

**DESIGUALDADES URBANAS,
DESIGUALDADES ESCOLARES**

Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro
Mariane C. Koslinski
Fátima Alves
Cristiane Lasmar
(Organizadores)

DESIGUALDADES URBANAS, DESIGUALDADES ESCOLARES



LETRACAPITAL

Copyright © Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro, Mariane C. Koslinski,
Fátima Alves e Cristiane Lasmar (Organizadores), 2010

EDITOR: João Baptista Pinto

CAPA: Yuri Alcantara

DIAGRAMAÇÃO: Francisco Macedo

REVISÃO: Marcia Xavier de Brito e Márcia de Castro Borges

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

D487

Desigualdades urbanas, desigualdades escolares / Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro... [et al.].
- Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.
334p. - (Metrôpoles)

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7785-074-7

1. Planejamento urbano - Rio de Janeiro, Região Metropolitana do (RJ). 2. Classes sociais - Rio de Janeiro, Região Metropolitana do (RJ). 3. Igualdade. 4. Igualdade na educação - Rio de Janeiro, Região Metropolitana do (RJ). 5. Ensino fundamental - Rio de Janeiro, Região Metropolitana do (RJ). 6. Escolas públicas - Rio de Janeiro, Região Metropolitana do (RJ). 7. Segregação na educação - Rio de Janeiro, Região Metropolitana do (RJ). I. Ribeiro, Luiz Cesar de Queiroz, 1947-. II. Observatório das Metrôpoles. III. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano Regional. IV. Série.

10-5076.

CDD: 307.760981531
CDU: 316.334.56(815.31)

05.10.10 07.10.10

021864

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES – IPPUR/UFRJ

Coordenação Geral: Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro

Av. Pedro Calmon, 550, sala 537, 5ª andar – Ilha do Fundão

Cep 21.941-901 – Rio de Janeiro, RJ

Tel/Fax 55-21-2598-1950

www.observatoriodasmetrololes.net

LETRA CAPITAL EDITORA

Telefax: (21) 3553-2236 / 2215-3781

www.letrecapital.com.br

Dedicatória

A Ruben Katzman, cujas análises inovadoras acerca do papel dos fenômenos da segregação residencial na reprodução das desigualdades de oportunidades foram importantes fontes de inspiração para o programa de pesquisa do qual resulta este livro. Gostaríamos de destacar também a sua generosidade e o seu genuíno interesse pela troca intelectual, que faz com que seja um privilégio tê-lo como parceiro acadêmico.

SUMÁRIO

- 9 **Apresentação**
Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro
Mariane C. Koslinski
Fátima Alves
Cristiane Lasmar

1ª PARTE – Da Cidade à Escola

- 33 **A Metropolização da Questão Social e as Desigualdades de Oportunidades Educacionais no Brasil**
Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro
Mariane C. Koslinski
- 67 **A Geografia Objetiva de Oportunidades Educacionais na Cidade do Rio de Janeiro**
Fátima Alves
Wolfram Lange
Alicia Bonamino
- 91 **Entre o Mercado de Trabalho e a Escola: os jovens no Rio de Janeiro**
André Ricardo Salata
Maria Josefina Gabriel Sant'Anna
- 121 **Fronteiras Urbanas da Democratização das Oportunidades Educacionais: o caso do Rio de Janeiro**
Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro
Mariane C. Koslinski
- 155 **As Classes Populares e a Valorização da Educação no Brasil**
Maria Ligia de Oliveira Barbosa
Maria Josefina Gabriel Sant'Anna

- 175 **Jovens, Escolas e Museus: os efeitos dos diferentes capitais**
Sibele Cazelli
- 217 **BOX I: Educação e Trabalho: explorando potencialidades na PNAD para Pesquisas Sociais**
Lygia G. Costa
Marcelo Gomes Ribeiro

2ª PARTE – Da Escola à Cidade

- 225 **Escola, Jovens e Mercado de Trabalho: desfiliação institucional na Baixada Fluminense**
André da Silva Rangel
- 249 **Oportunidades Educacionais e Escolhas Familiares no Rio de Janeiro**
Carolina Zuccarelli
Gabriel Cid
- 277 **A Escola na Favela ou a Favela na Escola?**
Ana Carolina Christovão
Mariana Milão dos Santos
- 298 **BOX II: O Clima Educativo Domiciliar e sua Distribuição Territorial na Região Metropolitana do Rio de Janeiro**
Filipe Souza Corrêa
Juciano Martins Rodrigues
- 307 **Bibliografia Geral**
- 327 **Sobre os Autores**

APRESENTAÇÃO

Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro
Mariane C. Koslinski
Fátima Alves
Cristiane Lasmar

Este livro apresenta os resultados de quatro anos de pesquisa do Observatório das Metrópoles¹ sobre os efeitos dos processos de divisão social da cidade nas reais chances de escolarização de crianças e jovens do sistema público de ensino fundamental. Esse projeto se insere em um conjunto mais amplo de investigações que procuram evidenciar os limites urbanos à diminuição sustentável das desigualdades sociais nas grandes cidades brasileiras, limites esses decorrentes da existência de fronteiras e distâncias entre grupos que ocupam posições distintas na estrutura social, e entre eles e as instituições da cidade. Estes fenômenos, que procuramos entender por intermédio dos conceitos de

1 O Observatório das Metrópoles é uma rede de pesquisa criada em 1996 que reúne instituições e pesquisadores dos campos universitário, governamental e não-governamental. O Observatório vem trabalhando sobre 11 metrópoles - Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Curitiba, Goiânia, Recife, Salvador, Natal, Fortaleza, Belém e a aglomeração urbana de Maringá. Recentemente mais 2 metrópoles estão em processo de inclusão na rede: Brasília, e Vitória. Atualmente, o Observatório integra o programa Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – INCT, com apoio do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia - CNPq e da Fundação Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Para mais informações, consultar a página <http://web.observatoriodasmetrolopes.net>.

segmentação territorial e segregação residencial, desencadeiam vários mecanismos que bloqueiam o acesso efetivo de certos grupos à estrutura de oportunidades provida pelo Estado, pelo mercado, e pela sociedade civil, com importantes impactos na reprodução das desigualdades sociais.

Com esta preocupação, o Observatório das Metrôpoles vem realizando nos últimos anos estudos empíricos sistemáticos sobre os efeitos dos processos de segmentação territorial e segregação residencial na reprodução das desigualdades educativas². Essa linha de pesquisa foi inaugurada com a realização do seminário internacional “Efeitos da Segregação Urbana sobre o Desempenho Escolar de Crianças e Adolescentes nas Grandes Metrôpoles”³, que reuniu pesquisadores do Brasil, Argentina, Uruguai, Chile, México, Estados Unidos e Holanda, e criou as bases teóricas e metodológicas que a fundamentaram. Já na preparação do referido seminário, iniciamos a frutífera colaboração entre o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional/IPPUR-UFRJ, através do Observatório das Metrôpoles e a Faculdade de Educação da PUC/RJ por intermédio do Laboratório de Avaliação da Educação⁴, que naquele momento desenvolvia a pesquisa GERES⁵

- 2 Esta linha de pesquisa do Observatório foi inspirada nos trabalhos do sociólogo argentino Ruben Katzman. Ver, especialmente, *Activos y Estructuras de Oportunidades: Estudio sobre las raíces de La vulnerabilidad social em el Uruguay*. CEPAL and PNUD, 1999. Outros exemplos de investigações na mesma linha: (i) RIBEIRO, L. C. Q. ; RODRIGUES, J. M. ; CORRÊA, F. S. Segregação Residencial e Mercado de Trabalho nos Grandes Espaços Urbanos Brasileiros. 2009. (Relatório de pesquisa); (ii) ALVES, F. ; Franco, Creso; RIBEIRO, L. C. Q. Segregação Residencial e Desigualdades Escolares no Rio de Janeiro. In: Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro; Ruben Katzman. (Org.). iii) ALVES, F.; FRANCO, C.; QUEIROZ, L. C. R. Segregación urbana y rezago escolar en Rio de Janeiro. Revista de la CEPAL, v. 94, 2008, p. 133-14. iv) A cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008, v. 1, p. 91-118; (v) RIBEIRO, L. C. Q. ; RODRIGUES, J. M. ; CORRÊA, F. S.. Status, cor e desigualdades socioespaciais nos grandes espaços urbanos brasileiros. Relatório de Pesquisa, 2009.
- 3 O seminário foi promovido pelo Observatório das Metrôpoles do IPPUR/UFRJ e pelo Programa de Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES) da Universidade Católica de Uruguai, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, PROSUL Programa Sul-Americano de Apoio às Atividades de Cooperação em Ciência e Tecnologia. Edital CNPq No. 40/2005.
- 4 O Laboratório de Avaliação da Educação (LAEEd) foi instituído em 1998 e está baseado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.
- 5 O Projeto GERES – Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar, acompanhou um coorte de alunos a partir do primeiro ano de escolarização do ensino fundamental durante quatro anos em escolas públicas e privadas em cinco cidades brasileiras. Além dos testes de leitura e matemática coletados em várias momentos, o projeto também entrevistou diretores, professores e pais de

- Estudo longitudinal da geração escolar 2005. O objetivo dessa colaboração foi mobilizar e combinar as respectivas competências dos dois núcleos de pesquisa em matéria de análise dos fenômenos de organização social do território e suas relações com as desigualdades sociais, e de avaliação dos condicionantes da aprendizagem no plano dos alunos, da família e da instituição escolar. O primeiro resultado dessa colaboração foi a realização do estudo “Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro” que buscou compreender o efeito do lugar de moradia de alunos do ensino fundamental sobre o risco de distorção idade-série. O artigo integra a coletânea “A Cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina” (RIBEIRO & KAZTMAN, 2008), que reúne os trabalhos apresentados no referido seminário internacional. Logo em seguida, os dois núcleos elaboraram o projeto “Observatório Educação e Cidades”, cujo desenvolvimento foi possibilitado a partir do Edital No 001/2006/INEP/CAPES e do Projeto do Milênio, do qual o Observatório das Metrôpoles fez parte. Além das instituições acima mencionadas, desde a implementação, o projeto Observatório Educação e Cidades contou também com a participação de pesquisadores do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/IFCS/UFRJ) e do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPCIS/IFCH/UERJ).

Essa colaboração interinstitucional foi alavancada pela necessidade de (i) integrar a educação na agenda da pesquisa sobre a relação entre segmentações sócio-territoriais e desigualdades de oportunidade educacionais; ii) construir um campo de interlocução entre as políticas urbana e educacional; iii) introduzir a dimensão territorial no estudo das condições de equidade e eficácia do processo de escolarização nas metrôpoles brasileiras.

alunos, para possibilitar a análise dos impactos de fatores familiares e escolares sobre o aprendizado dos alunos (ALVES & FRANCO, 2008).

Pressupostos teóricos

Os estudos realizados no âmbito do Observatório Educação e Cidade se filiam, de um lado, à tradição da sociologia urbana sobre a importância dos contextos sociais constituídos pelos processos de segmentação da cidade na explicação das tendências à reprodução estrutural da pobreza urbana. Dois paradigmas teóricos influenciaram de maneira decisiva a orientação dos projetos desenvolvidos pelo Observatório. O primeiro é representado pelo livro “The Truly Disadvantaged” de Wilson (1987), que retomando as análises clássicas da Escola de Chicago, propôs uma nova explicação para o aparente paradoxo da manutenção de um grande contingente de pobres concentrados nas áreas centrais das grandes metrópoles americanas durante as décadas de 1970 e 1980, não obstante os ciclos de crescimento econômico ocorridos naquele período, que faziam diminuir esse contingente no restante do país. Com efeito, na apresentação das conclusões de extensa pesquisa empírica sobre a pobreza urbana nos Estados Unidos, J. Wilson deslocou o foco de uma explicação, até então vigente, que, centrada no tema do desvio, enfatizava aspectos morais e raciais das populações pobres, para outra que colocava em evidência os impactos que o isolamento territorial e a desorganização da vida social produzem sobre os indivíduos, a família e a comunidade. De acordo com Wilson, esses impactos favoreceriam a constituição de uma subcultura que induz os indivíduos a adotarem um comportamento social disfuncional e tem como resultado a própria reprodução da situação de pobreza e exclusão. Uma das manifestações mais visíveis de círculo vicioso seria a formação, nos bairros pobres, de um contexto social e familiar pouco propício, e nada dinamizador, de trajetórias escolares bem sucedidas, o que, em uma sociedade crescentemente competitiva, significa praticamente condenar as crianças e os jovens pobres a permanecer na pobreza.

A segunda influência é o trabalho do sociólogo francês Loïc Wacquant. Inspirado no paradigma sociológico da reprodução da dominação de P. Bourdieu, Wacquant refletiu também sobre o problema do isolamento e da desorganização social materializada

na figura do gueto negro americano, definindo *gueto* a partir de quatro elementos: estigma, limite, confinamento espacial e encapsulamento institucional. O gueto seria um dispositivo de organização e gestão da pobreza disfuncional ao modelo de acumulação de capital flexível, surgido com a crise do fordismo, assim como o seria a prisão, nos quais isolamento e ostracismo sociais permitem o eficiente controle da marginalidade avançada.

Foram, em suma, essas duas concepções paradigmáticas que influenciaram as pesquisas desenvolvidas no Observatório “Educação e Cidade”. A primeira nos estimulou a colocar em evidência empírica os efeitos dos contextos sociais de vizinhança conformados pelos processos de segmentação territorial e da segregação residencial sobre as possibilidades da aquisição pelas crianças e jovens dos pré-requisitos normativos, cognitivos e materiais necessários à transmissão de conhecimento pretendida pela Escola. Já o paradigma da análise do gueto de Loic Wacquant nos conduziu a pensar também como a própria escola, que tem como clientela principal moradores de bairros social, simbólica e territorialmente isolados e nos quais estão presentes forças de desorganização da vida social, funciona sob princípios organizacionais, pedagógicos e institucionais que concorrem para distanciar ainda mais os alunos do *mainstream* social, e reproduzir a situação de inferioridade social, nos planos objetivo e subjetivo.

Se, no que se refere ao modo de conceber a dinâmica socioterritorial urbana, essas foram as nossas principais influências, foi na sociologia da educação que buscamos inspiração para a constituição dos objetos de estudo. Com efeito, a sociologia da educação, a partir da década de 1970, aprimora os estudos sobre a eficácia escolar e, a partir de novas metodologias e concepções, se contrapõe ao lema que consolidara a partir do final da década de 60, a saber, o de que “a escola não faz diferença”. Mesmo admitindo o forte impacto dos antecedentes/origens sociais e econômicos dos alunos sobre os resultados escolares, os estudos sobre efeito-escola e sobre eficácia escolar começam a trazer evidências de que as características da escola e a estruturação da atividade educativa no âmbito dos estabelecimentos de ensino são fatores a serem levados em consideração.

Para os proponentes da nova abordagem, estudos anteriores, por exemplo, o Relatório Coleman (1966), teriam ignorado a capacidade das escolas para converter insumos em resultados relevantes. A escolha de variáveis de mais fácil mensuração e mais passíveis de mudança a partir de políticas públicas, e não necessariamente daquelas efetivamente mais importantes para explicar o efeito da escola, acabava por obliterar a percepção da relevância de processos internos às escolas⁶. E estas, por sua vez, permaneciam como caixas-pretas a serem desvendadas.

Além disso, a partir da década de 1980, com os avanços trazidos pelos modelos estatísticos multinível ou modelos de regressão hierárquicos⁷, os estudos sobre eficácia escolar se mostrariam melhor equipados para estabelecer correlações entre as unidades de análise associadas à escolarização e os resultados escolares dos estudantes, e mais capazes de resolver alguns dos problemas relacionados aos modelos *input-output*. A partir das inovações metodológicas e das medidas referentes à organização escolar, tais pesquisas observam que os efeitos da escola foram subestimados. Por fim, os estudos da escola eficaz também criticam estudos anteriores por usar dados transversais que somente permitiam medir o desempenho escolar (*achievement*), que diz respeito a um determinado momento. Já o uso de estudos longitudinais permitiu medir a aprendizagem (*learning*), que trata da aquisição de conhecimentos ou de habilidades ocorridas na trajetória escolar. A medida de aprendizagem permitiu observar o valor agregado pelo estabelecimento de ensino e, conseqüentemente, chegar a uma melhor estimativa do efeito-escola (ALVES, 2006).

Seguindo a tendência que conjuga essas duas vertentes da

6 Os estudos realizados sob a perspectiva da eficácia escolar, de um lado levam em conta fatores relacionados ao *input* da escola, tais como a composição do alunado, a estrutura (privada, pública ou católica e o tamanho da escola) e recursos (razão entre professores e alunos, salário de professores entre outros) da escola. Entretanto, focalizam também fatores relacionados a processos (práticas e clima) e organização escolares, tais como, formas de decisão, tipo de liderança da direção da escola, envolvimento de professores na gerência da escola, clima acadêmico, clima disciplinar, clima social, práticas de instrução, expectativa quanto à performance dos alunos, interações entre professores e alunos, envolvimento dos pais no aprendizado dos alunos entre outros (SAMMONS, HILLMAN & MORTIMORE, 1995; SOARES, 2002; COTTON, 1995).

7 Em suma, o uso de modelos hierárquicos de regressão “permitem evitar o vício de agregação, obter estimativas correta para o desvio padrão das estimativas e lidar com a heterogeneidade da regressão” (BROOKE & SOARES, 2008, p.223).

sociologia, da antropologia urbana e da sociologia da educação, os artigos que compõem a presente coletânea se inserem, contudo, em uma nova geração de estudos que partem do argumento de que a distribuição desigual da população no espaço urbano gera efeitos sobre as condições objetivas e subjetivas que influenciam os resultados escolares, especialmente para as crianças e adolescentes de segmentos sociais vulneráveis que residem em regiões pobres e segregadas. Assim, 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, partimos aqui da hipótese de que 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. Podemos, portanto, definir como uma das propostas da coletânea a de investigar empiricamente a hipótese de que os resultados escolares são afetados não só pelos capitais cultural e social baseados na família, mas também baseados na escola e na comunidade mais amplas (vizinhanças, municípios).

Desafios teórico-metodológicos

Os estudos que focalizam o efeito da vizinhança sobre os resultados educacionais enfrentam diversos desafios metodológicos. Em primeiro lugar, não há convergência na literatura pertinente sobre os mecanismos sócio-territoriais que estariam relacionados ao desempenho escolar de crianças e adolescentes. Os efeitos da vizinhança têm sido analisados a partir da identificação de uma série de mecanismos de socialização explicativos do modo como os contextos de

vizinhança afetam a formação de crianças e jovens e de mecanismos instrumentais que explicariam a maneira como certos aspectos da vizinhança limitam as possibilidades de ações de agentes individuais (SMALL & NEWMAN, 2001). Ao fazer uma revisão sobre mecanismos relacionados ao efeito-vizinhança, Ellen & Turner (2001) enumeram os seguintes: (i) socialização por adultos, (ii) influência dos pares, (iii) redes sociais, (iv) exposição ao crime e a violência, (v) distância física e isolamento. As autoras argumentam que diferentes combinações desses fatores afetam as oportunidades e o bem-estar das famílias e das crianças, e afetam de forma diferenciada crianças em idade pré-escolar, na educação elementar e de adolescentes.

Outro desafio metodológico estaria relacionado à definição e aferição daquilo que estamos chamando de “vizinhança”. Small & Newman (2001, p.30) desdobram essa questão em três partes: “como conceituar vizinhança, desenhar suas fronteiras geográficas e determinar quais características deveriam ser usadas para medir desvantagem”. A conceituação inclui visões ou combinações de visões da vizinhança como espaços sociais, como um conjunto de instituições, redes de relações e outras. Já as fronteiras geográficas são, em geral, medidas a partir das divisões territoriais oferecidas por bases de dados dos censos, mesmo que essas medidas não coincidam com a definição teórica e os contornos da vizinhança. Por fim, diversas formas de operacionalização de variáveis que expressam as relações sociais do bairro são utilizadas por estudos de efeito-vizinhança: (i) porcentagem de famílias monoparentais como indicador de baixa eficácia normativa (AINSWORTH, 2002); (ii) porcentagem de famílias cujos adultos exercem ocupações de alto prestígio ou possuem elevado nível de escolaridade como indicador da vigência de mecanismos de socialização (DUNCAN, 1994; GARNER & RAUNDENBUSH, 1991; FLORES, 2008; RETAMOSO & KAZTMAN, 2008); (iv) indicadores de segregação residencial, tais como o índice de dissimilaridade e de exposição, para medir a concentração dos grupos sociais segundo atributos de posição e de condições sociais e gerar evidências empíricas sobre possíveis mecanismos de isolamento em relação à classe média e aos modelos de papel social bem como para medir restrição

de redes sociais) (WILSON, 2008; FLORES, 2008). Vale ressaltar que esses indicadores, em geral, expressam modelos de segregação residencial caracterizados por uma relação centro-periferia.

No Brasil e, especificamente, na cidade do Rio de Janeiro, enfrentamos alguns desafios adicionais para a realização de pesquisas que busquem correlacionar efeito-vizinhança e resultados escolares. Em âmbito nacional, somente a partir da década de 1990 observamos avanços em direção à consolidação de sistemas nacionais de avaliação da educação básica com a instituição, inicial, do SAEB, do ENEM e da aplicação estável do Censo Escolar e, mais recentemente, com a instituição da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) conhecida pelo nome de Prova Brasil⁸. Esses sistemas tornaram-se valiosos instrumentos para estudos no âmbito da sociologia da educação que investigam a eficácia e a equidade escolar no Brasil (FRANCO & ALVES, 2008).

Apesar dos grandes avanços, ainda encontramos algumas limitações para o desenvolvimento de estudos mais precisos sobre os efeitos de contextos sociais, mais especificamente do efeito vizinhança, sobre oportunidades educacionais nas grandes cidades brasileiras. De um lado, os dados da Prova Brasil permitem estimar somente o desempenho (resultado medido em um dado momento) e não a aprendizagem (variação no desempenho medido em dois ou mais diferentes momentos) do aluno. Em segundo lugar, as bases de dados geradas por esse sistema e disponibilizados pelo INEP não permitem a localização da moradia dos alunos e a qualificação do contexto social de vizinhança. Entretanto, tais limitações não inviabilizam investigações que contribuam para a compreensão dos fenômenos relacionados à organização social do território e a eficácia e equidade educacionais no contexto brasileiro. O local de moradia dos alunos pode ser estimado a partir de informações sobre a escola em que estudam, mesmo que essa medida contenha certo grau de imprecisão. Além disso, as limitações acima mencionadas foram

8 O sistema de avaliação da Prova Brasil, focaliza alunos de 4ª e 8ª séries do ensino Fundamental em todas as escolas públicas urbanas com mais de 20 alunos matriculados nas séries avaliadas. Tal sistema permite trabalhar com resultados municipais levando em consideração o contexto sócio-territorial de municípios e de macro-regiões.

contornadas por alguns estudos presentes nessa coletânea a partir do uso de dados do Projeto GERES^w que, entre outras informações educacionais e demográficas, coletou dados referentes ao local de moradia de alunos de ensino fundamental.

Mas o principal desafio da realização de estudos sobre efeito-vizinhança e oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro é a própria organização social de seu território. Diversos artigos presentes nessa coletânea aludem à principal marca da organização do espaço social no Rio de Janeiro: a proximidade territorial de atores que ocupam posições sociais distantes, decorrente da presença das favelas espalhadas pela cidade, mas fortemente concentradas nas áreas mais abastadas. Assim, diferente do que ocorre em outras situações analisadas por estudos sobre organização social do território e distribuição de oportunidades, no caso do Rio de Janeiro o modelo centro-periferia não nos permite, por si só, abarcar a complexidade da segmentação e da segregação residencial da cidade do Rio de Janeiro.

Isso nos leva às seguintes questões: será que o modelo de segregação carioca também exerce influência sobre a distribuição de oportunidades educacionais? A segregação residencial característica do Rio de Janeiro aumenta ou diminui desigualdades educacionais? Se a resposta é positiva, através de que mecanismos?

Além disso, enfrentamos o desafio teórico-metodológico de construir indicadores sócio-espaciais capazes de ilustrar nossas reflexões sobre esse modelo de segregação, analisar as dimensões atreladas à oposição centro/periferia (na macro escala), e testar a pertinência da distinção favela-asfalto (na micro escala) para a compreensão da distribuição de oportunidades na cidade do Rio de Janeiro, em especial das oportunidades educacionais.

* * *

Os artigos do livro estão dispostos em duas partes, divisão que reflete, de um modo geral, uma diferença em termos de abordagens analíticas mais extensivas ou intensivas. A primeira parte é composta por artigos que baseados em uma metodologia quantitativa procuram

estabelecer correlações entre a segmentação urbana e a hierarquia de oportunidades educativas. O objetivo é mapear o território, tomando-o como expressão de uma distribuição desigual de recursos sociais e de equipamentos urbanos, especialmente os escolares. A segunda parte traz o resultado de estudos de caso de viés etnográfico conduzidos em espaços sociais específicos da metrópole do Rio de Janeiro, com o propósito de iluminar os mecanismos que geram padrões locais de relacionamento com a instituição escolar e vice-versa.

Ao eleger essa diferença como critério organizador da coletânea, nossa intenção não é a de ressaltar discontinuidades entre as duas perspectivas, muito pelo contrário. O que visamos é justamente enfatizar o potencial e a proficuidade do diálogo entre essas duas formas distintas, porém complementares, de observar e produzir conhecimento sobre os fenômenos que nos ocupam. A reunião, num mesmo livro, de artigos baseados em abordagens mais extensivas ou intensivas traduz, assim, nossa preocupação em articular a investigação da distribuição desigual dos recursos escolares no território da metrópole com a busca de um conhecimento das formas locais de relacionamento com a escola. Mas não entramos aqui em minúcias metodológicas. Limitamo-nos a elencar os objetivos, temas e conclusões de cada artigo, situando-os no âmbito de algumas discussões mais gerais, e deixando para cada autor a tarefa de detalhar sua própria metodologia.

Os artigos foram sequenciados de modo a melhor expressar a relação entre as segmentações urbanas e as segmentações escolares de uma perspectiva que vai do geral ao particular. Desse modo, em “A metropolização da questão social e as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil”, Luiz César Ribeiro & Mariane Koslinski abrem a discussão sobre o efeito-metrópole, fornecendo evidências de que o fato de uma escola se situar em uma área metropolitana impacta o desempenho escolar dos alunos. Operando numa escala nacional, e trabalhando com os resultados das avaliações oficiais, os autores demonstram uma tendência de desempenho escolar mais baixo nos municípios integrados à dinâmica metropolitana, sobretudo nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

Além de constatar o efeito-metrópole, Ribeiro & Koslinski investigam suas possíveis causas e sugerem que elas se relacionam com processos de desorganização e desestabilização da vida social nesses locais, especialmente nos territórios que agrupam as camadas populares. Isso se expressaria em dois indicadores: o índice de condição social (que combina dados relativos a condições de moradia com a porcentagem de população abaixo da linha de pobreza) e a taxa de homicídios.

A ideia é que baixos índices de condição social associados a altas taxas de homicídio geram condições materiais e sociais desfavoráveis ao funcionamento da unidade familiar-domiciliar como promotora das predisposições afetivas, cognitivas e comportamentais necessárias à incorporação da cultura letrada na escola, e que compõem o que a sociologia da educação vem denominando ‘educabilidade’ (LOPES, 2005, 2008). Os dados analisados por Ribeiro & Koslinski indicam também que municípios metropolitanos adotam com menor frequência programas de ensino pré-escolar, os quais, como já se sabe, possuem uma importância significativa na criação destas predisposições em período anterior à fase de letramento das crianças.

Mas a relação entre ‘educabilidade’ escolar e contexto familiar deve ser pensada não só em função das predisposições transmitidas espontânea e cotidianamente pelos pais e demais adultos da célula doméstico-familiar. Outro fator importante a ser levado em conta é a postura ativa assumida pelas famílias em relação à escola. Este é o tema de fundo do artigo de Maria Ligia Barbosa & Maria Josephina Sant’Anna, “As classes populares e a valorização da educação no Brasil”. Também numa perspectiva multi-regional, as autoras abordam a relação entre o sentido conferido pelas famílias ao processo de escolarização e os contextos sociais produtores desses sentidos. Partindo da hipótese sociológica clássica segundo a qual o valor atribuído à educação varia segundo a posição das famílias na hierarquia social (BERNSTEIN, 1975; BOURDIEU, 1999), buscam evidenciar os fatores sociais relacionados a formas distintas de valorização da educação escolar entre famílias cujos filhos estudam em escolas públicas situadas em bairros pobres de Belo Horizonte, Recife, ou

Rio de Janeiro. Barbosa e Sant´Anna aferem o que chamam de *valor da educação* com base nos seguintes indicadores: a distância entre o lugar de moradia e a escola, a expectativa dos pais em relação ao desempenho escolar dos filhos, o interesse da criana pelas atividades escolares e a realização dos deveres escolares em casa pelo aluno.

Baseando-se nesses dados indicativos, as autoras sugerem, em resumo, que a educação escolar é altamente valorizada pelas famílias que compõem a amostra, embora o grau de valorização seja maior entre as famílias cariocas e sofra alterações de acordo com o nível de escolarização dos pais e com a cor da criana. Outro dado importante para o qual Barbosa & Sant´Anna chamam nossa atenção é o do impacto positivo de certas políticas públicas como os programas Bolsa Escola e Bolsa Família, que teriam alterado de modo significativo o valor atribuído pelos pais das camadas populares   educação.

O indicador que se refere à distância entre o lugar de moradia e a escola tem se mostrado particularmente relevante para a discussão do efeito do território no processo de escolarização das crianas de classes populares. Como lembram Barbosa & Sant´Anna, estudos recentes (ALVES, 2007) mostram que, de uma maneira geral, pais interessados em propiciar aos filhos uma educação de qualidade tendem a procurar melhores escolas mesmo se estas estão mais distantes de sua residência. Contudo, a despeito do interesse e da disponibilidade dos pais para a realização dos investimentos necessários para a escolarização dos filhos em um estabelecimento de ensino relativamente distante de sua residência, o fato é que o projeto de uma boa escolarização só se concretiza, evidentemente, se houver bons estabelecimentos de ensino a distâncias razoáveis. A distribuição espacial da oferta escolar, e, sobretudo, da oferta escolar de qualidade, torna-se assim crucial para compreendermos os fatores que fazem a mediação entre as concepções dos pais de camadas populares a respeito da educação escolar e suas práticas efetivas de escolarização.

O artigo de Fátima Alves, Wolfram Lange & Al cia Bonamino, “A geografia objetiva de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro”, nos fornece um quadro compreensivo da dinâmica

entre demanda e oferta escolar no território carioca. Inspirados na noção de Geografia Objetiva de Oportunidades (FLORES, 2008), os autores construíram um Índice de Oportunidades Educacionais combinando duas dimensões: demanda de crianças de 6 a 14 anos e oferta de escolas com ensino fundamental. Eles mostram que, na cidade do Rio de Janeiro, em 2005, 75% das matrículas do ensino fundamental estavam sob responsabilidade de 1062 escolas do setor público, enquanto as 1012 escolas privadas respondiam por 25% das matrículas. A diferença entre o setor público e o setor privado em termos de demanda não é acompanhada, portanto, por uma diferença em termos de oferta escolar. E, como os dados indicam, à baixa oferta de escolas na rede carioca de ensino soma-se a distribuição marcadamente desigual dessa oferta no território da metrópole.

Alves, Lange & Bonamino encontraram áreas abastecidas com uma quantidade relativamente grande de escolas e áreas sem sequer uma escola à disposição das crianças de 6 a 14 anos. Nesse último caso, trata-se, geralmente, de áreas de baixos índices de desenvolvimento social cujo processo de ocupação foi muito intenso nos últimos trinta anos. Mas a relação entre baixa ou nenhuma oferta de escolas e baixos níveis de desenvolvimento social também aparece como significativa em áreas de crescimento demográfico estável ou mais lento. Em suma, a conclusão é que os territórios habitados por populações menos favorecidas social e economicamente são também aqueles onde a oferta de escolas é mais escassa. No caso dos jovens, outro fator a ser levado em consideração é a distribuição espacial das oportunidades de emprego. Se o percurso escolar dos jovens de classes abastadas é previsível, linear e quase inegociável, culminando no prolongamento dos estudos e no adiamento da entrada no mercado de trabalho, o dos jovens de classes populares é sinuoso, contingencial, e muitas vezes resultante de um compromisso entre o ideal de obtenção de um diploma e a necessidade de uma fonte de renda própria. A distância entre a escola e o local de trabalho, bem como a distribuição espacial das oportunidades escolares e de emprego são, portanto, variáveis cruciais para o desfecho das trajetórias de formação dos jovens das classes populares.

Este é o contexto empírico do artigo de Andre Ricardo Salata & Maria Josephina Sant'Anna, “Entre o Mercado de Trabalho e a Escola: os jovens no Rio de Janeiro”. Partindo do pressuposto de que a necessidade de escolher entre escola e mercado de trabalho, ou de conciliar ambos, é um aspecto importante da transição para o *status* de adulto entre os jovens de camadas populares, os autores demonstram que variáveis ligadas ao local de moradia, como baixos níveis socioeconômicos, a distância em relação ao Centro da cidade, e o fato de tratar-se de território de favela, aumentam significativamente as chances de um jovem entrar no mercado de trabalho e abandonar a escola.

Ao abandonar a escola, ou desistir de se dedicar exclusivamente aos estudos, o jovem de classe popular deixa de ter acesso a um dos principais canais disponíveis para a aquisição e o desenvolvimento da cultura letrada. Para a maioria desses jovens, a escola é o único canal de acesso a essa cultura, que não encontra expressão institucionalizada em seus territórios de origem. Como mostra Sibebe Cazelli no artigo “Jovens, escolas e museus: os efeitos dos diferentes capitais”, a função dos estabelecimentos de ensino de propiciar o acesso à cultura letrada é exercida também fora dos muros escolares. As escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro vêm desempenhando um papel muito importante enquanto promotoras do acesso de seus alunos aos equipamentos culturais da cidade, como museus e instituições afins.

A autora parte de uma análise das características escolares e familiares associadas ao aumento ou à diminuição do acesso dos jovens a museus no município do Rio de Janeiro, explorando o potencial explicativo dos diversos tipos de capital: econômico, social e cultural. Os dados analisados por Cazelli indicam que as escolas públicas da rede municipal carioca visitam museus mais frequentemente do que as escolas particulares cujos alunos possuem nível socioeconômico inferior ao índice médio da rede privada, ainda que o nível socioeconômico dessas escolas seja maior que o das escolas da rede municipal. O capital social baseado na escola aparece, portanto, como um fator decisivo para o alargamento da

experiência cultural dos jovens de escolas públicas. E sua relevância se torna ainda mais digna de nota se recordarmos que os equipamentos culturais não estão dispostos no território do Rio de Janeiro de maneira homogênea e que parte da importância da escola na promoção do acesso a museus e instituições afins reside no fato de ela ser capaz de mobilizar recursos para fornecer aos alunos os meios para o deslocamento espacial necessário, uma vez que os museus e demais instituições culturais (cinemas, teatros e afins), assim como os principais pontos turísticos e históricos, estão localizados, em sua maioria, nas zonas central e sul da cidade.

A distribuição desigual dos equipamentos culturais no Rio de Janeiro é, portanto, parte de um quadro mais amplo de distribuição hierarquizada das oportunidades educacionais no território da metrópole. Em seu segundo artigo na coletânea, “Os limites urbanos da democratização das oportunidades educacionais”, Ribeiro & Koslinski analisam justamente a distribuição espacial da qualidade educacional no município do Rio de Janeiro e demonstram o quanto ela é impactada pelo modelo carioca de segregação residencial. Os autores argumentam que o município do Rio de Janeiro apresenta um modelo muito particular de organização territorial, que combina dois princípios de segregação.

Na macroescala, os autores observaram que os alunos que frequentam escolas localizadas em entornos menos privilegiados, que concentram domicílios de menor clima educativo, tendem a apresentar, em média, pior desempenho. Desse modo, considerando que, grosso modo, há uma maior predominância de áreas de ponderação de clima educativo alto na Barra da Tijuca, Tijuca e Zona Sul; maior concentração de áreas de clima educativo médio na Zona Norte; e maior concentração de áreas de clima educativo baixo na Zona Oeste da cidade; os autores assinalam a pertinência do modelo núcleo-periferia para a compreensão de um *efeito vizinhança* sobre resultados educacionais na cidade do Rio de Janeiro. Mas um entendimento da situação em termos de centro/periferia não esgota a complexidade do cenário carioca. Particularmente relevante aqui é o caso das favelas, sobretudo daquelas incrustadas em bairros abas-

tados. Os resultados das análises na microescala sugerem que o isolamento social, e mais especificamente a localização das escolas em até 100 metros de favelas em áreas abastadas da cidade, pode apresentar efeitos negativos sobre os resultados escolares. Em outros termos, a distinção favela/asfalto, criaria uma situação de isolamento social que ativaria os mecanismos do *efeito vizinhança*.

Ao mesmo tempo em que lança as bases conceituais e fornece as pistas gerais para uma abordagem dos efeitos do território no desempenho escolar, o artigo de Ribeiro e Koslinski suscita uma série de questões de viés qualitativo. Pois se as análises quantitativas demonstram que o desempenho escolar de alunos de 4^a e 8^a séries da rede pública de ensino no Rio de Janeiro está associado à organização socioespacial da metrópole, ficam por ser investigadas as dinâmicas sociais, políticas e institucionais que articulam território e resultados escolares em contextos específicos. Os três estudos de caso que compõem a segunda parte da coletânea contribuem no sentido de aprofundar nossa compreensão dessas dinâmicas. A tarefa que esses autores se impõem é a de explicitar os modos por meio dos quais os mecanismos forjados nos contextos locais estudados afetam o processo de escolarização. Em outras palavras, discernir o efeito da vizinhança sobre a atividade educativa de uma perspectiva interna.

Em seu artigo “Escola, Jovens e Mercado de Trabalho: desfiliação institucional na Baixada Fluminense”, André Rangel retrata a trajetória de três jovens de classe popular residentes em São João de Meriti, na Baixada Fluminense, que vivem no limite da desfiliação institucional e residem em territórios segregados, em dois casos em favelas. O processo de desfiliação é entendido por Rangel em termos de um enfraquecimento dos vínculos dos indivíduos com instituições que exercem um papel importante no processo de integração social como a escola e o mercado de trabalho (MERTON, 1980). Rangel descreve os processos que levam à fragilização dos vínculos dos jovens com a escola e com o mercado de trabalho, focalizando o modo como eles se relacionam com as normatividades específicas a esses domínios.

O autor demonstra que, nos três casos estudados, a desfiliação assume caráter processual e plástico, caracterizando-se por

idas e vindas, avanços e recuos. Nesse sentido, a análise de Rangel complementa de um ponto de vista qualitativo a hipótese de Salata & Sant´Anna, já comentada acima, de que o percurso dos jovens das classes populares é caracterizado pela dinâmica de conciliação entre o ideal de obtenção de um diploma e a necessidade de uma fonte de renda própria. Os dois artigos, lidos em conjunto, sugerem que, para uma parcela dos jovens das classes populares, a priorização da escola ou do mercado de trabalho, assim como a opção de conciliar ambos, resulta tanto dos limites ou estímulos decorrentes da disposição das oportunidades no território, como das relações que eles estabelecem com as normatividades específicas às quais precisam se adequar para garantir o acesso contínuo às oportunidades geradas pela escolarização ou pela inserção no ambiente profissional. No caso específico dos três jovens de São João de Meriti, somada à distribuição escassa dos recursos no território, a dissociação normativa aparece como uma espécie de nó górdio da relação com os canais socialmente disponíveis para um futuro de perspectivas mais amplas. E essa dissociação se vincula, ao que tudo indica, à distância simbólica entre a instituição escolar e os respectivos universos locais nos quais estes jovens são educados e formados.

A dinâmica que cria proximidades e distâncias entre a instituição escolar e os universos sociais e culturais das populações que habitam as áreas mais desfavorecidas da cidade também é a questão de fundo dos dois últimos artigos da coletânea, que fazem uma exploração intensiva do tema do efeito do território sobre os processos de escolarização. Em “Oportunidades Educacionais e Escolhas Familiares no Rio de Janeiro”, Zucarrelí & Cid refletem sobre as estratégias de escolarização de famílias de baixa renda no Rio de Janeiro, com base em duas pesquisas qualitativas distintas, mas complementares. Os autores partem de uma pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de ensino situada no interior de um condomínio fechado no bairro da Barra da Tijuca (CID, 2009), na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Essa escola costuma ter um bom desempenho nas avaliações oficiais, e apresenta várias das características tidas na literatura pertinente como típicas das escolas

eficazes (BARBOSA, 2005). Boa parte dos alunos desta escola são moradores da Gardênia Azul e da comunidade que a tangencia, a Comunidade do Canal do Anil, uma vizinhança precarizada habitada por famílias de baixa renda a cerca de 10 km da escola, no bairro de Jacarepaguá, Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Paralelamente, os autores analisam as concepções e práticas de quatro famílias da comunidade do Canal do Anil sobre o processo de escolarização de suas crianças. Duas dessas famílias optaram pela escola da Barra, ao passo que as outras escolheram as escolas da Gardênia Azul e do Anil, cujo desempenho é bem inferior ao da escola da Barra nas avaliações oficiais. Os resultados da análise de Zucarelli & Cid chamam atenção para o efeito território de duas maneiras: por um lado, eles mostram que o fato da escola da Barra se situar numa área de classe abastada e num condomínio fechado influencia o funcionamento interno e, por conseguinte, a qualidade. Isso explica os altos desempenhos dos alunos dessa escola nas avaliações oficiais, a despeito deles possuírem uma situação socioeconômica muito próxima a dos alunos que frequentam as escolas da Gardênia.

Por outro lado, Zucarelli & Cid sugerem que a variável relevante para se compreender por que alguns pais optam por escolarizar seus filhos no local, enquanto outros decidem propiciar uma escolarização de qualidade numa escola distante, é a relação específica que as famílias possuem com o território em que habitam. Os pais que optaram por uma escolarização distante do território expressam vínculos frágeis com o bairro, ao passo que os pais que optaram por escolarizar seus filhos no local participam das redes de sociabilidade da vizinhança e não dão sinais de um desejo de ‘fuga do lugar’. Desse modo, a análise reforça a idéia de que o território afeta o processo de escolarização das crianças não só pelo lado da oferta, mas também pelo lado da demanda. Pela ótica da oferta, podemos dizer que a excelência da escola da Barra possui relação direta com o fato de estar localizada num bairro abastado; pela ótica da demanda, os dados indicam que vínculos fortes com o bairro favorecem o desenvolvimento de uma perspectiva localista, que limita as chances de acesso a uma escolarização de qualidade (cf.

VAN ZANTEN, 2001: 95).

Aprofundando a análise do efeito do território nos processos de escolarização, em “A escola na favela ou a favela na escola?” Christovão & Santos expõem e discutem os resultados de pesquisas realizadas em três escolas situadas dentro ou bem próximo a favelas cariocas localizadas em bairros abastados. Por seu desempenho nas avaliações oficiais do MEC, as escolas pesquisadas podem ser consideradas como de baixa qualidade, com desempenhos que não atingem a média carioca. O objetivo das autoras foi investigar os fatores que geram essa situação.

O primeiro fator aventado é o perfil marcadamente homogêneo do corpo discente, composto majoritariamente por crianças moradoras das favelas. Além de privar as crianças dos efeitos alegadamente benéficos da heterogeneidade escolar para a aprendizagem de estudantes de baixa renda, a homogeneidade do público dessas escolas acaba contribuindo para sua estigmatização como “escolas de favela”. Como decorrência, os professores adotam uma atitude de descrédito que acaba por afetar a dinâmica de ensino e aprendizagem. Oriundos de camadas médias urbanas, eles se percebem distanciados dos alunos, e não os consideram capazes de absorver e reter os conteúdos escolares. O resultado disso é o baixo investimento pedagógico e os currículos simplificados.

Por fim, Christovão & Santos discutem o encapsulamento das escolas pela lógica do território. Principalmente no caso de duas delas, que se situam dentro ou bem próximo às respectivas favelas, a localização territorial que exige regras paralelas impede a abertura da escola em dias de confronto entre quadrilhas e com a polícia, atemoriza e desestimula o corpo docente e contribui para aprofundar o isolamento espacial e social dos estudantes em relação ao restante da cidade. A terceira escola, embora associada à favela pelo fato de ser composta majoritariamente por crianças que ali residem, está distante mais de um quilômetro, e não se vê afetada na mesma medida pelos eventos que ocorrem no morro. Esses dados levam Christovão & Santos a concluir que, a despeito da composição do público, o fato de a escola se localizar no morro ou no asfalto é

um fator importante na diferenciação do clima escolar. Em suma, o que as autoras sugerem é que somados às dificuldades iniciais deste público escolar, outros problemas que são, na verdade, próprios da cidade, e que estão presentes no território da favela de maneira exacerbada, acabam por repercutir negativamente no processo de escolarização das crianças.

Os artigos de Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares resultam de um projeto de exploração do solo empírico da metrópole do Rio de Janeiro que visou examinar as potencialidades analíticas contidas na noção de território. Os resultados que apresentamos no livro são suficientemente consistentes para inserir definitivamente o tema do território nos estudos de sociologia da educação, tanto de uma perspectiva extensiva, que toma o território como um dado para o mapeamento das relações diferenciais de acesso a recursos sociais e urbanos em ampla escala; quanto de uma perspectiva intensiva, na qual o território emerge em especificidade e coerência interna como um resultado da análise. Em suma, acreditamos que o livro ilustra, por meio de temas, recortes e perspectivas variadas, que a análise do território é de ampla relevância para a compreensão dos padrões e mecanismos das desigualdades sociais na metrópole do Rio de Janeiro.

Por fim, convidamos o leitor a ler também os *boxes* que fecham cada parte da coletânea. Na primeira parte, o *box* de Costa & Ribeiro, que explora o potencial analítico dos dados da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios para pesquisas sobre educação e trabalho; na segunda parte, o *box* de Corrêa & Rodrigues, que descreve o processo de construção da variável *clima educativo*, a qual tem se mostrado de grande utilidade em análises sobre o efeito do território na estruturação das oportunidades educacionais.

1ª PARTE

Da Cidade à Escola

A METROPOLIZAÇÃO DA QUESTÃO SOCIAL E AS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL

Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro
Mariane C. Koslinski

1. Introdução

A preocupação com a igualdade de oportunidades educacionais como forma de garantir maior igualdade social já vem de longa data. A partir da segunda Guerra Mundial, frente à disseminação de valores igualitários e aos crescentes conflitos sociais, diversos estudos no campo da sociologia da educação passam a tratar de temas relacionados à capacidade da educação de promover maior mobilidade e igualdade social (KARABEL & HALSEY, 1977).

Uma primeira geração de estudos baseados em grandes *surveys* resultou na conclusão da incapacidade da escola de reverter as

desigualdades geradas pelas origens socioeconômicas dos alunos. Contrapondo-se à primeira, uma segunda geração tentou mostrar que a escola pode, efetivamente, fazer a diferença sobre os resultados escolares. Entretanto, podemos considerar a emergência, nas últimas décadas, de uma terceira geração de estudos, cuja característica é a conjugação das abordagens da sociologia urbana e da sociologia da educação para tratar dos possíveis efeitos dos contextos sociais conformados pela organização social do território sobre as condições efetivas de escolarização de crianças e jovens.

No Brasil, observamos recentemente a proliferação de estudos sobre eficácia e equidade escolar e/ou “efeito escola”. Entretanto, observamos a existência de poucos estudos que se dedicam a avaliar a eficácia escolar considerando os efeitos dos contextos sociais extra-escolares. Os poucos estudos já realizados focalizam principalmente desigualdades intramunicipais em detrimento de desigualdades entre municípios.

O principal objetivo deste trabalho é contribuir nessa direção. Estamos interessados em avaliar como o contexto social da vida nas grandes cidades pode influenciar o desempenho dos sistemas escolares públicos. Mais especificamente, o trabalho investiga o efeito das tendências à metropolização da questão social sobre as desigualdades de acesso às oportunidades educacionais. Para tanto, na primeira seção discutimos a pertinência de se pensar a metropolização da questão social no Brasil com o objetivo de compreender as desigualdades de oportunidades educacionais entre municípios metropolitanos e não metropolitanos. Tomamos a metropolização da questão social como decorrência da combinação entre, de um lado, fatores como a fragilização dos laços com o mercado de trabalho formalizado dos trabalhadores menos qualificados, do universo da família e da comunidade como esferas da reprodução e proteção não mercantil; de outros, processos de segmentação e segregação urbana. Na segunda seção, apresentamos os modelos de análise construídos para capturar tal efeito na realidade brasileira. Por último, propomos alguns temas de discussão e, sobretudo, apresentamos algumas linhas de exploração empírica para os desdobraremos dessa investigação.

2. A metropolização da questão social: o contexto brasileiro

Os grandes *surveys* realizados no período pós-guerra foram financiados por governos que pretendiam ampliar e reformar os seus sistemas de educação. O *Coleman Report* (1966) foi um dos trabalhos mais influentes dessa primeira geração que buscou compreender os fatores que incidem sobre as desigualdades de oportunidades educacionais. Esse estudo observou que a variabilidade no interior das escolas é maior do que entre as escolas e concluiu que as diferenças de resultados se devem mais às diferenças da clientela das escolas do que a diferenças entre as características escolares (recursos, equipamentos, programas, qualificação dos professores)¹. O debate gerado por esse relatório provocou reações e críticas em círculos acadêmicos e de decisões políticas, dado o pessimismo de suas conclusões quanto à capacidade da escola de reverter os efeitos da origem socioeconômica das famílias (REYNOLDS & TEDDLIE, 2008; SOARES, 2002).

Em resposta a esses estudos uma segunda geração visou à abertura da “caixa preta” das escolas. Estudos da escola eficaz (*effective school*) e do efeito-escola (*school effect*) passaram a defender o lema de que a “escola faz diferença” e que produz efeitos sobre as oportunidades educacionais. Estes estudos concentraram esforços na tarefa de determinar quais fatores escolares poderiam levar a um maior ou menor desempenho dos alunos. É interessante notar que esses estudos tinham um fundamento pragmático, já que visavam prover elementos que pudessem auxiliar políticas educacionais a alcançarem maior eficácia e equidade de resultados.

Se, anteriormente, os estudos no âmbito da sociologia da educação tratavam somente do efeito da família e da escola, para uma terceira geração de estudos, a vizinhança ou o bairro passaram a ser tratados como instâncias também capazes de gerar desigualdades educacionais.

1 Na Grã-Bretanha o relatório Plowden (1967) chegaria a resultados similares: variáveis escolares teriam menor impacto na explicação de diferenças de sucesso escolar nas escolas primárias se comparadas com fatores ligados às atitudes e ao comportamento dos pais (FORQUIN, 1995).

No que concerne à produção no Brasil, a recente universalização do ensino fundamental e a existência de avaliações sistemáticas – SAEB, Prova Brasil 2005 e 2007, IDEB (cf. notas 8 e 9) – têm incentivado estudos sistemáticos sobre os fatores que explicam a eficácia escolar². Segundo Lee, Franco e Albernaz (2004), as pesquisas realizadas no contexto brasileiro têm considerado os seguintes fatores: (a) recursos escolares; (b) organização e gestão da escola; (c) clima acadêmico; (d) formação e salário docente; (e) ênfase pedagógica. Segundo tais autores, a composição social da escola é considerada como variável de controle, pois a pesquisa está focada na identificação daqueles fatores que são intrínsecos ao seu funcionamento.

Mesmo frente à proliferação de tais estudos, no contexto brasileiro observamos a existência de poucos trabalhos que se dedicam a avaliar a eficácia escolar considerando os efeitos dos contextos sociais extraescolares. Os estudos de Alves, Franco e Ribeiro (2008), Torres et al. (2008), Soares, Rigotti e Andrade (2008) que focalizam diferenças intramunicipais no Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, respectivamente, compõem os primeiros esforços nessa direção. Tais estudos têm focalizado desigualdades educacionais na escala intramunicipal, isto é, aquelas decorrentes dos fenômenos da segmentação e da segregação residencial que caracterizam as grandes cidades. Entretanto raramente focalizam diferenças entre municípios, em especial entre municípios metropolitanos e não metropolitanos. Ou seja, não consideram as características mais globais dos municípios considerados como espaços institucionais, econômicos e sociais, tais como a natureza das respectivas políticas educacionais e da organização dos sistemas públicos de educação, a dinâmica econômica local, o grau de concentração territorial da pobreza, condições de habitação etc. Analisar a relação entre a organização social do território e a reprodução de desigualdades educacionais no nível metropolitano se torna fundamental em países como o Brasil, em razão da organização polí-

2 Segundo a PNAD de 2007, 97,6% da população com idade de 7 a 14 anos frequentavam a escola. Este percentual não é significativamente diferente nas regiões, pois alcança 98% nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste; 97,1% no Nordeste e 96,2% no Norte. No entanto, após a virtual universalização, a educação brasileira enfrenta dois grandes desafios: o aumento da eficácia e da equidade do sistema escolar.

tico administrativa federativa, em que prevalece a autonomia municipal, da dimensão continental e das fortes assimetrias regionais. Esse é o foco do presente artigo que parte da hipótese de um possível efeito metrópole sobre resultados escolares e tenta compreender que características dos contextos metropolitanos impedem o desenvolvimento do ensino fundamental de qualidade.

No que diz respeito às diferenças entre municípios, recentemente, Alves (2007) pesquisou a eficácia escolar nas capitais brasileiras no período de 1996 a 2005. Dois tipos de fatores foram especialmente tratados nesse trabalho: os decorrentes das profundas alterações dos fluxos escolares, que levou às escolas segmentos sociais tradicionalmente alijados, e os relacionados com o processo de municipalização do ensino fundamental, o que ensejou a diversificação prática das políticas educacionais no ensino fundamental. Os resultados gerais do trabalho indicam que enquanto no conjunto do Brasil ocorreu uma queda de 7,5 no desempenho escolar no período 1995/2003 na escala do SAEB, nas capitais a qualidade da escola se manteve estável.

O Observatório das Metrôpoles³ tem realizado diversos estudos que constata, nos grandes aglomerados urbanos, os efeitos concentrados da crise social decorrente da mudança do modelo de desenvolvimento (RIBEIRO, 2004; 2007). Em resumo, trata-se da crise do regime dual de reprodução social que se instalou no Brasil a partir da segunda metade da década de 1970, tornando vulneráveis pessoas, domicílios e grupos sociais. Os fundamentos desta crise são: (i) transformações do mercado de trabalho, por não assegurar de maneira estável os recursos necessários à reprodução social, seja pelo desemprego, ou subemprego ou ainda pela precariedade; (ii) mudanças do âmbito familiar no sentido da sua fragilização como espaço de socialização e de redistribuição de recursos; (iii) processos

3 Observatório das Metrôpoles é um grupo de pesquisa e formação que funciona na forma de um instituto virtual, reunindo mais de 200 pesquisadores de 51 instituições dos campos universitário (programas de pós-graduação), governamental (fundações estaduais e prefeitura) e não-governamental, sob a coordenação conjunta do IPPUR - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da FASE - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional. As instituições reunidas hoje no Observatório das Metrôpoles vêm trabalhando de maneira sistemática sobre 14 regiões metropolitanas: Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Curitiba, Goiânia, Recife, Salvador, Natal, Fortaleza, Belém, Vitória, Brasília e Maringá.

de segmentação e segregação residencial, cujas conseqüências são, de um lado, o isolamento sócio-territorial dos grupos vulnerabilizados – muitas vezes manifestada na estigmatização dos espaços onde estão concentrados – e, de outro lado, a desorganização social no plano da família e da vida coletiva de bairro, o que tem implicado na destruição ou desvalorização do capital social⁴ forjado na sociabilidade que se constitui no âmbito das relações de vizinhança; (iv) a crescente incorporação dos territórios populares à ordem mercantil que atinge não somente a moradia – tanto pela expansão da compra e venda, como pelo aluguel do imóvel –, mas todo o conjunto da economia local (*gatonet, gaznet, gatoluz*, segurança privatizada, etc.), que funciona sob bases institucionais paralelas às hegemônicas na sociedade, difundindo valores de um *individualismo hobbesiano* e gerando a instabilidade nas relações sociais; e, por último (v) a tendência à reprodução do *habitat* urbano precário, o que pode ser expresso nos seguintes dados estilizados: no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte estima-se que cerca de 20% da população morem em favelas; em São Paulo, metrópole mais dinâmica do país, dados de 2000 registraram um total de 241 mil domicílios em favela, concentrando cerca de 1 milhão de favelados. Estatísticas mais refinadas apontam, entretanto, para a cidade de São Paulo, a existência de 1,2 milhões de favelados, 11% da população municipal.

Esse conjunto de transformações do “regime de bem-estar social”, que no contexto brasileiro pode ser compreendido a partir do conceito de regime dual de bem-estar⁵, constitui o fundo sócio-cultural que associa urbanização e expansão da violência, esta traduzida, especialmente, na taxa de homicídios. Há 20 anos, a violência nas grandes cidades tinha outra dimensão. Os dados sobre a criminalidade violenta nas metrópoles brasileiras são tão impressionantes que levaram o historiador Luiz Mir (2004) a cunhar a expressão ‘metrópoles da morte’: a taxa de homicídios dobrou em vinte anos;

4 Fazemos aqui alusão ao conceito de capital social formulado por Pierre Bourdieu (1997), definido essencialmente como o conjunto de relações sociais de que dispõe um indivíduo ou coletividade por intermédio das quais circulam várias formas de recursos.

5 Sobre a definição e características predominantes em distintos regimes de bem-estar ver Esping Andersen (1999). O conceito de regime dual de bem-estar social foi proposto por Filgueiras (1988).

entre 1998 e 2002, a média da taxa de vítimas de homicídio nas regiões metropolitanas foi de 46,7 vítimas por 100 mil habitantes. Esse valor está bem acima da média da taxa nacional de vítimas de homicídio, que nesse mesmo período foi de 28,6 vítimas por 100 mil habitantes. Ou seja, a incidência de homicídios nas regiões metropolitanas é quase duas vezes maior que a incidência nacional. As vítimas de homicídio são majoritariamente jovens do sexo masculino, como vêm mostrando vários estudos. A associação entre a violência letal e a metropolização parece, portanto, se fundamentar em variadas evidências reveladas por estudos empíricos realizados por especialistas.

É importante frisar que a relação entre a metropolização e a expansão da criminalidade violenta deve ser compreendida no quadro da ruptura do sistema de reciprocidade (VELHO, 1996), baseada na mencionada matriz sócio-cultural híbrida⁶ que serviu de amortecedor dos conflitos inerentes ao caráter conservador de nossa modernização. Nas metrópoles brasileiras, com efeito, experimentam-se, na vida cotidiana, os efeitos da díade contraditória decorrente da aceleração da difusão de expectativas igualitárias (pela escola, pelo mercado, pela política, pela religião), perdendo legitimidade, pouco a pouco, o lado hierárquico da sociedade, ao mesmo tempo em que a economia, as instituições e o território excluem, desigualam e segregam. Estes últimos processos possuem enorme potencial corrosivo da crença de estar toda a população na mesma sociedade, compartilhando o mesmo projeto de futuro. Tal descompasso foi perfeitamente percebido por Peralva (2000), que evidenciou a paradoxal simultaneidade dos processos de democratização, integração sócio-cultural e exacerbação da violência.

Ao mesmo tempo, a reconfiguração social das altas classes médias, a construção da percepção coletiva de declínio e perda de prestígio, a difusão da “cultura do medo” (Soares, 1996) criam justificativas para a desresponsabilização social dos “patrões” com

6 Estamos nos referindo à interpretação da duplicidade do processo de modernização cultural brasileiro, que combinou valores hierárquicos e igualitários, impessoalismo e personalismo, individualismo e personalismo. Ver, como exemplos deste tipo de interpretação e, sobretudo, de análises sobre os efeitos dessa dualidade nos padrões de interação social na sociedade moderna brasileira, DaMatta (1981, 1991) e Soares (1997). Para uma visão crítica dessa interpretação, ver Souza (2000).

relação às trocas de proteção, recursos, benefícios a que eram obrigados como contrapartida da submissão. Soares (1997) retira duas consequências dessas mudanças em termos de comportamentos prováveis das classes populares com base na leitura desta ordem que, de híbrida, se tornou dual: de um lado, a passividade decorrente da crença de que a pobreza, o desamparo, a precariedade, resultam da incapacidade dos próprios pobres em enfrentar as novas condições sociais; de outro lado, “a hierarquia sem nenhum tipo de mutualidade tradicional é reduzida ou pode ser entendida pela classe baixa, como reduzida à sua estrutura vertical formal” (SOARES, 1997, p. 232). Ou seja, a dualidade pode estar sendo interpretada como um incentivo ao *individualismo hobbesiano*, onde o uso da força parece ser o caminho para obter os recursos, os benefícios, a proteção e a honra.

Em outras palavras, nas metrópoles brasileiras enfrenta-se a face mais aguda dos desafios de uma sociedade que consolida a democracia e homogeneiza os valores e as crenças republicanas – processo fortemente correlacionado com a universalização da educação básica, mas que, ao mesmo tempo, mantém e aumenta as desigualdades sociais. Simultaneamente, nelas se multiplicam as demandas urgentes na área de saneamento ambiental, moradia, pavimentação. Tais necessidades sociais parecem ter maior capacidade de agenciar o sistema político em razão da sua visibilidade social. Concorrem com as prementes urgências de elevação do nível educativo da população frente aos imperativos do novo modelo de desenvolvimento, mas com pouca capacidade de geração de rendimentos político-eleitorais no curto prazo. É conhecido o drama das políticas públicas nas grandes cidades decorrente da lógica política que funciona segundo o padrão localista e de curto prazo. Atendem à demanda dos “votos com os pés”, ao invés de atender no longo prazo e de maneira difusa ao conjunto da população.

Dada essa realidade partimos do pressuposto de que tais contextos urbanos metropolitanos conformam condições menos adequadas em termos de oferta de bem-estar social e, por consequência, apresentam menor capacidade de garantir a oferta de ensino fundamental de qualidade.

3. A pesquisa: dados, variáveis e modelos

Para ilustrar um possível efeito-metrópole sobre oportunidades educacionais, primeiramente, realizamos análises que nos permitiram observar as diferenças de resultados escolares entre municípios que integram as regiões metropolitanas e aqueles fora da dinâmica metropolitana. Em seguida, realizamos análises que nos permitiram explorar dimensões que poderiam explicar o efeito-metrópole sobre oportunidades educacionais. As análises apresentadas focalizam resultados no ensino fundamental e foram realizadas a partir da compilação de dados agregados no nível dos municípios a partir de diversas bases de dados: Prova Brasil (2005), Censo Escolar (2005), DATASUS (diversos anos), PNUD e Censo IBGE (2000).

Para a realização da comparação entre municípios que integram e que não integram a dinâmica metropolitana, consideramos somente municípios com mais de 50.000 habitantes, localizados nos estados que contém os 15 Grandes Aglomerados Urbanos (GEUB's) que, de acordo com uma análise realizada pelo Observatório das Metrópoles, exercem funções metropolitanas⁷: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Brasília, Curitiba, Salvador, Recife, Fortaleza, Campinas, Manaus, Vitória, Goiânia, Belém, Florianópolis. No total foram estudados 483 municípios⁸: 138 considerados integrados à dinâmica metropolitana e 345 não integrados a essa dinâmica.

Para tratar das oportunidades educacionais foram utilizados dados da Prova Brasil 2005⁹ (INEP/MEC) agregados no nível do

7 Os Grandes Espaços Urbanos considerados foram aqueles que concentram as atividades de articulação e coordenação da economia, próprias da metrópole nesta fase do desenvolvimento econômico. Devido ao caráter impreciso dos critérios de definição das fronteiras das regiões metropolitanas, consideramos para fins desse trabalho apenas os municípios pólo e aqueles que apresentaram indicadores de real integração à dinâmica das aglomerações urbanas metropolitanas. Sobre a metodologia e os resultados deste trabalho ver Moura, Delgado, Deschamps et al (2007).

8 De acordo com dados do IBGE, são 5.564 municípios no total.

9 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi a primeira iniciativa brasileira de avaliação da educação básica em escala nacional. Foi desenvolvido no final da década de 80, aplicado pela primeira vez em 1990 e em 1995, devido a uma reestruturação metodológica, torna-se possível a comparação entre os desempenhos educacionais ao longo dos anos. O sistema tem caráter amostral e avalia alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas, localizadas em áreas urbanas e rurais. O Prova Brasil é um

município. Mais especificamente, o trabalho utiliza o Índice de Desenvolvimento para a Educação Básica (IDEB) das regiões urbanas de cada município para o ano de 2005. Este índice foi criado pelo Ministério da Educação em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica. Engloba tanto dados sobre aprovação escolar como as médias de desempenho em testes padronizados de proficiência em Português e em Matemática. Sua concepção partiu da ideia de que um índice de qualidade dos sistemas escolares e das escolas precisaria conjugar tanto indicadores de fluxo escolar como de aprendizagem¹⁰.

Este trabalho utilizou o IDEB municipal – total urbano de 1ª fase, que conjuga a taxa de aprovação até a quarta série e os resultados da Prova Brasil para a 4ª série – e o IDEB municipal – total urbano de 2ª fase, que conjuga a taxa de aprovação de 5ª à 8ª séries e os resultados da Prova Brasil para a 8ª série. A escala do IDEB vai de 0 a 10 pontos.

Para explorar as hipóteses sobre que dimensões poderiam explicar o efeito-metrópole sobre as oportunidades educacionais, foram utilizadas variáveis relacionadas aos seguintes aspectos dos municípios:

- (i) Condições socioeconômicas: PIB municipal per capita e renda pessoal per capita;
- (ii) Condições sócio-urbanas;
- (iii) Contexto Social: taxa de homicídios por 100 mil habitantes; e,

sistema de avaliação nos moldes do SAEB, entretanto tem base censitária e focaliza somente as escolas públicas urbanas. Foi criado a partir da necessidade de tornar a avaliação mais detalhada; por ser censitário oferece resultados para os municípios e para as escolas públicas urbanas. Realizado a cada dois anos, em sua primeira edição (2005) considerou as escolas que matricularam pelo menos 30 alunos nas séries avaliadas (4ª série e 8ª série do ensino fundamental). O ensino fundamental é dividido em dois segmentos e foram avaliadas a última série do primeiro segmento (4ª série) e última série do segundo segmento (8ª série). A idade própria para o atendimento da 4ª série é de 10 anos e para o atendimento da 8ª série é 14 anos.

10 “(...) sua proposta é de que o Índice de Desenvolvimento Educacional considere tanto informações de desempenho em exames padronizados como de fluxo escolar, tendo como resultado a combinação de dois outros indicadores – a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica (4ª e 8ª séries do ensino fundamental) e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino –, seja de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à “taxa de troca” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes” (FERNANDES, 2007, p.5).

- (iv) Políticas educacionais (taxa de municipalização do ensino fundamental e de atendimento à pré-escola).

A utilização deste último conjunto de indicadores parte do pressuposto de que a qualidade da educação oferecida em cada município é influenciada não somente pelas condições socioeconômicas dos municípios e pelo possível impacto da crise de sociabilidade característicos das metrópoles, como também pelas políticas educacionais por eles implementadas. A municipalização do ensino fundamental poderia, por exemplo, significar melhoria no provimento desse serviço público devido à maior proximidade entre os órgãos governamentais e os atores relevantes (pais de alunos, professores e diretores das escolas). Tal melhoria também seria possibilitada pelo fato de que a transferência de vagas do ensino fundamental para o município é seguida por maior aporte de recursos devido à lógica do funcionamento do FUNDEF¹¹ (KOSLINSKI, 2000). No que diz respeito ao atendimento à pré-escola¹², pesquisas internacionais mostram que a frequência nesse nível de ensino exerce impacto tanto nas condições de vida das famílias quanto sobre as oportunidades de escolarização das crianças. De um lado, possibilita aos pais, especialmente às mães, deixarem as crianças sob cuidados mínimos enquanto trabalham. De outro, oferece oportunidades de socialização e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas (atenção e disciplina) necessárias para preparação e diminuição das desigualdades entre alunos que ingressam no ensino fundamental (ALVES, 2007). Portanto, a maior abrangência no atendimento à pré-escola implicaria em maiores oportunidades educacionais oferecidas pelos municípios.

O Quadro 1 e a Tabela 1 apresentam uma breve descrição das variáveis utilizadas nas análises e estatísticas descritivas, respectivamente.

11 A Lei 9.394/96 atribui aos Municípios a função de oferecer a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental. O FUNDEF reforça esta prioridade ao redistribuir recursos vinculados à educação entre Estados e Municípios de acordo com o número de matrículas que cada um oferece no ensino fundamental.

12 A partir da Lei 9.394/96, a educação infantil passa a fazer parte da educação básica, mesmo que não faça parte do ensino obrigatório.

Quadro 1: – Variáveis utilizadas

Variáveis	Tipo	Descrição
Variáveis Dependentes		
IDEB total urbano 1ª fase	Contínua	Índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - calculado a partir de dados sobre aprovação escolar até a 4ª série e do desempenho da Prova Brasil, para escolas nas regiões urbanas no ano de 2005.
IDEB total urbano 2ª fase	Contínua	Índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - calculado a partir de dados sobre aprovação escolar de 5ª a 8ª séries e do desempenho da Prova Brasil, para escolas nas regiões urbanas no ano de 2005.
Variáveis Explicativas		
Integração à dinâmica metropolitana	Dicotômica	Valor 1 para os municípios que integram os 15 aglomerados urbanos que exercem funções metropolitanas, 0 para os demais municípios.
Regiões Norte e Nordeste	Dicotômica	Valor 1 para municípios localizados nas regiões Norte e Nordeste valor 0 para os municípios localizados nas demais Regiões.
PIB per Capita	Contínua	PIB per capita dos municípios calculado a partir de dados do IBGE 2000.
Renda per Capita	Contínua	Renda per capita dos municípios retirado do Atlas do Desenvolvimento Humano - PUND 2000)
Índice de Condição Social	Contínua	Índice composto pelo Índice de Carência Habitacional (% de domicílios com coleta de lixo, saneamento e abastecimento de água inadequados -desenvolvido a partir de dados do Censo 2000) e da taxa de pobreza (% de domicílios com renda inferior a R\$75,00 - PNUD 2000)
Taxa de homicídio por 100.000 hab	Contínua	Taxa de vítimas de homicídio por 100.000 habitantes calcula a partir de dados do DATASUS 2002
Municipalização do Ensino Fundamental	Contínua	% de vagas no ensino fundamental público oferecidas pelo município calculada a partir de dados do Censo Escolar 2005
Atendimento à pré-escola	Contínua	Média do atendimento à pré-escola entre 2000 e 2005 calculada a partir da relação entre o número de crianças de 4 a 5 anos nos municípios (DATASUS) e o número de matrículas na pré-escola (Censo Escolar 2000-2005)

Tabela 1: – Estatísticas descritivas das variáveis utilizadas

Variáveis	Média	Dp
IDEB total urbano - 1ª fase	4,08	0,75
IDEB total urbano - 2ª fase	3,57	0,61
PIB per capita	696,38	695,40
Renda per capita	279,00	130,70
Índice de condição social	0,75	0,19
Taxa de homicídio por 100.000 hab.	30,95	31,88
Municipalização do ensino fundamental	56,72	22,43
Atendimento à pré-escola	0,54	0,29

Além da apresentação de algumas estatísticas descritivas, utilizamos as variáveis acima apresentadas em regressões lineares para estimar o efeito das variáveis relacionadas às condições socioeconômicas, à tensão social e às políticas educacionais sobre os IDEBs urbanos de 1ª fase e de 2ª fase dos municípios. Para tanto, foram utilizados modelos em passos sucessivos, nos quais novas variáveis vão sendo acrescentadas aos modelos anteriores para observar quais variáveis independentes consideradas fazem parte da explicação do efeito-metrópole. Realizamos essas análises para o conjunto dos municípios acima descritos, bem como para um conjunto mais restrito que inclui somente municípios pertencentes às regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

3.1 Resultados descritivos

Para explorar o que chamamos de efeito-metrópole sobre oportunidades educacionais, observamos as diferentes médias dos IDEBs de municípios integrados e não integrados às regiões metropolitanas nas diferentes regiões e estados brasileiros. Os gráficos 1 e 2 mostram estas diferenças para o IDEB urbano de 1ª fase:

Em primeiro lugar, podemos observar nos gráficos 1 e 2 que a média do IDEB para os municípios metropolitanos e não-metropolitanos nas 5 regiões do país é bastante baixo, não chegando em nenhum caso a 5 pontos. Os gráficos também evidenciam as grandes diferenças regionais, se comparamos os resultados das regiões Norte e Nordeste com as demais regiões.

