



A Cidade
contra
a Escola

Organizadores

Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro & Ruben Kaztman

A Cidade contra a Escola?

*Segregação urbana e desigualdades educacionais
em grandes cidades da América Latina*

LETR CAPITAL

Copyright © Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro & Ruben Kaztman, 2008

EDITOR

João Baptista Pinto

CAPA

Luiz Henrique Sales

EDITORAÇÃO

Claudete Stevanato

TRADUÇÃO

Jacob Pierce

João Vicente Ganzarolli de Oliveira

REVISÃO

Adriana Igrejas Machado

Patrícia M. Igrejas

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

C51

A cidade contra a escola? : segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina/ organizadores Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro & Ruben Kaztman ; [tradução de Jacob J. Pierce e João Vicente Ganzarolli de Oliveira]. - Rio de Janeiro : Letra Capital : FAPERJ ; Montevideú, Uruguai : IPPES, 2008.
il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7785-023-5

1. Regiões metropolitanas - América Latina. 2. Segregação residencial e educação - América Latina. 3. Desigualdades sociais - América Latina. 4. América Latina - Condições econômicas. 5. Planejamento urbano - América Latina. I. Ribeiro, Luiz Cesar de Queiroz, 1947-. II. Kaztman, Ruben. III. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.
- IV. Título: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.

08-3387.

CDD: 307.76098

CDU: 316.334.56(8)

11.08.08

13.08.08

008147

LETRA CAPITAL EDITORA
Telefax: (21) 2224-7071 / 2215-3781
www.letracapital.com.br

Sumário

Lista de gráficos, tabelas e figuras.....	7
Introdução	15
Segregação residencial e conquistas educacionais na Argentina.....	33
<i>Ana Lourdes Suárez</i> <i>Fernando Groisman</i>	
Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais?	59
<i>Haroldo da Gama Torres</i> <i>Renata Mirandola Bichir</i> <i>Sandra Gomes</i> <i>Thais Regina Pavez Carpim</i>	
Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro	91
<i>Fátima Alves</i> <i>Francisco Creso Junqueira Franco Junior</i> <i>Luiz César de Queiroz Ribeiro</i>	
As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte.....	119
<i>José Francisco Soares</i> <i>José Irineu Rangel Rigotti</i> <i>Luciana Teixeira de Andrade</i>	
Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile	145
<i>Carolina Flores</i>	

Segregação urbana, sociabilidade e escola na Cidade do México: a coexistência de mundos isolados	180
<i>Gonzalo Saraví</i>	
Efeitos do nível socioeconômico da vizinhança na continuidade escolar entre o Ensino Médio e o Pré-universitário no México, Distrito Federal	223
<i>Patrício Solís</i>	
Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana.....	245
<i>Alejandro Retamoso</i> <i>Ruben Kaztman</i>	
A interação da forma urbana e a política pública: o caso da educação pública.....	280
<i>Robert H. Wilson</i>	
Desafios às políticas educacionais que surgem com as novas tendências à segregação urbana	309
<i>Camilo Arriagada Luco</i> <i>Yael Korol Engel</i>	
A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades.....	327
<i>Néstor López</i>	
Bibliografia	346
Sobre os autores.....	363

Lista de gráficos, tabelas e figuras

Introdução

Quadro 1. População Estudada e Estratégias Metodológicas adotadas21

Segregação residencial e conquistas educacionais na Argentina

Quadro 1. Grande Buenos Aires. Cidade de Buenos Aires e 24 Distritos Grande Buenos Aires. População censada em 1991 e 2001 e variação intercensal absoluta e relativa 1991-200134

Tabela 2. Índices de segregação residencial na Cidade de Buenos Aires e na Conurbação37

Gráfico 1 Moran Global 199138

Gráfico 2 Moran Local 199139

Gráfico 3 Moran Global 200139

Gráfico 4. Moran Local 200140

Quadro 1. Indicadores selecionados de Educação.....41

Quadro 2. Determinantes da probabilidade de inserção e permanência dentro do nível educacional para as crianças entre 13 e 17 anos. Modelos multinomiais. Painel trimestres 1 e 4 de 200544

Quadro 3. Composição social do Bairro. Médias por Domicílio..... 45

Quadro 4. Percentagem de menores entre 7 e 17 anos repetentes e com idade acima da média por ambiente educacional do domicílio segundo a composição social do bairro46

Tabela 3. Média de Contagens obtidas por jurisdição.....59

Tabela 4. Médias de contagens obtidas segundo estratos de interesse.....50

Gráfico 5. Box-plot de médias. Box-plot de desvios.....51

Gráfico 6. Box-plot de médias. Box-plot de desvios.....52

Quadro 5. Análise de regressão do rendimento em língua e matemática. Modelos lineares mistos (nested data)54

Educação na periferia de São Paulo: como pensar as desigualdades educacionais?

Gráfico 1. Notas SARESP para provas de língua portuguesa na quarta série do primeiro grau, segundo tipo de região. Município de São Paulo, 200362

Figura 1. Modelo CHAID para o indicador de acesso a serviços e equipamentos relacionados ao ensino fundamental. São Paulo, 2004. 68

Figura 2. Modelo de CHAID para o indicador de tempo de permanência na escola..... 72

Quadro 1. Componentes do indicador de acesso a serviços e equipamentos associados ao ensino fundamental89

Quadro 2. Variáveis preditoras de acesso utilizadas nos modelos CHAID90

Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro

Mapa 01. Divisão Sócio-Territorial e Localização das Favelas95

Quadro 1. Variáveis Utilizadas101

Tabela 1. Estatística descritiva das variáveis utilizadas.102

Tabela 2. Modelo Multinível para o Risco de Distorção Idade-Série de um ano ou mais para alunos que cursavam a 8ª Série do Ensino Fundamental104

Tabela 3. Modelo Multinível de Risco de Distorção Idade-Série de dois ou mais anos para alunos que cursavam a 8ª Série do Ensino Fundamental107

Gráfico 1. Fatores de Risco para Defasagem Idade-Série de um ano ou mais e dois anos ou mais na 8ª Série do Ensino Fundamental108

Tabela 4. Modelo Multinível de Risco de Distorção Idade-Série de um ano ou mais para alunos que cursavam a 4ª Série do Ensino Fundamental.....109

Tabela 5. Modelo Multinível de Risco de Distorção Idade-Série de dois anos ou mais para alunos que cursavam a 4ª Série do Ensino Fundamental111

Gráfico 2. Fatores de Risco para Defasagem Idade-Série de um ano ou mais e dois anos ou mais na 4ª Série do Ensino Fundamental 112

As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte

Tabela 1. Porcentagem de atraso escolar de crianças e jovens (*), segundo a hierarquia socioespacial124

Quadro 1. Variáveis incluídas no modelo de análise130

Tabela 2. Estimativas dos coeficientes do modelo de análise131

Tabela 3. Mínimo e Máximo do Indicador de Qualidade das Escolas nos quartis de NSE133

Figura 1. Relação entre os indicadores de Qualidade e Equidade Socioeconômica das Escolas133

Figura 2. Nível socioeconômico das UEH e das escolas nelas situadas134

Figura 3. Indicador de Qualidade e Equidade das Escolas Públicas de Belo Horizonte135

Figura 4. Autocorrelação Espacial dos indicadores de Qualidade e Equidade 136

Figura 5. Amplitude do Nível Socioeconômico das escolas de cada UEH 138

Quadro 1. Indicadores indiretos de renda usados no cálculo do NSE142

Gráfico 1. Nível Socioeconômico das UEH onde estão localizadas as escolas públicas de Belo Horizonte 144

Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile

Figura 1. Ativos individuais, Efeito bairro e Geografia de oportunidades.....159

Tabela 1. Matrícula, status socioeconômico da família e tipo de escola em 2002162

Tabela 2. Matrícula e SIMCE 4^a série por tipo de escola em 2002.....163

Figura 2. Matrícula educacional segundo a Segregação e a Dependência administrativa da escola, 4^a série 2002 165

Figura 3. SIMCE Matemáticas segundo Segregação e Dependência administrativa da escola, 4^a série 2002 (Indicador, 100% corresponde à média geral)166

Tabela 3: Resultados SIMCE 4^a Série, 2002. Efeitos Fixos170

Tabela 4. Efeitos aleatórios em modelos condicionais173

Segregação urbana, sociabilidade e escola na Cidade do México: a coexistência de mundos isolados

Quadro 1. Índice de Desenvolvimento Humano e Índice de Marginalidade em Jurisdições Seleccionadas da Região Metropolitana da Cidade do México (ano 2000).....195

Gráfico 1. Nível de Renda da População de Valle de Chalco e Benito Juárez (Ano 2000)196

Quadro 2. Estrutura da População por Idades em Valle de Chalco e Benito Juárez (ano 2000).....198

Gráfico 2. Escolas em Valle de Chalco e Benito Juárez (ano 2006).....198

Efeitos do nível socioeconômico da vizinhança na continuidade escolar entre o Ensino Médio e o Pré-universitário no México, Distrito Federal

Quadro 1. Coeficientes (Exp(b)) de modelos logísticos de efeitos aleatórios para a probabilidade de continuidade escolar entre a educação secundária e o Pré-universitário. Distrito Federal, México, 2005-2006242

Figura 1. Localização das escolas e dos jovens no mapa do Distrito Federal 243

Figura 2. Efeitos do nível socioeconômico da vizinhança na possibilidade de continuar no pré-universitário, segundo diversas abordagens de modelos244

Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana

Diagrama 1. Principais âmbitos de socialização de crianças em idade escolar 247

Gráfico 1. Capacidade em Matemática e Língua Materna segundo o nível da educação da mãe. Montevidéu 1996248

Diagrama 2: Dimensões e Variáveis do Modelo254

Quadro 1. Resumo dos modelos aplicados257

Tabela 1. Modelo vazio258

Quadro 2. Despesa pública em educação como percentagem do Produto Interno Bruto. 1964-2000.....266

Quadro 3. Percentagem de matrícula da 1ª à 6ª série e variação percentual segundo a categoria da escola. Entre 1995 e 2004. Montevidéu.....268

Quadro 4. Percentagem de escolas especiais (CSCC e TI), segundo a composição socioeducacional do bairro e contexto sociocultural da escola, no total de escolas públicas em cada grade. Montevidéu 1995-2004.....269

Quadro 5. Percentagem de freqüência a escolas públicas por crianças de 4 e 5 anos de idade por nível educacional dos bairros. Montevidéu, 1995 e 2004.271

Quadro 6. Percentagem de escolas primárias com refeitórios escolares, e das crianças que almoçam nesses refeitórios, segundo a composição socioeducacional do bairro. Montevidéu, 2004272

Quadro 7. Percentagem de escolas primárias com refeitórios escolares e de crianças que almoçam nesses refeitórios, segundo o contexto sociocultural das escolas. Montevidéu, ano 2004272

A interação da forma urbana e a política pública: o caso da educação pública

Mapa 1. Austin MSA.....	289
Tabela 1. Austin msa: características sócio-econômicas da população, 1990-2000	290
Tabela 2. Taxa de pobreza: raça e etnia (%).....	290
Tabela 3. Populaçõa pobre: raça e etnia(%)	291
Mapa 2A. População abaixo do nível de pobreza, 1990	292
Mapa 2B. População abaixo do nível de pobreza, 2000.....	292
Mapa 3A. População adulta com nível secundário ou menos, 1990.....	293
Mapa 3B. População adulta com nível secundário ou menos, 2000	294
Mapa 4. População hispânica, 2000	294
Mapa 5. População negra, 2000	295
Tabela 4. Índice de dissimilaridade, 1990-2000 (%)	296
Tabela 5. índice de isolamento (correlação - eta), 1990 e 2000 (%)	298
Tabela 6. Austin MSA: Índice de Moran global I, 1990-2000	299
Mapa 6. Índice de Moran local I: população pobre, 2000	300
Mapa 7A. Índice de Moran local I: População adulta com nível secundário ou menos, 1990	301
Mapa 7B. Índice de Moran local I: População adulta com nível secundário ou menos, 2000	301
Mapa 8. Índice de Moran local I: população hispânica, 2000.....	302
Mapa 9. Índice de Moran local I: população negra, 2000.....	302

Mapa 10. Despesas educacionais por estudante nas escolas elementares, 2004..... 304

Mapa 11. Resultado obtido por estudante de terceiro grau em teste padronizado, 2005305

Desafios às políticas educacionais que surgem com as novas tendências à segregação urbana

Gráfico 1. América Latina e outros países 2000 classificados segundo Gini e Pobreza.....311

Gráfico 2. Área Metropolitana da Grande Santiago 1992. Índices de Duncan em três escalas geográficas, comparando variáveis de segregação por escolaridade com variáveis de segregação por NBI.....311

Gráfico 3. Área Metropolitana da Grande Santiago 1992. Índices de SRS como variância territorial em três escalas geográficas, comparando variáveis de segregação por escolaridade com variáveis de segregação por NBI.....312

Gráfico 4. Santiago do Chile, 2002: Importância relativa de crianças, jovens e adultos na População Residente nos municípios de localização central (Santiago) versus periferia (Puente Alto e La Pintana)..... 314

Gráfico 5. Santiago do Chile, 2002: Índice de escolas de Educação Básica e Média para cada mil habitantes do grupo em idade escolar, nos municípios centrais (Santiago) versus periferia (Puente Alto e La Pintana) 314

Gráfico 6. AMGS (2002) - Percentagem de jovens que não estudam nem trabalham por Distrito Censitário..... 318

Introdução

Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro
Ruben Kaztman

Este livro decorre do encontro de três iniciativas de pesquisa realizadas em países diferentes. A primeira delas é de Bryan Roberts e Robert Wilson, que com o apoio de vários centros acadêmicos da Universidade do Texas, em Austin, promoveram um projeto sobre “A diferenciação espacial nas Américas”, que incluiu estudos em várias grandes cidades da região. A segunda vem do Grupo de Estudos sobre Segregação Urbana – GESU da Universidade Católica do Uruguai sob a coordenação de Ruben Kaztman, que desde sua passagem pelo IPES vem empreendendo várias pesquisas sobre a importância do fenômeno da segregação urbana na explicação das novas modalidades de pobreza nas sociedades latino-americanas, com finalidade de chamar atenção dos responsáveis das políticas sociais para a importância da dimensão espacial da intervenção pública orientada à promoção da integração social. Por último, o programa de pesquisa realizado pelo Observatório das Metrôpoles, coordenado por Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro, do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que vem desenvolvendo um trabalho sobre os impactos da globalização nas estruturas sócio-espaciais de 15 metrôpoles brasileiras.

O ponto central dessas três iniciativas é a seguinte constatação: o fenômeno da segregação urbana nos países da América Latina não é novo. O crescimento explosivo das grandes cidades a partir dos anos de 1940 foi acompanhado pelo surgimento de várias formas de concentração territorial de segmentos empobrecidos, sobretudo por aqueles que emigravam do

campo. Em muitas cidades da região, entretanto, esse fato estava associado a dinâmicas econômicas, sociais e, mesmo políticas, que transformavam esses espaços em vias de integração e de mobilidade sociais na nascente sociedade urbano-industrial constituída na fase em que vigorou o assim conhecido modelo de substituição de importação (MSI).

Mecanismos distintos existentes nos países da América Latina atuaram como forças de amortecimento dos efeitos de um desenvolvimento que, desde sua origem, trazia a marca da concentração da riqueza e da renda. Os pesquisadores envolvidos nas pesquisas mencionadas acima compartilham a hipótese de que a crise do MSI e a inserção das economias latino-americanas na globalização enfraqueceram aqueles mecanismos amortecedores e tornaram a concentração territorial da pobreza desencadeadora de processos de reprodução das desigualdades e da exacerbação das tendências à fragmentação do tecido social inerentes ao modelo de organização sócio-produtiva difundido pela globalização.

Com efeito, um conjunto combinado de processos em curso vem transformando o sentido e os efeitos da concentração territorial da pobreza, dos quais podemos citar: a segmentação do mercado de trabalho; o enfraquecimento dos regimes de bem-estar social, estruturados nos países da América Latina na fase anterior, como um misto de direitos sociais seletivamente assegurados e a responsabilização do universo familiar-comunitário pela proteção social; as transformações territoriais decorrentes da liberalização do mercado imobiliário; o retraimento do papel regulador do Estado sobre o solo e a ocupação do solo urbano etc. Esse conjunto de processos vai ter efeitos desestruturadores, especialmente nos bairros populares que concentram os segmentos mais vulnerabilizados pelo novo modelo de organização sócio-produtivo. A manifestação mais evidente de tais efeitos será a tendência ao isolamento social desses segmentos em relação aos circuitos sociais e econômicos principais da cidade. Tal isolamento é tanto maior na medida em que vem ocorrendo a privatização de serviços públicos que na fase anterior, em alguns países da América Latina, havia alcançado um relativo grau de universalização, como na educação e na saúde.

Nesse quadro de transformações, a concentração territorial dos segmentos vulneráveis transforma-se em segregação residencial, em isolamento físico, sociocultural e dos direitos cívicos e políticos inerentes à condição urbana. Físico, na medida em que, em muitos casos, em função da morfologia urbana em que se materializa esse fenômeno, tornam-se

escassos os contatos cotidianos decorrentes de uma sociabilidade inter-clasista. Isto é, nas cidades em que a distância social combina-se com a distância territorial entre classes e grupos sociais, a vida social se empobrece e deixa de propiciar interações e trocas sociais próprias ao fenômeno urbano. Essas trocas permitem, aos mais vulneráveis, acesso a recursos e oportunidades paralelos àqueles viabilizados pelo mercado. Mas o isolamento pode também tomar a forma de distância sociocultural, no sentido de que, a concentração territorial, em muitas grandes cidades da América Latina, está acompanhada de mecanismos de polarização social, conformando tendências à constituição de subculturas locais, muitas vezes como práticas de resistência à violência simbólica de que são objetos os grupos estigmatizados. O isolamento pode também ocorrer na dimensão política quando a segregação residencial se associa à prática de patronagem local, através das quais os grupos vulneráveis passam a ter acesso subalterno aos direitos de cidadania. A situação extrema de isolamento seria o gueto urbano - forma espacial que, combinando as três modalidades de distanciamento, institucionaliza o encerramento sócio-territorial dos grupos vulneráveis.

Mesmo considerando formas mais brandas, mais incompletas de encerramento, a concentração territorial dos grupos vulneráveis pode desencadear mecanismos de reprodução da pobreza e das desigualdades sociais, tornando mais difícil a manutenção da sociedade como um coletivo de indivíduos integrados sob os desejáveis princípios de equidade social.

Os capítulos deste livro tratam desse tema, examinando a relação entre segregação residencial e as desigualdades das chances de escolarização de crianças e jovens em várias grandes cidades da América Latina. A reflexão sobre os resultados das pesquisas aqui apresentados pode contribuir para responder à seguinte pergunta: em que medida a forma pelas quais as classes sociais se distribuem no território das grandes cidades facilita ou bloqueia o avanço da coesão social sob bases de equidade? O principal desafio a ser enfrentado é justamente o de evitar que o endurecimento da pobreza e, portanto, a manutenção do círculo vicioso que rege as atuais modalidades de produção e distribuição da riqueza também configure processo de reprodução e ampliação das desigualdades sociais.

Tendo em conta a crescente importância da distribuição das habilidades cognitivas na produção das desigualdades sociais, foi solicitado aos autores priorizarem o exame dos efeitos do contexto social e da sociabilidade vigentes em bairros populares das grandes cidades sobre o desempenho educativo de crianças e adolescentes. Trata-se de um tema relevan-

te na medida em que o desenvolvimento de habilidades cognitivas é, nos dias atuais, recurso-chave para a inserção das pessoas nas novas formas de produção de bens e serviços.

Para aqueles comprometidos com a pesquisa orientada por compromissos de construção de sociedades integradas e fundadas na igualdade de oportunidades, torna-se um desafio a superação das desigualdades das chances educativas de crianças e jovens, promovendo a democratização de acesso à educação de qualidade. A redução dessa dimensão das desigualdades sociais deve ser o motor das políticas públicas, pela via de ações que desatrem o desempenho escolar das desigualdades dos contextos socioeconômicos de origem, construídas nos âmbitos da família, da escola e do bairro nos quais essas crianças e adolescentes são socializados. É preciso lutar contra as desigualdades de origem, que já definem a posição e a trajetória dos indivíduos na sociedade.

Pretendemos que este livro contribua à incorporação nas agendas pública e acadêmica, dos países da América Latina, da problemática das transformações dos mecanismos que articulam a segregação residencial vigente nas grandes cidades e das desigualdades sociais. Buscamos sensibilizar a consciência coletiva da existência de mecanismos invisíveis de injustiça que atingem crianças e adolescentes. Estes decorrem da combinação de famílias com frágeis laços com o mercado de trabalho; bairros com composição social homogênea e isolamento territorial, sociocultural e político com o restante da cidade.

Desafios metodológicos

A investigação dos efeitos da composição social dos bairros sobre as expectativas, comportamentos e o funcionamento das instituições é plena de desafios metodológicos. Sempre existe a dúvida sobre o sentido da causalidade, isto é, a indagação sobre se o agrupamento territorial de pessoas vivendo múltiplas situações de vulnerabilidade resulta de expectativas, comportamentos e funcionamento que atuam como mecanismos de filtragem da distribuição das pessoas no espaço social da cidade, ou ao contrário, se é o primeiro fenômeno que causa o segundo. Ou seja, se a segregação residencial resulta das múltiplas situações de insucesso e desestruturação vividas pelas famílias – entre elas, o fracasso escolar, ou se ao contrário, é o primeiro fenômeno que desencadeia ao menos parcialmente os segundos.

O enfrentamento desse problema metodológico em países latino-americanos decorre da inexistência de dados de natureza longitudinal que permitam examinar esse fenômeno ao longo das trajetórias sociais das famílias. Na realidade, sem contar com um modelo experimental, a identificação dos “efeitos de vizinhança” está sempre exposta ao argumento do “corte de seleção”, segundo o qual esse efeito pode ser atribuído a características não observadas das famílias, que as levam a residir em um bairro ou outro. Sem deixar de reconhecer este feito, o leitor poderá constatar que os autores dos capítulos deste livro aplicaram diferentes estratégias dirigidas a reduzir as distorções na interpretação dos resultados, que podem se transformar em eventuais cortes de seleção.

Por outro lado, defrontamo-nos também com clássicos problemas metodológicos decorrentes das análises ecológicas em que se buscam estudar de maneira controlada os efeitos de correlações de fenômenos expressos em unidades coletivas – a escola e o bairro – com fenômenos individuais. Para melhor explicar essa questão, como já mencionado por inúmeros sociólogos que examinaram a obra seminal de Durkheim: não é porque o suicídio ocorre mais em países protestantes que podemos deduzir que as pessoas que têm como propriedades individuais essa crença religiosa apresentem maiores tendências ao suicídio. Ou dito de outra maneira, e usando outro exemplo clássico da sociologia: não é porque observamos que as circunscrições eleitorais que concentram altas proporções de segmentos operários votam na esquerda que podemos deduzir que os indivíduos pertencentes a esta categoria sócio-ocupacional se inclinam a esta preferência.

O desafio metodológico-técnico é evitar a falácia ecológica separando os efeitos decorrentes de características e atributos de indivíduos agregados em um mesmo território daqueles resultantes dos efeitos do agrupamento. Estes últimos teriam a ver com valores, representações e normas sociais gerados pelo agrupamento territorial de indivíduos e famílias com certas propriedades coletivas que incidem de maneira particular sobre seus comportamentos sociais.

Ademais desses desafios, os autores que aceitaram o convite tiveram que enfrentar as possíveis distorções decorrentes também das condições e formas de espacialização dos dados disponíveis para analisar os efeitos da composição social dos bairros sobre o desempenho escolar das crianças e adolescentes. Como na América Latina são escassas ainda as pesquisas sociais realizadas especificamente com esses objetivos, somos obrigados a utilizar

as informações oriundas dos censos (demográficos, escolares etc.) e outras pesquisas domiciliares oficiais, projetadas com outros propósitos, de modo que raramente temos o controle de onde estão localizadas as escolas para onde as famílias residentes em um determinado bairro enviam seus filhos.

Os capítulos reúnem neste livro pesquisadores que, atentos a esses problemas, buscaram enfrentá-los com estratégias metodológicas distintas. Alguns trabalhos aportam respostas e resultados aos problemas colocados através de pesquisas qualitativas, nas quais estudos de caso realizados com profundidade puderam mostrar como os contextos sociais dos bairros pobres influenciam as escolas e, em decorrência, o desempenho escolar. Nos capítulos sobre Belo Horizonte, Buenos Aires, México, Montevideú, Rio de Janeiro e Santiago de Chile foram utilizados os modelos de regressões hierárquicas para identificar e controlar os efeitos dos vários níveis implicados no problema proposto: o indivíduo, a família, o bairro e, quando possível, a escola.

Outros problemas metodológicos de pesquisa foram enfrentados pelos trabalhos elaborados para este livro, que dizem respeito à escolha das variáveis e dos indicadores. Em primeiro lugar, a importância da seleção da *coorte* etária a ser analisada. Como estamos tratando de desempenho escolar de crianças e adolescentes, referimo-nos aos segmentos da população com idade entre 7 e 15 anos. Neste segmento, temos ao menos dois subgrupos que devem ser tratados de maneira distinta, em função da importância diferente do contexto social do bairro na explicação dos logros educativos. Grosso modo, podemos identificar o grupo caracterizado pela forte presença do universo familiar no processo de socialização – dependendo da sociedade, situado na faixa de 7 a 10 anos – sobre o qual o contexto social mais próximo da unidade de vizinhança do domicílio tende a ter influência. Para esse grupo, a família e os vizinhos próximos com os quais os pais mantêm relações de sociabilidade e os mecanismos de exposição aos efeitos de grupos de pares tendem a influenciar na adoção de expectativas e comportamentos positivos ou negativos frente à escola. Em contraposição, para os mais velhos, isto é, com idade acima de 10 anos, pode-se admitir a existência de mecanismos atuando na escala mais ampla do que o meio social ao redor do domicílio. No quadro 1, são apresentadas as características da população estudada em todos aqueles trabalhos que buscam explicar as diferenças na dimensão dos rendimentos escolares e são apontados, de maneira sintética, algumas características das estratégias metodológicas adotadas pelos autores.

Quadro 1

Cidade	Rio de Janeiro	Belo Horizonte	Montevideú	México	Santiago	Buenos Aires
População estudada	Alunos de 4 ^a e 8 ^a séries.	Alunos de 4 ^a e 8 ^a séries.	Alunos do 6 ^o ano da educação primária pública.	Alunos do último ano da secundária (3 ^o ano do ensino médio).	Alunos do 4 ^o ano da educação primária.	a) Alunos do 6 ^o ano da primária; b) população de 13 a 17 anos; c) população de 7 a 17 anos.
Indicadores de desempenho escolar	Distorção idade-série de 1 e 2 anos.	Desempenho em português e matemática.	Desempenho em línguas e matemática.	Deserção escolar entre o ensino fundamental e o médio.	Desempenho em matemática.	a) Desempenho em línguas e matemática; b) Freqüência e abandono; c) reprovação e distorção idade-série.
Indicadores de composição social da vizinhança	Renda <i>per capita</i> familiar; Favelas no entorno de bairros abastados ou populares (contrastando com não-favelas).	Educação média e equipamento das habitações dos alunos.	Níveis educativos médios da população adulta dos bairros.	Variável resultante de análises fatoriais de rendas, educação e equipamento do total de habitações de cada bairro.	Taxa de desemprego nos bairros	a) Informação de diretores de escolas sobre % de alunos provenientes de meios sociais com recursos insuficientes ou escassos; b) Nível educativo médio das habitações; c) Combinação de % de loteamentos irregulares e indicadores socioeconômicos.
Fontes de dados e ano de referência	Censo Demográfico Nacional de 2000.	Dados oriundos de pesquisa local de avaliação do desempenho escolar 2002/2003 e dados do Censo Nacional de 2000.	Dados oriundos da pesquisa nacional de avaliação da aprendizagem - ANEP, 1996. Censo Nacional de 1996.	Entrevista a 1056 jovens de 63 escolas que em meados de 2005 frequentavam o último ano da secundária e foram reentrevistados no início de 2006. Censo de População 2000.	Censo Nacional, 2002. Pesquisa nacional de avaliação da aprendizagem - SINCE, 2002.	a) Operativo Nacional de Avaliação 2000; b) EPH 2005; c) Amostra de 150 habitações em Buenos Aires, Salta e Mendoza, 2005.

Modelo estatístico Aplicado	Modelo hierárquico não linear	Modelo hierárquico linear	Modelo hierárquico linear	Modelo hierárquico de efeitos mistos de tipo logístico	Modelo hierárquico linear	a) Modelo hierárquico linear; b) modelos multinomiais; c) tabulações cruzadas.
Unidades geográficas	214 Áreas de Expansão da Amostra sendo 39 identificadas como favelas.	142 unidades espaciais homogêneas contíguas com perfis NSE e urbanísticos semelhantes	62 bairros de Montevideú	Segmentos censales (AGEB)	Zonas censitárias e municípios.	a) Total do país: zonas identificadas por in- formação de diretores de escola; b) Total de aglomerados urbanos: zonas identificadas por proporção de habitações de não pro- prietários do terreno, mas da casa ; e falta de gás encanado; c) GBA, Mendoza e Salta: bair- ros selecionados especi- ficamente.
Unidades de análises	Indivíduos e Áreas de Expansão da Amostra - AED do Censo.	Habitação, escola, bairro.	Indivíduo, habitação, escola, bairro.	Indivíduos e escolas. Paralelamente se analisam relações indivíduos, famílias e vizinhança.	Alunos, escola, bairro.	a) Aluno, família, escola, bairro; b) indivíduo, família e vizinhança; c) indivíduo, família e vizinhança.

Em segundo lugar, temos os problemas da seleção dos indicadores relativos à avaliação dos logros escolares. Estes têm vários significados quando os tratamos como evasão e atraso escolares e como desempenho acadêmico. Aqui também as escolhas têm implicações nas hipóteses escolhidas para tratar da relação entre os efeitos dos contextos sociais dos bairros com alta concentração de segmentos vulneráveis como facilitadores ou bloqueadores do funcionamento da escola como agência de socialização e de transmissão do capital cultural. Como a matrícula primária é quase universal nas cidades analisadas, é útil estudar os efeitos das diferenças na composição social das vizinhanças sobre os logros educativos através do desempenho escolar dos estudantes e/ou sobre seus resultados nas provas de avaliação de aprendizado. É o que é feito nos capítulos sobre Buenos Aires, Belo Horizonte, Montevideu e Santiago do Chile. Todos eles trabalham com alunos da escola primária e adotam como indicador os resultados de provas de avaliação de aprendizado. Esses indicadores são, ao contrário, menos úteis, quando o que se analisa é o comportamento de adolescentes e jovens, porque em nível de ensino médio os eventuais efeitos da vizinhança se manifestam não somente nos resultados das provas de avaliação, mas também, e principalmente, na deserção educativa. É por isso que, para captar os efeitos da vizinhança sobre o desempenho educativo desses grupos, é importante que o indicador selecionado separe entre os que estão dentro e fora do sistema educativo, como se pode fazer, por exemplo, através de uma taxa de abandono para distintas categorias de jovens.

Entre os que continuam dentro do sistema, podem-se distinguir, ademais, indicadores de desempenho escolar através da análise dos resultados das pesquisas de avaliação da aprendizagem ou de distorção série-idade.

Particularidades das relações entre segregação residencial e desigualdades sociais na América Latina

No encerramento desta apresentação, alguns pontos merecem ser destacados em razão dos objetivos acadêmicos e práticos pretendidos no empreendimento do seminário do qual este livro é resultante. A análise dos efeitos da segregação residencial sobre a estrutura das desigualdades sociais não se justifica só por razões das singularidades históricas dos países da América Latina. Estamos certos, ao contrário, que se trata de um fenômeno de caráter universal, que tem como fundamento os impactos dos processos

de reestruturação econômica e social sobre as grandes cidades, com particular vigência sobre os bairros que estão concentrando os segmentos vulnerabilizados pelo novo modelo sócio-produtivo em emergência.

Por essa mesma razão, convidamos reconhecido pesquisador dos Estados Unidos que aporta ao livro reflexões sobre o tema e sobre as tentativas das políticas sociais de incorporarem a questão da segregação urbana no enfrentamento da pobreza e das desigualdades. Mas temos a consciência da necessidade de considerar a relevância dos aspectos relacionados às diferenças das formações sócio-históricas desses países, para melhor compreender esse fenômeno e refletir sobre os distintos desafios colocados para as políticas sociais. É imprescindível considerar as matrizes socioculturais que na Europa, nos Estados Unidos e nos países da América Latina organizaram, através do que Taylor (2005) chamou de “longa marcha” que “esquemmatizou”, em cada uma dessas sociedades os movimentos de modernização cultural, de incorporação dos estratos populares urbanos ao sistema político e de desenvolvimento das relações sociais capitalistas¹.

Em tais movimentos ocorreram adaptações a condições específicas de tempo e espaço, cuja consideração tem implicações na compreensão das morfologias sociais e da ordem moral que empresta sentido às representações e práticas sociais delas decorrentes. A consideração desse aspecto, aqui apenas esboçado, tem implicações concretas no campo das pesquisas e das políticas. Por exemplo, em países, como os Estados Unidos, cujas grandes cidades se conformaram com alto grau de diferenciação sociocultural desde sua origem, ao mesmo tempo em que valores individualista-meritocráticos prevaleceram na constituição das representações coletivas sobre o sentido das interações sociais, o tema da segregação urbana ganha colorações fortemente relacionadas com as problemáticas étnicas e raciais. Já na Europa, a predominância de valores relacionados aos ideais de integração à comunidade política nacional, assegurados no século XX pela existência de regimes de bem-estar social no qual o Estado exerceu funções de proteção e redistribuição, a segregação urbana toma historicamente sentidos distintos e seus efeitos são amortizados pela manutenção desses regimes, ainda que crescentemente enfraquecidos. Aprofundar o conhecimento de tais diferenças tem relevante papel heurístico para a compreensão da realidade Latino America-

¹ As Fontes do Self. A construção da identidade moderna. São Paulo: Edições Loyala, 2005.

na, à medida que sua “longa marcha” em direção a sociedades modernas e capitalistas comportam inúmeras variações desses dois modelos – o europeu e o norte-americano.

A percepção coletiva dos atuais problemas decorrentes dos efeitos da segregação urbana na reprodução das desigualdades nos países latino-americanos depende fortemente de como em cada sociedade se conformaram regimes de bem-estar, ancorados na moralidade resultante das especificidades de tempo e espaço que comandaram a inserção de cada um na ordem moderna e capitalista.

Apesar das diferenças, o cotejo com as experiências dos Estados Unidos (e também da Europa) nos é útil também para refletir sobre as alternativas de políticas públicas. Vale a pena mencionar, por exemplo, o interessante experimento realizado nos Estados Unidos pelo “Moving to Opportunity Program”². Iniciado em 1994, o programa implantado em 5 grandes cidades – Boston, Baltimore, Los Angeles, Nova Iorque e Chicago - oferecia um *voucher* a famílias que dependiam da assistência social, vivendo em bairros com mais de 40% de pobres. Esse *voucher* tinha como objetivo incentivar essas famílias buscarem moradia em outros bairros com composição social mais heterogênea. A bibliografia dedicada à avaliação dos resultados é vasta e bastante complexa, mas indica resultados positivos desse programa pesquisa-experimento. Na Europa os efeitos negativos da segregação urbana têm sido enfrentados por políticas de transferência de renda e subsídios ao acesso à moradia, que evitam que a concentração territorial de pobres (muitos dos quais são imigrantes estrangeiros) possa atingir a situação limite dos guetos urbanos existentes nos Estados Unidos e produzam seus efeitos socialmente destrutivos. Examinado de maneira comparativa os Estados e Unidos e os países Europeus, constatamos a importância do tema da integração social nas políticas de combate aos efeitos da segregação urbana, não obstante as diferenças de matrizes socioculturais.

Na América Latina, porém, apesar da maior evidência de que a segregação urbana esteja conectada a fenômenos altamente ameaçadores à vida coletiva e à coesão social – como é o caso da violência – o tema não alcança instalar-se nas agendas das políticas sociais e da pesquisa acadêmica. Salvo exceções, com efeito, nos países latino-americanos, a relação

² Como desenho experimental em grande escala o “Moving to Opportunity Program” foi o primeiro que permitiu controlar viés de seleção que afeta nos estudos sobre os efeitos dos contextos sociais da vizinhança sobre os comportamentos individuais.

entre as transformações morfológicas das grandes cidades e a exacerbação da questão social não consegue preocupar os formuladores da política pública e tampouco desencadear pesquisas empíricas que coloquem em evidência tal relação e busquem esclarecer os seus diversos mecanismos.

Os textos desta coletânea contribuem nessa direção. Com base em consistentes pesquisas empíricas que mensuram os efeitos dos contextos sociais dos bairros pobres sobre o desempenho escolar de crianças e jovens, o tratamento dos dados gera relações de algumas importantes variáveis relativas aos universos da família, do bairro e da escola que permitem levantar algumas hipóteses de causalidades que, esperamos, possam incentivar novas pesquisas.

Breve resumo das principais conclusões dos trabalhos

O que é que se desprende dos trabalhos deste volume a respeito dos efeitos da composição social dos bairros sobre os desempenhos educativos das crianças e adolescentes que nele residem?

Cinco capítulos exploram essa relação através de modelos hierárquicos lineares. Em quatro deles – os referidos a Buenos Aires, Belo Horizonte, Montevideu e Santiago – o desempenho educacional foi medido através de provas de avaliação acadêmica em alunos do quarto ao sexto ano do nível primário. No México, ao contrário, se estudou a deserção de alunos que cursavam o 3º ano do ensino médio.

Com diferenças de intensidade e no tipo de indicadores utilizados para medir a composição social do bairro (ver Quadro 1), em Buenos Aires, Montevideu e Santiago se encontram efeitos independentes da composição social dos bairros sobre os resultados das provas de aprendizagem. A particularidade do caso Belo Horizonte é que os efeitos hipotéticos do bairro parecem ser totalmente absorvidos pela composição social das escolas.

É interessante ressaltar que no caso de Santiago, onde os bairros são caracterizados pela taxas de desemprego da população ativa que neles moram, os efeitos contextuais sobre os desempenhos educativos das crianças são congruentes com as teorias que destacam o caráter destruturador do enfraquecimento dos laços com o mercado de trabalho sobre a capacidade que mostram os adultos para socializar as crianças. Uma contribuição adicional do trabalho sobre Santiago se refere ao papel que pode exercer o sistema de “*voucher*” para reforçar o isolamento de

algumas crianças que residem em bairros com altos índices de carências das influências negativas de seu entorno social. Tal sistema permite às famílias escolherem as escolas para seus filhos, enquanto que nas escolas privadas, diretamente subvencionadas, ocorre a prática da filtragem dos alunos segundo as características de suas famílias. A autora sugere que o sistema “*voucher*” torna possível um reforço da virtuosidade da relação entre a família e a escola, cujo efeito final é minimizar os eventuais efeitos negativos do bairro sobre seu desempenho.

No caso do Rio de Janeiro, os autores, examinando a distorção sériedade de alunos de 4^a a 8^a série, constataram uma descoberta teoricamente provocativa: a proximidade territorial entre o mundo das favelas e os bairros ricos aumenta as chances de atraso escolar de crianças e jovens. Esse resultado, que desafia as hipóteses que postulam efeitos positivos sobre os logros educativos da heterogeneidade na composição social dos entornos geográficos que rodeiam as crianças, abre pistas interessantes para avanços posteriores na teoria sobre os efeitos da vizinhança, que estão bem apresentadas nas conclusões do capítulo. Destacamos duas dessas pistas. Por um lado, as que se referem ao aprofundamento do estudo das condições que ativam mecanismos de privação relativa ou de adoção de modelo de papel social contraditório com aqueles podem ativar maior empenho da criança e jovem no processo de escolarização. Por outro, a importância da análise detalhada das características das estruturas de oportunidade, legítimas e ilegítimas, que se abrem nas fronteiras espaciais da pobreza e afluência, ali onde as crianças pobres não podem deixar de estar expostas, cotidiana e diretamente, a estilos e condições de vida muito distantes das suas próprias.

O capítulo sobre São Paulo fornece a compreensão das diferenças no desempenho escolar de estudantes pobres que freqüentam estabelecimentos educativos localizados em áreas centrais ou periféricas da cidade, através de uma perspectiva distinta das apresentadas nos outros capítulos. Utilizando os dados de uma pesquisa de campo que combinou as técnicas da entrevista e grupo focal, identificou-se a desigualdade do acesso da população mais pobre a diferentes serviços públicos e foram explorados os mecanismos institucionais e as atitudes dos profissionais de educação que podem explicar, pelo menos em parte, a persistência dessas desigualdades que reitera os efeitos negativos da segregação. Os resultados evidenciaram que a relevância analítica de fatores institucionais - tais como tipo de dependência administrativa das escolas e serviços

educacionais associados, regras de contratação e alocação de professores, dentre outros - são variáveis importantes para explicar a diferença dos serviços educacionais ofertados tanto na periferia como nas áreas centrais. Por último, notam-se as dificuldades, de alguns dos profissionais, para lidar com as diferentes origens sociais dos alunos.

O artigo sobre o México também analisa os efeitos da composição social dos bairros aplicando um modelo hierárquico linear, mas o faz sobre uma população de alunos do 3º ano do ensino médio e tomando como indicador de desempenho escolar a deserção escolar entre o ciclo básico e o ensino médio. O estudo constata que as características da vizinhança têm efeitos substanciais sobre os logros educativos, mas que estes se transmitem fundamentalmente através da composição social das escolas. O autor sugere que a desigualdade no nível socioeconômico das vizinhanças e a desigualdade socioeconômica *interiorizada* nas escolas não operam de forma independente, mas também se reforçam mutuamente para reproduzir a iniquidade nas probabilidades de continuidade escolar ao ensino médio.

As conclusões anteriores são congruentes com os resultados do único estudo de caráter qualitativo incluído no livro e que explora o significado e as implicações da segregação urbana na Cidade do México com especial referência para a escola. O autor assinala que a cidade do México se caracteriza pela coexistência de mundos isolados, cujo mútuo acesso está cheio de barreiras físicas simbólicas edificadas por uma peneira fina de profunda e arraigada desigualdade. Em cada um desses mundos operam lógicas, sentidos e experiências diferentes que afetam também o significado da escola, que, a partir do nível secundário se apresenta para os jovens de bairros pobres como um espaço de integração confuso e desconhecido, onde a escola e a família competem com outras vias alternativas de integração como a incorporação plena ao mercado de trabalho ou da migração ilegal para os Estados Unidos.

Uma observação do autor abre um vínculo frutífero com a discussão apresentada acima acerca da importância das diferenças das matrizes socioculturais nacionais na interpretação das reações dos jovens diante da segmentação educativa. Com efeito, apesar de suas conseqüências, os jovens moradores em bairros pobres da Cidade do México não se sentem excluídos da escola secundária e nem se observa entre eles a emergência de culturas juvenis ou “de rua” construídas a partir da negação e da rejeição da escola. Esse resultado levanta a questão da representação

social da escola como mecanismo e instituição privilegiada de integração social. Segundo o autor, para esses jovens a *escola reduzida* é a única escola aceitável, o que revela a pouca consciência coletiva da exclusão social.

Análise de alternativas de política

O capítulo sobre Austin aborda o caso de uma cidade em que uma forte urbanização se associa a um aumento da descentralização territorial que modifica a morfologia social urbana. Por um lado, reduz-se a segregação espacial da população negra e pobre e, por outro, aumenta a segregação da população hispânica com baixos níveis de educação, acompanhada de um incremento das disparidades na qualidade das escolas. Após o decreto da Suprema Corte de Justiça sobre a inconstitucionalidade da prestação educativa baseada na raça, as autoridades de Austin trataram de constituir escolas socialmente mais integradas, promovendo a mobilidade gratuita das crianças de uma área para outra. Na medida em que o apoio a esta iniciativa foi declinando, os processos de diminuição dos índices de segregação foram favorecidos pelo surgimento das *Magnet Schools*, chamadas assim porque além de seus cursos especializados têm a capacidade de atrair crianças que moram em bairros localizados além das fronteiras institucionais definidas pelas autoridades educativas. O autor adverte, no entanto, que nenhuma medida foi tomada para evitar que a atual segregação da população hispânica de baixa educação se acompanhe de um aumento das disparidades na qualidade das escolas as quais pode acessar esta população *vis-à-vis* do resto da população da cidade.

Com base na análise da relação das mudanças da morfologia social da cidade e as desigualdades educativas, o capítulo de Camilo Arraigada sobre Santiago de Chile propõe algumas alternativas de políticas dirigidas a amenizar as conseqüências negativas da segregação residencial urbana sobre os desempenhos escolares. O autor alega que os impactos dos processos de segregação residencial sobre a iniquidade educativa variam fortemente segundo a robustez dos regimes de bem-estar das sociedades afetadas, os padrões de desenvolvimento urbano, a importância dos espaços públicos e as diferenças na densidade demográfica dos bairros. Exemplifica o significado desses fatores comparando a experiência de Santiago com as de cidades estadunidenses.

O capítulo também sugere a necessidade de enfrentar os desafios da integração social nas cidades decorrentes do surgimento de bairros

fechados e menciona possíveis intervenções que poderiam ajudar a desativar processos, que apoiados nessas modalidades de urbanização, levam ao aumento da segmentação educativa.

Além disso, da mesma forma que nos outros capítulos, o autor propõe a busca da melhor articulação entre gestores públicos, cujas decisões podem afetar as relações entre os bairros, as escolas e o desempenho escolar de crianças e adolescentes, tais como os responsáveis municipais, estaduais e ministeriais pela educação básica e, sobretudo, pelo ordenamento territorial das cidades. Finalmente, o autor sublinha a necessidade de investir em espaços modernos de integração social para os jovens pobres, mobilizar jovens de outros estratos sociais na construção de pontes de solidariedade e promover espaços e projetos de cultura, esporte e equipamentos coletivos que facilitem a interação social entre desiguais.

Reflexões Finais

As principais hipóteses que nos parecem relevantes para orientar futuras pesquisas sobre o tema tem duas grandes áreas de reflexão. A primeira aponta para o melhor entendimento dos efeitos do desencontro entre as expectativas socialmente sancionadas e as estruturas de oportunidades reais para a sua realização. Temos aqui dois casos distintos, mas exemplares por expressarem os diferentes mecanismos pelos quais as transformações do mercado de trabalho, das estruturas familiares e da instituição escolar em razão das suas conexões com as distintas matrizes socioculturais dos países da América Latina. Temos, de um lado, os casos da Argentina, Chile e Uruguai, que conheceram, no momento do desenvolvimento por substituição de importação, graus elevados de universalização do ensino básico, ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho promoveu a integração social via a expansão do assalariamento, e a modernização cultural difundiu expectativas igualitária-meritocráticas. Nesses países, a reestruturação sócio-produtiva vem sendo acompanhada pela combinação entre crescente segmentação do acesso ao capital escolar, diferenciação dos graus de qualidade das escolas e pela segregação urbana decorrente do deslocamento para as periferias fragilmente conectadas com a cidade de vastos contingentes de famílias vivendo do trabalho informal. Naqueles em que a matriz sociocultural se organizava pela estrutural exclusão da escola de vastos contingentes de trabalhadores urbanos, legitimada pela existência de valores hierárqui-

cos – casos como o do Brasil e México – vem ocorrendo uma revolução de expectativas na direção da difusão de valores igualitários, na qual a universalização do ensino fundamental é um dos veículos. Nesses países, às desigualdades anteriores decorrentes da manutenção pelas elites do controle dos mecanismos de acesso a cultura letrada, somam-se os efeitos gerados pelas novas modalidades de segregação urbana. No caso do Rio de Janeiro, por exemplo, as favelas perdem sua capacidade de constituição de capital social e passam a ser objeto de intensas práticas de violência simbólica traduzida em processos de estigmatização territorial em razão da maneira pela qual a sociedade vem representando o fenômeno da violência associada ao narcotráfico. A consequência mostrada por vários estudos é o isolamento sociocultural que atinge, sobretudo, as crianças e adolescentes.

Nos dois casos exemplares o resultado, porém, é o mesmo: o crescimento do sentimento de privação relativa decorrente da defasagem entre metas culturais homogeneizadas, a serem atingidas via o mercado de bens e serviços que simbolizam as expectativas de igualdade e o fechamento das oportunidades reais de acesso aos ativos que possam gerar meios legítimos para a realização de tais metas. Constituem-se em muitos bairros pobres contextos sociais pouco incentivadores à realização de trajetórias convencionais de ascensão social. As crianças não são submetidas a processos de socialização pelos quais aprendem a diferir gratificações presentes pela realização no futuro de metas racionalmente eleitas, através das quais a gratificação pretendida poderá ser alcançada de maneira mais ampla.

A segunda área de reflexão constitui o centro dos trabalhos reunidos neste livro. Trata-se do papel exercido pela segregação urbana na manutenção da baixa educabilidade das crianças e adolescentes oriundos dos meios populares. Para melhor entendimento dessa hipótese é preciso olhar simultaneamente a escola e o bairro. Com efeito, a socialização pretendida pela Escola como instituição pressupõe que as crianças tenham adquirido previamente um conjunto de disposições necessárias à aquisição da cultura letrada. Em outros termos, o universo social no qual a criança é socializada deve transmitir vários elementos do capital cultural que são pressupostos da forma de capital cultural que a escola tem como missão transmitir. Estamos aqui nos referindo aos elementos do *habitus* relacionados a aspectos valorativos, cognitivos e atitudinais (pré-disposições). Uma das possibilidades a ser explorada é quanto ao bairro conformar um

contexto social que leva a criança adquirir um *habitus* negativo no sentido de: (i) maior dificuldade de separar emoção e razão; (ii) descontrole sobre seu corpo; (iii) não ser iniciada na capacidade de abstração necessária à aprendizagem de matemática, por viverem em um ambiente social empobrecido pela premência das necessidades imediatas etc. (iv) insegurança ontológica decorrente da exposição ao clima social de extrema violência. Pelo lado da escola, a relação entre segregação urbana e educabilidade pode expressar-se pelo fato dos atores dessa instituição realizarem um processo de adaptação ao meio, abrindo mão de compromissos educativos em nome de um realismo, que na prática transforma a escola em agência de política de assistência social. Tal fenômeno de adaptação ocorre, sobretudo, naquelas escolas que recebem quase exclusivamente alunos dos bairros que apresentam sinais claros de segregação urbana.

Segregação residencial e conquistas educacionais na Argentina

Ana Lourdes Suárez*
Fernando Groisman**

Introdução

O objetivo principal do documento consiste em contribuir com evidências que permitam estabelecer se as características do entorno urbano em que se encontram os lares exercem alguma influência sobre a escolaridade e o rendimento educacional das crianças. Trata-se de uma aproximação de caráter exploratório, a partir da revisão de diversas fontes de dados. Recorre-se, basicamente, aos Censos Populacionais e de Moradia de 1991 e 2001, à Enquete Anual de Domicílios da Cidade de Buenos Aires do ano 2004, à Enquete Permanente de Domicílios e à base de dados do Sistema Nacional de Educação realizada em 2000. A análise se realiza para o conglomerado da grande Buenos Aires, de forma geral e separadamente para a Cidade de Buenos Aires e para os distritos que compõem os núcleos urbanos bonaerenses. Os resultados obtidos não permitem descartar a hipótese de que os bairros homogeneamente pobres exercem um efeito negativo sobre as conquistas educacionais das crianças. O texto está organizado em três seções. Na primeira, estão alguns resultados sobre o grau de segregação residencial na Grande Buenos Aires. Na seção seguinte, tratamos especificamente o objetivo proposto e, finalmente, apresentam-se as conclusões.

* Conicet – Universidad Nacional de General Sarmiento – alsuarez@ungs.edu.ar

** Conicet – Universidad Nacional de General Sarmiento - fgroisma@ungs.edu.ar

A segregação residencial na Grande Buenos Aires¹

O conglomerado da Grande Buenos Aires² abrange a Cidade de Buenos Aires e os 24 distritos que constituem os núcleos urbanos bonaerenses. A população residente nessa região é o triplo da que morava na cidade de Buenos Aires em 2001, decorrente de aumentos substanciais de ambas as populações na década de 90.

Quadro 1. Grande Buenos Aires. Cidade de Buenos Aires e 24 Distritos Grande Buenos Aires. População censada em 1991 e 2001 e variação intercensal absoluta e relativa 1991-2001

	População		Variação absoluta	Variação relativa %
	1991	2001		
Total GBA	10.918.027	11.460.575	542.548	4,9
Cidade Autônoma de Buenos Aires	2.965.403	2.776.138	-189.265	-6,4
24 Distritos da Grande Buenos Aires	7.952.624	8.684.437	731.813	9,2

Fonte: Elaboração própria com base nos Censos de População 1991-2001

O traço mais distintivo na dinâmica populacional da Grande Buenos Aires entre 1991 e 2001 foi a polarização residencial, tanto dentro da Cidade de Buenos Aires, como nos núcleos urbanos. Isso foi o resultado da concentração espacial dos estratos de maiores rendas (Cerrutti e Grimson, 2005). Na cidade de Buenos Aires, entre 1991 e 1999, o número de moradias de luxo aumentou mais de quatro vezes (Torres, 2001), e o número de moradias simples ou regulares diminuiu mais de 10%. Intensificou-se também o processo de sub-urbanização das elites, que foi um processo paralelo ao aumento do crescimento urbano fechado.³ Esse

¹ Esta seção é a síntese de um desenvolvimento mais amplo realizado pelos autores (que aparecerão posteriormente).

² A Grande Buenos Aires faz parte da Região Metropolitana de Buenos Aires –RMBA. Essa é a maior área urbana do país. Concentra-se em cerca de 18.000 km² (0,7% do território da Argentina), mais de um terço (38,4%) da população do país, como também grande parte do Produto Interno Bruto (PBI) e emprego industrial.

³ Todas as medições da magnitude da expansão do fenômeno dos centros urbanos fechados mostram um extraordinário crescimento durante os anos noventa. Em 1990-1991, foram registrados 91 empreendimentos diferenciados, enquanto que em 2001 contabilizaram-se 461 (Torres, 2001).

tipo de crescimento urbano, que inclui várias formas diferenciadas entre si, os “clubes de campo” (ou “*country-clubs*”), os “bairros fechados”, as fazendas ou sítios particulares e os “mega empreendimentos”, estabelecem um novo padrão de apropriação do espaço. Por sua vez, no extremo inferior da segmentação residencial, existe um aumento nos assentamentos precários.⁴ Também se produz uma deterioração generalizada nos bairros tradicionais dos setores populares das classes média e baixa.

Essa tendência na apropriação do espaço se reflete também nos indicadores de segregação. Com base em três dos indicadores mais freqüentemente utilizados, o indicador de diferenciação de Duncan, o de isolamento ou exposição de Bell, e os indicadores espaciais Moran Global e Local⁵, são analisadas as mudanças na segregação residencial durante a década de noventa e suas características no início da presente década.

Geralmente, a segregação residencial é definida como a separação de dois ou mais grupos no espaço urbano ou, em outras palavras, como “o grau em que dois ou mais grupos convivem separados entre si em diferentes partes do território urbano” (Massey e Denton, 1988, p. 282). Até o trabalho de W. J. Wilson (1987), a pesquisa se concentrou bem mais na segregação racial ou étnica. Para a Argentina, e especialmente para as grandes cidades, o classificador mais adequado é a estrutura de classes ou estratos sociais. Portanto, computamos os indicadores de segregação residencial com base no nível educacional e na cobertura de saúde dos chefes de família.⁶ As fontes de informação utilizadas foram os Censos de População e Moradia de 1991 e 2001 desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estatísticas e Censos (INDEC).

⁴ Segundo estimativas da equipe Info-Hábitat da Universidade Nacional de *General Sarmiento*, na atualidade, no núcleo urbano, existem aproximadamente um milhão de pessoas distribuídas entre 700 a 1000 favelas e assentamentos. Na cidade de Buenos Aires, são aproximadamente 100.000 pessoas em assentamentos precários. Mas a elas precisamos somar “quase um milhão de pessoas em condições irregulares muito difíceis de serem registradas: uma família que ocupa isoladamente um lote; casas tomadas na cidade; loteamentos clandestinos, especialmente no terceiro eixo do núcleo urbano. Isso aproxima o total aos dois milhões de pessoas” (Fernández Wagner, 2005 - em entrevista ao jornal *Clarín*).

⁵ O indicador de diferenciação faz parte dos denominados indicadores de igualdade e permite comparar as distribuições de dois grupos, um deles, o grupo minoritário ou segregado. Com esse indicador, é calculada a diferença entre a proporção de indivíduos do grupo minoritário e a proporção do resto da população em cada unidade territorial. O segundo capta a exposição ou o contato entre ambos os grupos. Nesse caso, leva-se em conta a representatividade dos grupos na população total, mensurando o grau de contato potencial em cada uma das áreas entre os membros do mesmo grupo. Finalmente, os indicadores Moran medem o grau de associação e de *clustering* espacial segundo certas variáveis.

⁶ No anexo está detalhada a fórmula dos indicadores utilizados.

Na tabela 1, estão os indicadores de segregação para 1991 e 2001. Eles foram computados para a cidade de Buenos Aires e para os núcleos urbanos por separado, e para as distintas fronteiras entre os territórios: províncias e bairros no primeiro caso e províncias e partes do censo no segundo.

Constatamos que, tanto na periferia bonaerense, como na cidade de Buenos Aires, não se produziram mudanças relevantes na segregação medida pelo nível educacional dos chefes de família. Isso mostra que não teriam sido produzidos deslocamentos espaciais no nível das unidades analisadas (distritos e pedaços de território nos núcleos urbanos e províncias, e nos bairros na cidade de Buenos Aires), que levassem a uma concentração dos chefes mais/menos educados, que modificasse a pauta de segregação vigente em 1991. No entanto, já que durante o período houve um forte aumento no nível educacional dos chefes de família, o grau de variação dos indicadores é uma marca da persistência dos elevados níveis de segregação.

Nesse sentido, destaca-se o caso da cidade de Buenos Aires, na qual o aumento do nível educacional dos chefes foi maior. Por outro lado, constatamos um aumento da segregação com ambos indicadores somente quando é computada segundo a cobertura de saúde dos chefes de família. Com efeito, tanto para a cidade de Buenos Aires como para os núcleos urbanos (e para os diferentes tipos de territórios escolhidos), a segregação residencial segundo esse atributo aumentou e essa evolução se fez mais marcante nos residentes na cidade de Buenos Aires. Como entre os extremos do período se produziu um aumento da proporção de domicílios cujos chefes não tinham cobertura de saúde, podemos inferir que esse aumento não foi distribuído homogeneamente no espaço. No entanto, o fato de que o maior aumento tenha sido mostrado pelo indicador de isolamento, indica a extensão generalizada desse déficit.

A explicação para essa evolução deve ser buscada no que aconteceu com o mercado de trabalho. A cobertura de saúde dos domicílios está assegurada na maioria dos casos através dos sistemas de obras sociais (para trabalhadores na ativa, aposentados e pensionistas). O acesso a essa proteção está condicionado à inserção do chefe em postos de trabalho com carteira assinada e à permanência nessa condição como requisitos para a concessão da proteção no momento de conseguir a aposentadoria. Durante toda a década, o emprego com carteira assinada dos chefes de família diminuiu, aumentou o emprego precário e existem evidências do aumento

da instabilidade trabalhista (associada à perda da condição de emprego fixo). A maior segregação é um indicativo do impacto diferencial da deterioração trabalhista sobre a população segundo seu lugar de residência. Isso pôde ter sido resultado, como complemento, da evolução particular dos mercados de trabalho locais e também da influência do entorno urbano sobre as trajetórias trabalhistas das pessoas (e.g. estigmatização, altos custos no transporte, dificuldades de entrada e saída).

Tabela 2. Índices de segregação residencial na Cidade de Buenos Aires e na Conurbação

		Diferenças		Isolamento	
		1991	2001	1991	2001
Cidade de Buenos Aires					
Até a educação primária incompleta	Por província	16,9%	19,8%	10,0%	5,9%
	Por bairro	17,0%	19,5%	10,2%	6,1%
Até a educação primária completa	Por província	20,6%	20,9%	39,3%	27,8%
	Por bairro	21,4%	21,0%	39,9%	28,3%
Com educação secundária completa	Por província	23,0%	22,5%	53,9%	41,7%
	Por bairro	23,4%	22,4%	54,5%	42,3%
Com nível superior completo	Por província	26,0%	25,7%	16,2%	20,9%
	Por bairro	27,5%	26,8%	17,1%	21,8%
Cobertura de saúde	Por província	10,3%	18,8%	16,0%	24,2%
	Por bairro	12,0%	19,7%	16,3%	24,6%
Núcleo Urbano					
Até a educação primária incompleta	Por distrito	10,7%	11,5%	25,3%	21,1%
	Por pedaços	21,3%	22,5%	27,9%	23,7%
Até a educação primária completa	Por distrito	14,0%	13,6%	66,2%	35,5%
	Por pedaços	26,8%	27,0%	68,5%	49,9%
Com educação secundária completa	Por distrito	17,8%	13,9%	23,5%	35,0%
	Por pedaços	34,0%	27,5%	29,7%	49,3%
Com nível superior completo	Por distrito	27,8%	24,9%	5,4%	6,9%
	Por pedaços	49,1%	47,4%	9,0%	12,1%
Cobertura de saúde	Por distrito	13,0%	14,8%	32,6%	46,3%
	Por pedaços	24,2%	26,2%	36,1%	49,7%

Fonte: Elaboração própria com base nos CNPV 1991 e 2001

A análise espacial confirma esses resultados. Na área metropolitana de Buenos Aires existe um elevado grau de correlação territorial quando ela está avaliada pela composição dos domicílios segundo o nível educacional de seus chefes. Com efeito, constata-se que a taxa de domicílios

com chefes de baixo nível educacional em cada unidade territorial (nesse caso frações de censo) é um bom indicador de predição do mesmo indicador no entorno espacial contíguo. Isso se vê nos gráficos que mostram a concentração dos pares de observações nos quadrantes superior direito e inferior esquerdo, e no valor do indicador de *Moran Global* que se localiza na parte superior. Em outras palavras, a área metropolitana reflete um padrão de distribuição espacial dos domicílios caracterizado pela existência de territórios com uma composição social semelhante a das famílias que ali moram. A característica mais relevante dessa configuração territorial é a existência de *clusters* residenciais. Esses podem ser observados nos mapas que apresentam o indicador *Moran Local* (as regiões de cor azul e vermelho indicam, respectivamente, uma baixa e uma alta concentração de domicílios com chefes de baixa escolaridade). Os domicílios com chefes de nível educacional alto concentram-se no noroeste da região, que abrange o norte da cidade de Buenos Aires e os distritos do norte da periferia bonaerenses. Como complemento, a periferia da região (com forma de anel), concentra os domicílios com chefes de nível educacional baixo.

Indicadores de autocorrelação espacial Global Moran e Local Moran (linha de corte: Até o nível secundário incompleto).

Gráfico 1. Moran Global 1991

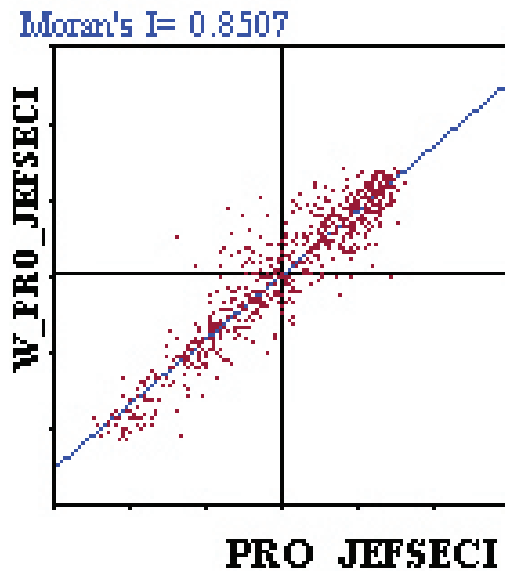


Gráfico 2. Moran Local 1991

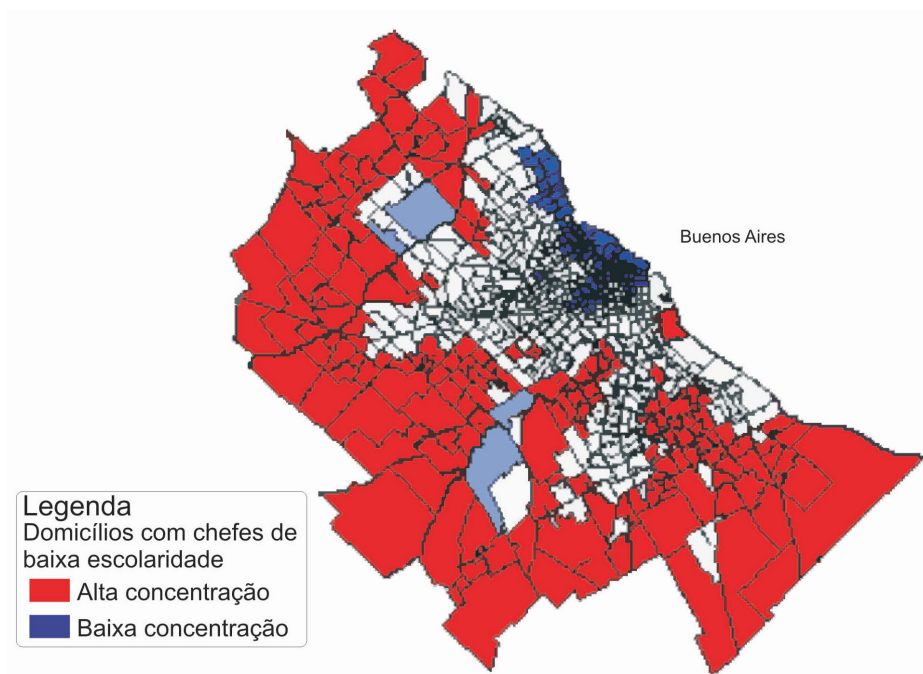


Gráfico 3. Moran Global 2001

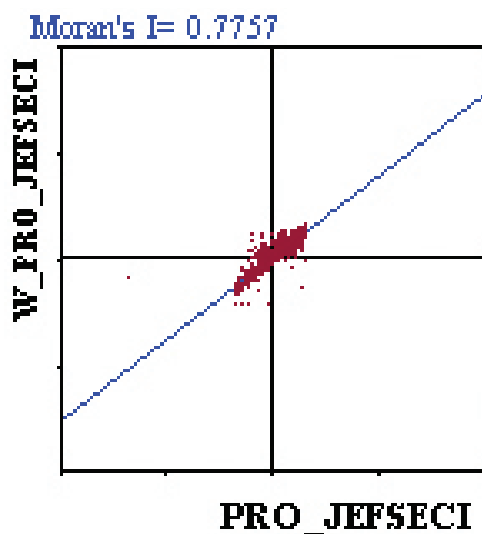
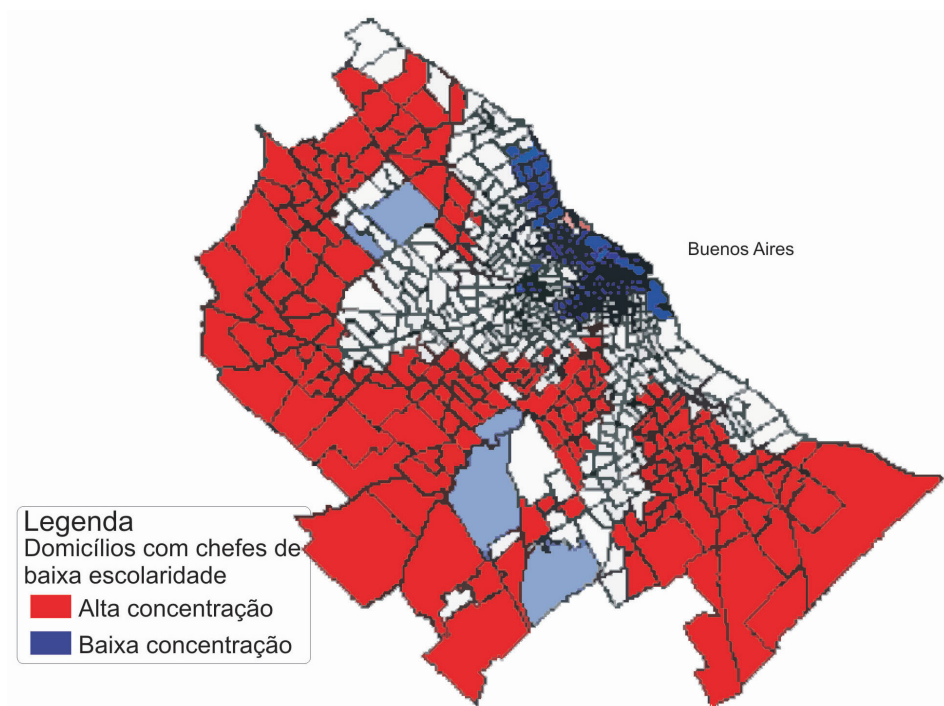


Gráfico 4. Moran Local 2001



Segregação residencial e educação

Ao longo de uma boa parte do século XX a Argentina apresentou uma sociedade com um alto grau de integração, em cujo seio a mobilidade social em crescimento foi uma possibilidade aberta para amplos setores, consolidando assim uma classe média forte e em expansão. Esse processo estava sustentado por uma economia que funcionou durante um prolongado período em condições próximas à do pleno emprego. Por sua vez, registrou-se uma progressiva expansão dos sistemas de saúde e educação que operavam (especialmente no sistema educacional) com uma lógica bastante universalista e, portanto, cumpriam uma função integradora da sociedade. Em meados dos anos setenta e principalmente dos 90, a nova ordem econômica impulsionou políticas de ajuste, privatização de empresas estatais e de serviços, e a abertura e desregulamentação dos mercados. Os efeitos sobre a estrutura social desses processos foram negativos. Eles se evidenciam, entre outros, na

deterioração da qualidade dos serviços oferecidos pelo Governo. Nesse sentido, foi estabelecida uma portaria do Ministério de Educação em 1993, que estipulou uma redistribuição das funções e responsabilidades entre os diferentes organismos do governo e da administração do sistema educacional argentino. Essa lei reorganizou as políticas educacionais reduzindo, fundamentalmente, os custos e os investimentos e diminuindo as exigências de qualidade e eficiência do serviço público. Na medida em que a cobertura educacional continuou aumentando, os processos de segmentação educacional que atingiriam as conquistas educacionais parecem ter aumentado.

No quadro 1 estão as taxas de escolarização primária para as crianças com idades entre os 6 e os 12 anos e as correspondentes ao nível secundário para aqueles com idades entre os 13 e os 17 anos. Os dados são dos anos de 1996, 1998, 2001, 2005 e 2006, e correspondem ao total dos conglomerados que cobre a Enquete de Domicílios (EPH), em forma separada para a área da Grande Buenos Aires e o resto urbano.⁷

Quadro 1. Indicadores selecionados de educação

	Mai-96	Out-96	Mai-98	Out-98	Mai-01	Out-01	Trim1-2005	Trim4-2005	Trim1-2006
Grande Buenos Aires									
<i>Taxa de escolarização</i>									
<i>Nível primário</i>	99%	94%	99%	96%	99%	95%	97%	96%	98%
<i>Nível secundário</i>	69%	65%	79%	76%	83%	79%	80%	78%	83%
Resto urbano									
<i>Taxa de escolarização</i>									
<i>Nível primário</i>	99%	95%	99%	95%	99%	95%	98%	95%	97%
<i>Nível secundário</i>	73%	68%	73%	69%	79%	73%	76%	73%	76%
Total de aglomerados									
<i>Taxa de escolarização</i>									
<i>Nível primário</i>	99%	94%	99%	95%	99%	95%	97%	95%	98%
<i>Nível secundário</i>	71%	66%	76%	73%	81%	77%	78%	75%	80%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados da EPH

Podemos verificar a conhecida evidência sobre a maior extensão da escolaridade básica que está muito próxima da cobertura total. Para ambos os níveis, mas principalmente para o nível de educação médio, constata-se uma redução nas taxas de escolaridade no segundo semestre

⁷ Deve ser levado em conta que em 2003 se produziu uma mudança na metodologia da enquete, o que faz com que as estimativas não sejam estritamente comparáveis.

do ano, o que reflete a fragmentação que se produz ao longo do ano letivo. Embora devessem salientar o aumento da escolarização secundária na Grande Buenos Aires e a estabilidade que mostra esse indicador para o resto dos conglomerados.

Uma primeira evidência sobre a relação entre segregação residencial e educação, pode ser obtida ao analisarmos a variação anual da escolarização de nível médio. Com efeito, produz-se uma redução na taxa de escolaridade média ao longo do mesmo ano e, portanto, torna-se relevante questionar se esse comportamento está associado, de alguma forma, às características do entorno residencial. O procedimento utilizado foi no sentido de confeccionar um grupo de domicílios compostos pelas pessoas entrevistadas nos trimestres 1º e 4º de 2005. A informação da enquete, a partir de 2003, permite nos aproximarmos de uma identificação dos domicílios que têm o mesmo entorno urbano ou a mesma vizinhança. Foram selecionadas variáveis que refletem as condições do habitat em que se encontram (fornecimento de gás e tipo de propriedade da moradia), e foi computada a proporção de domicílios que estavam em condições precárias. No primeiro caso, foram identificados os domicílios que não contavam com fornecimento de gás canalizado e, no segundo caso, os domicílios que não são os proprietários do terreno, mas sim da moradia (geralmente um *proxy* de assentamentos precários). Quando se obteve um valor global para cada vizinhança, esse valor foi designado a cada um dos lares que o conformavam. A idéia é que a ausência de fornecimento de gás canalizado para um conjunto importante de moradias, como também a não-propriedade dos terrenos, pode ser associada a condições comuns de precariedade habitacional e, conseqüentemente, de segregação espacial. Foram aplicados modelos de regressão logística multinomial tomando, como universo, as crianças com idades entre os 13 e os 17 anos, no intuito de medir os fatores que incidem na ausência e no abandono do nível médio de educação. Foram gerados então três grupos de análise: os que vão às aulas (dentro do sistema); os que não vão às aulas (fora do sistema), e os que estão irregulares: quando freqüentavam as aulas no começo do ano, mas não no final. Entre as variáveis independentes, foram incluídos atributos pessoais do chefe de família (sexo e educação), questões trabalhistas e o efeito vizinhança.

No quadro 2, estão os resultados da análise propriamente dita. Ali se encontram resumidos os resultados de dois modelos: o modelo 1, que contém variáveis sociodemográficas dos chefes e o “efeito vizinhança”, e

o modelo 2, que incorpora variáveis da inserção trabalhista dos chefes de família. Os grupos para os quais foram computados os coeficientes são as crianças *fora do sistema* e os *irregulares*. O grupo de referência está composto pelos que estão escolarizados.

Com o modelo 1, comprovamos a baixa educação do chefe sobre as maiores probabilidades de que as crianças estejam fora do sistema, ou de que de repente o abandonem. O fato de que a família tenha uma chefe mulher segue na mesma direção, no sentido de não estar escolarizada. Deve-se destacar o ponto negativo do efeito vizinhança, que é significativo para o grupo que se encontra fora do sistema, mas não para os que estão irregulares. Isso sugeriria que sobre este último, os efeitos seriam mais conjunturais. No modelo 2, foram agregadas duas variáveis que resumem a inserção no mercado de trabalho dos chefes de família: quando o chefe está trabalhando ou tem um trabalho com carteira assinada e pagamento do INSS (chamado de emprego protegido). Os efeitos dessas variáveis são os esperados: reduz-se a probabilidade de estar fora do sistema educacional ou de abandoná-lo se o chefe conta com um emprego protegido, enquanto não exercerá o mesmo efeito se estiver sem esse emprego protegido. Mais importante ainda é o fato de que a inclusão dessa variável não reduz a ocorrência positiva da vizinhança, no sentido de estar fora do sistema educacional.

Os resultados nos sugerem tanto a existência de uma segmentação educacional e residencial, como também a influência que exerceria a segunda sobre o rendimento educacional das crianças.

Uma análise com base na Enquete Anual de Domicílios efetuada no final de 2004, na Cidade de Buenos Aires, também mostra alguma evidência na mesma direção.⁸ Com efeito, nesse estudo foi constatada uma forte associação entre as características do habitat, a composição social dos bairros e o desempenho educacional: quatro dos seis indicadores de escolaridade selecionados tendem a se correlacionarem significativamente com os indicadores de habitat e composição social. Podemos afirmar que, nos setores geográficos mais precários em infra-estrutura, e nos aspectos sociais e trabalhistas, as crianças e os adolescentes freqüentam bem mais as escolas públicas e existe uma percentagem maior de adolescentes acima da idade permitida que abandonam os estudos. Os resultados do estudo sugerem a existência de uma segmentação educacional e de uma

⁸ Ver Groisman e Suárez (2006).

polarização residencial na Cidade de Buenos Aires. Isso se reflete no fato de que a cidade tem um forte contraste entre o sul e o norte, áreas onde se concentram os piores e os melhores indicadores respectivamente.

Quadro 2. Determinantes da probabilidade de inserção e permanência dentro do nível educacional para as crianças entre 13 e 17 anos. Modelos multinomiais. Paineis trimestres 1 e 4 de 2005.

		Modelo 1		Modelo 2	
		B		B	
Fora do sistema	Constante	-1,38	***	-1,38	***
	Chefe com baixo nível de educação	0,48	***	0,44	***
	Chefe mulher	0,41	***	0,41	***
	Efeito vizinhança	0,49	**	0,45	**
	Chefe trabalhando			0,20	
	Chefe trabalhando em Posto registrado			-0,33	**
Irregular	Constante	-2,33	***	-2,16	***
	Chefe com baixo nível de educação	0,72	***	0,63	***
	Chefe mulher	0,35		0,32	
	Efeito vizinhança	-0,07		-0,15	
	Chefe trabalhando			0,17	
	Chefe trabalhando em um posto registrado			-0,61	**

*** sig. ao 0,001 ** sig ao 0,05

Fonte: Elaboração própria com base nos dados EPH

Outra forma de explorar essa relação é através de uma pesquisa qualitativa em bairros selecionados especificamente para isso. Nesse sentido, e no ensejo de uma pesquisa mais ampla, foi feita uma abordagem dessas características numa amostra de 150 domicílios pertencentes a três conglomerados urbanos do país (A Grande Buenos Aires, Salta e Mendoza). Em cada um desses conglomerados, foram selecionados três bairros com composições sociais diferentes. Os domicílios foram escolhidos entre nove bairros. Três têm uma composição social baixa; são assentamentos precários nos quais está a maioria de seus habitantes e que possuem alguma irregularidade no quesito posse das terras. Três bairros possuem uma composição social média baixa (como os bairros dos operários). Os outros três bairros possuem uma composição social

de classe média.⁹ As características demográficas, trabalhistas, educacionais e de receita dos domicílios da amostra, segundo o tipo de bairro, indicam que efetivamente se trata de bairros com estruturas sociais diferentes (quadro 3).

Quadro 3. Composição social do Bairro. Médias por Domicílio.

	Baixa	Média-Baixa	Média
<i>Médias por domicílio</i>			
Pessoas	5,18	4,9	4
Menores de 14 anos	1,82	1,37	0,86
Receptores de Renda	1,75	2,02	1,66
Inativos	2,75	2,16	1,92
Desocupados	0,25	0,27	0,12
Ocupados	2,22	2,61	2,14
Anos de escolaridade	9,36	11,68	13,81
<i>Renda total familiar</i>	804,5	1.338,90	1.949,90
<i>Porcentagem de domicílios sob LP</i>	76,5%	43,8%	6,3%

Fonte: Amostra de 150 domicílios pertencentes aos aglomerados de Buenos Aires, Salta e Mendoza. Projeto “Instabilidade, precariedade e desemprego. Características e efeitos sobre o bem-estar dos domicílios, 2005.

Os bairros foram agrupados em duas categorias. Por um lado, aqueles com uma composição baixa, e por outro, aqueles com uma composição média baixa e média. Os indicadores de conquistas educacionais foram: a repetência e a idade acima da média. Como é esperado, nos bairros com composições sociais mais deficitárias, estão concentradas as maiores percentagens de crianças repetentes, com idade acima da média e abandono do sistema educacional, se comparado aos bairros com melhores composições sociais. O controle foi feito pelo nível educacional da família, supondo que essa variável é uma medida que resume os recursos humanos da família, os quais podem se mobilizar em benefício de seus membros. Foi elaborada a média de dois anos no sistema educacional formal dos membros da família maiores de 19 anos e também foram geradas duas categorias: até 9,5 anos de educação (ou seja, que em média, essa criança

⁹ Em função dos objetivos do projeto, uma vez escolhidos os bairros, outros critérios utilizados para escolher os domicílios foram: que não fossem unipessoais; que tivessem pelo menos um membro inserido ativamente no mercado de trabalho; que tivessem seus núcleos principais em idades intermediárias.

atinge a idade requerida para completar a educação primária, mas não a secundária); e mais de 9,5 anos de escolaridade.

No quadro 4, vemos que as crianças com a mesma configuração familiar de ativos (que está expressa no nível educacional familiar), têm diferenças significativas quanto às conquistas educacionais dependendo da composição social do bairro. O que se vê é que tanto para a repetência como para a idade acima da média, a relação entre tipo de bairros e conquistas educacionais adquire uma importância particular em domicílios com níveis educacionais mais elevados. Com efeito, a incidência “negativa” do bairro seria uma compensação para a influência “positiva” que os agentes ativos da família possam oferecer.¹⁰

Quadro 4. Percentagem de menores entre 7 e 17 anos repetentes e com idade acima da média por ambiente educacional do domicílio segundo a composição social do bairro

Ambiente Educacional do domicílio	Nível Socioeconômico do Bairro	
	Baixo	Médio
<i>Repetentes</i>		
Até 9,5 a	47,3%	25,0%
Mais de 9,5 a	38,9%	11,0%
<i>Com idade acima da média</i>		
Até 9,5 a	41,2%	42,9%
Mais de 9,5 a	56,3%	12,3%

Fonte: Amostra de 150 domicílios pertencentes aos aglomerados de precariedade e desempenho. Buenos Aires, Salta e Mendoza. Projeto “Instabilidade, Características e efeitos sobre o bem-estar dos domicílios”.

Como estratégia de pesquisa final, foi feita uma análise do rendimento educacional das crianças através das avaliações padronizadas implementadas pelo Ministério da Educação. Os dados provêm do Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade Educacional do ano 2000, realizado entre os dias 13 e 17 de novembro desse ano. A descoberta foi feita através do censo¹¹ e foram avaliados, em matemática e em

¹⁰ O trabalho feito por Kaztman (1999) sobre os bairros da periferia no Uruguai, chegou a conclusões semelhantes.

¹¹ Com exceção de uma só província (Neuquén).

língua espanhola, alunos dos níveis básico e médio. Também foram aplicados questionários complementares ao aluno, ao professor e ao diretor da instituição.

Portanto, pode-se vincular a informação relativa às contagens obtidas nas matérias avaliadas com as características individuais dos alunos, de suas famílias e das escolas onde eles estudam.

Nessa pesquisa, a análise ficou restrita aos alunos da 6ª série da educação básica que freqüentam escolas no conglomerado da Grande Buenos Aires.¹²

A partir da informação que forneceram os diretores de escola, foi possível construir um *proxy* do tipo de bairro ou vizinhança em que os alunos moravam. Para isso, foi necessário recorrer às perguntas sobre a porcentagem de alunos que vêm de um meio social cujos recursos podem ser considerados insuficientes ou escassos. As perguntas estavam pré-codificadas e sobre essa base foi confeccionada a seguinte tipologia: entre 75% e 100% dos alunos nessa condição, entendeu-se que sua residência era em um bairro muito precário; de 50 a 75% correspondia a um bairro precário; de 25% a 50% em um bairro médio e menos de 25% em um bairro não precário.

Resultados anteriores confirmam que na educação básica, os alunos não percorrem distâncias muito longas de sua residência até a escola (75% dos estudantes desse nível, na cidade de Buenos Aires, desloca-se a uma escola que se encontra a menos de 1000 metros de sua moradia). Além disso, por causa da grande frota existente dos meios de transporte na cidade, e em comparação aos núcleos urbanos, é lógico dizer que o mesmo padrão se repete nesse último.

Por outro lado, dispomos da informação sobre a localização das escolas nas diversas jurisdições: províncias ou distritos na periferia e distritos escolares na cidade de Buenos Aires, como também a identificação da escola à qual pertencem os alunos avaliados. Ambos os critérios permitem conformar uma estrutura hierárquica de dados ou de diferentes níveis em que se segue a seguinte seqüência: os alunos pertencem a escolas que estão em certos bairros que, por sua vez, pertencem a províncias específicas.

Quando temos unidades agrupadas em diferentes níveis, ou onde a informação se concentra, é recomendável usar métodos de cálculo que

¹² Essa região compreende 40% da população urbana do país.

levem em consideração essa característica. A idéia é que os efeitos das características grupais (i.e. pertencimento a certas escolas ou bairros) podem incidir nos rendimentos educacionais individuais. A chamada análise hierárquica ou multinível (diferentemente dos mínimos quadrados ordinários) permite realizar uma estimativa do efeito das variáveis agregadas e individuais sem viés.

Nesse documento, foi estimado o rendimento educacional com base em variáveis que estipulam os atributos individuais, familiares, escolares e geográficos. Recorremos a três níveis de agregação hierárquica (escolas, bairros e províncias), e foi aplicado um modelo linear misto com interceptos aleatórios para os três níveis.

As variáveis utilizadas para estimar os efeitos fixos foram:

Nível individual: sexo e idade acima da média (variáveis *dummy* onde 1 é mulher no primeiro caso, e com idade acima da média no segundo, sendo 0 os casos contrários);

Familiar: características da moradia (variável *dummy* onde 1 qualifica o fornecimento de água encanada), tamanho da família (variável contínua), presença na família de um irmão entre 7 e 17 anos que tenha abandonado a escola (variável *dummy*) e educação dos pais (*dummy* com valor de 1 se alguns deles completou o ensino de nível médio);

Escolares: tipo médio, baixo e muito baixo (variáveis *dummy* sendo a categoria excluída a do tipo de escola), e se for privada (variável *dummy*)¹³;

Por bairros: bairro muito precário, precário e médio (variáveis *dummies* sendo a categoria excluída o bairro não precário).

Em primeiro lugar, temos a informação descritiva e depois os resultados do modelo estimado. Nas tabelas 3 e 4 estão as médias para as contagens obtidas em língua espanhola e matemática, segundo algumas variáveis de interesse.

¹³ Os quatro tipos de escolas são originados da combinação das qualificações designadas pelo diretor no tocante ao estado e grau de adequação do prédio, as mobílias, salas de aula, biblioteca, pátios e banheiros. São 12 questões no total que se recodificaram neste trabalho em quatro categorias que por sua vez qualificam o tipo de escola.

Tabela 3. Média de Contagens obtidas por jurisdição

	Língua Espanhola			Matemática		
	Casos	Média	Desvio-padrão	Casos	Média	Desvio-padrão
Núcleo Urbano	101268	61	19,7	101530	56	20,7
Cidade de Buenos Aires	23019	72	17,3	23668	66	19,5
Núcleo urbano (por						
provincia						
<i>Zona 1</i>						
Vicente López	1857	71	18,6	1992	66	19,6
San Isidro	2664	67	20,4	2714	63	20,2
<i>Zona 2</i>						
Avellaneda	4414	66	18,7	4400	62	20,0
La Matanza	11168	62	19,6	11137	56	21,1
Morón	3338	67	19,0	3378	63	20,3
San Martín	3798	65	19,3	3797	59	21,0
Tres de febrero	3334	68	18,5	3379	62	20,6
Hurlingham	2045	62	18,8	2065	57	20,2
Ituzaingo	2000	64	19,7	2148	59	20,4
<i>Zona 3</i>						
Almirante Brown	7109	57	20,2	6419	54	19,6
Berazategui	3652	60	18,5	3866	54	20,3
Lanús	4896	66	18,8	4976	60	20,5
Lomas de Zamora	7150	62	19,9	7643	57	21,5
Quilmes	5721	62	19,4	5901	57	20,7
<i>Zona 4</i>						
Esteban Echeverría	3964	58	19,3	3827	52	20,2
Ezeiza	1599	56	19,3	1563	48	20,2
Florencio Varela	5018	54	19,6	5288	50	18,4
San Fernando	1679	58	20,6	1647	54	20,4
Malvinas Argentinas	3611	58	18,9	3526	53	20,0
Merlo	6249	60	18,8	6282	53	20,2
Moreno	4700	58	19,1	4689	51	20,6
Tigre	3396	57	20,7	3485	54	20,3
Presidente Perón	462	50	17,6	453	42	19,1
José C. Paz	3398	59	17,8	3085	53	18,5
San Miguel	3210	61	19,4	3057	55	20,3
Cidade de Buenos Aires						
(por distrito escolar)						
Distritos escolares						
1	1322	70	19,3	1348	62	20,8
2	1363	74	16,7	1417	66	20,4
3	887	69	17,4	880	60	19,8
4	775	64	16,4	769	55	18,7
5	950	66	17,7	1015	60	18,7
6	968	66	18,0	957	60	18,1
7	1187	77	15,4	1216	72	17,9
8	898	73	16,7	1014	68	17,8
9	1309	73	16,9	1353	66	19,6
10	1407	75	16,3	1440	69	18,5
11	1195	72	17,2	1229	66	19,2
12	1056	73	15,6	1055	68	18,2

continuação

13	644	67	16,3	715	59	19,8
14	601	72	16,2	605	68	18,6
15	831	73	15,1	908	67	18,6
16	880	75	16,8	892	70	18,6
17	1179	74	16,7	1183	69	16,8
18	1181	75	16,1	1182	72	17,5
19	586	56	17,5	596	51	20,3
20	957	71	17,4	1017	66	19,4
21	545	64	17,4	550	58	21,2

Fonte: Elab. própria ONE, 2000

Tabela 4. Médias de contagens obtidas segundo estratos de interesse

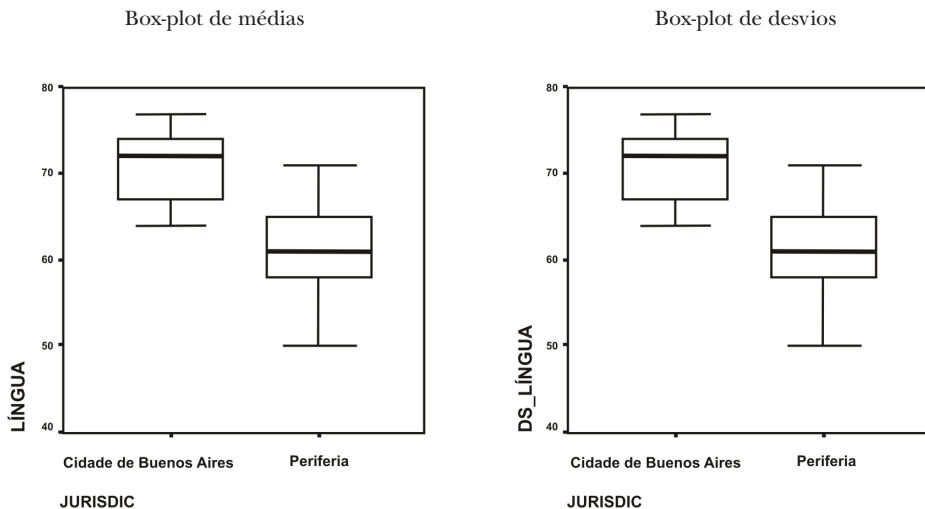
	Média da prova de Língua Espanhola			Média da prova de Matemática		
	Casos	Média	Desvio-padrão	Casos	Média	Desvio-padrão
Total	124287	63	19,7	125198	58	20,8
<i>Atributos pessoais</i>						
Homem	62621	61	19,6	63078	58	20,8
Mulher	61666	66	19,4	62120	57	20,8
Idade acima da média	8464	50	18,5	8493	45	19,3
<i>Atributos da família</i>						
Com irmão que abandonou	22677	54	19,0	22661	49	20,0
Segundo tamanho do lar (até 4 membros)	70512	67	18,8	71510	62	20,2
Moradia precária	20566	56	19,4	20369	50	20,4
Com pais de alto nível cultural (com ensino médio completo)	42800	66	19,2	43357	60	20,4
<i>Atributos da escola</i>						
Infra-estrutura baixa	28952	57	19,2	28942	51	20,2
Infra-estrutura regular	28192	59	19,7	28118	54	20,5
Infra-estrutura média	38696	65	19,0	39338	60	20,5
Infra-estrutura boa	28447	71	17,4	28800	66	19,3
Escola privada	41842	72	16,6	42500	66	18,6
<i>Atributos do bairro</i>						
Muito precário	16193	55	19,1	16284	49	20,0
Precário	11715	60	19,5	11805	54	20,4
Médio	22837	61	19,7	22749	55	20,8
Alto	73542	66	19,1	74360	61	20,3

Fonte: Elaboração própria ONE, 2000

Vemos que os resultados foram um pouco melhores em língua espanhola do que em matemática na cidade de Buenos Aires, no tocante

à média da periferia. A reagrupação dos distritos dos núcleos urbanos em estratos ou regiões com base em características socioeconômicas da população que ali mora, confirma uma associação positiva entre ambas: quanto maior o nível socioeconômico, melhor o rendimento educacional. O mesmo pode ser visto na cidade de Buenos Aires: os distritos do sul têm um rendimento médio inferior. No entanto, é um pouco maior a homogeneidade entre as províncias com relação às pontuações médias na cidade de Buenos Aires em língua espanhola, situação que não pode ser confirmada em matemática. Por outra parte, a distribuição dos desvios-padrão das pontuações em cada província para a cidade de Buenos Aires e sua periferia indica um panorama similar em língua espanhola e mais heterogêneo em matemática para a cidade de Buenos Aires. Ver gráficos 5 e 6. Esses elementos sustentam a visão de que o melhor desempenho educacional na cidade de Buenos Aires (com respeito à periferia), atinge um alto segmento educacional: com base territorial e entre as escolas.

