

OUTROS TEMAS

A ESCOLA, A METRÓPOLE E A VIZINHANÇA VULNERÁVEL

MAURÍCIO ÉRNICA

ANTÔNIO AUGUSTO GOMES BATISTA

Este artigo apresenta resultados de pesquisa, coordenada por Maria Alice Setúbal, desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec.

A investigação foi uma iniciativa da Fundação Tide Setúbal, em parceria com a Fundação Itaú Social e o Unicef. A partir de 2011, passou a contar com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp. O tratamento dos dados quantitativos foi realizado por Frederica Padilha e o trabalho de campo em São Miguel Paulista, por Júlio Maria Neres. Daniel Waldvogel Thomé da Silva colaborou no georreferenciamento de dados. Integram a equipe de pesquisadores Hamilton H. Silva Carvalho e Luciana Silva. Os relatórios contaram com a leitura crítica de diversos colegas a quem agradecemos, em especial, a José Francisco Soares, Maria do Carmo Brant de Carvalho, Maria Alice Setúbal e Anna Helena Altenfelder, bem como aos diferentes pesquisadores, educadores e gestores com os quais os resultados foram debatidos em distintos fóruns.

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa cujo objetivo geral foi explorar a hipótese do efeito de território sobre as oportunidades educacionais. Seus objetivos específicos consistiram em apreender se e como desigualdades nos níveis de vulnerabilidade social da vizinhança da escola impactam a oferta educacional que ali se realiza e, por meio dela, o desempenho dos estudantes. A investigação conjugou procedimentos metodológicos de natureza quantitativa e qualitativa, tendo como campo uma subprefeitura da região leste do município de São Paulo. A análise dos dados mostra que, quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas. Mostra também que o efeito negativo do território vulnerável sobre a escola se exerce por meio de cinco mecanismos articulados: isolamento da escola no território; reduzida oferta de matrícula de educação infantil; concentração e segregação de sua população escolar em estabelecimentos de ensino nele localizados; posição de desvantagem de suas escolas no quase mercado escolar oculto; e dificuldades, dada essa posição de desvantagem, de apresentarem as condições necessárias para garantir o funcionamento do modelo institucional que orienta a organização escolar.

METRÓPOLE • DESIGUALDADES EDUCACIONAIS • DESIGUALDADES SOCIAIS • EDUCAÇÃO

THE SCHOOL, THE METROPOLIS, AND THE VULNERABLE NEIGHBORHOOD

MAURÍCIO ÉRNICA
ANTÔNIO AUGUSTO GOMES BATISTA

ABSTRACT

This paper presents the results of a study aimed at exploring the neighborhood effect hypothesis, grasping if and how inequalities in the level of social vulnerability of school's neighborhoods impact both the education offered by school and student's performance. To do this, quantitative and qualitative research procedures were employed to collect data in the outskirts of the city of São Paulo. The results of the analysis showed that the higher the level of social vulnerability in the school's neighborhood, more limited was the quality of the educational opportunities created by the school. Results also demonstrated that the negative effect of the vulnerable territory on the school happens through five articulated mechanisms: the school's isolation within the territory; the low rates of preschool enrollments; the segregation of its intellectual population in the teaching establishments located therein; the disadvantageous position occupied by schools localized in neighborhoods with high social vulnerability in the hidden educational quasi-market; and the school's difficulties, given its unfavorable position, to offer the conditions needed to secure the institutional model of operation that guides school organization.

EDUCATIONAL INEQUITIES • SOCIAL DISADVANTAGES •
METROPOLIS' SCHOOLS

RICAS, ECONÔMICAS E CULTURALMENTE, mas profundamente desiguais, as metrópoles objetivam e reificam as desigualdades socioeconômicas que as caracterizam na organização de seu espaço, sob a forma de segregação espacial. Dá a uns e nega a outros benefícios de localização – a proximidade ou o afastamento de bens, como equipamentos educativos, meios de transporte, saneamento, hospitais, bibliotecas; a maior ou menor proximidade do trabalho; o prestígio ou o estigma à simples enunciação do bairro de moradia; a chance ou não de selecionar o círculo de relações e de aumentar o capital social (BOURDIEU, 1997; KOWARICK, 2009).

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

Os estudos que abordam as consequências que as características do território exercem sobre as oportunidades educacionais vêm crescendo nos últimos anos. Para muitos deles, a hipótese de que o território importa no entendimento da questão educacional ofereceria uma possibilidade renovada de compreensão da produção e reprodução de desigualdades escolares associadas à estratificação social e às condições de oferta educacional (BEN AYED, POUPEAU, 2009; RIBEIRO, KOSLINSKI, 2009a).

A existência, porém, desse efeito é objeto de debate. Uma de suas dimensões é de natureza metodológica. Enquanto estudos de ins-

piração etnográfica observam laços entre as características dos territórios e as condições de escolarização, pesquisas que priorizam dados de natureza quantitativa afirmam ser difícil isolar a influência das características do território sobre a escolarização do peso de outros condicionantes de trajetórias sociais e escolares, como os condicionantes da família (MALOUTAS, 2011; MAURIN, 2004). Essa dificuldade tem motivado alguns pesquisadores a buscar evidências quantitativas da existência do efeito de território e a procurar identificar os mecanismos que o produzem (BEN AYED, BROCCOLICHI, 2008; RIBEIRO, 2010).

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

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

Uma vez que as metrópoles da América hispânica e do Brasil são fortemente segregadas e a universalização de direitos, pouco consolidada, essa hipótese vem sendo invocada, por alguns pesquisadores, como um importante elemento para a compreensão de seus problemas educativos (TORRES et al., 2005; TORRES et al., 2008; ALVES et al., 2008; KAZTMAN, RIBEIRO, 2008; RIBEIRO, KOSLINSKI, 2009a; SANT'ANA, 2009). Apesar disso, nem sempre se encontram evidências empíricas que autorizariam o estabelecimento de relações explicativas

entre condições socioeconômicas de unidades territoriais e o desempenho de alunos (SOARES et al., 2008).

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

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

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na subprefeitura de São Miguel Paulista, situada no extremo Leste do município de São Paulo. De modo geral, essa subprefeitura, com cerca de 400 mil habitantes, tem indicadores de qualidade de vida mais baixos que os das áreas centrais do município¹.