Gráfico 1: - IDEB 2005 - total urbano 1ª fase - Municípios metropolitanos e não metropolitanos por região

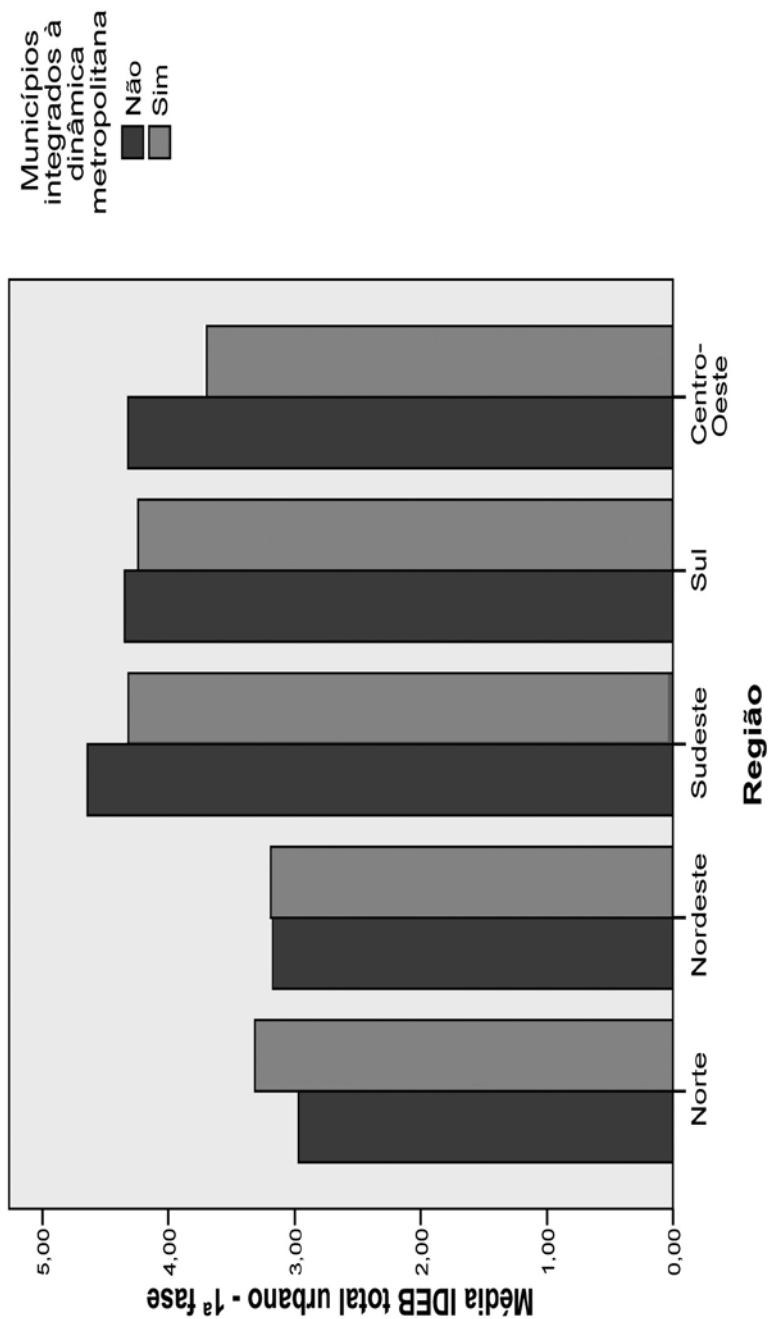


Gráfico 2: – IDEB 2005 - total urbano 1ª fase – Municípios metropolitanos e não metropolitanos por UF

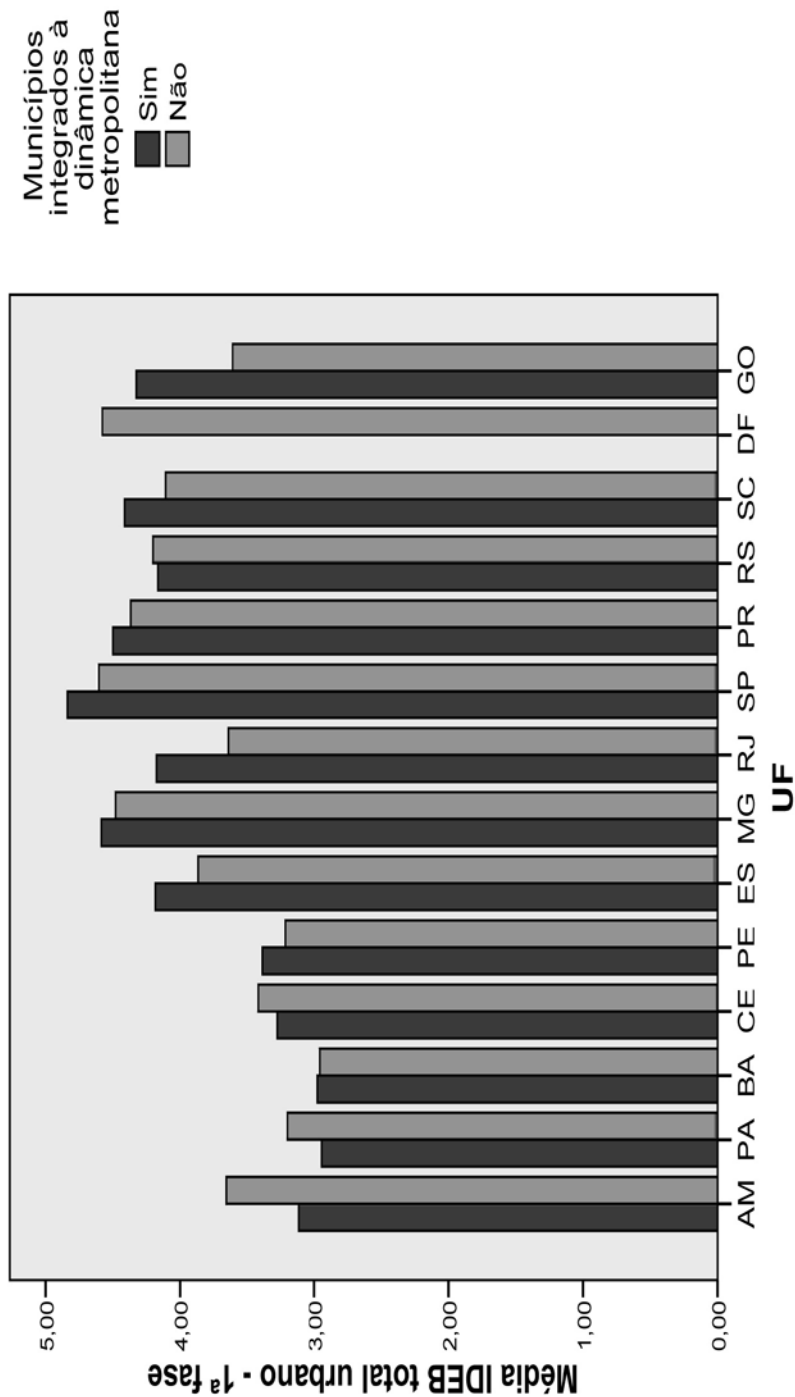


Gráfico 3: – IDEB 2005 - total urbano 2ª fase – Municípios metropolitanos e não metropolitanos por região

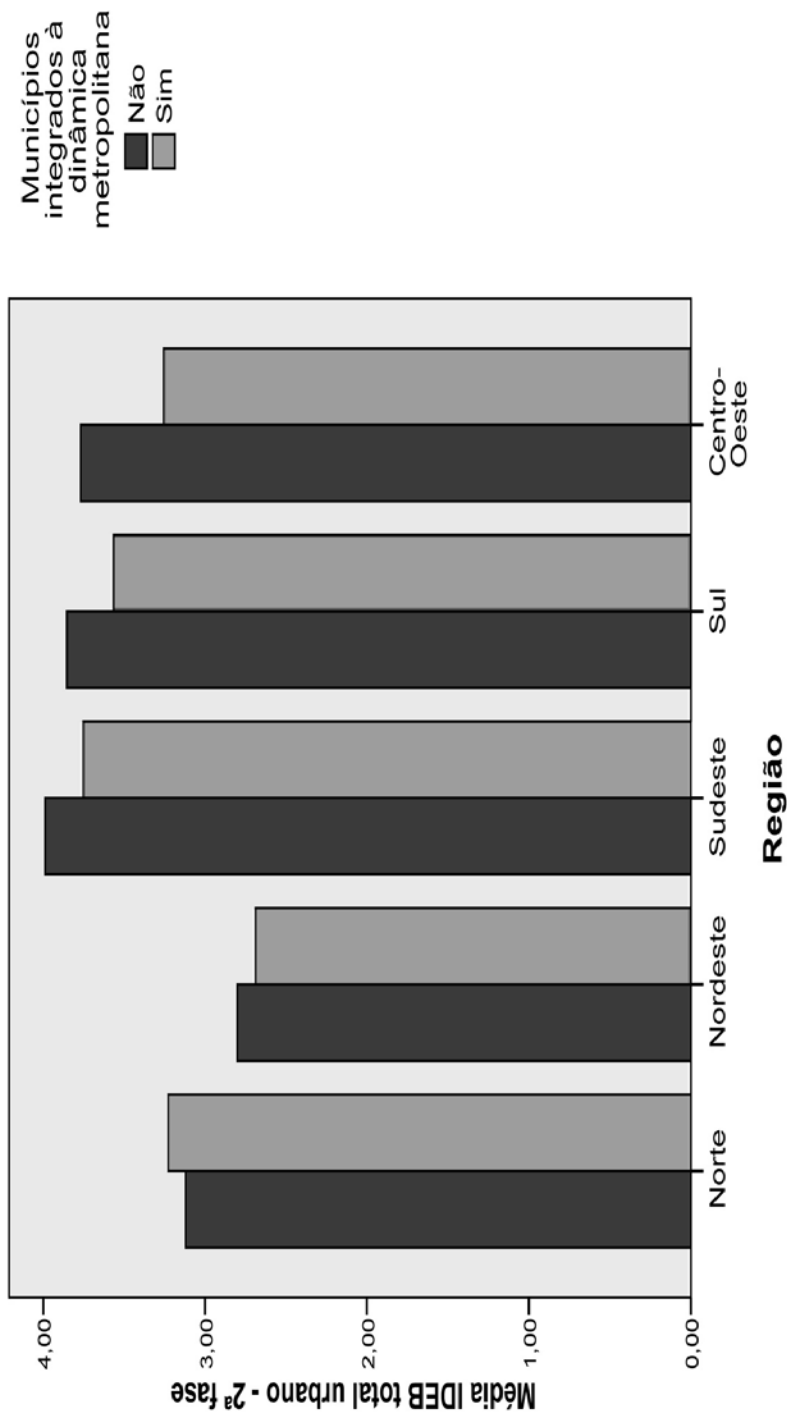
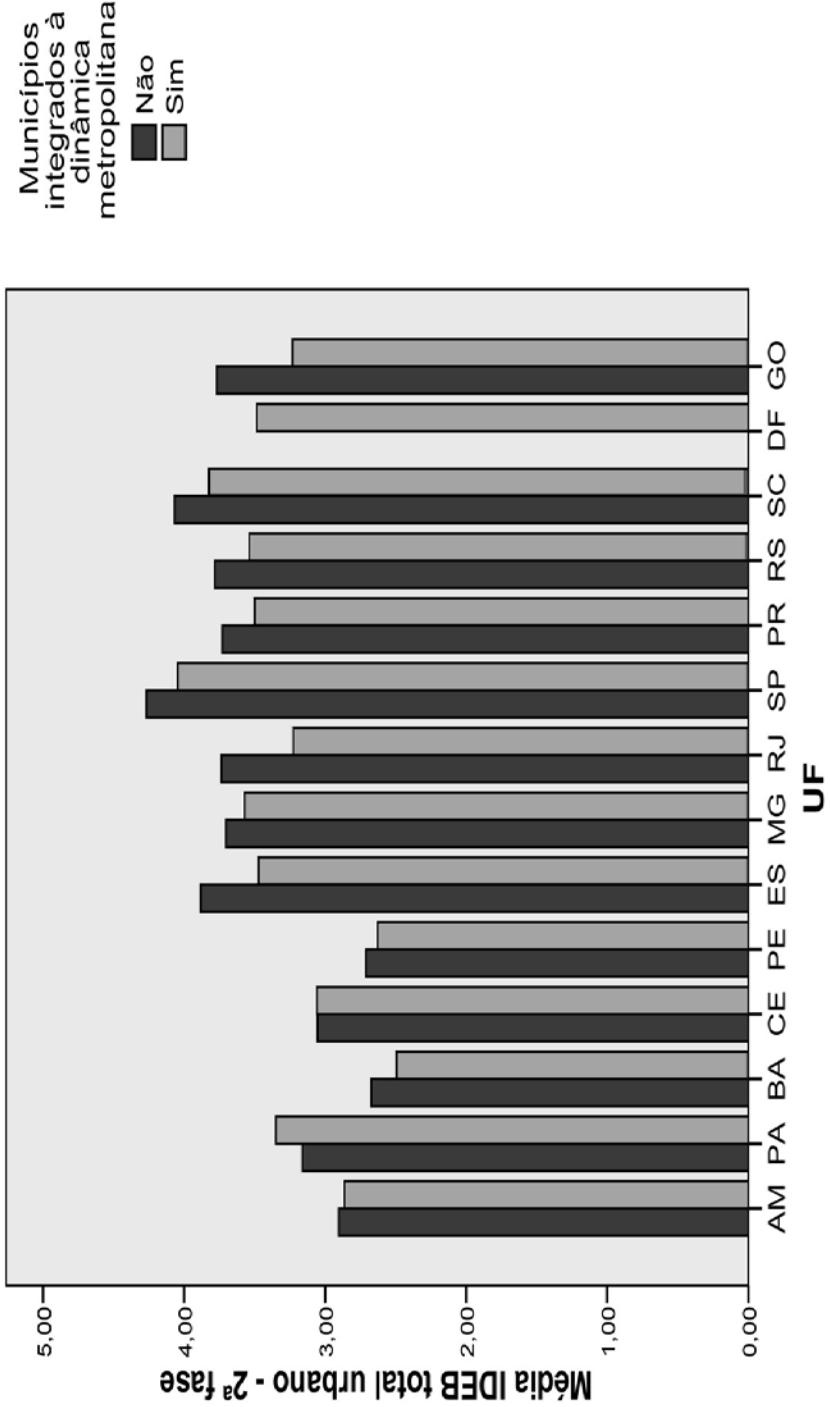


Gráfico 4: - IDEB 2005 - total urbano 2ª fase - Municípios metropolitanos e não metropolitanos por UF



No que diz respeito ao foco deste estudo, observamos que a média do IDEB urbano de 1ª fase para os municípios metropolitanos nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste é mais baixa do que a média para os municípios que se situam fora de regiões metropolitanas. Parece não haver diferença entre essas médias na região Nordeste, e a relação se inverte nos municípios da Região Norte: os municípios metropolitanos apresentam maior desempenho educacional se comparados com os municípios não-metropolitanos.

No gráfico 2, observamos que as diferenças do IDEB entre municípios metropolitanos e não-metropolitanos são mais acentuadas nos seguintes estados: Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e Goiás. Ou seja, nesses estados, o efeito-metrópole estaria exercendo um impacto mais acentuado.

Os gráficos 3 e 4 ilustram resultados similares aos anteriores levando em conta os resultados dos municípios no IDEB urbano de 2ª fase, que mede a taxa de aprovação de 5ª à 8ª série e os resultados do Prova Brasil para a 8ª série:

Observamos, neste caso, um menor IDEB para municípios integrados à dinâmica metropolitana não somente nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, como também na região Nordeste. Isto é, o efeito-metrópole se estende para esta região do país. Mais ainda, mesmo que em alguns estados esta tendência se mostre pouco acentuada, observamos que se trata de uma tendência em todos os estados estudados, com exceção do Pará.

Frente às tendências acima observadas, na próxima seção exploramos algumas possibilidades de explicação para a qualidade da educação nos municípios afetados pela questão social das metrópoles.

3.2 Resultados dos Modelos

Antes de observar as regressões estimando os IDEBs de 1ª fase e de 2ª fase dos municípios, observamos as diferenças entre os municípios que integram e os que não integram a dinâmica metropolitana, no que diz respeito aos indicadores de condições socioeconômicas, de tensão social e de políticas educacionais acima mencionados.

Tabela 2: – Médias das variáveis independentes por região e integração à dinâmica metropolitana

REGIÃO	Integração à dinâmica Metropolitana		PIB per capita	Renda per capita	Índice de Condição Social	Taxa de homicídio 100.000 hab	Municipaliz. Ensino Fundamental	Atendimento à pré-escola
Norte	Não	Média	361,99	132,66	0,41	24,02	81,36	0,51
		DP	380,98	49,04	0,12	29,56	24,71	0,28
	Sim	Média	486,78	222,72	0,68	23,25	52,07	0,32
		DP	432,87	82,30	0,12	8,55	33,83	0,10
Nordeste	Não	Média	246,79	132,17	0,50	23,17	75,48	0,45
		DP	111,80	41,68	0,14	20,67	15,74	0,22
	Sim	Média	841,05	182,96	0,63	38,95	71,96	0,38
		DP	932,56	87,74	0,11	25,24	20,39	0,23
Sudeste	Não	Média	812,21	335,24	0,86	28,70	47,50	0,69
		DP	662,93	84,53	0,09	32,33	18,90	0,29
	Sim	Média	983,59	342,39	0,85	61,76	49,02	0,55
		DP	1107,63	161,66	0,08	39,57	24,73	0,37
Sul	Não	Média	735,03	329,38	0,83	16,46	49,96	0,50
		DP	313,02	79,90	0,07	13,10	12,04	0,15
	Sim	Média	906,33	339,35	0,89	22,64	53,30	0,37
		DP	693,34	134,02	0,05	11,66	13,43	0,15
Centro-Oeste	Não	Média	558,09	289,58	0,77	20,24	54,93	0,32
		DP	250,37	50,53	0,07	9,39	11,26	0,21
	Sim	Média	412,02	253,64	0,68	33,80	59,90	0,19
		DP	399,41	156,41	0,13	9,93	18,28	0,14
Total	Não	Média	620,84	268,28	0,73	24,26	57,65	0,57
		DP	540,80	117,91	0,20	26,43	22,07	0,27
	Sim	Média	885,23	305,81	0,80	46,95	54,42	0,45
		DP	957,46	155,48	0,13	37,74	23,23	0,32

Na tabela 2, chamamos especial atenção para as tendências observadas no que se refere às variáveis taxa de homicídios por 100.000 habitantes e atendimento à pré-escola. Observamos que a média da taxa de homicídio é mais elevada nos municípios metropolitanos do que nos municípios não metropolitanos nas regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, sendo a diferença bastante acentuada na Região Sudeste. No que diz respeito ao atendimento à pré-escola, em todas as regiões, observamos que os municípios metropolitanos apresentam menor cobertura desse nível de ensino se comparados com os municípios não metropolitanos.

Também é importante a constatação de que a média do índice de condição social é marcadamente menor para os municípios metropolitanos na região Centro-Oeste e ligeiramente menor na região Sudeste (nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais). Essa variável qualifica, a partir de medidas de taxa de pobreza e de carência habitacional, a condição socioeconômica tal qual experimentada pela população residente nos aglomerados urbanos com funções metropolitanas nessas regiões. Por outro lado, o PIB per capita e a renda per capita tendem a ser, em média, mais altos nos municípios integrados à dinâmica metropolitana em todas as regiões, com exceção da região Centro-Oeste.

Na tabela 3 observamos os resultados para os modelos estimando IDEB 2005 – total urbano 1ª fase. São apresentados 5 modelos nos quais as variáveis explicativas anteriormente descritas foram progressivamente incluídas.

Tabela 3: – Regressões lineares estimando IDEB 2005 – total urbano 1ª fase

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5	
	Coef	Coef Padr	Coef	Coef Padr	Coef	Coef Padr	Coef	Coef Padr	Coef	Coef Padr
Regiões Metropolitanas	-0,217 ***		-0,229 ***		-0,269 ***		-0,194 ***		-0,150 ***	
Regiões Norte ou Nordeste	-1,339 ***		-1,307 ***		-0,543 ***		-0,566 ***		-0,529 ***	
PIB per capita	-0,803		-0,784		-0,325		-0,342		-0,320	
Renda per capita			8,12E-006 **		-1,5E-006		3,98E-007		-1,2E-006	
Índice de condição social			0,075		-0,014		0,004		-0,011	
Taxa de homicídio por 100.000 hab					0,001 *		0,001 *		0,000	
Municipalização do Ensino Fundamental					0,098		0,092		0,065	
Atendimento à pré-escola					2,066 ***		2,011 ***		1,775 ***	
Constante	4,514 ***		4,453 ***		2,606 ***		2,734 ***		2,926 ***	
R ²	0,636		0,642		0,756		0,765		0,786	

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Na tabela 3 – modelo 1, foram introduzidas somente as variáveis dicotômicas “integração à dinâmica metropolitana” e “regiões Norte e Nordeste”. Observamos que ambas as variáveis exercem um impacto negativo sobre o desempenho educacional dos municípios. As discrepâncias regionais são marcantes: estima-se que pertencer às regiões Norte ou Nordeste diminui, em média, 1,34 o IDEB urbano de 1ª fase dos municípios. Mas, além dessas grandes diferenças regionais, observamos um efeito estatisticamente significativo, mesmo que moderado, da integração na dinâmica metropolitana: essa integração é acompanhada por um decréscimo em torno de 0,22 no IDEB urbano de 1ª fase dos municípios.

O PIB per capita dos municípios é introduzido a partir do modelo 2. Apesar desta variável apresentar um efeito estatisticamente significativo nesse modelo, ela não se mantém robusta nos modelos seguintes em que são introduzidos outros controles. O mesmo ocorre com a variável renda per capita, cujo coeficiente deixa de ser significativo no modelo completo (modelo 5). Já o coeficiente associado ao índice de condição social se mantém robusto com a introdução das variáveis relacionadas à taxa de homicídio e às políticas educacionais. Mais ainda, como podemos ver a partir dos coeficientes padronizados, essa variável se mostra como um dos principais fatores, explicando os diferentes desempenhos dos municípios no primeiro segmento do ensino fundamental.

Por fim, a taxa de homicídio e a municipalização do ensino fundamental exercem um efeito negativo, estatisticamente significativo mesmo que moderado, e o atendimento a pré-escola um efeito positivo sobre o IDEB urbano de 1ª fase. Estas variáveis mostram que, além das condições socioeconômicas, a coesão social e a adoção de certas políticas educacionais também exercem impacto sobre a qualidade da educação pública oferecida pelos municípios.

Para os propósitos deste trabalho, chamamos atenção para o comportamento da primeira variável, o pertencimento aos 15 aglomerados urbanos com funções metropolitanas, frente à introdução das demais variáveis. Em todos os modelos, os coeficientes para essa variável são negativos, isto é, pertencer a esses aglomerados urbanos

exerce um efeito negativo, mesmo que moderado, sobre a qualidade da educação pública oferecida nos municípios. Além disso, o coeficiente da variável se torna mais negativo quando controlado por variáveis relacionadas às condições socioeconômicas (modelos 2 e 3) e menos negativo quando as variáveis relacionadas à violência e à políticas educacionais dos municípios são introduzidas (modelos 4 e 5). Como vimos anteriormente, a variável taxa de homicídio por 100.000 habitantes é maior nos municípios metropolitanos nas regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste e o atendimento a educação infantil é menor nos municípios metropolitanos de todas as regiões do país. Portanto, podemos interpretar que essas variáveis, relacionadas à tensão social e às políticas educacionais dos municípios, estão explicando parte do efeito-metrópole.

A taxa de homicídio pode ser compreendida como um indicador da crise de sociabilidade típica das regiões metropolitanas. Já a taxa de atendimento à pré-escola pode ser compreendida como um indicador não só de uma escolha de política educacional, como também da capacidade do município de atender ou investir nesse nível de educação, tendo em vista que a LDB de 1996 priorizou e a instituição do FUNDEF incentivou o atendimento do ensino fundamental pelos municípios¹³.

A escolha das prioridades dos municípios, ou a menor importância dada à educação infantil, podem estar relacionadas à competição com outras demandas urbanas ou com outras áreas que são capazes de galvanizar mais votos para as lideranças políticas no poder. Processo que pode ser compreendido a partir da lógica dos “votos com os pés”.

Na tabela 4 observamos regressões lineares estimando o IDEB 2005 para o segundo segmento do ensino fundamental.

13 Ver nota 10.

Tabela 4: – Regressões lineares estimando IDEB 2005 – total urbano 2ª fase

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Regiões Metropolitanas	Coef -0,248 ***	Coef -0,264 ***	Coef -0,283 ***	Coef -0,227 ***	Coef -0,147 ***
Regiões Norte ou Nordeste	Coef -0,183 -1,008 *** -0,739	Coef -0,195 -0,968 *** -0,709	Coef -0,209 -0,541 *** -0,396	Coef -0,169 -0,577 *** -0,421	Coef -0,109 -0,581 *** -0,423
PIB per capita	Coef 9,90E-006	Coef 9,90E-006	Coef 2,75E-006	Coef 4,28E-006	Coef -2,0E-006
Renda per capita	Coef 0,113	Coef 0,113	Coef 0,031	Coef 0,049	Coef -0,023
Índice de condição social	Coef 0,001	Coef 0,001	Coef 0,001 ***	Coef 0,001 ***	Coef 0,001 **
Taxa de homicídio por 100.000 hab	Coef 0,224	Coef 0,224	Coef 0,224	Coef 0,207	Coef 0,134
Municipalização do Ensino Fundamental	Coef 0,764	Coef 0,764	Coef 0,764 ***	Coef 0,739 ***	Coef 0,719 ***
Atendimento à pré-escola	Coef 0,234	Coef 0,234	Coef 0,234	Coef 0,222	Coef 0,216
Constante	Coef 3,928 ***	Coef 3,853 ***	Coef 2,918 ***	Coef -0,003 *** -0,134	Coef -0,002 *** -0,094
R ²	0,543	0,556	0,625	0,641	0,703
	3,928 ***	3,853 ***	2,918 ***	3,020 ***	2,830 ***

* p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001

Em geral, observamos tendências parecidas com as encontradas para o primeiro segmento do ensino fundamental (IDEB 2005 – urbano de 1ª fase). Entretanto, podemos também observar algumas nuances.

Em primeiro lugar, o efeito-metrópole parece exercer um impacto mais acentuado sobre a qualidade deste segmento do ensino fundamental nos municípios. Estar integrado à dinâmica metropolitana significa uma diminuição em torno de 0,25 no IDEB urbano de 2ª fase dos municípios. Neste caso os coeficientes da variável renda per capita se mantêm robustos com a introdução das variáveis relacionadas à taxa de homicídio e às políticas educacionais dos municípios. A taxa de homicídio e o atendimento à pré-escola também se mantêm como variáveis explicando o IDEB, entretanto a variável taxa de municipalização do ensino fundamental não parece exercer efeito sobre o IDEB de 2ª fase dos municípios. Este achado é compreensível dado que, na maioria dos casos, os processos de municipalização do ensino fundamental concentraram-se no primeiro segmento do ensino fundamental. O atendimento ao segundo segmento do ensino fundamental público ainda é função exercida principalmente pelos governos estaduais.

No que diz respeito ao efeito-metrópole, observamos novamente que os coeficientes relativos à variável integração à dinâmica metropolitana se tornam mais negativos com a introdução das variáveis relacionadas às condições socioeconômicas (modelos 2 e 3) e menos negativos quando introduzimos as variáveis relacionadas à tensão social e às políticas educacionais (modelos 4 e 5). Novamente esses resultados nos sugerem que a crise de sociabilidade e os padrões de atendimento à pré-escola característicos das regiões metropolitanas estariam explicando parte do efeito-metrópole sobre a qualidade do ensino oferecida pelos municípios.

Por fim, considerando que as diferenças de resultados entre municípios metropolitanos e não-metropolitanos se concentram nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, realizamos análises levando em conta somente os municípios dessas regiões.

Tabela 5: – Regressões lineares estimando IDEB 2005 – total urbano 1ª fase para os municípios das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5	
	Coef		Coef		Coef		Coef		Coef	
Regiões Metropolitanas	-0,304	***	-0,309	***	-0,260	***	-0,160	***	-0,119	**
	Coef Padr		-0,294		-0,248		-0,154		-0,114	
PIB per capita			9,31E-006	**	-9,7E-007		2,20E-006		5,32E-007	
	Coef Padr		0,138		-0,014		0,033		0,008	
Renda per capita					0,000		0,000		0,000	
	Coef Padr				,047		0,043		0,030	
Índice de condição social					3,077	***	2,874	***	2,355	***
	Coef Padr				0,560		0,503		0,412	
Taxa de homicídio por 100.000 hab							-0,004	***	-0,003	***
	Coef Padr						-0,281		-0,234	
Municipalização do Ensino Fundamental									-0,004	***
	Coef Padr								-0,141	
Atendimento à pré-escola									0,367	***
	Coef Padr								0,221	
Constante	4,542	***	4,469	***	1,861	***	2,109	***	2,520	***
R ²	0,084		0,100		0,426		0,485		0,541	

* p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001

Tabela 6: – Regressões lineares estimando IDEB 2005 – total urbano 2ª fase para os municípios das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5	
	Coef		Coef		Coef		Coef		Coef	
Regiões Metropolitanas	-0,282	***	-0,293	***	-0,261	***	-0,212	***	-0,137	***
	-0,291		-0,303		-0,269		-0,221		-0,143	
PIB per capita			1,27E-005	***	4,00E-006		5,68E-006	*	-9,7E-009	
			0,206		0,065		0,093		0,000	
Renda per capita					0,000		0,000		0,000	
					0,073		0,068		0,033	
Índice de condição social					2,363	***	2,229	***	1,628	***
					0,467		0,425		0,311	
Taxa de homicídio por 100.000 hab							-0,002	***	-0,002	**
							-0,162		-0,123	
Municipalização do Ensino Fundamental									-0,001	
									-0,044	
Atendimento à pré-escola									0,589	***
									0,383	
Constante	3,939	***	3,839	***	1,798	***	1,959	***	2,242	***
R ²	0,085		0,124		0,373		0,386		0,497	

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Nas tabelas 5 e 6 observamos os resultados de regressões lineares estimando os IDEBs urbano de 1ª fase e de 2ª fase para os municípios das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Observamos que estar integrado à dinâmica metropolitana exerce um impacto ainda mais negativo do que quando consideramos todas as regiões brasileiras: significa, em média, uma diminuição em torno de 0,30 no IDEB de 1ª fase e de 0,28 no IDEB de 2ª fase desses municípios. Novamente, o PIB per capita não se mantém robusto com a introdução de outros indicadores relacionados às condições socioeconômicas (modelos 3), à taxa de homicídio (modelos 4) e às políticas educacionais (modelo 5). A renda per capita também não parece exercer impacto sobre os resultados tanto do IDEB de 1ª fase quanto de 2ª fase. Novamente o índice de condição social se mostra como uma variável robusta, e com alto poder de explicação dos IDEBs referentes aos dois segmentos do ensino fundamental.

Ao restringirmos a análise às três regiões acima mencionadas, observamos um maior impacto da taxa de homicídio, especialmente sobre o IDEB urbano de 1ª fase dos municípios, se comparado com o modelo que leva em conta as 5 regiões (o coeficiente padronizado para esta variável no modelo 5 da tabela 5 é -0,28, enquanto no modelo que leva em conta os municípios de toda região – modelo 5 da tabela 3 – este coeficiente é equivalente a -0,14).

Já no que diz respeito ao impacto da pré-escola (modelos 5 das tabelas 5 e 6), observamos uma tendência similar à análise que levou em conta os municípios de todas as regiões. Novamente, a taxa de municipalização parece exercer um impacto negativo sobre o IDEB de 1ª fase, mas este efeito não é observado sobre o IDEB de 2ª fase.

Chamamos atenção para uma pequena diferença no comportamento do coeficiente da variável referente à integração à dinâmica metropolitana. Em ambas as análises, apresentadas nas tabelas 5 e 6, o coeficiente se mantém praticamente o mesmo com a introdução da variável PIB per capita (modelo 2). Entretanto, o efeito dessa variável se torna menos negativo já no modelo 3, quando a variável índice de condição social é introduzida. Tal tendência é novamente observada com a introdução das variáveis taxa de homicídio e aquelas relacionadas às políticas educacionais.

Neste caso, novamente, a crise de sociabilidade bem como a competição por prioridades nas políticas urbanas que concorrem com a educação infantil parecem explicar parte do efeito-metrópole. Entretanto, a condição social dos municípios, ou a concentração de pobreza e de domicílios com serviços inadequados de instalação sanitária, coleta de lixo e abastecimento de água, também explica a diferença dos resultados educacionais entre municípios metropolitanos e não-metropolitanos. Vale lembrar que essa diferença no índice de condição social, como situação inferior para os municípios localizados nas regiões metropolitanas, é especialmente acentuada no estado de Goiás, e segue o mesmo padrão, mesmo que de maneira menos acentuada, nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Isto é, o menor índice de condição social compõe a realidade das regiões metropolitanas, e exerce impacto sobre a qualidade da educação oferecida pelos municípios metropolitanos situados nessas regiões.

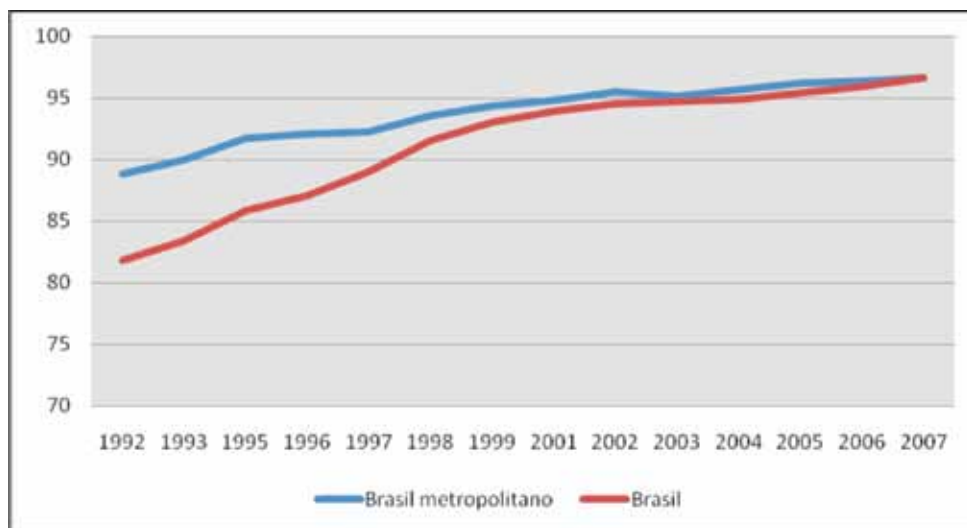
4. Comentários finais

Neste artigo, apresentamos evidências de fatores que incidem sobre o acesso às oportunidades educacionais, observados a partir da qualidade do ensino fundamental oferecido no âmbito dos municípios. Além das disparidades regionais, foi observada uma tendência de menor desempenho educacional nos municípios integrados à dinâmica metropolitana, tendência esta mais acentuada nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Formulamos, a seguir, um conjunto de hipóteses que permitiriam interpretar tais resultados, à luz do esboçado na primeira parte deste trabalho a respeito da vigência nas metrópoles brasileiras dos efeitos da crise do modelo dual de bem-estar social e da legitimidade dos padrões de interação social vigentes na fase anterior do nosso desenvolvimento.

Antes, contudo, impõe-se avaliar – ainda que sumariamente – se os resultados obtidos decorreriam da maior velocidade do grau de universalização alcançado nas metrópoles, comparativamente aos outros municípios, o que significaria que os piores indicadores da qualidade do ensino básico naquelas áreas resultariam da maior

presença de crianças oriundas de meios sociais populares. Segundos dados das PNADs – gráfico 5 – em 2006, já havia sido alcançada, tanto no Brasil metropolitano como no Brasil como um todo¹⁴, a virtual universalização do atendimento escolar para crianças de 7 a 14 anos (idade própria para frequentar o ensino fundamental). Entretanto, a progressão desses dados mostra que, em 1992, nas regiões metropolitanas consideradas pelo IBGE, 88,9% das crianças já frequentavam a escola, ao passo que, considerando tanto o Brasil metropolitano quanto o não metropolitano, esta porcentagem era de somente 81,8%. Esta progressão traz fortes indícios de que os esforços para aumentar o atendimento no ensino fundamental nos últimos 15 anos estiveram concentrados fora do Brasil metropolitano e, portanto, a expansão do atendimento não seria capaz de explicar a pior qualidade da educação oferecida nos municípios integrados à dinâmica metropolitana. Esses, na verdade, já estariam há mais tempo próximos da meta de universalizar o atendimento ao ensino fundamental.

Gráfico 5: – Porcentagem de crianças (entre 7 e 14 anos) que frequentam a escola



Fonte: Dados da PNAD tabulação do IETS (www.iets.org.br/rubrique.php?id_rubrique=12)

14 É importante notar que os dados para o Brasil também englobam as regiões metropolitanas.

A nossa hipótese interpretativa principal se refere aos efeitos desorganizadores e desestabilizadores da vida social nas metrópoles, especialmente nos territórios que agrupam as camadas populares, decorrentes da transição de modelo de desenvolvimento que atravessamos.

Porém, antes de explorar essas hipóteses à luz dos resultados empíricos obtidos neste trabalho, convêm algumas observações preliminares. Como é conhecido na literatura da Sociologia da Educação, o sucesso escolar na fase do ensino básico – traduzido na efetiva aprendizagem e na realização do percurso escolar adequado – depende da aquisição pela criança de um conjunto de pré-disposições conseguidas na esfera de socialização primária que compreendem “esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual esses esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais” (LAHIRE, 2004, p. 19). A aquisição de tais pré-disposições é condicionada fortemente por configurações familiares que propiciam a socialização da criança na cultura letrada – tanto no que diz respeito à forma de expressão como também ao valor social – e na interação social fundada na normatividade própria dos espaços morais. Por outro lado, como já mencionado anteriormente, a eficácia e a equidade do processo de educação depende também de um conjunto de atributos e condições materiais e imateriais propícias ao surgimento de um contexto institucional favorável à transmissão da cultura letrada. Esses dois aspectos do processo de escolarização teorizados através do conceito de *educabilidade* (LOPES, 2005; 2008) permitem pensar a articulação dos fatores que ajustam ou desajustam os contextos sociais nos quais as crianças adquirem aquelas pré-condições mencionadas e os que presidem a organização e o funcionamento da escola como espaço institucional e organizacional no qual a transmissão de conhecimentos se realiza.

Estes dois contextos sociais, cuja relação faz decorrer a educabilidade das crianças – o familiar e o escolar – são fortemente influenciados pela dinâmica que preside a vida social nas grandes cidades, embora não exclusivamente. Com efeito, como mencionamos na

primeira parte deste trabalho, um vasto conjunto de investigações empíricas sobre o funcionamento da escola, que identificamos constituir a terceira geração de estudos de Sociologia da Educação, vêm destacando a importância do contexto social conformado pela organização sócio-territorial das grandes cidades no processo de construção da educabilidade das crianças. Não se trata apenas da inevitável consequência do processo de urbanização das sociedades, mas dos efeitos combinados do desassalariamento, da fragilização da organização familiar e comunitária e dos mecanismos de segmentação e segregação residenciais dos grupos vulnerabilizados pelo novo modelo de desenvolvimento. Tal combinação conformaria um dos traços distintivos da vida social nas grandes cidades que foram o núcleo econômico da grande indústria.

Os resultados empíricos obtidos no trabalho vão nesta direção. Os dois indicadores que sintetizam o efeito metrópole estão relacionados com aspectos que podemos associar à constituição de contextos familiares-domiciliares desfavoráveis à aquisição das pré-condições necessárias à incorporação da cultura letrada na escola. O índice de condição social, com efeito, sintetiza os efeitos da fragilização dos laços com o mercado de trabalho entre os quais o mais relevante, talvez, não seja tanto o baixo nível de renda, mas a instabilidade, que torna necessário, em muitos casos, o recurso a expedientes informais, e provavelmente ocasionais, para a obtenção do sustento do núcleo familiar. Por outro lado, como o segundo componente desse índice é constituído pelas condições de moradia, certamente, expressa a precariedade do habitat urbano, evidenciado pela ausência e deficiência dos serviços urbanos necessários à vida nos grandes centros. Esses dois aspectos apontam para a existência de condições materiais e sociais desfavoráveis ao funcionamento da unidade familiar-domiciliar como instância construtora das pré-condições mencionadas. Vários trabalhos¹⁵ sobre a organização social do território das metrópoles brasileiras, por outro lado, vêm evidenciando o fenômeno da segregação residencial e a constituição de espaços de concentração de moradias precárias.

15 Entre outros, Marques e Torres (2004); Ribeiro (2004; 2007).

A relação inversamente proporcional entre a qualidade do ensino e a taxa de homicídios nos mostra outra faceta deste contexto social. Vários especialistas no tema da criminalidade violenta, que incide fortemente nas aglomerações urbanas metropolitanas brasileiras, identificam relações entre esse fenômeno e as tendências de desestabilização e desorganização sociais, além de sugerirem que a distribuição territorial do fenômeno tende a coincidir com a geografia social da população vulnerável. Soares (2000), por exemplo, identificou entre os efeitos da criminalidade violenta nas favelas do Rio de Janeiro a desorganização da vida familiar e associativa, que potencializa a disseminação de um *ethos* fortemente contraditório com as pré-disposições requeridas pela Escola para a transmissão da cultura letrada. Com efeito:

Nas favelas do Rio, o início do século XXI coincide com o predomínio regressivo dos valores da guerra feudalizada: a hegemonia masculina afirma-se, paralelamente, à supremacia da coragem e da lealdade, sempre restritas às artes da guerra e ao âmbito hierarquizado e excludente do grupo de referência, o que corresponde à afirmação de um quadro explosivo de faccionalismo fratricida. (SOARES, 2000, p. 271)

Tais valores incentivam o comportamento social dos jovens, com inevitáveis influências sobre os mais novos, na direção oposta à de um dos principais elementos da disposição subjetiva a que vimos nos referindo como favorável à “educabilidade”. Trata-se da incorporação pelos indivíduos daqueles valores civilizatórios descritos por Norbert Elias (1993), que conformam indivíduos preparados para orientarem a vida com base no “respeito às regras da sociabilidade; a racionalidade estrategicamente orientada, que habilita o seu portador a manipular relações, administrar expectativas, que capacita quem a desenvolve a divisar intenções ocultas sob a máscara das palavras e a dissimulação dos gestos” (SOARES, 2000, p. 270) A criminalidade violenta desencadeia, portanto, a emergência de uma “cultura de rua” (VAN ZANTEN, 2000) compe-

titiva com a da escola e a da família na conformação da disposição das crianças e dos jovens.

Por último, o efeito metrópole sobre o desempenho das escolas pode também ser atribuído ao tipo de política educacional praticada pelos municípios que integram essas aglomerações. O aspecto mais relevante é o fato desses municípios adotarem com menor frequência programas de ensino pré-escolar. Nesse sentido, nossos resultados confirmam o que outros trabalhos já constatarem a respeito dos efeitos altamente positivos dos programas sobre o desempenho escolar no ensino fundamental. Em outras palavras, tudo indica que, quanto mais cedo as crianças forem expostas ao processo de transmissão da cultura letrada, maiores serão as chances de se atingir melhorias na qualidade do ensino fundamental. O pouco empenho dos governos municipais das metrópoles se deve, muito provavelmente, ao fato de haver uma forte competição entre as demandas educacionais e necessidades urbanas de outra ordem. Essas últimas são objeto de pressões políticas tanto pela via da reivindicação da população quanto da mobilização do aparato político, por seu potencial de geração de votos. Mais ainda, o estabelecimento de prioridades, muitas vezes, é realizado a partir de retornos eleitorais, ou da lógica dos “votos com os pés”: a escola não dá voto e nem altera o grau de legitimidade das elites locais. A vigência da lógica político-eleitoral explica a razão pela qual a política educacional se transforma em política de assistência social em muitos municípios, ou seja, diante da fragilização da família e de outras instâncias de socialização, a escola se transforma em aparato de gestão assistencialista das crianças e jovens oriundos dos meios populares.

A GEOGRAFIA OBJETIVA DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Fátima Alves
Wolfram Lange
Alicia Bonamino

Introdução

Na cidade do Rio de Janeiro, assim como em outras cidades brasileiras e latino americanas, o sistema educacional é fortemente estratificado. Dentre os mecanismos estritamente educacionais de estratificação, os mais importantes são: (a) alocação de alunos nas redes pública ou privada; (b) alocação de alunos em escolas da mesma rede, mas em condições desiguais. Sobre a alocação de alunos nas redes pública e privada, Cazelli (2005) realizou pesquisa em uma amostra representativa de escolas municipais e privadas da

cidade do Rio de Janeiro e os resultados indicam a forte associação entre rede de ensino e características socioeconômicas do corpo discente da escola. Ou seja, o sistema educacional na cidade é fortemente estratificado, o que leva a baixa heterogeneidade social na composição social das escolas.

Já o segundo mecanismo de estratificação está relacionado com o acesso diferenciado aos recursos escolares, mesmo entre escolas atingidas por políticas semelhantes e destinadas à população menos favorecida. Entre alunos pobres, os mais pobres frequentam as piores escolas, o que geralmente é determinado pela localização do domicílio e do próprio estabelecimento de ensino. Esse *tracking* involuntário reforça as desigualdades já existentes, de forma que aqueles com prejuízo nas características de origem sejam agrupados em escolas igualmente deficientes, mesmo em relação às vizinhas sob mesma administração. Nesse sentido é muito importante considerar como as oportunidades educacionais estão distribuídas espacialmente na cidade do Rio de Janeiro.

No Rio de Janeiro, assim como em várias outras cidades, observa-se que a relação entre espaço urbano e espaço social não é de total homologia, havendo defasagens entre a estrutura urbana e a hierarquia social. No interior dos espaços dominados pelas classes superiores, há territórios populares, o que gera um padrão de proximidade geográfica de grupos que ocupam posições assimétricas no espaço social (RIBEIRO, 1996). Este é um traço presente em muitas metrópoles brasileiras, e que, no Rio de Janeiro, ganha grande importância em virtude do fenômeno das favelas, espaços caracterizados por uma estrutura social bastante diferente em relação ao restante da cidade.

No horizonte mais amplo da reflexão realizada aqui, está a questão das relações existentes entre a estrutura de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro e as estratégias familiares de escolha de estabelecimentos escolares. Do ponto de vista conceitual, é importante destacar a capacidade dos indivíduos de controlar e mobilizar ativos para aproveitar as oportunidades disponíveis e relevantes do seu entorno. Nesta perspectiva, as escolhas familiares por estabelecimentos escolares podem ser consideradas ações

voltadas à superação ou moderação da estratificação educacional. São ilustrativos, nesse sentido, os resultados de um estudo de Alves (2008) sobre os efeitos das escolhas familiares de estabelecimentos escolares na aprendizagem de alunos no 4º ano do ensino fundamental. Os dados revelam, por exemplo, que a escolha de estabelecimentos escolares com diferencial de qualidade, a despeito da distância de moradia, tem efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, em comparação aos casos em que as famílias fizeram um tipo de escolha “mais tradicional”, isto é, matricularam os filhos em escolas próximas de casa.

À luz desses dados, entendemos que uma análise dos mecanismos de estratificação educacional não deve desconsiderar a capacidade de resistência e adaptação dos sujeitos. Esta perspectiva se aproxima do conceito de geografia de oportunidades desenvolvido por Galster e Killer (1995), que procura relacionar o processo de tomada de decisões com o contexto geográfico dos indivíduos. De acordo com esses autores, o processo de tomada de decisões é infletido por variações objetivas e subjetivas. A *Geografia Objetiva de Oportunidades*, isto é, a estrutura, qualidade e o acesso às oportunidades (sistemas sociais, mercados e instituições), variam entre uma região e outra. Ao mesmo tempo, a *Geografia Subjetiva de Oportunidades* (os valores, anseios, preferências e percepções subjetivas acerca das oportunidades e dos potenciais resultados da tomada de decisões) também varia geograficamente. A *Geografia Subjetiva* limita as oportunidades que, de fato, estão acessíveis aos indivíduos. Nesta perspectiva, as oportunidades de acesso as escolas do Ensino Fundamental de qualidade por famílias de classes populares podem ser limitadas 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.

Embora a noção de *Geografia Subjetiva de Oportunidades* esteja em nosso horizonte conceitual, os dados que vamos apresentar aqui se referem sobretudo aos aspectos objetivos da *Geografia de Oportunidades*. O propósito é mapear a *Geografia Objetiva de Oportunidades*

Educação na cidade do Rio de Janeiro para os alunos na faixa etária entre 6 a 14 anos, o que corresponde ao ensino fundamental. O mapeamento agrega dados relativos à demanda e à oferta.

Modelo carioca de segregação residencial

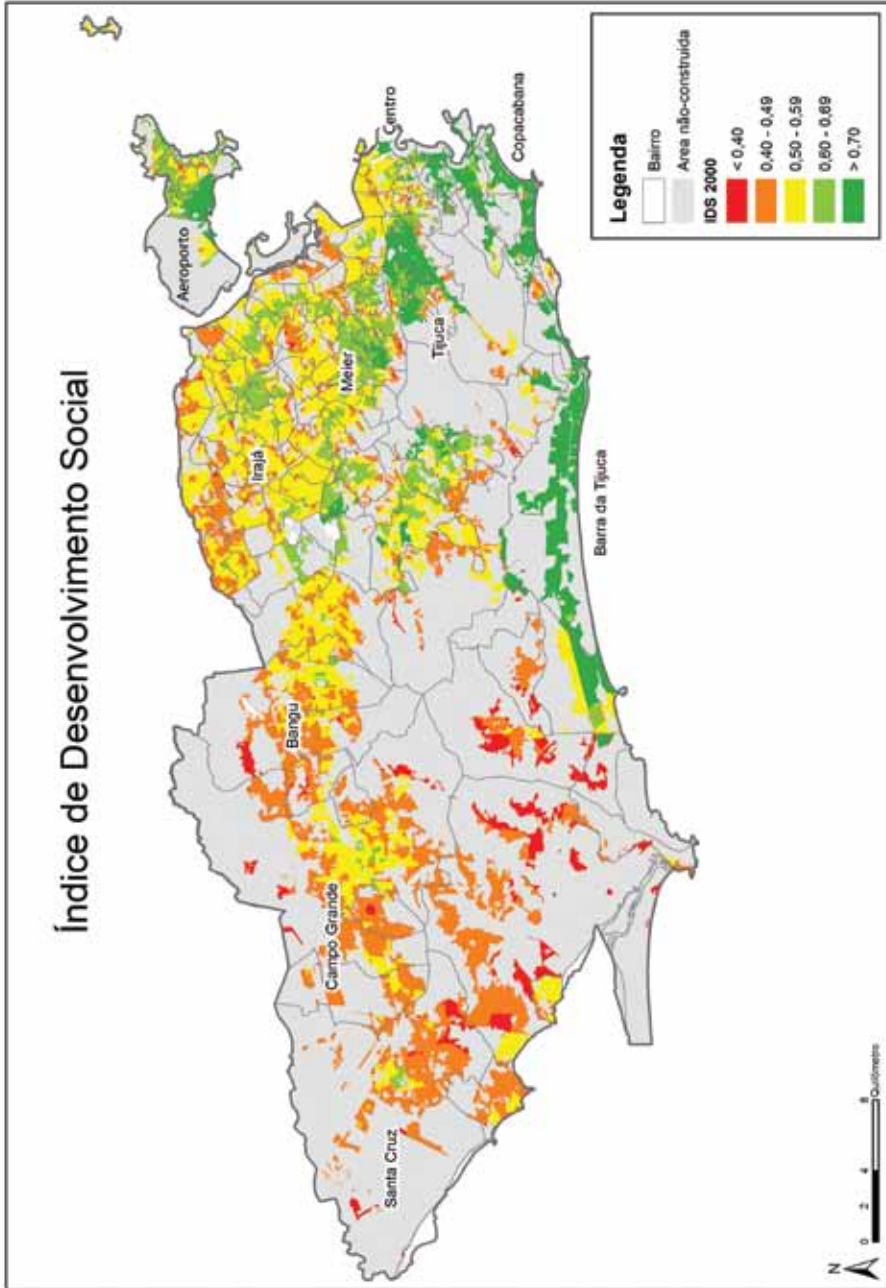
Nas grandes cidades brasileiras é observada uma tendência à predominância de um modelo de organização espacial em que a diferenciação das classes sociais é traduzida por separações físicas e simbólicas. Estes processos sócio-espaciais são importantes para a compreensão dos mecanismos de produção/reprodução de desigualdades sociais. A segregação é causa e consequência de diferenças de atributos, de recursos, de poder e de status que se constituem nas bases materiais da formação de categorias sociais, que tendem a buscar localizações específicas na cidade, criando a divisão social do território.

O Mapa 1 mostra a distribuição do Índice de Desenvolvimento Social (IDS) para a cidade do Rio de Janeiro. O IDS¹ é um índice composto pelas seguintes dimensões: a) acesso a infraestrutura urbana; b) qualidade da habitação; c) grau de escolaridade e d) disponibilidade de renda.

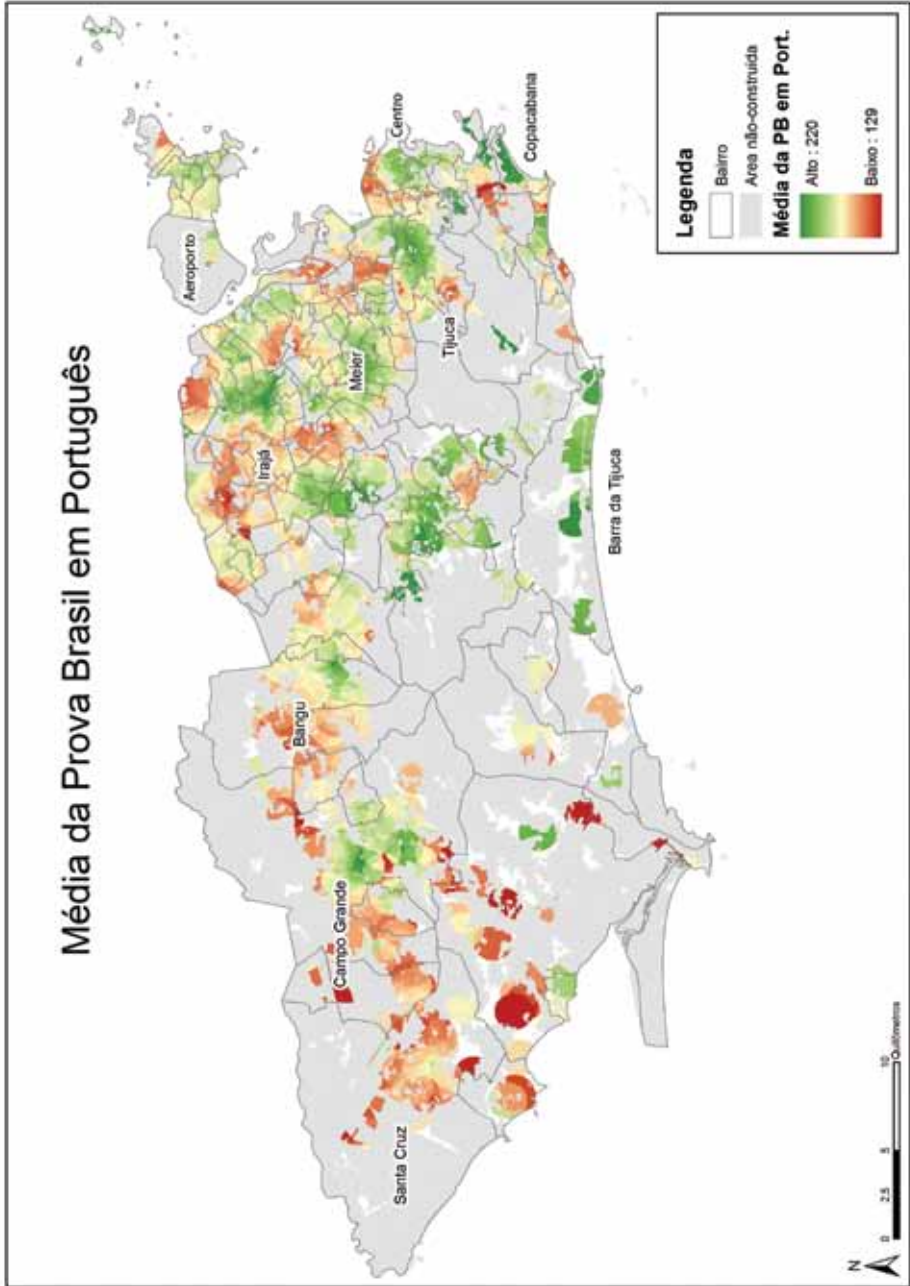
Os resultados mostram que, na cidade do Rio de Janeiro, encontramos um modelo de segregação complexo: em primeira análise, observamos um modelo centro-periferia, caracterizado pelo contraste entre a região onde se concentram os maiores IDS's e outra com índices muito baixos. Já em uma análise mais aprofundada são percebidas certas especificidades internas às regiões da cidade. Conforme apontado anteriormente, uma característica da cidade do Rio de Janeiro é a presença de favelas, com baixo desenvolvimento social, em áreas nobres. No entanto, encontramos também, nas áreas de baixo desenvolvimento social, regiões com alto desenvolvimento.

1 O IDS foi criado pelo Instituto Pereira Passos (IPP) da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e foi construído com base nos dados do censo demográfico do IBGE de 2000. As especificidades do IDS é que seu nível de desagregação espacial se refere ao setor censitário. Maiores detalhes sobre a construção do IDS, ver Cavallieri e Lopes (2008).

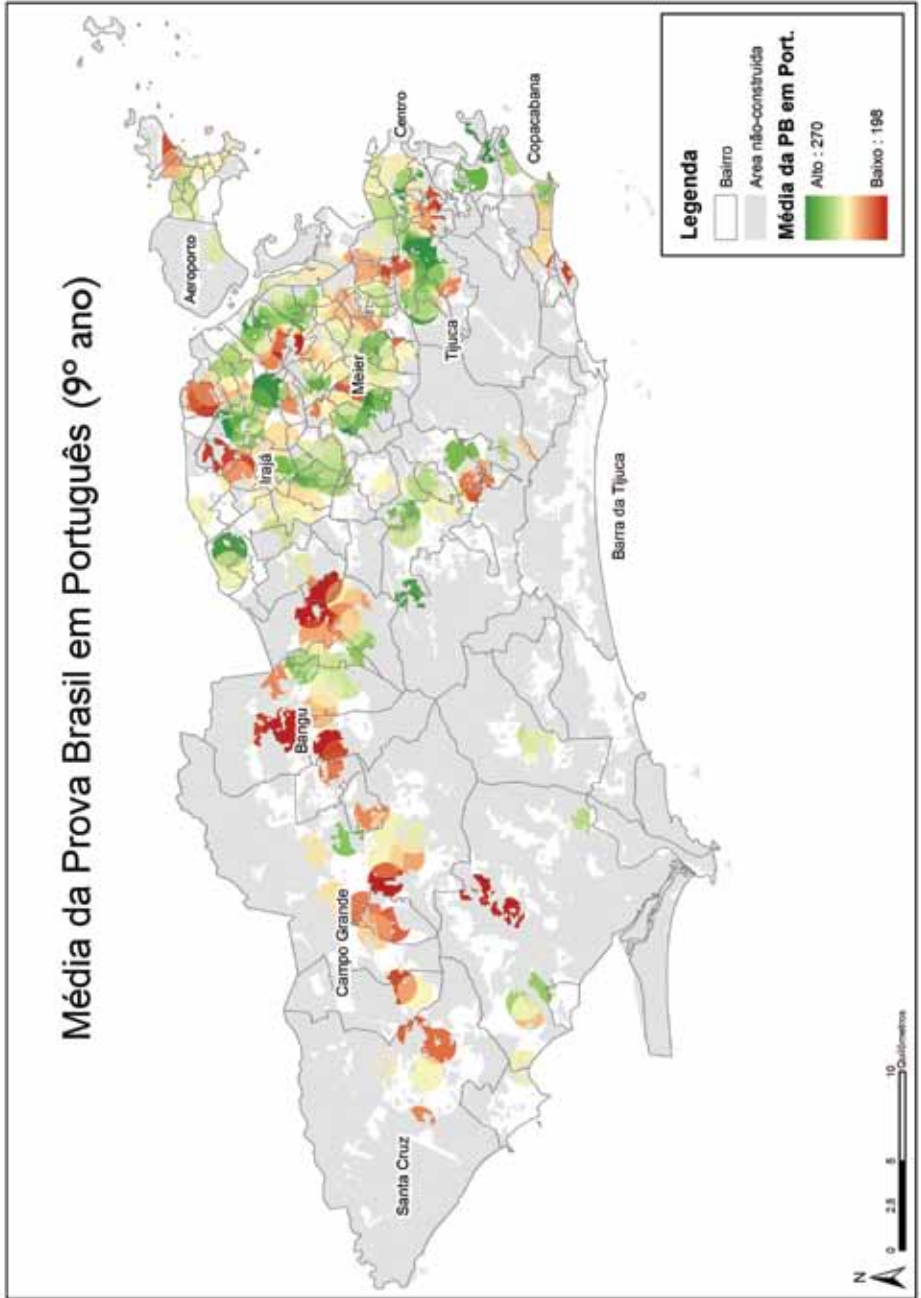
Mapa 1: – Distribuição do Índice de Desenvolvimento Social na cidade do Rio de Janeiro



Mapa 2: – Distribuição da média em Português Prova Brasil 2005– 5º ano do ensino fundamental - cidade do Rio de Janeiro



Mapa 3: – Distribuição da média em Português Prova Brasil 2005 – 9º ano do ensino fundamental
- cidade do Rio de Janeiro



Como dito anteriormente, um mecanismo de estratificação educacional está relacionado com a alocação dos alunos em escolas administradas pela mesma rede de ensino, mas em condições diferenciadas. Evidências empíricas apontam conexões entre as diferenças nas trajetórias e desempenhos escolares de crianças e jovens e o fato de estarem inseridos em contextos sociais diversos, estando essas diferenças relacionadas a processos de segregação residencial (BRYK, LEE & HOLLAND, 1993; VAN ZANTEN, 2001; ALVES *et. al*, 2008). E no caso do Rio de Janeiro? Os Mapas 2 e 3 apresentam a distribuição espacial do desempenho dos alunos das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro na Prova Brasil 2005, para o 5º ano e o 9º ano, respectivamente, e evidencia um padrão de distribuição espacial semelhante ao encontrado para o IDS (Mapa 1).

Dados e Método

A estratégia analítica desenvolvida para o mapeamento da *Geografia Objetiva de Oportunidades Educacionais* no Rio de Janeiro envolveu a construção de um Índice de Oportunidades Educacionais combinando duas dimensões: demanda de crianças de 6 a 14 anos e oferta de escolas com ensino fundamental. Na dimensão da oferta escolar foram considerados dois aspectos: distância percorrida a pé até a escola e a distribuição espacial das escolas, de modo a identificar as possibilidades de escolha por parte das famílias. Todas as tarefas de análise foram executadas por meio de um Sistema de Informações Geográficas (SIG). Um SIG permite atribuir informações que definem geograficamente um objeto real como, por exemplo, uma rua ou escola, bem como coletar, gerenciar, analisar e visualizar dados espaciais.

A base de dados utilizada com as informações sobre a demanda foi o censo demográfico de 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para além de variáveis como infraestrutura básica, tipo de moradia, analfabetismo, renda e escolaridade do chefe da família, informações sobre o número e a idade das

pessoas que vivem em cada domicílio são também coletadas. Assim, é possível saber quantas crianças de 6 a 14 anos (faixa da educação obrigatória) há em cada setor censitário.

Já a base de dados com as informações sobre a oferta escolar foi o censo escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2005, havia 2.074 escolas (públicas e privadas) oferecendo turmas do ensino fundamental e todas foram georreferenciadas por endereço, a fim de calcular a estatística espacial necessária para a construção do Índice de Oportunidade Educacional. Os demais dados espaciais, tais como limite do município e os distritos e uso do solo foram obtidos junto ao Instituto de Urbanismo Pereira Passos (IPP) da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

A construção do Índice de Oportunidades Educacionais envolveu a utilização de várias ferramentas de um SIG para a adequação dos dados coletados sob diferentes perspectivas espaciais. Dentre as ferramentas usadas, destaca-se o uso de análises espaciais de dados em formato *raster*, permitindo cálculo de concentração espacial; desagregação dos setores censitários e cruzamentos multivariáveis de camadas espaciais. O Anexo 1 apresenta todos os procedimentos e ferramentas do SIG utilizados na construção do Índice de Oportunidades Educacionais.

Geografia de Oportunidades Educacionais no Rio de Janeiro

Primeira Dimensão: demanda

Um primeiro aspecto a ser considerado para o delineamento da *Geografia Objetiva de Oportunidades Educacionais* é a demanda por escola de crianças entre 6 e 14 anos em uma determinada região. Para responder a pergunta, aparentemente simples, é necessário utilizar ferramentas do SIG no sentido de adequar os dados para a análise proposta. Esta adequação envolve desagregar os dados dos setores censitários a partir da conversão de dados discretos em dados contínuos (*raster*). Esta desagregação tem como pressuposto a homogeneidade da distribuição da população dentro de cada setor. Os polígonos

dos setores são convertidos em um conjunto de pontos, que, por suposto, estão igualmente distribuídos ao longo do espaço. A quantidade de crianças foi obtida pela divisão do número de crianças em cada setor censitário pelo número de pontos que abrange cada setor. É a partir dessa camada de pontos, representando o número de crianças por setor censitário que é calculada uma camada contínua (*raster*) que representa a distribuição espacial da demanda de crianças de 6 a 14 anos por ensino fundamental.

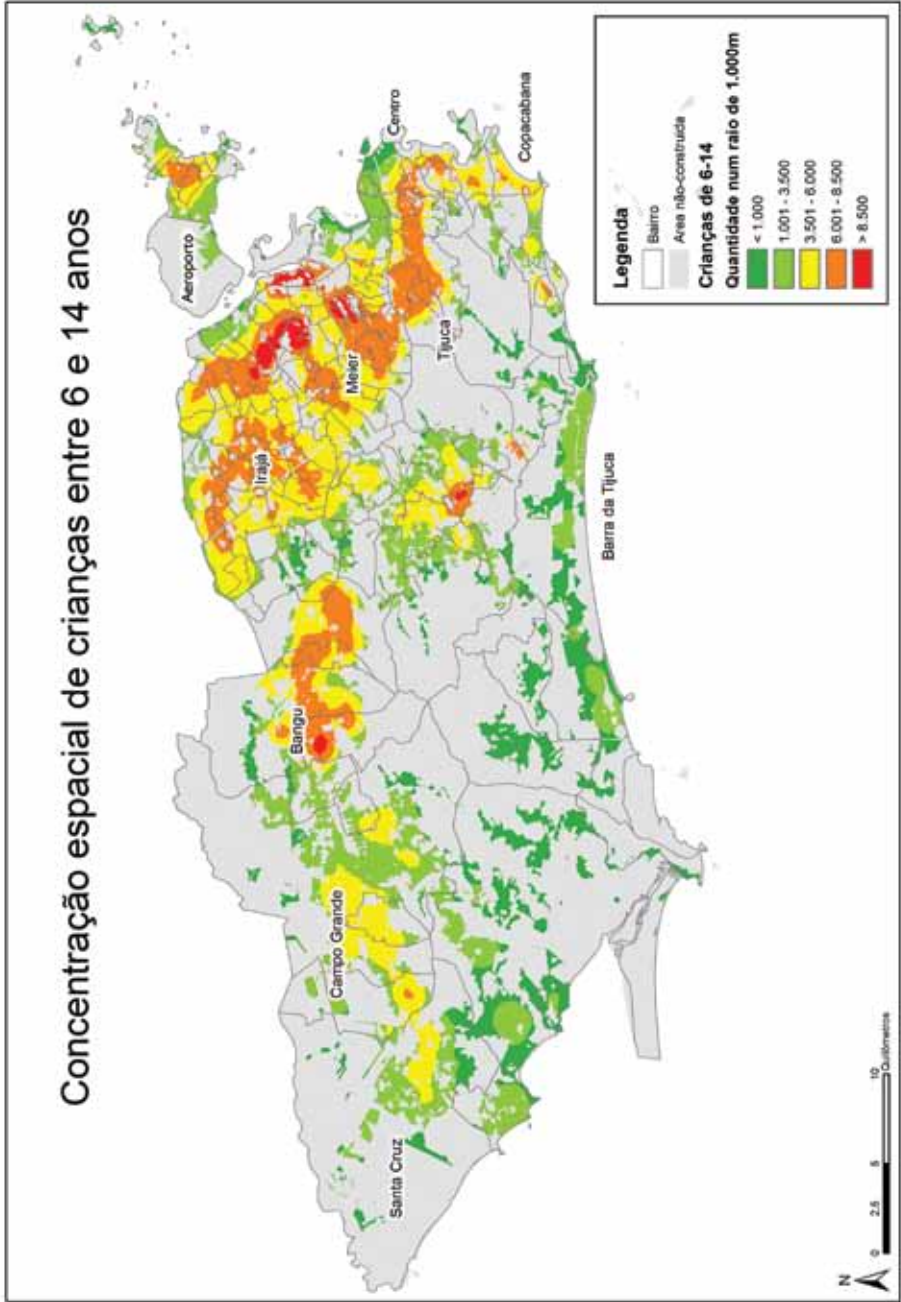
O Mapa 4 mostra os resultados e podemos observar que a região Nordeste da cidade, que é a mais densamente urbanizadas, apresenta elevada quantidade de crianças. É importante destacar também que nas favelas da cidade é grande a demanda de crianças de 4 a 16 anos, mesmo nas áreas de alta concentração dos segmentos ricos da estrutura social. A menor quantidade de crianças está na região oeste da cidade que, na dinâmica urbana, é uma área com baixa densidade populacional.

Segunda Dimensão: oferta de escolas de ensino fundamental

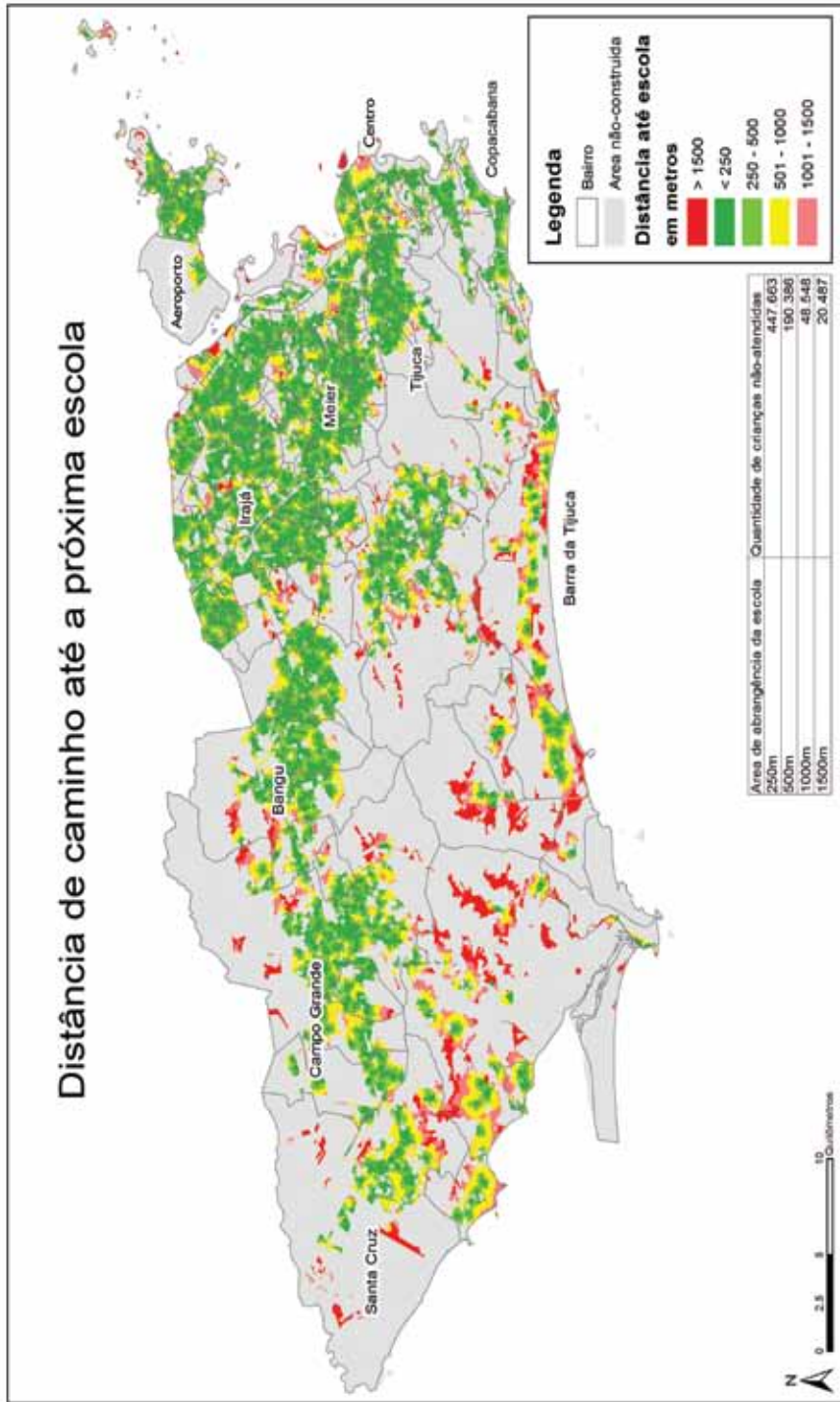
Para a construção da dimensão de oferta do Índice de Oportunidade Educacional, introduzimos também o conceito de acessibilidade. Na *Geografia Objetiva de Oportunidades* é importante levar em conta não apenas a existência de escola, mas também sua acessibilidade. Em outras palavras, não basta apenas que haja, em uma região, escolas que poderiam representar formalmente diferentes possibilidades de escolhas pelas famílias. É importante também que estas escolas sejam de fácil acesso, estejam a uma distância razoável, sem demandar grandes deslocamentos pela cidade. A acessibilidade foi mensurada utilizando a ferramenta *Network Analyst* e representa a área de atendimento (*catchment area*) de cada escola a partir de várias distâncias, a saber: 250m, 500m, 1.000m e 1.500 metros.

O Mapa 5 apresenta o resultado da análise. Observa-se que a acessibilidade das escolas na cidade do Rio de Janeiro é alta. Na maior parte da cidade, a distância máxima percorrida para

Mapa 4: – Distribuição da demanda de crianças de 6 a 14 anos na cidade do Rio de Janeiro (2000)



Mapa 5: - Acessibilidade das escolas na cidade do Rio de Janeiro



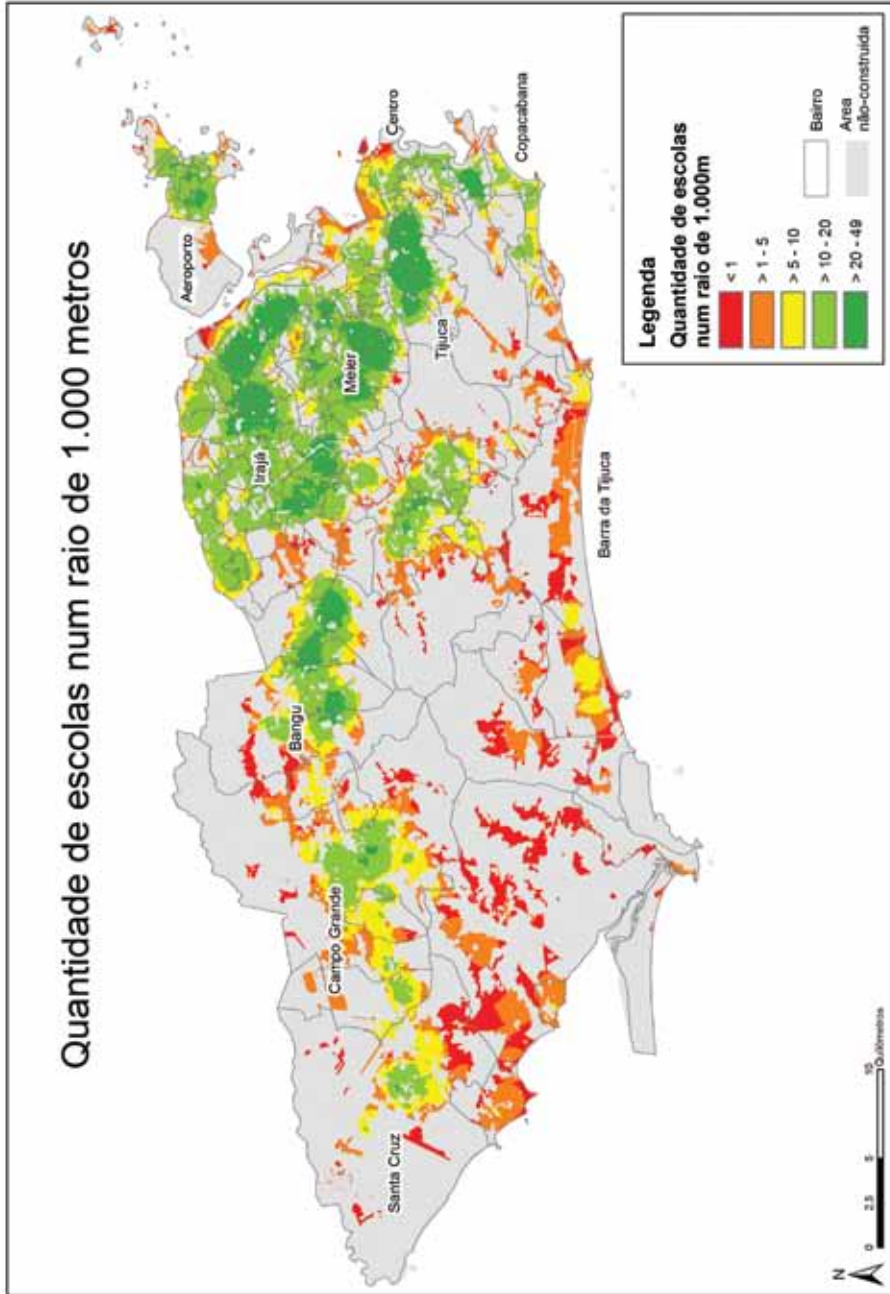
se encontrar uma escola é de 500 metros. Em 2005, o Governo Federal estabeleceu uma recomendação para que os municípios cumpram determinadas diretrizes no sentido de melhorar a qualidade da educação brasileira. A meta 6 do Compromisso 'Todos pela Educação' estabelece que a matrícula do aluno seja na escola mais próxima de sua residência (MEC, 2005). Mas é importante registrar que na cidade do Rio de Janeiro existem 20.487 crianças de 6 a 14 anos que moram em regiões nas quais não existem escolas a menos de 1,5 km. Este número corresponde a 2% das crianças de 6 a 14 anos moradoras da cidade do Rio de Janeiro.

Na cidade do Rio de Janeiro, em 2005, 75% das matrículas do ensino fundamental estavam sob responsabilidade do setor público. Já as escolas privadas respondiam por 25% das matrículas. No entanto, no Rio de Janeiro existem 1.012 escolas privadas e 1.062 escolas públicas. Se em relação à matrícula existe uma grande diferença entre o setor público e o privado, sobre a oferta de escolas praticamente não há diferença entre os setores.

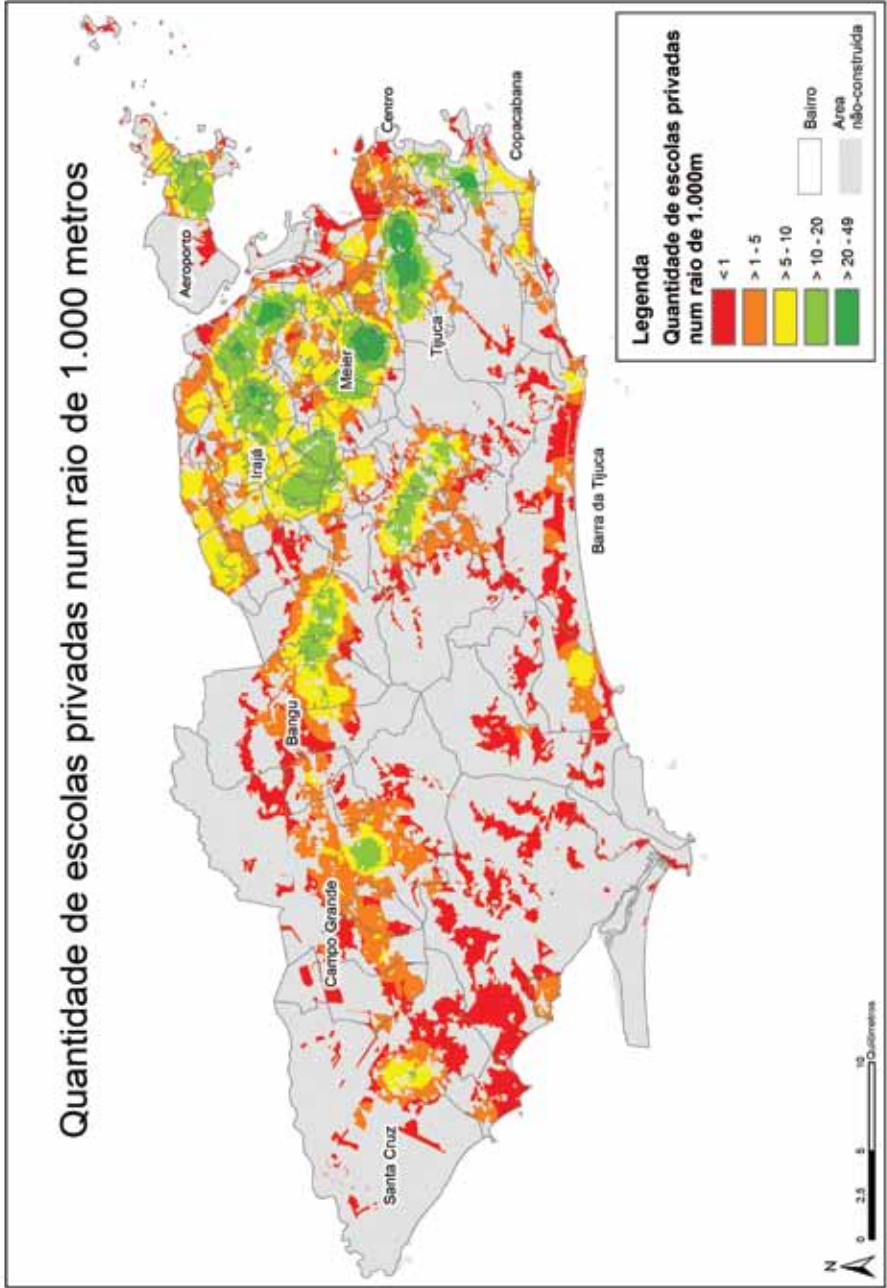
Mas como essa oferta está distribuída na cidade do Rio de Janeiro? O Mapa 6 apresenta o resultado. A quantidade de escolas foi calculada de forma similar à medida de demanda descrita anteriormente. Para além da identificação de áreas da cidade com grande oferta de escolas, o Mapa 6 mostra as regiões nas quais não existem escolas à disposição das crianças de 6 a 14 anos. Cabe ressaltar que, em grande parte destas áreas desprovidas de escolas, o processo de expansão de ocupação foi mais intenso nos últimos 30 anos. No entanto, mesmo nas áreas de crescimento estável ou mais lento, se evidencia a associação entre a não oferta de escolas e o baixo desenvolvimento social.

Diante do fato da quantidade de escolas públicas e privadas ser praticamente igual, e do número de matrículas no setor público ser muito superior ao número de matrículas no setor privado, cabe perguntar como é a distribuição da oferta por setor. Mais especificamente, indagar em que áreas há uma oferta maior, por exemplo, de escolas públicas? Os Mapas 7 e 8 apresentam a distribuição do número de escolas privadas e públicas na cidade, respectivamente.

