001), FELOUZIS e VAN ZANTEN (2009), FELOUZIS e PERROTON (2007), KOSLINSKI e COSTA (2009) e VAN ZANTEN (2005 e 2006).

melhor reputação produziram, de um lado, a tendência de as escolas de prestígio concentrarem alunos com maior nível socioeconômico e dotados de maiores afinidades com a cultura escolar, e, de outro lado, a tendência de as escolas com menor prestígio concentrarem alunos com menor nível socioeconômico e menores afinidades com a cultura escolar (KOSLINSKI; COSTA, 2009; VAN ZANTEN, 2006; YAIR, 1996).

Parte das consequências desse padrão de distribuição dos alunos no quase-mercado escolar pode ser compreendida pelos estudos sobre *efeito de pares*, conceito que se refere aos efeitos coercitivos dos padrões socioculturais consolidados no ambiente coletivo da escola sobre os comportamentos e o desempenho escolar dos indivíduos (ALVES, 2010; SOARES; CÉSAR, 2001; SOARES *et al*, 2008). Assim, alunos com baixos recursos culturais teriam desempenho maior que seus semelhantes se estudassem em escolas com corpo discente possuidor de maiores recursos culturais, enquanto que a concentração desses alunos com baixos recursos culturais em escolas específicas teria um efeito negativo sobre o desempenho deles. Em sentido inverso, alunos com maiores recursos culturais teriam desempenho mais baixo que seus semelhantes se estudassem em escolas que concentram alunos com baixos recursos culturais, enquanto que a concentração dos primeiros em escolas específicas teria por efeito a elevação dos seus resultados acadêmicos.

Como consequência, teríamos em uma ponta do quase-mercado as escolas que reúnem condições mais propícias à reprodução do modelo escolar e que, por essa razão, produziram melhores resultados acadêmicos. Em outra ponta teríamos as escolas para onde os problemas se dirigem e onde se acumulam, ou seja, unidades que não asseguram os requisitos para a reprodução do modelo escolar, têm resultados acadêmicos mais baixos e vivem sob constante ameaça da inviabilidade de sua gestão. Assim, não obstante a competição global, haveria entre essas escolas uma forte interdependência, pois uma ponta do sistema se reproduziria produzindo a outra e dependendo de sua reprodução (ÉRNICA; BATISTA, 2011; VAN ZANTEN, 2005, 2006; YAIR, 1996).

A esse quase-mercado de oferta e demanda de serviços educacionais públicos relaciona-se outro, o quase-mercado de postos de trabalho nas escolas. Por esse mecanismo, os professores com maiores condições de escolher o local de trabalho evitariam as escolas em desvantagem no quase-mercado educacional, restringindo ainda mais as oportunidades educacionais por elas ofertadas (ÉRNICA; BATISTA, 2001; TORRES *et al*, 2005).

C. Essas transformações educacionais se relacionam com as novas questões sociais surgidas nos anos 1980 e 1990. Nessas décadas, a crise do modelo econômico fundado na industrialização por substituição de importações fez com que, nas periferias metropolitanas, se produzisse uma forte crise no sistema de provimento de bem-estar vigente até então, que

A nova questão
social urbana

articulava três instâncias: o mercado, por meio dos níveis de trabalho e renda; a sociedade civil, por meio dos laços de reciprocidade no *continuum* família-comunidade;³ e o Estado, pelas políticas de efetivação de alguns direitos sociais. Em um quadro de políticas sociais insuficientes, houve deterioração nas duas outras instâncias de provimento de bem-estar: os níveis de emprego e renda salarial e as formas de reciprocidade do *continuum* família-comunidade. É nesse momento que, nas grandes cidades, expande-se o povoamento em áreas sem infraestrutura urbana, recrudescendo os padrões de segregação socioespacial das populações em situação de maior vulnerabilidade social (KAZTMAN, 2000, 2001; KOWARICK, 2000 e 2009; RIBEIRO, 2010).

A universalização do Ensino Fundamental no Brasil, por essas razões, se deu em contexto bastante diverso daquele em que ocorreu a universalização da educação básica nos países centrais. Naqueles países, a universalização se deu no bojo nos processos de desenvolvimento econômico, com altos níveis de emprego e renda, e de multiplicação dos serviços de proteção social que se seguiram à Segunda Guerra Mundial.

No Brasil a universalização da cobertura escolar básica deu-se sob o signo de um paradoxo: a expansão das matrículas em territórios de alta vulnerabilidade social das grandes cidades assegurou o direito à matrícula e o abrandamento da “pedagogia da repetência” (RIBEIRO, 1991) garantiu a permanência dos alunos na escola; contudo, como as unidades escolares situadas nos territórios urbanos de alta vulnerabilidade social estão em desvantagem no quase-mercado educacional, elas acumulam problemas que restringem a qualidade de suas oportunidades educacionais.

Os aspectos apontados conferem formas novas, e paradoxais, para a questão educacional nas maiores cidades do Brasil contemporâneo, pois implicam novos mecanismos de reprodução de desigualdades escolares e sociais. Por sua vez, essas novas configurações da questão educacional impõem novos desafios aos formuladores e gestores de políticas públicas. Para enfrentá-los, é preciso aprofundar o seu entendimento.

A grande maioria dos estudos brasileiros sobre esses aspectos de nossa questão educacional tem por base empírica as principais metrópoles brasileiras e dialoga com estudos internacionais

³ A literatura sociológica descreve e analisa como relações reciprocidade ancoradas nos laços sociabilidade vicinal das periferias urbanas foram importantes para o provimento de bens e serviços necessários às famílias, inclusive apontando a transferência da responsabilidade pelo provimento de alguns bens e serviços para as famílias, que os asseguraria por meios não-mercantis. Com isso, relações sociais pré-capitalistas seriam integradas à dinâmica de nossa acumulação capitalista, assegurando maiores taxas de rentabilidade ao capital. Para além das trocas cotidianas, fundadas em padrões de sociabilidade comunitários, o exemplo clássico é o dos mutirões de autoconstrução de moradia, meio pelo qual muitas famílias obtiveram um dos bens mais caros de que necessitam (KOWARICK, 1993; CAMARGO *et al*, 1975; OLIVEIRA, 2003).

igualmente realizados em metrópoles, onde o efeito das desigualdades socioespaciais sobre as oportunidades educacionais se faz sentir com força (ALVES *et al*, 2008; ERNICA; BATISTA, 2011; RIBEIRO *et al*, 2010; RIBEIRO, KAZTMAN, 2008; RIBEIRO, 1991; KOSLINSKI, 2009a, 2009b; TORRES *et al*, 2005, 2008). Contudo, pouco se sabe acerca de como esses processos se estruturam em cidades de porte médio, que costumam ter resultados escolares melhores que os das metrópoles (PADILHA *et al*, 2012; RIBEIRO, 1991; KOSLINSKI, 2009).

Guiados pelo objetivo geral de contribuição para a compreensão das formas como as desigualdades educacionais se reproduzem nas principais cidades brasileiras e de como as políticas públicas podem fazer frente aos novos desafios implicados na realização do direito à educação, realizamos uma pesquisa empírica em Teresina, capital do Estado do Piauí. O objetivo específico foi analisar como as diferenças na oferta de oportunidades educacionais pelas redes de ensino se relacionam com mecanismos produtores e reprodutores de desigualdades escolares, tais como as diferenças na oferta educacional, o quase-mercado educacional e o efeito de território.

A pesquisa

Inicialmente, tínhamos a hipótese de que encontraríamos em Teresina uma clara associação entre as desigualdades educacionais e as diferenças socioespaciais do entorno das escolas, o que nos conduziria ao reconhecimento do efeito de território como um conceito explicativo que articulava os mecanismos locais produtores de desigualdades educacionais, de modo semelhante ao que encontramos em São Paulo (ERNICA; BATISTA, 2011 e 2012). Contudo, nossos dados não confirmaram essa hipótese, deslocando a importância das desigualdades socioespaciais na explicação das desigualdades educacionais. Como veremos, os principais mecanismos produtores de desigualdades educacionais estão relacionados, principalmente, às diferenças na oferta educacional entre as redes de ensino e os segmentos do Ensino Fundamental, âmbito fortemente influenciado pelas políticas públicas, e pelos mecanismos de distribuição dos grupos socioeconômicos nessa estrutura de oferta desigual, âmbito intensamente marcado pelo quase-mercado educacional.

Hipótese inicial

Principais conclusões

Procuraremos, assim, argumentar que, em Teresina, o território não se constitui em uma instância central de aglutinação de mecanismos que restringem as oportunidades educacionais. As diferenças socioespaciais contribuem para a explicação das desigualdades educacionais no município, mas esse processo está subordinado aos dois mecanismos mais gerais citados acima - diferenças na oferta entre as redes de ensino e os segmentos do Ensino Fundamental e distribuição dos alunos na estrutura desigual de oferta -, que atuam mais decisivamente na estruturação das desigualdades educacionais. Esses resultados que encontramos inicialmente em São Paulo e em Teresina confirmam o que afirma Maloutas (2011) a respeito do valor contextual do efeito de território, cuja existência e intensidade dependeriam das condições da

oferta educacional, das políticas públicas de bem-estar e dos padrões de segregação socioespacial. No caso brasileiro, as metrópoles parecem reunir de modo mais evidente as condições necessárias para a produção desse efeito do que outros perfis de cidade, como a que estudamos neste trabalho.

2 - Escolhas metodológicas

Nesta pesquisa, trabalhamos com dados qualitativos e quantitativos. Os primeiros foram obtidos por meio de duas estratégias: primeiramente, por entrevistas em profundidade com gestores das redes municipal e estadual de ensino;⁴ em segundo lugar, por um trabalho de campo em seis escolas municipais e estaduais ao longo do ano letivo de 2010. As escolas selecionadas são diferentes quanto ao nível de vulnerabilidade social do território, à rede a que pertencem, ao perfil sociocultural de seus alunos e quanto ao seu desempenho na Prova Brasil e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Todas elas, porém, são próximas geograficamente e se localizam em áreas que foram povoadas a partir de ocupações realizadas nos últimos trinta anos, mas que, desde então, receberam políticas públicas de urbanização e de expansão de serviços públicos. A coleta de dados foi feita por uma pesquisadora local que lançou mão da observação direta da rotina da escola e de entrevistas com professores das séries finais dos dois segmentos do Ensino Fundamental, com diretores e com outros membros da equipe técnica.

Dados
qualitativos

Os dados quantitativos foram coletados com base em três dimensões de análise: o território, as escolas e os alunos.

Dados
quantitativos

Para analisarmos as desigualdades socioespaciais, criamos um indicador, aqui chamado de IVS-T – Índice de Vulnerabilidade Social de Teresina – válido para cada setor censitário, e baseado nos dados disponíveis em publicação do MDS e do IBGE (2008). O IVS-T é composto pela média simples de duas variáveis: o rendimento médio dos chefes de família do setor censitário e o nível de escolaridade médio dos chefes de domicílio do setor censitário. Além disso, projetamos a população municipal por faixa de idade para cada setor censitário com base na Contagem da População de 2007, realizada pelo IBGE.

Cada escola foi analisada em função dos seguintes atributos: i) rede a que pertence, podendo ser estadual ou municipal; ii) o IVS-T médio dos setores censitários localizados no raio de 1km; iii) o número de matrículas; iv) o perfil cultural do seu corpo discente, calculado pela comparação entre a distribuição do corpo discente da unidade em função dos seus recursos culturais e a distribuição dos discentes de toda a rede pública de Teresina em função de seus

⁴ As entrevistas com ex-secretários municipais, a secretária estadual de educação e seus assessores foram realizadas no segundo semestre de 2010 por Maurício Ernica e Anna Helena Altenfelder.

recursos culturais, procedimento que nos permitiu identificar escolas que concentram alunos com maiores recursos culturais, escolas heterogêneas, bem como escolas que concentram alunos com baixos recursos culturais.

