

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO**

LEANDRO BARBOSA OLIVEIRA

**A distribuição das oportunidades educacionais no âmbito municipal
referenciados no Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB):
mapeamento e tendências na Região Metropolitana de Campinas**

CAMPINAS

2017

LEANDRO BARBOSA OLIVEIRA

A distribuição das oportunidades educacionais no âmbito municipal referenciados no Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB): mapeamento e tendências na Região Metropolitana de Campinas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón

CAMPINAS

2017

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa CRB 8/7313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

t370
O48d

Oliveira, Leandro Barbosa.

A distribuição das oportunidades educacionais no âmbito municipal referenciadas no Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB): mapeamento e tendências na Região Metropolitana de Campinas / Leandro Barbosa Oliveira. - Campinas: PUC-Campinas, 2017. 135f.

Orientador: Adolfo Ignácio Calderón.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexo e bibliografia.

1. Educação. 2. Índice de Oportunidades da Educação Brasileira. 3. Políticas públicas - Campinas, Região de (SP). 4. Educação - Aspectos demográficos. 5. Desenvolvimento econômico - Efeito da educação. I. Calderón, Adolfo Ignácio. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD – 22.ed. t370

LEANDRO BARBOSA OLIVEIRA

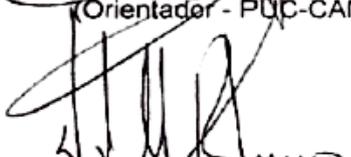
**A DISTRIBUIÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO ÂMBITO MUNICIPAL
REFERENCIADOS NO ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
(IOEB): MAPEAMENTO E TENDÊNCIAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE
CAMPINAS**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de
Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela
Banca Examinadora.

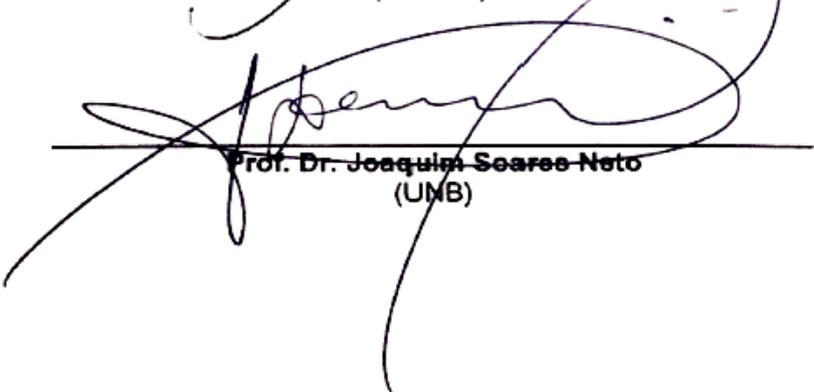
APROVADA: 30 de Novembro de 2017.



Prof. Dr. Adolfo Ignácio Calderón
(Orientador - PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro
(UNICID)



Prof. Dr. Joaquim Soares Neto
(UMB)

“Ser tão forte para que nada abale a paz de tua mente”

(Carlos Gracie)

AGRADECIMENTOS

Ao final de uma longa e exaustiva jornada, chegou o momento de agradecer as pessoas que me ajudaram chegar até aqui. Durante todo o meu processo de formação foram anos trilhados, na qual tive o prazer de conhecer pessoas fantásticas, seria até injusto comigo lembrar de todas, então selecionei as pessoas mais marcantes e que eternamente serei grato por estarem ao meu lado.

- Em primeiro lugar, aos meus pais Carlos e Edna, por todo o esforço que fizeram para que eu tivesse todas as oportunidades educacionais que estivessem ao alcance deles. Meu pai agradeço pelo rigor que me foi passado, pela tenacidade e se hoje sou um homem forte devo isso a ele. Minha mãe agradeço pelos estímulos, por acreditar em mim quando eu mesmo já não acreditava mais e graças a ela consegui trilhar o meu caminho.

- À Suzane Almeida, por estar comigo nos últimos anos e sempre acreditar em mim. Nos momentos mais difíceis do percurso foi ela que me apoiou em todos os sentidos. Me sinto privilegiado por ter tido uma pessoa como ela e serei eternamente grato.

- À Maria Luiza, minha filha, que muitas vezes deixei de dar a atenção que ela merece para me dedicar aos estudos. Tudo o que fiz foi para dar um bom exemplo para ela e espero que ela cresça e se orgulhe disto.

- Ao Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón, por me receber como orientando e com muito rigor me ensinar os caminhos da ciência.

- Aos membros da minha banca de qualificação, Vanda Mendes Ribeiro e Joaquim José Soares Neto, pelos inestimáveis conselhos e por me darem a motivação que eu necessitava para concluir o trabalho

- Um grande agradecimento a todos os meus colegas do Programa de Pós Graduação, mas em especial aos meus amigos que durante esse percurso compartilhamos os nossos conhecimentos, dúvidas e aflições: Araceli, Armando, Simone e Renato me orgulho de estar ao lado de vocês nesses dois anos.

- Agradeço a Puccamp, por me oferecer um ótimo ambiente de estudo e também uma bolsa parcial que me ajudou a cursar o programa.

- Não posso de me esquecer jamais de onde tudo começou, por isso meu agradecimento aos meus amigos de graduação em Geografia turma de 2004 da Unesp Rio Claro.

- À todos os moradores da República ParaTodos, que durante quatro anos foram meus companheiros de graduação, um agradecimento especial a pessoa que muito me ensinou na faculdade: Guel, valeu parceiro.

- Aos amigos que a vida me presenteou: Vando Dellega e Luciano Takaki.

- Aos meus amigos e companheiros de Jiu Jitsu da Alliance Campinas, por muitas e muitas vezes deixei de treinar com eles por conta do mestrado, porém sempre foram pessoas que me apoiaram nas minhas escolhas.

- Aos amigos professores, para não ter escolhidos e nem esquecidos, agradeço a todos que acreditaram e valorizaram minha pesquisa.

OSS

LISTA DE SIGLAS

BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento Social

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

CLP – Centro de Liderança Pública

EM – Ensino Médio Regular

FUNDEB – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

IOEB – Índice de Oportunidades da Educação Brasileira

IPVS – Índice Paulista de Vulnerabilidade Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEPO – Núcleo de Estudos Populacionais

NGP - Nova Gestão Pública

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PGPC – Programa Gestão Pública e Cidadania

RMC – Região Metropolitana de Campinas

SAEB – Sistema da Educação Básica

SEAS – Secretária do Estado de Assistência Social

SIG – Sistemas de Informações Georreferenciadas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UE- União Europeia

UNESCO – Organização das nações unidas para a educação, ciência e cultura

ZV – Zona de Vulnerabilidade

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1– REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS, SP, 2015.....	59
FIGURA 2– MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS, 2017	60
FIGURA 3– TAXA DE CRESCIMENTO MÉDIA ANUAL POR MUNICÍPIOS: REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS, 1991-2000.....	65
FIGURA 4– ZONAS DE VULNERABILIDADE, REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS, 2007	Erro! Indicador não definido. 6
FIGURA 5– ZONAS DE VULNERABILIDADE, RMC, DE ACORDO COM AS PONDERAÇÃO DO CENSO 2000.....	73
FIGURA 6– DISTRIBUIÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS	76
FIGURA 7– DISTRIBUIÇÃO DA VULNERABILIDADE SOCIAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS (IPVS).....	739
FIGURA 8- DISTRIBUIÇÃO DAS OPORTUNIDADES DE EDUCAÇÃO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS À LUZ DO ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (IOEB).....	91
FIGURA 9- DISTRIBUIÇÃO DO IDEB ANOS FINAIS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS	97
FIGURA 10- DISTRIBUIÇÃO DO IDEB ANOS INICIAIS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS	Erro! Indicador não definido.
FIGURA 11- DISTRIBUIÇÃO DA TAXA LÍQUIDA DE MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO.....	103
FIGURA 12- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES COM NÍVEL SUPERIOR NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS	11010
FIGURA 13- DISTRIBUIÇÃO DAS HORAS-AULA NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS	11111

FIGURA 14- DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES COM ATÉ 3 ANOS DE EXPERIÊNCIA	117
FIGURA 15- DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES COM MAIS DE 6 ANOS DE EXPERIÊNCIA	118
FIGURA 16 -DISTRIBUIÇÃO DA TAXA DE ATENDIMENTO DE CRIANÇAS NA FAIXA ETÁRIA DE 0 A 6 ANOS	123

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO URBANA QUE FREQUENTA A ESCOLA OU CRECHE POR IDADE ESCOLAR	81
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO URBANA POR 15 ANOS OU MAIS DE ACORDO COM AS ZONAS DE VULNERABILIDADE	82
GRÁFICO 3- RELAÇÃO DO IDEB ANOS INICIAIS COM OS ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH) E ÍNDICE DE VULNERABILIDADE SOCIAL	93
GRÁFICO 4- RELAÇÃO DO IDEB ANOS FINAIS COM OS ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E ÍNDICE DE VULNERABILIDADE SOCIAL	94
GRÁFICO 5-RELAÇÃO ENTRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) COM O ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (IOEB)	95
GRÁFICO 6 - RELAÇÃO DO IDEB ANOS INICIAIS COM O IOEB	96
GRÁFICO 7-RELAÇÃO ENTRE A TAXA LÍQUIDA DE MATRÍCULA E O ÍNDICE DE VULNERABILIDADE SOCIAL (IVS).....	101
GRÁFICO 8- RELAÇÃO DA TAXA LÍQUIDA DE MATRÍCULA COM O ÍNDICE DE OPORTUNIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	10102
GRÁFICO 9- RELAÇÃO DO IOEB COM A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	1055
GRÁFICO 10- RELAÇÃO DO IDEB ANOS FINAIS E INICIAIS COM A FORMAÇÃO DOCENTE	1066
GRÁFICO 11- MÉDIA DE HORAS-AULA E SUA RELAÇÃO COM O IOEB	1077
GRÁFICO 12- RELAÇÃO DO IDEB ANOS FINAIS E INICIAIS COM A MÉDIA DE HORAS-AULA	1099

GRÁFICO 13- DIRETORES COM PELO MENOS 3 ANOS DE EXPERIÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM O IOEB	11313
GRÁFICO 14- DIRETORES COM PELO MENOS 6 ANOS DE EXPERIÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM O IOEB	1144
GRÁFICO 15- DIRETORES COM PELO MENOS 3 ANOS DE EXPERIÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM O IDEB ANOS FINAIS E INICIAIS	1155
GRÁFICO 16- DIRETORES COM PELO MENOS 6 ANOS DE EXPERIÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM O IDEB DOS ANOS FINAIS E INICIAIS	116
GRÁFICO 17- TAXA DE ATENDIMENTO DE 0 – 6 ANOS DE IDADE X IOEB	121

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- POPULAÇÃO RESIDENTE E TAXA DE CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO DA RMC, ESTADO DE SÃO PAULO, 1970 -2000.....	64
TABELA 2- VARIÁVEIS QUE COMPÕE OS FATORES PARA A MONTAGEM DAS ZONAS DE VULNERABILIDADE, RMC , ÁREAS DE PONDERAÇÃO, 2000	71
TABELA 3 - COMPOSIÇÃO DO IDHM NA RMC	74
TABELA 4 - POPULAÇÃO QUE FREQUENTA ESCOLA OU CRECHE, POR FAIXA ETÁRIA CORRESPONDENTE A NÍVEIS DE ENSINO, EM NÚMEROS RELATIVOS, POR ZONAS DE VULNERABILIDADE, RMC, 207	81
TABELA 5 - DISTÂNCIA ATÉ A ESCOLA E MEIO DE LOCOMOÇÃO, EM NÚMEROS RELATIVOS, POR ZV, RMC, 2007	83
TABELA 6 - MATRÍCULA ESCOLAR SEGUNDO REDE DE ENSINO, EM NÚMEROS RELATIVOS, POR ZONAS DE VULNERABILIDADE, RMC, 2007	84
TABELA 7 - MATRÍCULA ESCOLAR DA POPULAÇÃO DISTRIBUÍDA EM REDE DE ENSINO POR RENDIMENTO DOMICILIAR (SALÁRIO MÍNIMO,SM), RMC,2007	84
TABELA 8-RANKING DOS MUNICÍPIOS DA RMC DE ACORDO COM O IOEB.....	88
TABELA 9 - BENEFICIÁRIOS DO BOLSA FAMÍLIA NA RMC	120

Sumário

RESUMO	17
ABSTRACT	18
INTRODUÇÃO.....	19
OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	34
1.1 A busca pela igualdade de oportunidades educacionais.....	35
1.2 Diferenças regionais e oportunidades educacionais.....	41
1.3 Capital social, capital cultural e oportunidades educacionais.....	48
1.4 Justiça social e igualdade equitativa de oportunidades educacionais.....	52
A REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS: EVOLUÇÃO E SEGREGAÇÃO RESIDENCIAL	58
2.1 A Região Metropolitana de Campinas.....	59
2.2 A dinâmica demográfica e segregação sócioespacial da RMC	63
2.3 A RMC e a questão da vulnerabilidade social	69
2.3.1 Vulnerabilidade social a partir do índice de desenvolvimento humano (IDH)	74
2.3.2 Vulnerabilidade social na RMC à luz do índice paulista de vulnerabilidade social (IPVS)	77
2.4 RMC, vulnerabilidade social e oportunidades educacionais	80
AS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS (RMC) À LUZ DO ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (IOEB).....	86
3.1 Introdução	86
3.2 Composição dos insumos utilizados para a elaboração do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB)	87
3.3 Indicadores de Resultados: a relação do IDEB na composição do IOEB	90
3.4 Indicadores de Resultado: Taxa Líquida de Matrícula no Ensino Médio (15 a 17 anos)...	99

3.5 Indicadores de Insumos: escolaridade dos professores e média de horas-aulas.....	102
3.6 Indicadores de Insumos: experiências dos gestores	112
3.8 Indicadores de insumos: taxa de atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128

RESUMO

OLIVEIRA, Leandro B. *A distribuição das oportunidades educacionais no âmbito municipal referenciados no Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB): mapeamento e tendências na Região Metropolitana de Campinas*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

Esta dissertação aborda a questão das oportunidades educacionais na região metropolitana de Campinas, localizada no interior do Estado de São Paulo, envolvendo 19 municípios com grande heterogeneidade em termos socioeconômicos. Considerando a divulgação do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB) e seus objetivos propostos para realizar análises territoriais sobre a distribuição de oportunidades educacionais, esta dissertação se norteia pelos seguintes problemas de pesquisa: quais são as tendências em termos de oportunidades educacionais na Região Metropolitana de Campinas? Será que os dados evidenciam também a relação centro-periferia, no âmbito territorial, na oferta de oportunidades educacionais para o sucesso educacional? O objetivo geral desta dissertação foi estudar a distribuição das oportunidades educacionais na Região Metropolitana de Campinas (RMC) à luz do IOEB. Três foram os objetivos específicos: a) compreender teoricamente o significado das oportunidades educacionais e sua operacionalização no âmbito das políticas públicas para a garantia do direito à educação; b) caracterizar a região metropolitana de campinas, evolução, segregação residencial, áreas de vulnerabilidade social, e indicadores socioeconômicos e educacionais; c) identificar e analisar as tendências em termos de oportunidades educacionais nos municípios que compõe a RMC a partir do IOEB. Para atingir esses objetivos, além de apurada pesquisa bibliográfica sobre referenciais teóricos da temática das oportunidades educacionais, foram utilizados dados secundários que compõe o IOEB e outras fontes, como os dados do IBGE e o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social, os quais permitiram que a construção de gráficos, tabelas comparativas, e mapas temáticos utilizando técnicas de Geoprocessamento. Como é recorrente na literatura, a pesquisa evidencia que as melhores oportunidades educacionais encontram-se em municípios nos quais existem infraestrutura consolidada favorecidas pelo seu alto nível de desenvolvimento econômico e social. Contudo, a pesquisa revelou algumas excepcionalidades e realidades instigantes: a) Hortolândia-SP (que possui a taxa de vulnerabilidade social mais alta da RMC) mantém uma média que de acordo com o IOEB é superior à média de municípios vizinhos com alto desenvolvimento socioeconômico; b) as análises de como se articulam as variáveis que compõe o índice revelam que municípios mesmo estando situados em áreas de vulnerabilidade social vêm garantindo o acesso de permanência dos alunos nas unidades escolares, principalmente nos anos iniciais e esta garantia de acesso traz consigo bons desempenhos nas avaliações externas; c) municípios menores e que possuem redes de ensino municipalizadas no ensino básico e fundamental são também os municípios que atingem os níveis mais elevados de oportunidades educacionais segundo o IOEB; d) evidenciam-se realidades em que os resultados em avaliações externas não estão necessariamente relacionados com a maior experiência dos gestores, há evidências que municípios com gestores com menor trajetória profissional conseguem melhor desempenho no IDEB.

Palavras – chaves: Índice de Oportunidades da Educação Brasileira; Oportunidades Educacionais; Políticas Públicas; Educação.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Leandro B. *The distribution of educational opportunities at the municipal level referenced in the Brazilian Education Opportunities Index (IOEB): mapping and trends in the Metropolitan Region of Campinas*. 2017. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, Pontifical Catholic University of Campinas, Campinas, 2017.

This dissertation addresses the issue of educational opportunities in the Metropolitan Region of Campinas (RMC), located in the interior of the State of São Paulo, involving 19 municipalities with great heterogeneity in socioeconomic terms. Considering the dissemination of the Brazilian Educational Opportunities Index (IOEB) and its proposed objectives to carry out territorial analyzes on the distribution of educational opportunities, this dissertation addresses the following research problems: what are the trends in educational opportunities in the Metropolitan Region of Campinas? Is the data also an evidence of the center-periphery relationship, within the territorial scope, in the provision of educational opportunities for educational success? The general objective of this dissertation was to study the distribution of educational opportunities in the Metropolitan Region of Campinas (MRC) in the light of IOEB. There were three specific objectives: a) to understand theoretically the meaning of educational opportunities and their operationalization in the scope of public policies to guarantee the right to education; b) characterize the metropolitan region of Campinas, evolution, residential segregation, areas of social vulnerability, and socioeconomic and educational indicators; c) identify and analyze trends in educational opportunities in the municipalities that make up the MRC from IOEB. In order to achieve these objectives, in addition to the accurate bibliographic research on the theoretical references of the educational opportunities, secondary data were used such as the components of IOEB and other sources, IBGE data and the Paulista Social Vulnerability Index, which allowed construction graphs, comparative tables, and thematic maps using Geoprocessing techniques. As it is recurrent in the literature, the research shows that the best educational opportunities were found in municipalities in which consolidated infrastructure is favored by its high level of economic and social development. However, the research revealed some exceptionalities and insights: a) Hortolândia-SP (which has the highest social vulnerability rate of the MRC) maintains an average that, according to IOEB, is higher than the average of neighboring municipalities with high socioeconomic development; b) analyzes of how the variables that make up the index are articulated reveal that municipalities, even though they are located in areas of social vulnerability, have guaranteed access for students to stay in school units, especially in the initial years, and this guarantee of access brings with it good performances in external evaluations; c) smaller municipalities and that have municipal education networks in basic and basic education are also the municipalities that reach the highest levels of educational opportunities according to IOEB; d) evidences are realities in which the results in external evaluations are not necessarily related to the greater experience of the managers, there is evidence that municipalities with managers with less professional trajectory achieve better performance in the IDEB.

Keywords: Brazilian Education Opportunity Index; Educational Opportunities; Public policy; Education.

INTRODUÇÃO

Desde a última década do século XX, percebe-se maior predominância de estudos voltados à identificação e melhoria das chamadas boas práticas no âmbito da administração pública, fenômeno ainda mais valorizado nas áreas da educação e das políticas educacionais.

Esses estudos estão estritamente ligados às abordagens emergentes na década de 1980, referentes à Nova Gestão Pública (NGP), ao Estado Avaliador e às políticas de *accountability*,¹ que prezam pela transparência das informações, garantindo que o poder público alcance os resultados almejados, contribuindo, assim, para a eficiência da máquina pública, além de melhorar os resultados com as ações estatais.

Nesse cenário, questões referentes à descentralização política e administrativa, à flexibilização da gestão e à eficiência se tornam centrais, sendo relacionadas, segundo Costa (2010, p. 139), à “emergência de um novo paradigma em administração pública, rotulado de modelo gerencial ou *new public management*”.²

Nos últimos anos, vários estudos destacaram a relação entre a qualidade das ações governamentais e os aperfeiçoamentos das práticas administrativas (ARAÚJO, 2010; BANCO MUNDIAL, 1997; BRESSER-PEREIRA; SPINK, 1998; BRESSER-PEREIRA, 2001; CABRAL NETO, 2009; COSTA, 2010; FARAH, 2003, 2006, 2008; ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE), 1997, 1998; OLIVEIRA, 1966; SPINK, 2003, 2009). O controle social da gestão pública, nesse enfoque, pode contribuir para garantir espaços de participação mais expressiva da população e, com isso, possibilitar maior transparência nos negócios públicos para a construção de um Estado mais eficaz. Valores como empreendedorismo, foco em resultados e competição são os pilares desse novo modelo, e a descentralização da máquina burocrática complementa os princípios do modelo gerencial em questão (OSBORNE; GAEBLER, 1992). No Brasil, esse modelo de gestão baseada na NGP ganha força na última década do século passado, e se caracteriza por:

¹ A informação e a justificação são complementares e relacionadas à transparência do serviço público. É direito do cidadão (e órgãos competentes) pedir informações sobre as atividades públicas e exigir justificativas (por exemplo, dos gastos feitos com o dinheiro público) na mesma medida que é dever dos governos atender aos pedidos. A dimensão da justificação estaria relacionada não apenas à possibilidade de explicar as atividades, mas também à discussão das escolhas de oportunidades.

² Referindo-se ao mesmo termo em inglês, ao qual também se refere utilizando a sigla em inglês “NPM”, Nogueira (2005, p. 38) afirma que “a nova gerência pública” fixou-se mundialmente entre as décadas de 1980 e 1990, como um novo paradigma no terreno da gestão pública. “De modo simplificado, sua hipótese principal direciona-se para uma forte valorização dos mecanismos de mercado, que seriam mais eficientes para racionalizar procedimentos, organizar atividades e controlar grupos de interesses, burocratas e políticos gastadores”.

a) descentralização do ponto de vista político, transferindo-se recursos e atribuições para os níveis políticos e locais; b) descentralização administrativa, através de delegação de autoridade aos administradores públicos, transformados em gerentes cada vez mais autônomos; c) organizações com poucos níveis hierárquicos, ao invés de piramidais; d) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; e) controle a posteriori, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e f) administração voltada para o atendimento ao cidadão, ao invés de auto-referida (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 242).

Segundo as características acima mencionadas, a nova administração pública tem como finalidade transformar a administração de burocrática para gerencial, possibilitando, assim, a eficiência de gestão e maior transparência, o que favorece as políticas públicas de *accountability*. Paralelamente, a avaliação das políticas públicas ganha lugar de destaque nas propostas que visam à reforma do Estado, estando em sinergia com a Nova Gestão Pública na medida em que a avaliação é uma orientação da NGP para uma gestão educacional eficiente. Castro (2008, p. 397) faz a seguinte análise:

As recomendações para o início do século XXI, no que se refere à gestão educacional, são assim elencadas: a) a implantação de um processo de gestão a serviço das aprendizagens e da participação; b) a realização periódica de avaliações e investigações sobre os processos de descentralização e desconcentração educativas para determinar seus avanços e insuficiências; c) a formulação de estratégias para que os centros educativos desenvolvam suas atividades com autonomia pedagógica necessária para favorecer o trabalho dos professores com os alunos; c) a capacitação de equipes diretivas, tanto no nível de sistema como da escola; e d) a estimulação da participação da família, dos organismos de estado, de outros setores de governo e de toda sociedade na educação.

Em consonância com as transformações ocorridas na gestão pública do Brasil, a partir da década de 1990, a política educacional brasileira passou também por processos de modificação. De acordo com Cabral Neto (1999):

O argumento fundante desse movimento de modernização da gestão no setor público, no país, põe em relevo a necessidade de modernizar a gestão educacional em todas as suas instâncias, abarcando os níveis macro (ministérios), intermediário (secretarias estaduais e municipais de educação) e micro (escola) dos sistemas de ensino (p. 37).

Toda essa linha de raciocínio foi amplamente disseminada por organismos multilaterais, tais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Essas instituições, pelo volume de empréstimos e pela abrangência de sua atuação, exercem grande influência nas políticas governamentais (GAJARDO, 1999).

Ao analisar as propostas da CEPAL/UNESCO e do Banco Mundial para a gestão educacional em países latino-americanos em curso desde meados de 1990, Gajardo (1999) mostra como os conceitos relacionados à equidade, eficiência e qualidade estão presentes. Esses itens citados seriam alcançados por meio da modernização da gestão escolar, que impulsionaria a

autonomia das instituições, potencializando as avaliações externas e o fortalecimento do *accountability*. Sendo assim, os princípios da NGP passam a ser aplicados no campo da gestão da educação, conforme afirma Cabral Neto (2009, p. 197):

[...] o novo modelo inspirado nas orientações do gerencialismo busca estabelecer, para o campo educacional, uma cultura organizacional firmada nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade com vistas a promover a racionalização, a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino.

O trecho supracitado faz referência a como a Nova Gestão Pública foi idealizada para tornar eficaz a gestão das redes escolares, tomando como norte estudos e reformas que foram implementados principalmente nos Estados Unidos³ e Inglaterra e que possuem como base teórica duas variáveis fundamentais: a teoria da escola eficaz e a administração gerencial⁴.

No Brasil, a intensificação da difusão das políticas públicas a partir dos anos 1980 transferiu as atribuições e responsabilidades anteriormente concentradas no governo federal para os níveis locais de governo (FARAH, 2008). Nesse contexto, a busca pela eficiência administrativa torna-se paradigma nas políticas públicas em nível local, e os gestores podem ser cobrados diretamente pela população por serviços públicos de qualidade, assim a teoria de transferência de políticas públicas e o conceito de boas práticas de gestão passam a ser elementos fundamentais para a constituição das políticas públicas regionais.

Sobre o conceito de transferência de políticas públicas, Evans (2006) faz uma síntese da literatura sobre o tema, incluindo também o conceito de difusão:

A análise da transferência de políticas públicas (*public transfer analysis*) é uma teoria do desenvolvimento de políticas públicas que procura entender um processo ou conjunto de processos segundo os quais conhecimentos acerca de instituições, políticas ou sistemas de provisão em um setor ou nível de política é usado no desenvolvimento de instituições, políticas ou sistemas de provisão de outro setor ou nível de governo. A literatura sobre transferência de políticas públicas pode ser organizada em duas escolas: uma que não usa esta designação “transferência de políticas públicas” diretamente, mas trata de diferentes aspectos de um processo de aprendizagem orientado para políticas públicas, usando diferentes nomenclaturas; e um que usa este conceito diretamente (EVANS, 2006, p. 480).

³O Relator Coleman: COLEMAN, J. S. et al. **Equality of Educational opportunity**. Washington: Office of Education and Welfare. US Departamento of Health, Education and Welfare, 1966.

⁴ A nova gestão pública tem na economia neoclássica, e mais recentemente na *Public-Choice*, seus principais propositores, cuja ideia chave seria adequar a racionalidade econômica aos processos coletivos de tomada de decisão, nos quais se inscrevem a gestão da esfera pública, para diminuir as externalidades da política, uma vez que elas, forçosamente, prejudicariam a maximização de resultados (ADRIÃO; PERONI, 2005, p.104).

Essa análise sobre o processo de difusão de políticas públicas faz com que sejam discutidos conceitos de boas práticas (FARAH, 2008). As Nações Unidas (2005) definem boas práticas, ou *best practice*, como “um método superior ou uma prática inovadora que contribua para a melhoria do desempenho de uma organização; método ou prática esta reconhecida usualmente como ‘melhor’ por outras organizações” (UNDESA, 2005, p. 5).

Sendo assim, a ideia de algo que pode ser replicado em diferentes contextos da administração pública está intrínseca em seu conceito, e a melhoria ocorreria com a adoção das boas práticas disponíveis. Ainda sobre o conceito de boas práticas, Farah (2008) afirma:

O conceito de melhores práticas ou *best practices* implica uma visão de inovação como uma solução completa, fechada e integral, a qual, implicitamente, prescreve um modo específico e único de responder a um desafio ou problema. Da adoção de tal perspectiva resulta uma tendência a negligenciar a influência de diferentes contextos na formulação de cada solução – uma política pública, um programa, um novo modo de gestão ou arranjo institucional – e, ao mesmo tempo, o risco de se desconsiderar o processo que conduz a inovação (FARAH, 2008, p. 113).

Complementarmente, os programas referentes às políticas públicas e a sua difusão, são revestidos de características locais, que abordam os diferentes sentidos atribuídos à noção do desenvolvimento e a multiplicidade dos atores envolvidos no processo e a sua variabilidade territorial (Senhoras, 2007). Ainda sobre a importância dos atores locais para o desenvolvimento das políticas públicas, Farah (2008, p. 115) faz a seguinte análise: “a seleção de uma política ou programa inovador por parte de atores locais pode ser facilitada ou dificultada por características do quadro institucional existente no país e na própria localidade”.

Corroborando as ideias apresentadas por Farah no âmbito das práticas inovadoras, Spink (2003) conceitua como práticas inovadoras aquelas que apresentam as seguintes características:

1. Representem mudança substantiva, qualitativa ou quantitativa em relação a práticas anteriores;
2. Permitem ou apontam as maneiras como a experiência pode ser repetida por outros e transferida a outras regiões e jurisdições;
3. Ampliam ou consolidam formas de acesso e diálogo entre a sociedade e suas agências públicas;
4. Utilizam recursos de maneira responsável e estimulam práticas autônomas que podem vir a ser autossustentadas (p.2).

Nesse cenário, em que ideias inovadoras ganham destaque no campo da administração pública, o ano de 1996 é marcado pelo surgimento do Programa Gestão Pública e Cidadania (PGPC), criado pela Fundação Ford com apoio do Banco Nacional do Desenvolvimento Social (BNDES). Tal projeto foi pautado com a intenção de “compartilhar e disseminar inovações ou experiências que tenham êxito” e “melhores práticas” (SPINK, 2000). Esses projetos, programas

ou atividades levam a uma reflexão sobre o novo paradigma que o processo de reforma levanta, mostrando, com isso, que a preocupação com a eficiência, a eficácia e a efetividade da ação estatal alia-se às orientações pró-democratização das políticas e dos processos decisórios em muitas administrações públicas subnacionais (FARAH, 2000).

O PGPC busca em sua essência disseminar experiências de gestão pública inovadoras, potencializando, assim, as boas práticas. Ainda sobre o programa, Spink (2003) afirma que:

o programa buscou reconhecer tanto a importância das possibilidades de ação presentes no dia-a-dia quanto a competência de atores sociais em elaborar idéias e estratégias que tornam os caminhos viáveis. De maneira similar, buscou-se evitar uma ênfase exagerada nos temas clássicos da bibliografia sobre inovação, tais como replicabilidade, escala e sustentabilidade (p.3).

Essa preocupação com o novo parece ser a razão para a adoção de critérios abrangentes o suficiente para permitir a identificação de coisas novas que possam estar ocorrendo no terreno da administração pública brasileira.

No contexto brasileiro, em 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ligado ao Ministério da Educação (MEC), iniciou a divulgação sobre boas práticas na educação com a obra *Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE* (BRASIL, 2005), que visava descrever iniciativas que estavam contribuindo para mudar o panorama da educação brasileira. A divulgação das boas práticas utilizadas em Sobral/CE revela a importância das avaliações externas para o mapeamento das redes de ensino que adotam políticas públicas inovadoras e eficientes de destaque no cenário nacional. Os resultados da performance de Sobral foram:

[...] medidos por avaliações externas, por monitoramento permanente da escola, expostos em grandes gráficos colados na entrada da escola, à vista de todos – “gestão à vista”, como é corretamente chamada por eles – comparando anos passados com o ano corrente, indicando a frequência de alunos e de professores e as taxas de rendimento e de transição. Tudo ali, claro, transparente, disponível para quem se interessasse (BRASIL, 2005, p. 13).

Conforme Calderón e Martins (2015), a Unicef conceitua boas práticas como “um conjunto de procedimentos, atividades, experiências e ações que apresentam resultados positivos na melhoria da aprendizagem de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2007, p. 30). Dessa forma, as boas práticas estão relacionadas com o nível de melhoria que as escolas apresentam, não podendo ser confundidas com modelos prontos de gestão escolar replicados em outras redes de ensino; elas são, portanto, sugestões de práticas que tiveram eficiência em determinada realidade educacional.

A caracterização das ações governamentais que buscam enaltecer as boas práticas está relacionada diretamente às avaliações externas como estratégia para estabelecer uma medida de padrões de qualidade oferecidos pelas redes de ensino. As avaliações são estabelecidas com o intuito de orientar professores e estudantes a realizarem as atividades das redes de ensino de modo que se obtenha a máxima eficiência escolar. Como diz Afonso (1998), dentro de uma perspectiva crítica:

diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestionária (ou gerencialista) no sector público, como também induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (p. 113).

Uma vez que a Nova Gestão Pública busca eficiência e transparência administrativa, as avaliações são também mecanismos gerenciais de aferir o bom uso de investimentos realizados, visando maior produtividade, ou seja, potencialização dos resultados, emergindo assim o chamado Estado Avaliador:

[...] com a diminuição dos recursos públicos para os setores sociais coincidindo com a crescente complexidade da sociedade, nos países industrializados, os Estados aumentaram consideravelmente as suas ações de controle e fiscalização. Este fenómeno se tornou conhecido como “Estado Avaliador”, [...] caracteriza a forte presença do Estado no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos. O “Estado Avaliador” intervém para assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que considera ser qualidade (DIAS-SOBRINHO, 2003, p. 708).

Nesse contexto, as avaliações externas ganham destaque nas políticas de *accountability*, possibilitando, assim, uma busca constante de melhorias nas práticas pedagógicas, currículo e avaliação das redes de ensino.

Essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição. (BROOKE, 2006, p. 378, grifo do autor).

Os autores Brooke e Cunha (2011) consideram o *accountability* como uma forma de prestação de contas “legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população” (BROOKE & CUNHA, 2011, p. 21).

Os organismos internacionais divulgam as ações de novas estratégias, tanto na condução da política econômica quanto na conformação social dos países (NEVES, 2005). As chamadas “novas funções do estado” englobam desde a gestão de pequenas reformas para

consequentemente implantar grandes reformas (BANCO MUNDIAL, 1997) até a formulação de uma nova conformação social.

No panorama das demandas de mercado a educação é colocada em uma posição estratégica como um fator de desenvolvimento econômico. Programas de qualidade total, voltados em tornar as escolas eficazes, foram adotados em variados setores por organizações e governos alterando as formas de gerenciamento da educação, pautados na busca de resultados através de avaliações externas.

No que se refere à implantação de reformas, o Banco Mundial evidencia a necessidade de encorajar nos países subdesenvolvidos, o “fortalecimento de instituições de governança”, de apoio à iniciativa privada e a reforma do “mercado de trabalho”, a fim de reorganizar seu “crescimento sustentável” de longo prazo, em compasso com o apoio da população para as reformas (SINGH, 2005).

Nesse cenário, a educação brasileira passa por um momento de ebulição. No âmbito das boas práticas aplicadas a educação, estudos realizados pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Unicef e INEP, no ano de 2006 lançaram o primeiro projeto intitulado “Aprova Brasil: o direito de aprender” (UNICEF,2007), o programa tinha como objetivo identificar e analisar municípios que apresentaram ótimos resultados educacionais a partir de boas práticas de gerenciamento educacional nos níveis básico e médio. Tais estudos visam contribuir na identificação de fatores que contribuíram para o bom desempenho dos estudantes, fornecendo evidências empíricas das práticas gerenciais que incidem diretamente em bom desempenho acadêmico dos municípios analisados, destacando-se: a) o grau de envolvimento dos atores locais nos níveis municipais e escolares; b) a especial atenção que deve ser dada a continuidade das experiências de sucesso; c) os constantes processos de avaliação dos efeitos da implantação das políticas públicas.

O livro publicado pelo INEP em parceria com o Banco Mundial, lançado no ano de 2008 um relatório sobre redes municipais que obtiveram relevantes desempenho acadêmicos com o título “Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino” (INEP,2008) são analisados casos de sucesso nos municípios: Balneário Camboriú (SC), Brusque (SC), Santa Cruz do Capiberibe (PE), Tramandaí (RS), Campo Bom (RS), Novo Hamburgo (RS), Parobé (RS), Goiana (PE), Alto Alegre do Pindaré (MA), São Pedro da Aldeia (RJ), Aparecida (SP) e Joinville (SC). Nesse contexto, tal obra procurou identificar boas práticas de gestão em nível municipal que levaram determinadas redes de educação municipais a obterem melhores resultados escolares além do esperado, de acordo

com seu contexto socioeconômico. Nesse sentido, a ênfase foi dada aos fatores que contribuíram para que os alunos das redes municipais obtivessem alto desempenho na Prova Brasil⁵.

As pesquisas que englobam as boas práticas relacionadas ao bom desempenho educacional, fornecem importantes elementos, principalmente para os formuladores de políticas públicas que pretendem modificar a realidade local, garantindo aos alunos boas oportunidades educacionais para que rompam com o ciclo de desigualdades sociais.

Nesse contexto de busca pela responsabilização dos índices educacionais, surge no ano de 2015 um novo indicador denominado Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB), segundo definição do próprio IOEB “oportunidades educacionais o arcabouço ofertado por municípios ou capaz que contribui para o sucesso educacional do estudante daquela localidade” (ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2015, p.1). Neste sentido, de acordo com esse índice, as melhores oportunidades são aquelas na qual os alunos têm acesso e permanência na escola, acompanhada com um bom desempenho acadêmico.

Criado por Reynaldo Fernandes e Fabiana de Felício, o novo índice tem como finalidade compor um indicador municipal que contemple as oportunidades educacionais oferecidas na localidade. Diferentemente de outros indicadores, o IOEB relaciona indicadores de desempenho (IDEB da 1ª e 2ª etapa do ensino fundamental e taxa líquida de matrícula) com as taxas de insumos e processos educacionais (escolaridade dos professores, experiência dos diretores, número de horas-aula/dia, taxa de atendimento da educação infantil). A quantificação desses dados tem como finalidade estimar a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas pelo município (CENTRO DE LIDERANÇA PÚBLICA, 2015 p.3).

A criação de um indicador educacional que permite que o município seja avaliado por variáveis de resultados e insumos tem ao menos três papéis fundamentais: i) realizar um direcionamento da política de *accountability* para estados e municípios; ii) ampliar o escopo da avaliação; e iii) promover comparação entre redes de ensino (CENTRO DE LIDERANÇA PÚBLICA, 2015, p.2)

A ênfase no princípio de *accountability* reside na descentralização administrativa. Isso porque o Brasil conta com mais de cinco mil redes de ensino, e a descentralização proporciona maior flexibilidade para gerar inovações, além da possibilidade da divulgação das experiências

⁵ Informação sobre a Prova Brasil, com resultados de escola, município e Estado para redes municipais e redes estaduais está disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/default.htm.

de sucesso. Sendo assim, a criação do IOEB pode ser um instrumento de articulação entre os gestores municipais e estaduais, privilegiando a transparência de resultados e articulando as políticas públicas em nível regional.

Fernandes (2009), um dos criadores do indicador, faz a seguinte análise dos sistemas de *accountability*:

O potencial dos programas de *accountability* depende muito da capacidade deles em induzir mudanças nos procedimentos adotados que contribuam para melhorar o ensino. Aqueles que acreditam que a qualidade da educação pode melhorar, implicitamente, admitem que alguns dos responsáveis pela educação (professores, diretores, gestores de rede ou governantes) podem fazer algo diferente do que estão fazendo. Nessa perspectiva, em algum nível (professores, escolas ou sistema de ensino) pode ser necessária (FERNANDES, 2009, p. 7).

A divulgação dos resultados obtidos nos indicadores fornece parâmetros aos agentes envolvidos na educação (professores, diretores, secretários de educação e gestores municipais), proporcionando a percepção dos níveis educacionais obtidos no local, bem como a comparação das redes de educação. Nesse sentido, nas palavras de Fernandes (2015) “o IOEB surge como ferramenta de comparação entre as redes de ensino e permite que gestões de sucesso sejam compartilhadas visando um sistema de educação eficaz e garantindo a eficiência educacional juntamente com a transparência administrativa” (FERNANDES, 2015).