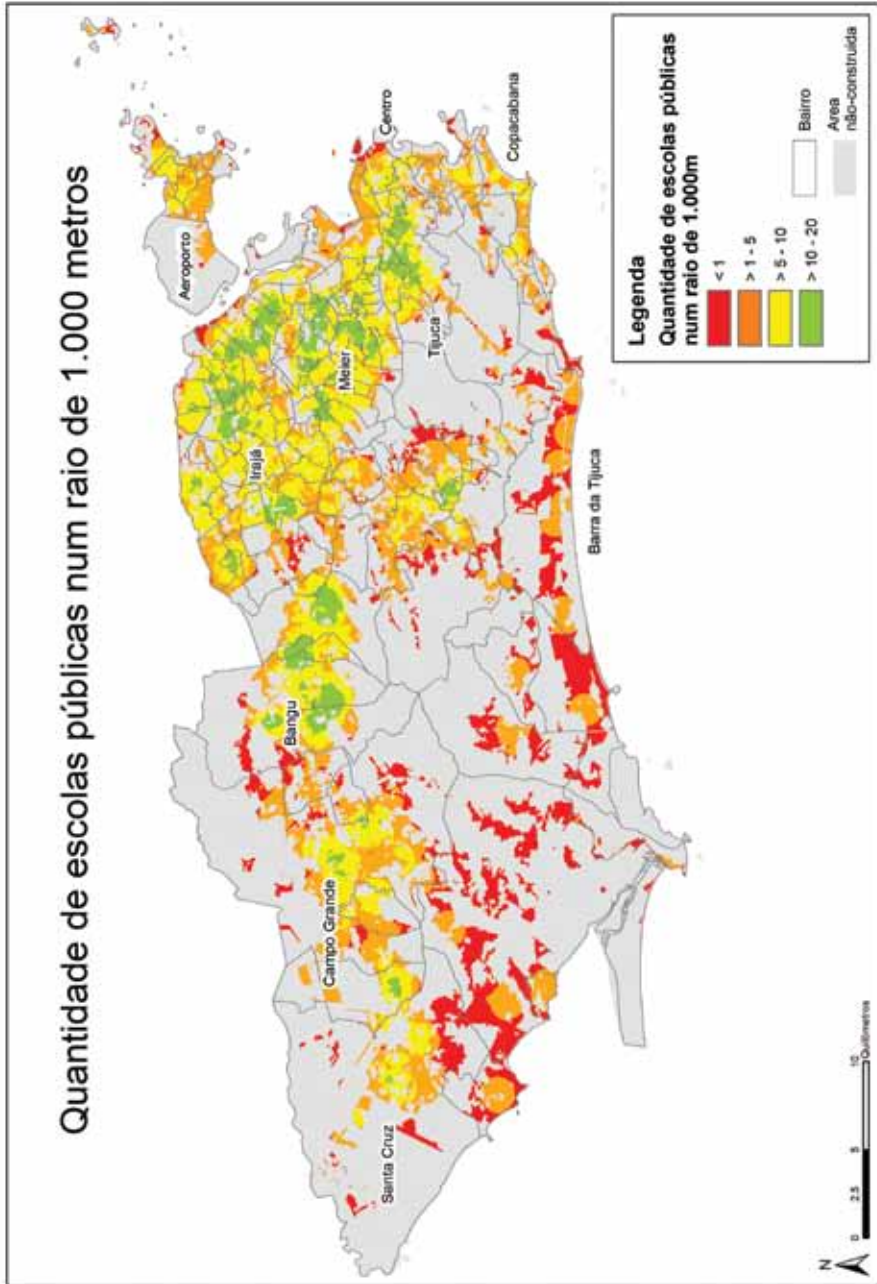
Mapa 6: - Distribuição da quantidade de escolas na cidade do Rio de Janeiro



Mapa 7: – Distribuição da quantidade de escolas privadas na cidade do Rio de Janeiro



Mapa 8: – Distribuição da quantidade de escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro

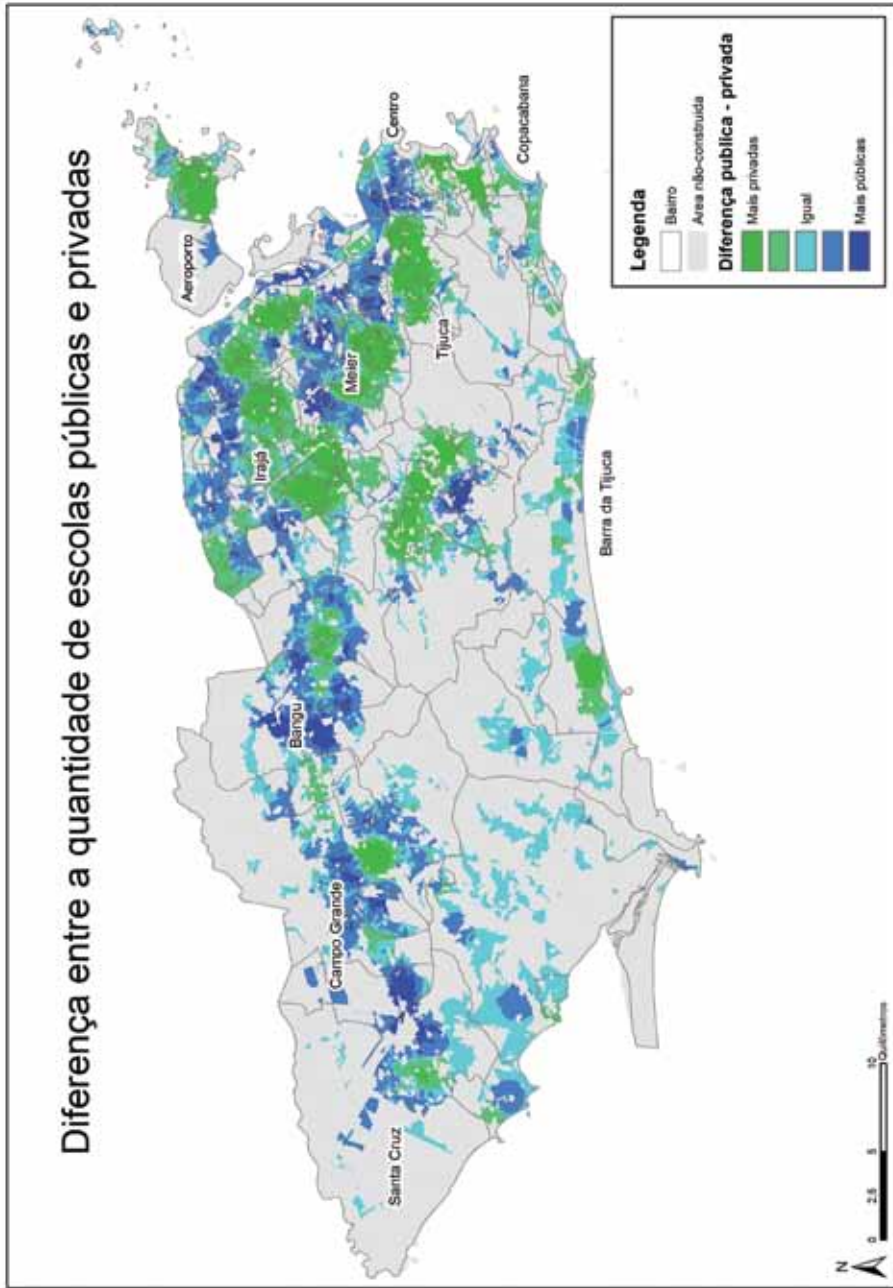


No geral, observa-se uma diferença no padrão de distribuição das escolas públicas e privadas na cidade. Para as escolas públicas encontramos uma distribuição mais uniforme pela cidade. Já no caso das escolas privadas, a oferta está circunscrita a determinadas áreas, havendo regiões com uma alta concentração de escolas, até cinquenta escolas em um raio de 1.000 metros, como é o caso dos bairros do Méier e Tijuca. O Mapa 9 apresenta a diferença entre o número de escolas públicas e privadas na cidade, e foi construído com o propósito de evidenciar áreas com maior oferta de escolas de um setor. A cor azul escuro sinaliza áreas que possuem mais escolas públicas do que privadas. Já as verdes representam áreas com mais escolas privadas. Na distribuição da quantidade de escolas na cidade do Rio de Janeiro encontramos áreas com uma oferta maior de escolas privadas do que públicas e vice-versa.

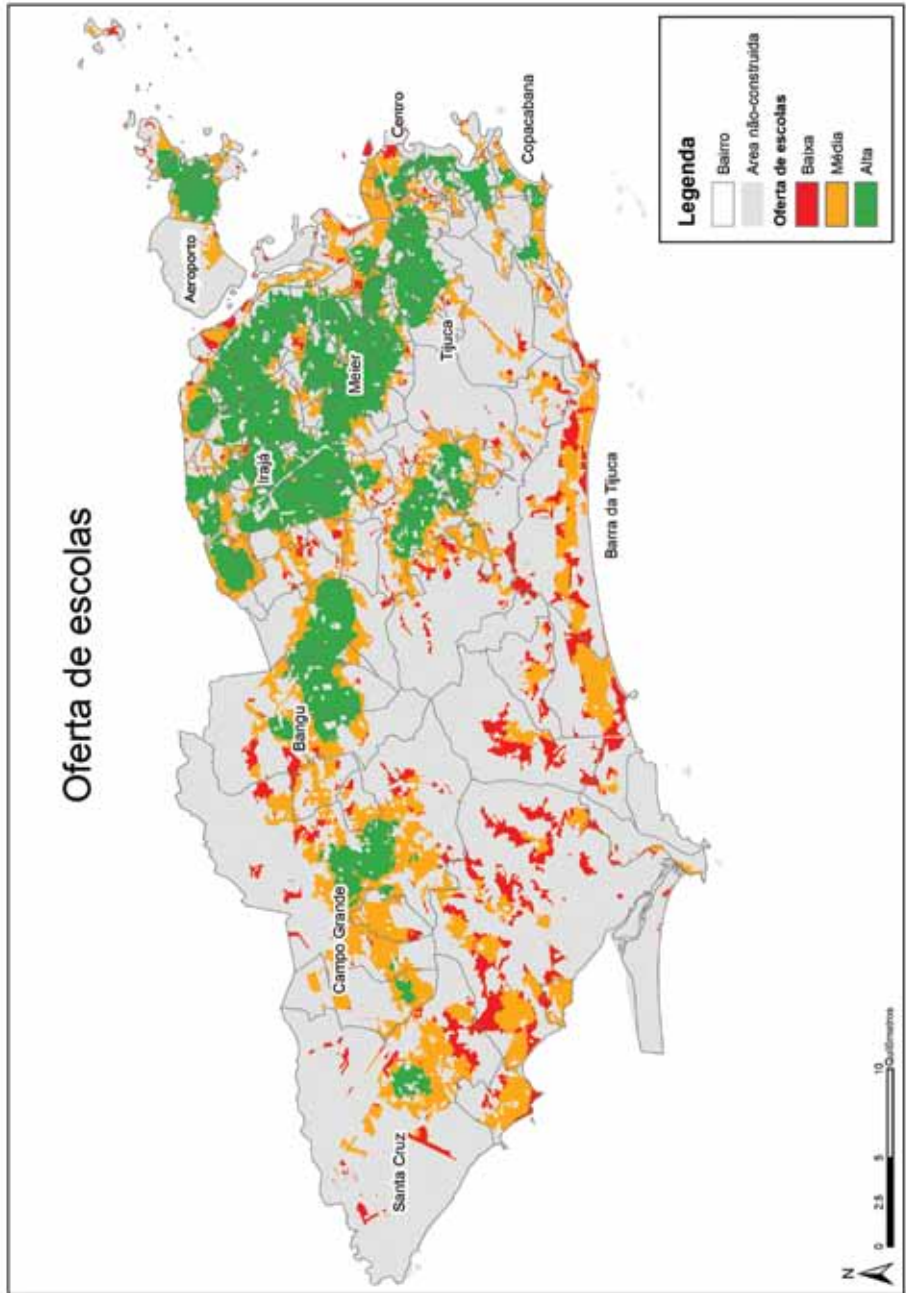
As duas camadas relativas à dimensão de oferta escolar foram combinadas no sentido de formar um único indicador. O processo envolveu a categorização da camada da medida de acessibilidade em: a) *boa*, quando a distância máxima percorrida para se encontrar uma escola é de 1.000 metros e b) *ruim*, quando a distância é superior a 1.000 metros. O ponto de corte para a categorização da quantidade de escolas foi de: a) *boa*, quando a população vive em uma região com mais de 11 escolas em um raio de 1.000 metros e b) *ruim* quando este número for inferior. Uma nova camada foi gerada com três classes representando o índice de oferta com as duas dimensões agregadas: a) *baixa*: que significa baixa oferta (pouca possibilidade de escolha) e baixa acessibilidade; b) *média*: que significa boa acessibilidade, mas oferta mediana ou vice e versa e c) *alta*: que significa alta oferta (maiores possibilidades de escolhas) e boa acessibilidade, ou seja, crianças vivendo bem próximas de escolas. O mapa 10 apresenta o resultado.

No Rio de Janeiro existe uma boa oferta de escolas principalmente no Noroeste da cidade, com a presença também de regiões a Oeste nas quais as crianças têm fácil acesso às escolas (encontram escolas perto do local de moradia) e as famílias possuem opções de escolhas por escolas. Analisando conjuntamente os Mapas 9 e 10 identificamos

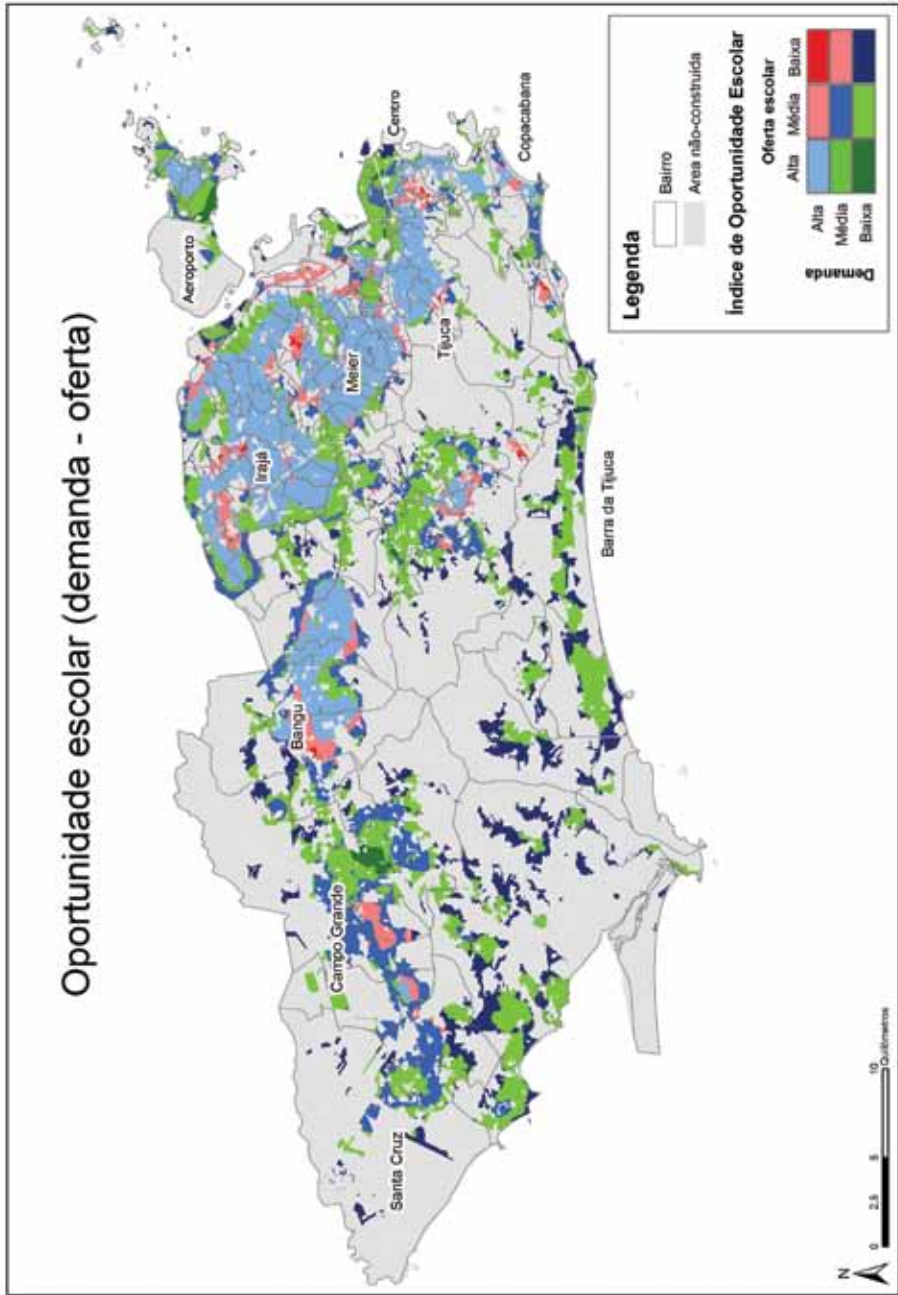
Mapa 9: Distribuição da diferença na quantidade de escolas públicas e privadas na cidade do Rio de Janeiro



Mapa 10: - Distribuição do índice de oferta escolar na cidade do Rio de Janeiro



Mapa 11: –Distribuição do Índice de Oportunidades Educacionais – ensino fundamental – cidade do Rio de Janeiro



que as áreas com boa oferta de escolas não possui uma quantidade maior de escolas privadas do que públicas. No entanto, encontramos também áreas nas quais há uma boa oferta de escolas, mas as opções de escolhas são escolas públicas na sua maioria. Este é o caso da pequena região em verde entre Campo Grande e Santa Cruz.

A identificação de áreas com boa oferta de escolas, seja majoritariamente privada, seja majoritariamente pública, amplia as possibilidades de estudos sobre a escolha das famílias por escolas, bem como dos modos de regulação do quase-mercado escolar (BARTLET, 1993; WALFORD, 1996; WHITTY, HALPIN, 1996) em um contexto de maior oferta de escolas, bem como a comparação de contextos diferenciados face ao tipo de escola predominante.

Índice de Oportunidades Educacionais

O próximo passo envolveu combinar o índice de oferta escolar com o de demanda de crianças de 6 a 14 anos. Esta última camada foi dividida em três classes: a) *baixa*: menos de 2.500 crianças em um raio de 1.000 metros; b) *média*: entre 2.501 e 5.000 crianças e c) *alta*: com mais de 5.000 crianças em um raio de 1.000 metros. O mapa 12 mostra a distribuição do Índice de Oportunidades Educacionais na cidade do Rio de Janeiro.

Este gráfico pode ser interpretado de diferentes formas. Na perspectiva de oportunidades educacionais priorizamos a interpretação de quatro regiões: a) *baixa demanda e alta oferta*; b) *alta demanda e alta oferta*; c) *baixa demanda e baixa oferta*; e d) *alta demanda e baixa oferta*. Essas regiões estariam em ordem decrescente de oportunidades educacionais.

Na cidade do Rio de Janeiro são poucas as áreas que apresentam altas oportunidades educacionais. Em grande parte da cidade, as oportunidades educacionais se caracterizam por uma relação de estabilidade entre demanda e oferta. A tendência é que as áreas de maior densidade e de crescimento urbano consolidado apresentem esse perfil. Do ponto de vista da pesquisa de mercado educacional essas áreas são particular-

mente ricas para o desenvolvimento de estudos que visam identificar modos de regulação de mercado educacional.

Áreas que apresentam um padrão de baixa demanda e baixa oferta são aquelas com crescimento urbano mais recente. É importante enfatizar que, a despeito da baixa demanda, nestas áreas, as opções de escolha das famílias também são muito restritas ou até mesmo inexistentes, caracterizando assim oportunidades educacionais restritas. No entanto, o perfil de área que apresenta as oportunidades educacionais mais limitadas é o daquelas com baixa oferta de escolas e alta demanda. A tendência é que estas áreas estejam localizadas nas grandes favelas cariocas. Esse é um resultado extremamente importante para o planejamento de ações políticas, especialmente face ao contexto de grande estratificação residencial e educacional como é o caso do Rio de Janeiro.

Considerações Finais

Este capítulo explorou a operacionalização do conceito de *Geografia Objetiva de Oportunidades Educacionais* utilizando como metodologia as ferramentas de geoprocessamento - SIG. As análises foram desenvolvidas no sentido de construir um Índice de Oportunidades Educacionais combinando demanda de crianças de 6 a 14 anos e oferta de escolas. Consideramos que essa abordagem metodológica é bastante profícua para futuros estudos que focalizem diferentes temas sobre desigualdades de oportunidades educacionais. Dentre tais temas, destacamos o das relações entre *Geografia Objetiva e Subjetiva de Oportunidades Educacionais* a partir de uma caracterização de áreas com diferentes padrões entre demanda e oferta. Esse tipo de abordagem, além de aprofundar a nossa compreensão dos quase mercados educacionais, permite levantar subsídios para ações políticas de planejamento ou intervenção governamental, especialmente em áreas de carência de oferta de escolas, seja em áreas de maior ou de menor demanda.

A replicação da construção do Índice de Oportunidades Educacionais para diferentes níveis de ensino, como o ensino médio, bem como para outras cidades e regiões metropolitanas possibilitará a comparação de diferentes geografias objetivas de oportunidades em contexto com modelos de segregação distintos.

Por último, cabe enfatizar que incorporar a dimensão espacial na construção de indicadores educacionais amplia as possibilidades de compreender os mecanismos de desigualdades de oportunidades, especialmente com a análise conjunta com indicadores de qualidade da educação.

ENTRE O MERCADO DE TRABALHO E A ESCOLA: OS JOVENS NO RIO DE JANEIRO

André Ricardo Salata
Maria Josefina Gabriel Sant'Anna

Introdução

Na cidade do Rio de Janeiro, no ano 2000, aproximadamente 56,31% dos jovens do sexo masculino, entre 15 e 19 anos, estavam somente estudando, 21,69% estudavam e trabalhavam (ou procuravam emprego); 14,41% somente trabalhavam (ou procuravam emprego); e 7,59% não estudavam nem trabalhavam (nem procuravam emprego)¹. Para os jovens na faixa de 20 a 24 anos essas

¹ Tabulação realizada por meio de microdados amostrais do Censo 2000 (IBGE), considerando-se apenas jovens que tivessem a relação de filhos com o chefe de família, moradores de domicílios particulares permanentes, em áreas urbanas normais e subnormais. Tal recorte será melhor detalhado e justificado em seções posteriores do trabalho.

mesmas cifras ficavam em: 12,34 (só estudavam), 28,35 (estudavam e trabalhavam), 51,57 (só trabalhavam), e 7,74 (não estudavam nem trabalhavam). De certa forma pode-se dizer que estes jovens, por razões em parte já estudadas por trabalhos anteriores (CORSEUIL, SANTOS, & FOGUEL, 2000; LEME & WAJNMAN, 2000), optaram por continuar estudando e/ou entrar no mercado de trabalho. O presente artigo² tem como objetivo verificar se variáveis ligadas ao local de moradia dos indivíduos poderiam ajudar a explicar essas escolhas³. Para tanto, realizaremos uma análise dos microdados amostrais do Censo 2000 (IBGE).

Fazer a transição entre a escola e o mercado de trabalho, assim como sair da casa dos pais, casar-se, e ter filhos, são fatores que em nossa sociedade fazem parte do processo de autonomização dos indivíduos. Esses diferentes eventos contribuem para o desenvolvimento do status de adulto, que vai desde a primeira infância, quando a criança é completamente dependente dos pais, até a vida madura, quando o indivíduo se torna responsável por si mesmo. Nosso objetivo é refletir sobre um aspecto dessa transição para o status de adulto, qual seja, aquele que envolve escolhas entre a escola e o mercado de trabalho por parte dos jovens⁴. Tal aspecto nos parece crucial para a compreensão da reprodução das desigualdades sociais, uma vez que se conecta tanto com a origem social dos indivíduos quanto com a condição socioeconômica futura dos mesmos.

Alguns elementos referentes às características dos nexos institucionais que ligam a escola ao mercado de trabalho devem ser destacados, pois apresentam grandes variações entre países, como aponta Hasenbalg (2003). Em certos países da Europa, como a Alemanha, por exemplo, o aspecto vocacional da educação é elevado, e o sistema de aprendizado se destina ao ensino de habilidades específicas a

2 Este trabalho aprofunda aspectos da dissertação de mestrado de André Ricardo Salata (PPGSA-UFRJ), escrita sob orientação da professora Maria Celi Scalón.

3 Utiliza-se este termo, “escolha”, não no sentido neutro e racional da adequação de meios a fins, mas sim como uma decisão influenciada por diversos fatores, objetivos e subjetivos.

4 A categoria jovem define um momento do ciclo de vida dos indivíduos, criada histórica e socialmente, e que só na sociedade moderna, mais especificamente a partir da metade do século XX, se dissemina para uma parcela significativa da população. Uma visão geral do debate sobre o tema pode ser encontrada em Abramo (2008) e Dubet (1996).

determinadas ocupações, sendo assim utilizado pelas empresas para organizar postos de trabalho e alocar pessoas. Como mostram Shavit e Müller (1998), nestes países há uma alta proporção, entre os ingressantes no mercado de trabalho, de pessoas que passaram pelo circuito vocacional e se dirigem a empregos manuais qualificados; porém, os alunos com melhor desempenho geralmente fazem o circuito acadêmico, de conhecimentos mais gerais, que os leva às universidades.

Esse último circuito, mais geral, é o predominante em grande parte dos países, como nos Estados Unidos, por exemplo, onde há um volume bem maior da educação acadêmica nos níveis de ensino que precedem a universidade, e onde os vínculos institucionais entre escola e mercado de trabalho tendem a ser mais fracos. Nesse caso as habilidades requeridas pelos empregadores são desenvolvidas pelo treinamento no próprio trabalho, e o mercado assume o modelo das filas de trabalho (*Labor Queue*), onde as credenciais educacionais ditam a ordem dos postulantes às vagas de emprego nas filas, e servem aos empregadores como indicadores dos custos de treinamento, hábitos de trabalho e disciplina dos candidatos. Ao incentivar os indivíduos a adquirirem mais educação, este modelo tem como possíveis consequências a desvalorização das credenciais educacionais e a elevação dos requisitos necessários para a obtenção de empregos, assim como a deterioração das oportunidades e da qualidade dos empregos dos menos educados.

É possível dizer que o Brasil se aproxima mais do segundo modelo, principalmente nos níveis que antecedem a universidade, com o predomínio do ensino acadêmico geral e do modelo das “filas de trabalho”, com as mesmas consequências que foram apontadas acima. Conforme exposto por Cardoso (2008), ao mesmo tempo que, nos últimos anos, no Brasil, a escolaridade ganha grande importância nesse processo de transição para a vida adulta, o fato de o jovem possuir um nível educacional mais elevado que seus pais não garante uma inserção mais favorável no mercado de trabalho; diante de um quadro de aumento generalizado das credenciais educacionais, acompanhado de um processo de retração do mercado de

trabalho, os jovens precisam estudar cada vez mais para, no mínimo, se manterem na mesma posição social que os pais⁵.

Outra importante característica do caso brasileiro, também apontada por Hasenbalg (2003), é que há por aqui um percentual elevado de ingressantes precoces no mercado de trabalho, com crianças e jovens começando a trabalhar muito novos; vemos também a conciliação de estudo e trabalho, com grande parcela das crianças e jovens trabalhando e estudando ao mesmo tempo. Ou seja, o trajeto socialmente construído como sendo o ideal⁶, onde o jovem, tendo completado os estudos, entra no mercado de trabalho, não é uma realidade para grande parcela da população brasileira.

Diante desse cenário, nos perguntamos quais fatores poderiam estar influenciando tais escolhas – entre estudar e/ou trabalhar – por parte dos jovens?

Trabalhos Anteriores

Por que alguns jovens deixariam a escola para trabalhar, outros tentariam conciliar escola e trabalho, e outros, ainda, não estudariam nem trabalhariam? Que fatores afastariam os jovens da escola e/ou os atrairiam para o mercado de trabalho?

Como podemos verificar, por exemplo, em autores como Boudon (1981), e Bourdieu (1971, 1974), a literatura internacional da Sociologia da Educação⁷ há muito tempo já indicava que, para além das condições materiais, o processo de socialização familiar, ou a posição relativa das famílias na estrutura social, seriam em grande medida responsáveis pela valorização da escola pelos jovens, e também pela propensão de nela investir.

A literatura dedicada ao tema das relações entre jovens e mercado de trabalho no Brasil (CORSEUIL, SANTOS & FOGUEL,

5 Sobre esse processo ver também Guimarães (2007), Tartuce (2007), e Camarano et al (2003).

6 Como afirma Abramo (2008), apesar da pluralidade de experiências juvenis que podem ser encontradas no Brasil contemporâneo, a experiência dos jovens de classe média e alta continua servindo de parâmetro de comparação (padrão tido como ideal).

7 Para uma análise abrangente e mais profunda dessa literatura, ver Forquim (1995).

2000; LEME & WAJNMAN, 2000; DAUSTER 1992; FONSECA, 1994; MADEIRA, 1983, 1986; SPÓSITO, 1992, 1994; SANSONE, 2003; GOMES, 1997)⁸ também indica que fatores ligados à origem social familiar – além de características dos indivíduos, como cor e sexo -, são em grande medida responsáveis por variações em relação à escolha dos jovens entre trabalhar e/ou estudar.

A perspectiva de que crianças, adolescentes ou jovens deixam os estudos, e/ou começam a trabalhar, em virtude exclusivamente da pressão exercida pela insuficiente remuneração dos adultos da família é criticada pela maioria desses trabalhos.

Alguns autores, como Spósito (1994), sugerem que haveria, nos dias atuais, uma maior atração dos símbolos juvenis – marcas, roupas, músicas etc. Ao mesmo tempo, como também argumenta Sansone (2003), haveria certa decepção da geração juvenil atual em relação ao universo escolar. Munidos de uma educação superior a dos pais, as oportunidades no mercado de trabalho não corresponderiam às expectativas desses jovens. Isso ocasionaria um desencontro entre as esperanças construídas pelas famílias em torno do valor da escola e as próprias aspirações juvenis, produzidas em um ambiente não mais colorido pela crença nos benefícios imediatos da instrução para a ascensão social e melhoria das condições de vida, tão importantes para a geração anterior (Spósito, 1994)⁹.

Madeira (1983) e Dauster (1992) citam também a importância do trabalho entre as camadas populares como um valor cultural, e as famílias como transmissoras de uma ideologia do trabalho, sendo este um provedor de *status* na hierarquia familiar. O trabalho estaria no centro dos projetos de vida e das estratégias de socialização e reprodução das camadas mais pobres. Do ponto de vista da família, o fato de um jovem começar a trabalhar e/ou abandonar a escola,

8 Não temos aqui a intenção de fazer uma revisão exaustiva dos trabalhos já publicados no Brasil sobre o tema.

9 Segundo essa autora, a perda de sentido e a frustração das expectativas, no que diz respeito tanto à escola quanto ao mercado de trabalho, favoreceriam a emergência do espaço da rua como instância socializadora. Para os jovens de camadas mais pobres, a rua conduziria a novas agregações e forjaria também novas identidades grupais (como as gangues, torcidas de times de futebol, funkeiros, rappers, etc). O fracasso escolar vivenciado por parte desses jovens, aliado a um mercado de trabalho de possibilidades restritas, forneceriam o contexto para a criação de novas identidades a partir do aprendizado “da rua” (Spósito, 1992 e 1994).

seria o efeito das dificuldades econômicas somadas ao valor ético e protetor do trabalho. Já para os jovens, o trabalho representaria, como indicaram outros autores (alguns já citados), a possibilidade de conquista de um espaço de liberdade, e de consumo, principalmente quanto à definição dos itens de consumo prioritários numa situação de carência econômica e alta disseminação de símbolos juvenis, como marcas de roupas, tênis, músicas, carros etc.

Na concepção de Fonseca (1994) a vida escolar para as camadas populares não se apresentaria como uma experiência familiar e, por sua vez, a escola não ocuparia um lugar central nas preocupações desses indivíduos (apesar do prestígio atribuído ao ensino). A mesma argumentação é trazida por Gomes (1997), ao ponderar que a história familiar de escolarização desses jovens pobres seria muito frágil, sendo percebida – a escola – como tendo pouco impacto sobre a vida das pessoas.

Além desses trabalhos de cunho mais qualitativo, encontramos outros, ainda que em menor número, voltados à análise quantitativa.

Leme e Wajnman (2000) buscam avaliar os fatores que aumentariam a probabilidade de o jovem se enquadrar no interior de cada uma das quatro situações de que falamos no início deste artigo. Os resultados mostram, por exemplo, que quanto maior o nível de escolaridade dos pais, maiores são as chances de o jovem somente estudar. A renda familiar per capita também afeta positivamente – porém, de maneira bem menos acentuada do que a escolaridade dos responsáveis – a probabilidade de estudar, e negativamente a de trabalhar sem estudar e de não ter nenhuma atividade.

Corseuil e Santos (2001) fazem um estudo comparativo entre seis países da América Latina (Brasil, Chile, Paraguai, Peru, Honduras, e República Dominicana), sobre os fatores que condicionam a escolha de jovens entre estudar e/ou trabalhar, e chegam a resultados parecidos com os de Leme e Wajnman (2000). Dentre eles, destacaríamos aqueles que se referem à primazia da escolaridade dos pais como fator de influência sobre as escolhas dos jovens. A maior escolaridade dos pais aumentaria a probabilidade de só estudar, e diminuiria a probabilidade de alocar o tempo de alguma

outra forma que envolva o exercício de alguma atividade econômica. (exceto no Peru). Ainda segundo Corseuil e Santos (2001), exceto nos casos da República Dominicana e do Peru, a renda familiar per capita teria pouca influência sobre a escolha dos jovens.

Esses trabalhos focalizam, principalmente, a origem social familiar dos jovens. Vejamos de que modo o local de moradia pode ser incorporado como dimensão analítica relevante para essa questão.

Efeito Vizinhança

Parte da literatura contemporânea no campo da Sociologia Urbana vem destacando o papel dos fenômenos da segmentação sócio-espacial e da segregação residencial na reprodução das desigualdades sociais e da pobreza (KATZMAN & FILGUEIRA, 2001; BOURDIEU, 1997; BIDOU-ZACHARIASEN, 1996; ELLEN E TURNER, 1976). Este trabalho concentra-se, basicamente, na discussão da sociologia norte-americana sobre o tema do “Efeito-Bairro”¹⁰.

A sociologia norte-americana possui longa tradição nos estudos sobre o mundo urbano e sua dinâmica. Desde o início do século XX, quando autores da chamada “Escola de Chicago” publicaram trabalhos pioneiros sobre diversos aspectos da cidade de Chicago na época, pesquisas sobre problemas urbanos se tornaram uma tradição por lá. Podemos destacar os ensaios de Thomas e Znaniecki (1927), Park (1967), Wirth (1979), e Foote Whyte (2005). Fortemente influenciados pelas ideias de Simmel a respeito da dinâmica das interações humanas, os sociólogos de Chicago buscavam compreender essas interações no meio urbano que se desenvolvia naquela época.

Após longo período de aparente arrefecimento da discussão – provocado em parte pelo destaque dado à sociologia de Talcott Parsons no âmbito norte-americano –, em meados dos anos oitenta, mais precisamente, em 1987, foi publicado *The Trully Disadvantaged*, do sociólogo William Julius Wilson, que pode ser considerado um

10 Apesar de a sociologia norte-americana ter grande peso nessa discussão, pode-se destacar também a contribuição da sociologia francesa e latino-americana nesse debate.

dos estudos mais importante sobre o tema nas últimas décadas, e com o qual grande parte dos trabalhos publicados sobre o tema, desde então, tentam dialogar. Isso esquentou novamente o debate.

A ideia básica por trás dessa literatura é a de que o local de moradia dos indivíduos, assim como as características da população, poderia influenciar as chances dos mesmos adotarem determinados comportamentos, sejam eles virtuosos ou não.

Uma das principais tarefas assumidas pelos estudiosos do tema é a de identificar os mecanismos por meio dos quais o efeito vizinhança opera, ou seja, como as condições de vizinhança poderiam influenciar os desempenhos e trajetórias individuais.

Quando se trata de pensar tais mecanismos, a principal referência é o trabalho de Jencks e Mayer (1990) – que parece ter se tornado o mais popular nessa discussão, sendo lembrado por inúmeros pesquisadores como Duncan (1994), Crane (1991), Brooks-Gunn et al (1993), e Small e Newman (2001).

Jencks e Mayer (1990), ao comentarem a literatura sobre o chamado “Efeito-Bairro”, classificam os trabalhos de acordo com duas diferentes linhas de pensamento: a primeira partiria do princípio de que vizinhos bem-sucedidos encorajariam comportamentos positivos (e vice-versa); já a segunda inverte esta lógica e afirma que a presença de vizinhos bem-sucedidos influenciaria negativamente o comportamento dos indivíduos¹¹.

Cada uma dessas abordagens apresentaria diferentes mecanismos explicativos da influência (negativa ou positiva) do local sobre os moradores. Para os que defendem a tese de que “bons” vizinhos geram “bons” comportamentos, três diferentes mecanismos devem ser destacados: em primeiro lugar, as teorias “epidêmicas”; em segundo, as teorias da “socialização coletiva”; e, em terceiro, o “modelo institucional”.

O “modelo epidêmico” trabalha com a ideia de que quando grande parcela da população adota determinado tipo de comportamento, este tende a se espalhar entre os moradores locais. Esse

11 Haveria ainda uma terceira linha de pensamento, apenas indicada (mas não comentada) por Jencks e Mayer (1990): esta advogaria que o local de moradia não exerce influência alguma sobre os comportamentos individuais.

mecanismo se faria presente, principalmente, entre os jovens; como nessa fase os indivíduos começam a passar muito mais tempo fora de casa, longe da guarda dos pais, seus “colegas de rua” se tornariam fundamentais em seu desenvolvimento. O trabalho de Crane (1991) é a principal referência quando pensamos nesse tipo de mecanismo.

Em segundo lugar, se identificam os indivíduos modelo (*role models*) e a teoria da “socialização coletiva”. Como exposto por Wilson (1887, 1996), adultos que atingiram bons resultados em suas vidas profissionais serviriam de modelos para as crianças da vizinhança. Em compensação, bairros que não contam com um número considerável de modelos de êxito tornariam os jovens e crianças menos motivados. Os adultos locais seriam responsáveis, em grande parte, pela educação das crianças, pois são eles que lhes ensinam – e mais do que isso, lhes mostram – quais comportamentos são aceitáveis ou não; sendo assim, passam a ser verdadeiros modelos a serem seguidos pelos mais jovens.

O terceiro mecanismo comentado por Jencks e Mayer (1990), “modelo institucional”, diz respeito ao modo como a qualidade dos serviços e instituições da vizinhança poderia afetar o acesso dos moradores a determinadas oportunidades. Isso dificultaria a obtenção de recursos por parte dos mesmos, como também é exposto por Wilson (1987, 1996). Por exemplo, adultos moradores de bairros isolados e distantes dos centros teriam dificuldades de acesso às oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho. Mesmo que estejam qualificados para ocupar cargos abertos, em razão da distância física que exige altos gastos em transporte diário – quando este está disponível –, podem ser preteridos pelos empregadores. Nesse sentido, talvez o fato de o jovem morar em uma localidade mais afastada do centro da cidade poderia ser um desestímulo à sua entrada no mercado de trabalho.

Os três mecanismos descritos acima funcionariam de maneira que quanto pior o nível socioeconômico da população e/ou das instituições no local de moradia, menores as chances dos indivíduos moradores destas localidades ascenderem socialmente. Passemos agora aos mecanismos relativos ao argumento contrário, de que quanto mais bem sucedidos os vizinhos, pior para os indivíduos

(principalmente para os mais pobres). Três mecanismos devem ser destacados: modelo de “competição entre vizinhos”; o modelo da “privação relativa” e o mecanismo do “conflito cultural”.

Tais modelos trabalham com a ideia de que indivíduos advindos de famílias socialmente desfavorecidas, quando localizados em meio a uma vizinhança mais abastada, sofreriam algumas desvantagens. Primeiramente porque as famílias mais ricas teriam melhores condições de atrair para si os recursos presentes no local (modelo da “competição entre vizinhos”).

Em segundo lugar, porque ao conviverem com indivíduos em melhores condições socioeconômicas poderiam desenvolver uma baixa autoestima, o que representaria um fator de desestímulo (modelo da “privação relativa”).

E, por fim, em terceiro lugar, se supõe que quando um grande número de indivíduos está desabilitado a fazer o que a sociedade/vizinhança como um todo espera que façam (por exemplo, estudar, trabalhar, entrar na faculdade, se formar, etc), eles tenderão a criar uma cultura própria para poder lidar com o fracasso comum. Tal cultura, produto de uma reação ao padrão cultural dominante, como bem argumentado por Massey & Denton (1993), definiria como normal o que a sociedade considera repreensível; e a probabilidade de que essa contracultura se desenvolva seria maior onde há uma maior pressão dos padrões dominantes para o resto da sociedade.

Small e Newman (2001) agregam esses mecanismos em tipos mais gerais, a saber, os “mecanismos de socialização coletiva” e os “mecanismos instrumentais”, o que viabiliza e facilita a abordagem empírica, e por isso será a principal referência utilizada em nossa análise.

Os “mecanismos de socialização coletiva” são aqueles relacionados às características do bairro e, principalmente, no nível socioeconômico da população local. Esses fatores condicionariam os hábitos, valores e atitudes dos moradores. Poderíamos encaixar dentro dessa categoria, por exemplo, os modelos epidêmicos e os *role models* de Jencks e Mayer (1990).

Os “mecanismos instrumentais”, por sua vez, dizem respeito à maneira como as ações individuais são limitadas pelas condições do

bairro, seja através das restrições das redes sociais locais, da qualidade das instituições presentes no território, ou mesmo da ausência ou distância destas. Relacionados a este tipo estariam, entre outros, os modelos institucionais e da competição entre vizinhos, citados no trabalho de Jencks e Mayer (1990).

Observa-se, portanto, que enquanto o primeiro tipo foca em mecanismos de cunho mais ecológico que poderiam vir a influenciar a socialização dos indivíduos, o segundo se centra nas limitações que certas características do local poderiam impor à agência dos sujeitos.

A tarefa agora é buscar explicar a atuação dos mecanismos de vizinhança para o caso aqui proposto. A ideia é verificar se, e em que medida, os mecanismos de vizinhança estariam afetando as decisões de jovens moradores na cidade do Rio de Janeiro sobre o caminho a ser seguido: apenas estudar, apenas trabalhar, exercer ambas as atividades, ou nenhuma delas.

Dados Empíricos

De modo mais detalhado, o objetivo deste artigo é analisar se variáveis ligadas ao território poderiam influenciar nas escolhas de jovens do sexo masculino¹² (entre 15 e 24 anos)¹³, filhos de chefes de famílias¹⁴, moradores da cidade do Rio de Janeiro/RJ¹⁵, entre a escola

-
- 12 Como demonstrado por Leme e Wajnam (2000), jovens homens e mulheres tendem a alocar o tempo de formas diferentes e, de acordo com os dados de Duncan (1994), as variáveis relativas ao local de moradia influenciam de formas também diferentes os jovens do sexo masculino e feminino no que diz respeito a resultados educacionais.
 - 13 A faixa de idade entre 15 e 24 anos foi escolhida, entre outros critérios, por ser justamente aquela que a Organização Mundial de Saúde define como o período da "juventude" (Camara-no, 2003).
 - 14 Justifica-se este recorte pelo fato de que, como demonstrado por Oliveira, Rios Neto, e Oliveira (2006), os diferentes fatores que envolvem o processo de autonomização do status influenciam uns aos outros. Sair da casa dos pais e/ou tornar-se chefe de família, ou cônjuge do chefe, poderia influenciar na decisão de abandonar a escola e/ou entrar no mercado de trabalho, o que tornaria a análise dos dados um tanto mais complicada.
 - 15 Mais especificamente consideram-se apenas as áreas urbanas do município. Dentro das áreas urbanas, consideramos os domicílios normais e subnormais (favelas e assemelhados), e recortamos setores de quartéis, alojamentos, embarcações, aldeias indígenas, penitenciárias e asilos. Da mesma forma, em relação aos domicílios, utilizaremos somente dados de domicílios particulares permanentes.

e o mercado de trabalho, mesmo quando mantemos constantes características individuais e familiares. Para tanto são utilizados os microdados provenientes da parte amostral¹⁶ do Censo 2000 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

No entanto, separamos aqui os jovens em duas faixas distintas: dos 15 aos 19 anos, e dos 20 aos 24 anos¹⁷.

As unidades espaciais que serviram de base para construirmos as variáveis relativas ao local de moradia foram as AEDs (Áreas de Ponderação), que são as menores referências geográficas intra-municipais fornecidas pelos microdados amostrais do Censo 2000 (IBGE), e correspondem a aglomerados de setores censitários. No entanto, devido às peculiaridades geográficas da cidade do Rio de Janeiro, onde temos dentro de uma mesma AED áreas favelizadas e não favelizadas, optamos por fazer uso das “Áreas IPPUR”¹⁸.

Os dados foram analisados por intermédio de modelos multinomiais logit. Devido ao caráter hierárquico dos mesmos (jovens que moram em “bairros”) foram utilizados modelos multi-níveis (hierárquicos)¹⁹, que são mais adequados para esse tipo de dados.

Variáveis

As *variáveis dependentes* foram construídas a partir de informações sobre se o jovem está estudando e também a respeito da situ-

16 Todas as estatísticas serão feitas utilizando os pesos amostrais.

17 O limite de 19 anos, também utilizado por Hasenbalg (2003), é justificado por ser a idade esperada dos indivíduos estarem completando o ensino médio e realizando parte do processo de autonomização de status. Assim, o intervalo de 15 a 19 anos, também utilizado por Corseuil e Santos (2001), abarca todos aqueles que, se tivessem percorrido o sistema escolar de acordo com o esperado, estariam cursando, ou terminando de cursar, o ensino médio. Já o recorte dos 20 aos 24 anos engloba aqueles jovens que já terminaram, ou deveriam ter terminado o ensino médio, e se encontram na fase de transição para a faculdade e/ou o mercado de trabalho.

18 Trata-se de uma definição modificada das áreas de ponderação, proposta pelo Observatório das Metrópoles e validada pelo Departamento de Pesquisa do IBGE. As mesmas foram operacionalizadas pelo relaxamento da exigência de contiguidade dos setores censitários que formam as áreas de ponderação modificadas. Os setores censitários considerados subnormais (áreas de favelas) foram agrupados em 39 unidades específicas, obedecendo-se, porém, os limites dos bairros e das regiões administrativas da Prefeitura.

19 Sobre estes modelos, ver Bryk e Raudenbush (1992).

ação em relação ao mercado de trabalho (se está trabalhando e/ou procurando emprego). Essas informações foram combinadas, e ao final obtivemos uma variável nominal com as seguintes possibilidades de resposta: o jovem só estuda, o jovem estuda e trabalha (ou procura emprego), o jovem só trabalha (ou procura emprego), e o jovem não estuda nem trabalha (ou procura emprego).

Quanto às *variáveis independentes de controle* (nível 01) incluem-se tanto características individuais (cor e idade) quanto familiares, como “renda domiciliar per capita”²⁰, “maior escolaridade dos responsáveis (em anos de estudo)”, “tipo de família”, “número de crianças na família”, e “densidade morador/cômodo”²¹.

As *variáveis independentes de interesse* (nível 02) são aquelas relacionadas às características do local de moradia e do nível socioeconômico da população. Procuramos utilizar variáveis que se aproximassem da classificação dos mecanismos proposta por Small e Newman (2001). Nesse sentido, como maneira de se aproximar dos mecanismos de socialização, foi utilizado um “índice de nível socioeconômico do local”, composto pela média da renda domiciliar per capita na área e pela média dos anos de escolaridade dos chefes de família no local.²² Já a distância em relação ao Centro da cidade²³, em quilômetros, é a variável *proxy* dos mecanismos instrumentais de Small e Newman (2001).

Uma terceira variável, que não aparece na literatura internacional sobre o tema, mas que nos trabalhos nacionais e, princi-

20 Trata-se da renda domiciliar total, menos a renda do jovem (caso trabalhe), dividida pelo número de moradores no domicílio.

21 Trata-se, em sua maioria, de variáveis que se mostraram importantes segundo trabalhos quantitativos anteriores (Corseuil et al (2000) Leme e Wajnman (2000). Variáveis relativas à ocupação dos chefes também foram testadas, mas não contribuíram significativamente para o poder explicativo do modelo.

22 Trata-se de um fator extraído, pelo método de componentes principais, a partir das duas variáveis (média da renda domiciliar per capita na área e média dos anos de escolaridade dos chefes de família no local). Tal fator se correlacionava positivamente com ambas e explicava 94,32% da variância. Ou seja, quanto maior o valor desse fator, maior o nível socioeconômico do local. A fim de facilitar a leitura do mesmo, redimensionamos a variável para uma escala de 0 (valor mínimo) a 5 (valor máximo).

23 Trata-se da distância (em quilômetros) entre o centro da AED onde o indivíduo mora e o cruzamento entre a Avenida Presidente Vargas e a Avenida Rio Branco, ambas localizadas no Centro da cidade do Rio de Janeiro.

palmente, naqueles referentes ao território do município do Rio de Janeiro, é bastante representativa, é a distinção entre áreas de favela e de “bairro”. Apesar de alguns trabalhos, como o de Preteceille e Valladares (2000), mostrarem a diversificação interna nos territórios de favela, e afirmarem que estes espaços não são necessariamente os mais pobres e carentes de infra-estrutura dentro da região metropolitana fluminense e do próprio município do Rio de Janeiro, acreditamos que a relação que apresentam com o resto da cidade e suas principais instituições é bastante particular e de certa forma hierarquizada, constituindo aquilo que Machado (2002) denominou de “controle negociado”²⁴. Dessa forma, julgamos adequado inserir também, em nosso modelo, uma variável *dummy* responsável por verificar os efeitos que o fato de o jovem morar em uma área de favela²⁵ pode ter sobre sua situação em relação à escola e ao mercado de trabalho.

Segue abaixo uma descrição das variáveis a serem utilizadas:²⁶

24 Sobre essa discussão, ver Ribeiro, Alves e Franco (2008).

25 Considera-se a categoria estatística do IBGE “aglomerado subnormal” como *proxy* das favelas.

26 Infelizmente os dados do Censo não nos permitem saber em quais escolas os jovens estudam. Em função disso não pudemos incluir em nossos modelos variáveis relativas às escolas. No entanto, estamos cientes de que parte do efeito que podemos vir a atribuir aos locais de moradia pode estar ocorrendo por meio das escolas.

Tabela 01: – Variáveis utilizadas

Variáveis	Tipo	Descrição
<i>Variável Dependente</i>		
Situação	Nominal	Indica se o jovem está somente estudando (categoria de base), estudando e trabalhando, só trabalhando, ou não estudando nem trabalhando
<i>Variáveis Independentes de Controle (Nível 01)</i>		
Idade	Contínua	Idade, em anos do jovem
Cor	Dicotômica	Indica se o jovem é pardo ou preto (1=Sim / 0=c.c)
Escolaridade Família	Contínua	Maior escolaridade, em anos, dos responsáveis
Renda Dom. Per Capita	Contínua	Renda domiciliar per capita, menos a renda do trabalho do jovem (quando houver)
Núm. Crianças	Contínua	Número de crianças menores de 8 anos de idade no domicílio
Densidade	Contínua	Densidade domiciliar Morador/Cômodos
Tipo de Família	Dicotômica	Indica se é família monoparental (1=Sim / 0=c.c)
<i>Variáveis Independentes de Interesse (Nível 02)</i>		
NSE do local	Contínua	Indica composto pela média dos anos de escolaridade dos chefes de família e da renda domiciliar per capita média na AED de moradia do jovem
Distância	Contínua	Distância (em Km) do centro da AED onde o jovem reside, para o cruzamento entre a Av. Pres. Vargas e a Av. Rio Branco (Centro da Cidade)
Favela	Dicotômica	Indica se o local de moradia do jovem é uma área de favela (1=Sim / 0=c.c)

Fonte: Censo 2000 (IBGE) / tabulação própria.

Abaixo temos as tabelas com estatísticas descritivas básicas das variáveis a serem utilizadas, primeiro para a faixa de idade de 15 a 19 anos (tabela 02), e depois para a faixa de 20 a 24 anos (tabela 03):

Tabela 02: – Estatísticas descritivas das variáveis utilizadas (15 – 19 anos)

Variáveis	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
<i>Variável Dependente</i>				
<i>Situação</i>				
<i>Variáveis Independentes de Controle (Nível 01)</i> (N=210.221)				
Idade	17,01	1,40	15,00	19,00
Cor	0,43	0,49	0,00	1,00
Escolaridade Família	9,13	4,47	0,00	17,00
Renda Dom. Per Capita	451,53	688,13	0,00	12220,00
Núm. Crianças	0,26	0,61	0,00	8,00
Tipo de Família	0,27	0,44	0,00	1,00
Densidade	0,89	0,51	0,10	8,00
<i>Variáveis Independentes de Interesse (Nível 02)</i> (N=204)				
NSE do local	0,00	1,00	0,00	5,00
Distância	18,29	12,43	0,60	57,09
Favela	0,19	0,39	0,00	1,00

Fonte: Censo 2000 (IBGE) / tabulação própria.

Tabela 03: – Estatísticas descritivas das variáveis utilizadas (20 – 24 anos)

Variáveis	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
<i>Variável Dependente</i>				
<i>Situação</i>				
<i>Variáveis Independentes de Controle (Nível 01)</i> (N=150.344)				
Idade	21,75	1,38	20,00	24,00
Cor	0,39	0,48	0,00	1,00
Escolaridade Família	8,94	4,68	0,00	17,00
Renda Dom. Per Capita	537,26	824,37	0,00	15318,00
Núm. Crianças	0,16	0,46	0,00	6,00
Tipo de Família	0,31	0,46	0,00	1,00
Densidade	0,86	0,46	0,10	8,00
<i>Variáveis Independentes de Interesse (Nível 02)</i> (N=204)				
NSE do local	0,00	1,00	0,00	5,00
Distância	18,29	12,43	0,60	57,09
Favela	0,19	0,39	0,00	1,00

Fonte: Censo 2000 (IBGE) / tabulação própria.

Tendo sido expostas as variáveis que farão parte de nossos modelos, apresentamos a seguir a análise dos dados. Como já foi dito anteriormente, as análises serão feitas, separadamente, para cada faixa de idade (de 15 a 19 e de 20 a 24 anos). No entanto, apresentaremos os resultados de maneira quase simultânea, facilitando assim a comparação.

Resultados

A fim de verificar os possíveis efeitos das variáveis do território sobre as escolhas dos jovens independentemente das características individuais e familiares/domiciliares, foram trabalhados modelos hierárquicos multinomiais. Deve ser destacado que, por se tratar de uma análise multinomial com quatro categorias, temos três parâmetros estimados para cada variável independente no modelo. As razões de chances calculadas, por sua vez, fornecerão a variação das chances relativas de o jovem estar, por exemplo, estudando e trabalhando, em relação a estar só estudando²⁷, de estar somente trabalhando em relação a estar só estudando, ou, por fim, de não estar nem trabalhando nem estudando, em relação a estar só estudando.

No entanto, seria preciso analisar todas as razões de chance possíveis (mesmo aquelas que não estão explícitas no modelo)²⁸, para o melhor entendimento dos resultados obtidos, o que tornaria a análise um tanto quanto trabalhosa e de difícil interpretação. Uma maneira interessante de contornar esse problema, e apresentarmos os resultados de uma forma mais clara, é por meio das probabilidades previstas pelo modelo. Assim, visando facilitar a compreensão dos dados, são

27 Escolhemos a categoria "Só Estuda" como categoria de referência por entendermos que assim a análise dos dados ficaria mais clara e fácil de interpretar, já que a teoria que trata do tema geralmente toma, mesmo que implicitamente, a trajetória de um jovem que termina os estudos antes de ingressar no mercado de trabalho como a trajetória ideal, ou seja, como uma referência para analisarmos as outras. No entanto, os gráficos com as probabilidades previstas seriam os mesmos, independente da categoria de referência escolhida.

28 Nos anexos podemos encontrar todas as razões de chance necessárias para interpretarmos os resultados relativos às variáveis do território.

apresentados gráficos com as probabilidades preditas²⁹ pelos modelos adotados.

Antes de adentrar nos coeficientes, algumas observações sobre os modelos estimados³⁰ devem ser feitas. Em primeiro lugar, as variáveis individuais e familiares têm um poder de explicação grande, e maior do que as variáveis do nível 2, o que já era esperado – pois já está mais do que estabelecido pela literatura e em diversos trabalhos empíricos que as características da família exercem maior influência do que o território sobre os indivíduos.³¹ No entanto, em segundo lugar, a variação dos interceptos entre as unidades de nível 2 (AEDs) no modelo 0 é significativa, e se mantém significativa mesmo quando inserimos as variáveis do nível 01, justificando nosso interesse em inserir as informações do território. Por fim, as variáveis do nível 2, território, explicam bastante da variação não explicada pelas variáveis individuais e familiares, e o modelo como um todo também explica uma grande proporção da variação dos interceptos entre as unidades do segundo nível.

Quanto aos parâmetros localizados nos quadros em anexo, alguns resultados devem ser explicitados:³²

Primeiramente em relação à faixa de 15 a 19 anos de idade, controlando por todas as outras variáveis, o nível socioeconômico do local (AED) diminui significativamente as chances dos jovens se encontrarem em qualquer uma das outras três categorias, em relação à categoria “Só estudar”; a distância para o Centro da cidade diminui significativamente as chances do jovem “estudar e trabalhar” em relação à “Só estudar” e “Só trabalhar”; e, por fim,

29 Mais especificamente, foram elaborados três gráficos para cada faixa de idade, correspondentes ao efeito de cada uma das variáveis de nosso interesse (nível 02). Para tanto, todas as outras variáveis do modelo 2 foram fixadas nas respectivas médias, e fizemos a variável de interesse variar entre o valor mínimo e o valor máximo (passando por valores intermediários).

30 Os modelos estimados, com as estatísticas de ajuste e razões de chance, se encontram anexos.

31 Não nos reportaremos às influências das variáveis individuais e familiares sobre as escolhas dos jovens, já que este não é o objetivo, e também porque isso já foi realizado por trabalhos anteriores. De qualquer maneira, os resultados obtidos corroboram a tese de que jovens provenientes de famílias com maior nível socioeconômico tendem a permanecer por mais tempo na escola e adiarem sua entrada no mercado de trabalho.

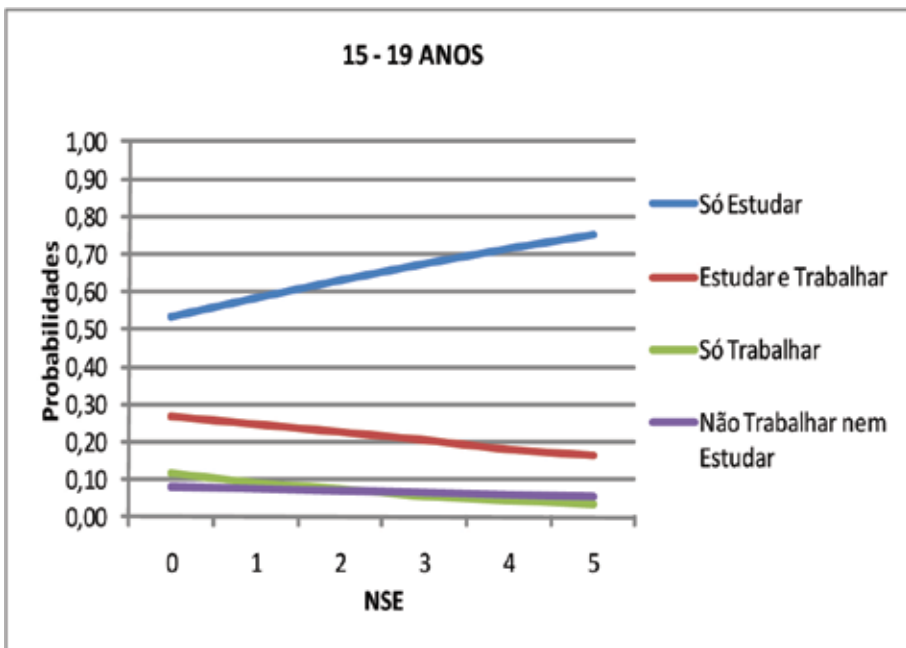
32 As razões de chance dos modelos, assim como seus respectivos testes de significância, se encontram anexas.

o fato de o jovem morar em favela aumenta significativamente suas chances de “Não estudar nem trabalhar” em relação à “Só estudar”, “Só trabalhar”, e “Estudar e trabalhar”.

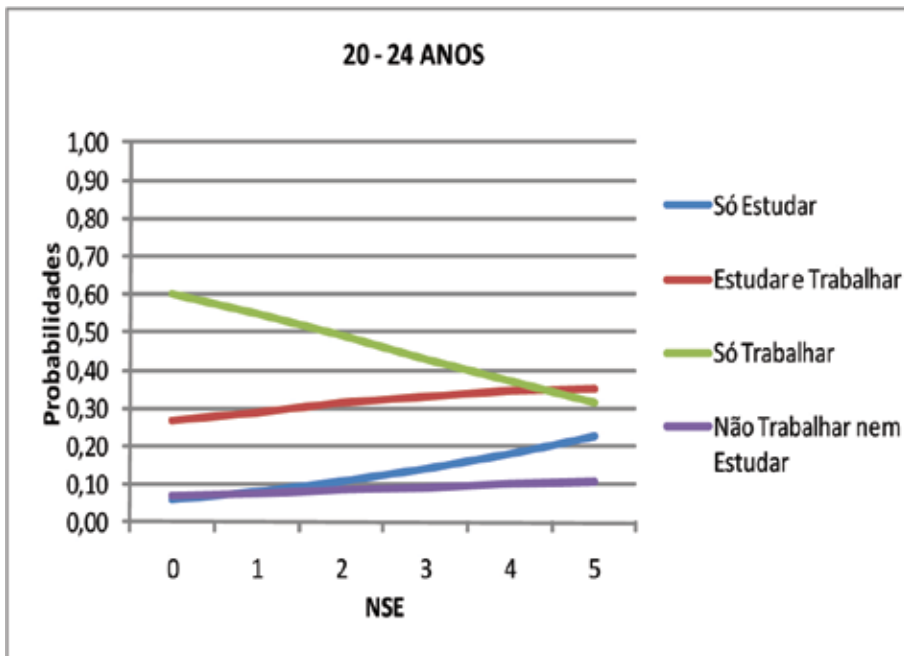
Já em relação ao modelo aplicado aos jovens de 20 a 24 anos de idade, o nível socioeconômico do local aumenta significativamente as chances dos jovens se encontrarem em qualquer uma das outras três categorias (principalmente “Só estudar”), em relação à categoria “Só trabalhar”; a distância para o Centro da cidade também diminuí significativamente as chances do jovem “Estudar e trabalhar” em relação à “Só estudar” e “Só trabalhar”; e, por fim, o fato de o jovem morar em favela aumenta significativamente suas chances de “Não trabalhar nem estudar” em relação à “Só trabalhar” e “Estudar e trabalhar”.

Para melhor compreensão dos resultados obtidos, como já foi dito, trabalhamos com gráficos de probabilidades preditas. Vejamos, primeiramente, os gráficos com as probabilidades preditas em relação ao efeito do nível socioeconômico do local sobre a situação dos jovens

Gráficos 01: – Situação dos Jovens X Nível socioeconômico do local



Fonte: Censo 2000 (IBGE) / tabulação própria.



Fonte: Censo 2000 (IBGE) / tabulação própria.

O gráfico mostra que, para os jovens entre 15 e 19 anos de idade, quanto maior o nível socioeconômico do local de moradia maior a probabilidade desse jovem só estudar, e menor sua probabilidade de estar em qualquer uma das três outras categorias (os efeitos são um pouco menores sobre as probabilidades de não trabalhar nem estudar). Já para os jovens na faixa de idade entre 20 e 24 anos, o efeito é no sentido de diminuir de maneira acentuada a probabilidade de só trabalhar, e aumentar as outras probabilidades, principalmente a de só estudar

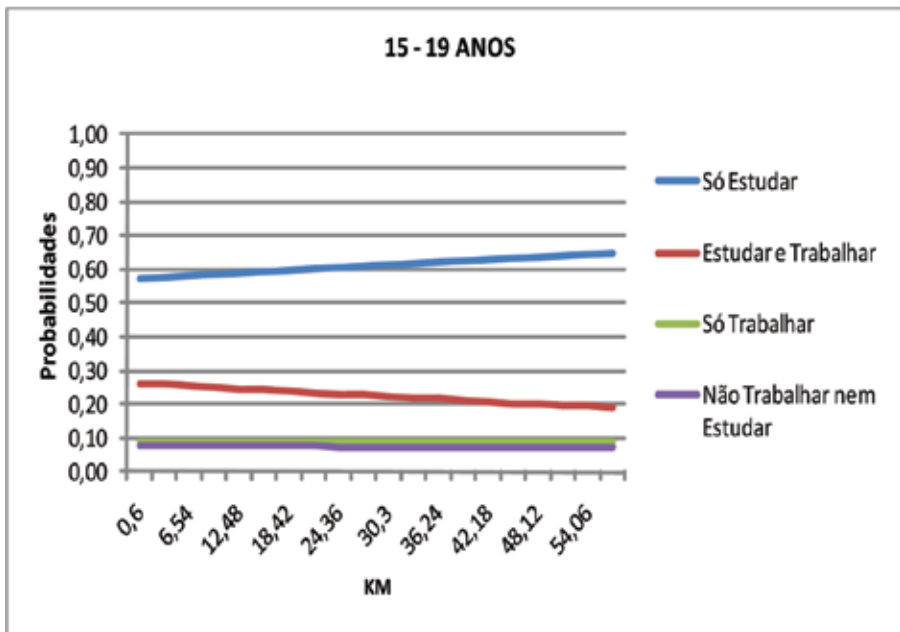
Esses resultados se coadunam com as ideias da literatura exposta anteriormente. Jovens que vivem cercados por famílias com maior nível socioeconômico, por vizinhos com maior escolaridade, e por domicílios de melhor renda, independentemente do próprio nível socioeconômico familiar, têm maior probabilidade de permanecer estudando e, principalmente entre os mais novos, adiar a entrada no mercado de trabalho.

Nos gráficos acima é possível observar que, independentemente do nível socioeconômico da família do jovem (renda, escolaridade, etc.), e também das próprias características individuais (idade e cor), o fato de o jovem possuir vizinhos de maior nível socioeconômico aumenta consideravelmente a propensão a só estudar (principalmente na faixa de idade entre 15 e 19 anos), e diminui também consideravelmente a tendência a só trabalhar (principalmente na faixa de idade entre 20 e 24 anos).

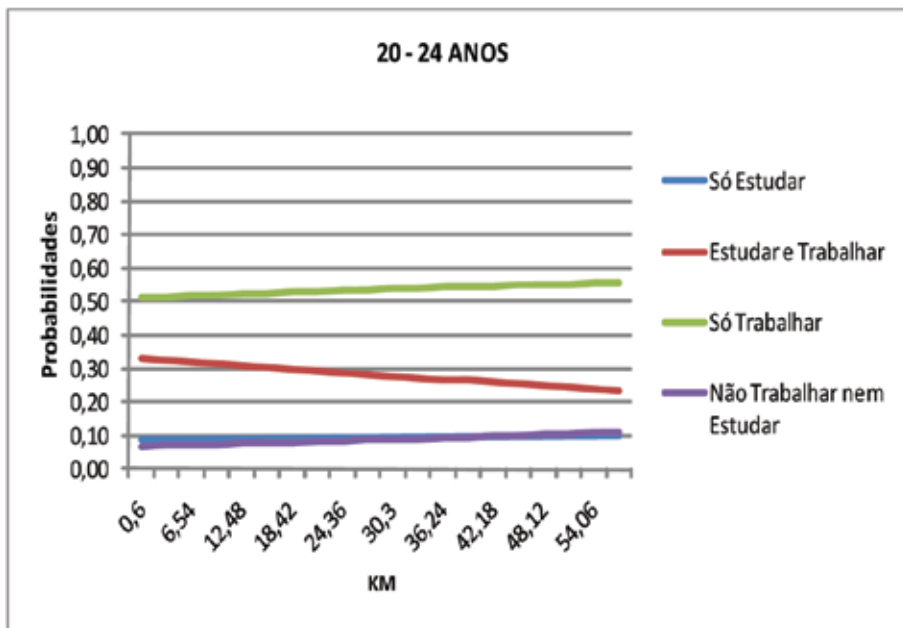
Tais resultados permitem, portanto, testar a hipótese dos mecanismos de socialização coletiva (SMALL & NEWMAN, 2001). A ideia por trás desses mecanismos é a de que as características da vizinhança condicionariam as ações dos moradores. Podemos dizer que os resultados expostos acima sustentam tal hipótese.

Os gráficos abaixo mostram o efeito da distância do centro da AED de moradia do jovem em relação ao Centro da cidade, sobre a situação dos jovens:

Gráficos 02: – Situação dos Jovens X Distância



Fonte: Censo 2000 (IBGE) / tabulação própria.



Fonte: Censo 2000 (IBGE) / tabulação própria.

Podemos perceber que, para os jovens entre 15 e 19 anos, quanto maior a distância em relação ao Centro da cidade, maior também a probabilidade do jovem só estudar, e menor a probabilidade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo. No entanto, as probabilidades de só trabalhar e de não estudar nem trabalhar permanecem praticamente constantes, e não são influenciadas pela distância em relação ao Centro da cidade.

Para os jovens na faixa de idade entre 20 e 24 anos o resultado é bastante semelhante. Quanto maior a distância em relação ao Centro da cidade, menor a probabilidade desse jovem dividir o tempo entre a escola e o trabalho. No entanto, ao contrário da faixa de idade inferior (de 15 a 19 anos), esses jovens de maior idade apresentam uma maior tendência de, ao morar mais distante do Centro, abandonar os estudos e se dedicarem, exclusivamente, ao trabalho.

Tais resultados apontam para as maneiras como ações individuais são limitadas pelas condições do bairro – mecanismos instrumentais (Small e Newman, 2001). Jovens que moram mais próximos do Centro apresentam maior probabilidade de dividirem o tempo entre estudo

e trabalho do que aqueles que moram em locais mais afastados, e que acabam, na maioria das vezes, só estudando (para a faixa entre 15 e 19 anos), ou só trabalhando (para a faixa entre 20 e 24 anos).

Isso poderia indicar que a proximidade com o mercado de trabalho (concentrado no Centro da cidade) exerce um forte poder de atração sobre os jovens, levando muitos deles a conjugarem estudo com trabalho. No entanto, se esse fosse o caso, também esperaríamos um aumento nas probabilidades dos jovens só trabalharem à medida que nos aproximássemos do centro da cidade. Em ambos os casos, porém, o efeito da distância se dá, majoritariamente, sobre aqueles que conjugam estudo e trabalho.

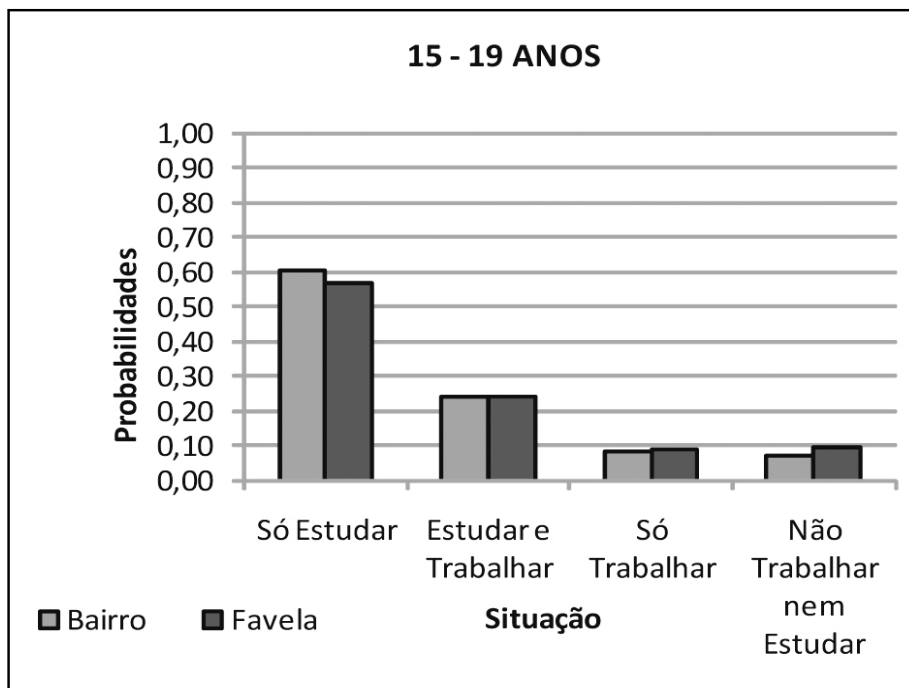
Assim, parece ser mais razoável a explicação de que o tempo que seria gasto diariamente pelos jovens que moram longe do Centro, entre o local de moradia e o trabalho ou a escola, dificulta que esses jovens se dividam entre estudos e mercado de trabalho. Já aqueles jovens que só trabalham ou só estudam (além dos que não exercem nenhuma das duas atividades), como não precisam dividir o tempo também com a escola ou com o mercado de trabalho, têm a possibilidade de passar algumas horas diárias no deslocamento entre o local de moradia e o trabalho ou a escola.

Podemos notar, também, que o efeito da distância se mostra bem menos acentuado do que o efeito do nível socioeconômico do local. No entanto, não podemos dizer, a partir disso, que os mecanismos de socialização coletiva exerçam maior influência sobre os jovens do que os mecanismos instrumentais. Em primeiro lugar, aqueles são muito mais fáceis de serem operacionalizados (por intermédio de um índice de nível socioeconômico, como fizemos) do que estes, portanto, é uma tarefa bastante árdua conseguirmos variáveis que possam representar mecanismos instrumentais. Em segundo lugar, justamente em razão das afirmações anteriores, não acreditamos que a distância em relação ao Centro da cidade seja a única (longe disso, apesar de ser uma variável bastante citada pela literatura), nem a melhor medida para verificarmos os efeitos desse tipo de mecanismos. Utilizamos esta variável exatamente devido às dificuldades de conseguirmos outras variáveis.

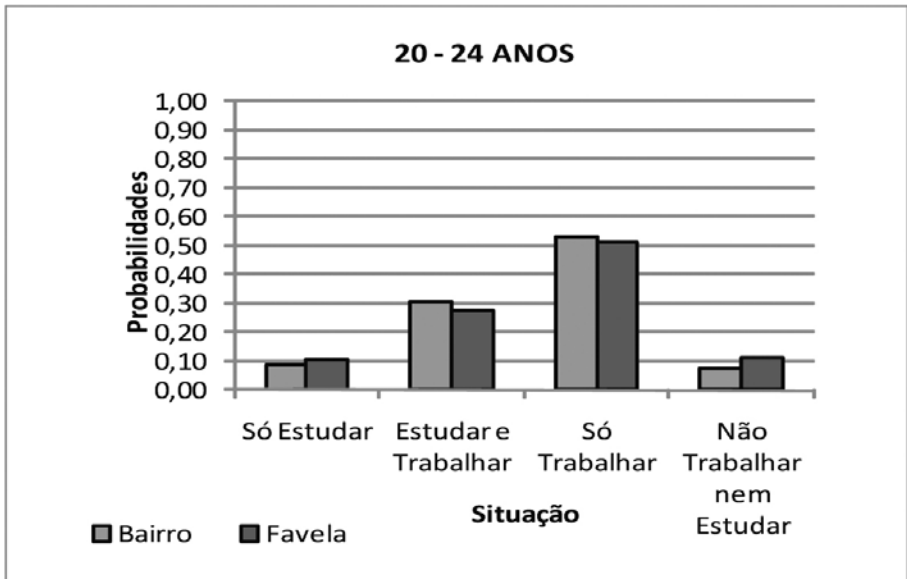
Mas, de qualquer maneira, a distância do local de moradia para o Centro da cidade é uma variável citada por quase todos os estudos que tratam dos mecanismos de “efeito bairro”, sendo, portanto, de grande relevância analisar os resultados. E, de fato, as realizações se mostraram pequenas nesse caso, apesar de significativas.

Apresentamos, a seguir, o gráfico que relaciona a variável “favela” com as probabilidades previstas pelo modelo:

Gráficos 03: – Situação dos Jovens X Favela



Fonte: Censo 2000 (IBGE) / tabulação própria.



Fonte: Censo 2000 (IBGE) / tabulação própria.

O gráfico revela que, mesmo quando controlamos as características individuais (como cor), familiares, (como renda domiciliar e escolaridade dos pais), e também pelas características do território (nível socioeconômico e distância para o Centro da cidade), o fato de um jovem (entre 15 e 19 anos) morar em área de favela diminui a probabilidade de só estudar e aumenta a probabilidade de não estar estudando nem trabalhando.

Já, para os jovens com idade entre 20 e 24 anos, o fato de morar em favelas diminui as probabilidades de estarem só trabalhando ou estudando e trabalhando, e aumenta as probabilidades, principalmente, de não estarem estudando nem trabalhando. Nesse caso, as favelas parecem contribuir para o afastamento dos jovens em relação ao mercado de trabalho.

Esses resultados podem estar relacionados a diversos fatores, dentre eles: os efeitos da violência, o estigma em relação aos moradores de favela, a menor valorização do estudo e do trabalho nesses espaços, as menores expectativas em relação a tais jovens, ou mesmo o poder de atração do tráfico de drogas sobre os mesmos. Porém, os dados obtidos até o momento não permitem afirmar, com qualquer

precisão, o motivo dos jovens moradores de favela apresentarem maior probabilidade de não estudar nem trabalhar, e por isso não queremos nos arriscar em conclusões apressadas.

No entanto, acreditamos que os resultados sejam bastante reveladores da relação particular que os moradores dessas áreas apresentam com algumas das principais instituições da sociedade, como o sistema escolar e o mercado de trabalho. Apesar dos mecanismos explicativos dos efeitos do fato do jovem morar em favela sobre as probabilidades de não trabalhar nem estudar não estarem ainda muito claros, tais resultados ressaltam a relação particular que esses indivíduos possuem com o restante da cidade.

No primeiro caso, dos jovens entre 15 e 19 anos, que possuem a escola como principal forma de inserção na sociedade, por morarem em favelas são afastados da instituição escolar sem serem levados ao mercado de trabalho. Já para os jovens de idade mais avançada, entre 20 e 24 anos, que, majoritariamente, têm no mercado de trabalho a principal forma de inserção social, o efeito da favela é justamente o de diminuir as probabilidades de estar trabalhando (estudando também ou não), e aumentar a probabilidade de não exercerem nenhuma das duas atividades.

Apesar de graficamente pequenos, os efeitos dessa variável não devem ser desprezados. Em relação à faixa de idade inferior, o jovem que mora em favela tem 47% a mais de chance de não estar trabalhando nem estudando em relação a estar só estudando; já na faixa superior, morar em favela aumenta em 53% a chance de não trabalhar nem estudar em relação à só trabalhar, e em 60% as chances de não trabalhar nem estudar em relação a estudar e trabalhar³³.

Considerações Finais

Na análise dos fatores que determinam as escolhas dos jovens entre estudar, trabalhar, exercer ambas as atividades, ou nenhuma

33 Todos esses coeficientes citados podem ser considerados estatisticamente significativos ao nível de 0,001. Também testamos os efeitos, separadamente, de favelas com entorno rico ou pobre. No entanto, não encontramos diferenças significativas entre os efeitos das duas variáveis.

das duas, se buscou ampliar o escopo das abordagens anteriores incorporando à análise a dimensão do território. Esse enfoque marca uma linha de pensamento que associa os fatores relativos à organização social do território às oportunidades educacionais. Buscamos, assim, contribuir para o debate sobre segmentação sócio-espacial e desigualdades educacionais.