As escolhas metodológicas procuraram lidar com as dificuldades de caracterização do efeito de território por meio de duas estratégias principais, uma relativa à forma de segmentação e classificação territorial e outra concernente à natureza dos dados. Usualmente, a fim de definir as categorias para segmentar espacialmente e caracterizar as diferenças expressas no território urbano, os trabalhos que abordam a cidade consideram os distritos ou circunscrições equivalentes como as menores unidades de análise territorial, sem problematizar o fato de que eles são unidades criadas a partir das necessidades da administração pública. Essa opção pode ser válida em certas circunstâncias, mas tem seus limites. O primeiro é que não permite a abordagem de diferenças que se estabelecem dentro dessas circunscrições, contribuindo por vezes para reforçar visões genéricas sobre as regiões

¹ Os dados populacionais são baseados nas estimativas da Fundação Seade para 2007. Para consultar indicadores de desigualdade social no território paulistano, ver o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social - IPVS (<http://www.seade.gov.br/projetos/ipvs/>) e o Observatório Cidadão da Rede Nossa São Paulo (<http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/index.php>).

periféricas. Um segundo limite é que essas categorias tomam por equivalentes realidades muito diferentes, como – sempre considerando a realidade paulistana – o distrito do Grajaú, com mais de 400 mil habitantes, e o da Barra Funda, com cerca de 10 mil moradores. Por fim, um terceiro limite se revela quando se observa que as fronteiras dos distritos não são adequadas para identificar os territórios tais como eles se definem a partir das relações sociais pelas quais a população transforma e atribui significado ao espaço urbano; por exemplo, a Avenida Paulista, vivida e significada como um território de referência da cidade, está distribuída em quatro distritos e três subprefeituras.

Desse modo, ao se optar por estudar as desigualdades no interior de uma região periférica – a da subprefeitura de São Miguel Paulista –, que costuma ser considerada como um todo homogêneo, organizaram-se os dados a partir de unidades territoriais que pretendem se aproximar ao máximo possível da escala das experiências cotidianas dos agentes locais. Para esse fim, considerou-se o setor censitário como a menor unidade territorial de classificação dos dados. A primeira vantagem é que o setor censitário urbano tem sempre uma escala comparável, pois ele é definido a partir do agrupamento de cerca de 300 domicílios. A segunda vantagem é que é possível agrupar os setores censitários em unidades maiores a partir dos dados de campo, que informam sobre como a população delimita e define os territórios em que vive.

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

Os dados quantitativos se referem à população dos territórios recortados, aos equipamentos que buscam assegurar direitos sociais e às características das escolas e seus alunos, sendo que as escolas e os alunos foram as principais unidades de análise consideradas. Eles abrangem o conjunto da população e do território da subprefeitura, incluindo suas 61 escolas públicas e seus alunos. Esses dados permitiram traçar um painel descritivo que revela a correlação entre as diferenças nos níveis de vulnerabilidade social do território e as diferenças educacionais. Embora as variáveis utilizadas sejam apresentadas ao longo da exposição e análise dos dados, é importante destacar que a caracterização do território em torno das escolas foi feita a partir da média do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – VS – dos setores censitários tocados em um raio de 1 km a partir de cada estabelecimento de ensino².

Os dados qualitativos foram produzidos por meio de uma pesquisa de campo de inspiração etnográfica. Desenvolvida durante o ano letivo de 2009, foi realizada em cinco escolas de ensino fundamental das redes estadual e municipal, selecionadas de modo a representar diferentes casos de combinação de três fatores retidos pela análise de natureza quantitativa: i. maior ou menor heterogeneidade ou homogeneidade da

2

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

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

Os principais procedimentos de coleta envolveram a observação e a entrevista; foram realizados na vida cotidiana da escola e priorizaram os docentes das séries finais do primeiro e do segundo segmento do ensino fundamental, bem como os membros da equipe técnica e administrativa da escola. Quando os resultados já estavam organizados e as primeiras análises estruturadas, foi organizado um debate de validação das conclusões do trabalho com os diretores e coordenadores das escolas, um procedimento que se revelou bastante produtivo³.

AS EVIDÊNCIAS DO EFEITO DE TERRITÓRIO

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

Há duas evidências que revelam a correlação entre os níveis de vulnerabilidade social do entorno da escola e a qualidade da oferta educacional. Uma foi obtida a partir do desempenho das escolas no Ideb; a outra foi obtida a partir do desempenho dos alunos na Prova Brasil.

VULNERABILIDADE DO ENTORNO DA ESCOLA E IDEB DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

Os resultados do Ideb das escolas de São Miguel Paulista variam de acordo com os níveis de vulnerabilidade social do território em que as escolas estão localizadas. Quanto mais são vulneráveis os territórios em que as escolas estão situadas em territórios vulneráveis, menores tendem a ser suas notas no Ideb⁴, como evidencia o gráfico 1.

O gráfico mostra a distribuição das escolas de São Miguel Paulista de acordo com seu desempenho no Ideb e sua localização em territórios mais ou menos vulneráveis. O eixo horizontal expressa o nível de vulnerabilidade social das escolas, medido pelo IPVS do raio de 1 km de seu entorno. Quanto maior o IPVS, maior a vulnerabilidade do território. O eixo vertical representa o afastamento padronizado – AP⁵ – do Ideb das escolas em relação à média da subprefeitura de São Miguel Paulista. Ele está padronizado em unidades de desvio-padrão, considerando o desempenho das escolas nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. O AP = 0 significa que a escola tem desempenho idêntico à média da subprefeitura. Quando o Ideb de uma escola está

3

Com os dados do trabalho de campo, pôde-se analisar a realidade de cada escola com base em informações sobre o funcionamento de outras. Esse procedimento de análise comparativa permitiu apreender alguns processos ou mecanismos gerais que atuam entre as escolas e que fazem com que o território tenha consequências sobre qualidade da oferta educacional, mas que são difíceis de serem identificados quantitativamente. Como se verá, eles se referem às relações de interdependência que as escolas estabelecem entre si e ao modelo institucional que rege as escolas, ambos com implicações para as formas de sociabilidade e as condições de gestão escolar de cada unidade.

4

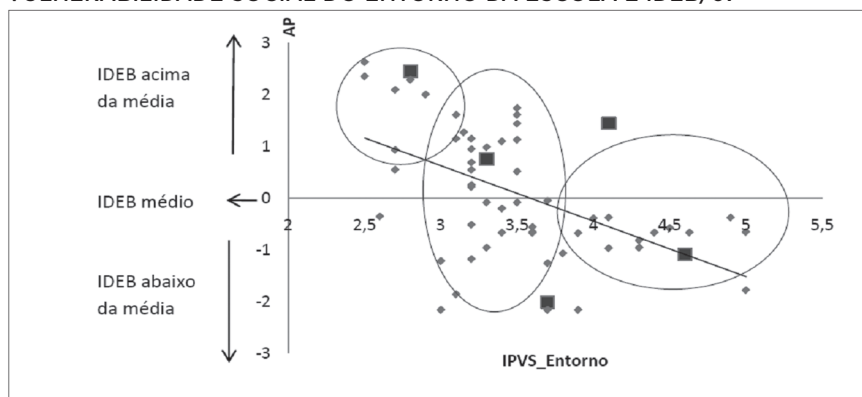
Foram utilizados os dados da Prova Brasil e do Ideb de 2007, pois até novembro de 2011 não haviam sido divulgados os microdados da edição de 2009.