O IOEB, em sua composição analisa além dos insumos de resultado em avaliações de larga (IDEB anos iniciais e finais) utiliza em sua composição fatores de insumos (taxa líquida de matrícula 0-6 anos, taxa de evasão entre 15-17 anos, formação docente e experiência dos gestores). Diferente dos outros indicadores, os resultados são divulgados por municípios ou estados, englobando as redes municipais, estaduais e também os alunos que deveriam estar na escola e não estão. Desta forma, busca ir mais além da aferição do desempenho dos alunos, para abarcar alguns fatores dos sistemas de ensino que determinam esse desempenho.

Tal índice pode ser utilizado como vetor das políticas públicas locais, pois poderá ser usado como uma ferramenta da sociedade para cobrança de melhores resultados e políticas públicas eficientes que possam assegurar melhores oportunidades educacionais. Nesse contexto gestores públicos podem vir a ser cobrados pela qualidade de oportunidades oferecidas em sua área de gestão. A necessidade de se criar indicadores que contemplem índices de insumo e de resultados poderá ser fator para criação de boas práticas avaliativas em nível municipal e estadual, na esperança do oferecimento de uma educação de qualidade para todos. Partindo dessa lógica, identificar as boas práticas administrativas que contemplem a eficiência de gestão em busca de um alto desempenho escolar e de igualdade de oportunidades educacionais podem

favorecer à equidade educacional, estimulando a reflexão e a colaboração entre as pessoas e consequentemente melhorando a qualidade de vida do indivíduo e da sociedade.

Entendendo-se como oportunidades educacionais as condições de acesso e permanência dos alunos na escola, acompanhado de um ensino que propicie ao estudante atingir níveis elevados de conhecimento que municípios e estados ofertam a sua população, o IOEB apresenta as seguintes potencialidades: a) pode ser utilizado como um indicador a nível regional, permitindo que com o acesso a informações qualificadas, gestores públicos das diferentes redes possam dialogar e contribuir para a formulação de propostas de mudanças e acompanhem resultados; b) pode ser utilizado como um indicador para pensar a articulação de redes em âmbito local, uma vez que engloba todas as unidades de ensino (municipal, estadual, federal e privada) e dados de matrícula e evasão de alunos em idade escolar; c) pode ser utilizado como indicador que aborda o território, o IOEB fala diretamente da realidade local, a partir de dados quantitativos podem ser identificados potencialidades, problemas e necessidades de mudança.

Entretanto, as críticas sobre a criação de um indicador que verifica as oportunidades educacionais são inúmeras, a mais contundente está no fato do indicador desconsiderar o contexto social que os alunos estão inseridos, partindo do pressuposto que todos os alunos possuem o mesmo nível socioeconômico. Maria Beatriz Luce (2015), professora da UFRGS, faz uma análise crítica do IOEB, destacando a questão de desigualdade social que não é utilizada na composição do índice: “Quando entendo que educação é um direito e [que estão] dadas as condições de desigualdade, precisamos dar igualdade de condições, precisamos garantir que todos tenham o direito atendido, não importando o ponto de partida”.

Outra crítica relaciona-se a formulação do indicador que desconsidera as análises qualitativas sobre a formação docente, na formulação da variável que analisa o insumo referente a formação da professor é usada uma lógica booleana⁶ na qual verifica-se se o profissional possui ou não nível superior. Para Daniel Cara (2015), coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, “o erro foi desconsiderar em insumo valorização dos profissionais da educação, número de alunos por turma e infraestrutura das escolas. Todos são insumos essenciais para a aprendizagem das crianças e para a garantia de um bom ensino”. Cara (2015) ainda faz críticas sobre a desconsideração da infraestrutura das unidades educacionais na composição do indicador, segundo o autor "escolas bem equipadas resultam em oportunidades, com menos

⁶ A lógica booleana para criar instruções de validação/substituição. A expressão de lógica booleana é uma estrutura lógica que pode ser verdadeira ou falsa. As expressões podem ser ligadas através de operadores (como AND, OR e NOR) para possibilitar a criação de expressões complexas

alunos por turma também, com professores bem remunerados mais ainda. Tudo isso pode ser extraído do censo escolar. Mas não foi.”

No que tange a variável experiência dos gestores, críticas apontam que utilizar o tempo de experiência dos gestores favorece a uma política de troca de favores, em seu blog Macedo e Norbert (2015) analisam a variável da seguinte forma:

A variável *experiência dos diretores* diz respeito ao tempo em que o profissional de educação exerce essa função, sendo o índice final diretamente proporcional a esse tempo, dessa forma, estimula-se a política de troca de favores entre secretarias de educação e seus fiéis seguidores nos microespaços escolares, com a perpetuação de determinados indivíduos no cargo de direção (p.1).

Os mesmos autores, ao analisar as variáveis que compõe o IOEB, afirmam que o indicador tem como característica uma lógica mercantilista, pois a formulação do indicador foi financiado por fundações privadas que segundo Macedo e Norbert são utilizados para atender a demanda empresariais das entidades que participaram da formulação do IOEB.

Como pode-se observar, o IOEB apresenta potencialidades e fragilidades, e como todo índice, é resultado de opções na composição dos indicadores, passíveis de críticas, uma vez que dificilmente poderá se elaborar um índice perfeito. Contudo, apesar das críticas, neste estudo se reconhece que pode ser utilizado como um “termômetro” para o estudo da oferta de oportunidades em âmbito regional, revelando cenários e realidades que, devidamente analisadas, potencialmente podem contribuir para o aprimoramento das políticas públicas. Lembre-se que por trás dos dados estatísticos, existe uma realidade que deve ser desvelada, evidenciando que a necessidade de estudos posteriores, realizados com profundidade em nível local, que mostrará com mais clareza o nível de oportunidades educacionais oferecidas pelos municípios. No caso do IOEB, ele retrata uma determinada realidade de forma simplificada, dentro de um conceito que não contempla, obviamente por ser pouco viável em um índice de análise em escala nacional, dados qualitativos relacionados a infraestrutura escolar, contexto social e análises qualitativas de formação e trabalho docente.

Neste contexto, um indicador que busca analisar de forma macro o panorama de distribuição de oportunidades educacionais no contexto brasileiro pode ser entendido como uma referência, e não como uma verdade absoluta, justamente por não abranger em sua composição todo um universo de características socioeconômicas.

Diante desse cenário, considerando a divulgação do IOEB e seus objetivos propostos para realizar análises territoriais sobre a distribuição de oportunidades educacionais, surgiram os seguintes problemas de pesquisa: quais são as tendências em termos de oportunidades

educacionais na Região Metropolitana de Campinas? Será que os dados evidenciam também a relação centro-periferia, no âmbito territorial, na oferta de oportunidades educacionais para o sucesso educacional?

O objetivo geral desta dissertação foi estudar a distribuição das oportunidades educacionais na Região Metropolitana de Campinas (RMC) à luz do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB). Três foram os objetivos específicos: a) compreender teoricamente o significado das oportunidades educacionais e sua operacionalização no âmbito das políticas públicas para a garantia do direito à educação; b) caracterizar a região metropolitana de campinas, evolução, segregação residencial, áreas de vulnerabilidade social, e indicadores socioeconômicos e educacionais; c) identificar e analisar as tendências em termos de oportunidades educacionais nos municípios que compõe a RMC a partir do IOEB.

Para alcançar os objetivos traçados foi realizada uma pesquisa de caráter exploratória que, segundo Gil (2002), tem como objetivo proporcionar uma visão geral, do tipo aproximativo, acerca de determinado fato, principalmente quando o tema escolhido é pouco explorado, dificultando a formulação de hipóteses específicas.

Para o presente estudo ser realizado, adotamos uma ampla gama de procedimentos metodológicos, dentre as quais revisão bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Por ser uma pesquisa sem precedentes, a utilização de diversos procedimentos metodológicos permitiu uma análise abrangente sobre o tema escolhido.

No que se refere ao primeiro objetivo, sobre os fundamentos das oportunidades educacionais no campo da gestão da educação, foi realizada uma revisão da literatura nacional e internacional, gerando assim um arcabouço teórico para fundamentar a pesquisa. Deve-se destacar que por se tratar de um indicador recém-criado, ainda não foram publicadas nos principais portais de trabalhos científicos (SciELO, Capes, Google Acadêmico, Scopus) estudos a seu respeito.

Para realizar a revisão bibliográfica foram seguidas as orientações de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 11), para os quais:

Geralmente a revisão bibliográfica se apresenta como um encadeamento de categorias teóricas do trabalho, didaticamente organizadas e sintetizando autores de referência. [...] Constitui um texto que traz a base teórica de sustentação para a análise dos dados. Deste modo, fornece ao estudante/pesquisador importantes referenciais para interpretar e explorar o seu tema de investigação.

A partir desse procedimento metodológico que se desenvolveu a base teórica de sustentação do presente estudo, tendo como referência minucioso levantamento de teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos científicos e livros que estão diretamente relacionados ao nosso tema de pesquisa.

O segundo objetivo do trabalho foi concretizado utilizando a abordagem descritiva-comparativa. Os dados obtidos no Censo Demográfico do IBGE (2010) e posteriormente foram comparados com os dados socioeconômicos dos municípios que compõe a RMC e também com os resultados do índice de vulnerabilidade social (IPVS). Tais análises serviram de suporte para identificar as potencialidades e fragilidades dos insumos nos municípios da RMC e suas relações com a segregação residencial.

Feito o levantamento dos dados secundários, foram utilizadas ferramentas de Sistemas de Informações Georreferenciadas (SIG), que nos forneceram subsídios para a construção de mapas temáticos relacionados aos indicadores sociais da RMC e também mapas temáticos sobre as variáveis componentes do IOEB.

Com a utilização dos dados para a construção de tabelas e mapas, comparamos os resultados obtidos. A comparação foi compreendida como um processo de construção do conhecimento no âmbito das políticas públicas educacionais. Nesta metodologia, descobrimos as irregularidades, construímos modelos e tipologias, identificamos continuidade e descontinuidades explicitando assim as variáveis que regem os fenômenos sociais estudados.

Para tanto, utilizaremos estratégias metodológicas próprias da educação comparada, entendendo-as como um:

componente pluridisciplinar das Ciências da Educação, que deve debruçar-se comparativamente sobre dinâmicas do processo educativo considerando contextos diversos definidos em função do tempo e/ou do espaço, de modo a obter conhecimentos que não seriam possíveis alcançar a partir da análise de uma só situação (FERREIRA, 2008, p. 34).

Entretanto, as ciências humanas, diferentemente de outras ciências, para poder valer este postulado, necessita oferecer ao pesquisador recursos metodológicos que sejam capazes de neutralizar a complexidade de seus objetos de estudo.

Partindo do pressuposto acima, a comparação entre os indicadores sociais juntamente com as variáveis componentes do IOEB, serviram de auxílio para determinar as possíveis relações entre a segregação residencial e o nível das oportunidades educacionais oferecidas.

Para alcançar o terceiro objetivo, foi feito um aprofundamento sobre as variáveis adotadas na composição do IOEB (escolaridade dos professores, experiências dos diretores,

horas aula por dia, taxa de atendimento da educação infantil, IDEB nos anos iniciais, IDEB nos anos finais, taxa líquida de matrículas) e a maneira como eles se traduzem comparativamente nos municípios da região metropolitana de Campinas, que é formada por: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Barbara D'Oeste, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

Com efeito, a partir da comparação dos insumos educacionais que compõem o índice em cada município, pode-se distinguir as potencialidades das políticas públicas educacionais e como elas se articulam regionalmente para a constituição dos índices educacionais. Tal comparação poderá gerar articulações entre as redes de ensino para que possa haver melhor gestão educacional.

Gomes Ferreira (2008) também destaca que, para a comparação em educação ser devidamente compreendida, é necessário um olhar atento em seu funcionamento interno, e ao mesmo tempo encarar suas relações política, econômica, social e cultural. Pode-se, então, concluir que a comparação entre os municípios que compõe a RMC poderá esclarecer como as políticas públicas educacionais se articulam com os aspectos socioeconômicos locais.

Dessa forma, o estudo sobre como as oportunidades educacionais se manifestam nos municípios que compõe a RMC, nos permitiu identificar quais são as tendências características do processo de ocupação espacial que resulta diretamente nos dados do IOEB. O estudo também evidenciou que mesmo estando em regiões de vulnerabilidade apresentam boas oportunidades educacionais, contrariando assim os paradigmas vigentes sobre vulnerabilidade social e sua relação com os níveis de oportunidades educacionais.

Por último, convém ressaltar que a presente dissertação encontra-se dividida em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo são expostos os principais estudos que abordam a temática das oportunidades educacionais, atentando-se principalmente na distribuição de oportunidades nas áreas de segregação residencial. Trata-se de compreender o que são oportunidades educacionais em seu contexto nacional e internacional, suas relações diretas com a justiça social e a igualdade de base. Entendendo-se que as oportunidades manifestam-se de formas diferentes de acordo com o critério socioeconômico, aprofundamos os conceitos sobre geografias de oportunidades. Em um segundo momento, apresentaremos o espaço amostral a ser estudado, representado pela Região Metropolitana de Campinas, abordando a estrutura das oportunidades educacionais e suas relações diretas com as áreas de vulnerabilidade social. Para atingir o objetivo proposto procuraremos agregar as origens

históricas da formação da RMC, suas condições de infraestrutura urbana que resultam vulnerabilidade social e conseqüentemente oportunidades educacionais mais escassas.

Por fim, no terceiro capítulo, descreveremos os aspectos conceituais, técnicos e metodológicos utilizados na construção do IOEB, e a maneira como eles se traduzem objetivamente na performance de oportunidades educacionais dos municípios da Região Metropolitana de Campinas, revelando tendências na evolução de oportunidades educacionais nos municípios que compõe a RMC.

CAPÍTULO I

OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O objetivo deste primeiro capítulo é fazer uma revisão bibliográfica abordando as oportunidades educacionais e como elas se configuram em áreas de vulnerabilidade social. A partir do entendimento sobre o que são oportunidades educacionais e quais fatores atrelados a ela, estudou-se sua importância na perspectiva da equidade social e da justiça social. Explorar tais conceitos e buscar compreender como ocorre a articulação entre os diferentes paradigmas que permeiam o meio acadêmico sobre os fatores que estão intrínsecos às oportunidades educacionais, nos permitirá lançar luz sobre essa temática.

No campo de estudo relativo às oportunidades educacionais, o Relatório Coleman, elaborado nos Estados Unidos em 1966 pelo sociólogo James S. Coleman deu início a esse campo de estudo ainda inexplorado (BROOKE;SOARES,2008). Os resultados de tal relatório quebrou o paradigma então vigente de que a escola seria responsável direta pelo aprendizado do aluno e estabeleceu que os valores recebidos pela comunidade que o aluno advém refletem no seu desempenho acadêmico.

Conseqüentemente, os estudos relacionados ao capital cultural e capital social passaram a ser explorados para responder as perguntas relacionadas aos fatores que contribuem com maior aprendizado. Sobre essas teorias destacam-se os trabalhos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (BONAMINO;ALVES E FRANCO, 2010), que em suas obras discute que o capital cultural influencia diretamente na performance do aluno, sendo a escola uma reprodutora da desigualdade.

Estudos posteriores, estabelecem estreitas relações entre oportunidades educacionais e o contexto social, com ênfase nos estudos sobre oportunidades educacionais e vulnerabilidade social (GALSTER & KILLEN,1995). Neste sentido a análise do contexto urbano onde são localizados os estudantes passou a ser essencial para a compreensão de como as oportunidades educacionais estão distribuídas no espaço geográfico (KOSLINSKI, ALVES E LANGE,2013).

1.1A busca pela igualdade de oportunidades educacionais

As discussões sobre como equacionar os problemas de oportunidades educacionais e desigualdades sociais foram fortalecidas na Sociologia da Educação no período pós-Segunda Guerra Mundial, quando houve a disseminação de ideologias igualitárias, além do crescimento dos sistemas educacionais nos países desenvolvidos (KOSLINSKI; ALVES, 2012). Paralelamente, foram realizadas discussões abordando o Welfare State ou Estado de Bem-Estar Social, enfocando os direitos intrínsecos à condição humana e à vida em sociedade. Assim, o exercício pleno da cidadania passa a ordenar as relações sociais e o equilíbrio de poder. Contudo, essas novas relações advindas com o Welfare State não trazem consigo a ideia de igualdade de oportunidades, isso é colocado por Marshal (1967, p. 62), que relata:

Há uma espécie de igualdade humana básica associada com o conceito de participação integral na comunidade, ou, como eu diria, de cidadania – o qual não é inconsistente com as desigualdades que diferenciam os vários níveis econômicos da sociedade. Em outras palavras, a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida.

Nesse contexto, os direitos sociais não reduziram as desigualdades sociais observadas na metade do século XX, porém abriram caminhos para que a busca de equidade quanto a oportunidades ganhasse destaque no cenário internacional. Simultaneamente, países desenvolvidos criam leis que corroboram com o Welfare State, colocando os direitos civis como pilares fundamentais das democracias modernas. Nos Estados Unidos, em meados da década de 1960, é aprovada a Lei de Direitos Civis,⁷ que pressupunha haver expressivas desigualdades entre as escolas frequentadas por negros e as frequentadas por brancos, fato que foi confirmado pela extensa pesquisa conduzida por James S. Coleman, intitulada Relatório Coleman.⁸ A partir de então, estudos que englobam as diferenças de oportunidades passam a ser um marco na sociologia da educação (BROOKE; SOARES, 2008).

O cerne do debate sociológico do Relatório Coleman foi o papel da escola e como ela influenciaria a formação de uma sociedade com mais igualdade social, analisando então sucintamente os fatores relacionados entre as características das escolas e o desempenho que os alunos apresentavam em testes padronizados. Surpreendentemente, o relatório mostrou que o

⁷ Em 2 de julho de 1964, os Estados Unidos adotaram a Lei dos Direitos Civis (Civil Rights Act, em inglês), estabelecendo um marco legal no país. Foi um diploma legal que encerrou diversos sistemas estaduais de segregação racial, conhecidos por Leis de Jim Crow.

⁸ O Relatório Coleman foi encomendado pelo governo norte-americano por conta da exigência de um dos artigos da Lei de Direitos Civis, que pressupunha grandes desigualdades entre as escolas do país.

fator escola exerce influência, porém menor do que se imaginava. O estudo mostrou como as diferenças socioeconômicas dos diferentes grupos étnicos influenciam o desempenho escolar dos alunos. Sobre as conclusões do Relatório Coleman, Brooke e Soares (2008, p. 15) fazem a seguinte análise:

O que Coleman mostrou com muito mais clareza, confirmando alguns estudos anteriores, é que as diferenças socioeconômicas entre os alunos são responsáveis pelas diferenças no seu desempenho e que, portanto, a esperança de combater a desigualdade racial mediante melhor distribuição dos investimentos em educação seria uma quimera. Mesmo expondo outros resultados significativos, que indicavam a importância do professor e o efeito da composição social do corpo discente, o relatório causou impacto por contradizer o pensamento liberal predominante e indicar as severas limitações na capacidade do sistema educacional em promover a igualdade.

O Relatório Coleman colaborou nos avanços das discussões envolvendo a Sociologia da Educação, pois quebrou o mito de que o acesso e a permanência na escola promoveriam equidade educacional e as escolas não eram o fator preponderante para o bom desempenho dos alunos. A divulgação do *survey* trouxe consigo a ideia pessimista de que “a escola não faz diferença” (MORTIMORE, 2003). Contudo, o estudo promovido por James S. Coleman dá início a uma nova geração de estudos que procura investigar profundamente quais fatores estariam relacionados ao desempenho dos estudantes, ou seja, estudos inerentes à eficácia escolar.⁹ Segundo Coleman et al. (1966, p. 325):

Se as escolas influenciam pouco o desempenho de um aluno, independentemente de seu background familiar e do contexto geral, isso significa que a falta de igualdade vivenciada pelas crianças e jovens em casa, vizinhança e ambiente frequentados se transforma na falta de igualdade que elas vão apresentar na vida adulta. Pois, se oportunidades educacionais iguais devem estar fortemente presentes nas escolas, independentemente do ambiente social imediato do aluno, não é isto o que acontece nas escolas americanas.

Nesse sentido, as desigualdades educacionais são amplas e multifacetadas, tornando necessário o estudo de inúmeras variáveis para analisar profundamente os fatores intrínsecos às desigualdades de oportunidades educacionais. Entre os estudos relacionados às oportunidades educacionais, destacam-se as vertentes que analisam as diferenças entre as regiões geográficas brasileiras (ALVES; FRANCO; RIBEIRO, 2008; COSTA; KOSLINSKI, 2012; KOSLINSKI et al., 2010). Também são utilizados como variáveis fatores que se relacionam com insumos e infraestrutura das escolas (SÁTYRO; SOARES, 2007; SOARES, SÁTYRO, 2008). Outro elemento de análise das diferenças educacionais também está presente em trabalhos relacionados

⁹ Enquanto a primeira vertente focaliza o quanto uma escola, por suas práticas e organização, acrescenta ao aprendizado dos alunos, a segunda parte do pressuposto de que existem escolas melhores do que outras, que levam os alunos a aprenderem mais do que seria esperado, tendo em vista o alunado que recebem.

à vizinhança (BROOKS-GUNN; DUNCAN; ABER, 1997; TURNER, 2007). Além dos fatores relacionados a insumos e diferenças regionais, são contemplados ainda trabalhos que se relacionam a proficiência, fluxo e trajetórias escolares (ALVES; FRANCO; RIBEIRO, 2008; SOARES; SATYRO, 2008). Considerando isoladamente cada uma das variáveis, constata-se que o sistema escolar penaliza as famílias pouco escolarizadas e que desempenham profissões de baixo valor agregado, além de estudantes negros e aqueles que vivem em áreas rurais ou em zonas especiais de interesse social (SEABRA, 2009).

Como evidenciam Fitoussi e Rosanvallon (1997, p. 64-65):

A igualdade é um projeto, um princípio de organização que estrutura o dever de uma sociedade. [...] O princípio de igualdade [...] é um movimento através do qual a sociedade procura libertar, ainda que parcialmente, os indivíduos da sua história para lhes permitir enfrentar melhor o seu futuro, abrindo-lhes um leque de escolhas que certas circunstâncias do seu passado restringiram em demasia. A ideia de igualdade instaura um combate contra o determinismo, a explicação linear pelo passado.

A escola pública passa então a ser a instituição responsável pela disseminação das igualdades de oportunidades à população, permitindo a “qualquer criança, em função das suas próprias capacidades, chegar à melhor situação social possível, onde critérios de seleção e de orientação são por isso intrínsecos à personalidade do aluno e não sofrem o efeito da origem social” (VAN HAECHT, 2001, p. 13).

No ano seguinte à publicação do Relatório Coleman, em 1966, são divulgados estudos na Inglaterra, pelo Relatório Plowden, em 1967, e também na França (BROOKE;SOARES,2008). Porém, em ambos os casos, os resultados foram similares aos do estudo norte-americano (BROOKE;SOARES,2008). A partir dos dados levantados pelas pesquisas feitas nos Estados Unidos, Inglaterra e França, evidenciando que o sucesso escolar está diretamente relacionado ao capital cultural¹⁰ do aluno e que as escolas pouco interferem no desempenho destes, Seabra (2009, p. 77) faz a seguinte crítica:

Este conjunto de pesquisas produzidas nos países constitui a vanguarda da modernidade, deu vigor à ideia de que, para proporcionar igualdade de oportunidades, não era suficiente, nem desejável, dar “tudo igual a todos”, e que esta política tinha como efeito perverso potenciar a desigualdade de oportunidades.

¹⁰ Bourdieu (2007) distingue três formas de que se pode revestir o capital cultural: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado, correspondendo, respectivamente, às disposições duráveis do organismo (apresentação de si, modos, linguagem, relação com a escola e a cultura), aos bens culturais disponíveis (quadros, livros, dicionários, instrumentos) e aos diplomas escolares recebidos.

Para romper esse paradigma dominante, os governos têm optado pelo deslocamento de uma lógica de igualdade para uma lógica de equidade; diferenciando a distribuição de recursos em função da necessidade de cada região (SEABRA, 2009). Como enfatizam Fitoussi e Rosanvallon (1997, p. 63), “trata-se de uma desigualdade corretora, destinada a reduzir ou a compensar uma desigualdade primeira. [...] a equidade não se opõe à igualdade e supõe, pelo contrário, a busca de critérios de igualdade mais exigentes”. Os autores complementam a afirmação apontando que: “a igualdade de oportunidades pode conciliar-se com desigualdades muito grandes de realização. Mas tais desigualdades são consideradas inaceitáveis se a sociedade tiver a impressão de que o princípio inicial, a igualdade de oportunidades, não é respeitado” (p. 64).

Políticas que enfatizam a discriminação positiva¹¹ foram implantadas em alguns países desenvolvidos – como os Estados Unidos, que nos anos 1960 inauguraram uma intensa campanha de educação compensatória;¹² o Reino Unido, que criou em 1968 as Áreas de Educação Prioritária; e a França, que criou as Zonas de Educação Prioritária (ZEP), em 1981 (SEABRA, 2009).

O quadro educacional mostra a disparidade de desempenho acadêmico relacionada à hierarquização dos grupos sociais. Na base da pirâmide concentram-se classes historicamente desfavorecidas, compostas principalmente por negros, descendentes de indígenas, moradores de zonas rurais e filhos de operários; nesse sentido, a superação dos parâmetros mínimos necessários para vencer essa desigualdade histórica exige políticas públicas cuja essência está a busca pela equidade educacional.

Dentro dessas políticas, ações afirmativas vêm surgindo para suprimir tais desigualdades, e as políticas de ação afirmativa assumem caráter estratégico fundamental e imprescindível de desenvolvimento econômico e social na sociedade brasileira (SANT’ANNA; PAIXÃO, 1997).

Até que se prove o contrário, as políticas de ação afirmativa têm, em outros contextos, contribuído para a promoção de grupos historicamente privados de oportunidades essenciais ao seu desenvolvimento e fortalecimento de suas habilidades como seres humanos. [...] É inegável que as experiências que culminaram em Programas de Ação, de âmbito global, têm sido responsáveis por uma elaboração mais coletiva sobre o conceito de desenvolvimento e pela renovação do entendimento sobre igualdade, equidade e participação social.

De fato, o que se tem mais claramente posto em xeque são as noções sobre o conceito de igualdade e o princípio das oportunidades iguais. O fundamental é ultrapassar as noções de cidadania política – eleger e ser eleito – para centrar-nos na ideia de cidadania

¹¹ Discriminação positiva é um tipo de discriminação que tem como finalidade selecionar pessoas em situação de desvantagem, tratando-as desigualmente e favorecendo-as com alguma medida que as tornem menos desiguais.

¹² Essas medidas incluíram o que ficou conhecido por *busing*, que consistiu na implantação de um sistema de transporte das crianças de modo a reduzir a guetização e a aumentar a heterogeneidade social nas escolas.

social, ou seja, a prerrogativa de cada pessoa gozar de um padrão mínimo de bem estar econômico e seguridade social (p.111).

Sendo assim, as políticas de ações afirmativas¹³ são entendidas como um conjunto de ações e orientações que os governos utilizam para promover igualdade social de grupos historicamente segregados. Para efeito, as políticas de ações afirmativas têm por objetivo fazer a promoção do princípio de igualdade de oportunidades. Além desse ideal de concretização, as políticas afirmativas serão pedagógicas e catalisadoras das transformações de ordem cultural. O elemento motor dessas transformações sociais seria o caráter da exemplaridade na qual são revestidas certas modalidades de ações que visam promover igualdade de oportunidades.

Desde sua gênese, o conjunto de pesquisas (Relatório Coleman e Relatório Plowden) que visava estudar eficazmente as diferenças de desigualdade de desempenho dos estudantes foi duramente criticado pela academia internacional, principalmente em seus aspectos técnicos e nas derivações políticas (BROOKE; SOARES, 2008). As críticas se fundamentaram na tendência de que os investimentos educacionais ocorriam de maneira mais acentuada em escolas frequentadas por crianças de nível socioeconômico mais elevado, sendo assim, a não mensuração desses investimentos causaria, segundo os críticos, uma supervalorização do papel socioeconômico como propulsor do sucesso escolar (BOWLES; GINTIS, 1976).

Em outra crítica ao Relatório Coleman está intrínseca as políticas de educação compensatória. O argumento em que está embasada essa crítica é o fracasso das crianças que compõem as minorias étnicas e camadas de baixa renda estar diretamente relacionado à desvalorização cultural delas, fato que se reflete nos currículos escolares quanto aos instrumentos de pesquisa. Seguindo essa linha de raciocínio, as políticas de educação compensatória reafirmariam que determinadas culturas sobrepõem outras (BONAMINO; FRANCO, 1998).

Conforme apontam Bruel e Bartholo (2014, p. 1888-1889),

“observa-se no cenário brasileiro que os estudos envolvendo igualdade de oportunidades educacionais ainda são incipientes, revelados como insatisfatórios a partir das produções de indicadores referentes ao desempenho dos alunos”.

Quanto aos trabalhos brasileiros, não foi constatado grande interesse na questão de segregação escolar. Esta dimensão analítica, que guarda destaque no cenário internacional, pode promover contrapontos a algumas assunções referentes ao conceito de eficácia e a sua operacionalização, à medida que enfatiza aspectos de equidade diante da questão da qualidade.

¹³ O jurista Joaquim B. Barbosa Gomes, membro do Ministério Público Federal brasileiro, define por políticas de ação afirmativa o conjunto de políticas públicas e privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de idade, gênero, origem nacional e competição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, visam combater as manifestações flagrantes de discriminação de fundo cultural e estrutural enraizadas na sociedade (GOMES, 2001).

Os estudos que abordavam a situação educacional brasileira tiveram início na década de 1970 e diversas origens, mas foram influenciados pela sociologia radical americana (BOWLES; LEVIN, 1968; BOWLES; GINTIS, 1976) e sociologia francesa (BOURDIEU; PASSERON, 1975). A preocupação com estudos relativos à desigualdade de oportunidades educacionais é demonstrada por Cunha (1989, p. 152), quando afirma que:

No Brasil, infelizmente, não há um estudo como esse que mostre, claramente, que as crianças da classe trabalhadora (naquele caso, de um segmento etnicamente distinto) frequentam escolas de qualidade mais baixa e são mais intensamente afetadas por ela no seu desempenho educacional. No entanto, é possível tomar alguns dados, mesmo que parciais, e tentar especular sobre a existência do fenômeno da mesma natureza em nosso país, apesar de não podermos medir sua intensidade, como fez Coleman nos Estados Unidos.

Nesse cenário, observa-se que estudos inerentes a oportunidades de educação e eficiência escolar são bem reduzidos. Os primeiros estudos que contemplam essa temática foram de Alves, Franco e Ribeiro (2008), Soares, Rigotti e Andrade (2008) e Torres et al. (2008), que focalizam as diferenças que ocorrem nas escolas dos municípios do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, respectivamente.

A partir dos estudos sobre a distribuição de oportunidades educacionais, verifica-se que as análises apresentam variações de acordo com cada período analisado. Ribeiro e Koslinski (2008, p.33-34), dividem em três fases os estudos sobre oportunidades educacionais. As primeiras gerações de estudos foram baseadas em pesquisas de nível nacional, sendo o Relatório Coleman desenvolvido nos Estados Unidos e o Relatório Plowden desenvolvido na Inglaterra, foram os expoentes dessa primeira geração de avaliação escolar. Os resultados dessas pesquisas evidenciaram que o desempenho dos alunos não está relacionado a unidade escolar, sendo os fatores socioeconômicos mais relevantes para o desempenho escolar dos estudantes. Contrapondo-se à primeira geração, uma segunda geração buscou evidenciar que as escolas podem gerar impactos no desempenho dos estudantes. Uma terceira geração surge nas últimas décadas, revelando que o desempenho dos estudantes está relacionado com a organização social do território sobre as condições efetivas de escolarização de jovens e e adultos.

1.2 Diferenças regionais e oportunidades educacionais

O fim da década de 1980 é marcado pela proliferação de estudos que buscam, além da abordagem dos fatores da origem socioeconômica da família, os fatores que a organização social do território exerce sobre as desigualdades educacionais (MADAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 1980; WILSON, 1987; JENCKS; MAYER, 1990). Sendo assim, a confluência dessas abordagens contribuiu para a ampliação das investigações dos mecanismos geradores das desigualdades de oportunidades educacionais.

Nos estudos de Ribeiro e Koslinski (2009a), a sociologia urbana, ao analisar com cautela os processos de segregação sócio espacial, construiu referências quanto aos “efeitos dos contextos sociais de vizinhança sobre os processos de assimilação dos indivíduos na ordem social competitiva” (p. 356). Tais estudos procuraram estabelecer relações de causalidade entre o indivíduo (motivações, escolhas, comportamento e situação social) e os contextos sociais em que residem.

Dessa forma, passou-se a relacionar os efeitos de influência da vizinhança, podendo influenciar positivamente, no caso de uma vizinhança afluyente, ou negativamente, no caso de vizinhanças carentes nos níveis de oportunidades educacionais, a “segregação urbana permite prever a existência de piores oportunidades ao nível local, o que afeta a maneira pela qual os indivíduos percebem essas oportunidades” (KOSLINSKI; LASMAR; ALVES, 2012, p. 11). Os autores, ao abordarem a evolução dos estudos da sociologia da educação, mencionaram – além do efeito família e escola – a importância da vizinhança e do bairro enquanto “[...] instância capaz de gerar desigualdades educacionais” (p. 10).

Em 1987, é publicada a obra de W. J. Wilson, *The truly disadvantaged*, oxigenando as discussões inerentes ao efeito vizinhança e suas influências sobre oportunidades educacionais para indivíduos que vivem em áreas segregadas. Para Wilson (1987), a concentração da pobreza resulta no isolamento dos pobres em relação às classes mais elevadas e ao distanciamento de seus correspondentes modelos, recursos e redes de trabalho.

Ainda segundo Wilson (1987), tal processo é gerador de desorganização social, em linha com os trabalhos da Escola de Chicago,¹⁴ que afirmam que a alta concentração da pobreza é fator determinante para a desorganização social que atinge todas as esferas da vida social e

¹⁴ A cidade de Chicago torna-se foco dos estudos, bem como sua configuração caracterizada por zonas deterioradas concentradas em bairros do centro industrial e de negócios da cidade (KOSLINSKI; ALVES, 2012).

institucional. Nesse sentido, os grupos sociais afetados pela segregação espacial acabariam conseqüentemente se afastando dos valores sociais correntes, tomando como exemplo nosso objeto de estudo, não tendo assim a educação como valor.

Corroborando as ideias de Wilson (1987), Flores (2008) assinala que o isolamento social reforça, legitima e perpetua a distância entre os *ethos* (comportamentos, idiossincranças) particulares de cada camada social, que apontam de maneiras distintas as práticas, crenças e hábitos de cada uma. Seria, então, através desse processo de segregação socioespacial que o desempenho escolar e, conseqüentemente, a avaliação da própria escola seria impactada negativamente.

Nesse sentido, a necessidade do estudo das relações sociais existentes nas mais variadas facetas de ordenamento espacial é terreno fértil para o desenvolvimento da geografia das oportunidades, que, segundo Galster e Killen (1995, p. 10), ganha relevância a partir do momento que:

a definição convencional de “igualdade de oportunidades” não considera a dimensão geográfica. Esta definição diz que os mercados e as instituições com as quais os jovens entram em contato devem tratá-los de forma igual, sem distinção de raça ou sexo, por exemplo. Mas, se alguns jovens têm dificuldade de acessar determinados mercados ou instituições porque vivem longe? E se alguns têm igualdade de acesso, mas estes mercados e instituições diferem enormemente em seus recursos e políticas daqueles que outros jovens têm acesso? Claramente, se quisermos levar a sério a igualdade de oportunidades, temos que introduzir um elemento geográfico.

A relevância da reflexão sobre o papel do espaço nas relações sociais é determinante para estudar regiões metropolitanas, tais como a Região Metropolitana de Campinas (RMC), devido aos imensos contrastes existentes nas populações que formam as áreas metropolitanas. O resultado é a dualidade entre cidades que abrigam população predominantemente de classe média e cidades marcadas pelo predomínio de classes mais baixas. Nas primeiras, encontram-se boas moradias e investimentos em infraestrutura e equipamentos,¹⁵ e nas cidades mais pobres, além de moradias mais precárias, a infraestrutura e os equipamentos disponíveis não atendem de maneira satisfatória à população.

Para Galster e Killen (1995), a ideia de igualdade de oportunidades está centralizado na dimensão do processo, o que se concretiza na estrutura de oportunidades – sistemas sociais, mercados e instituições. Contudo, os autores afirmam que, para existir igualdade de

¹⁵ Segundo a NBR 9284, equipamento urbano são todos os bens públicos e privados, de utilidade pública, destinados à prestação de serviços necessários ao funcionamento da cidade, implantados mediante autorização do poder público, em espaços públicos e privados. Suas categorias são: circulação e transporte, cultura e religião, esporte e lazer, infraestrutura (comunicação, energia e saneamento), segurança pública, proteção, educação e saúde.

oportunidades, é necessário introduzir a dimensão geográfica na noção de igualdade, pois “dois jovens com características pessoais idênticas não são susceptíveis de tomar as mesmas decisões de vida se residirem em diferentes partes de uma mesma região metropolitana” (p. 24), uma vez que as regiões metropolitanas são geograficamente diferenciadas e as redes sociais locais podem induzir os jovens a tomarem decisões que os encaminhem para um estado de privação. Os autores consideram a rede social¹⁶ local um componente fundamental da estrutura de oportunidades, que desempenha papel de suma importância no fornecimento e avaliação das orientações e molda as percepções.

Sobre as desigualdades vivenciadas por jovens em seu contexto geográfico, os autores Madaus; Airasian e Kellaghan (1980) fazem a seguinte análise:

Se as escolas influenciam pouco o desempenho de um aluno, independentemente de seu background familiar e do contexto social geral, isso significa que a falta de igualdade vivenciada pelas crianças e jovens em sua casa, vizinhança e ambientes frequentados se transforma na falta de igualdade que elas vão apresentar na vida adulta. Pois, se oportunidades educacionais iguais devem estar fortemente presentes nas escolas, independentemente do ambiente social imediato do aluno, não é isto o que acontece nas escolas americanas.

Nesse sentido, Galster e Killen (1995) desenvolveram o conceito de geografia das oportunidades relacionando o processo de tomada de decisão com o contexto geográfico dos indivíduos, os quais são dotados de aspectos objetivos e subjetivos que variam regionalmente. A geografia subjetiva de oportunidades trata dos valores, aspirações, preferências e percepções subjetivas sobre como estão estruturadas as oportunidades educacionais em determinado espaço geográfico, e como essas oportunidades atendem às necessidades da comunidade envolvida em torno dela. Por sua vez, a geografia objetiva de oportunidades refere-se aos dispositivos de rede urbana que variam espacialmente, sendo mais complexa em regiões com nível socioeconômico mais elevado e apresentando precariedade em regiões de vulnerabilidade social. No caso da educação, isso pode ser mostrado a partir de maior ou menor demanda do número de instituições de ensino, acompanhado da estrutura das instituições e os insumos educacionais que se configuram nessas áreas.

Nesse contexto, torna-se importante a associação da organização territorial às oportunidades educacionais. Partindo deste princípio, a geografia objetiva de oportunidades implica abordar as configurações do espaço urbano e seus reflexos na distribuição de oportunidades educacionais. Dentro dos estudos expostos, pode-se dizer que a segregação

¹⁶ As redes sociais locais são compostas por familiares, vizinhos, amigos, parentes e instituições formais locais como clubes, associações e organizações religiosas.

geográfica é um processo realizado em uma estrutura promovida pela desigualdade gerada pelo modo capitalista de produção. As relações estabelecidas no espaço não se dão de maneira aleatória e não podem estar fora de conexão com a estrutura econômica, ocorrem a partir de conflitos de interesse definidos pelas intencionalidades na produção do espaço geográfico (SANTOS, 1998).