O principal mérito desse enfoque está relacionado à inclusão de novas variáveis de análise que podem clarificar melhor a relação entre a localização de moradia dos alunos e resultados educacionais, identificando possíveis obstáculos originários do lugar de moradia que conduzam a desigualdades de oportunidades educativas. Dessa forma, o espaço passa ser analisado como um possível fator interviniente na definição de trajetórias escolares e profissionais. Os resultados alcançados já podem fornecer algumas informações importantes acerca do tema.

Em primeiro lugar, deve ser destacado que, mesmo controlando diversas variáveis individuais e familiares, as variáveis ligadas ao local de moradia influenciam significativamente as decisões dos jovens. Em segundo lugar, podemos notar que fatores mais ligados aos mecanismos da socialização no “bairro”, como descritos por Small e Newman (2001), operacionalizados por meio de nosso índice do nível socioeconômico do local, se comportam de acordo com o esperado, aumentando a probabilidade de o jovem só estudar, e diminuindo (também de forma acentuada) a probabilidade de interromper os estudos e/ou entrar no mercado de trabalho. Em terceiro lugar, observamos que mecanismos mais ligados a fatores instrumentais (Small e Newman, 2001), como a distância em relação ao Centro da cidade, também se mostram importantes – apesar dos efeitos serem bastante tímidos –, revelando que a proximidade com o mercado de trabalho atua no sentido de aumentar a probabilidade de o jovem dividir seu tempo entre estudo e trabalho. Por fim, os dados também evidenciam que os efeitos de o jovem morar em favela sobre a variável dependente são significativos, aumentando a probabilidade de não estudar nem trabalhar.

Anexos

Modelos Hierárquicos Multinominais (15 - 19 anos)

Variáveis	Modelo 0	Modelo 1	Modelo 2
1-) Não Trabalhar nem Estudar X Só Estudar			
Nível 1			
Idade	---	1,85***	1,86***
Cor	---	1,09	1,05
Escolaridade Família	---	0,90***	0,91***
Renda Dom. Per Capita	---	0,99**	0,99
Num Crianças	---	1,22***	1,20***
Tipo de Família	---	1,22***	1,25***
Densidade Dom.	---	1,71***	1,69***
Nível 2 (Intercepto B0 1)	0,12***	0,12***	0,11***
NSE do local	---	---	0,85*
Distância	---	---	0,99
Favela	---	---	1,47***
2-) Só Trabalhar X Só Estudar			
Nível 1			
Idade	---	2,96***	2,98***
Cor	---	1,17**	1,11*
Escolaridade Família	---	0,88***	0,89***
Renda Dom. Per Capita	---	0,99***	0,99***
Num Crianças	---	1,18***	1,17***
Tipo de Família	---	1,32***	1,37***
Densidade Dom.	---	1,63***	1,63***
Nível 2 (Intercepto B0 2)	0,22***	0,14	0,13***
NSE do local	---	---	0,72***
Distância	---	---	0,99
Favela	---	---	1,16
3-) Estudar e Trabalhar X Só Estudar			
Nível 1			
Idade	---	1,78***	1,78***
Cor	---	1,15***	1,13**
Escolaridade Família	---	0,94***	0,94***
Renda Dom. Per Capita	---	0,99***	0,99**
Num Crianças	---	1,12***	1,11**
Tipo de Família	---	1,15**	1,17***
Densidade Dom.	---	1,40***	1,39***
Nível 2 (Intercepto B0 3)	0,37***	0,40***	0,39***
NSE do local	---	---	0,84***
Distância	---	---	0,99***
Favela	---	---	1,08
Variância B0 (1)	0,33010	0,07703	0,03211
Qui - Quadrado	606,41116	307,04024	244,21733
GL	203	203	200
P	0,000	0	0,018
Variância B0 (2)	0,42533	0,07829	0,03934
Qui - Quadrado	1081,91773	359,59389	282,23941
GL	203	203	200
P	0,000	0,000	0,000
Variância B0 (3)	0,11925	0,03573	0,01797
Qui - Quadrado	547,85019	312,72152	251,17900
GL	203	203	200
P	0,000	0,000	0,008

Nota: +p ≤ 0,10; *p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; ***p ≤ 0,001

Fonte: Censo 2000 (IBGE) / tabulação própria.

Modelos Hierárquicos Multinominais (20 - 24 anos)

Variáveis	Modelo 0	Modelo 1	Modelo 2
1-) Não Trabalhar nem Estudar X Só Estudar			
Nível 1			
Idade	---	1,34***	1,34***
Cor	---	1,65***	1,56***
Escolaridade Família	---	0,86***	0,87***
Renda Dom. Per Capita	---	0,99**	0,99**
Num Crianças	---	1,26*	1,25*
Tipo de Família	---	1,33**	1,37***
Densidade Dom.	---	1,76***	1,64**
Nível 2 (Intercepto B0 1)	0,69***	0,87*	0,84**
NSE do local	---	---	0,83**
Distância	---	---	1,00
Favela	---	---	1,23
2-) Só Trabalhar X Só Estudar			
Nível 1			
Idade	---	1,49***	1,50***
Cor	---	1,56***	1,45***
Escolaridade Família	---	0,86***	0,87***
Renda Dom. Per Capita	---	0,99***	0,99***
Num Crianças	---	1,26*	1,26*
Tipo de Família	---	1,27***	1,32***
Densidade Dom.	---	1,54**	1,45*
Nível 2 (Intercepto B0 2)	4,67***	5,80***	6,01***
NSE do local	---	---	0,67***
Distância	---	---	0,99
Favela	---	---	0,80+
3-) Estudar e Trabalhar X Só Estudar			
Nível 1			
Idade	---	1,23***	1,23***
Cor	---	1,39***	1,35***
Escolaridade Família	---	0,93***	0,94***
Renda Dom. Per Capita	---	0,99	0,99
Num Crianças	---	1,20+	1,21+
Tipo de Família	---	1,34***	1,35***
Densidade Dom.	---	1,24	1,18
Nível 2 (Intercepto B0 3)	2,62***	3,25***	3,43***
NSE do local	---	---	0,81***
Distância	---	---	0,99*
Favela	---	---	0,76*
Variância B0 (1)	0,86850	0,14117	0,12687
Qui - Quadrado	638,44581	277,84926	265,12888
GL	203	203	200
P	0,000	0,001	0,002
Variância B0 (2)	0,85880	0,11231	0,03152
Qui - Quadrado	1473,67954	337,50801	234,16807
GL	203	203	200
P	0,000	0,000	0,049
Variância B0 (3)	0,16867	0,06081	0,03097
Qui - Quadrado	452,75282	267,52819	238,31733
GL	203	203	200
P	0,000	0,010	0,033

Nota: +p ≤ 0,10; *p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; ***p ≤ 0,001

Fonte: Censo 2000 (IBGE) / tabulação própria.

Razões de Chance Restantes no Segundo Nível dos Modelos
Hierárquicos Multinominais

Variáveis	Modelo 2 (15-19 anos)	Modelo 2 (20-24 anos)
1-) Não Trabalhar Nem Estudar X Só Trabalhar		
NSE do local	1,18*	1,24***
Distância	1,00	1,00**
Favela	1,27*	1,53***
2-) Estudar e Trabalhar X Só Trabalhar		
NSE do local	1,16**	1,20***
Distância	0,99*	0,99**
Favela	0,93	0,95
3-) Não Trabalhar Nem Estudar X Estudar e Trabalhar		
NSE do local	1,01	1,03
Distância	1,00+	1,01***
Favela	1,36**	1,60***

Nota: + $p \leq 0,10$; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Fonte: Censo 2000 (IBGE) / tabulação própria.

FRONTEIRAS URBANAS DA DEMOCRATIZAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: O CASO DO RIO DE JANEIRO

Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro
Mariane C. Koslinski

Introdução

O presente artigo se junta aos estudos que combinam a Sociologia da Educação e a Sociologia Urbana para compreender, além do efeito da origem socioeconômica da família e da escola, a vizinhança ou o bairro como instâncias também capazes de gerar desigualdades educacionais. Na mesma direção de nosso outro texto publicado neste mesmo volume, mas desta vez trabalhando na escala intramunicipal, buscamos compreender o impacto dos contextos sociais extra-escolares, característicos da vida nas grandes cidades, sobre a desigualdade de oportunidades educacionais. Mais especifi-

camente, pretendemos contribuir para a reflexão sobre o papel dos fenômenos da segmentação territorial e da segregação residencial (distância física, acessibilidade, desorganização e isolamento social, estigmatização como forma de violência simbólica) na reprodução das desigualdades educacionais, tomando o município do Rio de Janeiro como estudo de caso.

A cidade do Rio de Janeiro apresenta um modelo particular de organização social do território, cujo traço principal é a combinação de dois princípios de segregação residencial. Por um lado, o clássico modelo centro-periferia, característico das cidades organizadas em torno de desigualdades sociais extremas, nas quais as distâncias físicas e a baixa acessibilidade urbana separam territorialmente as classes e os grupos sociais entre si, assim como separam certos grupos dos bens urbanos promotores de bem-estar social. Por outro lado, a presença marcante de favelas nos bairros abastados, fato que a princípio poderia aproximar os grupos, as classes sociais e os bens urbanos no território, por uma série de mecanismos políticos, institucionais e simbólicos acaba por separá-los, hierarquizando as práticas de interação e filtrando o acesso aos bens urbanos.

Estamos, portanto, diante de uma cidade a respeito da qual podemos exercitar a análise empírica sobre o que vasta literatura vem chamando de efeito-vizinhança. Com efeito, parece pertinente no contexto da cidade do Rio de Janeiro formular a seguinte pergunta: será que esta geografia social favorece o funcionamento eficaz ou a maior equidade do sistema de ensino público, considerando os alegados efeitos positivos dos contextos sociais heterogêneos sobre a aprendizagem das crianças? Essa questão ganha ainda maior relevância se considerarmos que a cidade do Rio de Janeiro, em função do passado de capital nacional, tem um dos mais estabelecidos e maiores sistemas municipais públicos de ensino fundamental, uma vez que quase todas as escolas públicas pertencem a rede municipal.

O presente artigo pretende contribuir para a compreensão dos processos sócio-territoriais sobre os resultados escolares, a partir das seguintes questões: (a) O modelo centro-periferia é suficiente para a compreensão de processos mais complexos tais como o modelo

carioca de segregação residencial? (b) O desempenho escolar de alunos de 4^a e 8^a séries da rede pública de ensino está associado à organização sócio-espacial da cidade do Rio de Janeiro? (c) Que mecanismos podem ser propostos como hipóteses ou parecem mais plausíveis na explicação da relação entre território e resultados escolares nesse contexto urbano?

Para tratar dessas questões, a primeira parte do artigo faz uma breve revisão sobre os mecanismos relacionados aos contextos sociais do território que parecem mais pertinentes para a compreensão de desfechos educacionais de crianças e adolescentes. A segunda parte discute o modelo de segregação residencial do Rio de Janeiro e os possíveis efeitos da presença de favelas em áreas abastadas da cidade para o isolamento social das populações residentes. A terceira parte do artigo apresenta resultados de análises empíricas realizadas com a utilização das técnicas de regressão linear hierárquica cuja finalidade foi produzir evidências sobre os possíveis efeitos dos contextos sociais gerados pelos dois princípios de segregação residencial mencionados anteriormente nas desigualdades educacionais de crianças que frequentam o ensino fundamental em escolas públicas. Os contextos sociais dos territórios foram identificados pela aplicação do modelo de construção de tipologias sócio-espaciais desenvolvidas no Observatório das Metrôpoles¹, que emprega as técnicas de análise fatorial e construção de clusters, tendo como indicadores sócio demográficos dados do Censo 2000. Para avaliar as desigualdades educacionais utilizamos resultados da Prova Brasil 2005, empregando diversos controles estatísticos relacionados à origem socioeconômica dos alunos (Prova Brasil, 2005) e às características das escolas que frequentam (Prova Brasil, 2005, Censo Escolar, 2005), sobre resultados escolares. O modelo analítico foi elaborado para capturar os possíveis efeitos dos contextos sociais dos territórios nas escalas macro e micro em que se materializam os fenômenos da divisão social do território urbano. Por fim, o artigo aponta para a importância da consideração da organização social do território como esfera também capaz de limitar o aumento global

1 Sobre os fundamentos desta metodologia, ver Ribeiro (2004).

da eficácia escolar e do seu papel na democratização do acesso às oportunidades educacionais.

O efeito vizinhança: impactos sobre a oferta e a demanda de oportunidades educacionais

A Sociologia Urbana nasce como disciplina sob a influência dos clássicos trabalhos da chamada “Escola de Chicago” que, examinando os processos de segregação residencial de grupos sociais étnica e culturalmente homogêneos, construiu referências conceituais e metodológicas sobre os efeitos dos contextos sociais de vizinhança sobre os processos de assimilação dos indivíduos na ordem social competitiva. Após o longo período de eclipse da influência dos trabalhos de William I. Thomas, Florian Znaniecki, Robert E. Park, Louis Wirth, Ernest Burgess, Everett Hughes e Robert McKenzie, com a hegemonia da sociologia de Talcott Parson, o tema é retomado nos anos 1980 com a repercussão do seminal trabalho de Wilson (1987). A teorização deste autor sobre os efeitos reprodutores das desvantagens sociais decorrentes da concentração territorial dos antigos operários negros transformados em excluídos do mainstream da economia, fato resultante da reestruturação produtiva, exerceu grande influência na realização de uma série de estudos fundados especificamente na hipótese de que a pobreza da vizinhança afeta as oportunidades dos mais pobres². Estes estudos buscaram compreender certos desfechos sociais a partir de uma relação de causalidade entre o indivíduo (motivações, escolhas, comportamentos e situação social) e os contextos sociais em que residem, caracterizados principalmente a partir de propriedades comuns dos residentes.

No campo da Sociologia da Educação, por exemplo, se antes os estudos que tentavam explicar desigualdades de resultados educa-

2 De acordo com Wilson (1987) a conjunção de fatores tais como mudanças estruturais na Economia, o crescimento da desigualdade e a saída seletiva de famílias das classes média e trabalhadora negras para vizinhanças de alta renda e para os subúrbios levou à concentração da pobreza dentro de vizinhanças de minorias e teria levado a um ambiente de escassez de instituições, valores, modelos de papel social que seriam necessários para alcançar sucesso em uma sociedade pós-industrial.

cionais se concentravam em fatores relacionados à família e à escola, a partir da década de 1990, a ênfase passa a recair sobre a vizinhança como esfera também capaz de exercer impacto sobre a distribuição de oportunidades educacionais.

Duas questões principais norteiam a vasta literatura sobre o efeito da vizinhança que segue o estudo de Wilson (1987): a) que condições da vizinhança afetam resultados individuais, como, por exemplo, resultados escolares? b) que mecanismos explicam a relação entre as características do bairro e resultados individuais?

Diversas revisões bibliográficas já foram realizadas a respeito dos mecanismos que explicam o impacto negativo das vizinhanças pobres e/ou o impacto positivo de vizinhanças afluentes (JENCKS & MAYER, 1990; ELLEN & TURNER, 1997; BROOKS-GUN *et al.*, 1997; SAMPSON & MORENOFF, 2002; SMALL & NEWMAN, 2001). Aqui não pretendemos fazer uma revisão exaustiva dessa bibliografia, mas tão somente explicitar como os modelos descritos por esses trabalhos nos ajudariam a pensar um possível efeito-vizinhança sobre resultados escolares tanto pelo lado da demanda, quanto da oferta de oportunidades educacionais. Para tanto, parece pertinente a categorização destes mecanismos em três modelos mais amplos: a) modelo de eficácia coletiva, b) modelo de socialização coletiva, c) modelo institucional.

O modelo de eficácia coletiva remonta à tese da desorganização social³, que defende que a pobreza da vizinhança produziria comunidades que são socialmente desorganizadas e que, portanto, apresentariam taxas de crime mais elevadas (SMALL, 2004). De um lado, crianças que moram em comunidades nas quais as normas são claras e vigiadas pelos habitantes apresentariam menor probabilidade de comportamento de risco. A desorganização social implicaria em menor densidade de redes sociais na vizinhança, menor envolvimento dos moradores em associações voluntárias e menor eficácia coletiva, esta última entendida em função do grau de disponibilidade dos vizinhos em supervisionar crianças e adolescentes

3 A teoria da desorganização social encontra diversas críticas de autores que defendem que as vizinhanças urbanas pobres não seriam desorganizadas, mas apresentariam formas alternativas de organização (SMALL, 2004; WACQUANT, 1996).

e intervir em situações sociais para o bem coletivo (SMALL & NEWMAN, 2001; SAMPSON & RAUNDENBUSH, 1999).

Mais pertinente para a discussão aqui pretendida são os modelos que se apóiam na ideia de que características das vizinhanças influenciam os processos de socialização coletiva. De acordo com estes modelos, os padrões e normas de comportamento das pessoas tendem a ser moldados por aqueles com quem mais elas têm contato e com quem mais frequentemente interagem. Partem do argumento do isolamento social⁴ de Wilson (1987), que defende que a concentração da pobreza teria criado um ambiente social em desvantagem, uma vez que a pobreza do bairro desconecta as pessoas de relações e interações com a classe média. Assim, para o autor, viver em uma vizinhança de renda mista é menos prejudicial do que viver em uma vizinhança com alta concentração de pobreza.

Um primeiro mecanismo de socialização coletiva tem como base o que a literatura costuma chamar de modelo epidêmico, que trata da influência mútua entre pares. De acordo com esse modelo, se os adolescentes em uma comunidade apresentam pouco interesse pela escola, em que muitos já até mesmo abandonaram os estudos, e, frequentemente, se engajam em crimes e outros comportamentos de risco outros adolescentes estarão mais propensos a ver essas atividades e comportamentos como aceitáveis. Por outro lado, este modelo prevê que crianças e adolescentes que moram em vizinhanças em que a maior parte das pessoas termina o ensino médio e alcança o ensino superior se sentirão compelidos a fazer o mesmo. Enfim, se comparamos crianças e adolescentes de famílias similares, podemos esperar que aqueles que são criados em vizinhanças pobres com mais frequência apresentarão comportamento

4 Os estudos que partem da tese do isolamento social também prevêem que as vizinhanças pobres exercem um impacto negativo sobre as redes sociais dos indivíduos. Este fator seria importante uma vez que o conhecimento que os indivíduos possuem sobre oportunidades econômicas depende das redes de amigos, colegas e conhecidos que são, ao menos em parte, baseadas geograficamente. Dessa forma, em uma vizinhança com poucas famílias empregadas, as pessoas experimentam isolamento social que as excluem do sistema de redes de trabalho. Diversos estudos argumentam que esse mecanismo teria especial impacto sobre adultos (NEWMAN & SMALL, 2001; ELLEN & TURNER, 1997). No entanto, podemos esperar que as redes sociais também afetem o acesso dos pais a informações sobre a qualidade das escolas e a probabilidade de matricular seus filhos em uma escola de qualidade.

de risco se comparados com aqueles que vivem em vizinhanças mais afluentes⁵ (JENCKS & MAYER, 1990; ELLEN & TURNER, 1997).

Outro importante mecanismo de socialização está relacionado aos modelos de papel social. Partem do pressuposto de que as crianças aprenderiam sobre quais comportamentos seriam considerados normais ou aceitáveis a partir do exemplo dos adultos com quem frequentemente interagem nas vizinhanças. Dessa forma, as crianças que crescem em vizinhanças homoganeamente pobres ou segregadas estariam apartadas de modelos de papel social da classe média, em especial de modelos de adultos bem sucedidos via escolarização⁶ (WILSON, 1987; ELLEN & TURNER, 1997, NEWMAN & SMALL, 2001). Como consequência, podemos esperar que as crianças e adolescentes nesses contextos se mostrem menos propensas a comportamentos e atitudes que levariam ao sucesso na escola (altas expectativas educacionais e esforço) uma vez que não seriam expostas a evidências diretas de que essas atitudes e comportamentos são úteis e desejáveis (AINSWORTH, 2002).

Por fim, o terceiro modelo, chamado de institucional ou de socialização institucional, parte do pressuposto de que os indivíduos podem ser afetados pela qualidade dos serviços que são oferecidos nas vizinhanças. Proponentes desse modelo focalizam principalmente a qualidade, quantidade e a diversidade de instituições presentes em uma dada comunidade/vizinhança, capazes de suprir as necessidades de crianças e adolescentes tais como bibliotecas, escolas, pré-escolas, instalações médicas etc. Assim, as vizinhanças pobres estariam desprovidas ou inadequadamente equipadas de recursos institucionais de qualidade.

5 Jencks e Mayer (1990) criticam o modelo epidêmico por este partir do pressuposto de que o mau comportamento é contagioso e de que cada vizinhança, ou escola, teria um conjunto de normas dominantes único, ao qual as crianças e adolescentes se conformam. Tal perspectiva ignora a possibilidade de que os indivíduos não sejam igualmente suscetíveis à influência tanto da vizinhança quanto da escola.

6 Ao analisar o processo que levou à saída das classes média e trabalhadora dos bairros negros no contexto norte americano, Wilson (1987) observa que, antes, a presença da classe média teria fornecido modelos de papel social que mantinham viva a percepção de que a educação seria uma alternativa viável. Com a concentração da pobreza, a maior parte dos adultos com quem os adolescentes estabeleciam contato não estava trabalhando ou apresentava formas precárias de inserção no mercado de trabalho. *"The net effect is that joblessness, as a way of life, takes on a different social meaning; the relationship between schooling and post-school employment takes on a different meaning"* (WILSON, 1987, p.57).

Vários fatores são mencionados para explicar a diferença de qualidade entre escolas localizadas em vizinhanças mais afluentes e outras onde há maior concentração de pobreza. Tais fatores compreendem desde diferenças em termos de recursos e infraestrutura como em termos da capacidade de gestão da escola. Por exemplo, as escolas localizadas em áreas mais abastadas tenderiam a receber professores mais qualificados e experientes e as vizinhanças pobres seriam não só menos capazes de recrutar como de reter bons educadores (AINSWORTH, 2002; JENCKS E MAYER, 1990). Além disso, a vizinhança exerceria um impacto sobre as expectativas que os professores têm a respeito do futuro e da capacidade dos alunos. De acordo com Flores (2008, p. 152) “Os adultos, nessas instituições, usam distintos critérios de funcionalidade baseados na interpretação dos atributos culturais e no potencial de seus usuários”.

Dessa forma, a vasta bibliografia que discute os mecanismos relacionados ao efeito da vizinhança nos leva a crer que contextos sociais geograficamente definidos, de um lado, geram efeitos sobre a “demanda por escolaridade” à medida que conformam espaços intermediários de socialização entre a família e a escola. De outro lado, também exercem impacto sobre a “oferta de escolaridade”. A divisão social do território urbano produz diferenciações importantes no sistema público de ensino através de um complexo jogo de efeitos de distanciamentos físico e social que incidem sobre os atores e as instituições escolares, produzindo uma geografia social das oportunidades educacionais.

Entretanto, Jencks e Mayer (1990) alertam para a dificuldade de diferenciar o efeito exercido por esses diferentes mecanismos, já que todos se relacionam, de certa forma, com o impacto do status socioeconômico da vizinhança sobre resultados escolares. Seria difícil distinguir esses modelos quando olhamos para as escolas já que as formas de medir o status socioeconômico das vizinhanças esclarecem muito pouco sobre os mecanismos⁷. Os autores ainda argumentam

7 O trabalho de Ainsworth (2002) é um dos poucos estudos que tentam diferenciar empiricamente a influência de diferentes mecanismos mediadores. O autor conclui que, tanto mecanismos relacionados à socialização coletiva quanto institucionais, exercem impacto sobre resultados escolares, entretanto os primeiros exerceriam impacto mais acentuado.

que esses estudos tendem a atribuir mais peso às explicações provenientes de modelos de socialização coletiva, do que ao efeito das instituições ou das diferentes práticas sociais nelas conformadas em diferentes vizinhanças. Vale notar que a preferência por explicações que remetem ao modelo de socialização coletiva não se baseiam em análises empíricas, mas tão somente em uma atribuição hipotética do comportamento dos indivíduos à vizinhança. Como resultado, subestimam o efeito de uma vizinhança afluyente (ou onde há concentração de pobreza) sobre as instituições que lá se conformam.

Segregação residencial, favelas e fronteiras urbanas no Rio de Janeiro

Como vimos na seção anterior, não há convergência na literatura pertinente sobre os mecanismos sócio-territoriais que estariam relacionados ao desempenho escolar de crianças e adolescentes. Também não há consenso sobre quais características da vizinhança afetariam mais os resultados individuais e, mais especificamente, os resultados escolares.

Diversos estudos sobre o efeito vizinhança privilegiam configurações sócio-territoriais que denotam uma segregação territorial na escala macro. Por exemplo, usam medidas que indicam os bairros de características semelhantes (por exemplo, mesmo status socioeconômico) e também se esses bairros compartilham proximidade geográfica⁸. Estudos que utilizam tais medidas partem do pressuposto de que a presença de áreas contíguas de baixo nível socioeconômico, que criam grandes enclaves, produziria um impacto mais acentuado sobre a desorganização social e o isolamento social e, conseqüentemente, sobre diversos resultados individuais.

Como exemplo, podemos citar estudos que observam transformações da morfologia social de cidades latino-americanas e

8 Este é o caso do índice de auto-correlação espacial LISA, índice que mede *"the extent to which areal units inhabited by minority members adjoin one another, or cluster, in space"* (MASSEY & DENTON, 1988, p. 293).

que se aproximam das explicações sobre os processos observados por Wilson (1987) no contexto norte-americano. Essas transformações implicaram na modificação da composição social dos bairros, que se tornam cada vez mais socioeconômicamente homogêneos e conformam espaços isolados uns dos outros. Esta segregação residencial em grande escala, ou do tipo centro-periferia em que vizinhanças pobres e assentamentos irregulares são construídos em áreas periféricas, levariam à diminuição de oportunidades de interação entre pessoas ocupando diferentes posições no espaço social da cidade (FLORES, 2008; KAZTMAN & RETAMOSO, 2008).

Entretanto, as análises que privilegiam a segregação residencial somente ao nível macro não parecem ser capazes de dar conta de contextos urbanos mais complexos que vão além de um modelo do tipo centro-periferia. Este é o caso do modelo de segregação carioca caracterizado por proximidade física e distância social (RIBEIRO, 2005; RIBEIRO & LAGO, 2001). Nesse contexto específico, observamos a presença de favelas ao longo do território do município do Rio de Janeiro e uma forte concentração dessas nas áreas mais “nobres” ou abastadas da cidade. Entretanto, como vimos, tal proximidade física não implica em interação social entre segmentos sociais que ocupam posições sociais distantes.

A leitura dos mapas⁹ torna evidentes os princípios de organização social do território da cidade. Uma vasta periferia formando um contínuo território concentrando domicílios com baixo clima educativo – áreas em vermelho – em oposição a poucos espaços (em azul) que concentram os domicílios com alto clima educativo. Ao

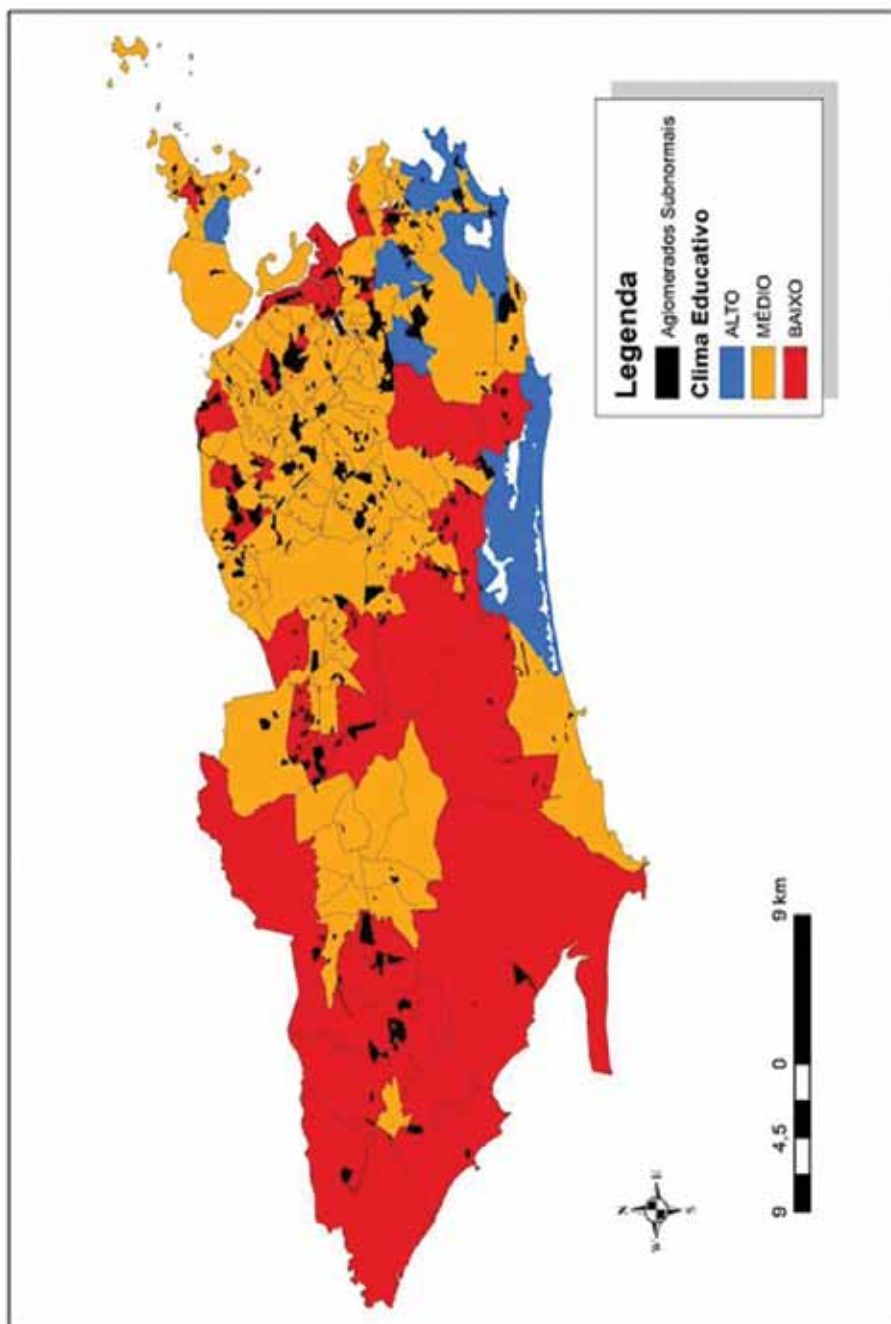
9 O mapa ilustra a divisão sócio-territorial do município do Rio de Janeiro a partir do indicador de “clima educativo” resultante de uma análise tipológica criada no Observatório das Metrôpoles, utilizando a média da escolaridade domiciliar dos adultos acima de 25 anos de idade. Esta variável descreve a segregação entre domicílios com adultos com maior ou menor nível educacional. As áreas de ponderação da amostra do Censo Demográfico 2000 foram utilizadas como unidades espaciais de análise. O primeiro passo para a elaboração do indicador de clima educativo foi o agrupamento dos domicílios em quatro faixas de escolaridade: a) até 4 anos; b) 5 a 8 anos, c) 9 a 11 anos, d) 12 ou mais anos de estudo. A classificação das áreas de ponderação por meio da tipologia foi realizada a partir da aplicação de técnicas de análise fatorial por combinação binária, seguida por uma classificação hierárquica ascendente. Nas áreas de ponderação de clima alto, observamos o predomínio de domicílios na faixa de 12 ou mais anos de estudo; nas áreas de ponderação de clima educativo médio, observamos o predomínio de domicílios nas faixas de 5 a 8 anos de estudo e de 9 a 11 anos de estudo; e, por fim, nas áreas de clima educativo baixo, observamos uma maior presença de domicílios nas faixas de 0 a 4 anos de estudo e de 5 a 8 anos de estudo.

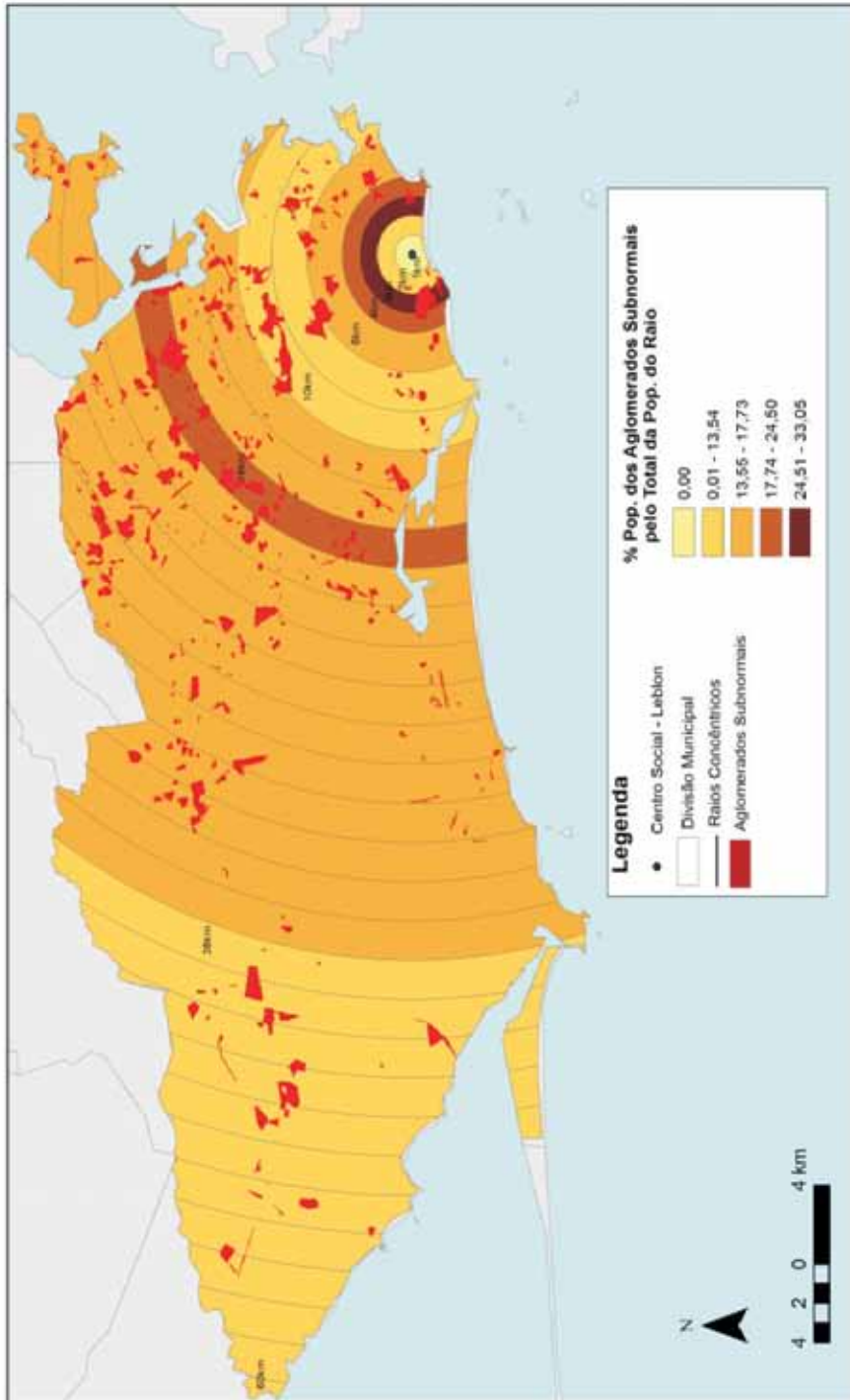
mesmo tempo, os pontos escuros indicam a localização das áreas de favelas (de fato, na nomenclatura aglomerados subnormais) espalhadas por toda a cidade, mas com forte concentração exatamente nos territórios que agregam as pessoas vivendo em domicílios de alta escolaridade e que também concentram os bens públicos urbanos de maior qualidade.

Chama a atenção o fato de cerca de 25% da população moradora das áreas mais elitizadas viverem em favelas, fato que torna de grande relevância a microescala do fenômeno da segregação residencial na cidade do Rio de Janeiro.

O que são as favelas como lugar no espaço social da cidade do Rio de Janeiro? Alguns estudos recentes sobre favelas têm alimentado um debate a respeito da pertinência sociológica da distinção favela versus cidade na compreensão do modelo de organização social do espaço da cidade do Rio de Janeiro. Com efeito, analisando as evidentes melhorias das condições urbanas de vida nas favelas – especialmente as relacionadas à habitação – alguns autores (PRETECEILLE & VALLADARES, 2000) têm apontado o crescente processo de diversificação desses espaços e a sua aproximação social com os bairros populares da periferia. Tais trabalhos criticam, explícita ou implicitamente, a concepção das favelas como espaços que concentram segmentos sociais submetidos aos efeitos negativos da segregação residencial, entre eles os relacionados com a reprodução da pobreza. No limite, Preteceille e Valladares argumentam pela inadequação do conceito de favela. Os resultados de nossos trabalhos no Observatório das Metrôpoles e de outros pesquisadores demonstram, porém, a pertinência da distinção, uma vez que está associada a distintos padrões de interação social entre os moradores da favela e as instituições da sociedade e mesmo com outros grupos sociais. Por exemplo, estudos sobre o mercado de trabalho utilizando os dados do Censo 2000 como os de Ribeiro e Lago (2000) e Pero, Cardoso e Elias (2005) mostraram a relação entre segmentação sócio-territorial e diferenças de rendimentos dos trabalhadores com atributos demográfico-sociais semelhantes. Já Andrade (2004), por meio de um estudo de caso evidenciou os impactos negativos sobre as possibilidades da renda pessoal dos moradores da favela

Mapa 1 e 2: - Segregação residencial e localização das favelas





decorrentes da incerteza inerente aos direitos de propriedade garantidos por mecanismos informais e locais, fora dos marcos da institucionalização oficial. No campo das relações políticas, Burgos (2005) analisou como os moradores de favelas são, ainda hoje, submetidos a mecanismos de enfraquecimento da sua cidadania pela permanência de práticas clientelísticas fortemente presentes nas relações que mantêm com os organismos e instituições públicas. No campo da educação, Alves, Franco e Ribeiro (2008) mostraram as desvantagens das crianças e jovens de 7 a 17 anos em termos de maior defasagem idade-série quando moradoras em favelas comparadas às crianças de mesma situação socioeconômica, mas de diferente situação habitacional. Os resultados dos estudos relativos aos impactos da violência criminal e da violência policial sobre a sociabilidade dos moradores em favelas, realizados pelo grupo de pesquisa coordenado por Luis Antônio Machado reforçam a pertinência do recorte favela versus bairro para compreender a dinâmica de organização social do território da cidade do Rio de Janeiro e seus impactos no interior da vida social de tais territórios e na relação desses moradores com o restante da cidade (MACHADO, 2008). A experiência cotidiana dessa população é fortemente marcada pela desorganização e isolamento sociais decorrentes do confinamento territorial e simbólico, da desconfiança nas interações sociais internas e naquelas mantidas com os grupos sociais moradores do asfalto em vários âmbitos da sociabilidade urbana, cujo fundamento é o estigma decorrente da criminalização de tais espaços. Contudo, um dos mais importantes resultados dessa pesquisa para as finalidades do presente artigo é a constatação dos pesquisadores sobre a mudança de sinal das políticas públicas dirigidas a esse território. Nos anos 1960, tais políticas públicas se orientavam pela representação da necessidade de “subir o morro”, visando antecipar o potencial de contestação à ordem urbana elitizada representada pela existência dos “favelados” como categoria concebida à margem do processo de modernização associado à urbanização acelerada. Naquele momento, tal compreensão do “problema da favela” implicava na formulação de um diagnóstico cuja solução era a extensão aos territórios marginalizados dos “direitos de cidade”. O tema da “urbanização das favelas” se

conectava diretamente com a agenda política, e se inseria no debate público sobre aliar modernização e democratização. Nos anos 1980 e 1990, o debate sobre as favelas passa a ser orientado pela vigência crescente de uma representação sobre a violência urbana resultante das possibilidades de contaminação dessa população por uma ética do crime organizado pelo narcotráfico. Passam a ser concebidas como ameaça à ordem social e o tema “urbanização das favelas” ganha o sentido de ações de contenção da expansão epidemiológica da cultura da violência.

Seguindo ainda as reflexões geradas pela inovadora pesquisa mencionada, essa mudança de orientação das políticas públicas – que tem amplo eco na sociedade – produz três conseqüências importantes: aumenta a dinâmica de desorganização da vida social e de isolamento dessa população; transforma as fronteiras antes flexíveis e organizadas com base em uma geometria variável em fronteiras duras e unívocas¹⁰; e, em terceiro lugar cria e legitima uma “ideologia” salvacionista, portadora de um projeto disciplinador como estratégia de controle social, que passa ser a marca das relações das instituições da cidade com tais territórios e a sua população. Dito de outra maneira, se as ameaças vêm das “margens da cidade” pela presença da violência e do crime não regulado pelo Estado, a política de contenção e expansão da ação do Estado busca a recuperação do monopólio legítimo da força, ação esta que se combina com outras oriundas da “sociedade civil” organizada como dispositivos salvacionistas das vítimas inocentes das ameaças de serem mobilizados por essas organizações criminosas em suas políticas de recrutamento.

10 Leite (2008) assim descreve a concentração nas favelas na violência do tráfico e das armas e da constituição de uma representação coletiva amplamente compartilhada das favelas como territórios da criminalidade. “Constituídas na percepção social como território da violência na cidade, as favelas são habitadas por uma população que precisa levar em conta em seu cotidiano, de um lado, esta designação que os abrange e essencializa, demarcando seu lugar na cidade e suas possibilidades de acesso aos bens de cidadania e às instituições e serviços públicos. De outro lado, precisa considerar as diferentes modalidades de presença e atuação do crime violento e da polícia em seus locais de moradia. Ambas as dimensões constroem e reconstróem as fronteiras entre “asfalto” e favela no Rio de Janeiro, como distintos territórios físicos e morais da cidade. O que está permanentemente em jogo, no caso da primeira, é a renovação dessa fronteiras no afã de territorializar discursivamente a violência, envolvendo um esforço compreendido por meio de dispositivos diversos de encapsulá-las às “margens” da cidade. A segunda dimensão indica que a sociabilidade que se tece nas favelas incorpora a violência como um dado empírico com o qual a sua população tem que lidar no cotidiano” (LEITE, 2008, pp.119-120).

Nesse trabalho assumimos, portanto, que, a despeito das nítidas tendências à diferenciação inter e intrafavela, e ao aumento do acesso das referidas populações a alguns serviços urbanos, a dicotomia favela-cidade permanece como traço distintivo da ordem urbana carioca. Entre as favelas e a cidade se mantém, com efeito, um regime de interação social fortemente hierarquizado e que se organiza com base nas percepções da existência de mundos sociais separados e distantes. Este regime de interação social não se concretiza apenas nas práticas cotidianas, mas também naquelas interações com as instituições da cidade, ou seja, as que deveriam fundamentar a ação pelos valores dos direitos de cidade, por intermédio da promoção do acesso a bem públicos fundamentais de uma cidadania universalizada na concepção e nos procedimentos pelos quais o acesso é obtido. Estamos nos referindo às instituições que se fundamentaram nos países onde ocorreu a construção de um efetivo Estado-Nação, organizado por noções e regras universais de incorporação à comunidade política. A escola, sem dúvida, foi uma dessas instituições. Como tentaremos evidenciar mais adiante, as escolas públicas se organizam como instituições e organizações que são discriminantes e discriminatórias, especialmente quando frequentadas pelos segmentos das camadas populares que, hoje, são objeto da dupla política de gestão da margem: contenção pela ação violenta e política social salvacionista, disciplinadora e pedagógica do controle social. Se a população desses territórios luta cotidianamente contra os efeitos desorganizadores da vida social originados pela presença da criminalidade violenta e pela política de contenção, se contrapor às tendências ao isolamento sócio-territorial é mais difícil por implicar em interagir com instituições cujas regras de funcionamento pouco conhece. Também se torna difícil se contrapor ao isolamento quando antigas práticas de discriminação, vividas quase exclusivamente no universo das interações pessoais, ganham a objetividade da ação institucional pelo fato do lugar de moradia – as favelas – constituir um atributo de tratamento burocrático discriminante e discriminador.

A pergunta que se propõe é, em que medida essa concepção da favela como espaço social à margem ou como território marcado

pela desorganização e pelo isolamento social, decorrente do confinamento territorial e simbólico, gera diferenciais nas oportunidades educacionais, mesmo nas áreas da cidade caracterizadas pela proximidade entre as favelas e os territórios mais abastados da cidade. Esta questão se torna pertinente se consideramos os alegados efeitos positivos dos contextos sociais heterogêneos defendidos por grande parte dos estudos acerca do efeito-vizinhança anteriormente mencionados.

O estudo de Small (2004) nos ajuda a formular possíveis respostas para essa questão, ao mostrar os mecanismos que levam ao isolamento social mesmo em uma configuração territorial em que bairros ricos e pobres ocupam áreas contíguas. No estudo de um bairro pobre de origem latina, localizado ao lado de um bairro de classe média alta em Boston, o autor mostra a constituição de uma configuração espacial em que as fronteiras são fixas e precisas¹¹. Estas marcas fixas são compostas por paisagens e construções diferentes nas áreas pobres e não pobres (características das ruas, casas, prédios, calçadas, dos negócios e dos serviços) e pela espacialização da classe, da raça e do crime (quando grande proporção das populações residentes em cada lado da linha fronteira diferem em termos de origem racial ou de classe e um certo número de práticas como tráfico de drogas ou engajamento em crime violento ocorre predominantemente num dos lados da fronteira). Esta ecologia acaba por impedir os residentes do bairro pobre de atravessarem “um muro invisível” e reforça a percepção da existência de dois grupos de pessoas, mutuamente exclusivos, internamente homogêneos e opostos. Diminuem, assim, as possibilidades de interação com os vizinhos de classe média.

Assim, o estudo de Small (2004) nos leva a propor que as fronteiras entre a favela e o “asfalto” possam ser mais claras e fixas, e a distância social entre os diferentes grupos sociais seja mais acentuada nas áreas mais abastadas do que nas áreas menos abastadas ou populares da cidade. De um lado, a diferença entre as construções

11 De acordo com o autor, em locais onde as fronteiras são fluidas, os residentes podem reconhecer o pobre e o não pobre por sua raça, aparência pessoal, mas estes dados não são separados no espaço. Dessa forma, um grupo não pode evitar a região do outro grupo e a interação entre os grupos se torna inevitável. Entretanto, quando as fronteiras espaciais entre os grupos são fixas e precisas, torna-se mais fácil evitar o território alheio.

das ruas e das moradias ficariam mais visíveis. De outro, se consideramos, como Guimarães (1999, 2004), que discriminações segregacionistas muitas vezes são exercidas a partir de uma transnominção ou tropo para o elemento racial¹², a identificação do “outro” ou do “morador da favela” como tropo para “raça” ou para “negro”, “mulato” e vice-versa, seria mais comum em tais áreas. Como consequência, os negócios, as áreas de lazer e os serviços frequentados por esses grupos sociais seriam mais bem delimitados.

No que diz respeito ao impacto de tal configuração socioespacial sobre oportunidades educacionais, podemos esperar que as crianças e adolescentes que vivem em favelas nas áreas mais nobres da cidade sejam mais facilmente identificadas e estigmatizadas por professores e diretores que não reconhecem nelas os atributos que desejam para seu alunado. Assim, podemos propor a hipótese de que nesses contextos, em que as fronteiras se mostram fixas e claras, o mecanismo denominado como modelo institucional pela literatura do efeito-vizinhança exerça um impacto sobre as oportunidades educacionais. Ou seja, podemos esperar que esta configuração sócio-territorial típica do modelo carioca da segregação exerça impacto sobre oportunidades educacionais não somente pelo lado da demanda, mas também pelo lado da oferta da educação. Este mecanismo também encontra respaldo teórico na concepção de “efeito-do-lugar” de Bourdieu (1997) e sua visão do espaço urbano como a materialização do espaço social, com hierarquias, segmentações e práticas de distinção social.

A tabela abaixo ilustra certos aspectos da organização do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro que evidenciam a relação entre segmentação territorial e segmentação escolar, e estão intimamente relacionadas com os processos acima descritos. A tabela abaixo ilustra a porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que

12 De acordo com Guimarães (1999, p. 62-3), “[o] que designo pelo termo “racismo” denota, sempre, três dimensões: uma concepção de raças biológicas (racialismo); uma atitude moral em tratar de modo diferente membros de diferentes raças; e uma posição estrutural de desigualdade social entre as raças. Ora, é claro que a negação da existência das raças pode subsistir, *pari passu*, com o tratamento discriminatório e com a reprodução da desigualdade social entre raças, desde que se encontre um tropo para as raças.” Como exemplo, no Brasil, a classe ainda seria um tropo para se tratar da questão da “raça”.

frequentam as redes privada e pública de ensino fundamental, de acordo com o tipo de área de ponderação em que residem.

Rede em que estão matriculados os estudantes, entre 7 e 14 anos, no Município do Rio de Janeiro segundo o clima educativo da Área de Ponderação

Clima Educativo (AEDs)	Particular %	Pública %	TOTAL %
Alto	72,02	27,98	100,00
Médio	42,21	57,79	100,00
Baixo	19,47	80,53	100,00
Total	30,55	69,45	100,00

Nota: Tabela composta pelo Observatório das Metrôpoles com dados do Censo 2000 (IBGE)

Podemos observar que nos territórios mais abastados da cidade ou de clima educativo alto (áreas em azul no mapa 1), a maior parte das crianças (em torno de 72%) com idade para frequentar o ensino obrigatório estavam matriculadas em escolas da rede particular, ao passo que somente 28% delas estavam matriculadas em escolas da rede pública. A relação inversa é observada nas áreas menos abastadas da cidade (áreas em vermelho no mapa 1): menos de 20% das crianças nessa faixa etária estavam matriculadas em escolas da rede privada e mais de 80% estavam matriculadas em escolas da rede pública. De um lado, esses dados mostram que a segmentação entre escola pública e privada acompanha a organização sócio-territorial da cidade. De outro, fortalecem a hipótese de que a proximidade física entre grupos sociais distintos devido à presença de favelas em meio às áreas mais abastadas da cidade não necessariamente representa uma possibilidade de maior interação. A escola pública não seria capaz de promover a aproximação entre grupos sociais distintos, uma vez que as crianças e adolescentes das camadas médias estão, em grande medida, fora da escola pública de ensino fundamental.

Uma hipótese é que tal segmentação escolar seria o resultado de estratégias de escolarização das famílias para evitar o contato com certos segmentos sociais, que nas áreas mais abastadas da cidade seriam representados pelos moradores da favela. Portanto, a segmentação escolar poderia ser compreendida como resultado de práticas sociais orientadas pela busca de distinção. Também seria plausível pensar que tais práticas, em uma mesma área da cidade, não se restringem à segmentação entre escolas públicas e privadas, e podem ocorrer mesmo dentro da rede pública de ensino fundamental.

Algumas evidências sobre o Município do Rio de Janeiro

Para responder as questões postas pelo trabalho, foram realizadas análises utilizando modelos hierárquicos de regressão em dois níveis, adequados à análise educacional, uma vez que possuem estrutura hierárquica: alunos estão agrupados em escolas¹³. Nas análises levamos em conta o fenômeno de segregação residencial tanto em manifestação na escala macro quanto na escala micro.

Os modelos apresentados buscam estimar os resultados nos testes de Matemática da Prova Brasil 2005 (escala SAEB) para alunos de 4ª e 8ª séries do Município do Rio de Janeiro. De um lado, incluem variáveis individuais no nível do aluno que são reconhecidas pela literatura pertinente como fatores que incidem sobre o desempenho escolar, tais como o nível socioeconômico¹⁴, sexo, cor e a variável repetência, como indicador da trajetória de escolarização¹⁵.

Além do nível socioeconômico considerado no âmbito do aluno e no da escola os modelos também contemplam o efeito coletivo do nível socioeconômico e da composição de cor do alunado. No nível

13 A especificação das questões técnicas desse tipo de modelo é encontrada nas obras de Raudenbush e Bryk (2002) e Ferrão (2003).

14 A variável de âmbito socioeconômico foi criada a partir de uma extração de 1 fator de análise fatorial por método de componentes principais a partir de três outras variáveis: a) Posse de bens; b) Posse de recursos educacionais; c) Máxima educação dos pais.

15 As variáveis no âmbito do aluno foram calculadas a partir dos micro-dados do Prova Brasil 2005.

da escola, também foi considerada uma variável que resume a disponibilidade de recursos de uso pedagógico nas escolas¹⁶.

No segundo nível, os modelos também contemplam variáveis que caracterizam o território, ou a vizinhança em que a escola está localizada, a partir da variável clima educativo. Esta variável foi obtida a partir de uma análise tipológica utilizando a média da escolaridade domiciliar dos adultos acima de 25 anos de idade (IBGE, 2000). As áreas de ponderação da amostra do Censo Demográfico 2000 foram utilizadas como unidades espaciais de análise. As escolas foram localizadas dentro das unidades territoriais com base em técnicas de geoprocessamento.

Neste caso, podemos pensar que o território onde a escola está localizada é uma *proxy* do local de moradia dos alunos¹⁷, e, portanto, pensar em um efeito do território via funcionamento de mecanismos de socialização coletiva. E, ainda, supor que as escolas localizadas em territórios com diferentes características possuam infra-estrutura, organização e gestão também distintas.

Por fim, incluímos nos modelos a variável localização das escolas até 100 metros da favela, partindo do pressuposto de que escolas localizadas dentro e muito próximas à favela seriam “encapsuladas” por esses territórios, e sofreriam um efeito negativo do território, em especial a partir de mecanismos relacionados à oferta da educação.

O Quadro 1 apresenta a descrição das variáveis utilizadas nos modelos e a Tabela 1 apresenta estatísticas descritivas das variáveis:

16 Esta variável é composta por uma análise fatorial com três variáveis relacionadas à quantidade de aparelhos de TVs, retro-projetores e aparelhos de vídeo ponderados pelo número de alunos. Desta análise foi extraído um fator.

17 O trabalho realizado por Alves (2008) no Município do Rio de Janeiro observou que 85% dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental moram a uma distância de até 1.500m das escolas onde estudam. Entretanto, as escolas de maior desempenho tendem a receber com mais frequência alunos que moram mais longe da escola.

Quadro 1: - Variáveis utilizadas nos modelos de análise

VARIÁVEIS	TIPO	DESCRIÇÃO
<i>Variáveis Dependentes</i>		
Proficiência Matemática 4ª serie	Contínua	Nota Prova Brasil 4a série escala SAEB
Proficiência Matemática 8ª serie	Contínua	Nota Prova Brasil 8a série escala SAEB
<i>Variáveis Independentes</i>		
NÍVEL 1		
Pardo	Dicotômica	Pardo (1 = sim/ 0 = outros)
Preto	Dicotômica	Preto (1 = sim/0 = outros)
NSE	Contínua	Nível socioeconômico do aluno
Sexo	Dicotômica	(0 = Feminino/ 1 = Masculino)
Repetência	Dicotômica	Aluno já reprovou alguma vez (0=não 1= para uma ou mais vezes)
NÍVEL 2		
NSE_ESC	Contínua	Nível socioeconômico da escola
Pardo_Preto_ESC	Contínua	Porcentagem de pretos e pardos na escola
Equipamento	Contínua	Equipamentos escolares de uso pedagógico
Clima Baixo	Dicotômica	Localização da escola em Área de Ponderação de clima educativo baixo (1 = sim/0 = outros)
Clima Médio	Dicotômica	Localização da Escola em Área de Ponderação de clima educativo médio (1 = sim/0 = outros)
Favela 100m	Dicotômica	Escolas localizadas até 100m de favelas (1=sim/0 = outros)

Tabela 1- Estatísticas descritivas das variáveis utilizadas

VARIÁVEIS	8ª série		4ª série	
	Média	Dp	Média	Dp
Nota Matemática	250,38	45,02	191,21	38,58
Pardo	0,46		0,51	
Preto	0,16		0,16	
NSE	0,01	0,98	0,02	0,98
Sexo	0,50		0,51	
Repetência	0,33		0,30	
NSE_ESC	-0,04	0,32	0,00	0,31
Pardo_Preto_ESC	0,64	0,09	0,67	0,09
Equipamento	-0,27	0,61	-0,07	0,85
Clima Baixo	0,33		0,36	
Clima Médio	0,58		0,56	
Favela 100m	0,11		0,17	

Para as análises macro, foram consideradas todas as escolas e alunos da rede pública do Rio de Janeiro para os quais havia dados do Prova Brasil 2005. Nas análises no nível micro, os modelos foram aplicados considerando somente alunos e escolas localizados em cada um dos territórios caracterizados pela variável clima educativo¹⁸.

Para a análise macro, considerando alunos de 4ª série, obtivemos os seguintes resultados:

18 O modelo que serviu de base para as análises de escala macro é dado por:

Modelo de nível 1:

$$\text{PROFICIÊNCIA MATEMÁTICA}_{ij} = \beta_0j + \beta_1(\text{PARDO})_{ij} + \beta_2(\text{PRETO})_{ij} + \beta_3(\text{NSE})_{ij} + \beta_4(\text{SEXO})_{ij} + \beta_5(\text{REPETÊNCIA})_{ij} + e_{ij}$$

Modelo de Nível 2:

$$\beta_0j = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{PRETO_PARDO_ESC})_j + \gamma_{02}(\text{NSE_ESC})_j + \gamma_{03}(\text{EQUIPAMENTO})_j + \gamma_{04}(\text{CLIMA BAIXO})_j + \gamma_{05}(\text{CLIMA MÉDIO})_j + \gamma_{06}(\text{FAVELA 100M})_j + u_{0j}$$

Já o modelo que serviu de base para as análises em escala micro é dado por:

Modelo de nível 1:

$$\text{NOTA MATEMÁTICA}_{ij} = \beta_0j + \beta_1(\text{PARDO})_{ij} + \beta_2(\text{PRETO})_{ij} + \beta_3(\text{NSE})_{ij} + \beta_4(\text{SEXO})_{ij} + \beta_5(\text{REPETÊNCIA})_{ij} + e_{ij}$$

Modelo de Nível 2:

$$\beta_0j = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{PRETO_PARDO_ESC})_j + \gamma_{02}(\text{NSE_ESC})_j + \gamma_{03}(\text{EQUIPAMENTO})_j + \gamma_{04}(\text{FAVELA 100M})_j + u_{0j}$$

Tabela 2: – Modelos de regressão linear multinível estimando nota de Matemática (Prova Brasil, 2005) 4ª série

	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4
Efeitos fixos				
INTERCEPTO: β_0	191,63 ***	205,17 ***	203,75 ***	202,70 ***
Aluno				
PARDO: β_1		-1,33 ***	-1,29 ***	-1,17 **
PRETO: β_2		-8,29 ***	-8,21 ***	-8,12 ***
NSE: β_3		3,61 ***	3,62 ***	3,62 ***
SEXO: β_4		2,92 ***	2,90 ***	2,89 ***
REPETÊNCIA: β_5		-14,99 ***	-14,80 ***	-14,76 ***
Escola				
PARDO_PRETO_ESC: γ_{01}				-18,35 ***
NSE_ESC: γ_{02}			17,89 ***	15,13 ***
EQUIPAMENTO: γ_{03}				2,78 ***
CLIMA BAIXO: γ_{04}		-11,60 ***	-9,61 ***	-7,87 ***
CLIMA MÉDIO: γ_{05}		-6,52 ***	-6,63 ***	-5,86 ***
FAVELA 100M: γ_{06}		-3,75 **	0,01	-0,14
Efeitos aleatórios				
Nível 2 (Escola): R_0	153,64	125,38	98,10	90,56
Nível 1 (Aluno): E	1337,01	1263,08	1263,15	1263,15

Nota: + $p \leq 0,10$; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

O modelo 1 é o modelo vazio que estima a proporção da variância total da nota em Matemática atribuível a cada um dos níveis hierárquicos considerados (escola e aluno). Como podemos observar, a maior parte da diferença das notas dos alunos estão relacionadas a características dos alunos e somente 10,31% da variância total pode ser atribuída à escola. Este fato pode ser explicado por estarmos trabalhando somente com escolas públicas, em maioria, pertencentes à rede municipal.

No modelo 2 as variáveis de nível 1 e as variáveis relacionadas ao entorno da escola são introduzidas.

Para o nível do aluno, observamos tendências compatíveis com achados de outros estudos sobre “efeito escola”: alunos brancos

têm melhor desempenho do que alunos não-brancos, maior nível socioeconômico está associado a melhores desempenhos, meninos têm melhor desempenho que meninas e o fator que apresenta um impacto negativo mais acentuado é a repetência, resultado que evidencia que a trajetória escolar do aluno exerce forte influência sobre os resultados escolares.

Para a variável clima educativo, o clima educativo alto é a categoria de referência. O valor do coeficiente γ_{04} indica que a localização da escola em uma área de ponderação de clima educativo baixo, em comparação com as escolas localizadas em um clima educativo alto, significa em média uma diminuição de 11,60 pontos na nota de Matemática dos alunos. Esta diminuição é de 6,52 pontos para as escolas localizadas em áreas de clima educativo médio. Já o efeito de estudar em uma escola localizada dentro de favelas ou até 100 metros de favelas leva, em média, a uma diminuição de 3,75 pontos nas notas dos alunos.

No modelo 3, a variável nível socioeconômico da escola é introduzida. Como observado por diversos estudos que levam em conta diversos contextos, observamos um forte efeito desta variável sobre os resultados escolares. O acréscimo de um ponto no nível socioeconômico da escola é acompanhado, em média, por um acréscimo de 17,89 pontos na nota dos alunos. Com a introdução desta variável, o coeficiente referente a localização dentro ou próximo a favela deixa de ser significativo.

Por fim, no modelo 4, observamos que ao introduzirmos as variáveis relacionadas à composição racial do alunado e à presença de equipamentos de uso pedagógico na escola, que os coeficientes relacionados ao clima educativo do entorno das escolas se mantêm significativos, entretanto os efeitos diminuem: a localização da escola em uma área de ponderação de clima educativo baixo leva, a uma diminuição de 7,87 pontos e em clima educativo média a uma diminuição de 5,86 pontos na nota de Matemática dos alunos.

Nas análises realizadas na micro escala, os modelos foram aplicados considerando somente alunos e escolas localizados em cada um dos territórios caracterizados pela variável clima educativo:

Tabela 3: – Modelos de regressão linear multinível estimando nota de Matemática (Prova Brasil, 2005) 4ª série – por clima educativo

	Clima Educativo Alto		Clima Educativo Médio		Clima Educativo Baixo	
	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 1	MODELO 2
Efeitos fixos						
INTERCEPTO: β_0	207,30	205,32	199,23 ***	198,61 ***	192,25 ***	191,50 ***
Aluno						
PARDO: β_1	-2,34 +	-2,11	-2,27 ***	-2,12 ***	0,12	0,27
PRETO: β_2	-8,37 ***	-7,90 ***	-8,95 ***	-8,79 ***	-7,32 ***	-7,20 ***
NSE: β_3	3,17 ***	3,21 ***	4,05 ***	4,07 ***	3,13 ***	3,14 ***
SEXO: β_4	3,28 **	3,26 *	3,38 ***	3,36 ***	2,24 ***	2,22 ***
REPETÊNCIA: β_5	-14,96 ***	-14,61 ***	-15,49 ***	-14,21 ***	-14,31 ***	-14,11 ***
Escola						
PARDO_PRETO_ESC: γ_{01}						
PARDO_PRETO_ESC: γ_{01}						
NSE_ESC: γ_{02}						
EQUIPAMENTO: γ_{03}						
FAVELA 100M: γ_{04}						
Efeitos aleatórios						
Nível 2 (Escola): R_0	166,75	75,75	113,14	88,41	131,90	87,55
Nível 1 (Aluno): E	1317,29	1318,68	1265,26	1265,34	1250,05	1250,06

Nota: + $p \leq 0,10$; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

No modelo 1 de cada tipo de área de ponderação da cidade foram introduzidas variáveis relacionadas a características dos alunos e a variável relacionada à proximidade da favela. Na análise apresentada na primeira coluna, somente alunos e escolas localizadas em clima educativo alto foram consideradas. O valor do coeficiente γ_{04} indica que estudar em uma escola localizada dentro ou próximo a uma favela apresenta um impacto negativo. A diminuição esperada na proficiência em Matemática é de 14,08 pontos. Esta diminuição é de 4,37 pontos quando consideramos somente escolas em áreas de ponderação de clima educativo médio e não é significativa quando consideramos escolas em áreas de ponderação de clima educativo baixo.

Já nos modelos 2, foram introduzidas as variáveis relacionadas ao NSE, à composição de cor e aos equipamentos pedagógicos da escola. Observamos que, controlando por essas variáveis, somente no modelo que considera escolas localizadas em clima educativo alto o coeficiente da variável proximidade da favela continua sendo significativo. Isto é, a proximidade da favela só tem efeito negativo na proficiência dos alunos nas áreas mais abastadas da cidade.

Também observamos que, tanto nas escolas localizadas em clima educativo alto quanto naquelas localizadas em clima educativo médio e baixo, a porcentagem de alunos pretos e pardos na escola exerce um efeito negativo sobre a proficiência dos alunos. Entretanto, este efeito negativo parece ser mais acentuado quando consideramos as escolas localizadas em clima educativo alto, ou seja, nas áreas mais abastadas da cidade.

Novamente, observamos no modelo (modelo vazio) que a maior parte da variação na proficiência em Matemática é explicada pela diferença entre alunos de uma mesma escola. Somente 10,72 da variância é decorrente da variabilidade entre as escolas.

No modelo 2, em que são introduzidas variáveis relacionadas ao entorno da escola, observamos que a localização da escola em áreas de clima educativo baixo em média significa uma diminuição de 13,26 pontos dos alunos. Esta diminuição é de 6,02 pontos para aqueles que estudam em entornos de clima educativo baixo. O fator relacionado a proximidade da escola à favela apresenta um impacto

Tabela 4: – Modelos de regressão linear multinível estimando nota de Matemática (Prova Brasil, 2005) 8ª série

	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4
Efeitos fixos				
INTERCEPTO: β_0	250,00 ***	265,29 ***	265,93 ***	264,91 ***
Aluno				
PARDO: β_1		-3,40 ***	-3,33 ***	-3,25 ***
PRETO : β_2		-7,82 ***	-7,73 ***	-7,68 ***
NSE: β_3		4,61 ***	4,63 ***	4,63 ***
SEXO: β_4		6,80 ***	6,74 ***	6,74 ***
REPETÊNCIA: β_5		-21,22 ***	-21,21 ***	-21,12 ***
Escola				
PARDO_PRETO_ESC: γ_{01}				-13,66 +
NSE_ESC: γ_{02}			22,73 ***	20,33 ***
EQUIPAMENTO: γ_{03}				4,69 ***
CLIMA BAIXO: γ_{04}		-13,26 ***	-12,82 ***	-11,00 ***
CLIMA MÉDIO : γ_{05}		-6,02 ***	-8,42 ***	-7,85 **
FAVELA 100M: γ_{06}		-7,41 *	-3,85 +	-3,18
Efeitos aleatórios				
Nível 2 (Escola): R_0	217,49	187,34	138,53	130,08
Nível 1 (Aluno): E	1806,35	1663,33	1663,36	1663,33

Nota: + $p \leq 0,10$; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

negativo: uma diminuição de 7,41 pontos. No modelo 3, em que a variável NSE da escola é introduzida, os coeficientes relacionados aos fatores clima educativo e proximidade a favela permanecem estatisticamente significativos.

No modelo 4, ao introduzirmos as variáveis relacionadas à proporção de pretos e pardos e aos equipamentos de uso pedagógico, observamos que os coeficientes relacionados ao clima educativo do entorno das escolas se mantêm significativos: a localização da escola em uma área de ponderação de clima educativo baixo implica em uma diminuição de 11,00 pontos e a localização em uma área de clima educativo médio em uma diminuição de 7,85 pontos na nota de matemática. Já o coeficiente γ_{06} referente à variável proximidade da favela deixa de ser significativa quando as demais variáveis relacionadas à escola são introduzidas.

Por fim, os seguintes resultados foram obtidos a partir das análises na escala micro considerando os resultados escolares para alunos de 8ª série:

Novamente, as tendências seguem aquelas observadas para os modelos que estimam a proficiência em Matemática de alunos de 4ª série. No modelo apresentado na primeira coluna (modelo 1 do clima educativo alto), o valor do coeficiente γ_{04} indica que estudar em uma escola localizada dentro ou próximo a uma favela implica, em média, em uma diminuição de 14,08 pontos nos resultados escolares dos alunos. Esta diminuição é de 7,37 pontos quando consideramos somente escolas localizadas em áreas de clima educativo médio e não é significativo quando consideramos escolas localizadas em áreas de clima educativo baixo.

Já nos modelos 2, observamos que, controlando por outras variáveis relacionadas à escola, somente no modelo referente a escolas em clima educativo alto o coeficiente da variável proximidade a favela se mantêm significativo. Neste contexto territorial, a proximidade à favela, em média, resulta em uma diminuição de 10,27 pontos. Novamente, observamos que a variável porcentagem de alunos pretos e pardos na escola tem um efeito negativo mais acentuado no modelo que considera alunos e escolas em clima educativo alto.

Tabela 5: Modelos de regressão linear multinível estimando nota de Matemática (Prova Brasil, 2005)
8ª série – por clima educativo

	Clima educativo alto		Clima educativo médio		Clima educativo baixo	
	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 1	MODELO 2
Efeitos fixos						
INTERCEPTO: β_0	264,34 ***	263,58 ***	258,90 ***	258,31 ***	252,81 ***	252,05 ***
Aluno						
PARDO: β_1	-1,43	-1,21	-3,66 ***	-3,52 ***	-3,48 ***	-3,32 ***
PRETO: β_2	-8,24 **	-7,96 ***	-8,33 ***	-8,19 ***	-7,02 ***	-6,86 ***
NSE: β_3	3,86 ***	3,89 ***	4,93 ***	4,94 ***	4,30 ***	4,31 ***
SEXO: β_4	9,34 ***	9,24 *	7,70 **	7,64 ***	4,86 ***	4,81 ***
REPETÊNCIA: β_5	-21,74 ***	-21,53 ***	-20,87 ***	-20,75 ***	-21,66 ***	-21,63 ***
Escola						
PARDO_PRETO_ESC: γ_{01}		-46,36 +		12,56		-22,58 +
NSE_ESC: γ_{02}		14,94 *		23,21 ***		17,46 ***
EQUIPAMENTO: γ_{03}		-3,14		5,52 ***		6,61 *
FAVELA 100M: γ_{04}		-13,64 ***		-7,37 *		-5,52
Efeitos aleatórios						
Nível 2 (Escola): R_0	171,49	119,00	191,57	131,41	184,74	126,57
Nível 1 (Aluno): E	1738,52	1738,69	1683,08	1683,28	1616,34	1616,09

Nota: + $p \leq 0,10$; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Comentários finais

Como mencionado anteriormente, a cidade do Rio de Janeiro apresenta um modelo particular de organização social do território que combina o modelo clássico de centro-periferia, assim como possui locais que apresentam maior heterogeneidade de grupos e classes sociais, dada a forte presença de favelas em bairros abastados. As análises realizadas tanto na macro quanto na micro escala revelaram indícios dos efeitos desse modelo complexo de segregação residencial sobre a distribuição de oportunidades escolares na cidade.

Nas análises na macro escala observamos que as escolas localizadas em entornos menos privilegiados, as que concentram domicílios de clima educativo mais baixo, apresentam, em média, uma menor proficiência. Considerando que, grosso modo, há uma maior predominância de áreas de ponderação de clima educativo alto na Barra da Tijuca, Tijuca e Zona Sul da cidade, maior concentração de áreas de clima educativo médio na Zona Norte e maior concentração de áreas de clima educativo baixo na Zona Oeste da cidade, podemos argumentar que o modelo centro-periferia é pertinente para a compreensão de um efeito vizinhança sobre oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. Como em estudos realizados no contexto de outras grandes cidades, podemos interpretar os resultados encontrados a partir da hipótese do efeito do isolamento social: a concentração da pobreza nas áreas periféricas na cidade se manifestam tanto pelo lado da demanda escolar (modelo de papel social e efeito pares), bem como a partir do lado da oferta de escolas menos eficazes.

Frente às evidências encontradas nas análises macro-escalares, retornamos a questão proposta no início do capítulo: será que a geografia social do Rio de Janeiro favorece o funcionamento eficaz das escolas e a possibilidade de um aproveitamento uniforme das oportunidades educacionais, ao menos nas áreas centrais da cidade em que encontramos a co-habitação entre segmentos sociais heterogêneos?

As análises micro escalares mostram que o efeito do território ou da vizinhança sobre as oportunidades educacionais não se esgota

com o modelo centro-periferia. A localização das escolas até 100 metros de favelas nas áreas mais abastadas da cidade também está associada à proficiência mais baixa. Os resultados encontrados reforçam a ideia de que a dicotomia favela-cidade ainda pode ser pensada como traço distintivo da ordem urbana carioca. Podemos propor possíveis hipóteses explicativas para as relações encontradas.

De um lado, como estudos anteriores já indicaram (Ribeiro, 2008), mesmo que a ecologia das áreas abastadas com forte presença de favelas aproxime fisicamente diferentes grupos sociais, isso não se traduz em maior frequência de contatos e interações sociais. Assim, a relação entre a proximidade das escolas a favelas e os resultados escolares mais baixos nas áreas mais abastadas da cidade, pode ser compreendida, como nos modelo centro-periferia, a partir dos mecanismos relacionados ao isolamento social, ou seja, a proximidade física não é suficiente para permitir o impacto benéfico de uma socialização com os moradores do entorno. De outro lado, essa relação também pode ser compreendida a partir de mecanismos institucionais ou pelo lado da oferta da educação. Nossa hipótese é de que as escolas próximas a favelas são “encapsuladas” por esses territórios. Nas áreas em que os marcadores de fronteiras do território são mais nítidos, as escolas são mais facilmente identificadas como “escolas de favela” ou “escolas de favelados” e, portanto, funcionariam e se organizariam de uma forma particular. Por exemplo, tais escolas apresentariam um clima escolar menos propício ao aprendizado do alunado.

Esta identificação ocorre não somente pela proximidade geográfica das escolas às favelas. Como observamos nas análises acima apresentadas, a composição racial do alunado parece exercer um impacto mais negativo sobre a proficiência de escolas localizadas nas áreas mais abastadas da cidade. Essas áreas são caracterizadas por maior espacialização da raça e, conseqüentemente, a identificação dos moradores e dos equipamentos de cada lado da fronteira estaria mais frequentemente associada a diferenças raciais. Portanto, as escolas com maior porcentagem de alunos negros e pardos também poderiam ser mais facilmente identificadas como “escolas da favela”.

Por fim, se as análises na macro escala nos levam a supor que as escolas nas áreas mais centrais da cidade são mais eficazes, a análise micro-escalar nos mostra que tal tendência não é acompanhada por uma maior equidade entre as escolas. É justamente nessas áreas da cidade que a organização social do território é capaz de promover maior desigualdade e segmentação entre as escolas.

Esse trabalho se restringiu à observação de um possível efeito-vizinhança sobre oportunidades educacionais em uma cidade que apresenta um complexo modelo de segregação residencial. Dada tal complexidade, o artigo apresentou, com base em análises multi-escalares, possíveis explicações dos mecanismos através dos quais a vizinhança afeta a escolarização dos alunos da rede pública de ensino. No entanto, os estudos sobre o efeito da organização sócio-territorial das cidades sobre oportunidades educacionais ainda são incipientes no âmbito da pesquisa sobre o contexto brasileiro e apresentam pouca penetração na discussão tanto do campo da sociologia da educação quanto do planejamento urbano. Estudos posteriores de cunho quantitativo e/ou qualitativo podem contribuir para essa discussão, a partir da investigação mais aprofundada dos mecanismos através dos quais a segregação e a segmentação residencial afetam a demanda e a oferta da educação.

AS CLASSES POPULARES E A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Maria Ligia de Oliveira Barbosa
Maria Josefina Gabriel Sant'Anna

Desde os anos 1980 é bem sabido que as camadas populares no Brasil têm empreendido grandes esforços para manter seus filhos na escola. Segundo Sérgio Costa Ribeiro (1991), as crianças pobres são enviadas por seus pais à escola para que sejam efetivamente escolarizadas e não apenas para receber a merenda oferecida nas escolas públicas. Em perspectiva complementar, a Sociologia pode demonstrar que o sentido ou valor atribuído à educação varia segundo a posição das famílias na hierarquia social (BERNSTEIN, 1975; BOURDIEU, 1999) – famílias ricas valorizariam mais a educação do que aquelas mais pobres – e, segundo, ainda, a configuração dos valores dominantes na sociedade, sobretudo, aqueles relacionados à questão do mérito (GOLDTHORPE, 1997).

Nesse quadro, o presente artigo se propõe a identificar e analisar os fatores sociais que podem levar à constituição de formas valorativas distintas a respeito da educação escolar. Busca-se compreender as condições sociais de produção desse valor, atualmente pouco conhecidas. Interessa ainda explicitar os tipos de relações sociais que favorecem a valorização da escolaridade segundo os grupos sociais.

Duas concepções diferentes quanto às finalidades da educação – uma simbólica e outra instrumental – foram identificadas pela pesquisa sociológica e permitem iniciar essa discussão. Estudos empíricos realizados no Brasil – ver, por exemplo, a tese de Raisa Ojala (2008) – e a bibliografia por ela examinada revelam que jovens de camadas sociais mais favorecidas percebem a educação em geral, e a universidade, em especial, como um caminho para a realização pessoal, como uma forma de ser feliz. Por outro lado, os estudantes de origem popular valorizam a escolarização a partir de uma ótica mais instrumental, ou seja, como um meio de obter melhores posições no mercado de trabalho. Se, para os primeiros, a idéia de vocação é central, para os outros, o que importa é a utilidade prática que possam ter os saberes adquiridos na disputa por melhores posições no mercado de trabalho.

Entretanto, para além dessa formulação mais geral, quais seriam os fatores sociais que delinearíamos as aspirações e expectativas familiares no campo da educação? Responder a esta indagação é a proposta central do presente artigo. Para isso, trabalhamos com os resultados colhidos em três pesquisas realizadas em três capitais brasileiras: em Belo Horizonte¹, Recife² e no Rio de Janeiro³. Tais dados permitem chegar às seguintes formulações:

- A valorização da educação é bastante forte entre as pessoas que fazem parte de nossa amostra (pais cujos filhos estudam

1 Pesquisa feita em Belo Horizonte em 1999, em 24 escolas públicas. Foram incluídos os alunos (1064) que cursavam a 4ª série em cada um das escolas, e 602 mães desses alunos responderam a um questionário socioeconômico.