5

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

situado abaixo da média da subprefeitura, recebe um valor negativo. Quando acima da média, positivo⁶.

GRÁFICO 1
VULNERABILIDADE SOCIAL DO ENTORNO DA ESCOLA E IDEB/07



Fonte: Fundação Seade (SÃO PAULO, 2004, 2007) e Inep (BRASIL, 2007b).

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

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

VULNERABILIDADE DO ENTORNO DA ESCOLA E DESEMPENHO DOS ALUNOS

A segunda evidência do efeito de território é dada pelo desempenho dos alunos. Crianças com os mesmos recursos culturais têm desempenhos diferentes conforme o nível de vulnerabilidade social do local em que se situa a escola em que estudam. Quando alunos com baixos recursos culturais⁷ familiares estudam em escolas situadas nas áreas mais vulneráveis, o conjunto deles tende a ter desempenho pior do que quando alunos desse mesmo grupo estudam em escolas localizadas nas áreas menos vulneráveis. Por sua vez, alunos com maiores recursos culturais têm notas mais baixas quando estudam em escolas localizadas em territórios com alta vulnerabilidade social.

6

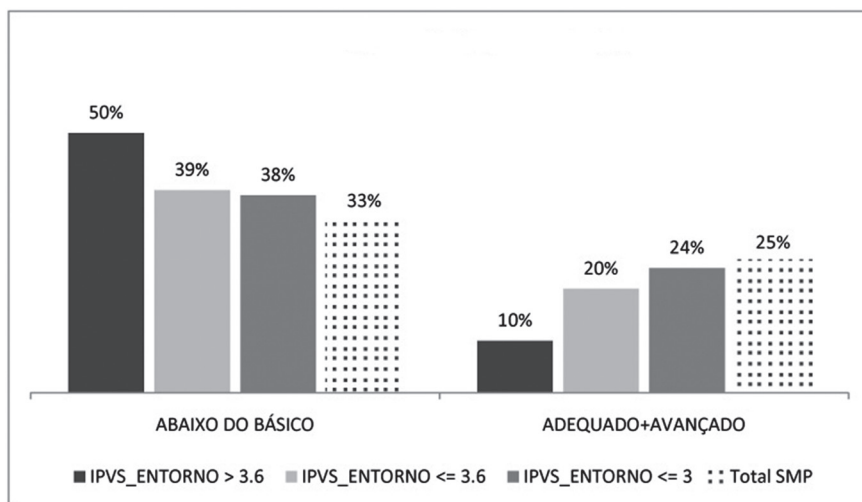
Em 2007, o Ideb do município de São Paulo era de 4,5 no EF1 e 3,8 no EF2. As escolas da subprefeitura registraram Ideb 4,17 no EF1 e 3,72 no EF2. Segundo a classificação feita pelo Observatório Cidadão da Rede Nossa São Paulo, esses dados colocam a subprefeitura de São Miguel entre aquelas com os piores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

7

Optou-se por construir um indicador que expressasse o capital cultural, que diz mais diretamente dos recursos demandados pelo sistema escolar. Assim, selecionou-se um conjunto de variáveis presentes no questionário socioeconômico da Prova Brasil que informassem sobre duas dimensões do capital cultural (BOURDIEU, 2008; MOORE, 2008): o institucionalizado e o objetivado. Nos testes feitos, esse indicador foi mais sensível à captação das variações educacionais que o NSE tradicional, o que foi particularmente importante dado que se trabalhava com um universo de apenas 61 escolas. Preferiu-se utilizar a expressão "recursos culturais" porque se aborda aqui um grupo social que em grande parte não detém o capital cultural rentável no mundo escolar e no espaço social.

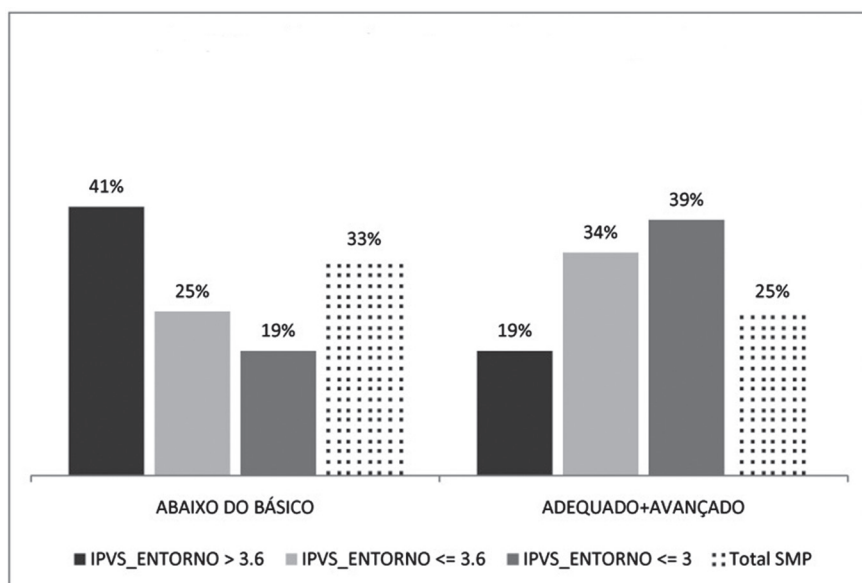
Os gráficos 2 e 3 a seguir mostram a distribuição dos alunos de quarta série pelo nível de proficiência alcançado na Prova Brasil de Língua Portuguesa de 2007⁸, relacionando essa variável ao nível de vulnerabilidade social do entorno da escola em que estudam.

GRÁFICO 2
VULNERABILIDADE SOCIAL DO ENTORNO DA ESCOLA E NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA DOS ALUNOS DE 4ª SÉRIE COM BAIXOS RECURSOS CULTURAIS FAMILIARES NA PROVA BRASIL/2007



Fonte: Fundação Seade (SÃO PAULO, 2004); Inep (Brasil, 2007a; 2007b).

GRÁFICO 3
VULNERABILIDADE SOCIAL DO ENTORNO DA ESCOLA E NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA DOS ALUNOS DE 4ª SÉRIE COM MAIS ALTOS RECURSOS CULTURAIS FAMILIARES NA PROVA BRASIL



Fontes: Fundação Seade (SÃO PAULO, 2004); Inep (BRASIL, 2007a; 2007b).