Partindo dessas duas vertentes, Alves, Lange, Bonamino (2010, p.822) afirmam que:

A Geografia Subjetiva limita as oportunidades que, de fato [Geografia Objetiva], estão acessíveis aos indivíduos. Nesta perspectiva, as oportunidades de acesso às escolas do ensino fundamental [de ensino médio] de qualidade por famílias de classes populares podem ser limitados não apenas pela disponibilidade ou não de escolas, mas também por não estarem dentro do “horizonte possível” (valores e expectativas diferenciadas) de famílias com determinadas características sociais, culturais e econômicas.

Nesse contexto, a região metropolitana ganha destaque, na medida em que é nas especificidades do seu espaço urbano que as relações sociais são estabelecidas. É necessário ter em conta que cada meio de produção produziu o seu espaço e, nesse sentido, cada cidade é materialização de um momento histórico com sua espacialidade (FERREIRA, 2011).

A segregação espacial, originada pela divisão da teoria de acordo com o nível socioeconômico de seus habitantes, e a pobreza, relacionada à segregação, surgem como mecanismos que proporcionam à população o acesso diferenciado às estruturas de oportunidades educacionais existentes nas cidades. Dentro dessa estrutura, as oportunidades educacionais para as camadas mais pobres da população são materializadas na escola pública, geralmente próxima à residência, devido às condições de acesso e transporte.

Para Ribeiro et al. (2010, p.15) uma nova geração de estudos parte da ideia de que a distribuição desigual da população no espaço geográfico tem influência direta nos resultados escolares de crianças e adolescentes que residem principalmente nas regiões segregadas. Partindo dessas ideias, os autores afirmam que:

se antes os estudos desenvolvidos no campo da sociologia da educação tratavam somente do efeito da família e da escola, agora a vizinhança ou o bairro passam a ser vistos como instâncias também capazes de gerar desigualdades educacionais. Os efeitos seriam sentidos tanto pelo lado da demanda (já que a vizinhança também seria uma importante instância socializadora), seja pelo lado da oferta (já que a organização social do território teria um impacto na distribuição de oportunidades de acesso a instituições escolares de qualidade). Em suma [...] além da escola e da família, o espaço social conformado pela divisão da cidade importa, tanto para os desfechos educacionais quanto para outros temas socialmente relevantes.

Todavia, a associação da organização social do território com as oportunidades educacionais torna-se algo de suma importância. Portanto, tratar a geografia objetiva de oportunidades educacionais implica abordar as configurações da região metropolitana e suas oportunidades para o ensino gratuito e de qualidade.

O modelo conceitual apresentado por Galster e Killen (1995) aborda a decisão individual sobre questões que afetam o status socioeconômico da juventude. Para os autores, a inclusão do elemento geográfico na igualdade de oportunidades supõe que essas decisões são revestidas de aspectos objetivos e subjetivos que se convertem na geografia objetiva de oportunidades e na geografia subjetiva de oportunidades.

A dimensão da influência do espaço geográfico no tocante à igualdade de oportunidades discutida por Galster e Killen (1995) abre caminhos para a pesquisa nas áreas urbanas brasileiras e suas estruturas referentes à igualdade de oportunidades, ampliando o uso das variáveis sócio espaciais para a análise da distribuição de oportunidades pelos sistemas públicos e privados de educação em suas respectivas unidades escolares. Tal elemento torna-se a matriz para os estudos na geografia objetiva de oportunidades educacionais.

Os estudos apresentados e o modelo teórico em questão confluem para o fenômeno da causalidade das formas em que o espaço é configurado, que emergem dos primeiros estudos sobre segregação desenvolvidos nas décadas de 1920 e 1930, nos Estados Unidos, inerentes à formação dos guetos residenciais formados a partir da urbanização consequente da revolução industrial (BICHIR, 2006).

No espaço latino-americano, os estudos envolvendo a segregação urbana são desenvolvidos décadas depois. Kaztman e Retamoso (2005) citam dois padrões de segregação que ocorrem na América Latina: i) típico das décadas de 1960 e 1970, acontece no contexto da industrialização – substituição de importações –, motivado por um grande fluxo migratório de trabalhadores pouco qualificados para viver nas grandes cidades que surgiam, tais trabalhadores passaram a se aglomerar nas zonas periféricas desses grandes centros urbanos; ii) movimentação dos trabalhadores pouco qualificados para os setores informais da economia. A partir da conjunção desses dois elementos, esses trabalhadores vivenciam um verdadeiro isolamento social, além da própria segregação: a precariedade e instabilidade do trabalho e a segmentação dos serviços, ou seja, a existência de necessidades relativas aos serviços oferecidos à população.

Kaztman (2000, p.281) aponta que a vulnerabilidade social pode ser entendida como “a incapacidade de uma pessoa ou de um domicílio para aproveitar-se das oportunidades disponíveis em distintos âmbitos socioeconômicos para melhorar sua situação de bem-estar ou impedir sua deterioração”. Nesse sentido, o autor considera que essa situação seria resultado de uma “defasagem ou falta de sincronia entre os requerimentos de acesso às estruturas de oportunidades oferecidas pelo mercado, pelo Estado e pela sociedade e os ativos dos domicílios que permitiriam aproveitar estas oportunidades”.

O processo de industrialização traz consigo os processos de expansão urbana e de formação das metrópoles. Em países periféricos, como, por exemplo, o Brasil, o processo capitalista da formação dos grandes centros industriais ocorreu tardiamente, somente a partir dos anos 1960, momento também que se verifica a expansão das indústrias para o interior (SANTOS, 1998).

Sendo assim, no Brasil, os estudos que tinham foco no contexto das questões urbanas e das formas de estruturação do espaço geográfico surgiram a partir dos anos 1970. Segundo Bichir (2006), o que interessava era o entendimento dos processos que estavam na causa do fenômeno, e não a segregação em si ou suas consequências.

Na literatura nacional acerca das consequências negativas da segregação residencial, são mencionados dois fatores que impactam negativamente a qualidade de ensino das populações que vivem em áreas socioeconomicamente desfavorecidas: o isolamento social e a ausência de acesso a políticas sociais (AZEVEDO, 2009). No contexto que engloba a qualidade educacional, este último ponto faz referência à universalização da educação básica, que, de maneira geral, consiste na ampliação da qualidade de ensino, muitas vezes precária em áreas segregadas (TORRES, 2005). Nesse contexto, o desempenho escolar dos alunos pode estar diretamente

relacionado à localização da residência, bem como dos estabelecimentos de ensino (TORRES; GOMES, 2002).

Entre as principais causas do baixo desempenho dos estudantes brasileiros, Birdsall et al. (1996) apontam questões socioeconômicas, de políticas públicas e demográficas. Nessa gama de variáveis apresentadas, as mais importantes são: i) alta desigualdade de renda e oportunidades, o que resulta em pobreza; ii) má administração e distribuição de gastos públicos com educação; iii) alta fecundidade no passado, que resultou em rápido crescimento no número de crianças em idade escolar. Este cenário impôs ao país a necessidade de priorizar a quantidade (expansão das matrículas) em detrimento da qualidade de ensino.

De acordo com Ribeiro (2006), a educação é o fator mais importante para proporcionar mobilidade social, e o nível educacional permite ao indivíduo ocupar certas posições “privilegiadas”, além de lhe dar melhores condições de vida. De forma complementar pode-se citar os estudos de Cunha et al. (2009), que destaca que embora a educação tenha sido apontada em diversos trabalhos acadêmicos como um instrumento capaz de garantir a homogeneização social, se a qualidade do serviço variar em termos qualitativos de acordo com a região geográfica, sendo inferior em áreas de vulnerabilidade social, gerando desigualdade de desempenho entre os estudantes, a educação não poderá minimizar a transmissão intergeracional da pobreza.

Com base nos trabalhos que afirmam que a educação é um meio de homogeneização social, contudo, está condicionada à qualidade dos serviços educacionais distribuídos de maneira desigual, principalmente nas áreas mais carentes. Logo, as pessoas inseridas nesse contexto geográfico têm a qualidade do ensino oferecido comprometida, gerando conseqüentemente a perpetuação de sua condição socioeconômica.

1.3 Capital social, capital cultural e oportunidades educacionais

No campo de discussões sobre acesso e democratização do ensino na primeira metade do século XX, era atribuída à escola a função de ser uma escola justa, democrática na qual os alunos teriam como garantia uma igualdade de oportunidades educacionais (BONAMINO; ALVES; LANGE,2010). A democratização educacional tornou visível as diferenças em termos de aproveitamento escolar dos alunos que estão inseridos nas classes sociais mais baixas e pertencentes a etnias excluídas (negros, indígenas, asiáticos e orientais), gerando assim enormes diferenças de desempenho escolar (BROOKE;SOARES, 2008). Nas palavras de Coleman (1966, p.28):

“As escolas não conseguem superar qualquer combinação de fatores não escolares: pobreza, atitudes da comunidade e baixo nível educacional dos pais, que coloca as crianças dos grupos de minorias em desvantagem em habilidades verbais e não-verbais, quando entram na 1ª série”

O *survey* coordenado por Coleman (1966) nos Estados Unidos, buscava compreender quais os fatores estariam relacionados ao background familiar dos alunos que contribuíam para o seu sucesso ou fracasso escolar, segundo o autor é “imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos” (1966, p.16). Alinhado a ideia da necessidade do estudo das origens sociais dos alunos para a compreensão da desigualdade de oportunidades educacionais, Pierre Bourdieu (1980) reforça as teses de Coleman e passa a defender também que as desigualdades de desempenho são fruto da reprodução das diferenças socioeconômicas que estão além dos limites da escola (BONAMINO; ALVES; LANGE,2010).

Bonamino, Alves e Lange (2010), ao analisar os estudos realizados por Coleman e Bourdieu, afirmam que os autores utilizaram do conceito capital, para se referir as vantagens que os alunos trazem consigo que é advinda de seu meio social.

Bourdieu e Coleman introduziram o conceito de capital na análise social para referir-se não apenas à sua forma econômica mas também à sua forma cultural e social. O termo da área econômica “capital” foi utilizado por esses sociólogos no estudo das desigualdades escolares como referência das vantagens culturais e sociais que os indivíduos ou famílias mobilizam e, via de regra, os conduzem a um nível socioeconômico mais elevado (p.488).

Essas ideias são a base para a formação da ideia de capital social, porém Bourdieu e Coleman tratam o tema a partir de perspectivas teóricas distintas. O primeiro trata o capital social como uma posição, herança ou pertencimento de um determinado grupo social. Para Coleman, o

capital social é fruto do meio familiar, sendo ele transmitido da família para a educação dos filhos (BONAMINO;ALVES;LANGE,2010).

Na conceituação de Bourdieu (1986, p.51), o capital social:

[...] é o agregado de recursos ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de mais ou menos relações institucionalizadas de conhecimento e reconhecimento mútuo – ou em outras palavras, a participação em um grupo, que dispõe cada um dos seus membros com o apoio do capital de propriedade da coletividade, uma “credencial” que lhes dá direito ao crédito, nos diferentes sentidos da palavra. Estas relações podem existir apenas no estado prático, no material e/ou trocas simbólicas que ajudam a mantê-lo. Elas também podem ser socialmente instituídas e garantidas pela aplicação de um nome comum (o nome de uma família, uma classe, ou de uma tribo ou de uma escola, uma festa, etc) e por um conjunto instituído de atos projetados simultaneamente para formar e informar aqueles que deseja submeter; neste caso, eles são mais ou menos propagados, e assim mantido e reforçado, em trocas. Sendo baseado em indissolúveis trocas materiais e simbólicos, da criação e manutenção de que pressupõem reconhecimento e proximidade, eles também são parcialmente irreduzíveis para objetivar relações de proximidade no espaço físico (geográfica) ou mesmo em espaços econômicos e sociais.

Essas ideias nos remetem a vantagem social que as pessoas que estão inseridas nos grupos socialmente favorecidos possuem em relação aos demais, sendo essas vantagens relacionadas a aquisição de bens simbólicos e materiais, que em contexto educacional, refletem em melhores oportunidades educacionais (BONAMINO; ALVES; LANGE,2010).

Para Coleman (1988), o entendimento de como o meio familiar influencia o capital social conceitua-se da seguinte forma:

O capital social da família são as relações entre pais e filhos (e, quando as famílias incluir outros membros, as relações com eles também). Ou seja, se o capital humano possuído pelos pais não é complementado pelo capital social incorporado nas relações familiares, é irrelevante para o crescimento educacional da criança que pai tem uma grande ou uma pequena quantia de capital humano (p.110).

Tal ideia, nos leva a inferir que o capital social que está intrínseco a família, relaciona-se com as expectativas projetadas dos pais em relação aos filhos “outro indicador da atenção do adulto na família, embora não seja uma mensuração pura do capital social, é a expectativa dos pais em relação da criança ir para o nível superior” (COLEMAN,1988, p.112). A partir dessa ideia, Coleman atribui uma visão simplificada da relação dos pais acerca ao processo educacional dos filhos e do processo formativo das gerações futuras, tendo como expectativa a geração de benefícios futuros, “Por ser um atributo, da estrutura social na qual o indivíduo está inserido, o capital não é portanto uma propriedade particular das pessoas que se beneficiam dessa estrutura”. (Coleman,1990, p.315).

Bonamino, Alves e Lange (2010, p.491), ao analisarem como ocorre a transmissão do capital social no interior das famílias na perspectiva dos trabalhos de Coleman (1988), indicam que ela ocorre de dois ângulos distintos:

O primeiro focaliza o papel das famílias na construção de capital social extrafamiliar, ou seja, em redes sociais fora do lar. O segundo ângulo examina a construção do capital social no interior das redes familiares e a importância disso para o desenvolvimento individual de seus membros, especialmente para o desempenho escolar e cognitivo dos filhos.

As diferentes formas de se compreender como ocorre o entendimento das ideias de Coleman e Bourdieu sobre o capital social é analisada por Cazelli (2008,p.181) da seguinte forma:

Enquanto Bourdieu enfatiza os conflitos e as lutas concorrenciais entre indivíduos e grupos pelos diferentes espaços de poder, Coleman destaca os meios pelos quais os diferentes grupos sociais trabalham em conjunto e as relações de reciprocidade e de confiança estabelecidas entre os membros.

As teorias apresentadas no que tange o conceito de capital social revelam as influências da ação social para a mobilização de melhores oportunidades educacionais. Bourdieu e Coleman em seus trabalhos, nos permite inferir que as condições sociais de desigualdade social sejam terreno fértil para as diferenças na aquisição de capital social, conseqüentemente influenciando em diferenças de oportunidades educacionais.

Bourdieu, em seus estudos sobre os fatores relacionados as diferenças sociais apresentadas pelos indivíduos, utiliza também o termo capital cultural. Segundo esse autor:

O capital cultural indica acesso ao conhecimento e informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é considerada como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo. Uma das características consideradas típicas do grupo dominante é conseguir se legitimar e legitimar sua cultura como melhor, a que possui valor simbólico. Também a classe dominante teria o poder de delimitar as informações que serão ou não incluídas no conjuntos das informações legítimas (BOURDIEU, 1979, p.169).

Considerando a aquisição de capital cultural, Bourdieu e Passeron (1975), apontam que a escola complementa a atuação da família na aquisição de competências dos culturais dos alunos, sendo a escola onde o *habitus*¹⁷ é assimilado:

O *habitus* adquirido na família (está) no princípio da recepção e assimilação da mensagem escolar e (...) o *habitus* adquirido na escola (está) no princípio da recepção e do grau de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural e mais geralmente de toda mensagem erudita ou semi erudita. (BOURDIEU;PASSERON,1975,p.54).

Sobre a função da escola na difusão das oportunidades educacionais partir das ideias de Bourdieu, Silva (1995, p.30) faz a seguinte análise:

Bourdieu considera ainda que a escola ao se tornar uma passagem obrigatória da reprodução social, torna-se também um lugar onde se manifesta a luta de classes expressa por uma demanda crescente pela abertura de oportunidades educacionais

¹⁷ O *habitus* é definido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações (BOURDIEU,1985).

Traduzindo estes termos para o nosso objeto de estudo, que é a análise das oportunidades educacionais oferecidas ao aluno, neste caso o *background* familiar incide diretamente nos níveis de oportunidades, o conceito de capital cultural origina, dentro do processo histórico de legitimação, um campo onde o poder está atrelado ao conhecimento, que em nossa sociedade se designa na ação do Estado de outorgar à organização escolar a função de detentora legítima deste conhecimento (BOURDIEU, 1979).

O efeito representativo do capital cultural transmite um patrimônio (ativos) que pode ser adaptado em benefícios futuros (tal qual qualquer capital), e que possui duração estabelecida pela sua legitimidade, podendo ser gerencial (BOURDIEU, 1980). Este aspecto propicia um conflito entre o poder familiar de transmitir por meio de gerações seus conhecimentos e seu patrimônio material (capitais) na intenção de preservação, estabelecimento ou progresso da sua posição social, e a autenticidade institucionalizada pela escola de transmitir os conhecimentos (capitais) que também são legitimados como indispensável à realização plena do processo civilizatório (cidadania) e à produção e reprodução da vida cotidiana (trabalho).

Este embate entre família e escola origina o mercado de disputas dos títulos e distinções escolares que, através de um processo de seleção, adequado ao padrão de classe social e de disposição do sistema escolar, acaba por acentuar a divisão já estabelecida na sociedade (BOURDIEU & PASSERON, 1975). Para efeito, para determinados estudantes, a cultura escolar seja reconhecível (familiar) e para outros seja alheia, incompreensível (geralmente para as pessoas que se encontram em vulnerabilidade social).

Diante desse contexto de diferenças educacionais relacionadas a *background* familiar, interessa ressaltar que tais características, desempenhando o papel de ativos conversíveis em delimitado local (estrutura de oportunidades), melhorando ou não as condições de convivência, são deliberadamente individualizadas. Ainda que o argumento do ordenamento desta posição e condição social (a discussão do indivíduo e sociedade) é imprescindível que estas concepções permitam demonstrar a dinâmica conectada destes fenômenos tanto no processo diacrônico geracional da transmissão dos ativos educacionais como no sentido sincrônico das relações convencionadas no tempo histórico e social.

1.4 Justiça social e igualdade equitativa de oportunidades educacionais

A educação sendo uma instituição social tem como fundamento assegurar a igualdade de oportunidades por meio da alocação de recursos, segundo Rawls (2009):

[...] o princípio da diferença alocaria recursos para a educação, digamos, para elevar as expectativas de longo prazo dos menos favorecidos. Se tal fim for alcançado dando-se mais atenção aos mais talentosos, é permissível; caso contrário, não. E, ao tomar decisão, não se deve aferir o valor da educação apenas no tocante à eficiência econômica e ao bem-estar social. Tão ou mais importante é o papel da educação de capacitar uma pessoa a desfrutar da cultura de sua sociedade e participar de suas atividades, e desse modo de proporcionar a cada indivíduo um sentido seguro de seu próprio valor (RAWLS, 2009, p.121).

A reflexão sobre tal abordagem indica que o argumento de Rawls demonstra exigir que os recursos necessitam estar comprometidos, em um primeiro momento, com as pessoas mais vulneráveis de tal modo a elevar-lhes a expectativa, quanto à realização de seus anseios e considerem-se inseridos dentro de uma sociedade. Neste âmbito, pode-se afirmar, que a educação deve procurar diminuir as desigualdades, e que essas não devem ser vistas sob óptica da economia ou do bem estar social, mas principalmente em propiciar as pessoas o desfrute da cultura de uma sociedade, podendo, conseqüentemente, participar das atividades sociais. Com efeito, a educação reforçaria o senso de valor do indivíduo, que é um dos fundamentos dos bens primários, garantindo as condições política, jurídicas e sociais “ao exercício da autonomia dos cidadãos considerados pessoas morais livres e iguais” (RAWLS, 2008, p.4)¹⁸.

Em sua obra *Uma Teoria da Justiça*, o autor americano John Rawls desde o início do texto compreende o papel desempenhado pelas instituições sociais no tocante à justiça social. Segundo Rawls, “[...] a justiça é a virtude primeira das instituições sociais, assim como a verdade o é dos sistemas de pensamento” (RAWLS, 2008, p. 03-04)¹⁹. A fundamentação de uma teoria de justiça social no âmbito da tradição democrática é sua motivação de modo a oferecer “uma alternativa razoável ao utilitarismo²⁰” (RAWLS, 2008, p.36). A abordagem teórica de John

¹⁸ “Cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada na justiça que nem o bem-estar de toda sociedade pode desconsiderar. Por isso, a justiça nega que a perda da liberdade de alguns se justifique por um bem maior desfrutado por outros. Não permite que os sacrifícios impostos a poucos sejam contrabalançados pelo maior número de vantagens de que desfrutam muitos. Por conseguinte, na sociedade justa as liberdades da cidadania igual são consideradas irrevogáveis; os direitos garantidos pela justiça não estão sujeitos a negociações políticas nem ao cálculo de interesses sociais.

¹⁹ Ainda segundo John Rawls, “[...] por mais elegante e econômica que seja, deve-se rejeitar ou retificar a teoria que não seja verdadeira; da mesma maneira que as leis e as instituições, por mais eficientes e bem organizadas que sejam, devem ser reformuladas ou abolidas se forem injustas.” (RAWLS, 2008, p.4)

²⁰ Para discutir o utilitarismo, John Rawls alega que a fragilidade “[...] da doutrina utilitarista para servir de base às instituições da democracia constitucional [...]” constitui como elemento fundamental para buscar uma alternativa as **ideias** utilitárias. “Não acredito, acima de tudo [...], assevera Rawls, “[...] que o utilitarismo consiga oferecer uma

Rawls se desenvolve no intuito de fornecer parâmetros de princípios na determinação dos direitos e deveres que estão intrínsecos na base da cidadania democrática e condição fundamental do Estado de Direito²¹.

Por mais eficazes e organizadas que sejam as instituições sociais que visem a garantia dos direitos dos cidadãos, caso elas não promovam ações justas entre os integrantes de uma sociedade, tais instituições devem ser reformuladas, ou até mesmo substituídas por outras que se mostrem mais eficazes na busca de promover justiça social. Na conceituação de Rawls (2002, p. 3-4):

A justiça é a primeira das instituições sociais, como a verdade o é dos sistemas de pensamento. Embora elegante e econômica, uma teoria deve ser rejeitada se não é verdadeira; da mesma forma leis e instituições, por mais eficientes e bem organizadas que sejam, devem ser reformadas ou abolidas se são injustas.

O papel desempenhado pela justiça na teoria rawlsiana se expressa na justificação dos princípios de justiça adequados à mediação no que se refere à distribuição dos benefícios e encargos da cooperação sociais, assim como sobre o modo como se atribuem os deveres e direitos na estrutura básica da sociedade. Segundo Rawls “esses princípios são os princípios da justiça social” (2002, p.5).

Neste contexto, Rawls estabelece apenas dois requisitos institucionais impostos pelo princípio da igualdade de oportunidades:

Primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao sistema mais extenso de iguais liberdades fundamentais que seja compatível com um sistema similar de liberdades para outras pessoas. Segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem estar dispostas de tal modo que tanto (a) se possa razoavelmente esperar que se estabeleçam em benefício de todos como (b) estejam vinculados a cargos e posições acessíveis a todos (RAWLS, 2008, p.73).

A partir desses princípios, pode-se inferir que é dever da sociedade (entende-se o Estado e as instituições responsáveis, isto é, aquelas que possuem competência para tal) oferecer igualdade de oportunidades de educação para todos os cidadãos, especialmente, para aqueles com talentos e dotes naturais semelhantes, que em virtude de sua condição de vulnerabilidade social ocupam posições desfavoráveis para a competição com aqueles, que mesmo possuindo aptidões semelhantes, encontram-se em situação social favorecida.

teoria satisfatória dos direitos e das liberdades fundamentais dos cidadãos como pessoas livres e iguais, requisito da mais alta importância para a teoria das instituições democráticas.” (RAWLS, 1990)

²¹ Sobre isso, Denílson Luis Werle (2015, p.263) afirma que “[...] a teoria da justiça de Rawls pretende fornecer um conjunto de princípios capaz de evitar a arbitrariedade moral na determinação dos direitos e deveres dos cidadãos e fornecer um ponto de vista comum a partir do qual reivindicações conflitantes dos cidadãos possam ser julgadas.

Estabelecendo um paralelo com as ideias já apresentadas, observa-se que na teoria de Rawls a educação pode ser enxergada como um elemento preponderante para equacionar as desigualdades sociais e permitir, que entre as pessoas com talentos e dotes intelectuais semelhantes, possam realizar uma competição justa, independente de seu capital social.(ROHLING,2015).

Segundo Rohling (2015,p.400), as ideias apresentadas por Rawls em *Theory of Justice*, permite inferir que a igualdade de oportunidades educacionais relaciona-se com a possibilidade de aquisição dos bens primários:

Por meio do oferecimento de oportunidades equitativas na formação educacional, tem-se a educação como um elemento a permitir o acesso aos bens primários, entre os quais a autoestima é o mais importante. O valor da educação não é medido pela eficiência ou por qualquer bem-estar social que possa proporcionar, mas, exclusivamente, por permitir aos indivíduos apropriarem-se da cultura de sua sociedade e de toda a produção cultural humana num foro amplo. Assim, inexoravelmente, reforça o valor de si mesmos, como pessoas morais, para os indivíduos. (ROHLING, 2015,p.400)

Assim, como uma variável de justificação do princípio da igualdade equitativa de oportunidades, a educação segundo os princípios de justiça social defendidos por Rawls (2000), visa afirmar nos indivíduos, através do igualitarismo, o senso dos próprios valores, sem levar em consideração as suas capacidades naturais, e não pura e simplesmente os avanços do meio técnico-científico-informacional e o estabelecimento de uma sociedade meritocrática que beneficiam pessoas que estão inseridas na mais alta classe social. Pode-se verificar a defesa dessa posição ao visualizarmos que, para Rawls, quando os indivíduos são incapazes de se desenvolverem em suas capacidades em plenitude, não importando o seu local de origem. Nesse contexto, o papel da educação baseado nas ideias de Rawls, segundo Rohling (2015, p.401) ocorre da seguinte forma:

O papel da educação é, por certo, realizar a autonomia individual ao permitir o desenvolvimento e o treinamento de habilidades e aptidões individuais, possibilitando que as pessoas tenham uma ação refletida pelos princípios de justiça os quais elas aceitariam como pessoas racionais livres e iguais. Quando o senso de justiça resulta formado, pode-se dizer que o indivíduo tem, então, realizada a sua autonomia, pois que age de acordo com os princípios que ele mesmo escolhe numa situação inicial de igualdade, o que, em *Theory of Justice*, corresponde a estabilidade de uma teoria da justiça, pois ela mesmo tem condições de gerar sua manutenção.

O primeiro princípio apresentado por Rawls é denominado princípio de igual liberdade, define que todos os cidadãos têm o direito ao conjunto de liberdades iguais e executáveis a todos. Rawls atenta que é plausível elencar, dentro de um sistema social, o conjunto de necessidades

básicas das pessoas, ressaltando como mais importantes a liberdade política (direito de escolher seus representantes e ocupar cargos públicos), a liberdade de expressão e reunião, o direito a possuir propriedade e proteção contra prisão e/ou detenção realizadas com arbitrariedade. De acordo com o primeiro princípio de justiça elaborado por Rawls (2002), esse conjunto de liberdades deve ser equitativo a todos.

O segundo princípio apresentado por Rawls divide-se em duas partes e diz respeito às desigualdades econômicas e sociais. A primeira parte estabelece que as desigualdades somente sejam aceitas se forem utilizadas para criar melhores condições de vida para as pessoas menos favorecidas socioeconomicamente.

A segunda parte do segundo princípio estabelece que o acesso aos cargos e posições sociais deve estar disponível para todos os indivíduos de maneira igual e equitativa. Isso ocorre segundo Rawls (2003, p. 61):

para corrigir os defeitos da igualdade formal de oportunidades – carreiras abertas a talentos – no sistema da chamada liberdade natural [...] para tanto, diz-se que a igualdade equitativa de oportunidades exige não só que cargos públicos e posições sociais estejam abertos no sentido formal, mas que todos tenham uma chance equitativa de ter acesso a eles.

Na visão de John Rawls, o princípio da igual liberdade, tem precedência em relação ao segundo princípio. Isso acentua a ideia de que a perda de liberdades básicas de algum cidadão não se fundamenta em razão de um bem maior distribuído por todos. As restituições econômicas não legitimam em razão de um bem maior distribuído por outros. Os ganhos econômicos não se legitimam que o esquema básico de liberdades dos indivíduos seja negado. Na concepção de Rawls:

Esses princípios devem obedecer a uma ordenação serial, o primeiro antecedendo o segundo. Essa ordenação significa que as violações das liberdades básicas iguais protegidas pelo primeiro princípio não podem ser justificadas nem compensadas por maiores vantagens econômicas e sociais. Essas liberdades têm âmbito central de aplicação dentro do qual elas só podem ser limitadas ou comprometidas quando entram em conflito com outras liberdades básicas. Uma vez que podem ser limitadas quando se chocam umas com as outras, nenhuma dessas liberdades é absoluta; entretanto, elas são ajustadas de modo a formar um único sistema, que deve ser o mesmo para todos (2002, p.65).

É significativo salientar que Rawls também determina uma ordem de precedência para as duas partes do segundo princípio, sendo determinada da seguinte forma: a segunda parte (princípio da igualdade equitativa de oportunidades) antecede a primeira parte (princípio da diferença). Dessa maneira, as diferenças de distribuição de renda se legitimam tão somente quando as posições e os cargos são oferecidos a todos.

No livro *Justiça como Equidade: Uma Reformulação*, Rawls (2003, p.60) demonstra os princípios da justiça ordenados conforme as precedências indicadas, nas palavras do autor:

- (a) Cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos;
- (b) As desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em segundo lugar, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade.

A partir das ideias de Rawls sobre as desigualdades sociais e econômicas, Danner (2008,p.1) faz a seguinte consideração sobre justiça como garantia de equidade social:

A justiça como equidade permite apenas desigualdades econômicas que resultem no máximo benefício dos menos favorecidos, sendo que tais desigualdades devem ser aceitas por esses. Trata-se de uma ideia intimamente muito sedutora. A cidadania igual, lembremos, deve ser levada em conta para a legitimação e para a justificação dos princípios de justiça social, bem como do sistema político e econômico que eles ordenam.

Finalizando, na obra *A Theory of Justice*, o ponto categórico são os princípios da justiça social, cuja fundamentação de John Rawls cria viés mediante a *posição original* na qual a racionalidade das partes opera, tendo como fundamento a alocação de uma quantidade maior de bens primários. *Justice as fairness* se consolida nos dois princípios de justiça: o princípio da liberdade, ao passo que o segundo princípio é composto por duas partes: o princípio da igualdade equitativa de oportunidades e o princípio da diferença. Nesse contexto, a partir da concepção de justiça social de Rawls, podemos inferir que elas relacionam-se com a oferta de oportunidades educacionais, sendo dessa forma um meio de se reduzir certas disparidades sociais e proporcionar o oferecimento de uma quantidade maior de bens primários. Conforme foi apresentado anteriormente, a distribuição natural de talentos não é justa nem injusta, mas tais atribuições são advindas da maneira que as instituições alocam seus recursos. Desta maneira, uma teoria da justiça social deve ser tal que equacione essas desigualdades naturalmente arbitrárias, o que vem a ocorrer quando se oferece iguais oportunidades educacionais, para que se possam elevar as expectativas dos menos dotados naturalmente.

Outrossim, através do oferecimento de oportunidades equitativas de formação educacional, tem-se na educação o elemento que permite o acesso aos bens primários, entre os quais a autoestima como elemento de suma importância. Desse modo, o valor educacional não é medido pela eficiência, mas, essencialmente por permitir que o indivíduo se aproprie da cultura de sua sociedade e de toda produção cultural humana.

Com efeito, a primeira parte do segundo princípio, Rawls (2002) justifica que a sociedade tem que oferecer igualdade de oportunidades educacionais para todos os indivíduos. O papel fundamental da educação, conforme a obra *A Theory of Justice*, é proporcionar a autonomia individual, ao permitir o desenvolvimento das habilidades e aptidões individuais, oferecendo as pessoas que elas tenham uma ação refletida pelos princípios de justiça social.

Quando o senso de justiça social estiver intrínseco à formação do cidadão, podemos afirmar que ele será autônomo em suas escolhas e decisões, pois agiria em sincronia com os princípios que ele mesmo escolheu em uma situação de igualdade.

CAPÍTULO II

A REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS: EVOLUÇÃO E SEGREGAÇÃO RESIDENCIAL

O rápido crescimento urbano, que foi característico dos países da América do Sul logo após a II Guerra Mundial, deu origem a um novo conceito de cidades: as regiões metropolitanas que até então não eram presentes no continente. No âmbito nacional, a alta concentração industrial na região Sudeste acarretou no surgimento das maiores metrópoles do Brasil (São Paulo e Rio de Janeiro).

Em um segundo momento, a expansão industrial, a partir da década de 1970, adentrou o estado e incentivou o surgimento de indústrias no interior paulista. Neste contexto, Campinas se destaca como potência industrial regional, acentuando seu processo de urbanização e transformando a cidade em uma Região Metropolitana.

As regiões metropolitanas têm por características o crescimento desordenado, formação de áreas periféricas, alta concentração demográfica e problemas de infraestrutura. Contudo, ao mesmo tempo que a periferia sofre de um inchaço urbano, surgem áreas que se privilegiam da potência econômica da região, transformando-se em uma espécie de ilha de prosperidade.

A partir da ideia de que o processo de metropolização faz surgir áreas heterogêneas no contexto socioeconômico, busca-se explorar os impactos nas oportunidades educacionais advindas das variações das características da vizinhança. Desta forma, procura-se examinar a segregação sócio espacial e como essa segregação impacta no acesso à educação equitativa na RMC.

2.1 A Região Metropolitana de Campinas

A Região Metropolitana de Campinas (RMC) (Figura 1), localizada a cerca de 100 km da cidade São Paulo, maior cidade do Brasil e uma das maiores cidades do mundo, configura-se como uma região dinâmica economicamente, que nos últimos anos apresentou crescimento populacional acima da média nacional.



Figura 1– Região Metropolitana de Campinas, SP, 2015

Fonte: IBGE, Malha Municipal Digital (2015).

Conforme afirma Caiado e Pires (2006), destaca-se pelo desenvolvimento econômico significativo devido ao número de empresas instaladas e também por ser destaque mundial no campo de pesquisa e inovação tecnológica.

Sua invejável infraestrutura – rodovias, ferrovias, aeroportos, gasoduto –, a qual lhe assegura articulação com os principais mercados e cidades brasileiras, associada à presença de moderno parque industrial e à variada gama de instituições de ensino, contribuíram para que a região recebesse grande parte de investimentos mais intensivos em tecnologia realizados no país nos últimos dez anos. As empresas já instaladas no município e na região constituem um ambiente extremamente favorável à atração de novas unidades empresariais. [...] Campinas é uma cidade onde são criadas novas empresas de base tecnológica, onde se faz ensino e pesquisa de qualidade e que polariza uma vasta área industrial e agroindustrial rica e diversificada (CAIADO; PIRES, 2006, p. 292-294).

A RMC abrange 19 municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara D’Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo como ilustra a figura 2 e tem população estimada em 2,2 milhões de habitantes, com

características socioeconômicas múltiplas e multifacetadas, atributos comuns em regiões metropolitanas.

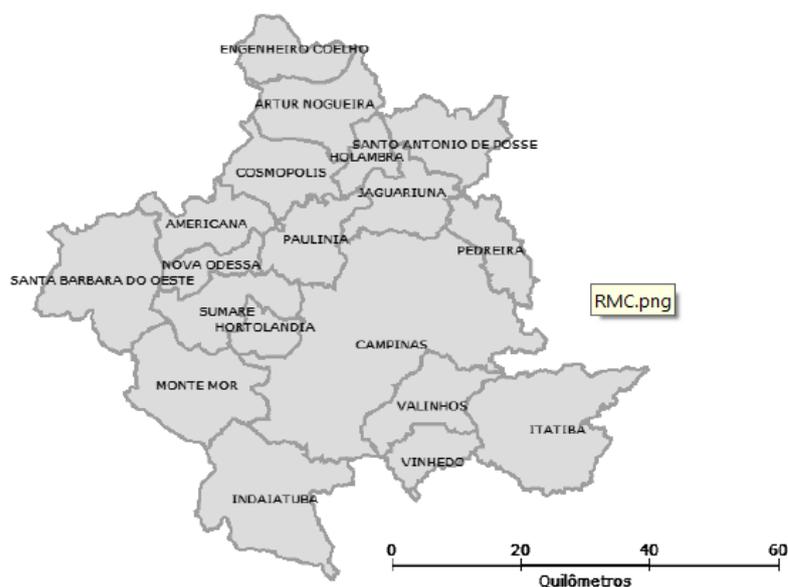


Figura 2– Municípios da Região Metropolitana de Campinas, 2017

Fonte: IBGE (Malha Digital – SAD 69).

A Região Metropolitana de Campinas foi criada em 24 de maio de 2000, como unidade regional do Estado de São Paulo, pela Assembleia Legislativa através da Lei Complementar nº 870, sancionada pelo então governador Mário Covas em 19 de junho de 2000. As determinações jurídicas para a criação de metrópoles brasileiras foram estabelecidas nas Leis Complementares nº 14, de 8 de junho de 1973, e nº 27, de 3 de novembro de 1975, que criam e regulamentam as Regiões Metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza (BAENINGER, 1992).

O conceito de metrópole estabelecido na legislação brasileira na década de 1970 origina-se do grande processo de urbanização, e principalmente do adensamento populacional, com a ocupação massiva das periferias das grandes cidades. Em nosso caso de estudo, aconteceu de forma intensa durante a década de 1970.

Como apontado no processo normativo, a formalização da RMC é mais atual e se constitui dentro da ideia de gestão integrada de problemas com características regionais (transporte, saúde, mobilidade, entre outros), supondo que essa criação possa equacionar os limites desses problemas que, de acordo com Davanzo e Negreiros (2006), são: fragmentação governamental (mais um ente federativo), dispersão de atuação das agências e capacidades de financiamento.

A continuidade de uma gestão administrativa na região metropolitana depende, essencialmente, de ações estratégicas que integrem os municípios da RMC, mas a ideia de

sinergia entra em questão com o processo de governança política dos municípios em seu aspecto eleitoral e, conseqüentemente, na gestão de recursos, o que, na lógica fiscal do orçamento público, já ocorre no interior dos municípios, onde as áreas de Assistência Social, Secretaria de Saúde e Educação competem pelas mesmas verbas, impossibilitando a capacidade intersetorial das políticas públicas (BAENINGER, 1992).

Os antecedentes políticos e econômicos da RMC certificam uma capacidade dinâmica de vários setores econômicos, que são explicados em boa medida na capacidade atrativa e no grande fluxo migratório que deram origem à composição demográfica da RMC.

No desfecho do século XIX, a região de Campinas era um importante centro de produção agrícola, prioritariamente plantação e cultivo do café. Esse vigor econômico projetou a região, tornando-a destaque político e econômico na esfera nacional, a julgar pelas personalidades políticas que se destacaram na região, inclusive um presidente da república (Campos Sales), no período da predominância política dos estados de Minas Gerais e São Paulo.

Outro legado que a economia cafeeira deixou para a região de Campinas foi o desenvolvimento do setor de transportes, integrando as ferrovias paulistas que tinham em Campinas um importante ponto logístico. Inicialmente, contribuiu para o escoamento da produção agrícola e, mais recentemente, favoreceu o entroncamento de algumas das principais rodovias do estado (SEMEGHINI, 1991).

A capacidade logística instalada na região de Campinas foi um dos fatores preponderantes que possibilitou a transformação de uma região anteriormente voltada para a agricultura e para a instalação de um complexo parque industrial, que geraram um setor secundário de empresas de insumos e prestação de serviços.

Outro aspecto notável do desenvolvimento econômico da região diretamente ligado a essa trajetória (dos barões de café até a industrialização e diversificação de serviços) é o polo tecnológico, que se caracteriza tanto pelos produtos industriais fabricados, como pela irradiação de importantes centros de pesquisa e tecnologia nas áreas de agricultura (IAC, Embrapa, ESALQM entre outros), telecomunicações (EMBRATEL, CPQD entre outros), petróleo e produtos químicos (Petrobrás), e o polo de pesquisa universitária com a fundação da Unicamp, no fim da década de 1960.