2 As informações sobre Recife são resultado de uma pesquisa realizada, em 1999 e 2000 pela Prefeitura para avaliar o programa “Bolsa Escola”.

3 Os dados do Rio resultam da pesquisa “*Segregação Residencial, Desigualdades Sociais e Educação: testando os ‘efeito vizinhança’ e ‘efeito escola’ na explicação dos diferenciais de desempenho escolar*” realizada no âmbito do Observatório das Metrôpoles (www.ippur.ufrj.br/observatorio/)

em escolas públicas situadas nos bairros mais pobres dessas cidades), seja em Belo Horizonte, Recife, ou Rio de Janeiro. Essa valorização, contudo, parece mesmo ser mais forte quando se trata do Rio de Janeiro.

- A intensidade dessa valorização se altera conforme o nível de escolarização dos pais e segundo a cor da criança;
- O “Bolsa Escola” aumentou de modo significativo o valor dado à educação pelos pais (segundo o testemunho de professores e diretores das escolas de Recife).
- Há um possível efeito do fato de viver em favela, sobre o valor dado à educação, no caso do Rio de Janeiro.
- A amostra do Rio comporta também famílias que fizeram importantes esforços para enviar seus filhos às escolas públicas de melhor qualidade, mesmo estando mais distantes do local de moradia, sejam escolas públicas reputadas como de alta qualidade, e àquelas as quais se pode aceder por sorteio. Busca-se verificar quais são as características dessas famílias.

A partir desse conjunto de informações, procuramos compreender os efeitos indiretos que as políticas públicas, tais como, “Bolsa Escola” e “Bolsa Família” podem ter sobre a valorização da escola. Um valor tão essencial para as sociedades democráticas que pode ser visto até mesmo como um tipo de capital (COLEMAN, [1988] 1997).

A valorização instrumental da escola

No Brasil, como em todo o mundo, numerosas pesquisas destacam que crianças originárias de famílias que valorizam a educação percorrem trajetórias escolares mais virtuosas. Em Belo Horizonte, para cada ano suplementar de escolarização desejado pela mãe para seu filho, este obtém 2,7 pontos (5% do total) a mais nos exames de Matemática feitos no quadro de nossa pesquisa (BARBOSA, 2000).

Em nossa pesquisa do Rio de Janeiro utilizamos uma medida particular de desempenho escolar. Os alunos tiveram seu desempenho na escola avaliado por meio de quatro testes⁴, dois em Matemática e dois em Português – aplicados no início e no final do ano escolar de 2005, com oito meses de intervalo em 15 escolas do sistema público municipal do Rio de Janeiro. A nota – medida geral de desempenho – representa a soma das porcentagens de respostas corretas a cada teste, dividida pelo número de testes realizados pelo aluno (RIBEIRO & SANT’ANNA, 2006).

Por outro lado, denomina-se aqui *valor da educação* o indicador construído pela soma das seguintes variáveis: a distância do lugar de moradia até a escola, a expectativa dos pais em relação ao desempenho dos filhos na escola, o interesse da criança pelas atividades escolares e a realização dos deveres escolares em casa pelo aluno.

Estudos recentes (ALVES, 2007) mostram que os pais mais interessados pela qualidade da escolarização dos filhos procuram melhores escolas mesmo se estas são mais distantes de sua moradia⁵. Graças a essa informação, foram introduzidos no questionário de nossa pesquisa no Rio perguntas relativas à distância entre o local de moradia e a escola. Também se considerou como fator positivo de nosso indicador, a escolha de uma escola relativamente próxima, mas reconhecida pela qualidade, supondo que essa atitude indicaria um investimento dos pais na educação dos filhos⁶. Na visão dos economistas, as expectativas dos pais são simples expressão das trajetórias escolares dos filhos. Os sociólogos, por outro lado, demonstraram que essas expectativas se organizam, também, em

4 Testes de Português e de Matemática produzidos pela UNESCO/OREALC. O mesmo teste foi utilizado no início e no final do ano escolar. Todos os alunos (331) de cada classe de quarta série fizeram ao menos um desses testes e os pais igualmente responderam a um questionário de base socioeconômica.

5 Em geral, nos maiores municípios brasileiros, funciona uma espécie de carta escolar, mais ou menos rígida, mais ou menos controlada. No caso do Rio de Janeiro, os pais devem inscrever seus filhos nas escolas públicas do bairro onde moram, mas a carta escolar não tem caráter mandatório e os pais tem razoável grau de liberdade. Os pais que escolhem escolas mais distantes têm de arcar com os custos econômicos, muitas vezes altos, dessa decisão.

6 No Brasil, as desigualdades de oportunidades educativas são enormes, as diferenças de qualidade entre os estabelecimentos de ensino são o problema mais importante no quadro das políticas educativas.

torno dos projetos desenhados pelos pais para o futuro dos filhos, projetos esses que variam segundo a posição social da família e sua percepção do valor da educação na sociedade⁷. O interesse das crianças pela realização dos deveres escolares foi considerado como expressão evidente do valor que a família atribui à educação.

As discussões a respeito da importância, ou do valor, atribuído a uma pessoa educada são bastante antigas. Entretanto, a partir dos anos 1960/70, a universalização da escolarização básica (FORQUIN, 1990) nas sociedades desenvolvidas, que legitimam suas desigualdades sociais por meio da noção de mérito (GOLDTHORPE, 1997; BAUDELLOT & LECLERCQ, 2005), definiu um novo tipo de questão de pesquisa, qual seja, a da relação entre a valorização da escola e as chances de sucesso social. Pesquisadores ingleses como Plowden (1967), por exemplo, mostraram que as variáveis psicossociais (atitude dos pais quanto à escolarização e quanto ao trabalho futuro dos filhos) tinham impacto mais forte que as variáveis ditas objetivas (capital cultural ou renda familiar) sobre os resultados escolares. Bernstein (1975) construiu explicações sociológicas evidenciando as regularidades das atitudes associadas aos diferentes grupos sociais. Assim, as famílias de trabalhadores seriam, sobretudo, do tipo *posicional* (estilo educacional mais autoritário, cujas classificações e limites simbólicos seriam bem marcados), ao passo que nas camadas médias e altas, as famílias teriam preferencialmente uma orientação *pessoal*. Nesses estudos já aparece aquilo que James Coleman (1997) definiu como capital social⁸, um conceito bastante operacional, vez que é facilmente mensurável. Esse seria o conceito chave que informa nossos argumentos neste artigo.

7 Bourdieu, Pierre (1966): "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture". *Revue Française de Sociologie*, Paris, 7 (3), 1966, p. 325-347; Barbosa e Randall, 2004.

8 "O capital social constitui um tipo particular de recurso disponível para uma ação. O capital social é definido por sua função. Não é uma única entidade, mas uma variedade de diferentes entidades, com dois elementos em comum: todos consistem de algum aspecto das estruturas sociais, e eles facilitam certas ações dos atores – pessoas ou corporações de atores – no interior da estrutura. Do mesmo modo que outras formas de capital, o capital social é produtivo, tornando possível a consecução de certos fins, que, na sua ausência, não seria possível" (COLEMAN, 1997, p. 81). "O capital social na família, bem como na comunidade, desempenha papéis na criação do capital humano da geração emergente" (idem, pp. 88).

A tabela 1 mostra os valores obtidos para as variáveis *notas* e *valor da educação* de nossa amostra na pesquisa realizada na cidade do Rio de Janeiro.

Tabela 1 – As notas e o valor da educação na amostra

	N	Mínimo	Maximo	Média	Desvio Padrão
As notas	322	18,68	88,71	59,3600	12,92957
O valor da educação	281	4	10	8,69	1,207

Conforme mencionado, a educação pode ser valorizada segundo dois eixos principais: instrumental e simbólico. Herbert Hyman (1953) e Basil Bernstein (1975) já mostraram que as razões simbólicas, tais como realização pessoal ou profissional, são mais frequentes entre os grupos sociais mais ricos e mais cultivados, ao passo que as camadas populares e, em especial, os trabalhadores valorizam a educação como um meio mais ou menos eficiente, mais ou menos rentável de obter um bom posto no mercado de trabalho. Um estudo recente (OJALA, 2008) destacou a diferença entre o sentido atribuído ao fato de alcançar o ensino superior no caso dos alunos de curso noturno de Pedagogia e de Direito (em universidade privada) e aqueles de cursos diurnos de Física e Direito (universidade pública). Os primeiros são mais velhos e mais pobres e querem melhorar a carreira profissional, visto que os outros, muitos deles pertencentes à elite, preferem esperar o final do curso para decidir como e onde trabalhar.

Na pesquisa realizada em Belo Horizonte encontramos a concepção mais funcional ou instrumental da educação. Por exemplo, quando se trata de pensar a futura trajetória escolar do filho, diz a mãe de um garoto de 10 anos: “Meu filho precisa chegar até a universidade para ter uma vida melhor que a minha, para não viver como eu”.

Esta concepção do significado da escola como uma instituição dotada do poder de inserção social, ou, sobretudo, econômica é muito recorrente no Brasil, não apenas em relação à universidade, conforme mencionado, mas também quanto ao ensino técnico. Um estudo sobre os alunos de cursos profissionais do SENAI (Serviço

Nacional de Aprendizagem Industrial) revela que 65% dos alunos escolheram esses cursos porque gostariam de melhorar de lugar na empresa ou de mudar de emprego (BARBOSA, 2008).

Tal valorização instrumental da educação (nesse caso em relação à formação profissional de nível médio) poderá talvez explicar o fato dos alunos adolescentes e jovens das classes populares continuarem a ir à escola mesmo se a instituição é incapaz de colocar em evidência seu valor social, sua utilidade específica (CARIA, 2000, pp. 152-4). Tudo passa como se, mesmo sem ter o gosto pela educação ou pela cultura, e sem compreender para que serve aquilo que se ensina na escola, esses jovens alunos permanecessem na instituição por falta de escolha. É a escola ou a exclusão social.

Analisando as aspirações acadêmicas e profissionais de estudantes desfavorecidos do ensino médio do Rio de Janeiro, Hélène Pétry (2006, p. 48) reforça a idéia de que as classes populares não compreendem exatamente por que razões devem aprender os conteúdos escolares: “Mas porque aprendo isso se não vai jamais me servir na vida?”. Em contrapartida, o mesmo estudo mostra também que “os adultos que voltam à escola depois de vários anos de trabalho não qualificado, se mostram bem mais interessados” porque teriam experimentado as dificuldades impostas pela ausência de escolarização. Nesse caso, fica claro que a escola aparece como alternativa à exclusão social.

A valorização instrumental da educação aparecia já como uma explicação possível para os imensos sacrifícios feitos pela família para que suas crianças pudessem ir e permanecer na escola (COSTA RIBEIRO, 1991), ou os esforços das famílias que procuram uma escola de melhor qualidade independentemente de sua distância (ALVES, 2007). Em nossa amostra, 35% (119) dos pais cariocas escolheram escolas distantes do domicílio, escolha que muitas vezes é devida à má qualidade (e por vezes ao ambiente violento) das escolas mais próximas de seu bairro.

A tabela 2 mostra outros resultados sobre o valor da educação entre os pais pesquisados na cidade do Rio de Janeiro. A renda familiar individual é, em média, maior entre as famílias que escolheram

a escola das crianças longe do local de moradia, ao passo que a escolaridade materna nessas mesmas famílias é ligeiramente menor. O valor atribuído à educação é bem maior (uma diferença significativa do ponto de vista estatístico) entre as famílias que enviaram seus filhos à escolas distantes da moradia, o que converge para a hipótese aqui defendida do investimento dos pais na educação dos filhos quando fazem essa escolha.

Tabela 2: Renda familiar e escolaridade materna segundo a escolha da escola			
A escolha da escola		Renda familiar individual	Escolaridade materna
Crianças que estudam na escola do bairro	Média	250,8730	2,31
	N	207	194
	Desvio Padrão	221,70046	0,697
Crianças que estudam em escola distante do bairro	Média	301,2301	2,19
	N	105	101
	Desvio Padrão	380,26136	0,731
Total	Média	267,8201	2,27
	N	312	295
	Desvio Padrão	285,44570	0,710

Mesmo se quase todos os grupos sociais valorizam a educação, o fazem de maneiras diferentes, com intensidades desiguais e por razões diferentes. É preciso, então, destacar as condições sociais dessa valorização e estabelecer que tipo de relações sociais favorece a valorização da escolaridade em cada grupo social.

Programa “Bolsa Escola” e o valor da educação

Recife é uma das cidades mais antigas do Brasil, e também, uma das mais pobres. No final dos anos 1990, a prefeitura de Recife desenvolveu (do mesmo modo que dezenas de outras municipalidades nessa

época), o programa “Bolsa Escola”⁹. No Recife, os responsáveis pelo programa decidiram selecionar os beneficiários entre os alunos das escolas municipais onde estudam as crianças mais pobres da cidade. Para esses alunos, foram considerados como critérios de inclusão no programa, a pobreza da família, sua composição (mãe chefe de família, por exemplo), o risco escolar (os maus resultados) e social (as crianças que tiveram experiências em instituições para menores infratores) (LAVINAS *et alii*, 2001). Esses critérios permitiram selecionar efetivamente as crianças mais pobres e em risco de abandonar a escola.

Este estudo permitiu constatar que o valor atribuído à educação, seu significado, era bastante distinto, segundo o grupo profissional analisado. Os diretores das escolas consideraram como o maior benefício trazido pelo programa a redução do absenteísmo dos alunos. Um dos diretores relata que uma das mães enviou o filho à escola, mesmo estando com meningite – doença fortemente contagiosa – com receio de que ele, ao faltar, pudesse perder a bolsa. Foi preciso explicar-lhe que a ausência do filho no caso de doença não impediria a família de receber o benefício. Em contrapartida, os professores não compartilham essa visão positiva: do ponto de vista deles, a “Bolsa Escola” era injusta porque beneficiaria os maus alunos (aqueles que estavam em risco escolar) e não os bons alunos (que a mereceriam, segundo os professores). Esse tipo de avaliação parece evidenciar que tais professores não relacionavam as péssimas condições materiais de vida dessas crianças, com as possíveis dificuldades de aprendizagem.

Desprovidas de razões culturais, as mães, por sua vez, foram convencidas do valor da educação via razões instrumentais: para receber as alocações da bolsa, elas deveriam assegurar a presença dos filhos à escola todos os dias. Deste modo, um dos resultados positivos do programa “Bolsa Escola” se expressa no reforço do

9 O programa “Bolsa Escola” foi criado pela prefeitura de Campinas (São Paulo), Magalhães Teixeira, no início dos anos 1990. Dezenas, e mesmo centenas de prefeituras o imitaram e em 2000, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu a Bolsa Escola enquanto uma política pública federal com 2,5 milhões de beneficiários. O governo do Presidente Lula unificou os programas sociais do governo federal sob o título «Bolsa Família» e, em 2007, ele contava com cerca de 45 milhões de beneficiários. A finalidade do «Bolsa Escola» é estimular a permanência de crianças na escola e reduzir o trabalho infantil por meio do pagamento de uma alocação («bolsa») à família.

valor da educação entre as classes populares, reduzindo o absentismo, e como consequência, a taxa de abandono escolar no Recife (LAVINAS et alii, 2001).

As aspirações educativas dos diferentes grupos sociais

As aspirações educativas de cada família (ou o nível de escolaridade desejado para seus filhos) podem ser vistas como expressões do valor dado à educação. As mães, ao estabelecerem o patamar de escolaridade que desejam para os filhos, estão igualmente afirmando que os esforços para atingir essa meta valerão a pena no futuro. Assim, 90% das mães pesquisadas em Belo Horizonte e no Rio de Janeiro desejam que seus filhos cheguem à universidade. Por outro lado, quando perguntadas sobre o nível de educação que elas acreditam, realisticamente, que os filhos sejam capazes de atingir, as respostas são mais variadas. É bom lembrar que as crianças referidas pelas mães tinham, à época da pesquisa, 10 anos, em média.

As mães de Belo Horizonte foram agrupadas segundo a cor declarada e o nível de escolarização, de tal forma que pudéssemos comparar as respostas a tais questões. Verificamos assim que as mães mais escolarizadas e mais “brancas” respondem que os filhos atingirão níveis de escolarização mais elevados que aqueles declarados pelas mães menos escolarizadas e mais “pretas”. É fundamental notar que são comparadas as respostas das mães de alunos que obtiveram as mesmas notas nos testes de Português e de Matemática. Significa dizer que o real desempenho do aluno não foi um fator decisivo para diferenciar essas avaliações. Crianças negras com o mesmo desempenho dos colegas brancos geram para as próprias mães expectativas menos positivas. No contexto brasileiro, isso significa que essas mães não só valorizam a educação, como também que percebem adequadamente as nuances dessa valorização numa sociedade racista e profundamente desigual (BARBOSA & RANDALL, 2004). Além disso, o estudo demonstra igualmente que a formação das opiniões e das aspirações educativas não expressa um simples

reflexo do desempenho escolar das crianças: exprime também a trajetória e a posição social dos pais.

As condições sociais da valorização da educação

A escolarização das mães apareceu em Belo Horizonte como um dos fatores mais importantes para a formação de suas opiniões sobre as possibilidades de futuro acadêmico de suas crianças. No Rio, no entanto, a relação entre escolaridade das mães, o nível de desempenho e o valor da educação não é linear. As notas das crianças são mais elevadas quando as mães têm maior escolaridade, mas verificamos uma redução das notas quando se passa das mães que frequentaram apenas a escola primária (4 anos de escola) para aquelas que completaram o ensino fundamental (8 anos). O maior valor dado à educação pode ser encontrado entre as mães que têm o mais baixo nível de escolaridade, o que contraria estudos anteriores, entre eles, o já mencionado de Barbosa & Randall (2004).

Tabela 3: Notas médias e a média do valor atribuído à educação, segundo a escolaridade da mãe.

Escolaridade da mãe		Nota média	Média do valor da educação
Primário e Alfab. Adultos	Média	59,1992	8,88
	N	33	32
	Desvio Padrão	13,50012	1,040
Ensino Fundamental	Média	57,2125	8,67
	N	155	136
	Desvio Padrão	12,83260	1,271
Ensino Médio	Média	62,0774	8,58
	N	87	74
	Desvio Padrão	11,60149	1,216
Ensino Superior	Média	66,4990	8,86
	N	12	7
	Desvio Padrão	10,35788	,900
Total	Média	59,3040	8,67
	N	287	249
	Desvio Padrão	12,67068	1,216

Encontramos resultados similares quando analisamos os dados relativos ao trabalho dos pais. As notas obtidas são mais elevadas se os pais têm uma ocupação de tipo mais intelectual (diferença significativa estatisticamente, com $p=0,074$), pois esses mesmos pais parecem valorizar menos fortemente a educação (nesse caso, a diferença não é significativa estatisticamente) que os pais que têm ocupações manuais.

Tabela 4: Notas médias e média do valor da educação segundo o tipo de trabalho

Tipo de trabalho		Nota média	Média do valor da educação
Manual	Média	58,4431	8,82
	N	96	85
	Desvio Padrão	12,97110	1,157
Não manual	Média	61,7026	8,72
	N	107	92
	Desvio Padrão	12,86900	1,170
Total	Média	60,1611	8,77
	N	203	177
	Desvio Padrão	12,98821	1,162

Se o trabalho dos pais for ordenado segundo o nível de formalização, indo das ocupações sem qualquer proteção legal (sem carteira de trabalho assinada) aos empregos com carteira assinada, passando pelas ocupações autônomas, um efeito semelhante ao anterior pode ser encontrado. As melhores notas são obtidas por crianças cujos pais são mais protegidos legalmente, ao passo que o valor da educação é mais alto entre os pais com ocupações autônomas, também muito pouco protegidas. Isso poderia ser visto com reflexo de uma maior precariedade, mesmo em relação aos traba-

lhadores que não possuem carteira assinada, que receberiam, pelo menos, um salário mensal. Autônomos precisam encontrar trabalho a cada dia, tal é o caso dos os camelôs e as diaristas, que aparecem em nossa amostra.

Tabela 5: – Notas médias e média do valor da educação segundo a formalização do trabalho

Nível de formalização do trabalho		Nota média	Média do valor da educação
Sem carteira assinada	Média	57,6214	8,75
	N	41	40
	Desvio Padrão	11,49979	1,256
Autônomo	Média	59,2571	8,86
	N	50	42
	Desvio Padrão	13,19609	,926
Com carteira assinada	Média	60,8895	8,80
	N	111	92
	Desvio Padrão	12,94529	1,207
Total	Média	59,8221	8,80
	N	202	174
	Desvio Padrão	12,73484	1,151

No caso da amostra carioca, foram repetidos os efeitos do capital social, segundo a abordagem proposta por James Coleman (1997). O modelo de família tradicional (aquela que tem dois adultos vivendo com as crianças, indício de maiores quantidades de capital social) está associado aos alunos com melhor desempenho na escola, relativamente àqueles alunos provenientes de famílias monoparentais. No entanto, estas famílias valorizam mais fortemente a educação, talvez devido à sua maior vulnerabilidade social.

Tabela 6: – Notas médias e média do valor da educação segundo o tipo de família

Tipo de família		Nota média	Média do valor da educação
Famílias Tradicionais	Média	60,2840	8,68
	N	244	213
	Desvio Padrão	12,79587	1,171
Famílias Monoparentais	Média	56,4694	8,75
	N	78	68
	Desvio Padrão	13,00116	1,320
Total	Média	59,3600	8,69
	N	322	281
	Desvio Padrão	12,92957	1,207

Dentre os adultos pesquisados, as mães são as que mais valorizam a educação além de qualquer outra pessoa, o que reforça seu papel central no interior da organização familiar, principalmente nas camadas populares. E isso acontece mesmo quando o pai também valoriza bastante a instituição escolar, o que é, normalmente, o caso.

Tabela 7: O valor da educação entre os adultos da família

Adultos da família		Média do valor da educação
Pai	Média	8,72
	N	147
	Desvio Padrão	1,109
Mãe	Média	8,73
	N	33
	Desvio Padrão	1,257
Irmão ou irmã	Média	8,77
	N	35
	Desvio Padrão	1,140
Tio ou tia	Média	8,50
	N	6
	Desvio Padrão	1,378
Avô ou avó	Média	7,93
	N	14
	Desvio Padrão	1,639
Sogro	Média	8,61
	N	23
	Desvio Padrão	1,500
Sogra	Média	8,50
	N	2
	Desvio Padrão	2,121
Outros	Média	8,20
	N	5
	Desvio Padrão	1,304
Total	Média	8,66
	N	265
	Desvio Padrão	1,215

As favelas são conhecidas pelas difíceis condições sociais de vida que nelas imperam. Nesse quadro, Kaztman (2007) afirma que o território é interiorizado pelas instituições, inclusive a escola. Entretanto, os alunos de nossa amostra que vivem nas favelas do Rio tiveram desempenho similar aos dos colegas que habitam em

bairros menos pobres. A diferença aparece quando se comparam os níveis de valorização da educação, que se mostra mais elevado entre as famílias faveladas. Estes dois resultados (desempenho similar e valorização diferenciada da escola, sendo maior entre as famílias da favela) propõem problemas importantes de pesquisa, principalmente no que diz respeito à distribuição da qualidade da escola. Teriam as crianças da favela uma escola pior que aquela freqüentada pelos colegas menos pobres?

Tabela 8: Notas médias e média do valor da educação segundo o local de moradia

Local de moradia		Nota média	Média do valor da educação
Não favela	Média	59,7007	8,60
	N	178	149
	Desvio Padrão	13,56297	1,224
Favela	Média	59,8617	8,83
	N	122	111
	Desvio Padrão	11,81914	1,135
Total	Média	59,7662	8,70
	N	300	260
	Desvio Padrão	12,86208	1,190

Um aspecto muito relevante a se notar aqui é a não homogeneidade dos efeitos do viver em favela: o efeito vizinhança sobre o processo de escolarização aparece mais fortemente associado à distância do Centro da cidade do que pelo fato de viver em favelas. Uma expressão desse fenômeno poderia ser encontrada no funcionamento mais precário das instituições (as escolas, por exemplo) nos bairros distantes do Centro. As crianças que moram nesses bairros frequentam escolas de qualidade inferior àquelas situadas nas proximidades do Centro da cidade. Na escala criada por Salata (2007),

utilizando os dados da nossa pesquisa, as escolas distantes teriam um nível de qualidade situado no ponto 0,54 ao passo que as escolas centrais se situam no ponto 0,68, sendo 1,00 o ponto referente à mais alta qualidade. Neste contexto, é possível explicar as diferenças de desempenho entre os alunos que vivem nas favelas mais próximas ou mais distantes do Centro. Podemos dizer que o fato de viver na favela afeta o desempenho escolar somente se juntarmos outra variável espacial, a distância do Centro da cidade (SALATA, 2007). Além disso, as diferentes estratégias desenvolvidas pelos atores tais como professores e diretores, pelo lado da escola, gestores de políticas públicas e pelos pais, podem oferecer outras hipóteses para explicar a associação entre os fenômenos da segregação residencial e da segregação escolar (POUPEAU & FRANÇOIS, 2008), que se tornam evidentes nesse estudo.

Tabela 9: Notas médias e média do valor da educação segundo a distância ao Centro

Distância do Centro da cidade		Nota média	Média do valor da educação
Favela distante	Média	57,8731	8,97
	N	41	34
	Desvio Padrão	12,31766	,870
Favela próxima	Média	60,8682	8,77
	N	81	77
	Desvio Padrão	11,50520	1,234
Total	Média	59,8617	8,83
	N	122	111
	Desvio Padrão	11,81914	1,135

Como nos outros casos, os alunos provenientes das favelas distantes do Centro da cidade apresentam um desempenho escolar mais fraco, ao mesmo tempo que as famílias valorizam mais fortemente a escolarização.

Considerações Finais

Uma vasta literatura na Sociologia da Educação permitiu associar, claramente, o valor atribuído pela família à educação e a melhoria dos resultados ou dos desempenhos escolares dos filhos de tais famílias (COLEMAN, 1997; FORQUIN, 1995). Ainda assim, as condições sociais de produção desse valor ainda são pouco conhecidas, mesmo sendo sabido que varia segundo os grupos sociais (BARBOSA & RANDALL, 2004). Nossa pesquisa permitiu iniciar uma aproximação de algumas dessas condições.

O Programa “Bolsa Escola” parece ter levado a uma forte valorização da escola, bem como a uma redução das taxas de evasão entre as crianças das classes populares. Isso mostra que é possível criar uma política pública que atinja positivamente os pais dessas crianças, permitindo-lhes um aumento significativo (pelo menos aparentemente) do capital social familiar.

Ao analisar os dados da pesquisa no Rio pudemos perceber que as mães menos escolarizadas (aquelas que frequentaram apenas a escola primária ou cursos de alfabetização de adultos) são justamente as que valorizam mais fortemente a educação. Seus filhos, entretanto, são os que obtêm os piores resultados na escola. É chocante verificar que mães que passaram por uma escolaridade mais longa (algumas delas tendo mesmo terminado algum curso superior) dão um valor bem menor ao estudo das crianças.

Encontramos a mesma relação na comparação entre trabalhadores manuais e não manuais: entre os filhos dos últimos, o desempenho escolar é mais elevado, mas o valor dado à educação, ao contrário, é mais elevado nas famílias de trabalhadores manuais. Da mesma forma, as crianças cujos pais ocupam posições mais precárias no mercado de trabalho são os que dão maior valor à educação ao passo que o desempenho escolar é mais fraco.

Pudemos testar os eventuais efeitos escolares de viver numa favela e como o contexto urbano poderia afetar a percepção do valor da educação. Na nossa amostra não existe diferença entre o desempenho dos alunos que vivem em favelas e dos colegas, mas o

valor atribuído à educação é mais alto entre os primeiros. Quando se fala em favela, é importante notar que as variáveis espaciais, como a distância ao Centro, por exemplo, se associam a diferentes formas de funcionamento das instituições locais. Nesse sentido, morar em favelas distantes do Centro confere uma dimensão sócio-espacial à questão das oportunidades educativas, vez que, morar em favelas mais periféricas pode significar estudar em escolas de condições precárias, de baixa qualidade. A segregação residencial se mostra assim como um mecanismo que dificulta a superação (via educação) do quadro de precariedade no qual vivem os moradores de espaços segregados (RIBEIRO & SANT'ANNA, 2006).

As escolas distantes do Centro apresentaram condições precárias de qualidade (SALATA, 2007). Nesse quadro, a qualidade das escolas coloca em evidência o processo de interiorização do território do qual falava Kaztman (2007), restando aprofundar o papel que os diferentes atores e as respectivas estratégias assumem na produção desses resultados (POUPEAU & FRANÇOIS, 2008).

Em suma, podemos dizer que as crianças das famílias mais carentes das diversas formas de capital, sobretudo de capital econômico, social e cultural, obtêm menos sucesso nas trajetórias escolares, exatamente como seria previsível a partir de todo o conhecimento acumulado pela Sociologia da Educação. Por outro lado, a valorização da escola pelas famílias em situação social muito precária permite perceber novas nuances das relações sociais em torno da instituição escolar. A universalização do ensino fundamental no Brasil abriu o sistema escolar a crianças até então excluídas, sem poder garantir a todos a mobilidade social idealmente sugerida. Mesmo assim, para os mais pobres e mais desprovidos de recursos, para aqueles sem outras alternativas, a passagem pela escola significa um avanço, uma melhoria em relação ao que tinham, ao que eles eram.

Todos os estudos mostram que a valorização da educação pela família é um recurso importante para o desempenho escolar. Entretanto, no nosso caso, as coisas parecem não se passar exatamente assim. Bem ao contrário! O maior valor atribuído à educação não se associa aos melhores desempenhos escolares. As escolas da nossa

amostra parecem ser incapazes de valorizar esse capital social – o valor atribuído à educação – das famílias mais pobres das demais formas de capital. Sendo assim, essas escolas simplesmente reproduzem as desigualdades sociais. Tudo se passa como se não existisse o “efeito escola”, já bastante conhecido de pesquisadores e gestores de políticas públicas. Ou talvez, pior ainda, como se a escola não quisesse modificar a atual estrutura de posições sociais existente.

Nosso estudo permite concluir que as políticas públicas, tais como o “Bolsa Escola/ Bolsa Família”, que levam ao aumento do capital social familiar, são inúteis se não se fizerem acompanhar de políticas que possam garantir a qualidade e a eficácia da escola como instrumento de promoção da igualdade de oportunidades.

JOVENS, ESCOLAS E MUSEUS: OS EFEITOS DOS DIFERENTES CAPITAIS

Sibele Cazelli

Introdução

No contexto atual, ganham relevância questões acerca da promoção cultural para a inserção na sociedade contemporânea e muitos autores têm insistido que tal promoção deva ser desenvolvida por uma rede de instituições diretamente ligadas à Cultura. Nesse sentido, os museus vêm sendo considerados como instituições que possuem papel de destaque, sobretudo pelo fato de possibilitarem intensa interação social com o público.

Ao longo dos anos, a pesquisa e as práticas educacionais e comunicacionais relacionadas às exposições e/ou às atividades em museus têm se intensificado, configurando, cada vez mais, um campo de

produção de conhecimento. Nesta via, vêm se investindo muito em projetos de pesquisa e de ação com o objetivo de viabilizar a disponibilização do conhecimento científico de forma acessível e com qualidade para os visitantes. A visitação a museus talvez seja a mais completa experiência multimídia. A combinação de arquitetura, textos, objetos, figuras, sons, música e computadores são desenhados para produzir no visitante uma impressão marcante. O potencial educacional dessas situações é reconhecidamente grande, e pode se concretizar pelo despertar do interesse e pela promoção da motivação.

Outro ponto importante na presente discussão diz respeito à pluralidade das culturas urbanas, à sua variação nos cenários de interação social e à emergência de novos padrões de gosto, fatores que têm se constituído em objeto de estudo da Sociologia da Cultura. Inúmeros autores sinalizam uma alteração nos padrões de consumo cultural em virtude do impacto da globalização da Cultura. García Canclini (2000) ressalta a diminuição de frequência a espaços públicos relacionados à oferta cultural clássica, em consequência das novas condições decorrentes da complexificação da vida urbana: alterações na disponibilidade de tempo do público, dificuldades nos deslocamentos e medo da violência urbana. Da mesma forma, Ortiz (2000) argumenta que tanto a tradição como as artes não se configuram mais como padrões de legitimidade no novo contexto mundial globalizado.

Os estudos sociológicos das políticas culturais e das tendências gerais das práticas culturais dos indivíduos apresentam, geralmente, uma tipologia desse último tipo (BRENNER, DAYRELL & CARRANO, 2005; LOPES, 2000). De modo geral, essa tipologia distingue, inicialmente, dois grandes grupos: práticas culturais e práticas de lazer e entretenimento. Podem ser incluídas, no primeiro caso, a ida a ópera/concerto de música clássica, balé/espetáculo de dança, teatro, cinema, museu/exposição e livraria/biblioteca – considerados práticas de caráter clássico (cultura cultivada). Já as práticas de lazer e entretenimento, também identificadas como indicadores de uma “cultura das saídas” incluem: sair com amigos, sair para dançar, sair para almoçar ou jantar fora, frequentar cafés, ir à praia,

ir ao *shopping*, ir a eventos esportivos etc., além das atividades que se praticam em casa, como ver televisão, ouvir rádio, ouvir música, ler jornais/revistas de informação geral.

A Tabela 1 abaixo mostra os dados levantados pela pesquisa Informações Básicas Municipais (MUNIC/IBGE, 2006), considerando apenas seis tipos de equipamentos culturais, aqueles associados à expressão da cultura cultivada. As bibliotecas públicas podem ser encontradas em 89,1% dos municípios brasileiros, estando ainda em processo de expansão. Menos da metade dos municípios dispõe de livrarias (30%), com crescimento negativo entre 1999 e 2006. Os centros culturais estão presentes em 24,8% dos municípios brasileiros, os teatros em 21,2%, apresentando o maior crescimento, seguidos pelos museus (21,2%), com o segundo maior crescimento, e os cinemas, com menor presença municipal (8,7%), mas com crescimento de aproximadamente 21% entre 1999 e 2006.

Tabela 1: – Percentual dos municípios que possuem equipamentos culturais, segundo o tipo (%)

Tipo	1999	2001	2005	2006	Crescimento
Biblioteca Pública	76,3	78,7	85,0	89,1	16,8%
Livraria	35,5	42,7	31,0	30,0	(-) 15,5%
Centro Cultural	-	-	-	24,8	-
Museu	15,5	17,3	20,5	21,9	41%
Teatro	13,7	18,8	20,9	21,2	54,7%
Cinema	7,2	7,5	9,1	8,7	20,8%

Fonte: Pesquisa Informações Básicas Municipais, MUNIC/IBGE, 1999-2006.

A cidade do Rio de Janeiro, apesar de ser um dos mais importantes centros culturais do país, não conseguiu ainda dar acesso à cultura de maneira equânime para os habitantes. No tocante à distribuição de equipamentos associados à expressão da cultura

cultivada (museu, centro cultural, teatro, cinema e biblioteca), a Tabela 2 mostra que estão, quase todos, no Centro, São Cristóvão, Zona Sul, Tijuca, Vila Isabel e Barra – áreas de maior poder aquisitivo e capital cultural.

Tabela 2: Quantidade de equipamentos culturais na cidade do Rio de Janeiro, segundo as áreas de planejamento e as regiões administrativas

Áreas de Planejamento (AP) Regiões Administrativas	Museu	Centro cultural	Teatro	Cinema	Biblioteca
Centro, São Cristóvão, Zona Sul, Tijuca e Vila Isabel (AP1 e AP2)	72	58	101	57	52
Ramos, Méier, Madureira e Ilha (AP3)	8	4	9	7	7
Barra da Tijuca, Jacarepaguá (AP4)	1	4	10	54	1
Bangu, Campo Grande e Santa Cruz (AP5)	0	5	5	6	4

Fonte: Instituto Pereira Passos, Diretoria de Informações da Cidade – DIC, 2004.

Quando o que está em foco é a oferta de expressões culturais, a insuficiência e a concentração não equânime do equipamento cultural afetam, em especial, as pessoas dos setores menos favorecidos do ponto de vista socioeconômico e cultural. Nas áreas em que reside 75% da população do Rio de Janeiro (Ramos, Méier, Madureira, Ilha, Bangu, Campo Grande, Santa Cruz e Jacarepaguá), existem apenas 13% dos equipamentos instalados. Já a região do Centro, São Cristóvão, Zona Sul, Tijuca, Vila Isabel e Barra, onde moram 25% dos cariocas, dispõe de 87% da capacidade instalada.

A importância dos museus na promoção da Cultura e os dados referentes à insuficiência e à concentração não equânime dos equipamentos levam a indagar: os museus estão presentes na experiência cultural dos jovens? Quais são as chances de acesso dos jovens a museus ou instituições culturais afins? Quais são as características escolares e familiares que estão associadas ao aumento ou à diminuição dessas chances? Investigar as características dos jovens e de seu entorno escolar e familiar associadas ao aumento ou à dimi-

nuição da chance de acesso a museus e, mais especificamente, analisar o potencial explicativo dos capitais econômico, social e cultural, são os objetivos centrais deste texto.

Os capitais: econômico, social e cultural

Os sociólogos Pierre Bourdieu e James Coleman introduziram o conceito de *capital* na análise social para se referirem não apenas à sua forma econômica, mas também à forma cultural e social. Este termo da área econômica foi utilizado pelos dois autores no estudo das desigualdades escolares como metáfora para falar das vantagens culturais e sociais possuídas previamente por indivíduos ou famílias e que, geralmente, os conduzem a um nível socioeconômico mais elevado.

A problemática que leva ambos estudiosos a uma concepção ampliada do conceito de capital repousa, fundamentalmente, sobre evidências empíricas que apontam as limitações do conceito de capital econômico para explicar plenamente a relação entre nível socioeconômico e bons resultados educacionais, o que os faz considerar que outras formas de capital, tais como o capital social e cultural, além de interagirem com o capital econômico, contribuem diretamente para fortalecer tal relação. Bourdieu e Coleman desenvolvem o conceito de capital em bases teóricas distintas, mas compartilham concepções similares, particularmente no que se refere ao conceito de capital econômico.

Bourdieu (1989) vê o espaço social como um campo de lutas onde os agentes (indivíduos e grupos) elaboram estratégias que permitem manter ou melhorar a posição social. O capital econômico, sob a forma de distintos fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais) é acumulado, reproduzido, e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais. Por sua vez, Coleman (1988) define o capital econômico como renda e riqueza material e também em termos dos bens e serviços a que o mesmo dá acesso. Este autor

vê o capital econômico como uma parte importante da relação que une a origem familiar às diferentes posições socioeconômicas. Em síntese, a definição de capital econômico utilizada por Coleman é basicamente idêntica àquela utilizada por Bourdieu, ainda que o sociólogo francês enfatize os conflitos e a competição dos indivíduos e grupos por posições nos diferentes campos sociais.

Na concepção de capital social sustentada por Bourdieu (1980)¹ destacam-se três aspectos, a saber: os elementos constitutivos; os benefícios obtidos pelos indivíduos mediante a participação em grupos ou redes sociais e as formas de reprodução desse tipo de capital. Em relação ao primeiro elemento, Bourdieu define o capital social como a agregação de recursos atuais ou potenciais, que tem ligação estreita com uma rede durável de relações institucionalizadas de reconhecimento e de inter-reconhecimento. O segundo elemento diz respeito à quantidade e à qualidade de recursos do grupo. De acordo com esse autor, o volume de capital social de um agente individual depende tanto da extensão da rede de relações que pode efetivamente mobilizar como do volume das diferentes formas de capital que é propriedade exclusiva de cada um dos agentes a quem o indivíduo está ligado. Diretamente relacionada a essa apropriação está, em terceiro lugar, a reprodução do capital social, que é produto do trabalho necessário para produzir as redes de relações duráveis que podem proporcionar os benefícios materiais e simbólicos que circulam entre os membros.

Coleman (1988, p. 98) define o capital social pela função, considerando-o uma variedade de diferentes entidades que compartilham aspectos das estruturas sociais facilitadoras de certas ações dos indivíduos. Argumenta que o capital social não é um atributo dos indivíduos, mas um aspecto dependente do contexto e da estrutura social, ou seja, inerente à estrutura das relações entre dois ou vários atores. Isso quer dizer que o capital social não está alojado nem nos próprios atores, nem nos instrumentos físicos de produção: só acon-

1 O trabalho de BOURDIEU, P. "Le capital social: notes provisoires" foi originalmente publicado na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, v. 31, p. 2-3, 1980. O texto que tomo por referência aqui é BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.(Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 3 ed., 2001. pp. 67-69.

tece nas relações entre pessoas e por meio de trocas que facilitam a ação de indivíduos ou grupos.

Nessa perspectiva, Coleman especifica três aspectos da estrutura social: (i) as obrigações, as expectativas e a confiabilidade das estruturas; (ii) os canais de informação; e (iii) as normas e sanções efetivas. Tais aspectos influenciam a qualidade das relações formadas nos grupos sociais, facilitando, especialmente, o engajamento das pessoas na troca de recursos, na assistência mútua e na demonstração de empatia com interesses alheios.

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. Provavelmente, as diferenças existentes entre as duas perspectivas contêm, de maneira implícita, parte das razões que tanto levam Bourdieu a relativizar o papel da família na mobilização de capital social como levam Coleman a enfatizar as relações internas à família como uma das principais fontes de mobilização desse tipo de capital.

O sociólogo americano compartilha a perspectiva que aborda o papel das famílias na construção de capital social sob dois ângulos. O primeiro focaliza o papel das famílias na construção de capital social extrafamiliar. O segundo examina a construção do capital social no interior das redes familiares e a importância disso para o desenvolvimento individual dos membros, especialmente para o desempenho escolar e cognitivo dos filhos. A segunda abordagem lança luz sobre os contextos tipicamente privados, informais, intensos e duráveis das relações familiares, nos quais acontecem as interações face a face.

Enredado na malha familiar está o conceito de capital cultural de Bourdieu (1979)². No entendimento desse autor, esse tipo de capital pode existir sob três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital cultural no estado incorporado constitui o compo-

2 O trabalho de BOURDIEU, P. "Les trois états du capital culturel" foi originalmente publicado na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, v. 30, p. 3-6, 1979. O texto que tomo por referência aqui é BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.(Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 3 ed., 2001. pp. 73-79.

nente do contexto familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar da prole, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares.

No estado objetivado, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros etc. Para possuir os bens econômicos na materialidade, é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. Todavia, para se apropriar simbolicamente desses bens é necessário possuir os instrumentos de apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado. Por último, o capital cultural institucionalizado ocorre basicamente sob a forma de títulos escolares. O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho.

A definição de Bourdieu de capital cultural institucionalizado tem algo em comum com a definição de capital humano de Coleman. Este considera que o capital humano é medido aproximadamente pelo nível de instrução das pessoas. No caso das famílias, o capital humano é potencialmente importante para proporcionar um ambiente cognitivo propício à aprendizagem escolar da criança. O conceito de capital humano desenvolvido por Coleman, em função dos objetivos propostos, tem relevância relativamente pequena para a discussão do presente artigo. Contrariamente, o conceito de capital cultural elaborado por Bourdieu, mais amplo e complexo, tem maior centralidade.

A Pesquisa

Questões, hipóteses, dados e abordagem analítica

As questões de fundo deste artigo são as seguintes: Quais são as chances de acesso dos jovens a museus ou instituições culturais afins? E quais são as características escolares e familiares associadas

ao aumento ou à diminuição dessas chances? No que concerne ao domínio da escola, a hipótese é que o capital social com o qual os jovens podem contar para interagir com os museus envolve ações de professores e escolas. A possibilidade de professores e escolas contribuírem para o estoque de capitais, social e cultural, de modo a viabilizar o acesso dos jovens às instituições museológicas é mediada por aspectos das políticas culturais e educacionais que contribuem para aproximar ou afastar escolas e estudantes dos equipamentos culturais. No que concerne ao domínio familiar, o capital social mobilizado para dar apoio aos jovens depende não somente do nível socioeconômico, mas da estrutura familiar e do volume de capital cultural.

Os dados utilizados³ dizem respeito a um questionário contextual auto-administrado, aplicado aos jovens, aos profissionais das escolas envolvidos com a organização de visitas a museus e aos diretores das unidades escolares.⁴ Alcançados via escola, foram escolhidos jovens da oitava série do ensino fundamental, porque esta série corresponde ao fechamento de um ciclo. Foram selecionados a partir de uma amostra de escolas urbanas situadas no município do Rio de Janeiro. O plano amostral foi baseado em amostragem probabilística complexa, envolvendo estratos, conglomerados e pesos amostrais. A amostra final foi composta por 48 escolas (25 municipais e 23 particulares), 80 turmas de oitava série e 2.298 alunos. No contato com as unidades escolares, foram identificados os profissionais diretamente envolvidos com a organização de visitas (81 responderam ao questionário, bem como 45 diretores).

No questionário dos jovens foram priorizadas as questões que solicitavam o nome dos museus visitados ao longo da vida, as de caráter sociodemográfico e, fundamentalmente, as que se baseavam em trocas materiais e simbólicas (capitais econômico, social

3 Fonte: CAZELLI, Sibeles. *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?* Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

4 Os questionários contextuais foram aplicados pela própria autora no período de 23 de março a 07 de julho de 2004, entre os estudantes (96 perguntas), os diretores (34 perguntas) e os profissionais envolvidos com a organização de visitas a museus (86 perguntas) nas escolas da amostra.

e cultural). No questionário do profissional (professor ou coordenador pedagógico) foram priorizadas as questões que solicitavam o nome dos museus visitados nos últimos 12 meses (referentes ao ano de 2003), considerando todas as turmas que os visitaram, não só as de oitava série e, fundamentalmente, as questões que priorizam os capitais social e cultural.

A abordagem analítica se baseou em duas lógicas: uma descritiva e outra explicativa. A primeira engloba a discussão da estatística descritiva, ou seja, as análises bivariadas. A lógica da explicação busca compreender as relações empíricas entre duas variáveis por meio da introdução controlada de variáveis adicionais. Foi estimado um modelo de regressão logística binária e ordinal para a promoção do acesso a museus. No modelo de regressão logística a probabilidade de ocorrência de um evento é estimada a partir de uma combinação particular dos efeitos de um conjunto de fatores, representados pelas medidas dos valores das variáveis presentes no modelo. Os efeitos de cada um dos fatores são determinados pelos valores assumidos por parâmetros associados às variáveis independentes ou explicativas. Estes parâmetros são calculados de forma a garantir o melhor ajuste entre as probabilidades previstas pelo modelo e as ocorrências de cada variável incluída no modelo.

Uma possibilidade de interpretação dos parâmetros é a que indica a exponenciação do coeficiente ($exp\beta$) associado a cada uma das variáveis explicativas. Representa a razão de chance (*odds ratio* – OR) e indica como as chances de ocorrência de um evento se modificam quando se transita entre diferentes categorias de um mesmo fator, sendo a categoria de partida o nível adotado como nível de referência. Caso a *odds ratio* assuma o valor um, a chance de acesso a museus não sofre alteração na presença de um dado fator. Caso assuma valores maiores que a unidade, a chance sofre um aumento. E se o valor assumido é menor do que um, a chance sofre uma redução. Ou seja, valores positivos dos coeficientes (o que equivale a $exp\beta > 1$) indicam maiores chances de acesso a museus e valores negativos (o que equivale a $exp\beta < 1$) indicam o contrário.

Contexto Escolar: Estatística Descritiva do Acesso a Museus

Medidas utilizadas

Foram selecionados para a análise bivariada os seguintes indicadores oriundos do questionário do profissional da escola envolvido com a organização de visita:

1) Variável dependente:

Número de museus visitados (qualquer temática restrito): indica o número de museus visitados pela escola nos últimos 12 meses.

Foi apresentado ao profissional envolvido com a organização de visitas uma relação com o nome de 18 museus situados no município do Rio de Janeiro. Com base nessa lista, foi solicitado que informasse quais locais a escola visitou, nos últimos 12 meses (referentes ao ano de 2003), levando em conta todas as turmas que os visitaram, e não apenas as da oitava série. Na sequência, um item pedia que nomeasse outras instituições museológicas visitadas não constantes da relação apresentada.

2) Variáveis explicativas:

Nível socioeconômico da escola: medida do nível socioeconômico médio dos alunos da escola.

Primeiramente, três indicadores de posição socioeconômica e cultural foram construídos: escolaridade familiar, evidência de riqueza familiar e disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiares. Em um segundo momento, esses três indicadores foram agregados em um único índice, resultando no NSE.

Disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolares: medida da existência e/ou disponibilidade de determinados recursos educacionais/culturais na escola.

Indagou-se aos profissionais sobre a disponibilidade no local dos recursos educacionais/culturais: jornais, revistas de informação geral, revistas de divulgação científica, televisão, videocassete ou DVD,

vídeos educativos, aparelho de som, retroprojektor, projetor multimídia, computador, *software* educativos e acesso à Internet. A disponibilidade foi medida a partir de duas categorias de resposta: *sim* e *não*.

Prática cultural dos profissionais da escola: medida da prática cultural nos últimos 12 meses (referentes ao ano de 2003).

Foi perguntado também aos profissionais sobre a frequência com que nos últimos 12 meses (referentes ao ano de 2003) foram: a cinema, teatro, ópera ou concerto de música clássica, balé ou espetáculo de dança, show de música e livraria. A frequência foi medida a partir de quatro categorias de resposta: *não, uma a duas vezes, três a quatro vezes e mais de quatro vezes*.

No questionário do aluno, foram selecionadas as seguintes variáveis:

1) Variável dependente:

Número de museus visitados (qualquer temática restrito): indica o número de museus visitados pelo aluno ao longo da vida.

Foi indagado ao aluno, se havia visitado, em algum momento da vida, museus ou instituições culturais afins. Depois, seguia-se um encadeamento de questões cujo propósito era verificar se lembrava o nome dos locais visitados ou algo relacionado a eles. Foi solicitado que nomeasse o museu que mais gostou, um outro além daquele e, por fim, caso tivesse visitado mais um ou mais dois ou vários outros, o nome de cada um deles. Desse modo, foi possível obter a nomeação de oito instituições museológicas visitadas ao longo da vida. Aspectos como período, número e contexto da visita estavam condicionados às duas primeiras questões.

2) Variável explicativa:

Dependência administrativa: indica a rede municipal e privada.

No tocante à variável dependente, foram consideradas como instituição cultural afim aos museus, espaços como jardim botâ-

nico, reserva florestal, zoológico e planetário, que já são contemplados pela definição de museu, presente nos estatutos do Comitê Brasileiro do Comitê Internacional de Museus (ICOM, na sigla em inglês). Além disto, esse entendimento foi ampliado para outros espaços culturais, como centro cultural, teatro municipal, biblioteca nacional, entre outros. Pelo fato dos jovens mencionarem que visitam jardim botânico e zoológico com a família, e não somente com a escola – visita agendada com objetivos educacional-pedagógico e cultural –, optou-se por dividir os museus visitados pelos alunos ao longo da vida em dois grupos: amplo e restrito. O amplo engloba os museus de qualquer temática, incluindo jardim botânico e zoológico. O restrito engloba todos, com exceção desses dois últimos espaços. Tal divisão possibilitou uma análise mais precisa do acesso às instituições museológicas, visto que locais como jardim botânico e zoológico são atrativos e assumem, dependendo do contexto, um caráter de prática de lazer e entretenimento.

A promoção do acesso a museus a partir dos dados do contexto escolar

Os principais resultados relativos ao padrão de acesso e ao número de museus visitados, em função da rede de ensino, do nível socioeconômico, da disponibilidade escolar de recursos educacionais/culturais e da prática cultural dos profissionais da escola são agora apresentados e discutidos.

Número de museus visitados e o nível socioeconômico dentro de cada rede de ensino

A recente pesquisa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em 2000, coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), abrangendo 32 países participantes, comprovou que o Brasil apresenta um dos mais altos índices de correlação entre o nível socioeconômico médio dos alunos e a presença de recursos escolares relevantes para o aprendizado. Estes resultados têm sido confirmados em estudos, envolvendo

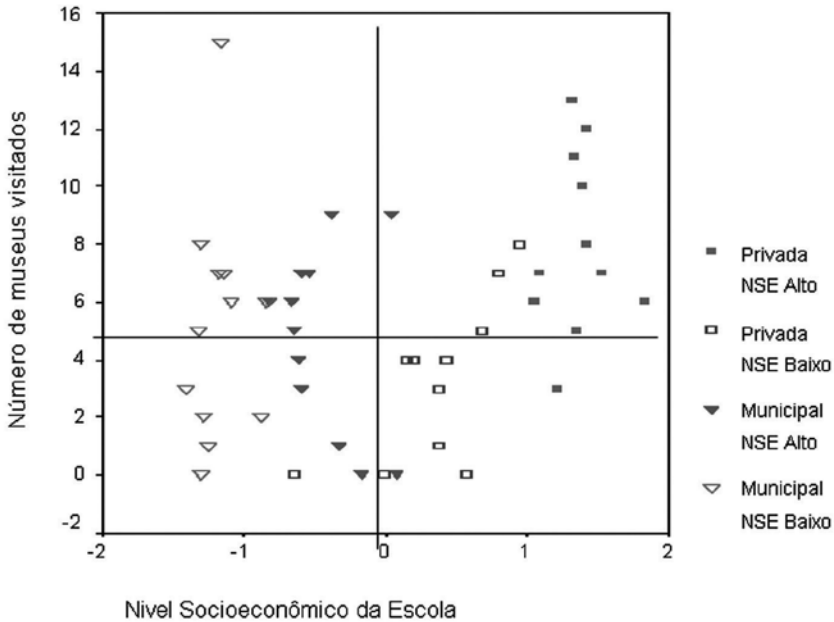
os dados coletados, em 2001, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*⁵ que mostram que o nível socioeconômico é uma variável definidora da segmentação do sistema de ensino e que a alocação dos alunos nas escolas não é aleatória.

Os achados oriundos da relação entre o *número de museus visitados (qualquer temática restrito)* e o nível socioeconômico dentro da rede municipal e privada estão em consonância com as pesquisas mencionadas anteriormente. O Gráfico 1 subsequente mostra que existe uma forte relação entre nível socioeconômico e rede de ensino. Há uma grande concentração de escolas municipais abaixo da média (nível socioeconômico baixo), enquanto a maioria das particulares está acima da média (nível socioeconômico alto). Além disto, considerando o nível socioeconômico dentro de cada rede, apurou-se que, dentro da rede municipal, o valor do nível socioeconômico alto é menor do que o valor do nível socioeconômico baixo da maioria das escolas da rede privada.

Porém, a despeito desse fato, o número médio de museus visitados pelas escolas municipais de nível socioeconômico baixo (5.17) e alto (4.92) é maior do que o número médio de museus visitados pelas escolas particulares de nível socioeconômico baixo (3.27). Tem destaque o número médio de museus visitados pelas escolas particulares de nível socioeconômico alto (8.00).

5 O SAEB, conforme estabelece a Portaria nº. 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anesc). Esta última é mais extensa e detalhada e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

Gráfico 1: Distribuição das escolas segundo o número de museus visitados e o nível socioeconômico dentro de cada rede



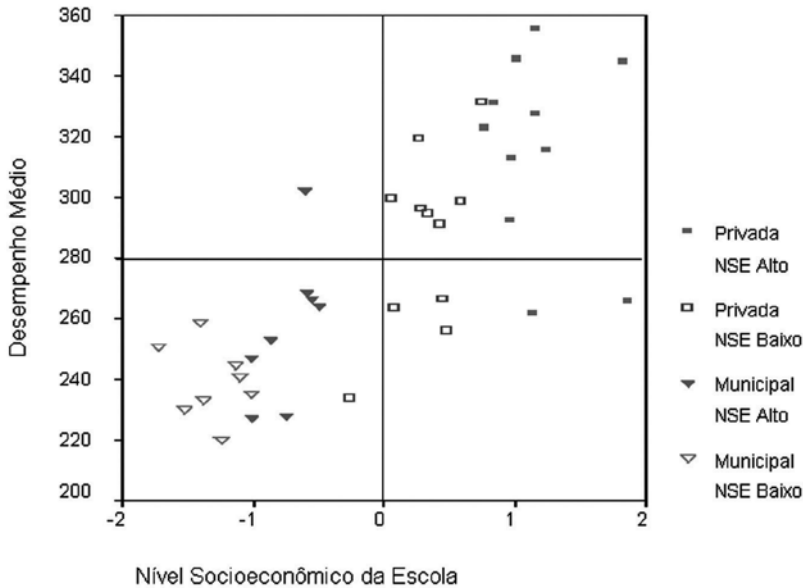
Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Em síntese, observando a rede municipal, fica evidente que a prática de visita a museus ocorre tanto nas unidades escolares de nível socioeconômico baixo como nas de nível socioeconômico alto. Os alunos pertencentes a ambas têm acesso garantido a esse tipo de espaço cultural. Já na rede privada, esta prática assume traços distintos: o acesso, bem como o número de museus visitados para os alunos pertencentes às escolas de nível socioeconômico baixo, é bem menor.

No que diz respeito à prática de visita a museus, pode-se concluir que as escolas municipais têm um papel equalizador. Em outras palavras, promovem equidade, uma vez que o número médio de instituições museológicas visitadas pelas escolas municipais, com nível socioeconômico baixo ou alto, é maior do que o número médio das escolas particulares de nível socioeconômico baixo. No que diz respeito ao acesso a museus, não pesa tanto para os alunos pertencer à rede municipal. Mas a situação é bem diferente quando se desloca o foco para o desempenho escolar.

O Gráfico 2 subsequente foi construído com base nos dados relativos ao desempenho médio em Matemática dos alunos da oitava série do ensino fundamental, pertencentes às escolas municipais e particulares do município do Rio de Janeiro que participaram do SAEB no ano de 2001.

Gráfico 2: Distribuição das escolas segundo o desempenho médio em Matemática e o nível socioeconômico alto e baixo dentro de cada rede



Fonte: SAEB 2001

Verifica-se que, nas escolas municipais de nível socioeconômico baixo (239 pontos) e de nível socioeconômico alto (257 pontos), o valor do desempenho médio em matemática está abaixo da média (280 pontos) e é menor do que o das escolas particulares de nível socioeconômico baixo (287 pontos) e alto (316 pontos), ambas acima da média. Nesse caso, ao contrário do que se observou em relação à promoção do acesso a museus, é mais vantajoso para os alunos estudar em escolas da rede privada de nível socioeconômico baixo do que pertencer à rede municipal⁶.

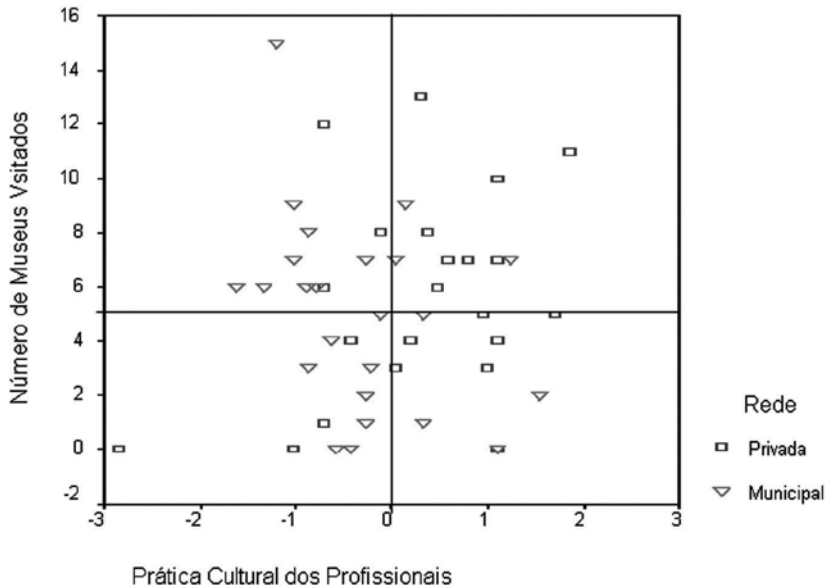
6 Foram analisados também os dados relativos ao desempenho médio em Língua Portuguesa. Os resultados foram semelhantes.

Estes resultados expressam o fato de que o fomento para o acesso a museus é uma política geral da rede municipal, e sugerem que a mobilização, as ações, as trocas e os investimentos que são realizados para instituir a prática de visita estão associados às unidades escolares. Ou seja, o capital social baseado na escola, redes de relação estabelecidas entre os profissionais, notadamente professores, é um dos elementos que faz com que esta prática se torne parte integrante do contexto escolar.

Número de museus visitados e a prática cultural dos profissionais da escola

Os resultados da análise indicam que a maioria das escolas municipais possui profissionais com prática cultural abaixo da média (há uma concentração em torno da média e um grupo pequeno que se equipara às unidades da rede privada). Já a maioria das escolas particulares possui profissionais com alta prática cultural. Observam-se os seguintes dados no Gráfico 4 abaixo:

Gráfico 4: Distribuição das escolas segundo o número de museus visitados e a prática cultural dos profissionais na rede privada e municipal



Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Para verificar se a prática cultural dos profissionais da escola tem associação com o número de museus visitados, foi calculada a correlação entre a variável dependente, *número de museus visitados (qualquer temática restrito)* e a explicativa, *prática cultural dos profissionais*. Considerando apenas a rede municipal, foi observado que a correlação é nula, ou seja, não existe associação entre tais variáveis. Já na rede privada, a correlação foi evidente: existe uma associação, isto é, escolas cujos profissionais têm alta prática cultural visitam um número maior de museus.

Estes resultados, semelhantes àqueles que foram encontrados para o indicador *disponibilidade de recursos educacionais/culturais*, reafirmam que o fomento para o acesso a museus é uma política geral da rede municipal e está associada à escola.

As visitas e os museus frequentados pelos alunos

Os museus visitados pelos alunos ao longo da vida foram classificados de acordo com: temática e localização geográfica.

No que diz respeito aos resultados oriundos da relação entre a variável explicativa *rede* e a variável dependente, *número de museus visitados (qualquer temática restrito)*, observou-se que o percentual de alunos das escolas particulares que não visitaram museus (15%) é menor do que o das escolas municipais (31%). Constatou-se, ainda, que os estudantes da rede privada visitaram uma quantidade maior de museus (número médio = 2.23), em comparação com os da rede municipal (número médio = 1.35). Observam-se estes dados na Tabela 3 abaixo:

Tabela 3: Porcentagem dos alunos segundo o número de museus visitados ao longo da vida, por rede de ensino (%)

	Rede	
	Privada	Municipal
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)		
Não visitou	15	31
Visitou 1	25	32
Visitou 2	22	20
Visitou 3	15	9
Visitou 4	12	5
Visitou 5	7	2
Visitou 6	3	1
Visitou 7	1	-
Visitou 8	-	-
Total	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Os resultados, considerando o número e as distintas temáticas dos museus visitados ao longo da vida por rede de ensino, estão expressos na Tabela 4 abaixo:

Verificou-se que os museus de Ciência e Tecnologia foram os mais visitados pelos alunos, em comparação com as instituições de outras temáticas. No tocante à variável, *número de museus visitados_C&T* (restrito, não engloba jardim botânico e zoológico), o percentual de alunos das escolas particulares que não visitaram (58%) é menor do que o das escolas municipais (62%). O número médio de museus visitados apresenta uma diferença muito pequena 0.52 *versus* 0.46, respectivamente.

Em relação à variável, *número de museus visitados_História*, 54% dos alunos da rede privada e 76% dos da rede municipal não foram a esses locais (número médio de museus visitados = 0.68 *versus* 0.31, respectivamente). Para a variável, *número de museus visitados_Arte*, os resultados encontrados indicam que 64% dos alunos da rede privada e 81% dos da rede municipal não foram a esse tipo de museu

Tabela 4: Porcentagem dos alunos segundo o número de museus de Ciência e Tecnologia visitados ao longo da vida, por rede de ensino (%)

		Rede	
		Privada	Municipal
Número de museus visitados (Ciência & Tecnologia restrito)	Não visitou	58	62
	Visitou 1	34	30
	Visitou 2	7	7
	Visitou 3	1	1
Total		100	100
Número de museus visitados (História)	Não visitou	54	76
	Visitou 1	31	18
	Visitou 2	10	5
	Visitou 3	4	1
	Visitou 4	1	-
Total		100	100
Número de museus visitados (Arte)	Não visitou	64	81
	Visitou 1	27	16
	Visitou 2	7	2
	Visitou 3	2	1
Total		100	100
Número de museus visitados (Centro Cultural)	Não visitou	70	88
	Visitou 1	23	11
	Visitou 2	6	1
	Visitou 3	1	-
Total		100	100
Número de museus visitados (Militares)	Não visitou	84	79
	Visitou 1	14	19
	Visitou 2	2	2
Total		100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

(número médio de museus visitados = 0.48 *versus* 0.21, respectivamente). No que diz respeito à variável, *número de museus visitados_Centros Culturais*, 70% dos alunos da rede privada e 88% dos da rede municipal não foram a esses locais (número médio de centros culturais visitados = 0.39 *versus* 0.14, respectivamente). O caso dos

museus militares é o único em que o percentual de estudantes das escolas particulares que não visitaram é maior do que o encontrado para as unidades municipais: 84% e 79%, respectivamente (número médio de museus visitados = 0.23 *versus* 0.17).

No tocante à variável, *número de museus visitados_Município do Rio de Janeiro* apurou-se que apenas 7% dos alunos da rede privada e 16% dos da rede municipal não foram a museus localizados nessa região. Considerando a variável, *número de museus visitados_fora do Município do Rio de Janeiro* (museus localizados em outros municípios do Estado do Rio ou em outros Estados brasileiros), o percentual de alunos das escolas particulares que não visitaram (65%) continua menor do que o das escolas municipais (88%). Como o esperado, somente os alunos das escolas particulares visitaram museus localizados no exterior (4%).

A seguir, são apresentados e discutidos os resultados da relação entre contexto da visita (com quem visitou) e rede de ensino (Tabela 5). Sabe-se, com base na literatura específica, que jovens estudantes, em geral, chegam aos museus por meio da família e da escola. Por conta disso e dos baixos percentuais encontrados para as outras situações de visita (sozinho, com amigos, com outras pessoas), optou-se por comentar a distribuição relativa aos dois primeiros contextos.

Tabela 5: Porcentagem dos alunos segundo o contexto da visita ao museu que mais gostou, por rede de ensino (%)

	Rede		
	Privada	Municipal	
Contexto da visita (com quem visitou o museu que mais gostou)	Apenas com família	42	27
	Apenas com a escola	25	41
	Apenas com amigos ou sozinho	5	7
	Apenas com outras pessoas	1	3
	Com a família e com a escola	12	8
	Com a família e com amigos ou sozinho	6	3
	Outras combinações	9	11
Total	100	100	

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Observou-se que o percentual de alunos da rede privada que visitaram o museu de que mais gostaram *apenas com a família* (42%) é maior do que o encontrado para a rede municipal (27%). Ocorre uma inversão quando o contexto da visita muda para *apenas com a escola*: 41% da rede municipal *versus* 25% da rede privada. Esses achados dão pistas para explicar as diferenças encontradas entre o número médio de museus visitados pelos alunos e o número médio de museus visitados pelas escolas.

Famílias e escolas têm um papel relevante na constituição do “gosto” e do *habitus* de visita a museus ou instituições culturais afins. Ou seja, é um trabalho de *inculcação* e de *assimilação* que exige investimentos de longa duração e que pode perfeitamente ser desempenhado por essas instâncias, uma vez que a maioria dos jovens passa grande parte de seu tempo no convívio com a família e com a escola. Com base nos resultados encontrados, podemos dizer que, para os alunos pertencentes à rede municipal, a escola é um contexto muito importante, não só para promover o acesso, mas para garantir um número maior de museus visitados. Para os alunos da rede privada, a família atua de forma mais marcante, garantindo o acesso e a quantidade de instituições culturais visitadas.

Contexto Familiar: Estatística Descritiva e Modelagem

Medidas utilizadas

Foram selecionados para a análise bivariada os seguintes indicadores oriundos do questionário do aluno. A variável dependente utilizada é *visita museu (qualquer temática restrito)*: variável dicotômica que indica se o aluno visitou museu ao longo da vida; modificação da variável de contagem número de museus visitados, mínimo = 0 e máximo = 8; não engloba jardim botânico e zoológico, por razões já discutidas anteriormente. As variáveis explicativas relacionadas às características dos estudantes incluem sexo, interesse em assuntos sociocientíficos e prática cultural (as duas últimas estão associadas ao

capital cultural). Já as relacionadas ao entorno incluem: composição familiar; escolaridade familiar; disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar; diversidade de leitura dos pais ou responsáveis (as três últimas associadas ao capital cultural); diálogo familiar (associada ao capital social baseado na família) e posse de bens materiais (associada ao capital econômico).

A promoção do acesso a museus a partir dos dados do contexto familiar

Os resultados da relação entre certas características do aluno e de seu contexto familiar e a visita a museus são apresentados na sequência.

Com relação ao sexo, foi apurado que o percentual de visita a museus entre as meninas é maior do que entre os meninos: 83% e 73%, respectivamente (Gráfico 5).

Os estudantes foram indagados a respeito da frequência (*não, raramente, quase sempre e sempre*) com que nos últimos 12 meses (2003) utilizaram jornais, programas de televisão, filmes, revistas e/ou livros e Internet para se informarem sobre assuntos sociocientíficos. Foi selecionada a variável *leitura de jornais sobre assuntos científicos* e recodificadas as categorias de resposta de forma a assumir valor um quando o aluno informa que nos últimos 12 meses utilizou esse meio e valor zero para o caso contrário.

O Gráfico 6 mostra que o percentual de alunos que visitaram museus ao longo da vida é maior entre aqueles que lêem, nos jornais, matérias sobre assuntos científicos do que entre os que não lêem: 81% e 66%, respectivamente.

Um indicador de prática cultural⁷ foi construído a partir das respostas dos alunos sobre a frequência (*não, 1 a 2 vezes, 3 a 4 vezes e mais de 4 vezes*) com que nos últimos 12 meses (2003) foram a cinema, teatro, ópera ou concerto de música clássica, balé ou espetáculo

7 Obtido com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI) Não Paramétrica, forma generalizada da escala de Mokeen para itens dicotômicos (MOLENAAR, 1997).

Gráfico 5: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo o sexo

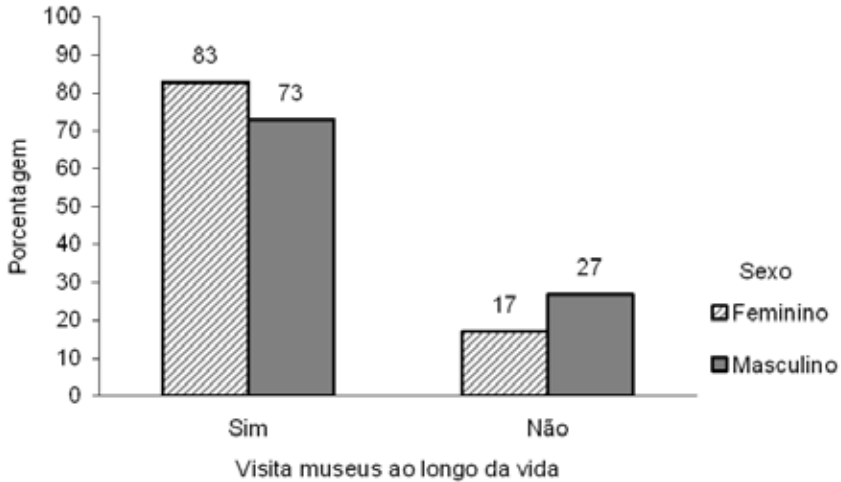
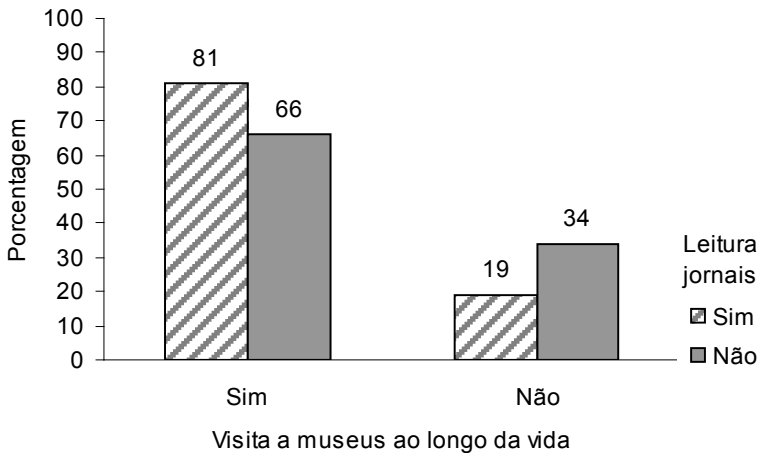


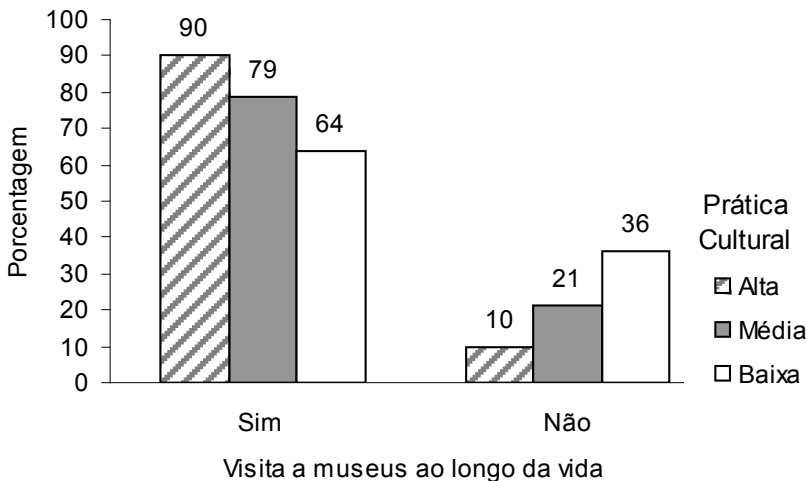
Gráfico 6: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a leitura de jornais sobre assuntos científicos



de dança, show de música, livraria e biblioteca fora da escola. Este indicador foi particionado em três percentis, resultando na variável *prática cultural* com três categorias: baixa, média e alta.

O Gráfico 7 mostra que o percentual de estudantes que visitaram museus é bem maior entre aqueles cuja prática cultural está acima da média (90%), em comparação com os que possuem esse indicador abaixo da média (64%).

Gráfico 7: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a prática cultural

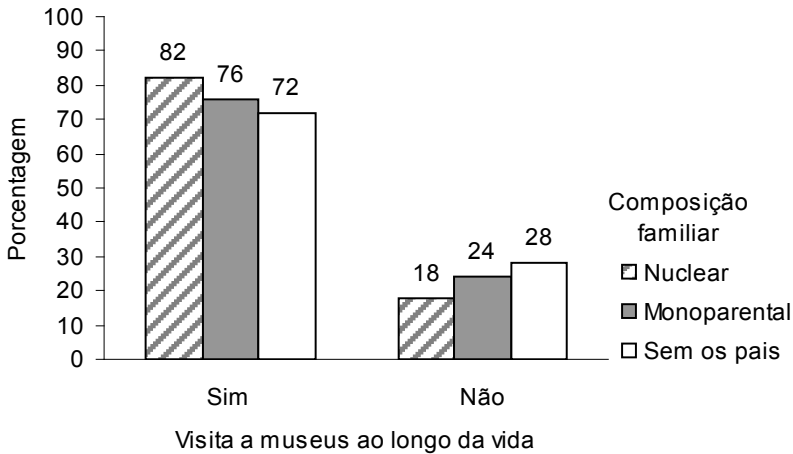


A seguir vêm os resultados envolvendo as variáveis explicativas associadas às características do contexto familiar dos estudantes.

Para conhecermos a estrutura familiar, foram utilizadas as respostas dos alunos à pergunta: “Quem mora na sua casa com você?” e foram estabelecidas as seguintes categorias: *nuclear*, *monoparental* e *sem os pais*. No Gráfico 8 verifica-se que o percentual de visita entre os alunos cuja composição familiar é do tipo nuclear (82%) é maior, em comparação com os que possuem arranjo familiar do tipo monoparental (76%) e sem os pais (72%).

A escolaridade familiar é um dos aspectos mais recorrentes dos diferentes tipos de capital que inúmeros estudos quantitativos têm se empenhado para operacionalizar. Foi solicitado aos estudantes que respondessem “Até que série sua mãe ou responsável estudou?” e “Até que série seu pai ou responsável estudou?”. A partir desses itens foi criado o indicador de escolaridade familiar, isto é, o número mais

Gráfico 8: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a composição familiar

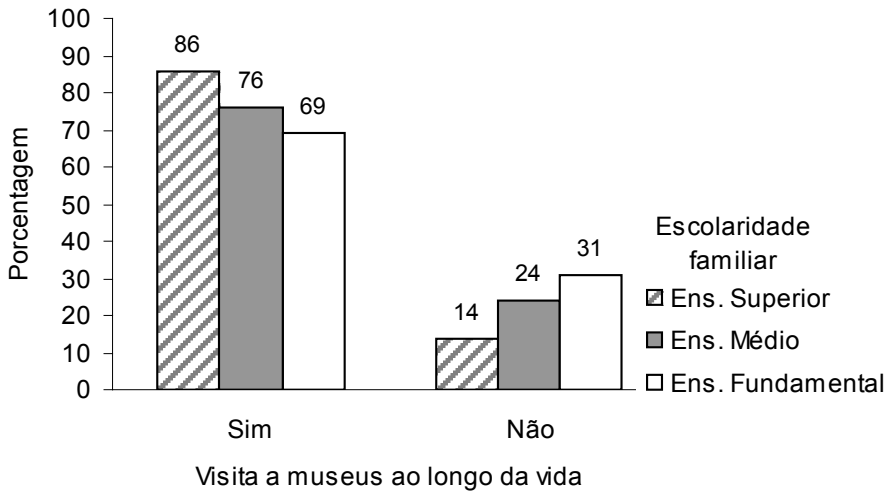


alto entre os anos de estudo da mãe e do pai. As variáveis, *escolaridade do pai* e *escolaridade da mãe*, foram recodificadas da seguinte forma: 1 – estudou até a oitava série do ensino fundamental; 2 – estudou até a terceira série do ensino médio e 3 – estudou até o ensino superior.

Constatou-se (Gráfico 9) que o percentual de visita entre os estudantes cuja família tem ensino superior (86%) é maior, comparado com os que estão inseridos em contextos nos quais a escolaridade familiar se restringe ao ensino médio (76%) e fundamental (69%).

Um indicador de disponibilidade de recursos educacionais/culturais foi construído a partir das respostas dos alunos sobre a existência nas casas de jornal diário, jornal de fim-de-semana, revista de informação geral, enciclopédia, Atlas, dicionário, acesso à Internet, programas educativos de computador, livros de literatura, CD de música clássica, CD de música brasileira e instrumentos musicais. Esse indicador foi particionado em três percentis, resultando em uma variável com três categorias: baixa, média e alta.