Os alunos foram analisados em função das seguintes variáveis: i) os recursos culturais familiares, calculados com dados do questionário socioeconômico da Prova Brasil; ii) os atributos da escola em que estudam.

Esses dados foram associados às variáveis dependentes de nossas duas principais unidades de análise, alunos e escolas. Para os alunos, as principais variáveis dependentes foram os resultados na Prova Brasil de 2007;⁵ para as escolas, o Ideb de 2005, 2007 e 2009.

Neste trabalho, abordaremos apenas as escolas públicas de Ensino Fundamental urbanas para as quais pudemos obter dados relativos a 2007 e que pudemos geocodificar. Nossa amostra soma 200 escolas, sendo 107 estaduais e 93 municipais, correspondendo à quase totalidade das escolas urbanas e das matrículas do município.

TABELA 1 – Percentual de matrículas das escolas pesquisadas em relação ao total de matrículas de Teresina, nas duas redes públicas de ensino, em 2007.

Percentual de matrículas nas escolas estudadas (2007)		
REDE	1 a 4 série	5a 8 série
Estadual	79,80%	98,80%
Municipal	85,30%	85,60%

Fontes: Secretaria Estadual de Educação do Piauí; Secretaria Municipal de Educação de Teresina.

3 - Breve panorama de Teresina

Teresina não é uma das metrópoles nacionais, mas integra o grupo das capitais regionais (IBGE, 2007). Ou seja, trata-se de um município de porte médio-grande cuja área de influência se estende em âmbito regional, afirmando-se como referência e destino para um grande número de municípios por causa de seus setores privado e público. Em 2007, possuía por volta de 780 mil habitantes e em sua área de influência direta, que inclui o município maranhense de Timon, habitava aproximadamente 1,1 milhão de pessoas.⁶

A composição social de Teresina é fortemente marcada por uma grande desigualdade social, superior à média nacional. Em 2000, o Índice de Gini local era de 0,65, enquanto o do Brasil era

⁵ Os microdados da edição 2009 do Ideb só foram divulgados em novembro de 2011, depois das análises terem sido concluídas.

⁶ Dados da Contagem da População 2007, realizada pelo IBGE.

de 0,59 (Cf. PNUD, s.d.). Além disso, Teresina é caracterizada por uma gradação relativamente baixa nos níveis de estratificação social, se comparada, por exemplo, a São Paulo.⁷

A partir dos anos 1990, o perfil populacional e a configuração urbana de Teresina passaram por mudanças expressivas, pois a cidade tornou-se um importante destino de correntes migratórias no momento em que o saldo migratório das metrópoles do Sudeste passou a ser negativo. Em sete anos, de 2000 a 2007, a taxa de crescimento populacional de Teresina foi o dobro da paulistana. Durante esses anos, a população da capital piauiense cresceu cerca de 9%, ou 1,08% ao ano. Nesse período, a população do município de São Paulo cresceu 4,33%, ou 0,53% ao ano.⁸ Essa nova população fez com que a área urbanizada da cidade crescesse significativamente, estendendo sua franja periférica.

A imagem 1 apresenta um panorama da expressão geográfica da estratificação social de Teresina, com os setores censitários classificados de acordo com o IVS-T.⁹ Com exceção de uma área no centro do mapa, grande parte da cidade se caracteriza pela alta vulnerabilidade social. Apenas 20% da população habitam em setores censitários com baixa vulnerabilidade social (IVS-T 1 e 2). No outro extremo, 73% da população vivem em situação de alta vulnerabilidade social (IVS-T 3 e 4). Os 7% restantes correspondem à parcela da população que habita as áreas de alto crescimento populacional¹⁰ (AAC, na legenda) que estão, majoritariamente, em meio a setores com IVS-T alto.

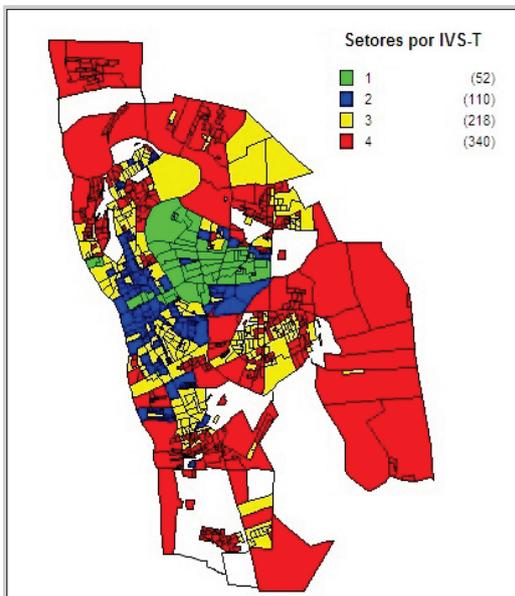
⁷ Não produzimos dados para medir as diferenças nos níveis de estratificação das cidades. Contudo, em Teresina as duas faixas de maior nível socioeconômico medidas pelo índice que criamos (IVS-T) concentram, juntas, 20% da população, sendo o restante dos habitantes se concentram nas faixas de menor nível socioeconômico. Em São Paulo, o IPVS – Índice Paulista de Vulnerabilidade Social, que muito embora seja diferente inclui as variáveis que consideramos em Teresina, aponta 65% da população como moradores em setores de IPVS 1, 2 e 3, sendo 14% no IPVS 1; 27% no IPVS 2 e 24% no IPVS 3. Os 35% restantes habitam setores censitários de maior vulnerabilidade social, sendo 22% no IPVS 4; e 12% nos IPVS 5 e 6. Vê-se, portanto, e apesar da comparação ser feita por indicadores diferentes e em anos diferentes, que em Teresina a estratificação social é mais marcada pelas posições extremas. Em São Paulo, muito embora a forte desigualdade, há uma faixa intermediária grande: os setores de IPVS 3 e 4 somaram 46% da população para o ano de cálculo do indicador.

⁸ Taxas calculadas a partir do Censo Populacional de 2000, do IBGE, da Contagem da População 2007, do IBGE, e das projeções da Fundação Seade para a população do Município de São Paulo em 2007.

⁹ Esses dois indicadores, renda e escolaridade média do chefe do domicílio, foram usados por nós para compor um indicador de vulnerabilidade social para Teresina (IVS-T). Inicialmente, o indicador foi calculado a partir dos dados do Censo/2000, gerando uma escala de 4 níveis. Posteriormente, atribuímos os valores de 2000 a todos os setores censitários de 2007, com exceção de um grupo de setores novos, surgidos em 2007, que indicam as áreas de alto crescimento populacional (AAC) nesse período. Essas áreas estão identificadas em branco no mapa abaixo.

¹⁰ Pudemos visitar essas regiões em 2010 acompanhados do então secretário municipal de educação.

Imagem 1 – Vulnerabilidade Social em Teresina, por setores censitários



Fonte: IBGE, Indicadores territoriais da população com baixo rendimento por setores censitários

A cobertura escolar de Teresina é feita por cerca de 780 unidades, que se distribuem conforme a Tabela 2.¹¹

Tabela 2 – Distribuição das unidades escolares de Teresina segundo nível de ensino e dependência administrativa

Dependência administrativa	Educação Infantil	Ensino Fundamental e Médio
Escolas Estaduais	03	160
Escolas Municipais	176	158
Escolas Federais	0	2
Escolas Privadas	148	135
TOTAL	327	455

Fonte: Inep, Censo Escolar 2007

4 - O quase-mercado educacional de Teresina e a produção de desigualdades escolares.

A oferta educacional em Teresina é bastante desigual e está estruturada em um quase-mercado educacional que possui mecanismos de distribuição e seleção dos grupos sociais nas escolas das diferentes redes de ensino e, sobretudo, que dispõe de mecanismos que distribuem desigualmente a qualidade da oferta educacional ao longo das redes, dos segmentos escolares e do território.

¹¹ Dados provenientes do sistema Censo Escolar do Inep, referentes à 2010 e incluindo escolas em áreas rurais. Não foi possível trabalhar apenas com as escolas existentes em 2007.

Proporemos uma descrição desse quase-mercado, identificando quatro mecanismos, apontando como eles contribuem para a produção de desigualdades escolares: i) a separação entre as redes privada e pública; ii) a oferta educacional das redes municipal e estadual de Ensino Fundamental; iii) os dois segmentos do Ensino Fundamental; iv) o efeito de território.

4.1 – Primeiro mecanismo de produção de desigualdades no quase-mercado: a rede privada e a rede pública.

Teresina conta com uma rede privada expressiva. As 135 escolas privadas de Ensino Fundamental e Médio do município somam 29% do total de escolas do município, sendo que suas matrículas representam 26% da população local de 7 a 14 anos. Em 2007, a população dessa faixa de idade moradora nos territórios de menor vulnerabilidade (IVS-T 1 e 2) somava apenas 14% da população. Ou seja, os matriculados na rede privada representavam cerca de 180% dos habitantes dos territórios mais ricos do município, diferença que se explica, muito provavelmente, pela matrícula na rede privada de habitantes de áreas de vulnerabilidade médio-baixa e de habitantes de municípios vizinhos, como por exemplo Timon, no Estado do Maranhão.¹²

As escolas locais de prestígio, situadas no topo do quase-mercado, realizam um forte sistema de seleção de alunos, baseado em critérios econômicos (pelo pagamento de mensalidade) e acadêmicos (pelas baixas taxas de aprovação).¹³ Não realizamos trabalho de campo nessas escolas, mas é de se esperar que, igualmente ao que tem sido verificado por Van Zanten (2009), elas operem ainda com um terceiro mecanismo de seleção de alunos, baseado na escolha da escola pelas famílias em função dos grupos de convívio social para os filhos, o que reproduz e fortalece os padrões de pertença as grupos sociais, bem como reproduz o capital social das famílias para as novas gerações (VAN ZANTEN, 2009). A concentração de esforços educacionais em uma pequena parcela de estudantes fortemente selecionados traz resultados expressivos na formação da uma elite acadêmica local. Com efeito, algumas das escolas privadas do município se situam, ano após ano, nas posições mais elevadas do ranking nacional do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio,¹⁴ assegurando aos seus alunos o ingresso nas principais universidades nacionais.

¹² Os funcionários das Secretarias de Educação Municipal e Estadual e diretores das escolas visitadas confirmaram que há, historicamente, uma forte relação entre Timon e Teresina, sendo que essa última atrai moradores da primeira por conta das atividades de seus setores público e privado, confirmando sua condição de capital regional.

¹³ Informação obtida em entrevistas informais com funcionários da Secretaria Municipal de Educação cujos filhos estavam matriculados nessas escolas, na época da realização da pesquisa.

¹⁴ Os resultados do Enem estão disponíveis no Portal do Enem: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem>. Acesso em julho de 2012.

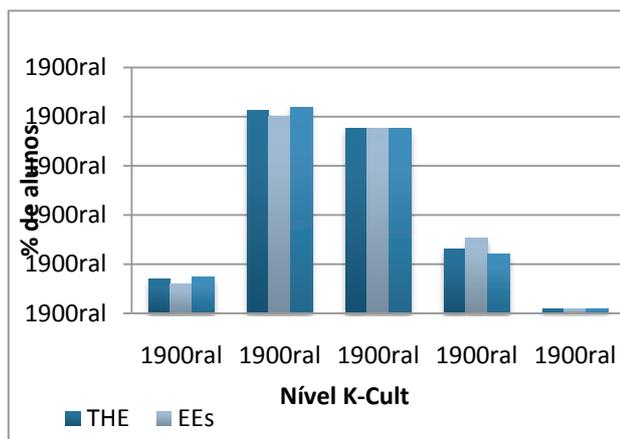
“descapitalização”
da rede pública

Esse mercado educacional privado grande e seletivo atrai os alunos com maiores recursos culturais e os faz concorrer pelo ingresso e pela progressão nas escolas mais seletivas. Isso traz como consequência a “descapitalização” da rede pública de ensino, pois as matrículas na rede pública são formadas, em sua quase totalidade, por alunos egressos dos cerca de 85% da população local habitante em regiões com mais alta vulnerabilidade social (IVS-T 3 e 4), uma população com baixa diferenciação social, formada majoritariamente por alunos egressos de famílias com mais baixos recursos culturais letrados e escolares.