Nas décadas de 1970 e 1980, a localização geográfica de indústrias, do comércio e de serviços ao longo dos eixos rodoviários, fora dos centros urbanos, interligou mais acentuadamente as economias das várias cidades inseridas na RMC, potencializando a unificação do mercado de trabalho local e fortalecendo o fluxo de pessoas, bens e mercadorias. Dessa forma, configura-se a centralidade do município de Campinas, dando início à metropolização (SEMEGHINI, 1991).

Com efeito, esse processo econômico e de crescimento populacional, em grande medida resultado do intenso fluxo migratório, cresce concomitantemente à migração intrametropolitana, associada à busca de melhores oportunidades, o que revela os déficits de infraestrutura no interior da metrópole, como apresenta Baeninger (1992, p. 97- 98):

[...] o problema do déficit habitacional e da especulação imobiliária, tornando inviável para a população de baixa renda a moradia em áreas de grande valorização. Essa população tendeu a se instalar nas cidades ao redor do município central e dos subcentros regionais, muitas das quais se tornaram, então, cidades-dormitório, caracterizando os movimentos pendulares. Na região de governo de Campinas, a intensificação do movimento urbano-urbano transformou o espaço, gerando um dos processos mais marcantes da Região Metropolitana de Campinas: o de “periferização” da população de baixa renda.

Tais características políticas, sociais e econômicas condizem com a estrutura na qual está inserida a organização e ensino na RMC, que em 5 de junho de 2002 contemplou-se com a Câmara Temática de Educação da RMC por meio da Deliberação CD-RMC nº 003/2002 do Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Campinas. A Câmara foi fundada com o intuito de assessorar e subsidiar os gestores nos assuntos inerentes à sua área de atuação, tendo o enfoque regional como eixo norteador (MORAIS, 2007).

Esses fundamentos tornaram-se mais relevantes pelo fato de haver uma sólida organização das redes municipais de ensino, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Conforme orientado no artigo 8º da lei, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar, “em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Conferindo aos municípios, em seu artigo 11º, “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos Estados”. Ainda no artigo 11º, consta que o município deve:

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e como recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

A integralidade das prerrogativas legais deu origem a uma forte vertente de criação dos sistemas municipais de ensino, principalmente após a introdução monetária gerada a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica (FUNDEB),²² em 2006, que divide diretamente com os municípios que possuem os próprios sistemas de ensino os recursos financeiros vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Por consequência, quando o assunto são os sistemas de ensino na Região Metropolitana de Campinas, é necessário haver clareza quanto às peculiaridades relacionadas a cada município, pois estes, de maneira geral, possuem as próprias redes de ensino. Com efeito, cada município pode construir a própria política educacional nos limites da prerrogativa legal, e isso, de acordo com a experiência empírica nas escolas, os gestores públicos confirmam que de fato ocorre.

2.2 Dinâmica demográfica e segregação sócio-espacial na RMC

No processo de formação da Região Metropolitana de Campinas (RMC) ocorre a mesma dinâmica de composição das outras regiões metropolitanas brasileiras, nesse caso, o crescimento é inerente às altas taxas de crescimento populacional e à formação de uma grande área periférica (CUNHA; JAKOB, 2008).

Por causa da dinâmica dos municípios que compõem a RMC, formam-se diferentes núcleos urbanos, ocasionando assim uma descentralização em relação ao município de Campinas. Dentre os principais, pode-se destacar a cidade de Americana, com alto poder de geração de empregos devido à concentração de indústrias têxteis; Paulínia, com as refinarias de Petróleo e seu arranjo produtivo local; Indaiatuba, beneficiada por sua posição geográfica, que atraiu inúmeras indústrias; assim como Hortolândia e Sumaré, que concentram parte significativa da atividade industrial (CUNHA, 2016, p. 115). Como resultado desse processo de urbanização, a região nucleada por Campinas pode ser classificada como uma “metrópole emergente”, não apenas no que diz respeito à sua força econômica, mas também pela alta concentração demográfica e integração econômica que têm sido acentuadas nas últimas três décadas (NEPO, 2006).

Levando-se em consideração a “expansão da mancha urbana” na RMC, podemos concluir que se trata de um clássico processo de periferação, no qual os limites político-administrativos são definidos de maneira abstrata, e há crescimento de um núcleo urbano em outros municípios.

²² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Sua implantação se deu em 1º de janeiro de 1998. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. Com as modificações que o FUNDEB oferece, o novo Fundo atende não apenas ao Ensino Fundamental [6 a 14 anos] como também à Educação Infantil [0 a 5 anos], ao Ensino Médio [15 a 17 anos] e à Educação de Jovens e Adultos.

O município de Hortolândia, por exemplo, não possui um núcleo urbano definido, estando assim mais atrelado aos municípios de Campinas e Sumaré (CUNHA; JAKOB; CUNHA, 2009).

O crescimento da região teve início a partir dos anos 1960, e expansão ainda maior depois dos 1970. A cidade de Campinas recebeu significativos incentivos financeiros governamentais, tornando-se assim o maior eixo de crescimento em sentido ao interior de São Paulo, favorecendo a descontração demográfica e industrial da Região Metropolitana de São Paulo (Tabela 1).

Tabela 1 – População residente e taxa de crescimento demográfico da RMC, estado de São Paulo, 1970-2000

	População				Taxa de crescimento (% a.a.)		
	1970	1980	1991	2000	1970 1980	1980 1991	1991 2000
<i>Brasil</i>	93.1	119.0	146.8	169.8	,48	,93	,63
<i>Estado de São Paulo</i>	34.846	11.052	25.475	72.856	,49	,13	,78
<i>RM de Campinas</i>	17.7	25.04	31.58	37.03	,49	,51	,54
	70.975	2.074	8.925	5.456			
	680.	1.276	1.866	2.338			
	826	.801	.025	.148			

Fonte: IBGE apud Cunha; Jakob; Cunha (2009).

A expansão urbana na RMC é acompanhada de um processo de intensa periferização, cujos bairros são formados sem infraestrutura básica, muitas vezes, inclusive, configurando-se como moradias irregulares. Por outro lado, surgem “ilhas de prosperidade”,²³ nas quais determinada população com maior poder aquisitivo passa a morar em condomínios fechados em cidades próximas a Campinas (Valinhos e Vinhedo, por exemplo). Sobre esse processo de crescimento urbano, Cunha (2011, p. 33) faz a seguinte análise:

[...] existe uma clara tendência no Brasil a que os centros das aglomerações sejam, por um lado, as grandes “portas de entrada” da imigração externa e, ao mesmo tempo, a partir de onde saem as principais levas de emigrantes que deixam a área. No plano interno, fica bem configurado por um *processo centrífugo* de distribuição da

²³ A autoss segregação em condomínios fechados, por exemplo, é uma forma de morar que se utiliza da violência e da insegurança como meio de convencimento, oferecendo assim proteção, tranquilidade e outras amenidades, como o contato com a natureza, além do convívio com os iguais. Apesar de a mudança ocorrer por uma escolha, na verdade só é possível devido a mudanças estruturais, ou seja, na forma de se produzirem moradias e no entendimento social do que seria o modo de vida ideal.

população tendo o centro como a principal área de expulsão de população e as periferias como as áreas receptoras desses emigrantes. Nesse sentido, fica muito claro o papel da maior parte dos municípios vizinhos ou próximos dos grandes centros urbanos nacionais; não apenas acomodar um “excedente demográfico” do centro, mas, sobretudo, o *locus* da quase inexorável continuidade do processo de espraiamento, sobretudo urbano, da região. Trata-se, portanto, não de um movimento de transferência populacional de um território para outro, mas da incorporação desses últimos ao processo de formação da “grande cidade” metropolitana.

Sobre as tendências de crescimento urbano na RMC, Cunha (2016, p. 108) revela que:

[...] do ponto de vista espacial, a partir desse processo de crescimento econômico, assiste-se a uma “extensão” da mancha urbana configurada como um clássico processo de periferização, especialmente para as zonas oeste e sudoeste da região, assim como, em função da desconcentração das atividades industriais, observa-se um crescimento de núcleos urbanos de outros municípios que, em alguns casos, como Americana, acabam por formar suas próprias periferias.

Conforme pode ser verificado na Figura 4, nessa tendência de crescimento demográfico é nítido o maior crescimento das cidades periféricas como Hortolândia e Artur Nogueira, porém tal crescimento não é acompanhado pelo desenvolvimento de infraestrutura e dos bens simbólicos, tornando esses municípios dependentes dos municípios vizinhos. O menor crescimento demográfico do município de Campinas nos faz inferir que a população busca cidades ao redor para fixar residência, e em muitos casos essa escolha se deve por causa do custo mais acessível de moradia para as populações carentes. Para as populações de classe social mais elevada, a busca por outros municípios pode estar atrelada à segurança.



Figura 3— Taxa de crescimento média anual por municípios: Região Metropolitana de Campinas, 1991-2000

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2000.

No caso da RMC, o planejamento integrado dos municípios que a compõem torna-se fator fundamental para sua delimitação a partir da integração socioespacial, da fluidez entre os municípios, de análises e processos dos fenômenos sociais que se manifestam em seu interior.

Tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa é a verificação das tendências das oportunidades na RMC, evidenciando as áreas de vulnerabilidade social e, a partir disso, de como são oferecidas as oportunidades educacionais para os estudantes, serão analisadas as regiões referenciadas nas zonas de vulnerabilidade (ZV), onde foram feitos levantamentos de ordem demográfica para o mapeamento das áreas de vulnerabilidade social (CUNHA et al., 2006a).

As ZVs criadas a partir do projeto “Dinâmica Intrametropolitana e Vulnerabilidade Sóciodemográfica nas Metrôpoles do Interior Paulista: Campinas e Santos” desenvolvido por pesquisadores do Núcleo de Estudos de População (NEPO) com financiamento da FAPESP e CNPq, representam grupos homogêneos de áreas de ponderação (AP) e não se relacionam apenas a critérios demográficos, são também inerentes ao acesso de bens públicos e infraestrutura urbana (Figura 4, a seguir).

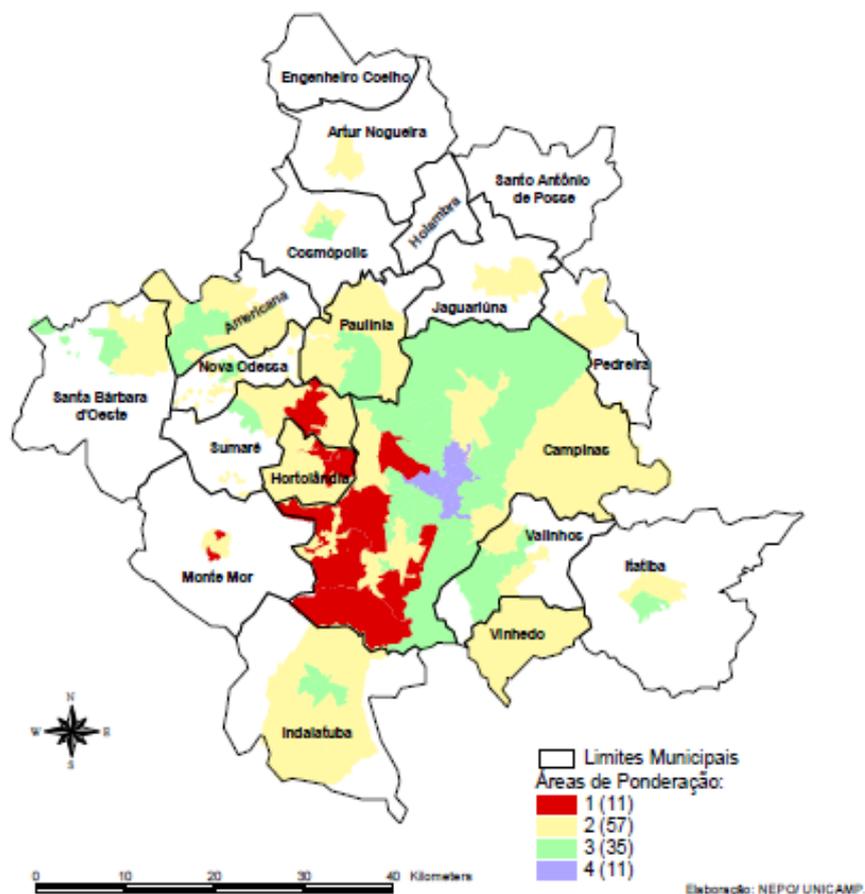


Figura 4– Zonas de vulnerabilidade, Região Metropolitana de Campinas, 2007

Fonte: NEPO/UNICAMP (2007).

Conforme apontam Cunha et al. (2006a, p. 53), as distribuições das áreas de segregação residencial na RMC obedecem ao seguinte critério metodológico:

a) **Zona de Vulnerabilidade do tipo 1 (ZV1):** zonas mais periférica, tanto geográfica quanto socialmente. Do ponto de vista urbano, são áreas menos consolidadas, além de apresentarem infraestrutura urbana mais deficitária. Sua população apresenta carências significativas tanto em termos econômicos quanto educacionais; além de elevado grau de desproteção social.

b) **Zona de Vulnerabilidade do tipo 2 (ZV2):** trata-se de uma zona intermédia, entre a periferia mais distante e menos valorizada e o centro mais valorizado e bem servido de infraestruturas urbanas da região. É uma zona mais consolidada urbanisticamente em comparação à Zona de Vulnerabilidade do tipo 1. Em contraposição, ainda concentra grande parte de seu contingente populacional caracterizado com baixa renda. Entretanto, comparativamente à zona anteriormente citada, apresenta melhores índices de proteção social.

c) **Zona de Vulnerabilidade do tipo 3 (ZV3):** compreende zonas urbanas mais centrais. Com área mais consolidada e, conseqüentemente, mais valorizada, apresenta população de mais alta renda, além de outras particularidades, como domicílios menores, unipessoais e mais envelhecidos.

d) **Zonas de Vulnerabilidade do tipo 4 (ZV4):** abrange basicamente as áreas mais centrais do município de Campinas, com boa infra-estrutura, com maior autonomia relativa com relação à proteção social e elevado capital humano. Trata-se de áreas onde se registram as maiores concentrações de riqueza da região e onde são mais prevalentes as domicílios menores, com a presença de pessoas idosas, ou mesmo domicílios unipessoais.

Na configuração da segregação residencial da RMC, Cunha et al. (2006a) atribuíram índices de similaridade às regiões que formam a RMC e evidenciaram a forte segregação sócio-espacial em seu interior, a que denominaram “cordilheiras sociais”. A partir de tais análises, os autores identificaram que, no interior da metrópole, as áreas de vulnerabilidade sócio-espacial são em maior escala em determinados setores censitários. No caso da RMC, tal fenômeno é visível nos municípios paulistas de Sumaré, Hortolândia e Monte Mor.

No cenário acadêmico, há principalmente duas linhas de raciocínio sobre como a segregação residencial influencia diretamente a vida dos indivíduos e da família (CUNHA; JACOB, 2010). A primeira está relacionada a analisar o chamado “efeito bairro” (JENCKS; MAYER, 1990), mas há uma segunda linha baseada na premissa de que, dentro do território, existe uma “geografia de oportunidades” (GALSTER; KILLEN, 1995).

Conforme descrevem Cunha e Jakob (2008), com base em outros autores, essas duas linhas de raciocínio são assim determinadas:

A partir da primeira abordagem, são destacados diferentes mecanismos pelos quais a segregação incide sobre certos comportamentos ou fenômenos. Estudos a partir dessa perspectiva estariam preocupados, por exemplo, em examinar a força (ou debilidade) dos marcos normativos existentes na comunidade (KAZTMAN; FILGUEIRAS, 2006); a forma como são difundidos os comportamentos e como se dá a socialização coletiva

a partir de transmissão de “modelos de rol” (WILSON, 1987; KAZTMAN, 1999); ou o nível de controle social existente no bairro (SAMPSON; RAIDENBUSH; EARLS, 1997). No segundo caso, ou seja, no enfoque atinente à geografia das oportunidades, o efeito lugar onde se vive sobre o comportamento dos indivíduos e famílias estaria ligado, por um lado, a elementos objetivos existentes (ou não) nessas áreas, como acesso e qualidade dos serviços, em particular os públicos (saúde, educação, segurança etc.), infra-estrutura, características do mercado de trabalho etc.; por outro lado, variações espaciais subjetivas, basicamente representadas pelas redes sociais existentes também poderiam representar impactos significativos (GALSTER; KILLEN, 1995).

Em ambas as situações apresentadas, fica evidente que os comportamentos, bem como a distribuição de serviços e, conseqüentemente, oportunidades, estão diretamente atrelados às condições de infraestrutura em que os indivíduos e as famílias estão inseridos. A partir dessas premissas, é possível deduzir que o efeito socioespacial pode estar relacionado à desigualdade de oportunidades educacionais. Cunha e Jakob (2009, p. 119) afirmam que “a composição dos bairros em termos de residência de seus habitantes influenciaria a produção de capital social”. Os autores também consideram que “indivíduos tenderiam a se beneficiar mais ou menos dessas redes e marcos normativos construídos na medida em que estivessem mais tempo inseridos nesse contexto”.

Conforme informações dos mapas, a porção localizada a oeste da RMC apresenta maior concentração de famílias de baixa renda (Hortolândia, Monte Mor e Sumaré). Em direção oposta, que engloba as regiões nordeste a sudeste da RMC (Valinhos, Vinhedo, Jaguariúna e Pedreira), observa-se a predominância de famílias com maior poder aquisitivo. Sobre essas diferenças residenciais, Cunha e Jakob (2010, p. 131) fazem a seguinte análise:

[...] para que se possa considerar a localização espacial, a partir de suas expressões objetivas – os serviços e infraestrutura –, como um ativo, seria necessário refletir um pouco mais não apenas sobre a forma como são distribuídos esses bens públicos ou serviços no espaço, mas também como se apresentam ao usuário final, ou seja, sobre a sua qualidade. De fato, não seria exagero considerar que, nas grandes cidades brasileiras, embora os serviços públicos sejam relativamente bem distribuídos no espaço, a qualidade do que é oferecido varia sensivelmente de um lugar para outro.

Partindo desse pressuposto, a distribuição da qualidade dos serviços públicos está relacionada ao grau de vulnerabilidade e segregação do local. Sendo assim, os locais onde reside a população mais carente oferecem serviços públicos de qualidade inferior. As regiões periféricas têm problemas ainda mais graves por se tratar de populações homogêneas, carentes de capital social e cultural, e se encontram em situação crítica porque, de acordo com Ribeiro et al. (2016, p. 182), os problemas são agravados pela sua composição social:

Morar em bairros com maior diversidade de composição social, ou com maior concentração de pessoas que ocupam posições estáveis e protegidas na hierarquia sócio-ocupacional, parece ser um fator de proteção para situações de vulnerabilidade. Por outro lado, morar em áreas com grande concentração de pessoas com laços frágeis com o mercado de trabalho parece estar associado ao aumento do risco de estar em situação de vulnerabilidade.

Tais relações reforçam a prioridade de direcionar políticas públicas de equidade social para essas regiões de vulnerabilidade social, cuja população, além de exposta a um menor capital cultural, está inserida em áreas com infraestrutura precária em relação às áreas mais desenvolvidas.

2.3 A RMC e a questão da vulnerabilidade social

Nas palavras de Kaztman (2006, p. 181, tradução nossa):

Para a vulnerabilidade social, queremos dizer que a incapacidade de uma pessoa ou de um lar para aproveitar as oportunidades disponíveis em diferentes áreas socioeconômicas, para melhorar sua situação de bem-estar ou evitar sua deterioração. [...] As fontes mais importantes de vulnerabilidade social estão hoje relacionadas à precariedade e à instabilidade laboral, resultado do funcionamento do mercado, da falta de proteção e da insegurança ligadas à retirada do Estado e ao enfraquecimento das instituições primárias, família e comunidade.

A partir das definições do conceito de vulnerabilidade social e consequentes impactos na distribuição de oportunidades educacionais, é possível verificar que a vulnerabilidade está além dos limites da condição de pobreza, pois vulnerabilidade significa intrinsecamente não conseguir utilizar os ativos materiais e imateriais que lhe permitam sair da condição de pobreza. Lugares de vulnerabilidade social são, portanto, aqueles em que há riscos e impossibilidade de acesso a serviços básicos que garantam direitos de cidadania, como condições habitacionais, de saúde, ambientais e educacionais. Outrossim, não é possível, segundo Kowarick (2002, p. 10), dissociar a condição de vulnerabilidade da condição de pobreza:

Em suma, há muita vulnerabilidade em relação a direitos básicos, na medida em que não só os sistemas públicos de proteção social foram sempre restritivos e precários, como também, em anos recentes, houve desmonte de serviços e novas regulamentações que se traduziram em perda de direitos adquiridos.

Articulado com a pobreza, o conceito de vulnerabilidade social revela que os espaços que oferecem as piores condições de acesso tendem a proporcionar, conseqüentemente, as piores condições de educação. Ao revisarem os efeitos dessa forma de segregação, Ellen e Turner (2003) relacionam os principais problemas relacionados: (i) socialização por adultos; (ii)

influência dos pares; (iii) redes sociais; (iv) exposição ao crime e à violência; (v) distância física e isolamento. As autoras reforçam a ideia de que as combinações desses fatores afetam diretamente o aproveitamento escolar dos alunos, gerando assim desigualdades educacionais.

As estruturas de oportunidades são definidas, conforme descrevem Kaztman e Filgueira (2006), quanto a oportunidades de acesso a bens, serviços ou atividades que proporcionem bem-estar nos domicílios, seja porque induzem ao uso de recursos próprios mais facilmente ou pelo fato de que possibilitam outros, úteis para integrar a sociedade por meio dos canais existentes.

A chave para distinguir a fonte dos ativos propriamente ditos é a noção de controle ou comando. As fontes mais importantes não podem ser transformadas ou afetadas pela ação individual das pessoas. Ao contrário, essas fontes constituem estruturas de oportunidades para o acesso dos ativos. Os indivíduos podem utilizar ou não essas oportunidades, dadas suas preferências e capacidades, mas não as podem modificar individualmente (embora possam se organizar para modificá-las, como quando os vizinhos demandam coletivamente a instalação de escolas ou policlínicas em um bairro). O termo “estrutura de oportunidades” indica que as rotas do bem-estar estão estreitamente vinculadas entre si, de modo que o acesso a determinados bens, serviços e oportunidades provê recursos que facilitam o acesso a outras oportunidades. Como a capacidade de geração de rendimentos é o recurso mais importante para o bem-estar dos domicílios, os ativos mais valorizados pelas pessoas são aqueles que tornam possível o acesso a empregos de boa qualidade. De fato, a sequência no acesso a distintas fontes de ativos tende a organizar-se de modo a maximizar a probabilidade dos membros do domicílio a se ligarem às atividades cujos produtos são valorizados pelo mercado (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006, p. 72).

Na análise das áreas de vulnerabilidade na RMC, utilizaremos os dados que foram tabulados com base no Censo de 2000. A partir da tabulação dos dados, Cunha et al. (2006b) classificou as zonas de vulnerabilidade da RMC a partir das variáveis relacionadas a capital físico, capital social e capital humano (Tabela 2).

Tabela 2 – Variáveis que compõem os fatores para a montagem das Zonas de Vulnerabilidade, RMC, áreas de ponderação, 2000

<i>Capital físico</i>	Fatores		Capital humano	Fator	Capital social	Fatores	
	1	2				Variáveis	1
<i>Variáveis</i>							
<i>DensCom</i>	0,719	0,643	PessoasAnal/15	0,974	ChFem20	0,806	0,185
<i>RenChF2</i>	0,677	0,634	Esc.CHF4	0,97	TamFam	0,632	-0,334
<i>TipoCasa</i>	0,923	0,01	REDP	0,909	OutAgreg	-0,102	0,815
<i>TipoCorn</i>	0,122	0,785	%VariExplicada	90,53	S/Carteira	0,838	0,015
<i>Cond.PropAqui</i>	0,209	0,1			N/FreqEsc	0,799	0,237
<i>Cond.Alugado</i>	-0,867	-0,216			FamRenNT	-0,245	-0,641
<i>AguaCanal</i>	0,087	0,778			%Variância	41,63	20,66
<i>2+Banheiros</i>	-0,589	-0,556					
<i>S/RedeEsg</i>	0,388	0,679					
<i>S/ColetaLixo</i>	0,432	0,404					
<i>%Variância explicada</i>	33,27	30,26					
<i>Interpretação sugerida dos fatores</i>	Padrão de ocup. periférico	Deficiência em Infraestrutura		Carência capital humano		Desproteção social	Estratégia familiar de proteção social

Fonte: Reproduzido de Cunha et al. (2006b, p. 156).

Por haver um caráter multifacetado das áreas de vulnerabilidade social, Cunha (2006) apud Retamoso e Kartzman (2005) utiliza as variáveis capital social, capital humano e capital físico para criar uma ideia holística sobre a questão. Nesse quesito, as variáveis utilizadas para criar as zonas de vulnerabilidade são representadas por Kartzman (2009) obedecendo aos seguintes critérios:

1. Capital físico: envolve todos os meios essenciais para a busca de bem-estar, os quais poderiam ainda ser divididos em capital físico propriamente dito (moradia, terra, máquinas, animais, bens duráveis relevantes para a reprodução social); ou capital financeiro, cuja característica seria as altas liquidez e multifuncionalidade, envolvendo poupança e crédito, além de formas de seguro e proteção.
2. Capital humano: inclui o trabalho como ativo principal e o valor a ele agregado pelos investimentos em saúde e educação, os quais implicariam maior ou menor capacidade física para o trabalho, qualificação, etc.
3. Capital social: inclui as redes de reciprocidade, confiança, contatos e acesso à informação. Nas palavras do autor, seria “o menos alienável de todos os capitais e cujo uso se encontra fortemente imbricado e limitado pela própria rede de relações que define esta forma de capital”.

Após definir os fatores que compõem as zonas de vulnerabilidade social (Figura 8), foram criados escores, e a eles atribuídos notas de 0 a 1, indicando do menor para o maior a incidência dos fatores analisados. Foram então definidas as áreas de ponderação²⁴ da RMC. Feitas essas análises, Cunha, Jakob e Hogan (2006) estabeleceram as quatro gradações das zonas de vulnerabilidade da seguinte forma:

1. (vermelho) Vulnerabilidade Absoluta: para as áreas em que as condições eram desfavoráveis em praticamente todas as dimensões.
2. (amarelo) Vulnerabilidade Relativa Alta: para as regiões localizadas em áreas periféricas, no entanto mais consolidadas em termos de infraestrutura urbana, que, na verdade, é o que as diferenciam essencialmente da situação das áreas em vermelho.
3. (verde) Vulnerabilidade Relativa Média: áreas com condição socioeconômica sensivelmente melhor que a das anteriores, mas ainda com deficiência tanto no capital físico como humano.
4. (azul) Vulnerabilidade Relativa Baixa: áreas mais centrais da cidade, de alta renda e com maior predominância de pessoas que moram sozinhas, idosos.

²⁴ De acordo com o manual técnico da amostra do Censo 2000, uma área de ponderação é o menor recorte geográfico para o qual são calculadas as estimativas baseadas nos questionários do espaço amostral. É o nível geográfico estipulado para a aplicação dos procedimentos necessários na definição das informações socioeconômicas em um todo. No caso da RMC, são 114 áreas de ponderação.

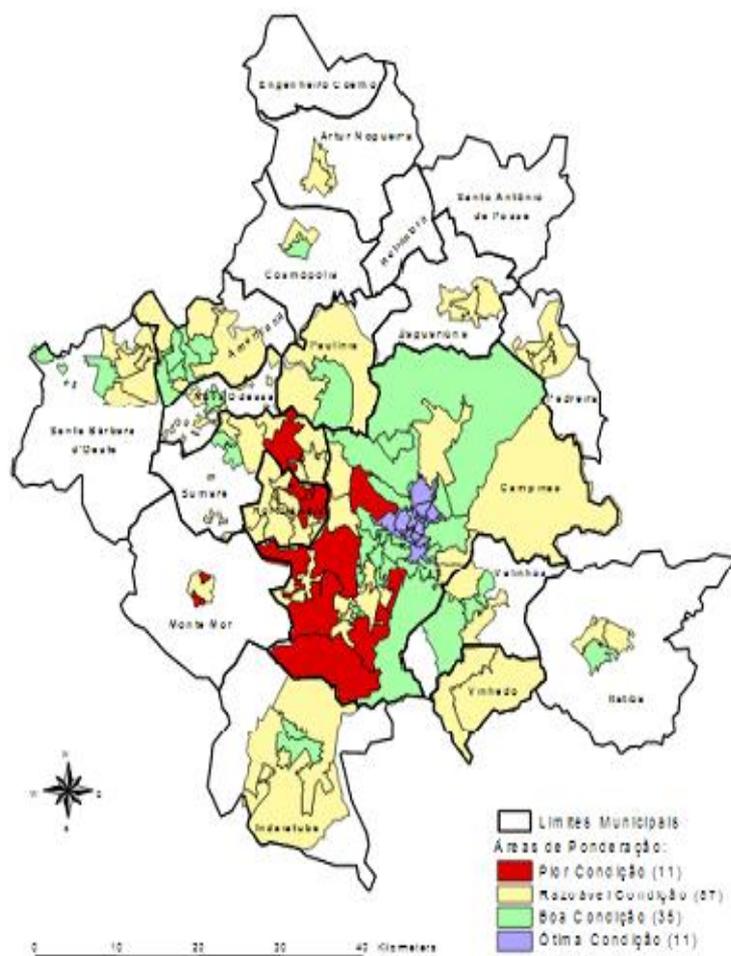


Figura 5– Zonas de Vulnerabilidade, RMC, de acordo com as áreas de ponderação do Censo 2000

Fonte: NEPO/UNICAMP (2007).

As zonas de vulnerabilidade estão diretamente relacionadas ao padrão histórico da constituição urbana da RMC, da constituição da mancha urbana, do processo de uso e ocupação do solo urbano. Como foi apresentado anteriormente, as áreas de ponderação 1 e 2 são também aquelas encontradas nas regiões periféricas e em condições de pobreza, por outro lado, as áreas de ponderação 3 e 4 representam o centro da cidade e suas adjacências, formando assim uma área mais antiga e desenvolvida.

Essa articulação está ligada à distribuição de renda, ocupação e a maiores níveis de escolaridade, fatores preponderantes para a distribuição da pobreza. As classificações utilizadas contribuem para as áreas com maior capacidade de transformar as características locais em benefícios materiais e simbólicos. Nesse sentido, o investimento em educação seria fundamental para diminuir a pobreza nessas áreas.

2.3.1 – Vulnerabilidade social a partir do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)

Quando analisada a situação de vulnerabilidade social à luz do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²⁵ da RMC, conforme pode ser observado no gráfico abaixo, nenhum município encontra-se em situação crítica,²⁶ porém é nítida a discrepância entre alguns municípios. Ao mesmo tempo que há cidades altamente desenvolvidas, como Americana, Paulínia, Valinhos e Vinhedo, coexistem na mesma região municípios em situação de desenvolvimento bem abaixo, como é o caso de Monte Mor, Sumaré, Hortolândia e Santo Antônio de Posse.

Tabela 3 – Composição do IDHM na RMC

<i>Municípios</i>	<i>IDHM</i>	<i>IDHM Renda</i>	<i>IDHM Longevidade</i>	<i>IDHM Educação</i>
<i>Americana</i>	0,811	0,800	0,876	0,760
<i>Artur Nogueira</i>	0,749	0,745	0,827	0,681
<i>Campinas</i>	0,805	0,829	0,860	0,731
<i>Cosmópolis</i>	0,769	0,746	0,876	0,697
<i>Engenheiro Coelho</i>	0,732	0,720	0,815	0,668
<i>Holambra</i>	0,793	0,815	0,878	0,698
<i>Hortolândia</i>	0,756	0,716	0,859	0,703
<i>Indaiatuba</i>	0,788	0,791	0,837	0,738
<i>Itatiba</i>	0,779	0,788	0,844	0,708
<i>Jaguariúna</i>	0,784	0,782	0,862	0,715
<i>Monte Mor</i>	0,733	0,713	0,863	0,639
<i>Nova Odessa</i>	0,791	0,755	0,861	0,762
<i>Paulínia</i>	0,795	0,800	0,864	0,727
<i>Pedreira</i>	0,769	0,750	0,864	0,701
<i>Santa Barbara d'Oeste</i>	0,781	0,752	0,867	0,731
<i>Santo Antônio de Posse</i>	0,702	0,718	0,838	0,576
<i>Sumaré</i>	0,762	0,744	0,845	0,705
<i>Valinhos</i>	0,819	0,848	0,850	0,763
<i>Vinhedo</i>	0,817	0,840	0,878	0,739

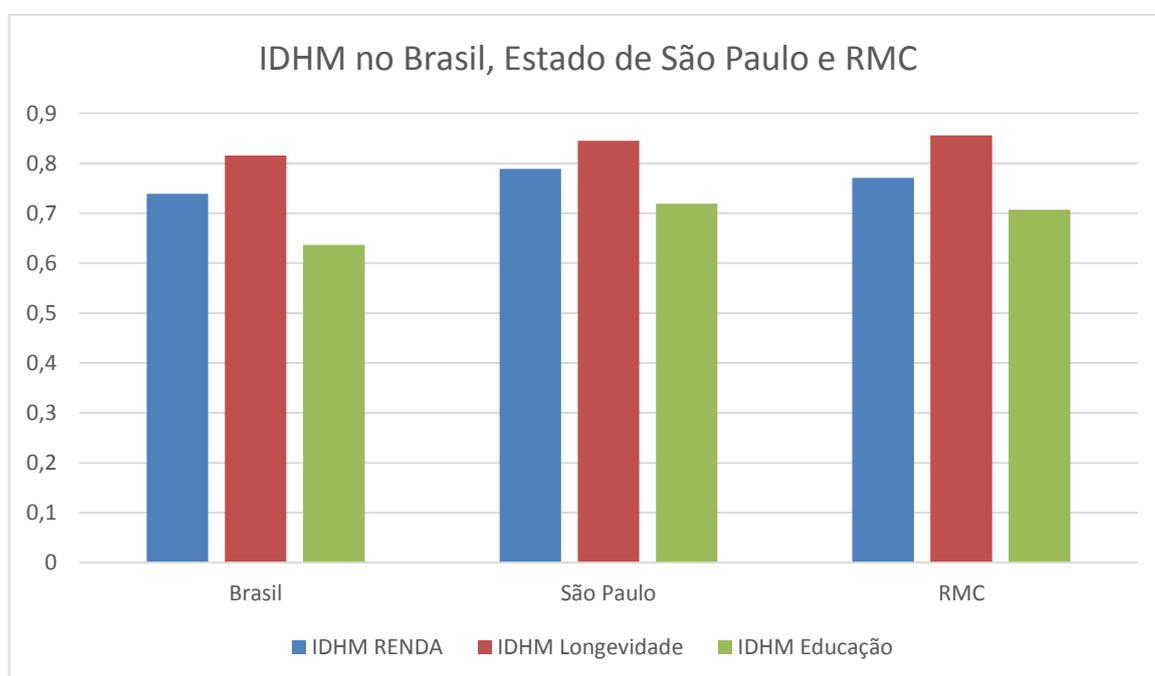
Fonte: ATLAS-IDHM (2013)

²⁵ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é calculado conforme a metodologia que torna o PIB *per capita* o poder de compra da moeda de cada país, a longevidade, a expectativa de vida e os níveis educacionais da população. Trata-se de um índice que é referência internacional sobre o desenvolvimento humano.

²⁶ Na metodologia de composição do IDH, a escala 0,700 a 0,799 representa locais de alto IDH.

A observação da distribuição do IDH na RMC, revela que a região possui destaque em âmbito nacional. Entre os municípios que compõe a RMC nove estão posicionados entre os cem melhores municípios de acordo com o Ranking do IDH: Valinhos (12°), Vinhedo (13°), Americana (19°), Campinas (28°), Paulínia (56°), Holambra (61°), Nova Odessa (62°), Indaiatuba (76°) e Jaguariúna (100°) (ATLAS IDHM,2013).

Quando analisada a variável Longevidade, os dados da RMC (0,856) superando o índice do Estado de São Paulo e a totalidade brasileira.



Fonte: ATLAS-IDHM (2013)

No que se refere a educação (0,707), a RMC obteve média acima da brasileira, bem como no quesito Renda (0,771), de acordo com o que é observado no gráfico acima. A partir dos dados que compõe o IDH, pode-se confeccionar um material cartográfico para tornar mais visível como o índice se revela na região (Figura 6).

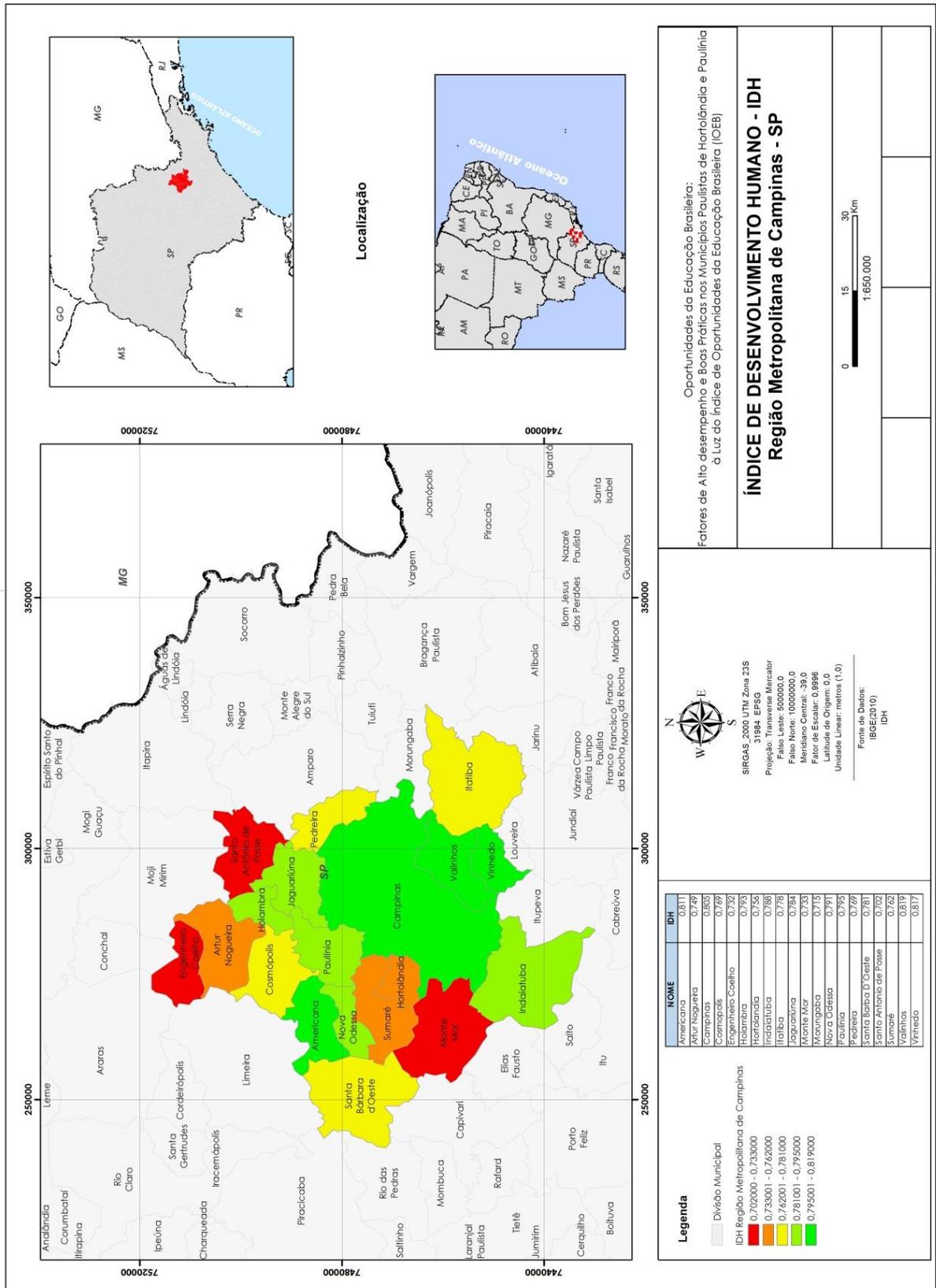


Figura 3– Distribuição do Índice de Desenvolvimento Humano na Região Metropolitana de Campinas

Fonte: ATLAS – IDHM (2013)

Elaboração: O autor, a partir de dados obtidos no Atlas –IDHM(2013)

2.3.2 Vulnerabilidade Social na RMC à luz do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)

Um dos maiores desafios para a implantação de políticas públicas que garantam equidade social é a identificação dos setores censitários que necessitam de uma intervenção estatal mais acentuada. Para responder esse desafio, o SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados), cria em 2002 o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), que tem como essência a criação de um instrumento que permitisse ao gestor público, de forma eficaz e eficiente, a localização de população potencialmente alvo dos programas de transferência de renda (SEADE,2013).