Gráfico 9: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a escolaridade familiar



Apurou-se (Gráfico 10) que o percentual de estudantes que visitaram museus é bem maior entre aqueles que dispõem em suas casas desse tipo de recurso (89%), em comparação com os que possuem esse indicador abaixo da média (67%).

Indagou-se aos estudantes sobre a frequência com que viram seus pais ou responsáveis lendo jornal, revistas, bíblia ou outros livros sagrados, livros de literatura e poesia. Um indicador de diversidade de leitura foi construído a partir das respostas dos alunos sobre os diferentes meios de comunicação impressos que pais ou responsáveis lêem. Este indicador foi particionado em três percentis, resultando na variável *diversidade de leitura dos pais* com três categorias: baixa, média e alta.

Observou-se (Gráfico 11) que o percentual de visita entre os estudantes cujos pais ou responsáveis possuem diversidade de leitura acima da média é alto (88%). Já entre aqueles cujos pais possuem baixo nível de diversidade de leitura, o percentual cai para 68%.

Gráfico 10: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a disponibilidade de recursos educacionais/culturais em suas residências

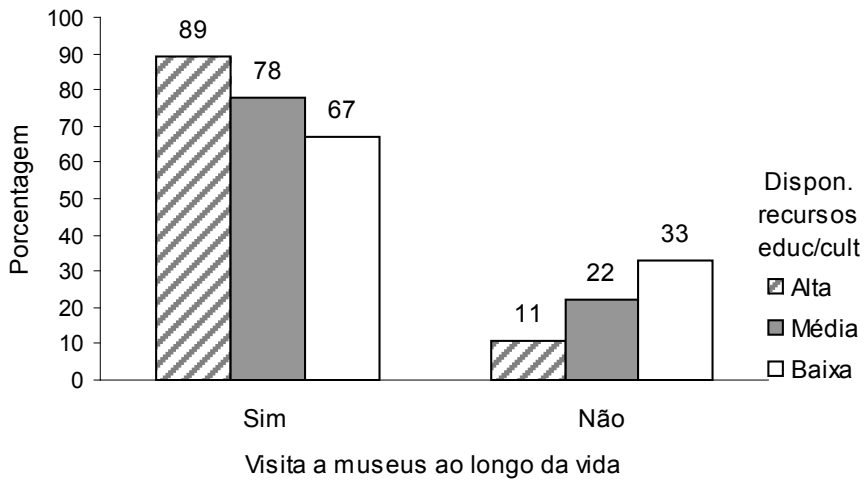
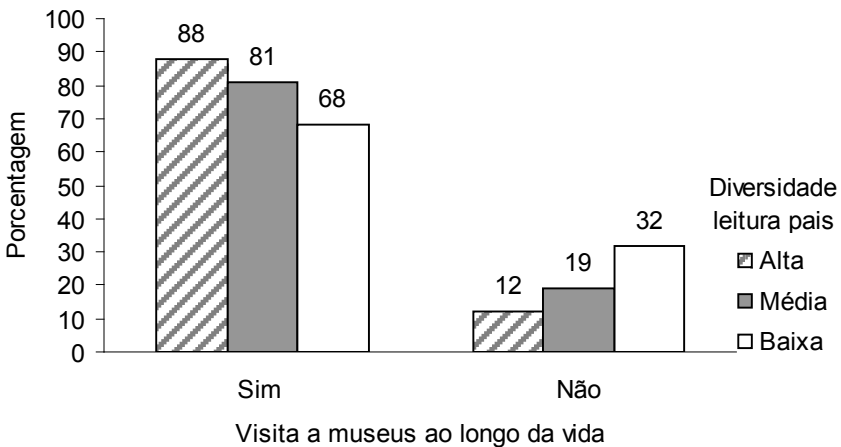


Gráfico 11: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a diversidade de leitura dos pais

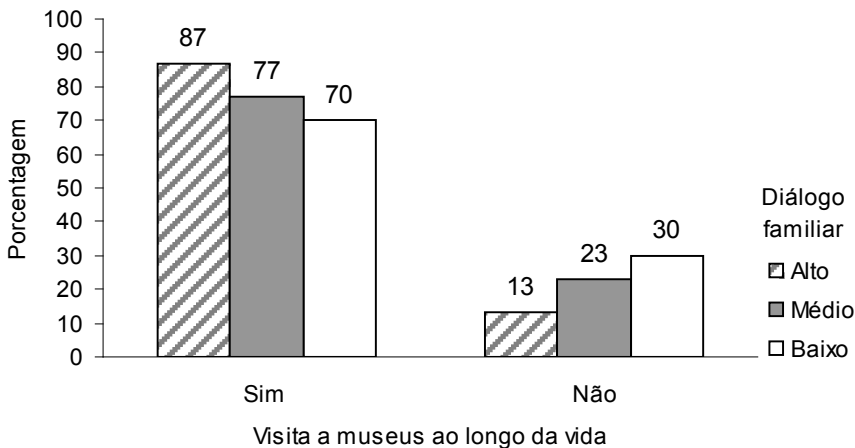


Para investigar os atributos do capital social baseado na família foram selecionadas seis variáveis associadas ao diálogo familiar. Foi indagado aos estudantes sobre a frequência (*nunca, raramente, quase sempre e sempre*) com que seus pais conversam com eles: sobre livros,

sobre filmes, sobre programas de televisão; sobre outros assuntos, sobre a continuidade dos estudos e sobre a futura profissão. Um indicador de diálogo familiar foi construído a partir das respostas dos alunos sobre os tipos de assunto que conversam com os pais ou responsáveis. Este indicador foi particionado em três percentis, resultando na variável *diálogo com os filhos* com três categorias: baixa, média e alta.

O **Gráfico 12** mostra que o percentual de alunos que visitaram museu é maior entre aqueles cujo diálogo familiar está acima da média (87%), em comparação com os que possuem esse indicador abaixo da média (70%).

Gráfico 12: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo o diálogo familiar

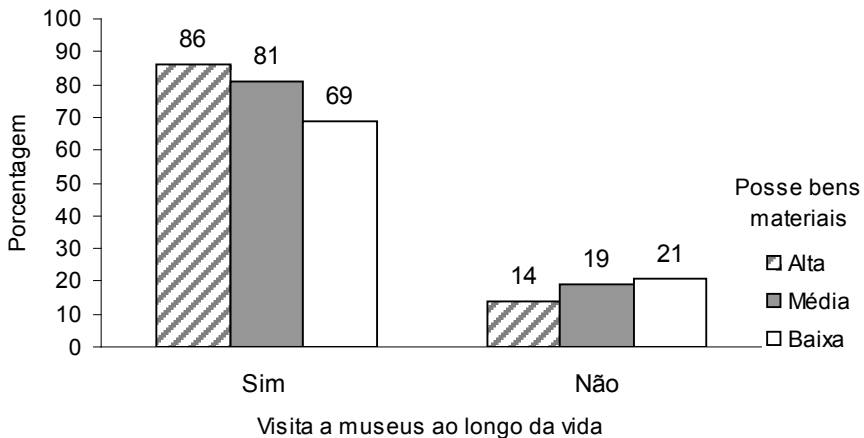


O capital econômico é usualmente mensurado por meio da renda ou riqueza familiar, assim como pela situação de bem-estar material dos domicílios expressa pelas condições de moradia. Há comprovações de que é inapropriado perguntar para alunos de 8ª série do ensino fundamental sobre a renda familiar, uma vez que as respostas são imprecisas. Indagou-se, então, sobre a existência e/ou disponibilidade (*não dispõe, dispõe de 1, 2 e 3 ou mais*), em suas residências, dos seguintes itens: banheiro, rádio, televisão, videocassete ou DVD, computador, telefone fixo, celular, máquina de lavar roupa, máquina de lavar louça e automóvel.

Um indicador foi construído a partir das respostas dos alunos sobre a posse desses tipos de bem. Este indicador foi particionado em três percentis, resultando na variável *posse de bens materiais* com três categorias: baixa, média e alta.

O Gráfico 13 evidencia que o percentual de estudantes que visitaram museus é maior entre aqueles cujas famílias dispõem de bens materiais acima da média (86%), em comparação com os que possuem esse indicador abaixo da média (69%).

Gráfico 13: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a posse de bens familiar



A promoção do acesso a museus: modelagem

Os resultados da estimação do modelo de regressão logística binária e ordinal são agora apresentados e discutidos. São expressos em termos da *odds ratio* (OR ou $\exp\beta$) entre um determinado fator e a sua categoria de referência, controlado pelos outros fatores presentes.

A Tabela 6 apresenta, simultaneamente, os coeficientes estimados por ambos os modelos de regressão (binária e ordinal), com as variáveis dependentes⁸ e as explicativas selecionadas.

⁸ Variável dependente ordinal (0, 1, 2, 3, 4 e 5 = visitou mais de quatro museus): modificação da variável de contagem número de museus visitados: mínimo = 0 e máximo = 8; não engloba jardim botânico e zoológico.

Tabela 6: Modelo de regressão para a promoção do acesso a museus

Tipos Capital	Variáveis Explicativas	Variável Depen- dente Binária	Variável Dependente Ordinal
		Visita museu (qualquer tema restrito)	Número museus visitados (qualquer tema restrito)
	Sexo		
	Feminino (referência)	-	-
	Masculino	0,619****	0,567****
	Composição familiar		
	Família sem os pais (referência)	-	-
	Família nuclear	1,131 (ns)	1,422***
	Família monoparental	0,889 (ns)	1,398**
Capital Econômico	Posse de bens familiar	1,042 (ns)	1,051 (ns)
Capital Social	Diálogo familiar	1,239****	1,151***
	Escolaridade familiar		
	Até oitava série EF (referência)	-	-
	Até ensino médio	0,939 (ns)	0,969 (ns)
	Até ensino superior	1,237 (ns)	1,560****
Capital Cultural	Disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar	1,361****	1,441****
	Diversidade de leitura dos pais	1,081 (ns)	1,084*
	Leitura de jornais (assuntos científicos)		
	Não (referência)	-	-
	Sim	1,658****	1,636****
	Prática cultural dos alunos	1,445****	1,315****

Legenda: (****) p-valor $\leq 0,001$; (***) p-valor $\leq 0,010$; (**) p-valor $\leq 0,050$; (*) p-valor $\leq 0,100$; (ns) resultado não significativo, com p-valor $> 0,100$.

Sexo

Tanto na regressão binária como na ordinal, as chances de acesso a museus dos estudantes do sexo masculino são menores que a dos estudantes do sexo feminino (OR: 0,619 e 0,567; ambas significativas a 0,1%).

Existem estudos nacionais na área educacional que analisam e discutem os efeitos da variável sexo. Considerando a oitava série, estudantes do sexo masculino têm maiores chances de repetir de ano do que as do sexo feminino. A ampla presença de docentes femininas e a valorização escolar de modelos de aprendizagem que implicam comportamentos como prestar atenção, cumprir com o dever de casa, permanecer sentado etc., são fatores que conformam uma cultura escolar às quais as meninas estão, em geral, mais afinadas (BONAMINO, FRANCO & FERNANDES, 2002).

Em relação aos estudos de público de museus, a recente pesquisa Perfil-Opinião 2005, realizada pelo Observatório de Museus e Centros Culturais (OMCC) em 11 museus⁹, nove localizados no Rio de Janeiro e dois em Niterói, revela que do total de visitantes com 15 anos ou mais que responderam ao questionário (3.407), 54% são do sexo feminino.

O fato das chances de acesso a museus serem maiores para os jovens do sexo feminino do que para os do sexo masculino, provavelmente, está relacionado com situações de vida e processos sociais que reafirmam a inserção em expressões culturais distintas.

Composição familiar

Para a análise do arranjo familiar, em que os alunos estão inseridos, a categoria de referência foi *famílias sem os pais*. Observando os parâmetros encontrados na regressão ordinal, foi constatado que

9 Museus de Ciência (Museu Aeroespacial, Museu de Astronomia e Ciências Afins, Museu do Universo – Planetário da Cidade e Museu da Vida); Museus Históricos (Museu Casa de Rui Barbosa, Museu Histórico Nacional e Museu do Primeiro Reinado); Museus de Arte (Museu Antônio Parreira e Museu de Arte Contemporânea – ambos em Niterói); Museus Etnográficos e de História Natural (Museu do Índio e Museu Nacional).

os estudantes que pertencem tanto a famílias nucleares (OR = 1,422; significativo a 1%) como a famílias monoparentais (OR = 1,398; significativo a 5%) têm chances de acesso a museus maiores que os inseridos em arranjos familiares sem os pais.

Segundo Coleman (1988), a família é uma rede chave na construção do capital social, o que traduz a força dos vínculos entre pais e filhos. Desse modo, famílias nas quais os pais vivem juntos e concedem atenção especial às crianças e aos jovens podem não só acompanhar cotidianamente a escolarização dos filhos, mas criar um ambiente de socialização cultural mais denso, pela multiplicação de atividades extra-escolares e pelo desenvolvimento de estratégias de diferenciação cultural. Esse contexto promove um apoio socio-cultural capaz de aumentar as chances de acesso a museus.

Posse de bens familiares

O estudo exploratório mostrou que a proporção de estudantes que visitaram museus é maior entre aqueles cujas famílias dispõem de bens materiais acima da média (86%). No entanto, os resultados encontrados na regressão binária e na ordinal (OR = 1,042 e OR = 1,051) indicam que as chances de acesso a museus não sofrem alterações em função da presença de capital econômico no meio familiar.

Uma explicação possível é que outras formas de capital contribuem diretamente e interagem com o capital econômico para fortalecer essa associação. Nesta perspectiva, contextos familiares que possuem outras formas de capital como alto nível educacional e fortes laços sociais podem ter uma inserção na cultura legitimada, promovendo o acesso dos jovens a museus.

Diálogo familiar

Os parâmetros relativos ao diálogo com os filhos, tanto na regressão binária (OR = 1,239; significativo a 0,1%) como na ordinal (OR = 1,151; significativo a 1%) mostram resultados esperados. Ou seja, as chances de acesso a museus são maiores para

os estudantes inseridos em contextos familiares nos quais os pais conversam com os filhos.

No entendimento de Coleman (1988), os contextos tipicamente privados, informais, intensos e duráveis das relações familiares são preponderantes para a estruturação do capital social baseado na família. A força e a qualidade das relações entre pais e filhos, que dependem em larga medida da presença física de adultos na família e da atenção dispensada às crianças e aos jovens, intensificam o vínculo sócio-afetivo-familiar. O trabalho desse autor e de outros como Teachman, Paasch e Carver (1997); Smith, Beaulieu e Seraphine (1995); e Smith, Beaulieu e Israel (1992) demonstram a importância do capital social baseado na família para a educação dos filhos, uma vez que a presença desse tipo de capital é considerada vital para transferir o capital humano¹⁰ dos pais para os filhos.

Para Bourdieu (1979), o capital cultural está enredado na malha familiar. Considerando as conversações entre pais e filhos, notadamente, aquelas cujos assuntos predominantes são programas de TV, filmes e livros, podemos dizer que indicam uma preocupação dos pais com a transmissão da herança cultural, adensando as trocas simbólicas entre as duas gerações.

Jovens estudantes que usufruem um ambiente familiar pleno dessas interações têm maiores chances de acesso a expressões culturais como museus, em comparação com aqueles inseridos em ambientes nos quais predominam a ausência de diálogo familiar e outras carências. Bourdieu ressalta que práticas usufruídas em conjunto proporcionam a aquisição de predisposições que facilitam a composição do *habitus*.

Escolaridade familiar

Com relação ao efeito da escolaridade familiar, foi possível notar (considerando os parâmetros encontrados na regressão ordinal) que

10 Coleman considera que o capital humano é medido aproximadamente pelo nível de instrução das pessoas. No caso das famílias, o capital humano medido pela instrução dos pais é potencialmente importante para proporcionar um ambiente cognitivo propício à aprendizagem escolar de crianças e de jovens.

os alunos cujos pais cursaram até o ensino superior (OR = 1,560; significativo a 0,1%) apresentam chances de acesso bem maiores do que os alunos cujas famílias têm escolaridade até a oitava série do ensino fundamental (categoria de referência). O valor encontrado para o ensino médio (OR = 0,969) indica que as chances de acesso a museus não sofrem alterações em sua presença.

Bourdieu (1978)¹¹ destaca, por um lado, os efeitos dos processos sutis de seleção escolar que valorizam as heranças culturais familiares, sejam de informação escolar, de saberes não escolares, do uso da linguagem ou das preferências artísticas e culturais, de tal forma que as desigualdades de origem social são replicadas e legitimadas na instituição escolar. Por outro lado, os efeitos dos diferentes níveis de motivação familiar para o investimento na escolarização, baseados em um sistema de valores que anteciparia as diferentes possibilidades de êxito e de ascensão social provenientes desse investimento, determinaria as escolhas em relação às trajetórias escolares em função das expectativas familiares. Esses efeitos combinados constituiriam, assim, o princípio de eliminação desigual dos estudantes de diferentes grupos sociais.

Willms (1998) sugere que pais de classe média se sentem confortáveis na relação com profissionais da escola e no envolvimento com as atividades nela desenvolvidas, além de possuírem uma gama de estratégias para que os filhos se adaptem à vida escolar, gostem do currículo (que normalmente valoriza os padrões de linguagem da cultura legítima) e alcancem o que consideram ser o melhor.

Os resultados da pesquisa Perfil-Opinião 2005 do Observatório de Museus e Centros Culturais (11 museus e 3.407 respondentes, com 15 anos ou mais de idade) indicam que o público dos museus tem escolaridade muito acima da declarada pela população em geral. O percentual de visitantes cuja escolaridade se restringe ao ensino fundamental (4,8%) é bem menor do que o relativo ao

11 O trabalho de BOURDIEU, P. "Classement, déclassement, reclassement" foi originalmente publicado na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, v. 24, pp. 3-22, 1978. O texto que tomo por referência aqui é: BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed., 2001. pp. 145-183.

ensino médio (24%). Bastante expressivos são os percentuais de visitantes que têm ensino superior incompleto (23,7%) e superior em diante (47,5%). Na região metropolitana do Rio de Janeiro (PNAD 2004), apenas 6% da população acima de 15 anos têm nível superior incompleto e 17% superior em diante.

A pesquisa nacional Perfil da Juventude Brasileira, que buscou quantificar o acesso dos jovens entrevistados (15 a 24 anos) a expressões culturais como cinema, teatro, *show* de música brasileira, concerto de música clássica, museu, balé ou espetáculo de dança e biblioteca fora da escola, confirmou que escolaridade foi fator determinante para a ida a shows de música brasileira (dos 64% que foram, 56% possuem ensino fundamental, ante 90% dos que cursaram ensino superior) e a teatro (dos 38% que já frequentaram pelo menos uma vez na vida, 19% têm ensino fundamental e 70% possuem ensino superior).

Os números são claros: o acesso aos bens e aos circuitos considerados como próprios da cultura cultivada depende, em larga medida, da existência de capital cultural institucionalizado elevado. Concluimos, então, que contextos familiares que possuem capital cultural institucionalizado elevado estão mais aptos a propiciar à prole um ambiente cognitivo dotado de recursos relacionados à informação, cultura e relações sociais. Portanto, são nítidos os efeitos significativos no aumento das chances de acesso a expressões culturais como museus.

Disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiares

Os resultados encontrados na regressão binária (OR = 1,361; significativo a 0,1%) e na ordinal (OR = 1,441; significativo a 0,1%) indicam que a disponibilidade de recursos educacionais/culturais no contexto familiar é um fator que aumenta as chances de acesso a museus.

Do ponto de vista de Bourdieu (1979), ambientes dotados de bens educacionais/culturais (capital cultural objetivado, transmissível na sua materialidade, mas que necessita, para a apropriação, de um volume homólogo de capital cultural incorporado) possibilitam que seja exercida uma ação tanto educativa como cultural.

Do ponto de vista de Coleman (1988), a disponibilidade de recursos educacionais/culturais no ambiente familiar e, principalmente, o movimento para a aquisição, revela a mobilização da rede de apoio social imbricada nas relações familiares, que proporciona um ambiente cognitivo favorável ao desenvolvimento dos filhos.

Os resultados da análise sustentam esses pressupostos. Disponibilizar e mobilizar recursos dessa natureza são significativos no aumento das chances de acesso dos jovens estudantes a museus.

Diversidade de leitura dos pais

No estudo exploratório apurou-se que a proporção de estudantes que visitaram museus é maior entre aqueles cujos pais possuem diversidade de leitura acima da média (88%). No entanto, os resultados encontrados na regressão binária e na ordinal (OR = 1,081 e OR = 1,084; significativo a 10%) indicam que as chances de acesso a museus não sofrem alterações em função da presença desse fator.

Se essa dimensão do capital cultural familiar não é significativa para o aumento das chances de acesso a museus, foi observado que outras formas desse capital, no estado institucionalizado (pais ou responsáveis com nível de escolaridade elevado) e no estado objetivado (disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiares), não só viabilizam o acesso como garantem uma quantidade maior de museus visitados.

Leitura de jornais

Tanto na regressão binária como na ordinal, as chances de acesso às instituições museológicas dos estudantes que lêem jornais para adquirir informações sociocientíficas são maiores do que as dos que não lêem (OR = 1,658 e 1,636; significativos a 0,1%).

Esses resultados confirmam a relevância da leitura no aumento das chances de acesso a museus. Um contexto familiar em que pais ou responsáveis leiam com frequência na frente dos filhos e cuja leitura seja diversificada constitui um diferencial, no sentido de criar

condições que facilitem o desenvolvimento do hábito de leitura dos jovens. Em outras palavras, o alto capital literário familiar incide diretamente nas possibilidades de consolidação da prática de leitura como hábito juvenil. Ambientes dotados de condições associadas à informação, cultura e relações sociais explicam significativamente o aumento das chances de acesso a museus.

Prática cultural

Os resultados encontrados tanto na regressão binária como na ordinal (OR = 1,445 e OR = 1,315; significativos a 0,1%) indicam que jovens estudantes que possuem esse tipo de prática cultural acima da média apresentam chances maiores de acesso a expressões culturais como museus.

DiMaggio (1982) considera que o gosto pela cultura cultivada, por exemplo, facilita as relações entre pessoas com elevado status social, o que poderá ser útil às intenções de quem se encontra em uma trajetória de mobilidade ascendente. Este autor desenvolveu estudos que demonstram que os estudantes americanos familiarizados com os rituais da cultura cultivada se encontram associados a elevados níveis de sucesso escolar e ao estabelecimento de conversas sobre o destino profissional, com adultos bem posicionados no mercado de trabalho.

O capital cultural nos estados, incorporado, institucionalizado e objetivado, somado ao capital social entrelaçado nas relações familiares tem particular relevância no aumento das chances de acesso não só a museus, mas também às distintas expressões da cultura cultivada.

Comentários Finais

Os contrastes socioeconômicos da sociedade brasileira também se manifestam na desigualdade do acesso a bens, produtos, serviços, informações, meios de produção e espaços públicos de Cultura. Em um quadro de restrições orçamentárias tanto do Estado como das

famílias, a Cultura, inúmeras vezes, é vista como algo secundário ou privilégio de poucos. Os espaços de Cultura com todas as potencialidades, principalmente para os jovens, são momentos privilegiados de construção de relacionamentos sociais com múltiplas mediações, desde os mais orientados para a satisfação de necessidades pessoais até aqueles voltados para o estabelecimento de vínculos sociais.

A pesquisa Informações Básicas Municipais (MUNIC/IBGE, 2006), o levantamento da Diretoria de Informações da Cidade (DIC) do Instituto Pereira Passos, (2004) e a pesquisa Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas sobre quais relações (Cazelli, 2005) contribuem para a compreensão dos fortes motivos para a baixa taxa de participação em atividades culturais na ocupação do tempo livre. Políticas culturais públicas devem ser capazes de atuar sobre essas condições desiguais, favorecendo a criação de situações materiais que possam aumentar as possibilidades de fruição do tempo livre, bem como democratizar o acesso a espaços, equipamentos, instituições e serviços de Cultura.

Um primeiro aspecto que merece destaque é que os jovens brasileiros residentes no Município do Rio de Janeiro visitam e têm acesso a museus por meio das famílias ou da escola em que estudam.

Do ponto de vista do contexto escolar, as desigualdades relacionadas à prática de visita se manifestam, notadamente, quando considerada a variável rede de ensino. O nível socioeconômico é um condicionante que segmenta a rede em duas partes: as unidades escolares de nível socioeconômico baixo (rede municipal) e as de nível socioeconômico alto (rede privada).

As escolas municipais visitam museus com maior frequência que as escolas particulares de nível socioeconômico inferior ao nível socioeconômico médio da rede privada, ainda que o nível socioeconômico dessas escolas seja maior que o das escolas da rede municipal. Além disto, o quantitativo dos jovens das unidades municipais que afirmaram ter visitado o museu de que mais gostaram *apenas com a escola* é bem maior do que o das unidades particulares. Conclui-se, portanto, que o capital social baseado na escola – ações, mobilizações, investimentos, trocas – contribui para o alar-

gamento da experiência cultural dos jovens em geral e dos jovens pertencentes às escolas públicas em particular. Noutras palavras, as escolas municipais possuem um papel ativo e equalizador, particularmente relevante para os jovens cujas famílias têm menor volume de capital cultural.

Os resultados, especialmente o relativo ao fomento que a escola concede às visitas a instituições museológicas, reforçam a relevância de uma política mais ativa e efetiva de aprimoramento dos acervos, de preservação de coleções e dos programas educacionais de museus. Esse tipo de política certamente potencializa a promoção da equidade cultural, uma vez que as instituições escolares facilitam a aproximação dos jovens com os museus, considerados pela sociedade como uma das mais importantes expressões da cultura cultivada.

Do ponto de vista do contexto familiar, um aspecto marcante guarda estreita relação com a mobilização das redes de apoio social promovidas em seu interior, ou seja, capital social familiar – expresso no diálogo com os filhos sobre vários assuntos e nas interações durante as trocas cotidianas nos momentos das refeições e das atividades de lazer e entretenimento de dentro de casa. Isso confirma os pressupostos de Coleman a respeito da importância da rede intrafamiliar de capital social, especificamente da qualidade das relações que se estabelecem entre pais e filhos. Também os pressupostos de Bourdieu referentes ao conceito de capital cultural, enredado na malha familiar, na qual as conversações entre pais e filhos, notadamente aquelas sobre assuntos associados aos programas de televisão, filmes e livros, indicam uma preocupação dos pais com a transmissão da herança cultural, adensando as trocas simbólicas entre as duas gerações.

No que se refere à prática cultural relacionada à cultura cultivada: frequência à ópera/concerto de música clássica, balé/espetáculo de dança, teatro, cinema, livraria e biblioteca fora da escola, concluiu-se que jovens que possuem este tipo de prática acima da média apresentam chances bem maiores de acesso a museus.

Pode-se dizer que os recursos culturais do contexto familiar (capital cultural) são muito mais importantes do que os econômicos

(capital econômico) na promoção do acesso dos jovens às instituições museológicas. As análises multivariadas evidenciaram que as chances de acesso a museus não sofrem alterações em função da presença de capital econômico no meio familiar.

O capital cultural incorporado (conjunto de disposições incorporadas por meio de um trabalho de inculcação/assimilação cujo volume é devido à transmissão hereditária), institucionalizado (escolaridade familiar) e objetivado (posse de bens culturais), somado ao capital social entrelaçado nas relações familiares (diálogo e mobilização do apoio social), têm particular relevância no aumento das chances de acesso não só a museus, mas também às distintas expressões da cultura cultivada.

BOX I

EDUCAÇÃO E TRABALHO: EXPLORANDO POTENCIALIDADES NA PNAD PARA PESQUISAS SOCIAIS

Lygia G. Costa

Marcelo Gomes Ribeiro

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) é realizada anualmente no Brasil desde 1967¹, à exceção dos anos em que é realizado o Censo Demográfico. O objetivo da PNAD é gerar dados para estudos sobre o desenvolvimento socioeconômico do país. A PNAD abrange todas as unidades da Federação² e divulga resultados também para nove regiões metropolitanas, a saber: Belém, Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza, Recife, Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo e Salvador e Brasília (DF).

Para contemplar interesses diversos, a cada ano de sua realização, além dos temas permanentes, a PNAD investiga temas suplementares. Os temas permanentes são aqueles que abrangem características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação. Os temas suplementares são definidos a partir da necessidade de compreensão de fenômenos específicos da sociedade brasileira, como mobilidade social, saúde, migração, fecundidade, nupcialidade, associativismo, entre outros.

Por constarem dos temas permanentes da PNAD, os dados sobre Educação e Trabalho possibilitam não só análises sincrônicas a cada ano, mas também análises diacrônicas, a partir da série histórica existente. Essa possibilidade representa uma grande vantagem para aqueles que se ocupam desses temas, que são muito caros para o entendimento socioeconômico de qualquer sociedade na contemporaneidade.

1 Até o primeiro trimestre de 1970, a PNAD era realizada trimestralmente. Em 1974, 1975 e 1994, por motivos diversos, a PNAD não foi realizada.

2 Até o ano de 2003 a PNAD não incluía a zona rural das Unidades Federativas da região Norte, à exceção do Estado do Tocantins, que foi inserido nessa região a partir de 1988.

Através da PNAD, é possível, por exemplo, acompanhar a evolução das condições de escolarização da população brasileira. Trata-se, portanto, de uma ferramenta muito valiosa para aferição das desigualdades sociais que se expressam por meio do aspecto educacional e, ao mesmo tempo, das condições de desenvolvimento social.

Os aspectos abordados pelo tema Educação na PNAD dizem respeito à situação atual de escolarização e anterior das pessoas que residem nos domicílios pesquisados. São levantadas informações sobre analfabetismo, frequência à escola e à creche, característica da rede de ensino (se é pública ou privada), o curso que frequenta e a maior série frequentada. A partir de 2007, passou a ser perguntado também o tempo de duração do ensino fundamental, se foi de 8 anos ou de 9 anos, tendo em vista as mudanças na legislação que regulamenta o ensino no Brasil.

Na análise da situação educacional, é preciso levar em conta outras características dos residentes dos domicílios pesquisados, como a idade, a cor ou raça, o gênero e a renda de modo a qualificar melhor as características educacionais da população. Isso permite a comparação com a realidade de outros países, ou mesmo comparações internas ao Brasil. Para tanto, em alguns aspectos, é necessária a utilização de conceitos internacionalmente convencionados, como, por exemplo, *taxa de analfabetismo*, que corresponde à razão entre o total de pessoas que não sabem ler e escrever com idade igual ou superior a 15 anos e o total de pessoas de 15 anos ou mais de idade.

Outros importantes indicadores para mensurar o nível educacional de uma sociedade são a *taxa de defasagem escolar* e a *média de anos de estudo*. O primeiro indicador, que expressa a correspondência entre idade e série cursada, apresenta a quantidade de anos, em média, que é necessária para a conclusão dos cursos ou de cada ciclo de escolarização. O segundo indicador, média de anos de estudo, permite aferir o nível educacional dos habitantes de um território.

A PNAD também permite o levantamento de informações sistemáticas sobre o tema Trabalho e Rendimento, que, relacionados com a variável escolaridade, podem representar uma fonte importante para o entendimento das desigualdades sociais, bem como para a avaliação das condições de desenvolvimento de uma sociedade. Além disso, os dados sobre trabalho e rendimento nos remetem à compreensão de outros fenômenos sociais, como migração, habitação, dentre outros. Trata-se, portanto, de um conjunto de dados muito importante para as pesquisas sociais.

Os dados disponibilizados pela PNAD tentam abranger a complexidade do mundo do trabalho. Há informações sobre o trabalho principal, o trabalho secundário e o trabalho anterior de pessoas de 10 anos ou mais de idade. Além disso, são levantadas informações relativas a pessoas entre 5 a 9 anos de idade, já que se sabe que, no Brasil, muitas crianças trabalham.

Os aspectos apresentados pela PNAD referentes ao tema ‘Trabalho e Rendimento’ referem-se à condição de ocupação (ocupado/não-ocupado), condição de atividade (pessoas economicamente ativas/pessoas não-economicamente ativas), número de ocupações, posição na ocupação, recebimento de auxílios (moradia, alimentação, transporte, educação e saúde), horas trabalhadas, tipo de estabelecimento, contribuição para previdência, anos de trabalho, registro em carteira de trabalho, idade em que a pessoa começou a trabalhar, providências tomadas para conseguir trabalho, além dos rendimentos.

Como se observa, o tema ‘Trabalho e Rendimento’ é muito abrangente na PNAD, o que permite a realização de análises variadas, dependendo dos aspectos utilizados. Porém, há limites para o uso desse conjunto de dados. Uma observação importante é que os dados se referem às pessoas moradoras dos domicílios onde a pesquisa foi realizada e não ao estabelecimento em que as pessoas trabalham, embora este último dado seja muito importante para se fazer inferências acerca do mercado de trabalho no país.

Para análises que utilizam as séries históricas, é preciso considerar algumas mudanças que ocorreram com algumas variáveis ao longo da realização da PNAD. Uma variável muito relevante para os estudos das condições de trabalho e também para análises das desigualdades sociais no país é a variável *ocupação*. O modo de utilização dessa variável pela PNAD foi sofrendo algumas transformações decorrentes não só do aperfeiçoamento da própria forma de classificação, mas também de mudanças no mercado de trabalho. Tais mudanças estão associadas, por um lado, à demanda de maiores níveis escolares dos trabalhadores; por outro, ao aparecimento de novas ocupações.

Apesar de haver correspondências, as categorias utilizadas na PNAD entre 1981 e 1990 são diferentes daquelas utilizadas no período de 1992 e 2001. Novas mudanças introduzidas a partir da PNAD de 2002 não permitem a correspondência direta com as classificações anteriores. De 2002 em diante, a PNAD passou a considerar a Classificação Brasileira de Ocupações Domiciliar (CBO-domiciliar), que é uma adaptação da CBO, utilizada em outras pesquisas do IBGE e também pelo Ministério do Trabalho e Emprego. O uso da CBO-domiciliar possibilita a comparação das ocupações brasileiras no âmbito do sistema de classificação internacional.

Quando se trabalha com série histórica de rendimentos, é sempre importante ter claro que a comparação precisa ser feita em valores constantes, o que implica o deflacionamento dos rendimentos que são informados em valores correntes. Devido às altas taxas de inflação do período anterior a 1995, essa comparação torna-se mais problemática quando se realiza o deflacionamento para os valores correntes anteriores a esse período. Portanto, essas comparações precisam ser feitas com muita cautela.

Outros indicadores importantes do mercado de trabalho gerados pela PNAD são *taxa de desocupação*, *taxa de atividade* e *rendimento per capita*, ou *rendimento mensal familiar per capita*.

Quando analisados de forma sincrônica, esses indicadores expressam a dinâmica e as condições do mercado de trabalho.

Queremos chamar atenção aqui para a proficuidade de se relacionar temas diferentes da PNAD, sobretudo no que diz respeito aos temas da ‘Educação’ e do ‘Trabalho e Rendimento’. De um lado, é possível utilizar os dados sobre educação para compreensão das condições e dinâmicas do mercado de trabalho, como tem sido feito por pesquisas que pretendem qualificar melhor alguns aspectos do mundo do trabalho. De outro lado, pode-se, também, utilizar os dados do tema ‘Trabalho e Rendimento’ para qualificar as condições e dinâmicas de escolarização. Com efeito, o entendimento das relações entre esses dois temas é muito importante para compreensão das desigualdades sociais e também para compreensão do desenvolvimento social e econômico da sociedade brasileira.

A literatura que trata dos aspectos educacionais e do trabalho já consagrou a idéia de que a evolução das desigualdades sociais ou mesmo do desenvolvimento socioeconômico não se realiza do mesmo modo em todo o território brasileiro. Análises que considerem as diferenças regionais ou mesmo as diferenças entre os espaços urbanos e rurais ajudam a elucidar as características dos diferentes espaços do país, bem como as mudanças em curso. É relevante também considerar as regiões metropolitanas, tendo em vista sua importância territorial no Brasil contemporâneo, embora os dados estejam disponíveis para apenas nove dentre elas.

2ª PARTE

Da Escola à Cidade

ESCOLA, JOVENS E MERCADO DE TRABALHO: DESFILIAÇÃO INSTITUCIONAL NA BAIXADA FLUMINENSE¹

André da Silva Rangel²

Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir alguns dos mecanismos que geram o processo de desfiliação institucional, entendido aqui como o processo de enfraquecimento dos vínculos dos indivíduos com instituições que exercem um papel importante no processo de integração social como a escola, o mercado de trabalho e a família (MERTON, 1980). Por intermédio da análise de dados resultantes

1 Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado que também gerou uma dissertação intitulada *“Desfiliação: processo ou status? Dilemas quanto à formação de vínculos com o trabalho e a escola entre jovens de São João de Meriti”*. Esta pesquisa foi defendida no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional IPPUR/UFRJ, sob a orientação do professor Luiz César de Queiroz Ribeiro.

2 É sociólogo, mestre em Planejamento Urbano Regional pelo IPPUR/UFRJ.

de uma pesquisa sobre as trajetórias sociais de três jovens residentes na cidade de São João de Meriti, localizada na Baixada Fluminense, pretendemos contribuir para a discussão sobre a fronteira entre a filiação e a desfiliação institucional, centrando principalmente no processo de desfiliação.

A escolha do tema da pesquisa se deve a percepção da relevância sociológica do tema da juventude na atual realidade brasileira, num contexto em que o número ou proporção de pessoas que se situam na faixa etária dos jovens (entre os 15 e 24 anos) chega a níveis bastante expressivos³. Este fenômeno demográfico de crescimento da população jovem, não possui precedentes em nossa história e, caso se confirme as tendências demográficas, jamais se repitam no futuro⁴.

Essa configuração demanda uma série de ações relativas às políticas públicas, cujo objetivo deve ser o de permitir que esse expressivo contingente de jovens realize uma transição para a fase adulta de maneira menos conturbada possível, num contexto em que importantes instituições como a escola e o mercado de trabalho apresentam sinais de perda da eficácia do papel socializador.

Já a escolha do objeto etnográfico foi motivada pelas características sociodemográficas de São João de Meriti. Trata-se da cidade de maior densidade demográfica do país segundo IBGE (2000), com cerca de 12.881 hab/km², e que comporta um expressivo número de jovens, vivendo num território com reduzida oferta de infraestrutura urbana. Em Meriti residem 84.660 jovens, o que corresponde a 19% da população da cidade (IBGE, 2000). Se tomarmos como parâmetro, por exemplo, a oferta de cultura e lazer, constatamos a gravidade do quadro. A razão de número de jovens para cada equipamento cultural corresponde a 14.110 jovens por cada sala de cinema, 42.330 por cada sala de teatro. A cidade não possui museu e só conta com uma biblioteca. Comparando esses dados com o pólo da região metropolitana do Rio de Janeiro, a cidade do

3 No Brasil são aproximadamente 34 milhões de jovens nessa faixa etária, o que corresponde a um pouco mais de 20% (IBGE; 2000).

4 Segundo o relatório do IPEA sobre a juventude brasileira (REZENDE; TAFNER, 2005).

Rio apresenta a razão de 8.183 jovens por cada sala de cinema, e 9.836 jovens por cada sala de teatro. Esta cidade ainda apresenta 77 museus e 77 bibliotecas (CIDE, 2005).

O presente artigo está dividido em quatro partes: na primeira discutimos o processo de desfiliação e os distintos enfoques que vem recebendo pela literatura; na segunda parte é apresentada uma descrição das trajetórias sociais de três jovens que vivem no limite da desfiliação; na terceira são discutidos os mecanismos sociais e institucionais que geram os processos de desfiliação; e por fim na quarta parte são feitas algumas ponderações em torno do estudo de casos.

Desfiliação institucional

A desfiliação institucional é retratada por Castel (1998) como uma “*dissociação*” de inscrição em instituições responsáveis pela integração social, como a escola e o mercado de trabalho. Desfiliação:

“não equivale necessariamente a uma ausência completa de vínculos, mas também ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de um sentido (...), O que lhes falta é (...) a existência de projetos através dos quais as interações ganhem sentido” (CASTEL, 1998, p. 536).

Ao contrário do que se possa pensar a desfiliação não implica numa “*ausência de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares*”. Os desfiliaados “*foram des-ligados, mas continuam dependendo do centro*” (CASTEL, 1998, pp. 568-569).

O processo de desfiliação implica no enfraquecimento ou perda de vínculos estáveis (CASTEL, 1998; SARAVI, 2004a) É internalizado pelo indivíduo como uma impossibilidade de utilização dos meios ou recursos necessários para atingir os objetivos desejados (MERTON, 1980). Dessa forma, o desfiliaado não consegue estabelecer vínculos estáveis nem com a escola, nem com o mercado de trabalho.

A desfiliação transcorre no complexo pano de fundo caracterizado por processos sociais que promovem um movimento de tensão ambivalente da matriz sociocultural da nossa sociedade. Essa matriz sociocultural apresenta uma “*duplicidade ambivalente*” (SOARES, 1999), visto que acomoda valores culturais conflitantes: de um lado, valores *hierárquicos* oriundos de processos históricos originários da formação sociocultural, de outro o *individualismo igualitário*, que resulta de novos valores emergentes de processos socioculturais contemporâneos. Na interpretação de Soares para o fenômeno atual de desfiliação de jovens no Brasil, o processo de socialização dos jovens transcorre num contexto sociocultural complexo e híbrido, produzindo uma mensagem ambivalente que agrega o reconhecimento e a conseqüente naturalização das diferenças sociais.

No entanto, nas últimas duas décadas a referida acomodação sociocultural vem sendo tensionada pela combinação de fatores simultâneos como a expansão do acesso à educação básica, a redemocratização das instituições políticas, a explosão da informação, a abertura da economia nacional, o crescimento do consumo de massa. Tais fatores repercutem na intensa valorização ideológica da escolaridade como condição da mobilidade ascendente. A literatura destaca a chamada “*revolução das expectativas*” (SANSONE, 2003, p. 259), que pode ser entendido por um aumento das aspirações quanto a padrões de consumo e qualidade de vida. Entre os jovens, tal revolução se expressa no aumento das expectativas quanto a determinados hábitos de consumo ou ao emprego formal.

A expansão dessas aspirações tende a aproximar cultural e simbolicamente as expectativas de indivíduos de diferentes estratos sociais⁵, sobretudo no que diz respeito à juventude (segmento mais suscetível a tal processo), associando diretamente capacidade de consumo, prestígio social e qualidade de vida. É importante notar, contudo, que se trata aqui de uma aproximação cultural, que não implica a anulação da multiplicidade de perspectivas dos sujeitos, nem tampouco as variações nas perspectivas culturais de grupos

5 Indivíduos de estratos sociais diferentes que continuam sendo identificados como ocupantes de posições sociais distintas, definidas por relações de hierarquia e poder.

sociais específicos. O ponto importante é que, nesse contexto, o processo de socialização se realizaria em meio a um quadro socio-cultural em que jovens de setores populares aspirariam, progressivamente, a rituais de consumo que passem a expressar posições sociais valorizadas e características dos setores médios da sociedade, segundo Sansone “*as camadas inferiores da sociedade (...) estão hoje (...) mais informadas sobre o que acontece nas outras esferas sociais e (...) no resto do mundo*” (SANSONE, 2003, p. 247).

Paralelamente o mercado de trabalho sofre um movimento paradoxal denominado *flexibilidade* do trabalho (CASTEL, 1998), que tem como uma das conseqüências a expansão do trabalho informal em detrimento da redução do setor formal. A estrutura de oportunidades apresenta uma configuração progressivamente competitiva, que frequentemente restringe ou mesmo fecha os canais institucionais que possibilitam a materialização das expectativas e objetivos dos jovens dos setores populares (SANSONE, 2003). Os canais institucionais se constituem numa estrutura reguladora composta por meios e normas que controlam as práticas socialmente definidas como legítimas para se atingir os objetivos culturais de êxito econômico pela mobilidade social ascendente ou pelo emprego formal, que possibilita a ampliação de consumo.

Nesse contexto, a vida dos jovens de setores populares se torna marcada por uma contradição: a ampliação de expectativas de qualidade de vida e a familiaridade com novos rituais de consumo semelhantes aos setores médios, não se faz acompanhar de uma maior flexibilização da estrutura de oportunidades. Consequentemente as trajetórias de vida ficam aquém de tamanhas expectativas. O que se observa é um movimento de tensão ambivalente entre um sistema cultural que se abre com o aumento e o compartilhamento das expectativas, aproximando simbolicamente jovens de diferentes estratos sociais, e uma estrutura de oportunidades que se fecha, bloqueando as oportunidades e distanciando cada vez mais tais jovens. Em outras palavras, ocorreria uma tensão entre um sistema cultural que aproxima culturalmente jovens de distintos estratos sociais, e uma estrutura de oportunidades que os distancia. Nessa

dinâmica, ao mesmo tempo em que são universalizados símbolos de prestígios, aspirações e expectativas de consumo, a possibilidade de concretização dessas expectativas é territorialmente limitada⁶.

O aumento das expectativas de consumo, emprego formal e qualidade de vida, combinado ao recrudescimento da estrutura de oportunidades e a “*erosão da condição salarial*”⁷, afeta também o sistema de prestígio das ocupações e, portanto, determinados trabalhos manuais sofrem uma desvalorização da imagem socialmente atribuída. Os jovens passam a rejeitar certas profissões ligadas à execução de tarefas reconhecidas como “pesadas” ou “perigosas” (pedreiro, mecânico), ou que envolvem uma relação de sujeição a um chefe profissional mais experiente (empregada doméstica). Como destaca Sansone (2003) ocorre um movimento de mudança no *ethos* do trabalho, não do trabalho em geral, mas desse tipo de trabalho que expressa forte relação de subordinação, e que passa a ser preterido, visto como indesejável ou desqualificante. Isso se deve a tensão ambivalente que conflita os valores do individualismo igualitário com valores hierárquicos. Os jovens, mais afeitos aos valores do individualismo igualitário, expressam rejeição aos trabalhos que remetem aos valores hierárquicos, e que os imponham o reconhecimento de diferenças sociais⁸.

Por um lado, a estrutura de oportunidades impõe restrições objetivas à realização das novas aspirações dos jovens de camadas populares, limitando as possibilidades de mobilidade social via trabalho, contrapondo aspirações e estrutura de oportunidade. Por outro, os jovens ao rejeitarem certas profissões reconhecidas como depreciativas, buscam se desvincular da imagem socialmente

6 A inspiração aqui é o trabalho de Bourdieu para quem a disposição das oportunidades e dos agentes sociais é territorializada: “o espaço social reificado (...) se apresenta, (...), como a distribuição no espaço físico de diferentes espécies de bens ou de serviços e também de agentes individuais e de grupos fisicamente localizados (...) e dotados de oportunidades de apropriação desses bens e desses serviços (...). É na relação entre a distribuição dos agentes e a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado” (BOURDIEU, 1997, p.161).

7 Como bem destaca Castel (1998), um dos processos que se relacionam com as transformações da questão social consiste na “perda da centralidade do trabalho e a degradação da condição de assalariado” (CASTEL, 1998, p. 571).

8 A matriz sociocultural híbrida comporta, simultaneamente, movimento de tensão e acomodação.

atribuída a essas profissões, e acabam por restringir ainda mais as possibilidades de entrada no mercado de trabalho e de controle dos recursos necessários à mobilidade social. O que ocorre aqui é uma restrição subjetiva, motivada pela tentativa de dissociação de imagens que remetem a posições sociais subalternas.

As formulações de Merton sobre a disjunção entre as expectativas e as oportunidades nos ajudam a compreender a situação que os jovens experimentam. A pressão das expectativas e dos objetivos culturalmente ambicionados sobre as normas socialmente instituídas, conduziria ao que Merton (1980) chama de uma disjunção, ou separação, “*entre as normas e metas culturais e as capacidades socialmente estruturadas dos membros do grupo em agir de acordo com as primeiras*” (MERTON, 1980, p. 237). Essa tensão entre expectativas e oportunidades geraria um esmorecimento ou afrouxamento na relação que alguns indivíduos estabelecem com as normas institucionais. Isso os levaria a vivenciar a impossibilidade de usar os meios apropriados para atingir os fins desejados. Tal desequilíbrio motivaria a desfiliação institucional. O desfiliado conviveria com a impossibilidade de agir segundo as normas instituídas, uma impossibilidade quanto à internalização e a negociação com normas destes canais institucionais (o trabalho e a escola), meios definidos socialmente como legítimos para mobilidade ascendente. Segundo Merton (1980), a impossibilidade de acionar os recursos reconhecidos como legítimos para se obter os objetivos culturalmente definidos corresponderia a um processo de anomia. Em síntese, a tensão ambivalente motivaria a fragilização de vínculos institucionais e, por conseguinte, a desfiliação institucional.

A pressão resultante da tensão ambivalente do sistema cultural sobre a estrutura de oportunidades impõe nos indivíduos uma variedade de comportamentos adaptativos que passam pela aceitação e rejeição dos objetivos culturais e dos meios institucionais. Ao analisar a variabilidade da adaptação individual à pressão das estruturas sociais, Merton desenvolve uma tipologia de cinco tipos ideais distintos de adaptação. Destes tipos ideais, um se destaca por apresentar uma conduta “*conformista*”, resultado de uma atitude

de adaptação caracterizada por um comportamento individual de aceitação e concordância tanto com os objetivos culturais, como também com os meios institucionais.

Os demais tipos ideais apresentam condutas não-conformistas ou comportamentos desviantes. O tipo desviante denominado por Merton de “*inovador*” apresenta como característica a conformidade com os objetivos culturais e a rejeição pelos canais institucionais. Nesse caso a aceitação dos objetivos e a rejeição das normas conduziriam à transgressão das últimas por meio de práticas ilícitas. O inovador aspira sucesso a todo custo, mesmo que para atingi-lo tenha de praticar crimes. Esse tipo apresenta uma descrença na eficiência dos meios institucionais para concretização dos próprios objetivos culturais.

O tipo “*ritualista*” é caracterizado por discordar dos objetivos culturais e por concordar com os meios institucionais. No ritualismo ocorre a adoção ritualista dos meios institucionais, quase de forma mecânica, sem haver um objetivo final. A busca da rotina ritualística seria motivada pela insegurança por temor da decepção que poderia surgir por nutrir grandes ambições.

O quarto tipo de comportamento, denominado “*retraído*”; teria por característica a discordância tanto com os objetivos culturais quanto com os canais institucionais, o que gera um quadro de submissão e apatia frente à tensão entre expectativas e oportunidades. O retraído apresenta um significativo temor por fracassar diante da tensão entre aspirações e oportunidades, isso o leva a renunciar à filiação institucional como um “mecanismo de fuga” diante da possibilidade de frustração ocasionada pelo fracasso.

O último tipo, o “*rebelde*”, apresentaria um comportamento de discordância com os valores culturais e os meios institucionais, somado ao desejo de mudança por novos valores. Este tipo se relaciona à autêntica adoção de novos valores e normas em substituição aos valores convencionados para as metas e para os meios institucionais. O “*rebelde*” recusa a filiação por discordar com os valores expressos pelos objetivos culturalmente definidos, e também por questionar a debilidade dos meios institucionais.

Os tipos de adaptação definem possibilidades diferenciadas de filiação e desfiliação. Estes se constituem numa importante ferramenta que cria condições para analisar os tipos de comportamentos adaptativos possíveis para a situação de defasagem entre objetivos culturais e estrutura de oportunidades; conflito entre os objetivos culturais forjados pelo processo de socialização na nova matriz cultural, discutido no início do presente artigo, e as normas institucionais que validam o percurso por meio de instituições integradoras. Também se constituem em importantes instrumentos para a análise das trajetórias dos jovens, foco deste estudo.

A literatura aborda o tema da desfiliação sob duas perspectivas bastante distintas. Na análise de Castel (1998), a desfiliação se apresenta como um processo caracterizado pela plasticidade e fluidez; o desfiliado apresenta uma flutuação na estrutura social, oscila entre a situação de filiação e a de desfiliação, alternando entre o vínculo institucional e sua perda. Os indivíduos desfiliaados estariam em situação de vínculo intermitente e debilitado com o mercado de trabalho, de modo que a fronteira entre a filiação e a desfiliação seria móvel, fluida. Tais vínculos débeis se apresentam dissociados de objetivos concretos, estruturados. A desfiliação seria um processo ambivalente, tanto ao longo da trajetória de vida do indivíduo, como nas diversas dimensões da própria vida. A situação do sujeito não estaria consolidada, restando a ele negociar com as normas institucionais e os objetivos culturais.

Em outra perspectiva, a desfiliação é vista como um estado permanente, uma espécie de subcultura. Para Saravi (2004a), que concentrou seu estudo de caso entre jovens argentinos, a desfiliação seria como um estado, uma situação em que o indivíduo se encontra, mas que não apresenta nenhuma fluidez ou plasticidade. Nessa perspectiva, a desfiliação é entendida como uma situação definida que está em vias de consolidação, um status, “*status zero*”⁹, não existe movimento, nem trajetória de vida ambivalente. Os jovens de que fala Saravi se encontram num quadro de perda de filiação institu-

9 O termo *status zero* foi utilizado primeiramente por Williamson (1997), para evidenciar a dificuldade de classificação do status do subgrupo que designa. Esse subgrupo se caracteriza pela inatividade ocupacional, por estar desfiliado de vínculo institucional.

cional, o que implica num estado permanente de completa inatividade: não estudam, não trabalham, não realizam atividades domésticas e ainda não estão à procura de emprego. Para Saravi, esse subgrupo estaria sofrendo mudanças que expõem as dificuldades de reintegração social: vivenciam períodos de inatividade mais longos, estão reduzidos do ponto de vista numérico e sua composição sociodemográfica está se tornando progressivamente homogênea¹⁰. Essas mudanças expressariam tendência à consolidação da desfiliação como um status, uma condição de permanência, um estado que seria danoso a tais jovens, na medida em que passariam a fazer parte de uma subcultura que concentra desvantagens em relação ao restante da população, convivendo com a dificuldade de reintegração social, num risco crescente de exclusão social extrema.

As duas perspectivas teóricas do processo de perda de vínculo institucional – a desfiliação como um processo plástico e fluido ou como um estado permanente, uma subcultura que se consolida–, nos dão pistas importantes para analisar a situação dos jovens que compõem o estudo de casos, jovens moradores de São João de Meriti que apresentam uma instabilidade de vínculos em relação ao trabalho e a escola.

A pesquisa

Tomando como referência os dados do último censo do IBGE, podemos afirmar que a cidade de São João de Meriti apresenta um preocupante quadro de desfiliação da escola e do trabalho. O percentual de jovens com idades entre 15 e 17 anos que não trabalham e não estudam está na faixa de 13%, e 9% não estão à procura de emprego. Quando analisamos a faixa etária entre 18 e 24 anos o percentual sobe para 32%, o que corresponde a aproximadamente a 1/3 desta faixa, e aproximadamente 16% não trabalham, não estudam e não procuram emprego (veja tabela abaixo).

10 O perfil sociodemográfico desse grupo está cada vez mais homogêneo, caracterizado por jovens que, na maioria, se encontram dissociados do trabalho e da escola, que vivem em famílias com renda baixa, reduzida escolaridade, chefiadas por responsáveis que possuem ocupação precária ou que estão desempregados e cuja estrutura familiar se encontra cada vez menos nuclear.

Jovens, segundo vínculo com a escola e o trabalho – S. J. de Meriti, 2000 (%)

Município	Faixa etária	Só estuda	Trabalha e estuda	Só trabalha	Não trabalha nem estuda	Não trabalha nem estuda, mas procura emprego	Não trabalha nem estuda e não procura emprego
São João de Meriti	15 a 17 anos	71,3%	10,6%	5,0%	13,1%	3,5 %	9,6 %
	18 a 24 anos	16,6%	11,2%	39,9%	32,4%	15,7 %	16,7 %

Fonte: Elaborado pelo Observatório das Metrôpoles com base no Censo 2000 - IBGE.

Estes dados nos fornecem um quadro ilustrativo da situação atual da juventude de São João de Meriti, no que diz respeito à desfiliação institucional. No entanto, uma análise mais acurada da problemática requer a adoção de uma abordagem qualitativa do fenômeno, uma vez que os mecanismos que geram o processo de desfiliação não podem ser captados apenas pela análise estatística. Ela apenas nos fornece um retrato momentâneo da desfiliação, não permitindo a revelação da desfiliação como um processo.

O método de pesquisa utilizado foi o estudo de trajetórias sociais¹¹ combinado com a análise de discurso¹². Por intermédio da análise de discurso dos jovens – sobre as próprias trajetórias sociais – buscamos a compreensão dos processos específicos que levam à fragilização dos vínculos dos jovens com a escola e com o mercado de trabalho. Para tanto, a ênfase descritiva recaiu sobre a movimentação desses jovens por tais espaços institucionais e o modo como vêm se relacionando com as normatividades específicas.

Alguns interlocutores foram importantes na entrada de campo:

11 Inspirado no método usado por Vera Telles (2006), método de descrição e análise de trajetórias sociais.

12 A *“hermenêutica cultural”*, proposta pelo antropólogo Clifford Geertz (2000), é um método analítico que se propõe a interpretar as experiências vividas pelos agentes sociais, como forma de romper com a racionalidade científica que subordina o objeto à análise do sujeito, aproximando sujeito e objeto. A *hermenêutica cultural* se constitui num valioso método de análise que permite entender o quanto estes jovens interpretam suas experiências, e o como estes se percebem e percebem o mundo onde estão inseridos via análises de discurso.

a coordenadora pedagógica de uma escola da localidade e, ainda, algumas lideranças do movimento de moradores do bairro. Eles permitiram a aproximação aos três jovens pesquisados e deram depoimentos que puderam ser combinados aos depoimentos dos jovens. Levamos em conta alguns critérios para a escolha dos casos: jovens que vivem no limite da filiação a escola e ao mercado de trabalho, possuidores de trajetória escolar acidentada (em constante retenção por evasão ou repetência) e instabilidade ocupacional.

O território de São João de Meriti apresenta algumas singularidades que influenciaram em sua escolha como objeto etnográfico. Tem por característica ser um território altamente urbanizado, de composição social bastante diversificada e com uma elevada densidade demográfica. A localidade, ao longo da década de 1980, ocupava uma posição de destaque na Baixada Fluminense como centro de dinamismo comercial regional, possuindo um polo de confecção de jeans. No entanto, na década seguinte, sofreu um verdadeiro colapso econômico, e houve o desmantelamento do polo comercial. As consequências são sentidas até hoje.

A seguir será apresentada uma descrição da trajetória dos três jovens que vivem no limite entre a filiação institucional. Para preservar o anonimato e a privacidade dos informantes, foram adotados nomes fictícios e suprimidas quaisquer informações que pudessem permitir a identificação.

Trajetórias sociais

Paulo tem 20 anos e mora na localidade informada por ele mesmo como “favela do dique”. Vive nessa comunidade desde que nasceu, mas durante um período conturbado da vida, em que se envolveu com o tráfico de drogas, foi preso. Temendo represálias, se mudou com a família (mãe, padrasto e irmão) para o “Morro da Caixa D’água”. Atualmente está de volta à favela do Dique, onde mora com a namorada. Paulo tem uma ligação afetiva com o lugar, e possui uma rede social de relacionamentos. Foi criado pela mãe e

não chegou a conhecer seu pai, que nem mesmo o registrou. Manifesta desejo de conhecê-lo um dia. Sua trajetória escolar começou com atraso. Atualmente se encontra retido na 5ª série do ensino regular e teve, ao todo, cinco evasões por abandono. Não possui carteira profissional, CPF e certificado de reservista, o que o impossibilita ter vínculo estável com o mercado de trabalho formal. Sua trajetória profissional se restringiu a ocupações temporárias, informais de baixa qualificação.

Renato tem 21 anos. Desde que nasceu mora no bairro da Praça da Bandeira em São João de Meriti, com a mãe, uma tia, e dois irmãos. Seus pais são separados desde que ele tinha três anos de idade. O relacionamento com a irmã é conflituoso. Não se falam em virtude das constantes brigas. Com o irmão o relacionamento é melhor, no entanto, se encontram afastados, pois o irmão cumpre pena de detenção por tentativa de assalto. Está retido na 6ª série do ensino regular, ficou três anos fora da escola, e outros três anos retido por abandono e evasão. Nesses seis anos também ficou sem vínculo ocupacional por escolha própria. Alega que não via necessidade de trabalhar e, por isso, rejeitava as oportunidades que apareciam. A recusa se relaciona a rejeição de ocupações manuais que impõem sujeição direta a hierarquias profissionais.

Maurício tem 18 anos, morou com os pais até completar oito meses de idade, quando o casal se separou. A mãe saiu de casa, e ele ficou sob a guarda do pai. Passou a ser criado pela avó paterna, no bairro José Bonifácio. Viveu com a avó até completar dezesseis anos, quando voltou a morar com sua mãe e o padrasto na localidade denominada por ele mesmo como “favela do chapadão”, na Pavuna, subúrbio do Rio de Janeiro. Possui cinco irmãos, três biológicos (um por parte de mãe e dois por parte de pai) e dois por laços afetivos (filhos de sua madrasta). A relação com a mãe foi marcada pela distância, não só física como afetiva. Até completar doze anos tinha pouco contato com a mãe. Dos treze aos quinze anos o contato foi totalmente rompido, pois ela ficou retida na Espanha, num campo de refugiados, vítima de “tráfico de mulheres”. Há apenas dois anos Maurício passou a viver com sua mãe e padrasto, e enfrenta

problemas de adaptação. Parou de estudar na 7^a série. Envolveu-se com o tráfico de drogas, seduzido pelo que considera “facilidade” de se obter bens materiais e simbólicos (prestígio).

Mecanismos de desfiliação

Laços com a escola

A análise das trajetórias dos jovens se revelou acidentada na experiência com a escola: entrada tardia, evasão escolar, retenção permanente, abandonos sucessivos. Um tipo de experiência escolar bastante conturbada, uma filiação marcada por barreiras que refletem a impossibilidade de progressão escolar aos níveis mais altos, barreiras que impossibilitam a manutenção de vínculo com a escola. Nos casos pesquisados a escola se revela num mecanismo incapaz de gerar oportunidades.

Essas trajetórias expressam fluidez dos vínculos com a escola, os vínculos se mostraram intermitentes e frágeis. Não há adesão ao projeto da escola, levando em alguns casos ao rompimento (Maurício) e, em outros, a manutenção de uma inscrição institucional sem vínculo estável (Renato e Paulo). Notamos a ausência de comprometimento com projetos longos, e, portanto, a dificuldade de formação de um vínculo com adesão.

O desfiliado não se deixa regular pela normatividade escolar, não reconhece a eficácia de seus recursos e, por extensão, sua legitimidade. Isso se traduz em dificuldades de internalização e negociação com as normas escolares, remetendo a atitudes de apatia (Paulo) ou repulsa (Renato) pelas normas institucionais. Renato informou que sua retenção na 5^a série deve-se a saturação em relação à escola: “... *estou cheio da escola (...), não gosto da escola (...), já enjoiei (...), não agüento ficar ouvindo o professor...*” (Renato).

Renato informou que durante seis anos, entre os 15 e 21 anos, ficou sem estudar e trabalhar por opção própria. Segundo conta, ficou “à toa”, não foi um período contínuo de perda de vínculo com

a escola, mas com vínculo intermitente caracterizado por frequentes interrupções. Para Renato esse vínculo é vazio de sentido, sem fim em si mesmo, não é constituído com vista a uma finalidade concreta; uma matrícula com aspecto formal, mas está desconectado de um projeto consolidado, sem inscrição institucional, sem verdadeira adesão.

Na ficha escolar, Renato é descrito como um aluno dispersivo, que apresenta baixo rendimento e frequência irregular. Tem vários registros de indisciplina no caderno de ocorrência. Para a coordenadora pedagógica é um jovem de comportamento difícil, que não conhece limite, em certa medida, agressivo e grosseiro, afronta funcionários e professores, “... a mãe não sabe o que faz com ele (...). Faltou capricho da mãe (na criação), para não ter trabalho preferiu passar a mão na cabeça (...). Não pôs limites...” (Clarisse).

O próprio Renato relatou a ocorrência de conflitos com funcionários e professores da escola; apresenta resistência em reconhecer e se subordinar a autoridades e hierarquias constituídas dentro do ambiente escolar, rejeita as cobranças exercidas pelos funcionários e professores e considera as regras excessivas. Diante do formalismo institucional, Renato se rebela. O jovem afirma que sente um incômodo com o fato da turma ficar quieta durante as aulas, não gosta de ficar quieto e que por isso tem prazer em “*perturbar e zoar*”, nas aulas gosta de “*tacar bolinha de papel nos colegas*”.

No entanto, Renato não desvaloriza o ensino escolar e nem a escola, reconhece que o estudo é importante, mas não gosta de estudar, e, por isso, não obtém êxito nos estudos. Gosta da escola, sobretudo, dos amigos que possui ali, amigos que moram na vizinhança. O potencial da aprendizagem escolar é reconhecido no discurso, mas não é incorporado na prática. Renato afirma que recebe apoio da família para estudar, apoio que vem da mãe, “... *ela fala para eu ir para a escola...*” (Renato).

A coordenadora informa ainda que recentemente Renato teve uma pequena melhora no aspecto disciplinar, no entanto mantém o mesmo desinteresse pela aprendizagem “... *a escola não contempla mais ele, nós (a escola) e ele estamos dando murros em ponta de faca...*” (Clarisse). O jovem possui uma inscrição sem vínculo institucional,

não consegue instrumentalizar a relação com a escola, enfrenta dificuldades para operacionalizar os meios e recursos oferecidos por esta relação institucional e manter um projeto em comum com a escola, o que reflete no desencontro entre as expectativas da escola e as expectativas do jovem.

O desinteresse pelo aprendizado escolar, seguido do abandono da escola reflete a perda da eficácia das normas institucionais e a impossibilidade de internalização e de negociação das mesmas. A tensão ambivalente entre expectativas e oportunidades gera o enfraquecimento dos vínculos. O reconhecimento da impossibilidade de utilizar os recursos necessários para atingir os fins desejados potencializa a desfiliação, esvaziando de sentido todo o esforço exigido no processo de aprendizagem. Esse esforço passa a ser encarado como um desconforto, o que gera uma saturação em relação às atividades escolares. O vínculo com a escola se fragiliza, esmorece, perde sua intensidade. A tensão ambivalente também provoca repulsa pelas cobranças que ocorrem dentro do espaço da escola e a não-aceitação de situações que envolvem o reconhecimento ou subordinação a autoridades. Das situações de contato com as regras escolares, emergem reações agressivas, delitos, insurgências, brincadeiras, como expressão da repulsa a se subordinar às regras institucionais. Tais recursos são usados na tentativa de oposição ao formalismo normativo típico do ambiente escolar, como mecanismo de fuga, uma *válvula de escape*. Mesmo quando ocorre o reconhecimento da importância do ensino escolar, o desfiliado não consegue internalizar os recursos e negociar com tais valores; suas ações não se regulam mais à normatividade de tal instituição. No processo de desfiliação, o fato de estar matriculado em uma escola se torna mero preceito formal esvaziado de sentido, como observa Clarisse quando afirma que muitos alunos se mantêm matriculados na escola com reduzida frequência as aulas pelo interesse de receber o benefício do transporte gratuito, através do cartão RioCard.

Os informantes expressam a temporalidade do presente imediato, do retorno rápido, não dialogam com projetos de longo prazo, não existem perspectivas futuras, e, como decorrência há

dificuldade de fortalecimento do vínculo com a instituição escolar. O ensino e a aprendizagem são reconhecidos e valorizados quanto à potencialidade dos recursos, no entanto não são incorporados ou assumidos nas práticas.

Laços com o trabalho

Do mesmo modo como ocorre com a escola, o vínculo dos jovens com o mercado de trabalho expressa intermitência e fragilidade. O caráter competitivo e excludente da estrutura de oportunidades é responsável por restringir o acesso ao trabalho formal com vínculo estável, resultando o acesso prematuro ao mercado de trabalho por meio de ocupações temporárias, informais, não qualificadas, com baixa remuneração.

“... Eles querem trabalhar muito rápido, mesmo que seja em subemprego, em atividades informais como camelô, em locadoras, lan-houses, pequenos mercados, sacolão (...), porque trabalhando eles vão poder prover os seus próprios recursos...” (Clarice).

Segundo a orientadora educacional, muitas vezes, a partir da metade do ano, os jovens alunos estão empregados em empregos temporários. Quando chega o início do ano seguinte, raramente estão trabalhando.

A trajetória de Renato evidencia um desprendimento quanto ao vínculo na estrutura do mercado de trabalho. Esteve desocupado por aproximadamente seis anos. Nesse período apareceram algumas oportunidades de trabalho que não foram aceitas. Renato afirma que não trabalhava porque não via necessidade, não sofria cobrança na família “... *minha mãe me dava a maior moral...*” (Renato).

Renato recusou algumas oportunidades de exercer trabalhos manuais não-qualificados¹³ que impusessem sujeição direta a hierarquias profissionais ou que exigissem esforço físico. Porém, no caso

13 Atividades profissionais como pedreiro, marceneiro, mecânico, empregada doméstica, etc.

de Renato esta atitude não parece estar relacionada, pelo menos diretamente, à proteção de uma imagem de vergonha ou desonra por ter que exercer ocupações socialmente desvalorizadas. A recusa, nesse caso, parece estar relacionada a uma atitude de fuga das relações de poder implícitas a tais ocupações. Renato afirma que essas atividades profissionais preteridas “*são ruins*”, não são para ele, diz que prefere ficar “*à toa*” a ter de trabalhar com tais atividades. Diz não se sentir cobrado pela família para assumir uma ocupação, ou ainda para assumir responsabilidades financeiras.

Atualmente, Renato atua como fiscal de ônibus, e não tem de se submeter diretamente a um chefe imediato, os superiores apresentam as coordenadas do trabalho especificando o local onde vai trabalhar e o horário que vai cumprir, “... *passam o trabalho que tem de ser feito e pronto...*”. O chefe percorre os pontos de fiscalização e faz um relatório, mas não cobra e nem exige. Renato prefere que nessa relação profissional os superiores apenas repassem as atribuições, sem submeter a um controle rígido. Confirma que no trabalho ocorre o mesmo que na escola, não gosta de ter de ficar recebendo ordens dos funcionários e dos professores, não gosta de ter de fazer o que não quer, e diz que se na escola não houvesse esse rigor e cobrança ele “... *ficaria numa boa...*”.

Renato afirma que não sabe o que vai fazer no futuro, pois não tem interesse em exercer nenhuma profissão específica. Não tem projeto de vida definido, não se preocupa agora com questões profissionais, argumenta que vai pensar nisso depois. Diz que pretende continuar exercendo a atividade de fiscal de ônibus, mas que, na hipótese de perder o atual trabalho, as coisas continuarão na mesma. Não possui nenhum plano ou projeto de longo prazo. Quanto a planos para os estudos confirma que estudaria até o fim do ensino médio caso consiga aguentar.

Paulo declara maior interesse pelo trabalho do que pelo estudo, “... *tanto faz estudar (...), estudar não dá mais orgulho...*”. O maior interesse de Paulo pelo trabalho corresponde ao fato do trabalho acionar recursos mais imediatos, possibilitando a subsistência direta. Os recursos adquiridos na escola, por exigirem um investimento em prazo mais longo,

acabam sendo preteridos e deixados em segundo plano. Pelo fato do investimento no trabalho lograr retorno mais rápido, quando comparado ao investimento na educação, o mercado de trabalho passa a competir com a escola na mobilização dos interesses desses jovens.

Paulo afirma que, pelas dificuldades financeiras que enfrenta, está em busca de qualquer tipo de trabalho, (...) *“hoje em dia qualquer coisa que aparece, eu pego”* (...). Declara que está aceitando qualquer serviço, pois saiu da casa da mãe e agora está morando com uma namorada, o que fez aumentar as responsabilidades financeiras. Destaca que, no momento, por não estar morando com a mãe, tem sentido falta de um trabalho de carteira assinada com vínculo estável; antes não se importava, se ajustava a qualquer atividade informal ou “biscate”. Paulo se queixa da impossibilidade de acessar ocupações formais com registro em carteira por não possuir documentos necessários: carteira profissional, CPF, título de eleitor e certificado de reservista. Não conseguiu emitir tais documentos porque não se apresentou à Junta Militar quando tinha 18 anos. A ausência do certificado de reservista impossibilita a emissão dos demais documentos. Teme se apresentar agora e ser forçado a servir as forças armadas. Renato se queixa que aparecem serviços com carteira assinada, mas que não pode pegar porque carece de tais documentos.

Para Maurício, a possibilidade de trabalhar próximo a símbolos de consumo e prestígio amenizava as dificuldades de constituição de vínculos estáveis com o mercado de trabalho. Ao longo de sua trajetória, executou ocupações que embora sugeriram vínculos frágeis (“moto-táxi”, “lava-jato”), lhe ofereceram a possibilidade de se ligar a símbolos de status como carros ou motos. Ao que tudo indica, diante das dificuldades de obter tais bens que simbolizam capacidade de consumo e prestígio, devido à restrita disposição de recursos financeiros, Maurício se satisfaz em exercer ocupações que lhe permitam ter contato com o universo desses símbolos. Com efeito, tanto Maurício como Renato revelaram um apego a hábitos de consumo ostensivo como símbolo de prestígio, uma forma de ajustamento inconsciente a padrões de comportamento de grupos de convívio. Embora não possuam responsabilidade financeira na

família, apresentam gasto superior à renda pessoal, o consumo é ostensivo e ligado à aparência, como: “*roupas e tênis de marca*”.

Laços com o território

Os estudos de caso revelaram que os laços com a vizinhança representam, no conjunto, barreiras para formação de vínculo estável com escola e trabalho. O território exerce pressão no sentido de potencializar o processo de desfiliação institucional. Como já foi dito, São João de Meriti se apresenta como uma localidade de elevada densidade demográfica, com desenvolvimento local estagnado, e ainda, com carências em infraestrutura urbana e nas políticas urbanas de fomento à educação, cultura e trabalho. A violência urbana também é um aspecto presente na memória social quando se fala da experiência no território: “... *brigas feias acontecem na praça, a praça aqui é o ringue, eles vão resolver tudo lá...*” (Clarisse). “... *Na rua acontece muita covardia...*” (Paulo).

Os jovens invariavelmente exercem papel de protagonistas (ativos ou passivos) dos episódios de violência que ocorrem, muitas vezes, em áreas de lazer. Nos espaços públicos de convivência dos jovens é comum a divisão em grupos que guardam entre si um distanciamento relacional: “... *os jovens da favela não se relacionam com os demais jovens (...), a favela é um grande divisor...*” (Clarisse), “... *os caras do lado de lá mandaram muitos tiros na nossa direção...*” (Paulo).

Em algumas circunstâncias, os laços com a vizinhança representam proteção. Com efeito, as redes de relações no bairro e da vizinhança são referidas de maneira ambígua pelos informantes. Aparecem em alguns relatos como redes de solidariedade e proteção; nestas circunstâncias os informantes expressam o contentamento pelos amigos que possuem, associam a satisfação por morar no bairro ou por frequentar a escola com possibilidade de convivência com os amigos. A solidariedade de amigos e vizinhos por meio de uma rede de proteção comunitária pode se expressar, por exemplo, na forma de auxílio financeiro para saldar a dívida com o tráfico.

“... O Paulo chegou a ficar enrolado numa dívida com o tráfico, mas como é um rapaz afetuoso, muito querido na comunidade, a gente arrecadou dinheiro para pagar, inclusive a diretora da escola...” (Clarisse).

Essas redes de relações podem ter ramificações com atividades ilícitas; nesse caso, os informantes expressam o ressentimento pelo fato de terem entrado para o tráfico de drogas por influência de amigos.

Laços com a família

Instituição de papel relevante no processo de integração social, a família vem passando por transformações estruturais que fragilizam os vínculos entre os membros, como a progressiva estrutura monoparental, os pais com dupla jornada de trabalho e a maternidade precoce:

“... Em muitas famílias você encontra a falta do pai ou de um dos responsáveis”. (...) “Na comunidade acompanhamos famílias onde os pais enfrentam longas jornadas de trabalho, revezando-se em dois empregos. (...) Os pais se afastam da educação dos filhos...” (Machado – liderança comunitária de bairro).

“... Eu me pergunto como uma mãe ou um pai pode não ter controle de uma filha (...), se a menina não tem controle dentro da própria casa, como que na escola ela vai parar?...” (Clarice).

Embora não tenhamos focalizado especificamente a atuação das famílias no processo de desfiliação institucional, os casos aqui descritos indicam que certas características do núcleo familiar dos jovens pesquisados podem potencializar este processo. Convém salientar que na estrutura familiar dos casos estudados encontramos situações de arranjo familiar monoparental ou de união consensual¹⁴

14 A união consensual é um tipo de relação conjugal onde não há união por laços civis ou religiosos.

de curta duração. No entanto, os dados demonstram, por outro lado, que os laços familiares costumam atuar também como redes de proteção que diminuem a vulnerabilidade dos jovens em iminência de desfiliação. Essas redes se evidenciam nos relatos de situações como a conquista de um emprego: “... *Meu pai conseguiu um emprego para mim através de um amigo dele...*” (Maurício). “... *Estou trabalhando como fiscal de ônibus... Meu tio arrumou pra mim...*” (Renato).

Quando ocorrem problemas de dívidas resultantes do envolvimento com tráfico de drogas ou pagamento de fianças, a rede familiar de solidariedade também se mostra presente: “... *Fiquei preso durante quatro dias, mas meu pai pagou a fiança e fui solto...*” (Maurício).

Laços com as atividades ilícitas

A desfiliação, em alguns casos, costuma ter como consequência a adoção de um comportamento infrator. Isso revela que a fronteira entre o lícito e o ilícito é muito tênue. Infelizmente, o tráfico se apresenta nessas trajetórias como uma *estrutura de oportunidades* que possibilita ganhos materiais em menor tempo quando comparadas às ocupações lícitas, o que permite o aumento no poder de consumo e a aquisição de status. A adesão a atividades ilícitas, aparece nos depoimentos, motivada por valores simbólicos de prestígio e orgulho junto aos grupos de convívio, e pelo desejo de vivenciar experiências de poder e risco. Para Maurício era excitante perceber o poder de intimidação que exercia por andar armado ou por vivenciar constantemente situações de perigo:

“... sentia orgulho frente aos amigos, me sentia poderoso, você impõe respeito às pessoas, olha de cara feia e as pessoas lhe rendem homenagem (...), o que mais me atraía era a adrenalina, ficava alerta o tempo todo, mas também só tinha dois caminhos, a prisão ou a morte” (Maurício).

Maurício ficou quase dois anos trabalhando no tráfico. Define esse tempo como um período de sofrimento, “... *eu via muita covardia,*

via amigos morrendo (...), não gostava de ver menores morrendo, para se envolver é fácil, pra sair é difícil". No entanto, argumenta que não se arrepende e não se sente frustrado.