8

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

Há, porém, uma diferença entre os dois gráficos. Enquanto o gráfico 2 representa apenas os alunos com baixos recursos culturais familiares, o gráfico 3 representa apenas os alunos com maiores recursos culturais. A barra cinza-escuro, nos dois gráficos, mostra sempre o desempenho dos alunos que estudam em escolas cujo entorno tem alto grau de vulnerabilidade social (maior que 3,6). A barra cinza-claro representa os alunos que estudam nas escolas com média vulnerabilidade (entre 3 e 3,6). A barra cinza-médio representa os alunos cujas escolas estão em territórios de baixa vulnerabilidade (menor que 3). A barra pontilhada serve de elemento comparativo; ela apresenta os resultados de todos os alunos da subprefeitura que responderam à Prova Brasil, independentemente da localização da escola em que estudam e de seu nível sociocultural⁹.

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

O gráfico 3 indica o que acontece com o grupo de alunos com mais altos recursos culturais na rede pública da subprefeitura. Chama a atenção o percentual de alunos com esse perfil sociocultural com desempenho abaixo do básico, quando estudam em escolas com entorno de alta vulnerabilidade social: 41%. Esse percentual quase se aproxima do verificado com os 50% de alunos com baixos recursos culturais estudando nessas escolas. Contudo, quando esses alunos estudam em escolas com entorno menos vulnerável, o percentual deles que têm desempenho abaixo do básico cai para 19%, bastante inferior ao que se verifica no conjunto da população da subprefeitura (33%) e do valor encontrado no grupo de alunos com maiores recursos culturais (38%). No extremo oposto da tabela de proficiência, observa-se que apenas 19% desses alunos que estudam em escolas com entorno muito vulnerável têm desempenho adequado ou avançado, percentual que salta para 39% quando se examina a parte desse grupo que estuda em escolas com entorno de vulnerabilidade mais baixa, um valor acima do encontrado para o conjunto da população (25%).

9

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

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

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

A PRODUÇÃO DO EFEITO DE TERRITÓRIO

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

A DESIGUAL DISTRIBUIÇÃO DE EQUIPAMENTOS SOCIAIS

O primeiro dos mecanismos diz respeito à distribuição dos equipamentos da área social e das escolas públicas no território. A partir de sua geocodificação, pôde-se observar que, nos territórios de alta vulnerabilidade social, além de haver grande escassez de serviços privados, há ainda uma baixa cobertura de equipamentos públicos que visam a garantir direitos sociais. Os dados da tabela 1 mostram a baixa cobertura de equipamentos da área social¹⁰ nos territórios com alto IPVS.

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO E DOS EQUIPAMENTOS DA ÁREA SOCIAL DE SÃO MIGUEL PAULISTA POR IPVS DO TERRITÓRIO (EM %)

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

Fontes: Fundação IBGE (2000); Fundação Seade (SÃO PAULO, 2011).

10

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

Observa-se que há um deslocamento entre a concentração dos equipamentos sociais e a concentração da população em situação de vulnerabilidade social. Na situação extrema (IPVS 5 e 6), concentram-se 22% da população nas áreas de maior vulnerabilidade e apenas 7% dos equipamentos. Se se inclui ainda a população residente nos territórios a partir do nível quatro de vulnerabilidade social, tem-se 53% da população e 31% dos equipamentos.

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

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

A DESIGUAL DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

O segundo mecanismo ou processo é um desdobramento do primeiro e diz respeito à distribuição da oferta de educação infantil no território. Os dados indicam que os territórios vulneráveis apresentavam em 2007 uma baixa oferta de matrícula na educação infantil, o que tende a reduzir as possibilidades de acesso das crianças que estudam nas escolas situadas nessas áreas a uma importante condição para o sucesso escolar¹¹. A tabela 2 apresenta dados a esse respeito, considerando apenas a matrícula em pré-escola.

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

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA DE PRÉ-ESCOLA E DA POPULAÇÃO
DE 4-6 ANOS NO TERRITÓRIO EM NÚMEROS ABSOLUTOS - 2007

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

Fonte: Inep (BRASIL, 2007a); Fundação IBGE (2000); Fundação Seade (SÃO PAULO, 2004; 2011)
 *Estimativa

A taxa bruta de matrícula na pré-escola em São Miguel Paulista é baixa no ano observado, mas segue o padrão do município¹². Porém, o que os dados evidenciam é que a distribuição das matrículas no território não segue o padrão de distribuição da população em função dos níveis de vulnerabilidade social dos territórios. Na tabela 2, pode-se, primeiramente, observar que a matrícula é quase igual ao número de crianças residentes na área de mais baixa vulnerabilidade, mas corresponde a apenas cerca de 10% da população residente nos territórios com maior vulnerabilidade. Em segundo lugar, pode-se também constatar que, enquanto 26,4% da população de 4 a 6 anos (6587 pessoas) habita os territórios de maior vulnerabilidade social, apenas 5,1% das matrículas (656 matrículas) se localizam nessas áreas. Os números melhoram se se inclui o nível 4 de vulnerabilidade social, mas mesmo assim alcançam apenas pouco mais de 6.400 matrículas para uma população total de quase 15.000 crianças, caso em que as matrículas totalizam 42% do número de crianças de quatro a seis anos.

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

Em síntese, esses dois primeiros mecanismos indicam como a presença dos equipamentos sociais no território (e de educação infantil em especial) contribui para o aprofundamento das desigualdades escolares que seriam produzidas pelas diferenças nos recursos culturais das famílias. Os territórios de maior vulnerabilidade social concentram as famílias com menores recursos culturais e são, por esse motivo, mais distantes da cultura letrada e do universo escolar. Assim, o desencontro entre os recursos culturais das famílias e a cultura es-

12

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

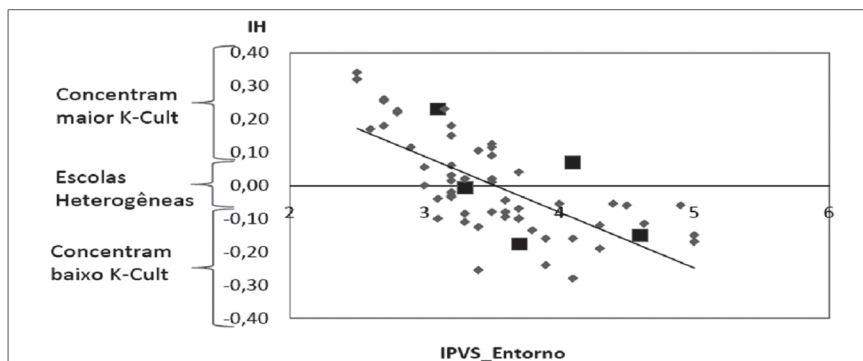
colar é reforçado pelo isolamento da escola no território e pelo déficit de oferta de educação infantil para as famílias em alta situação de vulnerabilidade.