Esse indicador consiste em uma tipologia derivada da combinação de dois fatores: *Fator Social*: (a) porcentagem de responsáveis pelo domicílio alfabetizados no total de responsáveis do setor censitário; (b) porcentagem de responsáveis pelo domicílio com Ensino Fundamental completo no total de responsáveis do setor censitário; (c) anos médios de estudo dos responsáveis pelo domicílio; (d) rendimento nominal médio do responsável pelo domicílio; (e) porcentagem de responsáveis com rendimento de até 3 salários mínimos no total de responsáveis do setor censitário. *Fator Ciclo de vida Familiar*: (a) porcentagem de responsáveis pelo domicílio com idade entre 10 e 29 anos no total de responsáveis do setor censitário; (b) idade média do responsável pelo domicílio; (c) porcentagem de crianças de 0 a 4 anos no total da população do setor censitário.

Por meio da análise dos agrupamentos referentes ao *Fator social* e ao *Fator Ciclo de Vida Familiar*, criou 6 grupos distintos que possuem semelhantes condições socioeconômicas e estrutura etária. De acordo com o SEADE (2013), os grupos indicadores pelo IPVS são:

- G.1 – Nenhuma vulnerabilidade: setores censitários em melhor situação socioeconômica (muito alta); os responsáveis pelo domicílio possuem os mais elevados níveis de renda e escolaridade. Apesar de o estágio das famílias no ciclo de vida não ser um definidor do grupo, seus responsáveis tendem a ser mais velhos; é menor a presença de crianças pequenas e de moradores nos domicílios, quando comparados com o conjunto do Estado;
- G.2 – Vulnerabilidade muito baixa: setores censitários que se classificam em segundo lugar no Estado, em termos da dimensão socioeconômica (média ou alta). Nessas áreas concentram-se, em média, as famílias mais velhas;
- G.3 – Vulnerabilidade baixa: setores censitários que se classificam nos níveis altos ou médios da dimensão socioeconômica; seu perfil demográfico caracteriza-se pela predominância de famílias jovens e adultas;
- G.4 – Vulnerabilidade média: setores que apresentam níveis médios na dimensão socioeconômica; encontrando-se em quarto lugar na escala em termos de renda e escolaridade do responsável pelo domicílio. Nesses setores concentram-se famílias jovens, isto é, com forte presença de chefes jovens (com menos de 30 anos) e de crianças pequenas;

- G.5 – Vulnerabilidade alta: setores censitários que possuem as piores condições na dimensão socioeconômica (baixa), situando-se entre os dois grupos em que os chefes de domicílio apresentam, em média, os níveis mais baixos de renda e escolaridade. Concentra famílias mais velhas, com menor presença de crianças pequenas;
- G.6 – Vulnerabilidade muito alta: o segundo dos dois piores grupos em termos de dimensão socioeconômica (baixa), com grande concentração de famílias jovens. A combinação entre chefes jovens, com baixos níveis de renda e de escolaridade e presença significativa de crianças pequenas, permite inferir ser este o grupo de maior vulnerabilidade à pobreza.

De acordo com o SEADE (2013), o município da RMC que possuíam as mais significativas parcelas de sua população em situação de alta ou muito alta vulnerabilidade social eram: Engenheiro Coelho (46%); Monte Mor (33%), Santo Antônio de Posse (25%), Hortolândia e Sumaré (19%). Ao analisar a situação da RMC no desempenho do IPVS, Feltre (2016), relaciona os graus de vulnerabilidade com os fatores relacionados a escolaridade, “Entre os determinantes da vulnerabilidade social, os que mais chamaram atenção foram o número de crianças fora da escola, o percentual de chefes de família sem o ensino fundamental completo e com filhos menores de 15 anos, e as condições dos domicílios.”

A partir dos dados obtidos para a composição do IPVS (anexo), foi confeccionado um mapa temático sobre a distribuição da vulnerabilidade social de acordo com o índice (Figura 7), contudo, ao delimitar por setores censitários foi feito um mapa abrangendo os dados do município como um todo permitindo uma melhor comparação quando cruzamos os dados com o IOEB.

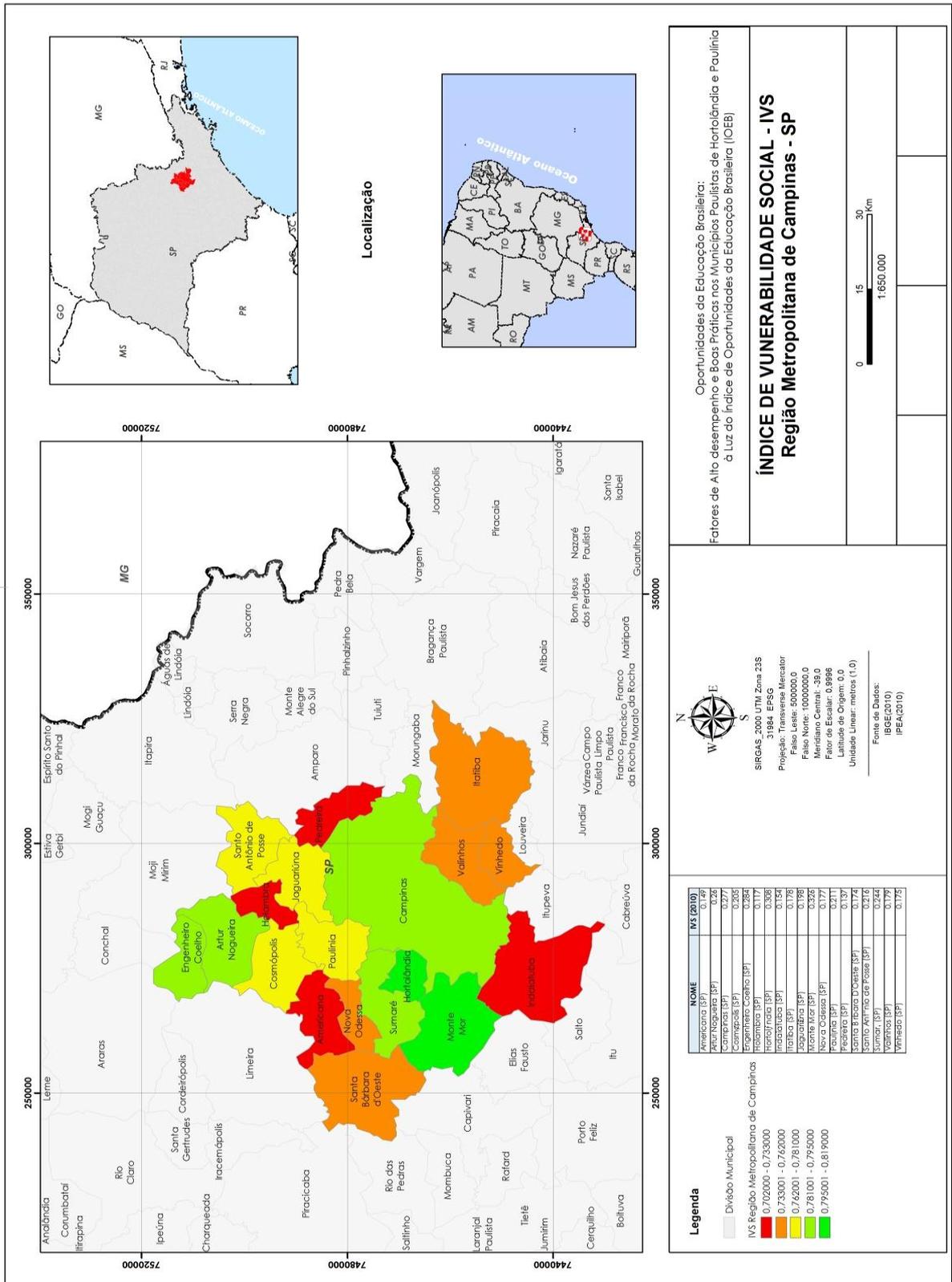


Figura 4— Distribuição da Vulnerabilidade Social na Região Metropolitana de Campinas (IPVS)

Fonte: Leandro Barbosa Oliveira, a partir dos dados coletados em: www.indices-ali.sp.gov.br (03/05/2017;14:56).

2.4 RMC, vulnerabilidade social e oportunidades educacionais

Sobre a expansão das taxas de matrícula e, conseqüentemente, a universalização do ensino, Beisiegel (1986, p. 383) afirma que:

[...] a progressiva extensão de oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis de ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade – ou, em outras palavras, o denominado processo de democratização do ensino – sem dúvida alguma aparece como o elemento central nas mudanças então observadas. Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população.

No caso da RMC, no Gráfico 1 está representada a distribuição da população regularmente matriculada em unidades escolares, de acordo com a faixa etária. Conforme os dados referentes à faixa etária de 0 a 6 anos, levantou-se que 59,8% das crianças não frequentam creches, embora o oferecimento de vagas seja garantido pela LDB 9.394/96, artigo 30, inciso 1: “A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade”. Porém, conforme Fullgraf (2001), o oferecimento da vaga está associado à condição socioeconômica. A criança é selecionada de acordo com a variável da renda familiar, e caso os pais tenham vínculo empregatício. Isso reveste a educação infantil de caráter assistencialista, uma vez que a matrícula está atrelada à condição econômica familiar. Tal política, nesse caso, atribui à pré-escola um caráter assistencialista, deixando em segundo plano seu caráter pedagógico, que tem relevância na medida em que:

A subordinação do atendimento em creches e pré-escola da educação representa, pelo menos quanto ao texto constitucional, um grande passo na superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária. Ou seja, essa subordinação confere às creches e pré-escolas um inequívoco caráter educacional (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993, p. 18).

É nessa fase que as crianças apresentam maior capacidade de desenvolvimento neural, o que posteriormente impactará no desempenho acadêmico. Quanto à essa ideia, já foi constatado que:

Os extraordinários avanços da neurociência têm permitido entender um pouco melhor como o cérebro se desenvolve. Particularmente do nascimento até os 3 anos de idade, vive-se um período crucial, no qual formarão mais de 90% das conexões cerebrais, graças à interação do bebê com os estímulos do ambiente. Acredita-se que a organização cerebral era determinada basicamente pela genética; agora os cientistas comprovam que ela é altamente dependente das infantis (UNESCO, 2003).

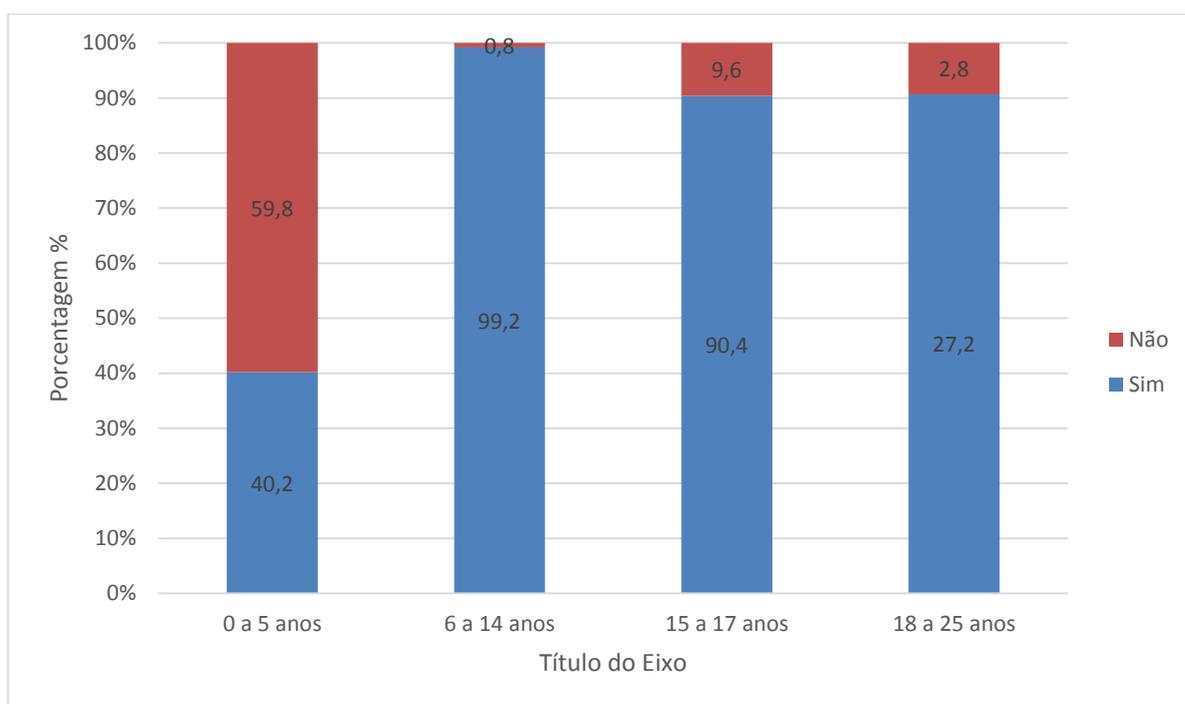


Gráfico 1 – Distribuição da população urbana que frequenta escola ou creche, por idade escolar

Fonte: NEPO/UNICAMP (2007).

Analisando a RMC a partir dos dados distribuídos por zonas de vulnerabilidade (Gráfico 1), observa-se que apenas 37,2% das crianças localizadas na Z1 frequentam a pré-escola (Tabela 3), ou seja, as crianças mais vulneráveis, que deveriam receber atenção especial nas políticas públicas de acesso e permanência na escola, estão fora do ambiente escolar, acarretando assim menor exposição ao capital humano e social.

Tabela 4 – População que frequenta escola ou creche, por faixa etária correspondente a níveis de ensino, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade RMC, 2007

	ZV1	ZV2	ZV3	Z4*	RMC
0 A 6 ANOS	37,2%	50%	55%	*	50,4%
7 A 14 ANOS	97,9%	100%	99,3%	*	99,5%
15 A 17 ANOS	89,7%	89,4%	90,7%	*	90,4%

Fonte: NEPO/UNICAMP (2007).

Nota: *número de amostras insuficientes.

Quanto à população de estudantes na RMC,²⁷ 88% cursam o Ensino Fundamental (EF) e estão inseridos na faixa etária adequada (6 a 14 anos de idade). A categoria de estudantes com

²⁷ Os dados oriundos da pesquisa domiciliar estão bem próximos aos do Censo Escolar realizado pelo INEP em 2007 para as informações oriundas da RMC. Conforme o censo de 2007, 54% das matrículas escolares eram para o Ensino Fundamental; 16% para o Ensino Médio; 16% para a Educação Infantil e 14% para a Educação Superior.

adequação idade/nível para o EF tem proporção crescente na faixa de 88% a 94% da Zona de Vulnerabilidade 1 até a Zona de Vulnerabilidade 4.

No que se refere ao Ensino Médio Regular (EM), 16,7% da população está devidamente matriculada e cursando. Desse montante, 73,9% estão na faixa etária entre 15 e 17 anos de idade. Nessa modalidade de ensino, há maior disparidade na relação idade/nível por zona de vulnerabilidade, porém os dados não fornecem subsídios suficientes para uma análise mais rigorosa. Ainda por distribuição dos estudantes, 14,8% são da Educação Infantil (EI) e 14,4%, do nível superior.

Uma análise do Gráfico 2 revela que a população residente na ZV1 possui menor proporção de estudantes com 11 ou mais anos de estudo, constituindo apenas 24,6% desse estrato social, o que permite inferir que a maioria dos habitantes da região não tem Ensino Médio completo. Observa-se que a proporção de pessoas com mais de 11 anos de estudo (ou seja, Ensino Médio completo) é diretamente proporcional à vulnerabilidade residencial, sendo assim distribuídas: 28,2% (ZV2), 46,4% (ZV3) e 55,2 (ZV4).

Ainda na ZV1, observa-se maior proporção de pessoas com menos de 8 anos de estudo (equivalente a 51,65% desse estrato social). Tal índice contempla o número de pessoas que não completaram o Ensino Fundamental, portanto, como na variável que analisa o Ensino Médio, o nível é diretamente proporcional ao das zonas de vulnerabilidade. Nas ZV3 e ZV4, esse índice está próximo a 30%. De todas essas fragilidades, a mais agravante verificada na ZV1 é a taxa de analfabetismo: 7,2% da população residente nessas áreas.

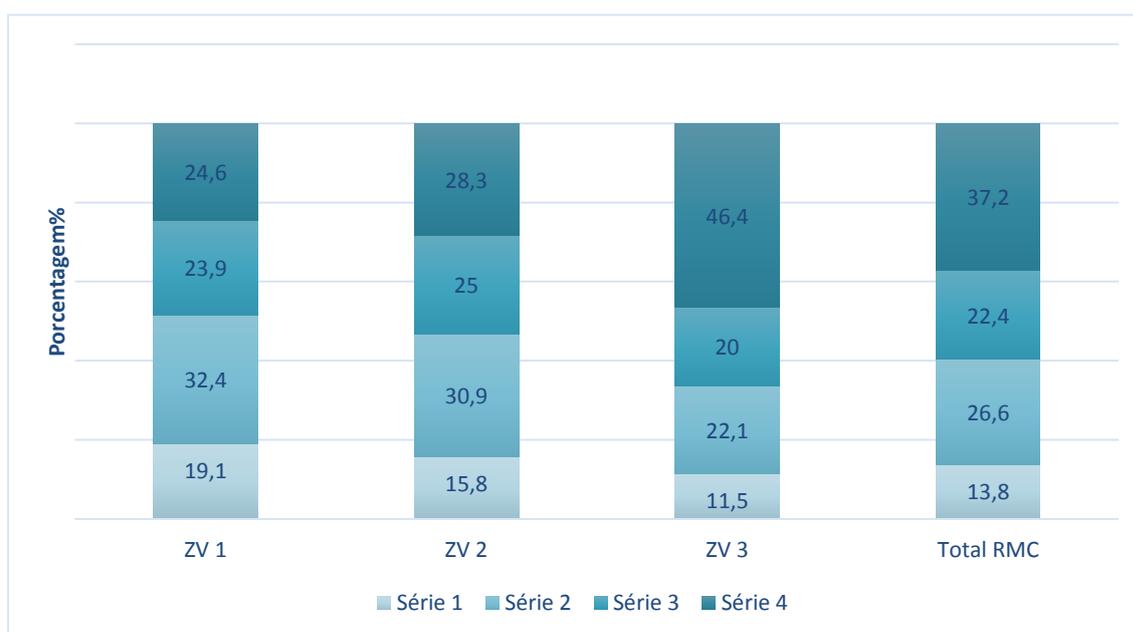


Gráfico 2 – Distribuição da população urbana por 15 anos ou mais de acordo com as zonas de vulnerabilidade

Fonte: NEPO/UNICAMP (2007).

De regra, a maioria dos estudantes realiza a matrícula de maneira georreferenciada, ou seja, estudam em escolas próximas de suas residências. Ao analisar a Tabela 4, verifica-se que 66,7% dos alunos frequentam unidades educacionais que ficam a menos de 15 minutos a pé de onde moram; e outros 22,4% dos estudantes da RMC frequentam escolas que estão entre 15 minutos a 30 minutos de suas residências. Quando a mesma análise é realizada levando em conta o fator vulnerabilidade, observa-se que os mais vulneráveis (ZV1 e ZV2) estão mais próximos da escola que frequentam. Essa concentração dos alunos de nível econômico mais baixo em sua região de origem lhes proporciona contato apenas com alunos de mesmo perfil socioeconômico, gerando assim um “efeito vizinhança”, que, conforme descrevem Koslinski e Alves (2012, p. 815-816), pode ser entendido como algo que:

[...] defende a ideia de que nem todas as crianças e adolescentes são afetados da mesma forma pela concentração de pobreza da vizinhança. Por exemplo, a composição social da vizinhança pode exercer maior efeito no ciclo de amizades das famílias e crianças pobres do que em crianças provenientes de nível socioeconômico mais elevado.

Tabela 5 – Distância até a escola e meio de locomoção, em números relativos, por ZV, RMC, 2007

	ZV1	ZV2	ZV3	ZV4	RMC
ATÉ 15 MINUTOS	7,5%	4,7%	7,7%	6,4%	6,7%
15 A 30 MINUTOS	5%	6,8%	7,2%	7,8%	2,4%
A PÉ	5%	0%	9,6%		57,5%
TRANSPORTE PÚBLICO	5,1%	4%	7,2%	**	6,1%
TRANSPORTE PARTICULAR	*	*	40,7%	3,5%	4,7%

Fonte: NEPO/UNICAMP (2007).

Nota: ** número amostral insuficiente.

Ao analisar as redes de ensino que os alunos da RMC frequentam, foi observado que 46,7% dos estudantes estudam na rede estadual; 26,3%, na rede municipal; enquanto que 19,6% estudam na rede particular. No entanto, verifica-se uma forte relação da distribuição das escolas estaduais nas zonas de vulnerabilidade social. Quando analisadas as escolas em que estão os alunos da ZV1, verificou-se que 61% estão devidamente matriculados na rede estadual de ensino. Quando a mesma variável é mensurada na ZV4, essa proporção cai para 18,45. Nas redes particulares de ensino, mais da metade das unidades estão na ZV4 (54,8%) (Tabela 5).

Tabela 6 – Matrícula escolar segundo rede de ensino, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007

	ZV1	ZV2	ZV3	ZV4*	RMC
Estadual	61%	53,2%	37,7%	18,4%	46,7%
Municipal	25,9%	31,2%	19,8%	18,9%	26,3%
Particular	7,5%	9,8%	31,4%	54,8%	19,6%

Fonte: NEPO/UNICAMP (2007).

Nota: ** número amostral insuficiente.

Ao analisar a distribuição das escolas públicas de acordo com as zonas de vulnerabilidade, verificou-se que não há uma relação direta entre redes de ensino e renda média dos alunos (Tabela 6).

Tabela 7 – Matrícula escolar da população distribuída em rede de ensino por rendimento domiciliar (salário mínimo, SM), RMC, 2007

	Mais de 1 até 2 SM	Mais de 2 até 3 SM	Mais de 3 até 5 SM	Mais de 5 até 10 SM
Estadual	15,7	18,2	35,5	22
Municipal	14,2	21,5	34,2	23,9
Particular	*	*	*	47,5

Fonte: NEPO/UNICAMP (2006).

Nota: *nº amostral insuficiente.

Ao mesmo tempo que há uma distribuição relativamente equivalente das redes de ensino comparadas às rendas das famílias, as Z1 apresentam maior concentração de escolas estaduais. Tal fato implica diretamente em melhores oportunidades educacionais, visto que, em geral, as redes municipais da RMC oferecem melhores salários (o que atrai os profissionais mais qualificados), prédios com melhor infraestrutura, materiais e serviços. Outro fator relevante é o fato de as escolas periféricas terem um grande número de professores temporários, que não foram aprovados em concurso público, portanto seu nível de conhecimento e habilidades é uma incógnita, mas mesmo assim esses profissionais trabalham com alunos que apresentam maiores dificuldades.

Em uma visão geral sobre como estão distribuídas as oportunidades educacionais na RMC, pode-se concluir que a situação está nos padrões adequados, visto que as crianças na faixa etária entre 7 e 17 anos estão quase que na totalidade regularmente matriculadas, a maioria em idade adequada ao nível escolar e, principalmente, em escolas próximas às suas casas. Chama atenção, contudo, que 39,7% dos estudantes do período noturno localizados na ZV1 têm idade entre 15 e 17 anos. Nesse contexto, são preocupantes as condições de ensino a que esses jovens estão submetidos.

As análises sobre a distribuição das escolas na RMC nos permitem concluir que as instituições consideradas de pior qualidade estão distribuídas nas áreas periféricas dos municípios. Quando analisamos a distribuição das melhores escolas (municipais e particulares), observamos que a maioria está localizada na região central da cidade e nos bairros mais elitizados.

CAPÍTULO III

AS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS (RMC) À LUZ DO ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (IOEB)

3.1 INTRODUÇÃO

O Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB), diferentemente dos outros índices em que a unidade escolar é avaliada, passa a gerar indicadores em nível municipal e estadual. A partir do indicador, é possível analisar e comparar as médias obtidas entre os municípios, estados e o Distrito Federal que estão relacionadas ao nível de oportunidades educacionais que são oferecidas aos indivíduos de determinado espaço geográfico.

As principais diferenças deste indicador em relação aos anteriores, como por exemplo, o IDEB²⁸, são os fatores de insumos que segundo o Centro de Liderança Pública (2015) responsável pela elaboração do indicador se materializa em:

(i) trata-se de um índice único para cada local (município, estado ou Distrito Federal), que engloba toda a educação básica (sempre que disponível), bem como todos os moradores em idade escolar, e não aqueles que estão efetivamente na escola; (ii) ele representa a qualidade das oportunidades educacionais, independentemente das demais oportunidades vivenciadas pelas crianças e jovens (como se todas as crianças e jovens vivessem em famílias com o mesmo capital cultural) (p.4)

Sobre a organização da educação brasileira, o Centro de Liderança Pública (2015) utiliza o termo tripé para conceituar o atual panorama:

- I. Descentralização na oferta dos serviços educacionais – A oferta de educação básica está a cargo de Estados e Municípios.
- II. Critérios de financiamento definidos pela Federação – Determinação de vinculação orçamentária para cada uma das esferas de governo e critérios de distribuição de recursos, dentro dos estados, de acordo com as matrículas (FUNDEB).
- III. Avaliação centralizadora – Um sistema de avaliação que permite a comparação entre unidades da Federação, entre redes de ensino e entre escolas (p.4)

²⁸ O Ideb agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente necessidade de melhoria do sistema. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb> (Acesso: 03/04/2017 às 11:52)

Uma vantagem da descentralização está relacionada ao seu potencial inovador, no que tange às políticas públicas educacionais que são testadas. Além desse fator, a descentralização possibilita melhor tratamento das diversidades locais, trazendo o gestor mais próximo dos cidadãos. A divulgação obtida nos resultados de testes padronizados como Prova Brasil e do IDEB – por escolas, redes de ensino e unidades da Federação – aumentou o *accountability* nos sistemas de ensino brasileiros. Com as informações em mãos, a sociedade passou a ter elementos para uma cobrança maior de governadores e gestores para um sistema de ensino que possibilite maiores oportunidades educacionais (HALLAK; POISSON, 2011).

De acordo com o Centro de Liderança Pública (2015), o IOEB tem como objetivo criar um indicador municipal e estadual que mensure as oportunidades educacionais. Tal indicador seria a combinação das informações de resultados em testes padronizados (IDEB da 1ª e 2ª etapa do ensino fundamental e taxa líquida de matrícula) com os resultados dos insumos e processos educacionais (escolaridade dos professores, experiência dos diretores, número de horas-aula/dia, taxa de atendimento na educação infantil) com o objetivo de estimar uma característica latente (qualidade das oportunidades educacionais).

Segundo o Centro de Liderança Pública (2015, p.6), a criação de tal indicador irá proporcionar a sociedade os seguintes aspectos: “(i) direcionar o sistema de *accountability* para estados e municípios, ao invés de redes estaduais e municipais, (ii) ampliar o escopo da avaliação, e (iii) facilitar a comparação entre os governos locais sobre o desempenho da gestão educacional.

3.2 Composição dos insumos utilizados para a elaboração do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB)

O IOEB tem seu caráter regional (avalia municípios e estados), representando a qualidade de oportunidades educacionais presentes em determinado espaço geográfico. Para aferir de maneira ampla as variáveis presentes em contexto escolar, que até então não eram mensuradas nas avaliações em larga escala, os criadores do IOEB, Reynaldo Fernandes e Fabiana Felício, usaram variáveis que utilizam como critérios essenciais segundo o Centro de Liderança Pública (2015, p.8):

1. Que as fontes sejam oficiais;
2. Que tenha uma periodicidade de divulgação habitual de até 2 anos para permitir o cálculo bienal do IOEB;
3. Que haja resultados divulgados ao nível do município já que índice pretende identificar a qualidade nos municípios, além de Estados e Distrito Federal;

4. Que as variáveis sejam possíveis indicadores de: (i) insumos educacionais, ou seja, fatores determinantes de um bom resultado educacional ou de (ii) resultado da educação básica, seja ele de atendimento, de aprendizado ou aproveitamento escolar.

A partir da definição dos critérios utilizados para a composição do índice de oportunidades da educação brasileira (IOEB) passa a ser definida utilizando variáveis para compor o modelo:

Indicadores de resultados educacionais: IDEB anos iniciais do ensino fundamental; IDEB anos finais do ensino fundamental; Taxa Líquida de Matrícula do ensino médio.

Indicadores de insumos e processos educacionais: Escolaridade dos professores; número médio de horas-aula/dia; experiência dos diretores; taxa de atendimento na educação infantil.

Controle de background familiar: escolaridade média dos pais.

Uma vez com as variáveis tabuladas e quantificadas, o indicador de oportunidades educacionais é mensurado a partir do resultado da equação abaixo:

$$\begin{aligned}
 \text{IOEB} &= \alpha I_P + (1 - \alpha) I_R^{29} \\
 I_P &= a_1 \text{escolaridade}_{\text{prof}} + a_2 \text{experiência}_{\text{dir}_{30\text{umais}}} + a_3 \text{experiência}_{\text{dir}_{60\text{umais}}} \\
 &\quad + a_4 \text{horas}_{\text{aula}} + a_5 \text{AtendEI} \\
 I_R &= \lambda_1 \text{IDEB}_{AjAI} + \lambda_2 \text{IDEB}_{AjAF} + \lambda_3 \text{Mat}_L\text{Íq}15a17_{Aj}
 \end{aligned}$$

Conforme descrito pelo Centro de Liderança Pública (2015, p.15) as variáveis referentes aos insumos atuam com um peso de 33,5% enquanto as de resultado 66,5%, sendo essa última, portanto, mais influente no resultado final do IOEB. Ao analisar mais profundamente cada uma das variáveis verifica-se que o IDEB anos iniciais é o fator de maior influência no resultado do indicador (43,5%) seguido da produção de docentes com pelo menos o ensino superior completo (21,2%) e taxa líquida de matrícula no ensino médio (13%) e IDEB anos finais ajustado (10%).

A partir dos resultados obtidos pela equação que quantificou os dados referentes aos processos educacionais com os dados dos resultados obtidos em testes padronizados, temos na Região Metropolitana de Campinas o seguinte ranking de qualidade de oportunidades educacionais:

²⁹ O IP representa os índices de insumos e processos educacionais e o IR representa os índices de resultado.

Tabela 8- Ranking dos municípios da RMC de acordo com o IOEB

Municípios RMC	Resultados IOEB 2015
Nova Odessa	5,4
Pedreira	5,4
Indaiatuba	5,3
Jaguariúna	5,3
Vinhedo	5,3
Engenheiro Coelho	5,2
Americana	5,1
Holambra	5,1
Santa Barba D´Oeste	5,1
Hortolândia	5
Itatiba	5
Morungaba	5
Paulínia	5
Artur Nogueira	4,9
Campinas	4,9
Monte Mor	4,9
Valinhos	4,9
Cosmópolis	4,8
Sumaré	4,8
Santo Antônio de Posse	4,7

Fonte: www.ioeb.org.br (acesso: 04/04/2017 às 14:23)

Fundamentado no ranking sobre a qualidade de oportunidades educacionais na região metropolitana de Campinas, o objetivo deste capítulo será fazer uma análise comparativa do desempenho do IOEB nos 19 municípios que compõe a RMC, identificando as tendências e realizando um mapeamento da distribuição das variáveis que compõe o indicador, tendo em consideração análises dos índice paulista de vulnerabilidade social (IPVS), índice de desenvolvimento humano (IDH) e os dados demográficos, renda e escolaridade obtidos junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Na figura 9, podemos visualizar como estão distribuídas geograficamente as oportunidades educacionais na Região Metropolitana de Campinas. O modelo cartográfico evidencia que as oportunidades não se encontram concentradas necessariamente nos municípios

com maior índice de desenvolvimento humano e que o modelo centro-periferia não se aplica no IOEB, pois as cidades com maiores oportunidades estão localizadas ao redor do município de Campinas. ³⁰Segundo Koslinski e Ribeiro (2008) existe “uma tendência de menor desempenho educacional nos municípios integrados à dinâmica metropolitana, mais acentuada nas Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste” do país. As análises dos dados que compõe o IOEB possibilitam afirmar que tal tendência não se aplica a RMC.

3.3 Indicadores de Resultados: a relação do IDEB na composição do IOEB

Neste tópico da dissertação, serão analisados os resultados do IDEB obtidos pelos municípios que compõem a Região Metropolitana de Campinas, tal análise torna-se para se compreender o impacto dos resultados educacionais para a formulação do IOEB, uma vez que tais variáveis correspondem a 53,5% do valor total do indicador.

As avaliações em larga escala e seus resultados ganham forças nas últimas décadas e ainda que não sejam unanimidade no meio acadêmico, são determinantes de políticas públicas educacionais. Nas palavras de Bonamino & Souza (2012):

Dentre os marcos presentes na formulação e na implementação das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas, ganham destaque as avaliações com elementos comuns a propostas realizadas em outros países, expressando uma agenda mundial. Além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais (p.375).

Por outro lado, muitas críticas incidem sobre as avaliações externas, as mais decorrentes referem-se a sua finalidade, abrangência e à impossibilidade de analisar os fatores extraescolares que contribuem para o desempenho dos estudantes (HORTA NETO, 2010; MADAUS, RUSSEL; HIGGINS, 2009).

³⁰ Para a elaboração do mapa foi usado o programa ArcGIS, que é um software utilizado para trabalhar com Sistemas de Informações Geográficas (SIG). Sistema de Informação Geográfica é um “conjunto de programas, equipamentos, metodologias, dados e pessoas, perfeitamente integrados, de forma a tornar possível a coleta, o armazenamento, o processamento e a análise de dados georreferenciados, bem como a produção de mapas temáticas oriundos de sua aplicação.

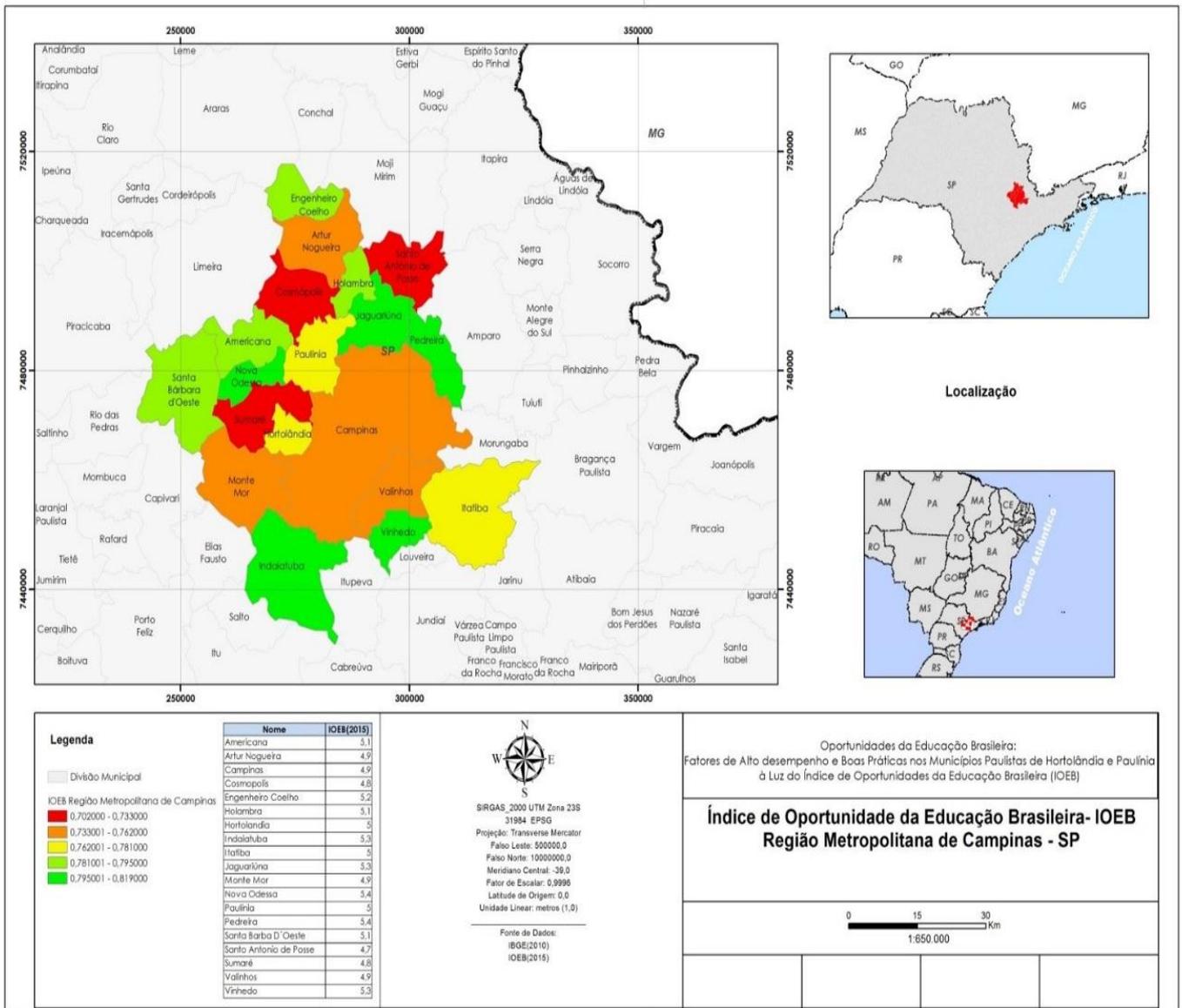


Figura 8- Distribuição das Oportunidades de Educação na Região Metropolitana de Campinas à luz do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB) Nenhuma entrada de índice de ilustrações foi encontrada.

Fonte: O autor a partir de dados obtidos em: www.ioeb.org.br (acesso: 11/12/2016;12:34)

O crescimento dessa cultura de avaliação tem sido amplamente discutida no cenário acadêmico internacional, essa afirmação é exposta na pesquisa de Kellaghan e Greaney (1996) em 50 diferentes países dos mais variados continentes e é corroborada pelo relatório *Evaluación de los Centros de Enseñanza Obligatoria em Europa* (EURYDICE, 2004), que mostra a difusão das avaliações externas no contexto da União Europeia (UE). Tal fenômeno é identificado no continente asiático, estudos de Muralidharan & Sundararaman (2006) mostram que a Índia vem adotando as avaliações externas como forma de aferir o nível de aprendizado de seus estudantes. Porém, o pioneiro nessa prática, como já foi exposto anteriormente, são os Estados Unidos, que têm no Relatório Coleman (1996) a gênese dos estudos sobre eficácia escolar.

O uso de avaliações em larga escala para mensurar a qualidade educacional oferecida pelas escolas passa a ser paradigma no Brasil a partir de meados da década de 1990. Exemplos desses indicadores, em âmbito federal, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é elaborado a partir das variáveis do Sistema da Educação Básica (SAEB) e do Censo Escolar; e em escala estadual, tem-se o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), do desempenho medido em testes padronizados e por questionários de contexto social, aplicados aos sujeitos envolvidos no processo de avaliação, sendo tomados como instrumentos precisos e gerando, portanto, informações com credibilidade (MADAUS; RUSSEL; HIGGINS, 2009).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foi lançado em 2007 pelo Ministério da Educação, é um indicador elaborado a partir da relação entre o rendimento escolar (aprovação) e desempenho escolar (proficiência em português e matemática) em testes padronizados. Neste sentido, o IDEB pode ser utilizado como um informativo para a sociedade sobre as condições de ensino em determinado local.