Ponderações Finais

Voltando a literatura sobre o processo de desfiliação institucional, a análise das trajetórias aqui apresentadas sugere que, para o caso desses três jovens de São João de Meriti, parece mais pertinente a perspectiva de Castel (1998) que descreve a desfiliação como um processo fluído (ver acima). As trajetórias se revelaram acidentadas, numa permanente flutuação diante dos vínculos com o mercado de trabalho e com a escola. Nos casos estudados a desfiliação assume caráter processual e plástico, os vínculos com o mercado de trabalho e a escola expressam fluidez ao longo das trajetórias de vida, oscilando entre períodos de filiação e de rompimento de vínculo institucional. A hipótese de Saravi (2004a), da desfiliação como um estado permanente, uma subcultura em consolidação, não se refletiu no estudo de casos.

A escola, o trabalho, o território, a família, o tráfico, todas essas variáveis revelam ser mecanismos que dificultam as possibilidades de integração social por meio da filiação a uma instituição. Apesar do processo de universalização do acesso à escola, a possibilidade de estudar em instituições de ensino de tradição e excelência se torna cada vez mais restrita. Todavia, ainda mais restrito é o mercado de trabalho, que apresenta bloqueios quanto à formação e manutenção de vínculos, resultantes de sua estrutura competitiva e flexível (CASTEL, 1998). Os jovens das camadas populares são, em ampla medida, excluídos do mercado de trabalho formal principalmente no que se refere às ocupações de maior status.

As trajetórias sociais estudadas revelaram movimentos de flutuação diante da tensão ambivalente entre expectativas e oportunidades, oscilando entre a aproximação e o distanciamento em relação aos tipos ideais de comportamentos adaptativos descritos por Merton (1980) e apresentados no início do artigo. Em outras palavras, em momentos diferentes das vidas, os jovens pesquisados

se ajustam a formas adaptativas diversas. É importante destacar que estas formas de adaptação, na medida em que se constituem em tipos ideais, não são encontrados na sua forma pura, podendo haver uma aproximação de tais tipos, mas nunca sua materialização. Os tipos ideais se constituem num importante referencial analítico para compreensão de possíveis formas de adaptação da tensão existente entre as expectativas e as estruturas de oportunidades.

Observamos que, em determinado momento das trajetórias dos três casos estudados, foram utilizadas as ligações com meios ilícitos (tráfico de drogas), ocorrendo aproximação ao tipo de comportamento denominado *inovador*: combinando a ambição por bens materiais e simbólicos (símbolos de status junto aos grupos de convívio), com a não regulação pelas normas institucionais.

Na trajetória escolar e profissional, Paulo se aproxima, em alguns momentos, do comportamento do tipo *retraído*, revelando um temor pela frustração diante das expectativas e a descrença na capacidade de mobilização dos meios institucionais, gerando um retraimento diante de condições básicas para o acesso a um vínculo mais estável com a escola e o trabalho. Isso se manifesta, por exemplo, na não aquisição de documentos exigidos na inscrição em ocupações formais (carteira de trabalho e CPF).

A natureza tênue da fronteira entre filiação e desfiliação nos casos estudados, nos leva a concluir que os casos de desfiliação podem ocorrer em número muito maior do que podemos capturar numa análise quantitativa. As trajetórias sociais em questão revelaram movimento constante de flutuação entre a formação e a perda de vínculo institucional. O método qualitativo permitiu uma aproximação com a problemática de modo a evidenciar casos em que o vínculo não se faz acompanhar de uma inscrição estável de adesão à instituição.

OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS E ESCOLHAS FAMILIARES NO RIO DE JANEIRO

Carolina Zuccarelli
Gabriel Cid

Introdução

Partindo da discussão já avançada por outros autores sobre as relações entre os processos de segregação territorial e as desigualdades de acesso à educação escolar (cf. por exemplo, RIBEIRO & KAZTMAN, 2008), pretendemos refletir sobre as estratégias de escolarização de famílias de baixa renda no Rio de Janeiro e sobre a possibilidade de que tais estratégias iluminem aspectos importantes da relação dessas famílias com o território. Os dados que vamos apresentar aqui indicam, de um lado, que as redes sociais possuem importância considerável no acesso à informação e aos meios de chegar a uma escola, tida como de qualidade, longe do local de

moradia; de outro lado, indicam que o modo como essas informações são apropriadas e utilizadas varia em função da percepção dos indivíduos acerca tanto do lugar em que habitam, quanto do lugar onde se localiza a escola¹.

Nossa reflexão resulta de duas pesquisas qualitativas distintas, mas complementares². A primeira foi realizada numa escola da rede pública de ensino situada no interior de um condomínio fechado no bairro da Barra da Tijuca (CID, 2009), na cidade do Rio de Janeiro. Essa escola apresenta um bom desempenho nas avaliações oficiais³, e, tomando por parâmetro as características tidas na literatura pertinente como típicas das escolas eficazes⁴ (BARBOSA, 2005), podemos dizer que nossas observações etnográficas confirmam o perfil de qualidade (cf. CID, 2009). Boa parte dos alunos desta escola são moradores da Gardênia Azul e da comunidade que a tangencia, a Comunidade do Canal do Anil, situada a cerca de 10 km da escola, no bairro de Jacarepaguá.

A segunda pesquisa teve por objeto, precisamente, analisar as concepções e práticas de quatro famílias moradoras da comunidade do Canal do Anil (ZUCCARELLI, 2009) acerca do processo de escolarização. A seleção das famílias foi feita de modo a contemplar casos de famílias cujas crianças estudam na escola da Barra e casos

1 Este artigo se insere no conjunto de discussões realizado no âmbito do projeto de pesquisa INCT Observatório das Metrópoles/Observatório Educação e Cidade, coordenado pelo professor Luiz César Queiroz Ribeiro (IPPUR/UFRJ) em parceria com as professoras Maria Ligia de Oliveira Barbosa (IFCS/UFRJ), Maria Josefina Gabriel Sant'Anna (PPCIS/UERJ) e o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/RJ. O projeto compreende uma série de pesquisas sobre o impacto do território na configuração das oportunidades educacionais no município de Rio de Janeiro.

2 Trata-se de nossas dissertações de mestrado defendidas em 2009 no Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano e Regional – IPPUR/UFRJ.

3 Um importante indicador da qualidade das escolas é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (INEP/MEC), que contempla dois fatores importantes: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações, obtidos através do Censo Escolar e da avaliação oficial conhecida como Prova Brasil, respectivamente. É um indicador sintético que busca estabelecer uma relação entre a avaliação do Prova Brasil e o índice de aprovação da escola, fazendo uma ponderação que resultaria numa forma de avaliar a qualidade da escola tanto no tocante à retenção de conhecimento, quanto à taxa média de aprovação (HADDAD, 2007). Este é o indicador que tomamos por referência para a qualificação das escolas citadas neste artigo.

4 De acordo com Mortmore (apud SAMMONS, 2008) uma escola eficaz é “aquela onde os alunos progredem mais do que se poderia esperar, dadas as suas características ao serem admitidos. Consequentemente, uma escola eficaz acrescenta valor adicional aos resultados de seus alunos, em comparação com outras escolas com alunados semelhantes”.

de famílias cujas crianças estudam nas escolas locais. As escolas ditas aqui ‘locais’, que se situam nos bairros da Gardênia Azul e do Anil, apresentam desempenho bem inferior ao da escola da Barra, como se pode ver no quadro abaixo⁵. Mas, desde já é importante esclarecer que nos baseamos exclusivamente nos indicadores oficiais de resultados escolares para classificá-las como escolas de menor qualidade. Como nem todas as escolas foram objeto de etnografia, não temos como fornecer dados empíricos a esse respeito.

Quadro 1: Desempenho escolas Barra, Gardênia Azul e Anil

Escola	Matemática	Português
Escola da Barra da Tijuca	206,355	202,1945
Escola da Gardênia Azul	193,7909	174,6399
Escola do Anil	186,0764	160,2497

Fonte: Banco de dados do Prova Rio de Janeiro

A despeito dos limites impostos pelas diferenças nas propostas iniciais das duas pesquisas, acreditamos ser possível manejar os respectivos resultados de modo a adensar nosso conhecimento sobre os mecanismos que estruturam as estratégias dos pais a respeito da escolha de uma escola para os filhos. O que vamos discutir aqui é a pertinência da correlação entre a inserção dos atores em redes sociais locais e extralocais e as chances de acesso a uma escola de qualidade.

Autores que buscam discutir os efeitos do território na construção de redes de reciprocidade em localidades pobres indicam a importância dessas redes no processo de mobilidade social (WILSON, 1987; KAZTMAN, 2001). Entretanto, também chamam atenção para certos mecanismos que dificultam o rompimento das barreiras que o efeito de um território segregado imprime. É importante destacar que a cidade do Rio de Janeiro vem passando por uma série de

⁵ Como não temos informações para todas as escolas no banco de dados do Prova Brasil, utilizamos o banco de dados do Prova Rio de Janeiro, onde dispomos das notas de Português e Matemática aplicadas a alunos da rede municipal em 2001.

transformações nas últimas décadas, e que uma nova espacialidade demanda perspectivas alternativas ao olhar clássico da cidade dual. A apreensão da dinâmica territorial carioca em termos de uma dicotomia entre dois pólos, um central, rico, definido por ocupações de maior status, em oposição a uma periferia pobre e homogeneamente de menor status, não vem respondendo a certas questões postas por uma realidade que se revela bem mais complexa. Esta nova dinâmica, que age na reprodução de desigualdades, resulta de dois fenômenos perceptíveis na região metropolitana do Rio de Janeiro: difusão da pobreza por toda a cidade, fato fortemente relacionado ao crescimento das favelas, e transformação do perfil das áreas periféricas, que se tornam mais heterogêneas na composição (Lago, 1996).

Essa espacialidade mais complexa pode ser definida em termos de um quadro de proximidade física entre ricos e pobres, que vem acompanhado, no entanto, de evidente distância social. Podemos afirmar juntamente com Ribeiro (2008), que o território da metrópole fluminense se organiza a partir de um sistema de distâncias e oposições que aloca os grupos no espaço social. Essa proximidade gera, por parte dos indivíduos, situações de dependência e criação de estratégias para um melhor aproveitamento das oportunidades que o território pode oferecer.

No cenário da segregação residencial no Rio de Janeiro⁶, as classes menos favorecidas tendem a sofrer de forma mais contundente os efeitos do isolamento provocados pela segregação, uma vez que a capacidade de se apropriar do espaço está em relação direta com a quantidade de capital, econômico e cultural, que se possui (BOURDIEU, 1997). Em outros termos, a ausência de capital dificulta a mobilidade socioespacial.

Os processos de segregação social possuem efeitos contundentes na escolarização das crianças das classes menos favorecidas, e é nesse sentido que se torna particularmente relevante compreender os mecanismos que engendram estratégias de contorno da situação postas pelo fato de se residir num local cuja oferta educacional é

6 Para uma análise dos processos que contribuem para o incremento da segregação urbana, cf. Ribeiro & Junior (2007).

limitada, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade. Este é o caso, por exemplo, das estratégias utilizadas pelos moradores da Comunidade do Canal do Anil que optaram por matricular seus filhos na escola da Barra da Tijuca, a 10 quilômetros de distância do bairro, ainda que haja escolas públicas localizadas bem próximas à Comunidade. Essas estratégias serão descritas e analisadas aqui. Porém, antes de apresentar nossos dados, cabe traçar um rápido panorama da distribuição das oportunidades educacionais no Rio de Janeiro e discutir os aportes que a chamada literatura de *school choice* traz para o nosso tema.

1. Oportunidades Educacionais no Território

No Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação⁷, através de portaria que regulamenta a matrícula no Ensino Fundamental, determina ser de responsabilidade das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e das Unidades Escolares o planejamento e organização das matrículas⁸. Dessa maneira, cabe às Coordenadorias Regionais a alocação dos alunos nas respectivas unidades escolares. Entretanto, é possível que o responsável pelo aluno escolha a unidade escolar de preferência, cabendo ao mesmo a procura pela efetivação da matrícula⁹. Dessa forma, caso os responsáveis não queiram seguir a orientação da CRE, podem matricular seus filhos na escola de preferência, contanto que as escolas tenham vagas disponíveis.

As oportunidades educacionais estão distribuídas no território do Rio de Janeiro de forma heterogênea. A literatura aponta para a forte diferenciação no que diz respeito à qualidade das escolas,

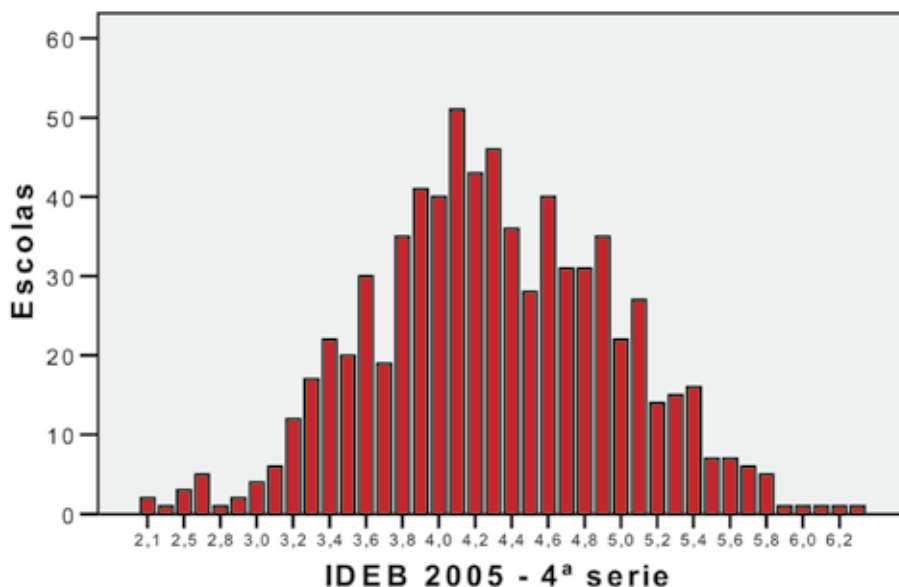
7 A municipalização do ensino fundamental vem ocorrendo, em diferentes graus de amplitude, nas diversas regiões brasileiras. Atualmente, o município do Rio de Janeiro se destaca como tendo o ensino fundamental praticamente todo municipalizado. O prazo para a municipalização do Ensino Fundamental no Rio de Janeiro - que, inicialmente, estava marcado para terminar no ano de 2008 - foi estendido até 2010 (Lei 5.311/08).

8 Portaria E/ATP n°18 disponível no endereço eletrônico <http://w.rio.rj.gov.br/sme/noticias/downloads/portaria18ATP19122007.pdf>, acessado em 20/02/2010.

9 Em outras regiões do país, como em Belo Horizonte / MG, as inscrições são feitas no correio mediante a apresentação da conta de luz. Dessa forma, os alunos são matriculados automaticamente na escola próxima à sua residência, limitando a decisão dos responsáveis no ato da matrícula.

não somente entre privadas e públicas, mas também no interior do sistema público (SOARES, 2002). À época de nossas pesquisas, o sistema educacional do Brasil apresentava um Ideb de 3,8, para a primeira fase do ensino fundamental (tomando por referência o Ideb de 2005). A média para o Rio de Janeiro era de 4,4 pontos. No entanto, a rede municipal carioca apresenta diferenças significativas no desempenho das escolas, como podemos perceber no Gráfico 1, feito com base nos mesmos resultados:

Gráfico 01: Ideb das escolas no município do Rio de Janeiro em 2005

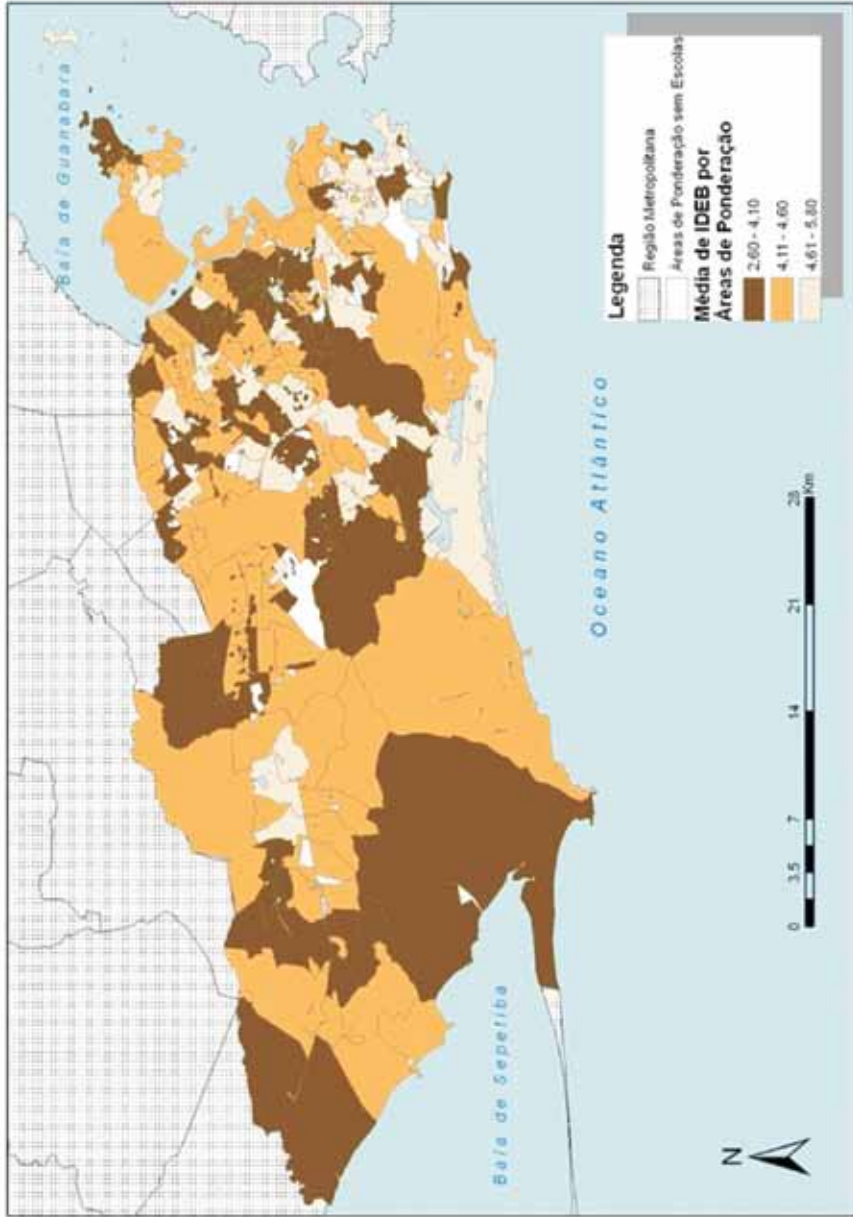


Fonte: Ideb

A variação entre a menor (2,1) e a maior nota (6,2) demonstra a clara desigualdade que opera dentro da rede, desigualdade esta que possui correlações territoriais evidentes, como mostra o Mapa 1.

Esse mapa nos ajuda a dimensionar a relação entre a segregação no Rio de Janeiro e os resultados do Ideb e revela o quão diferenciada se encontra a distribuição das oportunidades no território. Os pontos mais claros no mapa são aqueles que apresentam melhor índice no Ideb, e, quanto mais escura a cor, pior o índice.

Mapa 1: – Média do Ideb por área de ponderação na cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Observatório das Metrópoles

Ribeiro & Koslinski (neste volume) chamam atenção para o risco de equívoco envolvido nas análises macro do padrão carioca de segregação, que não são capazes de dar conta de situações urbanas que não se enquadram no modelo clássico de oposição centro e periferia. O mapa abaixo nos mostra uma vasta periferia que concentra as piores médias do Ideb em oposição a poucos espaços que concentram as melhores médias, mas que se encontram espalhados pela cidade. Essa estrutura socioespacial reflete o princípio de organização social do território da cidade do Rio de Janeiro, que segue a tendência de um novo padrão de desigualdades sociais que se instaura na cidade a partir da década de 80, conforme dito anteriormente. (LAGO, 1999)¹⁰.w

Tendo em vista o fato de se tratar de uma rede educacional espacialmente diferenciada em termos de qualidade, se torna oportuna uma análise das possibilidades de realização de investimentos por parte dos responsáveis em busca de melhores escolas e das estratégias desenvolvidas para a escolha e o acesso às mesmas. Nesse sentido, nossa intenção aqui é lançar luz sobre o efeito do território na configuração dessas escolhas.

2. Conceituando as estratégias familiares

Pesquisas realizadas em outros países vêm apontando sistematicamente para a importância de certos atributos culturais e sociais das famílias no processo de escolha das escolas onde vão matricular suas crianças¹¹. Se, de um lado, essa literatura sugere que famílias de diferentes meios sociais são desigualmente equipadas no que concerne às condições necessárias à escolha do estabelecimento escolar, indica, de outro, que os critérios utilizados para a escolha do estabele-

10 Conforme aponta a literatura, na década de 1970, havia uma divisão mais clara do território carioca, a zona sul da cidade abrangendo as áreas de maior prestígio econômico, em contraste com áreas de concentração de pobreza, na clássica visão dual da distância física entre pobres e ricos. Como argumentamos acima, esse modelo centro-periferia já não dá mais conta da complexidade estrutural do território, que hoje inclui áreas 'periféricas' no centro e áreas 'centrais' na periferia.

11 Para os Estados Unidos, ver Holme (2002); Inglaterra, Ball, Bowe & Gewirtz (1996); para a França, ver van Zanten (2001).

cimento de ensino variam de acordo com o meio social e até mesmo entre famílias de uma mesma condição social (NOGUEIRA, 1998).

Na vertente inglesa, Ball et. all. (1996), inseridos num contexto de políticas educacionais neoliberais vigentes desde os anos oitenta na Inglaterra e que estimulava nas famílias o desenvolvimento de uma ‘cultura da escolha’, criticam a noção de que o mercado é neutro e problematizam o modelo de pai/mãe ideais detentores das predisposições, habilitações e meios materiais para o exercício da escolha. Para estes autores, a escolha do estabelecimento de ensino e a competição por ele se dão dentro do campo educacional com recurso aos diferentes tipos de capital (social, cultural e econômico). Dessa forma, entendem que a escolha é concebida como parte da luta de classes simbólica, descartando o que chamam de “visão ingênua” da escolha concebida como ação individual. Concluem que a escolha do estabelecimento de ensino é diretamente relacionada à posição sociocultural da família, sendo um fator de fortalecimento das desigualdades de oportunidades educacionais. Deste modo, existem certos princípios gerais para a escolha do estabelecimento de ensino, mas as estratégias traçadas pelos responsáveis podem variar significativamente de acordo com local, condições, possibilidades e história do lugar.

No caso dos Estados Unidos, por exemplo, em que a escolha da escola só pode ser feita através de comprovação do endereço residencial, muitos pais optam por mudar de bairro em busca das melhores escolas. Em pesquisa realizada com 42 responsáveis que fizeram essa opção, Holme (2002) descobriu que a maioria deles pouco sabia a respeito do programa escolar e das instalações da escola que havia “escolhido”. Os responsáveis entrevistados por Holme (op. cit.) argumentam que as escolas que servem às crianças favorecidas economicamente são melhores do que aquelas que servem ao público menos favorecido, e entendem que a qualidade do ensino está diretamente relacionada com o público ao qual a escola atende.

A maior parte dos responsáveis da amostra de Holme (op. cit.) sustenta o julgamento sobre a qualidade da escola tendo como base informações obtidas nas próprias redes de relações sociais. Essas re-

des, no entanto, não fornecem informações a respeito do currículo e da qualidade do estabelecimento, mas acabam, de todo modo, por construir a reputação da “boa escola”.

O caso francês também é ilustrativo. Desde 1963, existe na França uma lei para a rede pública que determina que a criança deva estudar no setor geográfico de seu domicílio. Frente à pressão da população, no início dos anos de 1980, a lei foi flexibilizada, de modo que, hoje, as famílias podem, através de recursos jurídicos, revogar essa obrigação. É neste contexto que van Zanten (2001) desenvolve suas pesquisas numa região da periferia parisiense que sofreu um processo de desqualificação social nas últimas décadas e cujas escolas são de baixa qualidade. Ainda que as famílias desse lugar estejam, de uma maneira geral, em situação social crítica, a educação dos filhos constitui umas das preocupações mais centrais, de modo que desenvolvem práticas específicas no que diz respeito à escolarização das crianças.

A orientação dessas práticas é fortemente determinada pela posição das famílias, percorrendo um *continuum* que vai desde a aceitação irrestrita da situação de má qualidade das escolas até o investimento, ainda que custoso, na escolarização dos filhos fora do local. No caso das famílias mais fragilizadas, a relação com a escola parece possuir conexões importantes com o modo como se inserem no bairro. Essas famílias estão, na maioria dos casos, tão imersas nas redes locais de parentesco e vizinhança que acabam desenvolvendo uma perspectiva *localista* (op. cit., p. 95). Argumentos como proximidade, custo do transporte e do almoço fora de casa, risco de extorsão e violência em deslocamentos longos são usados para justificar a opção de manter os filhos na escola dos bairros. Porém, para a autora, a verdade é que esses pais possuem pouca informação sobre os estabelecimentos fora do bairro e suas redes sociais não favorecem a ampliação desse conhecimento. No outro extremo, estariam as famílias que possuem uma visão mais crítica sobre o bairro e desejam que os filhos construam perspectivas de futuro fora dali. Essas famílias, em que pelo menos um dos pais exerce uma ocupação não-manual, apostam na escola exterior ao bairro como um modo de “fuga do lugar”. Nossos dados sobre

as estratégias de escolarização das famílias da Gardênia Azul corroboram, em linhas gerais, a análise de van Zanten. Como vamos mostrar, as famílias mais “enraizadas” no local de moradia tendem a manter os filhos nas escolas próximas. A redundância das informações que circulam no local funciona como um impedimento aos possíveis ativos que favoreceriam o acesso a escola de qualidade (GRANOVETTER, 1983).

Um de nossos objetivos neste artigo é, justamente, analisar de que forma a rede de relações sociais conformadas na vizinhança pode afetar a escolha da escola onde os pais vão matricular os filhos. A escolha desse objeto se inspira na literatura internacional acima mencionada, que vêm ampliando o debate sobre a escolha do estabelecimento (*school choice ou choix de l'établissement*). Entretanto, uma referência central aqui será o conceito mais abrangente de “geografia de oportunidades” (FLORES, 2008). Trata-se de um instrumento analítico eficiente que relaciona o processo de tomada de decisões com o contexto geográfico dos indivíduos. A hipótese é de que existem variações tanto objetivas quanto subjetivas associadas ao processo de escolha do estabelecimento de ensino. Enquanto a geografia objetiva de oportunidades se refere aos dispositivos urbanos, por exemplo, mercados e instituições, e a forma como são distribuídos no território, a geografia subjetiva de oportunidades trata dos valores, aspirações, preferências e percepções subjetivas acerca das oportunidades e dos potenciais resultados da tomada de decisões.

A idéia de uma geografia objetiva de oportunidades remete, em alguma medida, ao modelo institucional defendido pelas teorias do efeito vizinhança, segundo o qual a pobreza afeta os resultados individuais (MAYER & JENCKS, 1989; WILSON, 1987). Pode ser dito que a geografia subjetiva de oportunidades também se relaciona com aspectos do território, uma vez que o capital social se distribui espacialmente e que a segregação residencial impacta na aquisição deste. Em outros termos, é preciso sempre ter em mente que os valores, aspirações e preferências dos indivíduos são resultado de um processo de socialização que se desenrola no

âmbito de um território específico. Porém, não obstante o caráter territorialmente determinado da geografia de oportunidades, é preciso levar em conta também que os indivíduos percebem e se apropriam em graus e maneiras diversas dos recursos do bairro (Small, 2004). Além disso, a experiência individual da segregação urbana em termos da geografia de oportunidades produz efeitos na tomada de decisões.

Partimos da hipótese de que as redes de relações sociais podem funcionar como fonte de informações e de recursos que impactam a geografia subjetiva de oportunidades e que possibilita, tendo em conta a geografia objetiva de oportunidades, a circulação dos indivíduos na rede de ensino do Rio de Janeiro. Por outro lado, entendemos que o grau e o modo de apropriação das informações que circulam nas redes são determinados, em ampla medida, pela relação que os indivíduos tecem com o próprio território.

3. Escolhas familiares no contexto da segregação residencial

Focalizamos aqui o discurso e as práticas de moradores da Comunidade do Canal do Anil que optaram por matricular seus filhos numa escola pública situada a cerca de 10 km, no bairro da Barra da Tijuca. Como medida de controle, focalizamos também o discurso de moradores da Comunidade do Canal do Anil que optaram por manter os filhos nas escolas locais. Os casos estudados foram selecionados dentro da amostra GERES¹², o que nos permite isolar alguns fatores que já sabemos exercem impacto sobre os processos educativos: escolaridade dos pais, nível socioeconômico, profissão

12 O Projeto GERES vem sendo desenvolvido desde 2005, em cinco grande aglomerados urbanos (Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Campinas, Salvador e Campo Grande) e é um estudo longitudinal que acompanhou, ao longo de quatro anos, a evolução do aprendizado em Leitura e Matemática de uma amostra de cerca de 21.000 alunos em início do processo de escolarização. O projeto leva em conta os fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar. Foram realizadas cinco "ondas" ou avaliações de alunos (março/2005, novembro/2005, novembro/2006, novembro/2007, novembro/2008) onde foram aplicados questionários às famílias, professores e diretores das escolas. Uma das maiores contribuições do projeto está na perspectiva de pesquisa longitudinal e, com informações referentes ao domicílio, na possibilidade de compreendermos melhor o contexto social no qual as crianças em idade de escolarização estão expostas.

dos pais, bens econômicos, recursos culturais, entre outros, controlando pelo nível socioeconômico dos alunos.

Antes, porém, de discutir os discursos e as práticas dos dois grupos de responsáveis a respeito das escolas escolhidas e da Gardênia Azul, vamos contextualizar territorialmente a escola da Barra e apresentá-la do ponto de vista da organização.

Barra da Tijuca e Gardênia Azul

A Barra da Tijuca é um bairro que concentra uma população de alto nível socioeconômico, grandes *shoppings centers* e condomínios de casas e prédios de elevado padrão de sofisticação¹³. Uma das características da Barra é a existência de muitos condomínios fechados, caracterizados por Caldeira (2000), como uma versão residencial de “enclaves fortificados”. A opção de viver nesses “enclaves” pode ser compreendida como uma nova estratégia de sociabilidade urbana adotada pelas camadas superiores, e como expressão de um novo estilo de vida. Os condomínios fechados resultam de um movimento de autosegregação das camadas sociais superiores, sendo perceptível o seu conteúdo social homogêneo e distinto do restante da cidade. São lugares marcados pela privatização do espaço público.

Os condomínios fechados da Barra da Tijuca revelam um padrão de organização espacial urbano fundamentado na qualidade de vida e na segurança. Ainda que a formação desses condomínios obedeça à lógica de valorização e reprodução do capital imobiliário, (RIBEIRO, 2008a) existe uma lei que regulamenta a cessão de área e cria a obrigação de construção de escola pública como condição para o licenciamento de grupamento desse tipo de edificação¹⁴.

A escola que constitui nosso objeto de estudo na Barra da Tijuca está localizada dentro de um desses condomínios. Entretanto, o

13 Devemos entender a Barra da Tijuca como inserida no vetor de crescimento da cidade rica, ou seja, no interior da dinâmica de oferta de moradia e de serviços para classe alta, se coadunando com conteúdos pertencentes à parte rica da cidade, tradicionalmente entendida como a zona sul (CID, 2009, p. 44).

14 A lei existe desde 1976 no Regulamento de Zoneamento aprovado pelo Decreto N. 322 de 3 de março de 1976, que sofreu modificações nos artigos referentes a essas obrigações em 1984.

fato relevante para nossa discussão é que grande parte dos alunos é oriunda da Comunidade do Canal do Anil (ZUCCARELLI, 2009). A Comunidade do Canal do Anil faz fronteira com o bairro da Gardênia Azul e, assim como a Barra da Tijuca, faz parte da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Há uma diferenciação social evidente entre os bairros da Barra da Tijuca e da Gardênia Azul. Se focalizarmos em especial a Comunidade do Canal do Anil, a diferenciação se aprofunda, uma vez que esta comunidade apresenta as piores condições socioeconômicas no contexto de Jacarepaguá.

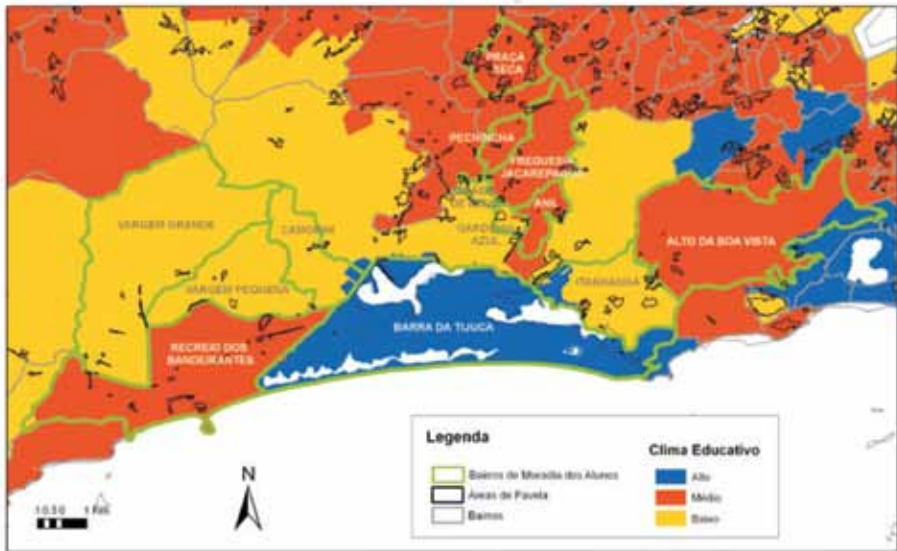
A região da Comunidade do Canal do Anil é dominada pela milícia que atua na zona oeste. As milícias são bandos armados, grupos paramilitares formados em geral por policiais da ativa ou ex-policiais, bombeiros, entre outros, constituindo um novo tipo de domínio nas favelas. Elas se impõem pela força, mas sofrem menos rejeição moral do que os bandos de traficantes (MACHADO, 2008). Os moradores das localidades onde a milícia atua geralmente as classificam como tranquilas e providas de proteção contra a violência, como é o caso da Gardênia Azul e da Comunidade do Canal do Anil (ZUCCARELLI, 2009).

A Barra da Tijuca ocupa a oitava posição no ranking do IDH¹⁵ da cidade, ficando atrás apenas dos bairros tradicionais de elite da zona sul, enquanto a Gardênia Azul fica na posição 106¹⁶. O bairro possui maioria branca com 88,2%, enquanto o restante da cidade, sem contar as favelas, conta com 63,5%. A renda familiar per capita da Barra se situa na faixa de 5 a 10 salários mínimos, com percentual de 28,7, enquanto a média da cidade fica com 9,1 (PEREIRA, 2002). No tocante ao nível de escolaridade, o bairro se destaca pela quantidade de moradores com nível superior completo, assim como o restante dos bairros de maior status do Rio de Janeiro. Quanto à tipologia sócio

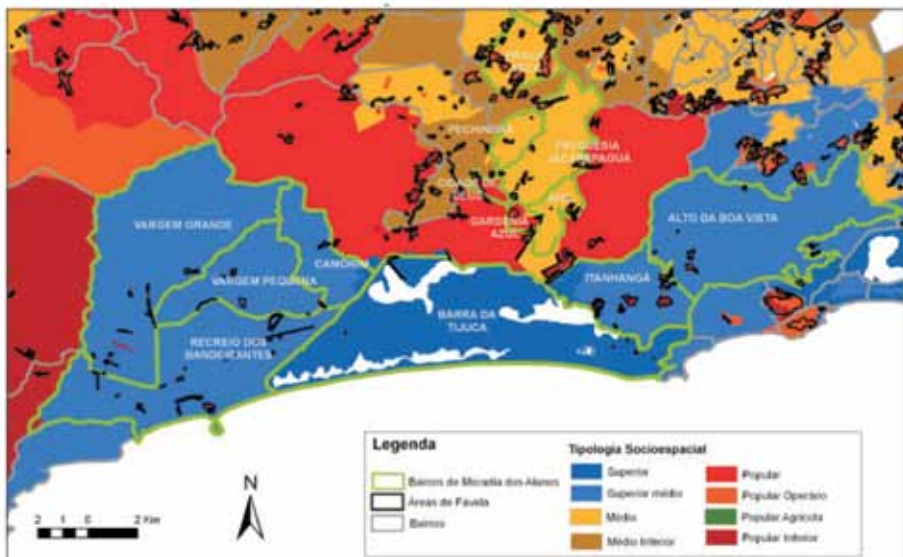
15 O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi desenvolvido pelos economistas Amartya Sen e Mahbub ul Haq em 1990 e vem sendo usado pelo Programa das Nações Unidas em seu relatório anual desde 1993. Engloba três aspectos de uma população: renda, educação e expectativa de vida ao nascer.

16 Fonte: Instituto Pereira Passos; IBGE. *Tabela 1172 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH), por ordem de IDH, segundo os bairros ou grupo de bairros - 2000*, [http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/arquivos/1172_indice de desenvolvimento humano municipal \(idh\).xls](http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/arquivos/1172_indice%20de%20desenvolvimento%20humano%20municipal%20(idh).xls) Acessado em 24/04/2009.

Mapa de Detalhe da Tipologia Socioespacial da RMRJ por ÁREA-IPPUR - 2000



Mapa de Detalhe da Tipologia Socio espacial segundo o Clima Educativo – RMRJ por APOND - 2000



Fonte: Observatório das Metrôpoles

-ocupacional e clima educativo¹⁷, a Barra da Tijuca apresenta elevada concentração de camadas superiores e alto clima educativo, enquanto a Gardênia Azul apresenta tipologia popular e baixo clima educativo.

Essa distinção entre os bairros é importante, pois sinaliza, a despeito da contiguidade territorial, que a relação entre os dois bairros é marcada pela distância social e por diferenças marcantes em termos econômicos e educacionais.

A escola da Barra

A escola da Barra se destaca pelo excelente desempenho nas avaliações oficiais¹⁸. Tomando como parâmetro os resultados do Prova Brasil/2005 para o conjunto de escolas avaliadas pelo grupo de pesquisa entre os anos de 2005 e 2006, a escola da Barra alcança a segunda posição, conforme demonstramos no Quadro 2.

17 Essas tipologias foram desenvolvidas pelo Observatório das Metrópoles. A tipologia sócio-ocupacional se caracteriza, de maneira sucinta, com uma hierarquização social do espaço construída a partir de variáveis relativas à ocupação das pessoas residentes na metrópole fluminense. Para construir a tipologia "Clima educativo" foi utilizada a variável *média de escolaridade domiciliar dos adultos acima de 25 anos de idade* (RIBEIRO, RODRIGUES & CORREA, 2008).

18 Essa escola também fez parte da amostra de 16 escolas pesquisadas no âmbito do projeto *Testando os "efeito vizinhança" e "efeito escola" na explicação dos diferenciais de desempenho escolar* (cf. Introdução, neste volume). A pesquisa, de viés etnográfico, foi realizada no âmbito do Observatório das Metrópoles/Observatório Educação e Cidade, e incluiu a aplicação de avaliações de português e matemática para a elaboração de um ranking de desempenho em termos de retenção de conhecimento dos alunos. A escola da Barra obteve ótimos resultados também nessas avaliações.

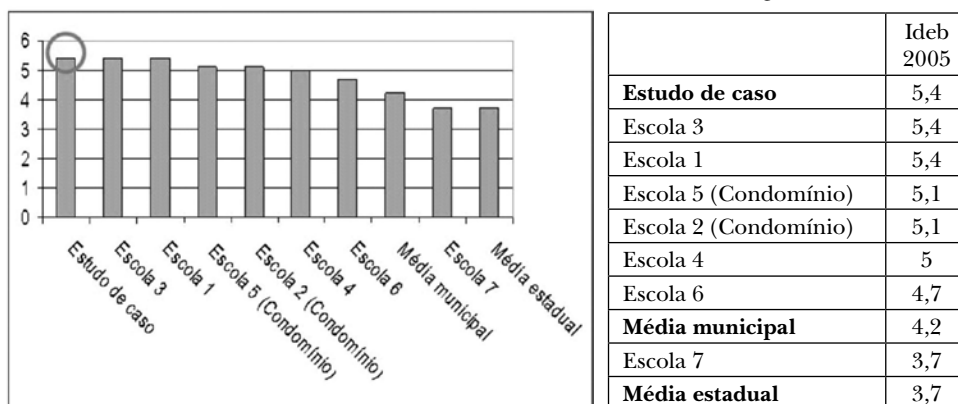
Quadro 2 – Proficiência Português – 4º série – Prova Brasil 2005 – escala SAEB

Escola - Bairro da Escola	Média
Copacabana	225,2
Barra	221,0
Leblon	204,4
Gávea	203,4
Botafogo	195,7
Bonsucesso	190,8
Cosmos	190,4
Méier	188,6
Grajau	187,9
Santíssimo	185,3
Ipanema	181,7
Jd. Guanabara	181,3
Bangu	177,7
Tijuca	170,5
Total	193,2

Fonte: Observatório das Metrôpoles

No ranking do Ideb de 2005, dentre sete escolas municipais do bairro¹⁹, a escola da Barra fica na primeira posição, como demonstrado no quadro e no gráfico abaixo.

Gráfico 1: – Ideb 2005 das escolas da Barra da Tijuca



Fonte: Observatório das Metrôpoles

19 Na época da pesquisa, havia oito escolas municipais na Barra da Tijuca. Inserimos na tabela apenas as sete das quais conhecíamos o Ideb.

O gráfico 1 ilustra a situação do conjunto de escolas do bairro da Barra da Tijuca. Podemos perceber que, no geral, as escolas possuem valores no indicador Ideb maiores que a média municipal e com maior diferença ainda para a média estadual. Com base nesses dados, podemos afirmar que as escolas da Barra da Tijuca se destacam pela performance nas avaliações oficiais de desempenho.

Na pesquisa etnográfica, buscamos investigar os fatores que explicam a posição da escola da Barra na classificação municipal e estadual. A pesquisa realizada indica que o fato de estar situada num condomínio fechado é fator de grande relevância para a promoção de um clima escolar propício à aprendizagem dos alunos. Como já foi dito anteriormente, nos processos mais recentes de segregação urbana no Rio de Janeiro as questões relacionadas à segurança estão intimamente relacionadas com a produção de uma nova sociabilidade e influenciam na produção de um novo padrão de espaço das camadas mais abastadas. O condomínio é um símbolo de segurança e ordem, agindo na valorização desse ambiente escolar (CID, 2009).

Nas entrevistas com professoras desta escola, ficou claro que a sensação de segurança do condomínio e do bairro, em contraste com situações experimentadas pelas mesmas pessoas em outros lugares da cidade, é um fator importante para a atração e permanência dos profissionais. Vejamos, por exemplo, o relato de uma professora sobre sua experiência na favela da Rocinha:

“E aí fui para uma favela, ‘maior morro brabo’. (...) Comecei a trabalhar numa escola lá na Rocinha. (...) O problema é a situação, a escola muito suja, desorganizada. Odiei. Tinha que ir de ônibus, aquelas ruas estreitinhas, quando passa caminhão de lixo, você tem que se espremer. Tinha baratas na panela. Valorizo muito isso aqui. Porque eu estava lá, e, quando cheguei aqui, vi outra realidade. As escolas eram muito diferentes. Lá, na hora do recreio, as crianças escalavam o muro para comprar lanche na birosquinha. Era uma coisa horrível. O pouco que fiquei lá, teve dia do ‘bicho’ mandar todo mundo ir embora. E tem que ir. Tinha ‘uns meninão’ que você tinha que dar ordem e era difícil” (CID, 2009, p. 68).

Os responsáveis também buscam na escola um ambiente seguro e reservado, protegido dos problemas encontrados nos próprios locais de moradia, como notamos na fala de um responsável com o qual estabelecemos contato no momento exato em que matriculava o filho na escola.

“Nós somos da Rocinha, meu filho estudava lá, e aí todo dia, oito da manhã, já víamos bandido armado. Aqui não, então pelo menos meu filho no horário da aula sai de lá. Sai um pouco da comunidade. Porque lá, às vezes você vê os meninos uniformizados e já pegando em armas” (CID, 2009, p. 69).

Esses discursos nos revelam a valorização de um ambiente seguro por parte dos pais e dos professores e mostram como o território pode atuar como vetor de atração ou repulsão de profissionais e pais capazes de selecionar o estabelecimento escolar. Na medida em que o processo de alocação dos professores nas escolas é feito com base num sistema que confere aos melhores colocados a prioridade de escolha, podemos imaginar que os profissionais mais bem preparados escolhem as escolas situadas nas áreas mais favorecidas da cidade. Do mesmo modo, o fato de matricular os filhos em escolas longe da residência sinaliza valorização e investimento na educação escolar por parte dos pais (ALVES, 2008).

Com efeito, segundo pudemos constatar ao entrevistar as professoras da escola da Barra, elas atribuem ao próprio alunado um caráter diferenciado, em comparação com o que observam em escolas de bairros periféricos. Como vimos, elas se reportam a experiências anteriores em outros lugares, das quais não guardam boas recordações: os alunos, segundo dizem, “não tinham nem o que comer e muitas vezes nem o que vestir”.

Em entrevista concedida ao Projeto GERES, a diretora da escola da Barra se referiu aos alunos como em situação um pouco melhor do que os de outras realidades: “de um modo geral, a gente atende a população de renda mais baixa, não é aquele que está no nível de miséria, embora a gente tenha esse tipo de aluno na escola, não é a característica principal”.

A opinião da diretora se coaduna com a da coordenadora pedagógica que também vê nos alunos da escola da Barra uma situação diferenciada, e relaciona tal fato ao local de moradia:

“Olhando de fora, como um profissional que trabalhou anos e anos em outras escolas, eu diria para você que nós aqui temos uma identidade sim, (...) Então eu diria que é uma identidade, uma característica totalmente diferente, temos clientela que não é muito comum (...). Ela é muito mista, temos aquela criança carente que vem de comunidade, mas de comunidade carente, não comunidade marginal, não temos esse tipo de característica como outras comunidades que tem por aí, não temos” (CID, 2009:73).

Pudemos observar, no horário de saída, que muitos alunos possuíam transporte particular. Vans e carros particulares levavam e buscavam os alunos em casa, e alguns pais levavam e buscavam seus próprios filhos de carro. A quantidade de carros, Kombis e Vans na porta da escola era um fato digno de nota. Sabemos que dispor de recursos financeiros para o transporte é uma condição para que os estudantes frequentem uma escola longe da residência, e que nem todas as famílias podem de fato se dar a esse luxo. Por outro lado, em se tratando de famílias de baixa renda, como as das famílias pesquisadas (cf. abaixo), a opção de realizar tal investimento, quando é possível, pode ser visto como um indicador de que os pais conferem certa prioridade à educação escolar dos filhos.

Um estudo realizado por Alves (2008) revela que apenas 15% dos estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental percorrem mais de 1.500 metros na ida para a escola. Com efeito, se tivermos em conta que o primeiro segmento do ensino fundamental costuma receber alunos, em sua maioria, da vizinhança, o que torna a composição social da escola altamente dependente da composição social do bairro onde se instalam (KAZTMAN & RETAMOSO, 2008), é notável o fato de parte do alunado da escola ser oriunda dos bairros vizinhos como Rocinha, Jacarepaguá e, principalmente, Gardênia Azul e Comunidade do Canal do Anil, e não da própria Barra da Tijuca

(ZUCCARELLI, 2009). Os alunos pesquisados que moram na Comunidade do Canal do Anil se deslocam cerca de 10 quilômetros para estudar na escola da Barra, embora existam duas escolas a menos de 1.500 metros das localidades em questão. Em suma, o ponto importante aqui é que o fato da escola da Barra atrair alunos de outras localidades, contíguas, porém não exatamente próximas, está relacionado à sua qualidade de ensino; ou, mais do que isso, está relacionado ao fato das notícias sobre a qualidade terem chegado às famílias dos alunos e terem funcionado como um fator de mobilização.

A circulação da informação

As pesquisas na escola da Barra (CID, 2009) e na Comunidade do Canal do Anil (ZUCCARELLI, 2009) demonstraram a importância da rede de relações sociais, conformadas na vizinhança ou fora dela, para a escolha da escola. Nesse sentido, o conceito de capital social pode nos ser útil para pensar a organização social do território de maneira “apropriável”, ou seja, pensar na existência de uma rede de relações viável, intermediada pela geografia subjetiva de oportunidades, que possibilita o acesso às informações e recursos subjetivos fundamentais às “decisões” dos responsáveis.

Nossos resultados sugerem que tanto no caso das famílias cujos filhos estudam nas escolas locais quanto no caso das famílias que optaram pela escola da Barra, a decisão por uma ou outra escola costuma ser tomada com base em informações de terceiros, e não com base em uma pesquisa de dados oficial ou em projetos pedagógicos de cuja existência as pessoas não têm nem mesmo conhecimento. E, como veremos adiante, no caso da escola da Barra, fica nítida, até mesmo, a importância das redes sociais para o processo de obtenção de uma vaga.

No caso de uma das famílias de nossa amostra, por exemplo, a mãe relatou ter ouvido de um vizinho que a escola da Barra era “boa” e de que era possível contratar transporte de ida e vinda. O percurso até a matrícula foi o seguinte: “Meu vizinho falou que tinha vaga, e que ia falar com o Paulo (diretor da escola na época). Depois

me deu o telefone do diretor e eu liguei. Fui lá, fiz a matrícula. A matrícula foi fácil demais”. A diretora da escola à época da pesquisa afirmou que, de fato, costumava dar preferência a primos ou irmãos de alunos que já estudassem na escola, com o seguinte argumento: “isso faz com que eu lide com crianças e pais que já conheço”.

A circulação da informação no bairro que proporcionou inclusive o acesso ao telefone do diretor da escola, assim como às informações sobre transporte, exemplifica o que Flores (2008) chama de geografia subjetiva de oportunidades. Nesse caso, a percepção subjetiva do indivíduo que toma a decisão foi diretamente afetada pela informação disponível no bairro, gerando um filtro de percepção das oportunidades objetivas. Resta-nos agora, porém, compreender porque algumas famílias se mobilizam para escolarizar os filhos fora do território e outras não. Discutiremos o caso de duas famílias que matricularam os filhos na escola da Barra e de duas que mantiveram os filhos nas escolas locais.

No caso da primeira família, a preocupação dos pais com a escolarização da filha mais nova se baseava em experiências anteriores com a escolarização das outras duas filhas em escolas locais. Ambas haviam estudado na escola da Gardênia Azul, e uma delas não chegou a concluir o Ensino Médio. A decisão desses pais de matricular a filha numa escola de melhor qualidade, embora distante 10 km de sua casa, se deu após uma conversa com um vizinho, fato que já mencionamos. Segundo o relato da mãe, no dia seguinte à conversa com o diretor, a filha caçula passou a frequentar a escola da Barra.

É importante notar, contudo, que embora a decisão pela escola da Barra tenha sido influenciada por informações e contatos articulados na vizinhança, essa família já havia adotado uma nova estratégia de escolarização para a filha mais nova, estratégia esta que já tinha por critério, alegadamente, a qualidade de ensino. Antes de ser matriculada na escola da Barra, a menina estudava numa escola particular do bairro. A opção pela escola da Barra se deveu, em alguma medida, a problemas financeiros. Como não precisariam mais pagar a escola particular, os pais acharam que valeria a pena arcar com os custos de transporte. Sobre a qualidade da escola, a mãe afirma:

“Por ela [a escola] ser na Barra, ela é obrigada a ter um nível de ensinamento de particular. Eu acho que é uma boa escola até porque eu não entendo nada do que ela traz para casa, até pago uma menina pra ensinar pra ela. Com as minhas outras filhas eu ainda ajudava, mas para ela, já no 3º ano, eu já não conseguia ensinar...” (ZUCCARELLI, 2009, p. 73).

Podemos notar aqui que a idéia de que se trata de uma “boa escola” possui relações estreitas com a diferenciação socioterritorial. Para esses pais, a escola é boa porque se localiza na Barra, porque possui um público diferenciado do das escolas locais. Um dos motivos da decisão por essa escola foi a possibilidade da filha conviver também com pessoas que não são da Comunidade do Canal do Anil ou da Gardênia Azul.

A análise do segundo caso também revela uma preocupação com a qualidade do ensino associada a uma estratégia de “fuga do lugar”. Nossa entrevistada trabalha há mais de dez anos como doméstica em uma casa no mesmo condomínio onde fica a escola. Ela não se recorda do momento exato em que ouviu falar da escola da Barra e atribui a decisão de matricular a filha nessa escola a uma mescla de comentários da vizinhança com a visibilidade da escola – e de seu público –, no trajeto até o trabalho. E comenta:

“Tem muita criança daqui que estuda nessa escola, eu sempre soube dela. Mas pra quem mora no condomínio, a escola “não existe”. Minha patroa não soube falar sobre a escola quando perguntei a ela, mas me incentivou, disse que deveria ser uma boa escola até pela sua localização” (ZUCCARELLI, 2009).

Esta mãe justifica a opção pela escola da Barra pelo fato de ser uma “escola boa”, uma escola que “dá matéria e cuida das crianças, que os professores não faltam”. Faz planos para que o filho estude em universidade pública e obtenha um diploma de graduação.

A entrevistada afirma que gosta de morar na Gardênia Azul, “um bom lugar para criar os filhos”, pois a vizinhança é livre de vio-

lência e de tráfico de drogas. Os amigos do filho são quase todos da Comunidade do Anil, e o menino tem muitos coleguinhas da escola da Barra que moram ali e brincam com ele. É justamente quando se refere aos coleguinhas do filho, que ela revela o quanto sua opção pela escola da Barra pode ser compreendida como uma estratégia de “fuga”: Segundo nos disse, essas crianças são diferentes das outras crianças da Comunidade, pois:

“só pelo interesse das mães em matricular os filhos fora daqui é porque já demonstra que elas querem coisa melhor. Prefiro que ele brinque com elas” (ZUCCARELLI, 2009, p. 83).

As duas outras famílias entrevistadas são de mesma condição socioeconômica das anteriores, mas se diferenciam, para efeitos de nossa análise, pela opção em manter os filhos na escola da região. Na verdade, para os moradores da Comunidade do Canal do Anil, duas possibilidades estão postas quando a questão é matricular os filhos próximo ao local de moradia: tanto a escola da Gardênia Azul quanto a do Anil ficam a menos de 1.500 metros da residência dos alunos. Como dispomos dos dados dos alunos da escola do Anil, as entrevistas foram realizadas com os responsáveis que fizeram tal opção.

É o caso de nossa terceira entrevistada, uma mulher de 33 anos que tem três filhos, dos quais dois estudam na escola do Anil (o menor ainda não tinha idade para frequentar a escola). Questionada sobre o porquê de não ter matriculado os filhos na escola da Gardênia Azul, ela nos disse:

“Nem pensei em matricular o João e a Marcela lá. Acho que a escola deles é mais perto e o pessoal daqui estuda lá. É só pegar esse retão aqui (a Avenida Canal do Anil) virar a direita que já sai na escola. É bom que eles vão e voltam com os amigos”.

Na verdade a distância para as escolas é praticamente a mesma, mas o que conta para esta responsável é o fato de que muitos dos

vizinhos e parentes matriculam os filhos nessa escola. Nesse caso, a família estabelece uma forte relação com a comunidade. Os amigos dos filhos são vizinhos que frequentam a mesma escola. O lazer da família é pautado pelas relações vicinais: o hábito de manter a porta da casa aberta com a cadeira em frente à porta no fim da tarde, os churrascos de fim de semana com os vizinhos, ora na casa de um, ora na casa de outro.

Nossa quarta entrevistada também matriculou a filha na escola do Anil por conta da influência de vizinhos e parentes. Neste caso, trata-se de uma migrante nordestina que estabeleceu laços com a comunidade através do ex-marido, que sempre morou ali. Ainda que faça restrições a algumas pessoas do local (diz ser recriminada pelos evangélicos da região devido às constantes brigas conjugais na época em que era casada), poderíamos dizer que Guiomar estabelece forte relação com a vizinhança. Sua opinião é de que o lugar é, de fato, bom pra se morar e educar um filho. Trabalhando como faxineira desde que chegou ao Rio (há mais ou menos 25 anos), Guiomar conta com a ajuda de parentes do marido, moradores da Comunidade, para cuidar da única filha. As amizades são do bairro e, apesar de obter informações a respeito do funcionamento do sistema escolar com as famílias onde faz faxina, opta em fazer a escolha mais tradicional, matriculando a filha na escola mais próxima da própria casa.

Os casos estudados ilustram o modo como o território pode influenciar as escolhas das famílias. Analisando a forma como os laços de vizinhança afetam a escolha da escola, notamos que as famílias que possuem vínculos mais frágeis com o território optaram por matricular os filhos numa escola distante da própria residência, ao passo que aquelas que possuem uma relação mais forte com a vizinhança fizeram a escolha tradicional, matriculando os filhos numa escola próxima. Inspirados na análise de van Zanten (2001: 95) sobre as estratégias familiares de escolarização na periferia parisiense, que já discutimos acima, podemos dizer, grosso modo, que as duas primeiras famílias vislumbraram na escola da Barra a possibilidade de inserir os filhos num ambiente escolar que, ao mesmo tempo, os distancia simbolicamente das realidades locais

e lhes abre perspectivas de uma escolarização mais eficiente; ao passo que as outras duas dão mostras de um “localismo”, ao enfatizar aspectos não-escolares do processo de socialização dos filhos – segurança no ir e vir, trânsito num ambiente social e espacial já conhecido – em detrimento de um cálculo centrado nas oportunidades escolares propriamente ditas.

...

Na rede de relações sociais circulam informações e contatos. Na medida em que a informação e os contatos podem ser considerados como bens de qualidade variável, sujeitos a mecanismos de exclusão-inclusão, o acesso à informação e aos melhores contatos pode se constituir num poderoso atrativo para a participação nas redes sociais, independente do nível de envolvimento dos participantes no sistema de normas e nas relações de reciprocidade (KAZTMAN, 1997). Granovetter (1983) foi um dos pioneiros no tratamento dessa questão, quando escreveu a respeito da “fortaleza dos laços frágeis” no mercado de trabalho: é mais provável que os indivíduos encontrem trabalho por intermédio de vínculos mais frágeis como, por exemplo, antigos colegas de estudo, do que com indivíduos que mantenham laços fortes, como amigos próximos e familiares. Isso porque, quanto mais estreitos são os vínculos, menor é o acesso a informação e contatos adicionais, não redundantes.

Granovetter (op. cit.) afirma ainda que, de uma maneira geral, as classes populares tendem a estabelecer relações fortes, homogêneas e pobres, o que não gera necessariamente uma mobilidade ascendente. Para o autor, o encerramento da estrutura de interação “entre iguais” se dá mais por uma capacidade de sobrevivência do que propriamente pela incorporação a uma estrutura de oportunidades mais ampla. Neste processo, a mobilidade geográfica tem um papel decisivo. Uma das principais estratégias na aquisição de ativos é justamente o abandono do local de residência em busca de oportunidades em contextos mais dinâmicos. Transpondo as idéias de Granovetter para o contexto das escolhas familiares em relação à escolarização, buscar melhores

oportunidades longe do local de moradia é possivelmente a estratégia encontrada pelos responsáveis dos alunos da Barra.

Kaztman (1997) elabora uma tipologia das relações sociais que se baseia em uma combinação do grau de força dos vínculos com o grau de heterogeneidade da rede. O esquema fica assim:

		Grau de Heterogeneidade da Rede	
		Baixo	Alto
Grau de Força dos Laços	Fraco	1	3
	Fraco	2	4

Fonte: Kaztman, 1997

Estabelecendo um forte vínculo com os vizinhos numa comunidade com baixo grau de heterogeneidade²⁰, os moradores do Canal do Anil que optam pela escola próxima mobilizam recursos redundantes, ou seja, recursos homogêneos que conduzem à obtenção, quase sempre, das mesmas informações (GRANOVETTER, 1983). As famílias cujos filhos estudam na Barra, por sua vez, que mantêm um grau baixo de interação com os vizinhos e saem em busca de redes mais diversificadas em lugares com alto grau de heterogeneidade, parecem ver na mobilidade geográfica uma possibilidade de ascensão social.

4. Considerações finais

Os resultados de nossas análises sugerem que as relações que os indivíduos estabelecem com o território de moradia influen-

²⁰ A heterogeneidade tem um sentido e uma direção que depende do posicionamento dos membros em relação aos recursos. Supõe-se que a heterogeneidade é relevante porque está positivamente correlacionada com a diversidade de recursos que circulam dentro da rede. No entanto, vale salientar que redes homogêneas, onde os recursos são “apropriáveis”, ou seja, alto capital social, cultural e econômico, também agem de forma positiva sobre os indivíduos (KAZTMAN, 1997).

ciam de modo significativo o processo de escolha do estabelecimento de ensino. Os casos estudados indicam que um grau forte de inserção nas redes sociais locais leva à obtenção de informações redundantes, ao passo que laços mais fracos com a vizinhança favorecem a constituição de redes no exterior do território e aumentam a possibilidade de obtenção de informações adicionais. Em suma, num contexto homogêneo como o da Comunidade do Canal do Anil, são os indivíduos que mantêm laços mais fracos com a vizinhança que optam por escolarizar os filhos numa escola de qualidade, distante dali. Por outro lado, a investigação nos mostrou que o território age na valorização de determinados espaços em detrimento de outros, com filtros de acesso que passam pela geografia subjetiva de oportunidades.

Nossos dados não nos permitem, porém, avançar na compreensão do processo de constituição das relações entre as famílias do Canal do Anil e o território em que habitam. Não temos como explicar por que famílias de mesmo nível socioeconômico lançam mão de estratégias diversas. Uma análise desse tipo demandaria uma investigação minuciosa sobre a história de formação do bairro e as trajetórias de vida dos moradores. Aprofundar a investigação, focalizando o modo como se constituem as relações entre indivíduos ou famílias e o território em que habitam, fica como uma tarefa para pesquisas futuras.

A ESCOLA NA FAVELA OU A FAVELA NA ESCOLA?

Ana Carolina Christovão
Mariana Milão dos Santos

Vários indicadores educacionais brasileiros registram melhorias significativas na década de 1990, com destaque para a ampliação do acesso à escola. Nesse período, o ensino fundamental no Brasil foi praticamente universalizado. A taxa de atendimento escolar da população de 7 a 14 anos que em 1991 era de 86%, passou para 96% em 2000 (SILVA & HASENBALG, 2003; SHWARTZMAN, 2005; SOARES, 2005).

No entanto, apesar da conquista recente, persistem desigualdades substanciais no interior do sistema: entre estudantes e classes de uma mesma escola, entre as escolas e entre as diversas regiões em que se localizam as escolas (BARROS et al, 2001; SOARES et al, 2001; SOARES, 2005; TORRES, FERREIRA & GOMES, 2006).

Partimos da proposição de que, mesmo quando são controladas variáveis individuais clássicas como renda, sexo, raça e escolaridade dos pais – normalmente consideradas os principais fatores individuais explicativos da desigualdade educacional (BARROS et al, 2001) – persistem importantes diferenciais de performance escolar entre escolas localizadas em contextos territoriais distintos.

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é refletir sobre a qualidade do ensino oferecido aos alunos da rede municipal do Rio de Janeiro matriculados em escolas localizadas em territórios caracterizados pela segregação e o isolamento social, como é o caso das favelas localizadas em bairros abastados. Os dados apresentados são o resultado de pesquisas etnográficas realizadas nos entornos de duas favelas do Rio de Janeiro, uma situada em um bairro da Zona Sul e outra em um bairro da Zona Norte¹. Nossa intenção é discutir a influência do território sobre o funcionamento da escola, a partir de um diálogo com a literatura sociológica sobre favela (ver abaixo) e sobre o modelo carioca de segregação social (RIBEIRO, 2001).

Como já foi demonstrado por Ribeiro e Koslinski (2009), esse modelo, que combina proximidade física e distância social, possui efeitos negativos sobre a distribuição das oportunidades educacionais. Esses autores (op. cit) demonstram a importância da organização social do território ser considerada como esfera capaz de limitar a eficácia escolar ao reforçar a dicotomia favela-cidade como traço distintivo da ordem urbana carioca.

Podemos sugerir, como hipótese, que as escolas próximas a favelas são ‘encapsuladas’ por esses territórios; que elas funcionam e se organizam de uma forma peculiar e que, por exemplo, elas apresentam um clima educativo não propício ao aprendizado dos alunos (p. 20).

1 Tais pesquisas resultaram nas dissertações de mestrado das autoras, defendidas no Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano e Regional (SANTOS, 2008; CHRISTÓVÃO, 2009). As dissertações se inserem no Projeto Observatório Educação e Cidades, coordenado pelo Prof. Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro, do IPPUR/ UFRJ. A pesquisa etnográfica incluiu entrevistas com professores e diretores, conversas com os alunos, observação da sala de aula e do recreio.

A possibilidade de habitar em favelas localizadas em bairros abastados traz algumas vantagens para os moradores, sobretudo em termos de acesso ao mercado de trabalho e a certos serviços públicos que costumam ser de melhor qualidade nessas áreas da cidade como, por exemplo, a rede de transportes. No entanto, a distância social entre os moradores das favelas e os moradores dos bairros onde estas se localizam se faz acompanhar de uma hierarquização do acesso a outros equipamentos e serviços, configurando uma situação que poderíamos caracterizar como de relativa segregação social, cujo reflexo se dá na qualidade diferenciada da oferta escolar de acordo com o público atendido.

Pretendemos contribuir com a referida discussão a partir de uma análise dos dados qualitativos resultantes de nossas pesquisas, que se centraram na discussão sobre a qualidade do ensino oferecido às crianças moradoras de favelas. A primeira pesquisa se concentrou em duas escolas da rede municipal localizadas em um bairro de classe média da Zona Norte do Rio de Janeiro, que têm o público composto por crianças residentes na favela. As duas escolas serão referidas genericamente como Escolas da Zona Norte. A primeira escola, que chamaremos especificamente aqui de Escola Favela da Zona Norte (EFZN), se localiza no território da favela. A segunda, que chamaremos, especificamente, de Escola Asfalto da Zona Norte (EAZN), está situada a 1200 metros da mesma. A segunda pesquisa focalizou uma escola municipal localizada próxima a uma favela da Zona Sul, que será referida como Escola da Zona Sul (EZS). As três escolas oferecem a quarta-série do ensino fundamental e, em pesquisas anteriores², se destacaram por duas características: por apresentarem majoritariamente alunos moradores de favela, e pelo baixo desempenho dos alunos em relação à média carioca.

2 Estamos nos referindo a outras pesquisas realizadas no âmbito do Projeto Observatório Educação e Cidades (cf. nota 1).

As favelas e a educação escolar

Há algumas divergências entre os autores que se dedicam ao tema das favelas no Rio de Janeiro, mas, em geral, se reconhece que as favelas existem há mais de um século. A denominação ‘favela’ teria surgido a partir do Morro da Favella, hoje chamado Morro da Providência. Em 1897, antigos combatentes da Guerra de Canudos teriam se alocado neste morro, cujo nome fazia referência à presença de uma planta leguminosa de nome *favella*. Zaluar e Alvito (1998) afirmam que eles teriam se instalado neste lugar com a autorização do Ministério da Guerra; já Valladares (2005) argumenta que os ex-combatentes ali estariam com a finalidade de pressionar o Ministério a pagar seus soldos atrasados. Segundo essa autora, a denominação ‘favela’ teria se popularizado somente a partir da segunda década do século XX.

De acordo com Zaluar e Alvito (1998), já na virada do século XX, quando a cidade do Rio de Janeiro era a Capital Federal brasileira, as favelas foram se tornando uma constante na paisagem carioca. Com a derrubada dos cortiços do centro da cidade, a população pobre foi se transferindo para os morros e encostas. Valladares (2005) afirma que as favelas, então, herdaram dos antigos cortiços o papel de lócus da pobreza e de *inimigo público*, devido as moradias precárias e insalubres e também as feições antiestéticas. Havia, também, segundo Zaluar e Alvito (1998), a associação da favela com o crime e a vagabundagem. Por tudo isso, as favelas passaram a representar “o outro”, “o incivilizado”, aquele que contrastava com o mundo urbano em formação e que, por isso, deveria ser combatido.

Alguns estudos recentes sobre as favelas questionam a pertinência analítica da distinção entre favela e cidade na compreensão do modelo de organização social do espaço da cidade do Rio de Janeiro. Segundo Preteceille e Valladares (2000), as favelas não são assimiladas a um espaço de exclusão social; antes, comporiam o conjunto do sistema urbano. Em última análise, as autoras argumentam em favor da inadequação do conceito de favela, tomando por base dados que demonstram as evidentes melhorias das condi-

ções de vida nesses territórios, especialmente aquelas relacionadas aos padrões habitacionais e às benesses urbanas.

Tais melhorias, contudo, não modificam a posição (subalterna) das favelas no sistema hierárquico da sociedade carioca. Concor damos com Burgos (2005) quando este assinala que a categoria ‘favela’ não se resume apenas a uma determinada forma de aglomerado habitacional, também exprime uma configuração ecológica particular, definida segundo um padrão específico de relacionamento com a cidade. Segundo este autor, o substantivo ‘favela’ vai ganhando, gradativamente, múltiplas conotações negativas, que funcionam como antônimos de ‘cidade’. A palavra vai se emancipando da conotação original, presa à descrição do espaço, para assumir um significado transcendente, que remete a uma dimensão cultural e psicológica, a um tipo de subjetividade particular, a do favelado: homem constituído pela socialização em um espaço marcado pela ausência de referências de cidade.

Com relação ao município do Rio de Janeiro, Burgos (2005) define a cidade como “uma agregação de territórios atomizados”; onde os “microcosmos” de habitação popular (no caso, as favelas) se diferenciariam do restante da cidade por não partilharem da mesma lógica de direitos, igualdade, liberdade e, finalmente, cidadania. Para Burgos, a “territorialização da cidade”, marcada pela desigualdade social excludente, seria o principal obstáculo para que a democracia popular se instaure plenamente. Ou seja, a cidadania popular estaria atravessada pelas contradições inscritas no espaço urbano, que produzem uma subjetividade presa ao interior dos muros do território.

Tendo em vista essa configuração é que deve ser compreendido o papel que os contextos locais exercem na estruturação da atividade educativa do Rio de Janeiro. Embora trate de uma realidade diferente da brasileira, a análise da socióloga francesa Agnès van Zanten (2001) a respeito da escolarização na periferia parisiense ilumina aspectos importantes do caso carioca e representa uma fonte de inspiração importante para a presente análise. Segundo Zanten, o “local” é uma construção social dotada de alguma coesão interna e de uma autonomia relativa em relação ao centro, mas, ao mesmo

tempo, estruturalmente articulado a este por relações de dominação e de interdependência. De acordo com esse modelo, a escola não se limita a reproduzir diferenças urbanas, mas é ela mesma produtora de diferenciações por intermédio do funcionamento interno.

Uma das hipóteses principais de Zanten é que a diferenciação socioespacial das populações escolares se combinaria a uma distribuição desigual das oportunidades escolares. Mas, segundo a autora, para se entender as diferenças de qualidade entre estabelecimentos que comportam públicos diversos não basta observar as desigualdades de distribuição de recursos humanos e materiais. Talvez, mais relevantes sejam as desigualdades geradas pela discrepância entre o currículo oficial e o currículo real, aquele que é aplicado diferencialmente pelos professores, de acordo com o público atendido. Nossa perspectiva de análise do funcionamento das escolas no interior de favelas cariocas se aproxima da noção de “escola periférica”, não apenas como uma noção puramente descritiva da distribuição espacial dos estabelecimentos de ensino, mas como uma noção explicativa das formas específicas de relações de dominação via escola. A idéia é que a diferenciação escolar, sobretudo quando se traduz por um reforço das desigualdades, pode conduzir à exclusão ou à autoexclusão de alguns grupos que se encontram distanciados dos valores e dos modelos de vida que vigoram no “centro” (ZANTEN, 2001).

Favelas em entornos abastados

No município do Rio de Janeiro, favelas em meios abastados não são exceções; convivemos com essa realidade desde o início do processo de conformação das favelas no município. As primeiras favelas constituídas no início do século XX estavam localizadas nas zonas mais prósperas da cidade: a Zona Central e a Zona Sul. Por mais que as melhorias urbanas cheguem antes em favelas situadas em locais mais visíveis aos olhos das classes mais abastadas, este fato não desfaz a conotação negativa que as favelas, em geral, ainda guardam dentro da dinâmica municipal.

Apesar de mudanças relativas principalmente à urbanização e à chegada de alguns serviços àquelas que resistiram à ameaça de remoção, podemos observar a permanência de uma série de fatores relacionados à posição subalterna das favelas no sistema urbano carioca. Mantém-se, por exemplo, um imaginário estigmatizante³ em relação a esses espaços e aos moradores – os “favelados” –, imaginário que repercute tanto no modo como se dá a interação cotidiana entre moradores da favela e moradores de seus entornos, quanto no sentido adquirido pelas políticas públicas mais recentes. Como sugere Machado (2008), a nova configuração das políticas públicas em relação às favelas, a partir dos anos de 1980 e 1990, é tributária de uma visão desses territórios como espaços de ameaça à ordem social pela presença da violência e do crime não regulado pelo Estado. A delimitação espacial das favelas e o modo desigual como seus moradores são tratados pelo Estado e pelo conjunto da sociedade são causa e consequência de um modelo de segregação que não necessariamente está vinculado ao isolamento físico, como seria o caso dos guetos norte-americanos (WACQUANT, 2001). Aqui, como mostrou Ribeiro (2001), a segregação se faz presente mesmo quando a proximidade física existe, pois esta última não é capaz de garantir a interação entre sujeitos de diferentes esferas sociais.

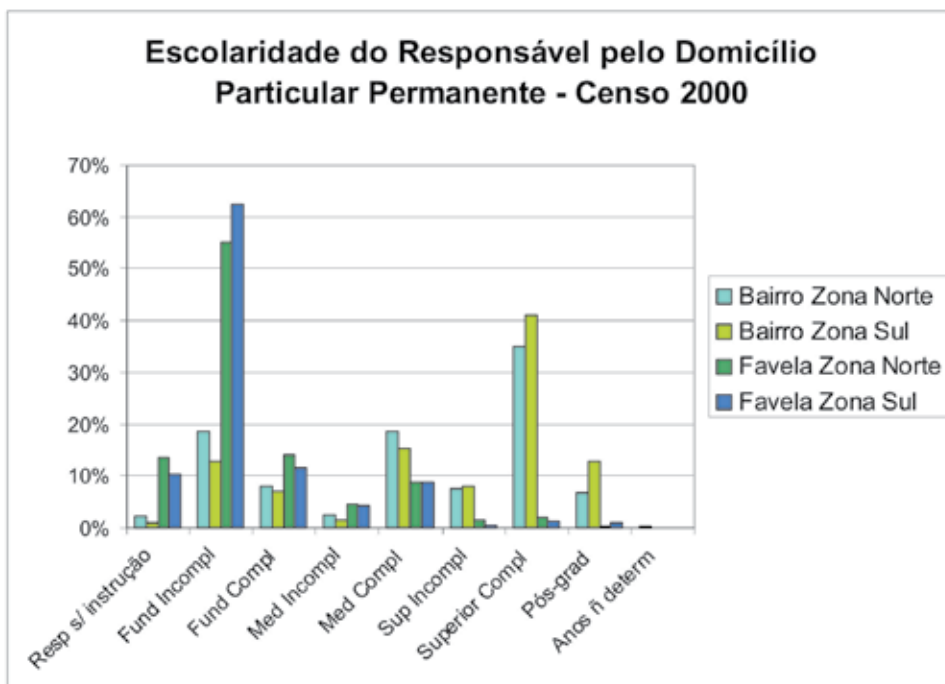
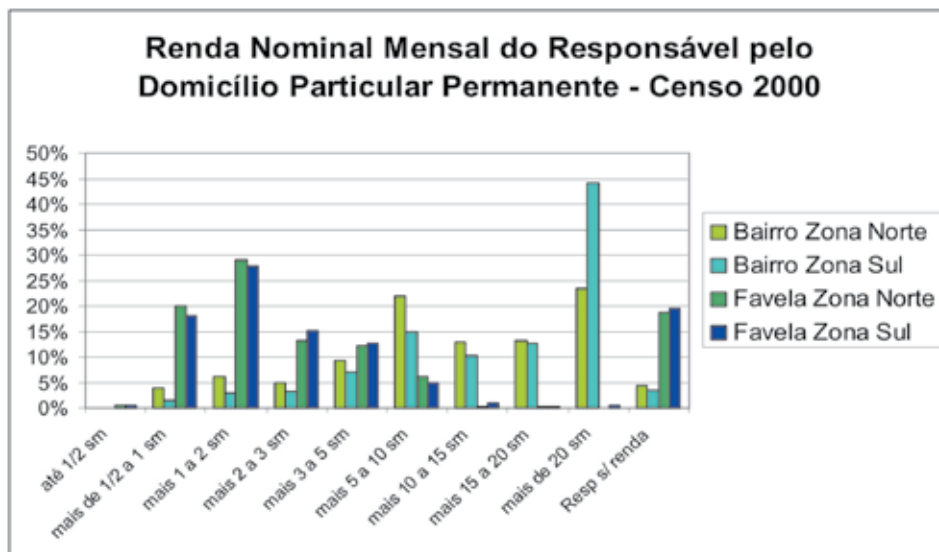
Por tudo isso, talvez, as histórias das favelas sejam muito pouco retratadas em livros ou divulgadas mesmo entre os próprios moradores, como é o caso das duas favelas de nosso estudo de caso. Não obstante, é sabido que a Favela da Zona Norte é uma das comunidades mais antigas do bairro, ocupando um lugar particularmente importante na história das favelas do Rio de Janeiro (CUNHA, 2006). Foi formada na década de 1920, como a maioria das comunidades carentes do Rio de Janeiro, e teve o início marcado por lutas e conflitos. Foi a primeira comunidade a se organizar por meio de uma associação de moradores em 1954, criando a União de Trabalhadores Favelados (UTF) e servindo de exemplo para as demais favelas que também estavam em processo de formação. Atualmente,

3 Tomamos aqui a noção de *estigma* na acepção original de Goffman (1982): como uma forma de designação social e não como um atributo do sujeito. Nesse sentido, *estigmatizar* é desqualificar um indivíduo ou um grupo tomando-o como inabilitado para a interação social plena.

essa favela é conhecida pelos habitantes do Rio de Janeiro como uma das favelas mais violentas da cidade. A própria pesquisa de campo nesta favela foi interrompida diversas vezes devido a conflitos entre quadrilhas rivais pela disputa pelo controle do tráfico de drogas, e entre os traficantes locais e a polícia.