A FORTE HOMOGENEIDADE DA COMPOSIÇÃO SOCIOCULTURAL DO CORPO DISCENTE

O terceiro mecanismo ou processo produtor do efeito de território diz respeito, especificamente, ao entrecruzamento da questão social urbana com a questão educacional, ou, mais exatamente, à internalização da questão social pelas escolas. Ele se revela pela análise da composição sociocultural do corpo discente tendo em vista a variação nos níveis de vulnerabilidade social do entorno dessas escolas. Como padrão, as escolas de meios vulneráveis tendem a apresentar um corpo discente fortemente homogêneo no que diz respeito aos baixos recursos culturais familiares e ao local de residência na vizinhança vulnerável da escola, como se pode verificar no gráfico 4. Esses dados fornecem evidências de que o isolamento dessa população é internalizado pelas escolas situadas nos territórios de alta vulnerabilidade social, nas quais passa a assumir a forma de isolamento escolar.

GRÁFICO 4

DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DE SÃO MIGUEL PAULISTA PELO GRAU DE HETEROGENEIDADE DE SEU CORPO DISCENTE E PELA VULNERABILIDADE DE SUA VIZINHANÇA



Fontes: Fundação Seade (SÃO PAULO, 2004); Inep (BRASIL, 2007b).

No eixo vertical desse gráfico, as escolas estão distribuídas de acordo com o perfil sociocultural de seu corpo discente. Quando o Índice de Heterogeneidade¹³ – IH – é igual a zero, temos uma escola cuja distribuição dos alunos em função de seus recursos culturais familiares (K-Cult) é idêntica à distribuição do total de alunos da rede pública de São Miguel Paulista. Quando o Índice de Heterogeneidade – IH – é positivo, a escola tende a concentrar alunos com maiores recursos culturais, sendo 0,10 o ponto que separa esse grupo de escolas. Quando o Índice de Heterogeneidade é negativo, a escola tende a concentrar alunos com baixos recursos culturais, sendo -0,10 o ponto que separa

13

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

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

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

As escolas desse terceiro grupo são fortemente homogêneas. Elas são um microcosmo do território de alta vulnerabilidade social, concentrando dentro de si os seus problemas, que se manifestam intensamente por vezes em proporções de difícil controle. Nas escolas com perfil discente mais heterogêneo, os diretores entrevistados afirmam que esses problemas existem, mas de modo mais diluído, sendo mais fácil geri-los. Essa diluição ocorreria, seja porque esses problemas se dariam com menor frequência intensidade, não se transformando em eventos rotineiros e cotidianos, seja porque tenderiam a afetar um número menor de alunos, não se configurando como problemas “do” corpo discente.

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

Em síntese, uma vez que estão isoladas, que são o principal equipamento social de referência no território e que concentram alunos com baixos recursos socioculturais que tendem a não ter realizado educação pré-escolar, as escolas situadas em meios vulneráveis acabam por internalizar as dinâmicas sociais do território, terminando por se constituir como um *continuum* indiferenciado dele. Uma das consequen-

ências disso é que não conseguem superar esses padrões do entorno para a criação de um ambiente propriamente escolar que assegure o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

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

Isso se revela ainda no depoimento de muitas mães locais que temem, na escola, a presença dos perigos existentes “na rua”, especialmente padrões de convívio marcados pela violência ou pela “lei do mais forte”, bem como o uso e o comércio de drogas. Essas mães demandam da escola uma ruptura que ofereça proteção e cuidados perante esses riscos aos quais se sentem vulneráveis. Desse ponto de vista, as escolas que são encaradas como extensões da rua e como espaços “mal frequentados” tornam-se espaços evitados pelas próprias famílias, por exporem seus filhos aos riscos que querem evitar (SETUBAL, 2009; LOMONACO, GARRAFA, 2009)¹⁴.

AS DESVANTAGENS DAS ESCOLAS DE MEIOS VULNERÁVEIS NO QUASE MERCADO

O quarto mecanismo ou processo produtor do efeito de território diz respeito às relações de interdependência que as unidades escolares mantêm entre si, seja nos microterritórios, seja no interior das dependências administrativas. De modo geral, verifica-se que a colaboração entre as escolas é rarefeita e que há uma forte relação de disputa entre as unidades escolares por recursos escassos no território, especialmente por profissionais e alunos com características valorizadas pelas escolas, caracterizando um quase-mercado escolar oculto (VAN ZANTEN, 2005; COSTA, KOSLINSKI, 2009).

Durante o trabalho de campo verificou-se a existência desse quase-mercado tanto tendo em vista os serviços educacionais quanto tendo em vista o trabalho educacional. O primeiro é definido pela concorrência entre as famílias por matrículas em estabelecimentos que melhor atendam suas expectativas educacionais e pela concorrência entre as escolas pelos alunos que melhor atendam suas exigências atitudinais e acadêmicas. O segundo é definido pela concorrência entre professores, coordenadores pedagógicos e diretores pelos postos de trabalho em escolas que ocupam lugar de prestígio na hierarquia que existe entre elas e pela concorrência entre as escolas na atração de profissionais com afinidades com seus projetos.

14

Essas análises são reforçadas pelos dados coletados durante 2011 em outra etapa desta pesquisa, com um grupo de famílias moradoras em um microterritório de alta vulnerabilidade social em São Miguel Paulista. Como afirma uma das mães moradoras dessa região, que internalizou os estigmas atribuídos a sua população: “eu tinha uma visão ruim da escola Z [por causa da violência e indisciplina], sabe? Daí eu entendi que não é a escola que não presta. São as pessoas que frequentam a escola que não prestam. Não é a escola em si. Tem que ir pra escola e querer estudar”. Essa mãe tem altas expectativas educacionais, certo senso de distinção em relação à vizinhança e utiliza, dentre suas estratégias educativas, práticas de evitação da vizinhança.

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

Esses dados foram obtidos no trabalho de campo e, por isso, as relações entre o quase-mercado e as variações nos níveis de vulnerabilidade social não puderam ser testadas em um estudo quantitativo¹⁵. Contudo, foram muitas as evidências de que, por sua posição vantajosa nas relações de concorrência, as escolas situadas em territórios de vulnerabilidade social média e baixa conseguem atrair mais facilmente o ingresso de profissionais mais qualificados e engajados, além de atraírem alunos com maiores recursos culturais familiares e que se adaptam melhor a seu modo de funcionamento. Por isso, elas conseguem mais facilmente imprimir exigências quanto ao comportamento, ao engajamento profissional e ao desempenho acadêmico, o que pressiona aqueles que não se adaptam – alunos ou educadores – a buscar outras instituições. Desse modo esses estabelecimentos de ensino “exteriorizam” seus problemas, sejam eles ligados à esfera docente, administrativa ou discente¹⁶. Como consequência dessa posição vantajosa, conseguem mais facilmente desenvolver uma boa gestão interna de tempos e espaços para a aprendizagem.