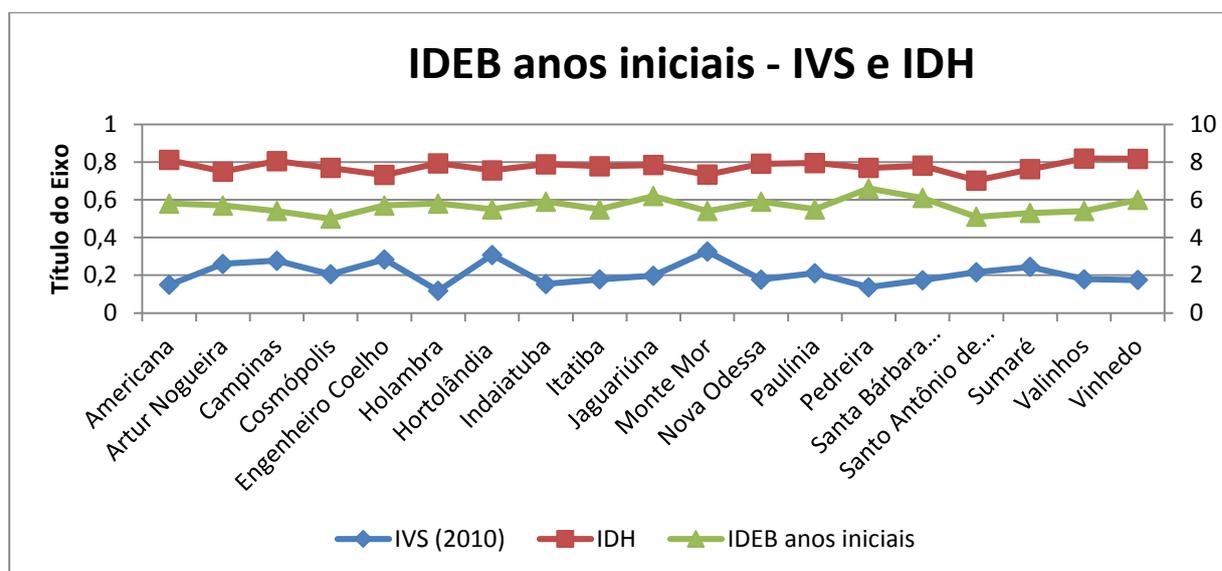
Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o IDEB da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (s/d)).

O IDEB busca sumarizar a qualidade do ensino ofertado em determinado local a partir dos fatores de desempenho nas avaliações externas e fluxo escolar, porém apenas essas duas variáveis não são suficientes para refletir as oportunidades educacionais, uma vez que se desconsideram os fatores socioeconômicos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Nas palavras de Soares (2011, p1.):

[...] o IDEB tem alta correlação com o nível socioeconômico do alunado. Assim, ao atribuir a esse indicador o status da qualidade da educação, assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade. Há uma farta literatura que mostra que isso é impossível. Todos os alunos têm direito de aprender, e os conhecimentos e habilidades especificados para educação básica devem ser os mesmos para todos.

Levando em consideração que o IDEB ainda é um recurso incipiente de avaliação e que faz parte das variáveis que compõe o IOEB, faremos uma exploração preliminar do Índice, buscando compreender suas relações com os indicadores sociais de vulnerabilidade social,

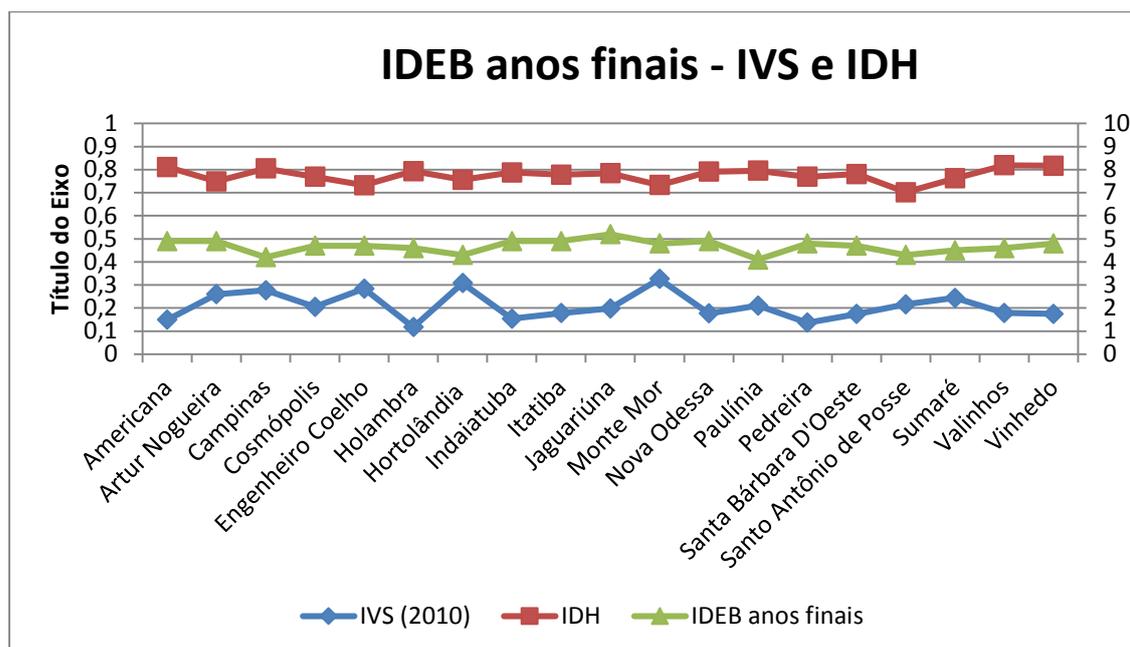
Gráfico 3- Relação do IDEB anos iniciais com os Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Vulnerabilidade Social



Fonte: O autor, a partir de dados fornecidos pelos indicadores IPVS, IDH E IDEB (acesso: 05/04/17 às 19:32).

As diferenças das condições sociais, na RMC expressam-se também na desigualdade do IDEB nos anos iniciais apresentado por cada rede de educação dos municípios (gráfico 3). Embora os municípios de Vinhedo e Valinhos, municípios com maior IDH e baixas taxas de vulnerabilidade social, não estejam ocupando as primeiras posições do ranking do IDEB, apresentam um índice acima da média da RMC. De modo geral, os resultados do IDEB nos anos iniciais estão diretamente relacionados com o IDH como pode ser visualizado na figura 9.

Gráfico 4- Relação do IDEB anos finais com os índices de desenvolvimento humano e índice de vulnerabilidade social



Fonte: O autor, baseado nos dados obtidos nos sites do IOEB, IBGE e IPVS (acesso: 05/04/17 às 19:35).

Quando analisamos as relações entre os níveis de desempenho dos estudantes obtidos no IDEB anos finais (gráfico 2), observamos uma tendência de municípios com menores taxas de vulnerabilidade apresentarem melhores desempenho escolar (figura 10). Contudo, Holambra (que possui baixa vulnerabilidade) apresenta um desempenho inferior à média regional. Neste cenário, permite-se concluir que os fatores de vulnerabilidade tornam-se mais influentes nos anos finais do ensino fundamental. Hortolândia, que se destaca nas avaliações dos anos iniciais, possui nos anos finais desempenho escolar abaixo da média da RMC.

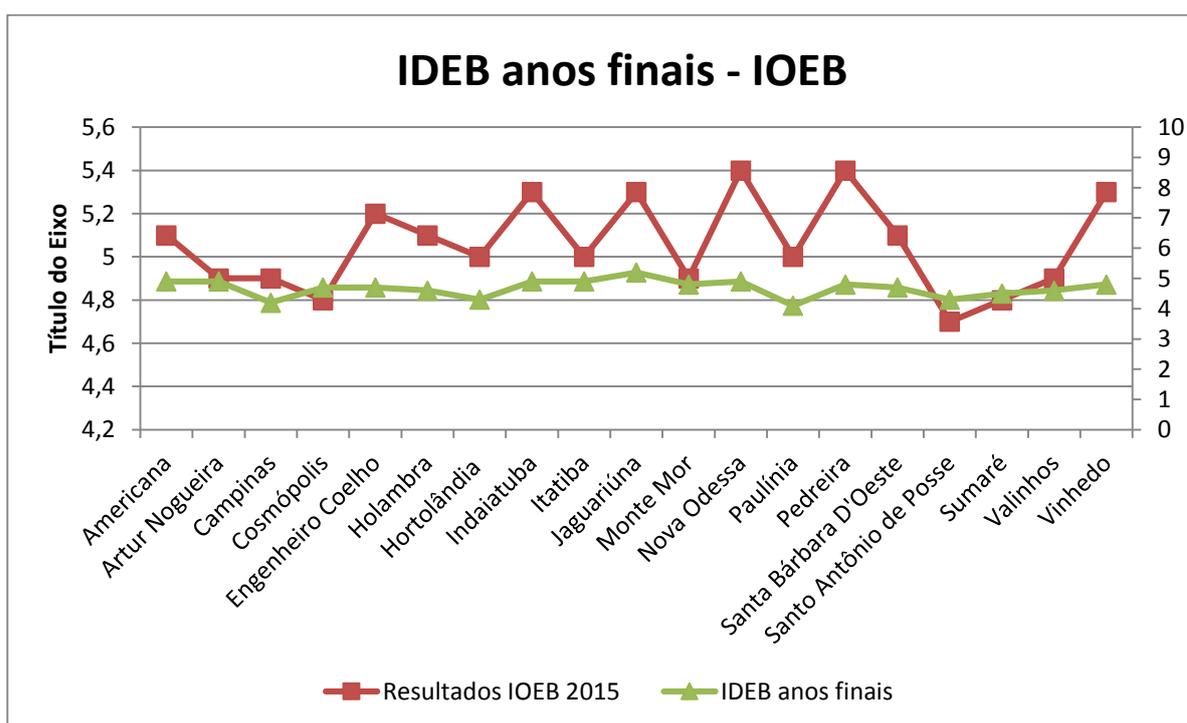
Ao se analisar as relações do IDEB anos iniciais com as taxas de vulnerabilidade social, destaca-se o município de Hortolândia - SP, que possuindo altas áreas de segregação residencial possui um desempenho nas avaliações superiores de municípios com alto desenvolvimento econômico como por exemplo o município de Paulínia. As diferenças ente Hortolândia e Paulínia com relação ao IDEB nos anos iniciais são claramente acentuadas. Enquanto o primeiro município apresenta uma média de 4,3, o segundo apresenta uma média de 4,1. Tais resultados indicam que os altos investimentos realizados na rede municipal de ensino de Paulínia não trazem consigo resultados em avaliações externas superiores que os municípios da RMC que possuem um orçamento mais limitado (KAKIHARA; SILVA; POKER JUNIOR, 2016).

A literatura aponta que as desigualdades socioeconômicas estão relacionadas ao desempenho dos alunos (SOARES, 2007), nesse sentido, a busca de eficiência em gestão escolar

pode ser um fator que permita equidade social, uma vez que municípios com alta taxa de vulnerabilidade social, no caso de Hortolândia, atingem níveis de educação maiores que municípios que possuem melhores condições sociais.

No tocante à importância das práticas escolares para a melhoria da performance em avaliações externas, estudos apontam que “algumas escolas, públicas e privadas, pelas suas políticas e práticas pedagógicas conseguem fazer diferença no desempenho de seus alunos mesmo quando eles são socioeconomicamente desfavorecidos” (SOARES, ANDRADE, 2006, p. 01). Neste sentido, mesmo as unidades escolares estando situadas em regiões de vulnerabilidade social, ações de boas práticas escolares e eficiência em gestão garantem que seus alunos atinjam resultados elevados, podendo, dessa forma, garantir melhores oportunidades educacionais (CALDERON, 2015).

Gráfico 5 -Relação entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com o Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB)

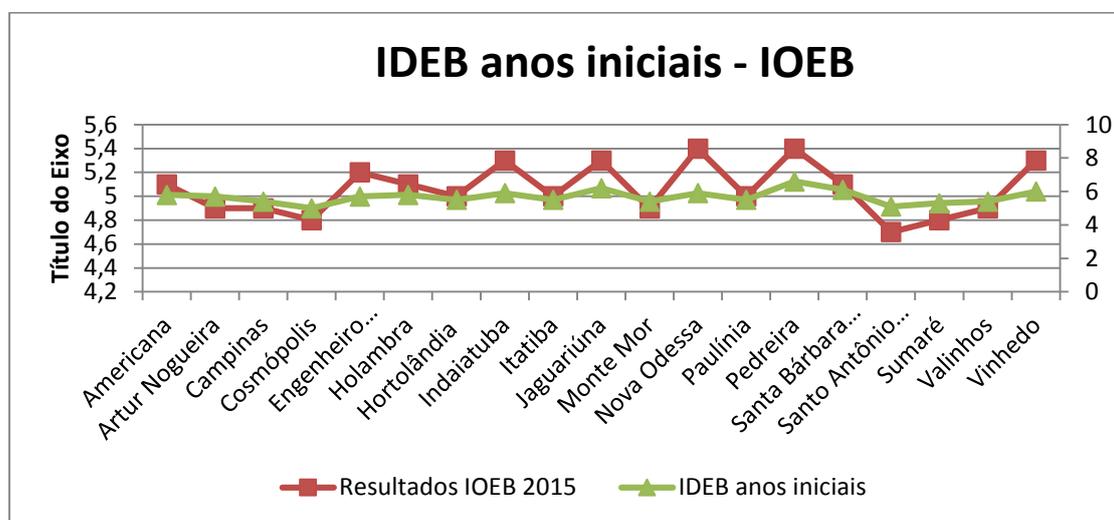


Fonte: www.ioebe.org.br (acesso: 05/04/17 às 19:37).

No cruzamento de dados entre IDEB x IOEB, anos iniciais (gráfico 3) e finais (gráfico 4), pode-se aferir que os resultados de maneira geral são diretamente proporcionais. Na comparação entre Hortolândia e Paulínia, destaca-se que, apesar de Hortolândia apresentar um melhor desempenho nas avaliações do IDEB, o município de Paulínia possui o mesmo desempenho no

que se refere a oportunidades educacionais. Essa igualdade pode ser explicada pelo melhor desempenho do município de Paulínia nos fatores relacionados a insumos escolares.

Gráfico 6 - Relação do IDEB anos iniciais com o IOEB



Fonte: O autor, dados obtidos em: www.ioeb.org.br (acesso: 03/05;16:36).

Os dados apresentados demonstram que a busca por melhores desempenhos em avaliações externas são um dos pilares relativos à qualidade de oportunidades educacionais, proporcionando a estudantes de áreas carentes níveis de qualidade educacional presentes em áreas com alto grau de desenvolvimento econômico, revelando assim a importância do monitoramento dos estudantes através do IDEB. Nas palavras de Ribeiro (2013):

é possível afirmar que a avaliação externa de sistemas de ensino para verificar o desempenho de todos os alunos, inclusive daqueles de menor nível socioeconômico, pode ser um dos pilares da consecução da justiça na escola quando possibilita uma intervenção pedagógica que reafirma os necessários vínculos entre o currículo, o ensino e a aprendizagem. Depreende-se ainda que a igualdade de base somente poderá fundamentar uma política educacional quando se define quais são as habilidades e competências que os alunos devem dominar nas distintas etapas da escolaridade da educação básica (p.74)

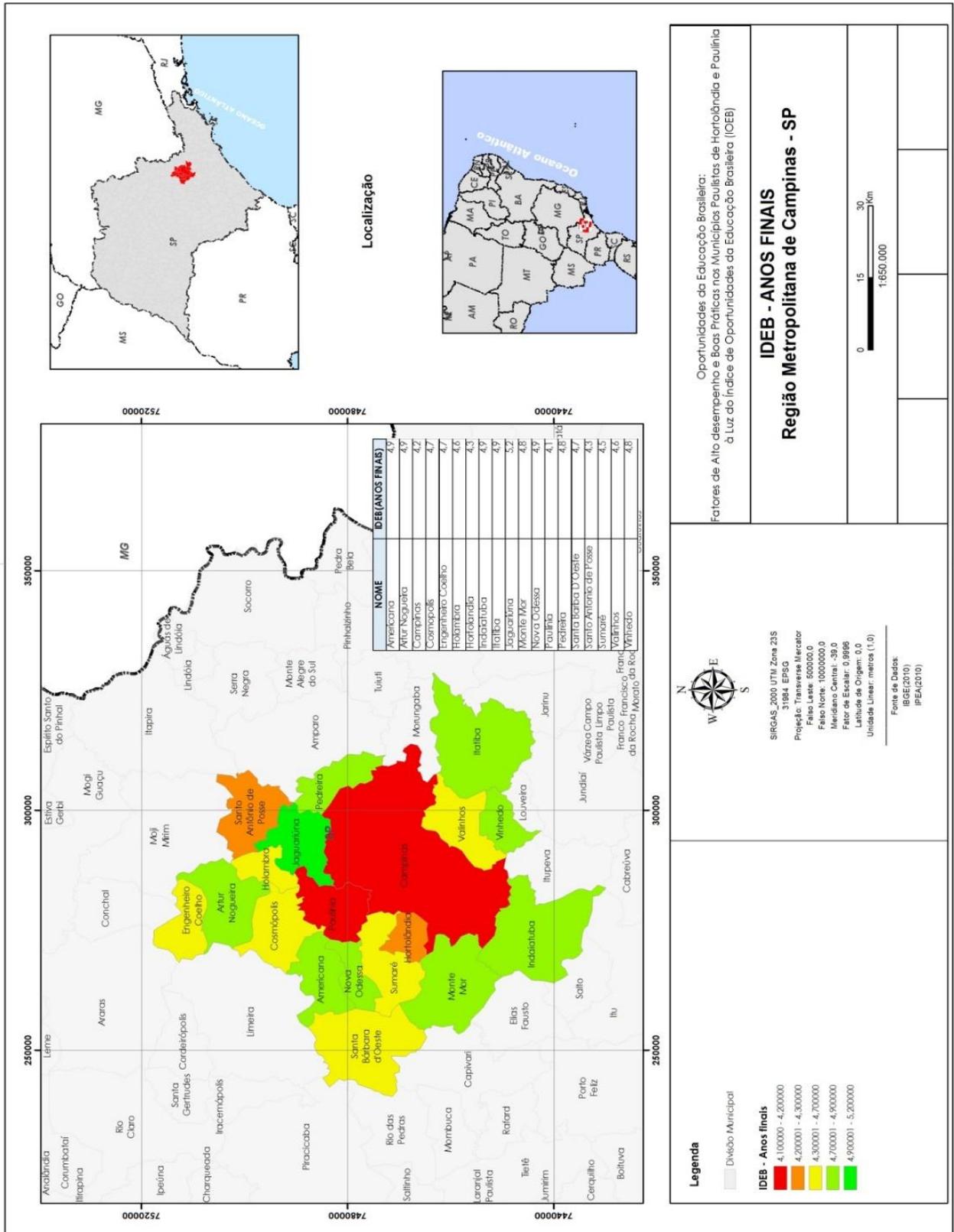


Figura 9- Distribuição do IDEB anos finais na Região Metropolitana de Campinas
Fonte: O autor, a partir dos dados obtidos em: www.ioeb.org.br (acesso:12/04/2017; 12:23).

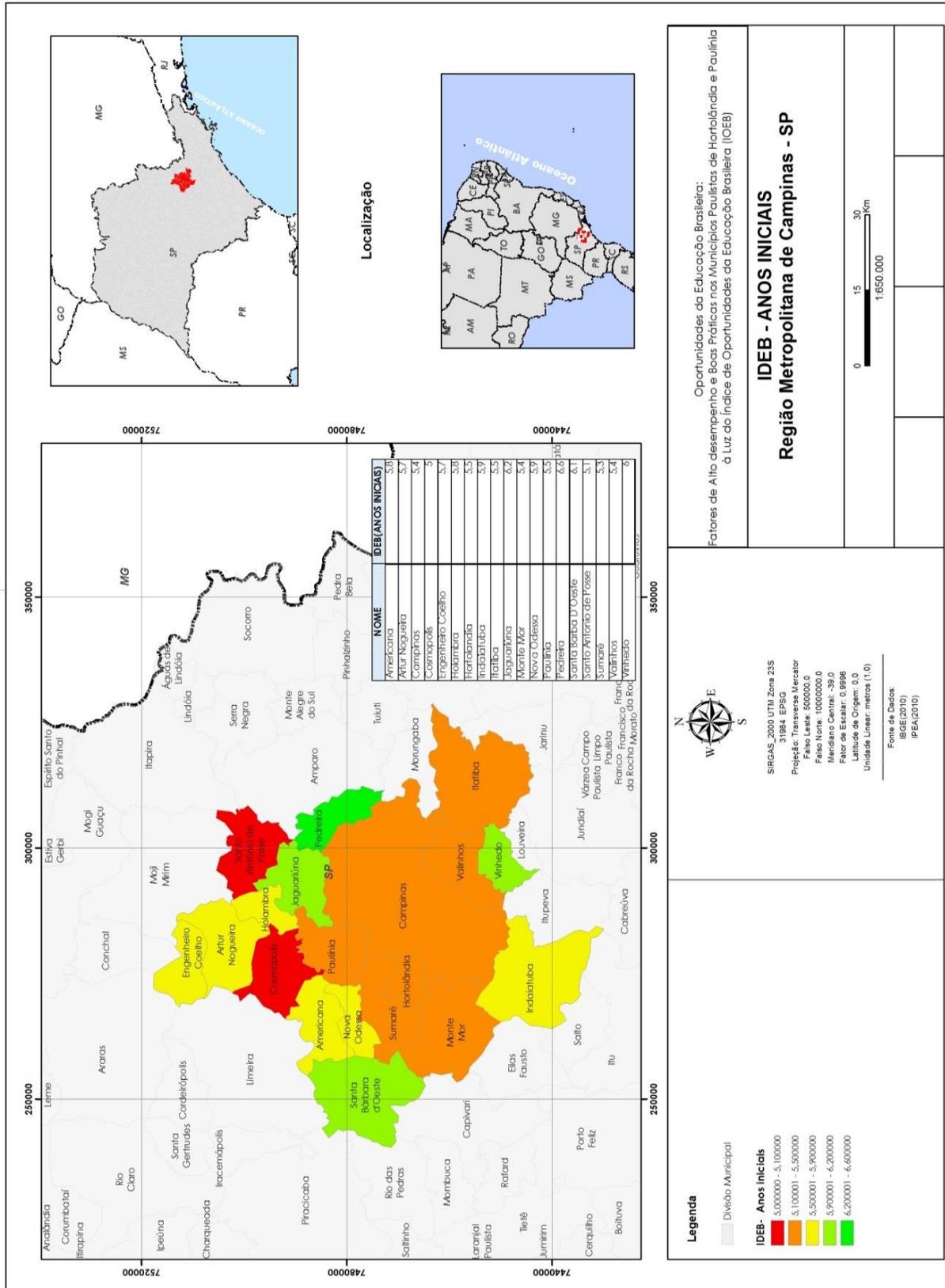


Figura 10- Distribuição do IDEB anos iniciais na Região Metropolitana de Campinas

Fonte: O autor a partir de dados obtido em: www.ioeb.org.br (acesso: 03/02; 18:45)

3.4 Indicadores de Resultado: Taxa Líquida de Matrícula no Ensino Médio (15 a 17 anos)

Ao contrário do IDEB, que é calculado bienalmente através dos testes padronizados, o cálculo da taxa líquida de matrícula ocorre através do censo populacional, que é feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística a cada 10 anos. Na ausência de dados municipais concretos, a metodologia para a construção do IOEB utilizou os dados de nascimento no período que compreende os anos de 1996 a 1998. Os dados da população dos municípios que estão na faixa de 15 a 17 anos são relacionados com o censo escolar municipal. A partir desse cruzamento, pode-se aferir a quantidade de jovens que deveriam estar na escola e encontram-se fora dela. O cálculo para atingir essa variável é demonstrado pela equação:

$$\text{Taxa Líquida de Matrícula do Ensino Médio: } \frac{\text{Matrículas Ensino Médio (15 a 17 anos)}}{\text{População de 15 a 17 anos}}$$

Este é uma variável de suma importância, uma vez que a evasão³¹ de alunos na faixa dos 15 aos 17 anos mostra-se acentuada devido à necessidade desses jovens, principalmente os residentes em áreas de vulnerabilidade social, entrarem no mercado de trabalho para garantir o próprio sustento e de sua família (ARROYO, 2003).

Nas últimas décadas, o Brasil tem desenvolvido um grande esforço no aumento de número de vagas no ensino médio para jovens e adolescentes. Entre os jovens na faixa etária de 15 aos 17 anos, em 1995, 24% frequentavam o ensino médio ou haviam integralizado o ensino fundamental. Este número alcançou 52% em 2007. Um dos grandes desafios em termos das políticas públicas de educação no Brasil é a expansão do número de ingressantes do ensino médio através da expansão da taxa matrícula e, aliado a isso, a diminuição da taxa de evasão escolar. Políticas públicas que contemplam essas duas variáveis, conseqüentemente, ampliam as oportunidades educacionais em determinada localidade (SOUZA, PONCEZK, OLIVA, 2011).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, promoveu a educação como um direito social cujo provimento é de responsabilidade da família e do Estado. Isto reflete que o poder público tem a competência de ministrar a edição, execução e avaliação de políticas públicas com vistas à consecução das metas que o Estado tem o dever de cumprir no âmbito educacional.

³¹ Adota-se o conceito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de abandono como a condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo.

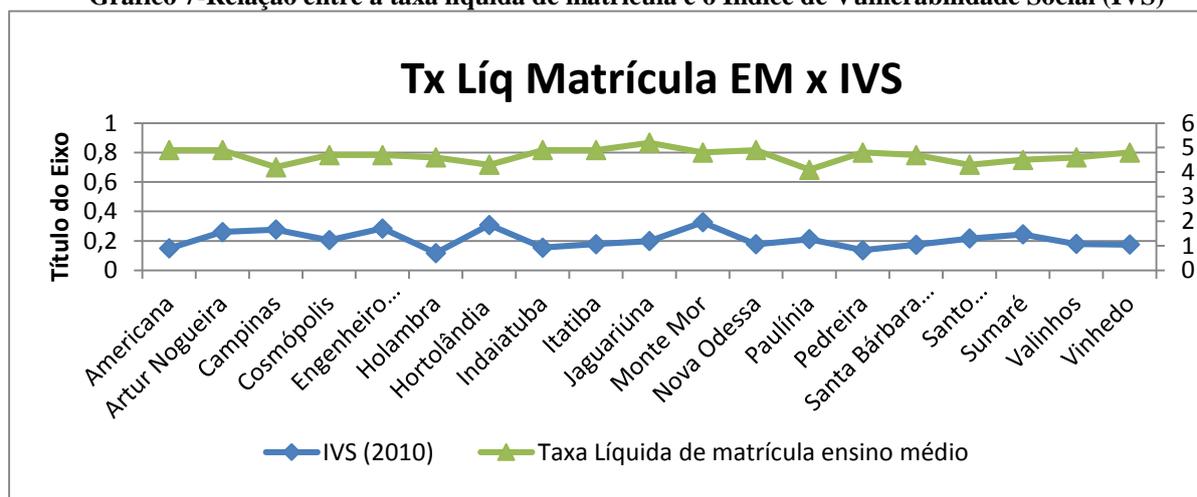
Com a criação da Emenda Constitucional nº59, de 11 de Novembro de 2009, instaurou-se, nos termos do inciso I do art. 208 da Carta Magna, a obrigatoriedade e gratuidade, a partir de 2016, da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, incluindo os alunos que não tiveram oportunidade nessa faixa etária (LIMA, 2011). Nas palavras de Lima (2011, p.8):

O processo de universalização do acesso ao ensino médio na década de 1990 representa inegável avanço na história educacional brasileira. Sem que a questão da qualidade da educação seja trazida à discussão, uma quantidade não desprezível de indivíduos (quer na idade própria, quer fora dela) teve acesso aos bancos escolares. Além disso, a melhoria do fluxo escolar dos alunos e o aumento do número de concluintes são evidentes.

Isto reflete uma conquista advinda de muitas batalhas para que o ensino médio constitua-se como uma etapa importante do processo ensino-aprendizagem, constitucionalmente gratuita e obrigatória para toda a população, dentro da concepção de que todos têm o direito à educação (BRANDÃO, 2011). Neste contexto, assegurar que os alunos estejam frequentando o ensino médio torna-se fundamental para a busca de igualdade de oportunidades educacionais.

Analisando o Gráfico 5, pode-se traçar um paralelo sobre a taxa líquida de matrículas e suas variáveis de acordo com o IPVS apresentada pelos municípios da RMC. O município de Paulínia apresenta grande destaque nessa análise (de maneira negativa), uma vez que são o município apresenta baixas taxas de vulnerabilidade social, alto desenvolvimento humano e uma das maiores rendas per capita dos municípios da RMC, porém tais condicionantes não refletem nas condições do ensino médio municipal. Na conjuntura de Hortolândia, a taxa líquida de matrícula é diretamente proporcional ao índice de vulnerabilidade social. Na situação específica de Hortolândia, a vulnerabilidade pode estar associada, segundo Kaztman (2000, p.278), “a incapacidade de uma pessoa ou de um domicílio para aproveitar-se das oportunidades, disponíveis em distintos âmbitos socioeconômicos, para melhorar sua situação de bem-estar ou impedir sua deterioração”.

Gráfico 7-Relação entre a taxa líquida de matrícula e o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)



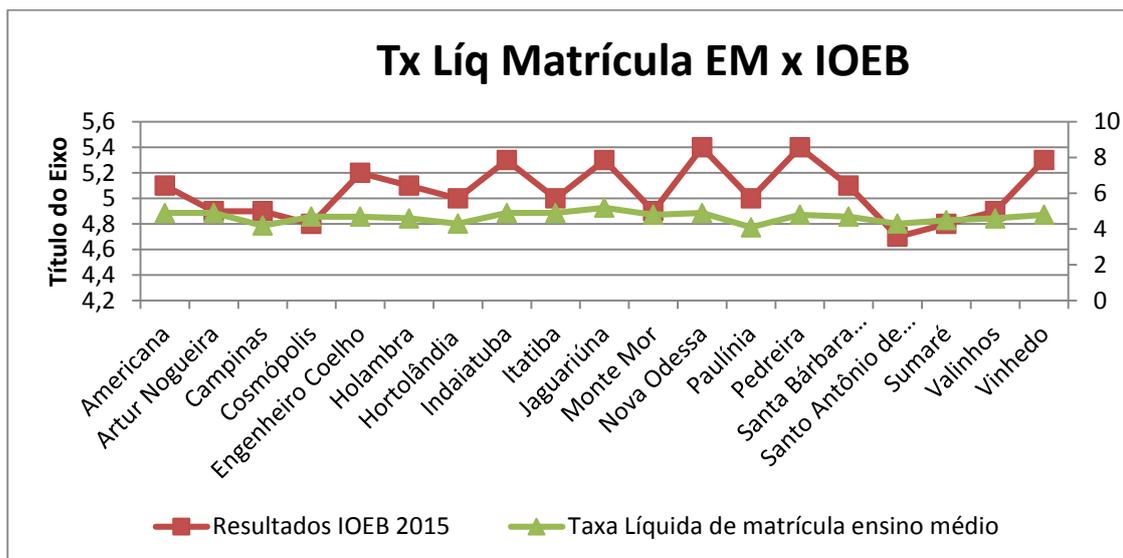
Fonte: O autor, a partir de dados obtidos em: www.ioebe.org.br (acesso: 05/04/17 às 20:08)

A análise dos dados presentes no gráfico 5 nos permite inferir que os municípios com maiores taxas de vulnerabilidade social têm como problema comum a taxa líquida de matrícula abaixo da média da RMC, os destaques negativos ficam por conta de Campinas, Hortolândia e Paulínia. A última como destaque negativo, pois nos indicadores IVS e IDH, o município apresenta elevado desempenho, porém os alunos na faixa etária de 15 aos 17 não estão sendo inseridos nas unidades escolares. Uma hipótese para que esse fato ocorra pode estar relacionada à dispersão dos alunos para unidades educacionais em outros municípios, principalmente para os colégios de nível técnico e colégios particulares. Também se constatou que os menores índices de vulnerabilidade também não estão diretamente relacionados às altas taxas de matrícula, como se pode observar Holambra-SP e Pedreira-SP não estão entre os maiores na variável que contempla as taxas de matrícula na faixa etária de 15 aos 17 anos.

Tendo uma influência de 13% na composição geral do IOEB, quando verificamos a relação entre o IOEB e a taxa líquida de matrícula, verificamos que na RMC esta variável não exerce influência significativa, uma vez que a taxa líquida mostra-se diretamente proporcional ao IOEB como foi verificado no gráfico 6.

Através da quantificação dos dados referentes a taxa líquida de matrícula, foi possível mapear como essa variável se comporta na RMC. Verifica-se que os municípios de menor extensão e com os melhores indicadores sociais conseguem manter os jovens entre 15 e 17 anos nas unidades de ensino (figura 11).

Gráfico 8- Relação da taxa líquida de matrícula com o índice de oportunidade da educação brasileira



Fonte: www.ioebe.org.br (acesso: 05/04/17 às 20:08)

Na teoria do Capital Humano, quanto maior for a escolaridade do indivíduo maior será suas oportunidades no mercado de trabalho, isto em um ambiente econômico que propicie o desenvolvimento do cidadão. Neste contexto, a oferta e a manutenção dos estudantes, principalmente os alunos oriundos de áreas vulneráveis, é fator essencial em busca do equilíbrio social.

As desigualdades sociais estão inerentes à heterogeneidade educacional e conseqüentemente à segmentação no mercado de trabalho. Quando os estudantes possuem a mesmas oportunidades nos sistemas de ensino, a disparidade de renda gerada no período escolar, período em que se acumula capital cultural, torna-se resultado de suas habilidades, interesses e ambições, portanto, o oferecimento de oportunidades educacionais é uma garantia de justiça social (BARROS & MENDONÇA, 1993).

3.5 Indicadores de Insumos: escolaridade dos professores e média de horas-aulas

Na composição do IOEB, o fator escolaridade dos professores foi extraído diretamente do Censo Escolar realizado pelo INEP, sem atribuir a estes dados qualquer revestimento de caráter econométrico, ou seja, não foram consideradas inúmeras variáveis que poderiam influenciar na composição do indicador.

Sobre a importância da qualificação docente na busca de equidade de oportunidades educacionais, o relatório da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE), “Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers” (A

importância dos professores: atrair, desenvolver e reter professores eficazes-2005), é um exemplo da busca pela profissionalização da mão de obra docente. No cenário de trabalhos acadêmicos, os estados assumem papel fundamental no desenvolvimento do nível dos profissionais da educação, que de acordo com o relatório da OCDE (2005):

Todos os países buscam aperfeiçoar a qualidade de seus estabelecimentos escolares para melhor atender as expectativas sociais e econômicas cada vez mais elevadas. Recurso mais significativo e precioso no âmbito dos estabelecimentos escolares, o corpo docente está no cerne dos esforços visando a melhorar o ensino. A melhoria da eficácia e da equidade do ensino passa em grande parte pela capacidade de fazer com que indivíduos competentes desejem ensinar, que seu ensino seja de alta qualidade e que todos os alunos tenham acesso a um ensino de alta qualidade (p.2).

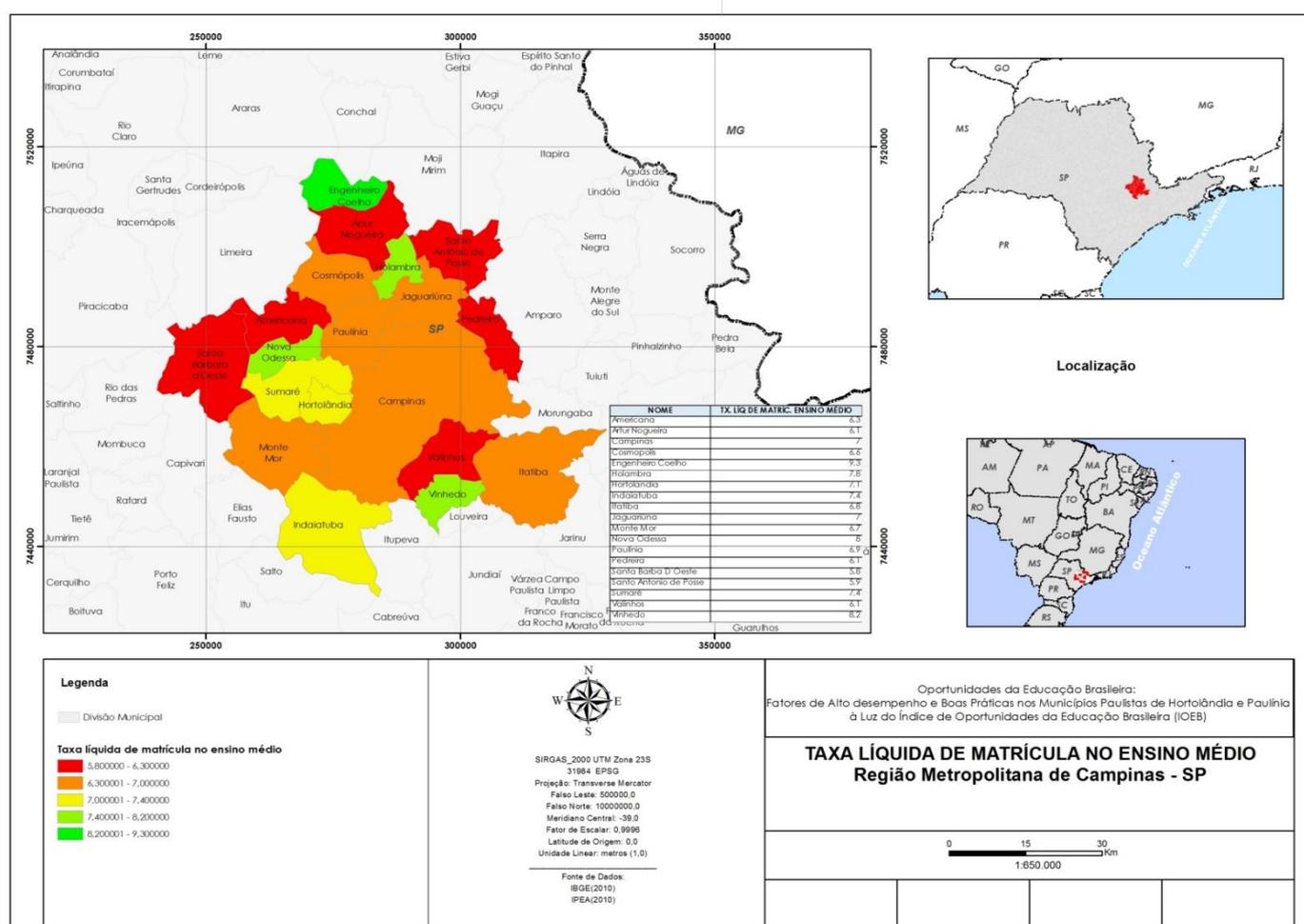


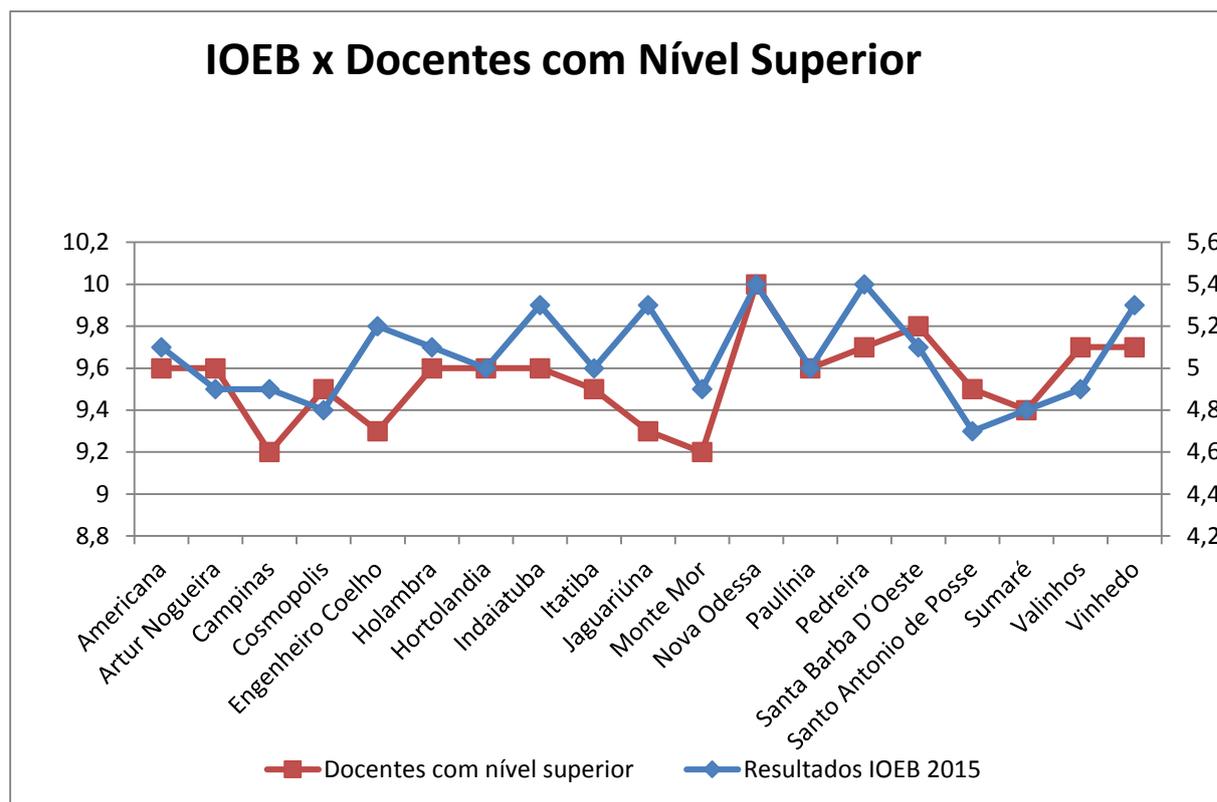
Figura 11: Taxa Líquida de Matrícula no Ensino Médio

Fonte: O autor, dados obtidos em: www.ioeb.org.br (acesso: 03/02/2017)

Os resultados desse relatório da OCDE (2005) permitem que sejam elaboradas 3 grandes conclusões a respeito da formação docente: 1-) As variações de aprendizagem dos alunos estão intrínsecas ao capital cultural que eles apresentam ao ingressar nas escolas. Nesse caso, o processo de ensino torna-se mais difícil, necessitando um maior tempo para que os alunos possam adquirir um capital cultural de maneira uniforme entre os alunos que vêm de um meio familiar de melhores condições sociais; 2-) entre as variáveis sobre as quais o estado pode agir, as ações relacionados à ação docente são as que mais impactam nas aquisições de conhecimento dos alunos; 3-) os indicadores de qualidade docente são revestidos de caráter subjetivo, sobretudo quando se analisa além da formação docente e sua experiência profissional (LESSARD,2006).