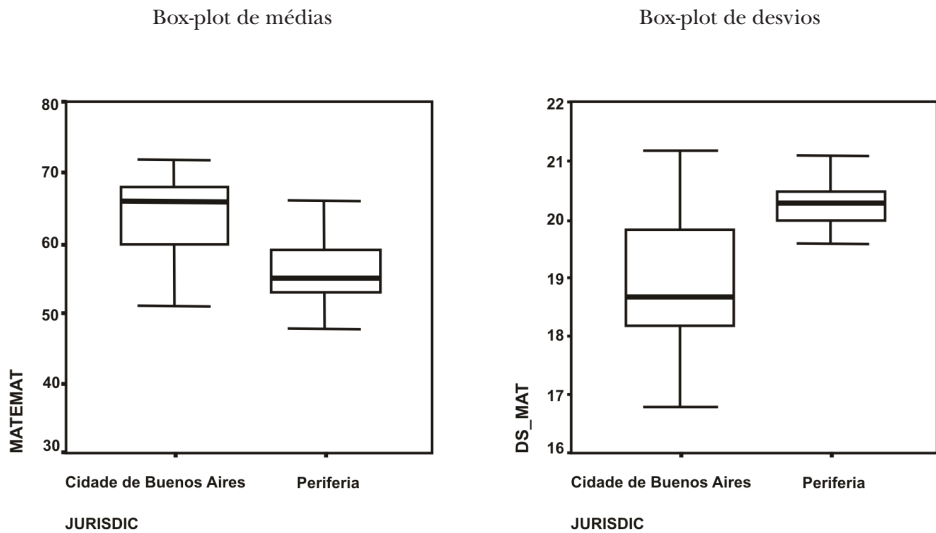
Gráfico 5. Box-plot de médias. Box-plot de desvios



Podemos ver também que as mulheres têm um melhor rendimento em língua do que os homens, diferença que se reverte (embora não no mesmo nível) em matemática. Aqueles com idade acima da média têm pontuações inferiores ao resto em ambas as matérias. Quanto às características das famílias, confirma-se que quando os alunos têm um

irmão que já abandonou a escola, seu rendimento é inferior e o mesmo acontece se vivem numa moradia precária. Por sua vez, as crianças que vivem em domicílios com menos membros e os que têm pais com alto nível cultural, mostram um melhor desempenho no rendimento escolar. As características da escola também parecem exercer uma influência: a melhor infra-estrutura otimiza o rendimento; as escolas privadas também têm pontuações superiores à média. Por último, cabe destacar o elevado grau de associação entre as características do bairro e rendimento: em bairros precários as médias foram menores que naquelas vizinhanças melhor dotadas. Os resultados do modelo estão no quadro 8.

Gráfico 6. Box-plot de médias. Box-plot de desvios.



Os efeitos aleatórios correspondentes às constantes justificam a aplicação da análise de vários níveis. Ali constatamos que as diferenças entre as escolas (efeitos aleatórios em modelo não condicionado) explicam aproximadamente uma quarta parte da variação nas contagens obtidas pelos alunos. Quando se faz a estimativa do modelo completo com todos os efeitos fixos, as diferenças entre as escolas reduzem sua ocorrência de 23% e 25% em língua espanhola e matemática, respectivamente, para 15,5% e 20% na mesma ordem. Essa perda se produz quando são controladas no modelo as características estruturais e arquitetônicas

das escolas. Mas, também, produzem-se sucessivas perdas na incidência desse efeito sobre a variância do rendimento, quando são incorporadas ao modelo as variáveis individuais primeiro e as familiares depois. Portanto, parte das diferenças entre as escolas se explicam por um efeito de composição, que reforça a idéia de segmentação educacional, fundamentalmente com base no tipo de escola, mas também nas características dos alunos e de suas famílias.

Também, em níveis mais baixos, constatamos diferenças entre bairros e entre províncias que incidem sobre a variação total em torno de 5% a 6% e 2% respectivamente. É interessante frisar o fato de que o efeito médio das províncias se mantém no mesmo nível, tanto no modelo não condicionado, como no modelo completo. Isso reforça a idéia de que a presença do fenômeno de segmentação geográfica nos rendimentos educacionais é leve e não é atingido por um efeito de composição.

Quanto ao efeito inter-bairro, o resultado é diferente. Ele aparece com força quando se incluem no modelo as características das escolas e cai de 5% a 6% para aproximadamente 2%. Isso indica uma elevada associação entre ambas as variáveis: os bairros com altos/baixos recursos possuem escolas com boa/ruim infra-estrutura, e complementa a hipótese de segmentação educacional com base no tipo de escola.

A análise dos efeitos fixos confirma alguns resultados já conhecidos. O fato de ser mulher aumenta em cerca de 5 pontos o rendimento em língua e o faz diminuir em 1,7 pontos em matemática no modelo com todos os elementos da regressão estimados. Os alunos com idade acima da média e que, além disso, têm um irmão que abandonou a escola, reduz a contagem em aproximadamente 12 pontos (6 pontos por cada condição), tanto em línguas como em matemática. O fato de morarem numa casa não precária e que, algum dos pais tenha um alto nível cultural, aumenta o rendimento obtido em cerca de 3 pontos, distribuídos mais ou menos proporcionalmente em língua e com menor ocorrência relativa da educação dos pais, em matemática. As características de infra-estrutura das escolas exercem uma influência relevante no rendimento escolar. Se a escola for privada, a pontuação aumenta em cerca de 8 pontos. Além disso, os alunos que freqüentam escolas com baixa infra-estrutura, têm uma pontuação de 4 pontos abaixo da obtida pelos alunos com características semelhantes, mas que estão em melhores escolas. Por último, o efeito bairro parece exercer uma influência que deve ser levada em conta. Com efeito, a semelhança nas características individuais, familiares e escolares, e o fato de morarem

Quadro 5. Análise de regressão do rendimento em língua e matemática. Modelos lineares mistos (nested data)

	Parâmetros		Erro padrão		Espanhol		Parâmetros		Erro padrão	
	Parâmetros	Erro padrão	Parâmetros	Erro padrão	Parâmetros	Erro padrão	Parâmetros	Erro padrão	Parâmetros	Erro padrão
Variáveis independentes										
Mulher		4,9		0,1	4,6	0,1	4,6	0,1	4,6	0,1
Idade acima da média		-7,5		0,2	-6,4	0,2	-6,3	0,2	-6,3	0,2
Com irmão que abandonou				0,1	-6,7	0,1	-6,6	0,1	-6,6	0,1
Tamanho do lar				0,0	-0,7	0,0	-0,7	0,0	-0,7	0,0
Moradia não precária				0,1	1,7	0,1	1,7	0,1	1,7	0,1
Pai ou mãe com alto nível cultural				0,1	1,5	0,1	1,5	0,1	1,5	0,1
Infra-estrutura escolar baixa				0,7	60,6	0,7	-4,2	0,5	-4,0	0,5
Infra-estrutura escolar regular							-3,4	0,5	-3,3	0,5
Infra-estrutura escolar média							-2	0,4	-1,9	0,4
Escola privada							8,8	0,4	8,7	0,4
Efeito bairro muito precário									-5,2	0,6
Efeito bairro precário									-3,3	0,6
Efeito bairro médio									-2,5	0,5
Constante	59,3	0,8	57,5	0,8	60,6	0,7	60,4	0,8	62,8	0,8
Efeitos aleatórios (variância)										
Distrito	8,3	5,1	8,5	4,9	6,5	3,8	6,9	2,7	7,9	2,6
Bairros em distritos	24,1	5,3	22,1	4,9	17,0	3,9	6,2	1,7	0,8	0,6
Escolas	90,0	2,9	84,0	2,7	71,6	2,3	47,1	1,6	47,0	1,6
Restante	264,9	1,1	255,5	1,1	246,8	1,0	246,9	1,0	246,9	1,0

continua

continuação

Variáveis independentes	Parâmetros		Erro padrão		Parâmetros		Erro padrão		Parâmetros		Erro padrão	
	Parâmetros	Erro padrão	Parâmetros	Erro padrão	Parâmetros	Erro padrão	Parâmetros	Erro padrão	Parâmetros	Erro padrão	Parâmetros	Erro padrão
	Matemática											
Mulher	-1,4	0,1	-1,7	0,1	-1,7	0,1	-1,7	0,1	-1,7	0,1	-1,7	0,1
Idade acima da média	-7,3	0,2	-6,3	0,2	-6,2	0,2	-6,2	0,2	-6,2	0,2	-6,2	0,2
Com irmão que abandonou			-6,4	0,1	-6,4	0,1	-6,4	0,1	-6,4	0,1	-6,4	0,1
Tamanho do lar			-0,5	0,0	-0,5	0,0	-0,5	0,0	-0,5	0,0	-0,5	0,0
Moradia não precária			2,3	0,1	2,2	0,1	2,2	0,1	2,2	0,1	2,2	0,1
Pai ou mãe com alto nível cultural			1,8	0,1	1,8	0,1	1,8	0,1	1,8	0,1	1,8	0,1
Infra-estrutura escolar baixa			-3,1	0,6	-3,1	0,6	-3,1	0,6	-3,1	0,6	-3,1	0,6
Infra-estrutura escolar regular			-2,0	0,5	-2,0	0,5	-2,0	0,5	-2,0	0,5	-2,0	0,5
Infra-estrutura escolar média			7,8	0,5	7,8	0,5	7,8	0,5	7,8	0,5	7,8	0,5
Escola privada												
Efeito bairro muito precário												
Efeito bairro precário												
Efeito bairro médio												
Constante	53,7	0,8	55,1	0,8	56,8	0,7	56,8	0,8	56,8	0,8	59,4	0,8
Efeitos aleatórios (variância)												
Distrito	7,7	5,1	8,1	5,0	5,8	3,8	6,4	2,9	7,8	2,8	7,8	2,8
Bairros em distritos	23,2	5,3	21,3	4,9	16,8	4,0	6,5	1,9	1,1	0,8	1,1	0,8
Escolas	108,7	3,4	103,3	3,3	92,7	3,0	73,7	2,4	73,4	2,4	73,4	2,4
Restante	294,5	1,2	291,3	1,2	283,3	1,2	283,3	1,2	283,3	1,2	283,3	1,2

Fonte: Elaboração própria ONE, 2000

em vizinhanças com escassos recursos diminui em cerca de 5 pontos o rendimento educacional. Essa punição no rendimento reduz-se em cerca de 3 pontos nos bairros com recursos um pouco mais generosos, mas ainda insuficientes naqueles bairros chamados de bairros sem déficit.

Conclusões

Neste trabalho analisamos a relação entre composição social dos bairros e conquistas educacionais, recorrendo a diversas fontes de dados e métodos de análise. Os resultados obtidos nos mostram que, morar em bairros pobres, tem efeitos negativos sobre as conquistas educacionais das crianças. Certamente, a igualdade de características individuais, familiares e escolares e, o fato de morarem em vizinhanças com escassos recursos geraria uma diminuição no rendimento educacional. Inclusive, nos bairros com fortes carências sociais, haveria uma tendência a compensar os efeitos “positivos” derivados do melhor fornecimento de ativos de certos domicílios. A consolidação na Argentina, de um padrão de apropriação do território, que aumenta a segregação e a desigualdade social, como o que aconteceu durante a década de noventa, torna ainda mais problemáticas essas constatações.

O acúmulo de evidências sobre os efeitos negativos das vizinhanças pobres nas conquistas educacionais das crianças é interessante do ponto de vista das políticas sociais. Por um lado, é inevitável não intervir nos mecanismos que levam à conformação de bolsões de pobreza e marginalidade; por outro lado, deveriam ser reforçadas as políticas destinadas a garantir a qualidade da oferta educacional. Nesse contexto, parece valer a *velha* política das escolas públicas de alta qualidade, tornando-se lugares de encontro de todas as classes sociais.

Bibliografia

- CERRUTTI, M. e GRIMSON, A. *Buenos Aires, neoliberalismo y después. Cambios socioeconómicos y respuestas populares*. The Center for Migration and Development. Working Papers Series. Princeton University, julho de 2004.
- FERNÁNDEZ, W. R. *Dos millones viven marginados en villas porteñas y del conurbano* nota efectuada por Pedro Lipcovich en el diario Clarín. 5 de octubre 2005. Disponível em: <www.clarin.com.ar>.

GROISMAN, F. e SUAREZ, A. L. Segregación residencial en la Ciudad de Buenos Aires. In: *Revista Población de Buenos Aires* 3° ano, 2006, n°. 4.

KAZTMAN, R. *Activos y estructura de oportunidades: estudio sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideú, CEPAL, 1999.

MASSEY, D e DENTON, N. The Dimensions of Residential Segregation. In: *Social Forces*, Vol. 67, 1988.

TORRES, H. Cambios socioterritoriales en Buenos Aires durante la década de 1990. In: *EURE Revista Latinoamericana de Estudios UrbanoRegionales*, Vol 27. 2001.

WILSON, W. *The Truly Disadvantaged*. The inner City, The Underclass, and Public Policy Chicago and London: The University Chicago Press, 1987.

Anexo metodológico

Indicador de diferenciação

$$D = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^n \left| \frac{N_i}{N} - \frac{W_i}{W} \right|$$

onde $i=1\dots n$ mostra as unidades geográficas –e.g. frações censais–; N_i =população minoritária em cada região “i”; N =total da população minoritária, W_i =população majoritária em cada região “i”; W =total de população majoritária.

Indicador de isolamento

$$xP^*y = \sum_{i=1}^n \left[\frac{x_i}{X} \right] \left[\frac{y_i}{ti} \right]$$

onde x , e e t com o sub-indicador “i” indicam a quantidade de população minoritária, majoritária e total respectivamente; X é o total da população minoritária.

Indicador Moran Global

$$I = \frac{n \sum_i \sum_j w_{ij} (x_i - \bar{x}) (x_j - \bar{x})}{S_o \sum_i (x_i - \bar{x})^2}$$

onde W é a matriz ponderada tal que $w_{ij}=1$ si “i” e “j” são frações vizinhas e 0 caso contrário; n é o número de unidades geográficas, x_i

é a percentagem da população minoritária em cada região “i”; x_j é a percentagem da população minoritária em cada região “j” e S_o são os limites espaciais comuns na área:

$$S_o = \sum_i \sum_{j \neq i} w_{ij}$$

Indicador Moran Local

$$I_i = (x_i - \bar{x}) \sum_j w_{ij} (x_j - \bar{x})$$

onde x_i é a proporção de população minoritária na região “i”; x_j é a percentagem de população minoritária em cada região “j” e w_{ij} é 1 se as unidades espaciais são adjacentes e 0 no caso contrário.

Educação na periferia de São Paulo: como pensar as desigualdades educacionais?

Haroldo da Gama Torres
Renata Mirandola Bichir
Sandra Gomes
Thais Regina Pavez Carpim

Introdução

O ensino fundamental no Brasil e, em particular em suas regiões metropolitanas, quase atingiu a universalização. De fato, de acordo com os dados da PNAD 2004, a proporção da população entre 7 a 14 anos de idade que frequenta a escola está acima de 96% em todas as Regiões Metropolitanas do país, sendo que em Belo Horizonte, São Paulo e Curitiba essa proporção é superior a 98%, atingindo praticamente a universalização.

No entanto, apesar dessa conquista recente do sistema educacional brasileiro, persistem substanciais desigualdades no interior do sistema: entre os estudantes, entre as escolas, entre classes de uma dada escola e entre as regiões em que se localizam as escolas (Barros et ali, 2001; Soares et ali, 2001; Soares, 2005; Torres; Ferreira e Gomes, 2006). Tendo em vista esses elementos, o presente artigo tem por objetivo discutir os diferenciais de desempenho escolar entre estudantes da rede pública em São Paulo, considerando, em particular, as diferenças entre escolas públicas localizadas em áreas centrais da cidade e escolas localizadas em áreas periféricas.

Partimos da proposição de que, mesmo quando são controladas variáveis individuais clássicas como renda, sexo, raça e escolaridade dos pais – normalmente considerados os principais fatores individuais explicativos da desigualdade educacional (Barros et ali, 2001) - persistem importantes diferenciais entre indivíduos com características sociais similares, porém moradores de regiões diferentes da cidade, sendo

a performance escolar dos moradores de áreas pobres e periféricas significativamente pior (Torres, Ferreira e Gomes, 2005). Nesse sentido, nosso objetivo não é tanto evidenciar tais diferenciais, mas buscar compreender quais mecanismos poderiam explicá-los do ponto de vista de diferentes abordagens metodológicas.

A literatura norte-americana enfatiza o papel da segregação residencial existente nas cidades americanas como fator explicativo da pior performance dos indivíduos moradores de áreas segregadas, incluindo aí o desempenho educacional (Durlauf, 2001; Brooks-Gunn e Duncan, 1997). Nesta perspectiva, os efeitos de vizinhança (*neighborhood effects*) seriam produzidos por mecanismos de interação social entre membros de um mesmo grupo que teriam um papel formativo, por exemplo, entre as crianças que freqüentam uma escola localizada numa área pobre e segregada, determinando não só a sua performance escolar como também a sua performance econômica futura (Howell-Moroney, 2005). Em áreas pobres e segregadas tais processos de interação social explicariam, em parte, as desigualdades educacionais observadas em escolas localizadas em áreas pobres e segregadas (Durlauf, 2001; Brooks-Gunn e Duncan, 1997; Burgess; Gardiner e Propper, 2001). O esforço metodológico desta literatura está em precisar os mecanismos sociais que, analiticamente, poderiam explicar a pior (e persistente) performance socioeconômica destes indivíduos.

Apesar da pertinência das questões levantadas por esta literatura, na medida em que se imagina que a convivência social em áreas segregadas e com alta concentração de pobres exerceria um papel importante na formação dos indivíduos e nas suas chances futuras, empreenderemos aqui uma investigação de outra natureza. Estamos interessados em compreender até que ponto as instituições educacionais e o papel dos profissionais de educação também induzem, ou não, a essas desigualdades. Do nosso ponto de vista, a identificação de padrões institucionais e de atuação dos professores que reiteram os efeitos negativos da segregação e das relações de vizinhança podem servir de insumo para a mudança de políticas públicas que apresentam a vantagem de produzir resultados relativamente rápidos, sendo, portanto, estratégicas do ponto de vista de pensar as possibilidades de contribuir para o avanço educacional.

Tendo em vista tais objetivos, discutimos inicialmente os principais aspectos conceituais relacionados ao problema (seção 1). Em seguida, lançaremos mão de duas fontes de dados principais. Por um lado, usaremos um *survey* realizado entre a população 40% mais pobre do município de

São Paulo em novembro de 2004, onde se investiga o grau de acesso dessa população a diferentes serviços públicos, inclusive o educacional (seção 2). Por outro, lançaremos mão de uma análise qualitativa realizada a partir de entrevistas e grupos focais com profissionais dos sistemas estadual e municipal de educação, em que buscamos conhecer a lógica operacional do sistema de ensino fundamental público no que diz respeito às diferenças centro-periferia (seção 3) e os valores e atitudes dos profissionais de educação que trabalham com crianças pobres (seção 4). Ao final, apresentamos uma breve conclusão.

Principais aspectos do problema

Diferentes estudos têm mostrado diferenciais significativos entre escolas públicas localizadas em áreas centrais e periféricas. Um exemplo desse tipo de análise é dado por Cunha, Jiménez e Jakob (2005) que, analisando dados do exame SARESP para o município de Campinas, apontam para importantes diferenciais entre escolas, sendo que aquelas localizadas em bairros pobres apresentam regularmente a pior situação.¹

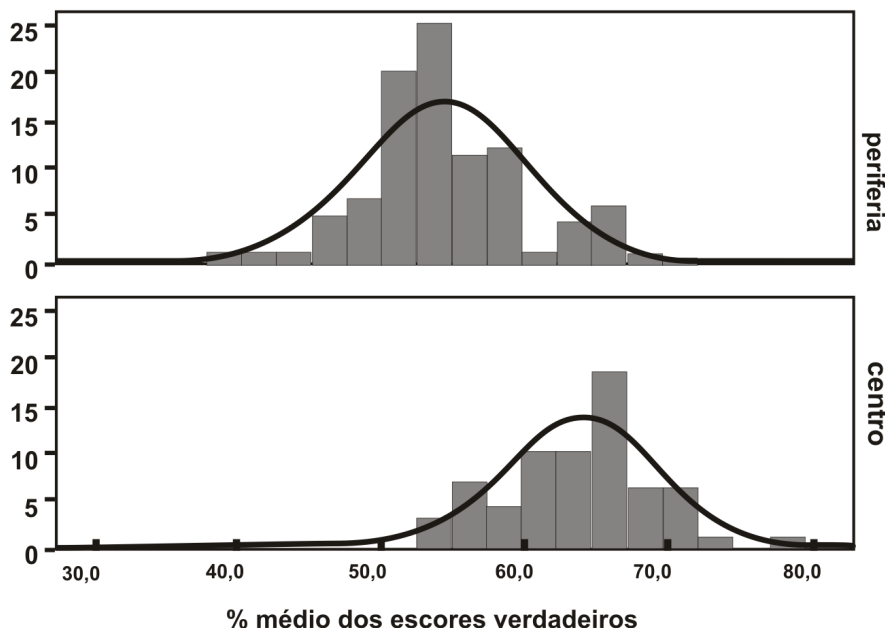
Para o caso do Município de São Paulo, notamos também, a partir dos dados SARESP 2003, que há uma diferença significativa entre os resultados por escola segundo a localização geográfica dessa unidade educacional na cidade. Como se observa no Gráfico 1, o rendimento (porcentual médio dos escores verdadeiros) de alunos da 4ª série difere segundo o tipo de região em que se localizam as escolas. Isto é, para regiões mais periféricas os rendimentos se mostraram não só mais baixos em relação às escolas do centro da cidade como também há uma menor proporção de alunos com pontuações mais altas nessa região.

Parte da literatura interpreta o problema do pior desempenho dos alunos em escolas de periferia como conseqüência direta do baixo nível de educação dos pais e outras características socioeconômicas dos alunos (Barros et ali, 2001). Embora tal explicação seja parcialmente verdadeira, ela deixa poucas saídas do ponto de vista de políticas públicas. A rigor, esse argumento aponta para o problemático “círculo vicioso” da baixa escolaridade de pais e filhos e deixa pouco espaço para ações alternativas de política educacional no curto prazo. Evidentemente, se não conseguimos hoje proporcionar educação adequada para as crianças brasi-

¹ A Pesquisa SARESP é um teste realizado anualmente pela Secretaria Estadual de Educação, cobrindo todas as escolas públicas estaduais de ensino fundamental.

leiras, certamente não conseguiremos produzir o esforço adicional de educar os pais para que contribuam para a educação de suas crianças.²

Gráfico 1. Notas SARESP para provas de língua portuguesa na quarta série do primeiro grau, segundo tipo de região. Município de São Paulo, 2003.



Fonte: SARESP 2003, SEE/SP.

Notas: 1. Foram selecionadas escolas públicas estaduais com ensino de 1^o a 4^o série. 2. As áreas de periferia e centro foram estabelecidas a partir de um teste do tipo Moran Local da escolaridade média dos chefes de domicílio segundo as áreas de ponderação do Censo de 2000.

Outras análises também mostram que, apesar da importância da origem familiar, outros aspectos do mundo propriamente escolar são relevantes. Por exemplo, o perfil socioeconômico dos alunos de uma escola é visto como muito importante, sendo que nas escolas com maior heterogeneidade social, os alunos mais pobres teriam uma performance escolar mais alta em comparação a alunos que frequentam escolas mais homogêneas (Soares et ali, 2001). Há que se notar que esse aspecto provavelmente se confunde com a própria localização da escola, uma vez que escolas homogêneas e com baixo nível socioeconômico são

² Isso, porém, não significa que campanhas informativas focadas nos pais e outras iniciativas desse gênero não possam ser realizadas com sucesso.

normalmente localizadas em áreas com elevadas concentrações de população de baixa renda.

A turma em que o aluno estuda também foi identificado como um fator importante para explicar os escores alcançados pelos alunos da rede estadual de Minas Gerais, incluindo aí o complexo problema do nível de motivação dos professores, e indicando que as variações encontradas em sala de aula são importantes para explicar a performance escolar dos alunos (Soares, 2005). Nesse último aspecto, existe também uma literatura qualitativa que explica os baixos rendimentos dos alunos de modo associado aos modelos e imagens que os professores constroem e reproduzem sobre seus alunos pobres, ou seja, a partir das percepções dos profissionais da educação (Román, 2003).

Tais análises são consistentes com estudos internacionais que mostram que o professor desempenha um papel importante na progressão escolar dos alunos, embora não existam evidências empíricas significativas de que variações no salário dos professores ou seu avanço em termos de capacitação acadêmica contribuam substancialmente para esse resultado (Hanusheck, 1999).

No caso das grandes áreas urbanas, as escolas de periferia e favela caracterizam uma situação à parte. Segundo Torres, Ferreira e Gomes (2005), o indivíduo que mora na área periférica – com alta proporção de pobres – tem menor probabilidade de concluir o atual Ensino Médio que outros indivíduos igualmente pobres e oriundos de famílias de baixa escolaridade. Nesse sentido, o elemento espacial teria uma incidência no desempenho escolar desses indivíduos.

Por que isso acontece? Quais são os mecanismos que explicariam o fato de um aluno pobre que mora em uma área com um alto número de pobres tenha um resultado pessoal inferior àqueles igualmente pobres, mas que moram em área mais heterogêneas? Em que medida essa pior performance escolar estaria relacionada a escolas locais de pior qualidade? Sabemos que muitas das escolas de periferia estão superlotadas – operando, por exemplo, em regime de quatro turnos e com um número de alunos por classe muito acima da média – e têm professores estressados e desestimulados, com elevados níveis de falta ao trabalho, licenças médicas e pedidos de transferência. Na maioria das vezes, seus estudantes são oriundos de famílias com baixa escolaridade. Boa parte deles não teve a oportunidade de frequentar a pré-escola, etapa onde se dá a ambientação da criança ao mundo escolar, o que tem conseqüências importantes para a progressão escolar no futuro.

Nas próximas seções discutimos esse problema observando, por um lado, o grau de acesso dos mais pobres a serviços educacionais e seu tempo de permanência na escola, de forma a testar se a oferta do serviço educacional é de pior qualidade nas áreas de periferia do município de São Paulo. Por um lado, discutimos aspectos institucionais relacionados ao sistema de incentivos oferecidos ao professor e, por outro, as representações que os mesmos têm das crianças pobres de forma a identificar padrões institucionais e perceptivos que explicariam a pior qualidade da escola na periferia.

Acesso dos mais pobres à educação

A interpretação a respeito dos diferentes graus de acesso dos mais pobres a políticas públicas não é trivial, sendo, ao contrário, objeto de um complexo debate acadêmico. Assim como no debate sobre a questão educacional, o acesso dos mais pobres a serviços públicos é visto como sendo influenciado predominantemente por aspectos individuais da população (Menezes-Filho e Pazello, 2005), por fatores relacionados à dinâmica político-eleitoral (Ames, 1995), por aspectos associados à lógica organizacional do setor público (Marques, 2000), em função da atuação de movimentos sociais ou associações civis (Jacobi, 1989; Gurza Lavalle e Castello, 2004) ou, ainda, pensado como efeito de elementos relacionados à segregação residencial (Villaza, 2000; Marques e Torres, 2005), entre outros aspectos.

A pesquisa sobre o acesso dos mais pobres a serviços públicos (Figueiredo et al, 2005) baseando-se em um *survey* entre a população 40% mais pobre do Município de São Paulo, investigou detalhadamente as condições gerais de vida e de acesso a políticas públicas auferidas por essa população. Os dados obtidos por meio do *survey* permitem testar alguns desses argumentos presentes na literatura, mostrando seu peso na explicação do acesso a essas políticas.³ Esse *survey* permitiu ainda a construção de algumas variáveis relativas à dimensão territorial da pobreza, de modo a testar o impacto da segregação residencial⁴.

³ Todos os dados coletados foram obtidos por meio de entrevistas com os responsáveis pelo domicílio, que forneceram informações relativas aos demais membros da família quando necessário. Além disso, devido ao próprio recorte do *survey* – aplicado somente àqueles com renda familiar inferior a R\$1.100,00, controlando-se sexo e idade dos responsáveis segundo cotas – o efeito das variáveis individuais sobre os diferenciais de acesso foi minimizado.

⁴ Além do próprio recorte espacial do *survey*, que foi aplicado em áreas de classe alta,

Em relação à questão educacional, tal pesquisa buscou enfatizar o problema avaliando aspectos relacionados às condições do ensino fundamental, como as condições de infra-estrutura da escola (como a disponibilidade de salas de informática, bibliotecas e outros equipamentos), o oferecimento de certos serviços (como transporte gratuito, material escolar e merenda) e o tempo de permanência na escola. Existem argumentos na literatura sustentando que vários desses aspectos têm impactos diferenciados sobre o desempenho escolar das crianças.⁵

Para discutir esses argumentos, apresentamos aqui dois modelos analíticos diferentes derivados dessa pesquisa. O primeiro aborda o acesso a serviços e equipamentos educacionais e o segundo, o tempo de permanência da criança na escola. Detalhamos esses elementos abaixo.

Serviços e equipamentos educacionais

Com relação ao acesso a serviços e equipamentos educacionais, os dados obtidos por meio do *survey* indicam – numa análise univariada – que a variável mais importante para distinguir esse acesso é o tipo de rede de ensino. Assim, os alunos das escolas municipais tendem a ter mais acesso a transporte (16,7% dos alunos mais pobres que estudam na rede municipal contam com transporte gratuito, contra 2,3% dos alunos da rede estadual), uniforme (90,1% dos alunos da rede municipal com acesso totalmente gratuito, contra 12,2% da rede estadual) e material escolar (80,6% de acesso gratuito na rede municipal contra 11,0% na estadual). Esses diferenciais provavelmente se devem a programas desenvolvidos durante a gestão Marta Suplicy (2000-2004), que procuraram expandir esse acesso. No caso da merenda, não há diferenciais importantes por tipo de rede de ensino uma vez que os incentivos do governo federal atendem

média e baixa, foram construídas variáveis referentes à proximidade de áreas de favela e referentes à renda do “ambiente” em que se insere o domicílio, de modo a avaliar a importância da dimensão territorial no acesso a serviços públicos. Essas variáveis foram construídas utilizando ferramentas de geoprocessamento (SIG), uma vez que os dados coletados no *survey* foram endereçados por meio do CEP dos domicílios.

⁵ É importante destacar que, no caso das análises de acesso ao ensino fundamental, a população total refere-se aos chefes de domicílio ou cônjuges que possuem filhos de 7 a 14 anos de idade, ou seja, crianças que potencialmente deveriam estar no ensino fundamental – assim, trabalhamos nesse caso com uma população total de 1.416.029 indivíduos. Foram os chefes de domicílio ou cônjuges que forneceram as informações aqui apresentadas, e no caso da presença de mais de um filho com idade entre 7 e 14 anos, optou-se pelo detalhamento das informações relativas ao filho mais novo cursando o 1º grau.

a todas as escolas públicas do país: 98,7% dos alunos mais pobres da rede municipal contavam com merenda totalmente gratuita e na rede estadual esse percentual era de 92,5. Ou seja, de modo geral, observou-se que a escola municipal conta com mais serviços do que a escola estadual. Como veremos mais à frente, no segundo modelo, esse quadro se inverte quando consideramos o tempo de permanência na escola.

Vale destacar que em análise qualitativa realizada com professores do ensino fundamental de São Paulo (apresentada nas seções 3 e 4), alguns deles manifestaram ter estado ou estarem em escolas com aparência “de presídio”: escuras, com vidros quebrados e de “latinha”, destacando que o entorno da escola também é “feio”. Além disso, vários informantes declararam que apesar da oferta de infra-estrutura nas escolas públicas – muitas delas contando com salas de informática e quadras esportivas – esses equipamentos muitas vezes ficam trancados e os alunos não os podem acessar (sobretudo no caso de biblioteca e de computadores). Tais elementos são justificados como medidas contra roubo por parte dos alunos ou da própria comunidade, ou por falta de alguém que supervise o uso das salas de informática ou do material.⁶ Em outras palavras, a existência desses equipamentos escolares não significa que os mesmos estão sendo utilizados no dia-a-dia das escolas.

De todo modo, geramos uma análise multivariada com os dados obtidos no *survey*. Para reduzirmos os erros associados a um ou outro equipamento não utilizado, e também devido às coberturas relativamente elevadas observadas, elaboramos um indicador sintético de acesso a serviços e equipamentos relacionados ao ensino fundamental, como obtenção gratuita de uniforme escolar, merenda e transporte, que podem ser encarados como formas indiretas de transferência de renda associada à prestação de serviços educacionais para as famílias mais pobres. Além disso, foram considerados na composição desse indicador aspectos relacionados à infra-estrutura das escolas, como presença de quadras de esportes, bibliotecas e salas de informática. Estudos como Menezes-Filho e Pazello (2005), por exemplo, destacam a relevância de equipamentos como esses na melhoria do desempenho escolar dos alunos. Tal indicador constituiu a variável dependente do modelo.

⁶ Como relata um entrevistado: “a nova diretora tirou algumas coisas que estavam escondidas, a direção anterior trancava tudo porque os alunos poderiam roubar, então o acesso era restrito; restrito não, era escondido mesmo, com chave, não sabia que tinha computador”. Frase de uma professora de uma escola estadual.

Para cada uma dessas variáveis foram consideradas duas situações: adequada ou não adequada, com a primeira recebendo o valor um e a segunda, zero. O indicador final corresponde a uma média dessas variáveis, em uma escala de zero (0) a um (1), em que zero representa a pior situação e um, a melhor. Os componentes deste indicador estão apresentados na tabela 1, do anexo 1.

Além de construir tal indicador sintético, consideramos também um elenco diversificado de variáveis, utilizadas como variáveis independentes ou explicativas, apresentado na Tabela 2 do anexo 1. É possível observar que o leque de variáveis testadas é bastante significativo e abrange temas relacionados ao tipo de região de residência, características individuais (sexo, idade, escolaridade, renda), indicadores de participação social ou religiosa e tipo de serviço público ao qual o entrevistado teve acesso.

Embora não seja possível representar, no âmbito do questionário utilizado, todos os fatores explicativos considerados pela literatura mencionada acima, foi elaborado um amplo espectro de perguntas consistente com as hipóteses relacionadas à segregação residencial, à participação social, ao tipo de equipamento público, ao comportamento político e às características individuais. No caso de variáveis institucionais, referentes à natureza dos serviços oferecidos, foram testados apenas alguns aspectos – como o impacto dos tipos de escola pública (estadual ou municipal) –, uma vez que a fonte de dados utilizada diz respeito à informação fornecida pelos beneficiários das políticas, e não pelos provedores.

A partir da construção desse indicador sintético e das variáveis independentes, prosseguimos na análise dos determinantes do acesso a esses serviços associados ao ensino por meio de um modelo mais complexo. Os resultados do modelo de CHAID para esse indicador são apresentados na Figura 1. Detalhes sobre a técnica de CHAID são apresentados no Anexo 1.

Nessa figura, a variável dependente corresponde ao acesso alto a todos os itens associados ao ensino fundamental apresentados anteriormente. O primeiro ramo da árvore apresenta as variáveis mais importantes para explicar o nível alto de acesso, e a importância das variáveis cai à medida que se desce nos ramos das árvores (isto significa que as associações, medidas pelo qui-quadrado, são menores, ou seja, as variáveis seguintes estão menos associadas com o fenômeno de interesse, no caso Alto Acesso a serviços e equipamentos educacionais). No interior de cada célula estão indicados os percentuais do grupo que tem alto acesso, enquanto as porcentagens apresentadas embaixo de cada quadro indicam a representação daquele grupo

no total da população, no caso, no total de domicílios pobres com crianças que cursam o primeiro grau na rede pública.

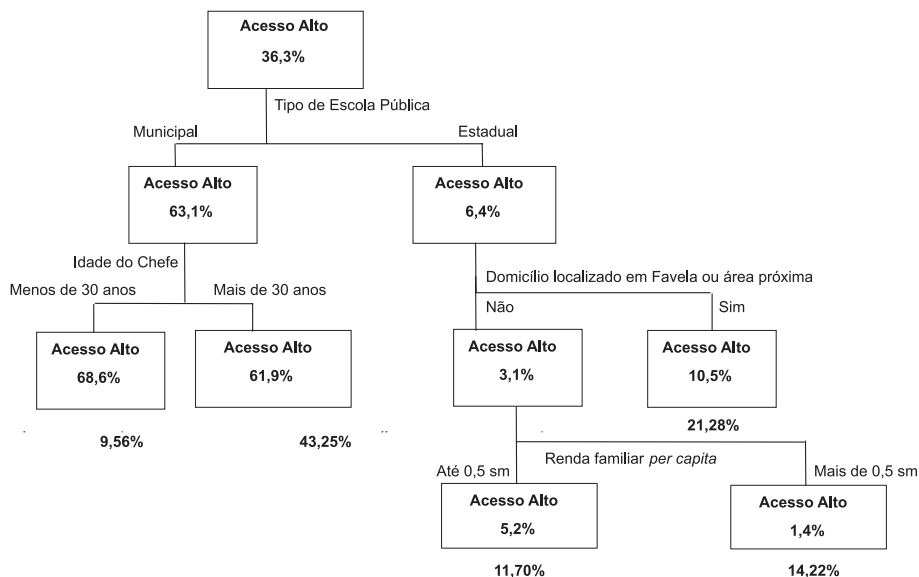
Figura 1. Modelo CHAID para o indicador de acesso a serviços e equipamentos relacionados ao ensino fundamental. São Paulo, 2004.

MODELO: Modelo Chaid para o Indicador de Acesso a Benefícios do Ensino Fundamental Público

1 - Escore maior ou igual a 0,80 no indicador sintético: Acesso Alto

0 - Escore menor que 0,80 no indicador sintético: Acesso Baixo

N= 1.137.145



Fonte: CEM-Cebrap. Survey de acesso da população mais pobre de São Paulo a Serviços Públicos. Novembro de 2004.

Nota: Nível de Significância de 5%.

Os resultados apontam, em primeiro lugar, para a relevância do tipo de rede escolar na diferenciação do acesso aos benefícios relacionados ao ensino fundamental, conforme já indicado nos dados descritivos: enquanto 63,1% dos alunos que cursam o ensino fundamental na rede municipal têm elevado acesso a esses benefícios, somente 6,4% dos alunos da rede estadual apresentam níveis altos. Isso parece indicar que a rede municipal de ensino prioriza o acesso gratuito a benefícios como merenda, transporte, uniforme, material escolar e outros – especialmente para as famílias mais pobres do município – enquanto a rede estadual prioriza outros aspectos, conforme será demonstrado mais adiante.

Entre aqueles que estudam em escolas municipais, o segundo elemento que mais diferencia as condições de acesso é a idade do responsável pelo domicílio: crianças que habitam domicílios chefiados por pessoas mais jovens – com menos de 30 anos – têm níveis mais altos de acesso a esses benefícios do que crianças que habitam lares chefiados por chefes com mais de 30 anos. Esse resultado se deve menos a efeitos de características individuais, refletindo provavelmente o fato de que domicílios chefiados por pessoas jovens tendem a ter crianças menores, em idade escolar. Assim, esse resultado associa-se com os próprios critérios de inclusão da política – ter filhos em idade de cursar o ensino fundamental.

É interessante notar que, ainda que os alunos da rede estadual contem com menores níveis de acesso a serviços e equipamentos educacionais, há um claro viés redistributivo no acesso a esse tipo de serviço que não aparece no caso da rede municipal de ensino. Isto porque um outro elemento que afeta as condições de acesso é o fato de o domicílio estar localizado em favela ou em área próxima: domicílios localizados em áreas de favela tendem a ter acesso mais alto a esses benefícios associados ao ensino, indicando o viés redistributivo dessa política. Esse viés redistributivo é observado também entre os domicílios que não estão localizados em áreas de favela: nesses locais, os domicílios que possuem um menor rendimento familiar *per capita* (inferior a meio salário mínimo mensal) apresentam níveis de acesso melhores do que aqueles que apresentam rendimento familiar *per capita* superior a meio salário mínimo.

A pior situação é observada no grupo de famílias que atendem simultaneamente aos seguintes critérios: filhos cursam a rede estadual, não residem em área de favela e tem rendimento familiar superior a 0,5 sm. Esse grupo, que corresponde a 14,2% dos alunos da rede pública pesquisados, praticamente não conta com acesso a esses benefícios associados ao ensino, com somente 1,4% tendo alto acesso. Evidentemente, tal resultado aponta para o caráter redistributivo da política, como mencionado anteriormente. Por outro lado, a melhor situação de acesso é desfrutada pelo grupo de famílias cujos filhos, simultaneamente, estão na rede municipal e o responsável pelo domicílio é jovem: 68,6% dos alunos nessa situação apresentam níveis altos de acesso. Essa situação representa apenas 9,6% do total dos alunos da rede pública na população pesquisada.

Esses resultados – melhores condições de acesso nas áreas de favela e nos domicílios mais pobres – podem estar indicando diferentes aspectos relevantes. Por um lado, alguns desses serviços parecem estar sendo

tratados como políticas de caráter redistributivo, sendo fornecidas mais freqüentemente a pessoas de baixa renda, particularmente no caso da merenda, do uniforme e do material escolar. Por outro lado, é também verdade que algumas iniciativas recentes de política educacional municipal direcionaram recursos substanciais para as áreas mais carentes do município, como parece ser o caso dos chamados Centros de Educação Unificada (CEUS), e de outros programas específicos, como o “Vai e Volta” – voltado para transporte gratuito – e o programa de distribuição gratuita de uniformes, desenvolvidos durante a gestão Marta Suplicy.

Em face dessas considerações, esse modelo nos permite apresentar as seguintes conclusões:

- a) O principal ponto a ser destacado nas condições de acesso a serviços e equipamentos educacionais é o grande diferencial observado de acordo com o tipo de rede escolar, municipal ou estadual. Esse resultado ressalta a relevância da autonomia dos sistemas educacionais para definirem suas políticas, bem como o impacto das políticas educacionais desenhadas por cada um desses sistemas;
- b) Não foi observado um pior acesso aos serviços e equipamentos educacionais para a população mais pobre, pelo contrário, a presença de uma variável territorial, relativa aos domicílios em áreas de favela, apresenta sentido contrário ao previsto pela literatura (Marques e Torres, 2005), indica a possível existência de critérios de discriminação positiva. c) Esses critérios não são necessariamente explicitados, mas estão presentes na execução da política. Esse resultado mostra que, ainda que exista segregação residencial, algumas políticas podem ter de fato efeitos redistributivos, como esta;
- c) Apesar de ser uma variável individual, entendemos que a variável de idade aqui apresentada não pode ser referida a essa característica, mas estaria, sobretudo, refletindo a maior probabilidade desse grupo populacional ter crianças em idade escolar.

A rigor, esse modelo fornece apenas uma visão parcial dos mecanismos de acesso das famílias pobres ao sistema escolar. De fato, como será visto a seguir, os resultados assumem uma feição relativamente diversa quando

consideramos outras variáveis dependentes, como, por exemplo, o tempo que as crianças permanecem na escola. Detalhamos esses aspectos a seguir.

Tempo de permanência na escola

Analogamente à análise anterior, construímos um indicador sintético nesse caso. O indicador de tempo médio de permanência na escola foi construído de modo a avaliar de maneira mais completa os diferenciais envolvidos no caso da carga horária. Esse indicador foi categorizado da seguinte maneira: crianças que passam até 4 horas na escola (situação menos adequada) e crianças que passam mais de 4 horas na escola (geralmente 5 horas em média, situação mais adequada).

Apresentamos na Figura 2, o modelo de CHAID para o tempo médio de permanência nas escolas públicas, sendo a permanência acima de 4h a variável dependente. As variáveis independentes testadas são as mesmas apresentadas na Tabela 2.

Podemos observar que a melhor situação é encontrada no grupo de famílias cujos filhos estudam em escolas estaduais, pois essa foi a primeira variável selecionada no modelo: nessas escolas mais de 79,1% das crianças permanecem mais de 4 horas na escola, enquanto nas escolas municipais apenas 15,5% das crianças permanecem mais de 4 horas. Isso parece refletir os efeitos da política estadual de educação, que estipulou o aumento da carga horária do ensino fundamental para 5 horas durante o governo de Mário Covas.

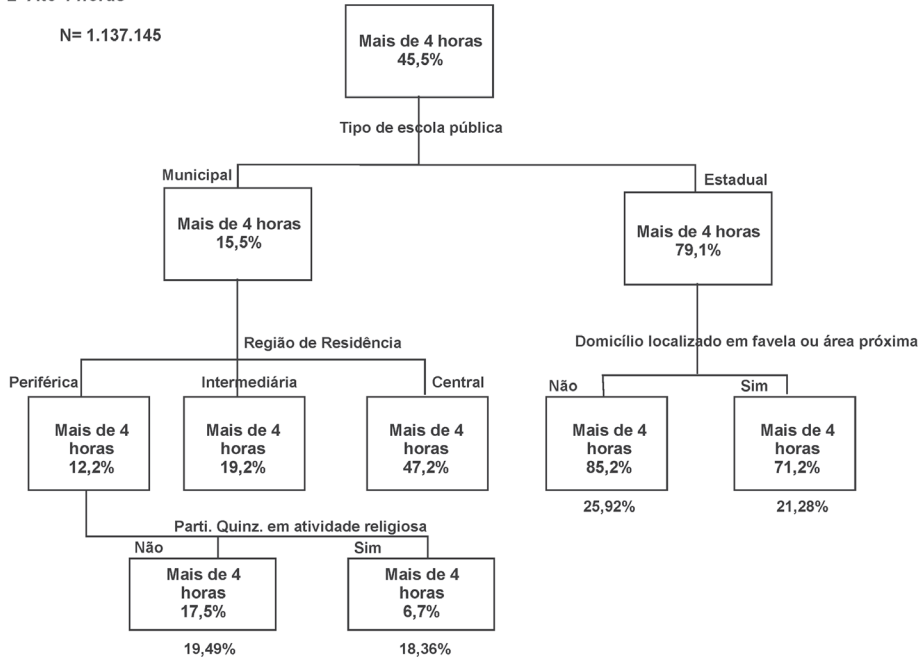
Porém, é possível observar que a efetividade dessa política estadual de ensino é mediada pela segregação residencial, uma vez que é menor a proporção de crianças da rede estadual residentes em áreas próximas a favelas que permanecem mais de 4 horas na escola – 71,6%, contra 85,1% das crianças que não moram em áreas de favela. Isso tende a ocorrer porque as escolas próximas a favelas e em periferias mais distantes tendem a ter maior pressão por vagas, muitas vezes adotando o chamado regime de quatro turnos (7 às 11h, 11 às 15h, 15 às 19h e 19 às 23h), o que tende a comprimir sobremaneira o tamanho da jornada escolar.

Dentre o grupo de famílias cujos filhos estão na rede municipal, esse efeito territorial também está presente: crianças da área central permanecem mais tempo na escola – 47,2% ficam mais de 4 horas, contra 19,2% nas áreas intermediárias e 12,2% nas áreas periféricas.

Esse resultado – que reflete a dinâmica da segregação residencial – também pode ser pensado em termos de maior ociosidade das escolas nas áreas centrais. Por conta do envelhecimento da população e do seu decréscimo em termos absolutos, é menor a concentração de crianças em idade escolar e é maior a presença de famílias com maiores rendimentos e com filhos na rede privada, gerando, desse modo, menor pressão sobre o sistema público de ensino. O contrário do que ocorre nas áreas periféricas, onde a concentração de crianças em idade escolar é muito maior, gerando maior competição pelo acesso aos serviços.

Figura 2. Modelo de CHAID para o indicador de tempo de permanência na escola

MODELO: Modelo Chaid para o Indicador de Tempo de Permanência na escola pública de ensino fundamental
 1- Mais de 4 horas
 2- Até 4 horas



Fonte: CEM-Cebrap. Survey de acesso da população mais pobre de São Paulo a Serviços Públicos. Novembro de 2004. Nota: Nível de Significância de 5%.

No grupo de famílias cujos filhos estudam em escolas municipais em áreas periféricas, surgiu um resultado ao contrário do esperado pela literatura (Gurza Lavalle e Castello, 2004), pois a participação religiosa não tem efeito significativo sobre o tempo de permanência na escola. Ao

contrário, atua no sentido contrário ao esperado: os alunos cujos pais têm maior participação ficam menos tempo na escola do que os demais. Trata-se de um aspecto que merece uma investigação complementar que, contudo, não pode ser realizada com os dados disponíveis.

É possível notar que a pior situação de acesso é observada entre as famílias cujos filhos, simultaneamente, cursam a rede municipal, residem em áreas periféricas e os responsáveis pelo domicílio participam de atividades religiosas (com frequência superior a 15 dias): somente 6,7% dos alunos nessa situação ficam mais de 4 horas na escola, sendo que essa situação corresponde a 18,4% dos alunos da rede pública pesquisados. A melhor situação é observada no caso das famílias cujos filhos, simultaneamente, cursam a rede estadual e têm domicílios fora de áreas de favela: desses, 85,1% permanecem mais de 4 horas na escola, situação que representa 25,9% do total de alunos.

Em síntese, podemos destacar as seguintes conclusões:

- a. A variável relacionada ao tipo de rede escolar – escola municipal ou estadual – é aquela que induz a variações mais significativas no tempo de permanência na escola. A importância desta variável mais uma vez confirma o impacto da autonomia das redes educacionais para definirem suas próprias políticas sobre as condições de oferta de ensino;
- b. As variáveis territoriais – região de moradia e residência em área de favela – são bastante relevantes, sobretudo porque parecem refletir efeitos da incapacidade do Estado fazer frente à pressão demográfica sobre as escolas, derivados da dinâmica populacional local e dos efeitos de segregação;
- c. A variável relativa à participação religiosa apresentou resultados contrários ao esperado, não tendo um efeito positivo sobre as condições de acesso.

Essas conclusões indicam que é preciso analisar de maneira conjunta os resultados relativos a benefícios associados à educação (transporte, merenda, material escolar, uniforme e infra-estrutura da escola) e os resultados obtidos no caso do indicador de tempo de permanência na escola. Por exemplo, apesar das crianças residentes em áreas periféricas terem mais acesso a benefícios associados à escola, essas crianças permanecem menos tempo na escola, em média, do que as crianças residentes em áreas centrais, o que certamente tem influência negativa sobre a qualidade do

ensino obtido. Nos dois casos, o papel que a rede de ensino exerce é decisivo, sendo que o sistema municipal tendeu a investir mais em benefícios e equipamentos escolares enquanto o sistema estadual buscou ampliar em uma hora o tempo de permanência média diária do aluno na escola.

Não se trata aqui de atribuir juízos de valor a esses diferentes elementos da política educacional, pois partimos do pressuposto de que toda política social envolve em algum grau uma “escolha trágica”, isto é, opção entre alternativas igualmente relevantes (Santos, 1994). O importante, neste caso, é observar que o Estado tem um papel muito relevante – e algumas vezes negligenciado – no que diz respeito ao impacto do sistema escolar sobre o aluno.

Resumo dos padrões observados segundo a análise multivariada

Após a apresentação de todos esses modelos que buscam captar o perfil daqueles que têm acesso a diversos indicadores relacionados ao ensino fundamental, é possível destacar a relevância do tipo da rede na diferenciação das condições de acesso. Os resultados apontam para dois modelos heterogêneos de escola pública caracterizados por escolhas de políticas muito diversas: um característico da rede municipal de ensino e outro característico da rede estadual, sendo que cada um desses modelos gera tipos específicos de políticas com impactos diferenciados.

A escola municipal parece privilegiar o acesso a uma série de serviços e equipamentos associados à escola – como merenda, transporte, material, uniforme, quadras de esporte, salas de informática e bibliotecas – além de apresentar menores distâncias médias dos alunos até a escola, seja por meio de acesso gratuito a transporte escolar, seja por meio de maior proximidade física das crianças às escolas disponíveis (Figueiredo et alii, 2005). A escola estadual, por sua vez, parece privilegiar o tempo de permanência das crianças na escola, com médias em torno de 5 horas, contra 4h nas escolas municipais. Porém, as crianças que estudam na rede estadual têm que se deslocar mais até a escola e têm menor acesso a serviços e equipamentos relacionados ao ensino. Esses resultados apontam escolhas diferenciadas, difíceis de serem avaliadas de modo mais detalhado no âmbito desse artigo. Podemos, contudo, explicitar claramente essas diferenças.

Além disso, nos dois modelos as variáveis de natureza territorial – particularmente a presença de domicílios em áreas próximas a favelas –

manifestam-se de modo significativo, embora com significados diferentes. No caso do modelo relativo ao acesso a serviços e equipamentos educacionais, há um efeito positivo no fato de as famílias morarem próximas a favelas, devido aos efeitos redistributivos da política em questão.

Finalmente, nos caso do indicador de tempo de permanência na escola, a menor carga horária na periferia se manifesta claramente no caso das escolas municipais. Esse dado provavelmente reflete a existência de mais de trezentas escolas – localizadas predominantemente em áreas de periferia – que operam no chamado regime de quatro turnos, com impactos substanciais sobre o tempo de permanência da criança na escola.⁷ Embora a dinâmica de crescimento demográfico da periferia explique aparentemente esses resultados, esses dados na verdade reforçam o argumento relativo à idéia de um tipo de escola diferente na periferia, tendo em vista aspectos institucionais da oferta do serviço. Detalhamos esse argumento à frente.

Aspectos Institucionais

Tendo em vista a observação caracterizada na seção anterior, de que existem aspectos institucionais que explicam o tipo de serviços educacional ofertado, buscamos nessa seção avaliar outros aspectos referidos a essa dimensão. Essa análise foi possível em função da realização de entrevistas em profundidade e grupos focais com profissionais de educação e professores de escolas estaduais e municipais de 1^a a 4^a série, selecionados segundo o tipo de localização da escola. Para isso, foram identificadas escolas em duas regiões diferentes, classificadas a partir das técnicas de Moran Local⁸: regiões onde a população no entorno da escola apresentava alta escolaridade e, ao contrário, regiões onde a população no entorno apresentava baixa escolaridade, o que permitiu controlar, de certa forma, os efeitos associados ao “capital cultural” dos pais. Foram realizados 8 grupos focais e 10 entrevistas em profundidade, cobrindo um total de aproximadamente 80 pessoas entrevistadas.

A partir de tais entrevistas, identificamos que um primeiro aspecto relevante do problema diz respeito à lógica de alocação de profissionais

⁷ Essa informação foi tomada a partir de uma entrevista com uma ex-secretária de Educação do Município de São Paulo. É evidente nesse caso que a carga horária é inferior a quatro horas diárias.

⁸ O índice de Moran Local é um tipo de estatística espacial que permite a identificação de clusters espaciais para uma dada variável de interesse (Anselin, 1995).

nas diferentes escolas de uma dada cidade. De modo geral, o conjunto de normas relativas à alocação de profissionais do sistema estadual e municipal direciona para escolas de periferia professores com baixa pontuação em concurso público e/ou profissionais recém ingressados no sistema público. Nas palavras de um entrevistado: “quem está iniciando é quem pega essas coisas mais distantes e às vezes não tem muita prática, porque está iniciando”. Trata-se de uma situação que cria um incentivo do tipo “o professor com mais pontos, escolhe as melhores escolas”.

Como a alocação de profissionais por escola no sistema estadual e municipal é definida a partir de sua classificação em concurso público, os profissionais melhor qualificados optam pelas chamadas “melhores escolas”, aquelas melhor localizadas e com padrão de ensino mais elevado.

Para os professores, as escolas centrais são menos “problemáticas”, seja em função do tipo do alunado, seja em função da localização mais conveniente em termos do sistema público de transporte ou por serem escolas mais organizadas, contando, inclusive, com recursos financeiros extras. Isso se evidencia no seguinte relato:

Geralmente, quando o professor tem muita pontuação, começa escolhendo as melhores [escolas]. Mesmo que tenha uma escola onde ele mora, por exemplo, em um bairro perigoso, ele não quer ficar ali, ele vai buscar outra coisa. E isso é o preconceito. (Professora de uma escola municipal da região central da cidade).

Tal regra se aplica aos chamados professores efetivos, sendo que muitas vezes os professores substitutos e temporários – mais comuns na periferia – não conseguem ser classificados nesse tipo de concurso e, apesar de ter uma função temporária, muitos destes profissionais permanecem na rede de ensino por muitos anos. Estes profissionais temporários (ou não efetivos) também se inserem numa ordem classificatória, mas só podem escolher as escolas que irão lecionar após a alocação de todos os efetivos.

Em segundo lugar, a possibilidade de remoção faz com que professores mais experientes e mais preparados tenham a possibilidade de abandonar as escolas de periferia, fazendo com que as mesmas sejam normalmente destinadas a profissionais menos experientes. A remoção é feita por meio de sistema de pontos, só para professores titulares no cargo (efetivos), que têm o direito de se inscrever no concurso de remoção, realizado uma vez ao ano.⁹

⁹ Nos sistemas estadual e municipal, a regulamentação dispõe que a classificação para

A combinação desta regra de remoção com a anterior (em que a alocação geral de vagas nas escolas é prioritária para os efetivos) faz com que a proporção de professores efetivos em escolas de periferia seja muito menor, conforme declarado por uma entrevistada:

Todas as professoras que estavam nessa escola do Taboão não eram efetivas, e todos que se efetivaram nesse concurso para essa escola não ficaram, pediram remoção para uma mais central, aí entraram professores substitutos em todas as salas. Até a coordenação, a vice e a diretora não eram efetivas (Professora do ensino estadual, transferida para uma escola da região central).

Esta forma de alocação de pessoal no interior da rede estadual e municipal de ensino cria um quadro de profissionais na periferia muito diferente daqueles que lecionam em escolas centrais. Assim, os que permanecem na periferia tendem a ter menos tempo de experiência no ensino público ou uma “formação pior”, como foi apontado por uma entrevistada. Isso não quer dizer que a periferia não tenha professores de boa qualidade e nem profissionais comprometidos em ensinar alunos pobres. O que queremos chamar a atenção aqui é que dada a atual estrutura de incentivos, não é de surpreender que os professores efetivos e experientes que permanecem na periferia sejam minoritários.

Como se pode imaginar, uma outra consequência dessas regras é que nas escolas de periferia a rotatividade dos profissionais é muito alta, como explicam os informantes:

Nesses lugares a rotatividade é muito maior. Tem rotatividade de direção, de professor. Em escola de periferia, o cara não pára mesmo, ingressou lá e depois está fora, então não dá pra ter um trabalho contínuo (coordenador de escola estadual).

Como esta diretoria é mais central, a procura acredito seja maior pra cá. Lá [outra diretoria] a movimentação de professores era muito

efeitos de remoção deve ser feita a partir de um sistema de pontos . Em termos gerais, os critérios avaliados são: tempo de serviço no campo de atuação; certificado de aprovação em concurso público para provimento do cargo do qual é titular, diplomas e/ou certificados de doutorado, mestrado e extensão universitária. (Estatuto do Magistério Público Municipal - Lei n° 11.229 e Decreto 24.975, alterado pelo Decreto 40.975/96)

maior, atribuições lá acontecem o ano inteiro, em nível de diretoria mesmo, porque os professores se movimentam muito por conta de serem escolas periféricas, complicadas, muito distantes (supervisora do ensino estadual).

Os diretores e supervisores também são removidos por critérios similares. Como a estabilidade ou a integração do time de professores é considerada por todos os entrevistados como essencial para o bom funcionamento de uma escola, a alta rotatividade, especialmente de diretores, é prejudicial para a implementação de ações permanentes ou regulares.

A escolha das escolas pelos supervisores dentro das diretorias também obedece à lógica de pontuação, como declara uma supervisora do ensino estadual: “normalmente os novos tanto na questão das escolas, como na supervisão, acabam ficando com as escolas mais problemáticas”, ou as mais “complexas”, pois como declarou “quem tem mais pontuação escolhe primeiro”.

Aparentemente, a chamada “dança de professores e diretores” tem um sentido único: buscar escolas convenientes e “próximas de casa”, geralmente localizadas em áreas mais centrais da cidade.

A rigor, a lógica da universalização e a cultura da “isonomia” tornam muito difícil ao gestor público produzir um sistema de incentivos que retenham bons profissionais e diretores em escolas e classes voltadas para a população mais pobre. Os sindicatos de professores se opõem a esse tipo de incentivo, pois ele fere os princípios de igualdade e isonomia entre os profissionais. De fato, alguns professores entrevistados se filiam a esse tipo de perspectiva, manifestando não estar de acordo com esse incentivo, explicando que o mesmo deveria ser oferecido a todos os profissionais. Porém, o fato é que um incentivo estendido a todos os profissionais anula, por definição, o princípio de incentivos. Alguns entrevistados destacaram que esse incentivo era justificável em função da distância de determinadas escolas, mas não pelo fato de uma escola estar localizada numa área predominantemente pobre.

Na percepção de alguns informantes além da dificuldade de acesso, existe uma dificuldade do trabalho em escolas de periferia, pelas quais os profissionais deveriam ser compensados financeiramente:

Além de difícil de chegar, que é o difícil acesso, tem a dificuldade do trabalho [em escolas de periferia] também; são superlotadas, têm muito mais alunos, porque as escolas se tornam maiores (...). Aqui [escola atual] temos 700 alunos, lá [na periferia] tínhamos 2000 alunos. E o diretor ganha igual, tudo igual, os professores, o salário padrão, é tudo igual (Diretora de escola municipal, área central).

Embora existam incentivos no sistema estadual (Adicional por Local de Exercício- ALE) e no municipal (Gratificações de difícil acesso) para o exercício de funções em áreas nomeadas de difícil acesso, trata-se de mecanismos relativamente defasados, não necessariamente cobrindo todas as escolas de periferia¹⁰. Além disso, parecem não produzir o resultado esperado de incidir nas preferências dos profissionais no sentido de trabalharem em áreas de periferia.

Observa-se também na literatura o argumento de que as práticas de avaliação do ensino são essenciais para permitir o acompanhamento do desempenho tanto dos alunos como das escolas e professores ao longo do tempo (Menezes-Filho e Pazello, 2005). Embora exista um sistema estadual de avaliação escolar, o exame SARESP, cobrindo todas as escolas estaduais, o mesmo não é divulgado para o público em geral. Isto é, ele não funciona como instrumento de pressão da comunidade sobre a escola. Por outro lado, ele não tem sido utilizado, até onde pudemos apurar, como efetivo instrumento de gestão: não orienta a capacitação dos profissionais e não produz regularmente políticas diferenciadas para escolas de pior desempenho, segundo informação colhida recentemente junto aos profissionais da Secretaria de Educação de São Paulo. Em geral, os professores entrevistados se mostraram reticentes à avaliação, argumentando preferir uma avaliação qualitativa.

Finalmente, a administração pública tem dificuldade de estimular uma presença ativa do professor em sala de aula. Por exemplo, o adicional pago pelo Estado de São Paulo aos professores em função de

¹⁰ No sistema de ensino estadual, existe o Adicional por local de exercício - ALE que tem como objeto estimular as atividades desenvolvidas em escolas da zona rural e escolas das zonas periféricas das grandes cidades que apresentam condições ambientais precárias, localizadas em região de risco ou de difícil acesso. Corresponde ao 20% sobre o valor da faixa e nível que o servidor estiver enquadrado. No ensino municipal, a regulação dispõe de Gratificações de difícil acesso, variável de acordo com a carreira, com percentuais de 30% ou de 50% sobre o salário mais baixo da Prefeitura, e a localização da Unidade de Trabalho (Lei nº 11.511 e Lei complementar 669, alterada pela 836/97).

um baixo número de faltas, instituído durante a gestão Mário Covas, foi estendido na gestão Geraldo Alckmin em 2005 a todos os profissionais independentemente de sua frequência. Segundo informações obtidas a partir das entrevistas, esse adicional estimulava um comportamento mais profissional dos agentes educacionais lotados em escolas periféricas. Entre os entrevistados, alguns disseram gozar atualmente de todas as faltas facultadas pela legislação, que correspondem ao direito a pelo menos 12 faltas sem justificativa e 6 faltas abonadas, o que evidencia também importantes aspectos relacionados aos estímulos existentes para os professores lecionarem¹¹. O nível de faltas por licenças médicas também é muito elevado, conforme declarações obtidas junto aos profissionais entrevistados. Esse aspecto evidencia-se na seguinte fala:

No meu caso, moro no interior, passei agora no concurso e não tinha nem como escolher lá [cidade de origem]. Se tenho uma oportunidade eu vou, por exemplo, se tem um feriado na 5ª feira, na 6ª já não vou trabalhar, então trago sempre atestado médico, abonada, doação de sangue. Uma escapadinha que der! (Professora do ensino estadual, escola da região periférica).

Na verdade, a questão do absenteísmo de professores é uma questão de âmbito global, tendo sido destacada em outras situações em diferentes países em desenvolvimento. Num recente relatório, o Banco Mundial afirma que

*recentes amostras aleatórias de escolas e postos de saúde em diversos países em desenvolvimento encontrou níveis de absenteísmo superiores a 40%, com níveis mais altos para áreas mais remotas e para determinados tipos de profissionais, embora exista grande variação entre países. (Banco Mundial, 2003, p.23).*¹²

Tal tipo de distorção evidencia a dificuldade do governo proporcionar estímulos adequados - que podem ser tanto materiais quanto

¹¹ A saber, as “faltas justificadas” importam em desconto salarial, mas não sujeitam ao servidor a processo administrativo por abandono de cargo ou função, sendo possível 12 justificadas no estado e 6 no município. As “faltas abonadas” não envolvem desconto salarial e são permitidas 6 abonadas no estado e 10 no município. A “falta-médica” trata-se da ausência em virtude de consulta e tratamento de saúde, o servidor não perderá os vencimentos do dia, nem sofrerá descontos, em virtude de tratamentos ou consulta de saúde desde que apresente atestado (art.262 e seguintes do Decreto nº42.850 do Regimento Geral dos Servidores e Decreto 24.975).

¹² Nossa tradução.

simbólicos – para que os profissionais de educação venham a desempenhar adequadamente suas tarefas.

Finalmente, uma questão importante do ponto de vista da gestão pública diz respeito à descontinuidade das políticas e ações educacionais. Os professores notam diferenças de procedimentos com a mudança de governos e também críticas com relação à velocidade em que ações educacionais são implementadas, muitas vezes de forma incompleta, sem experiências-piloto e sem processos de transição. Por exemplo, professores da rede municipal de ensino ilustram que a tentativa recente de ampliar o tempo de permanência nas escolas municipais não foi acompanhada por uma preparação das escolas. Muitas destas, os professores argumentam, não têm espaço físico para oferecer atividades extras e nem todo o pessoal necessário para supervisionar os alunos, o que faz com que eles fiquem ociosos dentro da escola.

A percepção dos professores sobre os alunos

Observamos na literatura que a questão do desempenho escolar tem sido também explicada por conta do comportamento dos professores. De fato, análises oriundas de tradições disciplinares muito diferentes, tanto quantitativas (Soares, 2005; Hanusheck, 1999) quanto qualitativas (Bourdieu, 1979; Román, 2003), sugerem que as atitudes, valores, expectativas e crenças dos professores em relação a seus alunos têm impactos substanciais sobre o resultado acadêmico dos mesmos.¹³

Tal proposição é também consistente com parte da literatura de natureza institucional que entende que as ações e atitudes daquela parte da burocracia pública, que tem contato direto com a população, influenciam os resultados das políticas e as preferências dos usuários dessas políticas. Tal literatura tenta compreender até que ponto a chamada burocracia no nível da rua (*street level bureaucracy*) influencia ou não a performance das políticas públicas (Lipsky, 1983). Evidentemente, as práticas e valores dos profissionais da educação enquadram-se nesse campo de discussão.

Tendo em vista esses elementos, procuramos observar nessa seção as percepções que profissionais de educação têm em relação a alunos de baixa renda e/ou em relação a alunos e escolas localizadas em áreas

¹³ O Banco Mundial também aponta aspectos análogos referidos às políticas públicas em geral: *Sad consequences of social distance between providers and clients are not hard to find* (Banco Mundial, 2003, p.25).

pobres e periféricas. Utilizaremos aqui as mesmas entrevistas realizadas na pesquisa qualitativa mencionada na seção anterior.

Em primeiro lugar, essa pesquisa mostra que os professores consideram a família como a primeira responsável pela educação dos seus alunos, assim como atribuem importância ao entorno da escola e ao local de moradia da criança. De modo geral, os entrevistados consideram as famílias como “ausentes” na educação de seus filhos, “desestruturadas” e não participando dos eventos escolares. Como declarado por alguns professores, as mães desses alunos “só sabem botar no mundo”. Isto é, os pais mais pobres se mostrariam, em geral, despreocupados com a educação.

Na escola a gente vê a diferença da maioria dos alunos que vão bem... são famílias menos carentes, que acompanham os alunos e são bem diferentes daqueles que são jogados, que não têm aquele pai ou que os pais são drogados (Professora ensino municipal, escola região periférica).

É possível que tal fenômeno reflita aspectos relacionados aos chamados “efeitos de vizinhança”, mencionados na literatura sobre a questão da segregação desenvolver melhor essa relação (Durlauf, 2001; Brooks-Gunn e Duncan, 1997). No entanto, se é provável que exista uma atitude negativa das famílias e das crianças em relação à escola, é também verdade que os professores manifestam atitudes negativas em relação às crianças oriundas de famílias pobres.

Muitos desses profissionais vêm nos pais de seus alunos um interesse maior em “aproveitar” os benefícios que a escola outorga (destacando principalmente a merenda e o leite) do que na própria educação dos seus filhos. Além disso, segundo muitos dos professores entrevistados, seus alunos careceriam de hábitos sociais (“falta de limites”) e de higiene. Tais hábitos não seriam transmitidos ou ensinados pela família por contarem, o aluno e sua família, com “outros valores”, ou a falta deles. Nesse sentido, muitos dos entrevistados destacaram que professores e alunos vêm de “mundos sociais diferentes”.

Chegamos à conclusão de que nossa briga, nossa luta, é muito grande porque estamos brigando com o social, ficamos com eles um período pequeno, eles não têm valor nenhum. Então, você tem que incutir, mas eles ficam só 4 horas e quando saem dali o mundo social deles é completamente diferente (diretora do ensino municipal).

A rigor, na opinião de vários professores, o trabalho na sala de aula dificilmente pode incidir positivamente nas restrições que apresentam esses alunos, dadas pelas características do seu entorno social e da família. Assim, a expectativa em relação ao futuro de seus alunos é, via de regra, limitada: acreditam que os alunos só podem chegar a finalizar o ensino médio, arranjar algum ofício como “chofer de táxi”, ou podem “até chegar a ter valores”. Porém, uma minoria de informantes acredita que seus alunos vão se dedicar a atividades criminais (serão bandidos, traficantes ou do PCC¹⁴).

Quando questionados sobre a atitude de outros professores, colegas ou amigos, alguns profissionais entrevistados manifestaram ter presenciado atos de significativo desprezo e preconceito de profissionais em relação às crianças de origem social diferente: negros, pobres e favelados, aos quais seriam atribuídos qualificativos como “sujos”, ou que “não vão dar certo”. Formas mais sutis de discriminação também são mencionadas: alguns alunos recebem um destaque menor em comemorações feitas na escola ou fora dela, ou são colocados no fundo da sala ou longe da professora (por oposição aos “arrumadinhos”, “branquinhos” e “penteadinhos” que recebem destaque maior). Sobre a atitude de outros colegas, uma entrevistada ressalta:

“Você vê nitidamente o lugar que o negro senta. Às vezes não é só pela cor, aquele que é mais pobre você vê” (professora de escola municipal, periferia).

Nesse sentido, mostra-se preocupante o fato do sistema educacional não reconhecer claramente o problema do preconceito. Presentemente, não existem políticas ativas no sentido de se lidar com a questão.

Finalmente, as regiões em que se localizam escolas de periferia foram qualificadas, de modo geral, como violentas, com presença de tráfico de drogas e com uma “clientela mais complicada”. A região de moradia é determinante para alguns, citando a propósito exemplos sobre alunos de cortiços em áreas centrais que “dão mais certo”.¹⁵ Tal posição não é, no entanto, universal. Na opinião de outros, em escolas de periferia é

¹⁴ Organização criminosa nomeada Primeiro Comando da Capital.

¹⁵ “Essa questão de realidade de escola diferente existe e é muito forte. Tem escola lá na Penha que você vai e é bonitinha, linda, limpinha, organizadinha, mas lá no fundão de Guaianases é uma coisa toda detonada, fora o ensino”. (Professora do ensino estadual, escola região periférica).

possível desenvolver uma relação de confiança com a comunidade, dessa forma, a comunidade ofereceria “proteção” aos professores e participaria das atividades da escola.¹⁶

Em síntese, pudemos observar a partir dessa análise qualitativa que existe entre os professores um grupo significativo que tem atitudes e percepções negativas sobre o aluno pobre e sobre a periferia em geral. Embora tal perspectiva não seja universal, ela aponta para uma barreira importante no processo educacional dos alunos mais pobres. Mesmo que seja difícil de medir, tal dinâmica tem, provavelmente, impacto muito substancial sobre a performance escolar e sobre as chances de progressão na aprendizagem.

Conclusões

Ao longo desse texto, identificamos aspectos que parecem indicar uma diferenciação importante entre as escolas de periferia e de áreas centrais, diferenças que vão muito além das desigualdades individuais entre os alunos, ou de efeitos de vizinhança observáveis em áreas segregadas. Em primeiro lugar, observamos que o tempo de permanência na escola, sobretudo em escolas municipais, é menor em unidades de periferia do que naquelas localizadas em áreas centrais. Embora tal fenômeno esteja associado à dinâmica demográfica, uma vez que a demanda é maior em escolas de áreas mais distantes, ele provavelmente reflete também a dificuldade que o governo tem, ainda hoje, em proporcionar escolas em condições operacionais similares em todos os locais da cidade.

Em segundo lugar, diferentes aspectos relacionados às normas que regem o sistema escolar estadual e municipal parecem induzir diferenciações importantes em escolas de periferia: regras relacionadas aos critérios para seleção e alocação de diretores e professores concursados, bem como regras relacionadas a critérios para transferências de profissionais parecem induzir nas áreas mais pobres uma maior proporção de profissionais de pior qualificação e menor experiência, bem como maior rotatividade.

Em terceiro lugar, a estrutura de incentivos para professores parece estar distorcida. Por um lado, os incentivos para o exercício em locais distantes parecem funcionar de modo imperfeito e, por outro, os incentivos para permanência em classe foram descontinuados.

¹⁶ “Hoje saio da escola às 10 horas, não espero carona de ninguém, pego o meu caminho e vou embora porque não tenho medo, a comunidade respeita muito a gente, é lei”. (Professora do ensino municipal, escola da região periférica).

Finalmente, o estímulo dos professores para trabalhar em locais pobres e distantes parece ser, em geral, baixo. Não se trata apenas do absenteísmo ao trabalho. Em que pesem a aplicação e o interesse de alguns professores verdadeiramente dedicados, colhemos de modo geral ao longo de nossas entrevistas relatos de preconceito, desrespeito e desinteresse em relação aos alunos negros, pobres, favelados e residentes na periferia. Nesse sentido, esse aluno já parece fadado a um baixo desempenho ao entrar no sistema escolar, condenado à priori por aquele que o deveria acolher e educar. Vale a pena destacar a ironia de uma professora entrevistada: “o difícil é entender porque eles continuam”.

De certo modo, o quadro aqui apresentado retrata o que denominamos em outro texto de “paradoxos da universalização” (Torres, 2005). Ao conseguir incluir alunos muito pobres, a escola pública tal como existia até então, não parece saber muito bem o que fazer com eles. Nesses casos, aplicar as mesmas regras universais relacionadas à distribuição de recursos, alocação de profissionais e critérios de transferência implica manter intacto o quadro de desigualdades educacionais entre escolas de centro e periferia. A rigor, existem exemplos de políticas – como a relacionada a serviços e benefícios educacionais discutida acima – que sugerem que políticas distributivas podem ser realizadas mesmo no âmbito das políticas universais.

A questão da escola, em locais com alta concentração de pobres, precisa ter um tratamento diferenciado por parte da política educacional, capaz de compensar as desigualdades apontadas acima: distorções na alocação de recursos e efeitos relacionados às normas operacionais do sistema precisam ser corrigidas, no que pesem as enormes dificuldades burocráticas e a resistência corporativa envolvida. Por outro lado, os profissionais de educação devem ser estimulados tanto do ponto de vista material quanto simbólico. Sobretudo, é preciso encontrar um modo de convencer nossos professores de que vale a pena investir nesse “outro” que mora nas favelas e periferias, e sem o qual o processo educacional terá muitas dificuldades de avançar em nosso país.

Bibliografia

- AMES, B. Electoral Strategy under Open-List Proportional Representation *American Journal of Political Science*, Washington, Vol. 39, N° 2, 1995.
- ANSELIN, L. Local indicator of spatial association- LISA. In: *Geographical Analysis*, n° 27, 1995, p. 91-115.

- BANCO MUNDIAL. *World development report, 2004: making services work for poor people*. Washington, World Bank/Oxford University Press, 2003.
- BARROS, R.; MENDONÇA, R.; SANTOS, D.; QUINTAES, G. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. In: *IPEA: Textos para discussão 834*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- BELTRÃO, K.; CAMARANO, A.A. e KANZO, S. Ensino fundamental: diferenças regionais. In: *Revista Brasileira de Estudos de População, v.19, n.2, 2002, p. 135-158*.
- BROOKS-GUNN, J. e DUNCAN, G. *Neighborhood Poverty – Volume II: Policy Implications in Studying Neighborhoods*. New York: Russell Sage Foundation, 1997.
- BOURDIEU, P. *Les Héritiers, les étudiants et la Culture*. Paris, Les Ediciones de Minuit, 1979.
- BURGESS, S.; GARDINER, K. e PROPPER, C. *Growing up: School, family and area influences on adolescents' later life chances*. Case Paper 49, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics, setembro/ 2001.
- CÉSAR, C.C. e SOARES, J.F. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. In: *Revista Brasileira de Estudos de População, v.18, n.1/2, 2001, p. 97-110*.
- CUNHA, J.M.P., JIMÉNEZ, M.A. e JAKOB, A.A.E. *The accumulation of disadvantage: residential segregation and the quality of public schooling in the Metropolitan Region of Campinas*. Paper presented at the Conference on Spatial Differentiation and Governance in the Americas. Austin, University of Texas, Novembro/ 2005 (mimeo).
- DURLAUF, S.N. *The membership theory of poverty: the role of group affiliations in determining socioeconomic outcomes*. In: DANZIGER, S. H. e HAVERMAN, R.H. *Understanding poverty*. New York: Russell Sage, 2001. P. 392-416.
- FERRÃO, M.E.; BELTRÃO, K.; FERNANDES C.; SUAREZ M.; ANDRADE A. O SAEB – Sistema nacional de avaliação da educação básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. In: *Revista Brasileira de Estudos de População, v.18, n.1/2, 2001, p.111-130*.
- FIGUEIREDO, A.; TORRES, H.; LIMONGI, F.; ARRETCHE, M. e BICHIR, R. *Relatório final do projeto “Projeto BRA/04/052 - Rede de Pesquisa e Desenvolvimento de Políticas Públicas: REDE-IPEA II”*, 2005 Mimeo.
- GRENFELL, M. *Pierre Bourdieu: agent provocateur*. New York, Continuum, 2004.
- GURZA LAVALLE, A e CASTELLO, G. As benesses deste mundo associativismo religioso e inclusão socioeconômica. In: *Novos Estudos CEBRAP, n° 28, março de 2004*.
- HANUSHECK, E. Do higher salaries buy better teachers?. Working paper 7082. *National Bureau of Economic Research*, Cambridge M.A.: 1999. Disponível

em: <<http://www.nber.org>>.

- HOWELL-MORONEY, M. The geography of opportunity and unemployment: an integrated model of residential segregation and spatial mismatch. In: *Journal of Urban Affairs*, v. 27, n. 4, 2005, p. 353-377.
- JACOBI, P. *Movimentos Sociais e políticas públicas*. São Paulo: Cortez Ed., 1989.
- KRAVDAL, O. The problematic estimation of “imitation effects” in multilevel models. In: *Demographic Research*, v.9, 2003, p. 25-40. Disponível em: <<http://www.demographic-research.org>>.
- LEITE, P.G. e SILVA D.B.N. Análise da situação ocupacional de crianças e adolescentes nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil utilizando informações da PNAD 1991. In: *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.19, n.2, 2002, p. 47-63.
- LIPSKY, M. *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation Publications, 1983.
- MADEIRA, F.R. A trajetória das meninas nos setores populares: escola, trabalho ou reclusão. In: Madeira F.R. *Quem mandou nascer mulher?* São Paulo: Record, 1997. P. 45-133.
- MARQUES, E. *Estado e redes sociais – permeabilidade e coesão nas políticas urbanas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Revan/Fapesp, 2000.
- MARQUES, E. e TORRES, H. (orgs.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais*. São Paulo: Ed. Senac, 2005.
- MENEZES-FILHO, N. e PAZELLO, E. *Do teachers’ wages matter for proficiency? Evidences from a funding reform in Brazil*. São Paulo: FEA/USP, 2005 (mimeo).
- ROMÁN, M. ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? In: *Revista Persona y sociedad*. Santiago: Ed. Universidad Alberto Hurtado e Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. V. 17, n. 1, 2003, p. 113-128.
- SOARES, J.F.; BATISTA, JR. et ali. *Fatores explicativos do desempenho em língua portuguesa e matemática: a evidência do SAEB-99*. Brasília, INEP, 2001 (mimeo).
- 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*, n. 29, mai/jun/jul/ago 2005.
- TILLY, C. *Durable Inequality*. Los Angeles: University of California Press, 1999.
- TORRES, H.G., FERREIRA, M.P. e GOMES, S. Educação e segregação social: explorando as relações de vizinhança. In: MARQUES, E. e TORRES, H.G. (orgs.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade*. São Paulo: Editora Senac, 2005. P. 123-142.

TORRES, H.G. Políticas sociais e território: uma abordagem metropolitana. In: Marques, E. e Torres, H.G. (orgs.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade*. São Paulo: Editora Senac, 2005. P. 297-314.

TORRES, H.G. e GOMES, S. Desigualdade Educacional e Segregação Social. In: *Novos Estudos Cebrap*, 64. Dossiê Espaço, Política e Políticas na Metrópole Paulistana, 2002, p.132-40.

VILLAÇA, F. *Espaço intra-urbano no Brasil*. São Paulo: Ed. Nobel, 2000.

YIENGER, J. Housing discrimination and residential segregation as causes of poverty. In: DANZIGER, S. H. e HAVERMAN, R.H. *Understanding poverty*. New York: Russell Sage, 2001. P. 359-391.

Anexo 1: Técnica de CHAID

Como estratégia metodológica para identificação dos principais condicionantes do acesso às políticas públicas de ensino fundamental, optamos pela utilização do modelo estatístico de CHAID (*Chi-squared Automatic Interaction Detector*), que é utilizado para estudar a relação entre uma variável dependente e uma série de variáveis preditoras (explicativas) que interagem entre si. Esse modelo é bastante útil em análises exploratórias, quando as associações entre as variáveis de interesse não são bem conhecidas, sendo que permite detectar interações de modo mais fácil do que no caso de uma regressão. Uma das principais vantagens do método é a possibilidade de testar, ao mesmo tempo, o impacto de um conjunto muito diferente de variáveis explicativas, destacando a relevância de cada uma delas de forma hierárquica.

A técnica CHAID permite classificar hierarquicamente os indivíduos por meio de um modelo log-linear. A partir de uma tabela de dupla entrada entre a variável preditora e a dependente, o modelo testa para a variável preditora todas as partições possíveis de suas categorias, procurando aquela que apresenta o maior valor para a estatística χ^2 . A partir da escolha da partição os dados são agrupados segundo essa partição e uma análise é realizada dentro de cada subgrupo repetindo-se o procedimento anterior para a variável dependente e os demais preditores.¹⁷

¹⁷ Estatisticamente, cada agrupamento é gerado a partir de um teste de independência entre a variável resposta (Y) e a variável preditora (X) em uma tabela de dupla entrada. No caso de Y ser nominal a hipótese alternativa é dada por:

$$H_a : \ln \left(\frac{E_{ij}}{Z_{ij}} \right) = \lambda + \lambda_i^X + \lambda_j^Y + \lambda_{ij}^{XY}$$

, com E_{ij} correspondendo ao valor esperado para a casela ij sob a hipótese nula e $Z_{ij} = 1/W_{ij}$ (W_{ij} representa a média dos pesos amostrais). Δ

Os resultados obtidos são apresentados em um diagrama (“árvore de CHAID”) que apresenta as variáveis preditoras mais associadas a uma dada variável resposta de forma hierárquica – nos primeiros ramos da árvore são apresentadas as variáveis mais associadas com o indicador de interesse. As associações relevantes são apresentadas em grupos que indicam os valores em relação à variável de interesse, e também há indicação da representação de cada um dos grupos no universo, sendo que novos grupos são abertos até atingir o limite mínimo de número de casos em cada grupo (adotamos 100 casos por grupo).

Apresentamos a seguir, tabelas relacionadas à construção da variável dependente do primeiro modelo utilizado (Quadro 1), bem como a lista de variáveis independentes utilizadas (Quadro 2).

Quadro 1 - Componentes do indicador de acesso a serviços e equipamentos associados ao ensino fundamental

Componentes	Situação	
	Adequada	Não Adequada
<i>Serviços</i>		
1. Transporte Escolar	1 = Totalmente Gratuito	0 = Outras Situações ¹⁸
2. Uniforme Escolar	1 = Totalmente Gratuito	0 = Outras Situações
3. Material Escolar	1 = Totalmente Gratuito	0 = Outras Situações
4. Merenda Escolar	1 = Totalmente Gratuita	0 = Outras Situações
<i>Infra-Estrutura da Escola</i>		
5. Existência de Quadras de Esportes	1 = Sim	0 = Não
6. Existência de Bibliotecas	1 = Sim	0 = Não
7. Existência de salas de Informática	1 = Sim	0 = Não

Fonte: CEM-Cebrap. *Survey* de acesso da população mais pobre de São Paulo a Serviços Públicos. Novembro de 2004.

hipótese nula é dada por: $H_0 : \lambda_{ij}^{XY} = 0$, que representa a independência entre X e Y. A estatística do teste é o χ^2 . No caso de Y ser ordinal a hipótese alternativa é escrita como:

$$H_a : \ln \left(\frac{E_{ij}}{Z_{ij}} \right) = \lambda + \lambda_i^X + \lambda_j^Y + a_i (b_i - \bar{b}), \text{ com } b_i \text{ corresponde ao escore da primeira ca-}$$

tegoria de Y, \bar{b} corresponde a média dos escores e a_i um parâmetro desconhecido para a categoria y_i de Y. A hipótese nula é dada por: $H_0 : a_1 = a_2 = \dots = a_l$, com l igual ao número de categorias de X, o que é equivalente a um teste de médias. E a estatística do teste é a razão de verossimilhança.

¹⁸ Parcialmente gratuito, pago ou inexistente.

Quadro 2 - Variáveis preditoras de acesso utilizadas nos modelos CHAID.

<i>Variáveis de Vizinhança</i>	Atributos do responsável/Familiares
<i>Macro-Região de Residência</i> - Área Central (com renda média alta) - Área Intermediária (com renda média intermediária) - Área Periférica (com renda média baixa)	Faixa etária do responsável/cônjuge - 18 a 29 Anos - 30 a 49 Anos - 50 Anos e Mais
<i>Renda média do responsável do domicílio (raio de 3 km)</i> - Até 5 salários-mínimos - Mais de 5 a 10 salários-mínimos - Mais de 10 salários-mínimos - Sem Informação	<i>Sexo do responsável/cônjuge</i> - Masculino - Feminino <i>Escolaridade do Responsável/Cônjuge</i> - Fundamental incompleto - Fundamental completo - Médio completo ou superior
<i>Domicílios localizados em favelas ou áreas próximas (100m)</i> - Sim - Não	<i>Renda familiar per capita (sal. mínimo)</i> - Até 0,5 salário-mínimo - Mais de 0,5 a 1 salário-mínimo - Mais de 1 a 2 salários-mínimos - Mais de 2 a 5 salários-mínimos - Mais de 5 salários-mínimos
<i>Indicadores de Participação Social/Religiosa</i>	- Mais de 2 a 5 salários-mínimos - Mais de 5 salários-mínimos
<i>Freqüência a atividades associativas religiosas</i> - Pelo menos quinzenalmente - Mais que quinzenalmente ou não freqüenta	- Mais de 5 salários-mínimos
<i>Freqüência a associações não religiosas</i> - Pelo menos anualmente - Mais que anualmente, ou não freqüenta	 <i>Cor do responsável</i> - Brancos - Pretos e pardos
<i>Variáveis Políticas</i>	
<i>Influência dos acontecimentos políticos sobre a vida</i> - Acha que influenciam sua vida - Acha que não influenciam sua vida - Não Sabe/Não informou	<i>Tipo de serviço público</i> <i>Tipo de Escola Pública</i> - Municipal - Estadual
<i>Preferência por partido político</i> - Preferência pelo PT - Preferência por outros partidos - Preferência pelo PSDB - Sem declaração de preferência	

Fonte: CEM-Cebrap. *Survey* de acesso da população mais pobre de São Paulo a Serviços Públicos. Novembro de 2004.

Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro*

Fátima Alves
Creso Franco
Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro

O Rio de Janeiro é uma cidade caracterizada pela presença de grandes favelas, muitas das quais estão situadas junto aos espaços mais nobres da cidade. No cenário educacional, ainda que a cidade apresente taxas de aprovação maiores do que a média do país, a reprovação é elevada quando comparada com a existente na maior parte dos países do mundo, o que leva a taxas de distorção idade série elevadas. No presente trabalho investigamos a relação entre o lugar de moradia e o risco de distorção idade série.

O chamado *efeito de vizinhança* enquadra-se na categoria geral de modelos explicativos fundados na hipótese da relação de causalidade entre certos acontecimentos e o contexto social no qual ocorrem. Trata-se de buscar explicar determinado desfecho social em função da relação de causalidade entre o indivíduo - suas motivações, escolhas, comportamentos e situação social - e os contextos sociais decorrentes da concentração residencial de pessoas com certas propriedades comuns ou semelhantes. Por outras palavras, trata-se de captar o efeito de relações sociais desenvolvidas no âmbito do lugar de moradia sobre desfechos ocorridos na vizinhança (Sampson, Raudenbush e Earls, 1997). O efeito vizinhança não deve ser entendido como mera consequência da composição social dos bairros. O desafio para o pesquisador é o de captar tal efeito de a partir de uma variável que expresse as relações sociais incidentes no

*Este artigo foi publicado na Revista de la CEPAL, n° 94, abril de 2008, p. 133-148 sob o título *Segregación urbana y rezado escolar em Rio de Janeiro*.

desfecho em estudo. O estudo de Sampson, Raudenbush e Earls (1997), por exemplo, mostrou como o nível de eficácia coletiva associava-se à diminuição da criminalidade nas diversas regiões da cidade de Chicago. O conceito de eficácia coletiva foi operacionalizado a partir de itens de questionário que capturavam o grau de concordância dos respondentes com afirmações que mediam o quanto eles consideravam que podiam contar com a intervenção dos moradores da localidade para lidar com problemas locais, tais como jovens reunidos nas ruas em horário escolar ou pessoas fazendo pichações nas redondezas. Neste exemplo, típico dos estudos de efeito vizinhança, tanto o desfecho – a criminalidade – quanto as relações sociais que afetavam o desfecho – eficácia coletiva – ocorriam no âmbito da vizinhança.

Consultando o conjunto de trabalhos realizados nos Estado Unidos sobre o efeito bairro após a publicação do livro de Wilson (1987), especialmente as resenhas bibliográficas realizadas por Jencks e Mayer (1990) e por Gould-Ellen e Austin-Turner (1997), constatamos que a literatura não é convergente sobre a existência desta causalidade quando o desfecho social estudado é o desempenho escolar de crianças. Uma parte da literatura tende a relativizar ou negar a existência do efeito vizinhança, a partir da argumentação da grande influência que o meio social mais próximo à criança – notadamente a família – tem nesta etapa do ciclo da vida dos indivíduos. No âmbito da América Latina, alguns trabalhos recentes vêm confirmando a hipótese acerca da influência da vizinhança sobre desfechos educacionais. Kaztman e Retamoso (2007) demonstraram de maneira convincente a existência de relações de causalidade entre a segregação residencial e os diferenciais de aprendizagem de crianças em idade do ensino fundamental na cidade de Montevidéu.