4.2 – Segundo mecanismo de produção de desigualdades no quase-mercado escolar: a rede estadual e a rede municipal

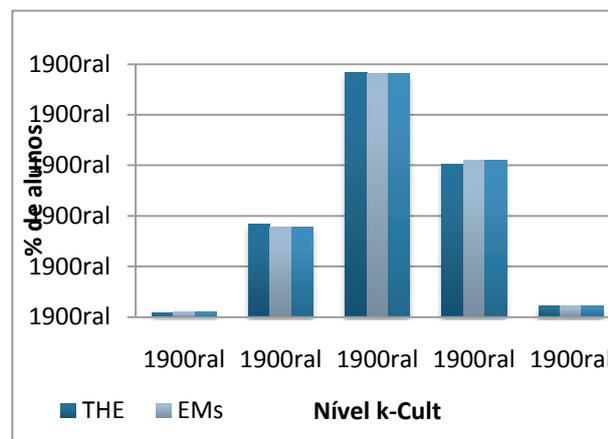
No interior da rede pública, há uma grande diferença na qualidade geral da oferta educacional estadual e municipal. As duas redes têm alunos com perfil sociocultural muito semelhante, como mostram os gráficos 1 e 2 abaixo.

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos segundo kcult EF1.



Fontes: Prova Brasil 2007. In: Inep, Ideb 2007.

Gráfico 2 – Distribuição dos alunos segundo kcult EF2.



Fontes: Prova Brasil 2007. In: Inep, Ideb 2007.

Entretanto, apesar de o corpo discente das duas redes possuir perfis culturais familiares quase idênticos, elas apresentam resultados bastante diferentes, em favor da rede municipal. Essas diferenças podem ser vistas nas tabelas 3 e 4, abaixo, que mostram os resultados das duas redes nos dois componentes do Ideb, a taxa de aprovação média nos segmentos do Ensino Fundamental avaliados e a nota média na Prova Brasil, padronizada na escala de zero a dez.

Perfis culturais
semelhantes,
resultados
diferentes

Tabela 3 – Ideb, Prova Brasil e Taxas de Aprovação no Ensino Fundamental 1 das redes públicas de Teresina entre 2005 e 2009

EF1									
	TA*			NOTA	NOTA	NOTA PAD			
	05	TA 07	TA 09	PAD** 05	PAD 07	09	IDEB 05	IDEB 07	IDEB 09
Escolas Estaduais	0.66	0.71	0.76	4.30	4.40	4.98	2.82	3.14	3.81
Escolas Municipais	0.92	0.93	0.94	4.54	4.68	5.55	4.16	4.39	5.24

*TA = Taxa de Aprovação | NOTA PAD = Nota Padronizada da Prova Brasil

Fonte: Inep, Ideb 2005, 2007 e 2009.

Tabela 4 – Ideb, Prova Brasil e Taxas de Aprovação no Ensino Fundamental 2 das redes públicas de Teresina entre 2005 e 2009

EF2									
	TA*			NOTA	NOTA	NOTA			
	05	TA 07	TA 09	PAD** 05	PAD 07	PAD 09	IDEB 05	IDEB 07	IDEB 09
Escolas Estaduais	0.62	0.67	0.68	4.30	4.05	4.35	2.65	2.75	2.95
Escolas Municipais	0.85	0.85	0.94	4.56	4.57	5.10	3.88	3.88	4.80

*TA = Taxa de Aprovação | NOTA PAD = Nota Padronizada da Prova Brasil

Fonte: Inep. Ideb 2005, 2007 e 2009

Os resultados da rede municipal são, globalmente, mais altos que os da rede estadual. Contudo, muito embora as diferenças dos resultados na Prova Brasil sejam grandes e tenham aumentado de 2005 a 2009, de modo geral são as diferenças nas taxas de aprovação que respondem pela maior parte da diferença no Ideb entre as redes.

Os resultados da rede municipal são mais altos

No EF1, chama atenção que em 2009 a rede municipal tenha superado a barreira dos 5,0 pontos¹⁵ nos resultados da Prova Brasil, alcançando 5,55 pontos, com taxa de aprovação de 94%. A rede estadual não atinge o mesmo patamar, muito embora chegue a 4,98. Sua evolução na Prova Brasil entre 2005 a 2009 foi também menor que a da rede municipal. A diferença entre elas era pequena em 2005, de 0,24 pontos. Em 2009, a diferença passou a 0,57 pontos. No que diz respeito à aprovação, houve uma melhoria expressiva na rede estadual, que aprovava apenas 66% em 2005 e passou a aprovar 76% em 2009. Contudo, os resultados

¹⁵ O resultado 5,0 na Prova Brasil corresponde à média nacional no ano de 1997, ano de referência para os cálculos de padronização da escala de proficiência em uma escala de zero a dez. Desde então, os resultados médios decresceram ao mesmo tempo que as matrículas foram expandidas e as taxas de reprovação, reduzidas.

permanecem baixos, apesar da melhoria de 10 pontos percentuais. A rede municipal já havia atingido 92% de aprovação em 2005 e chegou a 94% em 2009.

No EF2, é perceptível a existência de uma grande estagnação da nota estadual na Prova Brasil de 2005 a 2009. A melhoria dessa rede no Ideb durante esses anos deveu-se ao fluxo, que partiu de 62% em 2005 para 68% em 2009. Mesmo evoluindo, esses resultados são ainda muito baixos, sobretudo quando se considera o fluxo da rede municipal em 2009 (94%), mencionado acima. Comparando os resultados na Prova Brasil entre as duas redes, podemos notar que a nota da rede estadual em 2009 é mais baixa do que o resultado da rede municipal em 2005. Com isso, a diferença dos resultados de aprendizagem entre elas partiu de 0,26 pontos em 2005 para chegar a 0,75 pontos em 2009. Do ponto de vista da aprovação, enquanto a rede municipal aprovava 13% a mais que a estadual em 2005, ela passou a aprovar 26% a mais em 2009.

Foram formuladas quatro hipóteses para explicar as diferenças entre as duas redes. Duas delas se mostraram falsas.

Hipóteses

A primeira hipótese refutada pelas evidências empíricas foi a de que os níveis de vulnerabilidade social do entorno das escolas explicariam as diferenças entre as redes. As escolas municipais estão mais localizadas na região mais periférica e de maior vulnerabilidade social de Teresina, áreas em que respondem pela maior parte das matrículas.

A segunda hipótese refutada foi a de que a distribuição dos alunos nas escolas em função dos seus recursos culturais familiares seria diferente entre as redes, favorecendo o desempenho médio da rede municipal. Em primeiro lugar, nossos dados mostraram que, nas duas redes, são poucas as escolas que concentram alunos com baixo ou alto capital cultural. Em segundo lugar, como a rede municipal responde pela maioria das matrículas nas áreas de alta vulnerabilidade social, verifica-se que nessa rede há maior incidência de escolas que concentram alunos com baixos recursos culturais.

Duas outras hipóteses se mostraram relevantes para explicar as diferenças entre as redes: as diferenças entre as políticas educacionais municipal e estadual; e a concorrência por vagas nas escolas de prestígio.

a) as políticas públicas municipal e estadual

As duas redes têm modos de funcionamento e políticas educacionais diferentes, que apresentaremos a seguir, resumidamente.

Primeira hipótese

A rede estadual

Na rede estadual, destacamos quatro grandes processos que limitam a qualidade das oportunidades educacionais que ela proporciona: i) o distanciamento entre os órgãos centrais e as escolas; ii) a captura da gestão das escolas pela micropolítica; iii) a estrutura rarefeita dos projetos pedagógicos das escolas; iv) a alta rotatividade de professores e o não preenchimento de postos de trabalho.

O primeiro aspecto relaciona-se ao tamanho e à complexidade da rede estadual, cujas escolas estão distribuídas por 224 municípios. Para gerenciar o seu funcionamento existe uma estrutura hierárquica que interpõe várias instâncias entre os responsáveis pela gestão da rede e as escolas. Essa estrutura intermediária acaba isolando os gestores da rede em relação às escolas, produzindo entraves para a comunicação entre essas instâncias e para a implementação das políticas educacionais nos estabelecimentos de ensino. O resultado é o isolamento das unidades escolares no que se refere à construção de seus projetos pedagógicos, o que é reforçado pela propensão de elas buscarem autonomia em relação aos órgãos centrais. Porém, há duas formas intensas de relacionamento entre elas e os órgãos centrais: a regulação burocrática do cumprimento de normas e tarefas; os conflitos de poder relativos a questões trabalhistas e sindicais.

Distância entre
órgãos centrais e
escolas

A força da regulação burocrática diante da fragilidade da transmissão de políticas propriamente pedagógicas é revelada pelos gestores¹⁶ quando eles relatam as dificuldades que encontraram para implementar o cargo de coordenação pedagógica nas escolas.

Embora a gente tenha implantado em todas as escolas a coordenação pedagógica, essa mentalidade burocrática pressiona o trabalho desse coordenador porque é desviado de função. Ele vê tudo pelo viés burocrático e o diretor também. Na avaliação predomina o viés burocrático porque o problema é preencher a ficha, é somar, dividir, colocar dentro daquele cálculo. (SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO E ASSESSORES)

As implicações do distanciamento entre órgãos centrais e escolas para a organização didático-pedagógica das escolas são evidenciadas pelos gestores da Seduc entrevistados em 2010, quando eles abordam a cultura institucional vigente nas escolas estaduais.

Eu acho que nosso maior desafio é mudar a cultura organizacional. Existe uma cultura sedimentada. Essa cultura, de certa forma, deformou os sujeitos da escola, do aluno até o diretor, e é um pouco a cultura do serviço público. A gente sabe que tudo na rede pública é bem diferente. As pessoas não têm aquele compromisso que têm com o privado até porque, se eles não trabalharem, cortam o salário deles. Eles têm um padrão. Nosso padrão da rede pública tem que ser um padrão tipo mãe, a “mãezona” que pode tudo. Por onde passa essa deformação da cultura organizacional? Passa pela profissionalização. A gente tem um desafio da profissionalização: as pessoas precisam entender que elas têm que ser profissionais e, para isso, elas precisam

¹⁶ Os depoimentos dos gestores foram dados em entrevista na sede da Secretaria Estadual de Educação. Estavam presentes a secretária estadual de educação e quatro assessores de gabinete.

trabalhar cientificamente, conhecer o aluno, trabalhar em função das demandas dele, estudar, ter uma trajetória de formação e saber que ele precisa para ser formado. A gente programa um curso de formação para professor, mas a gente nem sabe, às vezes, qual é a demanda real dele porque ele nem sabe dizer por que o aluno dele não aprendeu a ler ainda. Vai passando pela profissionalização, vai passando para ele cumprir as normas também porque eles querem ter todos os direitos, os sujeitos, mas eles desconhecem a legislação educacional, a legislação do servidor público. (SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO E ASSESSORES)

Segundo os gestores, suas iniciativas eram confrontadas pelo desejo de as escolas preservarem sua autonomia e pela força dos sindicatos. As tensões políticas se faziam sentir pelo embate constante existente entre o sindicato dos professores, sediado na cidade de Teresina, e as instâncias superiores de administração. A condução desses conflitos políticos desafiou a equipe que dirigiu a Seduc de 2003 a 2010, muitos deles ex-sindicalistas.