Partindo do pressuposto acima, a função do Estado é de garantir professores capazes de produzir um ensino de qualidade e conseqüentemente possibilitando aos alunos uma formação equitativa. Ao analisar o Gráfico 7 (sobre a relação do IOEB com a formação dos professores), constata-se que a rede de ensino com melhor performance no IOEB (Nova Odessa) também é o município onde se verifica uma maior proporção de professores com nível superior. Os municípios que também se destacam nessa variável são os municípios de Santa Bárbara D'Oeste e Vinhedo, que apresentam altos níveis de formação docente aliados a níveis elevados na qualidade de oportunidades educacionais. Os destaques negativos dessa variável são os municípios de Campinas e Monte Mor, em especial o segundo, pois é visível a discrepância perante os demais municípios que compõem a RMC. Quando se compara os municípios que são diametralmente opostos em níveis socioeconômicos como Hortolândia e Paulínia, nota-se que há equivalência no fator escolaridade dos docentes, porém tal equivalência não reflete nas avaliações externas (IDEB), uma vez que Hortolândia, possuindo professores em mesmo nível de formação, porém possuindo áreas de maior vulnerabilidade social, produz resultados mais expressivos de acordo com o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) como é verificado através da análise da figura 12, na qual a distribuição da formação dos professores não está relacionado com a vulnerabilidade social dos municípios.

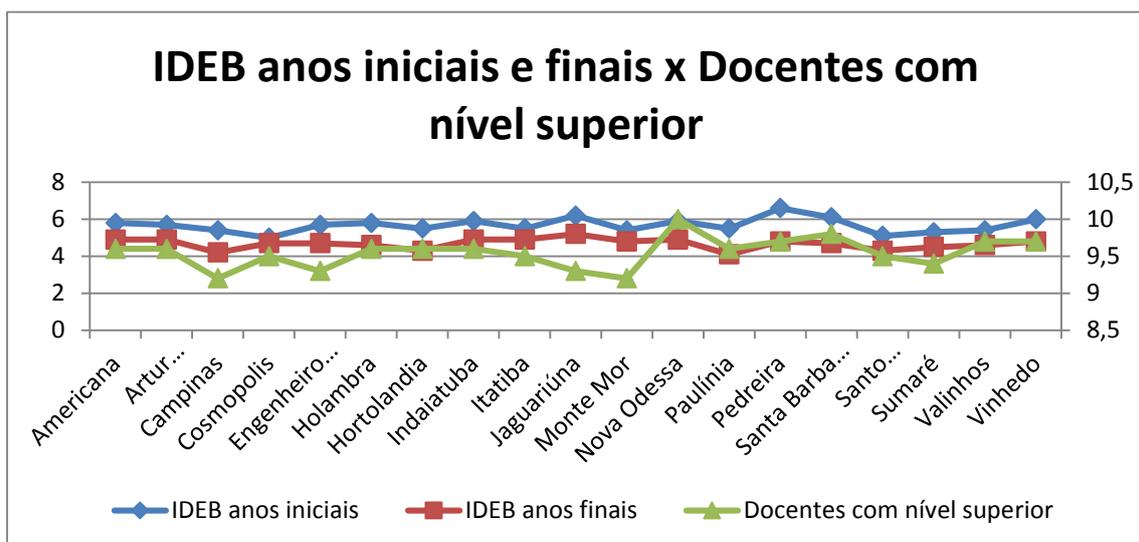
Gráfico 9- Relação do IOEB com a formação dos professores



Fonte: O autor, baseado em dados obtido em: www.ioeb.org.br (acesso:13/12/2017; 22:13)

No Gráfico 8, são relacionadas as variáveis IDEB anos iniciais e finais com a variável de proporção de docentes com nível superior; nessa análise, destaca-se o município de Jaguariúna. Mesmo estando na antepenúltima posição na variável docentes com nível superior, o município apresenta segunda melhor avaliação de acordo com o IDEB. Quando se compara formação docente com os resultados do IDEB, os dados são diretamente proporcionais, visto que Pedreira e Nova Odessa estão muito à frente em relação ao IDEB quando comparado com os municípios da RMC, ambos os municípios possuem em seu quadro de professores o maior nível com formação superior, nesse sentido, essa variável incide diretamente nos resultados das avaliações externas.

Gráfico 10- Relação do IDEB anos finais e iniciais com a formação docente



Fonte: O autor, baseado em dados obtidos em: (acesso: 05/04/17 às 20:12)

Na produção acadêmica brasileira, o tempo escolar vem se constituindo como um objeto de estudo, sendo atribuído a ele um importante fator no rendimento do desempenho escolar (CAVALIERE, 2007; CAVALIERE, 2009; ARROYO,1988). Para a elaboração do IOEB, a variável média de horas-aula em que o aluno frequenta a escola constitui um elemento que está atrelado a melhorias na qualidade de oportunidades educacionais visto como leciona Cavaliere (2007):

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido a maior exposição dessas às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições de vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (p.1016).

No contexto brasileiro, o Programa Mais Educação³², elaborado em 2007 e passando por diversas modificações, tem como objetivo a formação em tempo integral de alunos da rede pública de ensino básico, através de ações educativas que vão além do currículo básico hoje implantado nas unidades educacionais (BRASIL,2007). Busca-se através de um currículo formado por atividades extracurriculares o fortalecimento da identidade cultural, desenvolvimento das diversidades, além da inserção da comunidade no ambiente pedagógico. Neste sentido, a ampliação do tempo escolar, aliado a programas que visem à inserção da

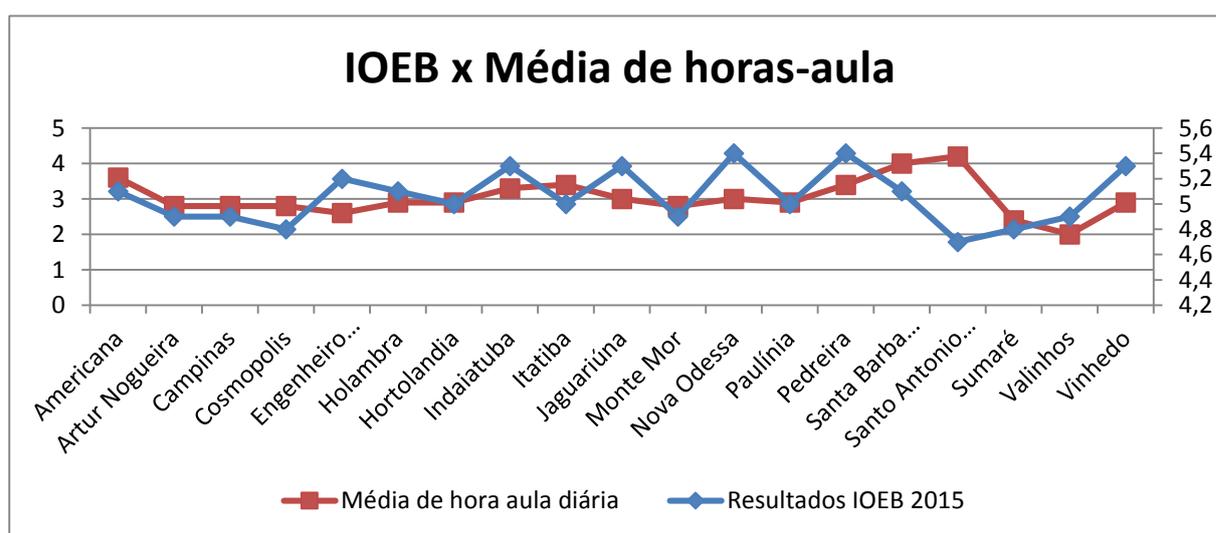
³² A Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa Mais Escola, articulando os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

comunidade para além dos muros da escola, faz com que haja um processo de ensino-aprendizagem mais amplo.

A ampliação do tempo escolar tem sido apresentada no Brasil (CAVALIERE 2007; CAVALIERE, 2009) como uma aposta na diminuição das diferenças encontradas em escolas frequentadas por alunos de classe mais elevada e escolas localizadas em áreas carentes. Uma vez que alunos que frequentam escolas de prestígio levam consigo o capital cultural obtido em seu meio familiar e em seu convívio social, uma maneira de tentar igualar esse capital seria proporcionar aos alunos de menor capital cultural uma maior exposição às diversas formas de conhecimentos. Partindo dessa ideia, as escolas em que o aluno tem uma maior carga horária possibilitaria equacionar em partes os problemas de equidade de oportunidades educacionais.

Ao analisar o Gráfico 9, aferiu-se que a quantidade de horas em que o aluno frequenta a escola não possui uma relação direta com IOEB exemplo disso é o município de Santo Antônio de Posse, que, apesar de possuir a variável que quantifica a média de horas-aula mais elevada na RMC, está em última posição no ranking que afere a qualidade de oportunidades educacionais. Em lado oposto, encontra-se o município de Vinhedo, que embora possua uma das menores cargas horárias em que o aluno frequenta a escola, ocupa a terceira posição (em um espaço amostral de 19 municípios) no que se refere a oportunidades educacionais referenciadas no IOEB.

Gráfico 11- Média de horas-aula e sua relação com o IOEB



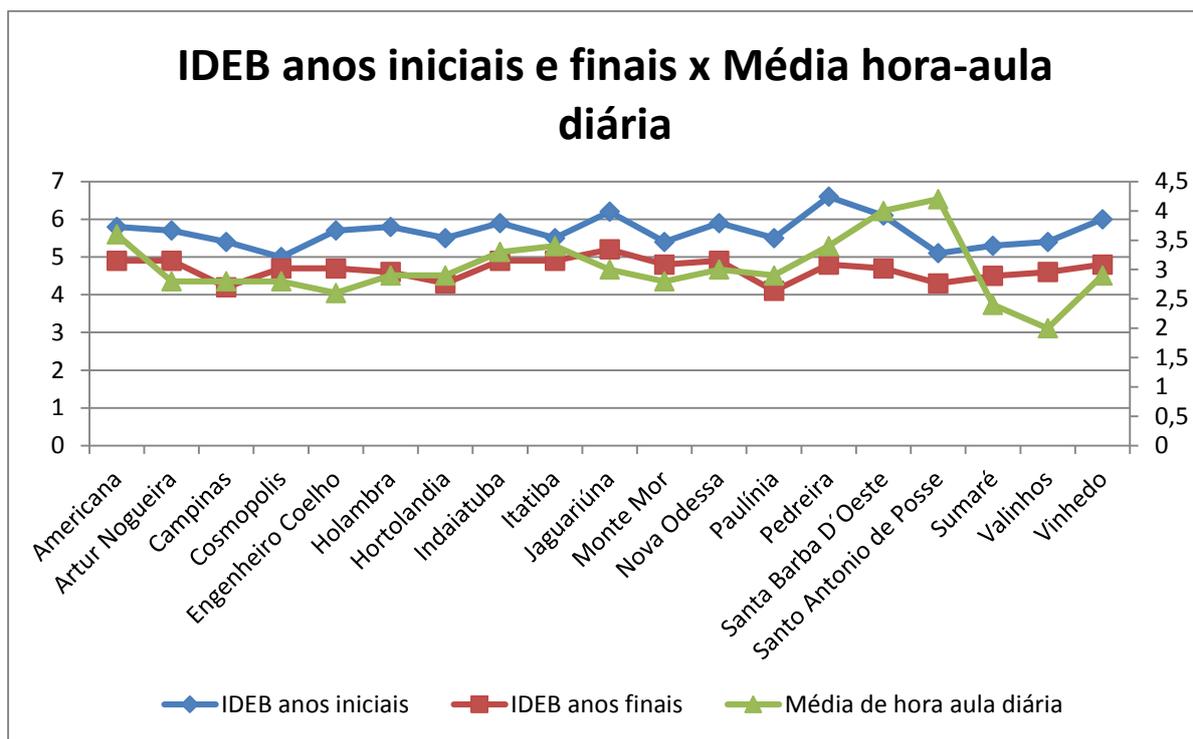
Fonte: www.ioebe.org.br (acesso: 05/04/17 às 20:15)

Quando é feita a análise dos dados do IOEB com os dados do IDEB anos finais e iniciais (gráfico 10), é verificado que não há relação direta entre maior tempo na escola e resultados em avaliações externas. Dentre os 19 municípios que compõe a RMC, Santo Antônio de Posse,

possui claramente o maior tempo de horas aulas oferecidas aos alunos, contudo o município apresenta o pior desempenho quando analisamos isoladamente os dados referentes ao IDEB anos iniciais e finais. Essa análise nos permite inferir que o maior tempo de permanência na escola não gera bons resultados, sendo então necessário que essa maior permanência venha acompanhada de uma educação de qualidade. O município de Santa Bárbara d'Oeste, que possui a segunda maior média de horas aula oferecidas aos alunos, consegue aliar permanência em sala de aula com bons resultados escolares, visualizando o gráfico 10, Santa Bárbara d'Oeste mantém uma média acima da RMC quando analisamos o IDEB anos iniciais e finais. No cenário da RMC, o município de Valinhos e Vinhedo são os maiores expoentes quando são feitas análises que utilizam as variáveis IDEB anos iniciais e finais x média hora-aula diária. Ambos os municípios apresentam a menor variável que quantifica horas-aula em sala de aula, porém quando analisamos se esse menor tempo de permanência na escola com as avaliações externas, observa-se que não há uma relação direta. Pois mesmo com as menores médias de hora-aula, os municípios de Valinhos e Vinhedo possuem o melhor desempenho no IDEB anos iniciais e finais. Quando as análises são feitas utilizando somente o desempenho no IDEB anos iniciais, os municípios de maiores médias, Pedreira e Jaguariúna, apresentam distinções quanto a média de hora-aulas. O primeiro que possui a maior média do IDEB anos iniciais também possui uma média de hora-aulas maior que a média da RMC, já o município de Jaguariúna que aparece em segundo lugar possui uma média de hora-aulas bem abaixo da média da RMC.

As análises sobre como a variável hora-aula incide nas avaliações externas, revelaram que a ideia de que um maior tempo do aluno na escola não reflete em melhores resultados nas avaliações externas. Os exemplos mais evidentes dessa análise são os municípios de Santo Antônio de Posse e Vinhedo, o primeiro possui uma clara média de horas-aula maior que os municípios da RMC, porém o desempenho no IDEB anos iniciais e finais encontra-se entre os piores da RMC. Já Vinhedo, mesmo oferecendo uma menor carga horária para seus estudantes, atinge desempenho no IDEB anos iniciais e finais acima da média da RMC.

Gráfico 12- Relação do IDEB anos finais e iniciais com a média de horas-aula



Fonte: O autor, a partir de dados obtidos em: www.ioeb.org.br (acesso: 05/04/17 às 20:15)

Os mapas 13 e 14 representam a distribuição dos docentes com nível superior e média de horas-aula. O cruzamento das informações permite verificar que os municípios de Indaiatuba, Santa Barbara d'Oeste, Americana e Pedreira são os municípios nos quais os estudantes estão por mais tempo expostos a professores com nível superior. Quando verificado se tais características refletem bom desempenho escolar nas avaliações externas (IDEB anos iniciais e finais) observa-se que Pedreira e Santa Barbara d'Oeste apresentam desempenho muito superior à média da RMC, contudo Indaiatuba e Americana se mantêm na média regional.

3.6 Indicadores de Insumos: experiências dos gestores

Importa que nos debrucemos sobre a educação e sua gestão para conhecê-las como elas são. Isso implica, em primeiro lugar, ultrapassar as aparências para encontrar suas raízes, isto é, detectar ou desvelar as múltiplas determinações (...) que acabam por determinar sua aparência, o jeito como as percebemos (...) somente o conhecimento da gestão como de fato ela é (...) fundamentam decisões que podem alterá-la (WITTMANN, 2000, p.68).

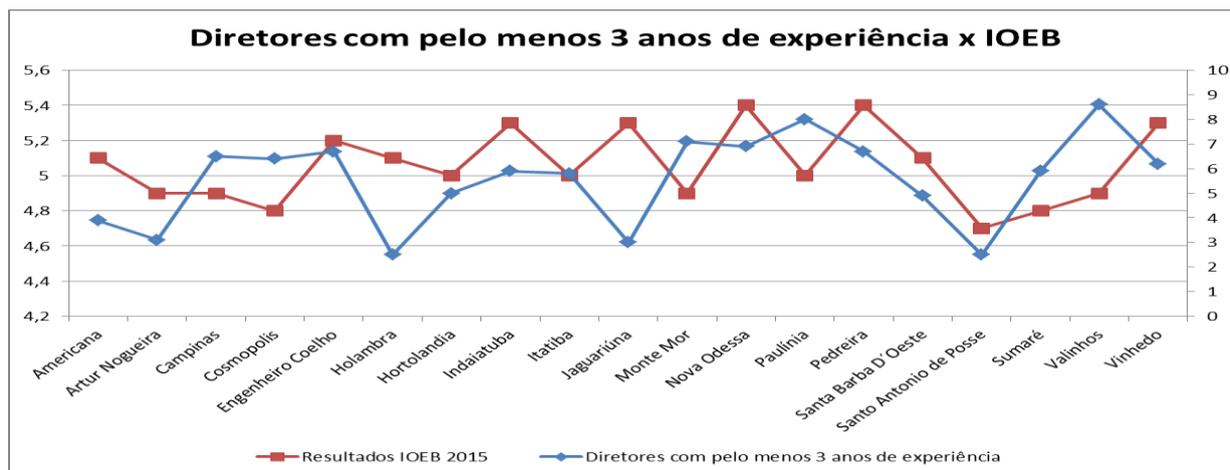
A variável experiência dos diretores para a composição do IOEB foi extraída a partir dos dados aplicados no questionário da Prova Brasil. A partir da análise, os diretores foram divididos em grupos: (i) proporção de diretores que completaram até 3 anos de experiência no cargo; (ii) proporção de diretores que completaram ao menos 6 anos de experiência no cargo. Nesse sentido, a experiência dos gestores no cargo assume relevância para a composição do indicador (Centro de Liderança Pública, 2015).

No ambiente escolar, um diretor trabalha com a dinâmica social, sendo um mobilizador e orquestrador dos atores sociais envolvidos no interior da escola. Em um período recente, a figura do diretor centrava-se na figura de guardião e gerente de operações estabelecidas por órgãos centrais. Seu papel era dirigir a unidade escolar de maneira que o regimento escolar fosse seguido a risco. Era tido um bom diretor quem garantisse que a unidade escolar não fugisse desse padrão (LUCKE, 2000).

Lucke (2000) expõe que o papel do gestor está relacionado ao repasse de informações, controle, supervisão, ou seja, coordenar as normas estabelecidas pela unidade de ensino. No contexto da gestão democrática, relaciona-se em gerir a dinâmica social; mobilizar e articular a diversidade; agir com responsabilidade nas transformações das ações de poder, de práticas e organização escolar. Neste âmbito, o bom diretor é aquele que faz a integração com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, gerando assim resultados significantes a curto, médio e longo prazo.

A análise da variável do gestor escolar na composição do IOEB (Gráfico 11) permite notar que os dados não são diretamente proporcionais, com exceção de Santo Antônio de Posse, que possui o nível mais baixo nas duas variáveis tanto no IOEB como no número de diretores com até 3 anos de experiência no cargo.

Gráfico 13- Diretores com pelo menos 3 anos de experiência e suas relações com o IOEB

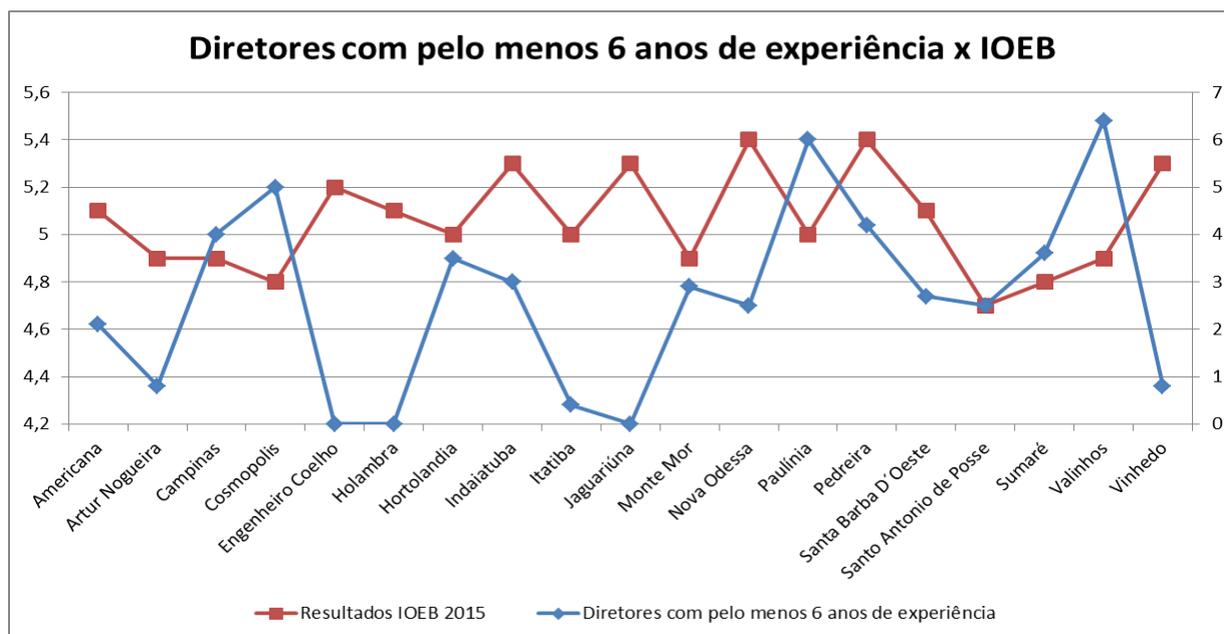


Fonte: O autor, a partir dos dados obtidos em: www.ioebe.org.br (acesso: 05/04/17 às 20:22)

Ainda sobre o Gráfico 11, os dados revelam que o município de Valinhos apresenta uma enorme discrepância entre os resultados do IOEB e a experiência dos gestores que possuem até 3 anos de trabalho. Nesse caso, os resultados do IOEB refletem que a pouca experiência desses gestores pode estar relacionada ao baixo desempenho nas variáveis que compõem o indicador. Porém, tal caso não ocorre no município de Jaguariúna, que, embora seja um dos municípios com gestores menos experientes, obtém resultados nas avaliações muito acima da média da RMC, podendo-se inferir que boas práticas de gestão podem estar sendo aplicadas na rede de ensino de Jaguariúna.

Quando a análise é feita utilizando a relação entre a experiência de gestores com o nível de oportunidades educacionais, constata-se que não há relação direta entre eles. Os municípios com os gestores mais experientes (Paulínia e Valinhos) estão longe dos municípios que apresentam os maiores indicadores de oportunidades educacionais. De forma oposta, os municípios de Pedreira, Nova Odessa e Jaguariúna têm em seu quadro de gestores um número abaixo da média de diretores com mais de 6 anos de experiência, porém os resultados do IOEB se destacam entre os primeiros da RMC. Quando analisa a relação entre o IOEB e a variável de quantifica os dados de gestores com mais de 6 anos de experiência no cargo os resultados mostram uma acentuada diferença entre a experiência e os resultados do IOEB. Os municípios de Jaguariúna e Vinhedo, por exemplo, apresentam os gestores menos experientes no cargo. Porém quando cruzamos com o IOEB nota-se que os municípios estão entre os mais bem ranqueados na RMC (gráfico 12).

Gráfico 14- Diretores com pelo menos 6 anos de experiência e suas relações com o IOEB



Fonte: O autor, baseado nos dados obtidos em: www.ioeb.org.br (acesso: 05/04/17 às 20:23)

No contexto da RMC, quando buscamos identificar se a maior experiência dos gestores tem impactos significativos no desempenho das avaliações externas, os resultados indicam que a relação não possui causa e efeito. Quando analisamos a variável que quantifica a experiência de pelo menos 3 anos no cargo de gestão visualizamos que Valinhos, Paulínia e Monte Mor possuem as melhores médias da RMC, contudo os desempenhos apresentados por esses municípios no que tange ao IDEB anos iniciais configura-se abaixo da média apresentada pela RMC. O mesmo ocorre analisando os dados referentes ao IDEB anos finais, porém, nessa análise o município de Paulínia apresenta uma queda significativa em relação aos outros municípios que compõe a RMC.

Quando as análises são feitas baseando-se nos municípios com os gestores menos experientes, os municípios que apresentam a menor variável são: Artur Nogueira, Holambra, Jaguariúna e Santo Antônio de Posse. Nesse conjunto de municípios, o destaque fica por conta de Jaguariúna, que mesmo com os gestores menos experientes apresenta resultados em avaliações externas acima da média da RMC, vale lembrar que o mesmo município também possui professores com nível superior abaixo da média da RMC também. Tais dados permite que Jaguariúna seja apontado como um municípios de busca eficiência em sua gestão escolar.

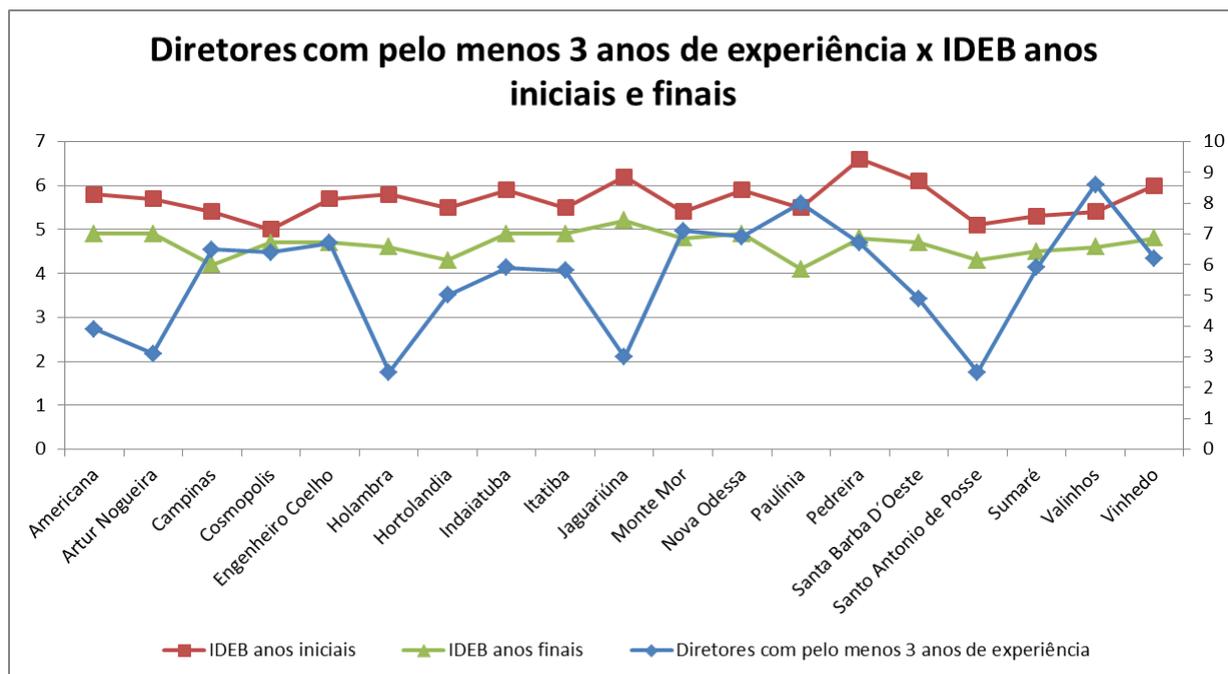


Gráfico 15- Diretores com pelo menos 3 anos de experiência e suas relações com o IDEB anos finais e iniciais
 Fonte: O autor a partir de dados obtidos em: www.ioebe.org.br (acesso: 05/04/17 às 20:25)

Quando são analisados os dados referentes aos gestores com pelo menos 6 anos de experiência, verificamos que os municípios de Valinhos, Paulínia, Cosmópolis e Pedreira são os municípios que apresentam os diretores com maior experiência profissional da RMC. Ao analisarmos quais as relações entre a experiência dos gestores com pelo menos 6 anos de experiência com os resultados que os alunos apresentam no IDEB anos iniciais e finais, identificamos que apenas o município de Pedreira apresenta uma relação direta de insumos com resultados, ou seja, diretores mais experientes geram melhores resultados nas avaliações externas. Na análise dessa variável, o município de Valinhos possui ampla vantagem (ver gráfico 14) em relação aos demais municípios da RMC, contudo tal experiência não se reflete em melhores resultados nas avaliações. No cenário da RMC, chama a atenção o município de Paulínia, pois mesmo possuindo os gestores mais experientes, apresenta desempenho nas avaliações externas abaixo da média na RMC no IDEB anos finais.

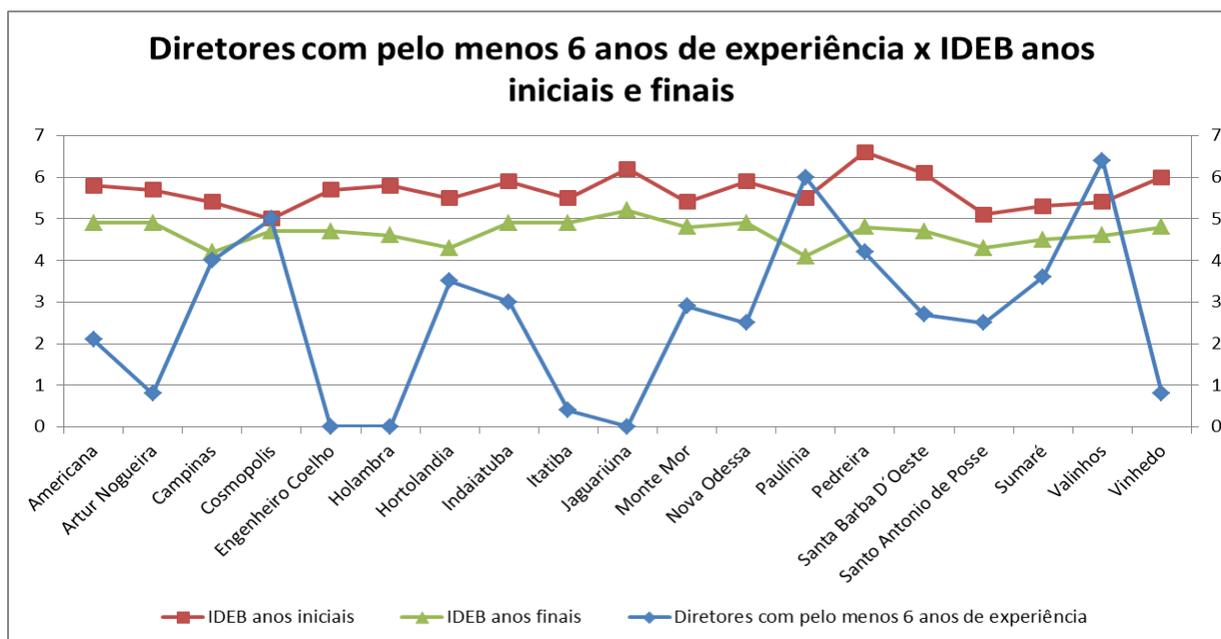


Gráfico 16- Diretores com pelo menos 6 anos de experiência e suas relações com o IDEB dos anos finais e iniciais

Fonte: O autor, a partir de dados obtidos em: www.ioeb.org.br (acesso:12/01;12:03)

Os dados revelam que gestores experientes não estão diretamente atrelados a melhores resultados no IDEB anos iniciais e finais, sendo assim, pode-se então concluir, que as metas estabelecidas em relação a melhoria contínua não estão sendo aplicadas, ou se estão ocorrendo de maneira ineficiente. Sobre a importância dos gestores para o melhora no desempenho escolar dos alunos Lucke (2009) afirma:

(...) diretores escolares competentes são, portanto, aqueles que promovem em suas escolas um contínuo processo de acompanhamento dos resultados escolares, seja com dados exclusivamente internos, seja com dados produzidos por referências externas (2009,p,67)

Desta forma, o gestor escolar possui um enorme desafio, que é a promoção de uma gestão educacional que traga aos estudantes uma melhor oportunidade educacional, garantindo ao seus alunos além do acesso e permanência a aquisição de conhecimentos que possam assegurar aos alunos os padrões mínimos desejados no que se refere a habilidades cognitivas. Para isso, a execução do currículo oficial intervenções pedagógicas eficazes, reconhecendo as diferenças de cada estudante, podem ser meios de garantia de uma igualdade de resultados escolares.

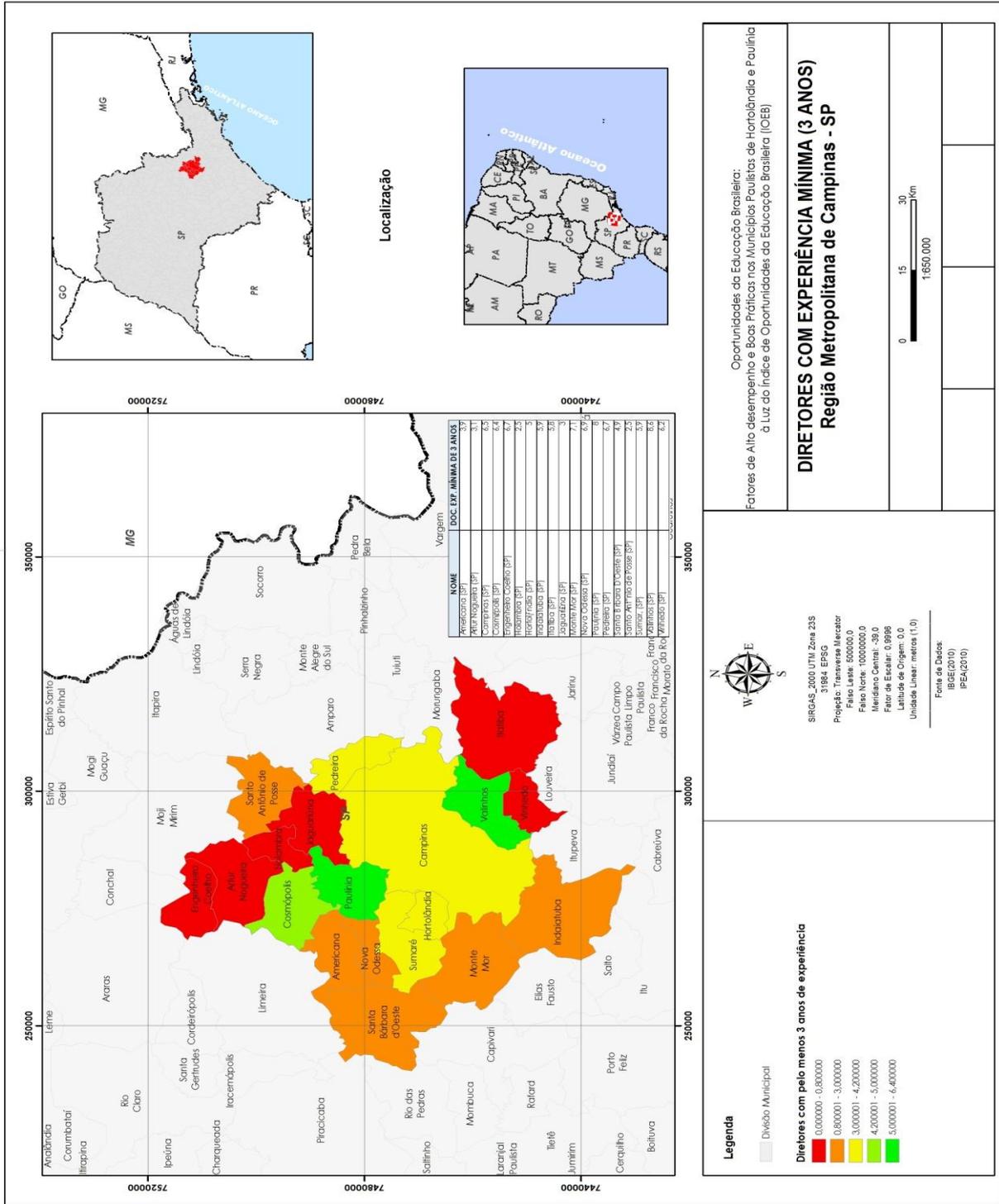


Figura 7- Distribuição dos diretores com até 3 anos de experiência
Fonte: O autor, a partir de dados obtidos em: www.ioeb.org.br (acesso: 01/01/2017; 08:45)

3.8 Indicadores de insumos: taxa de atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade

Para se calcular a última variável utilizada na composição do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB), foram adotados os procedimentos: número de alunos na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, segundo aponta o Censo Escolar. Na inexistência de um censo anual ou bienal que contemple a população nessa faixa etária, foi utilizada a escala de 0 a 7 anos. Nessa equação os valores foram multiplicados por 6 para se obter a variável final, conforme mostra a equação abaixo:

$$\text{Taxa de atendimento da Educação Infantil: } \frac{\text{matrículas de 0 a 5 anos}}{(\text{n}^\circ \text{ de alunos com 7 anos no EF}) * 6}$$

Diante desse conjunto, que caracterizam as desigualdades de oportunidades educacionais no âmbito das crianças que estão fora do sistema, o gráfico 15 mostra como a taxa de atendimento está relacionada ao IOEB. Nesse campo o município de Hortolândia, que apesar de possuir elevadas taxas de vulnerabilidade social, consegue ter uma das maiores taxas de atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade. Uma possível hipótese que pode estar relacionada a taxas elevadas de matrícula na faixa etária de 0 a 6 anos, pode estar relacionada aos programas sociais, e renda, como por exemplo o Bolsa Família³³, que tem como condicionante a manutenção de crianças e adolescentes em idade escolar frequentando as unidades de ensino. Tal medida proporciona aos beneficiários do programa uma exposição maior ao capital cultural que pode a longo prazo contribuir para a ascensão social dessa camada populacional. No contexto da RMC, observa-se que em termos proporcionais o município de Hortolândia tem o maior número de beneficiários do Programa Bolsa Família (tabela 3). Quando os dados dos beneficiários do Bolsa Família são quantificadas em termos proporcionais, o Hortolândia possui 9,3% dos beneficiários do programa quando englobamos todas as famílias beneficiárias da RMC. Contudo, os habitantes de Hortolândia representam aproximadamente 7% da população total da RMC, a partir disso conclui-se que Hortolândia possui a mais alta taxa de famílias atendida pelo programa de transferência de renda.