Os estudos sobre os determinantes da educação no Brasil vêm sendo baseados no desempenho em testes (*achievement*) ou no rendimento escolar (*attainment*), assumidos como medidas de sucesso ou fracasso na progressão ao longo das séries escolares. Em ambos os casos, a maior parte da literatura focaliza os determinantes da educação a partir de três classes de fatores: os atributos dos alunos e suas famílias (Gomes-Neto e Hanusheck, 1994; Paes e Barros, Mendonça, Santos e Quintaes, 2001; Alves, Ortigão e Franco, 2007); o contexto socioeconômico das unidades escolares (Albernaz, Ferreira e Franco, 2002; Soares e Andrade, 2006); e as características das unidades escolares que as tornam relativamente mais eficazes que outras (Machado Soares, 2005; Soares, 2004; Franco *et*

ali, 2006; Lee, Franco e Albernaz, 2007).

Recentemente, outro conjunto de fatores tem despertado a atenção de alguns pesquisadores brasileiros. Referimo-nos ao tema da relação entre escola e a organização social da cidade. Assim, sob a influência de estudos demográficos e sociológicos americanos surgidos nos anos 1980 e 1990, podemos citar o trabalho de Torres, Ferreira e Gomes (2005) que procura estabelecer o nexos entre a segregação residencial existente na cidade de São Paulo e as chances desiguais de escolaridades de jovens de 18 a 19 anos. O artigo de Ribeiro (2005), utilizando o Censo Demográfico de 2000, explora a relação entre a distorção idade série para crianças e jovens de 7 a 15 anos, com variáveis relacionadas à diferenciação de dotação de capital escolar nos domicílios, aos arranjos familiares e à localização dos bairros de moradias na divisão social das metrópoles do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte.

O presente artigo volta a este tema para responder às perguntas presentes naqueles trabalhos a partir de modelos que utilizam diversos controles estatísticos adicionais aos incorporados nos trabalhos mencionados. Trata-se de examinar a relação entre os diferentes riscos de defasagem idade série (atraso escolar) de crianças e jovens na faixa de 7 a 17 anos em função de diferentes contextos sociais decorrentes dos processos de segregação residencial na cidade do Rio de Janeiro. Utilizamos, para tanto, os dados do Censo Demográfico de 2000, com os quais construímos indicadores e estimamos dois conjuntos modelos de regressão logística multinível para quantificar o risco de atraso escolar para alunos de 4^a e 8^a séries em função de atributos individuais, condições sócio-educativas familiares e do contexto social da localização residencial. Neste último nível de análise, estimamos o risco de defasagem idade-série segundo a estratificação sócio-territorial da cidade, medida tanto pela renda média de 204 subáreas da cidade do Rio de Janeiro quanto pela segmentação favela e não-favela, um dos traços marcantes do *modelo carioca de segregação residencial*.

Nossos objetivos são responder às seguintes perguntas: (i) o risco de distorção idade-série na 4^a e na 8^a séries está associado à organização sócio-espacial da cidade do Rio de Janeiro? (ii) que hipóteses podemos formular para explicar os mecanismos pelos quais se realiza a interação entre o contexto social do bairro e o desempenho escolar? (iii) por último, pretendemos sugerir alguns pontos de reflexão sobre o que podemos apreender o caso estudado, com suas particularidades sócio-urbanas e

escolares, frente às avaliações dos resultados – até certo ponto controversos - de outros trabalhos que encontramos na literatura dedicada a apresentar o estado da arte sobre o tema.

Iniciamos este trabalho com a apresentação do significado das favelas na literatura sobre o *modelo carioca de segregação*, cujo principal traço é o da proximidade territorial e distância social. Na segunda, descrevemos os procedimentos metodológicos implementados, especificamos os modelos estimados e apresentamos e discutimos os resultados obtidos. Na conclusão apresentamos uma síntese do conjunto de nossos resultados e discutimos sua compatibilidade face a argumentos teóricos acerca de como a concentração de pobreza pode afetar a vida dos indivíduos.

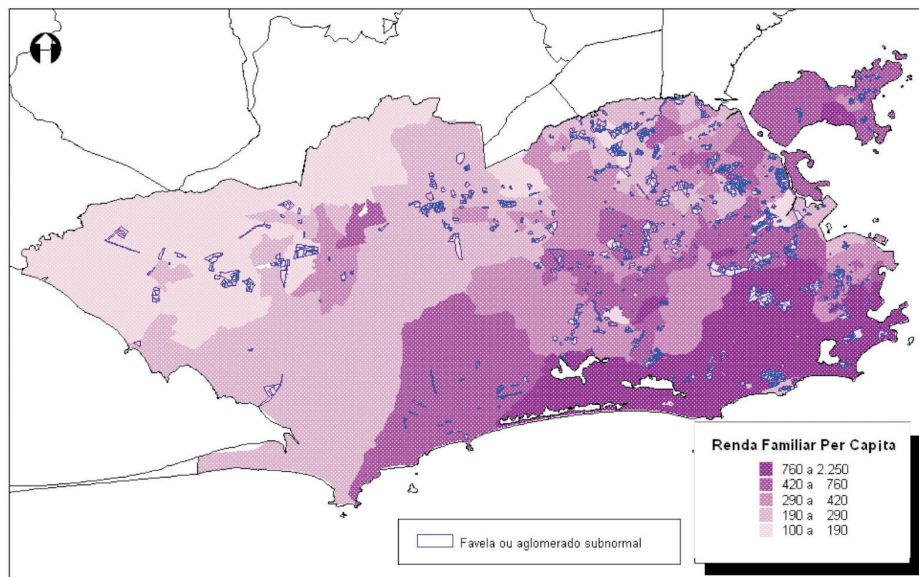
Favela, cidade e o modelo carioca de estratificação territorial: proximidade física e distância social

O espaço social do Rio de Janeiro expressa de maneira eloqüente o caráter híbrido do regime de interação inter-classes constituído na sociedade brasileira pelo conhecido processo de modernização seletiva (Soares, 2000). A sua principal marca é a proximidade territorial de atores que ocupam posições sociais distantes, interagindo sob as bases de uma matriz sócio-cultural que historicamente combinou valores hierárquicos-holistas com valores igualitários-individualistas inerentes a uma sociedade de mercado. (Da Matta, 1981, 1991; Soares, 1997).

A presença das favelas espalhadas pela cidade, mas fortemente concentradas nas áreas mais “enobrecidas” da cidade é a expressão mais visível da ordem carioca, como pode ser visualizado na Figura 1.

O que são as favelas? Desde a sua origem, as favelas constituem um modo hierárquico de inserção das camadas populares na cidade, nas dimensões *civitas* e *polis* da condição urbana. Com efeito, em termos políticos elas correspondem territorialmente ao que Santos (1979) denominou de *cidadania regulada*, ao que Carvalho (1987) referiu-se como *estadania* e ao que Machado (2002) considerou situação de *controle negociado*.

Mapa 1: Divisão Sócio-Territorial e Localização das Favelas



Fonte: Observatório das Metrôpoles: IPPUR-UFRJ-FASE, 2006 – Equipe Metrodata: Juciano Rodrigues, Paulo Renato Azevedo e Ricardo Sierpe.

Longe de desaparecer, esta ordem urbana polarizada vem reforçando-se nos períodos recentes, na medida em que as favelas¹ não apenas crescem de importância como aumentam a sua presença nos espaços “abastados” da cidade como mostraram Ribeiro e Lago (2000). Nos anos 1980 elas aumentam o seu peso relativo e absoluto, sob o duplo movimento do seu crescimento e da desaceleração da taxa de crescimento demográfico das demais áreas onde residem as camadas superiores. Podemos resumir as razões deste fenômeno nos pontos:

A crise de mobilidade interna na área metropolitana do Rio de Janeiro² tem impulsionado os segmentos de trabalhadores com menor qualificação a buscarem a localização residencial em situação de proximidade (ou acessibilidade com menor custo) das áreas mais abastadas da cidade, concentrando os segmentos de maior renda, portanto altamente

¹ No decorrer deste trabalho, consideramos a categoria estatística do IBGE aglomerado subnormal como *proxy* das favelas.

² Ver o Plano Diretor de Transportes da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Resultados da Pesquisa Origem Destino, Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Transportes do Estado do Rio de Janeiro, s/d, Rio de Janeiro.

demandante de serviços pessoais de domésticos;

As oportunidades de ocupação no mercado informal de trabalho no interior das próprias favelas, principalmente as de grande porte, que, sob impulso da diversificação social, gera um mercado voltado ao abastecimento de serviços e comércio voltados ao atendimento de demandas locais das favelas³;

A busca do aproveitamento das externalidades urbanas e das amenidades urbanas geradas pela concentração das áreas abastadas da cidade nas áreas litorânea da cidade;

E, sem dúvida nenhuma, a transformação da política de *tolerância total* em política de oficialização da favela como moradia reconhecida oficialmente na cidade, pela realização desde do início dos anos 80 de programas de urbanização e, mesmo de regularização fundiária parcial.

Trata-se de um caso excepcional de uma cidade-metrópole, ocupando lugar de destaque no *ranking* do sistema urbano mundial, mas na qual não ocorreu o processo clássico de separação territorial dos grupos e classes sociais, próprios das grandes cidades da era da industrialização. Há muitas razões para explicar tal particularidade. É impossível tratá-las nos limites do presente artigo. No entanto, para os propósitos deste artigo, é importante comentar como a história das favelas no município do Rio de Janeiro relaciona-se diretamente com conturbada e imprecisa história da propriedade privada da terra na cidade, quadro institucional que favoreceu fortemente a tolerância com uso ilegal e irregular como moeda de troca na incorporação das camadas populares à nascente sociedade urbana.

Alguns estudos recentes sobre as favelas têm alimentado um debate sobre a pertinência sociológica da distinção entre favela e 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 e Valladares 2000) têm apontado o crescente processo de diversificação destes espaços e a sua aproximação

³ Sobre a existência de fortes indícios de uma economia territorial circunscrito às favelas veja a dissertação de mestrado de Fonseca (2005) que trata do emprego de jovens nos serviços de *moto-taxis* inventado na Favela da Rocinha. Estamos de acordo com Abramo (2003) sobre a necessidade examinar o crescimento das favelas como resultantes do duplo movimento de constrangimentos estruturais e de escolhas e preferências das famílias.

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 o 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 desta distinção, na medida em que ela 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 Demográfico de 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 semelhantes atributos demográficos e sociais. Já Andrade (2004) através de um estudo de caso evidenciou os impactos negativos sobre as possibilidades da renda pessoal dos moradores da favela 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 em 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.

Neste trabalho, assumimos que a tendência à diferenciação inter e intra favelas, além do aumento da sua integração a alguns serviços urbanos, não elimina a dicotomia favela-cidade como traço distintivo da ordem urbana carioca. Entre favela e a cidade mantém-se, com efeito, um regime de interação social fortemente hierarquizado. Este pressuposto, por um lado, organiza a investigação empírica que apresentamos a seguir, em especial no que se refere à construção de variáveis que caracterizam tanto a distinção entre favela e cidade quanto à diferenciação entre favelas situadas em distintas configurações sócio-espaciais. Por outro lado, pretendemos que os resultados da investigação empírica testem a adequação de nossos pressupostos sobre a pertinência da distinção entre favela e cidade.

Metodologia

Dados

Este estudo faz uso dos dados do Censo Demográfico do ano 2000. Assim como nos demais Censos Demográficos realizados a partir de 1960, o Censo Demográfico de 2000 aplicou um questionário com perguntas mais detalhadas sobre características do domicílio e de seus moradores a uma amostra dos domicílios selecionados dentro de cada setor censitário. Como o percentual de domicílios nos quais foi respondido o questionário da amostra foi de 10% (20% nos municípios pequenos) e considerando-se que o número máximo de domicílios por setor censitário foi de 350, o IBGE só disponibiliza microdados para as Áreas de Ponderação, que correspondem a aglomerados de setores censitários. Para um conjunto de grandes cidades, incluindo o Rio de Janeiro, foi feita consulta aos órgãos de planejamento municipal, objetivando que as áreas de ponderação fossem definidas conjuntamente, de modo a que elas representassem unidades relativamente homogêneas da cidade. Além disto, a demarcação de áreas de ponderação exigiu número mínimo de questionários da amostra (400 domicílios ocupados) e contigüidade do conjunto de setores censitários agrupados. O processo de consulta a órgãos de planejamento municipal, por um lado, contribui para que as áreas de ponderação expressem subconjuntos da cidade para os quais o conceito de vizinhança se aplica. Por outro lado, o critério de número mínimo de domicílios na amostra, aliado ao critério de contigüidade, acabou por fazer com que favelas de pequeno e médio porte fossem agrupadas com setores censitários que não eram de favela para a formação de áreas de ponderação. Este aspecto é particularmente presente na cidade do Rio de Janeiro, devido à já discutida heterogeneidade da configuração do espaço social da cidade do Rio de Janeiro. Devido a esta circunstância, o Observatório das Metrôpoles propôs a definição de áreas de expansão modificadas, para efeito de utilização por pesquisadores dos microdados do Censo Demográfico, de modo que essas áreas de expansão representassem unidades mais homogêneas. Isso foi operacionalizado por meio do relaxamento da exigência de contigüidade dos setores censitários que formam as áreas de expansão 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 Prefei-

tura. A base geográfica criada pelo Observatório das Metr p les foi validade pelo Departamento de Pesquisa do IBGE. Além dessas 39 áreas de expansão, a base de dados inclui também outras 175 áreas de expansão, daqui por diante chamadas de unidades de nível 2.

Os dados do Censo Demográfico são seccionais, razão pela qual o resultado do presente estudo não deve ser interpretado como evidência inequívoca de rela es causais. Ainda assim, vale a pena que os leitores tenham em mente que há ampla evidência de que as variáveis independentes descritas mais abaixo (renda, educa o da mãe, lugar de moradia), tipicamente, já caracterizavam as famílias antes dos eventos de reprova o, que se constituem no principal fator que leva   distor o idade série. Em outras palavras, a despeito da natureza seccional dos dados, há razões para que se assuma que o estudo não   fortemente afetado por problemas relacionados com o ordenamento temporal dos eventos considerados nos modelos. Ainda assim, após abordarmos o tema da distor o idade série ao final do ensino fundamental (8  série), optamos por analisarmos também os dados de distor o idade série para a 4  série, de modo a considerarmos uma situa o em que a natureza seccional dos dados   menos problemática, já que a janela de tempo entre os eventos sociais relevantes e o momento de obten o das medidas   menor.

Variáveis

A partir da base de dados da amostra do Censo Demográfico 2000 para o Rio de Janeiro, selecionamos os domicílios nos quais moravam crianças e jovens com idade entre 7 e 17 anos. Para cada um desses domicílios, estabelecemos a renda per capita, a partir da qual calculamos a renda per capita das unidades de nível 2, ou seja, para cada área de expansão. Como o nosso estudo envolve a identifica o de fatores associados ao aumento do risco de jovens em idade escolar apresentarem defasagem idade série, selecionamos posteriormente como grupos de interesse, os alunos da cidade do Rio de Janeiro que, em 2000, estavam cursando a 8  série e a 4  série do Ensino Fundamental. Para cada uma das séries, duas variáveis dependentes foram selecionadas: a primeira indicando distor o idade série de um ano e a segunda indicando distor o idade série de dois anos. A variável indicadora de um ano de distor o foi codificada como sendo 1 se o aluno da 4  e da 8  série possuía, em 31/7/2000, respectivamente, idade de 11 ou mais anos (4  série) ou 15 ou mais anos (8  série). Analogamente,

a variável indicadora de dois anos foi codificada com sendo 1 se o aluno da 4ª e da 8ª série possuía, em 1/8/2000, respectivamente, idade de 12 ou mais anos (4ª série) ou 16 ou mais anos (8ª série). É importante observar que, no Brasil, as diferentes redes de ensino definem de modo distinto a data de aniversário mais tardia que habilita as famílias a matricularem seus filhos no início do Ensino Fundamental. Em 7/10/2005, o Ministro da Educação homologou parecer do Conselho Nacional de Educação que estabelece a necessidade de que a criança complete seis anos até fevereiro para que esta possa ingressar no Ensino Fundamental de nove anos (antiga Classe de Alfabetização). O Município do Rio de Janeiro já opera há vários anos com regulamento análogo ao do parecer do CNE, ainda que até recentemente fosse extremamente comum a matrícula no Ensino Fundamental de alunos mais jovens a partir de determinação judicial expedida pelo juizado de menores. Ainda hoje há diversas definições sendo praticadas. Na rede municipal de Belo Horizonte e na rede estadual mineira, por exemplo, no ano de 2006 utilizou-se a data limite de aniversário como sendo 30 de junho. Para escolas particulares não há regra pré-definida, mas é usual a utilização da data limite de 31/7. Neste contexto, preferimos utilizar duas variáveis que captam a distorção idade série, sabendo que nossa variável de um ano de atraso superestima a distorção idade série, enquanto a variável de dois anos de atraso subestima a distorção idade série. O Quadro 2 e a Tabela 1 apresentam, respectivamente, a definição e a estatística descritiva das variáveis usadas nos modelos estimados.

Quadro 1 – Variáveis Utilizadas

Variáveis	Tipo	Descrição
<i>Variáveis dependentes</i>		
Atraso 1	Dicotômica	Indica se o aluno da 8ª ou da 4ª série do Ensino Fundamental está defasado em um ou mais anos (1=sim/ 0=c.c)
Atraso 2	Dicotômica	Indica se o aluno da 8ª ou da 4ª série do Ensino Fundamental está defasado em dois ou mais anos (1=sim/ 0=c.c)
<i>Variáveis explicativas</i>		
Nível 1		
Menino	Dicotômica	Gênero
Pardo	Dicotômica	Pardo (1=sim/ 0=c.c)
Preto	Dicotômica	Preto (1=sim/ 0=c.c)
Educação da Mãe	Contínua	Anos de escolaridade da mãe da criança moradora do domicílio
Renda Familiar per Capita	Contínua	Logaritmo da Renda <i>per capita</i> do domicílio
Nível 2		
Renda Familiar Média da Região	Contínua	Média dos Logaritmos da Renda per capita do domicílio
Favela	Dicotômica	Indica se a área é considerada favela (1=sim/ 0=c.c)
Favela entorno abastado	Dicotômica	Indica se a favela tem vizinhança abastada (1=sim/ 0=c.c)
Favela entorno popular	Dicotômica	Indica se a favela tem vizinhança popular (1=sim/ 0=c.c)

Tabela 1- Estatística descritiva das variáveis utilizadas

Variáveis	8ª série		4ª série	
	Média	Dp	Média	Dp
Atraso 1	0,51	-	0,50	-
Atraso 2	0,25	-	0,25	-
Menino	0,49	-	0,51	-
Pardo	0,33	-	0,37	-
Preto	0,08	-	0,09	-
Educação da Mãe	8,46	4,6	7,53	4,68
Renda Familiar per Capita	2,37	0,64	2,18	0,74
Renda Familiar Média da Região	2,54	0,33	2,54	0,33
Favela	0,19	-	0,19	-
Favela entorno abastado	0,06	-	0,06	-
Favela entorno popular	0,12	-	0,12	-

Fonte: Censo Demográfico 2000.

Modelo de Análise

Face à característica hierárquica dos dados (crianças e jovens morando em determinadas áreas), a abordagem adequada para a investigação dos efeitos do local de moradia sobre o risco de ocorrência de defasagem idade-série é a modelagem multinível. Mais especificamente, a análise dos dados foi realizada por meio de modelos de regressão logística de dois níveis – crianças/jovens e área de moradia (Raudenbush e Bryk, 1992). Frequentemente, trabalhos baseados em modelos de regressão logística apresentam os resultados obtidos em função da exponenciação do coeficiente de cada um dos regressores. A exponenciação do coeficiente associado a uma variável representa a razão de chance (*odds ratio*). Quando o evento representado pela variável dependente é raro, a razão de chance quantifica diretamente o risco associado à mudança de categorias da variável explicativa. Infelizmente, este não é o caso da distorção idade série, no Brasil ou no Rio de Janeiro. A Tabela 1 mostra que a distorção idade série afeta 25% dos alunos de 4ª série e 51% dos alunos de 8ª série de nossa amostra. Por este motivo, apresentamos nossos resultados em função do Risco Relativo (RR), que mensura a razão entre as probabilidades de distorção idade série para as categorias de resposta da variável explicativa.

A presente investigação diferencia-se dos estudos usuais sobre efeito vizinhança porque o desfecho de nosso estudo – a defasagem idade série – pode ocorrer em unidade escolar situada fora da região de moradia do aluno, em decorrência das relações sociais entre atores que residem em vizinhanças distintas. De modo a ilustrar este aspecto, sublinhamos que embora cerca de 20% dos jovens em idade escolar vivessem em favelas, apenas algumas poucas dezenas das 1034 escolas municipais localizavam-se dentro de favelas. Isto indica que a defasagem idade série, fundamentalmente construída via reprovação escolar, ocorre fora da região de moradia destes jovens, ou seja, fora das favelas e, ao menos em parte, em função de relações sociais que esses alunos estabelecem com outros alunos e professores que, tipicamente, residem em locais distintos de suas vizinhanças. Voltaremos a este tema mais à frente. Antes de passarmos à apresentação e discussão dos resultados, vale a pena explicitar a seqüência de modelos estimados.

Ainda em perspectiva mais descritiva do que inferencial, inicialmente estimamos um modelo que inclui unicamente a variável indicadora de favelas no nível 2. Este modelo sinaliza simplesmente o risco de defasagem idade série associado à variável, sem ajuste por qualquer variável que caracterize as diferenças entre os moradores da favela em relação aos de outras regiões da cidade (modelo 1, mais abaixo). Na mesma linha descritiva, o modelo 2 substitui a variável favela por duas outras, de modo a contrastar a categoria de referência (não-favela) com favelas localizadas em entorno social abastado e em entorno social popular. Esta especificação adicional justifica-se diante do tipo de desfecho aqui estudado, que envolve relações sociais entre moradores de vizinhanças distintas. Neste contexto, pode-se esperar – e deve-se testar empiricamente – efeitos distintos para favelas situadas em entorno sociais distintos. Prosseguimos estimando modelos com a implementação de controle por variáveis do aluno e sua família (modelos 3 e 4). Finalmente, incluímos, além do controle pelas características individuais dos indivíduos e suas famílias, um controle pela renda per capita média das unidades de nível 2 (modelos 5 e 6).⁴ Apresentamos a seguir o resultado dos modelos estimados. Esta seqüência de seis modelos é estimada tanto para alunos que freqüentavam a 8^a série quanto para os que freqüentavam a 4^a série, tanto para a variável dependente indicadora de um ou mais anos de defa-

⁴ Cabe ressaltar que testamos se os coeficientes variavam entre as unidades de nível 2 e verificamos que somente o intercepto variava entre as unidades de nível 2. Por isso, fixamos os coeficientes associados às demais variáveis.

sagem idade série quanto para a variável dependente indicadora de dois ou mais anos de defasagem idade série. Ressaltamos ainda que as variáveis contínuas foram centradas em torno de suas respectivas médias e que a análise fez uso do peso amostral.

Resultados e Análise

A Tabela 2 apresenta o risco relativo para as variáveis incluídas nos modelos estimados para o desfecho de defasagem idade série de um ou mais anos. A parte inferior da Tabela 2 apresenta a variância associada a cada modelo e a compara com a variância do modelo incondicional.

Tabela 2: Modelo Multinível para o Risco de Distorção Idade série de um ano ou mais para alunos que cursavam a 8ª Série do Ensino Fundamental

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
NÍVEL 1						
Menino			1,17***	1,17***	1,17***	1,17***
Preto			1,26***	1,26***	1,26***	1,26***
Pardo			1,14***	1,14***	1,14***	1,14***
Educação da mãe			0,93***	0,94***	0,94***	0,94***
Renda per capita			0,90***	0,90***	0,90***	0,90***
NÍVEL 2						
Renda familiar média				1,00		1,00
Favela	1,51***		1,21**	1,20**		
Favela, entorno abastado		1,59***			1,30***	1,30***
Favela, entorno popular		1,47***			1,16*	1,16*
Variância						
Incondicional	0,231***	0,231***	0,231***	0,231***	0,231***	0,231***
Modelo	0,112***	0,111***	0,018*	0,018*	0,016*	0,016*

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

No Modelo 1 estima-se unicamente o risco de o aluno morador em favela estar defasado em um ano ou mais (isto é, estar cursando a

8ª série com 15 anos ou mais completos em 31 de julho de 2000) em comparação com aluno não morador em favela. O resultado ($RR= 1,51$) indica que o risco para os alunos moradores em favela é 51% maior do que o dos alunos que não moram em favelas. Uma especificação alternativa é o Modelo 2. Nele, ainda comparamos o risco de alunos de 8ª série moradores em favelas com o de alunos moradores fora de favelas, mas agora diferenciamos os alunos moradores em favelas situados em torno de bairros de alto status socioeconômico dos alunos moradores em favelas vizinhas a bairros populares. O resultado da estimação do modelo 2 indica que os moradores em ambos os tipos de favela têm risco de defasagem idade série maior do que os alunos não moradores de favela. A estimativa pontual para o risco dos moradores em favelas vizinhas a bairros de alto status ($RR= 1,59$) mostrou-se maior do que a estimativa para favelas vizinhas a bairros populares ($RR = 1,47$). Isso significa que o risco para jovens moradores em favelas próximas a bairros abastados e a vizinhas a bairros populares é, respectivamente, 59% e 47% maior do que o risco de jovens moradores fora de favelas. Devemos mencionar que a diferença entre os riscos relativos estimados foi testada e pode-se concluir que ela é não nula.

Nos modelos até aqui apresentados não foram implementados controles estatísticos e os riscos estimados podem ser mera consequência das diferenças individuais entre os moradores de favelas e os moradores de outros bairros da cidade. De modo a estimar efeito que possa ser atribuído aos processos sociais engendrados pela organização do espaço social da cidade, prosseguimos estimando os modelos com a implementação de controle por variáveis do aluno e sua família.

O resultado do Modelo 3 mostra que o risco de defasagem para meninos é 1,17. Para pardos e pretos foram estimadas, respectivamente, $RR. = 1,14$ e $RR = 1,26$, o que indica risco de defasagem 14% e 25% maior para alunos pardos e pretos em comparação com alunos brancos. Estes riscos já são controlados pelas demais variáveis incluídas no modelo, inclusive local de moradia, educação da mãe e renda per capita da família. Com relação a essas duas últimas variáveis, os riscos estimados, respectivamente $RR = 0,93$ e $RR = 0,90$, indicam que um ano a mais de escolaridade da mãe está associado a risco 7% menor de distorção idade série e que o aumento do logaritmo da renda per capita em uma unidade está associado a risco 10% menor. Adicionalmente, o Modelo 3 indica que, mantida constante a composição social dos alunos que freqüentavam a 8ª

série em 2000, a moradia em favela aumenta o risco de defasagem idade série em 21%. O Modelo 4, além de considerar o risco para indivíduos de perfil social análogo, implementa um controle adicional pela renda per capita média das Áreas de Expansão Demográfica. Os resultados não indicam alterações relevantes em relação ao modelo anterior.

No Modelo 5 incluímos os controles de nível I no modelo que considera a situação de favelas próximas a regiões de alto status das favelas próximas a bairros populares. O resultado é análogo ao já obtido no modelo 3 para o risco associado às variáveis de nível I. A estimativa pontual do risco para moradores em favelas vizinhas a regiões de alto status mostrou-se maior do que o risco para moradores em favelas vizinhas a regiões populares ($RR = 1,30$ e $RR = 1,16$ respectivamente). Estes valores indicam que, controlado pelas variáveis de origem social, o risco associado ao lugar de moradia é, respectivamente, 30% e 16% maior para moradores em favelas próximas a bairros abastados e a bairros populares. Como nos demais modelos estimados, os riscos relativos estatisticamente diferentes. Finalmente, estimamos o Modelo 6, no qual incluímos controle pela renda per capita média das regiões de Expansão Demográfica. Os resultados são idênticos aos do modelo 5.

Em suma, os modelos estimados indicam o maior risco de distorção idade série para os jovens moradores em favelas (modelo 1) e este risco foi apenas parcialmente reduzido pela inclusão de variáveis sócio-demográficas dos alunos e suas famílias (modelo 3). O controle por renda per capita média da região de moradia não afetou o resultado anterior (modelo 4). Indicam também que o risco associado à situação de moradia em favela próxima a bairros abastados é maior do que o risco associado à situação de moradia em favela situada em torno de bairros populares (modelo 2) e que este resultado é apenas parcialmente diminuído pelo controle por variáveis sócio-demográficas dos alunos e suas famílias (modelo 5). Este resultado não é afetado pelo controle adicional por renda per capita média da região de moradia (modelo 6).

A parte inferior da Tabela 2 mostra a variância do intercepto para cada modelo e a compara com a variância do intercepto do modelo incondicional. Observa-se a diminuição da variância à medida em que implementa-se controles mais estritos. Ao final do processo, as variáveis incluídas no modelo explicaram 93% da variância.

A Tabela 3 apresenta os resultados para os modelos estimados para o risco de defasagem idade série de dois ou mais anos dos alunos.

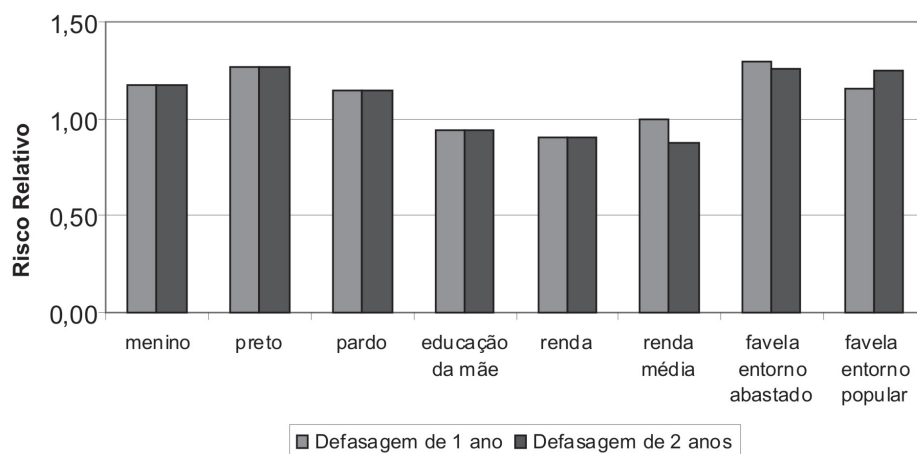
Tabela 3: Modelo Multinível para o Risco de Distorção Idade série de dois anos ou mais para alunos que cursavam a 8ª Série do Ensino Fundamental

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
NÍVEL 1						
Menino			1,20***	1,20***	1,20***	1,20***
Preto			1,21***	1,21***	1,21***	1,21***
Pardo			1,15***	1,15***	1,15***	1,15***
Educação da mãe			0,94***	0,94***	0,94***	0,94***
Renda per capita			0,94***	0,94***	0,94***	0,94***
NÍVEL 2						
Renda familiar média				0,92***		0,92***
<i>Favela</i>	1,41***		1,17**	1,15*		
Favela, entorno abastado		1,42***			1,17**	1,15*
Favela, entorno popular		1,41***			1,17**	1,15*
Intercepto	0,43***	0,43***	0,41***	0,43***	0,41***	0,43***
Variância						
Incondicional	0,249***	0,249***	0,249***	0,249***	0,249*	0,249***
Modelo	0,140***	0,141***	0,060*	0,059*	0,062*	0,061*

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

Fonte: Elaboração própria com dados do Censo Demográfico de 2000, FIBGE.

De forma geral, os resultados obtidos para os modelos que têm como variável dependente a defasagem idade série de dois anos ou mais são semelhantes aos mostrados anteriormente, razão pela qual discutimos esses modelos de modo mais sintético, sublinhando unicamente a principal diferença entre os resultados apresentados. O Gráfico 1, baseado no modelo 6, facilita a comparação, permitindo a visualização da principal diferença entre os modelos estimados para as distintas variáveis dependentes.

Gráfico 1: Fatores de Risco para Defasagem Idade série de um ano ou mais e dois anos ou mais na 8ª Série do Ensino Fundamental

A principal diferença comparativa a ser sublinhada é a relativa redução do risco associado à variável favela em entorno abastado quando a variável dependente é a defasagem de dois ou mais anos. Como já indicava a Tabela 3, o risco associado à moradia em favelas não difere de acordo com o entorno abastado ou popular. Uma possível explicação para este resultado é a evasão escolar, que poderia atingir mais fortemente os jovens moradores em favelas situados no entorno dos bairros abastados. De modo a investigar essa hipótese, estimamos um modelo adicional no qual a variável dependente indica a evasão escolar de alunos de 14 a 17 anos que não completaram o Ensino Fundamental (8ª série). As demais especificações deste modelo são idênticas ao modelo 6, já apresentado na Tabela 3. O resultado estimado indica que o risco de evasão entre moradores de favelas situadas no entorno de regiões abastadas e ao redor de bairros populares são, respectivamente, 74% e 57% maiores do que o risco de evasão para moradores fora de favelas. Este resultado não só explica a atenuação dos riscos de defasagem idade série apresentados na tabela 3 e no Gráfico 2 como também sublinha o maior risco dos moradores de favelas, em especial as situadas no entorno de bairros abastados, de vivenciarem situação extrema de fracasso escolar, que as leva a se afastarem da escola antes de completarem o Ensino Fundamental.

A tabela 4 apresenta os riscos estimados para as variáveis incluídas nos modelos da 4ª série, assumindo como variável dependente defasagem idade série de um ou mais anos.

Tabela 4: Modelo Multinível para o Risco de Distorção Idade série de um ano ou mais para alunos que cursavam a 4ª Série do Ensino Fundamental

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
NÍVEL 1						
Menino			1,18***	1,18***	1,19***	1,19***
Preto			1,32***	1,32***	1,32***	1,32***
Pardo			1,23***	1,22***	1,23***	1,23***
Educação da mãe			0,93***	0,93***	0,93***	0,93***
Renda per capita			0,85***	0,85***	0,84***	0,85***
NÍVEL 2						
Renda familiar média				0,94		0,92
Favela	1,58***		1,16*	1,14*		
Favela, entorno abastado		1,71***			1,33**	1,30**
Favela, entorno popular		1,52***			1,07	1,04
Variância						
Incondicional	0,381***	0,381***	0,381***	0,381***	0,381***	0,381***
Modelo	0,218***	0,214***	0,043**	0,042*	0,030*	0,029+

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

Fonte: Elaboração própria com dados do Censo Demográfico de 2000, FIBGE.

O risco de o aluno morador em favelas que freqüentava a 4ª série em 2000 estar defasado um ano ou mais é 58% maior do que o aluno que não mora em favela, como mostra o modelo 1 da tabela 4. Já o modelo 2 indica que o risco de defasagem do aluno da 4ª série morador de favelas situadas em bairros com alto status socioeconômico e em favelas com entorno popular é, respectivamente, de 71% e 52%, maior do que o aluno que não mora em favelas.

O modelo 3 inclui o controle por variáveis do aluno e sua família (nível 1) e indica que o risco de defasagem para os meninos é 18% maior que para meninas, que para alunos pardos e pretos é, respectivamente, 23% e 32% maior que para alunos brancos, que o aumento de um ano de escolaridade da mãe esta associado a risco 7% menor e que o aumento do logaritmo da renda domiciliar per capita em uma unidade está associado a risco de defasagem 15% menor. Além disso, mantendo-se constante a composição social dos alunos que freqüentavam a 4ª série em 2000, a

moradia em favela está associada à estimativa pontual de risco de defasagem idade série 16% maior para os demais alunos. O Modelo 4 implementa um controle adicional pela renda per capita média das unidades de nível 2. Os resultados são parecidos com o do modelo anterior, diferindo apenas pela pequena atenuação da magnitude da associação entre moradia em favela e defasagem. No que se refere ao risco associado às variáveis do nível 1, praticamente não há diferença entre os modelos 3 e 4.

Nos Modelos 5 e 6 voltamos a fazer a distinção entre tipos de favela de acordo com a vizinhança. Estes modelos indicam que a moradia em favela vizinha a bairros abastados está associada a maior risco de defasagem idade série quando se compara com os alunos que não moram em favelas. Já no caso dos alunos moradores em favelas vizinhas a bairros populares, após o controle pelas características demográficas dos alunos e suas famílias, não subsiste risco adicional associado ao lugar de moradia. Devemos ainda mencionar que fizemos o teste de hipótese para a diferença entre os dois tipos de favela e o resultado indicou a significância estatística entre ambos os tipos de favela. A parte inferior da Tabela 4 mostra a variância do intercepto para cada modelo e a compara com a variância do intercepto do modelo incondicional. Observa-se a gradativa diminuição da variância com a inclusão de variáveis adicionais de controle. As variáveis explicativas acabaram por explicar 92% da variância. No âmbito do modelo 6, a variância restante é apenas marginalmente – do ponto de vista estatístico - distinta de zero ($p < 0,10$), o que significa que as variáveis incluídas no modelo explicam as distintas probabilidades de distorção idade série nas diferentes regiões da cidade.

A Tabela 5 apresenta os resultados dos modelos estimados para o risco de defasagem idade série de dois anos ou mais.

Tabela 5: Modelo Multinível para o Risco de Distorção Idade série de dois anos ou mais para alunos que cursavam a 4ª Série do Ensino Fundamental

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
NÍVEL 1						
Menino			1,37***	1,37***	1,38***	1,38***
Preto			1,57***	1,56***	1,59***	1,57***
Pardo			1,33***	1,32***	1,34***	1,32***
Educação da mãe			0,87***	0,88***	0,88***	0,90***
Renda per capita			0,86***	0,86***	0,85***	0,87***
NÍVEL 2						
Renda familiar média				0,71***		0,70***
Favela	1,90***		1,24*	1,13+		
Favela, entorno abastado.		2,00***			1,38**	1,25+
Favela, entorno popular		1,86***			1,19+	1,05
Variância						
Incondicional	0,341***	0,341***	0,341***	0,341***	0,341***	0,341***
Modelo	0,188***	0,190***	0,036*	0,033*	0,035*	0,032+

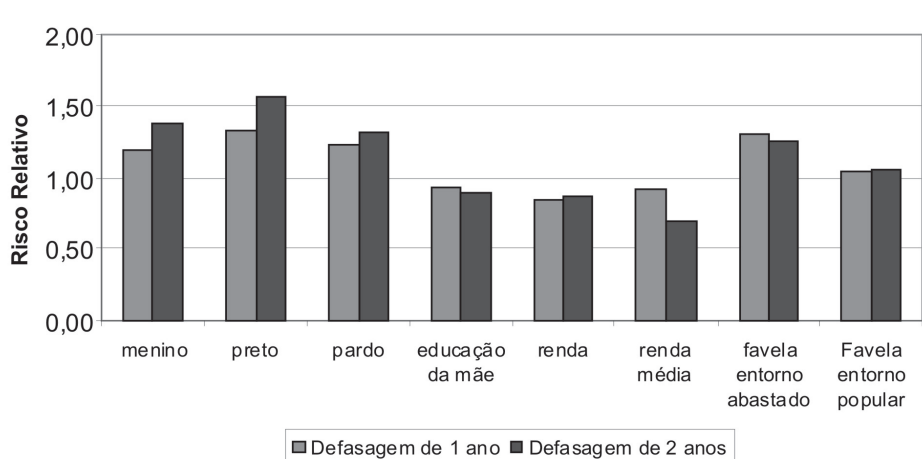
+ $p \leq 0,10$; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Fonte: Elaboração própria com dados do Censo Demográfico de 2000, FIBGE.

O exame da Tabela 5 indica que os resultados obtidos para os modelos cujo desfecho é estar defasado com relação à idade em dois ou mais anos são semelhantes aos mostrados anteriormente na Tabela 4. O Gráfico 2, elaborado a partir dos riscos relativos para o modelo 6 das tabelas 4 e 5, permite a comparação dos fatores de risco associados a cada uma das variáveis dependentes. Há dois aspectos que devem ser ressaltados. O primeiro refere-se à maior associação entre aumento da renda per capita da região de moradia e diminuição no risco de defasagem idade série quando a variável dependente é dois ou mais anos de defasagem. Em segundo lugar, mais uma vez, nota-se a relativa redução do risco associado à variável favela em entorno abastado quando a variável dependente é a defasagem de dois ou mais anos. Ainda que a evasão escolar na cidade do Rio de Janeiro fosse diminuta para as crianças na faixa etária de 10 a 14 anos (2,5% das crianças desta faixa etária estavam

fora da escola sem ter completado a 4^a série), estimamos o risco de evasão para crianças moradoras em favelas. O resultado desta análise suplementar indicou que o risco associado à moradia em favelas próximas a bairros abastados e a bairros populares é, respectivamente, 98% e 92% maior do que o risco para alunos que não moram em favelas. A análise implementou os mesmos controles estatísticos utilizados no modelo 6 da análise que avaliou o risco para distorção idade série. Isto sugere que o risco relativamente menor associado à moradia em favelas situadas no entorno de bairros abastados para a variável dependente distorção de dois anos e mais está associado à maior probabilidade de evasão escolar de crianças que não completaram a 4^a série.

Gráfico 2: Fatores de Risco para Defasagem Idade série de um ano ou mais e dois anos ou mais na 4^a Série do Ensino Fundamental



Conclusões

Face à natureza seccional dos dados utilizados, pode ser argumentado, não sem razão, que os dados disponíveis não asseguram que o desfecho socialmente negativo (distorção idade série) ocorreu por causas relacionadas com a moradia em favela ou mesmo quando da residência em região de favela. É possível propor cenários em que famílias com problemas prévios, inclusive com a trajetória escolar de seus filhos, se mudem para favelas. De modo a lidar com esse tipo de hipótese, começamos investigando a distorção idade série de alunos que cursavam a 8^a

série do Ensino Fundamental e passamos pelos alunos que cursavam a 4ª série. A intenção desta estratégia de utilizar variáveis dependentes para diferentes séries foi diminuir o período entre as ocorrências que podem originar o desfecho socialmente negativo (experiências de reprovação) e o momento da tomada das medidas de defasagem idade série e de local de moradia (ano de 2000). A obtenção de um conjunto de resultados altamente coerente reforçam a idéia de que os resultados, além de documentarem associações entre lugar de moradia e defasagem idade série, sugerem a hipótese de efeito do lugar de moradia, ainda que o tema precise ser investigado a partir de dados que permitam conclusões mais sólidas sobre causalidade.

Nosso trabalho demonstra não só a associação entre moradia em favela e maior risco de defasagem idade série, mas também o risco particularmente maior de distorção idade série e de evasão escolar para moradores de favelas localizadas em bairros abastados. Este resultado é particularmente notável porque as favelas próximas às regiões mais abastadas são valorizadas por estarem associadas com determinadas vantagens, como melhor acesso ao mercado de trabalho e a diversos equipamentos urbanos⁵.

Quais os mecanismos que explicariam este resultado? A investigação exaustiva desses mecanismos está além dos objetivos do presente trabalho, que se baseou exclusivamente em dados coletados pelo Censo Populacional do ano 2000. No entanto, podemos levantar duas linhas de argumentação, possivelmente complementares. A primeira decorreria da incorporação pela escola da segregação social, inclusive a residencial, na medida em que os alunos moradores em favelas vizinhas das regiões mais abastadas podem acabar sendo mais facilmente reconhecidos como alunos que fogem ao modelo que escolas e educadores gostariam de ter em seu corpo discente e, como tal, possivelmente percebidos e tratados de forma estigmatizada. A literatura educacional tem apontado que mecanismos informais de avaliação operam de maneira discriminadora nas escolas, com severas conseqüências sobre a reprovação escolar (Freitas, 2002). Este tipo de mecanismo encontra apoio teórico na concepção de

⁵ Mesmo no tema da segurança pública parece que a ter como vizinhança os bairros abastados da cidade traduz-se em vantagem. Com efeito, segundo Zalluar (2000) a chance de um jovem morador da favela do Cantagalo localizada em Ipanema ser morto pela política ou pelos rivais da economia das drogas é menor do que os moradores em favela da Zona Norte e dos Subúrbios. A maior invisibilidade das favelas em entorno popular facilitaria a exacerbação da violência.

Bourdieu (1993) e Wacquant (1997) do espaço urbano como a materialização do espaço social, com suas hierarquias, segmentações e práticas de distinção social.

A segunda possibilidade explicativa relaciona-se com os efeitos da segregação residencial sobre o capital social da população pobre, afetando, por esta via, desfechos relevantes. Em sintonia com nossos achados, que assinalam o maior risco de distorção idade série e de evasão escolar dos moradores em favelas próximas a bairros abastados, vale a pena registrar o resultado de Small (2004), ao enfatizar que arranjos urbanos que concentram pobreza não devem ser entendidos como realidades homogêneas. Small apresenta, portanto, dois argumentos importantes para o nosso estudo. O primeiro é de que o efeito vizinhança depende não só das interações entre os membros da vizinhança, mas também do capital social gerado a partir de interações sociais viabilizadas pelo tipo de fronteira e pelo grau de heterogeneidade entre a vizinhança pobre e as adjacentes. O segundo argumento, apenas sugerido na citação acima, mas bem desenvolvido ao longo do livro, é o de que fronteiras claramente definidas e grande distância social entre as vizinhanças são condicionantes que contribuem para a rarefação do capital social. Nossos resultados empíricos estão em sintonia com esta concepção: a distância social entre favelas situadas no entorno das regiões menos abastadas da cidade e os bairros populares a elas adjacentes é menor e as fronteiras e marcos distintivos dessas favelas e das adjacências são menos claramente demarcadas do que nas regiões mais abastadas da cidade. De modo a considerarmos a importância da configuração territorial do conjunto formado pela favela e pelos bairros adjacentes sobre desfechos educacionais, vale a pena explicitar informações adicionais sobre a cidade do Rio de Janeiro e sobre o peso relativo da escola pública: 76% da matrícula do Ensino Fundamental estão concentradas em escolas públicas e 20% dos estudantes do Ensino Fundamental moram em favelas. Logo, a maior parte dos estudantes de escolas públicas não mora em favelas. Ainda que o percentual de alunos moradores em favelas varie de escola para escola, poucas escolas atendem quase exclusivamente alunos moradores de favelas (das 1034 escolas de ensino fundamental existentes, apenas cerca de duas dezenas situam-se dentro de favelas). A convivência de alunos moradores em favela e moradores fora da favela é a regra, e não a exceção, na rede pública da cidade do Rio de Janeiro. Os jovens moradores em favelas nas regiões mais abastadas da cidade acabam por estudar em escolas com

maior concentração de alunos moradores em favela do que os moradores em favelas próximas a bairros populares, já que famílias residentes em bairros populares têm menor probabilidade de matricularem seus filhos em escolas privadas do que moradores de bairros abastados. Essa configuração e as relações sociais por ela engendradas constituem-se em hipótese que dá coerência e significado ao nosso resultado relativo a maior risco de atraso escolar de crianças e jovens moradores em favelas em geral e em favelas adjacentes a bairros populares em particular.

Finalmente, devemos comentar que o maior risco de atraso escolar para jovens residentes em favelas em entorno abastado não prevaleceu quando a variável dependente foi atraso escolar de dois anos ou mais. Diante deste resultado, o cenário mais positivo para esses alunos seria o que apontaria para a menor probabilidade de reprovações múltiplas. No entanto, a evidência empírica nos mostrou que a atenuação do efeito explica-se pelo maior risco de evasão escolar dos alunos moradores de favela, em especial dos moradores em favelas situadas em torno de bairros abastados. Este resultado pode estar sendo condicionado por (i) maior probabilidade de múltiplos episódios de reprovação, (ii) maiores oportunidades de ocupação remunerada para estes jovens, o que funciona como incentivo para a evasão escolar, (iii) pela existência de uma economia peculiar, dentro e nas proximidades da favela, que, pela sua natureza, – serviços pouco qualificados e alguns deles voltados para atender às necessidades da população da favela – é menos fundada no credenciamento escolar do que na inserção em redes locais; (iv) os ganhos de localização decorrentes das maiores oportunidades de renda nas áreas mais abastadas traduzem-se em maior competição no mercado de moradias nas favelas e conseqüentemente em maior precariedade habitacional, especialmente a forte densidade domiciliar, o que também pode influenciar negativamente o desempenho das crianças e jovens.

Referências Bibliográficas

- 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.
- ALBERNAZ, A., FERREIRA, F.H. e FRANCO, C. Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v.32. Rio de Janeiro, 2002, p. 453 - 476.

- ALVES, F., ORTIGAO, I., FRANCO, C. Origem Social e Risco de Repetência Escolar: um Estudo sobre a Interação entre Raça e Capital Econômico. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*. , v.37, 2007, p. 161-180.
- ANDRADE, M.I. T. *Direitos de propriedade e renda pessoal. Um estudo de caso das comunidades do Caju*, Dissertação de mestrado apresentada no Instituto de Economia da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.
- BOURDIEU, P. Effets de lieu. In: BOURDIEU, P. et ali. *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993.
- BURGOS, M. B. Cidade, territórios e cidadania. In: *Dados*, v.48, n.1, IUPERJ. Mar/2005.
- CARDOSO, A; ELIAS, P e PERO, V. *Discriminação no mercado de trabalho: o caso dos moradores de favelas cariocas*, Coleção Estudo da Cidade. Rio de Janeiro: Instituto Pereira Passos, 2005.
- CARVALHO, J. M. *Os Bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1987.
- DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.
- FONSECA, N. *Sobre duas rodas: mototaxis como uma invenção de mercado*. Dissertação defendida Escola Nacional de Ciências Estatísticas – IBGE. Curso de mestrado em estudos populacionais e pesquisas sociais, 2005.
- FRANCO, C. et ali. Eficacia Escolar en Brasil: Investigando Prácticas y Políticas Escolares Moderadoras de Desigualdades Educativas In CUETO, S. (org) *Educación y brechas de equidad en América Latina*, Santiago: Preal, 2006.
- FRANCO, C.; ORTIGÃO e I SZTAJN, P. Mathematics Teachers, Reform, and Equity: Results from the Brazilian National Assessment. *Journal of Research in Mathematics Education*, 2007. (no prelo).
- FREITAS, L.C. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, vol. 23 n.80, 2002.
- GOMES-NETO, J.B. e HANUSHEK, E.A. Causes and consequences of grade repetition: Evidence from Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, 43(1), 1994, p. 117- 49.
- GOULD-ELLEN e AUSTIN-TURNER. Does neighborhood matter? Assessing recent evidence, *Housing Policy Debate*, vol. 8, issue 4, 1997, p. 833-866.
- Governo do Estado do Rio de Janeiro - Secretaria Estadual de Transportes – *O plano diretor de transportes do Estado do Rio de Janeiro*. Pesquisa Origem-Destino, Rio de Janeiro, s/d.
- JENCKS E MAYER. The social consequences of growing up in poor neighborhood,

- In: Laurence E., Lyn Jr. e Michael G. H. Macgurey. *Inner-Cities poverty in USA*. Washington DC: National Academy Press, 1990, p. 111-66.
- KAZTMAN, R. e RETAMOSO, A. Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo, *Revista de La Cepal*, 91, Abril, 2007.
- LEE, V.E.; FRANCO, C. e ALBERNAZ, A. Quality and equality in Brazilian secondary school: a multilevel cross-sectional school effects study. *International Review of Comparative Sociology*. Michigan: Universidade de Michigan, 2007 (no prelo).
- MACHADO SOARES, T. Modelo de 3 níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4a série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. São Paulo: *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, 2005, p. 73-87.
- MACHADO, L. A. 'A Continuidade do 'Problema da Favela''. In: OLIVEIRA, L.L. (org.). *Cidade: História e Desafios*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2002.
- PAES E BARROS, R.; MENDONÇA, R.; SANTOS, D.; QUINTAES, G. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 31, n. 1, 2001.
- PRETECEILLE, E. 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, 2000.
- RAUDENBUSH, S.W. E BRYK, A.S. *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*, 2a edição, Newbury Park: Sage Publications, 2002.
- RIBEIRO, L.C.Q. e LAGO, L. *A divisão social favela-bairro*, XXIV Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Caxambu: ANPOCS, 2000.
- RIBEIRO, L.C.Q. Segregación residencial y segmentación laboral: el efecto vecindario en la reproducción de la pobreza en las metrópolis brasileñas. In: LEGUIZAMÓN, S. A. (org.) *Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe*. Estructuras, discursos y actores. Buenos Aires: CLACSO/Libros, 2005.
- SAMPSON, R.J.; RAUDENBUSH, S.W. e EARLS, F. Neighborhoods and violent crime: a multilevel study of collective efficacy. *Science* 227, 1997, p. 918-924.
- SANTOS, W. *Cidadania e Justiça*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- SMALL, M.L. Villa Victoria: the transformation of social capital in a Boston barrio. Chicago: University of Chicago Press, 2004.
- SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica Brasileira: A evidência do SAEB-2001. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(38), 2004. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v12n38>>.

- SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio -Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro-RJ*, v. 14, n. 50, 2006, p. 107-126.
- _____. *A construção social da subcidadania. Para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora UFMG/IPUERJ, 2003.
- SOARES, L. E. *A modernização seletiva. Uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília: Editora UNB, 2000. 276p.
- _____. A duplicidade da cultura brasileira. In: Souza, J. (Orgs.) *O malandro e o protestante. A tese weberiana e a singularidade cultural brasileira*. Brasília: Editora UNB, 1997.
- TORRES, H; FERREIRA, M.P. e GOMES, S. Educação e segregação social: explorando o efeito das relações de vizinhança. In: Marques, E. e Torres, H. (orgs.) São Paulo. *Segregação, pobreza e desigualdades*. São Paulo: Editora SENAC, 2005.
- WACQUANT, L. Three pernicious premises in the study of American ghetto. *International Journal of Urban and Regional Research*, 21-2. Califórnia: Universidade da Califórnia, 1997, p. 341-353.
- WILSON, W. *The truly disadvantaged: the inner city, the underclass and public policy*. Chicago: Universidade de Chicago, 1987.
- ZALUAR, A. *Redes de tráfico e estilos de uso de drogas em três bairros no Rio de Janeiro: Copacabana, Tijuca e Madureira*. Relatório para o Ministério da Justiça, 2000.

As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte

José Francisco Soares*
José Irineu Rangel Rigotti**
Luciana Teixeira de Andrade***

Introdução

Vários indicadores educacionais registraram melhorias na década de 90¹, com destaque para a ampliação do acesso à escola. O ensino fundamental praticamente se universalizou, já que a taxa de atendimento escolar da população de 7 a 14 anos que em 1991 era de 86% passou para 96% em 2000. Também a educação infantil, média e superior registraram crescimentos significativos no número de matrículas. No entanto, problemas graves como repetência, distorção idade-série e evasão escolar persistem e têm sido enfrentados com políticas públicas como a adoção de sistemas de ciclos e programas de incentivo à frequência à escola como o Bolsa Escola, atualmente incorporado ao Bolsa Família. Nesse caso os sucessos têm sido mais discretos. Por exemplo, a distorção idade-série no ensino fundamental que era de 44,0% em 1999 estava em 33,9% em 2003, patamar ainda muito alto.

Estas mudanças no quadro educacional brasileiro forçaram uma mudança no foco, tanto das pesquisas como das políticas públicas educa

* Doutor em Estatística, Coordenador do GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da FAE-UFMG.

** Doutor em Demografia, professor do Programa de Pós-graduação em Tratamento da Informação Espacial da PUC Minas e pesquisador do Instituto do Milênio.

*** Doutora em Sociologia, professora do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da PUC Minas, e coordenadora regional do Instituto do Milênio.

¹ Ver, entre outros, Schwartzman, 2005, Soares, 2005 e Silva, 2003.

cionais, do acesso ao sistema escolar para o fluxo regular e a aprendizagem dos alunos. No conceito de fluxo regular inclui-se a frequência rotineira às aulas, a promoção à série ou ciclo posterior e a conclusão. Mas o fluxo deve ser acompanhado de aprendizagem das habilidades e competências prescritas como essenciais pelos documentos oficiais para os concluintes do ensino fundamental.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – implantou diversos sistemas de avaliação da educação como o SAEB para a educação básica, o ENEM para o ensino médio e o Provão, atualmente ENADE, para a educação superior. Alguns estados implantaram sistemas de avaliação com as mesmas metodologias usadas nos sistemas nacionais. Em particular, o Estado de Minas Gerais implantou o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE – cujos resultados serão utilizados neste trabalho.

Os dados gerados por estes sistemas permitiram fixar um quadro mais preciso sobre a real situação educacional do Brasil e revelaram uma face perversa dessa universalização: a baixa qualidade do ensino público e gratuito que, embora universal, não contribuiu para a redução das desigualdades. Trata-se do que SANTOS (2006, p. 174n) chama de inércia social: há mudanças absolutas, mas, relativamente, as distâncias e as desigualdades permanecem, revelando assim a natureza “relativamente uniforme da mudança”.

As desigualdades educacionais persistem, além de serem cumulativas. São desigualdades de região, cor, renda e sistema de ensino (público ou privado). Em 2003 a taxa de atendimento escolar de pessoas de 15 a 17 anos de idade era de 82,4% no Brasil, 80,0% no Nordeste e 84,6% no Sudeste (Santos, 2006). Os negros e pardos têm em média 2 anos a menos de escolaridade que os brancos e entre os 25% mais pobres e os 25% mais ricos há uma diferença de 5,1 anos de estudo (Schwartzman, 2005). No interior das escolas o nível socioeconômico dos pais é fundamental para explicar o bom desempenho escolar dos alunos e, por fim, a escola pública, que atende 90% da população, registra desempenho muito inferior à privada², mesmo depois de controlado pelo nível socioeconômico dos alunos.

A qualidade das escolas do ensino básico no país pode ser medida pelos escores dos alunos nos testes do SAEB. De forma geral os resultados são muito inferiores aos valores que seriam adequados, caso o sistema estivesse cumprindo a sua função. Além disso, as taxas de evasão e de

² Sobre as diferenças de sexo, cor, sistema de ensino e região ver também Soares, 2005.

repetência continuam altas, tendo voltado a crescer recentemente, como observado por Klein (2006). Em síntese, as crianças entram para a escola, mas muitas não conseguem ter uma trajetória sem repetências, outras desistem e entre as que conseguem concluir o ensino fundamental algumas não possuem as capacidades e o estímulo necessários para continuar os estudos, entrar no mercado de trabalho ou mesmo atuar de forma mais competente e crítica na sociedade.³

Antes da atual expansão do ensino, escolas privadas existiam em menor número e as escolas públicas atendiam um público mais heterogêneo socialmente, mas também limitado numericamente, e selecionado academicamente pelos diferentes exames de admissão. Nesse aspecto, a universalização representou um grande avanço ao incluir aqueles que estavam fora da escola. A questão que se procura avaliar atualmente é seu real impacto sobre as desigualdades, tanto educacionais quanto como meio para o acesso ao mercado de trabalho, a participação cidadã entre outras, que dependem fortemente da qualidade do aprendizado e não meramente do acesso.⁴ O desafio que se coloca atualmente para as políticas públicas é o de pensar que outros incentivos podem atuar sobre as desigualdades de origem. Se a escola universalizada não é capaz de promover a equidade e diminuir as desigualdades de origem, os objetivos prometidos pela educação, inclusão e mobilidade sociais, não se realizam. Isso é o que demonstram as seguintes análises de Soares e Silva.

Segundo Soares, “Aumentar os níveis de proficiência e diminuir o impacto da posição social no sucesso escolar devem ser os principais objetivos de qualquer sistema educacional, mas de forma especial no Brasil, onde a dependência da proficiência em relação à posição social é tão grande” (2005, p. 100). Avaliação semelhante é expressa por Silva (2003) ao conceituar um sistema educacional democrático:

Dizemos que um sistema escolar é mais ‘aberto’ ou ‘democrático’ quanto menor for a correlação entre a origem social familiar dos alunos e o desempenho destes durante o processo de escolarização, seja

³ Com o objetivo de evitar a alta evasão, alguns estados e municípios adotaram o sistema de promoção automática, mesmo assim essas taxas ainda são altas e tudo indica que não se devem ao rigor excessivo dos professores, mas ao baixo desempenho dos alunos, como é atestado pelo Saeb.

⁴ Em seu estudo clássico sobre a seqüência histórica dos direitos da cidadania na Inglaterra: direitos civis, políticos e sociais, Marshall avalia, que a educação, um direito social, é a base para e exercício pleno dos outros direitos.

em termos do aprendizado (conhecimento absorvido) efetivamente alcançado, seja em termos da realização escolar (anos de escolaridade completada com sucesso) finalmente obtida (2003, p. 105).

Neste trabalho interessa analisar de forma especial como as práticas e políticas internas de cada escola podem impactar tanto a permanência quanto o aprendizado de seus alunos. A linha de pesquisa que estuda esses efeitos recebe o nome de efeito-escola. Há uma grande literatura internacional sobre o tema, com poucas e recentes contribuições brasileiras. Isto porque, ainda são muito prevalentes entre nós, principalmente nos extremos do espectro ideológico, as análises que aceitam o diagnóstico de que “escola não faz diferença”. Nesta visão pessimista, a escola seria ou reprodutora das desigualdades sociais ou o reflexo das forças excludentes do mercado.

A pesquisa sobre o efeito-escola surgiu em contraposição ao pessimismo pedagógico dessa corrente de pensamento. Sem negar a enorme influência sobre o sucesso escolar das estruturas mais amplas da sociedade, criou-se a partir de análises de situações empíricas em muitos países do mundo a compreensão de que a escola pode alterar para seus alunos a influência dos fatores sociais, que não agem de forma determinística nem no fluxo nem na aprendizagem.

O estudo sistemático do efeito-escola, só se viabilizou, entretanto, quando foi possível coletar dados adequados e, principalmente, após o desenvolvimento de técnicas específicas de análise de dados. Isto se completou internacionalmente apenas a partir dos meados anos 80 e só muito recentemente estas duas condições passaram a existir no Brasil.

A partir de 1995, o SAEB adotou uma metodologia que permite a comparação dos resultados obtidos pelos alunos nas várias implementações daquele exame. A escala de medida do desempenho cognitivo em Língua Portuguesa e Matemática, introduzida pelo SAEB, tornou-se o padrão nas avaliações feitas pelos estados, gerando assim dados que têm permitido o estudo do efeito-escola no Brasil.

Há duas formas de apresentar o efeito-escola. A primeira caracteriza o efeito global de um conjunto de escolas, e usa para sua expressão a porcentagem da variação entre as proficiências dos alunos que pode ser tribuída à variação de proficiências entre os alunos das diferentes escolas. Um valor alto para essa porcentagem indica que a transferência de um aluno de uma unidade escolar para outra impactará o seu desempenho

cognitivo. Essa forma é bastante útil para estudos onde o interesse se coloca no conjunto de escolas de um sistema. Por isso é muito utilizada nos relatórios do SAEB.

No entanto, para muitos outros usos é importante identificar o efeito de um dado estabelecimento escolar, isto é, quantos pontos os seus alunos ganham por suas políticas e práticas internas. Essa versão da medida do efeito-escola é importante para a intervenção pedagógica, pois permite conhecer onde as opções pedagógicas e de gestão estão produzindo bons resultados. Por isso atende melhor às administrações estaduais e municipais que, diferentemente do governo federal, têm muitas escolas sob a sua responsabilidade. No entanto, esse tipo de efeito deve ser calculado depois que os efeitos da condição socioeconômica dos alunos foram considerados. De fato, em um país que é não só desigual socioeconomicamente como também segregado, é importante verificar se o efeito observado em uma escola não é simplesmente fruto de uma política de seleção de alunos.

Assim sendo, a dimensão socioeconômica tem sido rotineiramente incluída nos estudos, entretanto, a dimensão espacial ainda foi suficientemente considerada e é o principal objeto deste artigo. Se são recentes no Brasil os estudos sobre o efeito-escola, os estudos sobre chamado “efeito-vizinhança”, encontram-se em estágio ainda mais incipiente.⁵ Nessa tradição estudam-se os efeitos do lugar, ou dos processos de segregação sócio-espacial, sobre diversos fenômenos, como criminalidade, desempenho escolar, gravidez precoce, entre outros. Mas em especial estudam-se os efeitos dos espaços sobre as crianças e os jovens, aqueles que estão em processo de socialização.

Nesses estudos discute-se muito o conceito sociológico de vizinhança, que é bem mais complexo do que a realidade retratada pelos dados censitários. Uma vizinhança envolve processos históricos de formação e de construções identitárias cujos limites quase sempre escapam às determinações oficiais das áreas, sejam elas bairros, setores censitários ou outra forma de agregação espacial. No entanto, uma análise que pretenda correlacionar dados censitários com o desempenho escolar, como é o caso do estudo aqui proposto, tem que se valer de áreas definidas por critérios outros que não os da população residente. Trata-se, portanto,

⁵ Em outros países, em especial nos Estados Unidos, há muitas pesquisas sobre “neighborhood effects”. Para uma revisão da literatura, ver Sampson, Morenoff e Gannon-Rowley, 2002.

de uma aproximação imperfeita do contexto em que as pessoas vivem, aproximação cujos limites são antecipadamente estabelecidos pela disponibilidade dos dados.

César e Soares (2001) analisam o “efeito dos pares” ou o efeito da turma sobre o desempenho dos alunos, o que se aproxima do “efeito vizinhança”, uma vez que há no Brasil uma forte segregação socioespacial e uma segmentação do ensino, observada na distribuição desigual dos alunos pelas escolas. Segundo os autores, a separação dos alunos em escolas pelo seu nível socioeconômico implica em prejuízo para o aluno, porque seu nível socioeconômico é baixo e porque ele não interage com colegas de nível mais elevado, não ficando assim, exposto aos efeitos positivos da demonstração daqueles com maior capital social e cultural. Suas possibilidades ficam limitadas por sua origem e pela semelhança dos pares. Um aluno rico em uma escola pobre sofre o efeito negativo do meio aproximando seu escore do aluno pobre, e este é beneficiado se estuda em uma escola mais heterogênea. Trata-se aqui dos efeitos negativos da segregação espacial que também se faz sentir no ambiente escolar.⁶

Ribeiro analisou as taxas de atraso escolar de estudantes de 8 a 15 anos nas regiões metropolitanas do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, tendo como referência uma tipologia socioespacial (baixa, média, alta) sobre a base do perfil socioeducacional da população, mostrada na Tabela 1.

Tabela 1. Porcentagem de atraso escolar de crianças e jovens (*), segundo a hierarquia socioespacial

<i>Regiões Metropolitanas (RM)</i>	<i>Média de RM</i>	<i>Baixa</i>	<i>Média</i>	<i>Alta</i>
Rio de Janeiro	54%	62%	50%	37%
São Paulo	33%	39%	29%	20%
Belo Horizonte	44%	48%	39%	33%

Fonte: Censo 2000 - FIBGE - Tabulação do Observatório das Metrôpoles
(*) 8 a 15 anos de idade.

⁶ No universo das escolas públicas aqui analisadas, há uma probabilidade, levando-se em conta os custos de diversas naturezas associados aos deslocamentos numa grande cidade, de que seus estudantes, em especial os das primeiras séries do ensino fundamental, morem nas suas proximidades. Com as informações atualmente disponíveis, não é possível verificar essa relação. Em Belo Horizonte há uma tentativa de controle das matrículas pelo lugar de moradia, no entanto sabe-se que os pais encontram diferentes estratégias para burlar essa determinação.

O atraso escolar é muito mais acentuado nas áreas de mais baixo status, sendo que as diferenças entre as três áreas são mais acentuadas na região metropolitana do Rio de Janeiro, seguida por São Paulo e Belo Horizonte.

Este artigo analisa um aspecto da educação pública de Belo Horizonte. Neste município temos uma realidade educacional próxima à média do Brasil, com ligeira diferença positiva para o município⁷. Em 2000, 97,8% das crianças e adolescentes de Belo Horizonte entre 7 a 14 anos freqüentavam a escola, no Brasil esse índice era de 97,2. A ampliação do acesso ao ensino fundamental, verificada em todo o país, refletiu também no acesso mais igualitário entre brancos e pretos/pardos em Belo Horizonte. Em 1991, a taxa de atendimento de brancos era de 88,9 e de pretos/pardos, 84,1, em 2000 a relação se equipara, com ligeira vantagem para os pretos/pardos, ou seja, 89,6 de brancos e 90,0 de pretos e pardos.⁸

Em relação à população adulta, as desigualdades educacionais por cor diminuíram ligeiramente no período de 1991 a 2000, mas ainda são bastante significativas. Em 1991 a média de anos de escolaridade da população branca com mais de 18 anos era de 9,1 e a para a população preta/parda de 5,9. Para o ano de 2000, estes números eram de 9,6 e 6,7 respectivamente, ou seja, a diferença que em 1991 era de 3,2 anos passou em 2000 para 2,9.

Em relação à renda, as diferenças também se mantêm, com uma pequena queda. Em 1991, a média de anos de estudo da população com mais de 18 anos era de 7,5 anos e da população abaixo da linha de pobreza (renda domiciliar per capita inferior a ½ salário mínimo por mês) era de 3,9, uma diferença de 3,6 anos de estudo. Em 2000, era respectivamente, 8,3 e 5,2, diferença de 3,1 anos de estudo que favorece os mais ricos.

Entre toda a temática da influência de fatores socioespaciais nos resultados escolares este artigo analisa a influência da localização das

⁷ Os dados apresentados a seguir têm como fonte exclusiva o documento, “Objetivos de desenvolvimento do Milênio: Relatório Preliminar dos ODMs em Belo Horizonte”, Belo Horizonte, Prefeitura de Belo Horizonte, 2006. Disponível em:

<http://portall.pbh.gov.br/pbh/srvConteudoArq/null?id_conteudo=11929&id_nivel=1>, acessado em 30/07/2006.

⁸ Como em outros indicadores, as diferenças, minimizadas ou mesmo eliminadas no ensino fundamental, manter-se-ão no ensino médio. Em 2000 taxa líquida de matrícula no ensino médio para os brancos era de 57,3 e para os pretos/pardos, 40,2. O mesmo se verificará em relação à evasão, que cai no ensino fundamental entre 1998, 2000 e 2004 passando, respectivamente, de 5,8, 4,9 e 3,4 mas cresce no médio considerando os mesmos anos: 8,5, 11,7 e 12,1.

escolas públicas de Belo Horizonte no desempenho dos seus alunos. Essa questão exige o uso concomitante de dados gerados por projetos de avaliação escolar, o georeferenciamento das escolas e a caracterização socioeconômica dos alunos das escolas e das suas regiões de localização.

Além dessa introdução, este artigo contém quatro seções. Na segunda descrevemos a metodologia utilizada, apresentando os dados usados para estudar a questão de pesquisa colocada. Em particular explica-se como é calculado o nível socioeconômico dos alunos, de suas escolas e de suas regiões de moradia. Além disso, mostramos como a localização geográfica das escolas foi considerada. Na seção três apresentamos o modelo de análise, cujos resultados são discutidos na seção 4. Finalmente na seção 5 apresentamos as conclusões do trabalho e indicações de pontos que precisam ser melhor entendidos com outros trabalhos e dados que precisam ainda serem coletados para melhor compreensão da questão.

Dados e Medidas

Esta seção descreve os dados e os respectivos modelos utilizados para a criação das medidas de nível socioeconômico, bem como a forma escolhida para estudar a associação entre o desempenho dos alunos, seu nível socioeconômico e as características socioeconômicas das escolas e da região onde estão situadas.

Em 2002 e 2003 a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, através do SIMAVE, mediu o desempenho dos alunos das escolas estaduais em Língua Portuguesa e Matemática. Em uma decisão importante para o sistema municipal, a SMED – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte incluiu a sua rede nessa avaliação. Por isso, para os dois anos citados, a cidade de Belo Horizonte tem uma medida de desempenho dos alunos de todas as suas escolas públicas. Isto permite estudar a qualidade e a equidade da oferta pública de oportunidades educacionais na cidade.

Os alunos que participaram do processo de avaliação responderam, além dos testes de desempenho cognitivo em Matemática e Língua Portuguesa, um questionário de caracterização sociocultural e econômica. Os questionários utilizados foram desenvolvidos a partir da experiência nacional do SAEB, e os resultados dos testes expressos na escala do SAEB. Essa escala é única para as três séries avaliadas e, assim, esperam-se valores mais altos para os alunos de 8^a do que para os de 4^a série.

A medida do nível socioeconômico - NSE

Para responder à questão de pesquisa deste artigo é necessário calcular o nível socioeconômico - NSE - dos alunos, das escolas e do espaço geográfico onde a escola está situada. Para isso, primeiramente, criou-se um arquivo de dados cuja unidade é o domicílio contendo, para cada um, indicadores de escolaridade e de renda. De forma mais operacional, esse arquivo de dados foi composto de tantas linhas quantos foram os alunos de Belo Horizonte, participantes do SIMAVE e dos domicílios incluídos na amostra do Censo Demográfico de 2000. Cada domicílio foi caracterizado pelas respostas dos alunos aos itens do questionário sociocultural do SIMAVE ou do questionário do censo. A Tabela 1 do Apêndice mostra os detalhes dos indicadores usados.

Para a agregação desses indicadores em um único índice utilizou-se a Teoria de Resposta ao Item como descrita por Soares (2005). O uso dessa técnica foi particularmente útil nesse contexto, já que as informações das duas fontes de dados puderam ser usadas concomitantemente para a produção da medida do NSE para cada domicílio.

O nível socioeconômico das escolas, doravante denominado NSE_ESC, é a média do NSE dos domicílios de seus respectivos alunos. Na próxima seção explicamos a unidade espacial adotada, denominada UEH - unidade espacial homogênea -, cujo nível socioeconômico - NSE_UEH - é a média dos NSE dos domicílios nela localizados.

O NSE de uma escola pode ser muito diferente do NSE da UEH onde ela está localizada. Isto ocorre quando os alunos da escola não residem na UEH de localização da escola. Este detalhe tem importância para a análise da questão de pesquisa e por isso este artigo inclui uma descrição dos padrões espaciais dos NSE.⁹

⁹ Para avaliar a possível influência do espaço no desempenho dos alunos tivemos que utilizar duas bases de dados, a do SIMAVE, que nos fornece os dados do desempenho dos alunos, mas também o NSE das famílias dos alunos, denominado de NSE da escola e os dados do Censo Demográfico que fornecem o NSE das áreas onde as escolas estão localizadas, denominado de NSE da UEH. UEH é a unidade espacial aqui utilizada. A justificativa para a utilização dessas duas bases de dados é que o questionário do SIMAVE não informa o endereço do aluno e a hipótese subjacente é que o mais provável é que o aluno estude na escola próxima de sua residência. Mas há casos onde as diferenças dos dois indicadores são tão grandes que a hipótese mais provável é que o aluno provenha de uma UEH vizinha. Essas situações serão explicitadas ao longo do texto.

A unidade espacial utilizada

O Plambel (Superintendência de Desenvolvimento da Região Metropolitana) até a sua extinção em 1998 foi o responsável pelo planejamento da RMBH (Região Metropolitana de Belo Horizonte). Esse órgão em 1981 dividiu a RMBH em um conjunto de unidades espaciais baseando-se em pesquisas de campo e estudos históricos. Essa regionalização foi revista após a divulgação do Censo Demográfico de 1991.

Subjacente ao estabelecimento dessa regionalização estava o princípio da centralidade, reflexo da articulação dentro de uma rede de fluxos intra-metropolitanos, que permitiu a identificação de “macro-unidades espaciais”, depois desagregadas em recortes hierarquizados. Concluída essa etapa, foram definidas áreas homogêneas compatíveis com os setores censitários.

Essas unidades constituíram a base para a regionalização estabelecida no âmbito dos projetos do Observatório das Metrôpoles. As Áreas Homogêneas foram agrupadas segundo critérios não só de homogeneidade interna, mas também de contigüidade e tamanho mínimo da população. Segundo Mendonça (2002), para isto, estabeleceu-se que, para 1991, quando a amostra do Questionário 2 do Censo foi de 10%, a unidade espacial para agregação de dados deveria ter um número mínimo de seis mil pessoas ocupadas. Desta forma, as unidades espaciais definidas (denominadas Unidades Espaciais Homogêneas - UEH) agrupam áreas homogêneas contíguas, com perfil social e urbanístico semelhante.

As únicas unidades que não respeitaram o critério da contigüidade foram as favelas, uma vez que seria inadequado inseri-las em bairros de classe média ou média alta. Com a finalidade de compatibilizar as áreas de 1991 com o ano de 1980, foram delimitadas 121 UEH em toda a RMBH. Todo esse trabalho foi atualizado com os dados do Censo Demográfico 2000, quando houve agrupamento de algumas unidades para compatibilizar esses dados com o ano de 1991, além da incorporação dos municípios agregados à RMBH - Região Metropolitana de Belo Horizonte. Assim, para o ano de 2000, a RMBH apresenta-se dividida em 142 UEH, das quais 77 se encontram no município de Belo Horizonte e formaram a base cartográfica utilizada neste artigo.

Modelo de Análise

Para responder à questão de pesquisa, utilizamos como técnica de análise dos dados os modelos hierárquicos de regressão. Trata-se de

uma classe de modelos estatísticos apropriada para a análise de dados educacionais, pois incorpora a estrutura hierárquica presente nestes dados: os alunos são agrupados em salas de aulas e estas reunidas em escolas.

Essa técnica permite captar o relacionamento entre características dos alunos e o seu desempenho e ainda verificar como as características das escolas mediam a influência dos fatores individuais dos alunos. Além disso, permite a utilização de dados individuais dos alunos, embora o interesse analítico seja o estabelecimento escolar. Noutras palavras, o desenvolvimento desses modelos solucionou o problema da unidade de análise, que limitou, durante longos anos, o estudo da eficácia de organizações. Os detalhes técnicos desses modelos são descritos, por exemplo, em Raudenbush & Bryk (2002) e Goldstein (1995).

As grandes desigualdades socioeconômicas existentes no Brasil exigem a inclusão nos modelos de análise do estudo do desempenho cognitivo de alunos do ensino básico de uma medida do nível socioeconômico. Seguindo a prática de outros pesquisadores da área, (Albernaz, Franco e Ferreira, 2002) com o objetivo de medir mais adequadamente o efeito-escola, incluímos os dados de todos os alunos testados. Para isso o modelo inclui variáveis indicadoras para representar a disciplina testada e a série de cada aluno. Finalmente refletindo diferenças amplamente conhecidas, também incluímos como variáveis de controle o sexo e o turno no qual o aluno está matriculado.

Além dessas variáveis individuais, o modelo utilizado controla o efeito coletivo do nível socioeconômico. Este é um ponto importante e freqüentemente negligenciado. O impacto das características do conjunto de colegas de escola no desempenho de um aluno é maior do que o impacto do mesmo fator no nível individual. Por exemplo, o aluno que convive com colegas de alta condição social ou cultural é particularmente privilegiado. Além disso, para este artigo interessa verificar a influência do nível socioeconômico da UEH onde está situada a escola no desempenho do aluno. O Quadro 1 mostra os valores assumidos por todas essas variáveis.

Quadro 1. Variáveis incluídas no modelo de análise.

Variáveis	Valores
Nota	Proficiência do aluno medida na escala SAEB [0,500]
Sexo	Assume valores zero para os alunos e 1 para as alunas;
NSE	O nível socioeconômico do aluno em uma escala cujos valores variam -3 a 3.
NSE_ESC	Nível Socioeconômico da Escola.
NSE_UEH	Nível Socioeconômico da Unidade Espacial Homogênea.
Rede	A rede municipal assume o valor 1, e a rede estadual o valor 0.
Turno	0 - Diurno 1 - Noturno.
Disciplina	0 - Língua Portuguesa e 1 - Matemática.
Oitava, Terceiro	Varáveis indicadoras da 8ª do fundamental e 3º do ensino médio. A 4ª série é a referência.

O modelo base para todas as análises que se seguem é dado por:

Modelo de Nível 1

$$NOTA_i = \beta_{0i} + \beta_{1i}(\text{TURNO}) + \beta_2(\text{SEXO}) + \beta_{3i}(\text{NSE_ALUNO}) + \beta_4(\text{DISCIPLINA}) + \beta_5(\text{OITAVA}) + \beta_6(\text{TERCEIRO}) + \varepsilon_i$$

Modelo de Nível 2

$$\begin{aligned} \beta_{0i} &= \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{REDE}) + \gamma_{02}(\text{NSE_ESC}) + \gamma_{03}(\text{NSE_UEH}) + u_{0i} \\ \beta_{1i} &= \gamma_{10} \\ \beta_2 &= \gamma_{20} \\ \beta_{3i} &= \gamma_{30} + u_{3i} \\ \beta_4 &= \gamma_{40} \\ \beta_5 &= \gamma_{50} \\ \beta_6 &= \gamma_{60} \end{aligned}$$

O coeficiente γ_{03} capta o efeito do NSE da UEH da escola no desempenho cognitivo dos alunos, e permite responder à principal questão de pesquisa colocada. A inclusão das variáveis relativas à disciplina e série, como dito, é apenas instrumental para possibilitar o cálculo com um número maior de observações dos efeitos-escola, respectivamente, u_{0i} e u_{3i} .

O termo u_{0i} mede o efeito de cada escola no desempenho do aluno, depois de terem sido retiradas as influências de seu nível socioeconômico, do turno em que o aluno estuda e de seu sexo. Trata-se assim de uma

medida da qualidade da escola ou do efeito-escola, i.e. o número de pontos que cada escola acrescenta ou diminui na nota do aluno pelas suas práticas e políticas internas.

O termo u_{3i} é usado para se definir uma medida da equidade da escola. A quarta equação do modelo de nível 2 justifica essa definição. Na situação em que o valor do coeficiente β_{3i} é zero para todas as escolas, podemos dizer que as escolas, por suas políticas e práticas internas, anulam o efeito que as diferenças de nível socioeconômico induzem no desempenho dos alunos. No entanto, este coeficiente tem um valor básico - γ_{30} - que, usualmente positivo, indica que quanto maior for o NSE do aluno, maior é o seu desempenho e um valor variável que capta o comportamento da escola i . Nessa circunstância, se u_{3i} é negativo, a escola correspondente reduz a influência do NSE, sendo, portanto, mais equitativa. Noutras palavras dizemos que uma escola é tanto mais equitativa quanto mais negativo for o valor de seu u_{3i} e, por isso, $(-u_{3i})$ é a medida de equidade que será usada.

Resultados

A Tabela 2 mostra as estimativas obtidas para os coeficientes do modelo.

Tabela 2. Estimativas dos coeficientes do modelo de análise

Coefficiente	Valor	Desvio -Padrão	Razão T	Valor P
INTERCEPTO: β_0	202,47	0,89	226,45	0,00
REDE: γ_{01}	-2,74	1,34	-2,06	0,04
NSE_ESC: γ_{02}	62,00	3,30	18,79	0,00
NSE_UEH: γ_{03}	-0,15	3,30	-0,05	0,96
TURNO: β_1	-19,17	1,02	-18,86	0,00
SEXO: β_2	-6,11	0,27	-22,37	0,00
NSE_ALUN: β_3	6,63	0,41	16,32	0,00
DISCIPLINA: β_4	-5,79	0,91	-6,38	0,00
OITAVA: β_5	53,94	0,98	55,09	0,00
TERCEIRO: β_6	86,66	1,51	57,57	0,00

Os valores dos coeficientes mostram a influência de cada variável no desempenho, depois de considerado o impacto das outras variáveis; a coluna denominada Valor p mostra a significância estatística de cada efeito.

O valor do coeficiente γ_{01} mostra que o desempenho dos alunos da rede municipal é em média 2,74 pontos na escala SAEB menor do que o dos alunos da rede estadual. Este é um valor pedagogicamente irrelevante, mas estatisticamente significativo, no nível usual de 5%.

Como já está amplamente confirmado na literatura, o coeficiente γ_{02} que mede o impacto no desempenho de se estudar em uma escola de nível socioeconômico mais alto é positivo, grande e significativo.

A influência do NSE da respectiva UEH de localização da escola no desempenho dos alunos é dada pelo coeficiente γ_{03} . O valor obtido $-0,15$ não é significativo nem estatisticamente e nem pedagogicamente. Isto é uma indicação empírica de que o local de residência em Belo Horizonte indica também a posição social do aluno, pois a presença do NSE do aluno no modelo retira uma eventual importância do NSE da UEH onde está localizada a escola. Um modelo alternativo que incluiu como covariável de nível 2, a diferença entre o NSE da escola e da UEH, foi também ajustado aos dados. Como resultado verificou-se que as escolas que atendem a alunos mais pobres, mas estão situadas em UEH com NSE mais alto, não têm desempenho além daquele já explicado pelo NSE interno da escola.

Os outros coeficientes confirmam fatos já amplamente conhecidos, o que reforça a adequação do modelo usado para a análise apresentada neste texto. Os alunos do turno noturno têm desempenho pior que os do diurno.

Qualidade e Equidade

Além dessas medidas da influência de variáveis no desempenho dos alunos, o modelo, depois de ajustado aos dados fornece medidas de qualidade e equidade de cada uma das escolas, através dos termos u_{0i} e u_{3i} . Por especificidades do modelo, estes dois indicadores assumem valores que tem média zero.

Para melhor apreciar os valores do indicador de qualidade, as escolas foram divididas, segundo o seu NSE, em quartis, i.e. quatro grupos de mesmo tamanho, onde o primeiro agrega as escolas de menor NSE e o quarto, as de maior nível. Embora as escolas, dentro de cada quartil, sejam razoavelmente homogêneas, o indicador de sua qualidade varia enormemente. A Tabela 3 mostra que entre o menor e o maior valor do indicador de qualidade em cada quartil há diferenças de mais de 40 pontos, equivalentes a dois anos de escolaridade.

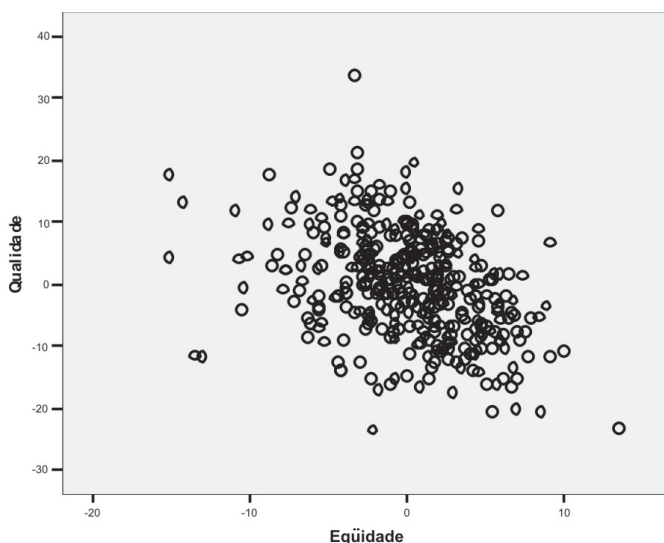
dade na escala do SAEB. Ou seja, escolas públicas que atendem a grupos socioeconômicos muito parecidos possuem resultados muito diferentes. Noutras palavras, a escolha da escola pode impactar fortemente o resultado do aluno.

Tabela 3. Mínimo e Máximo do Indicador de Qualidade das Escolas nos quartis de NSE

QUARTIL	MÍNIMO	MÁXIMO
1	-23,01	17,9
2	-16,57	19,93
3	-14,03	18,74
4	-23,34	33,76

Como argumentado anteriormente ($-u_{3i}$) mede a eqüidade de cada escola. Examinando-se o conjunto dos valores desse indicador, observa-se que há escolas que são muito eqüitativas, i.e. seus valores de u_{3i} são negativos e outras que acirram ainda mais a influência do NSE de seus alunos no desempenho. De forma geral, em Belo Horizonte a associação entre qualidade e eqüidade, mostrada na Figura 1 é perversa, pois só há qualidade na presença de pouca eqüidade e as escolas mais eqüitativas são aquelas de baixa qualidade.

Figura 1. Relação entre os indicadores de Qualidade e Eqüidade Socioeconômica das Escolas



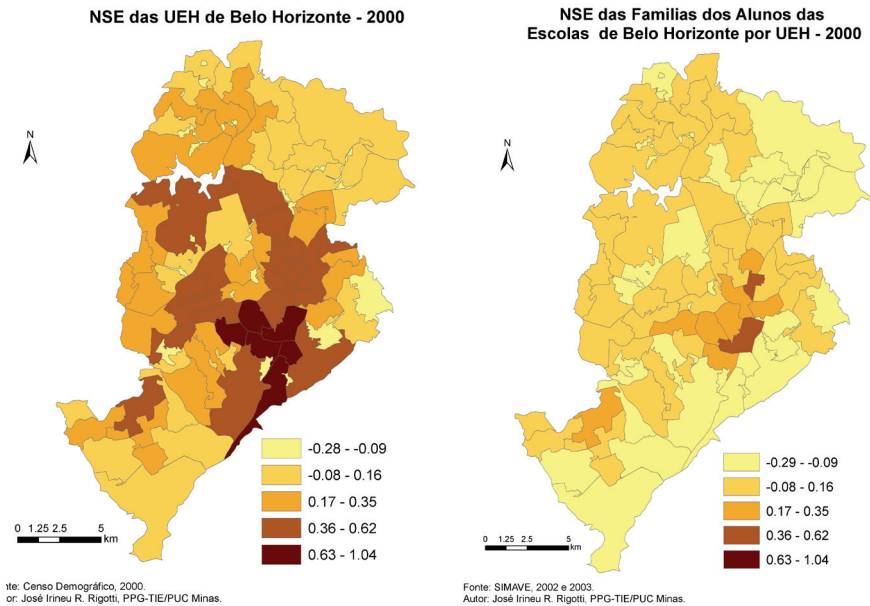
A distribuição espacial dos indicadores

Nesta seção, mostraremos através de alguns cartogramas, como se distribuem espacialmente os indicadores de nível socioeconômico das UEH, bem como os indicadores de qualidade e de equidade das escolas.

O nível socioeconômico

A Figura 2 apresenta o mapa de Belo Horizonte, com a identificação dos limites das UEH. Os diferentes níveis do NSE de cada UEH e das escolas nela situadas são apresentados por diferentes cores. Pode-se comparar os dois mapas pois a mesma escala é usada tanto para medir o NSE dos domicílios incluídos no Censo Demográfico e cujos dados foram usados para se obter o NSE das UEH, quanto para o NSE dos domicílios, cujos dados foram fornecidos pelos alunos das escolas que fizeram os testes do SIMAVE.

Figura 2. Nível socioeconômico das UEH e das escolas nelas situadas.



Observa-se no mapa da esquerda da Figura 2 que as UEH de maior nível socioeconômico encontram-se no centro-sul de Belo Horizonte e, a partir desta região, ocorre uma diminuição gradativa do NSE, até as áreas limítrofes ao norte, ao sul e a leste do município.

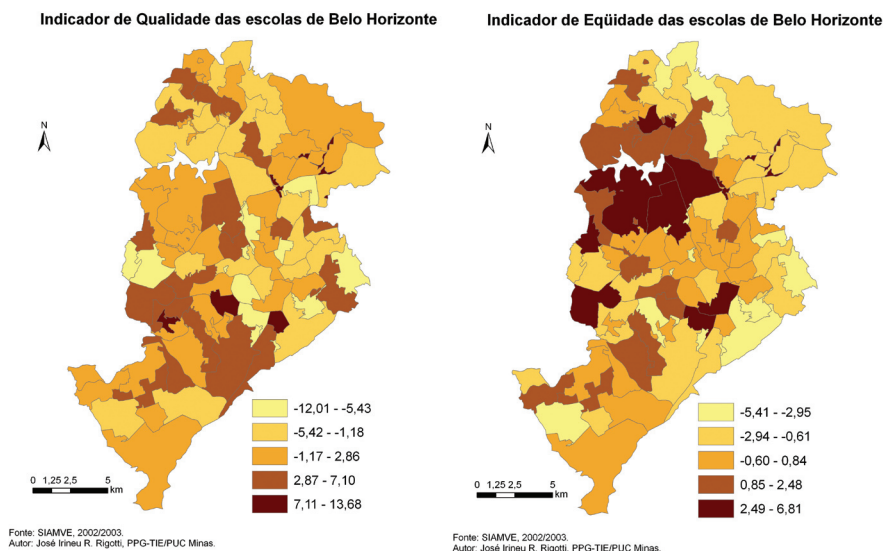
O NSE das famílias dos alunos das escolas públicas, apresentado no mapa da direita da Figura 2 guarda alguma semelhança com o padrão do outro mapa. De fato, na porção central encontram-se os maiores níveis socioeconômicos e também são as áreas limítrofes do município aquelas que apresentam as maiores concentrações de famílias menos favorecidas socioeconomicamente. No entanto, uma faixa maior, de sentido sul-leste, destaca-se com os menores NSE.

Além disso, de forma geral, o segundo mapa indica que as médias do NSE das escolas são mais baixas do que as dos domicílios. Nesse caso, deve-se lembrar que o SIMAVE não inclui as escolas particulares, cujos alunos são, em geral, procedentes de famílias com mais recursos. No entanto, estas mesmas famílias foram incluídas no NSE das UEH, com os dados extraídos do Censo Demográfico 2000. Outra possível explicação é que as famílias de maior NSE das UEH periféricas matriculam seus filhos em escolas mais centrais.