No município de Teresina tem um diferencial. [...] Há uma forte resistência à atuação da Seduc junto com as escolas por parte dos diretores por toda uma influência. O sindicato está concentrado aqui. Há uma organização maior aqui onde há a concentração dos partidos, porque antes era tudo concentrado dentro do PT, mas hoje temos um grupo muito grande: o pessoal do PSOL, PSTU. Nós temos nesse quadro muita gente ligada aos partidos que são lideranças. Independente de analisar antes mesmo de fazer o que está sendo proposto, já é do contra. Infelizmente, aqui em Teresina, a gente trabalha muito com isso. Há uma resistência muito grande dos diretores para as políticas por uma influência muito grande disso. Como o processo é de eleição e a democracia favorece isso, há uma independência muito grande para os diretores. (SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO E ASSESSORES)

O segundo aspecto está relacionado à designação dos diretores, que são escolhidos por um processo eleitoral em que votam todos os profissionais da escola, os alunos e a comunidade. O mandato é de dois anos, com possibilidade de reeleição. Se o diretor tem recursos para se distanciar dos órgãos centrais, ele, contudo, é dependente das relações no interior do pequeno colégio eleitoral que o elege, relações que são fortemente marcadas por micropoderes e trocas de favores.

Gestão e micropolítica

O terceiro aspecto relaciona-se aos anteriores: as escolas estaduais, de modo geral, têm muita dificuldade para estruturar projetos pedagógicos consistentes e mobilizadores da equipe. As escolas estaduais que conseguem bons resultados obtêm-nos por força de suas singularidades. Nas escolas pesquisadas, não encontramos diretrizes pedagógicas claras; em especial, a proposta curricular da rede estadual, elaborada em 2008, é praticamente desconhecida. Assim, convivem de modo não articulado e desencontrado quatro conjuntos de documentos planejadores do ensino. Além das diretrizes curriculares do Estado do Piauí, pouco conhecidas, há os documentos que foram elaborados no quadro de programas especiais de institutos contratados pelas redes estadual e municipal (caso do *Acelera Brasil*, do Instituto Ayrton Senna); há professores que usam as diretrizes curriculares da rede municipal de Teresina; e há os Livros Didáticos, que são as referências para o planejamento pedagógico mais frequentemente utilizadas e cuja escolha se dá após as visitas de divulgação que as editoras fazem às escolas.

Estrutura rarefeita de projetos pedagógicos

Essa sobreposição de quatro conjuntos de documentos planejadores do ensino se relaciona, ainda, com a quase ausência das reuniões de professores para planejar seu trabalho e trocar experiências. O planejamento de ensino ocorre, em geral, em reuniões bimestrais e não é efetivo. Conforme nos foi relatado, há um comportamento bastante arraigado que limita o planejamento à elaboração de uma ficha com os conteúdos, os objetivos, as atividades, e que depois é entregue à coordenação, que a arquiva. Além disso, muitos professores não participam dessas reuniões, principalmente os do 6º ao 9º ano. Embora não tenhamos dados conclusivos, frequentemente registramos nas escolas relatos de que muitos professores faltam ou negligenciam o trabalho coletivo nessas escolas porque trabalham também na rede municipal, na rede privada ou na rede pública de Timon/MA, que acabam sendo priorizadas por causa de cobranças maiores.

A falta de encontros de planejamento não se deve, sobretudo, por eles não serem previstos no contrato de trabalho dos professores. As informações disponíveis são de que há dois grandes grupos de contrato de professores, os efetivos e os temporários. Os temporários são horistas, mas os efetivos têm horas de trabalho extra-sala previstas no contrato de trabalho. Eles podem ter duas jornadas, a de 40h/semana e a de 20h/semana. Aqueles que têm 40h devem cumprir 26h em sala de aula e 14h em atividades de planejamento extra-sala; aqueles que têm contrato de 20h devem cumprir 13h em sala de aula e 7h em planejamento extra-sala.

O quarto aspecto é a rotatividade de professores e as constantes lacunas no quadro de profissionais das equipes administrativa, técnica e docente. Os postos de trabalho não preenchidos produzem uma enorme sobrecarga aos profissionais contratados, especialmente aos mais engajados. Como se não bastasse, os problemas são potencializados pela regularidade do absenteísmo dos profissionais das escolas. Nas unidades visitadas, as faltas de professores e as dispensas de alunos eram parte da rotina e, com frequência, grupos de alunos ficavam sem atividade no pátio ou, quando dispensados, se aglomeravam na porta da escola.

Alta rotatividade
de professores

A rede municipal

A rede municipal de ensino de Teresina é nova. Até 1986, a pequena estrutura educacional do governo municipal era administrada por um órgão especial da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (Seduc). No segundo mandato municipal de Raimundo Wall Ferraz (1986-1989) essa estrutura foi levada à Prefeitura e, dela, a rede municipal de educação de Teresina se

formou e se expandiu, paralelamente ao crescimento populacional em áreas de ocupação na periferia.¹⁷

Desde então até 2010 a Prefeitura foi governada por um mesmo grupo político que preservou uma mesma diretriz de política pública educacional,¹⁸ sendo que as mudanças que foram acontecendo de gestão em gestão não perderam de vista a manutenção de algumas diretrizes fundamentais. Isso se evidencia nos depoimentos dos ex-secretários entrevistados.¹⁹

Continuidade

Nós temos toda essa trajetória de secretários que foram se sucedendo sem que nenhum dissesse: o que está para trás não vale, vamos começar daqui pra frente. Ao contrário, e eu acho que esse é um ponto que explica e que ajuda a gente a compreender porque a gente conseguiu ter um padrão de qualidade na rede municipal diferente da rede estadual que faz exatamente o inverso: cada secretário que assume é como se estivesse começando a partir dali. (EX-SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO 1)

Eu não diria mudanças; tem o aperfeiçoamento. [...] esse foi outro elemento positivo da questão da avaliação, à medida que os resultados avançavam, iam surgindo novos problemas que foram exigindo soluções técnicas novas, mas nós nunca nos afastamos da ideia de que a escola precisava funcionar para o aluno. (EX-SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO 2)

Essa política pode ser definida a partir de dois grandes vetores. Por um lado, temos a aproximação tanto da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (Semec) quanto das escolas com as famílias. Por outro, temos uma política altamente centralizada, orientada pelo objetivo de fazer com que todas as escolas do município tenham o mesmo padrão de oferta educacional.

O vetor de aproximação da Semec com a população remonta à expansão populacional de Teresina. A Prefeitura procurou levar equipamentos às áreas de expansão periférica da cidade e, dentre estes, a escola era sempre um dos primeiros a chegar.

Relação escola-família

O PSDB sempre foi acusado, digamos assim, de ser um partido que “favelizou” a cidade. O Wall Ferraz incentivava. Ele não incentivava, mas ele protegia a questão das invasões urbanas. Situando historicamente, quando começou a parar o fluxo migratório do Nordeste para São Paulo, para o Sudeste do país, essa massa de

¹⁷ A breve reconstituição da história da rede municipal de ensino de Teresina está baseada nas entrevistas que fizemos com três ex-secretários municipais de educação.

¹⁸ Verifica-se uma oscilação nos discursos dos entrevistados sobre o marco inicial da política educacional tucana em Teresina. Por vezes, os entrevistados apontam o terceiro mandato Wall Ferraz (1993) como o marco inicial da política educacional, o que corresponde efetivamente ao período em que estavam filiados ao PSDB. Em outros momentos, porém, citam como marco o segundo mandato Wall Ferraz, iniciado em 1986, quando esse grupo político estava no PMDB. Entre o mandato de Wall Ferraz iniciado em 1986 e o iniciado em 1993, elegeu-se prefeito Heráclito Fortes, à época no PMDB e membro do grupo político liderado por Ferraz. Os depoimentos que obtivemos foram unânimes ao apontar que durante o mandato Heráclito Fortes houve continuidade à política de montagem da rede municipal iniciada no segundo mandato Wall Ferraz e que teria continuidade, a partir de 1993, por mais dezessete anos consecutivos.

¹⁹ Os dois secretários de educação do município entrevistados serão identificados como Sec1 e Sec2, indicando tão somente que um sucedeu o outro.

peças do interior do estado passou a vir para Teresina e encontrou em Teresina uma política urbana “friendly”, amigável. Montavam-se as invasões, a Prefeitura ia e dava a cobertura do ponto de vista da desapropriação do terreno, depois da construção das casas, do calçamento. Desde Wall Ferraz havia uma política clara de que o primeiro equipamento da comunidade teria que ser a escola. (EX-SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO 2)

A proximidade das escolas e da Semec com as famílias se dava por diferentes vias. Primeiro, pelo diálogo cotidiano com os movimentos sociais desde a formação dos bairros e a implantação das escolas. Segundo, pela criação e pelo fortalecimento dos Conselhos de Escola, o que incluía a oferta de curso de formação para os conselheiros. Um dos ex-secretários dá o seu depoimento a esse respeito:

Existem os problemas e nós fazíamos trabalho com as associações de moradores, grupos de mães, grupos de jovens. E o pessoal do conselho de escola era, pra gente, multifuncional. Não era só para ter aquele trabalho de controle social em relação à escola, mas também era uma forma de proteger o entorno da escola. O presidente da Associação é conhecido por todo mundo. Ele tem algum tipo de relação. O presidente da Associação frequentemente estava na escola. O grupo de mães frequentemente estava na escola. Como eles eram pessoas que frequentavam uma escola, quem era de grupo, quem era de gangue, acabava vendo que a escola não era uma coisa estranha. Uma coisa que o (...) [secretário anterior] fez e eu generalizei: a gente abriu a escola no final de semana. [...] Abriu a escola para a comunidade: grupos de capoeira vieram para dentro, grupos de dança, grupos de músicas, futebol de salão, vôlei. Eram formas de fazer com que a comunidade assumisse [...]. Foi feito um trabalho com diretores de escola para que eles pudessem permitir, foi feito um trabalho via associação de moradores e conselho. E dentro da Secretaria de Educação nós criamos e montamos uma equipe de assistentes sociais que fazia várias coisas e, inclusive, quem coordenava os trabalhos de formação do conselho escolar era quem fazia essa relação com as associações de moradores, quem fazia o controle basicamente de transporte de alunos. Tinha esse grupo de assistentes sociais que eram pessoas que já vinham trabalhando comigo da Secretaria de Habitação e Urbanismo, da Secretaria de Assistente Social. E quando a gente fazia os mutirões habitacionais nas vilas e favelas da cidade, portanto, conhecia a geografia e os personagens. (EX-SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO 1)

Uma terceira estratégia de aproximação da Semec e das escolas com as famílias e a comunidade se deu por meio de projetos socioassistenciais que visitavam sistematicamente famílias de alunos com baixa frequência escolar, vítimas de violência e em risco social. Outro exemplo foi o projeto *Palavra de Criança*, realizado em parceria com o Unicef, cujo objetivo era elevar o percentual de alunos alfabetizados aos oito anos. Parte das ações era dirigida às famílias, orientando os pais sobre o direito da criança de aprender a ler e escrever e sobre as responsabilidades e atitudes que a família deveria desenvolver para apoiar o processo de alfabetização das crianças.

A forte relação com a comunidade e com as famílias foi preservada ao longo dos anos. Para além da proximidade com as escolas, a comunidade teve um canal aberto de diálogo com a própria Semec e com os secretários.

Primeiro, a equipe sempre teve conhecimento de cada uma das escolas. A gente tinha o termômetro a partir da própria equipe de supervisores de escola. Depois, a gente sempre teve, por conta dessa história de expansão, da rede, uma vinculação muito

forte com as lideranças comunitárias dos bairros. Como todas as administrações eram abertas a isso, eu chegava a receber mais de trinta pessoas num dia de atender a comunidade, desde as sete horas da manhã até as duas horas da tarde, com todo tipo de pedido. Toda quarta-feira eu atendia a comunidade, e sexta eram os diretores. Terça e quinta eu visitava as escolas, e segunda-feira era para despacho normal. Essa era a organização da minha agenda. (EX-SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO 2)

O segundo vetor da política municipal de Educação, nesse período, foi a criação de uma macroestrutura altamente centralizada que procurou assegurar uma mesma oferta educacional em qualquer ponto da cidade. O intuito de padronização e uniformização das escolas pode ser visto desde a identidade visual das fachadas até o plano de aula e, efetivamente, criou um forte sentimento de que cada unidade pertence a uma rede e não é uma instituição autônoma.