³³ O programa foi criado em outubro de 2003, por meio da Medida Provisória no 132, convertida na Lei no 10.836, de janeiro de 2004. Nela encontram-se definidos os benefícios financeiros do programa, os critérios de elegibilidade a cada um dos benefícios e as condicionalidades que devem ser cumpridas pelas famílias beneficiadas ou por seus componentes. Existem duas modalidades de benefícios: i) o benefício básico, destinado às famílias em condições de extrema pobreza e; ii) os benefícios variáveis, dedicados às famílias em situação de pobreza e que contém em sua composição com gestantes, nutrízes, crianças entre 0 e 12 anos ou adolescentes até 17 anos. Este segundo benefício contempla duas modalidades: a primeira, relacionada à presença de crianças ou adolescentes de até 15 anos, é limitada a até três benefícios por família; e a segunda, destinada aos jovens de 16 e 17 anos, é restrita a até dois benefícios por família. Fonte: www.mds.gov.br (acesso em: 20/04/2017).

Tabela 9: Beneficiários do Bolsa Família na RMC

<i>Municípios</i>	<i>Famílias atendidas</i>	<i>População Total</i>
<i>Americana</i>	1.973	231.621
<i>Artur Nogueira</i>	1.194	51.126
<i>Campinas</i>	29.509	1.173.370
<i>Cosmópolis</i>	1.539	67.960
<i>Engenheiro Coelho</i>	692	19.059
<i>Holambra</i>	169	13.698
<i>Hortolândia</i>	6.306	219.039
<i>Indaiatuba</i>	2.137	235.367
<i>Itatiba</i>	2.306	114.912
<i>Jaguariúna</i>	911	53.069
<i>Monte Mor</i>	2.072	56.335
<i>Nova Odessa</i>	948	57.504
<i>Paulínia</i>	1.860	100.128
<i>Pedreira</i>	392	46.094
<i>Santa Barbara d'Oeste</i>	3.835	191.024
<i>Santo Antônio de Posse</i>	715	22.597
<i>Sumaré</i>	8.716	269.522
<i>Valinhos</i>	1.761	122.163
<i>Vinhedo</i>	597	73.855
<i>Total</i>	67.632	3.131.528

Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social (2017).

A desigualdade social é um fator preponderante que vem dificultando a universalização do ensino nas áreas mais vulneráveis do Brasil, nas palavras de Cury (2002, p.179):

essa desigualdade, hoje medida por vários instrumentos de análise (como o índice de desenvolvimento IDH), faz com que haja problemas na escola – que não são da escola. Por isso, não é desprezível o impacto desta situação fática sobre o conjunto do sistema educacional em matéria de acesso, permanência e sucesso. É de se perguntar se é possível desconsiderar a desigualdade socioeconômica como uma geradora remota das dificuldades próximas que afetam o desempenho intraescolar dos alunos.

Neste contexto, o município de Hortolândia vem se destacando, pois apesar de possuir em seu interior as mais altas taxas de vulnerabilidade social e IDH abaixo da média da RMC, os seus estudantes possuem altas condições de acesso e permanência nas unidades educacionais. Destaca-se ainda que o acesso não garante unicamente que os alunos estejam simplesmente frequentando as escolas, tal garantia de educação vem sendo refletida nas avaliações de larga escala (IDEB anos iniciais e finais), tornando Hortolândia um município que, de acordo com o IOEB, oferece oportunidades educacionais a nível de municípios com características socioeconômicas diametralmente distintas. Analisando em especificamente o município de Paulínia, verifica-se que o município possui a maior taxa de atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade, contudo quando analisamos a taxa líquida de matrícula entre jovens de 15 a 17 anos o mesmo municípios possui uma das mais baixas taxas da RMC. Tal fato nos leva a refletir quais fatores podem estar relacionados com essa alta taxa de evasão, também nos leva a pensar de que maneira ocorre a transição do ensino fundamental para o ensino médio, pois de acordo com o IOEB a maior fragilidade de Paulínia está nessa alta taxa de evasão.

O mapa representado pela figura 17, evidencia que não há uma relação direta entre vulnerabilidade social e baixa taxa de atendimento na educação primária. Porém quando analisamos a taxa de atendimento de 0 a 6 anos com o desempenho do IDEB nos anos iniciais, verifica-se que o município de Santo Antônio de Posse apresenta os piores resultados com as menores taxas de matrícula. Contudo a regra não se aplica aos demais, uma vez que Jaguariúna, Pedreira e Santa Barbra d' Oeste apresentam os melhores desempenho nas avaliações dos iniciais sem ter necessariamente as maiores taxas de matrícula nesse ciclo.

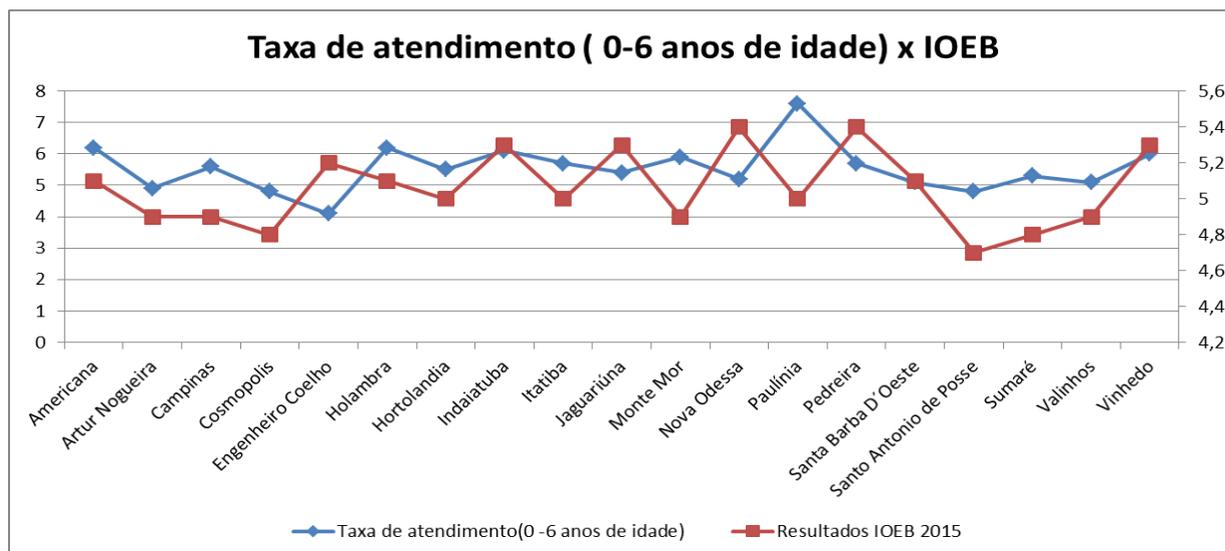


Gráfico 17: Taxa de atendimento (0-6) x IOEB

Fonte: O autor, a partir dos dados obtidos em: www.ioeb.org.br (acesso: 27/12/2017).

Quando as análises são feitas analisando a taxa de matrícula de 0 a 6 anos com os resultados do IDEB anos iniciais, verifica-se que os municípios de Cosmópolis e Santo Antônio de Posse são os municípios com a menor taxa de atendimento de crianças no primeiro ciclo escolar, essa variável impacta diretamente no indicador de resultado (IDEB anos iniciais), uma vez que os dois municípios apresentamos piores desempenhos no IDEB anos iniciais dos municípios que compõe a RMC.

Os municípios de Jaguariúna, Pedreira e Vinhedo, que possuem os melhores resultados no IDEB anos iniciais, configuram-se também nos municípios que possuem a maior taxa de atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Tal relação nos permite inferir que tais municípios possuem políticas públicas eficientes que garantem acesso e permanência dos alunos nas unidades escolares e este acesso vem acompanhado de um aprendizado que está acima da média da RMC de acordo com as avaliações externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação realizou um estudo sobre as oportunidades educacionais e suas tendências nos municípios que compõe a RMC. A partir das desigualdades sócioespaciais, apresentadas na região, fato historicamente associado ao desenvolvimento das metrópoles brasileiras, procuramos compreender as relações entre vulnerabilidade social e oferta de oportunidades educacionais.

Para tal, primeiramente, buscou-se compreender o conceito de oportunidades educacionais, considerando seu processo histórico e trajetória de articulações acadêmicas, que tem como unanimidade a relevância do fator segregação residencial como dispositivo que permite ao aluno acesso a melhores oportunidades educacionais.

Evidentemente, tal ideia que foi corroborada pela academia, estimulou o surgimento de estudos relacionando a vulnerabilidade e segregação residencial para melhor compreender as oportunidades educacionais, gerando assim a corrente de estudo denominada geografias de oportunidades (Galster; Killen, 2005).

Em consonância, no presente estudo, as análises evidenciaram uma clara correlação entre oportunidades educacionais e segregação residencial. Os processos de urbanização da RMC, que ocorreram intensamente a partir da década de 1970, proporcionaram o surgimento de uma periferia (na cidade de Campinas e também com o surgimento de cidades periféricas) ao mesmo tempo que surgiram áreas que foram beneficiadas pela força econômica da metrópole, gerando as chamadas “ilhas de prosperidade”. Tal polarização é visivelmente delimitada pela Rodovia Anhanguera: na porção leste da região, estão as áreas com as melhores condições de infraestrutura, desenvolvimento econômico e social, em contraste, na porção sudoeste e oeste, encontramos uma região com precárias condições de infraestrutura, altos índices de violência, baixa escolaridade dos chefes família, o que se reflete em diferenças de distribuição de oportunidades educacionais.

Temática em destaque na literatura brasileira nos últimos anos, Ribeiro e Koslinski (2009), trabalharam na articulação das demandas de oferta educacional e o seu contexto com a territorialidade, analisando dessa maneira como as oportunidades educacionais são ofertadas de acordo com as áreas de vulnerabilidade social. Os resultados indicaram que as escolas situadas em áreas mais pobres concentram em seu interior grupos de alunos homogêneos, potencializando o efeito social fruto da formação familiar (raça, renda e escolaridade dos pais.) (Érnica; Batista, 2012).

No contexto da RMC, verifica-se que os residentes das zonas mais vulneráveis estão inseridos majoritariamente em escolas próximas de suas residências, que, por sua vez, são as escolas que possuem instalações mais precárias, professores menos qualificados e conseqüentemente piores resultados acadêmicos. Entendendo como oportunidades educacionais as condições para o desenvolvimento educacional que permite o aluno a aquisição de bens simbólicos produzidos pela sociedade, pode-se concluir que os alunos das áreas mais segregadas, por estarem restritos ao convívio de pessoas com mesmo capital cultural e social, encontram-se em uma situação na qual o chamado “efeito-vizinhança” se manifeste de maneira mais acentuada como influenciador das oportunidades educacionais.

Contudo, estudos recentes mostram que apesar de algumas regiões apresentarem alta vulnerabilidade social, conseguem ofertar níveis de oportunidades superiores a áreas diametralmente opostas, o que indica a quebra do círculo vicioso e a possibilidade de transformação das áreas de vulnerabilidade. Para difundir as experiências de sucesso, primeiramente deve-se identificar essas regiões através da coleta de dados e sua exposição à população, que terá recursos para exigir dos gestores públicos melhorias nas condições de acesso e desempenho nas avaliações externas. Neste cenário, o IOEB surge como um indicador para se analisar as oportunidades educacionais em nível local.

Ao descrever a composição e a metodologia utilizada para a construção do IOEB, utilizando como espaço amostral a RMC, foram analisados seus componentes (indicadores de insumo e indicadores de resultado) de forma isolada e comparativa para melhor compreensão da dinâmica e alcance do indicador.

Conforme previamente abordado, com relação à distribuição de oportunidades educacionais em áreas de vulnerabilidade social, os estudos apontam que existe uma relação direta entre as duas avaliações, porém ao analisar os dados à luz do IOEB, identificamos que cidades mesmo encontrando-se em áreas de vulnerabilidade social conseguem ofertar oportunidades educacionais mais elevadas do que municípios diametralmente opostos. Na RMC, o município de Hortolândia, mesmo possuindo as menores taxas de IDH e maiores taxas de acordo com o IPVS, possui oportunidades educacionais acima da média da RMC.

Outros pontos a serem destacados com relação aos componentes do IOEB são as influências que os indicadores de insumos exercem sobre os indicadores de resultados. A partir disso, os indicadores de insumos foram estudados isoladamente para se entender sua articulação com os indicadores de resultados.

A variável que quantifica os alunos que estão na faixa etária entre 15 e 17 anos, relaciona-se diretamente (salvo rara exceção) com as taxas de vulnerabilidade social, deixando claro que

as condições nessas áreas e os problemas sociais enfrentados por essa camada da sociedade podem ser fatores que fazem com que os jovens se evadam das escolas.

No cenário acadêmico, os estudos apontam que a qualificação docente é fator essencial para a equidade de oportunidades educacionais (OCDE,2005). Contudo as análises realizadas utilizando a formação docente com os resultados das avaliações externas apontam que as variáveis estão relacionadas. No cenário da RMC, os municípios que possuem em seu quadro de professores um maior número de docentes com formação superior são também os municípios que apresentam melhores resultados nas avaliações externas. Contudo, destaca-se o município de Jaguariúna, que mesmo possuindo um dos menores quadros de professores com formação universitária, apresenta resultados nas avaliações externas acima da média da RMC.

Quando foi analisada a variável que corresponde ao tempo em horas aula que o aluno permanece na escola, foi verificado que tal variável não tem relação com o desempenho acadêmico. Os dados apontam que o município com a maior carga horário (Santo Antônio de Posse) possui resultados acadêmicos muito abaixo da RMC, por outro lado, Vinhedo que possui uma das menores carga horaria de permanência do aluno na escola figura-se entre os primeiros colocados nas avaliações externas.

Um outro componente utilizado na metodologia de composição do IOEB relaciona-se com a experiência dos gestores das unidades educacionais. Ao ser realizada análises comparativas sobre a influência dos gestores no desempenho dos estudantes aponta-se que não ocorre relação direta entre as variáveis, pelo contrário, municípios com os gestores mais experientes são também os municípios com os mais baixos desempenho nas avaliações externas.

Por último, a partir das análises dos indicadores de insumos, verificou-se a relação direta entre taxa de atendimento na primeira infância com os resultados do IDEB anos iniciais. Neste sentido, o crescimento das taxas de matrículas na faixa etária entre 0 e 6 anos proporciona aos estudantes melhor desempenho nas avaliações dos anos iniciais.

As análises comparativas efetuada permitiu evidenciar que os fatores de insumos utilizados na composição do IOEB não possuem relação direta com os indicadores de resultados. Segundo o IOEB (2015): "Oportunidades educacionais é todo o arcabouço ofertado pelo município ou estado capaz de contribuir para o sucesso educacional daquele indivíduo", nesse sentido as variáveis que se referem a tempo de hora-aula e experiência dos gestores necessitam serem revistas, uma vez que eles não se articulam diretamente com os resultados escolares.

A utilização do IOEB para explorar as tendências e mapeamento das oportunidades educacionais na RMC, nos permitiu criar uma simplificação da realidade regional. Pode-se apontar algumas fragilidades apresentadas por alguns municípios e potencialidade de outros, contudo, para uma análise mais precisa sobre as oportunidades educacionais ofertadas seria

necessário além de uma análise quantitativa (que foi usada em nosso trabalho), uma análise qualitativa para se possa verificar se os dados apresentados refletem a realidade.

Mesmo não sendo um instrumento validado para a implantação de políticas públicas educacionais, o IOEB pode ser utilizado como um passo importante para que municípios e estados possam redirecionar os seus sistemas avaliativos. Além das descrições dos dados qualitativos das variáveis que compõe o indicador, é importante estabelecer as relações dos resultados obtidos em cada município, em cada unidade escolar, e quais foram os processos educativos ali estabelecidos. Neste contexto, cabe aos gestores realizar as interpretações de suas realidades, formular e desenvolver políticas públicas para garantir a melhoria das oportunidades educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Portugal: IEP/CEEP/ Universidade do Minho, 1998.

ALMERINDO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, F. Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: quais relações? **Dados**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 2, p. 117-152, 2002.

ALVES, F.; LANGE, W.; BONAMINO, A. A geografia objetiva de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q et al. (Org.) **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 67-89.

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

ALVES, J. E. D. **A transição demográfica e a janela de oportunidade**. Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, São Paulo, 2008.

ARAÚJO, M. A. D. Responsabilização da administração pública: limites e possibilidades do gestor público. In: **Construindo uma Nova Gestão Pública** – Coletânea de textos do I Ciclo de Palestra organizado pela Escola de Governo do RN –Natal, RN: SEARH/RN, 2010.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, s.l., n. 65, p. 3-10, 1988.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester (Org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ARROYO, Miguel G. (2003). Fracasso-sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: A. ABRAMOWICZ & J. MOLL (Orgs.). **Para além do fracasso escolar** .6. ed. Campinas, São Paulo: Papirus.

AZEVEDO, J. C. **Escola Cidadã**: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2000.

AZEVEDO, S. J. S. de. **Segregação e Oportunidades de Acesso aos Serviços Básicos de Saúde em Campinas**: vulnerabilidades sociodemográficas no espaço intra-urbano. 2009. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BAENINGER, R. **Espaço e tempo em Campinas**: migrantes e a expansão do pólo industrial paulista. 1992. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

BARROS, R. P. e MENDONÇA, R. **Geração e reprodução da desigualdade de renda no Brasil**. Perspectiva da economia brasileira - 1994. Rio de Janeiro: Ipea, 1993.

BECKER, F. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18, p. 43-52, 1993.

BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. **O Brasil republicano**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1986. v. 3, p. 383-416.

BICHIR, R. M. **Segregação e acesso a políticas públicas no município de São Paulo**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BIRDSALL, N.; BRUNS, B.; SABOT, R. H. Education in Brazil: Planning a bad hand badly. In: BIRDSALL, N.; SABOT, R. (Eds.). **Opportunity forgone**: education in Brazil. Inter-American Development Bank, 1996.

BONAMINO, A et al . Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 45, p. 487-499, dez. 2010 .

BONAMINO, A.; SOUSA.S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 65-69 (3. ed., 2001).

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3. ed., 2001).

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Ed. de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalista America**. New York: Basic Books, 1976.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. (2011). O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cadernos CEDES**, 31(84), 195-20

BRASIL, IBGE. Disponível em: <idades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=350950>. Acesso em: 15 mai. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. (2005) Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais. A experiência de Sobral, CE. **Série Projeto Boas Práticas na Educação**. V. 1, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Brasília, 2007

BRASIL, Ministério da Educação: BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 2010.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, Peter Kevin. **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reflexões sobre a Reforma Gerencial Brasileira. **RSP**, v. 50, n. 4, 1999.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Uma nova gestão para um novo estado: liberal, social e republicano. **Revista do Serviço Público**, v. 52, n. 1, p. 5-24, jan. 2001

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

BROOKE, N. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 2, p. 17-79, 2011.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKS-GUNN, J.; DUNCAN, G. J.; ABER, J. L. (Ed.). **Neighborhood poverty: contexto and consequences for children**. New York: Russel Sage Foundation, 1997. v. 1.

BRUEL, Ana Lorena. **Distribuição de Oportunidades Educacionais: o programa de escolha da escola pela família na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BRUEL, A. L.; BARTHOLO, T. Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 303-328, 2012.

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (Org.). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009.

CAIADO, C. S.; PIRES, M. C. Campinas metropolitana: transformações na estrutura urbana atual e desafios futuros. In: CUNHA, J. M. C. (Org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2006

CALDERÓN, A. I, RAQUEL, B. M. G, & CABRAL, E. S. (2015). O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar¹. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 23(87), 517-540.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1993.

CARA, D. Veja quais são as críticas ao índice de oportunidades da educação brasileira. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/35435/brasil-tira-nota-45-em-termos-de-oportunidades-educacionais> (acesso: 12/12/2017;23:33)

CARDELLI, D. T.; ELLIOT, L. G. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, out./dez. 2012

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto & Contexto**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 fev. 2017.

CASTELLS, M. **A questão urbana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CASTRO, Alda Maria Duarte de Araújo. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; COSTA, Maura (Org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 21-44.

CAVALIERE, A. M.V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M.V. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. Em **Aberto**, Brasília. v. 22, n. 80, 2009.

CAZELLI, S. Jovens, Escolas e Museus: os efeitos dos diferentes capitais. In: Desigualdades urbanas, desigualdades escolares / Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro... [et al.]. - Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

CENTRO DE LIDERANÇA PÚBLICA. **Índice de Oportunidades da Educação Brasileira**. Produto 2. 13 ago. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/1MMjMZk>. Acesso em: 04 abr. 2017

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: Office of Education; US Department of Health, Education and Welfare, 1966.

COLEMAN, J.S. 1988. **Social Capital in the Creation of Human Capital**. American Journal of Sociology, 94(Suplement):S95-S120.

COSTA, F. L. **Reforma do Estado e contexto brasileiro**: crítica do paradigma gerencialista. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

CUNHA, J. M. P. Mobilidade espacial, vulnerabilidade e segregação socioespacial: reflexões a partir do estudo da RM de Campinas, 2007. In: CUNHA, J. M. P. (Org.) **Mobilidade espacial da população**: desafios teóricos e metodológicos para o seu estudo. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2011.

CUNHA, J. M. P. Aglomerações urbanas e mobilidade populacional: o caso da Região Metropolitana de Campinas. **Revista brasileira de Estudo de População**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.

CUNHA, J. M. P. et al. Expansão metropolitana, mobilidade especial e segregação nos anos 90: o caso da RM de Campinas. In: CUNHA, J. M. P. (Org.). **Novas Metrôpoles Paulistas**: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas, SP: Núcleo de Estudo da População – NEPO/ Unicamp, 2006a. p. 337-363.

CUNHA, J. M. P. et al. A vulnerabilidade social no contexto metropolitano: o caso de Campinas. In: CUNHA, J. M. P. (Org.). **Novas Metrôpoles Paulistas**: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas, SP: Núcleo de Estudo da População – NEPO/ Unicamp, 2006b. p. 143-168.

CUNHA, J. M. P. et al. **Projeto vulnerabilidade**: sumário de dados da Região Metropolitana de Campinas. Campinas, SP: NEPO / UNICAMP, 2009.

CUNHA, J. M. P.; JAKOB, A. A. E.; CUNHA, T. A. **Dinâmica intraurbana**: migração e redes sociais na Região Metropolitana da Baixada Santista. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2009.

CUNHA, J. M. P.; JAKOB, A. A. E. Segregação socioespacial e inserção no mercado de trabalho na Região Metropolitana de Campinas. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 27, n. 1, p. 115-139, 2010.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento educacional no Brasil**. 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 168-200.

CUNHA, J.M.P. (Org.). **Novas metrôpoles paulistas**. População, vulnerabilidade e segregação. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jun. 2002.

DANNER, L.F. **Justiça distributiva em Rawls**. *Thaumazein*. n. 2, mar. 2008

DAVANZO, A. M. Q.; NEGREIROS, R. A gestão das regiões metropolitanas do interior paulista: Região Metropolitana de Campinas e Região Metropolitana da Baixada Santista. In: CUNHA, J. M. P. (Ed.). **Novas metrôpoles paulistas**: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: Nepo/Unicamp, 2006.

Delors, J; et al.(1996a). Learning: the treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco / Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unes-co da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco. Rio Tinto: Asa, 1996b.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, MEC, UNESCO e Cortez, 1998.

DIAS-SOBRINHO, J. **Avaliação, políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS-SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, 2004.

DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. São Paulo: Editora Nacional, 1985.

Eurydice (2004). **A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa**. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/060PT.pdf>. Acessado em 17 Dez. 2016.

ELLEN, I. G.; TURNER, M. A. Do neighborhoods matter, and why? In: GOERING, J.; FEINS J. D. (Ed.). Choosing a better life? Evaluating the moving to opportunity social experiment. Washington, DC: Urban institute Press, 2003. p. 313-338.

EURYDICE (2004). **Evaluation of schools providing compulsory education in Europe**. Brussels: Eurydice.

EVANS, M. At the interface between theory and practice: policy transfer and lesson drawing. Review of “Learning from comparative Public Policy: a practical guide”. **Public Administration**, v. 84, n. 2, p. 479-515, 2006.

FALCÃO, J. T. da R.; RÉGNIER, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, mai./ago. 2000.

FARAH, M. F. S. Disseminação de inovações e políticas públicas e espaço local. **Organizações & Sociedade**, v. 15, n. 45, p. 107-126, 1998.

FARAH, M. F. S. Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas locais. **Revista Brasileira de Administração Pública**, v. 35, n. 1, p. 119-44, 1999.

FARAH, M. F. S. Inovação e governo local no Brasil contemporâneo. In: JACOBI, Pedro e PINHO, José Antonio (Org.). **Inovação no campo da gestão pública local**: novos desafios, novos patamares. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 41-77.

FARAH, M. F. S. **Avaliação do Programa Gestão Pública e Cidadania**. São Paulo: Centro de Administração Pública e Governo, 2004.

FARAH, M. F. S. Temas emergentes em gestão e políticas públicas: tendências gerais. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, n. 48, p. 43-66, 2006.

FARAH, M. F. S. Disseminação de inovações e políticas públicas e espaço local. **O&S**, v. 15, n. 45 p. 107-126, 2008.

FERNANDES, R. Potencialidades do índice de oportunidades da educação brasileira (IOEB). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UcXuTRLO7Yg> (acesso: 06/12, 16:14).

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. **Qualidade da educação**: avaliação, indicadores e metas. 2009. Disponível em: <http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2. ed. São Caetano do Sul, São Paulo: Yendis, 2007.

FITOUSSI, J.-P.; ROSANVALLON, P. **A nova era das desigualdades**. Trad. de Miguel Serras Pereira. Oeiras, Portugal: Celta, 1997.

FLORES, C. Consequências da segregação residencial: teoria e métodos. In: Cunha, J. M. P. (Ed.). **Novas Metrôpoles Paulistas**: população, vulnerabilidade e segregação. NEPO/UNICAMP, p. 197-230, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FULLGRAF, J. B. G. Planejamento na educação infantil: revelando intenções, reflexões e desejos. **Revista Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Segmento, 2011

GAJARDO, M. Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década. **PREAL**. Santiago do Chile, n. 15, set. 1999.

GALSTER, G.C.; KILLEN, S.P. **The geography of metropolitan opportunity**: a reconnaissance and conceptual framework. *Housing Policy Debate*, Alexandria, v. 5, n. 1, p. 7-43, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, J. B. B. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES FERREIRA, A. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

GREANEY, T.; KELLAGHAN, Vt. **Avaliação dos Níveis de Desempenho Educacional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, v. 1.

HAESBAERT, R. Região, diversidade territorial e globalização. **GEOgraphia**, Niterói, v. 1, n. 1, 1999. Disponível em: <<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/view/4>>. Acesso em: 22 set. 2017.

HALLAK, J; POISSON, M. Descentralização do sistema educacional: desafios do ponto de vista da transparência e da accountability. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 26, n. 2, abr. 2011. ISSN 2447-4193

HARVEY, D. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980. 291p.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

HORTA NETO, J.L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 91, n. 227 (2010)

ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – IOEB. Perguntas Frequentes. Disponível em: <http://www.ioeb.org.br/destaque/perguntas-frequentes-sobre-o-ioeb> (acesso: 06/12, 15:34)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Mapas. bases e referenciais: bases cartográficas: malhas digitais, 2015. Disponível em: <ftp://geofp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/malhas_territoriais/malhas_municipais/municipio_2015/UFs/SP/>. Acesso em: 5 out. 2017.

JENCKS, C. S; BROWN, M. D. **Effects of High Schools on their Studentes**. Harvard Center for Educational Policy Research, 1972.

KAKIHARA, A.A.S.B.S; SILVA, V.S; POKER JUNIOR, J.H. Análise da Eficiência do gasto público em educação fundamental em oito diretorias de ensino de São Paulo. Anais do XLVIII SBPO **Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional** Vitória, ES, 27 a 30 de setembro de 2016

KAZTMAN, Ruben; FILGUEIRA, Fernando. As normas como bem público e privado: reflexões nas fronteiras do enfoque “ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades” (Aveo). In: CUNHA, J. M. P. (Org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006. p. 67-94.

KAZTMAN, R. Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. Comissão Econômica para América Latina e o Caribe – **CEPAL**, 2000. p. 275-301.

KAZTMAN, R.; FILGUEIRA, F. As normas como bem público e privado: reflexões nas fronteiras do Enfoque ativos, vulnerabilidades e estrutura de oportunidades (Aveo). In: CUNHA (Org). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidades e segregação**. Campinas: NEPO, Sitta, 2006. LENCIONI, Sandra. Região e Geografia. São Paulo: Edusp, 1999.

KOSLINSKI, M. C.; LASMAR, C.; ALVES, F. Observatório Educação e cidade: algumas hipóteses sobre a relação entre território e oportunidades educacionais. **E- metrópoles**, n. 8, ano 3, p. 1-20, mar. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Elisabete/Downloads/e-metropolis%20revista%20e-letr%C3%B4nica%20ISSN%202177-2312.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/09.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. J. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, 2013.

KOWARICK, L. Viver em risco: sobre a vulnerabilidade no Brasil urbano. **Novos Estudos**, CEBRAP, São Paulo, n. 63, p. 9-30, jul. 2002.

LENCIONI, S. **Região e Geografia**. São Paulo: Edusp, 1999

LESSARD, Claude. (2006) A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, pp.201-227, jan./abr.2006

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática** / Jose Carlos Libâneo. – Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, L.C.A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

LUCE, M.B. Veja quais são as críticas ao índice brasileiro da educação. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/10/07/veja-quais-sao-as-criticas-ao-indice-de-oportunidades-da-educacao.htm> (acesso: 12/12/2017;23:36)

LÜCK, Heloisa. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. Em **Aberto**, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 14. ed. Petropolis: Vozes, 1999.

MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. **School effectiveness: a reassessment of the evidence**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1980.

MADAUS, G.; RUSSELL, M.; HIGGINS, J. **The paradoxes of high stakes testing**. Charlotte: Information Age Publishing, 2009.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, E.C.C; CALDERON, A.I. Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 264-293, maio/ago. 2015

MENEZES, F. Pobreza e desigualdade: avanços e desafios. In: Políticas sociais para o desenvolvimento: superar a pobreza e promover a inclusão; Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Social. Organizadoras: Maria Francisca Pinheiro Coelho, Luziele Maria de Souza Tapajós e Monica Rodrigues. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, **UNESCO**, 2010, p. 155-170.

MORAIS, D. C. B. **A formação de professores nos municípios da Região Metropolitana de Campinas**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MORTIMORE, P. Can effective schools compensate for society? In: HALSEY, A. H. et al. (Org.). **Education, culture, economy and society**. Oxford: Oxford University, 2003. p. 476-487.

MOTTA, D. M. **Caracterização e tendências da rede urbana do Brasil**: configuração atual e tendências da rede urbana / IPEA, IBGE, UNICAMP. Brasília, DF: IPEA, 2002. v. 1. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_caracterizacao_tendencias_v01.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

MOTTA, E.O. **Direito Educacional e Educação no Século XXI**. Brasília, UNESCO, 1997.

MURALIDHARAN, K.; SUNDARARAMAN, V. **Teacher performance pay**: experimental evidence from India. National Bureau of Economic Research. Cambridge, Massachusetts, p.37, [11], 2009.

NEGRI, S.M. Segregação Sócio-Espacial: Alguns Conceitos e Análises. **Coletâneas do nosso tempo**, 2008 Ano VII – v. 8 p. 129-153 n° 8

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16, 2004.

_____. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIAS, I. M. S. de; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA TERRIEN, S. M. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010. (Coleção Métodos de Pesquisa).

NORBERT,B; MACEDO,V.H. A lógica mercantil das “oportunidades educacionais”. Disponível em: <http://blogjunho.com.br/a-logica-mercantil-das-oportunidades-educacionais/> (acesso: 12/12/2017;23:41)

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO ELZA BERQUÓ – NEPO/UNICAMP. **Novas Metrópoles Paulistas**: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas, SP: NEPO/UNICAMP, 2006.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO ELZA BERQUÓ – NEPO/UNICAMP. **Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade**. FAPESP/CNPq, 2007. Disponível em: <http://www.nepo.unicamp.br/vulnerabilidade/?navega=banco_de_dados>. Acesso em: 28 set. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT OCDE. **Teachers matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. 2005. Disponível em: . Acesso em: 02 Abr. 2017.

PARENTE, M;LÜCK,H. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental**. Brasília-DF: Ipea/Consed, 1999

PRETECEILLE, E.; VALLADARES, L. Favela, favelas: unidade ou diversidade na favela carioca. In: RIBEIRO, L. C. Q. (Org.). **O futuro das metrópoles: desigualdades e governabilidade**. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. (2012). **Desenvolvimento Humano e IDH**. Disponível em: < <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx> >. Acesso em: 05 Abr. 2017.

RAMOS, M. Gestão Urbana de Hortolândia após emancipação política. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

RAWLS, J. **A Theory of Justice**. Revised Edition, Cambridge: Harvard University Press, 2000,p.560.

_____. **Justiça como Equidade: uma Reformulação**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Uma teoria da Justiça**. Trad. Jussra Simões. São Paulo: Matins Fontes, 2009.

RETAMOSO, A.; KAZTMAN, R. Segregación espacial, empleo y pobreza en Montevideo. **CEPAL**, Santiago de Chile, n. 85, p. 131-148, abr. 2005. Disponível em: <<http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/8/21048/lcg2266eKaztmanRetamoso.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2017.

RIBEIRO, V. M. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos cenpec**, São Paulo,v.3,n.1,p.63-78 , jun. 2013

RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. A cidade contra a escola? : o caso do município do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 351-378, 2009.

RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q. et al. (Org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles; IPPUR/IFRJ, 2010. p. 121-153.

RIBEIRO, L. C. Q. et al. (Org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles; IPPUR/IFRJ, 2010.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. **Cad. Pesqui.**, 2010, v. 40, n. 141, p. 823-847. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jan. 2017.

RIBEIRO, V. M. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cad. Pesqui.**, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000401094&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 fev. 2017.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cad. Pesqui.**, 2005, v. 35, n. 124, p. 227-251. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2017.

ROHLING, M. A Educação e a Educação Moral em “Uma Teoria da Justiça” de Rawls. **Fundamento – Revista de Pesquisa em Filosofia**, Ouro Preto, v.1,n.4,jan/jun.2012.

SANT’ANNA, W.; PAIXÃO, M. Desenvolvimento humano e população afro-descendente no Brasil: uma questão de raça. **Revista Proposta**, FASE, Rio de Janeiro, v. 26, n. 73, p. 20-37, jun./ago. 1997.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SENHORAS, E.M. Caminhos bifurcados do desenvolvimento local - As boas práticas de gestão pública das cidades entre a competição e a solidariedade. **G&DR** • v. 3, n. 2, p. 3-26, maio/ago/2007.

SCHWARTZMAN, Jacques. Uma metodologia de avaliação de cursos de graduação. **Ensaio: Aval. Pol públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 12, p. 237-264, jul./set. 1996.

SEABRA, T. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 59, 2009, p. 75-106.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.

SEMEGHINI, U.C. **Do café à indústria** – Uma cidade e seu tempo Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

SEMEGHINI, U. C. **Gestão metropolitana, possibilidades e limites**: a experiência de Campinas. 2006. 138 p. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SENGE, P. M. et al. **A quinta disciplina – caderno de campo**: estratégias para construir uma organização que aprende. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

SILVA, G.O.V. **Capital Cultural, classe e gênero em Bourdieu**. **INFORMARE- CadProg Pós-GradoCioInf.**, v.I, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995

SINGH, A. **El Contexto Mundial y Las Perspectivas Regionales para América Latina y el Caribe**. Octubre 2005. Disponible em: < www.imf.org > Acesso em: 11 fev. 2017.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, 2006.

_____.Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007.

_____. Análise dos pressupostos educacionais e estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). In: **Encontro de pesquisa em educação da região Sudeste**, 10., 2011, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2011.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, Especial, out. 2004.

SOUZA, A.P; PONCEZK, V; OLIVA,B. Os Determinantes do Fluxo Escolar entre o Ensino Fundamental e o Ensino. C-Micro Working Paper No. 6/2011

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2009.

SPINK, P. The rights approach to local public management: experiences from Brazil. **Revista de Administração de Empresas**, v. 40, n. 3, p. 45-65, 2000.

SPINK, P. Avaliação democrática: propostas e práticas. Fundamentos de Avaliação. **Coleção Abia** – Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids, Rio de Janeiro, n. 2, 2001.

SPINK, P. Inovação na perspectiva dos inovadores: a experiência do Programa Gestão Pública e Cidadania. **Cadernos Ebape**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, dez. 2003.

TORRES, H. G.; GOMES, S. Desigualdade educacional e segregação social. **Novos Estudos Cebrap**: dossiê espaço, política e políticas na metrópole paulistana, São Paulo, 2002.

TORRES, H. G. et al. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Eds.). **A Cidade contra a Escola**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital; FAPERJ, IPPES, 2008.

UNESCO. **Fontes para a Educação Infantil**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez; São Paulo: Fundação Orsa, 2003.

VALERIEN, Jean e DIAS, José Augusto. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. São Paulo: Cortez, 2001.

VAN HAECHT, Anne. **L'École des Inégalités**: éssai sur les Politiques d'Éducation. Mons: Talus d'Approche, 2001.

VAN MAANEN, John. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, Dec. 1979, p. 520-537.

WACQUANT, L. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, Ano 10, n.16, p. 63- 71, jul.-dez. 2007

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WILSON, W. J. **The truly disadvantaged**: the inner city, the underclass and public policy. Chicago: University of Chicago, 1987.

WITTMANN, L. C. Autonomia da Escola e Descentralização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. Em **Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun., 2000.

ANEXO I

1. Tabelas utilizadas para a confecção dos mapas dos fatores de resultados na composição do IOEB.

Municípios	Fatores de Resultado		
	IDEB anos iniciais	IDEB anos finais	Taxa Líquida de matrícula ensino médio
Americana	5,8	4,9	6,3
Artur Nogueira	5,7	4,9	6,1
Campinas	5,4	4,2	7
Cosmópolis	5	4,7	6,6
Engenheiro Coelho	5,7	4,7	9,3
Holambra	5,8	4,6	7,8
Hortolândia	5,5	4,3	7,1
Indaiatuba	5,9	4,9	7,4
Itatiba	5,5	4,9	6,8
Jaguariúna	6,2	5,2	7
Monte Mor	5,4	4,8	6,7
Morungaba			
Nova Odessa	5,9	4,9	8
Paulínia	5,5	4,1	6,9
Pedreira	6,6	4,8	6,1
Santa Barba D'Oeste	6,1	4,7	5,8
Santo Antonio de Posse	5,1	4,3	5,9
Sumaré	5,3	4,5	7,4
Valinhos	5,4	4,6	6,1
Vinhedo	6	4,8	8,2

2. Tabelas utilizadas para a confecção dos mapas relacionados aos fatores de insumos que compõe o IOEB.

Municípios	Fatores de Insumo				
	Docentes com nível superior	Média de hora aula diária	Diretores com pelo menos 3 anos de experiência	Diretores com pelo menos 6 anos de experiência	Taxa de atendimento(0 -6 anos de idade)
Americana	9,6	3,6	3,9	2,1	6,2
Artur Nogueira	9,6	2,8	3,1	0,8	4,9
Campinas	9,2	2,8	6,5	4	5,6
Cosmopolis	9,5	2,8	6,4	5	4,8
Engenheiro Coelho	9,3	2,6	6,7	0	4,1
Holambra	9,6	2,9	2,5	0	6,2
Hortolandia	9,6	2,9	5	3,5	5,5
Indaiatuba	9,6	3,3	5,9	3	6,1
Itatiba	9,5	3,4	5,8	0,4	5,7
Jaguariúna	9,3	3	3	0	5,4
Monte Mor	9,2	2,8	7,1	2,9	5,9
Morungaba					
Nova Odessa	10	3	6,9	2,5	5,2
Paulínia	9,6	2,9	8	6	7,6
Pedreira	9,7	3,4	6,7	4,2	5,7
Santa Barba D'Oeste	9,8	4	4,9	2,7	5,1
Santo Antonio de Posse	9,5	4,2	2,5	2,5	4,8
Sumaré	9,4	2,4	5,9	3,6	5,3
Valinhos	9,7	2	8,6	6,4	5,1
Vinhedo	9,7	2,9	6,2	0,8	6