Qualidade e equidade

Quando se analisam os indicadores de qualidade e equidade das escolas, percebem-se nítidas diferenças em relação aos seus padrões espaciais, principalmente quando a análise incorpora o comportamento espacial do NSE. A Figura 3 mostra espacialmente os indicadores de qualidade e equidade das escolas.

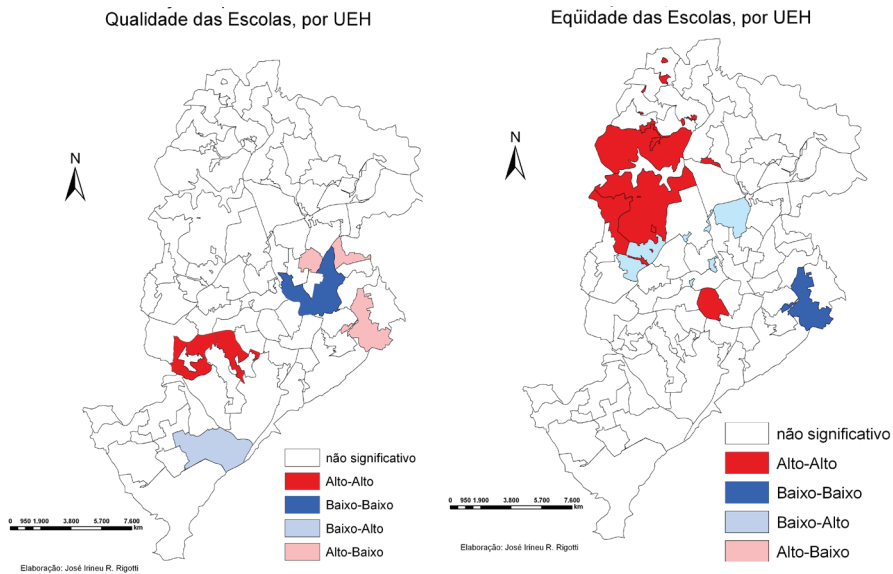
Figura 3. Indicador de Qualidade e Equidade das Escolas Públicas de Belo Horizonte.



O destaque para a qualidade ocorre em algumas escolas situadas em locais menos favorecidos, do ponto de vista do NSE. Por exemplo, as favelas da UEH Cabana e São Gabriel/Gorduras apresentam um indicador de qualidade bem acima da média municipal. Mas infelizmente não se pode supervalorizar esse fato, uma vez que as escolas das favelas da Zona Sul e da Zona Leste têm os mais baixos indicadores de qualidade. Nos casos das favelas da Zona Sul, observa-se que para as escolas situadas em UEH com alto NSE, a proximidade com bairros com alto NSE não produz efeito positivo na qualidade.

A Figura 4 mostra os mapas de autocorrelação espacial que realçam as regiões da cidade em termos dos indicadores de qualidade e equidade.

Figura 4. Autocorrelação Espacial dos indicadores de Qualidade e Equidade.



Observa-se um cluster de autocorrelação positiva, situado na porção sudoeste do município e formado pelas UEH Jardim América, Nova Cintra/Vista Alegre e Jardinópolis/Nova Gameleira/Madre Gertrudes, que não faz parte das UEH onde se situam as escolas de alto NSE, mas suas escolas apresentam relativamente alta qualidade. Por outro lado, algumas UEH de altos NSE fazem parte do cluster de baixa qualidade, como Floresta, Horto e Santa Tereza.

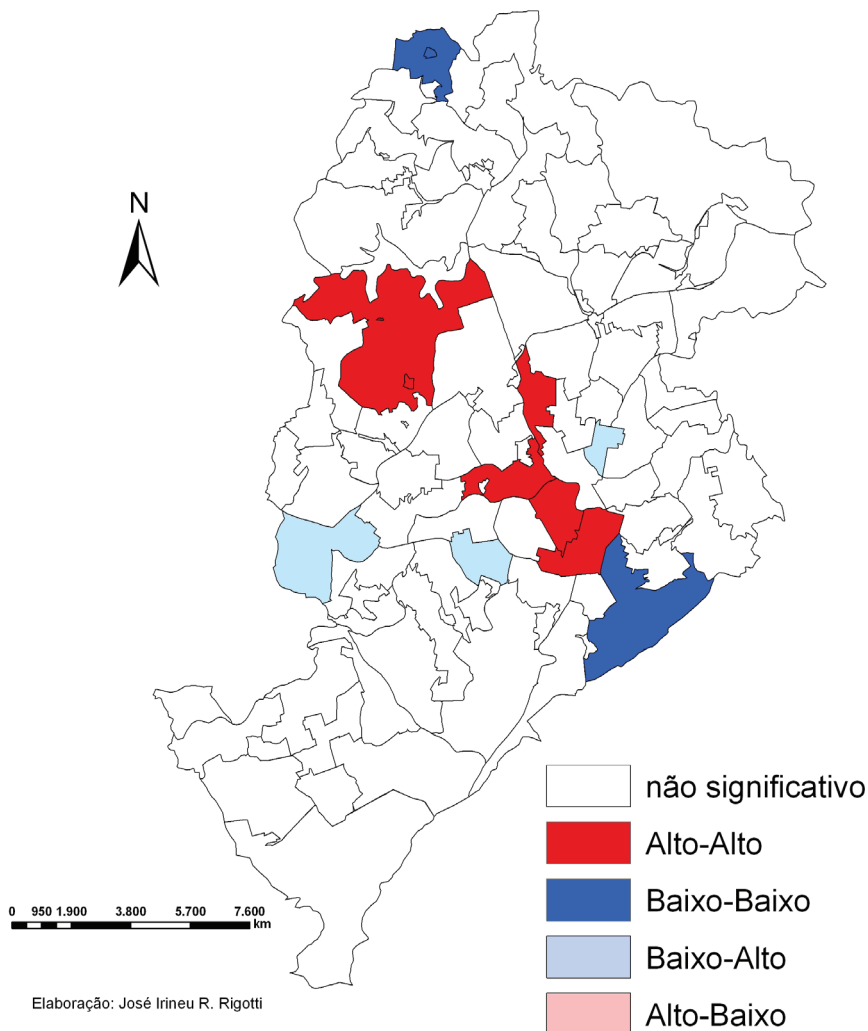
Em relação à equidade, nota-se que as escolas localizadas nas vizinhanças de Flamengo/Vera Cruz, no extremo leste do município, cumprem o papel de amenizar a situação desfavorável de seus alunos. De fato, nessa UEH não só o indicador de equidade como o de qualidade das escolas destacam-se como muito acima da média.

Na porção Centro-Norte do município, as UEH Ipiranga/Santa Cruz e Favela Padre Eustáquio/Cachoeirinha possuem as mesmas características (apesar de relativamente alta equidade, não há destaque para a qualidade), mas desta vez as UEH circunvizinhas possuem o efeito oposto em termos de equidade, isto é, reforçam o efeito do NSE sobre o desempenho dos alunos. Esta autocorrelação espacial negativa no caso da equidade se repete mais à leste, na UEH Ipanema.

Como mostraram os mapas temáticos, as situações realmente desfavoráveis no tocante à equidade se encontram em uma extensa faixa da porção Noroeste, formada pelas UEH Leblon/Jardim Atlântico, Fazenda Venda Nova/Norte, Alípio de Melo/Serrano e Ouro Preto/São Luís. Nestas áreas, o efeito é exatamente o oposto ao desejado, isto é, as escolas reforçam o melhor desempenho escolar daqueles alunos já mais favorecidos social e economicamente.

O mapa da Figura 5 apresenta a amplitude do NSE das escolas de cada UEH analisado com a técnica da correlação espacial que permite evidenciar clusters. Uma comparação com o primeiro cartograma da Figura 2 mostra que a maior dispersão do NSE das escolas ocorre nas UEH de NSE médio. Uma hipótese explicativa para essa situação e que será considerada nas próximas etapas deste trabalho é que a mesma decisão de segregação escolar usada pela classe média alta ao matricular seus filhos nas escolas de sua conveniência, independente da sua localização, em toda a cidade, ocorre nas UEH com NSE médio. Nesses casos em que a população não tem recursos para considerar a escola particular e deve se ater a escolas públicas localizadas mais próximas de sua residência, parece que as famílias de melhor NSE escolhem uma escola da UEH e lá matriculam seus filhos.

Figura 5. Amplitude do Nível Socioeconômico das escolas de cada UEH.



Fonte: Elaboração própria

Conclusões

Com os dados disponíveis e os seus respectivos limites, apontados ao longo deste texto, verificou-se que as condições socioeconômicas da UEH onde se localiza a escola, não têm capacidade explicativa para o desempenho dos alunos. No entanto, a virtude maior deste trabalho, pode

estar não nesta conclusão, mas na formulação de hipóteses para futuras investigações. Algumas dessas hipóteses são aqui apresentadas a partir de uma breve retomada das constatações anteriormente apresentadas.

Na sua primeira parte, este artigo procurou mostrar que apesar da ampliação do ensino, as desigualdades educacionais permanecem. A extensão da escola para os mais pobres não foi suficiente para colocá-los em situação de igualdade com aqueles que têm seu desempenho escolar favorecido por uma origem social e economicamente superior. Ou seja, a origem social é o que mais explica as diferenças de desempenho dos alunos e entre as escolas. Essa desigualdade é ainda reforçada pela segmentação do ensino entre as instituições públicas e privadas. Estas últimas, quando comparadas às públicas, apresentam desempenho superior de seus alunos, mas atendem apenas 10% da população.

Na segunda parte procurou-se compreender o efeito do território sobre o desempenho escolar. Para tanto, se comparou, inicialmente, o nível socioeconômico (NSE) dos moradores dos espaços onde as escolas se situam com o NSE dos alunos das escolas. Os resultados evidenciaram a segmentação do ensino já relatada na primeira parte. O NSE das áreas é sempre superior ao das escolas. A primeira hipótese é que as escolas públicas recrutam os alunos mais pobres residentes na suas proximidades. Apesar de aparentemente óbvia, essa hipótese se relaciona a um dos limites dos dados disponíveis, pois para se estudar de forma mais completa a influência do local de residência sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental seria necessário saber se o aluno realmente estuda na escola próxima de sua residência. O acesso ao Código de Endereçamento Postal (CEP) de cada aluno que participou da avaliação do SIMAVE, seria uma forma de verificar essa relação, não entando esse dado não foi coletado.

Em alguns espaços, como nos bairros da zona sul, com os maiores índices de NSE, mas com favelas em sua vizinhança, as cores dos mapas são as mais contrastantes: áreas com alto NSE, cor mais escura no mapa da esquerda da Figura 2, abrigam escolas com menor NSE dos alunos, áreas mais claras do mapa da direita de Figura 2. Nesses casos, o efeito positivo que se poderia esperar do território se anula uma vez que os moradores dessas áreas não estudam nas escolas públicas próximas às suas residências. Estamos nos referindo aqui como efeito positivo à possibilidade de convivência e de exposição dos menos favorecidos aos exemplos exitosos dos alunos com capital social e cultural mais elevado. O que se observa nesses casos é o reforço da segregação residencial e das fronteiras

simbólicas entre favela e bairro, uma vez que a escola, um espaço público que em tese deveria propiciar o encontro e a interação entre os diferentes, segrega-os ainda mais. Outra hipótese a ser investigada em estudos de caso é a da transferência do estigma da favela para a escola em que estudam os seus moradores, reforçando ainda mais a segregação residencial.

Outra dimensão que mereceria futuras investigações está no fato de que escolas públicas que atendem grupos socioeconomicamente muito homogêneos apresentam resultados significativamente diferentes, como pode ser verificado pelos dados apresentados na Tabela 3. O mesmo pode ser verificado no interior de algumas unidades territoriais (UEH) que abrigam escolas com desempenho escolar bastante diferenciado. Para esses casos duas hipóteses podem ser levantadas. A primeira delas é que a unidade territorial abriga em seu interior diferenças que apenas estudos mais detalhados conseguiriam captar. Diferenças não necessariamente econômicas, mas também culturais e históricas que poderiam ter efeitos positivos ou negativos sobre o desempenho dos estudantes. Assim, determinados bairros, unidades menores que as UEH aqui estudadas, como determinadas escolas por suas tradições culturais, organizativas ou de outra natureza, podem influir no desempenho de seus alunos. É nessa mesma linha de raciocínio que se insere o chamado efeito-escola, que abre para outras possibilidades investigativas em unidades espaciais menores que poderiam ser testadas juntamente com um possível efeito-bairro.

A segunda hipótese refere-se a estratégias familiares diferenciadas. Apesar das maiores limitações econômicas que excluem de seu universo de escolha as escolas privadas, determinadas famílias com nível socioeconômico baixo, mas com maior preocupação com a educação de seus filhos, podem desenvolver estratégias de escolhas entre as escolas públicas disponíveis e próximas de suas residências.

Para finalizar esta “conclusão hipotética” resta dizer que o território, assim como a escola, são ainda universos que demandam muitas investigações, juntamente como o aprimoramento de metodologias capazes de captar seus respectivos efeitos.

Bibliografia

ALBERNAZ, Â.; FRANCO, C. e FERREIRA, F.H.G. Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v.32, n.3, Rio de Janeiro, 2002, p. 453-476.

- ANSELIN, L. Local Indicators of Spatial Association. LISA. *Geographical Analysis*, v.27, 1995, p. 93-15.
- BUCHMAN, C. Measuring family background in international studies of education: conceptual issues and methodological challenges. In: PORTER, A. C. (Ed.). *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement*. Washington, DC: National Academic Press, 2002. P. 150-197.
- CÉSAR, C. C. e SOARES, J. F. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos da População*, v.18, 2001, p. 97-110.
- GOLDSTEIN, H. *Multilevel Statistical Models*. 2ªed. London: Edward Arnold, 1995.
- KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* v.14, n.51. Rio de Janeiro, abr./jun. 2006, p. 139-172.
- MARSHALL, T.H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MENDONÇA, J. G.. *Segregação e mobilidade residencial na Região Metropolitana de Belo Horizonte*. (Tese de doutorado) Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2002.
- SAMPSON, R.; MORENOFF, J. D e GANNON-ROWLEY, T. Assessing Neighborhood Effects. Social Processes and New Directions in Research. In: *Annual Review of Sociology*, 2002. Disponível em: <<http://arjournals.annualreviews.org/doi/pdf/>>.
- SANTOS, W. G. *Horizonte do desejo: instabilidade, fracasso coletivo e inércia social*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: BROCKE, C. e SCHWARTZMAN, S. (Ed.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2005.
- SILVA, N. de V. e HASENBALG, C. *Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.
- SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCKE, C. e SCHWARTZMAN, S. (Ed.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- SOARES, J. F. e ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.14, n.50, 2006, p. 107-126
- SOARES, T. M. *Utilização da teoria da resposta ao item na produção de indicadores sócio-econômicos*. Pesquisa Operacional, v.25, n.1, 2005. P. 83-112.

Apêndice

O NSE foi calculado agregando-se, através do modelo de Samejima da TRI, os 13 indicadores indiretos de renda: Som, Vídeo, Máquina de Lavar, Computador, Geladeira, quartos no domicílio, banheiros, carro, TV a cores, linha telefônica e os dois indicadores de escolaridade: escolaridade da mãe e do pai, conforme indicado pela tabela seguinte.

Quadro 1. Indicadores indiretos de renda usados no cálculo do NSE.

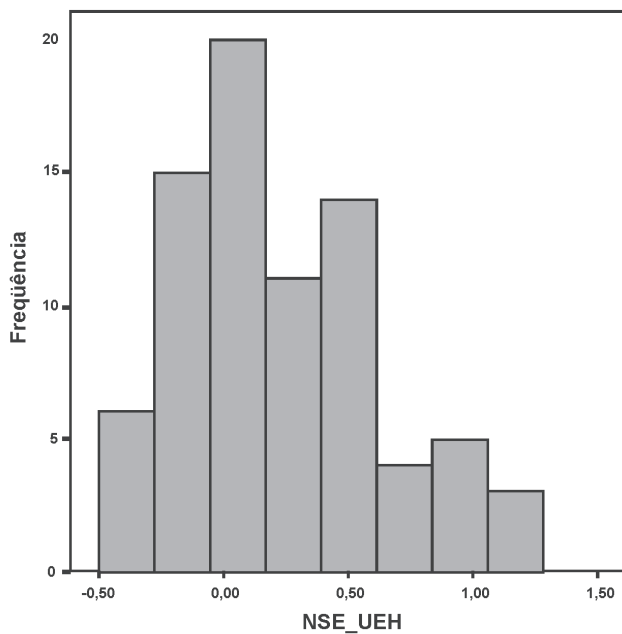
Nº	Indicador	Identificação			Descrição	Origem
1	Som*	1	=	Não	Aparelho de som ou rádio	CENSO 2000 / PROEB
		2	=	Sim		
		9	=	Ausente		
2	Vídeo*	1	=	Não	Videocassete	CENSO 2000 / PROEB
		2	=	Sim		
		9	=	Ausente		
3	Máquina de lavar*	1	=	Não	Máquina de lavar roupa	CENSO 2000 / PROEB
		2	=	Sim		
		9	=	Ausente		
4	Computador*	1	=	Não	Microcomputador	CENSO 2000 / PROEB
		2	=	Sim		
		9	=	Ausente		
5	Geladeira*	1	=	Não	Geladeira	CENSO 2000 / PROEB
		2	=	Sim		
		9	=	Ausente		
6	Quartos*	1	=	Não	Quartos	CENSO 2000 / PROEB
		2	=	Sim, 1 Quarto		
		3	=	Sim, 2 Quartos		
		4	=	Sim, 3 Quartos		
		5	=	Sim, 4 quartos ou mais		
		9	=	Ausente		

* Socióloga e com Mestrado em Economia, UC (Ch), com Mestrado em Políticas Públicas, LSE (UK), Candidata a Doutora em Políticas Públicas, *The University of Texas at Austin*. Professora e Pesquisadora do Instituto de Sociologia da Pontifícia Universidade Católica do Chile. A autora agradece os valiosos comentários proporcionados por Rubén Kaztman.

7	Banheiro*	1	=	Não	Banheiro	CENSO 2000 / PROEB
		2	=	Sim, 1 Banheiro		
		3	=	Sim, 2 Banheiros		
		4	=	Sim, 3 Banheiros ou mais		
		9	=	Ausente		
8	Carro*	1	=	Não	Automóvel	CENSO 2000 / PROEB
		2	=	Sim, 1 automóvel		
		3	=	Sim, 2 automóveis ou mais		
		9	=	Ausente		
9	Tv a cores*	1	=	Não	Televisão em cores	CENSO 2000 / PROEB
		2	=	Sim, 1 televisão a cores		
		3	=	Sim, 2 televisões a cores ou mais		
		9	=	Ausente		
10	Escolaridade da mãe*	1	=	Nunca estudou	Escolaridade da mãe	CENSO 2000 / PROEB
		2	=	Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série		
		3	=	Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série		
		4	=	Ensino Médio		
		5	=	Ensino Superior		
		9	=	Ausente		
11	Linha de telefone	1	=	Não	Linha de telefone fixo	CENSO 2000
		2	=	Sim		
		9	=	Ausente		
12	Microondas	1	=	Não	Forno de microondas	CENSO 2000
		2	=	Sim		
		9	=	Ausente		
		2	=	municipal		
* Itens comuns às duas bases de dados.						

O NSE de cada UEH, doravante denominado NSE_UEH, é a média do NSE dos domicílios nela localizados, cujas informações foram fornecidas pelas pessoas que responderam ao questionário do censo demográfico. O Gráfico 1 abaixo mostra a variação do NSE dessas unidades. Em particular deve-se notar que a o intervalo entre o maior e o menor valor é de apenas duas unidades.

Gráfico 1. Nível Socioeconômico das UEH onde estão localizadas as escolas públicas de Belo Horizonte



Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile

| Carolina Flores*

Introdução

A pergunta que norteia este capítulo refere-se aos efeitos da concentração espacial da pobreza sobre os resultados na educação das crianças que vão a escolas que se encontram nos distintos bairros da cidade de Santiago do Chile.

Em Santiago, como em muitas outras cidades latino-americanas, a distribuição espacial das classes sociais é notadamente desigual. Muitas iniciativas de desenvolvimento urbano fomentaram a concentração espacial tanto das elites como da população pobre, conformando uma cidade com grandes espaços socioeconômicos homogêneos, bastante isolados uns dos outros. Essa situação é conhecida como segregação residencial a grande escala, dando lugar a uma cidade fragmentada que não facilita a convivência entre pessoas de diferentes classes sociais.

A distribuição desigual da população no espaço urbano repercute no desenvolvimento diferente no aproveitamento das oportunidades educacionais; por isso, as crianças de famílias que vivem em áreas geográficas de pobreza concentrada, têm menos possibilidades de terem uma educação de qualidade. Por outro lado, o isolamento social que leva à segregação espacial das classes sociais, reforça, legítima e perpetua a distância entre *ethos* (comportamentos, idiossincrasias) particulares de cada classe, que informam, de maneira diferente, as práticas, as crenças e os hábitos de cada uma. O argumento de Bourdieu (1977), de que o sistema educacional formal está dominado pelo *ethos* cultural das classes mais abastadas, permite supor que as

crianças em situação de vulnerabilidade entram no sistema escolar com uma desvantagem cultural. Assim, as crianças que moram em regiões pobres e segregadas, não somente têm acesso a um leque de oportunidades de pior qualidade, mas também têm os piores resultados na escola, já que os processos de socialização que experimentam nas suas casas e nos seus bairros os colocam numa posição de desvantagem na hora de internalizar saberes que pressupõem pautas culturais muito distantes de seu próprio *ethos* de classe.

Portanto, para entender o problema dos efeitos da concentração da pobreza sobre os resultados educacionais das crianças, é necessário levar em conta tanto a disponibilidade de oportunidades quanto a maneira com que os indivíduos enfrentam essas oportunidades. Para isso, o marco de análise que norteia este estudo combina elementos provenientes de dois esforços teóricos importantes: a teoria dos efeitos de bairro e o enfoque de ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades. O marco analítico que se desenvolve a partir dessas duas teorias, destaca a maneira em que a concentração espacial da pobreza norteia certos mecanismos de socialização dos bairros que perpetuam o *ethos* de classe, a importância da estrutura de oportunidades tanto locais como extralocais e a capacidade dos indivíduos e domicílio de controlar e mobilizar ativos para aproveitar as oportunidades disponíveis e relevantes em seu entorno.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: a seção a seguir, apresenta o marco conceitual desenvolvido a partir das duas teorias mencionadas anteriormente. Depois, vem uma breve descrição do sistema educacional¹ chileno e da distribuição das escolas na cidade de Santiago durante 2002. Também nesta mesma seção, incluímos uma descrição da metodologia utilizada para medir a segregação residencial e os principais resultados para a cidade de Santiago. Finalmente, apresentamos os resultados da

¹ O nível de ensino básico regular tem uma duração de oito anos e o nível de ensino médio regular tem duração mínima de quatro anos (4 para educação científico-humanista ou 5 para educação técnico-profissional).

Desde o governo de Ricardo Lagos (2000-2006), a educação secundária é a mínima obrigatória. E a idade mínima para o ingresso no ensino básico regular será de 6 anos. E a idade máxima para ingresso no ensino médio regular é de 18 anos.

Uma vez concluída a educação média e atendidos os requerimentos das Instituições reconhecidas de Ensino Superior, os jovens podem escolher a educação superior que ofereça títulos técnicos de nível superior, títulos profissionais e graus acadêmicos conforme a área escolhida.

O novo acordo firmado entre o governo e a oposição pleiteia a diminuição de 8 para 6 anos de primário e o aumento de 4 para 6 anos mínimos de educação secundária.

função de produção em educação estimada, mediante modelos hierárquicos lineares em 3 níveis, os quais tentam calcular os efeitos diretos e indiretos que o bairro exerce sobre os resultados educacionais.

Segregação socioeconômica e resultados educacionais

A análise das conseqüências da segregação socioeconômica tem sido abordada desde a teoria dos “efeitos de bairro”, que se referem aos efeitos que as características contextuais têm, sobre o processo e os resultados da tomada de decisões individual. Alguns problemas metodológicos e conceituais estão associados à medição do efeito da segregação socioeconômica nos indivíduos. As múltiplas formas de definir e medir o problema da segregação (Massey e Denton, 1988; Sabatini, 2004), a confusão na definição dos limites do bairro (Kearns e Parkinson, 2001) e, sobretudo, o problema do chamado viés de seleção (Galster, 2003; Sampson, 2001; Flores, 2006)², são algumas dificuldades que apresenta este quesito da pesquisa. Apesar da existência desses problemas, as ciências sociais se esforçaram muito para calcular o significado e a magnitude do efeito bairro em vários âmbitos ou nos resultados individuais.

Na análise de certos comportamentos, foram realizados meritórios esforços no intuito de dimensionar os efeitos da segregação, entre outros, a delinqüência (Sampson e Groves, 1989; Sampson e Morenoff, 2002), o desempenho educacional (Mayer, 2002) e, sobretudo, no desenvolvimento infanto-juvenil (Jencks e Mayer, 1990; Brook-Gunn et ali, 1993). No entanto, parece que, apesar do consenso sobre a necessidade de superar os modelos de tipo “caixa preta”, o *como* e o *porquê* do efeito do contexto do bairro sobre os indivíduos continuam sem explicação. Além disso, as tentativas de estudar os efeitos da segregação, de maneira geral, não incorporam um elemento importantíssimo: a capacidade do indivíduo de resistir ou de se adaptar às condições do lugar onde mora.

Esta pesquisa é uma tentativa de explorar os mecanismos que produzem o efeito do bairro, sem perder de vista o sujeito na sua capacidade de resistência e adaptação. Para isso, introduz-se um marco de análise que combina dois esforços teóricos importantes na área: as teorias do

² O problema do viés de seleção refere-se ao fato de que não é possível distinguir os efeitos de bairro dos efeitos de outras características, tanto as observadas como as não observadas dos indivíduos, as que explicam que esses efeitos estejam ali. Nas palavras de Robert Sampson (2001), as pessoas selecionam seus bairros mas os bairros também selecionam seus habitantes.

efeito bairro (Jencks e Mayer, 1990; Gephart, 1997; Galster, 2006, Galster e Killen, 1995, só para mencionar alguns), e o enfoque de ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades (Katzman et ali, 1999; Katzman e Wormald, 2001; Filgueira, 2006; Moser, 1998).

De acordo com a teoria dos efeitos de bairro, o efeito do contexto sobre o indivíduo se materializa através de certos mecanismos ou micro-sistemas que cumprem um papel socializador (Brofrenbrenner, 1986). Esses mecanismos (que estão detalhados a seguir) amoldam-se às características objetivas do bairro, à qualidade das instituições disponíveis e ao contingente de capital social existente, portanto, pertencem a cada bairro. No entanto, os indivíduos processam esses mecanismos de maneira diferente, de acordo com suas características individuais e familiares. Para não esquecer as particularidades individuais e as particularidades dos domicílios nessa relação indivíduo-comunidade, se faz necessário incorporar o conceito de agência humana (Sen, 1989), que se refere à percepção dos indivíduos sobre a capacidade que eles têm de “afetar sua própria vida” através de processos de adaptação e resistência ao espaço em que moram (Gotham e Brumley, 2002). Como veremos mais à frente, o enfoque de ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades e o conceito de Geografia de Oportunidades nos dão uma visão mais ampla da conexão entre os efeitos contextuais (de bairro) e a agência humana.

A seguir, apresentamos os diferentes elementos que compõem o marco de análise neste estudo, primeiro, por separado e depois em conjunto. Finalmente, apresenta-se o marco de análise propriamente dito, dando uma ênfase específica às características que norteiam o efeito do contexto sobre os indivíduos, em bairros onde a pobreza está espacialmente concentrada.

Teorias do “efeito bairro”

A teoria do efeito bairro estuda a influência da concentração espacial da pobreza, no sentido de que “o contexto demográfico em bairros pobres induz comportamentos, normas e valores com disfunção [...], desencadeando um ciclo socialmente patológico” (Bauder, 2002, p.85).³ Isto é, em contextos onde a pobreza está espacialmente concentrada existem certos elementos localizados geograficamente no bairro e nas redes sociais locais

³ Tradução do autor.

que atingem negativamente as pessoas que ali moram. Além disso, o que se tenta estudar neste artigo é a importância da posição dos indivíduos nestas redes sociais como fator que potencializa ou minimiza o efeito do bairro.

Para frisar a importância do estudo do efeito da concentração espacial da pobreza nos resultados educacionais, dei mais ênfase àquelas teorias que analisam o efeito da exposição que se produz mais cedo em ambientes segregados, no desenvolvimento das crianças e dos jovens. Essas teorias asseguram que o desenvolvimento infanto-juvenil não pode ser estudado sem levar em conta o contexto no qual o indivíduo opera (Brofrenbrenner, 1986).⁴ A idéia central dessas teorias é a de que existem certos processos sociais vinculados ao espaço, que têm um efeito no processo de desenvolvimento das crianças e dos jovens expostos a uma situação de pobreza espacialmente concentrada. Em outras palavras, as características dos bairros “ultrapassam” a experiência individual através de certos mecanismos que são apresentados a seguir (Jencks e Mayer, 1990).⁵

Podemos classificar os mecanismos que permitem o efeito bairro de acordo com três elementos disponíveis na comunidade e que são chaves para o processo de socialização do indivíduo que lá mora. Esses elementos são: os mecanismos de controle ou eficácia normativa, as fontes de informação e a estrutura de oportunidades locais.

A efetividade normativa responde à importância do grau de consenso da comunidade sobre as normas e o grau de supervisão ativo das crianças por parte dos adultos da comunidade (Sampson et alii, 1999). Essa supervisão permite transmitir normas que são adaptadas

⁴ Na prática, porém, a pesquisa concentrou-se no contexto mais próximo (a família e a escola), enquanto que o contexto espacial de bairro tem sido sistematicamente deixado de lado (Brooks-Gunn et alii, 1993).

⁵ Essa pesquisa se concentra nas teorias que defendem que a concentração espacial da pobreza tem conseqüências negativas para o desenvolvimento e para os resultados educacionais das crianças. Um segundo grupo de modelos conhecidos como os modelos de pobreza relativa, defende que a segregação socioeconômica não é necessariamente negativa para o desenvolvimento infanto-juvenil. Essa hipótese significa que os indivíduos julgam suas capacidades ao se compararem com outros que estão ao seu redor. A heterogeneidade socioeconômica numa comunidade “retira o véu da ignorância” sob o qual ninguém conhece seu lugar na sociedade, e nem quanta sorte teve na distribuição de recursos e habilidades (Rawls, 1971). Segundo esse argumento, as condições para uma vida social justa, podem ser traçadas somente quando os indivíduos estão numa posição original e sob esse “véu da ignorância”. Desse modo as crianças julgam suas capacidades acadêmicas ao se compararem aos seus semelhantes. Por isso, as crianças em situação de pobreza, terão um melhor conceito de si mesmas, melhor auto-estima e um melhor rendimento se estão cercados de crianças com as mesmas características que não evidenciem sua desvantagem socioeconômica.

pelas crianças no seu processo de desenvolvimento. De acordo com a teoria do controle social e a teoria dos laços sociais (Hirschi, 1969), os indivíduos precisam estar sujeitos a normas claras e a uma constante supervisão para se desenvolverem de maneira funcional. Crianças que moram em comunidades com normas claras, legítimas e ativamente vigiadas pelos seus habitantes, terão menos probabilidades de apresentar comportamentos de risco. Nesse sentido, o controle social se refere ao nível em que a comunidade controla seus membros, de acordo com certos princípios e no intuito de conseguir certo objetivo comum (Sampson et ali, 1997).

Podemos distinguir dois mecanismos associados ao controle social que efetivam o efeito bairro. O primeiro deles é conhecido como *eficácia coletiva* ou o envolvimento ativo por parte dos vizinhos para conseguir um bem comum baseado em crenças compartilhadas. A eficácia coletiva é específica para cada situação. Por exemplo, no caso do desenvolvimento infantil, a comunidade ativa redes com uma significação e efeitos concretos associados à educação e à socialização das crianças. Nesse sentido, a eficácia coletiva é normativa e orientada para metas como a disciplina, o respeito etc. (Sampson et ali, 1997; Sampson, 2001; Galster, 2006). O segundo mecanismo associado ao controle social é o *conhecimento intergerações* (Coleman, 1989; Sampson et ali, 1999), que se refere ao grau e à profundidade com que os pais conhecem os amigos de seus filhos. Essa aproximação lhes daria a oportunidade de avaliar e controlar seus filhos em outros aspectos, diferentes dos da família e da escola (Sampson et ali, 2001).

Com relação aos mecanismos socializadores relacionados com a informação, e de acordo com a teoria de afiliação diferencial e do aprendizado social (Akers, 1997), um indivíduo adapta e utiliza a informação relevante em seu contexto como guia de comportamento. A informação disponível no contexto residencial fomenta comportamentos tanto funcionais (disciplina), como desviados (delinqüência). O primeiro elemento associado às fontes de informação disponíveis no bairro refere-se à influência dos semelhantes (Jenks and Mayer, 1990). Esse mecanismo se relaciona com o processo epidêmico de contágio ou difusão de comportamentos entre uma criança e outra. Deste modo, a concentração de certos comportamentos ou decisões como a falta de atividade, a evasão escolar e a vadiagem, tende a aumentar a probabilidade de adotar esse tipo de comportamento. Os bairros onde se concentra a pobreza, também apresentam problemas de disciplina e condutas de risco, como as drogas e

o crime, que se legitimam e se espalham na medida em que as crianças desenvolvem sua própria identidade, retirando, então, o comportamento mais funcional e dando lugar a um desempenho escolar de sucesso (Jenks e Mayer, op cit). Nesse contexto, quanto mais tempo uma criança passar com seus semelhantes, sobretudo se esse tempo não é supervisionado por um adulto, maior será a probabilidade de desenvolver comportamentos com disfunção no rendimento acadêmico.

Por outro lado, o trabalho tão fecundo de W.J. Wilson (1987) nos avisa sobre a existência de uma outra fonte importante de informação que atinge o comportamento de crianças e adolescentes na sua etapa de formação: os *modelos de papel social*. Segundo Wilson, as altas taxas de desemprego entre os adultos de comunidades segregadas em termos socioeconômicos significam uma escassez de modelos de papéis que sejam eficazes para a cultura do trabalho associada à capacidade de ser produtivo e de “navegar” ou de captar as regras e procedimentos aceitos no mundo do trabalho (Connell, 1995). Adultos de sucesso ultrapassam os jovens valores associados com a produtividade e com o sucesso, o que permite que crianças e jovens possam “visualizar” seu próprio sucesso no futuro. Assim, tanto o desemprego como os laços instáveis com o mundo do trabalho, enfraquecem os modelos de funções adequados para a inclusão de sucesso no mercado de trabalho das crianças e jovens da comunidade.⁶

O terceiro elemento do bairro que atinge a socialização das crianças em idade escolar, refere-se à qualidade das escolas, aos recursos disponíveis e à capacidade de gestão. Em particular, essa dimensão se refere ao fato de como essas características institucionais norteiam um certo tipo de relação entre as instituições e a comunidade, que por sua vez, norteia os chamados mecanismos de socialização institucional (Jencks e Mayer, 1990). Um dos mecanismos de socialização institucional associados às características das instituições é o grau de envolvimento da escola com os pais na educação de seus filhos.⁷ Esse *vínculo escola-comunidade* demonstrou

⁶ Essa ausência de modelos de função eficazes para a internalização da capacidade de ser produtivo e de navegar no mundo do trabalho, diminui a importância da educação como instituição que estipula a ação individual e a tomada de decisões. Para os jovens, o sucesso acadêmico se torna uma atividade irrelevante para o futuro, já que está virtualmente desligado da transição ao mercado de trabalho, que de qualquer forma se vê como algo muito pouco acessível.

⁷ À medida que os pais se envolvem na educação das crianças, é em grande medida, fruto das práticas institucionais provenientes da mesma escola. Não devemos esquecer, no entanto, que existem certas características individuais dos pais (em particular da mãe), que

ser um dos fatores fundamentais não só no sentido do sucesso acadêmico das crianças, mas também no processo de desenvolvimento de maneira geral, na medida em que esse vínculo se transforma numa importante via de transmissão de normas (Arum, 2000; Sheldon e Epstein, 2005).

A falta de recursos e o isolamento em bairros segregados sugerem que as instituições têm menor capacidade de administrar uma situação onde os pais estejam envolvidos na educação de seus filhos. Esse quesito não se limita à qualidade das escolas, e sim à quantidade e à natureza das necessidades que a escola deve suprir. Para educar, as escolas em bairros segregados devem oferecer uma função assistencial e reabilitadora, de acordo com as pobres condições de educação com que as crianças desses bairros chegam à escola (López, 2005; Ossandón, 2006).⁸

Um segundo mecanismo associado à socialização institucional, nos remete às *expectativas* que os adultos pertencentes a essas instituições têm a respeito do futuro de seus alunos. Professores, diretores de escola, autoridades locais etc., afetam as crianças através da maneira com que eles e suas práticas institucionais julgam as capacidades das crianças e adultos da comunidade (Bauder, 2001). Os adultos nessas instituições usam distintos critérios de funcionalidade baseados na interpretação dos atributos culturais e o potencial de seus usuários. Por exemplo, crianças pobres em áreas segregadas podem ser consideradas inaptas para a educação universitária e serão, portanto, socializadas como tal, enquanto que crianças em bairros mistos ou integrais serão pressionadas, já que as oportunidades disponíveis e as probabilidades de sucesso merecem o esforço.

Enquanto as contribuições teóricas descritas anteriormente têm sido desenvolvidas principalmente desde a sociologia, contribuições parecidas têm sido realizadas desde o contexto da economia urbana. Desse modo, outra maneira de conceitualizar a idéia de que o espaço “importa”, e que é muito útil para conectar os mecanismos de efeito de bairro

determinam essa aproximação entre pais e educadores.

⁸ Nesse quesito, é interessante destacar a maneira como os mecanismos de socialização institucional se inter-relacionam com os mecanismos de controle. Uma baixa efetividade normativa por parte da comunidade, implica em mais peso na socialização institucional na medida em que a escola (para cumprir a tarefa de educar) deve cobrir as ausências da comunidade no tocante à supervisão de suas crianças. Quando a efetividade normativa é alta e a aproximação entre os pais e a escola também é alta, ambos os efeitos se potencializam entre si. O problema nos bairros segregados, então, é duplamente maior se existe uma eficácia ineficaz coletiva e se, além disso, a escola não envolve os pais na educação, fechando assim uma via importante de aceitação das normas.

anteriormente descritos com a agência humana, refere-se à perspectiva da geografia de oportunidades desenvolvida por Galster e Killen (1995). Essa aproximação é uma generalização dos argumentos colocados por W.J. Wilson (1987) e procura relacionar o processo de tomada de decisões com o contexto geográfico dos indivíduos.⁹ Essa hipótese diz que existem variações tanto objetivas como subjetivas associadas ao processo de tomada de decisões e às restrições que o espaço coloca. A “geografia objetiva de oportunidades”, isto é, a estrutura, qualidade e o acesso às oportunidades (sistemas sociais, mercados e instituições), varia entre uma região e outra.¹⁰ 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 variam geograficamente.

Galster e Killen (op cit) coincidem com a perspectiva sociológica de que as normas dominantes do grupo, os valores, os padrões de conduta aceitáveis e as trajetórias de vida esperadas para as crianças e jovens variam segundo o contexto, e com eles também varia o tipo de informação à qual os indivíduos têm acesso. Segundo esses autores, essa informação se origina, principalmente, das redes sociais locais (família, vizinhos, amigos, grupo de semelhantes, instituições locais formais como clubes, associações, organizações religiosas etc.). Também na teoria dos efeitos de bairro, as redes locais têm um papel fundamental na socialização dos indivíduos na medida em que proporcionam informação e estabelecem

9 O modelo colocado por Galster e Killen é semelhante às teorias de efeito de bairro desenvolvidas desde a sociologia, no sentido de que reforçam os mecanismos socializadores do bairro. A diferença se confirma na medida em que essa é uma aproximação econômica que assume que os indivíduos tomam decisões de maneira racional, ou seja, em função de maximizar as conquistas futuras. Como se explica a seguir, tanto os mecanismos socializadores do bairro como as restrições objetivas associadas ao espaço (estrutura de oportunidades), atingem esse processo de tomada de decisões.

10 Essa hipótese foi amplamente estudada (pelo menos para os países anglo-saxões), através da teoria do desajuste espacial no mercado de trabalho, e também foi estendida ao estudo das barreiras espaciais de acesso a outras oportunidades como a educação (Kain, 2004; Pacione, 1997), a saúde e o crime (Galster e Killen, 1995). A teoria do desajuste espacial no mercado de trabalho argumenta que as diferenças das taxas de desemprego entre uma região e outra da cidade se explicam pelo desajuste espacial da localização das fontes de emprego. Nas cidades norte-americanas, faz parte de um padrão comum que as minorias se localizam no centro da cidade, enquanto que o crescimento das fontes de emprego se concentra na maioria dos subúrbios. A teoria do desajuste espacial (Kain, 1968), diz que a distância que cresce entre as oportunidades de emprego e a localização residencial das minorias menos favorecidas é um fator importante na alta taxa de desemprego desses grupos se comparados a outros grupos com mais vantagens.

os parâmetros para a avaliação de tal informação. Portanto, Galster e Killer fazem questão de frisar o elemento de informação das redes sociais do bairro; no entanto, é importante salientar que as redes locais podem reforçar ou invalidar certas normas e valores, e agir diretamente nas aspirações dos jovens (Wilson, 1987).

A informação disponível no bairro atinge criticamente a percepção subjetiva do indivíduo no sentido da estrutura de oportunidades sobre a qual deve tomar uma decisão. Já que essa informação faz parte do processo de socialização dos indivíduos, atinge o contexto de valores, preferências e aspirações dos indivíduos e com ele, a maneira de avaliar as oportunidades que objetivamente pode acessar. Essa maneira de avaliar as oportunidades (como mais ou menos relevantes, atingíveis, lucrativas), é o que chamamos *filtro de percepção das oportunidades disponíveis*, ou *geografia subjetiva de oportunidades*.

A geografia subjetiva de oportunidades restringe as oportunidades que estão de fato acessíveis às pessoas. Por isso, potenciais oportunidades de acesso ao mercado de trabalho formal estarão restringidas, não porque não estejam disponíveis, mas porque segundo o filtro de percepção, são consideradas irrelevantes.

Podemos argumentar que a segregação socioeconômica é um marco na geografia de oportunidades, tanto na sua forma objetiva como na percepção que os sujeitos possuem dela. Isto é, a segregação residencial permite predizer a existência de piores e poucas oportunidades no nível local, ao mesmo tempo em que afeta os indivíduos na forma como eles avaliam essas oportunidades. Em geral, a primeira característica da segregação socioeconômica (que é a distribuição objetiva de oportunidades com relação às regiões não segregadas), foi muito mais entendida e estudada do que a segunda. Embora a teoria do efeito bairro pareça querer dar conta do efeito que tem a segregação sobre a subjetividade dos indivíduos, a conceitualização desse filtro de percepção permite ver algo que a teoria do efeito bairro ainda não fez: a maneira com que os indivíduos reagem no seu entorno e vão ajustando suas próprias expectativas.

Ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades

O enfoque de ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades (Kaztman et ali, 1999; Kaztman e Wormald, 2001; Filgeira, 2006; Moser, 1998), proporciona o elo que nos ajuda a entender o efeito da segregação socioeconômica sem perder de vista nem a estrutura de oportunidades, nem a capacidade de agência dos indivíduos. Além disso, esse enfoque em conjunto com o conceito de “geografia subjetiva de oportunidades” permite entender a relação que existe entre a segregação residencial e a vulnerabilidade social.

O enfoque AVEO considera como ativos o “subconjunto dos recursos da família, cuja mobilização permite o aproveitamento das estruturas de oportunidade existentes em um determinado momento” (Kaztman et ali, 1999, p. 31). Ou seja, um ativo é tudo aquilo que pode ser utilizado para acessar as oportunidades em um determinado momento e melhorar o bem-estar nos períodos subseqüentes. Se à perspectiva temporal própria do enfoque AVEO agregamos a dimensão espacial, o conceito de ativo se transforma no que a seguir expomos: Consideram-se ativos os recursos que permitem à família aproveitar as oportunidades disponíveis em um determinado momento e espaço, para melhorar o bem-estar no futuro.

Entendido dessa maneira, os recursos da família serão considerados ativos na medida em que são funcionais para as oportunidades disponíveis na comunidade, *se e somente se*, essas oportunidades são consideradas relevantes de acordo com a geografia subjetiva de oportunidades. Em um contexto onde existam graves problemas de desemprego e filiação precária ao mercado de trabalho, onde a oportunidade “acesso ao mercado de trabalho” é considerada não muito certa, o capital humano e seu acúmulo não constituiria um verdadeiro ativo, pois, essa oportunidade está sendo restringida pelo filtro de percepção dos sujeitos e considerada como pouco relevante (produtiva) para o bem-estar futuro. Pelo contrário, se as crianças e jovens em uma comunidade crescem com a certeza de que os bons resultados educacionais efetivamente facilitam a transição escola-trabalho, e onde o mercado de trabalho proporciona boas oportunidades para os indivíduos, o capital humano pode sim ser considerado um ativo.

Por outro lado, um passivo se refere à “presença de barreiras materiais e não materiais para a utilização de certos recursos da família” (Kaztman et ali, 1999, p. 33). Ou seja, qualquer elemento na família ou no bairro que impeça o aproveitamento das oportunidades disponíveis no

bairro é considerado como um passivo. Nesse sentido, o que em certos contextos pode ser considerado um ativo, em outros pode ser um passivo. Tudo depende da natureza das oportunidades relevantes e que estiverem disponíveis no contexto comunitário, assim como os ativos necessários para seu aproveitamento.

A aplicação da dimensão espacial ao enfoque AVEO, em conjunto com o conceito de geografia subjetiva de oportunidades, já não nos permite considerar antecipadamente os capitais humano, físico e social como ativos. No entanto, nos permite entender a vulnerabilidade social, na medida em que ambos os enfoques em conjunto colocam a possibilidade de que os ativos dos que a família dispõe, ou seja, os recursos que pode utilizar para aproveitar as oportunidades disponíveis e relevantes, não são lucrativos para as oportunidades de acordo com o *mainstream* (a tendência dominante). Nas palavras de Kaztman et ali (op cit), “... a carteira e a mobilização de ativos dos domicílios vulneráveis, ponto nevrálgico na formulação moseriana, só pode ser examinado à luz das lógicas gerais de produção e reprodução de ativos, que não podem ser reduzidas à lógica das famílias e de suas estratégias. Na verdade, elas adquirem sentido quando se referem às estruturas de oportunidades” (p. 34). O que Galster e Killen (1995) nos lembram na teoria da geografia de oportunidades, é que elas são objetiva e subjetivamente diferentes em regiões segregadas; então, o que pode ser considerado passivo, torna-se ativo e vice-versa.¹¹ Portanto, para entender o efeito da segregação sobre os indivíduos, devemos nos questionar o seguinte: Quais são as oportunidades existentes em um determinado momento e espaço? Que oportunidades disponíveis são *relevantes* para as pessoas que moram em um determinado bairro? Ou seja, Como afetam os mecanismos de socialização próprios do espaço (bairro), o que os indivíduos consideram como “oportunidade”? Que recursos individuais e da família são os mais rentáveis no aproveitamento dessas oportunidades? Que recursos são pouco funcionais para o aproveitamento dessas oportunidades (i.e. são passivos)?

¹¹ A extensão ou não do prazo esperado para o benefício futuro é um elemento importante para se levar em conta. Existem recursos como, por exemplo, as redes sociais, que algumas mães estabelecem com traficantes e com os delinquentes do bairro e que, a longo prazo, podem ser considerados como a transmissão de um passivo para as crianças no lar, mas que a curto prazo são ativos extremamente importantes para garantir a segurança do lar. Essa incompatibilidade de prazos é um elemento chave quando queremos explicar a vulnerabilidade dos lares.

O enfoque de ativos coloca a família em um lugar fundamental na análise dos efeitos da segregação residencial sobre os resultados educacionais. A família fornece os ambientes, tanto físico como cultural, nos quais as crianças devem desenvolver os conteúdos aprendidos na escola, permitindo que os ativos sejam transmitidos de uma geração a outra. Isto é, se a escola transmite ativos às crianças, e se os ativos que a família transmite não correspondem aos primeiros, a primeira via de transmissão perde seu efeito.¹² Além do mais, a família processa os mecanismos de socialização dominantes no bairro na medida em que (ao transmitir o ativo correspondente às redes), expõe ou protege seus membros menores das redes dos bairros.

Com relação ao exposto anteriormente, nos chama a atenção a importância das redes sociais, na medida em que isso contextualiza os mecanismos de socialização de bairros, fornece informação em função da formação de uma geografia subjetiva particular de oportunidades e na medida em que pode se transformar num ativo ou num passivo para as famílias e crianças que vivem em áreas segregadas.

O capital social se entende como sendo as características próprias das relações sociais dentro de uma comunidade. Em particular, refere-se às normas, à confiança e às redes que possibilitam a organização e a ação coletivas e a conquista de uma meta comum (Coleman, 1988; Putnam, 1993). De acordo com Putnam (op cit), o capital social é produtivo e aumenta o retorno do investimento em outros tipos de capital, sejam eles físicos ou humanos. No entanto, Sampson nos lembra que o capital social não é necessariamente produtivo na medida em que ele é só um potencial, através do qual certas metas podem ser alcançadas ou não (Sampson, 2004).

O capital social da comunidade contextualiza alguns dos mecanismos de socialização de bairro discutidos na seção correspondente às teorias de efeito de bairro. O capital social, por exemplo, explica e mantém a eficácia coletiva ou o papel de supervisão e o compromisso ativo dos adultos da comunidade com o controle e com a educação das crianças. A vontade de intervir (e a aceitação da intervenção), na supervisão e no controle das crianças alheias ou pertencentes ao bairro, depende da confiança mútua e da força e do consenso das normas que existam na comunidade. Por outro lado, os mecanismos de socialização institucional também dependem do capital social da comunidade. O efeito das expectativas dos professores

¹² Isso está diretamente relacionado com a discussão sobre o mecanismo de socialização institucional (ver mais acima).

será mais relevante em um ambiente onde as normas não estiverem claramente delineadas nem sejam efetivamente protegidas pelos adultos da comunidade. Finalmente, a força dos mecanismos de socialização que se baseiam na transmissão de informação (efeito de semelhantes e os modelos de papel), depende das redes sociais que se forjam na comunidade e que permitem transmitir essa informação.

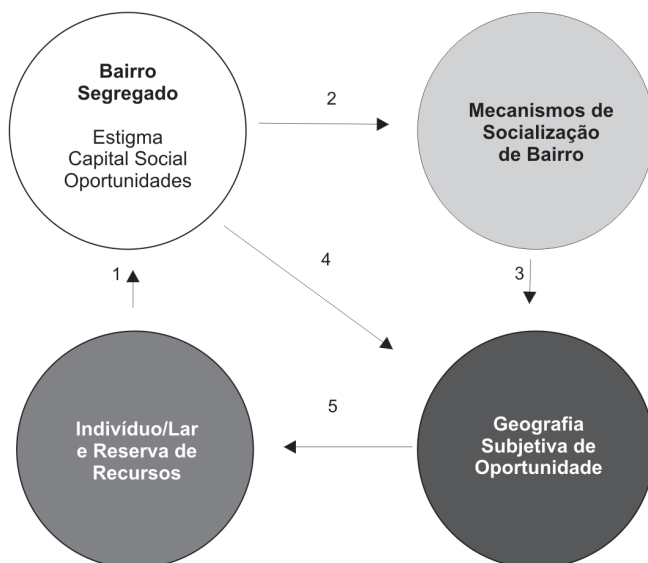
Portanto, em contextos de segregação social, a forma do capital social afeta a maneira em que se dão esses mecanismos. Por sua vez, esses mecanismos de socialização norteiam o filtro de percepção que os indivíduos usam para avaliar a pertinência e a relevância das oportunidades. E de acordo com o enfoque AVEO, um recurso será ativo no sentido de permitir o aproveitamento dessas oportunidades que estão presentes na estrutura de oportunidades e que são relevantes para os atores.¹³

O capital social, embora seja considerado um ativo no enfoque AVEO, pode transformar-se em passivo na medida em que impede o aproveitamento das oportunidades que alguns indivíduos consideram relevantes. Esse é o caso das famílias que se afastam do bairro, negando-se a estabelecer laços com os vizinhos e isolando-se o mais que podem da comunidade, estratégia que (atinge também) difunde-se junto às crianças quando, por exemplo, não lhes é permitido brincar na rua. Em resumo, as famílias que se afastam da sua realidade de bairro, consideram que a rede social é um passivo, pois não lhes permite aproveitar as oportunidades que para elas são relevantes.

Efeito bairro, ativos e geografia de oportunidades

Os elementos das teorias do efeito bairro, a geografia de oportunidades e o enfoque AVEO nos permitem estabelecer uma análise dos efeitos da concentração espacial da pobreza nos indivíduos, levando em conta tanto a agência humana como a estrutura de oportunidades. Como pode ser visualizado na figura 1, a análise em conjunto dessas três teorias nos sugerem que mecanismos socializadores do bairro afetam os indivíduos de maneira cumulativa.

¹³ O uso do conceito de geografia subjetiva de oportunidades, de fato relativiza a estrutura de oportunidades, o que, por sua vez, relativiza a definição dos ativos. No entanto, gostaria de destacar (como o fazem Galster e Killen (1995)), que a construção dessa imagem mental das oportunidades consideradas como relevantes, depende criticamente da informação que exista sobre essas oportunidades e essa informação depende, por sua vez, em grande medida, das oportunidades objetivamente existentes na comunidade.

Figura 1. Ativos individuais, efeito bairro e geografia de oportunidades

Partindo do canto inferior esquerdo, uma criança com certos recursos individuais e familiares, se depara com um contexto de bairro (seta 1) que, na medida em que concentra a pobreza, possui certas características que norteiam os mecanismos que dão forma ao efeito bairro (seta 2). Nos contextos segregados, os recursos relevantes para enfrentar-se à situação do bairro são: o capital humano, a resiliência e as experiências passadas ou o grau de acumulação do efeito negativo do contexto residencial, e a quantidade, tipo e qualidade de redes sociais das quais dispõe.

Por sua vez, além do capital social, também identificamos algumas dimensões de bairro que são importantes para entender os mecanismos socializadores do bairro em contextos segregados: o estigma e a estrutura de oportunidades disponíveis. Essas dimensões adotam um caráter particular dependendo do grau de segregação residencial de bairro; por exemplo, quanto mais alto for o nível de segregação, maior e mais negativo será o estigma associado ao território. Podemos identificar pelo menos dois efeitos do estigma negativo associado a contextos segregados; o primeiro tem a ver com o efeito negativo sobre as expectativas, é o caso dos professores e o rendimento educacional das crianças. Por outro lado, o estigma, seja real ou imaginado pelos moradores de um bairro, pode diminuir a autoestima dos indivíduos, o que afeta diretamente o filtro de percepção de oportunidades.

A tendência de uma pessoa com menor auto-estima é pensar que as oportunidades são muito mais inatingíveis do que uma pessoa que dispõe de uma melhor percepção de suas próprias habilidades. Por outro lado, é de se esperar que em contextos segregados, as oportunidades disponíveis sejam menores tanto no tocante à quantidade quanto à qualidade. A disponibilidade objetiva de oportunidades, além de determinar os mecanismos de socialização coletiva, estabelece os parâmetros para a formação do filtro de percepção dos sujeitos.¹⁴ No tocante ao capital social, é difícil nos aventurarmos numa hipótese sobre a *quantidade* de capital social (redes, confiança e normas), em regiões segregadas e não segregadas. Sampson et ali (1999) concluem que não existe diferença no que se refere ao capital social em regiões mais ou menos segregadas. Porém, a forma que adota esse capital é fundamental para determinar esses mecanismos de socialização de bairro.¹⁵

A informação, o controle social e a qualidade das instituições em um bairro estão associados a certos mecanismos que transmitem normas e informação aos indivíduos, o que em conjunto com a estrutura objetiva de oportunidades, conformam o “filtro de percepção” com o qual os indivíduos avaliam as oportunidades objetivamente acessíveis na sua localidade (setas 3 e 4). Essa geografia subjetiva de oportunidades determina a tomada de decisões, define quais são os recursos que podem ser considerados ativos e cria um processo de acumulação e transmissão de ativos que, sendo funcional para a geografia subjetiva de oportunidades, pode ser pouco funcional para o aproveitamento de oportunidades em consonância com o *mainstream*, caso essas estejam disponíveis (seta 5). Assim, a vulnerabilidade social, explica-se por essa incompatibilidade na acumulação de ativos segundo a lógica do filtro de percepção, para aproveitar as oportunidades consideradas como relevantes, e a rentabilidade desses ativos para aproveitar as oportunidades mais consoantes com o *mainstream*.

¹⁴ Por exemplo, uma mãe em um contexto segregado não é capaz de comparar a escola que seu filho freqüenta com outras escolas de melhor qualidade que estão localizadas fora do seu contexto, simplesmente porque não as conhece.

¹⁵ Uma descoberta interessante do trabalho de campo realizado em 7 escolas e em 3 bairros mais ou menos segregados de Santiago é a importância da rede de favores em zonas segregadas. De maneira geral, a instituição do favor, é onipresente e decisiva para os vínculos sociais em contextos onde as normas são mais fracas. As mães precisam de seus vizinhos para garantir a segurança do lar em contextos com uma alta incidência criminal e consumo de drogas. Enquanto mais segregado for o entorno, mais difícil será para as mães se afastarem desse tipo de rede, inclusive para aquelas que acham a rede social local como sendo um passivo e que tentam se afastar da sua realidade de bairro.

Segregação residencial e sistema educacional

O Chile é um dos poucos países no mundo que possui um sistema de cupons para a educação de forma geral e de fato usado por um grande número de famílias. Desde a reforma educacional implementada no início da década de 80, todas as crianças (meninos e meninas) do Chile têm direito a receber educação gratuita, financiada por um subsídio inspirado no sistema de “vouchers” (Friedman, 1955, 1962). O sistema de cupons gera um sistema educacional “pró-eleição” onde se busca aumentar a gama de alternativas disponíveis para as famílias, através de incentivos para um grupo de fornecedores privados na educação. Nesse contexto, o sistema de provisão educacional no Chile é tripartite, com três tipos de fornecedores. Por um lado, os governos locais ou municipalidades que fornecem uma educação pública, e pelo outro, o setor privado que fornece uma educação em duas modalidades: educação subsidiada e educação não subsidiada.¹⁶ Nesse último caso, é o setor que opta por se isolar do sistema e é financiado exclusivamente com investimentos privados. Mais adiante, os reconheceremos como estabelecimentos públicos, privados subvencionados e privados não subvencionados respectivamente.

Tal como se espera em um sistema de cupons, a evidência nos mostra que o status socioeconômico da família é um princípio de ordenação importante para o acesso das famílias a cada um dos 3 tipos de escolas existentes no país. Segundo a tabela 1, em 2002 a maioria das crianças de estrato socioeconômico baixo tem acesso à educação pública, enquanto que a maioria das crianças de estrato social médio estuda em colégios particulares subvencionados. Da mesma forma, 97% das crianças de estrato socioeconômico alto têm a opção de renunciar ao benefício do subsídio e têm acesso aos colégios particulares não subvencionados.

¹⁶ O setor das escolas privadas subvencionadas se divide por sua vez, naqueles colégios que estão financiados exclusivamente através da subvenção e aqueles colégios que optam por “financiamento compartilhado”, ou pela cobrança de uma pequena taxa aos pais. Em 1999, esses colégios beiravam a metade dos colégios privados subvencionados. Devemos salientar que o sistema de financiamento compartilhado, também contribuiu para a segmentação do sistema educacional, mas os pais que não podem financiar essa taxa ficam à margem da educação pública em que, no quesito educação básica, o sistema impede a cobrança de dinheiro aos pais.

Tabela 1. Matrícula, status socioeconômico da família e tipo de escola em 2002

Mantenedor	Status Socioeconômico					Total
	Baixo		Médio		Alto	
	A	B	C	D	E	
Público	75,0	76,2	32,0	14,8	...	39,7
Particular Subvencionado	25,0	23,8	68,0	78,8	2,8	48,9
Particular Não Subvencionado	...	...	...	6,4	97,2	11,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados SIMCE de 2002. Corresponde às crianças da 4ª série que de fato realizaram a prova do SIMCE no ano 2002 na Região Metropolitana de Santiago do Chile.

A segregação socioeconômica do sistema educacional fica evidente quando observamos que não existe qualquer criança de estrato socioeconômico alto que utilize o vale numa escola pública, e ao mesmo tempo menos de 3% dessas crianças usa o vale numa escola particular subvencionada. Não existe, também, qualquer criança de estrato socioeconômico baixo ou inclusive médio (grupo C), que possa renunciar ao subsídio e chegar à educação privada não subvencionada. Não é estranho, portanto, que os resultados educacionais obtidos no Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE) reflitam uma clara diferença de resultados entre tipos de colégios. A tabela 2 mostra que o desempenho escolar médio na 4ª série nos estabelecimentos públicos é consideravelmente menor que o observado nos estabelecimentos privados subvencionados. Em 2002, os resultados educacionais nas escolas públicas, atingiam quase os 8 pontos percentuais abaixo da média nacional, e o desempenho escolar nas escolas particulares subvencionadas era quase 16% a mais que o resultado da média nacional.¹⁷

No contexto do sistema de cupons, a capacidade dos pais de “elegerem” a escola para seus filhos é muito importante. Em teoria, não existe qualquer restrição para a escolha em si, a não ser as provenientes da decisão da própria escola de receber ou não o cupom. Em termos

¹⁷ É importante destacar que provavelmente muitas escolas procuram “inflar” seus resultados SIMCE tentando “esconder” as crianças com mais baixo rendimento. É provável, portanto, que a brecha de rendimento fique, de alguma forma, supervalorizada, e é mais provável que uma escola submetida à lógica de competência (as escolas particulares subvencionadas), deixe as crianças de baixo rendimento de fora da prova, enquanto que a escola pública, que não precisa competir por financiamento, é menos provável que o faça.

espaciais, na hora de escolherem o tipo de educação, as famílias podem se mover livremente de um bairro para o outro para elegerem a escola da sua preferência. Nesse contexto, a distribuição de colégios no espaço ou na geografia de oportunidades educacionais passa a ser, teoricamente, um tema secundário.¹⁸ Na prática, no entanto, a geografia de oportunidades educacionais passa a ser uma restrição extremamente relevante. Com efeito, a oferta educacional está espacialmente segregada. Aquelas famílias que não podem escolher, ou que não podem assumir o custo de se deslocarem de um bairro para o outro, ficam restritas à oferta local disponível. Nesse sentido, o modelo de mercado de fornecimento da educação é “geograficamente ingênuo e, portanto, socialmente regressivo” (Pacione, 1997), no sentido de que não resolve, de fato, as dificuldades que enfrentam os habitantes das regiões segregadas.

Tabela 2. Matrícula e SIMCE 4ª série por tipo de escola em 2002

	Matrícula	SIMCE	
Público	39,7	231	92,1
Particular Subvencionado	48,9	252	100,5
Particular Não Subvencionado	11,4	291	115,9
Total	100,0	250	100

Fonte: elaboração própria com base nos dados SIMCE (www.simce.cl). Somente a Região Metropolitana de Santiago do Chile. Corresponde às crianças da 4ª série que de fato realizaram a prova SIMCE no ano de 2002 na Região Metropolitana de Santiago.

O fato de ser pobre e também de morarem em regiões segregadas, representa uma dupla desvantagem educacional. Por um lado, a pobreza individual e coletiva atua como um sinal de risco no mercado da educação. Escolas que se comportam como empresas terão incentivos para selecionar essas crianças, limitando assim sua capacidade de escolha. Por outro lado, o baixo capital social e humano inicial associado à pobreza coletiva e individual respectivamente reduz as condições de “educação” das crianças

¹⁸ Um ponto de comparação interessante é o conhecido sistema educacional norte-americano, onde, por via de regra, as crianças estão restritas às escolas públicas que estão dentro do distrito escolar correspondente à sua residência. Num sistema como esse, “[...] a segregação escolar e a segregação residencial estão relacionadas inexplicavelmente” (Denton, 1996, p. 795). A segregação escolar é a consequência lógica da segregação residencial (Nechyba, 2003). No caso do sistema educacional “pró-eleição”, onde não existem as restrições geográficas para a escolha, a relação entre segregação escolar e segregação residencial fica menos evidente.

(López e Tedesco, 2002) e repercute, diretamente, nos resultados educacionais. A seguir fazemos um resumo das principais teorias que sustentam a relação entre segregação residencial ou pobreza coletiva e o desenvolvimento infantil em geral e os resultados educacionais em particular.

De acordo com os dados do censo de 2002, cerca de 1,3 milhões de moradores de Santiago do Chile moram nesses bairros segregados, o que corresponde a pouco menos de um quarto da população residente no conjunto urbano da região metropolitana de Santiago. Sessenta e três por cento desse grupo (cerca de 800 mil pessoas), corresponde à população em lares pertencentes ao conjunto mais pobre. Isto é, cerca de 15,3% da população total da cidade, além de ser pobre, também mora em bairros onde a pobreza está espacialmente concentrada.

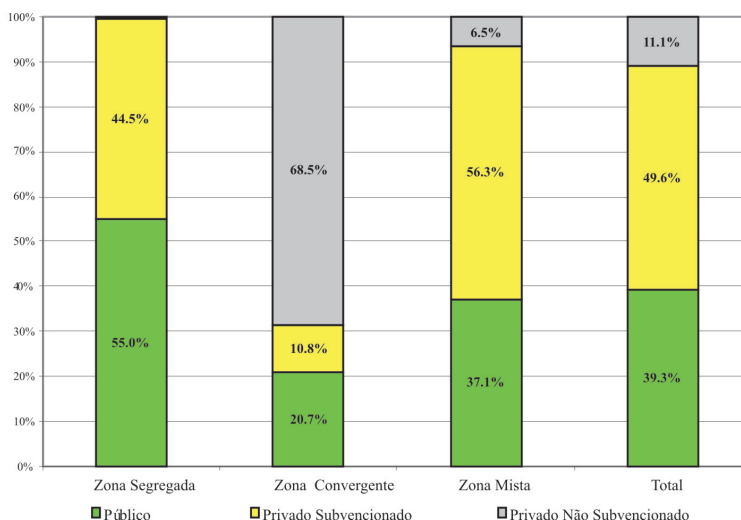
Por causa da maior quantidade relativa de crianças que estão, não somente em situação de pobreza, mas também morando em bairros segregados, o estudo das conseqüências da segregação residencial sobre o desenvolvimento infantil torna-se muito importante no caso da cidade de Santiago. De fato, 33% das crianças na idade pré-escolar e escolar (entre 0 e 18 anos), pertencem a 20% dos domicílios mais pobres da cidade.¹⁹ Também, calcula-se que 20,7% do total das crianças nessa faixa de idade pertence a uma família pobre e que também mora em bairros segregados. De maneira geral, enquanto menores forem, mais vulneráveis são essas crianças tanto no sentido da pobreza familiar, como do bairro (probabilidade de morar em um bairro onde a pobreza está espacialmente concentrada). Nossas estatísticas mostram que a percentagem da população pobre e segregada por faixa etária está discriminada em 21,8% para crianças em idade pré-escolar, 21,4% para crianças cursando a educação primária e 8,3% para adolescentes no ensino secundário. Se comparados, somente 12,9% da população adulta com mais de 24 anos pertence a uma família do grupo mais pobre e também mora em um bairro onde domicílios parecidos se concentram.

Da mesma forma, tanto a oferta educacional como os resultados educacionais se distribuem de maneira muito diferente nas regiões segregadas, convergentes e mistas da região metropolitana. A figura 2 mostra que, em regiões segregadas, 55% da matrícula escolar em crianças da 4ª série corresponde a escolas municipais, cifra comparativamente alta se levarmos em conta que a cobertura municipal de educação nesse

¹⁹ Fonte: CASEN, 2000

nível é menos de 40%. Em regiões mistas, essa percentagem se reduz em 37% e nas regiões convergentes em 20,7%. Pelo contrário, o setor privado tem menor presença em bairros segregados, nos quais 44,5% da matrícula corresponde a escolas privadas subvencionadas e somente 0,5% restante a escolas privadas pagas.²⁰ Em regiões convergentes, quase 80% das crianças freqüentam escolas privadas, sejam elas não subvencionadas (68,5%) ou subvencionadas (10,8%).

Figura 2. Matrícula educacional segundo a Segregação e a Dependência administrativa da escola, 4ª série 2002.

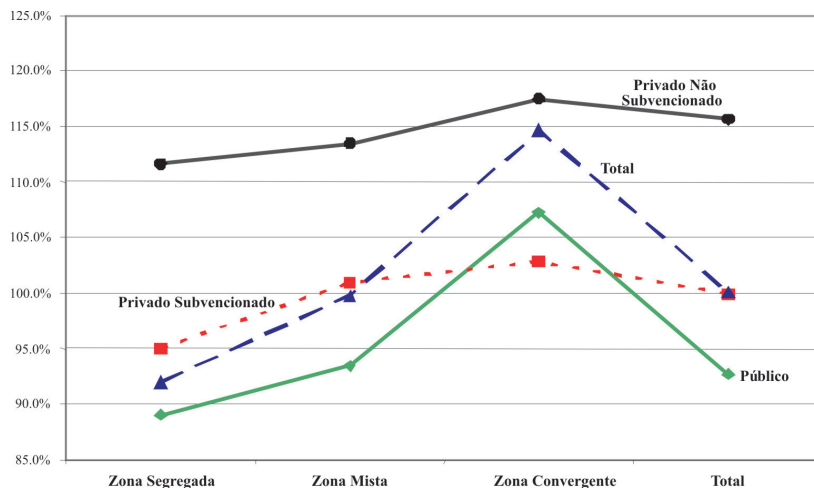


Fonte: elaboração própria com base nos dados CENSO e SIMCE 2002.

De forma semelhante, os resultados educacionais se distribuem diferentemente entre as diversas escolas e os diversos bairros de Santiago. A figura 3 mostra os resultados da prova SIMCE de matemática entre crianças da 4ª série como percentagem da média geral (beirando os 250 pontos).

²⁰ Essa percentagem corresponde a casos excepcionais: 31 alunos num colégio de *Puente Alto*, 37 crianças numa escola do município de San Bernardo e 22 crianças no município de *Lo Prado*.

Figura 3. SIMCE Matemáticas segundo Segregação e Dependência administrativa da escola, 4ª série 2002 (Indicador, 100% corresponde à média geral).



Fonte: elaboração própria com base nos dados CENSO e SIMCE 2002.

Como foi discutido na seção anterior, essa figura mostra a média das escolas privadas não subvencionadas que possuem melhores resultados acadêmicos do que as escolas privadas subvencionadas (cujas médias gerais estão justamente na média geral), e do que as escolas públicas, que têm resultados de cerca de 7 pontos abaixo da média. Além disso, os resultados educacionais diminuem muito em regiões segregadas se comparados com regiões mistas e confluentes. De fato, os três tipos de escolas mostram resultados mais baixos se estão localizadas em regiões segregadas e, consideravelmente mais altos, se estão em regiões convergentes. Por exemplo, uma escola pública que está em uma região segregada terá resultados em média 4,5 pontos percentuais mais baixos do que escolas semelhantes localizadas em regiões mistas, e 18,2 pontos menos do que as escolas públicas localizadas em regiões convergentes. Uma escola privada subvencionada, que está em um bairro segregado, tem resultados educacionais em matemática 6 e 8 pontos percentuais a menos do que os resultados de escolas do mesmo tipo localizadas em regiões mistas e convergentes respectivamente.

Dados e Métodos

Um dos objetivos deste artigo é medir os efeitos da segregação socioeconômica, tentando diferenciá-los dos efeitos da pobreza no nível

familiar e da escola nos resultados educacionais. Outro objetivo, é avaliar os mecanismos que habilitam esses efeitos de bairro e a maneira com que os indivíduos geram mecanismos de resistência ou adaptação a seu entorno, utilizando os ativos disponíveis na sua família.

Para isso, implementei um modelo hierárquico linear (Raudenbush e Bryk, 2002) baseando-me em resultados prévios de Gallego (2002), Mizala e Romaguera (2000) e, particularmente, de Mizala, Romaguera e Ostoic (2004). A idéia é desenvolver uma função de produção de educação em três níveis: crianças (nível 1) que freqüentam escolas (nível 2), localizadas em bairros (nível 3). Os dados provêm de duas fontes principais. A primeira fonte, para dados de bairro, é de 2002 e proporciona informação de bairro sobre a população, taxa de desemprego e concentração espacial da pobreza. A segunda fonte, para dados de indivíduos e escolas que provêm do Sistema Nacional de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE) fornece informação chave para determinar a posse dos ativos da família e a qualidade da escola.

Essa função de produção de três níveis, busca estimar separadamente os resultados da prova SIMCE de matemática das crianças que cursam a 4^a série da educação primária em 2002, e que moram na região metropolitana de Santiago. Em um primeiro momento, calculamos um modelo não condicionado, segundo o qual, 18,2% e 15,3% das variações nos resultados educacionais são explicadas pelas características da escola e do bairro respectivamente.²¹

Na nossa função de três níveis, os resultados educacionais dependem de variáveis individuais e da própria família, como a renda da família, o ambiente educacional dos adultos da família, indicadores de repetência, expectativa dos pais no tocante à conquista educacional futura de seus filhos, o sexo e a assistência à educação pré-escolar²².

Num segundo nível, as características da escola podem afetar direta e/ou indiretamente os resultados educacionais. No nosso modelo, supomos que os resultados educacionais variam significativamente entre as escolas segundo a dependência administrativa, o ambiente na sala de aula²³, as expectativas dos professores com respeito ao rendi-

²¹ Resultados de modelo não condicionado.

²² As escolas chilenas podem ser públicas, privadas subvencionadas e privadas não-subvencionadas. Portanto, os modelos incluem duas variáveis dicotômicas, as quais têm como categoria de referência a categorias das escolas privadas não-subvencionadas.

²³ Este indicador foi criado mediante uma análise fatorial que inclui a avaliação do professor em relação à ordem, à disciplina e à participação nas salas de aula. Os dados estatísti-

mento acadêmico das crianças²⁴, o grau de satisfação de trabalho dos professores²⁵ e a proximidade que a instituição gera com os pais.²⁶ Para simplificar a análise, o que se pressupõe é que essas características da escola têm um só efeito direto nos resultados educacionais. Além disso, a diferença nos resultados educacionais entre crianças que repetem e as que não repetem, entre meninos e meninas e entre crianças que assistiram e crianças que não assistiram à educação pré-escolar é constante e evidente, independentemente das características da escola. Por outro lado, os efeitos das expectativas dos pais, do ambiente educacional da família e da renda da família nos resultados educacionais, variam aleatoriamente entre as escolas.

Também as características do bairro afetam direta e/ou indiretamente os resultados individuais na prova de matemática. As variáveis explicativas incluídas são: a segregação residencial (medida na sua dimensão de aglomeração)²⁷ e a taxa de desemprego entre os chefes de família como indicador de problemas nos modelos dos papéis coletivos. A tabela 3 mostra os resultados para 4 modelos consecutivos. O primeiro deles inclui somente variáveis individuais; o segundo inclui variáveis de escola enquanto que os dois últimos incluem as variáveis de bairro que nos interessam.

O primeiro modelo prediz uma média da pontuação da prova SIMCE de matemática de 244,6 pontos para as meninas, que não repetiram previamente qualquer curso, que não tiveram acesso à educação pré-escolar, que moram em domicílios com receitas e ambiente educacional dentro da média, e cujos pais não esperam que elas atinjam a educação superior. O restante revela que os meninos têm 6,5 pontos a mais do que as meninas, enquanto que as crianças que repetiram um curso têm 7,3 pontos a menos que aquelas não-repetentes. A educação pré-escolar,

cos de Alpha de Cronbach giram em torno de 0,78 e a correlação de cada um destes itens com o fator é superior a 0,75.

²⁴ Esta é uma variável dicotômica que assume valor 1 se os professores esperam que seus alunos alcancem pelo menos alguns anos da educação superior.

²⁵ Este indicador foi criado mediante uma análise fatorial que inclui a apreciação do professor em relação à satisfação com seu trabalho em vários aspectos: salário, estabilidade, participação e segurança em geral. Os dados estatísticos de Alpha de Cronbach giram em torno de 0,74 e a correlação de cada um destes itens com o fator é superior a 0,7.

²⁶ Este é um indicador do grau de envolvimento das famílias com a educação dos filhos. Em termos operacionais, é um fator construído a partir das seguintes variáveis: frequência da assistência à reunião dos pais, avaliação da valia das reuniões dos procuradores ou representantes, e o número de contatos entre os pais, professores e a Direção.

²⁷ Ou seja, os modelos incluem uma variável dicotômica que assume valor 1 se o bairro pode ser classificado como um “hot spot”.

no entanto, não afeta significativamente os resultados educacionais da 4ª série.²⁸ Um ano a mais na média de educação entre os adultos da família, aumenta os resultados educacionais em 1,8 pontos. A relação entre os resultados educacionais e a renda, e entre esses e as expectativas dos pais é muito maior: uma unidade de desvio padrão adicional na receita familiar aumenta os resultados educacionais em 10,5 pontos, enquanto que crianças de pais que esperam que eles atinjam a educação superior, têm 17,4 pontos mais de SIMCE que o resto das crianças.²⁹

O modelo que inclui variáveis de escola nos sugere que o rendimento educacional não está apenas relacionado com a dependência administrativa do colégio. Segundo esse modelo, as características do professor e da sala de aula explicam, em grande medida, os resultados educacionais, particularmente as expectativas do professor e a aproximação entre pais e professores. As crianças cujo professor espera que cheguem à educação superior têm 11,2 pontos mais de SIMCE que as crianças cujo professor tem para elas menores expectativas de educação. Escolas que geram uma aproximação maior com os responsáveis têm crianças com 7,3 pontos mais de SIMCE. Na medida em que se indica uma melhor qualidade tanto na escola, como no contexto em que ela se localiza, o indicador de satisfação no trabalho também parece ser importante na conquista educacional das crianças. As crianças cujos professores declaram ter maior satisfação no trabalho têm 4,5 pontos mais de SIMCE. O ambiente educacional na sala de aula que o professor percebe é também um bom nível preditivo dos resultados educacionais em matemática; crianças em aulas com uma unidade de desvio padrão,

²⁸ Por motivos de espaço, coeficientes associados à educação pré-escolar não foram incluídos na tabela, pois o efeito da educação pré-escolar não é significativo nem marcante (entre 0,2 e -0,2). É importante salientar que, apesar da probabilidade de que os benefícios cognitivos da educação pré-escolar tenham a tendência a se diluírem porque as escolas “nivelam por baixo” durante os primeiros anos da educação primária, a assistência à educação pré-escolar tem outros benefícios de nutrição, creche etc.

²⁹ Podemos pensar que existe uma relação endógena entre os resultados educacionais das crianças e as expectativas de seus pais. Porém, quanto menores forem essas crianças, as expectativas dos pais estão mais determinadas pela experiência pessoal e por outras variáveis estruturais, sobretudo se associadas à geografia de oportunidades. O importante é que essas expectativas se refletem numa atitude mais ou menos propícia para o desenvolvimento intelectual das crianças, o que afeta diretamente seus resultados educacionais. Por causa dessa questão endógena, a maneira de melhorar nossa função de produção na educação é obter algum indicador dessas atitudes mais do que as expectativas dos pais. Como veremos mais adiante, o mesmo ocorre no caso dos professores. Alternativamente, um modelo de equações simultâneas ou de equações estruturais, poderia ajudar a resolver esse problema. Isso eu deixo para futuras pesquisas.

mas com atitudes relacionadas à ordem, à disciplina e à participação, possuem 3,1 pontos a mais de SIMCE.

Tabela 3: Resultados SIMCE 4ª Série, 2002. Efeitos Fixos

	Nível 1	Nível 2	Nível Bairro	
	Modelo 1 Fatores individuais	Modelo 2 Completo	Modelo 3 Efeitos Diretos	Modelo 4 Efeitos Indiretos
Intercepto				
Intercepto	244,6 ***	250,0 ***	259,0 ***	257,0 ***
Taxa de Desemprego por Bairro (nível 3)				
<i>Intercepto</i>			-1,13 ***	-0,9 **
Escola Pública (nível 2)				
<i>Intercepto</i>		-16,7 ***	-14,4 ***	-13,1 ***
Bairro Segregado (nível 3)				-7,4 **
Escola Privada Subvencionada (nível 2)				
<i>Intercepto</i>		-11,9 ***	-9,4 ***	-10,2 ***
Satisfação de Trabalho Professor (nível 2)				
<i>Intercepto</i>		4,5 ***	3,6 ***	4,4 ***
Bairro Segregado (nível 3)				-4,0 *
Ambiente Educacional Sala (nível 2)				
<i>Intercepto</i>		3,1 **	3,0 **	3,0 **
Aproximação Pai - Professor (nível 2)				
<i>Intercepto</i>		7,3 **	7,3 **	6,6 **
Expectativas Professor (nível 2)				
<i>Intercepto</i>		11,5 ***	10,3 ***	10,2 ***
Expectativas Pais (Nível 1)				
	17,4 ***	17,0 ***	16,8 ***	16,8 ***
Homem (Nível 1)				
	6,5 ***	6,7 ***	6,7 ***	6,8 ***
Repetência (Nível 1)				
	-7,3 ***	-6,9 ***	-7,0 ***	-7,1 ***
Ambiente educacional família				
	1,8 ***	1,6 ***	1,6 ***	1,6 ***
SSE Família				
	10,5 ***	6,4 ***	6,2 ***	6,2 ***
<i>Qui Quadrado (MLE)</i>	1.037,1 ***	101,4 ***	13,4 **	5,9 **

Nota: ns 'não significativo'; * p-val <0,1; ** p-val <0,05; *** p-val <0,001.

O bairro e, definitivamente, a segregação residencial do bairro em que a criança se encontra, pode afetar tanto diretamente como

indiretamente os resultados educacionais das crianças. O modelo 3 nos indica que, um ponto a mais na taxa de desemprego do bairro está associado a 1,13 pontos menos de SIMCE. Esse é um indicador da importância dos modelos de função no nível do bairro. É importante destacar que, a inclusão do efeito direto (no intercepto) da taxa de desemprego provoca uma queda nos coeficientes associados à dependência administrativa da escola (de 16,7 para 14,4 pontos no caso de escolas públicas e de 11,9 para 9,4 nas escolas privadas subvencionadas), provavelmente pela escassa probabilidade de que uma escola particular não subvencionada ou de elite, esteja localizada numa região com alta taxa de desemprego. Ou seja, a situação do bairro explicaria parte do efeito da segregação escolar nos resultados educacionais.

O último modelo (modelo 4) inclui a variável associada à segregação residencial de maneira indireta no modelo, isto é, que afeta os níveis dos resultados educacionais e as variáveis independentes do modelo. O modelo nos diz o seguinte: uma criança que vai a uma escola pública tem 13,1 pontos menos de SIMCE que uma criança que vai a uma escola privada não subvencionada. Se essa escola também está localizada num bairro segregado, a pontuação SIMCE cai mais uns 7,4 pontos. Por outro lado, uma criança que vai a uma escola privada subvencionada tem 10,2 pontos menos de SIMCE que uma criança que vai a uma escola privada não subvencionada. Para essas crianças, a segregação residencial não tem qualquer efeito nos seus resultados educacionais.

A segregação residencial também tem efeitos indiretos sobre os resultados educacionais das crianças. Um item a mais de satisfação trabalhista entre professores que trabalham em escolas de bairros não segregados, aumenta o rendimento educacional das crianças em 4,4 pontos. Em bairros segregados, no entanto, essa maior satisfação no trabalho atinge apenas 0,4 pontos a mais de SIMCE. Ou seja, em regiões segregadas, a maior motivação no trabalho dos professores não se traduz em práticas a favor do desenvolvimento cognitivo, mas (em função das necessidades das crianças), os professores mais motivados provavelmente vão se dedicar a gerar hábitos de higiene, aumento da auto-estima e, de maneira geral, aumentar as condições de educação. Também pode ser que, entre esses professores ocorra um fenômeno mais anômico, em que professores que dizem estar satisfeitos com suas condições de trabalho têm uma geografia subjetiva de oportunidades mais restrita e, portanto, a maior satisfação não se reflete em melhores resultados educacionais.

À guisa de conclusão, podemos dizer que a segregação residencial não afeta significativamente o efeito da aproximação pais e professores, do ambiente educacional da sala de aula, nem o efeito das expectativas (dos pais nem dos professores) nos resultados educacionais.³⁰ Isto é, apesar de as expectativas serem extremamente importantes para os resultados acadêmicos, elas não são nem mais nem menos importantes em contextos segregados do que em contextos não segregados.³¹ Esse modelo, no entanto, diferentemente do anterior, inclui a aleatoriedade das variáveis do ambiente educacional e da aproximação entre pais e professores na escola.

A tabela 4 resume os efeitos aleatórios nos 4 modelos que estão descritos previamente. A respeito desses efeitos aleatórios gostaria de destacar a forte redução da variância de nível 3 que surge ao introduzir variáveis de escola (modelo 2). Isso reforça a idéia de que o efeito bairro está fortemente condicionado pelas variáveis institucionais.

Como mencionado anteriormente, o modelo 5 testa a possibilidade de que os efeitos do ambiente educacional na sala de aula e da aproximação Pai – Professor se modifiquem territorialmente de acordo com certas características do bairro. O modelo 3 nos diz que o ambiente educacional na sala de aula é positivo para o rendimento educacional, mas esse efeito será mais positivo em alguns bairros e menos positivo em outros. O mesmo ocorre com o efeito da aproximação entre pais e professores. Mesmo que a segregação residencial não explique significativamente essa variação, isso é uma evidência de um “efeito bairro” em educação, que age indiretamente através das práticas institucionais que envolvem os pais na educação de seus filhos e da necessidade de uma ordem e uma disciplina nas salas de aula. Não podemos saber se essas características de bairro têm relação com a segregação residencial, mas podemos comprovar que em bairros com menor eficácia nas normas, ou com mecanismos informais de controle menos efetivos, as crianças se beneficiam mais do cumprimento das normas na escola, o que se vê através da aproximação com os pais e da disciplina na sala de aulas.

³⁰ Variáveis de bairro (segregação e desemprego) foram incluídas como as mediadoras desses efeitos (ambiente educacional na sala de aula e expectativas dos professores e dos pais respectivamente), em um sexto modelo que não aparece na tabela. A inclusão dessas variáveis não foi significativa em termos individuais nem também mostrou uma melhora significativa na estimativa da função de produção na educação.

³¹ Porém, como já foi dito anteriormente, a segregação residencial é um bom nível preditivo das expectativas dos pais e dos professores através da formação do filtro de percepção, que restringe a geografia de oportunidades e determina as expectativas das crianças.

Tabela 4. Efeitos aleatórios em modelos condicionais

<i>Efeitos Aleatórios</i>	Nível 1	Nível 2	Nível 3	
	Modelo 1 Fatores individuais	Modelo 2 Completo	Modelo 3 Efeitos Diretos	Modelo 4 Efeitos Indiretos
<i>Variância Nível 1</i>	1.870,8	1.864,0	1.863,8	1.863,8
<i>Variância Nível 2</i>				
Intercepto	249,1 ***	208,7 ***	204,6 ***	164,15 ***
SES Família	10,9 ***	2,9 ns	2,3 ns	2,2 ns
<i>Variância Nível 3</i>				
Intercepto	55,4 ***	6,6 ns	4,0 ns	6,4 ns
Ambiente Educacional				21,7 **
Aproximação Pai - Professor				160,4 **

Nota: ns 'não significativo'; ** p-val <0,05; *** p-val <0,001.

Conclusões

A função de produção de educação de três níveis proporciona uma evidência importantíssima sobre o efeito bairro e sobre a maneira como ele opera no caso dos bairros da cidade de Santiago do Chile. Em primeiro lugar, mais do que a concentração espacial da pobreza, a taxa de desemprego entre os adultos do bairro afeta negativamente e de maneira direta, os resultados educacionais das crianças.³² Isso indica que os modelos de função, associados ao emprego e à capacidade de navegar pelo mundo trabalhista, fornecem uma importante informação que se traduz em melhores resultados educacionais. Portanto, quanto mais escassos forem esses modelos, menos informação referente ao sucesso no mercado de trabalho será incluída na socialização das crianças. Outra fonte de informação que é importante para os resultados educacionais das crianças, é o comportamento dos semelhantes na sala de aula. Crianças que vão às aulas em salas com mais organização e que são mais participativas, têm melhores resultados SIMCE. Embora essa fonte de informação não provenha estritamente do bairro (os semelhantes da escola não necessaria-

³² De fato, foi incluída de maneira alternativa, a variável de segregação espacial no intercepto de nível 3, a qual, apesar de demonstrar um coeficiente negativo e significativo, não melhora significativamente o modelo de acordo com o teste de Qui-quadrado.

mente são os mesmos semelhantes do bairro), e existe uma co-existência entre as crianças que moram em regiões segregadas e que vão a escolas municipais, localizadas, geralmente, muito perto do domicílio.

Uma das descobertas mais importantes deste estudo, é que a segregação residencial tem efeitos negativos principalmente em crianças de escolas públicas, não só porque essas escolas têm maior probabilidade de estarem nessas regiões, mas também porque as instituições privadas tendem a gerar mecanismos para isolar as crianças da sua realidade de bairro, por exemplo, mediante atividades extra programáticas que as afastem da rua. Assim, existem certas instituições (particularmente as privadas), que são capazes de isolar as crianças dos efeitos negativos do contexto em que vivem.

Outro elemento (talvez o mais importante), que explica o efeito diferenciado que tem a segregação residencial sobre as crianças de escolas públicas e privadas, é a capacidade de seleção dos alunos das escolas privadas, facilitada pelo sistema de vales. As famílias que são “capturadas” pelas escolas privadas, em geral devem respeitar certos requerimentos, geralmente de constituição familiar (sobretudo em escolas privadas católicas), valores, capital humano, participação no mercado de trabalho, todos elementos positivos, tanto para os resultados educacionais, quanto para a geração de mecanismos de resistência aos efeitos negativos da segregação residencial.³³ As escolas públicas, no entanto, por não poderem selecionar seus alunos, recebem todas as famílias que não cumprem com esses requisitos. É possível que, diferentemente das crianças de escolas públicas, crianças que vão às escolas privadas subvencionadas e que estão em regiões segregadas, morem em outros bairros da cidade, ou numa parte do bairro onde se concentra a população com mais ativos.³⁴

³³ A capacidade de captura das escolas privadas (o que não é compartilhado pelas escolas públicas), como se menciona na sessão 3 deste artigo é uma das principais causadoras da alta segregação escolar no Chile, e contribui para o problema do viés de seleção na análise dos efeitos da segregação residencial. Por um lado, é mais provável que em bairros segregados se concentrem escolas de menos recursos tanto pecuniários como institucionais (a capacidade de proteger as crianças de sua realidade no bairro). Por outro lado, as escolas privadas que estão localizadas nessas regiões, ao selecionarem as famílias com mais ativos, dificultam a distinção entre os elementos familiares e os elementos institucionais, na sua resistência ou na sua adaptação à realidade do bairro.

³⁴ Isso nos leva diretamente ao problema da escala da segregação, mencionado ao começo deste artigo. No tocante a esse ponto, gostaria de mencionar que, o tamanho relevante do bairro, não só muda o problema da análise, mas também varia dependendo da pessoa e de acordo com suas características individuais: capital humano, experiências prévias, capacidade de adaptação etc. Em geral, as mães das crianças que vão a escolas privadas

Isso mostra também, a capacidade de agência de resistir à realidade do bairro e de anular o efeito bairro negativo. O fato de que o efeito bairro não seja igual para todas as crianças que vivem ou que vão à escola em um mesmo bairro, assumindo que todas enfrentam uma situação de bairro semelhante, traz consigo duas coisas. Por um lado, as famílias têm certos recursos ou adotam certas estratégias que lhes permite resistir ao efeito bairro. Como foi mencionado no começo deste artigo, essas estratégias estão relacionadas com a minimização do uso de redes sociais locais e, em geral, com o isolamento das dinâmicas de bairro. Por outro lado, o efeito de bairro diferenciado frisa a importância da força da instituição. Certas instituições (no nosso caso as escolas privadas) são mais capazes de assumir normas e valores e de socializar as crianças de forma a alcançarem seu filtro de percepção (e o de suas mães). Essa socialização potencializa o esforço das mães de se isolarem do efeito negativo do bairro. Infelizmente, o sistema de vales e o comportamento de captação das escolas privadas, fazem com que ambos os esforços, o das instituições e o das mães, fiquem juntos e, portanto, não os possamos separar para avaliar sua importância relativa.

Finalmente, observamos que o efeito em resultados educacionais dos fatores institucionais, que são tão importantes ao assumir as normas e os valores como a aproximação escola-comunidade e a necessidade de disciplina na sala de aula, varia de bairro para bairro. Isso pode ser um indicador de que, à medida que os mecanismos de controle comunitários são menos efetivos (como hipoteticamente acontece nos bairros segregados), o papel da escola adquire uma importância muito grande para os resultados educacionais. Isso se deve ao fato de que quando a comunidade não é capaz de socializar normativamente as crianças, a escola (na sua relação com a comunidade e na sua capacidade de impor disciplina na sala de aula), adquire uma importância muito maior.