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

Em segundo lugar, essas escolas têm maiores dificuldades para atrair e manter um quadro estável de profissionais qualificados e engajados¹⁷. Elas tendem a enfrentar maior rotatividade de quadros, a ter postos de trabalho não preenchidos e a contar com um maior número de profissionais não concursados. A cada fim de ano, vários professores, coordenadores e diretores pedem remoção para outras escolas. É nelas, ainda, que o problema do absentismo docente na segunda etapa do ensino fundamental é mais agudo. Como já vivem sob tensão e com uma rotina que tende à dispersão e à desagregação, a rotatividade

15

Está em fase de conclusão uma pesquisa sobre os concursos de remoção de docentes das 61 escolas da subprefeitura, por meio de dados obtidos no Diário Oficial e no Censo Escolar.

16

Na esfera discente e do lado das famílias, mesmo dentre as mais vulneráveis, foram encontradas práticas de evitação de escolas mal reputadas e que concentram estudantes de territórios de alta vulnerabilidade social, bem como a busca de matrícula em estabelecimentos melhor conceituados e que oferecem maior proteção para os filhos; do lado das escolas, observaram-se (e uma pesquisa em andamento está aprofundando esses dados, obtidos por meio de entrevistas com secretários de escolas de diferentes subprefeituras da cidade de São Paulo) práticas “brancas” de seleção de alunos (preferência, por exemplo, pela matrícula de estudantes transferidos de escolas privadas e recusa à matrícula de crianças de jovens de acordo com o local de moradia, com defasagem idade-série, com notas baixas, com histórico de mau comportamento e em medidas socioeducativas); encontraram-se também práticas “brancas” de expulsão de alunos com comportamento indesejado.

17

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

dos profissionais, os postos de trabalho não preenchidos e as faltas numerosas de professores acabam por fragilizar as condições institucionais necessárias para a escola funcionar.

Em boa medida, o fato de essas escolas receberem os “problemas” das escolas em posição vantajosa na disputa por recursos faz com que elas colaborem para o funcionamento das outras. As escolas bem situadas podem “exteriorizar” os seus problemas e assegurar melhores condições para seu funcionamento sabendo que o sistema escolar vai garantir o direito à matrícula aos alunos que delas se transferem e postos de trabalho para os professores que nelas não se adaptam. Elas se beneficiam e dependem dessas outras nas quais os problemas se decantam e se concentram (YAIR, 1996). A reprodução dessa interdependência reforça o isolamento das escolas de meios vulneráveis, que acabam sendo objetivo de estratégias de evitação de pais, alunos e profissionais que se veem em condições de escolher outro estabelecimento.

AS ESCOLAS DE MEIOS VULNERÁVEIS PARA PREENCHER E O MODELO INSTITUCIONAL DA ESCOLA

O quinto mecanismo ou processo produtor do efeito de território tem relação com a dimensão didático-pedagógica e se refere ao modelo institucional que orienta a escola. A partir de Dubet (2002; 2008), assume-se aqui que as instituições são modos relativamente estáveis e duradouros de organizar atividades que são válidos em um determinado espaço social e tendem a se impor aos indivíduos. As instituições, para esse sociólogo, possuem um programa institucional que atua intencionalmente para transformar seus participantes em certa direção.

No caso da escola, a realização desse programa institucional requer o cumprimento de alguns pré-requisitos pelos alunos e pelos profissionais. A disputa que as escolas desenvolvem por alunos e professores no quase mercado vem dessa necessidade de arregimentar profissionais e públicos que têm maior proximidade com as condições de realização do seu programa. Por isso, as diferentes posições das escolas na concorrência por profissionais, alunos e recursos se expressam em possibilidades de maior ou menor organização administrativa e pedagógica. As escolas mais bem situadas nesse cenário de concorrência conseguem mais facilmente assegurar alunos e profissionais que atendem a esses requisitos, o que lhes assegura um melhor funcionamento. Nas escolas que decantam e concentram os problemas das outras escolas, esses pré-requisitos não são satisfeitos e o modelo institucional é levado ao limite da inviabilidade.

No que diz respeito aos alunos, o modelo institucional presuppõe, por exemplo, que eles ingressem na série inicial com uma familiaridade preliminar com a língua escrita e já tendo internalizado alguns modos de se comportar e se relacionar próprios das atividades

escolares. Durante o primeiro segmento do ensino fundamental (EF1) esse aluno será acompanhado por um professor de referência que seguirá com ele todos os dias da semana e personificará todas as atividades, todos os tempos, os espaços e todas as rotinas da vida escolar. No segundo segmento desse mesmo nível de ensino (EF2), esse modelo pressupõe que o aluno já deverá ter internalizado e se apropriado daqueles modos de agir, pensar e se relacionar no ambiente escolar que antes eram personificados no professor. Assim, na transição do EF1 para o EF2, o aluno passa a se relacionar mais diretamente, com poucas mediações, com o ambiente geral da escola, que se torna mais fragmentado, impessoal e com ritmo mais acelerado do que era no EF1. Espera-se que, no EF2, ele já seja capaz de agir autonomamente nas atividades escolares, por exemplo, sabendo organizar-se nos seus espaços e tempos a partir de marcadores impessoais como o sinal sonoro, o registro das horas em um relógio ou os deslocamentos das pessoas de um local para outro. Esse modelo pressupõe também que, durante os anos iniciais, os alunos deverão ter desenvolvido uma relativa autonomia intelectual na relação com os saberes, o que será necessário para lidarem com a fragmentação das disciplinas e com os diferentes professores encarregados de cada uma delas.

Os professores também são afetados pela fragmentação, aceleração e impessoalidade do EF2. Para o professor, lecionar no EF2 significa dar aulas em várias salas e para uma quantidade grande de alunos. Como se não bastasse, os professores acumulam cargos e normalmente suas aulas estão distribuídas em dois e até três períodos. Como ficam pouco com as salas e têm seu trabalho organizado sob o pressuposto falso de que uma série de pré-requisitos deveriam ter sido assegurados no EF1, os professores do EF2 são frequentemente confrontados com fortes impedimentos à realização de seu trabalho. A essas dificuldades se somam as exigências do modelo escolar sobre os professores. Para que o EF2 possa funcionar bem, é preciso que eles se engajem nas atividades de planejamento coletivo, de preferência pensando o ensino fundamental como um todo, e que não faltem com muita frequência e tampouco que não haja muitas faltas por dia.

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

DISCUSSÃO

Com essas considerações finais, pretende-se relacionar, com a literatura existente, as explicações que aqui se propuseram para as desigualdades educacionais encontradas na pesquisa. Serão considerados especialmente os trabalhos recentes dedicados à questão educacional metropolitana no Brasil, que buscam relacionar aportes da sociologia urbana com aportes da sociologia da educação¹⁸.