A forte centralização e padronização da política se deu pela proximidade a articulação das seguintes instâncias a) diretrizes curriculares; b) formação docente; c) controle das ações nas escolas; d) avaliação de resultados, e) premiação e punição e f) atribuição de responsabilidades aos diretores.

As *diretrizes curriculares* foram o objeto de muitos investimentos. A grade de habilidades e conteúdos formulada nos anos 1990 vem sendo revisada desde então e cada vez mais se articula com duas outras dimensões centrais da política local: a formação de professores e o processo de avaliação de resultados.

A *formação docente* foi abordada de maneiras diferentes. A formação inicial foi tratada, inicialmente, por um convênio entre a Prefeitura de Teresina e a Universidade Federal do Piauí, que disponibilizou vagas em vestibulares destinados exclusivamente para o pessoal da rede municipal. Posteriormente, as diretrizes curriculares passaram a orientar a montagem de cursos de formação continuada para docentes e equipe técnica, visando a operacionalização delas por materiais e práticas voltados à sala de aula. A maioria dos cursos oferecidos pela Semec é realizada em parceria com instituições privadas paulistas (IQE – Instituto Qualidade no Ensino e o Instituto Ayrton Senna), mas também se lançou mão de programas do Ministério da Educação como o *Mais Educação* e o *Escola Aberta*. Além desses programas, houve a constante preocupação com a realização de cursos para atender demandas e sanar dificuldades da rede específicas – que são identificadas tanto nas avaliações externas, como nas solicitações diretas da equipe escolar e da comunidade.

Os mecanismos de *controle das ações das escolas* foram importantes para a implementação dessa política. Um dos secretários visitava as escolas e as salas de aula regularmente, em geral sem agendamento prévio, para verificar *in loco* se as políticas da rede estavam efetivamente sendo implementadas. Em caso negativo, todas as instâncias, desde a sala de aula até a assessoria direta do secretário, eram chamadas a dar satisfações. A partir dessas inspeções,

foram criadas instâncias de forte controle da realização das políticas, com delegação de responsabilidades e cobranças.

A essas ações, articulou-se uma política de *avaliação de resultados* bastante incisiva e contundente. Nos anos ímpares, usa-se o Ideb; nos anos pares, usa-se uma avaliação externa encomendada pela Semec; bimestralmente, realiza-se uma avaliação padronizada, formulada pela Semec, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, cujo objetivo é verificar se os professores estão seguindo a proposta curricular da rede. Os resultados dessa avaliação são incorporados à nota do aluno e utilizados para planejamento da rede. Há, também, um sistema de avaliação da alfabetização que integra as ações do *Prêmio Professor Alfabetizador*. São avaliadas habilidades de leitura e escrita de alunos do último ano da Educação Infantil (5 anos) e de alunos do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental. Os alunos dos dois anos iniciais do Ensino Fundamental são avaliados duas vezes, uma no início no ano-letivo e outra no fim, para que se possa ter uma medida de valor agregado.

Avaliação

Os resultados aferidos por esse sistema de avaliação são confrontados com metas previamente definidas, desdobrando-se em mecanismos de *premiação e punição*. Além de prêmios oferecidos pela rede (*Gestão Nota 10, Professor Educador, Professor Alfabetizador*), a progressão na carreira é atrelada a uma prova para docentes. A principal punição é, em casos extremos, a remoção de diretores, como afirma um ex-secretário.

Responsabilização

Nós demitimos diretores por mau uso de recurso, aplicamos as penalidades, demitimos diretores por falha no Ideb. Em 2007, três escolas foram muito mal no Ideb. Puxaram a nota para baixo. Uma foi a (...) [uma das escolas em que houve trabalho de campo da pesquisa]. A diretora passou por problemas de saúde grave durante todo o ano e não tinha sentido demitir a subdiretora. Tanto que eles melhoraram a nota, mas as outras duas escolas, (...) demitimos os diretores porque tinham a nota dois. Um tinha dois vírgula alguma coisa e outro tinha dois e meio. Algo que não existia. E foram demitidos. (EX-SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO 2)

Assim, a política da Semec é marcada também pela *atribuição de responsabilidades aos diretores*, que ocuparam um lugar central no funcionamento da rede. Eles são escolhidos por um sistema misto, por concurso e por eleição e, uma vez empossados, assumem uma série de compromissos, inclusive em relação a resultados. Ao assumirem o cargo, os diretores são acompanhados por cursos de formação em gestão. Os diretores não têm autonomia pedagógica. O sistema composto pelas diretrizes curriculares gerais, pelos planos de aula, pelos cursos de formação e pelas avaliações é definido na secretaria e se impõe às equipes das escolas. Contudo, os diretores têm autonomia para montar sua equipe técnica, que é composta, além deles, pela diretora adjunta e pela pedagoga (coordenadora pedagógica).

Um ex-secretário esclarece.

A ideia era a seguinte: a escola é uma pequena secretaria. Se eu posso delegar minhas funções para uma série de pessoas chamadas gerentes, o diretor tem que delegar suas funções para o corpo que está ali do lado, tem que ter autonomia para fazer isso.

Só que ele assinava um contrato de gestão com a Secretaria, e o contrato de gestão tinha metas a serem cumpridas. Nós demitimos diretores por malversação de recursos, aplicamos as penalidades. (EX-SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO 2)

Segunda hipótese

b) a concorrência por vagas nas escolas de prestígio no quase-mercado escolar

O sistema de matrículas válido para as duas redes analisadas dá, em tese, poder para as famílias escolherem as escolas. A matrícula dos ingressantes, inclusive a dos transferidos, é feita diretamente nas unidades, em função da disponibilidade de vagas. Não há sistema de setorização de matrículas em Teresina, o que permite às famílias escolher qualquer escola do município. Nos casos em que a demanda por vagas em uma escola é maior do que a oferta, o principal critério a ser seguido, segundo nos informaram as escolas, deve ser a ordem de chegada. Há, ainda, uma orientação geral, válida para as duas redes, para que a matrícula de alunos do bairro seja preferida à de alunos de outras regiões. Contudo, não há meios de verificação e controle do cumprimento dessa diretriz e tampouco do critério da ordem de chegada.

Disputa por vagas

A diferença da oferta educacional das redes estadual e municipal é conhecida pela população de Teresina e alimenta a concorrência entre as famílias por vagas nas escolas de prestígio. As escolas, por sua vez, concorrem por alunos que melhor atendam suas expectativas comportamentais e acadêmicas. Esse quadro de disputa é bastante aberto e os diretores têm grande poder para regular o perfil dos alunos matriculados, o que lhes permite evitar o ingresso de alunos considerados problemáticos e, ainda, evitar a permanência desses alunos.

Escolas consideradas boas, como uma das escolas municipais que foram estudadas, sofrem com excesso de demanda e podem funcionar acima de sua capacidade de atendimento, com classes superlotadas. Em época de matrícula, a equipe técnica dessa escola nos relatou que são formadas filas imensas desde o início da noite anterior. Em entrevista, a diretora, oriunda de família que mora há muitos anos no bairro, nos contava que era assediada diariamente por moradores que queriam uma vaga em sua escola. Para além do bairro, a escola é muito conhecida pela comunidade teresinense de modo geral por estar constantemente na mídia em matérias que reconhecem sua eficácia.

Por outro lado, as escolas menos prestigiadas, que passam a ser evitadas pelas famílias, sofrem o risco de fechamento por falta de alunos. Esse é o caso de duas das escolas estaduais que estudamos e que, no início do ano letivo de 2010, tiveram de sair em busca de alunos por meio de ações diretas com as famílias e pela fixação de faixas no portão anunciando a disponibilidade de vagas. Outro caso estudado é o da escola estadual que divide muro com a escola municipal muito demandada, citada acima. Enquanto aquela funciona acima de sua capacidade de atendimento, esta funciona abaixo de sua capacidade por ser preterida por muitas famílias do bairro.

Seleção na
permanência

Nas visitas às escolas, pudemos recolher indícios de que há também mecanismos de **seleção** de alunos que se processam sobre a sua permanência (como ALVES; BATISTA; ERNICA, 2012). Nas entrevistas com alunos das escolas estaduais visitadas, era comum nos encontrarmos com aqueles que haviam tido problemas em outras unidades e haviam terminado por se matricular nessas escolas estaduais visitadas. Assim, as escolas estaduais mais desestruturadas recebem alunos que não se adaptaram a outras escolas com exigências mais severas de comportamento e que, de algum modo, foram levados à transferência de unidade.

Disputa por
postos de
trabalho

Foram poucos os dados que pudemos coletar sobre o quase-mercado de postos de trabalho nas escolas. Contudo, enquanto a rede municipal tem fortes mecanismos de controle sobre os professores, que os levam a assumir as responsabilidades que lhes são imputadas pelas políticas municipais, nas escolas estaduais o quadro era outro. Nas unidades visitadas, os diretores entrevistados queixavam-se repetidas vezes das faltas frequentes de professores e de membros da equipe técnica, das licenças sucessivas justificadas por atestados médicos duvidosos e, sobretudo, do desengajamento dos docentes e membros da equipe técnica no planejamento e nas tarefas cotidianas da escola. Nitidamente, portanto, as escolas municipais estavam em larga vantagem tanto na atração e na manutenção de profissionais mais qualificados e mais engajados, quanto na garantia de que os profissionais assumiriam seus compromissos.

Muito embora nossos dados sejam de natureza qualitativa, sustentamos que a singularidade de Teresina é que, como padrão geral, as escolas municipais ocupam as posições de vantagem no quase-mercado, sendo as estaduais se encontram nas posições desvantajosas. Assim, entre as redes municipal e estadual cria-se uma relação de interdependência, tal como se analisou em outros casos (ÉRNICA; BATISTA, 2011). Enquanto as escolas estaduais recebem e decantam os “problemas” do sistema educacional, as escolas municipais podem selecionar alunos e, também, profissionais que melhor se adaptam às suas expectativas comportamentais e acadêmicas, o que lhes permite reproduzir melhor o modelo institucional das escolas, mesmo quando algumas unidades operam acima de sua capacidade de atendimento. De modo geral, portanto, a rede municipal se alimenta e depende da rede estadual como ponto de decantação dos problemas do sistema educacional público de Teresina.

Entretanto, esse padrão geral não impede que escolas estaduais antigas centrais e bem consolidadas possam ser seletivas. Tampouco impede que essa interdependência possa acontecer entre escolas de uma mesma rede. Efetivamente, verificamos essa inter-relação entre duas escolas municipais em uma área periférica de Teresina.

Escola bem-
sucedida

Uma escola municipal, que atende apenas o primeiro segmento do Ensino Fundamental (EF1), destacou-se nos Ideb 2005 e 2007 como um dos maiores efeito-escola do Brasil. Originalmente criada e mantida por um grupo empresarial de forte atuação nos estados do Piauí e do

Maranhão, a escola foi municipalizada mas continua a receber suporte material dessa empresa. Seu funcionamento é bastante idiossincrático e alheio às políticas da rede. O seu projeto pedagógico pode ser pensado em três dimensões. A primeira é o sincretismo de elementos místicos oriundos de diversas confissões religiosas, cujo papel é criar entre alunos e profissionais um clima motivacional intenso, de forte carga emocional, baseado na crença de que a superação individual das barreiras da pobreza é possível. A segunda é um método de ensino centrado em um material didático organizado pela equipe técnica da escola que é fortemente prescritivo e se impõe aos professores organizando seus menores atos em sala de aula. Junto a esse híbrido tecnicista-místico, a terceira dimensão é formada pelos fortes mecanismos de controle comportamental. Controlam-se as famílias, regulando e monitorando a presença dos alunos na escola; controla-se a aprendizagem dos alunos, monitorando especialmente a alfabetização de cada um; controla-se, por fim, todos os momentos e espaços da rotina escolar por meio da organização e da regulação de todas as atividades dos alunos, que não ficam sozinhos em nenhuma ocasião, absolutamente.