Em resumo, podemos dizer que a concentração espacial da pobreza é negativa para o desempenho escolar das crianças. No entanto, uma pessoa que mora num contexto segregado não está fadada a ter menores resultados educacionais. Os indivíduos, ajudados pelas escolas, podem

localizadas em regiões segregadas e que também moram nessas regiões, tendem a se isolarem do bairro, formando um espaço de sociabilidade muito menor do que as mães das crianças das escolas públicas. O primeiro tipo de mães define o bairro geralmente como sendo a casa, as casas vizinhas e o quarteirão. As segundas mães têm um espaço de sociabilidade muito mais amplo, que inclui, ainda, as áreas que elas mesmas consideram como as mais perigosas.

resistir ao efeito negativo do bairro, acumulando os ativos necessários para aproveitar as oportunidades que ela lhes oferece. Parece que, a melhor estratégia para resistir ao efeito bairro em contextos segregados, seria se isolar das redes sociais locais. Porém, isolar-se não é a solução. Embora se isolar do bairro minimizando ao máximo o contato com os vizinhos e participando das redes locais seja uma estratégia funcional, isso gera um custo não menos importante e que merece ser analisado. Porque afinal, o homem é um ser social.

Bibliografia

- AKERS, R. *Social Learning and Social Structure: a General Theory of Crime and Deviance*. Chicago: Northwestern University Press, 1997.
- ANSELIN, L. *Spatial Econometrics: Methods and Models*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- ANSELIN, L. Local indicators of spatial autocorrelation- LISA. *Geographical Analysis* 27(2), 1995, p. 93-115.
- ARUM, R. Schools and Communities: Ecological and Institutional Dimensions. *Annual Review of Sociology*, n. 26, 2000, p. 359-418.
- BAUDER, H. You're good with your hands, why don't you become an auto mechanic: neighborhood context, institutions and career development. *International Journal of Urban Regional Research*. n. 25(3), 2001, p. 593-608.
- BAUDER, H. Neighborhood effects and cultural exclusion. *Urban Studies*. n. 39(1), 2002, p. 85-93.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE, 1977.
- BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family is a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*. n. 22(6), 1986, p. 723-742.
- BROOKS-GUNN, J.; DUNCAN, G. et ali. Do neighborhood influence child and adolescent development? *The American Journal of Sociology*. n. 99(2), 1993, p. 353-395.
- COLEMAN, J. Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*. n. 84, 1988. (Supplement: Organizations and institutions: sociological and economic approaches to the analysis of social structure), p. 95-120.
- COLEMAN, J. *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
- CONNELL, J. e ABER. L. How do urban communities affect youth? Using social science research to inform the design and evaluation of comprehensive

- community initiatives. *New Approaches to Evaluating Community Initiatives. Volume 1: Concepts, Methods, and Contexts*. Washington D.C.: The Aspen Institute, 1995, p. 93-126.
- DENTON, N. The persistence of segregation: links between residential segregation and school segregation. *Minnesota Law Review*, 1996, p. 795-824.
- FILGUEIRA, C. *Estructura de oportunidades, activos de los hogares y movilización de activos*. Prisma, n. 21, 2005. p. 67-116.
- FRIEDMAN, M. *The role of government in public education*. In: *Economics and the Public Interest*. R. A. Solo. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1955. p. 123-153.
- _____. *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- GALLEGO, F. Competencia y resultados educativos: teoría y evidencia para Chile. *Cuadernos de Economía*, n. 39 (118), 2002, p. 309-352.
- GALSTER, G. Investigating Behavioral Impacts of Poor Neighborhoods: Towards New Data and Analytic Strategies. *Housing Studies*, n. 18(6), 2003, p. 893-914.
- GALSTER, G. e KILLEN, S. The geography of metropolitan opportunity: a reconnaissance and conceptual framework. *Housing Policy Debate* 6, 1995, p. 7-43.
- GALSTER, G. e SANTIAGO, A. M. What's the 'hood got to do with it? Parental perceptions about how neighborhood mechanisms affect their children. *Journal of Urban Affairs* 3, 2006, p. 201-226.
- GEPHART, M. Neighborhoods and communities as context for development. *Neighborhood Poverty. Volume I: Context and Consequences for Children*. New York: Russell Sage Foundation, 1997. p. 1- 43.
- GOTHAM, K. F. e BRUMLEY, K. Using Space: Agency and Identity in a Public Housing Development. *City and Community* 1(3), 2002, p. 267-289.
- HIRCHMAN, A. *Exit, Voice and Loyalty*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1970.
- HIRCHI, T. *Crime and Delinquency*. Berkeley: University of California Press, 1969.
- JARGOWISKY, P. Take the money and run: economic segregation in U.S. metropolitan areas. *American Sociological Review* 61(6), 1996, p. 984-998.
- JENKS, C. e MAYER, S. *The consequences of growing up in a poor neighborhood*. Washington D.C.: National Academy Press, 1990.
- KAIN, J. F. Housing Segregation, Negro Employment and Metropolitan Decentralization. *The Quarterly Journal of Economics* 82(2), 1968, p. 175-197.
- _____. A pioneer's perspective on the spatial mismatch literature. *Urban Studies* 41(1), 2004, p. 7-32.
- KAZTMAN, R. *Activos y Estructuras de Oportunidades: Estudio sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay*. CEPAL and PNUD, 1999.

- KAZTMAN, R. e WORLMALD, G. (orgs.) *Trabajo y Ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina*. Montevidéo: Cebra, 2002.
- KEARNS, A. e PARKINSON, M. The significance of neighborhood. *Urban Studies* 38(12), 2001, p. 2103-2110.
- LOPEZ, N. e TEDESCO, J. *Las condiciones de educabilidad en los niños y adolescentes de América Latina*. Buenos Aires: IPE- UNESCO, 2002.
- MASSEY, D. e DENTON, N. The dimensions of residential segregation. *Social Forces* 67(2), 1988, p. 281-315.
- MATTE, P. e SANCHO, A. *Sector de Educación Básica y Media. Soluciones privadas, problemas públicos*. C. Larroulet. Santiago, Chile, Instituto Libertad y Desarrollo, 1991.
- MAYER, S. How economic segregation affects children's educational attainment. *Social Forces* 81(1), 2002, p. 153-176.
- MIZALA, A. e ROMAGUERA, P. *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile*. Chile: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile, 2000.
- _____. School performance and choice: The Chilean experience. *Journal of Human Resources* 35(2), 2000, p. 392-417.
- MIZALA, A., ROMAGUERA, P, et al. *Equity and Achievement in the Chilean School System*. Chile: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile, 2004.
- MOSER, C. The asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies. *World Development* 26(1), 1998, p. 1-19.
- NECHYBA, T. School finance, spatial income segregation, and the nature of communities. *Journal of Urban Economics* 54, 2003, p. 61-88.
- OSSANDON, J. *Objeto pedagógico perdido. Exclusión en la inclusión educativa*. Observando sistemas: nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhman. I. Farias and J. Ossandon. Santiago: RIL, 2006. p. 71-100.
- PACIONE, M. The geography of educational disadvantage in Glasgow. *Applied Geography* 17(3), 1997, p. 169-192.
- PUTMAN, R. *The Prosperous Community: Social Capital and Public Life*. American Prospect, 1993.
- RAUDENBUSH, S. e BRYCK, A. *Hierarchical Linear Models Applications and Data Analysis Methods*. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- RAWLS, J. *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971.
- SABATINI, F. *Medición de la segregación residencial: reflexiones metodológicas desde la ciudad latinoamericana*. Barrios Cerrados en Santiago de Chile: Entre la Exclusión y la Integración Residencial. Cambridge, Mass.: Lincoln Institute of Land Policy, 2004.

- SAMPSON, R. J. *How do Communities Undergird or Undermine Human Development? Relevant Contexts and Social Mechanisms. Does it Take a Village? Community Effects on Children, Adolescents, and Families.* New Jersey: LEA, 2001.
- _____. Networks and Neighborhoods: the implications of connectivity for thinking about crime in the modern city. *Network Logic*, n. 12, 2004. Disponível em: <www.demos.co.uk.>.
- SAMPSON, R. J.; MORENOFF, J. e GANNON-ROWLEY, T. Assessing “Neighborhood Effects”: Social Processes and New Directions in Research. *Annual Review of Sociology* 28, 2002, p. 443-478.
- SAMPSON, R. J. e GROVES, W. B. Community Structure and Crime: Testing Social- Disorganization Theory. *The American Journal of Sociology* 94(4), 1989, p. 774-802.
- SAMPSON, R. J.; MORENOFF, J. et ali. Beyond social capital: spatial dynamics of collective efficacy for children. *American Sociological Review* 64, 1999, p. 633-660.
- SAMPSON, R. J.; ROUDENBUSH, S. et ali. Neighborhoods and Violent Crime: a Multilevel Study of Collective Efficacy. *Science* n. 277, 1997, p. 918-924.
- SAPELLI, C. The Chilean voucher system: some new results and research challenges. *Cadernos de Economia*, v.121, 2003, p. 530-538.
- SARAVÍ, G. Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL*, v. 83, 2004, p. 33-48.
- SEN, A. *Development as Freedom.* New York: Anchor, 1999.
- SHELDON, S. e EPSTEIN, J. Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Education Research*, v. 98(4), 2005, p. 196-206.
- STAKE, R. *Case Studies. Strategies of Qualitative Inquiry.* In: DENZIN, N. e LINCOLN, Y. Thousand Oaks, California: Sage, 2003.
- WILSON, W. J. *The Truly Disadvantaged.* Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

Segregação urbana, sociabilidade e escola na Cidade do México: a coexistência de mundos isolados

| Gonzalo Saraví

Introdução

O problema que pretendo abordar neste capítulo consiste em indagar sobre a relação entre segregação urbana e escola na Cidade do México. Abordando o tema desta forma, parece muito ambicioso, e inclusive meio ambíguo. Porém, a análise começa a se concentrar a partir de dois condicionamentos que impõem certas limitações, ao mesmo tempo em que abrem novas possibilidades. Tratam-se, em ambos os casos, de condicionamentos que têm a ver com a perspectiva de análise. Por um lado, uma estratégia metodológica fortemente qualitativa, que tenta recuperar a voz dos sujeitos socialmente posicionados no espaço urbano. Por outro lado, a preocupação e o interesse por oferecer interpretações plausíveis que permitam entender o problema em questão, ou seja, algumas das possíveis conexões entre segregação urbana e escola.

Esses dois condicionamentos me levaram a concentrar a discussão na análise da associação, entre experiências e sentidos outorgados à escola e à estrutura do espaço urbano, e mais especificamente em como os jovens de regiões periféricas (“segregadas”) da Cidade do México experimentam e dão significado à escola.

A análise desse problema se divide em três grandes eixos. Em primeiro lugar colocamos uma exploração das particularidades que adquire a segregação urbana na Cidade do México, mas novamente a partir de uma perspectiva interpretativa. Ou seja, além dos distintos indicadores estatís-

ticos que possam aparecer, tentamos construir um marco interpretativo que permita dar-lhes sentido em termos da estrutura social e espacial da cidade. A pergunta que trago à tona é: o que nos diz a segregação urbana no México, e quais são suas implicações nesse contexto em particular? Isso me levou a privilegiar dois temas: o da “sociabilidade urbana” e o da “integração do socioeconômico e o simbólico”. Essa análise é desenvolvida nos dois parágrafos seguintes.

A idéia central a partir da qual se estruturam essas seções é que nesses mundos isolados, mas coexistentes, “coexistem isoladamente” escolas distintas. A análise concentra-se nas experiências e sentidos associados à escola, por parte de jovens residentes em regiões periféricas da Cidade do México. Não se trata de uma simples descrição, mas de uma tentativa de reconstruir para o leitor a forma como o isolamento social que caracteriza a estrutura social e espacial da cidade dá lugar a uma experiência e a uma percepção da escola, não só particular, mas também que parece ser, inclusive, a única que existe.

Finalmente, as conclusões analisam um novo eixo que, apesar de não se esgotar, insinua-se a partir de certas bases interpretativas derivadas da análise prévia. Com efeito, aqui colocamos se efetivamente podemos falar de um fenômeno de segregação espacial urbana na Cidade do México, e quais as suas características. O que eu sugiro é que, no caso do México, a segregação urbana não está associada somente às diferenças de identidade ou de outro tipo, nem, tampouco, parece estar associada aos processos de exclusão social; no entanto, propomos como hipótese, que a segregação urbana na Cidade do México está sim associada e deve ser entendida, principalmente, em termos de desigualdade, da profunda desigualdade social e espacial que permeia a cidade. Algumas das implicações dessa distinção para a experiência escolar são retomadas neste parágrafo final.

Antes de concluir esta introdução, devemos fazer uma breve observação metodológica. A análise é do tipo qualitativo, e se baseia em entrevistas abertas, semi-estruturadas, realizadas com jovens residentes numa região periférica da Cidade do México. No total, foram realizadas 17 entrevistas com jovens, homens e mulheres, com idades que variam entre os 15 e os 21 anos, e que moram em duas comunidades específicas do Município de *Valle de Chalco Solidaridad* (Estado do México), que se localiza no leste da Região Metropolitana da Cidade do México (Z.M.C.M.). Essas entrevistas foram expressamente projetadas e realizadas para a elaboração desta análise.

Segregação urbana, diferenciação social e sociabilidade

A exploração dos processos de segregação urbana e suas repercussões sobre diversos âmbitos da vida social colocam, de maneira quase inevitável, a necessidade de um exercício analítico a respeito dos vínculos entre a estrutura espacial e a estrutura social. Mesmo que pareça paradoxal, em muitos dos estudos sobre segregação urbana esse exercício prévio permanece ausente, assumindo um forte caráter descritivo, não só desprovidos de todo esforço interpretativo, mas também deixando o leitor com mais dados e com a mesma incerteza inicial a respeito de quais são suas implicações. Os múltiplos indicadores que hoje existem sobre segregação, podem ter não só significados muito diferentes, mas também podem dar lugar a interpretações contrastantes levando em conta o contexto urbano (e nacional) a que se referem.

Como foi assinalado por Sabatini (2003), a segregação urbana não se associa necessariamente à desigualdade, nem tem irremediavelmente conseqüências negativas. É necessário, porém, inserir as descobertas prévias em um marco teórico interpretativo, que permita dar-lhes sentido e fornecer uma leitura específica da realidade social em um contexto particular. A análise da segregação urbana não pode ser compreendida fora do contexto sócio-histórico em que ocorre, e deveria contribuir também a esclarecer certos processos sociais em andamento. Nesse sentido, cabe entender de que nos fala a segregação urbana e quais são suas possíveis implicações; perguntas sem as quais não poderia se iniciar qualquer exercício analítico-interpretativo.

A segregação espacial urbana pode ser entendida como uma dimensão específica de um processo geral de diferenciação social (Barbosa, 2001) e, nesse sentido, podem ser reconhecidos múltiplos critérios, a partir dos quais, ela pode acontecer. Porém, a relação resulta ainda mais densa se entendemos que a divisão social do espaço urbano é uma representação espacial que, a pesar de não se esgotar, é um reflexo da estrutura social. Ou seja, não se trata de uma diferenciação casual, histórica ou natural, mas nos deixa ver as entrelinhas que permeiam e dão forma à estrutura social. E de acordo com Bourdieu:

Assim, a estrutura do espaço se manifesta nos contextos mais diversos, na forma de oposições espaciais, nas quais o espaço habitado (ou apropriado) funciona como uma espécie de simbolização espontânea do

espaço social. Numa sociedade hierárquica, não há espaço que não esteja hierarquizado e que não expresse as hierarquias e as distâncias sociais, de um modo (mais ou menos) deformado e, sobretudo, disfarçado pelo efeito da naturalização, que, por sua vez, está inserido na vivência que perdura nas realidades sociais no mundo natural: assim, determinadas diferenças produzidas pela lógica histórica, podem parecer que provêm da natureza das coisas (Bourdieu, 2002, p. 120).

Um dos eixos mais importantes e críticos de diferenciação na sociedade contemporânea, e em particular na mexicana, é a diferenciação da população segundo sua condição socioeconômica e, em última instância, simplesmente econômica. É nesse sentido que, “a divisão social do espaço tem como componente fundamental a característica de ser a expressão espacial da estrutura de classes ou da estratificação social” (Duhau, 2003a, p. 179). Ou seja, embora existam muitos possíveis critérios de diferenciação social, que por sua vez poderiam estar expressos na estrutura espacial, e numa sociedade onde a condição socioeconômica tem uma importância crucial para posicionar os sujeitos na estrutura social, essa importância se vê refletida no espaço urbano.

Esse é um primeiro aspecto particularmente relevante. Não se trata simplesmente de um critério de diferenciação, mas, ao mesmo tempo, de um critério chave de hierarquização, e mais especificamente de desigualdade. Quando falamos da distribuição da população no espaço, falamos não somente de diferenciação, mas também de desigualdade e inclusive de exclusão. Tal como diz García Canclini (2005), diferenciação, desigualdade e desconexão não são termos nem processos intercambiáveis, no entanto, com frequência se encontram não só entrelaçados, mas também superpostos. Essa potencial superposição pode fazer com que, em algumas ocasiões, os três fenômenos não possam ser enxergados pelo olho ingênuo, mas isso não deveria nos deixar esquecer a especificidade de cada um deles, nem tampouco a particularidade que assume a diferenciação, a desigualdade, e/ou a exclusão quando se superpõem entre si.

A análise da segregação espacial urbana nos apresentará então realidades muito distintas segundo o nível de entrosamento desses três processos. A estrutura do espaço urbano não pode ser cabalmente entendida nem explorada em suas potencialidades analíticas, mas deve ser interpretada como a distribuição no espaço dos agentes socialmente posicionados. Ao chegarmos nesse ponto, podemos ter algumas idéias

mais claras a respeito dos potenciais temas que abordam os estudos sobre segregação espacial urbana, e suas implicações para a análise e a interpretação de certos processos sociais que estão em andamento. Nesse sentido, estou interessado em salientar aqui dois aspectos particularmente relevantes nas sociedades latino-americanas contemporâneas, e que também estão alicerçados no coração dos processos de segregação urbana. Esses dois aspectos são: o da “sociabilidade” e o da “integração do socioeconômico e o simbólico”.

A segregação urbana está inserida, de distintas formas, em processos de diferenciação, desigualdade e/ou exclusão sociais. Apesar de cada um desses conceitos fazer referência a processos diferentes, todos eles têm em comum o fato de refletirem, de distintas maneiras, um processo essencialmente de relação. Inclusive, não se trata de qualquer condição relacional, e mais especificamente, não se trata de uma relação entre iguais; nos três casos, trata-se de uma relação entre “nós” e os “outros”: outros diferentes, outros com mais ou menos oportunidades, outros integrados ou excluídos, outros em que se superpõem mais de uma dessas condições.

Com “sociabilidade”, refiro-me justamente à problematização da relação e interação com os “outros”, ou seja, ao mesmo processo de construção da “condição de ser o outro”, sua naturalização que a faz pertencer à “ordem das coisas” e se expressar em aspectos empiricamente reconhecíveis¹, mas também às formas e atitudes no sentido do encontro ou do desencontro com o outro. Reguillo (2005) mostrou a sociabilidade urbana como uma das vertentes temáticas mais importantes para a antropologia urbana contemporânea, e para essa autora, vincula-se ao surgimento de novos empecilhos para a cidade e com a reconfiguração da noção de cidadania. Com efeito, distintos processos e tendências seculares e estruturais que convergiram no nosso tempo, nos levaram a uma grande fragmentação da identidade e ao enfraquecimento de velhas e aglutinantes categorias, à individualização dos riscos e também das oportunidades, e ao abandono de setores da população, presos em processos de acumulação de desvantagens. Os diferentes, os desiguais, os integrados e os excluídos, que podem estar representados pelos mesmos sujeitos em distintas combinações, multiplicam-se e estão cada vez mais perto. A pergunta que

¹ Tal como mostra García Canclini “se faz necessário considerar a condição de ser outro como uma construção imaginada que, ao mesmo tempo, está arraigada nas divergências interculturais empiricamente observáveis” (2005, p. 213).

surge de maneira inevitável é, parafraseando Alain Touraine, se “podemos viver juntos”, e mais ainda, como experimentalmente se vive em e com a condição de ser outro.

A segregação urbana deve estar enquadrada nesta discussão em torno da sociabilidade urbana contemporânea. Duhau, um dos especialistas mais reconhecidos sobre espaço urbano no México, questiona o que tentamos entender quando estudamos a divisão social do espaço; e entre os quatro temas que destaca, o autor menciona os efeitos e conseqüências sobre os fenômenos sociais como, por exemplo, “a possibilidade de interação entre grupos sociais *diferentes*, graus de aceitação da vizinhança ou a proximidade espacial dos que são socialmente *diferentes*, níveis de tensão ou conflito entre *diferentes* grupos e estratos sociais, *diferenças* nas possibilidades de acesso aos bens urbanos etc.”² (Duhau, 2003a, p. 179). Essa última apreciação faz parte do que aqui chamo de sociabilidade urbana. O tema em questão é: como a estrutura espacial reflete, condensa, e retroalimenta uma estrutura social complexa, na qual coexistem e se combinam processos de diferenciação, desigualdade e exclusão. Mais ainda, como a organização do espaço urbano e a distribuição nele de sujeitos socialmente posicionados condiciona e é condicionada, reflete e responde aos desafios que coloca essa nova sociabilidade urbana, à construção e interação, ao encontro e a evitar o contato com o “outro”, o diferente, o desigual e/ou excluído.

Embora a estrutura do espaço possa ser considerada como uma representação complexa da estrutura social (não uma cópia), isso não significa que ela assuma um caráter meramente passivo e receptivo dos efeitos gerados fora dela. Em todos os parágrafos anteriores tentei deixar claro que o espaço se constitui também em um gerador de seus próprios efeitos, cujas implicações se deixam sentir na mesma estrutura social, e na sociabilidade urbana. Tal como mostra Bourdieu (2002, p.123) “se o habitat contribui para a formação do *habitus*, esse faz o mesmo com aquele, através dos usos sociais, mais ou menos adequados que o induz”. Isto é, da mesma forma que a estrutura social e as distâncias sociais encontram sua expressão na estrutura e nas distâncias espaciais, estas últimas começam a ganhar certa autonomia que pode afetar de diferentes maneiras às primeiras. A exploração de alguns desses efeitos que aqui abordamos como de grande interesse obriga-nos a refletir a integração dos aspectos socioeconômico e simbólico.

² As itálicas são minhas, e não estão no original.

A estrutura do espaço, as distâncias espaciais que unem e afastam os diferentes, desiguais, integrados e os excluídos, têm um peso fundamental na conformação de identidades, na aceitação e na apropriação de experiências, percepções e valores comuns, mas também na negação e na estigmatização, na construção imaginada do “outro”. A estrutura espacial contribui assim, para não mais socializar ou naturalizar a estrutura social e oferece ferramentas para resolver, de distintas formas possíveis, a coexistência com os “outros” num mesmo espaço urbano.

Diversos autores destacaram a centralidade da dimensão simbólica nos processos de segregação urbana. No entanto, a maioria deles concentrou-se em um destes aspectos: os estigmas territoriais (Wacquant, 2001). Embora sejam particularmente relevantes e condicionantes das formas que adquire a sociabilidade urbana, eles não esgotam essa dimensão simbólica. Barbosa (2001) assinala que os aspectos simbólicos da segregação fazem parte de uma dimensão que neste campo de estudo ainda requer mais compreensão e mais aprofundamento analítico. Essa autora diz: “os determinantes simbólicos se referem tanto a padrões culturais como a elementos psicológicos que afetam o processo de segregação espacial através da percepção das identidades individuais e coletivas” (Barbosa 2001, p. 12). De forma semelhante, Sabatini, Cáceres e Cerda (2001) acrescentam às dimensões objetivas da segregação (representadas pela concentração e homogeneidade social), uma dimensão subjetiva que associam ao prestígio e ao desprestígio social das distintas áreas ou bairros de cada cidade e, ao mesmo tempo, das pessoas e famílias que neles moram. Da mesma forma, os autores reconhecem que se trata de um aspecto central, embora concomitantemente seja um dos menos abordados. Em ambos os casos, essa dimensão seja ela simbólica ou subjetiva, constitui-se em uma força ativa de segregação e ao mesmo tempo, em um condicionante dos encontros ou desencontros com os outros.

Portanto, a dimensão simbólica da segregação deve levar em conta também como a divisão social do espaço se torna uma geradora de certas percepções, valorizações, preferências ou, visto em termos mais gerais, numa condicionadora de pautas e padrões culturais a partir dos quais se constrói a experiência quotidiana. No seu clássico *Learning to Work*, (Aprendendo a Trabalhar), Paul Willis cunhou o conceito de “penetração” para se referir à ocorrência das condições de existência e à posição na estrutura social de diversas manifestações culturais. O que nos interessa destacar é quais as configurações culturais específicas que são penetradas pelas condições de existência dos indivíduos nas quais elas se corporizam. A estrutura espa-

cial pode ser pensada ou vista como um mediador chave dessa integração do socioeconômico e do simbólico. Evidentemente que, a influência desses padrões sobre as formas que adquire a sociabilidade urbana, é tão determinante quanto a dos estigmas. Voltemos então mais uma vez a Bourdieu:

Em termos mais gerais, os surdos chamamentos e as conclamações à ordem silenciosa das estruturas do espaço físico apropriado, são uma das mediações através das quais as estruturas sociais se tornam, aos poucos, estruturas mentais e sistemas de preferências (Bourdieu, 2002, p. 121).

Loic Waquant nos oferece um excelente exemplo desse lado da dimensão subjetiva que não deveríamos perder de vista. A partir de uma entrevista com um jovem afro-americano residente em um gueto de Chicago, e que poderia ser considerado sem dúvida alguma, um membro da *underclass*, (classe baixa) Wacquant diz:

Rickey não vê como um trauma sua rejeição ao mercado de trabalho. Acontece que ter um emprego estável e bem remunerado, um legit job, apto para garantir uma vida “tranqüila”, como ele mesmo diz, de fato nunca esteve nos seus planos: já que a exclusão faz parte da ordem das coisas, priva-o da consciência mesma de sua exclusão. Inclusive, está disposto a aceitar a responsabilidade [...] (Wacquant, 2002, p. 139).

A dimensão simbólica da segregação adquire assim, uma particular importância e, inclusive, como veremos no próximo texto, pode dar diversos sentidos a um mesmo indicador objetivo de segregação. A sociabilidade urbana, embora não de forma exclusiva, está fortemente condicionada por essa dimensão simbólica, que oferece algumas das ferramentas chaves para a construção e a interação com os outros diferentes, desiguais, ou excluídos, reafirmando esses padrões da estrutura social.

A segregação espacial no México ou a coexistência de mundos isolados

O propósito deste texto é retomar algumas das idéias colocadas anteriormente em termos mais abstratos, para explorá-las no contexto

particular da Cidade do México.³ Por um lado, analisaremos como se associam a diferença, a desigualdade, e a exclusão nesse espaço urbano, e por outro, como se associam a ele as dimensões objetiva e simbólica da segregação que, nem sempre e não necessariamente, mantêm uma relação de correspondência.

A estrutura social mexicana se caracteriza por uma profunda desigualdade, que se expressa em múltiplos e diversos indicadores, como, por exemplo, o que se refere à distribuição de renda, aos níveis educacionais, à inserção no mercado de trabalho, o acesso aos serviços de saúde e à seguridade social, entre outros. No contexto latino-americano, que constitui a região mais desigual do mundo, o México está localizado entre aqueles países onde essas disparidades atingem seus níveis mais elevados. O indicador de Gini para a distribuição da renda é de 0,52, o decil mais rico da população concentra 35,0% das receitas, enquanto que o 40,0% mais pobre só recebia 16,0% (CEPAL, 2005). O México apresenta um paradoxo irritante, pois de acordo com as estatísticas nacionais, no país vivem as dez pessoas mais ricas do mundo, ao mesmo tempo em que quase a metade de sua população vive em condições de pobreza.

Um traço distintivo dessa estrutura tem sido também que, apesar das inúmeras conquistas e avanços atingidos no decorrer da segunda metade do século passado, particularmente durante o período de industrialização e pela substituição das importações (ou o estabilizador, como se chama no México), a profunda desigualdade não só continua existindo, mas já vem de longa data (Bayón, 2006). Ou seja, essa polarização da estrutura social não provém de um abrupto agravamento ou das recentes crises que assolaram a região, mas perdura (inclusive com as melhoras já mostradas), há muito tempo. Esse é um aspecto principal quando analisamos e interpretamos o significado das dimensões objetivas da segregação espacial urbana no México. Ou seja, a interação dos agentes no espaço urbano, está profundamente permeada por uma arraigada desigualdade na estrutura social que filtrou, com profundidade, a estrutura espacial. A polarização social, a segregação residencial e a fragmentação da estrutura urbana, não podem ser consideradas novidades emergentes dos últimos

³ Quando digo Cidade do México, refiro-me à Região Metropolitana da Cidade do México (ZMCM), que é o núcleo demográfico, econômico, social e político mais importante do país. Abrange os 16 municípios do Distrito Federal e os 35 municípios do Estado do México. Essa última delimitação corresponde à realizada pelo INEGI, a partir da atualização da cartografia censitária de 2000 (ver INEGI 2005).

anos, por isso, a integração das dimensões objetiva e simbólica adquire características especiais. Essa trajetória da estrutura social mexicana confere especificidades próprias a diversos fenômenos e processos sociais que não podem deixar de ser analisados (Bayón, 2006). Nesse sentido, referindo-se à Cidade do México, Duhau e Giglia (2004) mostram, por exemplo, algo que compartilhamos plenamente: a diferença da pobreza urbana do mundo desenvolvido, e sendo aqui majoritária, não parece ter o mesmo impacto na constituição da subjetividade, o que também poderíamos dizer a respeito da longa persistência de uma estrutura social desigual e polarizada.

Na Z.M.C.M. essa estrutura social encontra sua expressão em profundos contrastes tanto na paisagem urbana da cidade como nas condições de vida de sua população. No entanto, essa estrutura social fortemente arraigada na sociedade mexicana, não parece encontrar sua contraparte numa estrutura espacial igualmente polarizada. Pelo menos, os distintos indicadores de segregação urbana não parecem demonstrá-lo dessa forma, embora esse seja um tema para discussão. Em termos gerais, uma visão de conjunto dessa enorme região metropolitana mostra que, em direção ao leste da cidade, estende-se um amplo espaço integrado por municípios onde se encontram os setores mais pobres da população, e onde os mais diversos indicadores relativos às condições de vida predominantes mostram os mais profundos atrasos; contraditoriamente, a região oeste e centro da cidade, e algumas áreas do sul são os lugares onde residem os setores mais privilegiados, além de apresentarem a média da receita, educação, infra-estrutura urbana etc., mais altos de todo esse conglomerado urbano (e entre os mais altos do país). Muito bem, essa percepção, é quase uma fotografia aérea da cidade, e sabemos muito bem que a apreciação do nível de segregação urbana que prevalece, depende da escala de análise que for considerada.

Com efeito, a análise a uma escala muito menor mostra que essa primeira imagem de polarização começa a se enfraquecer e surge uma estrutura espacial em certos aspectos mais fragmentada. Em um recente artigo, Parnreiter (2005) assinala que a hipótese de uma clara polarização da estrutura urbana não pode se manter. Setores da classe média e inclusive da classe baixa, estão em áreas do centro e oeste da cidade onde tradicionalmente estiveram as classes privilegiadas. Ou seja, embora possa ser seguido um padrão de residência das classes altas, não é um cinturão fechado, mas algo que

constitui, talvez, uma sucessão de ilhotas cercadas de setores de classe média e inclusive de classe baixa. Parnreiter conclui dizendo o seguinte:

Os resultados dessas pesquisas sobre a estrutura de receitas, construção e desenvolvimento dos preços das propriedades demonstram, numa ampla base empírica, que a Cidade do México não é, de forma alguma, uma cidade polarizada. É certo que do oeste ao leste existem grandes desníveis com respeito às receitas, ao valor da moradia e ao preço da propriedade e, portanto, há uma preferência espacial das classes altas pelas regiões do centro e do oeste da cidade, enquanto que, na região leste, praticamente não moram classes altas ou médias. No entanto, os resultados empíricos demonstram o seguinte: a) a classe alta está concentrada em algumas poucas regiões, mas essas regiões estão distribuídas em muitos municípios do centro, noroeste, oeste, sudoeste e no sul da cidade, b) que os pobres estão espalhados por toda a cidade (Parnreiter, 2005, p. 20).

Pautando-nos pelos resultados dos censos dos anos 1990 e 2000, e através de um exercício estatístico que permite calcular os chamados “indicadores de exposição” (Massey e Denton, 1988), Ariza e Solís (2005) avaliaram a probabilidade de contatos a partir de seu lugar de residência entre os setores sociais opostos, no que se refere aos seus níveis de receita, educação e inserção no mercado de trabalho. As descobertas desses autores confirmam o que já vinham demonstrando os trabalhos anteriores. Os indivíduos com baixa renda têm uma altíssima probabilidade (superior a 90,0%) de interagir com outros da sua mesma condição, enquanto que é mínima a probabilidade de interagirem com indivíduos de renda alta. Porém, a situação para esses últimos não parece ser a mesma, pelo menos estatisticamente. As probabilidades de que os setores privilegiados, em termos de renda, interajam com pessoas de sua mesma condição, estão entre 20% e 30%, enquanto que as de interagirem com pessoas de baixa renda atinge de 70 a 80% (Ariza e Solís, 2005). Algo semelhante ocorre ao levar em conta as outras variáveis (educação e trabalho). Ou seja, enquanto parece existir um alto isolamento dos setores menos favorecidos da cidade e uma maior homogeneidade social de suas áreas de residência, não ocorre o mesmo com os setores privilegiados, que estariam morando em áreas socialmente mais heterogêneas, o que favoreceria o encontro com os “outros”.

Pois bem, mas isso é realmente assim? Qual o significado dessas probabilidades de encontro ou desencontro entre os que são diferentes, desiguais, integrados ou excluídos? Quais são suas implicações? Existe interação, reconhecimento mútuo, sentido de um mesmo pertencimento? Ou seja, deveríamos nos perguntar pela *qualidade* dos encontros e das relações, aspecto chave da noção de cidadania.

Por um lado, pode se dizer que os moradores dos setores menos favorecidos, embora tenham uma tendência a se concentrarem em áreas específicas da cidade, homoganeamente pobres, não permanecem “trancados” ali; muitos deles, e talvez a maioria, trabalham em outras regiões da cidade, com frequência nas que estão ocupadas pelas classes privilegiadas. O serviço de comunicação e transporte, em grande medida do tipo informal, mas que conta também com uma ampla rede de metrô e transporte terrestre formal subvencionado pelo Governo, possibilita grandes e longos deslocamentos pela cidade, o que tem sido uma característica importante da vida quotidiana das classes mais populares no México (Selby et ali, 1990). Por isso, morar em regiões homoganeamente pobres, não necessariamente descarta a possibilidade de encontros com membros das classes privilegiadas, embora esses encontros possam ser, de fato, circunstanciais e muito pouco frequentes.

Por outro lado, o fato das classes privilegiadas viverem rodeadas de setores pobres, não significa que o encontro, embora com muitas possibilidades, de fato ocorra. Por exemplo, Hiernaux diz:

Os jovens desses bairros residenciais não conhecem os bairros pobres; deslocam-se das universidades ou de suas escolas de classe alta para suas casas, passeiam e fazem compras nos shoppings e, em caso de necessidade, serão atendidos por médicos de hospitais privados; suas relações sociais não vão além desses espaços segregados; lá moram, são educados, se divertem e é quase certo que também por lá venham a se casar, para viverem, por sua vez, nos mesmos contextos sociais (Hiernaux, 1999, p. 13).

Isto é, nesse caso, morar em regiões que em certa escala são socialmente heterogêneas não garante a interação com os setores mais pobres, muito além de algum encontro casual e sem importância.

O que eu asseguro aqui, é que as dimensões objetivas e a simbólica não necessariamente se correspondem. O nível de isolamento espacial

(particularmente residencial), não necessariamente condiz com o nível de isolamento social. Isso é outra forma de dizer e de frisar que o que realmente importa não é (somente) a possibilidade do encontro, da relação com o outro, mas a *qualidade* e a *densidade*(?) desses encontros e relações entre “outros”.⁴ Embora as características da estrutura espacial deixem em aberto a possibilidade de encontros entre os diferentes e os desiguais, a estrutura social fortemente polarizada e arraigada na sociedade mexicana encontra, na cidade do México, sua expressão num profundo isolamento social, tanto dos setores mais pobres como das classes mais privilegiadas. Trata-se da coexistência de dois mundos isolados (Saraví, 2005). Idéia que tem sido expressa por outros autores como Duhau (2003b) ao dizer que, na Cidade do México, dá-se uma coexistência sem co-presença dos setores populares com as classes médias e altas, ou Hiernaux (1999) que assegura que seria possível falar de duas cidades, cada uma delas com sua própria lógica.

Uma das perguntas mais intrigantes que se deriva do panorama descrito até agora é como é possível essa coexistência em um mesmo espaço urbano; coexistência não só de setores da população diferentes, mas também profundamente desiguais. Encontramo-nos novamente na esfera da sociabilidade urbana.

Parte da resposta está em um aspecto objetivo de segregação, talvez dificilmente mensurável, e que consiste no fato da existência, por um lado, de grandes regiões homogeneamente pobres, e por outro, de pequenas ilhas de altíssima exclusividade, espalhadas em certas áreas da cidade. Se os indicadores quantitativos podem ou não refleti-lo, esses dois espaços constituem verdadeiros mundos isolados. Tal como assinala Parnreiter:

Pobres e ricos poderiam, no futuro, viverem juntos com maior freqüência em espaços urbanos menores; no entanto, isso não deve ser entendido como uma mistura alta entre as diferentes classes: as diferenças sociais aumentam, e a construção dos bairros fechados indica que cada vez se levantam mais barreiras físicas entre os diferentes grupos da população. (Parnreiter, 2005, p. 20)

⁴ Podemos dizê-lo através de um exemplo: a qualidade das relações faz alusão a essa qualidade que permite distinguir entre o encontro de um profissional médico que, ao subir no seu carro, depara-se com um operário da construção civil que espera o ônibus no ponto; ou o encontro do médico e do pedreiro nos bancos de um mesmo transporte público que ambos usam no dia-a-dia, mesmo que em nenhum desses dois casos seja pronunciada uma só palavra entre eles.

Outra parte da resposta, tão ou mais importante do que a anterior, está na dimensão simbólica da segregação. Para explicá-lo em termos mais diretos, existem espaços restritos, “proibidos”, para um ou outro setor da população, que não precisam de barreiras físicas, mas que estão separados por espessas “muralhas” simbólicas. Além dessas barreiras simbólicas tão irritantemente visíveis, dentro desses espaços de residência, de diversão, de consumo, enfim, de sociabilidade, existem lógicas diferentes. A coexistência de mundos tão diferentes não pode ser entendida sem essa dimensão simbólica que fragmenta a estrutura espacial e a estrutura social. E acrescento que, sem entrar num bairrismo tautológico, se não analisarmos essa coexistência de mundos separados, sem avaliar a *qualidade* e a *densidade* dos encontros entre os “outros”, dificilmente conseguiremos entender e dar sentido à estrutura espacial e social da Cidade do México.

Os setores privilegiados podem viver rodeados de pobres, e encontrar-se com eles com certa freqüência; no entanto, a Enquete Nacional sobre Discriminação realizada no México em 2005, nos diz que 60,0% dos pesquisados reconhecem que têm *temor* de se aproximarem dos pobres somente por causa de seu aspecto. Encontros com “outros desiguais” sim, mas permeados pelo medo, pela desconfiança e, seguramente, pela rejeição (ver Saraví, 2005). Um dos jovens entrevistados no *Valle de Chalco*, consultado sobre as características de sua comunidade com relação às outras ocupadas por (ou associadas a) setores de classe média alta, apresentava de maneira clara essa coexistência de mundos isolados.

E por exemplo [...] não sei, um cara do centro de Coyoacán ou das Lomas de Chapultepec, como você acha que ele veria esta comunidade? Muito feia, certo?, como tudo. Claro, discriminariam muito você, “pois você claro, afinal mora aqui! e você sabe [...] não sei, acho que ficaria com vergonha certo?, de que alguns jovens estejam assim, sentindo falta da comunidade quando moram em outra. Não sei [...] têm razão porque tem [...] não sei [...] melhores oportunidades e a vida social deles, puxa, é melhor e infelizmente aqui não é assim [...] pô! não tem jeito, você tem que se adaptar às coisas. E você nunca interagiu com alguma pessoa que tivesse mais dinheiro ou que morasse em alguma dessas comunidades? Não, na verdade não. Sempre [...] como é que vou lhe explicar [...] sempre são do tipo nariz empinado, nem se

aproximam da gente ou sei lá [...], eles ficam no mundo deles e nós no nosso e [...] acho que não interagem não, acho que não. (Entrevista 9, Emilio, 17 anos).

Numa crítica desde a antropologia, García Canclini assinalou, há mais de uma década, os riscos de ver uma só cidade, no sentido de uma cidade unívoca.

Pode se dizer que a cidade existe mais para o governo e a imprensa, do que para os cidadãos. Também uma parte da pesquisa urbana encara a metrópole como um todo, pelo menos os demógrafos e sociólogos. No entanto, para a bibliografia antropológica e de estudos culturais, salvo exceções, essa cidade é um quebra-cabeça desfeito (García Canclini, 1995, p. 67).

As peças desse quebra-cabeça, pelo menos algumas delas, representam espaços com lógicas diferentes, e não só isso, mas também espaços inexistentes. Utilizando os termos de Baumann, são espaços vazios, vazios de sentido, ou seja, o tratamento mais radical que se pode dar às diferenças, e, ao mesmo tempo, o que dissolve o outro.

Os espaços vazios estão primordialmente vazios de sentido. Não é que sejam insignificantes por estarem vazios, mas, por não terem sentido e porque acreditamos que não podem tê-lo, são considerados vazios [...] São vazios os lugares nos quais não entramos e nos que nos sentiríamos perdidos e vulneráveis, surpreendidos, estarrecidos, e um pouco assustados diante da visão de outros seres humanos. (Baumann, 2004, p. 111 e 113).

Apesar da aproximação e dos milhões que vivem em um mesmo espaço, a Cidade do México está cheia de espaços vazios, e isso é a mesma coisa que dizer que esses espaços vazios para alguns, são sentidos e vivenciados por outros. Esse aspecto é fundamental: a coexistência de mundos tão diferentes, mas fundamentalmente tão desiguais e ao mesmo tempo tão próximos, só é possível ser mantida através desse duplo mecanismo de presença de lógicas diferentes que se desconhecem mutuamente.

Algumas referências à desigualdade socioespacial na ZMCM

A Região Metropolitana da Cidade do México constitui um dos centros urbanos de maior população no mundo, e ao mesmo tempo, um dos que apresenta maiores níveis de desigualdade e contrastes nas condições de vida de seus habitantes. Por isso, é compreensível que não seja uma tarefa simples caracterizar, com poucas palavras, a estrutura espacial dessa enorme e complexa região metropolitana.

No entanto, para efeitos de oferecer uma representação geral da Z.M.C.M., podemos dizer que a região leste da cidade se apresenta como uma extensa região homogeneamente habitada por setores populares, majoritariamente pobres, enquanto que as classes privilegiadas se concentram em pequenas ilhotas de exclusividade que formam um arquipélago que se estende por municípios do oeste e do centro da cidade. Como esperado, o trabalho de campo para essa pesquisa foi realizado com jovens residentes na região leste da cidade, especificamente no município de *Valle de Chalco Solidaridad* e, mais concretamente, em duas de suas comunidades. Antes de iniciar a análise das experiências e percepções desses jovens com respeito à escola, é fundamental conhecermos mais um pouco sobre seu lugar de residência.

Quadro 1. Índice de Desenvolvimento Humano e Índice de Marginalidade em Jurisdições Seleccionadas da Região Metropolitana da Cidade do México (ano 2000).

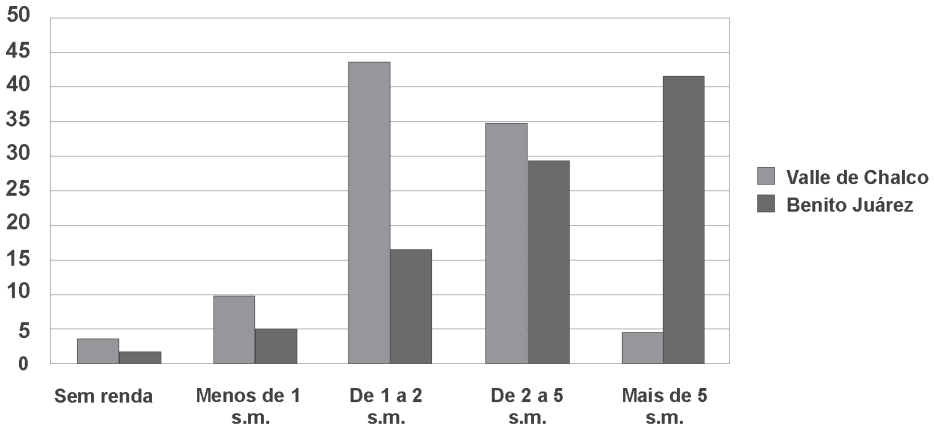
Localidade	Índice de Marginalidade	Índice de Desenvolvimento Humano
Tepetlaoxtoc	-0,896 (1)	0,751 (1)
Valle de Chalco	-1,222 (8)	0,777 (9)
Benito Juárez	-2,448 (51)	0,930 (51)

Fonte: Bayón, 2006 (pesquisa)

Em um dos estudos mais rigorosos sobre o *Valle de Chalco*, Alicia Lindón assinala que o município pode ser caracterizado como “uma das periferias do leste da área metropolitana da cidade do México que tem se tornado um núcleo urbano na última fase de expansão da cidade, através da fragmentação ilegal de terras para o gado”, acrescentando que, nesse contexto, ela se destaca pelo seu rápido crescimento populacional e por um perfil sociodemográfico que permitiria definir seus habitantes como “pobres urbanos” (Lindón, 1999, p. 93). Com efeito, a localização

periférica no leste da cidade, o processo de urbanização informal, e a preeminência (quase absoluta) de pobres entre seus habitantes, se destacam como atributos chaves que nos permitem ter uma idéia desse município.

Gráfico 1. Nível de Renda da População de Valle de Chalco e Benito Juárez (Ano 2000)



Nota: Nível da Renda mensurado em salários mínimos (s.m.)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do XII Censo Geral da População e Moradia 2000.

Esses aspectos se refletem em distintos indicadores que medem o nível de bem-estar socioeconômico de sua população. No Quadro 1 pode ser observado que *Valle de Chalco* apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) relativamente baixo, inclusive está entre os mais baixos de toda a Z.M.C.M.; o mesmo resultado se obtém quando observamos o Índice de Marginalidade elaborado pelo Conselho Nacional de População (CONAPO). Em ambos os indicadores, o município de Benito Juárez apresenta as melhores condições, razão pela qual o tomamos como parâmetro de comparação.

Os indicadores anteriores mostram as condições de atraso que prevalecem no Município de Valle de Chalco, inclusive após ter sido selecionado como o lugar em que se iniciaria o Programa Nacional de Solidariedade de combate à pobreza, em meados dos anos noventa. Isso fez com que o município fosse tomando forma para mostrar os aspectos positivos do programa, e como conseqüência fosse particularmente beneficiado com importantes investimentos do governo para promover seu desenvolvimento. Apesar dos avanços que teve a inauguração deste programa em

Valle de Chalco⁵, o município continua concentrando significativas vantagens. Dos que trabalham, 57,0% recebe mensalmente menos de 2 salários mínimos, o que representa muito pouco dinheiro para o custo de vida que predomina na Cidade de México; no município de Benito Juárez, somente 23,0% dos trabalhadores recebe menos de 2 salários mínimos, enquanto que 41,6% recebe mensalmente mais de 5. Nesse último município, 58,0% de seus habitantes usufruem de algum serviço de saúde, enquanto que em Valle de Chalco, menos de um terço dos habitantes (31,4%) se encontra na mesma situação, e a grande maioria da sua população não tem serviço de saúde.

No quesito educação, o panorama atual não é muito diferente, e a desigualdade que prevalece atinge níveis semelhantes: enquanto que em Benito Juárez, a população maior de 15 anos tem, em média 12,09 anos de escolaridade, em Valle de Chalco apenas chega aos 7 anos; ou seja, numa mesma região metropolitana, a média nas diferenças existentes na educação da população de duas das suas áreas administrativas é pouco mais de 5 anos de escolaridade, o que equivale praticamente ao nível médio de educação completo. Numa análise sobre os fluxos migratórios intrametropolitanos, Arriagada e Rodríguez (2003) mostram que essas disparidades, longe de acabar, parecem aumentar. Com efeito, os autores calculam que em Benito Juárez a diferença em anos na educação entre imigrantes e emigrantes é de 1,24 a favor dos que chegam ao município, enquanto que em Valle de Chalco, a diferença é de apenas 0,52. Ou seja, os municípios e as circunscrições com maiores níveis educacionais, tendem a atrair os imigrantes com alto nível educacional e a expulsar os imigrantes com níveis relativamente mais baixos, enquanto que, nas áreas com menores níveis educacionais, aconteceria o processo inverso. O que o estudo sugere é que os fluxos migratórios intrametropolitanos estão constituídos por um outro fator que aumenta os contrastes e a polarização entre as áreas socioterritoriais de uma mesma cidade, ao mesmo tempo em que homogeneízam as condições prevalecentes em cada um desses espaços.

O Valle de Chalco também se caracteriza por um claro predomínio de jovens na sua estrutura populacional. Com efeito, 21,6% da população de Valle de Chalco está composta por jovens (15 a 24 anos), enquanto que, em Benito Juárez a percentagem de jovens é de 15,7%. Mas, se levarmos em conta as crianças em idade escolar, as diferenças são ainda mais marcantes;

⁵ O nome completo do município é: “*Valle de Chalco Solidaridad*” em função da forte presença que teve o programa já mencionado nesse município.

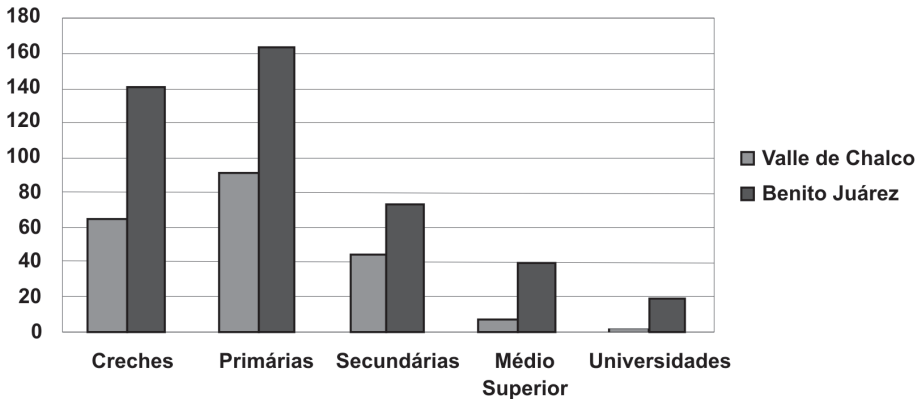
no Valle de Chalco, mais de um quinto (21,7%) da população são crianças de 6 a 14 anos, enquanto que, em Benito Juárez, apenas representam um décimo da população (10,8%). O que nos dizem os dados disponíveis sobre essas crianças e jovens? Infelizmente não nos dizem muita coisa, mas algumas referências, no entanto, são particularmente reveladoras.

Quadro 2. Estrutura da População por Idades em Valle de Chalco e Benito Juárez (ano 2000).

	Valle de Chalco	Benito Juárez
População de 6 a 14 anos	70 296 (21,7%)	38 891 (10,8%)
População de 15 a 19 anos	36 560 (11,3%)	27 016 (7,5%)
População de 20 a 24 anos	33 200 (10,3%)	29 702 (8,2%)
Resto da População	183 405 (56,7%)	264 869 (73,5%)
População Total	323 461 (100,0%)	360 478 (100,0%)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do XII Censo Geral de População e Moradia 2000.

Gráfico 2. Escolas em Valle de Chalco e Benito Juárez (ano 2006)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Programa de Desenvolvimento Municipal 2003-2006, H. Prefeitura de Valle de Chalco Solidaridad, e da World Wide <www.delegacaobenitojuarez.gob.mx>.

Embora a frequência escolar entre os 6 e os 14 anos seja quase universal, as duas áreas que comparamos apresentam uma diferença que, ainda que pequena, é significativa. Do total de crianças entre essas idades, 92,7% e 96,9% vão à escola em Valle de Chalco e Benito Juárez, respectivamente. Se tivéssemos dados para o grupo de 15 a 19 anos, eles mostrariam, sem dúvida, um profundo alargamento da lacuna entre ambas as regiões, pois é na transição da educação secundária

para o nível médio superior, onde são registrados os maiores níveis de evasão escolar. Um segundo dado refere-se à disponibilidade de escolas. Novamente os contrastes são alarmantes. Em Valle de Chalco existem 65 creches, em Benito Juárez 141; 91 escolas primárias no primeiro e 163 no segundo. No nível médio e superior as diferenças não diminuem: em Valle de Chalco existem 45 escolas secundárias, 7 estabelecimentos de nível médio superior, e 1 sede da Universidade Autônoma do México onde podem ser estudadas quatro carreiras (enfermagem, contabilidade, direito e engenharia de computação); no município de Benito Juárez há 73 escolas secundárias, 39 preparatórias, e 19 universidades (ver Gráfico 2). Embora em números absolutos, essas diferenças na quantidade de escolas possam parecer exageradas, para termos plena consciência da magnitude dos contrastes, devemos lembrar que o peso relativo das crianças e jovens nas respectivas estruturas populacionais, é muito maior em Valle de Chalco, o que significa que havendo, de fato, menos escolas de nível primário e médio do que no município de Benito Juárez, tem de (ou deveria) atender 31.405 crianças a “mais” em idade escolar (de 6 a 14), e 13.402 jovens a “mais” (de 15 a 24).

Uma última referência numérica, cuja pertinência e relevância poderá ser analisada no próximo item, refere-se à percentagem de jovens solteiros em ambos os municípios. Em Valle de Chalco, 67,1% dos jovens de 15 a 24 anos de ambos os sexos permanecem solteiros; essa percentagem vai para 90,0% no município de Benito Juárez. Mas as diferenças intragênero, especificamente entre as mulheres, são mais abrangentes: enquanto que em Valle de Chalco só 6 de cada 10 jovens permanecem solteiras. Em Benito Juárez essa proporção é de 9 para cada 10. É bom termos esse dado na memória para as abordagens seguintes.

Resumindo, os dados apresentados até aqui, justificam e ilustram, nas suas dimensões objetivas, a coexistência de dois mundos. Um, onde se concentram múltiplas desvantagens: a maioria de seus habitantes recebe uma renda mínima, não têm previdência social, possuem baixíssimos níveis de educação e são, na sua maioria, crianças e jovens que entram muito cedo no mercado de trabalho e que têm também uma precoce formação familiar. Temos, também, outro mundo, onde seus habitantes possuem renda e educação de altíssimo nível, e onde existe uma grande quantidade de escolas, apesar de que sua população é muito mais velha, e as crianças e os jovens têm uma importância muito menor. Trata-se

da coexistência de dois mundos constituídos a partir de um eixo de profunda desigualdade. Espera-se que as experiências e as percepções sobre a escola sejam igualmente contrastantes nesses dois mundos. Nos parágrafos que se seguem tentarei explorar essas duas dimensões no mundo aqui representado por Valle de Chalco.

A experiência de estudar em contextos de pobreza

O discurso da universalidade chamou a atenção e a preocupação dos acadêmicos, da sociedade civil e, principalmente, do Governo durante uma boa parte do século passado no tocante à educação. Essa ênfase dada à universalidade da educação (sobre sua cobertura e os níveis considerados “básicos”) mascarou o problema da diversidade; uma diversidade marcada não só pela diferença, mas também, e de maneira concreta, pela desigualdade e a exclusão. Acreditamos que chegou o momento de começarmos a levantar o pesado véu da universalidade, e olharmos a diversidade que foi sendo construída e que ficou escondida por baixo. A experiência da escola é uma dessas dimensões de diversidade. Tal como foi assinalado por Plaisance e Vergnaud (1993), entre os quatro grandes temas de que se ocupam hoje em dia as ciências da educação, existem dois que citarei aqui: o local da educação e a experiência da realidade escolar quotidiana. A pergunta que me faço agora surge justamente do cruzamento desses dois eixos centrais na pesquisa educacional contemporânea: como é constituída e quais as características da experiência escolar quotidiana dos jovens moradores de Valle de Chalco com respeito à escola. Pretendo sugerir a existência de uma experiência escolar particular em Valle de Chalco, diferente e profundamente desigual no tocante à experiência escolar de outros contextos sociais da Cidade do México.

Os recentes resultados da avaliação das conquistas educacionais, realizada pelo Instituto Nacional para a Avaliação da Educação em agosto de 2006, deixam claro alguns traços desses dois mundos que coexistem entre si. Nas escolas “privadas” só 8,1% dos alunos não consegue atingir os conhecimentos básicos de espanhol necessários para esse nível. Essa percentagem, no entanto, atinge mais da metade (51,1%) dos estudantes que pertencem ao sistema de “educação secundária à distância”, sendo que, nas escolas públicas secundárias, essa percentagem é significativamente alta (29,7%), e é quase quatro vezes mais alta que nas suas vizi-

nhas privadas. No tocante às conquistas em matemática, os resultados são iguais ou mais dramáticos que em espanhol. Em primeiro lugar, nas escolas privadas, 23,7% de seus estudantes da terceira série não chegam a ter os conhecimentos básicos; mas essa percentagem se estende para 62,1% dos estudantes de educação secundária à distância, e até a metade (50,5%) dos que freqüentam as escolas públicas gerais.

Deveríamos levar em conta também, que o universo das escolas privadas é muito amplo e variado, e que as diferenças entre certas escolas privadas (as quais têm acesso os setores privilegiados), e as de educação secundária à distância, ou as escolas públicas (técnicas ou gerais), seguramente são muito mais abrangentes. Ou seja, existe uma profunda desigualdade nos conhecimentos adquiridos ao finalizar a escola secundária por um jovem ou uma jovem que tenha freqüentado a uma escola privada, a uma pública, ou participado do sistema de ensino médio à distância.

Todos os jovens entrevistados em Valle de Chalco foram (ou vão), a escolas públicas, e alguns deles completaram sua educação através do sistema de educação secundária à distância. Mas não é só nas conquistas educacionais que podem ser encontradas essas profundas assimetrias. A experiência escolar dos jovens de Valle de Chalco (que, pelo menos no caso de todos os entrevistados, dá-se no mesmo município, e inclusive na mesma comunidade onde eles moram), também mostra uma série de características peculiares que nos falam de “uma escola peculiar”. Ou seja, trata-se de analisar os alunos, não a partir das inferências do status familiar ou do tipo de escola que eles freqüentam, mas como é colocado por Baeza (2001), da construção subjetiva que realiza o estudante como aluno, de sua experiência escolar quotidiana, e da construção cultural que realiza junto aos seus semelhantes. Como abordar então, de maneira breve e substancial, uma descrição densa dessa experiência escolar?

Para dar, ao mesmo tempo, um caráter analítico a essa descrição, diferenciamos uma experiência prática e uma experiência emocional associadas à escola. Os termos escolhidos talvez não sejam os melhores, mas têm a intenção de sugerir as diferenças entre ambas as experiências: por um lado, uma série de práticas, de tarefas, ou mais exatamente, de *habitus* que fazem parte do dia-a-dia da escola e dos jovens de Valle de Chalco, por outro, algumas emoções, sentimentos, ou estados de espírito que também fazem parte desse quotidiano escolar.

Em termos gerais, a experiência prática se refere a todas as experiências vinculadas com o trabalho diário das crianças e jovens com relação à sua

condição de estudante. Esse trabalho cotidiano ou rotina escolar não vai numa só direção, mas se estende a diversas abordagens e pode apresentar variações e traços próprios. Por exemplo, em espaços homoganeamente pobres, a experiência prática da escola, pode ser muito diferente e/ou desigual com respeito à de outros espaços socialmente mais heterogêneos ou homoganeamente ocupados por setores privilegiados. A composição social do espaço escolar e residencial (que, no nosso caso pelo menos, coincidem) é muito importante, enquanto que a rotina de uma determinada experiência escolar é apenas parte de um processo de construção social de uma realidade (Berger e Lukhmann, 1976). Não nos esqueçamos que essa experiência prática da escola está associada diretamente às condições materiais em que se dá, o que não quer dizer que, para os sujeitos dessas experiências, elas não façam parte de uma realidade socialmente construída.

Nesse sentido, e no caso de Valle de Chalco, observamos alguns aspectos da experiência prática que nos sugerem a presença de uma “escola limitada”. Limitada por causa de múltiplos processos que vão lhe tirando o “espaço” e, principalmente, a “centralidade”. Continuando com Berger e Luckmann, através de um lento processo de naturalização ou reificação do quesito social, ao qual a homogeneidade do espaço tem muito a ver, essa “limitação” e “descentralização” da escola não são vistas como tal, e terminam sendo o espaço e o lugar próprios que correspondem à escola.

O trabalho dos adolescentes, e não raro, das crianças, somado à sua condição de estudantes, são alguns desses fatores. Levison, More e Knaul (2001) frisaram que o trabalho entre adolescentes de 12 a 17 anos, moradores da cidade do México que vão à escola, é muito mais comum do que se pensava, mormente quando se leva em conta o trabalho doméstico realizado pela própria família e especificamente pelas mulheres. Ao mesmo tempo, os autores defendem que, como se pensava, essas atividades de trabalho desenvolvidas pelos adolescentes afetam seu desempenho escolar. Aqui confirmamos que a escola tende a ser limitada e a perder centralidade como resultado (não apenas) de uma precoce incorporação ao mercado de trabalho. Isso se dá através de distintos mecanismos; tal como se observa nas citações abaixo, o aluno já chega às aulas cansado, não tem tempo para estudar ou para realizar os deveres em casa. As cobranças da escola competem com outras preocupações que ele tem e com frequência ocupam um segundo plano, a disposição e as expectativas no tocante à escola se transmutam etc.

E nesse momento, quando você largou, por quê o fez? Porque... porque..., pois me sentia tão..., depois na minha casa, me sentia pressionada por tudo, e depois tinha que ficar fazendo o jantar ou os trabalhos da turma..., enfim, por várias coisas e depois não quis mais estudar e então arrumei um marido pra mim e aí mesmo é que larguei de vez. Então, isso quer dizer que você tomava conta dos seus irmãos? Das minhas irmãs e do meu pai, e poderíamos dizer que ainda dava de comer a ele, e lavava e fazia as coisas porque ele estava precisando. (Entrevista 1, Claudia, 19 anos).

Você certamente tinha outras coisas para fazer não é? Sim, eu tinha de trabalhar, trabalhava aos sábados e domingos, e de manhã me deixava na barraquinha... também minha mãe vendia sucos, puxa!, tinha que ir pra barraca de suco e voltar e me levar para a escola. Você ia de tarde então? De manhã. De manhã!? Então, a que horas você acordava para ir embora? Às cinco. Às cinco vai pegar os sucos? Sim. E quantos anos você tinha? Quatorze. Quatorze, e já o fazia de tarde certo? Sim, nas tardes, também minha mãe vendia, já chegava por volta das duas ou das três em casa, muito tarde, fazia a massa... e depois ajudava minha mãe a levar o velocípede pra vender e ficava lá a tarde toda. Não fazia mais o dever de casa. Dava mais trabalho para você? Sim, porque depois chegávamos de noite, e aí minha mãe me lembrava para fazer o dever de casa..., não! já fiz, já fiz, (dizia eu a ela), mas não tinha mais vontade de fazer. (Entrevista 11, Martín, 18 anos).

Mas o trabalho dos adolescentes, particularmente durante os anos de educação secundária, não é exceção; no contexto em que trabalhei, a participação dos jovens no trabalho não só é algo comum, mas também é socialmente aceita, e por vezes necessária. Em geral, é valorizada como algo positivo. Isso se traduz não só numa crescente prioridade do trabalho sobre a escola entre os próprios jovens, como também numa atitude que leva dúvida aos pais sobre o valor e a conveniência de uma, ou de outra alternativa. Um efeito inevitável é uma perda precoce da centralidade da escola na experiência quotidiana desses jovens, e inclusive na constituição deles mesmos como sujeitos diante do trabalho.

Seus pais sempre deixaram você decidir se você queria ir ou não à escola?
Sim, sim, meus pais sempre me disseram que o dia que eu não quisesse estudar que avisasse a eles para eles não gastarem mais a grana nisso; inclusive meu pai dizia: “pra que você está estudando certo?, olha, vai arrumar emprego, vai ver a grana mais cedo”, mas a minha mãe não, ela me dizia para eu estudar, mas eu fazia o que eu achava melhor certo? (Entrevista 9, Emilio, 17 anos).

Essa perda da centralidade da escola na experiência quotidiana associa-se também a uma clara diferenciação que predomina nesse contexto, e em outros similares, entre os horários da manhã e da tarde de uma mesma escola. A maioria dos jovens entrevistados coincidiu em assinalar profundas diferenças entre um e outro, associando-os à composição social dos alunos, ao comportamento dos mesmos, à disposição dos professores e aos próprios estudantes e, em termos gerais, a um melhor rendimento e desempenho escolar na parte da manhã. Os fatores que podem intervir nessas diferenças, se de fato elas acontecem, podem ser múltiplos. No entanto, o que me interessa destacar é o argumento que aparece como o eixo das respostas obtidas a respeito. Vejamos algumas delas:

Você ia de manhã ou de tarde? De tarde. *E como você vê o horário da manhã ou os garotos que vão na parte da manhã?* Pois eu os sentia como se fossem palhaços; se achando sabe?... ; isso eu dizia para as minhas amigas que se achavam as inteligentes, sei lá. Isso era o que eu dizia, mas de repente o clima é diferente, mas... *Por quê diferente?* Porque... bem... porque de manhã você acorda com mais energia sei lá. Como eu, por exemplo, ficava fazendo minhas coisas e sentia que já não tinha mais vontade nos estudos; porque o clima é mais..., de manhã tinha mais vontade, mas de tarde nem tanto... (Entrevista 4, Emilia, 17 anos)

E por exemplo, você percebia alguma diferença com os garotos da parte da tarde? Eu sempre digo que acho que eles têm mais liberdade, que chegam se achando sabe?... De fato, sempre disse que de manhã são mais trabalhadores porque sempre acordam com..., bom, estudar e tudo mais; e o pessoal da tarde, chegam mais pintados, mais doidões. (Entrevista 8, Rosa, 18 anos).

De fato, todas essas reflexões fazem referência de maneira mais ou menos direta a um mesmo argumento: a centralidade da escola, o lugar

designado à escola na vida cotidiana desses jovens. Estudar no turno da manhã significa destinar à escola o momento do dia com maior energia e disposição para iniciar uma atividade, uma maior autodisciplina, esforço e compromisso com a escola e, em termos gerais, conseguir no dia-a-dia uma estrutura pautada em torno da escola como atividade principal. Como contrapartida, o turno da tarde se associa aos traços opostos. Resumindo, o que essas opiniões mostram é que a centralidade destinada à escola na experiência cotidiana é importante.

A experiência prática da escola não só perde centralidade diante do trabalho, não só é retirada da estrutura temporária do cotidiano, mas também fica limitada no espaço físico: a escola está encurralada na própria escola. De novo, convergem aqui diversos fatores, mas o certo é que a experiência escolar se reduz ao período transcorrido nas salas de aula, na escola. Realizar o dever de casa, estudar para as aulas, ou levar aos pais o que foi vivenciado na escola, são práticas que ficam fora da experiência escolar dessas crianças e jovens. Trata-se de uma escola limitada, da qual essas práticas não fazem parte.

Você estuda antes das aulas, não? Não, nunca estudei. E por quê? Porque não quis, estudar não é a minha praia não. E você tem algum lugar para fazer seu dever? Agora tenho. E antes tinha? Não. E onde você fazia seus deveres? Pois não fazia o dever não, tinha um quarto e nesse quarto a gente dormia, e comia e via a TV; e se estávamos vendo a TV a gente se distraía na hora de fazer o dever de casa. (Entrevista 3, Nancy, 15 anos).

Você tinha um lugar na sua casa para fazer o dever de casa? Não, o fazíamos em qualquer lugar, na cama, em qualquer lugar. Moravam muitos lá? Como era sua casa quando...? Bem... só tínhamos o quarto pequeno esse que você vê aí atrás, um quarto pequeno; aí morávamos todos e não tínhamos cama, a gente dormia no chão; a mãe jogava um colchonete no chão e uns lençóis e a gente dormia assim mesmo. Éramos oito contando o pai, a gente dormia todos juntos. Então quando você fazia seu dever de casa, tinha barulho ou discussões? Claro, eles não deixavam a gente fazer o dever de casa, sempre brigando; a gente sempre se distraía e não fazíamos o dever de casa não, a gente não conseguia. (Entrevista 5, Rosario, 19 anos).

Como nos diz Gama Torres e Coelho (2001), para o caso de São Paulo, Brasil, uma das principais associações entre segregação urbana e desempenho escolar, refere-se aos metros quadrados per capita de construção das moradias. Nas regiões periféricas de São Paulo, as escolas mais congestionadas e precárias, atendem principalmente crianças que não têm nas suas casas suficiente espaço para poder continuar o processo de aprendizado iniciado na escola. As respostas que citamos evidenciam um problema semelhante na periferia da Cidade do México. Os compromissos de trabalho desses estudantes e a falta de dinheiro também contribuem para isolar essas práticas do mundo da escola limitada.

Nas mesmas escolas, as práticas que tendem a fazer parte da experiência escolar, com frequência também vão contra o bom desempenho dos estudantes. Um dos jovens que participou da pesquisa concluiu a educação secundária no sistema de ensino a distância onde, segundo os dados da última avaliação educacional, 52,0% de seus estudantes não têm os conhecimentos básicos de espanhol e 61,0% não atingem o mínimo exigido em matemática. Esse jovem contava, com eloquência, sua experiência no sistema de educação secundária a distância, o que nos permite contextualizar os resultados anteriores.

Não, eu concluí sim... o primeiro e segundo o fiz aqui sim, e o terceiro o terminei no sistema a distância. *e como era lá? Ou seja, diferente daqui?* Lá era quase o dia todo fora. *Ah é?* Fora o dia todo, e você só tinha de cumprir com... são guias que já vêm com os gabaritos e você põe o gabarito no livro e pronto. *Era mais fácil?* Sim era mais fácil. *Não tinha de dedicar tanto tempo a...?* Não, era só procurar a resposta, por isso depois os chamam de tele-otários. *e qual a sua opinião dessa escola?* da TV? Puxa, a melhor. *Você a recomendaria?* Não, não, é melhor estudarem numa como esta, porque na outra eles viciam você, viciam você. *Por quê?* São garotos de mais idade, têm uns 18, e lhe ensinam mais coisas. *Você aprendeu ali outras coisas ou alguma coisa que você tenha visto?* Bom, depois eles pegavam umas cervejas, iam pra trás dos banheiros, cigarros, também alguns se drogavam... mas sim... A maioria de minha turma sim, também se drogavam, de fato até os pegaram uma vez se drogando. *E disseram alguma coisa?* Nada, só os expulsaram, mas não... Sim, os expulsaram uma semana e os mandaram fazer as provas e tudo isso, as

garotas também se drogavam e tal, e também transavam ali mesmo. (Entrevista 11, Martín, 18 anos).

Pois bem, a experiência escolar não se esgota numa série de práticas, algumas das quais tentei apresentar aqui. A experiência escolar também faz referência a certas emoções ou sentimentos; isto é, em se tratando de uma escola limitada e afastada da centralidade que se espera alcançar nesta etapa da vida, ela ocupa um lugar importante na vida desses jovens. Não só pelas horas dedicadas a ela, mas porque sua presença na experiência quotidiana permeia o estado de espírito dos jovens. Quando perguntamos aos jovens pela sua experiência escolar, as referências mais freqüentes e reiterativas se referiam não a uma prática, mas a um estado de espírito.

Esse estado de espírito ao que se referem quase todos os jovens entrevistados, é o *tédio*. Com efeito, o tédio adquire, na experiência escolar desses jovens uma centralidade única e muito forte. Embora seja uma observação sem muitas novidades, o que está por trás tem sido pouco explorado. Começamos então por detectar algumas associações muito simples que nos permitam ir desvendando os sentidos e as implicações do tédio gerado pela escola.

A primeira observação que surge das entrevistas realizadas é que nunca se faz referência ao *tédio* durante a escola primária, e igualmente escassas são suas menções com respeito às escolas preparatórias. Ou seja, pelo que parece, o tédio é um estado de espírito particularmente significativo (em) e quase exclusivo do nível secundário, o período fundamental para a continuidade ou o abandono escolar. A segunda observação que se deriva das entrevistas dos jovens é que não se trata de um qualificação destinada a uma atividade; não se considera um tédio estudar, ler, fazer deveres, permanecer sentado na sala de aula, ou qualquer outra atividade associada à escola. Por isso dissemos que se trata, mais do que qualquer coisa, de um estado de espírito: os jovens estão entediados (na escola).

Por que você começou a ter mais um pouquinho de problemas? Sim, um pouquinho mais de problemas. Mas por quê? Sim, claro, ficava um pouco entediado na escola, os colegas, a bagunça, já não me importava muito estudar, mas fazer bagunça ou qualquer coisa para não ficar tão entediado. Mas, por que

você acha que a escola deixava você entediado mais do que a escola primária, digamos? Porque não sei não, tinha mais pressão, ou seja, me pressionavam mais... não me deixavam em paz..., me pressionavam, e eu já estava de saco cheio. (Entrevista 11, Martín, 18 anos).

O tédio mascara um conjunto de sensações de impaciência, de abulia, de perda de tempo, de estar sem saber o que fazer. Ou seja, não se trata de um fazer que seja tedioso, mas cujo objetivo é outro, valorizado, e que de alguma maneira justifica o tédio; a idéia de tédio transmitida por esses jovens refere-se, principalmente, e não exclusivamente, à ausência de sentido do fazer e do estar (na escola). Nas páginas iniciais de seu livro “Garotos da Gangue”, Duschatzky e Corea (2002) se perguntam em que medida passar pela escola pressupõe sair transformado, ou seja, se efetivamente a escola é um lugar capaz de marcar os sujeitos. Justamente o tédio, já explicado por esses jovens, é entendido como uma resposta, “negativa” por sinal, a essa pergunta; o estado de tédio manifestado pelos jovens denota sua percepção na incapacidade da escola de gerar alguma transformação, de deixar alguma marca na construção destes como sujeitos. Não é uma negação da escola devido a uma percepção de exclusão e que, portanto, é uma negação que mostra um desejo frustrado de inclusão; não há uma negação e sim uma percepção de ausência de sentido que se expressa no tédio em si.

O tédio aparece sempre no relato dos jovens associado à “bagunça”. Porém, a bagunça não é só divertimento. A “bagunça” pode ser às vezes divertida, mas na verdade, a essência da bagunça reflete abertamente a ausência de sentido da escola. Ou seja, em vez de serem opostos, o tédio e a bagunça são duas formas de expressar um mesmo estado de espírito; enquanto o tédio expressa a ausência de sentido partindo da passividade, a bagunça é a sua expressão através da ação, do fazer. A bagunça é contestar e tirar a autoridade dos professores, é se ausentar das aulas, não entregar os deveres, divertir-se e beber com os amigos durante o horário das aulas etc.

Não, eu tinha vontade, mas na terceira série [da educação secundária] já não tinha mais, cáí fora... porque adorávamos a bagunça. *Mas, em que sentido?* Porque na primeira e segunda séries eu estava mais interessado nas coisas, mas na terceira não,

fugia das aulas... como não entendia, era melhor ir embora das aulas mesmo. (Entrevista 2, Mariana, 16 anos).

Bom, e você pensa entrar em fevereiro? Sim, acho que sim, eu acho que os primeiros semestres sim, mas depois não sei não. *Mas você sente firmeza ou nem tanto?* Às vezes sim tenho vontade de estudar, mas ao mesmo tempo não. *Por quê?* Porque acho que não vou acabar, sei lá... porque tenho ido lá e acho que tá bonito mesmo; talvez possa ficar na fofoca, e talvez não consiga terminar e melhor é eu ir fumar um baseado, me juntar com o pessoal e bater nas pessoas... *Você acha que a comunidade tem algo a ver com o fato de você não estar gostando mais da escola?* Sim, claro! *Por quê?* Porque com eles aprendi o que é diversão total. *Por quê?* É que eles sempre foram legais comigo e sempre gostei de tomar um porre com eles, ou de ir a esses antros com eles, qualquer coisa menos continuar estudando. (Entrevista 14, Jonathan, 16 anos).

A valorização da escola e seus concorrentes

Semelhantemente ao que acontece com a experiência escolar, o lugar e o sentido que é outorgado à escola, em cada um desses dois mundos que coexistem, apresenta características próprias. Retomando uma idéia já colocada por Kessler (2002), existe uma experiência e um sentido fragmentado da escola; ou seja, pelo menos para o caso do México, como não é possível falarmos de uma só cidade, também não seria certo falarmos de uma só escola. Pensamos que, novamente, a divisão social do espaço tem um papel transcendental na multiplicidade de sentidos outorgados à escola. Tanto a dimensão objetiva como a simbólica da segregação urbana, intervêm nesse processo. Por um lado, a coexistência de grandes regiões homogeneamente pobres e de pequenas ilhas de altíssima exclusividade onde estão concentrados os setores privilegiados; por outro lado, a coexistência de lógicas (e experiências, como já vimos), diferentes, que reforçam o isolamento social e que tornam banal qualquer tipo de encontro e de interação entre os que são diferentes, o que seria possível através do espaço urbano.

O primeiro desses dois aspectos está associado ao capital social. As entrevistas realizadas com jovens da periferia da cidade do México mos-

tram não só uma alta homogeneidade nos níveis educacionais alcançados, mas, por sua vez, cada um dos entrevistados mostrou, quando muito, um mínimo conhecimento de pessoas que tivessem alcançado níveis educacionais superiores aos dele próprio. Essa redundância dos contatos, no que se refere aos níveis educacionais, é significativa na medida em que para muitos desses jovens, permanecer na escola depois da educação secundária, se revela um mundo confuso no melhor dos casos, e bem desconhecido em muitos outros. Não pretendo dizer que essa é a razão que explica o abandono escolar depois do nível secundário, mas trazer à tona que os níveis superiores começam a ser excepcionais nesses espaços; isso significa que não fazem parte do leque de experiências quotidianas nem de expectativas possíveis.

Muitos dos jovens entrevistados confundiam a universidade com carreiras curtas de nível preparatório; o nível de dificuldade ou as despesas que exige a educação pós-secundária, eram vistos como inatingíveis e sem bases firmes a respeito; a localização dos estabelecimentos onde pode ser estudada uma carreira universitária, também aparece obscura; a experiência mesma da educação universitária era absolutamente desconhecida. É nesse contexto que vemos a maneira tão inesperada como Maria chega à faculdade:

Pois é, aí resolvi fazer minha prova, bom, o terceiro eu terminei sim muito bem terminado, e depois decidi fazer minha prova para entrar na ... eu pensava estudar uma carreira curta, não queria o pré-universitário. *Por quê?* Porque não, não queria qualquer coisa comprida; não sabia bem o que queria estudar... procurei por escolas de CONALEP em contabilidade... cerca de quatro, pus uma de enfermagem e... a maioria foi em contabilidade; então já... *Alguém lhe dava conselhos?* Contabilidade? Não sei, eu comecei a gostar, sentia que tinha certa facilidade com os números. Mais ou menos isso, acho que comecei a gostar um pouco, mas não tinha idéia do que era a carreira realmente e enfermagem que... não sei por que cargas d'água a pus na lista; e depois este aqui..., levei meu pedido à escola e o orientador me disse que tinha que fazer de qualquer jeito o pré-universitário ou uma escola de alta exigência. *Na marra?* É, na marra, porque eu tinha todas minhas opções e todas eram CONALEP, todos eram desse... de menor exigência. Disse-me

para botar alta exigência; então eu pus na primeira o pré-universitário porque pensei que não ai ficar ali, disse não, não acho que vou ficar; ponho o pré-universitário e em todas as outras o CONALEP. *Seus pais influenciaram você na sua decisão ou foi você sozinha?* Sim, eu tomei a decisão sozinha, e só disse a eles que queria estudar uma carreira curta; inclusive minha mãe me disse que estudasse uma carreira curta, mas na hora de preencher a ficha fui eu que fiz e... *Você tinha na comunidade vizinhos, amigos, ou algum parente que tivesse feito mais do que o pré-universitário?* Não, ninguém. Ninguém mesmo, nenhum amigo, a maioria só terminou a educação secundária e pronto. *Então você nem sabia como era o pré-universitário?* Não, por isso me pergunto: por que, por exemplo, tinha CCH's⁶ depois meu pai me comentava dos CCH's; mas eu dizia... ou seja, eu o via como uma coisa muito distante que nem conhecia direito e como achava que meu pai também não conhecia como eu, não o vi na lista da escola que me deram. *Nem sabia o que era?* Não, nem sabia o que eram; não sabia o que era escolher uma carreira, não sabia o que era...; tinha ouvido falar da faculdade mas..., não sabia se queria estudar uma carreira. *Você nunca pensou em fazer a Faculdade?* Não, até a educação secundária, só o pré-universitário e pronto; ou seja, uma carreira curta e pronto, enfim, trabalhar, o que eu queria mesmo era trabalhar. (Entrevista 16, María, 21 anos).

Algo semelhante ocorreu quando os entrevistados foram consultados sobre a qualidade da educação recebida. Embora as respostas tendam a ser positivas, o que se percebe em seus relatos é, basicamente, um desconhecimento a respeito de outras possíveis experiências, portanto, no fundo, não há parâmetros para poder avaliar a própria experiência. Deste modo, não ter a necessidade de realizar tarefas na família, nem de estudar, ou o fato de dividir a sala de aula com mais 50 alunos por cada professor, são aspectos lógicos que não trazem qualquer reflexão ou questionamento.

Ou seja, nas regiões periféricas da Cidade do México, homogeneamente ocupadas pelos setores mais pobres da cidade, só existe uma escola.

⁶ Nota do Tradutor: os CCH's no México são os Colégios de Ciências e Humanidades, ou seja, um nível intermediário entre o final do Ensino Médio e a Universidade, seria o Pré-universitário.

Essa escola, não é vista criticamente nem percebemos qualquer tipo de rejeição por ela. Inclusive, predomina uma valorização positiva da escola. No entanto, trata-se de uma escola que poderia definir-se como “*limitada*”, isto é, que não vai além da educação secundária, e cuja qualidade mostra significativas deficiências. Essa valorização positiva de uma *escola limitada*, pode ser atribuída, em grande medida, ao isolamento social que caracteriza os distintos mundos que coexistem na cidade, e que se vê reforçada pelo predomínio em cada um deles, de lógicas e percepções diferentes.

No mundo da *escola limitada*, a partir do nível secundário, a educação para os jovens começa a entrar em atrito com outras esferas de integração. É possível distinguir pelo menos três dessas esferas: a família, o trabalho e a migração. Mas não se trata somente de uma competição de alternativas, observa-se que, à medida que a escola se enfraquece, as outras aparecem socialmente mais firmes, familiares, e menos incertas. Ou seja, a escola, que para um amplo setor da população aparece como uma instância chave no processo de transição para a etapa adulta, aqui aparece como o caminho mais arriscado e menos conhecido.

Comprovar estatisticamente se a união conjugal ou a gravidez tem qualquer efeito, e qual sua magnitude sobre a evasão escolar, não é uma tarefa simples e tem sido motivo de discussão entre opiniões desencontradas. No entanto, não vamos nos deter aqui na explicação de uma causalidade, mas nas percepções e sentidos que os jovens desses setores constroem a respeito dessas duas instâncias e sua relação. As entrevistas mostram que a continuidade na escola e o início de uma nova família, particularmente entre as mulheres, são vistas como opções alternativas que começam a se enfrentar nos primeiros anos da adolescência, num processo em que, simultaneamente ao enfraquecimento da primeira, a segunda se fortalece.

Pois é. Depois cai fora e me juntei dois ou três meses depois que cai fora. *E por que não continuou com a carreira?* Porque já não, já não me chamava a atenção puxa!..., como já tinha arrumado marido queria estar mais tempo com ele e não metida na escola; o tempo que estava na escola parecia uma eternidade e não chegava a hora de ver meu marido. *Já eram namorados ou estavam casados?* Quando estudava lá éramos namorados ainda, quando cai fora; quando comecei a largar a escola ainda éramos namorados, e quando larguei de vez, quase na semana seguinte ficamos juntos. (Entrevista 1, Claudia, 19 anos).

Bom, e agora então não gosta muito, e por quê resolveu continuar a educação primária? Por quê? Porque todas minhas irmãs estão casadas, e algumas bom, algumas só terminaram a educação primária e então casaram e puxa!, a verdade é que elas têm uma vida muito difícil e não gostaria de levar a mesma vida que elas. (Entrevista 3, Nancy, 15 anos).

Na última das entrevistas, insinua-se de forma indireta não só a presença de caminhos alternativos, mas também que a continuidade na escola e a formação familiar mantêm uma relação de conflito, isto faz com que um caminho restrinja e limite o outro. Isso que vemos aqui como uma simples insinuação se fortalece ao pesquisarmos sobre os obstáculos e motivos que uma mulher tem para continuar estudando, que em ambos os casos aparecem com uma referência ao namoro e/ou à união do casal. Várias das entrevistadas mostraram que não ter namorado, e inclusive evitar interagir com os homens, era um aspecto substancial para conseguir um bom desempenho escolar e continuar na escola. Contrariamente, quando perguntamos pelas razões que as levam a estudar, muitas falaram sobre a conveniência de ter maiores níveis educacionais como um recurso para reduzir os riscos e a vulnerabilidade que acarretaria para uma mulher o fato de ser largada pelo namorado.

Bom, e na escola como você se comportava, bem ou mal? Sempre fui muito calma, bom, não porque fosse eu, mas de fato não gostava de falar com os homens, não... sentia vergonha, era..., sempre fui muito tímida e eu digo que falar com os homens é fazer bagunça e mesmo que você não queira acaba se desconcentrando, e perde a vontade de fazer o que estava fazendo e eu não falava com os homens, duas ou três mulheres sim, porque eu fazia amizades, mas tudo na hora certa; na escola nunca falei com os garotos e por isso eu vivia sossegada, porque as que falavam com os garotos eram tipos mais bagunceiros, eu não... e você realmente acredita que a escola ou o estudo são importantes? Acho que sim. Sim, em parte sim. Por quê? Porque mais do que nada para as mulheres, porque puxa!, Os homens são de qualquer jeito, mas uma mulher se deixar seu marido, porque depende muito dele certo?, e quando puxa! moram sozinhos também devem achar o jeito

de ir pra frente e se terminar uma carreira ou coisa que o valha, já não tem de quebrar a cabeça para ver o que acha de emprego, com sua carreira puxa! legal! Já tem um rumo na vida. (Entrevista 8, Rosa, 18 anos).

Então, nos dois casos, parece surgir a idéia de que estudar não tem sentido para uma adolescente que seguirá o caminho de uma transição familiar precoce. Por isso, para que a escola conserve sua força no imaginário dos jovens, ou tentamos evitar uma transição precoce, ou começamos a refletir antecipadamente numa possível ruptura familiar, que se fundamenta na crescente fraqueza e na instabilidade das uniões conjugais. O que essas dúvidas e preocupações que afetam os jovens de setores mais pobres nos mostram é a chegada do que alguns autores já tinham previsto para estes anos (Tuirán, 2002): um possível choque entre a escola e a formação familiar. A nossa opinião é que embora se trate de um processo em andamento, ainda vemos nesses setores da população que o caminho da união conjugal precoce continua tendo uma ampla aceitação social, acima, inclusive, da continuidade na escola. Por exemplo, uma entrevistada que tinha chegado à faculdade, nos comentava a preocupação e o estranhamento que percebia por parte de seus familiares e vizinhos pelo fato de que ela, com 23 anos, ainda estar solteira, ao mesmo tempo em que nos comentava que a comunidade tinha deixado de ser para ela o “mercado matrimonial”, onde poderia vir a conhecer seu futuro companheiro, tanto pela disparidade nos níveis educacionais, como pela escassez de homens que ainda existem nessa idade solteiros.

A família não é a única esfera de competição com a continuidade na escola; o trabalho e a migração são outros dois caminhos de integração que entram em conflito com a permanência no sistema educacional. Vários fatores confluem para fazer tanto do trabalho como da migração caminhos alternativos para a escola e, nesse caso, particularmente para os homens. Novamente nos deparamos com um contexto social em que se favorece uma transição para a etapa adulta precoce. Em outro trabalho, mostrei que nos setores urbano e popular do México, se observa uma urgente e precoce necessidade, por parte dos jovens, de começarem a ganhar autonomia dentro da sua casa, o que se consegue, fundamentalmente, através de uma crescente independência econômica. Não vou me deter nesse quesito; no entanto, é pertinente assinalar que não se trata simplesmente (nem necessariamente) de uma imperiosa

necessidade econômica, mas de uma forte procura pela identidade. Essa procura tenta equiparar uma identidade com uma idade cronológica e, por isso, digo que se trata de uma precoce transição para a etapa adulta. A autonomia econômica, ainda no início da adolescência, não só é importante pela renda que fornece, mas também pelas conotações simbólicas que a acompanham.

E para você, o que era mais importante: estudar ou trabalhar? Sempre gostei mais de trabalhar. Por quê? Porque desse jeito eu sinto que você está mais tipo..., ganhando seu próprio dinheiro, que você investe em coisas que de repente você precisa, você ganha mais e ajuda em casa. De fato sempre gostei mais da grana do que dos livros, desde criança sempre gostei mais de fazer outra coisa qualquer, mas não de estudar tanto. Porque nunca fui uma excelente aluna, nunca fui uma aluna reconhecida por isso. (Entrevista 17, Karla, 20 anos).

Esse foi o único motivo para deixar a escola, o fato de você não gostar das matérias? Não, e também porque gostei um pouco do dinheiro. Por quê? Você já trabalhava desde cedo? Sim, desde cedo, trabalhava e estudava. Então quando deixei os estudos comecei a trabalhar e ganhava mais e depois tentei voltar a estudar, mas aí não ganhava a mesma coisa, me acostumei com o dinheiro, eu acho. (Entrevista 10, Emiliano, 18 anos).

Essa valorização do trabalho, entendido simplesmente como a capacidade de gerar renda, vê-se reforçada em virtude de outros dois aspectos: por um lado, um mercado de trabalho local que oferece uma ampla variedade de trabalhos informais, precários e muito mal pagos, mas que não demandam níveis educacionais superiores à educação secundária, e que mal ou bem, permitem cumprir o objetivo de gerar renda. Muitas dessas ocupações podem, inclusive, ser desenvolvidas na mesma comunidade ou em seus arredores, como o caso dos bici-taxis, funcionários de pequenos negócios, ajudantes de oficina etc. Por outro lado, mesmo diretamente vinculado com o item anterior, devemos considerar o sentido outorgado à educação pós-primária, que se associa quase que de maneira exclusiva, às suas potencialidades quando permite gerar melhor renda. Ou seja, a educação secundária e os demais níveis da educação são avaliados fundamentalmente

em função de seu valor agregado à capacidade de gerar renda; isto é, se tiver mais “credenciais”, mais retorno financeiro oferecerão.

Essa percepção, novamente “limitada” da escola⁷ evidencia então novos dilemas que a confrontam com o trabalho. Em primeiro lugar, entra em conflito a retribuição a longo prazo que a escola promete, com as rápidas receitas que o trabalho oferece, mesmo que seja um trabalho informal e precário. Esse aspecto é particularmente relevante, porque o que está em jogo não é só um investimento de recursos e de esforços durante vários anos, mas também lidar durante todo esse tempo, com uma identidade indeterminada ou, inclusive, questionada neste contexto social, como a de ser estudante.⁸ Em segundo lugar, da mesma forma que para as mulheres a família é uma via mais conhecida que a permanência no sistema escolar, algo semelhante se dá no trabalho, particularmente entre os homens, mas não só entre eles.

Com efeito, não se trata somente de esperar alguns anos para que os maiores níveis na educação dêem seus frutos, mas trata-se de um caminho cheio de incertezas. Como já foi dito por vários dos jovens entrevistados, não existe a certeza (por diversos fatores) de que poderão concluir um processo de formação tão extenso; diante do medo de um fracasso na metade do caminho, existe sim, uma certa aprovação social de que a melhor opção é não iniciar o percurso. Também não se tem a certeza de que, de fato, um nível educacional mais alto seja capaz de lhes oferecer a possibilidade de obterem mais e melhores renda no futuro.

E você acha que ter estudado mais poderia ter facilitado um melhor emprego para você? Sim, eu acho que sim, mas também ao mesmo tempo acho que não; porque mesmo você estudando muito, às vezes você tem um trabalho nem tão bom assim, mas também de repente outro com um salário muito baixo mesmo você sabendo mais, então sim. (Entrevista 1, Claudia, 19 anos).