Ribeiro e Koslinski (2009a) destacam três grandes modos de interpretar o efeito de território. O primeiro enfatiza aspectos da demanda educacional e prioriza aspectos culturais desenvolvidos no interior dos grupos pobres, remontando à hipótese da desorganização social e das carências culturais que se seguem à guetificação dessa população. Esse ponto de vista sustenta que essas áreas sofreriam com a consolidação de comportamentos antissociais, o enfraquecimento das redes sociais e a fragilidade dos mecanismos comunitários que poderiam fortalecer comportamentos de eficácia coletiva em favor da escola. Esse modo de interpretar se aproxima das teorias sobre a cultura da pobreza desenvolvidas a partir dos EUA nos anos 1960, enfatizando o desvio comportamental, as faltas e as ausências dessa população, bem como aspectos morais da população pobre, responsabilizando os indivíduos nessas condições pela situação em que vivem (KOWARICK, 2009, p. 34-39). O segundo modo de explicar o efeito de território, que os autores preferem ao primeiro, também enfatiza o lado da demanda educacional. Nesse caso, o debate norte-americano sobre a pobreza também se faz sentir, pois se evocam as obras daqueles que procuraram renovar esse debate a partir dos anos 1980 (KOWARICK, 2009, p. 39-45), priorizando tanto as estruturas macrosociais responsáveis pela produção do fenômeno da pobreza urbana, como os padrões sociais que se estabelecem no interior desses grupos, bem como as relações entre eles e as camadas médias e superiores da sociedade. Nessa abordagem, a ênfase recai sobre o isolamento produzido pela guetificação das populações pobres, que as afastaria dos padrões sociais que vigoram nas camadas médias e superiores, das redes de relações sociais que permitem maior trânsito social e de bens e serviços disponíveis no espaço urbano, e que favoreceria, em casos extremos de vulnerabilidade, a desorganização da vida social, o exacerbamento de uma cultura do individualismo, da marginalidade e de atitudes antiescolares. Assim, partindo da premissa de que os padrões sociais vigentes nos grupos de socialização primária e nas interações mais próximas têm muita força sobre a formação dos sujeitos, essa explicação prioriza o afastamento que vai se consolidando entre esses padrões e a cultura demandada pela instituição escolar. Um terceiro modo de interpretar o efeito de território prioriza o lado da oferta educacional e de serviços à população habitante em territórios de alta vulnerabilidade social. Essas interpretações estão baseadas

18

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

na hipótese de que os indivíduos são influenciados pela qualidade dos serviços que lhes são oferecidos e, portanto, a qualidade da oferta escolar pode ter impactos sobre o desempenho escolar dos estudantes.

Em seu trabalho, Ribeiro e Koslinski (2009a) procuram articular os efeitos do território sobre a oferta e a demanda educacional, mobilizando a segunda e a terceira forma de interpretar o efeito de território. Pode-se dizer que essa é a solução que tem preponderado nos trabalhos sobre o tema, muito embora o peso explicativo possa incidir de modo diferenciado sobre outro aspecto. A ênfase sobre os aspectos socioculturais da demanda que são influenciados pelo isolamento social no território se evidenciam em trabalhos como os de Alves et al. (2008), Ribeiro e Koslinski (2009a), Ribeiro e Kaztman (2008, cf. Introdução), Sant'Ana (2009), Torres et al. (2005). Assim, especialmente quando as escolas situadas nessas regiões concentram alunos com um perfil homogêneo no que se refere aos recursos culturais e econômicos e ao capital social familiar, haveria um efeito resultante desse coletivo relativamente homogêneo (efeito de pares) que potencializaria o efeito que seria produzido pelas características familiares tradicionalmente estudadas, se consideradas individualmente, como raça, sexo, renda, escolaridade dos pais.

As explicações que incidem sobre o lado da oferta educacional, tendo em vista as diferenças sociais expressas no território, são menos enfatizadas na literatura. Os trabalhos que se apoiam nessa linha explicativa evidenciam que as desigualdades educacionais associadas às diferenças nos níveis de vulnerabilidade social dos territórios são produzidas, também, pela distribuição desigual de recursos estatais pelas políticas públicas. Torres et al. (2008) destacam a desigualdade na alocação professores melhor colocados nos concursos de admissão e com maior pontuação na carreira, e as diferenças na garantia do tempo de permanência dos alunos na escola.

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

Van Zanten (2006) mostra que as relações de concorrência entre as escolas e a posição delas na hierarquia de prestígio têm consequências sobre o seu funcionamento interno e sobre o modo como elas se abrem para fora. No quadro da percepção desse fenômeno, desenvolvem-se as pesquisas sobre o quase-mercado educacional em metrópoles. Como se verá mais à frente, esses estudos não têm encontrado correlações suficientemente fortes entre desigualdades educacionais e variações nos níveis de vulnerabilidade social dos territórios.

Estudando o caso do Rio de Janeiro, Costa e Koslinski (2009) e Koslinski e Costa (2009) tomam como objeto de estudo os efeitos sobre o funcionamento escolar e sobre o aprendizado dos alunos que são produzidos pela concorrência que se estabelece tanto no lado da oferta educativa como no lado da demanda por educação, embora tendam a dar maior atenção a essa última dimensão.

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

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

Os estudos sobre quase-mercado podem manter um diálogo profícuo com os trabalhos que mobilizam o conceito de efeito de pares para estudar as diferenças educacionais. Muito embora não explicitem o conceito de quase-mercado, um exemplo disso são as pesquisas, para o caso de Belo Horizonte, de Soares et al. (2008) e Alves (2010). Os autores mobilizam o conceito de efeito de pares para explicar as diferenças de desempenho de alunos, decorrentes da composição do nível socioeconômico do corpo discente das escolas. Para explicar essa composição socioeconômica, os autores levantam a hipótese de que as famílias com investimentos educacionais mais intensos e com nível

socioeconômico mais alto tenderiam a procurar escolas com melhor reputação e com corpo discente de nível socioeconômico mais alto, reproduzindo no sistema público de ensino padrões de desigualdade encontrados na sociedade (ALVES, 2010).

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

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

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

Trata-se aqui de uma unidade escolar com prestígio na localidade que está situada num pequeno trecho de urbanização mais antiga, porém circundado por uma grande área favelizada. Ao longo dos anos, essa escola conseguiu desenvolver mecanismos de proteção e defesa contra o efeito de território por meio de sua posição favorável no quase mercado. Como ela concentra os alunos com maiores recursos culturais familiares da microrregião, os educadores das escolas vizinhas afirmam que ela tem poucos problemas. Segundo esses educadores, não possui muitos problemas porque eles estão fora dela, em suas escolas, porque para elas foram exteriorizados¹⁹.