A alguns metros dessa escola, no mesmo bairro, existe outra unidade municipal em que os problemas se acumularam tão intensamente que a equipe técnica achou por bem, com respaldo da Semec, chamar a polícia para regular os conflitos e a violência durante o intervalo das aulas. Essa escola é evitada por famílias e profissionais, sendo que seu problema atingiu um nível tal que as intervenções dos órgãos centrais são muito difíceis, mesmo no interior das políticas municipais. Um secretário municipal reconheceu o fato em entrevista, mas declarou não ter conseguido encontrar profissionais que aceitassem dirigir a escola e que tivessem condições de transformá-la.

Escola de decantação

4.3 – Terceiro mecanismo de produção de desigualdades no quase-mercado: a seletividade dos anos finais do Ensino Fundamental

Os gráficos 1 e 2 apontam uma redução expressiva da população de recursos culturais mais baixos das escolas públicas entre as séries iniciais e as finais do EF. Nas duas redes, na série final do EF1 temos cerca de metade dos alunos com recursos culturais de níveis 1 e 2 e metade com recursos culturais de níveis 3 e 4, sendo que cerca de 8% deles têm o nível 1 de recursos culturais. A distribuição muda drasticamente na série final do EF2, em que apenas cerca de 20% dos alunos têm recursos culturais nos níveis 1 e 2, enquanto a porcentagem de alunos com recursos culturais 1 é próxima de zero.

Seletividade das séries finais do ensino fundamental

O que explica a exclusão do sistema dos alunos com mais baixos recursos culturais são as baixas taxas de aprovação no EF2, fruto das taxas de reprovação nas duas redes.

A rede estadual está organizada por um sistema seriado, com reprovação anual desde a série inicial. As taxas de aprovação no EF2, apesar de baixas, aumentaram de 62% em 2005 para 68% em 2009.

A rede municipal vive situações diferentes no EF1 e no EF2. No EF1, por conta do sistema de ciclos, as taxas de aprovação em 2007 eram bastante altas por toda a rede, sendo a média de 90%. No EF2, em que há o regime de seriação com reprovação após cada ano, essa realidade muda expressivamente: as taxas de aprovação média só passaram dos 90% em 2009. Em 2007 a média era de 85%, sendo que os resultados das escolas variavam de 57% a 99%. Essa diferença expressiva indica um processo de diferenciação das escolas municipais de EF2, com uma parte dessas escolas reproduzindo a combinação excludente de desempenhos acadêmicos relativamente bons com baixa aprovação que vigorou no Brasil até os anos 1990 (RIBEIRO, 1991). No EF2 da rede municipal, além da exclusão de alunos com baixos recursos culturais e das unidades com taxas de aprovação baixas, verificamos ainda um número crescente, com relação ao EF1, de unidades concentradoras de alunos com baixos recursos culturais, reforçando mais uma vez a tendência de diferenciação das unidades educacionais municipais nesse segmento. Mais adiante (item 4.5), veremos ainda que há uma redução no percentual de alunos do EF2 com maiores níveis de proficiência na Prova Brasil em relação aos valores verificados no EF1.

Portanto, a política implementada na rede desde o início dos anos 1990 conseguiu elevar os resultados globais mas encontrou seus limites nas séries finais do Ensino Fundamental (EF2), em que há um maior número de disciplinas e é mais difícil assegurar o modelo padronizado que é levado a cabo no EF1, seja nas atividades de formação de professores, seja no planejamento do trabalho docente nas escolas.

4.4 – Quarto mecanismo de produção de desigualdades escolares no quase-mercado: o efeito de território

Ao analisarmos a correlação entre as variações nos níveis de vulnerabilidade social do entorno das escolas e as variações nos resultados acadêmicos médios das escolas, verificamos, inicialmente, dois resultados.

Primeiro, as diferenças no Ideb entre as redes são mais intensas e mais importantes para explicar as desigualdades educacionais em Teresina do que as diferenças produzidas pelas variações no nível de vulnerabilidade social dos territórios. As escolas municipais situadas em territórios de alta vulnerabilidade apresentam Ideb médio maior que o da rede estadual em qualquer área de IVS-T.

Diferenças entre as redes

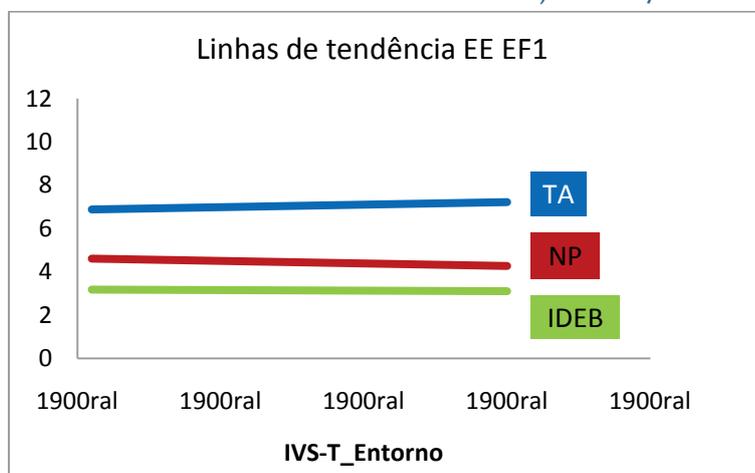
Segundo, os resultados do Ideb da rede municipal são mais sensíveis às variações no nível de vulnerabilidade do entorno das escolas do que os resultados da rede estadual. Na rede municipal, a aprovação e o desempenho na Prova Brasil tendem a diminuir conforme aumenta o nível de vulnerabilidade social do entorno das escolas. Isso se explica porque as políticas públicas municipais foram mais facilmente implementadas nas áreas mais centrais e menos vulneráveis, onde foi mais fácil alocar recursos e profissionais.

No caso da rede estadual, praticamente não há variação no Ideb quando observamos os diferentes níveis de vulnerabilidade social do entorno das escolas. Essa aparente ausência de correlação pode ser explicada de três maneiras. Primeiro, porque, muito embora existam escolas estaduais em territórios de vulnerabilidade mais alta e mais baixa, as escolas estaduais se concentram nos territórios de vulnerabilidade social média, o que diminui o impacto das escolas em territórios nos extremos de vulnerabilidade social na tendência geral. Segundo, porque não há muitas escolas estaduais situadas em território de baixa vulnerabilidade social e com resultados altos na Prova Brasil e taxas elevadas de aprovação, situação que produziria resultados elevados de Ideb, reforçando a tendência geral.

Terceiro, porque, na rede estadual, os resultados na Prova Brasil e as taxas de aprovação seguem em tendências invertidas conforme variam os níveis de vulnerabilidade social do entorno das escolas; enquanto os resultados na Prova Brasil tendem a diminuir quando aumenta a vulnerabilidade social do entorno da escola, as taxas de aprovação tendem a aumentar. Essas tendências invertidas, mesmo que sutis, são suficientes para diluir o efeito do território sobre o indicador que sintetiza essas variáveis (Ideb), como se vê nos gráficos 3 e 4.

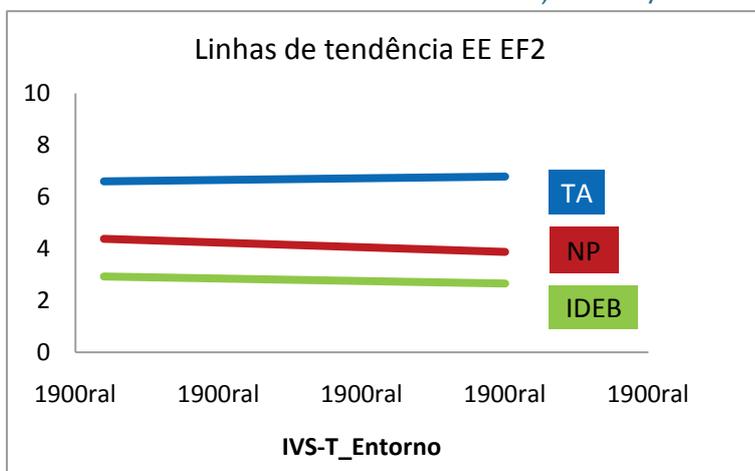
Escolas Estaduais

Gráfico 3 – Linhas de tendência da Nota Padronizada da Prova Brasil, da Taxa de Aprovação e do Ideb nas escolas estaduais de EF1 em Teresina, em 2007.



Fonte: Inep, Ideb 2007

Gráfico 4 – Linhas de tendência da Nota Padronizada da Prova Brasil, da Taxa de Aprovação e do Ideb nas escolas estaduais de EF2 em Teresina, em 2007

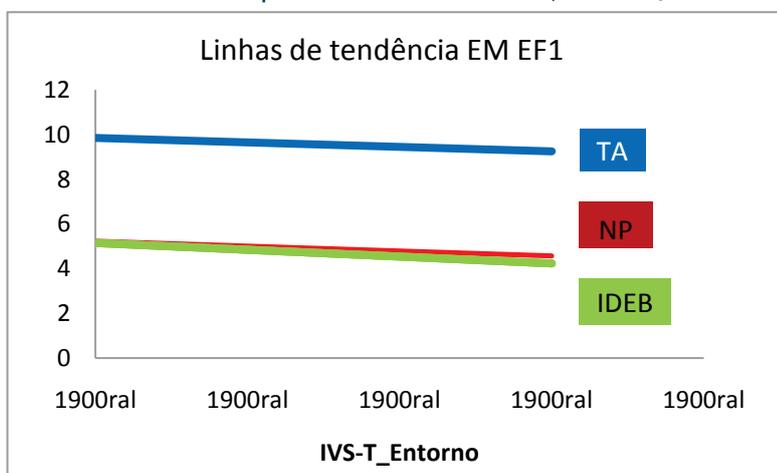


Fonte: Inep, Ideb 2007

Na rede municipal, aprovação e resultados na Prova Brasil seguem a mesma tendência; ou seja, ambos decrescem quando aumenta a vulnerabilidade do entorno da escola.

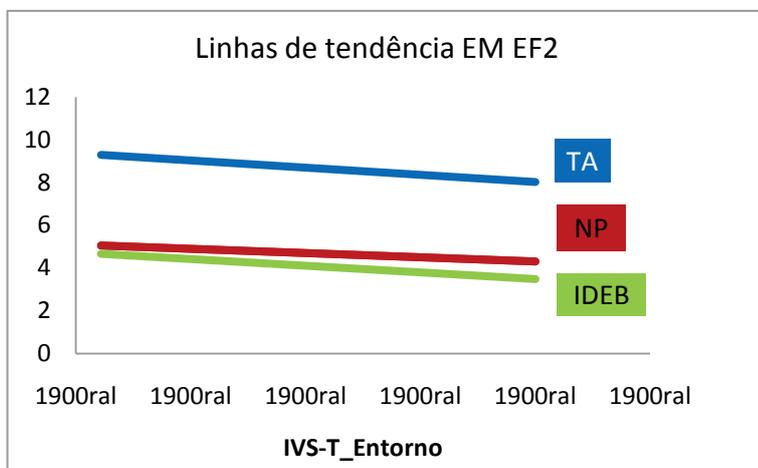
Escolas Municipais

Gráfico 5 – Linhas de tendência da Nota Padronizada da Prova Brasil, da Taxa de Aprovação e do Ideb nas escolas municipais de EF1 em Teresina, em 2007



Fonte: Inep, Ideb 2007

Gráfico 6 – Linhas de tendência da Nota Padronizada da Prova Brasil, da Taxa de Aprovação e do Ideb nas escolas municipais de EF2 em Teresina, em 2007



Fonte: Inep, Ideb 2007

Assim, mesmo de modo diferente, a vulnerabilidade do entorno da escola tem relação com o perfil das escolas nas duas redes.