⁷ Não devemos interpretar erradamente essa expressão; não se trata de uma percepção errada, nem tampouco um problema que afeta só o sujeito social, mas também envolve um processo de perda da capacidade de gerar sentidos por parte da própria instituição escolar.

⁸ Rafael Hernández, estudante de pós-graduação em Antropologia do Ciesas, México, e que atualmente realiza sua tese com jovens de *Chimalhuacán* (uma das áreas mais pobres e menos favorecidas da Z.M.C.M.), percebeu que, entre esses jovens, predomina uma estigmatização sobre os que estudam, que são associados a certos traços de feminilidade, como por exemplo, considerar que as mãos dos que só estudam (se comparadas com os que trabalham), são parecidas às da mulher. (Opinião pessoal).

Bom, e você de fato pensa que o estudo ou a escola são importantes? Eu acho que sim, não é?, como tudo, mas... é importante sim, mas como lhe digo para muita gente não, muita gente não acha isso e acha então que... sei lá, ter um bom emprego, certo? Porque uma vez fiquei batendo papo com um amigo que é mestre de construção civil, certo? e me perguntou: “e você estuda por quê?” e eu disse: “sei lá quero ganhar muito dinheiro sem me esforçar tanto, nem ter de, sei lá, me esforçar tanto, não é?”; e ele me dizia: “mas eu nunca estudei e não sei nada não... supervisiono as obras, vejo se estão fazendo as coisas direito e sem fazer nada estou ganhando muito bem”. E depois você fica pensando a gente aqui certo?, se matando para ir pra frente e outros por aí não é?, só precisam saber botar um tijolo e pronto. (Entrevista 9, Emilio, 17 anos).

Finalmente, a migração aparece como uma terceira via, com características semelhantes às do trabalho, embora diferente porque, em certos contextos sociais, atravessar a fronteira para os Estados Unidos, de forma ilegal, constitui uma espécie de ritual de passagem para a etapa adulta. Não vou me deter em detalhes sobre a importância crescente que a migração tem na infância e na juventude no México; no entanto, nos interessa destacar que, semelhantemente ao que acontece com a formação de uma nova família, ou com o trabalho, a migração é uma via com a qual muitos desses jovens estão mais familiarizados do que com a escola. A maior parte dos jovens entrevistados disse que não tinha um amigo ou um parente que tivesse chegado à faculdade, mas quase todos eles disseram ter um amigo ou um parente próximo que já foi para os Estados Unidos.

Surge novamente uma das idéias com as quais iniciei este assunto; o capital social que se origina dos laços mais próximos e fortes da família e do bairro, ou da comunidade, tende a favorecer as vias de integração alternativas da escola. Ou seja, vemos que o capital social nessas comunidades não pode ser definido simplesmente como escasso, mas como um recurso básico para abrir outros caminhos de transição para a idade adulta: seja através do início de uma nova família, de um trabalho novo, ou da fuga para os Estados Unidos. Acreditamos que essa particularidade do capital social local em espaços urbanos periféricos outorga à segregação urbana e à percepção e sentidos que conferem

à escola no México traços bem próprios. Em termos relativos, a escola fica enfraquecida diante de outras alternativas muito mais do que em outros espaços de segregação urbana onde o capital social não permite qualquer alternativa a não ser algumas poucas que estão à margem da legalidade. Mas ao mesmo tempo em que a escola se enfraquece, ela não é contestada pelos jovens, nem condensa suas frustrações, nem é vista como excludente; aspectos que podem ser encontrados em outros contextos onde, paradoxalmente, a escola, como mecanismo de integração social, se enfraqueceu bem menos.

Conclusões

Os fenômenos de segregação urbana são de particular interesse, pois nos falam da forma pela qual a estrutura do espaço condensa e retroalimenta os processos de diferenciação, desigualdade e exclusão que caracterizam uma determinada estrutura social. Ou seja, a análise desenvolvida nos parágrafos anteriores concentra-se na segregação urbana, enquanto ela se constitui numa via de acesso para entender uma estrutura social com características próprias. Existem variadas sociedades com profundos processos de diferenciação, desigualdade, e exclusão social, e a América Latina é um exemplo nesse sentido; no entanto, a nossa região também mostra que esses processos se articulam, cristalizam e operacionalizam de maneiras diversas em diferentes contextos particulares. A hipótese de trabalho tem sido que a estrutura do espaço provém e ao mesmo tempo contribui para dar forma a essas especificidades a partir da sociabilidade urbana e da integração do quesito socioeconômico e do aspecto simbólico.

A Cidade do México se caracteriza pela coexistência de mundos isolados. Esses mundos podem estar mais ou menos refletidos nos diferentes indicadores de segregação urbana existentes dependendo, inclusive, da escala em que o problema for analisado. No entanto, a coexistência desses mundos é possível, em grande medida, graças ao isolamento recíproco que os caracteriza, que, por sua vez, não pode ser medido somente em termos objetivos, mas deve ser entendido, necessariamente, a partir da dimensão simbólica da segregação espacial. Sem essa dimensão simbólica, que nos permite reconhecer uma cidade com múltiplos espaços vazios, com fortes estigmatizações territoriais, com diversas lógicas, percepções e experiências da cidade, não é possível termos uma completa compre-

ensão do isolamento que caracteriza os mundos que coexistem. Isto é, a sociabilidade urbana, a forma pela qual se processa o encontro ou o desencontro com o outro, está permeada por essas dimensões objetivas e simbólicas da segregação.

Na Cidade do México, a coexistência desses mundos se articula fundamentalmente em torno ao eixo da desigualdade. Embora não se exclua a diferença nem a própria exclusão, a desigualdade social é a dimensão que permanece na conformação de ambos os mundos. Trata-se de mundos profundamente desiguais. Em cada um deles existem lógicas, sentidos, e experiências diferentes; o acesso a um e outro espaço está cheio de barreiras físicas e simbólicas que podem se tornar mutuamente excludentes. No entanto, não se trata nem de diferenças nem de exclusões simétricas, mas ambas passam pelo crivo de uma profunda e arraigada desigualdade social. Essa forma particular em que se articulam a diferença, a desigualdade, e a exclusão, transmite conotações específicas e próprias aos processos de segregação urbana e à mesma sociabilidade urbana, e em um segundo nível, aos efeitos desses últimos aspectos sobre a escola.

Da mesma forma que não existe uma só cidade, também não existe uma só escola, ou, dizendo-o com mais exatidão, nem uma só experiência escolar nem um só “ofício” de aluno. Ser aluno é mais do que o exercício de um conjunto de tarefas definidas pelo sistema escolar (Baeza, 2001), e o mesmo poderia se dizer da experiência escolar cotidiana. Ambos são também produto de uma construção social onde os sentidos, percepções e experiências compartilhadas e trocadas entre os semelhantes, familiares e vizinhos, têm um papel fundamental. A análise prévia tentou mostrar esse processo de construção em um espaço urbano da cidade do México homogeneamente pobre, processo que não poderia ser entendido (nem teria lugar), sem o isolamento recíproco dos mundos em coexistência.

Nas regiões periféricas da Cidade do México, homogeneamente habitadas por pobres, e socialmente isoladas dos outros mundos, existe uma experiência e um sentido próprios associados à escola. E uma “escola limitada” é a que tem significativas deficiências relativas, e que a partir do nível secundário carece de capacidade de questionamento sobre os sujeitos; que começa a se apresentar como um espaço de integração confuso e desconhecido; e que encontra a competição de outras vias alternativas de “integração” através da formação familiar, da incorporação plena no mercado de trabalho, ou da migração ilegal para os Estados Unidos. A experiência escolar é uma experiência igualmente limitada e,

no nível secundário, fortemente minada por uma carência de sentido. Os efeitos dessa “escola limitada” não só reforçam os níveis de desigualdade, mas também têm implicações excludentes nas experiências biográficas futuras desses jovens.

Paradoxalmente, essa “escola limitada” recebe uma valorização positiva e, apesar de seus efeitos, não gera qualquer percepção nem uma experiência excludente. Essa é uma especificidade do caso mexicano particularmente relevante para interpretar diversos fenômenos e processos sociais, e onde a dimensão socioterritorial tem um papel preponderante. A coexistência de mundos isolados contribui para permear essa especificidade, pois a percepção da exclusão implica na existência de um só mundo, ou bem de outros mundos provenientes da exclusão, mas que sempre, de uma forma ou de outra, tomam como referência aquele mundo do qual se é excluído.

Nos espaços periféricos homogeneamente pobres e socialmente isolados da Cidade do México, a “escola limitada” goza de aceitação e valorização social. Não se observa o surgimento de culturas de jovens ou “da rua”, construídas a partir da negação e da rejeição da escola, o que, como por negação, põe em evidência a representação e a vigência de uma só escola como mecanismo e instituição privilegiada de integração social. Assim, por exemplo, dificilmente encontraremos no México atos de vandalismo cometidos por jovens contra as escolas de suas próprias comunidades. Retomando as palavras de Loic Wacquant, da mesma forma em que para Rickey um trabalho estável nunca esteve dentro de suas expectativas, para os jovens das regiões periféricas da Cidade do México também não esteve a outra escola, a escola do outro mundo; para esses jovens a “escola limitada” é a única escola, e faz parte da ordem das coisas.

Bibliografia

- ARIZA, M. e SOLÍS, P. *Dinámica de la desigualdad social y la segregación espacial en tres áreas metropolitanas de México*, ponencia presentada en la XXV Conferencia Internacional de Población de la IUSSP. Tours, Julho de 2005. Disponível em: <<http://iussp2005.princeton.edu>>.
- ARRIAGADA, C. e RODRÍGUEZ J. *Segregación Residencial en Areas Metropolitanas de América Latina: Magnitud, Características, Evolución e Implicaciones de Política*. Serie Población y Desarrollo n. 47. Santiago de Chile: CEPAL / CELADE, 2003.

- BAEZA CORREA, J. La visibilidad del joven en la cultura escolar, en Jóvenes. *Revista de Estudios sobre Juventud*, 5 (14), 2001, p. 110-131.
- BARBOSA, E. *Urban Spatial Segregation and Social Differentiation: Foundation for a Typological Analysis*, Lincoln Institute of Land Policy, Conference Paper. Cambridge, Mass, 2001.
- BARNREITER, Ch. Tendencias de desarrollo en las metrópolis latinoamericana en la era de la globalización: los casos de Ciudad de México y Santiago de Chile. In: *Revista EURE*, v. 31 (92), 2005, p. 5-28.
- BAUMANN, Z. *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: F.C.E, 2004.
- BAYÓN, M. C. 2006. Precariedad social en México y Argentina: tendencias, expresiones y trayectorias nacionales, In: *Revista de la CEPAL*, (88), 2006, p. 133-152.
- BERGER, P. e LUCKMANN, T. *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1976.
- BOURDIEU, P. Efectos de lugar. In: BOURDIEU, P. (org.) *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: F.C.E, 2002.
- CEPAL. *Panorama Social de America Latina 2005*. Santiago de Chile: CEPAL, 2005.
- DUHAU, E. División social del espacio metropolitano y movilidad residencial. In: *Papeles de Población*, v. 36, 2003a, p. 161-210.
- _____. Las megaciudades en el siglo XXI. De la modernidad inconclusa a la crisis del espacio público. In: RAMÍREZ KURI, P. (org.) *Espacio Público y Reconstrucción de Ciudadanía*. México: Porrúa y FLACSO, 2003b.
- DUHAU, E. e GIGLIA, A. Espacio público, nueva dimensión de lo social, y urbanidad en las colonias populares de la Ciudad de México. In: *Papeles de Población*, 10 (41), 2004, p. 167-194.
- DUSCHATZKY, S. e COREA, C. *Chicos en Banda. Los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- GAMA TORRES, H. e COELHO OLIVEIRA G. *Primary Education and Residential Segregation in the Municipality of São Paulo: A Study Using Geographic Information Systems*. Lincoln Institute of Land Policy, Conference Paper, 2001.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos Multiculturales de la Globalización*. México: Grijalbo, 1995.
- _____. *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- HIERNAUX, D. Los frutos amargos de la globalización: expansión y reestructuración metropolitana de la Ciudad de México. In: *Revista EURE*, v. 25 (76), 1999, p. 57-78.

- INEE. *El Aprendizaje del Español, las Matemáticas y la Expresión Escrita en la Educación Básica en México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006.
- INEGI. *Cuadernos Estadísticos de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, Edición 2005*. Aguascalientes: INEGI, 2005.
- KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. In: *Revista de la CEPAL*, v. 75, 2001, p. 171-189.
- KESSLER, G. *La Experiencia Escolar Fragmentada*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación / UNESCO, 2002.
- LEVISON, D.; MOE, K. e KNAUL, F. Youth education and work in Mexico. In: *World Development*, v. 29 (1), 2001, p. 167-188.
- LINDÓN, A. *De la Trama de la Cotidianidad a los Modos de Vida Urbanos. El Valle de Chalco*. México: El Colegio de México / El Colegio Mexiquense, 1999.
- PLAISANCE, E. e VERGNAUD, G. *Les Sciences de l'Éducation*. Paris: La Découverte, 1993.
- REGUILLO, R. Ciudad, riesgos y malestares. Hacia una antropología del acontecimiento. In: CANCLINI, N.G. (org.) *La Antropología Urbana en México*. México: CONACULTA / UAM / F.C.E., 2005.
- SABATINI, F. *La Segregación Social del Espacio en las Ciudades de América Latina*. Documentos del Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales, Série Azul N°35. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2003.
- SABATINI, F.; CÁCERES, G. e CERDA, J. 2001. Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. In: *Revista EURE*, 27(82), 2001, p. 21-42.
- SARAVÍ, G. *Mundos separados: percepciones y experiencias de la segregación urbana en jóvenes de sectores populares*, Foro Internacional Sobre Juventud: "Juventud ¿Divino Tesoro? E.N.T.S. Ciudad de México: UNAM, 10 al 12 de agosto /2005.
- SELBY, H., MURPHY, A. e LORENZEN, S. *The Mexican Urban Household* Austin: The University of Texas Press, 1990.
- TUIRÁN, R. Transición demográfica, trayectorias de vida y desigualdad social en México: lecciones y opciones. In: *Papeles de Población*, n. 8 (31), 2002, p. 25-66.
- WACQUANT, L. *Parias Urbanos. Marginalidad en la Ciudad a Comienzos del Milenio*. Buenos Aires: Manantial, 2001.
- _____. The Zone. In: BOURDIEU, P. (org.) *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: F.C.E., 2002.
- WILLIS, P. *Learning to Work. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press, 1977.

Efeitos do nível socioeconômico da vizinhança na continuidade escolar entre o Ensino Médio e o Pré-universitário no México, Distrito Federal*

| Patrício Solís

Introdução

Este trabalho surge da preocupação que temos em criar algumas pontes entre duas discussões que durante os últimos anos se desenvolveram de maneira paralela no México. Por um lado, encontramos a discussão sobre os fatores que incidem nos resultados educacionais individuais, na qual assume um papel fundamental o debate entre as perspectivas “reprodutivistas”, que consideram que as desigualdades sociais de origem são a explicação fundamental da desigualdade educacional, e as perspectivas “institucionalistas”, que ressaltam o papel desempenhado pela escola, como instituição determinante das conquistas educacionais. Por outro lado, existe uma discussão crescente sobre as manifestações espaciais da desigualdade social nas cidades, como também sobre seus possíveis efeitos nas condições de vida dos domicílios e dos indivíduos.

A discussão em torno dos efeitos das origens sociais e das escolas no sucesso educacional tem referentes de longa data¹. Porém, no México essa

* Este estudo foi realizado com o financiamento do Fundo Estatal de Pesquisas para a Educação, em função da convocatória 2003-2004, realizada pela Administração Federal de Serviços Educacionais do Distrito Federal e o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CONACYT). O autor agradece as facilidades outorgadas pela FLACSO-Sede México para realizar este estudo.

¹ Por exemplo, no caso dos Estados Unidos, ver Coleman (1966), Jencks (1979), Mare (1980) Card e Krueger. (1992) e Byrk, Lee, e Holland (1993).

discussão só começou a ter importância nos fins dos anos noventa, talvez, em parte devido à preocupação derivada dos resultados ruins que o país obteve nas avaliações internacionais sobre a qualidade do ensino (Andere, 2003). A partir daquele momento, ampliou-se o número de estudos que buscam determinar os resultados educacionais². Alguns desses estudos utilizaram modelos hierárquicos para tentar distinguir entre a variação nos resultados educacionais que se atribui às características das escolas, e a que se atribui ao “contexto socioeconômico” em que vivem os jovens (Fernández, 2004). No entanto, não conhecemos qualquer estudo que tente explorar os efeitos “de contexto” associados às características da vizinhança nos resultados educacionais individuais.

Por outro lado, a discussão sobre as manifestações espaciais da desigualdade social também tem uma longa tradição, que se remonta aos trabalhos realizados nos anos setenta, inspirados no paradigma da “marginalidade social”³. Nesses trabalhos, tentava-se descrever a maneira com que a industrialização acelerada, junto com as altas taxas de migração rural-urbana e as carências de infra-estrutura de moradia proliferaram nos cinturões de miséria nas grandes cidades, em que os que acabavam de chegar do campo não só sofriam as conseqüências negativas de sua própria miséria, mas também da concentração espacial da pobreza. Recentemente, a pesquisa se concentrou num conjunto de temas, entre os quais destacamos a concentração espacial da pobreza e a segregação espacial (Conapo, 1998; Garza, 1999; Rubalcava e Scheingart, 2000; Solís, 2002; Ariza e Solís, 2005)⁴. No tocante a essa última, uma das preocupações tem sido estabelecer até que ponto a segregação espacial entre os moradores de distintos níveis socioeconômicos aumentou e, especificamente, a partir da mudança de modelo econômico nos fins dos anos oitenta. Nesse sentido, em um recente trabalho de Ariza e Solís (2005), são analisadas as mudanças entre 1990 e 2000 nos indicadores de segregação espacial em quatro dimensões da estratificação social (renda do domicílio, rendas individuais, escolaridade, e emprego), para as três maiores cidades do país (México, Guadalajara e Monterrey). Seus resultados sugerem que os níveis de segregação residencial aumentaram ou, no melhor dos casos,

² Ver por exemplo Cervini (2002), Fernández (2003, 2004), Muñoz Izquierdo (2004), Zorrilla e Muro (2003).

³ No caso da Cidade do México, ver Muñoz, Oliveira e Stern (1977).

⁴ Ver Scheingart (2001) para uma revisão da pesquisa que foi realizada no México durante os anos noventa sobre esses temas.

permaneceram estáveis nessa década, e que essas mudanças puderam se associar ao aumento das desigualdades sociais também vinculadas às transformações econômicas daquele período.

Apesar desses avanços, ainda são escassas as pesquisas que buscam explorar quais são as conseqüências da segregação residencial socioeconômica em uma ampla gama de fenômenos. Ou seja, embora possamos recorrer a raciocínios teóricos ou a estudos empíricos realizados em outros países e argumentar que a segregação residencial afeta negativamente a vida das pessoas em âmbitos como o sucesso escolar, a saúde, a delinqüência, a insegurança pública, e o acesso a empregos de qualidade; a evidência empírica para México é muito pobre, se é que existe. Para progredir nesse aspecto, um primeiro passo seria documentar, como é sugerido por Rodríguez e Arriagada (2004), as disparidades encontradas nos comportamentos e as condições de vida entre regiões ricas e pobres, como antecedente para o estudo das conseqüências da segregação residencial socioeconômica.

O propósito deste trabalho é contribuir com o diálogo entre os dois campos de pesquisa mencionados, através de uma análise empírica que procura explorar a associação entre o nível socioeconômico da vizinhança e a probabilidade da continuidade escolar entre a educação secundária e o bacharelado⁵. Mais especificamente, o trabalho busca responder a quatro perguntas sobre essa possível associação:

- a. O nível socioeconômico da vizinhança tem efeitos significativos na probabilidade da continuidade escolar?

⁵ A seleção deste resultado escolar se justifica pelo fato de que é justamente nessa etapa da trajetória educacional onde aumentam significativamente as taxas de abandono escolar. No Distrito Federal, a cobertura da educação primária é praticamente universal. Da mesma forma, a grande maioria dos jovens que se formam na escola primária passam para a secundária e conseguem concluí-la. Porém, os que continuam no bacharelado são bem poucos. Isso se reflete nas taxas de freqüência escolar, por idade, registradas no Censo de População e Moradia de 2000: aos 12 anos de idade, 96,6% dos jovens freqüentavam a escola, percentagem que caiu moderadamente para 90,7% para garotos de 14 anos, e despencou para 72,9% para os de 16 anos, justamente na idade de transição para o bacharelado. Também na pesquisa em que se obtiveram os dados para esse trabalho, a taxa de evasão escolar entre a educação secundária e o bacharelado atingiu 31,6%. Ou seja, quase um terço dos jovens que estavam a poucas semanas de concluir o Ensino secundário em junho de 2005, já não cursavam o bacharelado em fevereiro de 2006. Tudo isso nos mostra que as desigualdades nas conquistas educacionais que antes se manifestavam no nível primário agora se deslocaram para a etapa final do nível secundário e a transição entre o nível secundário o bacharelado.

- b. As diferenças socioeconômicas entre as vizinhanças contribuem para explicar a variação entre as instituições de Ensino secundário nas taxas de continuidade escolar dos seus graduados?
- c. Esses “efeitos vizinhança” se mantêm uma vez que são controladas as variáveis individuais e de família que tipicamente se correlacionam com o bairro de residência e os resultados escolares?
- d. É possível identificar alguns dos mecanismos através dos quais o nível socioeconômico da vizinhança afeta a continuidade escolar?

Dados, variáveis e métodos

Os dados que se utilizam neste estudo são originários da Enquete de Transição para a Educação Média Superior. O propósito dessa Enquete foi estudar os eventos que levam à continuidade escolar ou ao abandono entre a saída do terceiro ano da educação secundária e a entrada no bacharelado. Para isso, obtivemos uma amostra de 63 escolas de Ensino secundário públicas e privadas do Distrito Federal, nas quais foram entrevistados 1.650 alunos que estavam a poucas semanas de terminar o terceiro ano do ensino secundário e a um par de meses de entrar no bacharelado⁶. Esses alunos foram visitados novamente em seus próprios domicílios entre sete e oito meses depois da primeira entrevista, para obter dados atualizados sobre sua continuidade no bacharelado. No total, conseguimos entrevistar novamente 1.060 alunos, ou seja, cerca de 65% dos casos. Os 35% restantes não foram entrevistados, principalmente, devido aos pais dos jovens ou aos próprios jovens que não concordaram em responder o questionário quando foram visitados.⁷

⁶ Além das entrevistas com os alunos, realizaram-se entrevistas com os diretores e professores de cada instituição. Também foi feita uma fiscalização nas condições básicas dos equipamentos na instituição. Todos esses recursos de informação foram utilizados para construir as variáveis que se utilizam neste estudo.

⁷ Por causa da taxa de não resposta ter sido relativamente alta, e possivelmente isso não esteja associado sistematicamente ao sucesso ou ao fracasso escolar, neste trabalho utilizamos o método de “variável instrumental” proposto por Heckman para corrigir os efeitos de seleção e assim obter estimativas sem vieses nos modelos de regressão. Esse método consiste em estimar, com os dados de que dispomos na primeira entrevista, e através de um modelo de regressão logística, a probabilidade de que cada indivíduo seja entrevistado de novo, consoante com um conjunto de características não incluídas nos modelos de regressão finais. Uma vez estimada essa probabilidade, foi incluída como uma variável instrumental nos modelos de regressão finais (Heckman, 1979; Ahern e Le Brocque, 2005). Cabe destacar que, embora essa variável instrumental tenha apresentado efeitos estatisticamente significativos nos modelos finais, praticamente não teve alterações no valor e na significação estatística dos coeficientes associados às variáveis explicativas, o que sugere que a perda

A partir dos dados do painel obtivemos a maior parte da informação que se utiliza neste trabalho. Foi construída uma variável dependente de tipo dicotômico, que distingue os jovens entre os que conseguiram uma transição de sucesso para o bacharelado (ou seja, aqueles que terminaram o ensino secundário, entraram no bacharelado, e continuaram nele até o momento da segunda entrevista), e os que não tiveram sucesso nessa transição (ou seja, os que, por qualquer motivo, já não estavam mais cursando o bacharelado quando o painel se fechou). Depois, foi construído um conjunto de variáveis referentes às características dos indivíduos e das instituições que foram incluídas na análise como variáveis independentes. A seguir, descrevemos essas variáveis:

- Nível socioeconômico da vizinhança. Essa variável é a única que foi construída com informação externa à Pesquisa. Para caracterizar o nível socioeconômico da vizinhança foi utilizada informação do Censo de População e Moradia 2000 sobre as características socioeconômicas do conjunto de indivíduos e moradia da Área Geoestatística Básica (AGEB) de residência do jovem⁸. A partir dessas características, obtivemos um indicador mediante a análise fatorial por componentes principais. As variáveis que aparecem neste indicador são: média de renda das pessoas que trabalham (captado em número de salários mínimos); média de anos de escolaridade dos maiores de 15 anos; proporção de moradia com telefone; proporção de moradia com carro próprio; proporção de moradia com computador pessoal; proporção de moradia com todos os artefatos domésticos e serviços que foram perguntados no censo; proporção de moradia sem qualquer um desses artefatos domésticos e serviços. A análise fatorial gerou uma solução de fator único, que sintetiza 79,4% da variância comum do conjunto das variáveis mencionadas.

de casos não produz vieses relevantes nos resultados relatados neste trabalho.

⁸ O AGEB é a unidade geográfica mínima para a qual dispomos de informação sociodemográfica censitária no México (equivalente ao “*census tract*” nos Estados Unidos). Seus limites geográficos costumam coincidir com os das vizinhanças, mesmo que isso nem sempre seja assim e, portanto o uso do termo “vizinhança” neste artigo faz-se no sentido de que estamos trabalhando com AGEB’s. No caso do Distrito Federal, a média de moradias por AGEB no ano 2000 era de 898, com 80% de AGEB’s e uma taxa de 258 a 1,563 moradias.

- Nível socioeconômico da família. Essa variável resume o estrato socioeconômico da família de origem do jovem entrevistado. Trata-se de um indicador construído mediante a técnica de análise fatorial por componentes principais. As variáveis incluídas na análise fatorial foram: o trabalho do pai, a escolaridade do pai e da mãe, e se possuía ou não em casa um computador, acesso à Internet e carro. O indicador sintetiza 53% da variância comum dessas variáveis.
- Tamanho da família. Variável contínua que indica o número de pessoas que moram na residência.
- Sexo do entrevistado.
- Expectativas educacionais. Essa variável sintetiza as expectativas acadêmicas para o futuro dos jovens. Obtivemos esta junto com a variável de antecedentes educacionais dos jovens, e mediante uma análise fatorial por componentes principais. As variáveis que contribuíram em maior medida para construir esse indicador foram: nível educacional que o estudante *deseja* alcançar; nível educacional⁹ que o estudante *acha que poderá* alcançar; e idade com a qual o estudante deseja terminar de estudar¹⁰.

⁹ O sistema educacional mexicano está organizado em cinco ciclos. O primeiro ciclo corresponde à educação pré-escolar, que é cursada dos 3 aos 6 anos de idade. O segundo ciclo corresponde à escola primária, com 6 anos de duração, que são cursados entre os 6 e os 11 anos de idade. O terceiro ciclo é a escola secundária, que se divide em várias modalidades (sendo a mais importante a “secundária geral”, a “secundária técnica” e a “telesecundária”, esta última é oferecida em áreas rurais e de difícil acesso) e dura 3 anos (dos 12 aos 14 anos de idade). Estes três ciclos agrupam o que comumente se denomina “educação básica” (sendo a escola secundária também conhecida como formação “média básica”) e formalmente são de caráter obrigatório (apesar do pré-escolar só ter se tornado obrigatório a partir de 2006). O quarto ciclo corresponde ao bacharelado, que na maior parte do país dura três anos, e que pode ser geral ou técnico. Por último, temos o ciclo de educação superior para se obter uma titulação profissional, cuja duração é determinada pelas próprias instituições de ensino superior, mas na média, sua duração gira em torno de 4 a 5 anos.

¹⁰ A análise fatorial, com a que foi construída este indicador, incluiu além das variáveis assinaladas, as três variáveis seguintes: se o estudante ficou reprovado ou não em algum ano da educação primária, se o estudante ficou reprovado ou não em algum ano durante a educação secundária, e se o estudante deveria ter se apresentado a exames extraordinários alguma vez na educação secundária. A análise fatorial produziu uma solução de dois fatores, que em seu conjunto são 59% da variância das seis variáveis. O primeiro fator, associou-se, principalmente, às variáveis de expectativas educacionais, e o segundo às três variáveis associadas à trajetória prévia escolar, e com esse foi construída a variável de “antecedentes educacionais”.

- Antecedentes educacionais. Essa variável é um indicador que sintetiza os antecedentes educacionais do estudante, que foram captados através de três indicadores: se o estudante tinha sido reprovado ou não em alguma série durante a educação primária; se tinha sido reprovado ou não durante a educação secundária ; e se tinha se apresentado ou não alguma vez às provas extraordinárias durante a educação secundária . Seu valor aumenta se o estudante tem antecedentes educacionais negativos.
- Percepção de insegurança. Essa variável, de tipo dicotômico, indica se o estudante se sentia inseguro ou não nas ruas próximas à escola de educação secundária onde estudava.
- Tipo de escola. Essa variável divide as escolas em três grupos: privadas, públicas matutinas e públicas vespertinas.
- Liderança do diretor. Essa variável é um indicador resumo de um conjunto de indicadores que, por via de regra, estão associados à capacidade de liderança do diretor da escola e à qualidade da sua gestão. Para calcular esses indicadores, usamos a média das opiniões dos professores da escola. Utilizamos a técnica de análise fatorial por componentes principais a uma matriz de dados onde cada escola era uma observação ¹¹. As variáveis que contribuíram decisivamente para construir esse indicador foram: se o projeto escolar da escola especifica ou não objetivos claros; se a Direção da escola supervisionava ou não o cumprimento do projeto escolar; se o Diretor da escola participou ativamente ou não na elaboração do projeto escolar; se as relações entre os professores e a Direção da Escola são ou não são boas; se a Direção tem ou não tem interesse em que se resolvam os problemas da escola.
- Experiência de trabalho do diretor. Essa variável é um indicador que foi obtido, junto à liderança do diretor, e através de uma análise fatorial por componentes principais. As variáveis que tiveram mais peso nesse indicador foram: anos de experiência

¹¹ A análise fatorial com que se construiu esse indicador incluiu, além das variáveis já enunciadas neste comentário, as que foram usadas para construir a variável “Experiência de trabalho do diretor”. O resultado da análise fatorial revelou que ambos os grupos de variáveis não pertenciam a uma dimensão ou variável latente comum, mas que tinham padrões de correlação diferentes. Isso nos levou a dois fatores e a construirmos com eles dois indicadores, um associado à liderança do diretor e outro à sua experiência de trabalho.

de trabalho do diretor da escola como professor, anos de experiência de trabalho do diretor da escola como diretor; e os anos de experiência de trabalho do diretor da escola como diretor da instituição sob análise.

- Experiência de trabalho dos professores. Da mesma forma que foi feito com os diretores, foi constituído um indicador que sintetiza a experiência de trabalho dos professores que lecionavam no terceiro ano da educação secundária. Em cada instituição, obtivemos média das seguintes variáveis: anos de experiência como docente, anos de experiência como docente do ensino secundário; anos de experiência como docente no terceiro ano do ensino secundário; e anos de antiguidade na escola. Com essas variáveis foi feita uma análise fatorial por componentes principais, que gerou uma solução de um único fator, explicando 78% da variância comum entre essas variáveis.
- Carências na infra-estrutura da instituição. Essa variável é um indicador que resume o nível de carências que existem na infra-estrutura e nos equipamentos de que dispõe a instituição e, que foi obtida, também, através da análise fatorial por componentes principais. Os indicadores utilizados foram: se a instituição tinha ou não iluminação adequada; se a instituição tinha ou não mobília suficiente; se a instituição tinha ou não mobília em mal estado; e se a instituição tinha ou não material didático suficiente. O indicador obtido resume 54% da variância comum entre essas variáveis.
- Origem social dos professores. Essa variável é um indicador que busca resumir uma das características que, via de regra, não são levadas em conta nas pesquisas de educação, mas que pode ter uma influência na qualidade do ensino ministrado. Para medir a origem social dos professores, foram utilizadas médias para cada instituição, como o nível de escolaridade dos pais dos professores da terceira série. Essas variáveis foram catalogadas num indicador através de uma análise fatorial por componentes principais¹².

¹² Essa análise fatorial incluiu, além da escolaridade de ambos os pais, a escolaridade do próprio professor; se ele tinha carro, e se tinha passado sua infância e adolescência no Distrito Federal ou, pelo contrário, provinha de uma outra entidade federativa. Embora aparentemente todas essas variáveis se referissem ao estrato social do professor, a análise fatorial revelou que pertenciam a duas dimensões distintas. A primeira dimensão, cor-

- Nível socioeconômico dos professores. Essa variável, junto com a anterior, se obteve com um indicador elaborado mediante a técnica de análise fatorial por componentes principais. As três variáveis que mais contribuíram para essa variável foram: a escolaridade dos professores, se eles tinham ou não carro, e sua região federativa de origem.
- Média do nível socioeconômico dos alunos. Essa variável é um indicador das características socioeconômicas que, em média, possuem os alunos que vão à escola secundária, onde o entrevistado também ia. Obtivemos a mesma média ao calcularmos a variável “nível socioeconômico da família”, do conjunto de alunos que iam à mesma sala de aula, de acordo com o entrevistado em terceiro ano da educação secundária.

Para calcular o efeito dessas variáveis sobre a continuidade escolar no bacharelado é necessário superar duas barreiras. A primeira é que os jovens entrevistados se encontram inseridos em conjuntos mais amplos (a escola e a vizinhança), que de fato são as unidades de observação de certas variáveis independentes, o que introduz algumas complicações no cálculo de modelos de regressão e nos leva a calcular modelos hierárquicos (também conhecidos como de “multinível”). A segunda, é que nem todas as variáveis independentes têm a mesma hierarquia explicativa, já que, enquanto algumas nos remetem a características de corte estrutural, outras podem ser concebidas, talvez, como variáveis intervenientes que podem operar como mediadoras entre as variáveis independentes de maior categoria explicativa e a variável dependente.

A opção mais simples para superar a primeira dificuldade é simplesmente ignorá-la e ajustar modelos de regressão mais convencionais. No entanto, essa opção apresenta dois inconvenientes. Por um lado, violamos o pressuposto estatístico básico de independência de observações, o que se traduz em vieses na estimativa dos erros padrão que, de maneira geral, idealizam artificialmente a significância estatística dos coeficientes. Por outro lado, assumimos que a constante e os coeficientes associados às variáveis independentes são fixos no interior de cada unidade de um nível de agregação maior. Por exemplo, em

respondia à origem social dos professores, enquanto que a segunda, pertencia ao seu nível socioeconômico atual. Por essa razão, resolvemos construir indicadores por separado para cada uma dessas dimensões.

um modelo onde estudantes se encontram em escolas, assumiríamos que o efeito de características individuais como o estrato socioeconômico da família, não pode ser alterado em função do contexto específico que representa a própria escola. Não é difícil percebermos que ignorar esses inconvenientes pode nos trazer graves conseqüências nos resultados da análise.

Para superar essa dificuldade, a opção mais adequada é ajustar modelos hierárquicos. Esses modelos permitem incorporar na análise observações baseadas em múltiplos níveis. Por exemplo, um modelo de três níveis onde o primeiro nível é o indivíduo, o segundo nível é a escola, e o terceiro o distrito escolar, precisaria de uma estrutura de dados com indivíduos que estejam nas escolas, as que, por sua vez, se encontrem inseridas em distritos escolares. Em um modelo desse tipo, poderíamos incluir como variáveis independentes, atributos associados aos indivíduos, às escolas e aos distritos escolares. Assim, obteríamos estimativas sem viés dos efeitos associados às variáveis de cada nível, como também da proporção da variância que se lhe atribui a cada nível de análise.

Neste trabalho decidimos ajustar modelos hierárquicos de efeitos mistos de tipo logístico¹³. Para isso, resolvemos considerar somente dois níveis de análise: o indivíduo e a escola. Optamos por excluir um possível terceiro nível de análise (a vizinhança), por dois motivos. Em primeiro lugar, a estrutura da informação não se apresenta em forma “fixa” para esse terceiro nível. Ou seja, segundo as características do desenho 1, os estudantes se encontram fixos em escolas, mas as escolas não estão fixas nas vizinhanças, nem as vizinhanças nas escolas. Em segundo lugar, a análise dos dados indica que existe um nível baixo de agrupamento dos jovens nas vizinhanças, de tal forma que dificilmente dispomos de suficientes entrevistados por vizinhança para considerá-lo como um nível de análise¹⁴. Para ilustrar esse quesito, preparamos a Figura 1, que apresenta um mapa da cidade com marcas para os domicílios dos jovens entrevistados e suas escolas. Podemos ver que os jovens se distribuem ao longo de praticamente todo o território do Distrito Federal. Inclusive nas regiões de maior

¹³ Trata-se de modelos de efeitos mistos porque permitem efeitos aleatórios na constante por subunidades de segundo nível, mas que assumem efeitos fixos nos coeficientes associados às variáveis independentes.

¹⁴ Os 1052 estudantes entrevistados de novo, foram distribuídos em 631 AGEB's, ou seja, encontramos em média 167 estudantes por AGEB. Só 9,3% dos estudantes (98 em total), correspondiam ao mesmo AGEB com quatro estudantes ou mais.

densidade (quadros com detalhes no painel inferior), os jovens tendem a residir perto das escolas, mas em um variado grupo de vizinhanças.

O problema que gera a segunda dificuldade é que se tentarmos fazer o cálculo simultâneo do efeito de todas as variáveis, corremos o risco de atribuir a fatores que operam como “variáveis intervenientes”, uma hierarquia explicativa que eles não possuem. Assim, por exemplo, se o efeito da variável “nível socioeconômico da vizinhança”, opera somente por intermédio da variável “expectativas educacionais”, ao introduzirmos essas duas variáveis simultaneamente num modelo, a segunda absorveria todo o poder explicativo da primeira, e correríamos o risco de atribuir àquela, mais poder explicativo do que à outra.

A solução que propomos para este problema é ajustar cinco modelos sucessivos que permitem, por um lado, incorporar a análise em forma seqüencial às variáveis com distinta hierarquia explicativa e, por outro, responder às perguntas colocadas no fim da seção anterior. No primeiro modelo (Modelo 0), incluímos somente a constante. Esse modelo serve como referência para obter uma medição inicial da proporção da variância que se pode atribuir às diferenças entre as escolas e compará-la com os modelos posteriores. No segundo modelo (Modelo 1), incluímos somente a variável “nível socioeconômico da vizinhança”. Esse modelo mostra uma estimativa inicial da magnitude dos efeitos vizinhança. O terceiro modelo (Modelo 2) incorpora um primeiro conjunto de variáveis individuais e de família que operam como “variáveis de controle”, para obter estimativas sem vieses do efeito do nível socioeconômico da vizinhança¹⁵. No quarto modelo (Modelo 3), integramos duas características individuais que geralmente operam como determinantes próximos da conquista educacional (os antecedentes educacionais e as expectativas educacionais) e também a percepção do jovem sobre a insegurança no entorno da escola. Ao compararmos o Modelo 3 com o Modelo 2, podemos ter uma certa idéia se as variáveis incluídas no Modelo 3 operam como variáveis intervenientes entre o nível socioeconômico da vizinhança e a continuidade escolar. Por último, no modelo 4, inserimos todas as variáveis correspondentes às características da instituição. Tal como aconteceu no caso anterior, ao comparar o modelo 4 com os modelos 2

¹⁵ Nesse conjunto de variáveis se encontra a variável do nível socioeconômico da família, que, evidentemente, influi na seleção da vizinhança de residência e, portanto, é indispensável introduzir como controle para obter estimativas sem viés dos “efeitos vizinhança”. Ver Duncan e Raudenbush (1999).

e 3, procuramos explorar o papel das características da instituição como variáveis intervenientes entre os efeitos da vizinhança e os individuais, e os resultados escolares.

Resultados

No Quadro 1 apresentamos os resultados dos cinco modelos hierárquicos. O primeiro modelo (Modelo 0) inclui só o efeito da constante. Esse modelo, que aparentemente resulta pouco ilustrativo, é útil como um modelo basal em que se determina a magnitude das variações entre as escolas, na probabilidade de continuidade escolar sem estar influenciada pelo efeito de outras variáveis. Essa variabilidade calcula-se com o coeficiente de correlação intraclasse (ρ), que é uma medida da proporção da variância na variável dependente, e que se atribui às diferenças entre as escolas. Nesse modelo inicial, o valor estimado de ρ é de 0,25. Isso quer dizer que, segundo os resultados desse primeiro modelo, um quarto da variação nas categorias de continuidade da educação média superior, pode ser atribuída a diferenças *entre as escolas*.

O modelo seguinte (Modelo 1) incorpora a variável de maior interesse neste trabalho: o nível socioeconómico da vizinhança. É interessante salientar o fato de que neste modelo, os efeitos do nível socioeconómico da vizinhança (doravante denominados “efeitos vizinhança”), manifestam-se duplamente. Em primeiro lugar, existe o efeito estimado sobre a probabilidade da continuidade escolar, que se expressa no coeficiente de regressão associado à variável recém incorporada. Em segundo lugar está o efeito sobre o coeficiente ρ , que se obtém quando comparamos a mudança no ρ entre o Modelo 1 e o Modelo 0; e indica que a proporção do que inicialmente se considerou variância “entre escolas”, na verdade deve ser atribuída às variações no estrato socioeconómico da vizinhança de residência dos jovens.

Em ambos os casos, os efeitos estimados são de grande relevância. A exponencial do coeficiente associado à variável nível socioeconómico da vizinhança é 1,58, o que significa que o direito para continuar na educação média superior aumenta 58% por cada desvio padrão de aumento nesse indicador. Esse efeito é estatisticamente significativo com uma p-valor menor que 0,01. Por outra parte, vemos uma redução de 32% no coeficiente de variação intraclasse (de 0,25 no Modelo 0 a 0,17 no modelo 1). Isso sugere que um terço da variância que no Modelo 0 foi

atribuída às escolas, poderia, de fato, estar relacionada às variações no estrato socioeconômico do bairro de residência.

No modelo 2 incluímos o estrato socioeconômico da família, o tipo de família, o número de membros da família, e o sexo do indivíduo. Como explicamos na seção anterior, para se obter estimativas sem viés, dos efeitos vizinhança, é necessário controlar os efeitos dessas variáveis; pois é provável que o efeito “de contexto”, atribuído inicialmente à vizinhança (modelo 1), possa se associar, de fato, a um conjunto de características individuais ou da família que se correlacionam com o nível socioeconômico da vizinhança. Uma vez controlados esses efeitos, podemos obter quatro conclusões.

A primeira, é que todas as variáveis incluídas nesse bloco, têm efeitos significativos na probabilidade de continuidade escolar. Destacamos a magnitude do coeficiente associado ao nível socioeconômico da família ($e^B = 1,59$), o que confirma as descobertas de outros estudos no tocante à alta correlação entre as características socioeconômicas das famílias e os resultados escolares (Fernández, 2004; Cervini, 2002).

A segunda conclusão é que, com efeito, uma fração importante do impacto que no modelo 1 tinha sido atribuída à vizinhança, na realidade se associa às características de corte individual ou de família. Isso se comprova ao observarmos a notória redução do tamanho da exponencial do coeficiente associado ao nível socioeconômico da vizinhança, que passa de 1,58 no modelo 1 a 1,40 no modelo 2.

Em terceiro lugar, vemos que, apesar do anteriormente exposto, o efeito do nível socioeconômico da vizinhança é ainda estatisticamente significativo e de grande magnitude ($e^B = 1,40$). Ou seja, independentemente das características sociodemográficas e socioeconômicas da família, como também do sexo do jovem, o nível socioeconômico da vizinhança tem um impacto importante na continuidade escolar, de tal forma que os jovens residentes em bairros com melhores características socioeconômicas, têm uma probabilidade significativamente maior de continuarem no bacharelado.

Por último, observamos que, nesse modelo, o coeficiente de variação intraclasse novamente sofre uma redução significativa, da ordem de 35% (de 0,17 no modelo 1 a 0,11 no modelo 2). Ou seja, se controlarmos o nível socioeconômico da vizinhança, o nível socioeconômico da família, as características sociodemográficas da família e o sexo do jovem, mais da metade das diferenças inicialmente

atribuídas às escolas desaparecem (ρ no modelo 0 = 0,25 *versus* ρ no modelo 2 = 0,11).

Diferentemente do modelo 2, no qual o objetivo era introduzir variáveis individuais “de controle”, nos modelos 3 e 4, procuramos explorar alguns dos mecanismos mediante os quais o “efeito vizinhança” poderia facilitar a continuidade escolar. No modelo 3, incorporamos três variáveis de nível individual. Duas delas se relacionam com o “perfil escolar” dos jovens: os antecedentes educacionais e as expectativas educacionais do estudante. A terceira variável se relaciona com a percepção que o estudante tem da insegurança na vizinhança que fica ao lado da escola¹⁶. Os resultados do modelo indicam que as duas variáveis associadas ao perfil escolar têm efeitos estatisticamente significativos sobre a probabilidade de continuidade escolar. Os motivos para continuar no bacharelado aumentam 63% por cada aumento de um desvio padrão no indicador de expectativas educacionais e se reduzem 32% por um aumento semelhante no indicador que reflete os antecedentes educacionais negativos. No entanto, a percepção de insegurança na vizinhança da escola não apresenta efeitos significativos.

Em que medida se minimizam os efeitos da vizinhança uma vez que se controlam essas três variáveis? Aparentemente, em nenhuma medida. O coeficiente associado ao indicador socioeconômico da vizinhança não apresenta uma modificação substancial no modelo 3 ($\exp(b) = 1,39$) em relação ao modelo precedente ($\exp(b) = 1,40$). Isso mostra que, no caso da passagem para o bacharelado, os efeitos “de contexto” associados ao nível socioeconômico da vizinhança não operam através da geração de expectativas educacionais diferenciadas, nem através do acúmulo de fracassos educacionais prévios na trajetória escolar, nem através da percepção que se formam os jovens sobre a insegurança nas ruas que estão ao redor da escola¹⁷.

Concluindo, o modelo 4 incorpora as variáveis de “nível escola”, isto é, variáveis que resumem um conjunto de características das escolas

¹⁶ Fica claro então, que a percepção de insegurança, os antecedentes escolares e as expectativas educacionais dos jovens, podem se associar aos efeitos “de contexto”, tanto do bairro de residência como da escola, resultando meio confuso que sejam chamadas de variáveis “individuais”. Porém, usa-se esse termo para distinguir essas variáveis (onde a unidade de medição é o indivíduo), que se incorporam no seguinte modelo, e onde a unidade de medição é a escola.

¹⁷ Devemos salientar, no entanto, que essas três variáveis de fato parecem absorver uma parte importante das diferenças entre as escolas. O coeficiente de correlação intraclasse cai de 0,11 no modelo precedente para 0,08 neste modelo.

que os jovens frequentam. Trata-se de oito variáveis, dentre as quais cinco fazem referência às características das escolas que, no aspecto dos estudos sobre a educação no México, foram mencionados como determinantes dos resultados escolares (o tipo de escola, a qualidade da gestão, a experiência de trabalho do diretor, a experiência de trabalho dos professores e as carências na infra-estrutura da instituição). As outras três variáveis associam-se a formas menos óbvias de como a desigualdade social se “institucionaliza” e infiltra nas instituições e nas salas de aula: a origem social dos professores, o nível socioeconômico atual dos professores, e o nível socioeconômico médio dos alunos da sala de aula.

Das primeiras cinco variáveis, somente uma (tipo de instituição) apresenta efeitos estatisticamente significativos: os jovens que vão às escolas públicas, no horário da manhã ou da tarde, têm 2,6 mais chances de não continuarem no bacharelado do que os que vão às escolas privadas. Nenhuma das outras quatro variáveis como a qualidade da gestão, experiência de trabalho do diretor ou dos professores, e as carências na infra-estrutura da instituição, tiveram efeitos significativos. No entanto, duas das variáveis associadas à estratificação social na escola (origem social dos professores e a média do nível socioeconômico dos alunos na sala de aula) tiveram efeitos significativos, enquanto que a terceira variável (nível socioeconômico dos professores) não teve qualquer efeito.

Modifica-se então o efeito do nível socioeconômico da vizinhança uma vez que são controladas as características da escola? Aparentemente sim, e de maneira substancial. A exponencial do coeficiente associado a essa variável cai de 1,39 no modelo 3 para 1,13 no modelo 4. Também o coeficiente perde significância estatística ($p > 0,1$), e por isso não podemos afirmar com total certeza que o efeito é diferente de zero.

Isso nos remete a uma diferença do que ocorre com as variáveis individuais incluídas no modelo 3. As características da escola incorporadas no modelo, de fato trabalham como variáveis intervenientes que transmitem o efeito do nível socioeconômico da vizinhança nas probabilidades de continuidade dos estudos no bacharelado¹⁸.

¹⁸ De fato, ao fazer o controle através das variáveis do “nível escola” também se reduz o efeito do nível socioeconômico do domicílio, até perder significância estatística. Também, o coeficiente de correlação intraclasse (Rho), cai para 0,02 e também perde significância estatística, o que sugere que, praticamente todas as diferenças entre escolas de educação secundária na probabilidade de continuidade no bacharelado são explicadas através das variações nas variáveis das instituições incluídas no modelo.

Concluindo, podemos dizer que na Figura 2, vemos como se modificam as probabilidades estimadas de continuidade no bacharelado, em função da mudança no nível socioeconômico da vizinhança, segundo os resultados de cada um dos modelos do Quadro 1. Essa figura é útil para ilustrar a forma como os efeitos inicialmente atribuídos no nível socioeconômico da vizinhança (Modelo 1) são absorvidos ou pelas “variáveis de controle” individuais e de família (Modelo 2), por possíveis variáveis intervenientes de corte individual (Modelo 3), ou por possíveis variáveis intervenientes de “nível escola” (Modelo 4). As linhas verticais que cruzam o gráfico marcam a distribuição de vizinhanças segundo seu nível socioeconômico, o que pode servir como referência para avaliar a magnitude das diferenças em probabilidades estimadas entre os jovens localizados nas distintas posições da estratificação de vizinhanças.

Vemos que a inclinação da curva é maior no Modelo 1, quando ainda não se controlam as características individuais e de família. Segundo esse modelo, a probabilidade de continuar no bacharelado era de 0,65 para um jovem que morasse num bairro localizado no percentil 10 do indicador de nível socioeconômico da vizinhança, diante de 0,86 para um jovem que está no percentil 90 (uma diferença de 0,21). Ao fazer o ajuste desse efeito pelas variáveis de controle (Modelo 2), a inclinação da curva se reduz, embora o efeito ainda seja considerável, de tal forma que a diferença de probabilidades entre os percentis 10 e 90 cai para 0,16 (0,83 no percentil 90 *versus* 0,67 no percentil 10).

A inclinação da curva praticamente não muda no modelo 3, quando se incluem as possíveis variáveis intermediárias de corte individual. No entanto, a curva praticamente desaparece no Modelo 4, quando são introduzidas as variáveis de nível escola. Portanto, segundo os resultados desse último modelo, a probabilidade de continuidade está estimada em um 0,73 para um jovem no percentil 10, diante de 0,79 para um jovem no percentil 90 (uma mudança marginal e não estatisticamente significativa de 0,06).

Conclusões

Este trabalho procurou contribuir para a mensuração dos efeitos do nível socioeconômico da vizinhança sobre a continuidade escolar entre os jovens que se formam no ensino secundário e vão para o bacharelado no México, Distrito Federal, e também buscou identificar algumas das

variáveis que intervêm nessa associação. Para isso, foram ajustados modelos hierárquicos com variáveis independentes de nível individual e de nível escola. A caracterização do nível socioeconômico da vizinhança e da residência dos jovens foi feita através de dados do censo de população.

O que podemos inferir no tocante aos efeitos da vizinhança sobre os resultados educacionais no México? Neste trabalho foram estudados os efeitos de uma característica específica (o nível socioeconômico da vizinhança) sobre um resultado educacional específico: a continuidade entre o nível secundário e o bacharelado e, portanto, não poderiam vir à tona conclusões gerais para todas as características relevantes das vizinhanças (incluindo a segregação espacial), nem para todos os resultados escolares. Porém, este trabalho serviu para alicerçar três hipóteses gerais que podem ser usadas como ponto de partida para empreender estudos posteriores que as confirmem ou as descartem. As três hipóteses são as seguintes:

1. *As características da vizinhança exercem fortes efeitos nos resultados educacionais.* A análise estatística sugere que a probabilidade de continuidade aumenta substancialmente na medida em que são melhoradas as características socioeconômicas da vizinhança, inclusive quando ela é controlada pelos efeitos do nível socioeconômico da família e por outras características sociodemográficas.

2. *As diferenças nas características da vizinhança de residência dos estudantes explicam uma parte significativa das variações nos resultados educacionais que geralmente são atribuídas às escolas.* A variabilidade entre escolas da educação secundária na probabilidade de continuidade escolar cai para 33% quando é controlada pelo nível socioeconômico da vizinhança. Isso nos mostra que as diferenças entre as escolas se explicam, pelo menos em parte, pelas diferenças no nível socioeconômico da vizinhança de residência de seus alunos.

3. *As características da vizinhança incidem nos resultados educacionais fundamentalmente através das características da escola que os alunos frequentam.* Ao fazer o controle pelas características da escola, o efeito do nível socioeconômico da vizinhança sobre a probabilidade de continuidade escolar cai substancialmente e perde significância estatística. É importante salientar o fato de que as características da escola que absorvem os efeitos vizinhança são justamente aquelas que mostram, na sua maioria, a interiorização da desigualdade socioeconômica na instituição escolar (se a escola for pública ou privada, a origem social dos professores, e o nível socioeconômico médio dos estudantes). Isso mostra que a desigualdade no nível socioeconômico da vizinhança e a desigualdade socioeconômica

interiorizada nas escolas não operam de forma independente, mas se reforçam mutuamente para reproduzir a falta de igualdade nas probabilidades de continuidade escolar até o bacharelado.

Concluindo, os resultados deste trabalho mostram a importância de fazer pontes entre duas áreas de estudo que, no México, tiveram poucos pontos em comum: a pesquisa educacional e os estudos sobre as manifestações espaciais da desigualdade social. No primeiro caso, fica evidente a necessidade de incorporar características associadas às vizinhanças de residência dos estudantes como um fator muito importante e que explica os resultados educacionais. No segundo caso, destaca-se a importância de realizar estudos empíricos que nos permitam quantificar a magnitude dos “efeitos vizinhança” em diversos contextos da vida das pessoas, como também identificar os mecanismos específicos através dos quais esses efeitos se dão.

Bibliografía

- AHERN, K. e LE BROCCQUE, R. Methodological issues in the effects of attrition: simple solutions for social scientists. *Field Methods* n.17, 2005, p. 53-69.
- ANDERE, E. *La Educación en México: un fracaso monumental*. México: Editorial Planeta Mexicana: temas de hoy, 2003.
- ARIZA, M. e SOLÍS, P. *Dinámica de la desigualdad social y la desigualdad espacial en tres áreas metropolitanas de México*. Trabalho apresentado na XXV Conferencia Internacional de Población de la IUSSP. Tours, Jul/2005.
- BYRK, A. S.; LEE, V. E. e HOLLAND, P. B. *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.
- CARD, D. e KRUEGER, A. Does school quality matter? Returns to education and the characteristics of public schools in the United States, *Journal of Political*, n. Economy 100, 1992, p. 1-40.
- CERVINI, R. *Factores asociados al aprendizaje del lenguaje y las matemáticas en 13 estados de México*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación, 2002.
- COLEMAN, J. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Dept. of Health, Education and Welfare, 1966.
- CONAPO (Consejo Nacional de Población). *Escenarios demográficos-urbanos de la zona metropolitana de la Ciudad de México*. México: UAM-CENVI, 1998.
- DELGADO, J. *De los anillos a la segregación. La Ciudad de México, 1950-1987*. Estudios Demográficos y Urbanos, v. 5 (2), 1990. P. 237-274
- DUNCAN, G.J. e RAUDENBUSH, S. Neighborhoods and Adolescent Development:

- How Can We Determine the Links?. In: BOOTH, A. e CROUTER, N. (org). *Does it Take a Village? Community Effects on Children, Adolescents, and Families*. State College, PA: Pennsylvania State University Press, 1999.
- FERNÁNDEZ, T. *Determinantes sociales y organizacionales del aprendizaje en la educación primaria de México. Un análisis de tres niveles*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2003.
- FERNÁNDEZ, T. *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. Tese de doutorado em Ciências Sociais com especialidade em Sociologia. México, D. F.: El Colegio de México, 2004.
- GARZA, G. La estructura socio-espacial de Monterrey. *Estudios Demográficos y Urbanos* 14-3. México, Set.-Dez /1999.
- HECKMAN, J. Sample selection bias as a specification error. *Econometrika* n. 47, 1979. p.153-161.
- JENKS, C. *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York: Basic Books, 1979.
- MARE, R. D. Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association* 75 (370), Junho - 1980. P. 295-305
- MUÑOZ, H. O. de O. e STERN, C. *Migración y desigualdad social en la ciudad de México*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de Mexico, 1977.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. *Factores externos e internos a las escuelas que influyen en el nivel académico de los estudiantes de nivel primaria en México, 1998-2002*. Análisis comparativo entre entidades con diferente nivel de desarrollo. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2004.
- RODRÍGUEZ, J. e ARRIAGADA, C. *Segregación residencial en la ciudad latinoamericana*. *Eure* XXIX, n.89, Santiago, maio/2004. P. 5-24.
- RUBACALVA, R. M. e SCHTEINGART, M. Segregación socio-espacial en el área urbana de la Ciudad de México. In: GARZA, G. (org.): *La Ciudad de México en el fin del segundo milenio*. México: El Colegio de México-Gobierno del Distrito Federal, 2000.
- SCHTEINGART, M. La división social del espacio en las ciudades. *Perfiles latinoamericanos* 19. México, dez/2001.
- SOLÍS, P. *Índice de marginación urbana 2000*. México: Consejo Nacional de Población, 2002. Disponível em: <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/indice_urb.htm>.
- ZOMILLA FIERRO, M. e MURO, J. F. *Enseanza Secundaria en México. Resultados de aprendizaje en habilidades de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos 2002*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2003.

Quadro 1. Coeficientes (Exp(b)) de modelos logísticos de efeitos aleatórios para a probabilidade de continuidade escolar entre a educação secundária e o Pré-universitário. Distrito Federal, México, 2005-2006.

Variável	Modelo				
	0	1	2	3	4
Índice socioeconómico da vizinhança	-----	1,58***	1,40***	1,39***	1,13
Variáveis individuais e de domicílio					
Índice socioeconómico do domicílio	-----	-----	1,59***	1,35***	1,07
Tamanho do Idomicílio	-----	-----	0,91**	0,91**	0,92**
Sexo do estudante					
Homem (referência)	-----	-----	-----	-----	-----
Mulher	-----	-----	1,26	1,02	1
Outras variáveis de nível individual					
Expectativas educacionais	-----	-----	-----	1,63***	1,60***
Antecedentes educacionais	-----	-----	-----	0,68***	0,67***
Percepção de insegurança	-----	-----	-----	0,91	0,96
Variáveis de nível escola					
Tipo de escola					
Privada (ref.)	-----	-----	-----	-----	-----
Pública matutina	-----	-----	-----	-----	0,37**
Pública vespertina	-----	-----	-----	-----	0,39*
Qualidade da gestão	-----	-----	-----	-----	1,08
Experiência do diretor	-----	-----	-----	-----	1,1
Experiência dos professores	-----	-----	-----	-----	1,03
Carências de infra-estrutura da instituição	-----	-----	-----	-----	1,15
Origem social dos professores	-----	-----	-----	-----	1,23*
Nível socioeconómico dos professores	-----	-----	-----	-----	1,06
Média do nível socioeconómico dos alunos	-----	-----	-----	-----	0,47**
Constante (não exponencial)	1,05***	1,84***	2,08***	1,98***	2,73***
Coefficiente de correlação intraclasses (Rho)	0,25***	0,17***	0,11***	0,08***	0,02
Qui quadrado de Wald	-----	29,40***	60,62***	110,60***	151,00***

/1/ Efeitos aleatórios no nível escola para a constante e os fixos para os coeficientes beta

* p<0,1, ** p < 0,05, *** p < 0,01

Fonte: Estimativas com base nos dados da Enquete de Transição para a Educação Média Superior, 2005-2006, e o Censo de População e Moradia 2006.

* Essa é uma versão condensada e modificada do artigo “*Residential Segregation in Montevideo: Challenges to educational equality*” [Segregação Residencial em Montevideo: Desafios para uma educação igualitária], que faz parte de um livro coordenado por Bryan Roberts e Robert Wilson, e que podemos encontrar na Universidade do Texas, Austin. Os autores agradecem a María José Álvarez e Fernando Filgueira pelos seus comentários e sugestões feitas à versão original do documento.

* Este artigo foi publicado na Revista de la CEPAL, nº 91, abril de 2007, p. 133-152 sob o título *efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo*.

Figura 1. Localização das escolas e dos jovens no mapa do Distrito Federal.

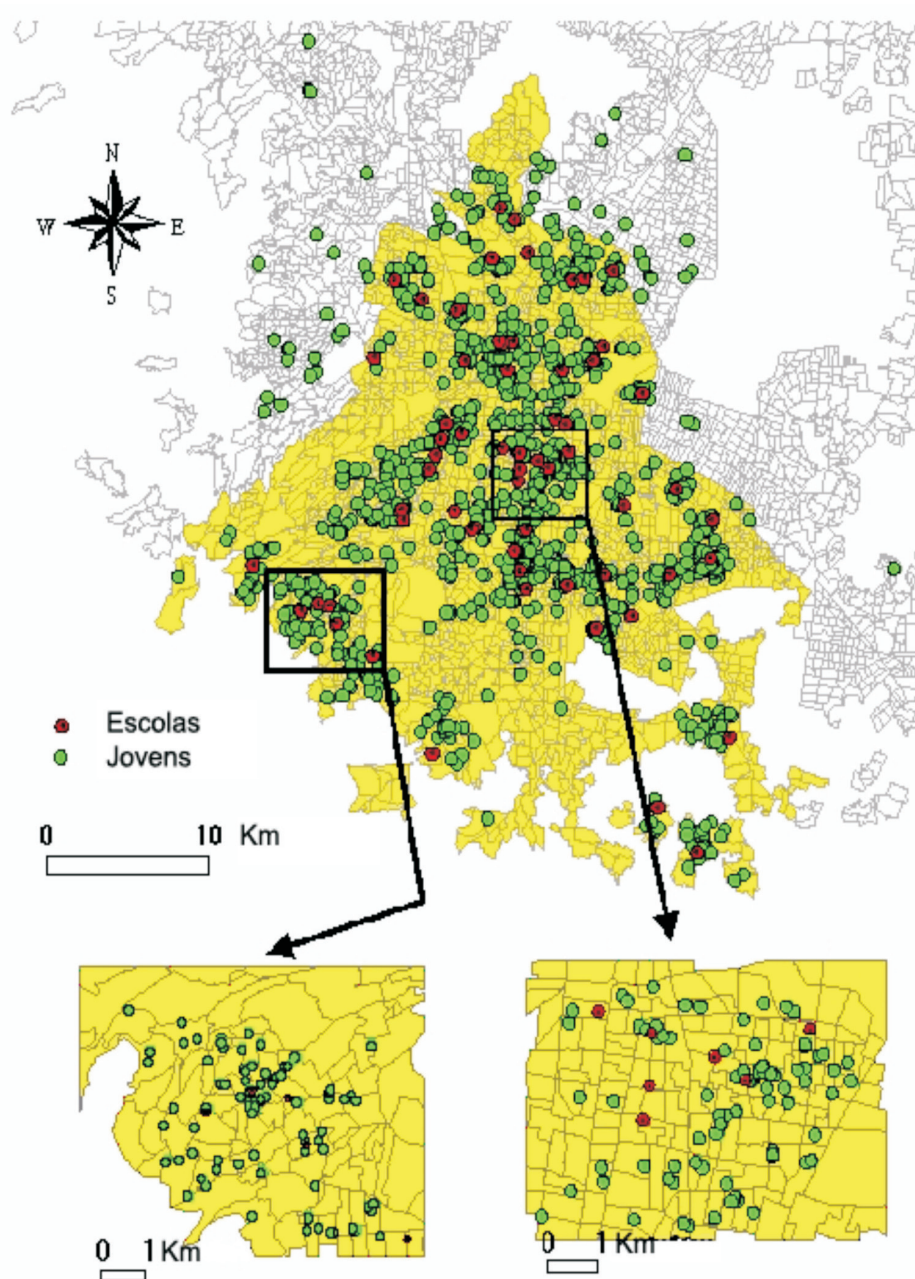
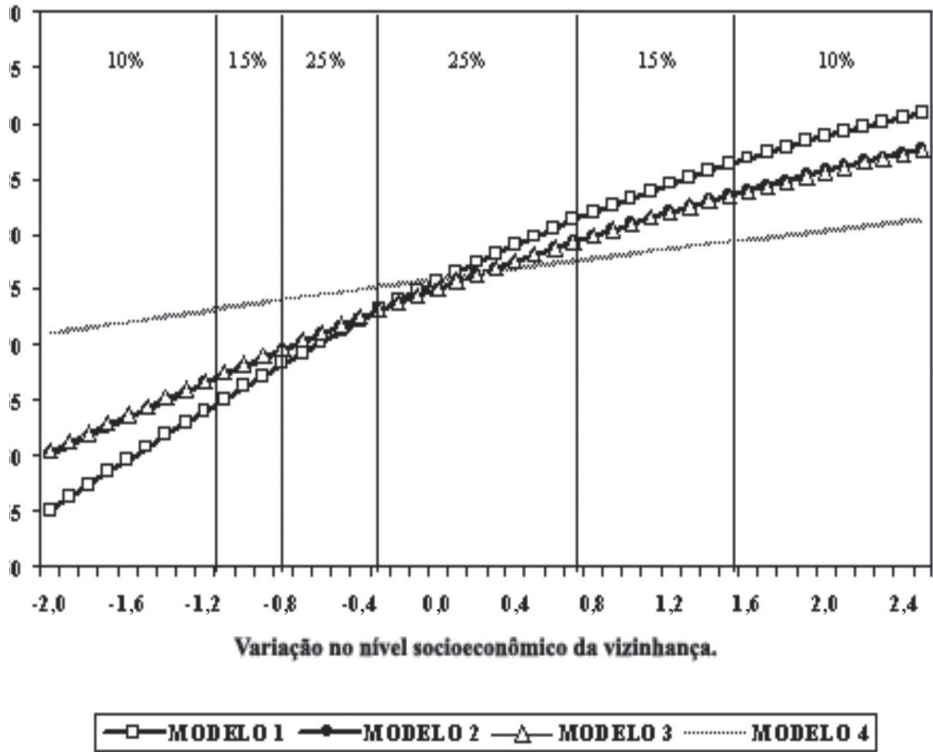


Figura 2. Efeitos do nível socioeconômico da vizinhança na possibilidade de continuar no pré-universitário, segundo diversas abordagens de modelos.



Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana*

Alejandro Retamoso
Ruben Kaztman

Introdução

Até a década de sessenta, Montevidéu foi visto como um território integrado, consolidado e compacto, com bairros e regiões definidos por uma identidade funcional comum, em consonância com a centralidade de um mundo de trabalho que se estruturava em torno do emprego estatal e da indústria (Kaztman, Filgueira e Errandonea, 2005). Esse perfil se reforçou durante a hegemonia do modelo de substituição de importações, e foi se desestruturando com as profundas mudanças no mercado de trabalho e na morfologia social da cidade que acompanharam o colapso do supracitado modelo.

As opções de moradia foram afetadas pela diminuição da demanda de emprego na indústria e no governo, assim como pelo enfraquecimento geral dos vínculos das pessoas com o mercado de trabalho. Incapazes de encontrar fianças para os contratos de aluguel ou de cobrir o custo dos aluguéis nas áreas centrais da cidade, muitos trabalhadores de baixos recursos foram forçados a buscar moradia em vizinhanças pobres e/ou em assentamentos irregulares nas periferias. A homogeneidade na composição dos bairros pobres cresceu e passou a ser um dos traços da nova morfologia social da cidade que colocava desafios inéditos para sua governabilidade.

Este documento analisa os efeitos da segregação residencial na cidade sobre as diferenças nos desempenhos nas aprendizagens de crianças em

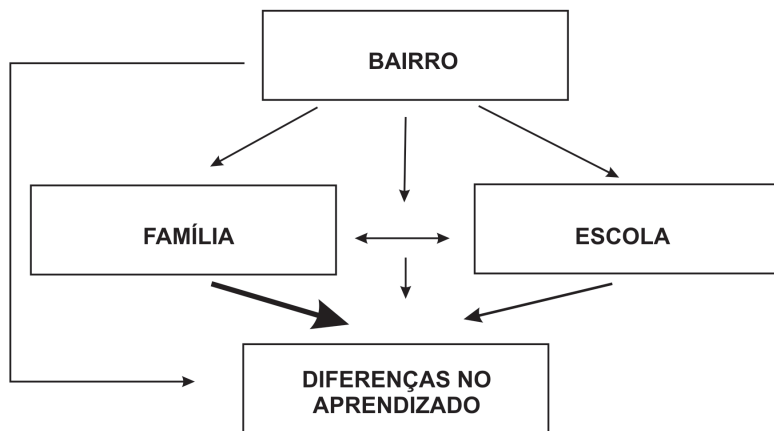
idade escolar e discute a eficácia das respostas do sistema educacional para enfrentar as desigualdades que esses processos geram. O documento se divide em três seções. Na primeira, apresentamos os antecedentes dos estudos nacionais sobre os efeitos da situação socioeconômica das famílias e a composição social de bairros e escolas primárias sobre diversos indicadores de desempenho educacional. Essa seção conclui com um modelo hierárquico linear (HLM) que busca isolar os efeitos de cada um dos três níveis (família, escola e bairro), sobre os resultados das aprendizagens. Na segunda, resumimos os desafios que nos trazem os resultados anteriores às tentativas da educação uruguaia que buscaram dissociar o sucesso na aprendizagem escolar da origem social, e analisamos as respostas das autoridades do setor no tocante a esses desafios. Nas considerações finais, discutimos projetos alternativos para as políticas sociais, no intuito de manter e fortalecer o papel da educação como principal caminho para a integração das novas gerações sobre as bases da igualdade.

Famílias, escolas e bairros: efeitos sobre o desempenho escolar

As famílias, as escolas e os bairros operam como contextos socializadores que conformam uma parte importante dos conteúdos mentais das crianças. Esses conteúdos mentais incluem hábitos, disciplinas, atitudes, expectativas de conquista e capacidades de diferir a gratificação - elementos que determinam grande parte do sucesso para que as crianças possam enfrentar os desafios que, o acúmulo ordenado e contínuo do conhecimento lhes coloca à frente. O Diagrama 1 resume as nossas hipóteses sobre o peso relativo (espessura das setas), desses contextos sobre os diferenciais de aprendizado das crianças em idade escolar, e as vias através das quais se transmitem esses efeitos.

O que conhecemos acerca da verossimilhança das hipóteses inseridas em cada uma dessas setas no caso de Montevidéu? Alguns estudos realizados no país mostram resultados a respeito da questão anterior.

Diagrama 1. Principais âmbitos de socialização de crianças em idade escolar



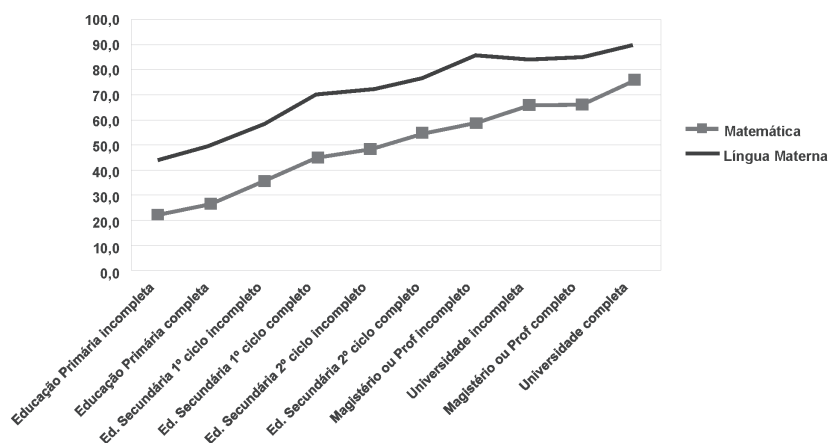
Famílias

Com respeito às famílias, por exemplo, sabemos que o que se conhece no país como processo de “infantilização da pobreza”, é a parte emergente dos fenômenos estruturalmente condicionados de acentuação das diferenças, quanto à configuração dos ativos e os tipos de arranjos familiares entre os domicílios dos diferentes estratos socioeconômicos. Também sabemos que esses diferenciais nas configurações de ativos e nos arranjos familiares, têm uma relação estreita com diferenciais no sucesso escolar dos filhos (Katzman e Filgueira, 2001). O gráfico 1, que vincula o nível educacional¹ das mães com os resultados das provas de

¹ O sistema educacional uruguaio se organiza em cinco níveis: 1) Educação na Primeira Infância, que é aquela direcionada a crianças até os 3 anos de idade. 2) A Educação Inicial, que é aquela direcionada a crianças de 3 a 5 anos de idade, constituindo a escolarização básica necessária para o ingresso na educação primária. 3) A Educação Primária tem seis anos de duração e a idade hipotética para seu ingresso e egresso é de 6 e 11 anos de idade respectivamente. 4) A educação média é composta por dois ciclos diferenciados. No primeiro ciclo são 3 anos de duração (1° ao 3°), que é oferecido tanto em escolas de Educação Secundária como em escolas técnicas. O segundo ciclo, também de três anos de duração (4° a 6° ano) que é oferecido também em escolas técnicas, e é comumente conhecido como bacharelado. Dessa forma, o ciclo completo de educação média dura seis anos de estudo pós-primária e habilita seus egressos a ingressarem na educação terciária. Além disso, dentro da educação média existe uma multiplicidade de ofertas de educação técnico-profissionalizantes. 5) Por último, a Educação Terciária ou Superior (universitária e não universitária), cujo requisito para o ingresso é ter cursado os seis anos de educação média.

aprendizados em língua materna e matemática entre alunos da 6^a série da educação primária, dá uma idéia da força dessas relações.

Gráfico 1. Capacidade em Matemática e Língua Materna segundo o nível da educação da mãe. Montevideú 1996.



Fonte: Elaboração própria em base a cifras do Censo de avaliação de aprendizagens das sextas séries na educação primária. UMRE-ANEP

Bairros

No tocante aos bairros, inúmeros trabalhos a partir da década de 80, comprovam a existência de processos de segregação residencial que transformam a morfologia social da cidade. Tais processos modificaram a composição social dos bairros, o que essencialmente se traduziu num aumento da concentração de domicílios pobres em bairros pobres (Kaztman, 1999; Cervini e Gallo, 2001; Macadar, Calvo, Pellegrino, Vigorito, 2002; Kaztman e Retamoso, 2005). Através da aplicação de uma bateria de indicadores de dimensões dos processos de segregação residencial, um trabalho recente sobre o tema revela que a desigualdade na distribuição das pessoas de escassas qualificações na cidade aumentou; que também aumentou a homogeneidade na composição social dos bairros onde residem e que suas oportunidades de interação com pessoas de qualificações mais altas reduziram. Também se vê em 1996 uma ampliação das manchas ou extensões geográficas que correspondem

aos bairros com composições sociais homogêneas (Kaztman e Retamoso, 2006).

Tanto os resultados desses bairros como os de outros estudos (por exemplo, os de Kaztman, 1997; Kaztman e Filgueira, 2001), constataam também a importância que tem o nível de homogeneidade na composição social dos bairros pobres para prever rendimentos educacionais. Isto é, crianças que provêm de lares de escassos recursos, têm melhores resultados acadêmicos quando moram em vizinhanças de composição social heterogênea, do que aquelas que vivem em vizinhanças onde a grande maioria dos domicílios tem poucos recursos².

Escolas

A educação pública teve um papel central nos mecanismos que levaram a sociedade uruguaia a se destacar na região pelo seu alto nível de integração social. A esse caráter integrador, a qualidade do ensino público, também. Isso ocorreu, particularmente, com as escolas primárias, onde estudantes de origem humilde tinham a oportunidade de interagir cara a cara com seus pares provenientes de domicílios mais avantajados. Através da construção cotidiana de códigos comuns e de vínculos de solidariedade e afeto que se consolidavam nesses encontros informais, muitos alunos foram incorporando suas primeiras experiências e fazendo parte de uma mesma sociedade. Esse potencial integrador da escola primária pública foi enfraquecido pela segmentação do ensino.

Em meados dos anos oitenta, registrou-se em Montevidéu um aumento substancial na quantidade de crianças nas escolas privadas.

² Além das suas famílias e das escolas, os bairros constituem para as crianças pobres o seguinte postulado humano: relevante como âmbito de interação e de exposição a comportamentos, que podem influenciar as atitudes e as expectativas das crianças por diversos caminhos. Os grupos de semelhantes o farão através de mecanismos parecidos aos que existem na escola e que serão mencionados mais à frente neste texto. A influência dos adultos pode tomar caminhos diferentes. Podem servir ou não como modelos de papéis, ou seja, como exemplos de sucesso no uso de certos meios para alcançar os objetivos almejados. Podem operar ou não, como agentes relevantes para definir e manter os padrões normativos que regulam as relações entre os vizinhos e que estabelecem o tom e o nível de sociabilidade entre eles. Podem agir como promotores da imagem positiva ou negativa que desperta o bairro no resto da cidade, imagens que podem afetar a formação das identidades das crianças e seus sentimentos de auto-estima, mas que por seus efeitos sobre os que demandam o emprego, também podem incidir sobre suas oportunidades futuras de inserção no mercado de trabalho. Os adultos do bairro também podem modificar, de alguma forma, as oportunidades de vida das crianças, através de sua maior ou menor eficácia como construtores ou promotores de instituições locais.

Contribuíram para esse aumento, sem dúvida alguma, muitos pais que, diante da deterioração da qualidade da escola pública e do rápido aumento das exigências de qualificação para se incorporarem aos circuitos econômicos globalizados, procuraram na educação privada um maior ajuste entre o ensino disponível e os conhecimentos que exigiam os novos tempos. Em 1984, uma de cada duas crianças em idade escolar das classes de alta renda, e uma de cada cinco das classes de média renda freqüentavam escolas privadas. Dez anos depois, as proporções eram 3 de cada 4 nas classes altas e de mais de 2 de cada 5 nas classes médias³. Posteriormente, essa proporção se manteve nas classes altas, mas caiu nas médias, ficando mais vulnerável às crises econômicas no final do século passado. Dessa forma, a classe média voltou a enviar os filhos às escolas públicas e gratuitas⁴. Como conseqüência, foi registrada uma queda na proporção de crianças desse estrato nas escolas privadas de 41,8% para 37,9% entre 1994 e 2004.

As mudanças nas oportunidades de interação entre crianças de distintas origens sociais não foram determinadas somente pela privatização do ensino. Como a grande maioria das escolas primárias públicas recrutam seus alunos do próprio território, sua composição social é altamente dependente da composição social dos bairros onde se instalam. Assim, o avanço da segregação espacial dos domicílios segundo sua origem de diferentes estratos socioeconômicos, significou também um aumento na homogeneidade e na composição social das escolas públicas, e uma correspondente redução das oportunidades de interação sob condições de igualdade entre crianças provenientes de domicílios de recursos escassos e seus semelhantes de domicílios mais comuns.

Resumindo, a combinação das tendências à privatização do ensino e à diferenciação das escolas públicas segundo sua localização espacial

³ Os níveis mais altos de renda per capita dos domicílios correspondem aos três níveis superiores de receita. Os níveis médios, aos quatro níveis que lhe seguem.

⁴ Embora essa seja a hipótese mais lógica, não podemos descartar que, com a força do sistema público na educação inicial, produziu-se um “efeito arrastão”, ou seja, que as crianças que começam a freqüentar desde muito cedo as escolas públicas, depois continuam nelas, e isso não acontecia alguns anos atrás por causa da pouca oferta pública existente (ver capítulo seguinte). Também não deveríamos descartar uma aposta no setor público por parte de setores médios da população, atraídos pelos avanços que se refletem nos primeiros resultados da Reforma Educacional. Mesmo assim, nenhum desses dois argumentos vai em detrimento da intensificação da segmentação educacional.

contribuiu para elevar a segmentação educacional na cidade, fragilizando assim, a tradicional função integradora das escolas públicas uruguaias.

Quais são os mecanismos através dos quais as oportunidades de interação entre os desiguais nas escolas potencializam as possibilidades de integração social dos alunos de menos recursos?

A composição social das escolas define o perfil do grupo de pares com o qual a criança terá contato no dia-a-dia. De estudos de desempenho no aprendizado, surgem fortes evidências sobre a influência do grupo de pares em pelo menos quatro aspectos fundamentais para a integração da criança. Primeiro, os companheiros de escola são os que norteiam as expectativas de conquista educacional. Segundo, quanto mais heterogêneo for o grupo de companheiros, maior será a variedade de experiências e de práticas de solução de problemas à qual uma criança fica exposta, e maiores serão as oportunidades de desenvolver habilidades cognitivas e destrezas sociais chaves para seu desempenho na escola e para sua vida futura no trabalho (Betts; Zau; Rice, 2003). Terceiro, conseqüências igualmente positivas sobre os futuros desempenhos acadêmicos e de trabalho das crianças pobres, estão vinculadas ao capital social que se pode acumular em redes socialmente heterogêneas. E por último, para as crianças com mais desvantagens, o contato diário regulamentado por padrões normativos comuns que se produz nas escolas, pode constituir a única experiência vital que oferece a oportunidade de compartilhar problemas (e a esperança de compartilhar destinos), com membros de outros estratos socioeconômicos. Tais experiências são importantes na formação de sentimentos gerais de pertencimento a uma mesma sociedade, além das disparidades presentes nas condições materiais de vida de suas famílias. Podemos dizer que, para as crianças pobres, a importância relativa dessas experiências vividas tão cedo sobre a cidadania será maior, quanto mais parecida for a composição social de suas escolas e seus bairros com a da própria sociedade.

As autoridades educacionais no Uruguai estiveram bem atentas às mudanças na composição social das escolas e seus possíveis efeitos sobre os resultados do aprendizado. De fato, são vários os estudos oficiais que constataam um impacto significativo da composição social das escolas sobre os rendimentos dos alunos controlados pelas características de seus domicílios (ANEP-CODICEN, 2005B; ANEP-UMRE, 1996; ANEP, 1997).

Um modelo de vários níveis para as aprendizagens nas escolas públicas de Montevideú. Metodologia e fontes de informação

Os resultados dos estudos mencionados no parágrafo anterior não permitem isolar os efeitos independentes de cada um dos contextos (família, escola e bairro) sobre os resultados das aprendizagens. Para enfrentar esse problema, recorreremos a modelos hierárquicos lineares, ou de vários níveis. Esses modelos permitem decompor a variância de uma variável dependente; nesse caso, os resultados nas aprendizagens das crianças, em dimensões de unidades que correspondem a distintos níveis de agregação, crianças, escolas e bairros; juntos, nessa ordem, uns nos outros.

Os dados provêm da Avaliação Nacional de Aprendizagens da sexta série da educação primária⁵ que realizou a Unidade de Medição de Resultados Educacionais (UMRE) da ANEP em 1996 - primeiro e único estudo de caráter censitário feito nesse nível educacional e que cobriu todas as escolas do país (públicas e privadas)⁶.

A avaliação foi feita através de quatro instrumentos: as provas padronizadas de Matemática e Língua Materna, a Enquete aos Professores, a Enquete aos Diretores das escolas avaliadas e a Enquete à Família das crianças. De cada um desses instrumentos foram sendo selecionadas as variáveis e os fatores mais importantes para o desenvolvimento desse estudo.

Para gerar informação sobre os bairros de Montevideú, também foram utilizados os dados do Censo de População, Domicílio e Moradia que realizou o INE em 1996. Embora a Avaliação de Aprendizagens permitia caracterizar os bairros somando as características dos domicílios dos alunos, pareceu lógico assumir que essas características agregadas poderiam diferir das que são estimadas com base nos dados do censo e que, obviamente, cobrem os domicílios e os indivíduos que não têm relação, nem com as escolas, nem com os alunos que residem na vizinhança onde está localizada a escola.

Universo de estudo

O estudo dos possíveis efeitos da segregação residencial nos resultados educacionais está concentrado nas crianças das sextas séries

⁵ A escola primária no Uruguai apresenta 6 séries, portanto, a avaliação dos aprendizados tentou captar os conhecimentos das crianças no momento da saída do ciclo e ao se incorporarem na educação média.

⁶ Mesmo no caso de as escolas rurais considerarem somente aquelas cujos alunos ultrapassavam o número de 6.

das escolas públicas do município de Montevideu⁷. Elas representam cerca de 70% do total dos alunos de sextas séries no município. O motivo para nos limitarmos às escolas públicas é porque, tanto pelas regulamentações às quais se ajustam seu funcionamento, como pelas dificuldades que têm os pais que mandam seus filhos às escolas gratuitas para financiar as despesas de transporte, é mais lógico assumir que as escolas públicas recrutam a maior parte de seus alunos na vizinhança, do que as privadas⁸. Nesse sentido, trabalhar só com escolas públicas nos dá mais confiança, pelo menos no terreno da hipótese, para extrair conclusões sobre os efeitos da composição social da população de um bairro no tocante ao desempenho educacional das crianças que lá moram.

É bom dizer que o total das 12.826 crianças avaliadas em escolas públicas de Montevideu freqüentavam 256 escolas, que, por sua vez, se distribuíam nos 62 bairros que o INE identifica na cidade. Como a aplicação dos modelos de vários níveis exige trabalhar sem dados perdidos, o universo finalmente utilizado foi o de menor magnitude: 10864 crianças e 240 escolas.

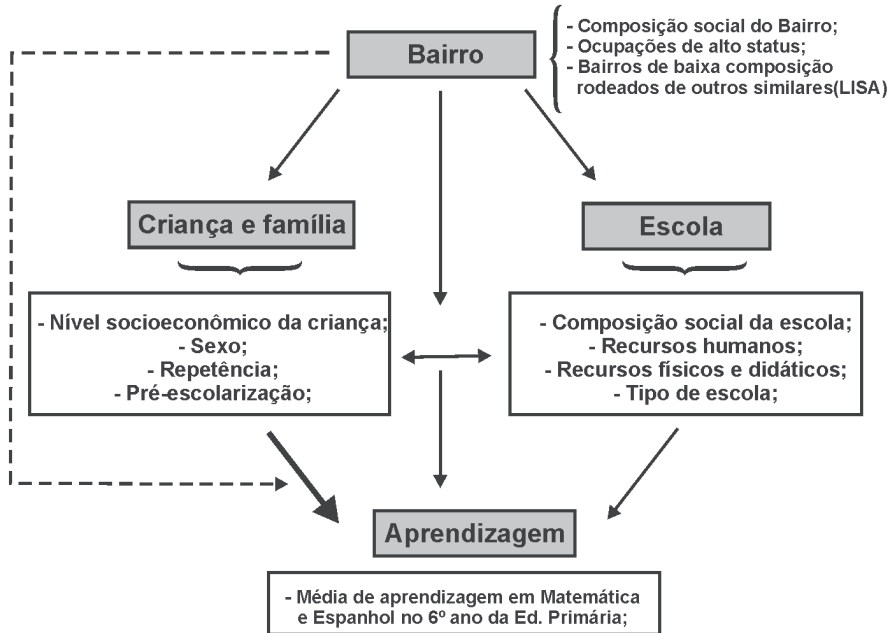
Unidades hierárquicas e variáveis empregadas

As unidades hierárquicas empregadas são a criança e sua família, as escolas que freqüentam as crianças, e os bairros onde estão essas escolas. O Diagrama 2 e os quadros que se seguem apresentam as dimensões de análise, as variáveis e seu nível hierárquico de inclusão nos diferentes modelos testados. Algumas das dimensões e das variáveis inicialmente selecionadas foram eliminadas posteriormente, ou porque não mostravam significação estatística ou porque um número significativamente alto de unidades (crianças ou escolas) não fornecia essa informação. À medida que vamos discriminando os modelos, as variáveis e as dimensões excluídas serão mencionadas e se justificará cada decisão.

⁷ A seleção do município de Montevideu como universo de análise possui um caráter substancial: os processos de segregação residencial são próprios das cidades com uma determinada escala populacional. No caso do Uruguai, tanto pelas suas dimensões demográficas, como pela natureza que adquiriram esses processos, Montevideu é a única cidade que pelo seu tamanho pode abrigar os supracitados processos.

⁸ Isso não exclui as situações onde a família resolve enviar a criança a escolas públicas que não se encontram em seus bairros, mas a existência desses fatores, pelo menos no caso do Uruguai, não chega a modificar a composição social dessas escolas.

Diagrama 2: Dimensões e Variáveis do Modelo



Variável dependente

Variável	Definição	Nome
Resultados obtidos nas provas de matemática e língua materna	É a média dos resultados obtidos pelas crianças nas duas provas de aprendizagem aplicadas na avaliação. Os itens de cada uma das provas tinham uma contagem mínima de 0 e um máximo de 24.	LENGMATE

Variáveis explicativas

Nível 1 - Criança

Dimensão ou Variável	Definição	Nome
Nível socioeconômico e cultural	Contagem de fatores que combina as características da família. Como capital humano foi considerado o nível educacional materno (ou paterno); como capital físico os elementos de conforto e satisfação das necessidades básicas da família; e como capital cultural, a disponibilidade de bens culturais como livros, revistas, jornais etc.	NSE_ALU
Sexo	Variável dicotômica. (1 = Homem)	HOMEM
Repetência	Existência de repetência da criança (variável dicotômica, 1 = reprovou)	REPROVOU
Pré-escolaridade	Assistência à educação pré-escolar (variável dicotômica, 1 = foi às aulas)	ASISPRE

Nível 2 - Escola⁹

Dimensão ou Variável	Definição	Nome
Contexto ou composição socioeconômica e cultural	É a média no nível da escola da contagem de fatores gerada no nível 1 (criança)	NSE_ESC
Tipo de escola TI ¹⁰	Escolas de Tempo Integral (variável dicotômica, 1 = tempo integral)	TI

⁹ Na formulação original dos modelos, foram incluídos variáveis no nível da escola que se consideram importantes para os estudos de aprendizagem. Algumas delas foram posteriormente eliminadas pela falta de significação estatística. Entendemos que sua inclusão teria feito mais complexa a leitura dos quadros de resultados já suficientemente complexos. Esse foi o caso do antigo corpo docente no sistema e na escola, da capacitação dos docentes e dos equipamentos e da infra-estrutura da escola.

¹⁰ As escolas do Uruguai têm uma primeira categorização genérica que as diferencia dentre as urbanas e as rurais. No caso de Montevideu existem só as urbanas. Em 1996 era possível distinguir entre elas quatro modalidades: as Comuns, escolas de Estágio, de Tempo Integral e de Requerimento Prioritário. No nosso caso, a categoria de referência nos modelos se dá pelas duas primeiras. Diferentemente das outras, as escolas de Tempo Integral apresentavam como principal característica, a jornada escolar estendida (7 horas), sendo a maioria delas escolas de contexto sociocultural não favorável. As escolas de Requerimento Prioritário respondem a critérios administrativos não muito claros, cuja forma de aplicação esteve sempre sujeita aos altos e baixos de todos estes anos, mas que compartilham entre si a localização nos contextos sociais menos favoráveis e pela bonificação especial que recebem seus professores.

Nível 3 - Bairro

Dimensão ou Variável	Definição	Nome
Contexto ou composição socioeconômica e cultural (I)	É a média no nível de bairro da contagem de fatores gerada no nível 1 (criança).	NSE_BAR
Contexto ou composição sociocultural (II)	Percentagem de pessoas de 25 a 59 anos no bairro, com menos estudos do que a média do município. Fonte: Censo de População do INE - 1996.	BMEAN96
Ocupações de alto status*	Percentagem de bairros onde as pessoas têm profissões de alto status e que ultrapassam 35% (variável dicotômica, 1 = bairros de alto status). Fonte: Censo de População do INE - 1996.	ASTATUS
Concentração geográfica de bairros com composição sociocultural não favorável**	Corresponde aos bairros que, tomando como base o indicador de autocorrelação espacial LISA, são classificados na categoria high-high. Isso indica bairros com características semelhantes numa variável X que além do mais, compartilham sua proximidade geográfica. Nesse caso, utilizou-se como variável de classificação o indicador (II) de percentagem de pessoas com menos estudos do que a média do município. Variável dicotômica, 1 = bairros high. Fonte: Censo de População do INE - 1996.	HIGH

*Indicador tomado de Kaztman (1999).