19

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

Esse caso, que parece ser uma exceção, na verdade, confirma a regularidade do fenômeno que se procurou mostrar. Esse entrecruzamento do quase-mercado escolar com as variações nos níveis de vulnerabilidade do território se dá sob mediação dos requisitos demandados pelo modelo escolar. Assim, na busca de reunir condições para o funcionamento desse modelo, as escolas estabelecem entre si relações de disputa e concorrência e aquelas situadas nos meios mais vulneráveis estão em desvantagem nessas relações, muito embora possa haver, excepcionalmente, escolas em áreas vulneráveis que escapem do efeito de território pelo quase-mercado e escolas em territórios menos vulneráveis desfavorecidas na concorrência por alunos e profissionais. Como padrão geral, contudo, os dados dessa investigação sugerem que a existência de um quase mercado – com certeza oculto e não incentivado por políticas deliberadas – é um importante mecanismo para que o efeito de território se exerça.

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

Tudo indica que o colapso é de um modelo institucional em franco desencontro com as necessidades e possibilidades de seu público real. Por isso, quando a escola seleciona alunos e profissionais com afinidades com seu projeto institucional e quando ela não é invadida pelas demandas e práticas desestabilizadoras dos territórios pobres, quando ela “exterioriza” seus casos mais desestruturadores, aí ela parece reunir condições para sustentar o funcionamento desse modelo institucional. Entretanto, os pressupostos de que o modelo institucional depende para se reproduzir começam a desaparecer quando a escola é numerosa, podendo reunir mais de 1500 alunos predominantemente com baixos recursos culturais, quando se vê tomada pelas dinâmicas dos territórios pobres, quando seus professores se veem sitiados e acossados pela violência do entorno e pela violência que se manifesta em suas dependências, quando a escola sofre com uma alta rotatividade de profissionais. Em suma, o modelo institucional não pode funcionar adequadamente quando a escola se transforma em ponto de decantação dos problemas das redes e do território.

Desse modo, se o funcionamento do modelo institucional só se realiza com o custo da “externalização” de um público que não atende

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

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

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

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.; KAZTMAN, R. (Org.). *A Cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Montevideu: Ippes, 2008. p. 91-118.
- ALVES, M. T. G. Dimensões do efeito das escolas: explorando interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 271-296, 2010.
- BEN AYED, C.; BROCCOLICHI, S. Quels liens entre réussite scolaire, inégalités sociales et lieu de scolarisation? *Revue Ville École Intégration Diversité*, n. 155, p. 66-71, déc. 2008.
- BEN AYED, C.; POUPEAU, F. École ségrégative, école reproductive. *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, Paris, n. 180, p. 4-10, déc. 2009.

- BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In: _____. (Coord.). *A Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159-166.
- _____. Os Três estados do capital cultural. In: _____. *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 71-79.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Coord.). *A Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 481-586.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. Inep. *Censo Escolar*. 2007a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. 2007a. Acesso em: set. 2011.
- _____. *Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica*. 2007b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: set. 2011.
- CAMPOS, M. M. et al. A Contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, abr. 2011.
- COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas: pensando a ecologia do quase mercado escolar. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33., 2009, Caxambu. *Anais...* São Paulo: Anpocs. v. 1. p. 1-26.
- DUBET, F. *Le Déclin de l'institution*. Paris: Sueil, 2002.
- _____. *Faits d'école*. Paris: EHESS, 2008.
- FREITAS, L. C. A Internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002.
- FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 2000*. 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>.> Acesso em set. 2011.
- KOSLINSKI, M. C.; COSTA, M. Competing for public schools in Rio de Janeiro: reflexions on a hidden quas-market. In: PENSER LES MARCHES SCOLAIRES, 2009, Genève. Genève: Rapp. Université de Genève, 2009. p. 1-22.
- KOWARICK, L. *Viver em risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil*. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- LOMÔNACO, B. P.; GARrafa, T. C. A Complexidade da relação escola-família em territórios vulneráveis. *Cadernos Cenpec*, n. 6, p. 27-38, jan./jun. 2006.
- MALOUTAS, T. Efeitos de vizinhança e desempenhos escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 288-291.
- MAURIN, É. *Le Ghetto français: enquête sur le séparatisme social*. Paris: Seuil, 2004.
- MOORE, R. Capital. In: GRENFELL, M. (Ed.). *Pierre Bourdieu: key concepts*. Stocksfield, UK: Aucumen, 2008.
- PADILHA, F. et al. As Regularidades e exceções no desempenho no Ideb nos municípios. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 58-81, jan./abr. 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.; KAZTMAN, R. (Org.). *A Cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Montevideu: Ippes, 2008.
- RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. A Cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 4, n. 8, p. 221-233, ago./dez. 2009a.
- _____. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. *EURE*, Santiago, v. 35, n. 106, p. 101-129, dic. 2009b.
- SANT'ANA, M. J. G. O Papel do território na configuração das desigualdades educacionais: efeito escola e efeito vizinhança. In: CARNEIRO, S. M. S.; SANT'ANA, M. J.G.. (Org.). *Cidade: olhares e trajetórias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 167-192.

- SÃO PAULO. Fundação Seade. *Informações dos distritos da capital*. 2011. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/distritos/>>. Acesso em: set. 2011.
- _____. *IPVS: índice paulista de vulnerabilidade social*. 2004. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/projetos/ipvs/>>. 2004. Acesso em: set. 2011.
- _____. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 20, n. 1, jan./mar. 2006.
- SETUBAL, M. A. Os Desafios de uma educação de qualidade em comunidades de alta vulnerabilidade. *Cadernos Cenpec*, n. 6, p. 7-19, jan./jun., 2006.
- SOARES, J. F.; RIGOTTI, J. I. R.; ANDRADE, L. T. As Desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Org.). *A Cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Montevidéu: 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.; KAZTMAN, R. (Org.). *A Cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Montevidéu: Ippes, 2008. p. 59-90.
- TORRES, H. G.; FERREIRA, M. P.; GOMES, S. Educação e segregação social: explorando as relações de vizinhança. In: MARQUES, E.; TORRES, H.G. (Org.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade*. São Paulo: Senac, 2005. p. 123-141.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Núcleo de Estudos da Violência. *Cidadão: guia de direitos*. 2011. Disponível em: <www.guiadedireitos.org>. Acesso em: out. 2011.
- VAN ZANTEN, A. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 565-593, set./dez. 2005.
- _____. Compétition et fonctionnement des établissements scolaires: les enseignements d'une enquête européenne. *Revue française de pédagogie*, n. 156, p. 9-17, jui./sep. 2006.
- YAIR, G.. School organization and market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. *British Journal of Sociology of Education*, v. 17, n. 4, p. 453-471, 1996.

MAURÍCIO ÉRNICA

Pesquisador do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec
mauricio.ernica@cenpec.org.br

ANTÔNIO AUGUSTO GOMES BATISTA

Dirige a Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec; é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico – CNPq
antonio.batista@cenpec.org.br