A vizinhança
conta

Na rede estadual, como tendência, as escolas nos territórios de mais baixa vulnerabilidade social têm aprovação baixa e melhores resultados na Prova Brasil, modo de funcionar mais próximo do verificado na história da escola brasileira. Nos territórios de mais alta vulnerabilidade social, a aprovação é mais alta mas com o custo de o rendimento na Prova Brasil ser mais baixo, produzindo um perfil de escolas que garantem o aumento formal dos anos de escolaridade, porém sem assegurar as aprendizagens esperadas.

Na rede municipal, a aprovação e o desempenho na Prova Brasil tendem a ser maiores nas (poucas) escolas com mais baixa vulnerabilidade social e mais baixos nas (muitas) escolas de entorno mais vulnerável. As políticas públicas municipais foram mais facilmente implementadas nas áreas mais centrais e menos vulneráveis do município, como nos informou em entrevista um ex-secretário municipal de Educação. Ou seja, as políticas da rede municipal produzem melhores resultados nas áreas de vulnerabilidade social média e baixa, levando a uma alta diferenciação entre elas e as escolas estaduais.

Nós temos problemas sérios da administração na questão de professores. Sempre faltou professor, a rotatividade de professores nas escolas muitas vezes é grande em determinadas escolas. Havia briga para ir para determinadas escolas, briga para sair de outras. Isso que eu estou falando [escolas oferecendo o mesmo padrão educacional] era o objetivo, mas na prática estava muito distante de acontecer e muito em função da questão da administração do recurso humano, professor dentro da escola, a compatibilização do que é o direito do professor do que é o direito do aluno. (EX-SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO 2)

4.5 - Uma síntese de mecanismos produtores de desigualdades educacionais

Classificamos as escolas das duas redes em quatro grupos, em função de duas variáveis combinadas, a saber, o nível de vulnerabilidade social de seu entorno e a composição de seu corpo discente.

Os dados que evidenciam essas conclusões foram produzidos a partir da classificação das escolas em quatro grupos, como se verifica nos gráficos de 7 a 10:

Q1 reúne as escolas em território de alta vulnerabilidade social e com alunos de recursos culturais médio ou alto.

Q2 reúne as escolas em território de alta vulnerabilidade social e com alunos de recursos culturais baixos.

Q3 reúne as escolas em território de vulnerabilidade social média ou baixa e com alunos com recursos culturais baixos.

Q4 reúne as escolas em território de vulnerabilidade social média ou baixa e com alunos com recursos culturais médios ou altos.

A análise do desempenho das escolas no Ideb e dos alunos na Prova Brasil, em função desses grupos, aponta para dois resultados.

O primeiro, como era de se esperar, é que os alunos que estudam nas escolas de Q4 têm um desempenho global na Prova Brasil melhor do que os dos demais grupos. Por sua vez, os alunos que estudam nos outros grupos de escolas (Q1, Q2 e Q3) têm, por padrão, resultados semelhantes, indicando que a presença das variáveis “escola em território de alta vulnerabilidade” ou “concentração de alunos com baixos recursos culturais” produz efeitos de redução do desempenho escolar do conjunto dos alunos.

O segundo é que de modo geral o sistema educacional de Teresina apresenta menos desigualdades no rendimento dos alunos do Ensino Fundamental 2, mas isso se dá com um

forte custo. Além da exclusão dos alunos com mais baixos recursos culturais, temos ainda uma forte redução do percentual de alunos com desempenho mais alto na Prova Brasil.²⁰

Na rede estadual, nos quatro grupos há uma baixíssima concentração de alunos nos níveis de aprendizagem adequado e avançado. Há uma piora no EF2 em relação ao EF1, mesmo com as altas taxas de reprovação. O grupo em que a queda de desempenho do sistema é menor, mantendo maior regularidade é, justamente, Q4.

No caso da rede municipal, os dados confirmam seu desempenho melhor que os da rede estadual. Porém, podemos constatar que essa rede tem problemas para assegurar seus objetivos de qualidade e equidade nas série finais do Ensino Fundamental.

É no EF1 municipal que se verifica a maior concentração de alunos com desempenho adequado e avançado. Porém, nesse segmento as diferenças entre os rendimentos dos alunos de Q2 e Q4 são evidentes, indicando a dificuldade desse sistema em fazer frente à concentração de alunos com baixos recursos culturais em escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social. Curiosamente, portanto, o segmento em que a rede municipal tem melhores resultados é também aquele no qual se evidenciam mais claramente os efeitos da concentração dos alunos com baixos recursos culturais em escolas situadas nas áreas de maior vulnerabilidade social.

No EF2 municipal, as notas dos alunos dos quatro grupos pouco se diferenciam. Contudo, a menor desigualdade é obtida com dois fortes custos. Primeiro, como já salientado, com a exclusão dos alunos com baixos recursos culturais. Segundo, porque nesse segmento aumenta a concentração de alunos no nível “básico” e “abaixo do básico”, com uma expressiva redução de alunos que atingem os níveis superiores de aprendizagem (adequado e avançado) em relação ao verificado no EF1.

Os gráficos a seguir mostram os resultados dos alunos em Língua Portuguesa em função dos quatro grupos de escola.

²⁰ Usamos os resultados de Língua Portuguesa em 2007, classificados segundo a escola de correspondência das aprendizagens com as séries do Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Educacional do Estado de São Paulo.

Gráficos 7 a 10 – Distribuição da nota em Língua Portuguesa dos alunos na Prova Brasil de 2007, divididos em grupos formados pela vulnerabilidade do entorno da escola e pelos recursos culturais familiares*

Gráfico 7 - Distribuição das notas LP EF1 EM_THE combinação IVS-T e IH

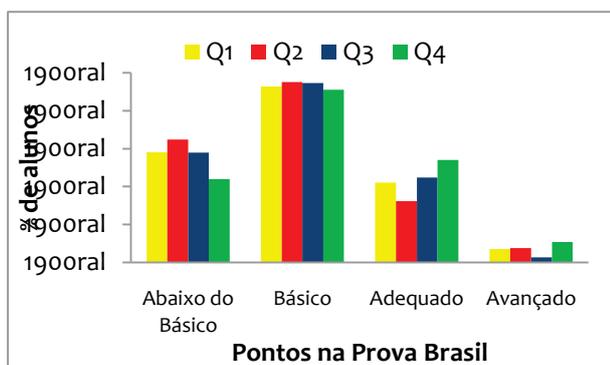
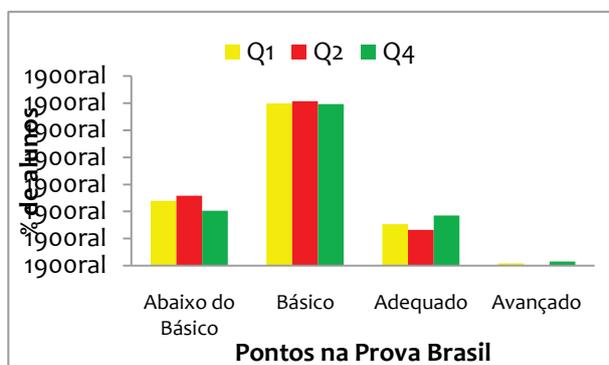


Gráfico 8 - Distribuição das notas LP EF2 EM_THE combinação IVS-T e IH



Fontes: Inep. Prova Brasil 2007.

Gráfico 9 - Distribuição das notas LP EF1 EE_THE combinação IVS-T e IH

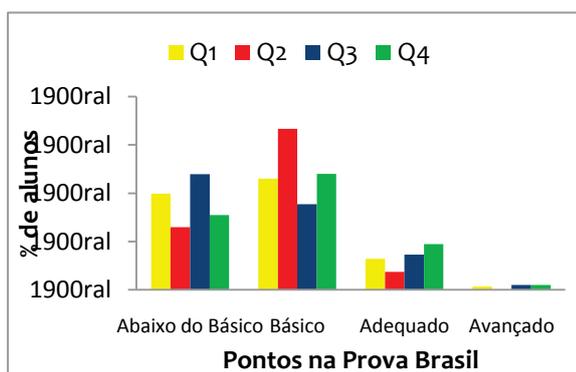
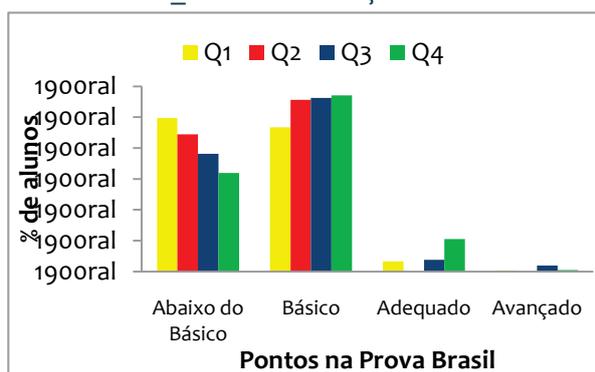


Gráfico 10 - Distribuição das notas LP EF2 EE_THE - combinação IVS-T e IH



Fontes: Inep. Prova Brasil 2007.

* Não devemos levar em conta os resultados de Q2 na rede estadual e de Q3 na rede municipal, pois são grupos formados por um número muito pequenas escolas. O grupo Q2 no gráfico de 4ª série EE, é representado apenas por uma escola, que tem seu IDEB bastante reduzido pela taxa de aprovação de 0.62

5 - Discussão dos resultados

Nossa análise dos mecanismos produtores de desigualdades educacionais em Teresina baseou-se em dois elementos: as diferenças existentes no âmbito da oferta educacional seja entre as redes, seja entre os segmentos do Ensino Fundamental; e os mecanismos de seleção e distribuição dos alunos, fortemente marcados pelas relações do quase-mercado educacional.

Esses mecanismos atuam verticalmente, desde o cume, no segmento de escolas voltadas à reprodução das elites acadêmicas, até embaixo, nas escolas periféricas que reúnem mais

dificuldades para assegurar a oferta educacional de qualidade, passando pela faixa média do sistema, em que estão as escolas municipais situadas em áreas de menor vulnerabilidade social. A configuração dessa estrutura vertical, formada pelas redes e sua localização no território teresinense, é alterada por um mecanismo de seleção que atua ao longo da progressão das séries e que tem por força motriz as baixas taxas de aprovação.

A análise das diferenças nas oportunidades educacionais a partir das diferenças de qualidade de oferta educacional e dos mecanismos de seleção e distribuição dos alunos pretende dialogar com as possibilidades de democratização do direito à educação que são dadas no âmbito das políticas públicas. Com a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e a redução das taxas de reprovação, cada vez mais as grandes divisas políticas nacionais passam a ser a qualidade e a equidade das oportunidades educacionais ofertadas pelo Estado (OLIVEIRA, 2007). Não raro, essas bandeiras se expressam em políticas que buscam realizar uma mesma oferta educacional para todos, independentemente de suas diferenças.

Políticas de padronização da oferta educacional

Esse foi o caso da política municipal de Teresina, que surgiu de uma pequena estrutura alocada na Secretaria Estadual de Educação e que conseguiu, em pouco mais de vinte anos, obter bons resultados, se comparados aos da rede estadual. Porém, observamos que essa política possui limitações e que, paradoxalmente, passou a integrar mecanismos de produção de desigualdade educacional.