**Um detalhe metodológico e os resultados da classificação podem ser consultados em Kaztman e Retamoso (2006).

Resultados e análise dos modelos

O Quadro 1 resume os resultados dos cinco modelos aplicados, cada um dos quais é analisado a seguir:

Quadro 1. Resumo dos modelos aplicados

Variável	Modelo 0		Modelo 1	Modelo 2	Modelo 2a	Modelo 3
	Vazio	NSE em 3 níveis	Mod1 + Var. Alum. e NSE em p1	Com NSE Bairro do Censo INE	Mod2 + Var. Status e High	
Efeitos fixos						
Intercepto	γ_{000}	13,19***	13,19***	13,50***	13,52***	13,54***
Bairro						
Nível socioeconômico	γ_{001}	.....	3,55***	3,32***	-0,07***	3,20***
Escola						
Nível socioeconômico	γ_{010}	.....	2,47***	2,16***	2,12***	2,16***
Tempo Integral	γ_{020}	.....	.....	0,83***	0,78**	1,00***
Aluno						
Nível socioeconômico	γ_{100}	.....	0,91***	0,68***	0,68***	0,72***
Profissões de alto status no Bairro	γ_{101}	.....	.....	.....	.....	0,40***
LISA - High do Bairro	γ_{102}	.....	.....	.....	.....	-0,29***
Nível socioecon. escola	γ_{110}	.....	.....	0,58***	0,58***	0,60***
Homem	γ_{200}	.....	.....	-0,24***	-0,24***	-0,24***
Repetência	γ_{300}	.....	.....	-1,38***	-1,39***	-1,36***
Assistência a pré-escolar	γ_{400}	.....	.....	0,25***	0,28***	0,21***
Efeitos aleatórios						
Nível 3 (Bairro)	U_{00}	2,89	0,35	0,37	0,57	0,32
Nível 2 (Escola)	R_o	2,38	1,69	1,56	1,61	1,57
Nível 1 (Aluno)	E	11,10	10,54	10,10	10,10	10,10
CCI Bairro		17,6%	2,8%	3,1%	4,6%	2,7%

** Significativo a 95%; *** Significativo a 99%

Fonte: elaboração própria com base em INE e UMRE/ANEP.

Modelo vazio

O primeiro passo na produção dos modelos HLM consiste em estimar, mediante um modelo vazio ou não condicional, a proporção da variância total na variável dependente atribuível a cada um dos níveis hierárquicos considerados.

Para avaliar a pertinência de trabalhar com um terceiro nível (bairro), são comparados dois modelos vazios: um que o inclui e outro que não o inclui. Assim, pretende-se pôr à prova se a inclusão do bairro como terceiro nível explica parte da variância, suficientemente significativa, nas aprendizagens, como também para justificar sua inclusão no modelo. A forma de avaliação se realiza mediante o Coeficiente de Correlação Intraclasse, que mede a percentagem da variância total que corresponde a cada nível.

Tabela 1. Modelo vazio

		2 níveis		3 níveis	
Efeitos fixos		Coeficiente		Coeficiente	
Intercepto ou média geral	γ_{00}	13,000 *	γ_{000}	13,187 *	
Efeitos aleatórios		Componentes da variância			
Variância de nível 3 (Bairro)			u_{00}	2,888 *	
Variância de nível 2 (Escola)	u_0	5,403 *	r_0	2,377 *	
Variância de nível 1 (Aluno)	r	11,102 *	e	11,103 *	
Coeficientes de correlação intraclasse (CCI)					
Bairro		-		17,6%	
Escola		32,7%		14,5%	
Aluno		67,3%		67,8%	
Deviance		57,714		57,630	
Número de parâmetros estimados		2		4	

* Significa 95% de confiança.

Os resultados do modelo vazio e os dos níveis indicam que, embora a explicação mais plausível provenha das diferenças que se originam nas características dos alunos, as diferenças nas aprendizagens atribuíveis à escola representam 32,7% da variância total. No modelo de três níveis, no entanto, mesmo que as variáveis atribuídas à criança continuem explicando a maior parte da variância (67,8%), observa-se uma importante parcela da variância (17,6%), atribuível a diferenças nas aprendizagens entre os bairros, que supera inclusive a parcela que se pode atribuir à escola. Em suma, a produção do modelo vazio a três níveis mostra a pertinência

estatística de trabalhar com modelos hierárquicos e a de incluir o bairro como terceiro nível.

Devemos reconhecer, porém, que o fato do bairro explicar uma porcentagem de variância nas aprendizagens maior do que a escola pode ser atribuído à forma em que foi realizada a nossa pesquisa. Ou seja, ao excluir as escolas privadas podemos reduzir também a variância entre as escolas em um mesmo bairro e aumentar a variância entre os bairros. Isso se dá pelo menos por duas razões. A primeira, pelo efeito de “arrastão” da composição social do bairro sobre a composição social de escolas que, como no caso das públicas, captam seus alunos no mesmo território. A segunda, porque em um mesmo bairro, as escolas privadas costumam trabalhar com mecanismos seletivos muito mais restritivos do que as escolas públicas¹¹.

Modelos condicionais

Com o propósito de identificar o modelo que explique melhor os rendimentos educacionais, serão examinados vários deles nesta seção. No momento da inclusão das variáveis optou-se pelo processo mais simples possível, dando preferência às variáveis de composição social, sendo estas da escola ou do bairro.

Modelo 1

Modelo vazio três variáveis de composição ou nível socioeconômico e cultural (NSE) em cada um dos níveis: aluno, escola e bairro (*nse_alu*, *nse_esc*, *nse_bar* respectivamente).

Seus resultados mostram uma média geral de aprendizagens (intercepto), em matemática e idioma espanhol de 13,2. As três variáveis de nível socioeconômico (NSE) são significativas, mesmo que a magnitude de seu efeito seja diferente. O fator de NSE do bairro é o que apresenta maior ocorrência, o que equivale dizer que o efeito total sobre as aprendizagens de um aumento de uma unidade de desvio padrão do NSE do bairro é

¹¹ No estudo realizado por Paves (2004) sobre os resultados dos alunos nas provas SIMCE, foram analisados três níveis (criança, escola, município), obtendo-se os seguintes coeficientes de correlação intraclasse: 69%, 26% e 6% respectivamente. A diferença desses resultados com os mostrados neste trabalho, poderia estar vinculada ao fato mencionado anteriormente, já que em Montevideu estamos trabalhando exclusivamente com as escolas públicas. (Paves, 2004. *Municipios efectivos en educación. Universidad de Chile*).

maior do que a da escola e da criança. O NSE da escola também apresenta maior efeito que o nível individual. Assim, por exemplo, enquanto um aumento de uma unidade no NSE da criança tem um efeito total de 0,91 nas aprendizagens, o mesmo aumento no nível da escola gera um aumento de 2,47 e no bairro de 3,55 (é necessário lembrar que o NSE corresponde a uma contagem de fatores de diferentes indicadores).

Modelo 2

Mesmo que os resultados do modelo 1 ofereçam indícios da importância relativa que adquire o NSE e seu impacto na diferença dos diferentes níveis de agregação, a especificação do modelo não incorpora dimensões específicas na análise do desempenho escolar. Isso é o que faz o modelo 2, que, além das variáveis do modelo anterior, incorpora outras características dos alunos e das escolas. No caso das crianças tenta-se observar ainda, controlado pelo seu NSE, outros fatores como o sexo (homem), as experiências de repetência (reprovou) e o acesso à educação pré-escolar (assispre), incidem nas aprendizagens.

No nível da escola, incorporamos também o tipo de escola que criança frequenta. Como mencionamos, em 1996, no nível urbano, o sistema uruguaio fazia a distinção de três tipos de escolas basicamente: as comuns, as de tempo integral (TI) e as de requerimento prioritário (RP)¹².

Embora o coeficiente nas escolas de RP tenha sido negativo, como se esperava, ele não se mostrou significativo e, portanto, a variável foi eliminada desse modelo. A baixa significação provavelmente se deveu ao fato de que, uma vez controlado o NSE nos três níveis, a existência desse tipo de escola não agrega mais um efeito nas aprendizagens.

Também esse modelo incorpora o NSE da escola, não só no intercepto, mas também no próprio coeficiente de regressão do NSE do aluno. O que se quer é conhecer a sensibilidade das variações nas aprendizagens

¹² Faz-se necessário esclarecer que foram testados outros modelos onde, além dessas variáveis, incorporaram-se algumas características das escolas que a literatura costuma considerar importantes no processo escolar. Por isso, do ponto de vista dos recursos humanos, levou-se em conta a experiência docente, a estabilidade na escola e a capacitação docente. Do ponto de vista dos recursos físicos e didáticos, foram incorporadas variáveis que respondiam à infra-estrutura e aos elementos didáticos presentes nas escolas. Também foi agregado o tamanho médio do grupo da sexta série e o tamanho da escola. No entanto, nesses modelos, embora seus coeficientes tenham sido os esperados, nenhum apresentou significação estatística.

no tocante às variações no status socioeconômico das crianças nas escolas de diferente status socioeconômico médio.

Os resultados deste modelo mostram alguns elementos interessantes a serem destacados. Em primeiro lugar, apesar de uma leve redução dos coeficientes em relação ao modelo anterior, os efeitos do NSE dos três níveis continuam sendo significativos e mantêm a mesma ordem anterior (3,320, 2,159 e 0,681 em bairro, escola e aluno respectivamente). Em segundo lugar, as escolas de tempo integral (TI) aumentam o ponto de interseção em 0,832 em relação ao resto das escolas. Em terceiro lugar, os efeitos sobre o aprendizado das características individuais da criança (sexo, repetência e pré-escolaridade) mostram, nos dois primeiros casos, uma redução (-0,237 e -1,377) e no caso da educação pré-escolar, um efeito positivo (0,253). Por último, observa-se que a variável de predição grupal do NSE da escola, gera um efeito total positivo de 0,580 na linha ascendente específica de NSE do aluno com relação às aprendizagens¹³.

Modelo 3

Finalmente, especifica-se um novo modelo que combina as variáveis testadas até agora, com duas variáveis no nível dos bairros provenientes do Censo de População de 1996.

A composição social de um bairro construído a partir da agregação de variáveis individuais das crianças que vão às suas escolas públicas, não tem por que corresponder à composição social de toda a população que ali está. A divergência pode ser maior quando - como no nosso caso - o universo de estudo está constituído somente pelas escolas públicas. Como dito anteriormente, dada a alta tendência das escolas privadas a um recrutamento não territorial, com sua exclusão buscou-se evitar que, a classificação de um bairro fosse influenciada pelas características de crianças que não residiam nele. O fato de classificar os bairros pelos perfis da população que vai às suas escolas públicas, pode estar gerando vieses igualmente significativos, particularmente nos bairros onde a educação se encontra muito segmentada.

No sentido de controlar tais possíveis vieses, o modelo seguinte incorpora duas variáveis que provêm do Censo de População do INE. A

¹³ Com a mesma lógica deste modelo, no anexo II está uma especificação (modelo 2a) que, em vez de utilizar o NSE do bairro a partir dos dados da Avaliação de Aprendizagens, o faz com base nos dados do Censo de População do INE. As conclusões são semelhantes às mencionadas anteriormente.

primeira corresponde a uma variável dicotômica que classifica os bairros, se a porcentagem de ocupação de alto status (profissionais, gerentes, técnicos, entre outros – $ciuo88 = 1, 2$ e 3) supera ou não 35% das pessoas que estão trabalhando. A segunda variável vem da classificação em forma dicotômica dos bairros de Montevideu mediante o Indicador LISA (*Local Indicator of Spatial Association*), que indica a autocorrelação espacial das subunidades geográficas no âmbito local a partir de um atributo ou variável (identificada com o programa Geoda como High-High). Nesse caso foi utilizada a porcentagem de população de 25 a 59 anos de idade no bairro com nível de escolaridade abaixo da média do município¹⁴. O indicador constitui uma medida que mostra bairros com baixo nível educacional, vizinhos ou correlacionados espacialmente com outros bairros da mesma característica.

Os resultados do modelo 3 mostram, em termos gerais, as mesmas características que os analisados anteriormente. Ou seja, repete-se a pauta de significação estatística e magnitude dos coeficientes, sejam eles do NSE do bairro, escola e aluno, como também das variáveis explicativas, como escola, sexo, repetência e escolaridade precoces.

O elemento que mais interessa destacar neste modelo final é a ocorrência das duas variáveis dicotômicas provenientes do Censo de População do INE, que tentam, por um lado, responder à exposição dos modelos de função (status ocupacional) e à concentração de situações sociais desvantajosas. Em ambos os casos, as variáveis se incluem para observar o efeito que têm na curva ascendente entre o NSE do aluno e as aprendizagens (γ_{101} e γ_{102}). Os resultados mostram que bairros onde predominam ocupações de alto status apresentam um efeito adicional positivo na curva formada pela relação entre NSE do aluno e as aprendizagens. No segundo, ou seja, nos bairros concentrados em contextos educacionais baixos, verifica-se o fenômeno inverso. A existência de um bairro com baixo capital educacional gera um menor efeito positivo do NSE do aluno sobre as aprendizagens.

As conclusões desta análise podem ser sintetizadas nos três pontos seguintes:

- No tocante ao efeito total sobre as aprendizagens, o aumento de uma unidade no nível socioeconômico da vizinhança é maior que

¹⁴ Um detalhe da metodologia e dos resultados pode ser consultado no trabalho dos autores chamado “Segregação Residencial em Montevideu: Desafios para a equidade na educação”, apresentado no Seminário “*Urban Governance and Intra Urban Population Differentials in Latin American Metropolitan*” Areas. University of Texas, Austin, novembro de 2005.

os aumentos semelhantes nos níveis socioeconômicos das escolas e das famílias. Essa relação se mantém quando se controlam outras características das escolas e das crianças que podem incidir no seu aprendizado.

- Mantendo os controles anteriores, nos bairros em que predominam ocupações de alto status, se verifica um efeito adicional positivo na inclinação formada pelo nível socioeconômico dos alunos e suas pontuações nas provas de aprendizado.
- Com os mesmos controles, e quanto mais extensa for a mancha geográfica de bairros com média de baixo capital educacional, menor será o efeito positivo do nível socioeconômico sobre as pontuações nas provas de aprendizado.

Em resumo, os elementos que contribuem para esses resultados, abonam a seguinte postura: em um campo no qual ainda há muito a ser discutido, vemos a existência dos efeitos significativos da composição social do bairro sobre o aprendizado das crianças.

Precauções na interpretação dos resultados dos estudos sobre os efeitos dos contextos sobre comportamentos

Apesar de os resultados anteriores coincidirem com os de outros estudos realizados na região (Solís, P., 2006; Torres, H.; Ferreira, M. e Gomes S., 2004; Sabatini, F., Cáceres G., e Cerda, J., 2002), convém tomar pelo menos duas precauções, particularmente quando – como neste caso – dá-se ênfase ao papel dos resultados para o projeto das políticas sociais eficazes.

Em primeiro lugar, como acontece com a grande maioria dos estudos que vinculam contextos a comportamentos, é muito difícil ter certeza sobre o caráter não falso dos resultados. Eles poderiam estar refletindo a ocorrência de características não observadas das famílias que enviam seus filhos a determinadas escolas ou que se encontram em determinados bairros. Por exemplo, podemos argumentar que entre pais com níveis semelhantemente baixos de educação e renda, é provável que aqueles com mais “motivações de conquista”, mostrem um maior afinco em seus esforços no sentido de obter um lugar para seus filhos em escolas de composição social heterogênea. Em tais casos, os melhores desempenhos na área educacional poderiam ser atribuídos às

maiores motivações de conquista dos pais do que à composição social das escolas ou vizinhanças.

A segunda precaução se refere também a um problema metodológico cuja consideração parece necessária quando se deseja vincular os resultados dos estudos à elaboração de políticas. Todas as pesquisas antes mencionadas são estudos sincrônicos, isto é, estudos que comparam, em um mesmo momento do tempo, os desempenhos escolares de crianças com características socioeconômicas semelhantes e que moram em bairros (ou que vão a escolas) com distinta composição social. Se os controles se realizam corretamente, parece razoável concluir que as variações na composição social dos contextos é um dos fatores que explicam as diferenças nos resultados acadêmicos. Mas mesmo aceitando essa conclusão, não provém dela o fato de que deslocar uma criança de uma escola e/ou bairro homogeneamente pobre para outra(o) socialmente mais heterogênea(o), gere o efeito positivo desejado.

A razão principal para essa indefinição parte do reconhecimento de que, os efeitos acumulados de uma exposição prolongada a situações de exclusão social podem neutralizar as eventuais virtudes da interação com os desiguais. As crianças pobres que passam por essa experiência costumam apresentar mais insegurança no quesito emocional e um menor desenvolvimento de destrezas sociais e de habilidades cognitivas. A exclusão social prolongada pode gerar nas famílias e nas crianças imagens próprias, baixas expectativas no tocante às conquistas educacionais e às possibilidades que tais conquistas acarretem uma modificação significativa de suas condições futuras de vida, como também escassas capacidades para estruturar desejos e administrar os prêmios recebidos. Também podem gerar ressentimentos com respeito a uma sociedade que os exclui e que se norteia através de códigos diferentes dos seus. A vida em guetos ou em semiguetos urbanos deixa também marcas nas formas de convivência, no caráter mais ou menos imediato em que as frustrações dão lugar à violência, na confiança para com os outros e, em particular, com qualquer forma de autoridade¹⁵.

¹⁵ O controle dos “vieses de seleção” e dos efeitos da exposição prolongada a situação de exclusão social só é possível através de refinados (e custosos) métodos experimentais. Enquanto esses métodos não forem concretizados, a bondade da interpretação dos resultados dos estudos sobre os efeitos contextuais e sobre sua aplicabilidade para o projeto das políticas, dependerá do cuidado com que os pesquisadores se aproximem dos controles próprios das situações experimentais, mesmo que também o façam da lógica e da consistência teórica dos argumentos utilizados.

Desafios que trazem os processos de segregação residencial em Montevideu às escolas de Ensino Fundamental e principais respostas do sistema educacional

Desafios

As migrações intraurbanas das últimas décadas aumentaram a concentração espacial de domicílios com baixo nível cultural e que se encontravam nas primeiras etapas de seu ciclo de vida familiar, o que levou a uma concentração paralela territorial de crianças em idade escolar e em domicílios com escassos recursos.

Muitas das regiões onde existem domicílios pobres careciam de infraestrutura escolar adequada para receber contingentes massivos de alunos, o que trouxe enormes pedidos de investimento em infra-estrutura. Paralelamente, os resultados dos estudos acerca dos efeitos da composição social das escolas e dos bairros sobre as conquistas em aprendizagens mostravam que os desafios mais importantes não estavam só nas necessidades do município mas também, e em alguns casos primordialmente, nos problemas que surgiam das condições em que se socializavam as crianças. Foi dito que as mudanças nas vizinhanças e nas famílias tinham modificado as condições básicas de educação dos alunos, colocando mais um desafio para os novos professores e trazendo complexos problemas na concepção dos programas, na formação de recursos humanos idôneos e, especialmente, na organização das práticas de ensino, cujos destinatários mostravam agora traços bem diferentes da população a que a escola atendia no passado.

É difícil captar o grau de complexidade desses desafios se não começarmos reconhecendo pelo menos duas coisas. A primeira é que o peso da reprodução social da população não incide numa só instituição, mas digamos, numa estrutura onde se articulam as ações do sistema educacional com as das famílias e com o que se passa nos entornos comunitários imediatos às crianças. A segunda, que uma boa parte do sucesso do ensino já institucionalizado, depende do modo mais ou menos harmonioso com que se juntam os esforços e as influências dessas três esferas de socialização, como também da capacidade das escolas para compensar as insuficiências nas outras duas áreas. O que resulta evidente é que quando famílias e vizinhanças falham em fornecer os suportes adequados, o sistema educacional tem mais dificuldade para estender uma função que é própria dele e que é chave nos processos de integração das socie-

dades sobre as bases de igualdade, a saber, sua aptidão para dissociar as conquistas educacionais dessas crianças de suas condições de origem.

Aos desafios que são colocados ao sistema educacional, dentro das novas condições de educação das crianças que têm poucos recursos, somam-se o desafio geral de adequar os programas, a capacitação docente e os equipamentos para a educação, a um mundo produtivo que muda rapidamente, onde a acelerada mudança tecnológica e a crescente concentração do conhecimento impõem a necessidade de qualificação das novas gerações.

Vamos analisar agora algumas das respostas que articularam o sistema educacional do Uruguai para enfrentar os desafios que essas mudanças impõem no tocante às conquistas de uma sociedade alicerçada nas bases da igualdade.

As respostas do sistema educacional

Em primeiro lugar, destacamos aqui que a capacidade do sistema para enfrentar o desafio que nos traz a deterioração das condições na educação dos alunos e as novas demandas na qualificação, requerem um aumento de investimento do governo em educação pública.

A comparação da proporção do PNB, que foi investido na educação em contraposição à evolução dessa proporção no resto dos países da América Latina e o Caribe, oferece um marco de referência, a partir do qual, podemos avaliar a intensidade relativa do investimento público no setor nas últimas décadas no Uruguai. A informação do quadro 2 permite apreciar que em 1964 as despesas públicas em educação significavam uma parte do PNB ligeiramente superior à média dos países da América Latina e o Caribe, enquanto que, a partir desse ano, os indicadores se mantiveram entre um quarto e um terço abaixo da média da região.

Quadro 2. Despesa pública em educação como porcentagem do Produto Interno Bruto. 1964-2000

	1964	1975	1980	1985	1990	1995	2000
(1) Ame. Latina e o Caribe	2,6	3,3	3,8	3,9	4,1	4,5	4,1
(2) Uruguai	2,7	2,2	2,2	2,8	3,1	2,8	2,8
(2)/(1)	1,04	0,67	0,58	0,72	0,76	0,62	0,68

Fonte: UDELAR (2000), com base nos relatórios da UNESCO e nos dados do Escritório de Planejamento e Orçamento, e do Banco Central do Uruguai. Os dados do ano 2000 correspondem à CEPAL (2005).

Portanto, em 2000, a posição relativa do Uruguai no tocante aos investimentos financeiros no setor público, direcionados à melhoria da educação, colocava o país na posição Nº 19 entre os 22 países da América Latina e o Caribe. (Ver Anuário Estatístico da CEPAL, 2005, quadro 1.3.9).

Essa retração relativa do investimento na educação foi compensada com uma série de medidas que redirecionaram as despesas do setor procurando neutralizar os efeitos negativos da infantilização da pobreza sobre as aprendizagens. Estamos nos referindo, em particular, ao crescimento das escolas de alunos especiais, à ampliação da cobertura na educação primária e ao fortalecimento dos refeitórios escolares.

As escolas especiais ¹⁶

Como mencionamos anteriormente, na década de noventa, amplia-se a oferta de educação pública no nível do Ensino Fundamental. Tradicionalmente, só se fazia uma diferenciação entre as escolas da cidade e as do campo, passando para um modelo baseado numa diversidade de opções que procura atender, através de formatos pedagógicos alternativos e de modelos compensatórios, a heterogeneidade, cada vez mais evidente, das situações da infância. O projeto nas políticas educacionais se concentra nos setores mais vulneráveis através de duas ofertas específicas: as escolas de Contexto Sociocultural Crítico (CSCC) e as escolas a Tempo Integral (TI).

As escolas de TI começaram a funcionar no início da década de 90 com a transformação de escolas comuns existentes nos contextos geográficos mais pobres. Em seus primeiros momentos, sua contribuição principal foi somente na extensão do horário escolar. Só em 1995 começa a ser criado nelas um projeto pedagógico e institucional específico. Além dos aspectos criativos da proposta pedagógica, a iniciativa acelerou a transformação de escolas comuns nessa modalidade, implementando a construção de novas salas de aulas e destinando compensações salariais a seus professores. Na decisão sobre sua localização foram lapidados os critérios básicos, tanto para a seleção de escolas com níveis socioeconômicos baixos, como para a identificação das áreas geográficas que mostravam um alto crescimento na sua população infantil¹⁷.

¹⁶ Estamos nos referindo às Escolas de CSCC e de TI. É importante este esclarecimento, na medida em que a educação de Ensino Fundamental chama escolas especiais àquelas que atendem crianças com deficiências.

¹⁷ Uma descrição mais detalhada dos tipos de escolas existentes pode ser consultada na ANEP-CODICEN (2004). Também se pode consultar Clavijo, Francia e Retamoso, 2005.

As escolas chamadas de “contexto sociocultural crítico”, também foram inseridas nos contextos mais pobres, mas diferentemente das TI, são de um único turno, sem apresentarem uma proposta pedagógica específica, e se sustentam, principalmente, em medidas compensatórias básicas que buscam atrair os professores com mais experiência, dando-lhes uma compensação a mais no salário¹⁸.

O quadro 3 mostra as mudanças no peso relativo e distintas categorias de escolas entre 1995 e 2004. Os números mostram um leve crescimento das escolas de contexto sociocultural crítico, e um crescimento muito mais marcante, mesmo que numa base numérica muito menor, das de tempo integral.

Quadro 3. Percentagem de matrícula da 1^a à 6^a série e variação percentual segundo a categoria da escola. Entre 1995 e 2004. Montevideú

Categoria da escola	1995	2004	% variação
Urbana Comum 1/	76,5	71,1	-4,4
CSCC	21,4	22,3	7,1
TI	2,1	6,6	217,4
Total	100	100	2,8

1/ Inclui escolas de estágio.

Fonte: elaboração própria com base no Monitor Educacional de Educação no Ensino Fundamental de ANEP/CODICEN - CEP.

O quadro 4 mostra que tanto em 1995 como em 2004 a distribuição das escolas se ajustou ao objetivo de focalização, na medida em que a maioria das escolas especialmente projetadas para ampliar as oportunidades de aprendizado das crianças com maiores desvantagens se localizava nos contextos escolares e de bairro menos favorecidos. Inclusive, durante esse período, a proporção das escolas especiais (CSCC mais TI) cresceu nos contextos em que se deveria esperar tal crescimento de acordo com os objetivos da política. O forte aumento que foi registrado

¹⁸ No final de 2005, a ANEP, conjuntamente com o Ministério de Desenvolvimento Social, implementou um novo programa chamado “Professores Comunitários”. Esse programa está dirigido às escolas de um só turno e contexto crítico e, consiste num corpo de professores que trabalham de forma personalizada, fora do horário escolar, com o objetivo de oferecer suporte pedagógico às crianças de baixo rendimento na escola e melhorar a inter-relação entre suas famílias, a escola e a comunidade. A intervenção se realiza com visitas aos domicílios e através de um trabalho conjunto com as famílias em suas moradias e nas escolas. Embora ainda seja muito cedo para avaliar seus resultados, é claro que o programa de “professores comunitários” é uma peça fundamental a mais nos programas que buscam reduzir as brechas nos aprendizados (CEP-MIDES, 2006).

nos bairros de composição social alta possivelmente reflete o fato de que, o número de escolas públicas nesses bairros é muito menor do que os outros bairros (por exemplo, é praticamente a metade dos que existem nos bairros de baixa renda). Também não devemos descartar a hipótese de que alguns bairros, de composição social alta, tenham no seu interior pequenas áreas homogeneamente pobres, e que a escola pública que, geralmente, capta as crianças em espaços menores que os do bairro, capte somente crianças nessas áreas.

Quadro 4. Percentagem de escolas especiais (CSCC e TI), segundo a composição socioeducacional do bairro e contexto sociocultural da escola, no total de escolas públicas em cada grade. Montevideu 1995-2004

Contexto sociocultural das escolas *	Composição socioeducacional do bairro							
	BAIXO		MÉDIO		ALTO		TOTAL	
	1995	2004	1995	2004	1995	2004	1995	2004
Não favorável	53,8	54,6	36,0	54,2	33,4	80,0	48,6	55,6
Médio	07,7	18,8	03,1	09,4	06,3	33,3	4,9	16,7
Favorável	0	0	0	0	0	02,5	0	1,3
TOTAL	46,3	47,7	10,6	18,0	4,4	15,8	22,2	30,0

* A variável “contexto sociocultural das escolas” classifica o total de escolas do país segundo um indicador, que combina o nível educacional das mães das crianças que vão a cada escola, com os elementos de conforto existentes nos seus domicílios. O indicador classifica as escolas em cinco categorias de contextos muito favoráveis e contextos muito desfavoráveis. Para mais detalhes, ver Monitor Educacional de Ensino Fundamental. 2da. Comunicação de resultados: Tipos de escolas, contexto sociocultural escolar e resultados educacionais. ANEP/CODICEN – CEP, Junho de 2004. Fonte: elaboração própria com base na ECH do INE e Monitor Educacional de Educação Primária do ANEP/CODICEN – CEP.

A educação inicial

Outra iniciativa importante no intuito de enfraquecer os elos dos mecanismos da reprodução inter-geracional da pobreza e da exclusão social, e que teve muita força a partir de 1995, foi a ampliação da matrícula na educação inicial ¹⁹.

¹⁹ Em novembro de 1998, foi sancionada a Lei 17.015 que estabelece a obrigatoriedade na Educação Inicial para todas as crianças de 5 anos de idade. Tal lei estabelecia um prazo de, no máximo, 4 anos para que o Sistema Nacional de Educação Pública (ANEP) [*Administración Nacional de Educación Pública*], gerasse as condições necessárias para torná-la efetiva. A medida pretendia, entre outros aspectos, fomentar as habilidades cognitivas e as destrezas próprias da idade da criança, favorecer sua maturidade senso-motora, seu crescimento afetivo, promover os processos de socialização e coadjuvar para a prevenção dos efeitos negativos para seu desenvolvimento normal, originados nas deficiências de ordem biológica, nutricional, familiar ou de contextos de risco.

A evidência acumulada na última década sobre o fenômeno da educação inicial no Uruguai, permite mostrar pelo menos três situações. A primeira indica uma clara expansão da cobertura para as idades entre os 4 e os 5 anos. A segunda mostra os efeitos positivos da frequência à educação inicial sobre a redução da repetência nos primeiros anos da educação primária. A terceira mostra que a expansão da cobertura beneficiou, principalmente, as crianças dos extratos de menos recursos. Em seu conjunto, as três tendências mostram um avanço claro da igualdade social como resultado das transformações no sistema público de educação pré-escolar (ANEP-CODICEN, 2002).

No tocante à cobertura, a partir de 1991, o setor público liderou um crescimento significativo da frequência à educação inicial entre as crianças de 4 a 5 anos em Montevideu. No que diz respeito ao total de crianças dessa idade, a frequência daqueles com 4 anos cresceu de 23% para 51%, enquanto que nas escolas privadas acontecia o efeito contrário, indo de 40% para 28%. Algo semelhante aconteceu com as crianças de 5 anos, cuja frequência aumentou de 42% para 73% no setor público e diminuiu de 38% para 21% no contexto privado. Como resultado dessas tendências, em 2004 mais de 9 em cada 10 crianças de 5 anos, e mais de 7 em cada 10 crianças de 4 anos, frequentavam estabelecimentos pré-escolares na educação pública ou privada. Os resultados dos estudos realizados pela Gerência de Pesquisas e Avaliação da ANEP, constataam a importância desses avanços para a conquista dos aprendizados ao longo do ciclo escolar (ANEP-CODICEN, 2005 B).

Resumindo, quanto ao impacto da expansão da educação pré-escolar no quesito igualdade, o quadro 5 mostra, por um lado, o forte impulso que deu o setor público ao ensino básico nos bairros cuja composição social revelava maiores desvantagens; e, por outro lado, mostrava também a significativa redução que isso trouxe nas lacunas da frequência à pré-escola entre crianças pertencentes a diversos bairros na sua composição social. Quando a mesma análise foi feita identificando o nível socioeconômico dos domicílios das crianças em idade pré-escolar, encontramos que as crianças provenientes dos domicílios mais carentes, praticamente duplicaram suas taxas de frequência no período. (ANEP-Universidad Católica, 2003).

Quadro 5. Percentagem de frequência a escolas públicas por crianças de 4 e 5 anos de idade por nível educacional dos bairros. Montevidéu, 1995 e 2004.

Frequência no ensino básico <i>público</i>	Nível educacional dos bairros (perfis da média de anos de estudos da população de 25 a 59 anos 2002-04)			
	Baixos	Médios	Altos	Total
1995	40,9	41,8	32,6	38,4
2004	69,6	66,3	44,0	62,3
% de variação 1995-2004	70,2	58,8	34,9	62,3
<i>público mais privado</i>				
1995	56,8	74,3	83,0	70,3
2004	80,5	88,4	93,8	90,2

Fonte: elaboração própria com base na ECH do INE.

Refeitórios escolares

Diante das novas características que a pobreza enfrentava em Montevidéu, o problema da alimentação das crianças começou a ser muito questionado, tanto na sociedade como nas escolas. As evidências de subalimentação entre os alunos geraram rápidas reações das autoridades escolares, que reforçaram os programas de alimentação escolar já existentes, incorporando outras novas modalidades, fundamentalmente através dos Refeitórios Escolares e do sistema chamado de “Copo de Leite”, às redes de proteção social que o Governo implantou diante do agravamento das carências da população. A reação da educação primária pública não obedecia só a questões humanitárias. Também refletia o reconhecimento do impacto da desnutrição sobre as capacidades de aprendizado das crianças²⁰.

Os quadros 6 e 7 apresentam a situação existente em 2004. Percebemos que os refeitórios estavam nas escolas que tinham uma composição social menos favorável, e também naquelas localizadas nos bairros com maiores desvantagens.

²⁰ As políticas para a alimentação que se implementam no sistema educativo, têm um forte respaldo financeiro no chamado “Imposto da Educação Primária”. Esse tributo, cuja verba está destinada ao ensino, foi aprovado em 1986, mas sua implementação se dá a partir de 1990. Lei Nº 15.809 (art. 636), Lei do Orçamento Nacional de Recursos e Despesas, de abril de 1986. O imposto taxa as propriedades imóveis urbanas, suburbanas e rurais do país todo, com base nos valores reais que surgem na Direção do Cadastro Nacional. Seu destino cobre uma diversidade de áreas (transporte, equipamentos reparos e TI.) Mas a maior parte dos fundos arrecadados, destina-se à alimentação escolar. É bom frisar que, de acordo com uma pesquisa realizada pelo INE em 2004, o sistema de alimentação escolar constitui a rede de alimentação gratuita mais estendida no país.

Quadro 6. Percentagem de escolas primárias com refeitórios escolares, e das crianças que almoçam nesses refeitórios, segundo a composição socioeducacional do bairro. Montevidéu, 2004.

	Composição socioeducacional do bairro (perfis da educação do triênio 2002-04)			
	Baixos	Médios	Altos	Total
% de escolas com refeitório	88,1	58,9	27,1	65,3

Fonte: elaboração própria com base na ECH do INE e Monitor Educacional de Educação Primária do ANEP/CODICEN – CEP.

Quadro 7. Percentagem de escolas primárias com refeitórios escolares e de crianças que almoçam nesses refeitórios, segundo o contexto sociocultural das escolas. Montevidéu, ano 2004.

Presença de refeitório escolar e % de crianças que almoçam	Contexto sociocultural das escolas			
	Desfavoráveis	Médio	Favoráveis	Total
% de escolas com refeitório	90,9	56,6	25,4	65,3

Fonte: elaboração própria com base no Monitor Educacional da Educação Primária do ANEP/CODICEN – CEP.

Em resumo, a extensa rede de refeitórios escolares foi mais um dos alicerces do sistema público de ensino, em particular naqueles bairros que, pela sua composição social, apresentavam mais necessidades na alimentação. Assim, a escola aumentou sua participação em um âmbito que anteriormente estava restrito quase totalmente às famílias.

Considerações finais: a escolha de estratégias para enfrentar o impacto da segregação residencial nas conquistas do aprendizado da infância pobre

Nas duas últimas décadas do século XX, a cidade de Montevidéu experimentou uma aceleração importante em seu processo de segregação residencial. Ainda que tenha havido vários fatores responsáveis por essa aceleração, o principal pode ser atribuído à larga deterioração dos níveis de receita e de proteção social dos trabalhadores menos qualificados. Em tais circunstâncias, muitas famílias jovens, com escassos recursos humanos e poucas oportunidades de acesso a regiões protegidas, foram expulsas das áreas centrais para as áreas periféricas da cidade, o que aumentou a proporção de domicílios pobres nas

primeiras etapas do ciclo de vida familiar e, portanto, a proporção de crianças localizadas nessas áreas.

O aumento da homogeneidade na composição social dos bairros, trouxe mudanças similares nos serviços prestados no bairro, como a escola primária, os centros de atenção à saúde, o transporte e o lazer. Assim, ao isolamento dos principais círculos econômicos da cidade – o que provocou o enfraquecimento dos vínculos dos habitantes com o mercado de trabalho – somou-se o isolamento dos principais circuitos sociais, fruto de uma crescente segmentação na utilização desses serviços. Essas características modificaram o perfil dos domicílios, das escolas e das vizinhanças, os três contextos mais significativos para a socialização das crianças.

Os domicílios pobres encontraram mais problemas que no passado para satisfazer as necessidades básicas de seus membros. Talvez afetados pelo enfraquecimento de seus laços com o mercado, pelas fragilizadas esperanças de movimentação social, ou pelo seu crescente isolamento das classes médias, esses lares mostraram uma forte tendência à criação de arranjos familiares instáveis e à monoparentalidade, o que acarretou uma elevação importante na proporção de crianças que conviviam com um só de seus pais biológicos. Uma consequência desse fenômeno foi a redução do “*pool*” de recursos familiares para a socialização (especialmente a disponibilidade de tempo dos adultos), e maiores dificuldades para que os pais controlassem seus filhos, os apoiassem nos seus trabalhos escolares e de maneira geral, complementassem os esforços das escolas no processo de ensino.

Por sua vez, as escolas enfrentaram grandes dificuldades para transmitir e gerar habilidades de aprendizado em grupos de crianças homogeneamente pobres. Muitos professores e autoridades escolares em áreas de forte concentração de pobreza se viram sem saber o que fazer por causa do nível de insatisfação das necessidades básicas de seus estudantes, pelo pouco apoio que recebiam de suas famílias e por um déficit bem palpável no desenvolvimento cognitivo e no controle das destrezas sociais básicas que as crianças mostravam nas salas de aula.

Ao mesmo tempo, os novos bairros pobres urbanos tentaram enfraquecer as virtudes potenciais da socialização da vizinhança. A instabilidade dos padrões da vida comunitária, a escassez e a baixa qualidade das instituições locais, junto com a carência de adultos que pudessem funcionar como modelos de papéis, e exercer de maneira eficiente controles sociais informais sobre o comportamento das crianças, contribuíram para reduzir a força socializadora da vizinhança, ou pelo menos, para desviá-la do para-

digma convencional que define a educação como sendo a mudança principal para a movimentação social e a realização pessoal.

Percebemos então, a partir da argumentação anterior que, diferentemente de seu passado de cidade integrada, onde a harmonia na articulação entre essas três esferas, cada uma complementando e reforçando as outras, tinha facilitado o funcionamento da escola primária, os novos mecanismos que se ativaram em Montevideu com as mudanças em cada um desses importantes agentes de socialização (família, escola e vizinhança), não beneficiaram os desempenhos educacionais das crianças. Na medida em que as famílias e os bairros deixaram de cumprir sua função complementar, as escolas encontraram ótimas barreiras para desenvolver seu papel chave nos processos de integração das novas gerações, ou seja, sua capacidade única para dissociar conquistas educacionais de origens sociais.

Algumas das novas características do cenário social, e em particular dos altos indicadores de pobreza na infância urbana, não passaram despercebidos às autoridades da educação. No começo dos anos noventa foi elaborado um projeto de reforma no intuito de devolver ao sistema educacional sua tradicional aptidão para dissociar conquistas acadêmicas de antecedentes socioeconômicos.

Como descrevemos no *corpus* deste estudo, a implantação de tal reforma prestou especial atenção à localização dos serviços. Os novos centros de educação inicial, as escolas especiais e os refeitórios escolares, estabeleceram-se nos bairros com as concentrações mais altas de pobreza²¹. A estratégia era, em poucas palavras, a de centrar os esforços do sistema educacional nos lugares onde as crianças tinham maiores riscos de perderem seus estudos²². Mas, na implementação dessa estratégia, não se encontram sinais de que as situações de risco inerentes às mudanças na composição social das escolas, ou na composição social dos bairros que as crianças freqüentam, ou onde moram as crianças mais vulneráveis, tenham sido sanadas. Quais poderiam ter sido esses sinais? Por exemplo, algumas tentativas no sentido de estimular a formação de grupos heterogêneos, através da localização de novas escolas nas fronteiras entre os bairros de composição social diferente. Ou a institucionalização de sistemas de

²¹ O mesmo pode se dizer do programa “professores comunitários”, lançado no fim de 2005. Esse programa se concentra nas crianças com problemas de baixo rendimento, que vão a escolas de contexto crítico e de um horário único.

²² Paradoxalmente, a concentração territorial dos pobres facilita a implementação de estratégias focalizadoras.

transferência gratuita de alunos, junto à aplicação de critérios de captação nas escolas que garantam a heterogeneidade de sua composição social e de condições de funcionamento que facilitem a interação entre os desiguais. Resumindo, não houve sinais da existência de experiências de contato e solidariedade entre as crianças de diferentes extratos.

Mas, por outro lado, é possível ainda que, quando as autoridades educacionais tenham reconhecido as vantagens da interação entre os desiguais, em um mesmo contexto institucional, possam concluir que, de toda forma, era possível e preferível tratar de compensar as desvantagens da homogeneidade na composição social das escolas que captavam alunos pobres, focalizando, como de fato foi feito, os recursos físicos e humanos nelas existentes. Essa possibilidade traz à tona os seguintes questionamentos: em que medida essas intervenções conseguem reduzir as lacunas nos aprendizados? Quais são seus custos relativos diante das alternativas da “mistura social”? e, mesmo que se consiga reduzir a lacuna no aprendizado: será que isso é suficiente para avançar na meta desejada de uma cidade integrada sobre as bases da igualdade? O que acontece com a formação das destrezas sociais, com os sentimentos precoces de cidadania e com as probabilidades de acumulação de capital social, fenômenos cujo desenvolvimento encontra um campo fértil em grupos heterogêneos de pares e que constituem recursos fundamentais na hora de integrar-se à sociedade?

Em prol das políticas de mistura social, podemos inferir que, ainda levando em conta as precauções metodológicas com que são analisados na atualidade os resultados dos estudos que versam sobre os efeitos de contextos escolares e de bairro, existe suficiente evidência, conjecturas teoricamente consistentes e observações fidedignas para concluir que essas políticas se ajustam mais à realidade que aquelas outras, mais conhecidas e mais utilizadas, que só levam em conta os bairros e as escolas como espaços que concentram proporções maiores ou menores de crianças com carências críticas. Nesse sentido, podemos pensar que, parece ter chegado a hora de dar uma guinada fundamental com respeito às perguntas que nos fazemos no tocante à relação entre educação e integração social. Enquanto tradicionalmente nos perguntamos sobre os postulados da educação que são necessários para a integração social, é sempre mais necessário nos questionarmos também pelos postulados da integração que são necessários para a educação das crianças.

No entanto, e em prol da focalização de recursos nas escolas nos bairros com maiores concentrações de crianças pobres, podemos dizer que, em contextos de uma crescente desigualdade como os que caracterizam a Montevideu e às grandes cidades da região, a implementação de iniciativas do tipo visto no parágrafo anterior, além de corresponder às áreas fortes da política social (Kaztman e Gerstenfeld, 1990), pode ser que não garantam reduções das distâncias sociais²³. A suspeita é que, em um setor importante da população urbana, já se ativou uma sinergia perversa, onde o isolamento geográfico e social entre as classes urbanas, realimenta a rigidez das imagens que as classes têm umas das outras e por isso se fortalecem as resistências à interação entre os desiguais. Nessas circunstâncias, não raro encontramos esses mesmos pais pobres que preferem não expor seus filhos a contextos em que as desvantagens provenientes da origem são muito evidentes; e em que o contato entre os desiguais tende a gerar rejeições e sentimentos de privação diante dos estímulos à competição e à adaptação. Se isso fosse assim, o avanço da segregação residencial e da segmentação educacional estaria nos aproximando de um cenário urbano em que se vêem com clareza os limites da capacidade do sistema educacional para quebrar o determinismo social dos resultados do aprendizado (Tedesco; Filgueira, Bogliaccini, Lichenstein e Rodriguez, 2006).

As considerações anteriores mostram algumas das barreiras que limitam a contribuição da educação à construção de sociedades integradas sobre bases da igualdade. A superação dessas barreiras parece cobrar, em primeiro lugar, uma redefinição urgente da hierarquia do sistema educacional dentro da arquitetura nacional do bem-estar. Como diz López, podemos dizer que a meta de uma educação de qualidade para todos, significa converter a educação em um eixo de articulação e integração dos di-

²³ Isso é particularmente certo nas sociedades mais estratificadas da América Latina. Ao levar em conta os custos relativos desse tipo de políticas, devemos considerar também que, na maioria dessas sociedades, as formas atuais das relações de classe são produto da decantação dos processos de dominação, de negociação e de solução de conflitos, com profundas raízes nas histórias nacionais. Isso significa que, a engenharia social que pretende modificar aspectos básicos dos padrões das relações de classe existentes, representa uma das áreas mais fortes das políticas sociais. No caso da educação, as resistências às intervenções do tipo mencionado no texto, aparecem por todos os lados, e são mais agressivas quando as classes que circulam nas principais esferas sociais e econômicas da cidade, construíram estereótipos das que permanecem marginalizadas nessas esferas. Nesses casos, as classes com mais vantagens podem perceber a promoção da integração social através das escolas como ameaças, tanto para suas expectativas com respeito às conquistas acadêmicas de seus filhos, como para a manutenção de suas tradicionais prerrogativas sociais.

ferentes setores da política social (López, 2005). Trata-se de fortalecer sua capacidade de exigir e articular suportes de outras esferas do Governo, por exemplo, das esferas que se ocupam do planejamento e do ordenamento territorial nas cidades. Nesse sentido, parece conveniente iniciar uma exploração ativa das vantagens e desvantagens, custos e benefícios e, do tipo de políticas de inclusão social que foram implementadas em algumas cidades européias. Com elas, procurava-se integrar os setores com menos vantagens da população urbana (entre os quais estavam, aos montes, os trabalhadores estrangeiros), fosse incidindo diretamente na localização das moradias públicas, ou oferecendo incentivos a setores das classes médias para que construíssem suas casas em regiões previamente homogêneas pela pobreza, ou assegurando um certo nível de mistura social na formação de novos bairros. Mas também, através de subsídios que procuram impedir que a pobreza ultrapasse um patamar a partir do qual os custos das medidas de inclusão social se elevam de maneira assustadora (Musterd e Ostendorf, 1998).

À guisa de conclusão, na medida em que vão se enraizando na região as novas modalidades do capitalismo, resulta mais evidente que a frase “Aprender a aprender e aprender a viver juntos” (Delors, 1996), se refira a um trabalho que vai mais além da educação e que na verdade conclama a toda a sociedade.

Bibliografia

- ANEP – UMRE. *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática*. 6º Año Educación Primaria. Primer informe de difusión pública de resultados. Montevidéo, 1996.
- ANEP. *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática*. 6º Año de Educación Primaria. Segundo informe de difusión pública de resultados. Montevidéo, 1997.
- ANEP – CODICEN. *Educación inicial: logros, desafíos y alternativas estratégicas para la toma de decisiones* (Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa, 2002).
- ANEP- Universidad Católica. *Determinantes de la regularidad de la asistencia y de la deserción en la educación inicial uruguaya*, Montevidéo, 2003.
- ANEP – CODICEN. *Monitor Educativo de Educación Primaria. Tipos de escuela, contexto sociocultural escolar y resultados educativos*. Segunda comunicación de resultados. Montevideo, 2004.

- ANEP – CODICEN. *El Gasto Educativo en Cifras*, Serie Estadísticas Educativas N.5. Montevideo, Uruguay, 2005a.
- ANEP - CODICEN *Panorama de la Educación en el Uruguay: Una década de transformaciones 1992-2004*. Montevideo, 2005b.
- BETTS, J.; ZAU, A. e RICE, L. *Determinants of student achievement: New evidence from San Diego*, San Diego, California: Public Policy Institute of California, 2003.
- CECILIO, M.; COURIEL, J. e SPLLANZANI, M. *La gestión urbana en la generación de los tejidos residenciales de la periferia de Montevideo*. Facultad de Arquitectura, UDELAR, 1999.
- CEP – MIDES. *Programa de Maestros Comunitarios. Primer informe de difusión pública de resultados*. Montevideo, 2006.
- CEPAL. *Que aprenden y quienes aprenden en las escuelas del Uruguay?* LC/MVD/R.58. Oficina de Montevideo, 1991.
- CERVINI M, e GALLO M. *Un análisis de la exclusión social: la segregación residencial en los barrios de Montevideo, 1986-1998*, Tesis de grado de la FCE, Montevideo, Uruguay, 2001.
- CLAVIJO, F. e RETAMOSO, A. *Las escuelas de Tiempo Completo: una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje*. Proyecto Hemisférico “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar”. MEC – ANEP, Montevideo, 2005.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación en el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO, 1996.
- FILGUEIRA, F.; BOGLIACCINI, J.; LICHENSTEIN, S. e RODRIGUEZ, F. *Los límites de la promesa educativa en América Latina*. In: BONAL, X. (org.) *Globalización, educación y Población en América Latina*, 2006. (no prelo).
- FLORES, C. *Residential segregation and the geography of opportunities: a spatial analysis of heterogeneity and spillovers in education*. Second Draft, 2005. Mimeo.
- KAZTMAN, R. e GERSTENFELD, P. *Áreas duras y áreas blandas en la política social*. Revista de la CEPAL Nº 41. Santiago de Chile, 1990.
- KAZTMAN, R. *Marginalidad e integración social en Uruguay*. Revista de la CEPAL Nº62. Santiago de Chile, Agosto/1997.
- KAZTMAN, R. *El Vecindario Importa*, Capítulo IV. In KAZTMAN, R. (org.) *Activos y Estructuras de Oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: CEPAL, 1999.
- KAZTMAN, R. e FILGUERA, F.. *Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay*. IPES – Universidad Católica del Uruguay – IIN, 2001.
- KAZTMAN, R. *Convergencias y divergencias: exploración sobre los efectos de las nuevas*

- modalidades de crecimiento sobre la estructura social de cuatro áreas metropolitanas.* In: KAZTMAN, R e WORMALD, G. Trabajo y Ciudadanía: los cambiantes rostros de la integración y la exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina, Montevideo: CEBRA, 2002.
- KAZTMAN, R. e RETAMOSO, A. *Segregación Residencial, Empleo y Pobreza en Montevideo*, Revista de la CEPAL, N° 85, Santiago de Chile, Abril 2005.
- _____. *Segregación residencial y diferenciales en las pruebas de aprendizaje en Montevideo*, 2006. (no prelo).
- LÓPEZ, N. *Equidad Educativa y Desigualdad Social: Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano.* Buenos Aires: IPEE-UNESCO, 2005.
- MACADAR, D.; CALVO, J.J.; PELLEGRINO, A.; VIGORITO, A. *Proyecto Segregación Residencial en Montevideo: un fenómeno creciente?* CSIC, Montevideo, 2002.
- MARTORI, J. C. e HOBERG, K. *Indicadores cuantitativos de segregación residencial. El caso de la población inmigrante en Barcelona.* In: Geo Crítica, Vol VIII, N°. 169. Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, 2004.
- PNUD. *Desarrollo Humano en Uruguay.* PNUD. Montevideo, Uruguay, 1999.
- RODRIGUEZ VIGNOLI, J. *Segregación residencial socioeconómica: ¿qué es?, cómo se mide?, qué está pasando?, ¿importa?*. Serie población y desarrollo. Chile: CEPAL, 2001.
- SABATINI, F.; CÁCERS, G. e CERDA, J. *Residencial Segregation Patterns, Changes in Main Chilean Cities: scale shifts and increasing malignancy.* International Seminar on Segregation and the City. Lincoln Institute and land Policy, 2002.
- SOLÍS, P. *Efectos del Nivel Socioeconómico del Vecindario en la Continuidad Escolar entre la Secundaria y el Bachillerato.* México, Distrito Federal, 2006. (mimeo).
- TEDESCO, J. C. *La integración social y los nuevos procesos de socialización: algunas hipótesis de trabajo.* In: BONAL, X. (org.) Globalización, educación y Población en América Latina, 2006. (no prelo).
- TORRES, H.; FERREIRA, M. P. e GOMES, S. *Educação e segregação social: explorando o efeito das relações da vizinhança.* In: MARQUES, E. e TORRES, H. (org.) São Paulo: Segregação, pobreza e desigualdades Sociais. São Paulo: SENAC, 2004.

A interação da forma urbana e a política pública: o caso da educação pública*

| Robert H. Wilson

Introdução

A interação da política pública com a organização espacial das cidades começou a receber novamente atenção nas comunidades acadêmicas, após várias décadas de esquecimento. A importância da intervenção estatal no desenvolvimento urbano não é questionada, mas uma renovação da análise empírica que explore essa relação é, em intensidade não negligenciável, guiada por dados mais precisos, bem como por mais sofisticadas metodologias e técnicas de análises. Nas Américas, novos padrões de forma urbana e a permanência de bairros pobres nas cidades grandes fizeram também com que aumentasse a consciência da necessidade de nova pesquisa. Finalmente, na medida em que os serviços urbanos básicos aumentaram em níveis bastante altos nessas cidades grandes, discussões mais matizadas (acerca) da eficiência de uma gama maior de serviços (e.g., a eficácia da educação) emergiram no setor público.

Este capítulo apresenta, primeiramente, uma estrutura conceitual para a exploração da hipótese segundo a qual a forma espacial das cidades e a intervenção do Estado estão indelevelmente ligadas através de mútua determinação – ou seja, a política pública e a ação do Estado afetam a

* Este artigo deriva substancialmente de “Padrões de mudança da segregação sócio-econômica e implicações para os serviços públicos: o caso de Austin”, por Carolina Flores e Robert H. Wilson (julho de 2006, LBJ School of Public Affairs, Universidade do Texas, Austin).

organização espacial das cidades; por outro lado, a organização espacial das cidades, especialmente a distribuição da população por status sócio-econômico, gera as demandas espaciais por serviços urbanos e, assim, configura os sistemas de serviços urbanos relativamente à localização dos serviços, bem como ao seu desempenho.

A estrutura conceitual é aplicada na área metropolitana de Austin (*Austin MSA*) nos anos 1990. Como fenômeno multidimensional, várias dimensões da segregação residencial sócio-econômica são examinadas em termos de pobreza, raça e origem étnica e níveis educacionais. Neste capítulo, lançamos mão do índice de dissimilaridade, do índice de isolamento e dos indicadores (tanto em nível global quanto local) de autocorrelação espacial de Moran (I), que se referem às dimensões de uniformidade, exposição e aglomeração, respectivamente. Especial atenção será dada à diferenciação espacial em termos de desempenho educacional e esse padrão será contrastado com o sistema de educação pública¹, considerando tanto a localização dos espaços oferecidos quanto o funcionamento do sistema. Um elemento muito importante na análise de Austin é o rápido crescimento das populações hispânicas, um grupo caracterizado pelo baixo resultado educacional. O capítulo conclui fazendo considerações acerca do elo causal existente entre segregação e serviços educacionais.

Estrutura da política

Uma ampla série de forças culturais e econômicas determina os padrões de conjuntos habitacionais dentro das cidades. Em muitos países, a variedade de políticas públicas também pode afetar os padrões de habitação e a forma urbana. Investimentos de infra-estrutura pública

¹ A oferta do sistema de educação pública nos EUA é principalmente uma responsabilidade dos governos dos estados, em colaboração com governos locais. Apesar de requerimentos específicos poderem variar de acordo com o estado, em geral, a frequência compulsória é iniciada entre cinco e sete anos de idade. Oito estados requerem frequência ao jardim de infância na idade de cinco anos. A escola primária (*primary school*) tem seis anos de duração e é para crianças de 6 a 12 anos de idade, apesar de 17 estados não imporem frequência compulsória até os 7 anos de idade. A escola média (*middle school*), chamada de escola alta júnior em alguns estados, tem de dois a três anos de duração e a escola alta (*high school*) de três a quatro anos. Alunos tipicamente se graduam doze anos depois de começar a escola primária, isto é, com mais ou menos 18 anos de idade. A participação no sistema de educação superior, isto é, em estudos além da escola alta, não é compulsório. Alunos, ao escolher a educação superior, contam com uma ampla gama de opções, incluindo cursos técnicos, programas de certificado de dois anos, e programas acadêmicos de quatro anos, em uma ampla gama de instituições.

e políticas de uso da terra obviamente afetarão a forma urbana, mas outras políticas, tais como a provisão de serviço urbano e o controle dos mercados financeiros relacionados com o mercado imobiliário, também podem ter impactos espaciais. Porém, os padrões de estabelecimento para morar, especialmente a distribuição espacial por status sócio-econômico ou outras separações por classe, afetam claramente a demanda por serviços urbanos. Por exemplo, em cidades nas quais a população pobre é segregada espacialmente, a demanda por serviços públicos será igualmente afetada pelo espaço. Mas a natureza específica da provisão de serviço pode, de fato, reforçar padrões de segregação. Talvez de modo deliberado, a provisão espacial de serviços possa reforçar as manifestações espaciais de disparidades sócio-econômicas.

Essa asserção relativa à mútua determinação entre a forma urbana e a dimensão espacial da política urbana evoca um certo número de questões empíricas importantes. A primeira refere-se a de que maneira as áreas urbanas espacialmente segregadas poderiam afetar a provisão de serviços (cf. figura 1). A população de uma cidade gera uma demanda de serviços, tais como: educação, saúde e outros serviços sociais; e também habitação, transporte, polícia etc. Na verdade, a maioria dos serviços urbanos não será proporcionada de modo ubíquo através do espaço urbano. Embora alguns problemas políticos possam ser, em grande parte e por natureza, extensivos à cidade inteira, e.g., população de procedência não definida, a maioria dos serviços precisa levar em conta a localização quando designam sistemas de distribuição.

Embora a mobilidade dos residentes signifique que nem todos os serviços necessitam ser providenciados em todas as áreas da cidade, ainda assim, a provisão de serviço precisará levar em conta a localização dos residentes (Austin, 1974; Bigman e Re Velle, 1978; De Verteuil, 2000; Morrill e Symons, 1977; Smith, 1977; Wuite, 1979; Wolch, 1981; Wolpert, 1970). Por exemplo, a falta de cobertura em todas as infra-estruturas básicas (i.e., água, escoamento, eletricidade etc.) tem uma dimensão espacial específica. Também sabemos que concentrações de populações sem abastecimento de água e escoamento podem criar sérios desafios para a saúde pública. Populações dependentes do transporte público representam uma demanda espacial particular com a qual é preciso lidar. De modo similar, populações com elevada proporção de crianças criam uma demanda mais alta por serviços educacionais que em qualquer outra parte da cidade. Na medida em que comunidades são organizadas e agem politicamente, a demanda efetiva e o suprimento de serviços podem ser afetados.

Figura 1. Os efeitos da segregação espacial na política urbana e nos serviços

- . *A segregação modela a demanda de política pública*
- Vulnerabilidade em áreas segregadas
- Níveis inadequados de infra-estrutura
- Acessibilidade e mobilidade diferenciada
- Desligamento dos serviços urbanos públicos por parte dos abastados

- . *Desafios de análises*
- Dimensão espacial da demanda política
- Escala, sistema de distribuição de serviços, estrutura governamental
- Explicação da variação nos níveis de serviço
- Eficácia dos serviços afetados por padrões de segregação
- Métodos

- . *Segregação e ação política*
- Ativismo baseado na comunidade
- Sistemas de eleições locais

A segunda questão empírica consiste na maneira como a política e os serviços urbanos afetam os padrões de povoamento urbano (cf. figura 2). A ação do Estado com respeito à regulação do uso da terra e à provisão de infraestrutura tem um efeito fundamental na forma urbana. Esses investimentos públicos afetam os valores das propriedades e são fundamentais para a expansão urbana. Como freqüentemente ocorre, a falta da ação do Estado em problemas tais como as provisões relativas a habitações para pessoas de baixa renda podem levar a padrões de crescimento não planejados e aparentemente caóticos. A presença ubíqua de povoadamentos do tipo “*squatters*”² em cidades latino-americanas representa falhas da ação estatal e cria níveis ineficientes e diferenciados de serviços urbanos.

² Nota do tradutor: Squatter significa “usucapiente, aquele que se instala em terras sem dono com ou sem autorização para obter o direito de propriedade” (Antônio Houaiss, Catherine B. Avery et ali. *The New Dictionary of the English and Portuguese Languages*, Nova Iorque, Appleton-Century-Crofts, 1972, p. 521). (N. do T.)

Figura 2: Os efeitos da política pública e dos serviços nos padrões de povoamento

- . Ação estatal
- Controle do uso da terra, infra-estrutura, transporte
- Estrutura do governo local
- Inação do Estado
- . Estrutura institucional de mercados de terra, de imóveis e da indústria de construção
- . Eficiência dos serviços urbanos
- Serviços atrativos para o pobre
- Pobre excluído de áreas bem atendidas

A análise espacial da provisão de serviços públicos é limitada pelo menos por dois fatores: o tipo de serviço em si mesmo e a suas características de distribuição. A distribuição espacial de uma facilidade pública é determinada em grande parte pelo tipo de mercadoria ou serviço que proporciona. Serviços que precisam ser providos localmente, por exemplo, são qualitativamente distintos – consoante a perspectiva espacial – em relação àqueles serviços que podem ser providos a distância (Bradshaw e Muller, 2004). Quanto à provisão ser local ou a distância, isso dependerá da mobilidade da população. A provisão do serviço para os sem-teto representa um desafio particular (Lee, 1993).

Teitz (1998) proporciona algumas diretrizes para distinguir tipos de espaços públicos quanto às suas características espaciais. Em primeiro lugar, Teitz adota a diferenciação clássica entre aquelas mercadorias que podem ser usadas coletivamente sem nenhum custo adicional a curto prazo – tais como um sistema monitor de poluição atmosférica, uma estrada não congestionada, uma biblioteca etc. – e aquelas mercadorias que efetivamente revelam congestionamento. Em segundo lugar, a natureza da área atendida pelo serviço pode ser usada para a classificação de áreas. Então, uma mercadoria ou serviço demonstrando um padrão de referência – quando a fase final de distribuição é flexível e intermitente, sendo este o caso de centros médicos, correios, polícia, bibliotecas – deve ser distinguida daquelas mercadorias e serviços que revelam padrões de rede (serviços que requerem conexões contínuas no espaço, tais como água, esgotos, energia elétrica, gás, telefone e estradas). Outras diferenças importantes referem-se: a) à direção do fluxo entre distribuidores e recep-

tores; b) ao relacionamento com a cidade, i.e., se deve ser de um para um, de um para vários ou de vários para vários; c) a hierarquia entre as propriedades, ou seja, a relação com outros pontos ou nós dentro da rede; d) se o indivíduo tem o poder de escolher se prefere bibliotecas e educação a postos de corpo de bombeiros e polícia. Além disso, deve ser considerada a existência de alternativas (i.e., fontes não ligadas ao poder público, tais como ONGs, bem como entidades quase públicas ou privadas), e se elas são isentas de impostos e atuam como substitutos perfeitos.

A tomada de decisão quanto à localização das facilidades públicas podem depender inteiramente do poder público, ou ser delegada ao setor voluntário ou ao privado. Em cada caso diferem os fatores determinantes da melhor distribuição espacial dos locais; sendo assim, o efeito da distribuição sócio-econômica da população sobre as decisões relativas à localização variará de caso para caso. Em particular, enquanto o governo e o setor voluntário podem querer visar à população necessitada, provedores privados podem focar no serviço à população com maior poder de demanda. Medidas políticas afloram quando a facilidade pública é considerada nociva. Se for esse o caso, as comunidades tendem a se opor à construção da facilidade (tais como hospitais psiquiátricos, depósitos de descarga de lixo e assim por diante). Ademais, a estrutura do governo local também pode ter um efeito sobre a eficiência dos serviços de distribuição em áreas metropolitanas – um ponto de grande relevância para o altamente fragmentado sistema de governo local nos Estados Unidos.

Esta seção argumentou que a forma espacial e a ação estatal – ou seja, a política urbana e serviços – são mutuamente determinados. Se isso se confirmar, a segregação espacial em cidades poderá ser vista como um meio pelo qual o Estado, intencionalmente ou não, gera desigualdades e transfere o custo da provisão de serviços para os residentes – custos estes que os próprios residentes podem, de fato, assumir. Essa estrutura será aplicada a uma cidade dos Estados Unidos – Austin, Texas – na próxima seção. Atenção especial será dada à segregação na cidade, em termos do resultado educacional.

Forma espacial das cidades, segregação racial e étnica e pobreza em cidades dos Estados Unidos

O rápido crescimento urbano e de “*suburbanização*” nos Estados Unidos, que data do início do século XX, coincidiu com o aumento da segregação residencial em termos de raça e renda (Massey e Denton,

1993). Durante as fases iniciais, a industrialização foi um fator primário no modelado de novos padrões de forma urbana. Na busca por formas mais intensivas de produção do solo e depois que o caminhão se tornou um modo importante de transporte, as atividades relativas à manufatura mudaram-se para as áreas suburbanas. O crescimento rápido da demanda por trabalho atraiu a migração em larga escala de europeus e da população afro-americana do sul, o que fez com que a segregação por raça se tornasse pronunciada. A segregação se deu por meios legais e extraleais, muitas vezes violentos (Massey e Denton, 1993). As políticas urbanas nos anos 1930 e 1940 continham medidas que, com efeito, promoviam segregação racial. As políticas públicas que adotavam segregação racial ilustram graficamente como a ação estatal pode afetar a forma urbana.

Nos anos 1960, a legislação federal proibiu, nos mercados imobiliários a discriminação baseada na raça e no padrão étnico. Porém, os padrões nacionais de segregação residencial mudaram lentamente. Entre 1970 e 2000, uma melhora modesta no referente à segregação e ao isolamento da população negra pôde ser observada, uma vez que a dissimilaridade entre brancos e negros declinou (Glaeser e Vigdor, 2001, p. 218-219); no entanto, ela permanece alta, especialmente, nas cidades do norte (Logan, 2003, p. 239).

O crescimento da população hispânica nos anos 1970 tornou-se uma nova e significativa tendência demográfica. Por volta de 2000, a população hispânica representava 13 por cento da população dos Estados Unidos. A alta concentração de hispânicos em áreas particulares do país declinou nos anos 1990; hoje, populações hispânicas significativas podem ser encontradas na maior parte das áreas do país. O índice de dissimilaridade nacional de segregação e de isolamento entre hispânicos e brancos é um tanto menor que aquele relativo aos negros; mas o índice para os hispânicos é alto em áreas metropolitanas com grandes contingentes de hispânicos (Logan, 2003, p. 239, 247).

Nos anos 1990, foram bastante significativas as mudanças na composição racial e étnica nas áreas metropolitanas mais vastas (Fasensfest, Booza e Metzger, 2004). Na maioria das grandes cidades e até mesmo em algumas poucas áreas metropolitanas – incluindo Nova Iorque, Los Angeles e Houston –, a população branca representa um percentual minoritário da população total. Em 2000, o número de bairros predominantemente brancos nas dez maiores áreas metropolitanas decresceu em 30 por cento; nove dessas dez áreas presenciaram aumentos no número

de bairros de mistura racial, incluindo alguns bairros nas áreas suburbanas (Fasensfest, Booza e Metzger, 2004; Logan, 2003). Padrões de segregação residencial nos Estados Unidos “urbano” estão passando por uma mudança significativa, mas os padrões são complexos e variam de acordo com as regiões e o tamanho das cidades. Taxas de crescimento diferencial entre grupos raciais e étnicos contribuem para essa complexidade.

Índices de pobreza nos Estados Unidos são significativamente mais altos para as minorias raciais e étnicas que para a população branca (Mishel, Bernstein e Allegretto 2005, cap. 5). Essas diferenças são manifestadas especialmente nas cidades por causa da segregação residencial. Nas áreas metropolitanas, a maioria dos pobres é branca, mas os brancos pobres não estão concentrados em áreas de elevada pobreza, tal como ocorre com os afro-americanos e hispânicos (Jargowsky, 2003). É pouco provável que os brancos pobres vivam em bairros nos quais vivem apenas outros brancos pobres; em geral eles estão relativamente dispersos através das áreas metropolitana e rural. Os negros pobres e, em menor escala, os hispânicos costumam viver com indivíduos em condições similares. Nos anos 1980, a pobreza entre as minorias tornou-se crescentemente concentrada e, por volta de 1990, 3.417 pessoas entrevistadas pelo censo apresentavam taxas de pobreza que excediam 40 por cento, sendo a população total em apreço 8,4 milhões (Jargowsky, 2003, p. 2). Nos anos 1990, uma reversão notável ocorreu e o número de pessoas vivendo em bairros de extrema pobreza declinou em 25 por cento. Os declínios mais exorbitantes ocorreram no meio-oeste e no sul (Jargowsky, 2003, p. 5) e isso se deu na maioria dos grupos, mas especialmente entre a população afro-americana (Jargowsky, 2003, p. 5).

A área metropolitana de Austin: urbanização e geografia racial

O crescimento de Austin e a evolução da sua demografia espacial diferem significativamente em relação a esses mesmos fenômenos observados nas cidades industriais do norte dos Estados Unidos, conforme discutido anteriormente. Em primeiro lugar, Austin é uma cidade relativamente jovem. Em 1860, sua população era de 3.500 pessoas; não chegou a 100.000 até os anos 1940. Austin não desenvolveu uma base manufatureira significativa até os anos 1970.

A demografia racial e étnica da cidade segue um padrão histórico distinto. Em 1860 havia cerca de 1.000 escravos em Austin, representativos de quase 30 por cento da população total (Humphrey e Crawford,

2001; Brewer, 1940). Devido à escravidão, não havia estabelecimentos afro-americanos distintos. Após a Guerra Civil, o número de afro-americanos rapidamente cresceu. Enquanto a população inglesa cresceu num ritmo percentual estimado em 12 por cento entre 1870 e 1900, a população afro-americana cresceu num ritmo de 60 por cento, como resultado da migração em grande escala dos então recém-emancipados afro-americanos que procuravam trabalho em cidades maiores. Nessa altura, estabelecimentos distintos em Austin, povoados por afro-americanos buscando melhores condições de vida e moradia por um custo mais baixo, apareceram no que agora se considera Austin leste, bem como ao sul e oeste da cidade (Manaster, 1986; Henneberger e Huff, 1979). Apesar do desenvolvimento desses estabelecimentos, as moradias afro-americanas permaneceram, de certo modo, espacialmente integradas durante esse período, em grande parte devido ao fato de que muitos afro-americanos continuaram a trabalhar para famílias brancas.

Mexicanos estiveram presentes em Austin nos anos 1850, mas em números muito reduzidos (Humphrey e Crawford, 2001). O primeiro estabelecimento mexicano registrado na cidade existiu nos anos 1870 nas margens do rio Colorado e do riacho Shoal, áreas consideradas indesejáveis para habitação por parte da população branca (Hamilton, 1919; Manaster, 1986).

Entre 1900 e 1930, os padrões de habitação na cidade tornaram-se mais segregados (Humphrey e Crawford, 2001). A aplicação das leis de Jim Crow, o advento da Ku Klux Klan e o zoneamento de 1928 da cidade de Austin contribuíram para a segregação crescente (Henneberger e Huff, 1979; Koch e Fowler, 1928). Sob o governo de Jim Crow, os espaços públicos estariam disponíveis apenas para a população negra no leste.

Estratégia voltada para concentrar afro-americanos

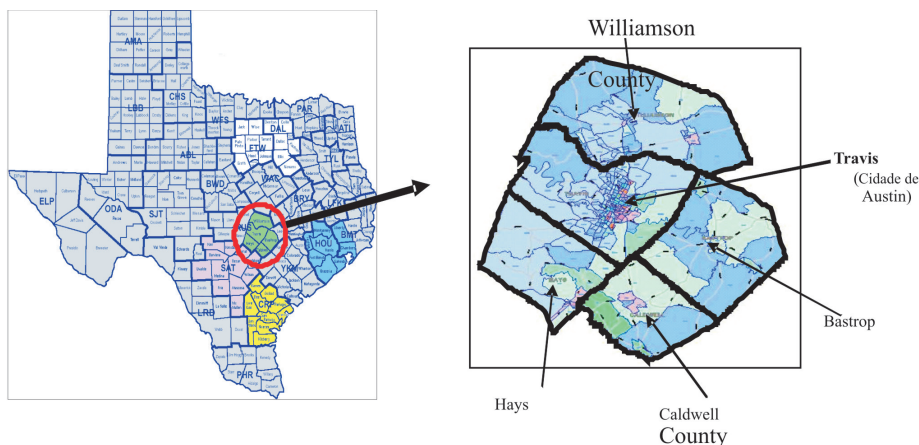
Incitada pela Revolução Mexicana, a população mexicana começou a crescer significativamente após 1920, e por volta de 1930 ela representava 10 por cento da população de Austin (Henneberger e Huff, 1979; Humphrey, 2001). Os novos imigrantes mexicanos estabeleceram-se principalmente em Austin leste, justamente ao sul da área afro-americana. Uma igreja católica foi construída em Austin leste para atender à população mexicana crescente. A migração mexicana continuou durante os anos 1940, mas os mexicanos começaram a se estabelecer em Austin sul, produzindo um padrão

de certo modo mais disperso espacialmente que aquele relativo à população afro-americana, que estava quase completamente concentrada em Austin leste nos anos 1960 (Henneberger e Huff, 1979; Humphrey, 2001). O isolamento das comunidades de Austin leste relativamente à cidade foi reforçado nos anos 1960 pela localização da maior estrada interestadual, a I-35, criando assim uma barreira distante alguns poucos quarteirões a leste do centro comercial da cidade (Jackson, 1979).

Nos anos 1970 e posteriormente, os padrões residenciais desses dois grupos mudaram (Henneberger e Huff, 1979). A discriminação de moradia por causa da raça e da etnia foi proibida por lei federal nos anos 1960, permitindo uma dispersão maior dos dois grupos nas décadas seguintes. A população negra de Austin leste começou a declinar nos anos 1970, mediante um processo de emigração; contudo, ela aumentou noutras áreas da cidade, especialmente no nordeste. A população mexicana e, de modo crescente, a méxico-americana aumentaram substancialmente tanto em Austin leste quanto em Austin sul.

Austin MSA compreende cinco municípios, localizados no centro do Texas (cf. mapa 1). A população total de Austin MSA aumentou em 47,6 por cento durante os anos 1990, alcançando a cifra aproximada de um milhão e duzentos e cinquenta mil habitantes em 2000. Esse aumento excedeu substancialmente o do crescimento da população na cidade de Austin – ou seja, 29,2 por cento, indicando, assim, uma rápida *suburbanização* – e o crescimento da população do estado do Texas como um todo, ou seja, 28,2 por cento.

Mapa 1. Austin MSA.



Entre 1990 e 2000, o número de indivíduos vivendo abaixo do limiar da pobreza em Austin MSA decresceu de 15,9 por cento para 11,1 por cento (cf. Tabela 1). O nível de educação da população adulta também aumentou durante os anos 1990 (cf. Tabela 2). Em 1990, 59,5 por cento dos adultos de 25 anos e acima dessa faixa etária foram além do curso secundário, enquanto que, em 2000, esse percentual subiu para 64,9 por cento.

Tabela 1. Austin msa: características sócio-econômicas da população, 1990-2000

	Pobreza (%)		População com 25 anos e acima dessa faixa etária que foi além do curso secundário (%)		População negra (%)		População Hispânica (%)	
	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000
Cidade	17,4	14,7	63,6	65,8	12,2	9,9	22,6	31,0
Austin MSA	15,9	11,1	59,5	64,9	9,4	8,0	20,9	26,2

Fonte: U.S. Census Bureau

Em Austin MSA, a população hispânica aumentou de um quarto da população total em 1990 para um quinto (da população total) em 2000 (cf. Tabela 1). Adultos hispânicos e negros têm níveis educacionais mais baixos do que a média: em 2000, 35,3 por cento dos adultos hispânicos e 50,7 por cento dos negros haviam ultrapassado o nível secundário, sendo 70,8 o percentual de adultos brancos na mesma situação. De modo similar, 18 por cento dos hispânicos e 18,1 por cento dos afro-americanos vivem abaixo da linha de pobreza, enquanto apenas 8 por cento da população branca encontra-se em tal situação (cf. Tabela 2). Apesar dessas diferenças significativas de taxa de pobreza de acordo com raça e etnia, bem mais do que a maioria da população pobre não pertence a minorias raciais, e uma escassa, porém declinante maioria não pertence ao grupo étnico hispânico (cf. Tabela 3).

Tabela 2. Taxa de pobreza: raça e etnia (%)

	Brancos	Negros	Outros	Hispânicos	Total
1990	12,3	27,4	28,5	27,1	15,9
2000	8,4	18,0	19,8	18,1	11,1

Fonte: Censo de 1990 e de 2000

Tabela 3. População pobre: raça e etnia (%)

	Raça				Etnia		
	Brancos	Negros	Outros	Total (pobres)	Não-Hispânicos	Hispânicos	Total (pobres)
1990	58,6	15,1	26,3	100,0	66,3	33,7	100,0
2000	60,4	13,5	26,6	100,0	52,8	47,2	100,0

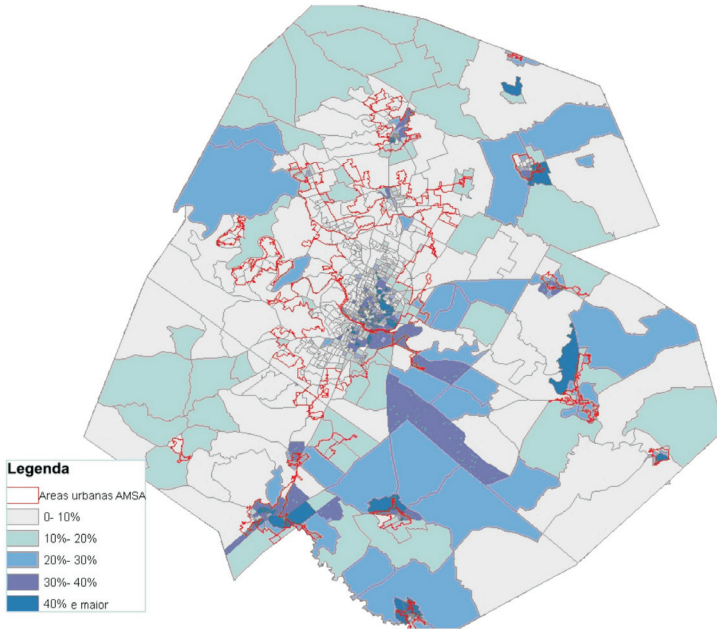
Fonte: Censo de 1990 e de 2000. Nota: Contemporary Spatial Pattern, 1990-2000

Esta seção analisa mudanças na distribuição espacial da população desfavorecida durante os anos 1990. A segregação residencial sócio-econômica é examinada em três dimensões: desigualdade na distribuição da população, aglomeração populacional e isolamento da população não privilegiada. As medidas são calculadas para três categorias populacionais: 1) os pobres, 2) os que têm níveis educacionais baixos e 3) minorias raciais e étnicas. Embora antecipemos que o padrão de segregação é similar para essas três categorias, a realização de uma análise em separado pode lançar luz sobre as particularidades dos padrões de segregação.

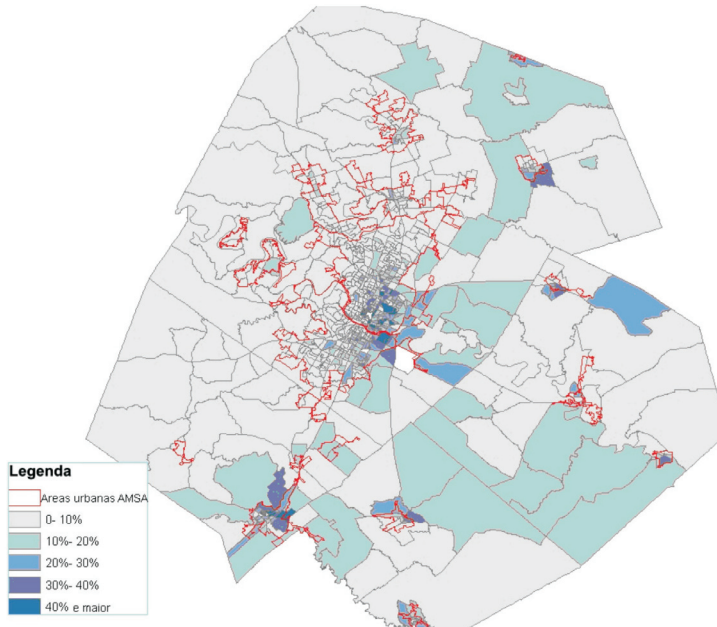
Distribuição espacial da população

Entre 1990 e 2000, a parcela da população vivendo abaixo da linha de pobreza decresceu em todas as subunidades espaciais (cf. mapas 2A e 2B), o que é indicado pelo “clareamento” no mapa. Mas em 1990 muitas unidades espaciais com, no mínimo, 30 por cento da população abaixo da linha de pobreza localizam-se fora do centro da cidade. Em 2000, pontos escuros ilustrando altos níveis de pobreza tenderam a permanecer no centro da cidade de Austin, uma vez que a pobreza fora dos limites da cidade tendeu a retroceder. Um exame desse indicador em termos de áreas com taxas de pobreza acima da média em cada um dos anos mostra uma expansão na direção das partes localizadas no sudeste da cidade.

Mapa 2A. População abaixo do nível de pobreza, 1990.

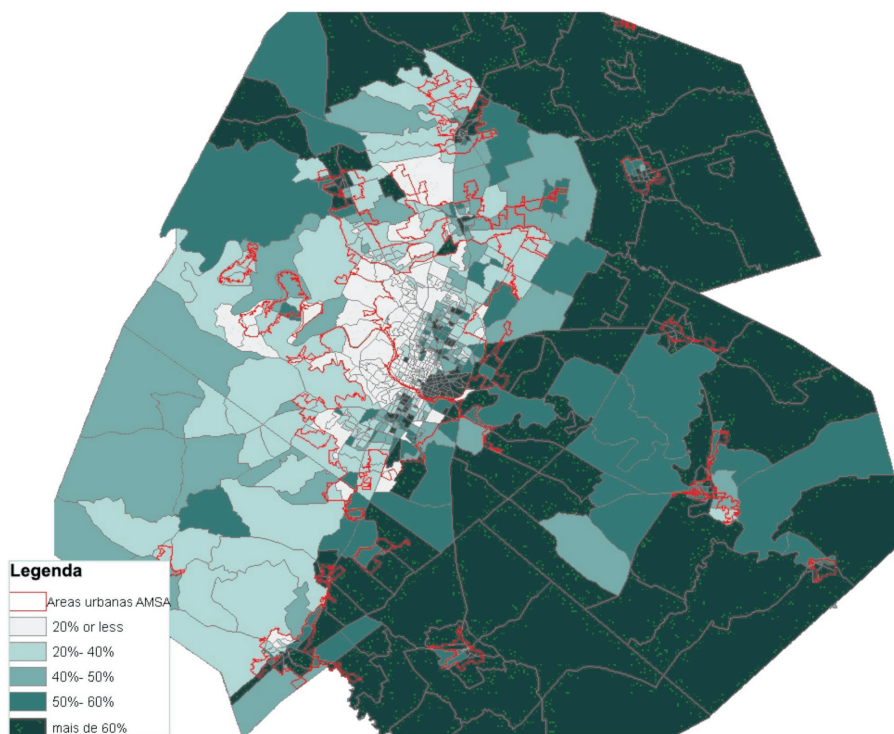


Mapa 2B. População abaixo do nível de pobreza, 2000.

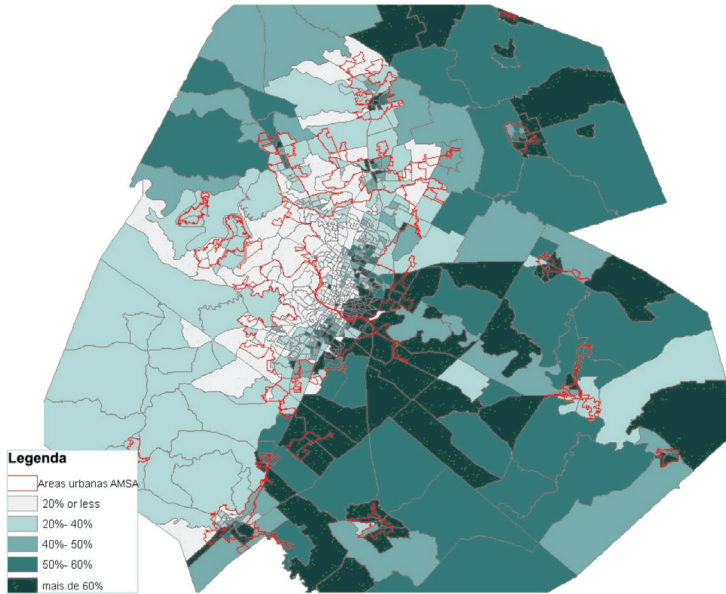


De modo similar, o nível geral da educação entre a população adulta cresceu em toda a MSA (área metropolitana de Austin) (cf. mapas 3A e 3B), conforme é indicado pelo “clareamento” dos bairros avaliados pelo censo, ao mesmo tempo em que a parcela de adultos de 25 anos e acima dessa faixa etária com nível educacional secundário ou menos decresceu entre 1990 e 2000. O aumento nos níveis de formação educacional entre os adultos é particularmente notável em áreas mais distantes de Austin. Os níveis de formação educacional dentro da cidade de Austin mudaram pouco durante a década. Em termos de raça e etnia, em 2000 a população hispânica está concentrada ao sudeste de Austin MSA (cf. mapa 4), enquanto a população afro-americana está espacialmente concentrada ao leste do centro da cidade e em várias áreas distantes ao leste (cf. mapa 5).

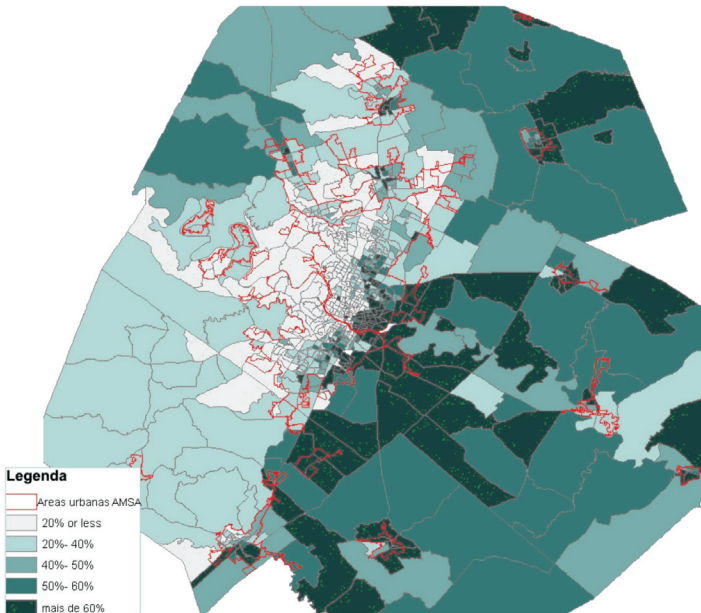
Mapa 3A. População adulta com nível secundário ou menos, 1990.



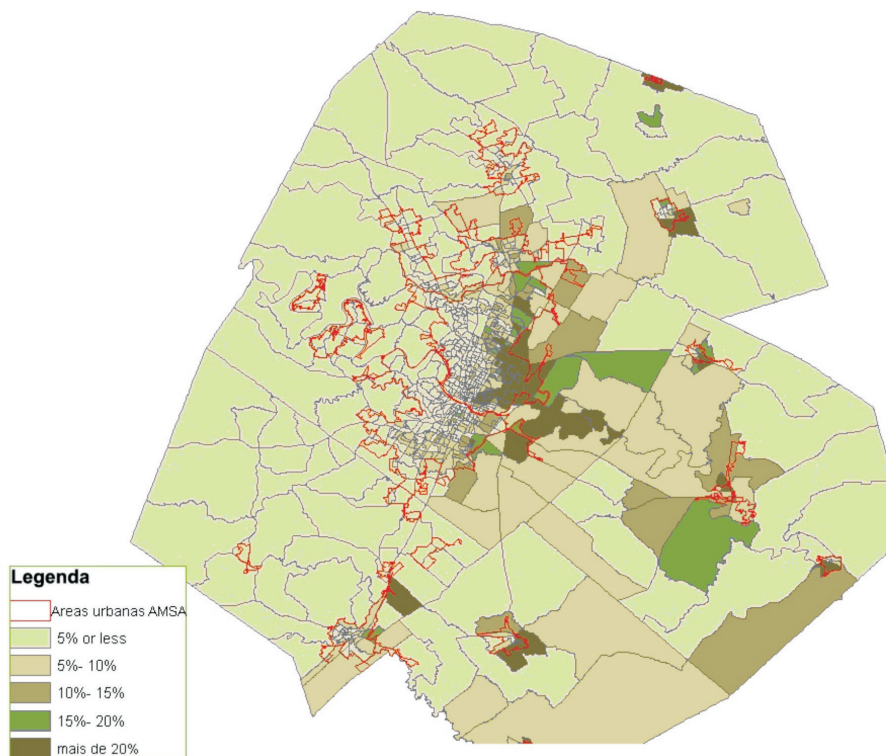
Mapa 3B. População adulta com nível secundário ou menos, 2000.



Mapa 4. População hispânica, 2000.



Mapa 5. População negra, 2000.



Segregação residencial

A população pobre está distribuída de forma desigual através de Austin MSA (cf. tabela 4) e empobreceu ligeiramente mais nos anos 1990. A proporção da população que precisa ser transferida de um bairro para outro a fim de que o censo relativo a cada quarteirão se torne uma réplica de Austin MSA cresceu de 43,5 por cento em 1990 para 44,3 por cento em 2000. De modo similar, enquanto que em 1990 38,3 por cento dos adultos precisariam ter se mudado a fim de que fosse obtida uma distribuição equilibrada em termos de nível educacional, em 2000 o número cresceu para 41,6 por cento.

Tabela 4. Índice de dissimilaridade, 1990-2000 (%)

Minoria	População Pobre		Adultos/com escolaridade inferior ao nível secundário		População negra		População Hispânica	
	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000
Cidade de Austin	43,0	40,7	38,0	45,3	52,3	45,7	39,3	44,5
Austin MSA	43,5	44,3	38,3	41,6	52,1	45,2	40,6	42,9

Fonte: Calculada utilizando dados do censo

Dentro da cidade de Austin, no entanto, a segregação espacial do pobre declinou levemente, mas em contraste extraordinário, a segregação dos adultos com nível secundário ou menos aumentou significativamente. A população pobre está se tornando um pouco mais uniformemente representada através dos bairros, enquanto que a população adulta com baixos níveis de formação educacional está se tornando mais desigualmente distribuída. Isso parece contradizer a intuição, já que a pobreza pode ser considerada como um atestado de baixo nível educacional e vice-versa. Mas as populações hispânicas têm níveis educacionais consistentemente mais baixos do que o restante, conforme foi anteriormente observado. Em 2000, 35,3 por cento dos adultos hispânicos tinham mais do que o nível secundário de educação, comparados com 65 por cento do contingente total de adultos. Assim, a tendência à segregação de adultos com baixos níveis educacionais, na verdade, está se sobrepondo à tendência à segregação da população hispânica.

Dentro da cidade de Austin, o índice de dissimilaridade para hispânicos aumentou de 39,3 por cento em 1990 para 44,5 por cento em 2000 (cf. tabela 4). A mudança é similar ao nível de segregação da população adulta com níveis baixos de formação educacional. Em Austin MSA, o aumento foi menos substancial: de 40,6 por cento em 1990 para 42,9 por cento em 2000. Novamente, a mudança é similar à mudança em segregação em termos de formação educacional no nível de MSA.

O declínio da segregação dos pobres dentro de Austin, tomado em conjunto com o leve aumento da segregação em toda a MSA, merece uma exploração mais profunda. Dado que as taxas de pobreza em todos os municípios declinaram substancialmente durante a década, os padrões de segregação seriam consistentes em relação a uma concentração do pobre em áreas não incorporadas da MSA, onde os padrões habitacionais são menos onerosos e a moradia é menos custosa. Uma hipótese

alternativa é de que a cidade de Austin seja mais bem-sucedida do que outras administrações locais, incluindo as administrações municipais, na sua política espacial de bem-estar. Essas hipóteses não podem ser testadas completamente com os dados disponíveis neste estudo, mas elas certamente justificam que se faça uma investigação mais profunda.

A segregação residencial também pode ser entendida a partir da probabilidade de que um membro de um grupo interaja com um membro de outro grupo. A homogeneidade da vizinhança faz com que a probabilidade de integração entre grupos diminua e o isolamento aumente. A principal diferença entre isolamento e dissimilaridade é que a exposição é sensível ao número de membros das minorias que residem numa certa subunidade regional. Então, a contribuição para o nível de isolamento de um pequeno bairro será pequena, embora esse bairro seja habitado principalmente por membros da minoria. O nível de isolamento também depende da proporção da minoria na área total em questão. Nesta análise corrigimos o índice de isolamento pela proporção de minoria, permitindo a comparação entre o nível de isolamento em 1990 e o de 2000. Uma vez feita a correção, percebeu-se que a população pobre se tornou menos segregada (isolada) tanto na cidade de Austin como em Austin MSA (cf. tabela 5). De fato, em Austin MSA, a probabilidade de que uma pessoa pobre divida o bairro com outra pessoa pobre diminuiu de 15,8 por cento para 14,4 por cento em 2000. De modo similar, a população negra tornou-se substancialmente menos isolada.