As primeiras ocupações do morro onde se situa a outra favela de nosso estudo de caso, a Favela da Zona Sul, também datam do começo do século XX, mesma época em que o bairro que a abriga começou a se desenvolver. No entanto, pode ser dito que o desenvolvimento da favela se deu de forma paralela ao do bairro. Benfeitorias como água, luz, pavimentação e mesmo construções em alvenaria só começaram a chegar à favela a partir de meados do século, diferentemente do ocorrido no restante do bairro em formação. Por outro lado, essa favela possui uma história cultural muito rica, relacionada ao mundo do samba, e a outras manifestações culturais. É também uma história de enfrentamento às ameaças de remoções, principalmente às da época da Ditadura Militar; de união da população, organizada em mutirões na busca por melhores condições de vida e de luta contra as desigualdades sociais. E, muito embora a favela tenha se transformado com o passar dos anos, o estigma permaneceu.

De acordo com o Censo 2000 do IBGE, a Favela da Zona Norte comportaria 6.831 moradores e a Favela da Zona Sul abrigaria uma total de 3.884 pessoas residentes. Em ambas as favelas, cerca de 70% dos responsáveis pelo domicílio recebe renda nominal mensal de até dois salários mínimos e possui apenas o ensino fundamental incompleto. Estas realidades apontadas pelos dados censitários diferem bastante dos indicadores relativos aos bairros onde as referidas favelas se inserem. No caso do bairro onde se situa a Favela da Zona Norte, cerca de 70% dos responsáveis possui renda acima de cinco salários mínimos. No bairro da Favela da Zona Sul, essa média fica ainda mais elevada: 55% recebem acima de 15 salários mínimos. Com relação aos anos de estudo do responsável pelo domicílio, 35% no bairro da Zona Norte e 40% no bairro da Zona Sul possuem ensino superior completo, enquanto nas favelas tais médias não alcançam 5%. Os gráficos a seguir demonstram tais correlações.



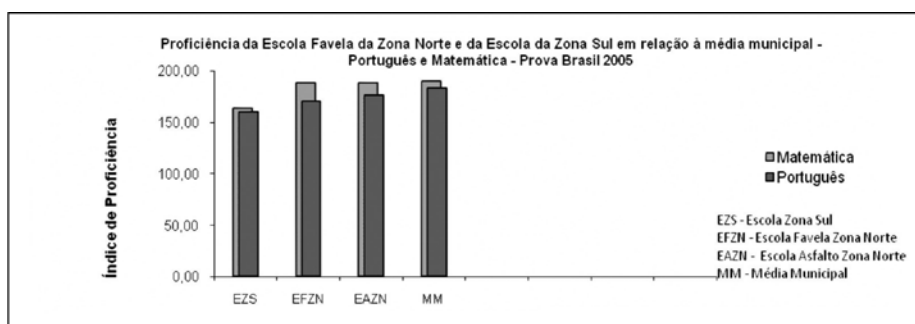
A comparação entre os dados de escolaridade e renda relativos, de um lado, à favela da Zona Norte e a seu bairro respectivo, e, de outro, à Favela da Zona Sul e a seu bairro respectivo, revela

alguns dos correlatos socioeconômicos da segregação que caracteriza a relação entre os moradores das favelas e dos bairros no Rio de Janeiro (RIBEIRO, 2001). À luz desses dados, é possível afirmar que, mesmo com melhorias urbanas recentes, essas duas favelas apresentam, hoje em dia, condições de moradia e de vida bastante inferiores às aquelas encontradas nos bairros em que se situam.

Além dos dados censitários, um olhar sobre as paisagens urbanas também contribui para elucidar as diferenças existentes entre as favelas e os demais espaços da cidade. Vejamos o caso da Favela da Zona Sul. Do alto do morro, o contraste com o “asfalto” é evidente; saltam aos olhos a bela paisagem composta pela praia e outros cartões postais do Rio de Janeiro, e a riqueza do entorno. Na favela, o que se vê são casas simples com fachadas e lajes mal acabadas; pequenos becos entre casas construídas irregularmente; campinho de futebol e pequena quadra de escola de samba, onde ocorrem também os bailes funk. Um pequeno comércio também compõe o cenário, com padarias, bares, pensões etc. – comércio exclusivo para aqueles que moram no morro. Há ainda uma associação de moradores, uma igreja católica e inúmeras igrejas evangélicas. É tudo bem diferente do sofisticado entorno, com prédios bem acabados e coberturas luxuosas. E a inexistência de uma fronteira explícita demarcando a divisão entre um e outro não impede que, como diz o dito popular, “cada um saiba o seu lugar”. As crianças e os adolescentes do morro, por exemplo, não circulam em redes sociais que incluam moradores do bairro (CHRISTOVÃO, 2009). Mesmo não existindo restrições legais à circulação livre de pessoas, o que se vê é uma diferenciação de circuitos e regiões de sociabilidade. A única exceção é a praia, espaço onde esses circuitos se cruzam, embora isso não implique que se desenvolva uma convivência de fato entre os moradores do morro e os do asfalto.

“Escolas de favela”⁴

Ribeiro e Koslinski mostraram que o fato de de uma escola estar situada a menos de 100 m de uma favela possui implicações importantes para sua qualidade (RIBEIRO & KOSLINSKI, 2009). Duas dentre as três escolas pesquisadas, a Escola Favela da Zona Norte e a Escola da Zona Sul, se localizam num raio de até 100 metros de distância dos respectivos morros (SANTOS, 2008; CHRISTOVÃO, 2009). Com efeito, os índices de desempenho das escolas são menores do que o da terceira, a Escola Asfalto da Zona Norte, que se situa a 1200 metros do morro, como mostra o gráfico:



Não obstante as diferenças de desempenho entre a Escola Asfalto da Zona Norte e as duas outras escolas, os índices de desempenho da primeira ainda são significativamente baixos em relação à média carioca. As três escolas acolhem majoritariamente moradores das respectivas favelas e atendem o mesmo nível educacional (ensino fundamental)⁵. Esses dados nos permitem supor uma relação entre o baixo nível socioeconômico, o local de moradia e o desempenho

4 As pesquisas realizadas por Santos (2008) numa favela da Zona Norte e Christóvão (2009) numa favela da Zona Sul partiram de questões e objetivos diversos. Nesse sentido, os dados resultantes são bastante heterogêneos (em quantidade e qualidade) em termos de imbricação com cada um dos fatores mencionados na discussão que se segue, o que corresponde a um exercício de síntese descolado dos projetos iniciais de pesquisa.

5 É importante notar que a Escola Favela da Zona Norte é um Centro Integral de Educação Pública (CIEP). Os CIEPs são escolas públicas de período integral instaladas no Rio de Janeiro, a partir da década de 1980, ao longo dos governos de Leonel Brizola. Em anos recentes, muitos deles foram municipalizados, como é o caso da escola aqui referida, uma vez que, atualmente, em geral, cabe aos municípios a gestão das escolas de ensino fundamental.

escolar dos alunos. Em outras palavras, podemos sugerir que os alunos da rede pública de ensino que moram em favelas no Rio de Janeiro estão em desvantagem no que concerne às condições necessárias para a apropriação e retenção do conhecimento escolar.

Passamos agora a uma exposição dos resultados das pesquisas qualitativas, que tiveram por objetivo investigar preliminarmente os fatores que geram essa situação. Em geral, os resultados indicam que três são os fatores que respondem pela relação entre baixo desempenho dos alunos e a inserção da escola em ambiente de favela: a homogeneidade do público, uma atitude geral do corpo docente passível de ser definida como “estigmatizante”, e as dificuldades em se manter um clima escolar propício devido ao fato de se tratar de locais em que imperam, de um lado, “regras paralelas” e, de outro, lógicas culturais distintas daquela da escola. Vamos tratar cada um desses fatores separadamente.

O perfil homogêneo do corpo discente

De acordo com Kaztman (2008), a partir de meados dos anos 1980, em diversos países da América Latina, a segmentação educacional se tornou um fenômeno de proporções importantes. Ela teria sido produto de dois fatores: primeiro, do aumento do número de crianças de classes médias ou altas matriculadas em escolas privadas e, segundo, da diferenciação na composição social das escolas públicas segundo a composição social dos bairros em que estão localizadas. O “potencial integrador” das escolas estaria, portanto, enfraquecido pela segmentação escolar que, combinada à segregação residencial, determinaria públicos escolares internamente homogêneos.

Os casos das duas favelas estudadas ilustram bem esse processo no que se refere ao Rio de Janeiro. Sendo ambas as favelas localizadas em bairros abastados, poder-se-ia esperar que os públicos dessas escolas apresentassem um perfil heterogêneo, composto por alunos moradores do bairro, pertencentes a classes mais abastadas,

e por alunos residentes nas favelas, representantes das camadas mais pobres. No entanto, o que se observa é uma relação direta entre a proximidade da favela e o grau de homogeneidade do público escolar. Se, numa perspectiva mais global, a opção em massa das classes média e alta pelo ensino privado responde pela formação de um público mais homogêneo para a escola pública, o estigma da favela e do aluno favelado atua como um fator adicional para afastar das escolas públicas próximas dos morros aqueles setores da classe média que ainda poderiam recorrer à rede pública. O resultado é que as escolas de favela apresentam um alunado homogeneamente pobre, mesmo a escola estando fisicamente próxima a um público mais abastado.

Diversas pesquisas na área da educação afirmam que a homogeneização social do público escolar possui efeitos negativos para o processo de escolarização dos alunos e destacam a importância da convivência e das trocas entre alunos de perfis socioeconômicos diversos. Ao permitir ser envolvida pela lógica da segregação que pervade o território onde está instalada, a escola acaba legitimando desigualdades que lhe são anteriores, ou gerando novas formas de desigualdades, relacionadas ao acesso diferenciado aos saberes escolares, como já sugeria Zanten (2001).

A Escola Favela da Zona Norte e a Escola Asfalto da Zona Norte apresentaram índices de nível socioeconômico⁶ muito parecidos - 0,05 e 0,06, respectivamente. Esta constatação confirma as informações fornecidas pelas diretoras de ambas as escolas: o público discente é o mesmo - a grande maioria dos alunos mora na favela.

Na Escola da Zona Sul, por meio de uma pesquisa por amostra realizada por professores da escola no ano de 2008, foi observado que 71% do público da escola era composto, majoritariamente, por crianças residentes em favelas - não só na Favela da Zona Sul, mas

6 O INEP utiliza o indicador de Nível Socioeconômico (NSE) baseado no questionário socioeconômico de alunos de 4ª do Ensino Fundamental avaliados no ano de 2005, no âmbito da Prova Brasil. As variáveis que compõem este índice são: posse de bens (televisão, rádio, videocassete, geladeira, freezer, máquina de lavar roupa, aspirador de pó, automóvel, assim como a existência de banheiro e a contratação de empregada doméstica), posse de recursos educacionais (dicionário, lugar calmo para estudar, estante com mais de 20 livros em casa, computador com acesso à internet) e máxima educação dos pais ou responsáveis.

também em outras favelas da zona sul. Embora essa escola não se localize exatamente dentro da favela, e sim na rua que desemboca em uma das entradas, a localização é próxima o suficiente para que a escola seja reconhecida nas redondezas como uma “escola de favela”. Isso a caracteriza de antemão, aos olhos do público potencial, como uma “escola ruim”, afastando a possibilidade receber mais alunos que não sejam moradores desses espaços.

No entanto, segundo relatos de antigos estudantes desta escola, moradores do morro, “nem sempre foi assim”. Contam que, entre as décadas de 1970 e 1980, quando não havia o estigma de “escola de favela”, a escola era um “lugar de encontro” com a classe média instalada no entorno da favela. Os informantes recordam que, além de “atender a todos”, nessa época a escola oferecia diversos outros serviços como dentistas, aulas de francês, boa alimentação, biblioteca de qualidade etc. Os ex-alunos também destacaram algumas características desta escola no passado, como a importância da disciplina, organização e respeito pelo espaço escolar; além das relações afetuosas entre alunos e professores e demais funcionários. Portanto, tais relatos confirmam a tese de Kaztman (2008), que associa o processo de desqualificação da escola pública ao processo de segmentação escolar decorrente do distanciamento das classes médias e altas das escolas públicas, e que teria culminado com a configuração de um público escolar homogeneamente pobre.

Atitude estigmatizante por parte dos professores e demais profissionais da escola

Além de limitar as possibilidades de troca de informação entre alunos de universos socioculturais distintos, no caso das escolas de favela a homogeneidade do público possui, ainda, um efeito adicional. Oriundos das camadas médias, os professores se percebem distanciados dos alunos, que caracterizam como incapazes de se comportar apropriadamente e de aprender. Durante a pesquisa, a distância entre professores e alunos foi mencionada

pelos próprios professores como “causa do problema”. Os professores percebem os alunos como “diferentes”, portadores de visões de mundo e sociabilidades estranhas às suas. Mesmo estando tão próximos fisicamente, sobressai na fala dos professores a falta de conhecimento concreto sobre o que se passa na favela.

Vale destacar que, de acordo com estudiosos da linha “Escola Eficaz”⁷, fatores relacionados à expectativa do professor com relação aos alunos e as características do ensino e da aprendizagem, entre outros, teriam grande importância na mensuração da qualidade da escola. Isto é, a convicção no elevado desempenho dos alunos, assim como um clima propício ao ensino, caracterizado por um ambiente ordenado e pela clareza do trabalho ensino-aprendizagem, seriam fatores fundamentais na explicação da eficácia escolar.

Logo, por outro lado, a distância e o desconhecimento dos professores com relação à realidade de seus alunos, que se traduz numa atitude de certo modo “estigmatizante”, possui efeitos diretos – e perversos – na relação de ensino e aprendizagem. Na sala de aula da Escola da Zona Sul, por exemplo, observamos que a matéria lecionada não condizia com a matéria apropriada para a série. E a justificativa dos professores sempre estava em torno de uma mesma idéia: não adiantaria ensinar, já que as crianças não teriam capacidade de apreender. A todo o momento o estigma de “favelado” é trazido à tona, seja pelos professores, demais funcionários, ou mesmo pelos outros alunos da escola.

É relevante o fato da relação entre a escola e as famílias se restringem ao domínio da manutenção da ordem. Quase que invariavelmente, os pais só são chamados à escola para ouvir queixas sobre o comportamento dos filhos. Os professores desqualificam as famílias como interlocutores legítimos, uma vez que a responsabilidade pela falta de “educabilidade” (LÓPEZ, 2005; 2008) é atribuída diretamente às famílias e aos modos de vida, se criando, assim, um círculo vicioso. Se a escola pode ser pensada como um instrumento de ampliação dos horizontes dos alunos, possibilitando a estes que ultrapassem a condição social dos pais, a estigmatização dos alunos

7 Ver: Mello (1994); Soares (2002); Franco e Bonamino (2005); Sammons (2008); etc.

como não educáveis congela esse processo e cria tensões difíceis de serem solucionadas.

No plano dos hábitos e atitudes, o problema se repete. Os professores da Escola Favela da Zona Norte, reclamam que os alunos não usam uniformes, e que muitos vão à aula de chinelo. A impressão dos professores é que os alunos não realizam um “ritual” (vestir o uniforme, causar o tênis, pentear-se...) e creditam esse tipo de comportamento a uma atitude de “relaxamento” das famílias. Por outro lado, os professores nada fazem para estimular a realização deste “ritual”, para mostrar sua importância e transformar a visão dos alunos.

A atitude de irreverência diante do ambiente escolar também se traduziria no comportamento das crianças dentro de sala de aula. Os professores as descrevem como “agitadas” e dizem que se comportam “como se estivessem no quintal de casa”: gritam, brigam e parecem só respeitar os professores diante de ameaças. Em suma, teríamos aqui um caso talvez extremo de incompatibilidade entre o habitus familiar e o habitus escolar (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 1997; LAHIRE, 2004).

É digno de nota, porém, o fato dos alunos da segunda escola pesquisada por Santos (2008) serem descritos pelos professores como mais calmos e respeitosos. Embora atenda majoritariamente crianças e adolescentes residentes na favela, essa escola se localiza a 1.500 metros do morro. Tudo passa como se, a despeito do fato dos alunos morarem ou não no morro, a localização da escola - dentro ou fora (perto ou longe) - da favela fosse, num certo registro, determinante do modo como os alunos serão percebidos. Infelizmente, porém, nossos dados são insuficientes para indicar se, de fato, existe uma diferença entre o comportamento dos estudantes da favela que frequentam a escola do asfalto e o comportamento dos que frequentam a escola favela, ou se a perspectiva dos professores da escola da favela é realmente infletida pela localização territorial.

Os dados da Escola da Zona Sul, por sua vez, são mais contundentes no sentido de sugerir que a localização da escola na entrada da favela possui efeitos importantes na relação que se estabelece

internamente entre professores e alunos. Diretores e professores costumam relacionar peremptoriamente as dificuldades que enfrentam com a origem territorial dos alunos. Na opinião deles, determinados alunos não teriam “capacidade de aprender”, justamente por serem “da favela”. Em suma, o problema está no aluno, essencialmente.

Em sala de aula, observamos, por exemplo, que a professora tinha os alunos favoritos e que eles jamais foram alunos moradores de favela. Essa preferência se refletia na própria organização da sala de aula. A aluna predileta da professora da 4^a série, cujas aulas acompanhamos cotidianamente, era filha do porteiro de um prédio do bairro. Ela se sentava sempre perto da professora, e era tida como a “melhor aluna”, a “mais disciplinada”, seu caderno era o “mais organizado”. As crianças que a professora considerava “mais problemáticas”, por sua vez, se sentavam no fundo da sala, e eram majoritariamente moradoras da favela. A professora não costumava interferir nas atividades dessas crianças, e faziam apenas o que queriam.

No período da realização da pesquisa na Favela da Zona Sul, havia doze alunos (cerca de 40% da turma) considerados “em estágio de alfabetização” cursando a 4^a série. Somente no final deste mesmo ano letivo uma professora readaptada, que voltava de longa licença, foi designada para consolidar o processo de alfabetização desses alunos. Divididos em grupos, geralmente compostos por três crianças, eram ensinados em outra sala de aula, o que provocava rumores entre os colegas de turma. Porém, a professora designada não realizou devidamente as atribuições, e logo passou a se esquivar da tarefa para a qual fora designada, alegando que os alunos não estariam interessados em aprender, e que, portanto, seria perda de tempo tentar ensiná-los. Por outro lado, a professora da turma esperava ansiosa que aqueles alunos em dificuldades fossem afastados da turma, ao menos durante algumas horas, pois assim poderia “seguir ao menos um pouco com a matéria”.

Certa vez, durante uma reunião do Conselho de Classe em que foram abordados os problemas da escola, houve certo consenso entre os professores acerca da gravidade da situação daquele esta-

belecimento de ensino. Na fala de um dos diretores, a escola seria como “uma bomba, prestes a explodir”, justamente por sua proximidade da favela – “um território tão violento”.

Asfalto e favela como fatores de diferenciação do clima escolar

Recapitulando: a pesquisa na Favela da Zona Norte levantou dados de duas escolas: uma delas localizada a 100 metros da favela, e a outra a 1.200 metros. Como vimos, os resultados das avaliações oficiais indicam que o fato de uma escola se localizar dentro (ou a 100 metros) de uma favela tem repercussões importantes no desempenho dos alunos. Os exemplos das duas escolas pesquisadas na região da Favela da Zona Norte corroboram a hipótese da correlação entre desempenho e distância em relação à favela. Como já notamos, embora ambas apresentem um perfil discente bastante homogêneo, formado majoritariamente por alunos moradores de favela, o desempenho da Escola Asfalto, mesmo sendo baixo em relação à média carioca, é melhor do que o da escola da favela nas avaliações do MEC (ver gráfico página 287).

A Escola Asfalto está localizada em uma rua residencial do bairro, arborizada e aparentemente calma. Já o trajeto até a escola da favela é marcado pela presença de usuários de drogas (principalmente maconha) e eventual, mas não raramente, pela presença de agentes armados do tráfico.

Embora os diretores e professores das duas escolas pesquisadas na região da Favela da Zona Norte manifestem interesse no processo de escolarização dos alunos, a localização diversa das escolas (dentro e fora da favela) possui implicações importantes para o modo como estes constroem seu envolvimento com a escola em que trabalham. Tanto os professores e diretores da Escola Favela, quanto os da Escola Asfalto manifestam estar preocupados com a produção e manutenção de um bom clima escolar. Mas, no caso da escola Favela, a influência do tráfico de drogas na estruturação da rotina da instituição e dos estudantes é apontada como um forte obstáculo para

o processo de escolarização. Acordos prévios estabelecidos entre a direção da escola e os traficantes evitam os confrontos diretos. Ficou estabelecido, por exemplo, que os traficantes não entrariam na escola no período das aulas, e que, em contrapartida, a escola cederia espaço para eles nos períodos de recesso. Contudo, as aulas precisam ser suspensas toda vez que ocorrem tiroteios na favela e esse clima de insegurança afeta a relação do diretor e dos professores com o território. O fato é que temem trabalhar na favela, um ambiente em que não se sentem seguros, tampouco à vontade.

A comparação entre as duas escolas da região da Favela da Zona Norte nos permite sugerir que a escola localizada na favela oferece de fato um clima escolar⁸ menos propício à aprendizagem. Isso parece possuir relação direta com a localização territorial, que exige “regras paralelas”, impede a abertura da escola em dias de confronto entre quadrilhas e com a polícia, desestimula o corpo docente e contribui para o isolamento espacial e social do corpo discente. Em suma, as diferenças de clima escolar entre a Escola Asfalto e a Escola Favela se refletem, ainda que de maneira moderada, nos índices de desempenho das duas escolas nas avaliações oficiais.

O caso da Favela da Zona Sul aponta em direção semelhante. Os traficantes – e os constantes confrontos com a polícia – expõem os moradores da favela a um cotidiano violento e isso interfere na rotina da escola, muitas vezes impedindo a realização de aulas. Mas, além disso, e não menos importante, a presença de traficantes armados, que circulam na favela e fazem exibição pública do poder que possuem sobre aquele território, expõe as crianças a modelos de papel social que não se coadunam com aqueles visados pela socialização via escola. Para algumas crianças, o apelo dos jovens traficantes é bastante forte, seja através do estilo de vida “bandido”, bastante valorizado por meio de músicas (como algumas letras de funk) e da linguagem (as gírias), seja através dos aparentes benefícios financeiros (que muitas vezes não são alcançados pelos traba-

8 Como explica Barbosa (2002), seria muito difícil definir objetivamente a idéia de ‘clima escolar’, por se tratar de uma ‘realidade intuitiva’, perceptível no interior do estabelecimento escolar por todos aqueles que o penetram. Baseia-se, portanto, no conjunto das relações sociais, no comportamento dos alunos, na identidade que adquire o estabelecimento.

lhadores locais). Por outro lado, grande parte das crianças se queixa do fato de morar na favela, principalmente devido aos tiroteios e a outros problemas relacionados ao tráfico de drogas.

Durante a pesquisa, solicitamos aos alunos da Escola da Zona Sul que desenhassem, de um lado da folha, o lugar em que moram e, do outro, o caminho da casa deles até a escola. Dois alunos desenharam crianças soltando pipas ao lado de pessoas com armas de fogo. Quando perguntei a uma delas do que se tratava, ela refez o desenho, desenhando outras pipas no lugar das armas.

Conclusão

Os casos estudados revelam que os conflitos próprios da cidade estão presentes dentro da escola, e que interferem – negativamente – no processo de escolarização das crianças. Esses conflitos dizem respeito à relação entre as favelas e os demais espaços da cidade. Como já havíamos mencionado, a relação entre a cidade e as favelas se traduz pela integração subalterna das segundas à primeira, e pela segregação que decorre da institucionalização de lógicas sociais distintas para cada território. A Favela da Zona Norte e o bairro onde se situa, assim como a Favela da Zona Norte e o bairro que a abriga, apesar da contiguidade espacial, são separados por fronteiras invisíveis⁹ (SMALL, 2004), mas também flexíveis, pois se transformam com o tempo. Por exemplo, é comum ouvir histórias dos mais antigos que destacavam o “encontro” entre os sujeitos das duas localidades via escola, no jogo de futebol, ou mesmo no bar; hoje isso é bem mais raro.

Muitos dos problemas da escola estão relacionados à própria organização e ao funcionamento. São problemas internos; mas que derivam também da estrutura social mais ampla. Pudemos observar,

9 Ou seja, é possível perceber a existência de “ordens simbólicas” distintas, capazes de institucionalizar a distância e a separação entre dois grupos sociais no espaço, mesmo diante de uma aparente proximidade física e sem uma demarcação explícita de cada território. Para este caso, as fronteiras que delimitam cada um dos espaços não precisam ser visíveis para produzirem os efeitos; são, de fato, flexíveis e eficazes ao garantirem a realização da segregação, alimentadas pelas desigualdades entre ambos os espaços e seus sujeitos e pela não interação.

por intermédio deste estudo, como a escola acaba sendo envolvida pela institucionalidade da favela, ou seja, a partir do momento que a escola faz parte do espaço social da favela, incorpora a socialidade própria a tais espaços. O sociólogo francês Wacquant (2004), ao buscar uma definição para “gueto”, aponta quatro elementos que o caracterizariam: i) estigma; ii) limite, iii) confinamento espacial, e, por último, iv) encapsulamento institucional. Nossos dados sugerem a centralidade de dois destes elementos para o caso brasileiro: a questão do estigma que recai sobre os alunos residentes em favela, que impacta o processo educativo; e o encapsulamento institucional, que caracteriza a relação da escola com a favela.

Para finalizar, queremos chamar atenção para a questão dos limites, das fronteiras entre as favelas e os demais espaços da cidade. No Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, como tentamos demonstrar, o confinamento espacial é relativo; não faz diferença se a escola está localizada dentro ou na entrada da favela, pois aqui as fronteiras não são fixas. Mas “cada um sabe o seu lugar”, onde deve ou não deve matricular os filhos e é por meio deste fato que realiza o efeito da vizinhança segregada sobre a escola. Revelando características do território a partir da perspectiva da escola, acreditamos ter contribuído para demonstrar a importância do efeito-vizinhança sobre o processo de escolarização dos alunos. Por um lado, este efeito se realiza a partir da bagagem cultural que os alunos levam para a escola; por outro, daquilo que os funcionários, sobretudo os professores, levam da própria visão a respeito da favela para dentro da sala de aula.

BOX II

O CLIMA EDUCATIVO DOMICILIAR E SUA DISTRIBUIÇÃO TERRITORIAL NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO

Filipe Souza Corrêa

Juciano Martins Rodrigues

Conceituando o Clima Educativo Domiciliar

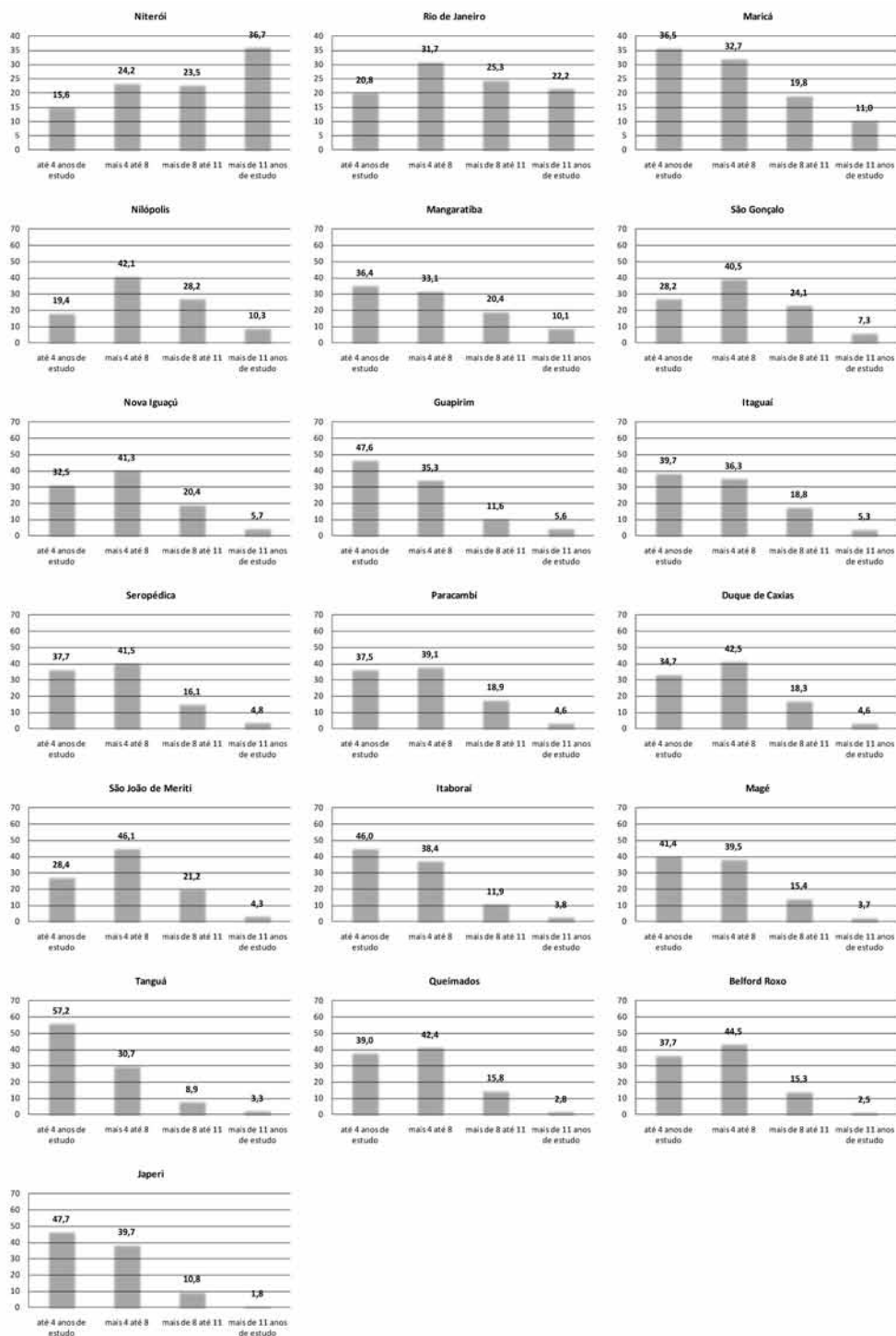
O clima educativo domiciliar é uma variável construída com base na média dos anos de estudo dos adultos residentes em um dado domicílio, que permite mensurar o seu nível médio de escolaridade. Ou seja, com base no clima educativo, podemos ter idéia do montante de capital escolar a que estão expostos as crianças e os jovens do domicílio por meio da influência dos adultos que ali residem. Parte-se do pressuposto, neste caso, que o nível de escolaridade adquirido pelos pais e demais adultos do domicílio influencia fortemente o nível de escolaridade que será atingido por crianças e jovens residentes no mesmo domicílio. Da mesma forma, consideramos que, por meio de certos mecanismos descritos pela literatura, a situação socioeconômica do domicílio exerce um papel mais difuso sobre o posicionamento individual na estrutura de oportunidades, que lhe permite acumular ativos necessários ao seu bem-estar (KAZTMAN *et al.*, 1999). Ou seja, o clima educativo domiciliar funciona bem tanto como uma *proxy* para mensurar o nível socioeconômico do domicílio, quanto como uma variável que apresenta correlações significativas com as situações de atraso e abandono escolar de crianças entre 8 e 15 anos, e com a proporção de jovens entre 15 e 18 anos que não trabalham, não estudam e nem procuram trabalho (KAZTMAN *et al.*, 1999, p. 201)

Para tanto, o clima educativo do domicílio é calculado tomando-se o total de anos de estudo dos indivíduos com mais de 24 anos, dividido pelo total de adultos residentes. Esse resultado pode ser classificado em quatro faixas, a fim de facilitar a interpretação dos resultados: (i) até 4 anos; (ii) 5 a 8 anos; (iii) 9 a 11 anos; e (iv) 12 anos ou mais. No Gráfico 1 apresentamos a distribuição da população dos domicílios que compõem a Região Metropolitana do Rio de Janeiro de acordo com as faixas de clima educativo domiciliar.

De início, podemos perceber que essa composição varia de município para município, sendo que Niterói e Rio de Janeiro, que compõem o núcleo da RMRJ, apresentam os mais altos percentuais de indivíduos residindo em domicílios com clima educativo de 11 anos de estudo ou mais, enquanto que municípios da periferia da RMRJ, como Japeri e Tanguá, apresentam os maiores percentuais de indivíduos residindo em domicílios com clima educativo de até 4 anos de estudo. Ou seja, nestes municípios periféricos, quase metade da população reside em domicílios classificados na faixa de menor clima educativo domiciliar.

Análises como as de Kaztman e Rematoso (2005), Ribeiro (2007) e Ribeiro, Rodrigues e Corrêa (2008), utilizaram essa variável com base no pressuposto de que a qualificação escolar estaria se tornando um requisito cada vez mais relevante para o posicionamento dos indivíduos na estrutura de oportunidades geradas pelo mercado de trabalho. Os autores consideraram, nesses trabalhos, que a variável do clima educativo permite identificar situações de maior ou menor acesso a recursos que potencializam o posicionamento dos indivíduos também na estrutura de oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho.

Gráfico 1: Distribuição percentual da população segundo o clima educativo domiciliar para cada município da RMRJ - 2000



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Demográfico - 2000.

A segregação residencial na RMRJ

Com base nos resultados exploratórios apresentados anteriormente sobre o clima educativo domiciliar nos municípios da RMRJ, é possível relacionarmos as diferenças observadas como decorrente de uma lógica segregadora na organização social do território da RMRJ. Esse exercício nos permite vislumbrar o potencial analítico da variável de clima educativo domiciliar como *proxy* da situação socioeconômica dos domicílios.

Preteceille e Ribeiro (1999), Ribeiro (2000) e Ribeiro e Lago (2001) fazem coro ao evidenciar que a região metropolitana fluminense organiza o território fortemente segundo um sistema de distâncias e oposições que insere os grupos sociais no espaço social. De acordo com esse modelo explicativo, as classes superiores, que detêm em grande medida os capitais econômico, social e simbólico, localizam-se quase que exclusivamente nas áreas da chamada “zona sul” e de parte da “zona norte” da cidade do Rio de Janeiro, enquanto que as classes populares localizam-se predominantemente nos espaços da periferia metropolitana; e, ambas se distanciam em alguma medida dos segmentos da clássica classe média que se localizam predominantemente nos espaços suburbanos onde a configuração social é, no entanto, menos definida. Estes estudos tiveram como principal contribuição demonstrar que a divisão espacial metropolitana caracteriza-se pela nítida projeção das linhas de divisão da sociedade fluminense, de tal forma que morar em um lugar ou outro da metrópole não é indiferente.

Em resumo, podemos afirmar que o espaço social da metrópole do Rio de Janeiro é caracterizado pela auto-segregação das camadas superiores da estrutura social. Convém precisar o nosso entendimento conceitual do termo segregação residencial. Como já discutido em outro trabalho (Ribeiro, 2005), trata-se de uma categoria de análise que contém sempre duas dimensões: *conceitual*, relacionada com os princípios teóricos

adotados para explicar a organização social; e *prática*, relacionada com as concepções normativas da sociedade. Neste sentido, tendo como referência a noção de espaço social de Bourdieu (1997), podemos identificar duas concepções: segregação como diferença de localização de um grupo em relação ao outro e segregação como chances desiguais de acesso aos bens materiais (serviços, equipamentos, etc.) e simbólicos (prestígio, *status*) e à estrutura de oportunidades (KAZTMAN *et al.*, 1999).

Estes dois lados da segregação residencial são indissociáveis, embora possamos separá-los para fins de análise. Os grupos sociais se agrupam no território segundo as afinidades de estilos de vida e modelos culturais, mas, sobretudo a partir das relações de força que estabelecem com os outros grupos e com o poder público, cujo objeto é a apropriação seletiva do território como vantagem locacional que permite a reprodução do poder de segregação (PINÇON & PINÇON-CHARLOT, 2000).

A forma que temos adotado para operacionalizar a compreensão do fenômeno da segregação é orientada pela busca da identificação da composição social das partes que compõem a estrutura urbana, e que conformam contextos sociais distintos resultantes da luta pela apropriação da cidade como fonte de múltiplos recursos. Uma vez constituídos, estes contextos sociais onde os domicílios se localizam, desencadeiam mecanismos de reprodução das desigualdades de chances de apropriação de bens (materiais e simbólicos) e de oportunidades de bem-estar para os indivíduos.

Como identificar os contextos sociais?

Neste tópico, utilizamos a variável clima educativo do domicílio para identificar os diferentes contextos sociais nos quais os indivíduos se inserem a partir do próprio local de residência, como foi mostrado em Ribeiro, Rodrigues e Corrêa (2008). De

acordo com Ribeiro (2005), existem duas famílias de métodos que nos permitem a quantificação ou medição da segregação definida a partir dos referenciais teóricos que citamos anteriormente: uma, que se baseia na construção de índices sintéticos atribuídos ao território como um todo; e outra, baseada na construção de tipologias que classificam as diferentes partes do território. A construção de tipologias nos facilita a realização de comparações entre os diferentes pedaços de um território metropolitano.

Portanto, neste trabalho, optamos pela tipologia como um instrumento de classificação e descrição das áreas intra-urbanas da metrópole recorrendo a uma análise tipológica que utiliza a variável clima educativo domiciliar. Consideramos, vale ressaltar, que tal variável permite a descrição da segregação residencial em termos de concentração de pessoas que vivem nos âmbitos da família e do bairro em situações de maior ou menor chance de acesso a recursos que potencializam o seu posicionamento na estrutura de oportunidades de bem-estar (KAZTMAN & RETAMOSO, 2005; RIBEIRO, 2007).

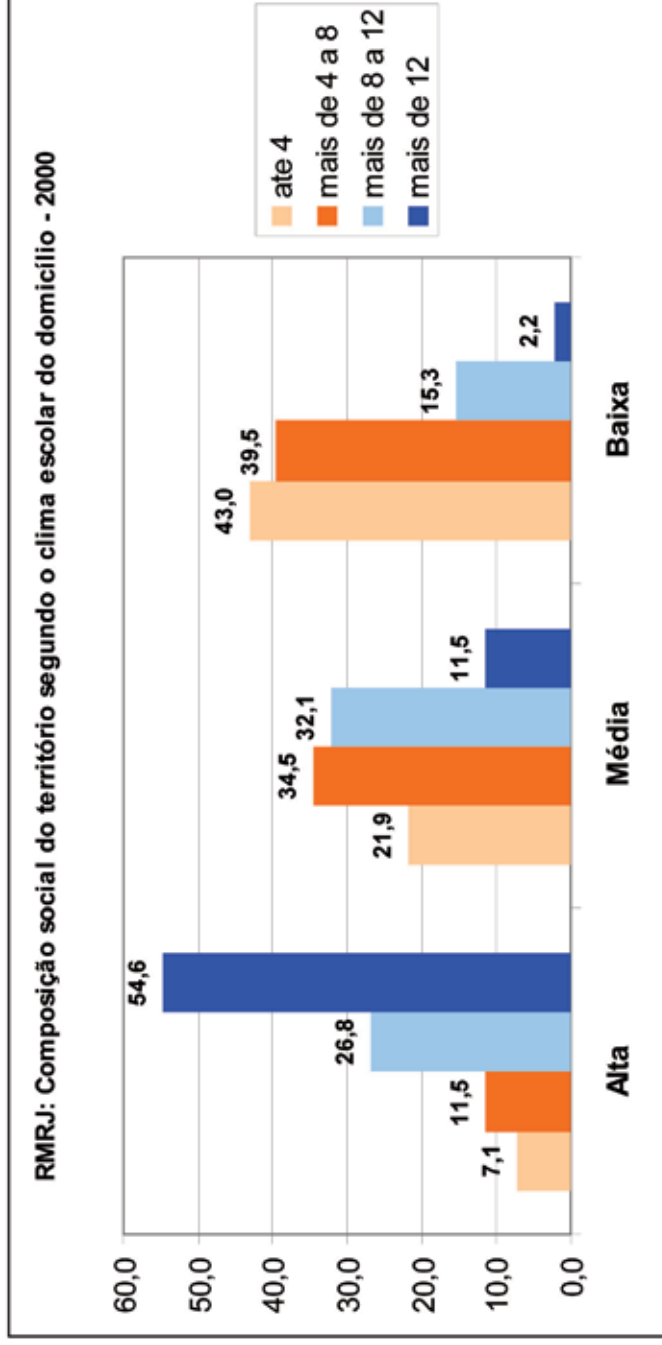
Como unidades espaciais de análise, ou como partes da estrutura urbana às quais já fizemos referência anteriormente, utilizamos as áreas de ponderação da amostra do Censo demográfico 2000, pois somente os dados levantados no questionário mais completo do Censo, portanto da amostra, nos permitem construir a variável mencionada acima. Em seguida calculamos o percentual de domicílios em cada uma das faixas de clima educativo para cada uma das 444 áreas de ponderação, gerando uma tabela de referência cruzada. Tomando essa tabela como *input*, realizamos uma análise fatorial por combinação binária, seguida de uma classificação hierárquica ascendente. Na primeira etapa, reduzimos a dimensão de explicação da distribuição do clima educativo por áreas de ponderação em duas dimensões (fatores) tendo como critério o valor de 80% de explicação da variância dos fatores. As coordenadas do(s) fatore(s) correspondentes a

este percentual de explicação da variância foram utilizadas para balizar a construção dos *clusters* de áreas. A classificação hierárquica ascendente forneceu três agrupamentos cuja variância intraclasses foi de 23,2% e a variância interclasses foi de 76,8%¹. O resultado foi a classificação destas áreas em três tipos de acordo com a sua concentração de cada uma das faixas de clima educativo domiciliar (ver mapa 1).

O primeiro tipo é caracterizado por uma alta presença de domicílios de baixa escolaridade e agrupa 54% das pessoas residentes na RMRJ, como podemos ver no Gráfico 2. A este grupo aplicamos o rótulo de Baixo clima educativo. Observando este mesmo gráfico, notamos que o segundo tipo, que abarca 35% da população, apresenta um perfil com ocorrência de domicílios de alta e média escolaridade, marcado pela presença de domicílios com clima escolar entre 4 e 8 anos, sendo denominado de Médio clima educativo. Já o terceiro tipo se caracteriza pela presença elevada de pessoas em domicílio com escolaridade média alta, pois se constata uma alta concentração de domicílios com escolaridade elevada, em que residem 10,5% da população metropolitana. Este terceiro tipo foi denominado de Alto clima educativo. É importante destacar que nos territórios de baixo contexto social o percentual de domicílios com clima educativo inferior a 4 anos de estudo é 35% maior do que nas áreas de alto contexto social. Por outro lado, nos últimos é 52% mais elevado o número de domicílios com escolaridade acima de 12 anos.

1 Para tal utilizamos o software Statlab.

Gráfico 2:



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Demográfico - 2000.

BIBLIOGRAFIA GERAL

ABRAMO, H. W. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, M. P. P. (orgs.) **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, P. A teoria econômica da favela. In: ABRAMO, P. (org.) **A Cidade da informalidade**: O desafio das cidades latino-americanas. Rio de Janeiro: Sete Letras / FAPERJ, 2003.

AINSWORTH, J. W. Why does it take a village? The mediation of neighborhood effects on educational achievement. In: *Social Forces*, 81, v. 1, 117-152, 2002.

ALVES, F. Escolhas Familiares no Contexto da Estratificação Educacional e Residencial da Cidade do Rio de Janeiro. Trabalho apresentado no GT Educação e Sociedade da ANPOCS – Caxambu, 2008.

_____. **Qualidade na Educação Fundamental Pública nas Capitais Brasileiras**: tendências contextos e desafios. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, PUC/RJ, 2007.

ALVES, F.; FRANCO, C.; QUEIROZ, L. C. R. Segregación urbana y rezago escolar en Rio de Janeiro. **Revista de la CEPAL**, v. 94, 2008, p. 133-14.

ALVES, F.; FRANCO, F. C.; RIBEIRO, L. C. Q., Segregação Residencial e Desigualdade Escola no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN (orgs.), **A Cidade contra a Escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital / FAPERJ / IPPES, 2008.

ALVES, M. T. G. & FRANCO, C. A pesquisa em Eficácia Escolar no Brasil: evidências sobre os efeitos das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: N. BROOKE & J. F. SOARES (org.) **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALVES, M. T. O efeito das escolas para a aprendizagem de seus alunos: um estudo longitudinal no ensino fundamental. Trabalho apresentado no 30º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 24-28 de Outubro de 2006.

ARUM, R., Schools and communities: ecological and institutional dimensions. In: **Annual Review of Sociology**, 26, 2000, pp. 395-418.

BALL, S.; BOWE, R.; GEWIRTZ, S. School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. In: **Journal of Education Policy**, 11, 1996, pp. 89-112.

BARBOSA, M. L de O. Relatório para o SENAI: Estudo sobre o campo de atuação do tecnólogo, 2008.

_____. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil in Beltrão, K. et al. In: **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. IPEA e Fundação Ford, 2005.

_____. A Qualidade da Escola e a Desigualdade Social: a democratização da escola? XXVI Encontro Anal da ANPOCS, Caxambu, outubro de 2002.

_____. Desempenho Escolar e Desigualdades Sociais. In: **Preal Debates**, Rio de Janeiro, v. 6, 2000, pp. 1-25.

BARBOSA, M. L; RANDALL, L. Desigualdades sociais e a formação de

expectativas familiares e de professores sobre o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. In: **Cadernos do CRH**, v.17, 2004, pp. 289 - 309.

BARROS, R. *et alii*. **Determinantes do desempenho educacional no Brasil**. IPEA: textos para discussão 834. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

BARTLETT, W. Quasi-markets and educational reforms. In: GRAND, J.; BARTLETT, W. (orgs.). **Quasi-Markets and social policy**. London: Macmillan, 1993.

BERNSTEIN, B.: **Langage et classes sociales: codes sociolinguistiques et contrôle social**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1975.

BIDOU-ZACHARIASEN, C. Classes populaires et classes moyennes en “centrerénové” en Haumont. In: N. (org.) **La Ville: agrégation et ségrégation sociales**. París: L’Harmattan, 1996.

BONAMINO, A.; FRANCO, C.; FERNANDES, C. **Repetência escolar e apoio social familiar: um estudo a partir dos dados do SAEB 2001**. PUC-Rio / LAED / INEP: Relatório Técnico, 2002.

BOUDON, R. **A Desigualdade das Oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2005.

_____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001b.

_____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001c.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Futuro de Classe e Causalidade do Provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Efeitos de lugar, In: BOURDIEU, Pierre (Org.) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159–166.

BOURDIEU, P. Efeitos do lugar. In: BOURDIEU, P. (org.) **A Miséria do Mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE P. Os Excluídos do Interior. In: BOURDIEU Pierre (Org.) **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **A reprodução para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, M. P. P. (orgs.) **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BROOKE, N. & SOARES, J. F. **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKS-GUNN, J. D., PAMELA G., SEALAND, N. Do Neighborhood Affect Child and Adolescent Development? In: **American Journal of Sociology**, 99, 1993, pp. 353 – 95.

BROOKS-GUNN, J., DUNCAN, G. J.; ABER, J. L. (orgs.) **Neighborhood Poverty: Context and Consequences for Children**. Vol 1. New York: Russell Sage Foundation, 1997.

BRYK, A.; LEE, V.; HOLLAND, P. **Catholic Schools and Common Good**. Harvard University Press, 1993.

BRYK, A. S.; RAUDENBUSH, S.W. **Hierarchical Linear Models**. Newbury Park: Sage, 1992.

BURGOS, M. Cidade, Territórios e Cidadania. In: **Dados: Revista de Ciências Sociais**, vol.48, no. 1, 2005, pp. 189-222.

_____. Dos parques proletários ao Favela-Bairro: as políticas públicas nas favelas do Rio de Janeiro. In: ZALUAR, A.; ALVITO, M. (orgs.). **Um século de favela**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

CALDEIRA, T. P. R. **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Ed. 34 / Edusp, 2000.

CAMARANO, A. A. *et alii*. A Transição para a Vida Adulta: Novos ou Velhos Desafios? In: **Mercado de Trabalho**: Conjuntura e Análise, vol. 8, no. 21, 2003, pp. 53-66.

CARDOSO, A. Transições da Escola para o Trabalho no Brasil: Persistência da Desigualdade e Frustração de Expectativas. In: **Dados**: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol 51, n° 3, 2008, pp. 569-616.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALLIERI, F.; LOPES, G. **Índice de Desenvolvimento Social - IDS**: comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro. Coleção Estudos Cariocas. Nº 20080401. Rio de Janeiro: Instituto Pereira Passos, 2008.

CAZELLI, S. **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas**: quais as relações? Tese Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CHRISTOVÃO, A. C. **A Vizinhança Importa**: desigualdades e educação no Morro do Cantagalo. Dissertação de Mestrado, IPPUR / UFRJ, 2009.

CID, G. S. V. **Segregação urbana e Segmentação escolar**: efeitos do lugar num equipamento público de ensino no interior de um condomínio fechado no bairro da Barra da Tijuca. Dissertação, IPPUR / UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

CIDE. **Anuário estatístico do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: CIDE, 2005.

COLEMAN, J. Social Capital in the Creation of Human Capital. In: HALSEY, L.; BROWN & WELLS. **Education**: Culture, Economy, Society. Oxford, Oxford University Press, 1997.

_____. Social Capital in the Creation of Human Capital. In: **American Journal of Sociology**, v. 94, p. S95-S120, 1988.

CORSEUIL, C. ; SANTOS, D. D. ; FOGUEL, M. N. Decisões críticas em idades críticas: a escolha de jovens entre estudo e trabalho em seis países da América Latina. Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 12, Caxambu, 2000.

COTTON, K. **Effective Schooling Practices: A Research Synthesis 1995 update.** Portland: NWREL, School Improvement Research Series. Disponível em <<http://www.Nwrel.org/scpd/sirs/>>.

CRANE, J. The Epidemic Theory of Gueettos and neighborhood Effects on Dropping Out and Teenage Childbearing. In: **American Journal of Sociology**, Nº: 96. 1991. pp. 1126-59.

CUNHA, N. V. (org.). **Histórias de favelas da Grande Tijuca contadas por quem faz parte delas.** Rio de Janeiro: Ibase, 2006.

DAMATTA, R. **A casa e a rua.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

_____. **Carnavais, Malandros e Heróis.** Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

DAUSTER, T. Uma Infância de Curta Duração: trabalho e escola. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 82, pp. 31-36, 1992.

DAVIS, M. **Planeta Favela.** São Paulo: Ed. Boitempo, 2006.

DIMAGGIO, P. Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of US high school students. In: **American Sociological Review**, v. 47, n. 2, 1982, pp. 189-201.

DREIER, P.; MOLLENKOPF, J.; SWANSTROM, T. (Orgs.). **Place Matters. Metropolitics for Twenty-first Century.** Kansas, Press University of Kansas, 2004.

DUBET, F. Des Jenesses et des Sociologies: Le cas Français. In: **Sociologie et Sociétés**, nº1, pp. 23-25, 1996.

DUNCAN, G, J. Families and Neighbors as Sources of Disadvantages in the Schooling Decisions of White and Black Adolescents. In: **American Journal of Education**. Nº: 103. 1994, pp. 20-53.

ELIAS, N. **O processo civilizador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELLEN, I. G. ; TURNER, M. A. Does Neighborhood Matter? Assessing Recent Evidence. In: **Housing Policy Debate**, 8, v. 4, 1997, pp. 833-866.

ESPING ANDERSEN, G. **Social Foundations of Post Industrial Economies**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: INEP, 2007.

FERRÃO, M. E. **Introdução aos Modelos de Regressão Multinível em Educação**. Campinas: Komedi, 2003.

FILGUEIRA, F. El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina: residualismo, eficiencia y ciudadanía estratificada. In: ROBERTS, B. (org.). **Ciudad y Política**. San Jose de Costa Rica: FLACSO / SSRC, 1998.

FLORES, C. Segregação Residencial e resultados educacionais na cidade de São Tiago do Chile. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. **Cidade e Escola**: os efeitos da segregação residencial nas chances escolares de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Letra Capital / FAPERJ, 2008.

FONSECA, C. Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares. **Em Aberto**, 61, 1994, pp. 144-155.

FOOT-WHYTE, W. **Sociedade de esquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

FORQUIN, J. C. A sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J. C. (org.) **Sociologia da educação**: Dez anos de pesquisas. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. **A pesquisa sobre Característica de Sociais ao Longo da Vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. pp. 147-172.

HOLME, J. J. Buying Homes, Buying Schools: School Choice and the

Social Construction of School Quality. In: **Harvard Educational Review**, 72, v. 2, 2002.

HYMAN, H. The values systems of different classes: a social psychological contribution to the analysis of stratification. In: LÉVY (Ed). **Psychologie sociale: Textes fondamentaux anglais et américains**. Paris: Dunod, tome II, 1965, pp. 422-447.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Informações Básicas Municipais**. 2006. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. (Acesso em: 4 dez. 2008).

_____. **Microdados da amostra do censo demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

_____. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios**. Brasil, volume 29. Rio de Janeiro: IBGE: 2008.

_____. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios: Síntese de Indicadores**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

INSTITUTO MUNICIPAL DE URBANISMO PEREIRA PASSOS – IPP. Diretoria de Informações da Cidade. **Equipamentos culturais segundo as áreas de planejamento**. 2004. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/ipp>. (Acesso em: 4 dez. 2008).

JENCKS, C.; MAYER, S. Residential Segregation, Job Proximity, and Black Job Opportunities. In: LYNN, L. E., McGEARY, M. G. H. (orgs). **Inner-City Poverty in the United States**. Washington, D. C.: National Academy Press, 1990.

_____. **The consequences of growing up in a poor neighborhood**. Washington D.C.: National Academy Press, 1990.

JENCKS, C.; PETERSON, P. (Orgs.). **The Urban Underclass**. Washington, D.C.: The Brookings Institutions, 1991.

KARABEL, J.; HALSEY, A. H. Education research: a review and an interpretation. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (Orgs.). **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press, 1977.

KAZTMAN, R. Aprendendo juntos: Desafios na educação a partir dos

processos de segregação urbana. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (orgs.). **A cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital / FAPERJ, 2008.

KAZTMAN, R.; FILGUEIRA, F. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. In: **Revista de la CEPAL**, 75, 2001, pp. 171-188.

KAZTMAN, R.; RETAMOSO, A. Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. In: **Revista de la CEPAL**, 91, 2007, pp. 133-152.

_____. Aprendendo Juntos. Desafios na Educação a partir dos Processos de Segregação Urbana. In: RIBEIRO, L. C. Q. e KAZTMAN, R. Marginalidad e integración social en Uruguay. **Revista de la CEPAL**, 62, 1997.

_____. Segregación espacial, empleo y pobreza en Montevideo. In: **Revista de la CEPAL**. 85, Santiago de Chile: CEPAL, 2005.

KAZTMAN, R. (coord.). Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay. Montevideo: PNUD/CEPAL, 1999.

KÖPCKE, L. S.; CAZELLI, S.; LIMA, J. M. **Museus e seus visitantes:** relatório de pesquisa perfil-opinião 2005. Brasília: Gráfica e Editora Brasil, 2008.

KOSLINSKI, M. C. **O processo de implementação de políticas sociais descentralizadas.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

LAGO, L. C. Desigualdade socioespacial e mobilidade residencial: a metrópole do Rio de Janeiro nos anos 80. In: **Cadernos Metrópole**. Número 2, 1999.

_____. Desigualdade Socioespacial e Mobilidade residencial na Metrópole do Rio de Janeiro: novas tendências em tempo de crise. In: **Cadernos IPPUR/UFRJ**, ano X, n.2, 1996, pp. 57-76.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares.** São Paulo: Editora Ática, 2004.

LAVINAS, L.; BARBOSA, M. L.; TOURINHO, O. Assessing Local Minimum Income Programmes in Brazil. In: **SES Papers**, n. 15. International Labour Office, Geneva, 2001. pp. 1-79.

LEE, V.; FRANCO, F. C.; ALABERNAZ, A. **Quality and Equality in Brazilian Secondary Schools: A Multilevel Cross-National School Effects Study**. San Diego: Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2004. *util*

LEME, M. C. S.; WAJNMAN, S. A alocação do tempo dos adolescentes brasileiros entre o trabalho e a escola. Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 12, Caxambu, 2000.

LOPES, N. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO, L. C. Q. ; KATZMAN, R. (org.). **A Cidade contra a Escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital / FAPERJ / IPPES, 2008.

_____. **Equidade educative y desigualdad social: Desafíos de La educación em el nuevo scenrio latinoamericano**. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2005.

LOPES, J. T. **A cidade e a cultura: um estudo sobre as práticas culturais urbanas**. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto, 2000.

MACHADO, L. A. A Continuidade do “Problema da Favela”. In: OLIVEIRA, L. L. (orgs.). **Cidade: História e Desafios**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2002.

_____. (org.). **Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2008.

MADEIRA, F. R. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. In: **Cadernos de Pesquisa**, 58, 1986, pp. 14-48.

_____. Pobreza, Escola e Trabalho: convicções virtuosas, conexões viciosas. In: **São Paulo em Perspectiva**, 7, v. 1, 1983, pp. 70-83.

MARQUES, E.; TORRES, H. **São Paulo, pobreza e desigualdades sociais**. São Paulo: Editora SENAC-São Paulo, 2005.

MARTINS, H. H. O Jovem no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 5/6, 1997.

MASSEY, D. S.; DENTON, N. A. **American Apartheid: Segregation and the Making of the Underclass**. Harvard University Press, 1993.

_____. The Dimensions of Residential Segregation. In: **Social Forces**, 67, v. 2, 1988, pp. 281-315.

MAYER, S. E.; JENCKS, C. Growing Up in Poor Neighborhoods: How Much Does It Matter? In: **Science**, 243. nº 4897, 1989.

MELLO, G. N. **Escolas Eficazes: um tema revisitado**. Brasília: MEC, SEF, 1994.

MERTON, R. K. **Sociologia: teoria e estrutura**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1980.

MIR, L. **Guerra Civil, Estado e Trauma**. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

MOURA, R. *et alii*. O metropolitano no urbano brasileiro: identificação e fronteiras. In: RIBEIRO, L. C. Q.; SANTOS JUNIOR, O. (orgs.). **As metrópoles e a questão social brasileira**. Rio de Janeiro: Revan / Observatório das Metrópoles, 2007.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, 7, 1998, pp. 42-56.

OJALA, R. M.P. Projeto de futuro de jovens universitários no Distrito Federal: um estudo de caso. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, 2008.

OLIVEIRA, L. E.; RIOS-NETO, G.; OLIVEIRA, M. A. Transições dos jovens para o mercado de trabalho, primeiro filho e saída da escola: o caso brasileiro. In: **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, 23, v. 1, 2006, pp. 109-127.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PARK, R. E. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. In: VELHO, O. (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PARSONS, T. A Revised Analytical Approach to the Theory of Elements pour une sociologie de l' action. In BENDIX, R.; LIPSET, S. M. (orgs.). **Class, Status and Power**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1954.

PERALVA, A. **Violência e Democracia: paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PERO, V.; CARDOSO, A.; ELIAS, P. Discriminação no mercado de trabalho: o caso dos moradores de favelas cariocas. **Coleção Estudo da Cidade**, Instituto Pereira Passos, 2005. <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2361_Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20no%20mercado%20de%20trabalho.pdf>

PINÇON, M. & PINÇON-CHARLOT, M. **Sociologie de la bourgeoisie**. Paris: La Decouverte, 2000.

POUPEAU, F.; FRANÇOIS, J-C. **Le sens du placement: ségrégation résidentielle, ségrégation scolaire**. Paris: Éditions Raisons d'agir, 2008.

PRETECEILLE, E.; VALLADARES, L. Favela, favelas: unidade ou diversidade da favela carioca. In: RIBEIRO, L. C. Q (org.). **O futuro das metrópoles**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2000a.

PRETECEILLE, E. & RIBEIRO, L. C. Q. Tendências da Segregação Social em Metrópoles Globais e Desiguais: Paris e Rio de Janeiro nos Anos 80. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 14, nº 40, 1999.

_____. A desigualdade entre os pobres – favela, favelas. In HENRIQUES, R. (org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000b.

RAUDENBUSCH, S. W.; BRYK, A. S. **Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002.

REYNOLDS, D. *et alii*. An Introduction to School Effectiveness Research. In: TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D. (orgs.). **The International Handbook of School Effectiveness Research**. London: Routledge, 2000.

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. Os processos da eficácia escolar. In:

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

REZENDE, F.; TAFNER, P. Juventude no Brasil. In: REZENDE, F. ; TAFNER, P. (orgs.). **Brasil**: o estado de uma nação. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

RIBEIRO, L. C. Q. R. & KAZTMAN, R. (org.). **A Cidade contra a Escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

RIBEIRO, L. C. Q. Proximidade Territorial e Distância Social: reflexões sobre o efeito do lugar a partir de um enclave urbano. In: **Revista VeraCidade**, v. 7, 2008, pp. 113-127.

_____. Cidade desigual ou cidade partida? Tendências da metrópole do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q. (org.) **O Futuro das Metrôpoles**: Desigualdade e Governabilidade. Rio de Janeiro: Observatório das Metrôpoles/IPPUR-FASE/REVAN, 2000.

_____. A dimensão metropolitana da questão social brasileira. Trabalho apresentado no 31º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambú, 2007.

_____. A Dimensão metropolitana da questão social: ensaio exploratório. Trabalho apresentado no 31º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambú, 2007.

_____. Gueto, *Banlieu*, ferramentas para repensar a marginalidade avançada, In L. Wacquant (Org.). **Os Condenados da Cidade**. Rio de Janeiro: Revan, FASE, 2005.

_____. Segregação residencial e segmentação social: o “efeito vizinhança” na reprodução da pobreza nas metrópoles brasileiras. Santa Cruz de la Sierra, Bolívia. Seminário Internacional sobre Trabajo y Producción de la Pobreza en América Latina y el Caribe, 2004a.

_____. Segregação Residencial: teorias, conceitos e técnicas. In: MOYSES, A. (coord.) **Cidade: Segregação Urbana e Planejamento**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

_____. (Org.) **Metrôpoles**: Entre a coesão e a fragmentação, a cooperação e o conflito, São Paulo, Editora Perseu Abramo, 2004b.

_____. Rio de Janeiro: exemplo de metrópole fragmentada e sem rumo? In: **Novos Estudos Cebrap**, nº. 45, 1996.

_____. Segregação, Desigualdade e Habitação. In: **IX Encontro Nacional da ANPUR**. Rio de Janeiro: ANPUR, 2001

RIBEIRO, L. C. Q.; ALVES, F.; JUNIOR, F. C. J. Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (orgs). **A Cidade Contra a Escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008, pp. 91-118.

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

RIBEIRO, L. C. Q.; LAGO, L. C. A oposição favela-bairro no Rio de Janeiro. In: **São Paulo em Perspectiva**, 14, v. 1, 2001, pp. 144-154.

RIBEIRO, L. C. Q.; SANT'ANNA, M. J. Testando os “efeito vizinhança” e “efeito escola” na explicação dos diferenciais de desempenho escolar. In: 30º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 24 a 28 de outubro de 2006.

RIBEIRO, L. C. Q.; SANTOS JUNIOR, O. **As metrópoles e a questão social brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2007.

RIBEIRO, L. C. Q.; RODRIGUES, J. M.; CORREA, F. S. Território e trabalho, segregação e segmentação urbanas e oportunidades ocupacionais na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Caxambu-MG, 2008.

RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da Repetência. In: **Estudos Avançados**, 5/12, São Paulo, IEA/USP, 1991, pp. 7-21.

SALATA, A. R. **Nova Pobreza Urbana e Reprodução das Desigualdades Sociais**: um estudo sobre os efeitos do local de moradia sobre as possibilidades de ascensão social. Monografia de conclusão da graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2007.

SAMMONS, P., HILLMAN, J. & MORTIMORE, P. **Key Characteristics**

of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. London: Office for Standards in Education, 1996.

SAMMONS, P. et al. As características-chaves das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetória.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAMPSON, R. J.; MORENOFF, J.; GANNON-ROWLEY, T. Assessing “Neighborhood Effects”: Social processes and new directions in research. In: **Annual Review of Sociology**, 28, 2002, pp. 443-478.

SAMPSON, R. J.; RAUNDENBUSH, S. W.; EARLS, F. Neighborhoods and violent crime: a multilevel study of collective efficacy. In: **Science**, 227, 1997, pp. 918-924.

SANSONE, L. Jovens e Oportunidades: as mudanças na década de 1990 – variações por cor e classe. In: HASENBALG, C. ; SILVA, N. V. **Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida.** Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. pp. 147-172.

SANT’ANNA, M. J. G. Projeto de Pesquisa; Dinâmica socioespacial na metrópole do Rio de Janeiro: segregação urbana versus integração social? 2005

SANTOS, M. M. **Escola na Favela ou Escola de Favela?** Dissertação de Mestrado em Planejamento Urbano e Regional. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, W. **Cidadania e Justiça.** Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SARAVÍ, G. Entre la evasión y la exclusión social: jóvenes que no estudian ni trabajan; una exploración del caso argentino. In: **Nueva Sociedad**, 89, pp. 69-84, 2004a.

_____. Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. In: **Revista de la Cepal**, 83, 2004b.

SCHWARTZMAN, S. Os Desafios da educação no Brasil. In: BROCKE, C.; SCHWARTZMAN, S. (orgs.). **Os Desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SHAVIT, Y.; MÜLLER, W. **From School to Work. A Comparative Study**

of Qualification and Occupations in Thirteen Countries. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SILVA, N de V.; HASENBALG, C. **Expansão escolar e estratificação educacional, Origens e Destinos:** desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

SMALL, L. M. **Villa Victoria:** The Transformation of Social Capital in a Boston Barrio. Chicago: University of Chicago Press, 2004.

SMALL, L. M.; NEWMAN, K. Urban Poverty after The Truly Disadvantaged: The Rediscovery of the Family, the Neighborhood, and Culture. In: **Annual Review of Sociology**, 27, 2001, pp. 23-45.

SMITH, M.; BEAULIEU, L. J.; ISRAEL, G. D. Effects of human capital and social capital on dropping out of high school in the south. In: **Journal of Research in Rural Education**, v. 8, n.1, 1992, pp. 75-87.

SMITH, M.; BEAULIEU, L. J.; SERAPHINE, A. Social capital, place or residence, and college attendance. In: **Rural Sociology**, v. 60, n. 3, 1995, pp. 363-380.

SOARES, J. F. Qualidade equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: SOARES, J. F.; BROCKE, C.; SCHWARTZMAN, S (org.). **Os Desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. (org.). **Escola Eficaz:** um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Faculdade de Educação / UFMG / GAME, 2002.

SOARES, J. F. *et alii.* **Fatores explicativos do desempenho em língua portuguesa e matemática:** a evidência do SAEB-99. Brasília: INEP, 2001. (mimeo).

SOARES, J. F.; RIGOTTI, J. I. R.; ANDRADE, L. T de. As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (org.). **A Cidade contra a Escola:** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital / FAPERJ / IPPES, 2008.

SOARES, L. E. **Meu casaco de General.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000.

- _____. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- _____. A duplicidade da cultura brasileira. In: SOUZA, J. (org.). **O malandro e o protestante: a tese weberiana e a singularidade cultural brasileira**. Brasília: Editora UNB, 1999.
- SOARES, T. Modelos de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa. SIMAVE/PROEB 2002. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 29, 2005.
- SOUZA, J. **A modernidade seletiva: Uma reinterpretação do dilema brasileiro**. Brasília: Editora da UnB, 2000.
- SÓSITO, M. P. Jovens e Educação: novas dimensões da exclusão. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 11, nº 56, 1992.
- _____. A sociabilidade juvenil e a rua; novos conflitos e ação coletiva na cidade. In: **Revista Sociologia da USP**, 5, vols. 1 e 2, 1993, p.161-178.
- TARTUCE, G. P. **Tensões e Intenções na Transição Escola-Trabalho: Um Estudo das Vivências e Percepções de Jovens sobre os Processos de Qualificação Profissional e (Re)Inserção no Mercado de Trabalho na Cidade de São Paulo**. Tese de doutorado em Sociologia. São Paulo: USP, 2007.
- TEACHMAN, J. D.; PAASCH, K.; CARVER, K. Social Capital and the Generation of Human Capital. In: **Social Forces**, v. 75, n. 4, pp. 1343-591, 1997.
- TELLES, V. S. Mutações do trabalho e experiência urbana. In: **Revista Tempo Social**, 18, v. 1, 2006.
- THOMAS, W.; ZNANIECKI, F. **The Polish Peasant in Europe and America**. Boston, Badger, 5 vols, Nova York, Knopf, 1927, 2ª ed.
- TORRES, H. et alii. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (org.). **A Cidade contra a Escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital / FAPERJ / IPPES, 2008.
- TORRES, H. G.; FERREIRA M. P.; GOMES, S. Educação e Segregação

social: explorando as relações de vizinhança. In: MAUQUES, E.; TORRES, H. G. (orgs). **São Paulo: Segregação, pobreza e desigualdade**. São Paulo: Editora do Senac, 2005. pp. 297- 314.

VALLADARES, L. P. **A invenção da favela: do mito de origem a favela**. com. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

Van ZANTEN, A. Cultura da rua ou cultura da escola. In: **Revista Educação e Pesquisa**, Vol. 26, no. 1, São Paulo, 2000.

_____. **L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue**. Paris: Puf. 2001.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (org.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ / FGV, 1996.

WACQUANT, L. Que é Gueto? Construindo um conceito sociológico. In: **Revista Sociol. Polít.**, 23, pp. 155-164, 2004.

_____. **Os condenados da cidade: estudo sobre marginalidade avançada**. Rio de Janeiro: Ed. Revan / FASE, 2001.

_____. Três Premissas Perniciosas no Estudo do Gueto Norte-Americano. In: **Mana**, 2, v. 2, 145-161, 1996.

WALFORD, G. School choice and the quasi-market in England and Wales. In: **Oxford Studies in Comparative Education**, v. 6, n.1, 1996, pp. 49-62.

WILLIAMSON, H. **Youth and policy: contexts and consequences, young men, transition, and social exclusion**. Aldershot: Ashgate, 1997.

WILLIS, P. **Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs**. Hampshire: Grove, 1977.

WILLMS, D. J. **Proposal for the measurement of socio-economic status for the focused component of the student questionnaire for the OECD programme for international student assessment**. OECD-PISA, 1998.

WILSON, R. H. A interação da forma urbana e a política pública: o caso da educação pública. In L. C. Q. RIBEIRO & KAZTMAN, R. (orgs) **A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades**

educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

WILSON, W. J. **When Work Disappears: The World of the New Urban Poor.** New York: Knopf, 1996.

_____. **The Truly Disadvantaged: The Inner City, The Underclass and Urban Policy.** Chicago: University of Chicago Press, 1987.

WIRTH, L. O Urbanismo como Modo de Vida. In: VELHO, O. (org.). **O fenômeno urbano.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ZALUAR, A.; ALVITO, M. Introdução. In: ZALUAR, A.; ALVITO, M. (orgs.). **Um século de favela.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

ZANTEN, A. V. **L'École de la Périphérie.** Paris: PUF, 2001.

ZUCCARELLI, Carolina. **Segregação Urbana, Geografia de Oportunidades e Desigualdades Educacionais no Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: IPPUR / UFRJ, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Organizadores:

Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro

Professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenador da rede Observatório das Metrôpoles e do Projeto Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Observatório das Metrôpoles financiado pelo CNPq/Faperj/Capes. Atua na área de Planejamento Urbano e Regional, nos seguintes temas: governança metropolitana, crise da moradia, capital imobiliário, Rio de Janeiro, produção imobiliária.

Mariane C. Koslinski

Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Sociologia - London School Of Economics (1995) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora Associada no Observatório das Metrôpoles. Atuando na área de Sociologia da Educação, nos seguintes temas: sociedade civil e estado, participação política, políticas educacionais, políticas sociais, descentralização.

Fatima Cristina de Mendonça Alves

Professora Associada do Departamento de Educação da PUC-Rio. Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996). Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2007). Realizou em 2007 Pós-Doutorado no IPPUR/UFRJ na área de educação e estudos urbanos e sociais.

Cristiane Lasmar

Antropóloga, mestre (1996) e doutora (2002) em Antropologia Social pelo Museu Nacional/UFRJ, atualmente é pesquisadora do Observatório das Metrôpoles do IPPUR/UFRJ. Atua nas áreas de teoria antropológica, pesquisa etnográfica, etnologia indígena, cidades indígenas, sociologia urbana, estudos metropolitanos, antropologia da escola e dos processos educacionais, antropologia do gênero e da pessoa. É autora do livro *De Volta ao Lago de Leite: gênero e transformação no alto rio Negro* (2005).

Demais Autores

Alicia Maria Catalano de Bonamino

Professora Assistente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1984), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1989) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional. Atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação – educação básica.

Ana Carolina Christovão

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006), especialização em Planejamento e Uso do Solo Urbano pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006) e mestrado em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio

de Janeiro (2009). Atualmente é Técnica em Educação da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação, segregação.

André da Silva Rangel

Mestre em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional - IPPUR/UFRJ (2008). Licenciatura em Ciências Sociais pela Faculdade de Educação - FE/UFRJ (2003). Bacharel em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais - IFCS/UFRJ (2002). Experiência no exercício do magistério e em pesquisa acadêmica nas áreas da educação e das políticas públicas.

Andre Ricardo Salata

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007), e mestre em Sociologia pelo P. P. G. em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010). Atualmente é doutorando em Sociologia pelo mesmo programa. Trabalhou como assistente de pesquisa do Observatório da Educação e Cidade (IPPUR/UFRJ). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Urbana e Desigualdades Sociais, atuando principalmente com metodologia quantitativa.

Carolina Zuccarelli

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005), Pós-graduação em Políticas Públicas e Uso do Solo Urbano (IPPUR/UFRJ) (2006) e Mestrado em Planejamento Urbano (IPPUR/UFRJ) (2009). Tem experiência na área de Sociologia Urbana, com ênfase na área de planejamento urbano.

Filipe Souza Corrêa

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Tem experiência na aplicação de Métodos Quantitativos para as análises em Ciências Sociais. Atualmente é mestrando em Planejamento Urbano e Regional pelo IPPUR/UFRJ e exerce função de Pesquisador Assistente na Rede Observatório das Metrópoles - IPPUR/FASE - Núcleo Rio de Janeiro.

Gabriel da Silva Vidal Cid

Mestre em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ) e especialista em Planejamento e uso do solo urbano (IPPUR/UFRJ). Possui graduação em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2005) e Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2010). Tem experiência na área de História, Antropologia e Sociologia, com ênfase em Antropologia e História Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: memória afro-brasileira, patrimônio cultural, segregação urbana, práticas culturais populares e segmentação escolar.

Juciano Martins Rodrigues

Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Católica de Goiás (2003) e mestre em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais pela Escola Nacional de Ciências Estatísticas (2006). Tem experiência na área de Economia, Planejamento Urbano e Regional e Estudos Populacionais, atuando nos seguintes temas: região centro-oeste, regiões metropolitanas, região metropolitana de Goiânia e demografia intraurbana. Atualmente é doutorando do PROURB da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Lygia Gonçalves Costa

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí (1998), obteve Licenciatura Plena em Ciências Sociais pela UFP (2000), mestre (2002) e Doutora em Sociologia pela Sociedade Brasileira de Instrução - SBI/IUPERJ Pós-Doutora pela FAPERJ no IPPUR/UFRJ. Atua na área de Sociologia, com pesquisa nas seguintes áreas: trabalho, educação, migração, gênero, mobilidade, desigualdades de renda, violência urbana e formação em saúde .

Marcelo Gomes Ribeiro

Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Católica de Goiás (2001) e Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2007). Atualmente é doutorando em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Pesquisa e Planeja-

mento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR/UFRJ) e Pesquisador Assistente do Observatório das Metrôpoles.

Maria Josefina Gabriel Sant'Anna

Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1972), mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1981) e doutorado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (1998). Atua na área da Sociologia Urbana, com ênfase principalmente nos seguintes temas: habitação, família, cidades, espaço urbano e organização social.

Maria Ligia de Oliveira Barbosa

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1977) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1993). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: desigualdades sociais, hierarquias sociais e profissões, políticas educacionais.

Mariana Milão dos Santos

Possui mestrado em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). Atualmente é pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora - Secretária de Estado de Educação. Tem experiência na área de Planejamento Urbano e Regional, com ênfase em Política Urbana

Sibele Cazelli

Graduada em Biologia, mestre em Educação e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). É pesquisadora da Coordenação de Educação do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST/MCT), onde estuda os processos de comunicação e cognição entre o museu e o público, levando-se em

consideração as características das ações educacionais em contexto não formal e as especificidades de cada tipo de público.

Wolfram Johannes Lange

Graduado em Geografia (2003) e em Ciências da América Latina (2001) pela Universidade de Colônia. Atualmente é Pesquisador da Universidade de Ciências Aplicadas de Colônia. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Regional. Atuando principalmente nos seguintes temas: desigualdades/disparidades socioespaciais, análise socio-espacial, geoprocessamento/sistemas de informação geográfica, esquisa qualitativa.

Conselho Editorial

Coleção Metr poles

Dr. Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro - IPPUR/UFRJ

Presidente do Conselho

Dra. Ana Lúcia Rodrigues – PPGCS/UEM

Dra. Andrea C. Catenazzi – UNGS/Argentina

Dr. Aristides Moysés – PUC Goiais

Dr. Carlos de Mattos – IEU/PUC Chile

Dr. Carlos Nassi – COPPE/UFRJ

Dr. Emilio Pradilla Cobos – UAM/México

Dr. Eust gio Wanderley C. Dantas – PPGG/UFC

Dr. Frederico Rosa Borges de Holanda – FAU/UNB

Dr. Jeroen Johannes Klink – UFABC

Dra. Inai  Maria Moreira de Carvalho – PPGCS/UFBA

Dr. José Borzacchiello da Silva – PPGDMA/UFC

Dra. Lúcia B gus – PPGCS/PUC Minas

Dra. Luciana Teixeira Andrade – PPGCS/PUC Minas

Dra. Marcia da Silva Pereira Leite - IFCS/UERJ

Dr. Marcio da Costa – FE/UFRJ

Dr. Manuel Villaverde Cabral – Universidade de Lisboa

Dra. Maria do Livramento Miranda Clementino – NAPP/UFRN

Dra. Maria Madalena Franco Garcia – FNEM/Brasil

Dra. Maura Pardini Bicudo V ras – PPGCS/PUC São Paulo

Dra. Olga Firkowski – Dept. Geografia/UFPR

Dr. Orlando Santos Junior – IPPUR/UFRJ

Dr. Peter Spink – EAESP/Mackenzie/SP

Dr. Roberto Kant de Lima – INCT-InEAC/UFF

Dr. Roberto Luís M. Monte-M r – CEDEPLAR/UFMG

Dr. Ruben George Oliven – PPGAS/UFRGS

Dr. Ricardo Machado Ruiz – CEDEPLAR/UFMG

Dra. Raquel Rolnik – FAU/USP

Dra. Rosa Moura – IPARDES/PR

Dra. Rosetta Mammarella – FEE/RS

Dra. Simaia do Socorro Sales das Mercês – NAEA/UFPA

Dra. Suzana Pasternak – FAU/USP