O caso da política municipal de Teresina

Em primeiro lugar, o ideal de proporcionar uma mesma oferta educacional não foi obtido integralmente, o que se evidencia pelos melhores resultados da rede municipal nas poucas escolas situadas nos territórios de menor vulnerabilidade social e pelas dificuldades da Semec para implementar sua política nos territórios mais distantes da área central e mais vulneráveis. Mesmo com o grau relativo de padronização da oferta obtido, a política não beneficiou a todos igualmente. Especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental, evidenciam-se os seus limites: a) aumento do número de escolas que concentram alunos com mais baixos recursos culturais; b) exclusão de alunos com mais baixos recursos culturais por meio das baixas taxas de aprovação; c) níveis de aprendizagem mais baixos nas escolas situadas em territórios de maior vulnerabilidade social e/ou que concentram alunos com menores recursos culturais; d) redução do percentual de alunos com desempenho acadêmico mais alto.

Limites da política de padronização da Secretaria Municipal

Em segundo lugar, a combinação de oferta desigual e forte concorrência no quase-mercado de serviços educacionais acirra a disputa entre famílias e entre escolas, engendrando um mecanismo de reprodução das desigualdades entre as redes. A grande desigualdade nas oportunidades educacionais ofertadas pelas redes estadual e municipal se reproduz articulada ao sistema de matrículas, que induz os pais a disputarem entre si as vagas nas escolas de

prestígio e que dá às unidades escolares grande margem de ação para selecionar alunos que melhor se adequem a suas expectativas.

Por essa razão, a concorrência entre as redes engendra mecanismos de interdependência e de reprodução mútua. Como vimos, a rede estadual, de modo geral, ocupa um lugar mais fragilizado no quase-mercado educacional e tende a servir de locus de decantação de problemas que as escolas da rede municipal podem evitar. Na rede municipal, esses mecanismos de exteriorização de problemas ampliam suas condições de boa gestão e de promoção da eficácia escolar. Na rede estadual, onde eles se decantam, eles reforçam suas deficiências crônicas e atuam como um freio que dificulta a eficácia das políticas educacionais nessa rede.

Competição e interdependência entre as redes

Podemos concluir ainda que, em Teresina, o efeito das desigualdades socioespaciais sobre as oportunidades educacionais também se faz sentir, mesmo não tendo a mesma centralidade que se verifica nas metrópoles. Entretanto, como o efeito de território depende de características contextuais, algumas mudanças pelas quais a cidade está passando podem alterar o quadro que aqui descrevemos. Podem estar em curso processos de intensificação da separação social e da segregação territorial, dos quais temos dois indícios empíricos.

O efeito de território em Teresina

O primeiro indício é que as áreas de alto crescimento populacional que identificamos entre 2000 e 2007 estão concentradas nas áreas mais vulneráveis da cidade, aumentando a densidade populacional desses territórios e intensificando a concentração da população mais pobre em áreas específicas do território urbano. O segundo indício foi recolhido nas visitas à cidade que fizemos entre 2009 e 2010. Nessas ocasiões, verificamos *in loco* numerosos loteamentos populares que estavam sendo construídos, com a colaboração dos três níveis de governo, em bairros afastados, separados da mancha urbana por descampados e ligados por grandes avenidas ou, até mesmo, trechos de rodovia. A distância geográfica será ampliada pela escassez de oferta de transporte público, um problema crônico do município. Assim, é possível que esses bairros terminem por concentrar e isolar socialmente centenas de domicílios.

Tanto nas áreas de alto crescimento populacional, como nos novos bairros distantes da área central, nota-se a implantação de novas escolas públicas municipais. É provável, portanto, que, nos próximos anos, esses bairros, frutos de políticas habitacionais desconectadas de políticas urbanas, sofrerão problemas decorrentes da segregação socioespacial, dentre eles a segregação social nas escolas, o que poderá ter impactos negativos sobre as oportunidades educacionais. O que não podemos saber de antemão é se o efeito de território vai ser preponderante sobre as desigualdades de oferta educacional pública e quais serão suas consequências sobre o quase-mercado educacional.

Mesmo em uma cidade de porte médio, que não sofre com a mesma agudeza os problemas das metrópoles nacionais, as desigualdades educacionais estão relacionadas às desigualdades sociais estruturadas no espaço urbano. Isso nos leva a postular que a afirmação do direito à educação para todos no Brasil, hoje, não poderá ser plenamente atingida sem que se leve em conta, nas políticas, novos desafios que passam a integrar nossa questão educacional urbana, e que podem ser estudados pela articulação de três eixos: as desigualdades na oferta educacional, o quase-mercado de educação e os efeitos educacionais das desigualdades socioespaciais.

Por fim, como a concorrência entre as duas redes públicas analisadas contribui para a reprodução do quadro aqui descrito, para que as escolas públicas situadas em Teresina possam garantir o direito à educação com qualidade e equidade seria preciso políticas colaborativas entre estado e município baseadas na corresponsabilização de ambos pela oferta educacional ao longo da cidade.

Fontes

EX-SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO 1. Entrevista concedida a Mauricio Ernica e Anna Helena Altenfelder em 25/8/2010

EX-SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO 2. Entrevista concedida a Mauricio Ernica e Anna Helena Altenfelder em 26/8/2010

FUNDAÇÃO SEADE – SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. Informações dos Municípios Paulistas. isponível na internet: <http://www.seade.gov.br> Acesso em 5/05/2012.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Censo Populacional 2000. Brasília: IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/censo/> Acesso em 25/05/2012

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Contagem da População 2007. Brasília: IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/> Acesso em 25 de maio de 2012.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar 2007*. Brasília: Inep/MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em 25 de maio de 2012.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico – Ideb 2005*. Brasília: Inep/MEC. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br> Acesso em 25 de maio de 2012.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico – Ideb 2007*. Brasília: Inep/MEC. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br> Acesso em 25 de maio de 2012.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico – Ideb 2009*. Brasília: Inep/MEC. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br> Acesso em 25 de maio de 2012.

MDS – MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL; IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Indicadores territoriais da população com baixo rendimento por setores censitários. Brasília: IBGE, 2008.

SECRETÁRIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E ASSESSORES. Entrevista concedida a Mauricio Ernica e Anna Helena Altenfelder em 27/8/2010

SEDUC PI – SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ. Relação de escolas estaduais no município de Teresina em 2010. Teresina: 2010 (Arquivo Excel)

SEMEC TERESINA – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA. Relação de escolas municipais em Teresina em 2010. Teresina: 2010 (Arquivo Excel)

Referências

ALVES, F.; FRANCO Jr, F.C.J.; RIBEIRO, L.C.Q. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. e KAZTMAN, R. (Orgs). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Faperj; Montevidéo, Uruguai: IPPES, 2008. p. 91-118.

ALVES, L.; BATISTA, A.A.G.; ÉRNICA, M. Processos velados de seleção e evitação de alunos em escolas públicas. São Paulo. Cenpec. Informe de Pesquisa n.6. set. 2012.

ALVES, M. T. G. Dimensões do efeito dos estabelecimentos de ensino: explorando interações entre família e escola. São Paulo, *Avaliação Educacional*, n .46, p. 271-296, 2010.

BEN-AYED, C; BROCCOLLICHI, S. *Quelques remarques concernant les usages de la notion “marché” dans le champ scolaire*. Revue Questions Éducatives – l'école et ses marges, Université de Saint Étienne. n. 20. 2001. p. 17-55.

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

CAMARGO, C. P. F. ; CARDOSO, F. H. ; MAZZUCHELLI, F. ; MOISÉS. J. A. ; KOWARICK, L. ; ALMEIDA, M. H. T.; SINGER, P. I. ; BRANT, V. C. São Paulo – 1975 : crescimento e pobreza. São Paulo : Ed. Loyola, 1975.

DUBET, F. Mutations de l'institution et/ou néolibéralisme. In: DUBET, F. *Faits d'école*. Paris: Editions EHESS, 2008. p. 113-136

ERNICA, M.; BATISTA, A.A.G. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social: um caso na periferia de São Paulo. Cenpec. Informe de Pesquisa n. 3. 2011.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antonio. A. G. A escola, a metrópole, a vizinhança vulnerável. São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n.146, mai./ago. 2012. [no prelo]

FELOUZIZ, G.; PERROTON, J. *Les “marchés scolaires”*: une analyse em termes d'économie de la qualité. Revue Française de Sociologie, n. 48-4, p. 693-722, 2007.

FELOUZIS, G.; VAN ZANTEN, A. *Les marchés scolaires – Séminaire International (Appel à communication)*. Université de Genève. Disponível em < <http://www.unige.ch/fapse/ggape/seminaire/Appelacom.html> >. Acessado em 10 de junho de 2012.

- FREITAS, L. C. *A internalização da exclusão*. São Paulo, Educação e Sociedade, v. 80, p. 301-327, 2002
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. *Regiões de Influência das Cidades*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007
- 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>. Acesso em 10/maio/2012.
- KOSLINSKI, M.C. e COSTA, M. Competing for public schools in Rio de Janeiro – reflexions on a hidden quas-market. In: *Penser les marches scolaires*, 2009, Genebra. Penser les marches scolaires. Genebra : Rappe Université de Genève, 2009. p. 1-22.
- KOWARICK, L. *A espoliação urbana*. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- KOWARICK, L. *Escritos urbanos*. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- KOWARICK, L. *Viver em risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil*. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- MAURIN, É. *Le ghetto français: enquête sur le séparatisme social*. Paris: Seuil, 2004.
- OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista – O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- OLIVEIRA, R. P. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007
- PADILHA, F; ERNICA, M.; BATISTA, A.A.G.; PUDENZI, L. As regularidades e exceções no desempenho no Ideb dos municípios. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 23, n. 51, p. 58-81, jan/abr, 2012.
- PNUD – Programa das Nações unidas para o desenvolvimento. *Atlas do desenvolvimento no Brasil*. Disponível na internet: <http://www.pnud.org.br/atlas/> Acesso em 10/maio/2012
- RIBEIRO, L.C.Q. Desigualdades de oportunidades e segregação residencial: a metropolização da questão social no Brasil. *Caderno CRH*, Salvador, v. 23, n. 59, p. 221-233, Maio/Ago, 2010.
- RIBEIRO, L.C.Q. e KAZTMAN, R. (Orgs). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Faperj; Montevideú, Uruguai: IPPES, 2008.

RIBEIRO, L.C.Q. e KOSLINSKI, M.C. A cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, v4, n8. p. 351-378, Ago/Dez 2009a.

RIBEIRO, L.C.Q. e KOSLINSKI, M.C.. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. *EURE* (Santiago), Santiago, v. 35, n. 106, p. 101-129 dec. 2009b.

RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. São Paulo: *Estudos Avançados* 12 (5), p. 7-21, 1991.

SOARES, J. F. e CÉSAR, C.C.. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 18 n. 1/2, p. 97-110. jan/dez 2001.

SOARES, J.F., RIGOTTI, J.I.R., ANDRADE, L.T. As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte. In: RIBEIRO, L.C.Q. e KAZTMAN, R. (Orgs). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Faperj; Montevideú, Uruguai: IPPES, 2008. P. 119-144.

TORRES, H.G.; BICHIR, R.M.; GOMES, S.; CARPIM, T.R.P. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais. In: Ribeiro, L.C.Q. e Kaztman, R. (Orgs). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Faperj; Montevideú, Uruguai: IPPES, 2008. P. 59-90.

TORRES, H.G., FERREIRA, M.P. e GOMES, S. Educação e segregação social: explorando as relações de vizinhança. In: Marques, E. e Torres, H.G. (Orgs) *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade*. São Paulo: Ed do Senac, 2005. P. 123-141.

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

VAN ZANTEN, A. Compétition et fonctionnement des établissements scolaires: les enseignements d'une enquête européenne. *Revue française de pédagogie*. n. 156, p. 9-17, juil/sept 2006.

VAN ZANTEN, A. Le choix des autres: jugements, stratégies et ségrégations scolaires. Paris. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180. p. 24-36, Déc 2009.

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