Os resultados provenientes dos índices de dissimilaridade e isolamento relativos a Austin MSA parecem ser contraditórios. Enquanto a distribuição da população pobre está se tornando mais desequilibrada (i.e., a dissimilaridade aumenta), a população pobre está menos isolada. Esse padrão poderia ser produzido se a população pobre em Austin MSA estivesse se tornando mais desigualmente distribuída em áreas menos populosas. Isso ocasionaria uma distribuição mais desigual da população, sem aumentar uma probabilidade maior de interação entre os pobres.

Adultos com um grau menor de escolaridade e a população hispânica estiveram ambos mais isolados em 2000 que em 1990 na cidade de Austin, bem como em Austin MSA (cf. tabela 5). O aumento no isolamento é mais intenso na cidade que na MSA. Novamente, a segregação dos adultos com menos escolaridade reflete a segregação espacial da população hispânica. No fim do período, a população negra atingiu níveis de isolamento substancialmente mais baixos que os relativos à população hispânica.

Tabela 5. Índice de isolamento (correlação - eta), 1990 e 2000 (%)

Minoria	Pobreza		População acima de 25 anos, com nível secundário ou menos		População Negra		População Hispânica	
	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000
Cidade de Austin	16,4	14,6	20,3	24,9	28,1	17,4	19,3	23,4
Austin MSA	15,8	14,4	20,4	21,3	25,2	15,2	19,3	20,8

Fonte: calculada mediante o uso dos dados do censo

Um terceiro modo de entender a segregação diz respeito ao grau em que os grupos formam aglomerados homogêneos no espaço. Isso é a chamada dimensão “de aglomeração” da segregação, que se mede de duas maneiras. Primeiramente usamos uma medida global – de Moran I –, que mede o grau em que as características socioeconômicas em qualquer bairro são similares àquelas relativas aos bairros contíguos. Usando tal medida, pode-se estimar o grau em que o índice de pobreza num certo bairro é um bom estimador do índice de pobreza em um bairro contíguo. Em segundo lugar, usamos uma medida local. O índice de Moran local I localiza espacialmente as áreas segregadas. Áreas segregadas são também chamadas “*hot spots*”, ou áreas nas quais certas características tendem a se concentrar. Tecnicamente, o índice de Moran local I identifica aqueles grupos de quarteirões avaliados pelo censo com certas características – e.g., o tamanho da população pobre –, que são rodeados de modo significativo por quarteirões avaliados pelo censo e que têm características similares. Noutras palavras, os “*hot spots*” formam aglomerados homogêneos. Quando o índice de Moran I é significativamente maior que zero, a distribuição espacial dos atributos é espacialmente correlata. Em Austin, a distribuição da população pobre e dos adultos com níveis baixos de formação educacional está positivamente correlacionado no espaço (cf. tabela 6); ou seja, as populações que são pobres ou que têm níveis baixos de educação estão aglomeradas. As populações negra e hispânica estão mais aglomeradas ainda.

Tabela 6. Austin MSA: Índice de Moran global I, 1990-2000

Minoria	1990	2000
População acima de 25 anos com nível secundário ou menos	0,520 p-val<0,000	0,610 p-val<0,001
Pobreza	0,344 p-val<0,001	0,198 p-val<0,000
Hispânicos	0,718 p-val<0,001	0,759 p-val< 0,000
Negros	0,715 p-val< 0,001	0,701 p-val< 0,000

Fonte: Calculado utilizando os dados do censo Weight Matrix: baseado em distância/ vizinho mais próximo (2)

O índice de Moran espacial local I pode ser usado para identificar esses aglomerados espacialmente.³ O baixo valor do índice de Moran global I para pobreza em 2000, indicando pequena concentração espacial de ricos e de pobres, pode ser observado no mapa 6, mediante os relativamente poucos pontos quentes e pontos frios. Os pontos frios que realmente existem estão localizados ao leste e ao sudeste de Austin e ao norte de San Marcos. Zonas mistas – i.e., onde a alta e a baixa pobreza são contíguas – aumentaram em número em 2000, ao mesmo tempo em que os pontos frios virtualmente desapareceram (aglomeração do rico é inexistente) e os pontos quentes tornam-se mais concentrados na porção leste da cidade. Esse resultado confirma que o declínio no índice de isolamento para pobreza, que só examina as populações internas dos quarteirões, corrobora o índice de Moran I e os níveis relativamente baixos de similaridade em pobreza para quarteirões contíguos.

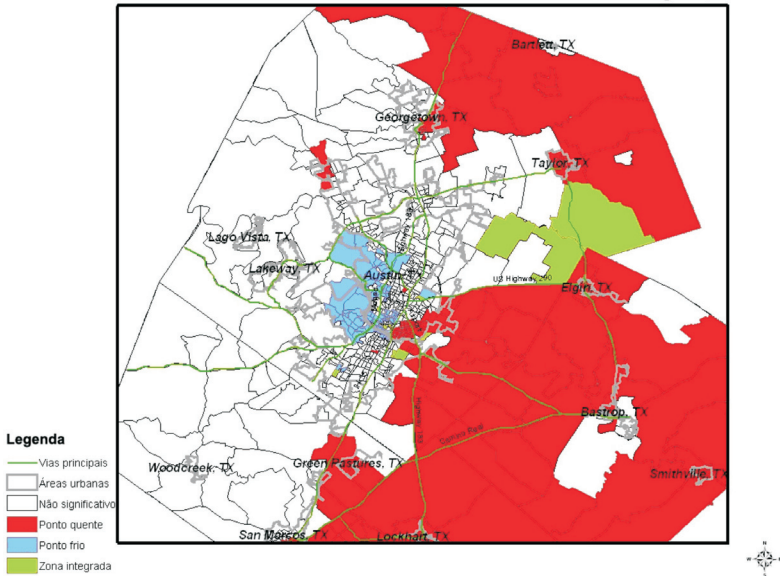
³ Os pontos vermelhos são áreas onde minorias se concentram, enquanto as áreas azuis são aquelas onde a maioria se concentra.

Mapa 6. Índice de Moran local I: população pobre, 2000.**Austin MSA: Moran local relativo à pobreza, 2000**

O índice de Moran local espacial I para educação e populações minoritárias revela índices mais altos de aglomeração, geralmente de minorias (cf. mapas 7, 8 e 9) no caso da educação de maiorias em termos de raça e grupo étnico. Áreas segregadas com baixo nível educacional são localizadas principalmente a leste da I-35 (cf. mapas 7A e 7B). No nordeste, a faixa de segregação espalhou-se de Georgetown a Taylor em 1990, mas essa faixa avançou para leste e distanciou-se de Georgetown durante a década. No sudeste de Austin uma densa área de segregação sofreu uma pequena mudança entre 1990 e 2000. As concentrações espaciais de populações com índices relativamente altos de educação (maiorias), indicadas nos mapas em azul, são encontradas em Austin oeste em 1990 e se estenderam mais ainda para o oeste em 2000.

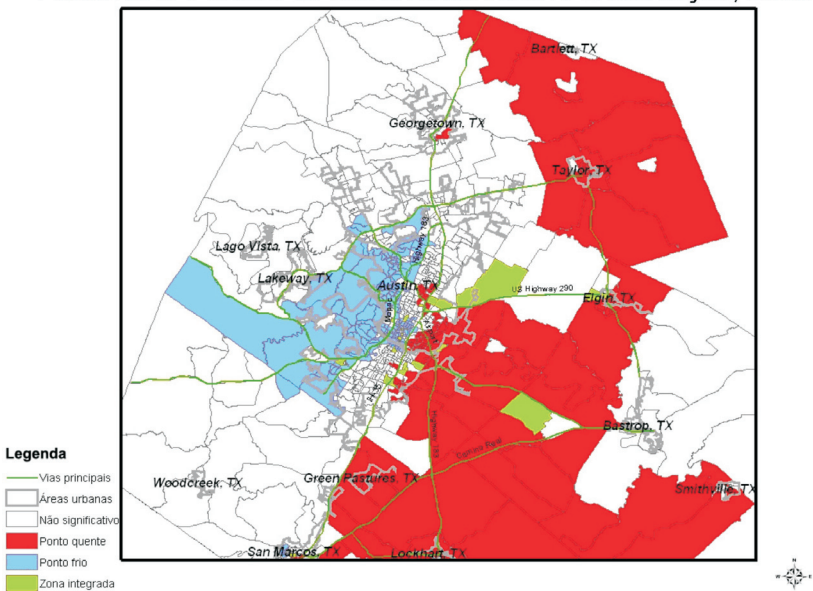
Mapa 7A. Índice de Moran local I: População adulta com nível secundário ou menos, 1990.

Austin MSA: Índice de Moran local relativo à educação, 1990

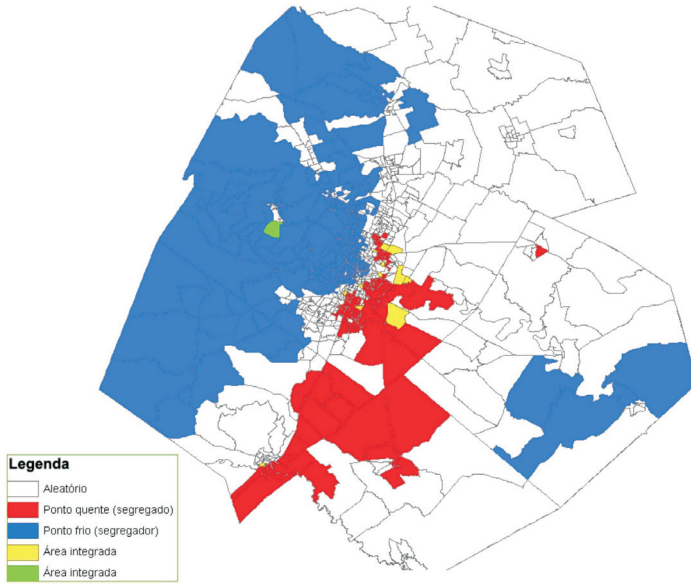


Mapa 7B. Índice de Moran local I: População adulta com nível secundário ou menos, 2000.

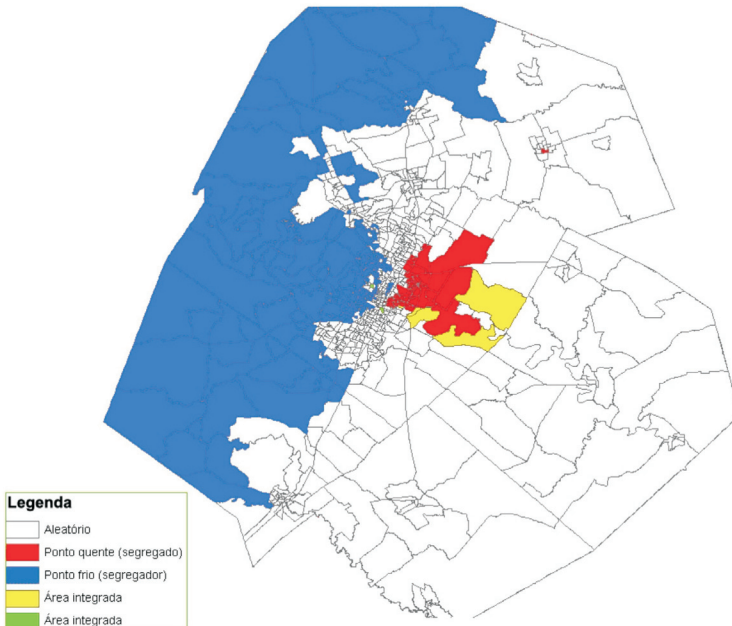
Austin MSA: Índice de Moran local relativo à educação, 2000



Mapa 8. Índice de Moran local I: população hispânica, 2000.



Mapa 9. Índice de Moran local I: população negra, 2000.



A aglomeração espacial relativa à população negra e hispânica é substancial (cf. mapas 8 e 9). A evidência mais marcante são as largas fileiras azuis ao oeste, indicando áreas onde populações com limitada população hispânica e negra estão aglomeradas. A população negra está aglomerada ao leste e ao nordeste de Austin; e a hispânica ao leste, sudeste e sul de Austin, na direção de San Marcos.

A provisão da educação pública em Austin

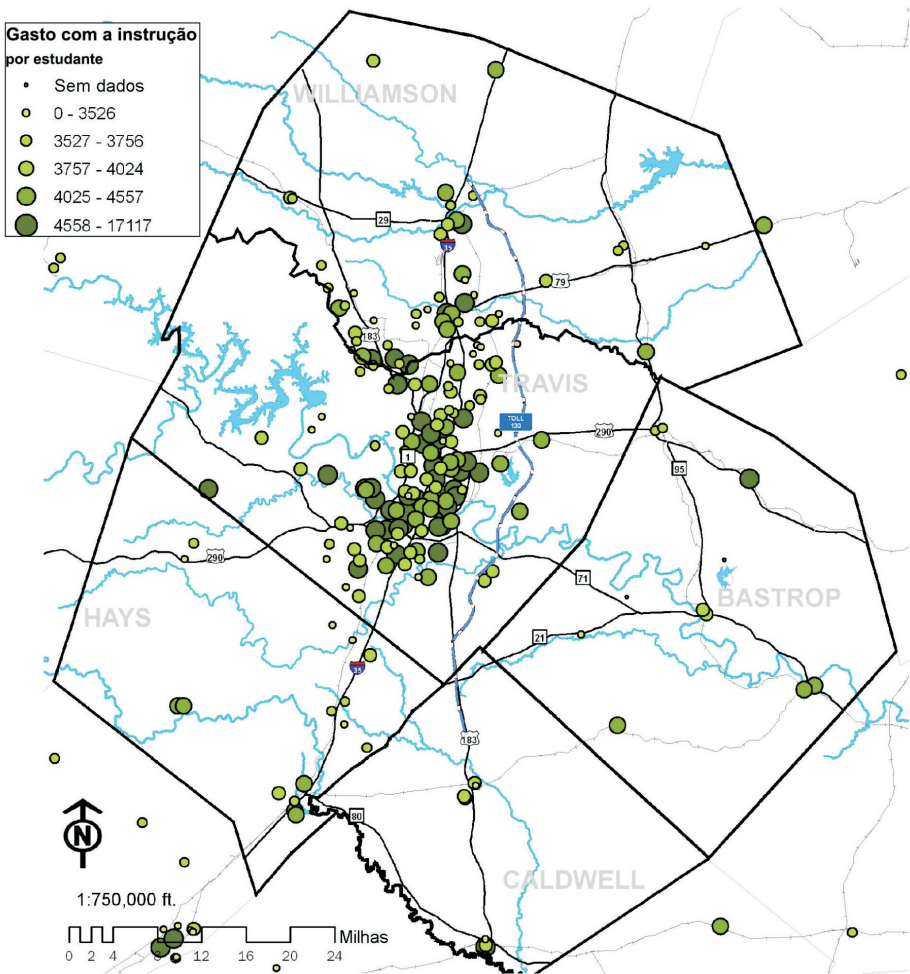
Apesar dos progressos muito rápidos no sentido de uma cobertura universal da educação primária no início do século XX nos Estados Unidos, e da educação secundária em meados do século, o sistema de educação pública é marcado por graus consideráveis de segregação racial e étnica. Disparidades significativas no desempenho são encontradas hoje em escolas e grupos populacionais. A composição racial e étnica das escolas e o desempenho destas permanecem como desafios centrais para o sistema dos Estados Unidos.

Como um dos vários sistemas escolares sujeitos ao decreto da Suprema Corte dos Estados Unidos, segundo o qual os espaços educacionais separados com base na raça eram inconstitucionais, o Distrito Escolar Independente de Austin precisou dessegregar nos anos 1960. Esta ação conduziu à expansão de vários distritos escolares em áreas suburbanas de Austin, como resultado da retirada da população branca. Após várias décadas de demora, Austin adotou uma solução baseada no transporte comunitário, destinado a levar crianças de uma área para outra, a fim de atingir equilíbrio racial dentro das escolas. Em termos nacionais e locais, o apoio para o transporte comunitário declinou com o tempo, e outra alternativa precisou ser planejada. “Escolas imã” (*magnet schools*) proporcionaram cursos especializados e de alto nível em áreas tais como matemática, ciências, línguas e artes. Essas escolas estavam localizadas no lado leste, atraindo, portanto pessoas de um status econômico mais elevado para a transferência voluntária. Embora dentro de uma escola a composição dos “estudantes imã” (*magnet students*) difira daquela do corpo discente local, escolas individuais puderam demonstrar integração racial.

Observando de modo mais amplo os recursos disponíveis para escolas através da área metropolitana, os gastos por estudante demonstram disparidades espaciais (cf. mapa 10). Na região há 57 distritos escolares independentes e menos de dez escolas licenciadas, que operam

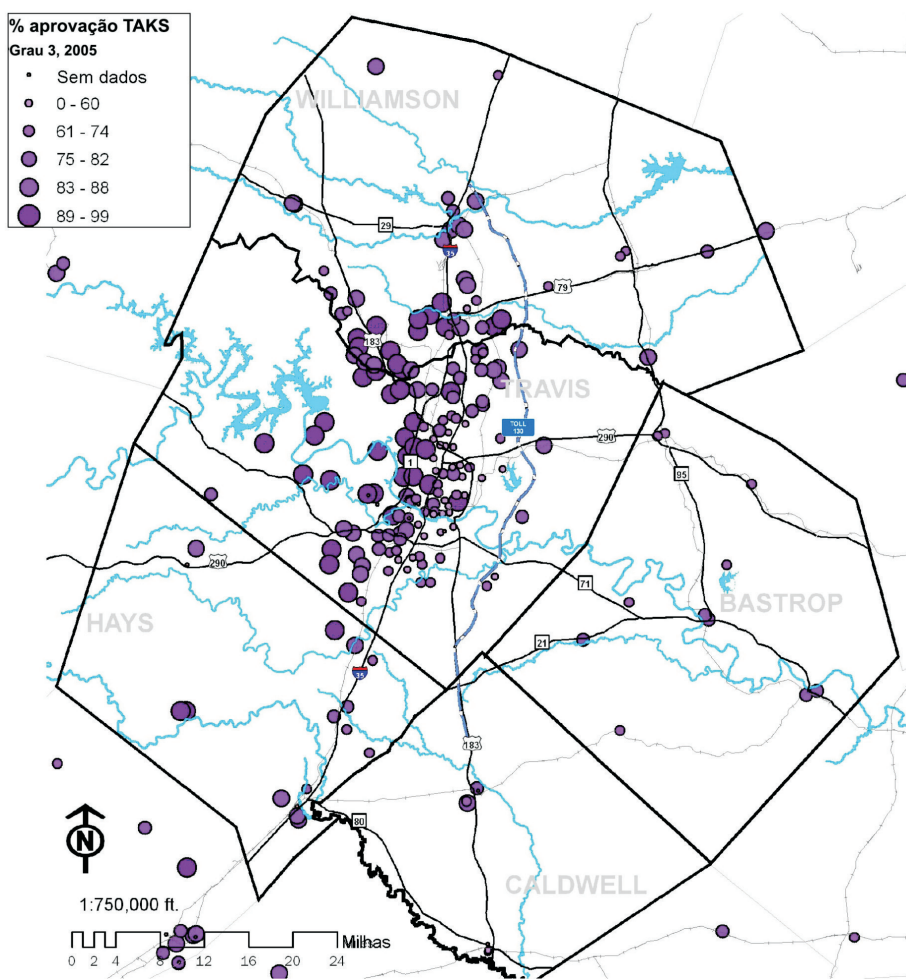
independentemente dos distritos escolares, mas recebem verbas públicas. Os gastos variam de U\$ 3.000 a U\$ 10.000 por estudante, com uma média de U\$ 4.640 por estudante. Muitos distritos escolares nas áreas suburbanas ao norte de Austin têm despesas consideravelmente mais altas do que a média. Dentro de Austin ISD, os salários dos professores foram recentemente relatados como mais baixos em escolas no lado leste do que naquelas localizadas no lado oeste.

Mapa 10. Despesas educacionais por estudante nas escolas elementares, 2004.



O padrão dos resultados obtidos pelos alunos – definido aqui como o percentual do corpo estudantil que passa num teste estandardizado em terceiro grau – nas escolas segue o padrão das despesas (cf. mapa 11). Escolas localizadas a leste e a oeste seguem significativamente os padrões daquelas de outras áreas. É interessante notar que algumas escolas em áreas com despesas situadas na média (ou em nível abaixo da média) têm resultados bastante positivos; estes devem ser analisados em detalhe.

Mapa 11. Resultado obtido por estudante de terceiro grau em teste padronizado, 2005.



As disparidades espaciais nos resultados refletem aquelas encontradas acima, em termos de resultados educacionais da população em geral e das despesas por estudante. Dada a ampla apreciação do efeito da educação dos pais na educação do estudante, a segregação espacial dos adultos com baixos resultados educacionais implica que as crianças nessas áreas também podem alcançar resultados em níveis relativamente baixos. Consoante a linguagem usada anteriormente, a forma espacial da cidade está afetando a demanda espacial por espaços educacionais, mas também está influenciando a eficácia da provisão dos próprios espaços urbanos.

As crianças que são comumente educadas em Austin leste não permanecerão necessariamente lá e, portanto, talvez não contribuam para a reprodução dos padrões espaciais. A mobilidade residencial nos Estados Unidos é, de fato, bastante alta e a história da comunidade afro-americana que se muda de Austin leste, conforme dito acima, ilustra essa mobilidade. Porém, o desenvolvimento mais significativo nesta análise encontra-se no crescimento da população hispânica. Em decorrência dos resultados educacionais relativamente baixos, bem como da segregação espacial, as escolas nessas áreas enfrentam grandes desafios e os resultados não são encorajadores.

Conclusões

O rápido crescimento populacional em Austin MSA ocasionou mudanças na organização espacial, particularmente em termos de demografia. A Austin MSA está se tornando espacialmente descentralizada, uma vez que os municípios em volta crescem mais rapidamente que a cidade de Austin. Para a MSA, como um todo, a pobreza declinou, o resultado educacional obtido melhorou e a MSA se tornou mais diversa etnicamente, embora menos diversa racialmente. Mas a distribuição espacial dessas amplas mudanças na MSA não é uniforme. Na cidade e na MSA, a população pobre e a população negra tornaram-se menos segregadas, enquanto as populações com baixo nível educacional e as hispânicas tornaram-se mais segregadas. O resultado corrobora as várias medidas de desigualdade, incluindo os índices de dissimilaridade e isolamento, bem como o Índice de Moran I. O índice de Moran espacial local I (cf. mapas 7, 9 e 10) revela níveis muito mais altos de aglomeração para minorias e para a população de baixo nível educacional – isso na direção leste, reforçando o padrão histórico que data do início do século XX –,

bem como a presença de populações com alto resultado educacional na direção oeste.

Em termos mais amplos, a aglomeração de populações com características demográficas similares produziu disparidades na qualidade das escolas. O padrão para populações com nível educacional mais baixo se manifestou tanto dentro quanto fora da cidade, indicando que o efeito final resultante da segregação em toda a MSA fez com que se deteriorasse o acesso à educação de boa qualidade. Mas também é interessante notar que alguns pontos frios, formados por aglomerações de populações com resultados educacionais mais altos, apareceram fora da cidade e que essas áreas freqüentemente possuem os seus próprios distritos escolares independentes. Esses padrões sugerem que a forma urbana e os novos padrões geográficos estão incorporando disparidades socioeconômicas existentes. A estrutura fragmentada do governo local na região indica que, em nível local, não há foro governamental capaz de lidar com essas tendências.

Bibliografia

- AUSTIN, C.M. The Evaluation of Urban Public Facility Location: An Alternative to Cost-Benefit Analysis. *Geographical Analysis* 6, 1974, p. 135-45.
- BIGMAN, D. e RE VELLE, C. The Theory of Welfare Considerations in Public Facility Location. *Geographical Analysis* 10, 1978, p. 229-40.
- BRADSHAW, T. e MULLER, B. Shaping Policy Decisions with Spatial Analysis. In: GOODCHILD, M. e JANELLE, D. *Spatially Integrated Social Science*. Oxford University Press, 2004.
- BREWER, J. M. (org.). *An Historical Outline of the Negro in Travis County*. Austin, Texas, 1940.
- De VERTEUIL, G. Reconsidering the Legacy of Urban Public Facility Location Theory in Human Geography. *Progress in Human Geography* 24 (1), 2000, p. 47-69.
- FASENFEST, D.; BOOZA, J. e METZGER, K. *Living Together: A New Look at Racial and Ethnic Integration in Metropolitan Neighborhoods*. Center on Urban Metropolitan Policy: Brookings Institution, 2004.
- GLAESER, E. L. e VIGDOR, J. Racial Segregation: Some Promising News. In KATZ, B. e LONG, R. E. (orgs.). *Redefining Urban and Suburban America: Evidence from Census 2000*. Washington, DC: Brookings Institution Press Center on Urban Metropolitan Policy, 2003.
- HAMILTON, W. *A Social Survey of Austin*. Bulletin of the University of Texas, n. 273. Austin, Texas, 1913.

- HENNEBERGER, J.J. e HUFF, E.C. *Housing Patterns Study. Segregation and Discrimination in Austin, Texas*. Austin Human Relations Committee. Austin, Texas, 1979.
- HUMPHREY, D.C. e CRAWFORD, W. W. *Austin: An Illustrated History*: American Historical Press, 2001.
- JACKSON, R.E. *East Austin: A Socio-Historical View of a Segregated Community*. M.A. Thesis, University of Texas at Austin. Austin, Texas, 1979.
- JARGOWISKY, P.A. *Stunning Progress, Hidden Problems: The Dramatic Decline of Concentrated Poverty in the 1990s*. Center on Urban Metropolitan Policy: The Brookings Institution, 2003.
- KOCH e FOWLER (firm). *A City Plan for Austin*. Austin, Texas, 1928.
- LEE, J. *Creating effective human service delivery system for the homeless*. PhD Dissertation, University of Southern California, 1993.
- LOGAN, J. R. *Ethnic Diversity Grows, Neighborhood Integration Lags*. In: KATZ, B. e LONG, R. E. (orgs). *Redefining Urban and Suburban America: Evidence from Census 2000*. Washington, DC: Brookings Institution Press, 2003. P. 235-256.
- MANASTER, J. *The Ethnic Geography of Austin, Texas, 1875-1910*. M.A. Thesis, University of Texas at Austin. Austin, Texas, 1986.
- MASSEY, D. e DENTON, N. The Dimensions of Residential Segregation. *Social Forces* 67, 1988, p. 281-315.
- _____, *American Apartheid: Segregation and the Making of the Underclass*. Chapter 2. Cambridge: Harvard University Press, 1993.
- MISHEL, L.; BERNSTEIN, J. e ALLEGRETTO, S. *The State of Working America: 2004/2005*: Cornell University Press, 2005.
- MORRILL, R. e SYMONS, J. Efficiency and Equity Aspects of Optimum Location. *Geographical Analysis* 9, 1977, p. 215-225.
- SMITH, D.M. *Human Geography: A Welfare Approach*. New York: St. Martin's Press, 1977.
- TEITZ, M.B. *Toward a Theory of Public Facility Location* Papers of the Regional Science Association 21, 1968. P. 35-52
- WHITE, A. Accessibility and Public Facility Location. *Economic Geography* 55, 1979, p. 18-35.
- WOLCH, J. The location of Service-Dependent Household in Urban Areas. *Economic Geography* 57, 1981, p. 52-67.
- WOLPERT, J. *Departures from the Usual Environment in Locational Analysis*. Annals of the Association of American Geographers 60, 1970, p. 220-29.

Desafios às políticas educacionais que surgem com as novas tendências à segregação urbana

Camilo Arriagada Lucó*
Yael Korol Engel

Introdução

O objetivo do presente trabalho é discutir as conseqüências da política pública, com relação aos eventuais efeitos (regressivos), da Segregação Residencial Socioeconômica (SRS), sobre o sucesso educacional dos setores de menos recursos na América Latina¹.

O documento está estruturado em quatro seções. A primeira analisa as tendências da Segregação Residencial (SRS); a segunda destaca a situação do setor da educação na região; a terceira analisa as inter-relações da educação pública com a estrutura urbana e a segregação. Finalmente, a quarta seção apresenta propostas políticas para reduzir os efeitos regressivos da SRS sobre as conquistas educacionais e, nesse caminho, atingir a igualdade de oportunidades.

Tendências da segregação residencial socioeconômica (SRS)

Diversos estudos sobre as grandes Fonte: elaboração própria com base em Censo de 2002 da América Latina reconhecem que existe uma

* Agradeço a colaboração neste trabalho de Yael Korol Engel, Educadora.

¹ Uma versão preliminar foi apresentada na sessão final da Oficina “*Neighborhood effects, educational achievements and challenges for social policies*”, (Efeitos da vizinhança, alcances educacionais e desafios para as políticas sociais), realizado no Rio de Janeiro, durante os dias 31 de agosto a 02 de setembro de 2006, no qual foram incorporados comentários mais detalhados ou específicos das pesquisas empíricas apresentadas no supracitado evento.

grande influência da segregação residencial socioeconômica sobre a situação de bem-estar, coesão e igualdade de suas populações.

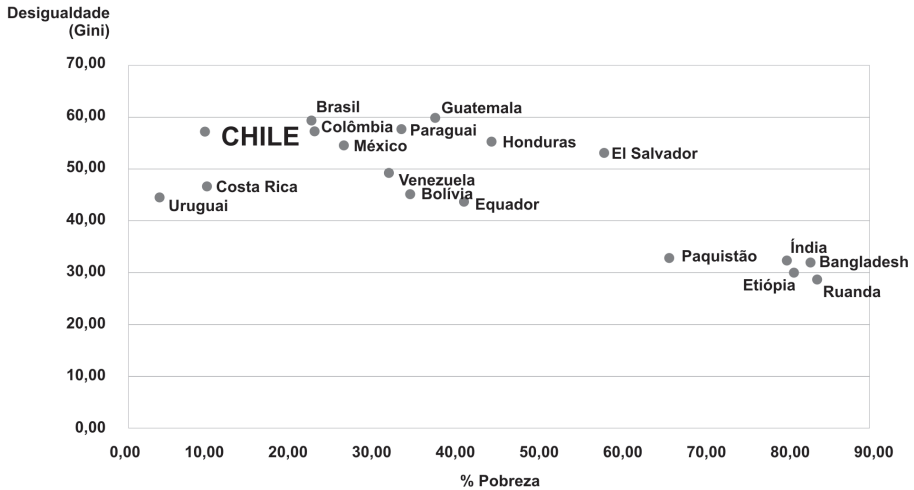
Podem ser destacados pelo menos cinco motivos para dizer que a SRS e seu vínculo com a educação representam, nessa região, um problema significativo de política pública. Em primeiro lugar, a SRS conseguiu mais atenção ou importância, pois o foco da agenda social está evoluindo, desde os problemas já existentes de pobreza e marginalidade, até pontos de vista mais abrangentes dos problemas de desigualdade e integração. Por sua vez, os especialistas em desigualdade concordam que a diminuição da desigualdade na distribuição de renda não é uma tarefa simples e cujo sucesso depende, em grande medida, de uma redução significativa das lacunas educacionais, redução que hoje em dia é considerada por diversos organismos internacionais como a “porta de entrada para a igualdade social”. A SRS é um problema que está mais próximo da desigualdade e da segmentação social que da extrema pobreza e condiciona o contexto ecológico no qual se desenvolvem as instituições educacionais que protegem os pobres.

América Latina é uma região que reduziu a pobreza durante os últimos quinze anos, mas cuja desigualdade na distribuição de renda tem sido alta e persistente. O Gráfico N° 1 mostra que, nos primórdios do século XXI, os países latino-americanos e o Chile são excelentes exemplos, apresentando coeficientes de Gini muito elevados, enquanto que os indicadores de pobreza são muito menores que nos países em vias de desenvolvimento de outras regiões. Podemos dizer também que, a maioria dos países latino-americanos já atingiu um nível de urbanização semelhante aos países desenvolvidos, diferenciando-se da África e da Ásia pela extensão de sua vida urbana, enquanto que a desigualdade nas receitas é o que permanece na comparação com os países de semelhante grau de urbanização na Europa e nos Estados Unidos. Resumindo, a estrutura urbana na nossa região é uma variável fundamental e deve ser analisada sob o prisma de uma sociedade cuja característica é a desigualdade.

Em segundo lugar, quando se mede a SRS através das distintas variáveis socioeconômicas disponíveis nos censos, observa-se que a segregação é melhor captada através de indicadores do capital educacional dos moradores dos bairros e não através da concentração de Necessidades Básicas Insatisfeitas. Por exemplo, em Santiago do Chile, a análise dos dados do Censo de 1992 mostra que os níveis de SRS que utilizam variáveis de escolaridade do chefe de família, sejam eles mensurados através de indicadores

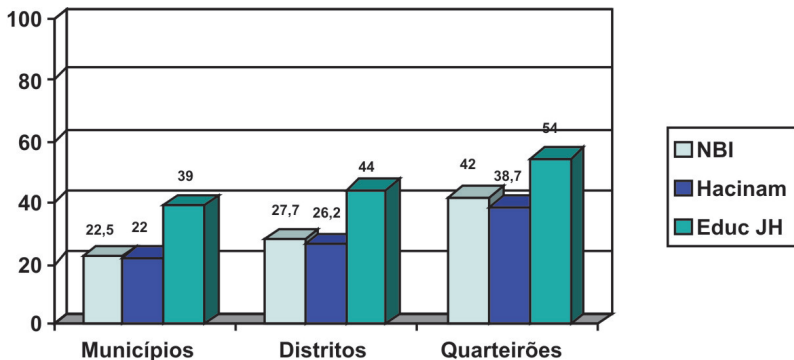
de Duncan ou através dos Índices de Variância Territorial, são maiores que os indicadores que utilizam variáveis de NBI (carências de serviços básicos ou aglomerações (Rodríguez, 2001)). Essa maior capacidade de predição da SRS através do capital educacional se verifica em qualquer nível territorial, tanto no município, no distrito ou no próprio quarteirão. (Gráficos 2 e 3).

Gráfico 1. América Latina e outros países 2000 classificados segundo Gini e Pobreza.



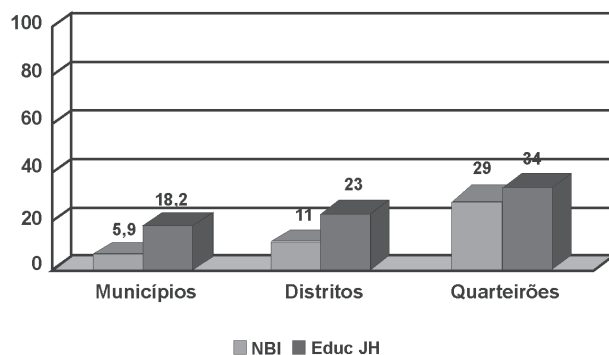
Fonte: Elaboração própria com dados de www.worldbank.org e de CEPAL (2002)

Gráfico 2. Área Metropolitana da Grande Santiago 1992. Índices de Duncan em três escalas geográficas, comparando variáveis de segregação por escolaridade com variáveis de segregação por NBI



Fonte: dados tomados de Rodríguez, 2001.

Gráfico 3. Área Metropolitana da Grande Santiago 1992. Índices de SRS como variância territorial em três escalas geográficas, comparando variáveis de segregação por escolaridade com variáveis de segregação por NBI.



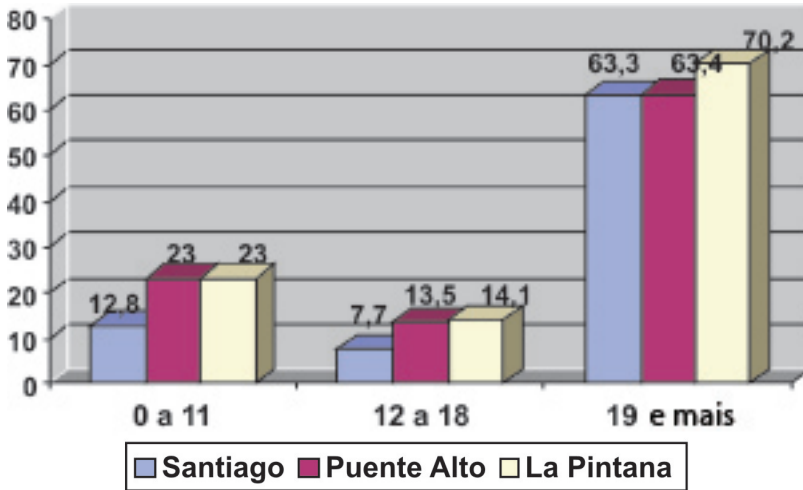
Fonte: Elaboração própria com dados tomados de Rodríguez, 2001

Terceiro, existem vários indícios de que a SRS está aumentando sua relação com os problemas de exclusão dos benefícios educacionais e com a dualidade cultural. Estudos feitos nas áreas Metropolitanas do Chile constataram que as regiões de maior concentração de pobres aumentaram sua correlação com os problemas educacionais (Sabatini, Caceres e Cerda, 2004). Em Montevidéu, por sua vez, constataram-se aumentos da SRS medida através da educação de pessoas entre 20 e 40 anos, no período de 1980-1990. Resumindo, diferentes resultados sugerem que as cidades latino-americanas estão numa segregação crescente no que se refere à localização de pessoas, com diferenças significativas nos seus níveis educacionais. Por causa do caráter territorial do recrutamento das escolas primárias, vemos o aumento de um corte transversal no arranjo das escolas urbanas com escolas para pobres e escolas para setores mais abastados. O Quadro da igualdade urbana se complica quando agregamos à segmentação educacional as desigualdades urbanas no tocante ao acesso aos bens públicos. Por exemplo, em Santiago do Chile, a Enquete de Consumo Cultural mostra que os níveis de integração urbana com os bens públicos culturais e com o uso do tempo livre são extremamente desiguais. Enquanto que em setores de renda mais alta e médio alta, cerca de 50% dos pesquisados foi ao teatro, exposição de artes e concertos pelo menos uma vez durante o último ano, e nos setores de menos recursos a percentagem se reduz a menos de 5%.

É bom frisar que, na América Latina, a perspectiva da SRS proporciona um olhar da pobreza que concentra a atenção nas grandes cidades, onde as taxas de marginalização e pobreza são muito menos graves que nos centros urbanos menores ou em áreas rurais dos respectivos países, dando a idéia errada de que não se trata de pontos críticos em termos de demandas sociais. Por exemplo, no contexto nacional, a área metropolitana de Santiago do Chile caracteriza-se por uma baixa taxa de população pobre e mostra evidentes sinais de modernização e globalização; mas é o lugar onde está concentrado o maior número absoluto de pessoas abaixo da linha da pobreza no país as quais, por sua vez, estão concentradas em altíssimas densidades em certos pontos dos bairros da cidade.

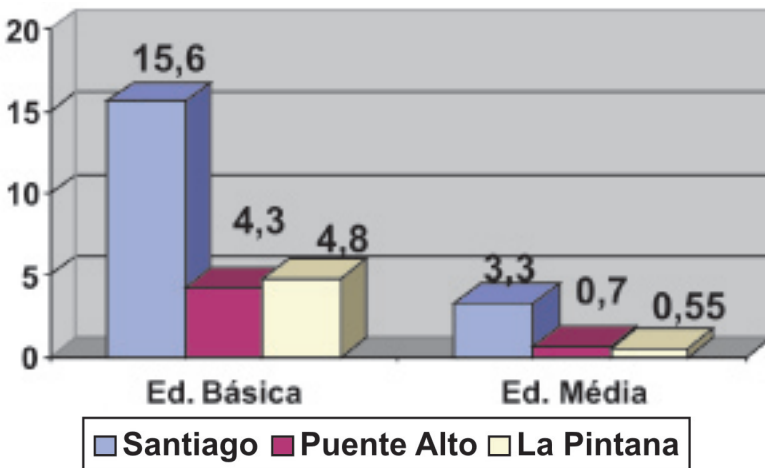
De acordo com os meus estudos e com o Censo 1992 e 2002, a área metropolitana de Santiago é a cidade de maior SRS, medida segundo um indicador Duncan de domicílios com chefes de família com escolaridade insuficiente na escala dos distritos. A cidade manteve indicadores praticamente inalterados no período 1992-2002, período em que se beneficiou de um rápido crescimento econômico e de uma significativa superação da pobreza (Duncan de 0,357 no Censo 1992, contra um indicador de 0,358 de 2002). A estabilidade da SRS se manteve às custas de um processo de desenvolvimento urbano típico de cidade latino-americana, com um crescimento ou expansão urbana em direção à periferia, que deslocou os domicílios de menos recursos para os anéis ou cones externos mediante exitosos programas de Moradia Social, mas cujo impacto em termos de infra-estrutura e serviços, por exemplo, educacionais, parece não ter sido previsto. O ponto crítico aqui é que esse estilo de desenvolvimento urbano gera uma demografia intraurbana que é especialmente vulnerável ao eventual “efeito bairro” sobre a conquista educacional, já que as periferias concentram a maioria dos jovens nelas. De fato, a periferia abriga mais crianças e jovens que o resto da cidade, tal como é mostrado pelos Gráficos 4 e 5 (que estão se baseando nos dados da área metropolitana da Grande Santiago em 2002), onde vemos como a cidade estrutura bairros centrais colocando, principalmente, os idosos nos lugares de melhor disponibilidade da infra-estrutura educacional básica e média, versus bairros periféricos, que concentram as crianças e jovens e onde as escolas estão altamente congestionadas apesar da população que estuda e mora em suas áreas de influência territorial.

Gráfico 4. Santiago do Chile, 2002: Importância relativa de crianças, jovens e adultos na População Residente nos municípios de localização central (Santiago) versus periferia (*Puente Alto e La Pintana*).



Fonte: elaboração própria com dados tomados de MINVU www.observatoriourbano.cl

Gráfico 5. Santiago do Chile, 2002: Índice de escolas de Educação Básica e Média para cada mil habitantes do grupo em idade escolar, nos municípios centrais (Santiago) versus periferia (Puente Alto e La Pintana).



Fonte: elaboração própria com dados tomados de MINVU. www.observatoriourbano.cl

A situação da educação na atualidade da agenda pública

Os sistemas educacionais na América Latina reconhecem importantes diferenças, mas é possível identificar uma série de situações comuns importantes.

Em primeiro lugar, a região conseguiu universalizar a educação primária e está muito perto da universalização do ciclo básico da educação secundária. Embora isso possa ser visto como um grande avanço na cobertura, precisamos levar em conta que, tais avanços, foram alcançados às custas de um aumento na desigualdade da qualidade da educação por regiões geográficas e por grupos sociais de cada país.

Segundo muitos países da região, especialmente aqueles com as estruturas de faixas etárias mais jovens, tem-se concentrado o gasto público social no setor da educação, o que reverteu em um crescimento importante das despesas com a educação, no total das despesas sociais dos países de maneira geral. Por exemplo, o orçamento para a educação aumentou no Chile de 2,5% para 4,5% no PIB entre 1992 e 2002. A isso somamos mais três pontos percentuais do setor privado (Beyer, 2002). Por sua vez, alguns números publicados pelo Ministério da Educação na imprensa mostram que, em termos absolutos, o gasto público com a educação aumentou de 2.621 milhões de dólares para 4.453 entre 1995 e 2006, crescendo de 15 para 20% como percentagem do total de despesas públicas no mesmo período. Não obstante esse incremento, os recursos destinados pelo fisco por aluno ainda não aumentaram nem na educação básica, nem na média. E sobre a educação no Chile, pesa um diagnóstico de crise de desigualdade. O problema mais ou menos generalizado é que os orçamentos públicos por aluno não melhoraram. De um lado, porque as tentativas de superar o déficit de longo prazo em matéria de salários de professores e infra-estrutura sugaram boa parte dos novos recursos destinados à educação. Por outro lado, porque ainda não foi reconhecida a magnitude do custo que pressupõe a redução das lacunas entre os alunos das escolas públicas e seus semelhantes nas escolas privadas.

Terceiro, as Reformas Liberais do Setor da Educação (onde o Chile é um caso extremo) traduziram-se em processos de descentralização e privatização. Os Sistemas Fiscais foram transferidos para os Municípios e os sistemas educacionais adotaram a postura de que a competição entre as escolas pelos recursos de cada matrícula constituía um meio de incentivar o desenvolvimento de escolas mais efetivas e eficientes. O

conceito subjacente é *votar com os pés*, ou seja, “não gosto do município, portanto vou-me embora para outro que me ofereça melhores serviços” ou “não gosto desta escola, então vou embora com o meu dinheiro para outra melhor”. Esses conceitos que funcionaram com sucesso parcial em sistemas anglo-saxônicos de maior desenvolvimento relativo e maior cultura local, fracassaram ao ser aplicados numa realidade como a latino-americana, marcada pela desigualdade interna e social. No tocante ao Chile, tem sido dito que, o modelo de gestão que se concentra na municipalização trouxe um desentendimento para a educação pública no sentido de que a capacidade técnica e pedagógica das escolas municipais é muito desigual e deficitária (www.observatorioeducacao.uchile.cl). Bayar (2002) acrescenta que os alunos mudam de escolas do mesmo município e, por isso, as finanças municipais não registram que existem escolas deficientes em seu território.

Quarto, o conceito de escola crítica surgiu com muita força, ou seja, segmentos e lugares do sistema educacional que fracassaram na conquista de níveis aceitáveis de resultados educacionais. Essa realidade foi descoberta pelos observatórios e por diversas medições de rendimento educacional internacionais (por exemplo: a Prova SIMCE no Chile). Paradoxalmente, a difusão da ordenação das escolas, de acordo com o rendimento dos alunos, reforçou uma imagem que estigmatiza ainda mais a escola dos pobres e a eles mesmos como alunos.

Quinto, os processos de correção das primeiras reformas liberais (por exemplo: a jornada escolar completa, aumento da verba para crianças mais vulneráveis, a melhoria da infra-estrutura e os incentivos e a capacitação para os professores), foram mudanças necessárias, mas insuficientes, para banir as desigualdades sociais nos processos de aprendizado e, portanto, para produzir uma redução da concentração de renda no futuro. Em geral, a cidade e a segregação não são fatores considerados na formulação dessas mudanças nas políticas educacionais.

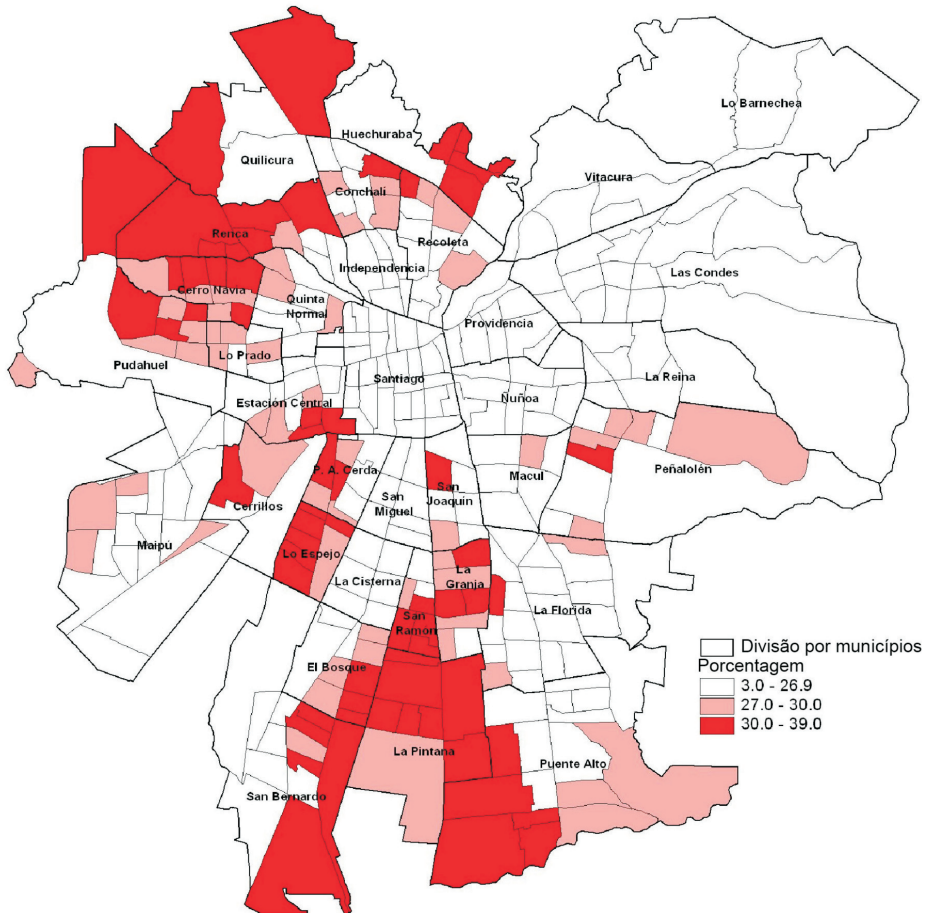
Em tal contexto, começamos a ver que as Reformas Liberais empreendidas na década de 80 e 90 podem ser revertidas. No caso do Chile, (Fonte dados: elaboração própria com dados tomados de MINVU www.observatoriourbano.cl), o ano de 2006, foi decisivo, já que o problema da desigualdade educacional gerou a maior mobilização estudantil em 20 anos (600 mil secundaristas saíram às ruas para protestar), inserindo o tema da Reforma Constitucional da Educação na Agenda do Governo da Presidente Bachelet, na época, recém empossada. Junto com exigências

econômicas (como a passagem gratuita dos estudantes e o aumento nas verbas, melhores infra-estruturas), nessas passeatas pediram mudanças estruturais para garantir a educação como direito, o fim da municipalização, mudanças no financiamento e o fim da competência como mecanismo reitor. O Governo da Coalizão acolheu as exigências e convocou um Conselho Assessor que chegou a alguns acordos: reformar a lei de municipalização, destinar recursos *ad-hoc* para a educação pública, desenvolvimento de indicadores de qualidade, mas com perspectiva de igualdade. No tocante ao nível da estrutura de governo onde deveriam estar as decisões sobre educação, setores da ala socialista e socialdemocrata (PPD) recomendaram a transferência de competências ao governo regional, como nível mais adequado para coordenar e compensar as desigualdades.

Inter-relações da segregação com os sucessos educacionais dos setores de menos recursos

Com respeito às evidências de estudos que vinculam a SRS com os resultados educacionais, antes da Oficina do Rio de Janeiro, a minha opinião era de que existia uma relação sólida e clara, embora não estivesse muito bem alicerçada em uma pesquisa empírica. Por exemplo, no Chile, diversos dados dispersos mostram uma forte desigualdade educacional e um efeito significativo da SRS no reforço da segmentação interna no sistema escolar. A análise dos dados da Prova TIMSS de Matemática mostra que a diferença de rendimentos entre alunos de domicílios de altos e baixos recursos é muito forte no Chile (Bayar, 2002). Mesmo assim, as diferentes avaliações de Rendimento através da Prova SIMCE mostram uma segmentação escolar muito estratificada socialmente, com os piores resultados entre os alunos em situação de Vulnerabilidade Social (Mizala e Romaguera, 2002). Além disso, vemos que os melhores resultados dos colégios particulares pagos em relação à escola do município são favorecidos por um sistema de captação que exclui os estudantes com deficiências, gerando uma segregação por agregação em vários planos (www.observatorioeducacao.uchile.cl). Ao mesmo tempo, se olharmos a geografia humana de Santiago, é notório que a presença dos jovens que não estudam nem trabalham é bem maior nas regiões ou nos bairros segregados, ou seja, regiões onde a experiência de residência periférica interage com os processos de evasão escolar e com as escolas com problemas (Gráfico 6).

Gráfico 6. AMGS (2002) - Percentagem de jovens que não estudam nem trabalham por Distrito Censitário.



Fonte: elaboração própria com base em Censo de 2002

As pesquisas na Oficina do Rio de Janeiro modificaram minha imagem dos elos entre a SRS e a educação. As apresentações foram especialmente notáveis ao documentar e precisar, empiricamente, a existência do efeito bairro sobre o rendimento escolar nas diferentes grandes cidades latino-americanas; mas, o mais relevante é que foram esclarecedoras e bem originais quanto à relativização da importância do efeito bairro em relação a outras variáveis consideradas pelos modelos de estudo do rendimento escolar (variáveis institucionais ou escolares, familiares e TI).

Entre os temas da Oficina, a pesquisa de Carolina Flores sobre Santiago diz o seguinte: os distintos tipos de escola (municipal, particular financiada e a particular privada) reduzem suas pontuações de resultado quando se localizam em bairros segregados. Apesar do anteriormente exposto, os dados sobre Santiago sugerem que a ação de certas escolas públicas em bairros integrados e, de certas escolas privadas em regiões segregadas é capaz de compensar os potenciais efeitos negativos da composição social do bairro. O estudo apresentado por Patrício Solis sobre a Cidade do México permite corroborar que a SRS é importante sim, mas que se transmite através das características da escola ali presente, e que sua influência estatística é menor do que parece. Os estudos de Katzman e Retamoso em Montevidéu confirmam que a segregação da vizinhança se associa a contextos escolares não favoráveis, mas demonstram com suas nuances estatísticas, que o caráter favorável do contexto de algumas escolas pode quebrar a determinação que exerce o nível e o grau de homogeneidade social dos bairros.

O debate sobre SRS e igualdade educacional deve ficar na perspectiva de uma longa discussão e tradição de estudos que vinculam a educação com as classes sociais. Na década de sessenta foi dito com muita autenticidade que, a desigualdade social, explicava as causas da desigualdade escolar. O Relatório Coleman de 1966 nos Estados Unidos disse que em tal sentido, o investimento na educação tinha um impacto nulo no sentido de reverter as desvantagens de crianças de estratos baixos (devido aos efeitos família e situação social). Posteriormente, Bourdieu e Dubet defenderam que, a socialização familiar se originava das ferramentas cognitivas desiguais, que não são superadas na escola e que a própria escola era um aparato de seleção social. Mais recentemente, o foco foi transferido para os fatores internos da escola e suas características, como fatores que explicavam o déficit do resultado, esquecendo a importância do entorno estrutural. Na atualidade, os que formulam as políticas públicas devem olhar com atenção a versão contemporânea deste debate: efeito classe social e família?, efeito bairro? ou efeito escola?

Parece-me que os estudos e os debates do seminário foram importantes para resgatar a escola como um espaço de intervenção possível, com políticas públicas adequadas e mais efetivas. Ou seja, a escola dos pobres não é um espaço impermeável para as desvantagens de contexto, e pode sim ser melhorada. Estudos da UNESCO citados por Néstor López (2005) mostram indícios importantes acerca da importância que

têm certas características das escolas, pouco presentes nas escolas pobres: pais ativos dentro do sistema escolar, aprendizado em equipe, monitoramento das relações professor-aluno, diretoria com liderança, capacidade de gestão e visão pedagógica, como também as atividades extra-escolares. Os estudos sobre São Paulo apresentados por Haroldo Torres da Gama e colaboradores, também apontam para mecanismos próprios da realidade institucional da escola das periferias que justificam a explicação das diferenças nos resultados educacionais: tempo de permanência na escola, normas que regem a seleção da Diretoria e dos professores, carência de incentivos, falta de elementos redistributivos nos sistemas escolares que, sendo universais, são muito desiguais. Também o estudo apresentado no seminário por Gonzalo Saraví (2006) nos lembra o fenômeno da “Escola limitada” e ilustra que, para os jovens de bairros periféricos, o colégio secundário é a única instituição real, já que eles não têm uma interação com os universitários. E que se vêem sujeitos a pressões por parte dos pais, que consideram que é muito importante que seu filho vá à escola e termine os estudos um dia, em um mundo onde a maioria não o faz.

Efeito bairro e educação: temas estratégicos para novas políticas públicas

Para finalizar a discussão sobre as conseqüências para as políticas públicas que se derivam do reconhecimento dos efeitos negativos da segregação escolar, trazemos à tona cinco temas estratégicos para serem desenvolvidos:

1) Reduzir a Desigualdade Educacional Urbana, que requer políticas integrais olhando a Escola de dentro, a partir de uma perspectiva ou modelo de resultados com influência da família, dos bairros, dos grupos sociais e dos bens escolares.

A primeira exige políticas públicas que precisam da cadeia que vincula segregação residencial com resultados educacionais e se refere à mudança dos conceitos com que se formulam e avaliam as políticas educacionais nas áreas urbanas. A partir da educação, a questão dos bairros sobre o sucesso escolar deve ser vista como parte de um diagrama maior de instâncias mediadoras entre as biografias individuais e a sociedade. Estas são: a família, a escola, a classe social e o *habitat* (por sua vez, passível de desagregar em níveis que vão do bairro até o território e a cidade). As

políticas educacionais metropolitanas não podem se limitar ao controle de um sistema fechado de duas variáveis numa só direção, mas devem recorrer a equações complexas onde seja mensurada a ocorrência do bairro no resultado educacional, versus a estrutura escolar, a estrutura familiar, e o sistema de classes ou estratificação.

No componente escola, todos os problemas de qualidade devem ser vistos como superáveis pelos projetos de intervenção orientados a componentes da Gestão Escolar (a Diretoria, responsabilidades e capacidades dos professores; sistemas com foco pedagógico; avaliadores externos e certificação). No componente família, os projetos de equiparação da igualdade educacional devem olhar o entorno familiar e a segregação intraescolar, pois em muitas pesquisas se vêem a influência decisiva do ambiente educacional e a densidade cultural da família como fatores de geração de capital humano. Além de que, a situação própria de famílias vulneráveis exige que nos concentremos nos alunos de famílias vulneráveis dentro de escolas genericamente vistas como segregadas. Quanto do efeito bairro é na verdade o efeito adverso de famílias deficientes, concentradas? Quanto do efeito bairro é na verdade o efeito de situações da vizinhança onde as escolas concentram crianças de situação social vulnerável em escolas congestionadas e mal administradas, e não um problema puro de segregação?

2) Reduzir o efeito do bairro sobre a mobilidade social não seria só reduzir a segregação, mas depende também das possibilidades de integração que os sistemas de bem-estar social e os modelos de desenvolvimento urbano possam oferecer.

A SRS é um conceito operacional que surge de uma medida ou estatística urbana e chega em um segundo momento a identificar pontos ou regiões segregadas, ou que explicam o nível do indicador. Porém, um mesmo indicador ou nível de SRS terá diferentes significados e impactos segundo o contexto analisado.

Os estudos de Esping Andersen oferecem um marco magistral para interpretar as distintas situações e os graus de consolidação dos regimes de bem-estar social. A caracterização dos padrões nacionais dos regimes de bem-estar permite localizar e dar sentido à natureza dos efeitos da SRS, respeitando os traços desses cenários nacionais. Eles podem variar desde países cuja matriz está consolidada em altos níveis de bem-estar (países europeus nórdicos e continentais), ou em níveis insuficientes de bem-estar (América Latina). Geralmente, no primeiro grupo de países ou região, a

SRS é menor e não chega a produzir situações de gueto generalizadas. Na apresentação dos professores Sako Mustered & Wim Ostendorf (2006), vimos que os países europeus são afetados por níveis de SRS e de etnia menores que nos Estados Unidos. No entanto, mostraram dados do Índice de Diferenciação de Duncan para várias cidades e subgrupos de população da Europa que são semelhantes aos que se obtêm para as cidades como Santiago e São Paulo. Porém, as cidades latino-americanas mostram efeitos devastadores da SRS na coesão social, o que é originário de regimes de bem-estar incompletos em toda a região.

Outra variável ou dimensão que se cruza com os nexos da SRS e da educação é o padrão de desenvolvimento urbano e o nível do espaço público. A cidade Européia é geralmente uma cidade de raio reduzido, onde o centro histórico é valorizado e existe uma alta densidade de espaço público e de oferta de espaços de integração urbana acessíveis (o que Castells chamava nos seus primeiros livros de salário indireto oferecido à sociedade através dos bens de consumo coletivo). A cidade norte-americana, no entanto, é uma cidade extensa onde o acesso ao bem-estar se dá através da mobilidade e pela possibilidade de residência em subúrbios com maior qualidade de vida, enquanto que o centro costuma ser o espaço da segregação. A cidade Latino-americana diferencia-se desses dois modelos estilizados de desenvolvimento urbano, e constitui um hibridismo da cidade compacta e da cidade dispersa, onde tanto o centro como os subúrbios são incompletos (não há escolas, não se consolida o espaço público nem o capital social) e, a lógica da segregação social tem maior peso como fator ordenador do desenvolvimento urbano, que explica os mais graves nexos que se verificam entre a SRS e a desigualdade na educação.

Na América Latina, os bairros pobres são de elevada densidade demográfica e esse fator contribui para que as escolas que educam os pobres sejam escolas congestionadas com um excesso de alunos por professor, o que introduz uma complexidade adicional ao projeto educacional. Em muitas ocasiões se fala do efeito bairro como uma variável que intervém no resultado de escolas semelhantes ou comparáveis, esquecendo que variáveis simples e comuns (como a congestão e o excesso de densidade) criam graves problemas por si sós; onde o que se espera das políticas públicas é sua capacidade de prevenir o surgimento desses problemas.

3) A SRS traz exigências de PP não só pela tradicional concentração dos pobres nas periferias, mas também dos bairros fechados emergentes

que pressupõem novos problemas de segmentação escolar exigindo, por sua vez, a PP.

A SRS exige políticas públicas não só pela tradicional concentração dos pobres nas periferias e sua relação com a desigualdade na educação, mas também existem novas pautas de SRS de pequena escala, através de bairros fechados. Essa nova forma de construção ou expansão da cidade se caracteriza por aproximar os grupos sociais em termos de distância física. Mas pela forma como acontecem, pressupõem grandes distâncias e barreiras sociais com os setores pobres das cidades e costumam carecer de benefícios redistributivos, contribuindo também muito pouco com a integração que pressupõe a vizinhança no nível local.

Se observarmos a suburbanização recente na América Latina, podemos notar que, a dispersão imobiliária dos grupos de renda alta e média, através dos condomínios fechados, é um esquema de urbanização que passa a ser, de fato, um artefato de segurança e exclusividade e que, muitas vezes, leva-nos à construção simultânea de colégios privados coordenados com a gestão imobiliária. Em termos municipais, essas situações podem ser interpretadas como processos coloniais, cuja contribuição para a integração deve ser revisada. Em particular, existe aqui uma fonte potencial de externalidades regressivas. Os condomínios costumam se beneficiar de obras públicas como as estradas urbanas e, sua expansão precisa ser regulamentada. É possível que seu funcionamento seja condicionado a quotas de integração escolar ou a arrecadações feitas para solidariedade educacional com os respectivos sistemas públicos locais de educação.

4) O circuito efeito-bairro e desigualdade educacional deve ser visto como um problema de agentes e pessoas.

A estrutura urbana é o resultado agregado de múltiplas decisões ou omissões que se referem a agentes concretos e precisos e que devem tomar consciência dos efeitos de suas ações sobre, por exemplo, a existência da SRS e de seus possíveis efeitos sobre a acentuação das desigualdades educacionais e, portanto, de sua capacidade para vulnerar os direitos básicos dos cidadãos. Por um lado, está a instituição do município que, embora geralmente muito pobre e de se encontrar muito isolado dos processos que determinam a qualidade e as condições do circuito escola-bairro em seu território, é a instância que administra as vizinhanças e as escolas segregadas e é um agente da gestão escolar efetiva. Por via de regra, os técnicos dos municípios conhecem o conceito de pobreza, mas a

segregação lhes resulta um conceito alheio ao campo do desenvolvimento local. Por outro lado, Ministérios da Cidade não olham para a educação e o Ministério da Educação não olha para a cidade, somando-se a isso tudo o fato de que, as instituições que agem na erradicação da pobreza não têm objetivos de ação vinculados para diminuir a SRS.

Os Ministérios de Educação não olham o fator localização, e devem urgentemente ficar cientes da realidade da cidade, pois já chegou a hora de programar e definir programas compensatórios ou focalizados. Os Ministérios Sociais são espaços para a criação de programas que farão a ponte com o entorno familiar dos alunos vulneráveis de escolas segregadas.

Os Ministérios dos Territórios e Infra-estrutura não dispõem de serviços sociais de planejamento e estão cegos no tocante ao impacto de sua ação na segregação. No futuro, devem promover modelos de desenvolvimento urbano que não aumentem a segregação e os guetos. O Chile está evoluindo em direção a programas de Moradia Social e desenvolvimento urbano que buscam considerar a SRS na formulação de novos planos. O Programa de Governo da Dra. Michelle Bachellet instaurou um objetivo explícito de “reverter o processo de segregação social” e, para o qual o Ministério de Habitação e Urbanismo criou o Programa 200 Bairros (destinado a recuperar os bairros excluídos por meio de quatro eixos de desenvolvimento dos bairros: Participação cidadã; Segurança cidadã; Patrimônio cultural e Gestão do Meio Ambiente local); impulsionando o Subsídio para a Localização (esse é um Subsídio Adicional ao Subsídio de Moradia e que se diferencia pelo tamanho da Cidade), favorecendo a construção em regiões com acesso a escolas (pré-escolar e básica), e com matrícula à disposição dos novos habitantes.

5) A melhor PP pode ser inovar e investir em novas formas de projetos integradores

À guisa de conclusão, o agente deve ser visto como alguém afetado pela segregação. Refiro-me aqui aos jovens. O pacto social obriga a favorecer a educação e a capacidade de inovação. Pelo contrário, nossa região falhou no pacto e criou um cenário de bairros excluídos e perigosos que estão marcados pela presença de jovens que não estudam e nem trabalham. Na América Latina, os comportamentos sexuais favoreceram

* Pesquisador IIPE UNESCO Buenos Aires, coordenador do projeto SITEAL (IIPE UNESCO - OEI) n.lopez@iipe-buenosaires.org.ar

a gravidez na adolescência e a formação precoce de domicílios liderados por mulheres que interrompem seus estudos. Também os jovens em geral tendem a privilegiar renda de curto prazo, lançando-se ao mercado de trabalho antes de concluírem o nível secundário, e muitas vezes vemos tendências de aumento de delitos cometidos por jovens.

A SRS pode não ser reversível. De todas as esferas de segmentação ou integração, a cidade pode ser a estrutura mais difícil de ser modificada com políticas públicas. Essa realidade, junto com a de um sistema de bem-estar social incompleto e com uma cidade que cresce dentro do contexto da segmentação social, econômica e do acesso aos bens públicos urbanos, nos obriga a olhar para novas formas e espaços de integração social. A Fundação Nacional da Erradicação da Pobreza no Chile, por exemplo, já há algum tempo administra um interessante programa de voluntariado importado de Israel. É o Programa “Adota um Irmão” (www.adoptaunhermano.cl). Trata-se de jovens universitários que se solidarizam com crianças de escolas pobres e fazem às vezes a função de tutor e de irmão. Os impactos do programa são grandes e geram um bem enorme, que atualmente é muito escasso nas nossas cidades: a esperança de pontes de integração social e de solidariedade que, entre outros benefícios, trazem melhorias para as conquistas educacionais das crianças. É de vital importância o desenvolvimento de espaços como o descrito anteriormente e, a exploração de todos os outros espaços de integração possíveis de serem fomentados, diferentes do residencial, mas de grande impacto sobre os nexos de SRS. Refiro-me aos espaços e projetos de cultura, esporte, e bens coletivos que devem ser vistos como espaços de interação social. Neles, a mistura social é importante, não só pelo seu efeito na educação dos menos favorecidos, mas também pelos seus efeitos nos grupos dos estratos de melhor renda ou de melhor situação econômica, para os que a interação e a camaradagem com pessoas de outra condição social são básicas; no intuito de pensar numa melhor e maior disposição positiva para a coesão social e uma maior sensibilidade com o tipo de desigualdade de que se alimenta a segregação urbana.

Bibliografía

ARRIAGADA, C. e RODRIGUEZ, J. Segregación Residencial en áreas metropolitanas de América Latina: magnitud, características, evolución e implicaciones de política, *Serie Población y Desarrollo N° 45*, CELADE, Santiago de Chile, 2003.

- BEYER, H. *La Urgencia de la Educación*. Santiago de Chile, 2002.
- BID/MINTER/UAH. *Prevención de la Delincuencia Juvenil: análisis de experiencias internacionales*. Santiago de Chile, 2004.
- CEPAL. *Panorama Social de América Latina*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas, 2002.
- DA GAMA, H.; PAVEZ, T.; GOMES, S. e MIRANDOLA, R. *Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais?*. Sao Paulo, 2006.
- Fundación Nacional de Superación de la Pobreza. Disponible em: <www.ProgramaAdoptaunHermano.cl>.
- GELBER, D. *Entre la retención y el abandono escolar precoz, la diversidad de trayectorias educativas en el nivel socio-económico bajo*. Memoria de Grado, Universidad Católica del Uruguay, 2005.
- LOPEZ, N. *Equidad Educativa y Desigualdad Social: desafíos a la Educación en Nuevo Escenario Latinoamericano*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2005.
- MIZALA, A. e ROMANGUERA, P. *Evaluación del Desempeño e Incentivos en la Educación Chilena*. Cuadernos de Economía V.39, N° 118, Santiago, Diciembre 2002.
- MINVU. Disponible em: <www.observatoriourbano.cl>.
- MOLINA, S. *La equidad de la educación en Chile*. Seminario Internacional sobre Política Educativa y Equidad, Santiago de Chile, 2005.
- Programa de Gobierno Michelle Bachelet, 2005. Disponible em: <<http://www.gobiernodechile.cl/>>.
- REDONDO, J.; DESCOUVIERS, C. e ROJAS, K. *Equidad y calidad de la educación en Chile*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, 2004.
- RODRIGUEZ, J. Segregación Residencial Socio-económica: ¿Qué es? ¿Cómo se mide? ¿Qué está pasando? ¿Importa? *Serie Población y Desarrollo N° 16*, Santiago de Chile, 2001.
- SARAVÍ, G. *Segregación urbana y sociabilidad en la escuela en Ciudad de México: la coexistencia de Mundos Aislados*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, 2006.
- SABATINI, F.; CACERES, G. e CERDA, J. Espacio & Debates: Segregaciones Urbanas. *Revista de Estudos Regionais e Urbanos*. São Paulo, 2004.
- BANCO MUNDIAL. Disponible em: <www.worldbank.org>.

A escola e o bairro.

Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades

| Néstor López*

Quase todos os países da América Latina apropriaram-se da meta de garantir uma educação de qualidade para todos. Assim o expressam nas suas leis, nas políticas que vão sendo promovidas na região e nas exigências e expectativas da sociedade. Devemos frisar que, com o passar dos anos, essa meta é cada vez mais complexa. Décadas antes, o esforço era no sentido de garantir a todas as crianças a oportunidade de completar o Ensino Fundamental. Hoje já existe um consenso de que não só devem chegar à escola, mas que também se espera que permaneçam nela até finalizar o nível médio. E ainda, na sua passagem pelas instituições educacionais, devem acessar um conjunto de conhecimentos considerados imprescindíveis para o pleno desempenho como cidadãos. As expectativas na educação cada vez são mais altas.

E esse aumento nas expectativas ocorre em momentos em que as sociedades da região são cada vez mais omissas, incompreensíveis e ingovernáveis. As mudanças associadas à globalização, a maior prevalência de lógicas de mercado no funcionamento dos processos sociais e econômicos, ou o enfraquecimento dos mecanismos tradicionais de representação política vão desgastando a capacidade de governo de nossos países e desativando as ferramentas clássicas da política.

Uma das expressões mais desafiadoras deste novo cenário social que vai se configurando é o da segregação social e espacial. O aumento das desigualdades sociais, o ressurgimento de identidades baseadas na

diversidade cultural própria da região e, a profunda crise de coesão social que estamos vivenciando são processos que se refletem na distribuição espacial da população, configurando cenários cada vez mais homogêneos internamente, mais diferenciados entre eles e cada vez mais desvinculados.

O desafio na atualidade é conseguir que em cada um desses espaços, territórios ou cenários urbanos que estão se configurando, todas as crianças possam receber educação. Qualquer que seja o modo como esses fatores se entrelacem, nossas sociedades devem poder garantir, aos que moram nessas realidades, o acesso a uma educação de qualidade. Sem dúvidas, uma meta muito complexa.

De fato, estamos muito longe de conseguirmos atingir essa meta. Apesar dos esforços que têm sido realizados nos últimos anos, as desigualdades sociais no acesso ao conhecimento continuam sendo importantes. Segundo o modo com que se configuram esses cenários, os resultados educacionais que se observam são muito diferentes. Já podemos constatar uma associação muito estudada que mostra que quanto mais pobre é um cenário, menos probabilidades têm suas crianças ou adolescentes de completarem níveis significativos de escolaridade e de receberem uma educação de qualidade. Porém, o que podemos ver na atualidade é que, em cenários com níveis de bem-estar razoáveis também se configuram trajetórias escolares extremamente diferentes. Não se trata apenas de um problema de acesso a mais ou menos recursos, mas vai além disso, adquire uma importância vital o fato de que possa se ter acesso a recursos diferentes. A dimensão cultural é quase tão relevante quanto a econômica na configuração dos resultados educacionais.

Que mecanismos operam nessa relação entre a conformação dos cenários diferentes e sua correlação com as trajetórias educacionais de maior ou menor êxito? Nessa questão, proponho-me a fazer uma contribuição conceitual para a interpretação dessa relação. Para isso, recorri a um trabalho prévio, já publicado, em que se analisa o caráter relacional dos processos educacionais, o modo com que o sucesso ou o fracasso do trabalho que cada professor faz com cada aluno é resultado o grau de articulação e complementaridade que se estabelece entre as instituições educacionais e sua vizinhança e, o enraizamento que possuem as escolas no cenário em que devem trabalhar¹. Apresento então aqui

¹ O trabalho que tomo como ponto de partida para a produção deste texto é o capítulo 3 do livro "Igualdade educativa e desigualdade social: Desafios da educação no novo cenário

uma nova versão daquele trabalho, no qual destaco os aspectos que mais diretamente contribuem para a compreensão dessa relação entre a vizinhança e a escola.

As condições sociais para o aprendizado

Quando a gente fala com os professores, é normal que eles digam que, nas condições em que chegam seus alunos à sala de aula, é muito difícil garantir uma aula decente e com bons resultados no aprendizado. A alimentação ruim, a falta de materiais, o cansaço e a impossibilidade de se concentrarem são indícios de um cotidiano que dificulta o bom aproveitamento das crianças em suas práticas educacionais. Os professores que trabalham com os emigrantes indígenas nas grandes cidades costumam encontrar dificuldade na distância cultural que os separa de seus alunos.

Não só a língua é diferente, mas também um conjunto de valores e práticas do dia-a-dia estão com eles nas aulas, dificultando seu trabalho diário. Existem cidades na região nas quais a exclusão é tão grande, que um número importante de crianças não conseguem ir à escola pública de seu bairro, pois não contam com o mínimo de recursos materiais ou de suportes familiares que possibilite o acesso e a frequência regular a essas instituições. Também os professores se queixam por causa do nível de descontrole, violência ou da indisciplina de seus alunos.

É freqüente que se dialogue com professores que se sentem de mãos atadas, enfrentando realidades onde não conseguem fazer uso das suas experiências. Diante de cenários que lhes são alheios, suas ferramentas perdem a eficácia. Os alunos que entram nas suas escolas não têm quase nada a ver com o aluno para o qual foram treinados, para aquele diante do qual saberiam perfeitamente o que fazer. Parece que esses professores estão esperando por alguma coisa que não existe.

latino-americano”, publicado em Buenos Aires, pelo Instituto Internacional de Planejamento da Educação da UNESCO no ano 2005. Houve dois trabalhos que constituíram versões preliminares do texto que conforma esse terceiro capítulo. O primeiro deles se intitulou: “As condições de educabilidade das crianças e adolescentes da América Latina”, e foi um texto que escrevi com Juan Carlos Tedesco em 2002. Durante o ano de 2004, baseando-me nesse trabalho, houve um segundo texto da minha autoria intitulado: “Educação e igualdade. Contribuições a partir da noção de educabilidade”. Ambos os documentos foram difundidos através do site <www.iipe-buenosaires.org.ar>.

Uma observação detalhada do que ocorre nas escolas, as práticas nas aulas, as vivências dos alunos e as expectativas e dificuldades de seus pais permitem reconhecer as condições exigidas pela maioria das escolas para a participação de crianças e adolescentes no processo educacional. Na grande maioria dos casos que encontramos, para que as crianças possam ir à escola e participem com sucesso das aulas, é necessário que estejam adequadamente alimentadas e saudáveis, que vivam em um meio que não seja um empecilho para suas experiências educacionais e que tenham internalizado um conjunto de representações, valores e atitudes que os deixem à vontade no aprendizado escolar. Tal conjunto representa, por exemplo, capacidade de dialogar, de conhecer e dominar o idioma em que são ministradas as aulas, dialogar com os estranhos, reconhecer a autoridade do professor, comportar-se bem, respeitar as normas institucionais, assumir compromissos, reconhecer o valor das obrigações, depositar a confiança nos outros etc. Finalmente, vemos também que as escolas esperam dos alunos a capacidade de adaptação a um contexto múltiplo e em constante mudança e a capacidade de individualização e autonomia. A experiência escolar, tal como a conhecemos hoje em nossos países, pressupõe uma criança com um conjunto de predisposições desenvolvidas antes de entrar na escola.

Esse aprendizado prévio à entrada na escola se dá de diversas maneiras. Por um lado, existem diariamente esses momentos em que os adultos ensinam as crianças, por exemplo, a utilizar adequadamente os talheres na mesa de jantar, a amarrarem seus sapatos, ou a atravessarem as ruas com precaução; situações em que o adulto está ciente de que está ensinando e a criança de que está apreendendo. Mas, além disso, e principalmente, existe todo um aprendizado que se produz inconscientemente, de modo inadvertido e espontâneo. É um processo de educação que se dá de um modo não racional, e que está presente em todas as práticas sociais, das quais a criança participa desde o seu nascimento. A transmissão doméstica desse conjunto de disposições, desse capital cultural incorporado, é o resultado de um trabalho físico e mental por parte da criança; de um esforço que envolve seu corpo, de uma exposição a uma experiência de aprendizado e de assimilação, um trabalho do sujeito sobre si mesmo, caracterizado também por uma enorme carga emocional (Tenti, 1994). O processo de conformação do sujeito na sua etapa inicial é um processo de construção de identidade que enfrenta a criança com a necessidade de se munir de si mesma e que requer um forte laço afetivo

com seus adultos de referência. O processo de construção de identidade pressupõe uma identificação prévia com os outros, carregada de uma forte base afetiva.

Um fator que define esse conjunto de disposições para poder participar no processo educacional e também para o resto das esferas da vida é que não pode ser transmitido instantaneamente, mas precisa de tempo. A aquisição dessas aptidões resulta de uma permanente exposição a situações transformadoras. Entre as que adquirem uma importância maior, podemos citar: o tempo real de interação com seus adultos de referência, de permanência em lugares que o propiciam, de exposição a determinados consumos culturais, de se habituarem a uma prática diária pautada por determinadas normas e valores etc. Cabe aqui adiantar que um dos fatores que operam no vínculo entre a origem social e o acesso ao capital cultural requerido pela escola, ou para depois alcançar determinada qualidade de vida (de trabalho, social etc.) é, justamente, a disponibilidade de tempo necessário para a aquisição desse tipo de capital: o tempo em que a criança pode estar exposta a espaços que estimulam o desenvolvimento dessas capacidades básicas, o tempo em que pode permanecer na escola etc. (Bourdieu, 2002).

A escola, como experiência educacional formal, precisa da presença e da eficácia dessa “educação primeira” para seu desenvolvimento. Quando uma criança entra na educação básica traz ou não traz essa formação prévia, que normalmente está nas mãos da sua família. Cada vez mais as crianças são escolarizadas desde muito cedo, mas, na maioria dos países da América Latina, a educação é obrigatória só a partir dos cinco ou seis anos de idade. Em idades mais precoces, a passagem das crianças pelas creches ou pré-escolares responde a decisões tomadas pelos pais ou tutores nesse processo de educação inicial. Diante da oferta educacional atual, esse conjunto de aptidões e disposições, adquiridas ou produzidas no seio da família, conformam a base que condiciona e que possibilita as aprendizagens posteriores. Para poder educar, nossas escolas esperam crianças já educadas.

Essa demanda de uma dotação específica de disposições para poder participar do processo educacional não só se manifesta no primeiro dia de aula, no momento da admissão, mas se renova permanentemente até o momento da formatura. A frequência à escola compromete a possibilidade de cumprir com as rotinas do dia-a-dia, contar com recursos para acessar os materiais necessários, dispor do estímulo e do acompanhamen-

to dos adultos e, novamente, dispor de tempo. O aprendizado na escola, como a aquisição das condições para acessá-la, significa um trabalho com o corpo e a mente das crianças e adolescentes, uma transformação que é impossível sem um forte envolvimento por parte deles mesmos e que pressupõe uma motivação e uma energia que devem ser renovadas todos os dias. A educação não é uma simples transmissão de conhecimentos que coloca o aluno no lugar de um receptor passivo, mas é uma construção que se desenvolve numa relação pedagógica, na qual, tanto os alunos como os professores têm funções e expectativas.

Esse processo só é possível, na medida em que os alunos têm acesso àqueles recursos que os tornem sujeitos capazes de concretizá-lo, que os tornem sujeitos educáveis. O conceito de educabilidade adquire uma especial relevância a partir dessa perspectiva. Identifica o conjunto de recursos, aptidões ou predisposições que possibilitam que uma criança ou adolescente possa ir sem problemas à escola, ao mesmo tempo em que nos convida a explorar as condições sociais que possibilitam a todas as crianças e adolescentes o acesso aos recursos que os habilitam a receber uma educação de qualidade.

As famílias e as condições de educabilidade

Uma escola que espera das crianças e adolescentes que chegam a ela esse conjunto de recursos, aptidões e predisposições mencionadas, põe a família no centro da cena. A família não só deve garantir às crianças condições econômicas que possibilitem que diariamente possam assistir às aulas, mas também deve prepará-las desde seu nascimento para que possam participar ativamente delas e apreender. Tal preparação, como já foi mencionado, apela a uma grande variedade de recursos por parte da família: recursos econômicos, disponibilidade de tempo, valores, consumos culturais, capacidade de dar afeto, estabilidade etc.

Que esforços a família precisaria fazer para preparar seus filhos para ir à escola e participar com sucesso do processo educacional? Nos primeiros anos de vida, as crianças adquirem a capacidade de pensar, falar, apreender e raciocinar e, para isso, é fundamental um desenvolvimento saudável que não seja um empecilho nesse processo. Desse modo, são importantíssimas as condições em que as crianças nascem, a adequada alimentação, as práticas preventivas que promovem um crescimento saudável e a captação precoce e o tratamento adequado de doenças e deficiências para evitar seqüelas ou atrasos no desenvolvimento.

O conjunto de fatores se amplia se considerarmos que o desenvolvimento de uma criança nos primeiros anos de vida ultrapassa os aspectos relativos à sua saúde física e que envolve também aspectos relacionados com as aptidões cognitivas, sociais e emocionais. Portanto, sua família não só deve lhe fornecer um espaço saudável, mas também um contexto onde ela possa descobrir e construir a linguagem; e viver a transição a partir de um vínculo fechado em seu núcleo familiar mais primário no sentido de coexistir com outros semelhantes cuja presença desafia os esquemas interpretativos iniciais. O contexto cultural que lhe oferecem seus pais determina o espectro de representações que eles terão no futuro.

Já na idade escolar aparece um conjunto de fatores que fazem com que as crianças possam participar do processo educacional e se relacionam com a existência de condições na vida quotidiana e que favorecem a inserção na dinâmica que a escolaridade exige. Isso pressupõe a capacidade das famílias de enfrentarem exigências tanto materiais como imateriais. Em primeiro lugar, significa confrontar as crescentes despesas associadas à educação, ao mesmo tempo em que não se leva em conta a renda com a qual as crianças ou os adolescentes contribuiriam se estivessem trabalhando. Em segundo lugar, manter as condições de funcionamento do domicílio, que permitem sustentar as expectativas de sucesso escolar das crianças.

Os diversos tipos e composições do capital que as famílias dispõem definem fortemente as possibilidades das crianças de conseguirem um adequado aproveitamento da experiência escolar ou de, pelo contrário, serem expulsos do sistema. Em primeiro lugar, pelo seu impacto na construção do bem-estar das famílias, é fundamental o tipo de articulação que elas possuem com o sistema de produção. A composição do grupo familiar, a trajetória social e educacional de seus membros adultos e o capital social dos mesmos são fatores determinantes do lugar que ocupam no mundo do trabalho, seja em postos de direção nos setores mais fortes da economia ou como um trabalhador marginalizado no setor informal. O nível e a estabilidade da renda das famílias são fatores que funcionam como facilitadores ou como obstáculos para que as crianças atinjam um desenvolvimento adequado e o posterior sucesso na sua trajetória pelas instituições de ensino.

Ao conjunto de fatores que compõem as condições materiais de vida das famílias deve-se somar, em segundo lugar, os que têm a ver com os recursos para acompanhar o processo de crescimento e desenvolvimento da criança. Além de certos conhecimentos básicos relacionados à forma

de criação e estimulação precoce, fazemos referência aqui a todos os aspectos que conformam um ambiente cultural, valorativo e educacional onde as crianças crescem, e que também chegam a diferentes graus de aceitação e reconhecimento das instituições escolares (López, 2001).

Será que hoje em dia as famílias podem preparar essa criança que a escola espera para o primeiro dia de aula? Em outras palavras, o novo cenário social em que vivemos, permite às famílias acessar aqueles recursos que fazem com que seus filhos possam ser educados? A idéia de educabilidade se instala quando são analisadas as dificuldades dos sistemas educacionais que garantem seus objetivos em contextos de extrema pobreza e deterioração social. Enquanto o processo educacional é um envolvimento pleno em tempo e em energia por parte do aluno, qual é o mínimo de bem-estar necessário para que as crianças e adolescentes possuam os recursos materiais, culturais e de atitude que o processo educacional lhes exige?

A escola e a definição das condições de educabilidade.

Aqui apresentamos outra problemática extremamente importante para poder avançar na análise dos problemas de igualdade dos sistemas educacionais: Como são construídos os critérios de educabilidade? De que modo se define qual é o conjunto de recursos e disposições que permitem que uma criança possa entrar na escola e permanecer nela até se formar com sucesso? Se concentramos atenção nas condições de educabilidade das crianças e adolescentes, isso nos leva a uma pergunta: o que é que a escola espera deles? Essas condições não se definem por si mesmas, mas são resultantes do modelo de aluno que a instituição escolar define. Qual é o tipo de aluno que está em condições de responder à dinâmica que o sistema propõe e terminar com sucesso sua carreira educativa? Em que tipo de aluno pensam os sistemas educacionais quando desenham suas estratégias pedagógicas?

É o Governo, através do sistema educacional, quem define os critérios para que uma criança possa participar na proposta educacional, através dos pressupostos sobre os quais se desenvolve essa proposta pedagógica e seus critérios explícitos e implícitos de seleção. Mas, a essa definição formal que se dá a partir do sistema educacional e que se institui em cada escola, essas instituições também dão uma dimensão informal, que se constrói a partir das disposições ou dos preconceitos de seus professores

e diretores. Os critérios de educabilidade ficam plasmados nesse “aluno ideal” para quem se pensa cada escola: uma criança será educável na medida em que, como “aluno real”, possa se parecer com esse aluno ideal, pois para ele foi pensada essa escola e, conseqüentemente, ela conta com os recursos e os conhecimentos para educá-lo. Quando numa escola entram alunos reais muito diferentes desse aluno ideal esperado, seus professores não sabem o que fazer com eles, não encontram o jeito de lidar com eles, não conseguem estabelecer a relação pedagógica sobre a qual se fundamenta o processo de ensino e aprendizado.

A noção de educabilidade deve ser compreendida então como um conceito relacional, que se define como a tensão entre os recursos que a criança possui e os que a escola espera e exige dela. É nessa relação, no ponto limite do encontro entre essas duas esferas, onde se definem os critérios de educabilidade. O êxito escolar pode ser entendido, a partir dessa perspectiva, como expressão do ajuste entre essas duas culturas, a escolar e a familiar, de modo que o fracasso se explica pelo desencontro entre elas, em um contexto em que a primeira prevalece sobre a segunda (Dubet y Martucelli, 2000).

Na mesma direção, Pierre Bourdieu assinala que a produtividade específica do trabalho escolar é medida segundo o grau em que o sistema dos meios necessários para o cumprimento do trabalho pedagógico está objetivamente organizado em função da distância existente entre o hábito que se pretende inculcar e o hábito gerado pelos trabalhos pedagógicos anteriores (Tenti, 1994).

Por trás da noção de educabilidade subjaz uma distribuição de responsabilidades, uma divisão de tarefas impostas pelo Governo com relação à educação das crianças, que na realidade é como se existisse um acordo, entre a instituição familiar e a escola (que forma parte do sistema educacional), no qual cabe à família essa educação primária sobre a qual se fundamenta a educação escolar formal. É como se, de alguma forma, a escola estivesse expressando a seguinte idéia: “Se as famílias nos garantem crianças e adolescentes de determinadas características, nós garantiremos a elas uma educação de qualidade”. A educabilidade pode ser interpretada como sendo o resultado de uma adequada distribuição de responsabilidades entre a família e a escola. Mais especificamente, o problema da educabilidade nos mostra a qualidade de um rearranjo institucional entre o Governo, família e sociedade civil; e o fortalecimento ou a deterioração das condições de educabilidade levaria a mudanças na

relação entre essas esferas, desajustes que na vida escolar se traduzem na distância entre o que a criança possui e o que a escola espera.

A dimensão política da noção de educabilidade.

Quem tem a obrigação de preparar as crianças para a educação? É uma obrigação só da família? Que nível de responsabilidade devem assumir outros agentes sociais? Qual o papel do Governo? Quanto pode ser solicitado à sociedade civil? O esquema que rege atualmente os países de América Latina pressupõe uma distribuição de responsabilidades em que a família assume o compromisso de levar adiante esse processo de formação inicial, socialização primária ou primeira educação; e a instituição escolar, regulada pelo Governo, apóia-se nessa primeira formação para o desenvolvimento do processo de educação formal. A transição entre uma esfera e outra é objeto de intervenção e regulamentação social, ao ser definida a obrigatoriedade da educação formal a partir de determinadas idades, ou ao ser promovida cada vez mais cedo a institucionalização pré-escolar.

Como foi dito antes, a idéia de educabilidade, nos termos que aqui estão propostos, procura identificar qual é o conjunto de recursos (materiais e não materiais), que possibilitam que uma criança ou adolescente possa ter sucesso na escola, e promove uma análise que permita identificar quais são as condições sociais que permitem que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a esses recursos para poder então receber uma educação de qualidade. Muito bem, se aceitarmos como catalisador de equilíbrio educacional que todas e cada uma das crianças e adolescentes, independentemente da sua origem social, devem poder completar uma educação média de qualidade, a noção de educabilidade deve nos remeter ao conjunto de recursos que permitem que todas as crianças e adolescentes alcancem essa meta.

Ao indagar sobre os recursos necessários para poder participar nas práticas educacionais, a noção de educabilidade orienta um olhar em direção à escola (e o sistema educacional que lhe garante uma base de instituição), enquanto esses recursos ficam implícita e explicitamente definidos em sua proposta educacional. Ao analisar as condições sociais que permitem que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a esses recursos necessários para sua educação, o olhar vai em direção ao contexto social. Diante de uma educação secundária de qualidade como horizonte de igualdade, essa noção de educabilidade instaura a discussão sobre qual

é o sistema educacional de que precisamos para poder garantir essa meta diante da especificidade das nossas sociedades e, ao mesmo tempo, exige definições a respeito de quais são as condições sociais que possibilitam a todos participar da proposta educacional desse sistema.

A idéia de educabilidade não se apresenta como uma premissa na análise dos processos educacionais, mas, pelo contrário, apresenta-se como uma construção social, uma busca que dá sentido às ações da política social e educacional: a educabilidade se constrói. Conseqüentemente a noção de educabilidade que aqui se propõe implica em uma dupla trajetória. Em primeiro lugar, convida-nos a ir de uma visão essencialista, que indicaria que todas as crianças e adolescentes podem ser educados, até uma aproximação fundamentalmente política que nos convida a uma ação orientada para que todos sejam educáveis. Nesse sentido, a educabilidade de todas as crianças e adolescentes passa a ser o ponto de partida das práticas educacionais, seu pressuposto fundamental, passa a ser objeto do conjunto das políticas sociais e educacionais.

Em segundo lugar, implica também uma mudança de unidade de análise, na qual a educabilidade passa de ser interpretada como um efeito de características próprias do aluno (abordagem herdada da tradição de educabilidade associada à educação especial), a ser vista como um efeito das características em que se dá a relação pedagógica institucional em que se encontra imerso esse aluno.

De qualquer forma, é importante lembrar que todas as crianças e adolescentes mostram sua capacidade de aprender. As crianças às quais os sistemas educacionais expulsam por não poder educá-las aprendem outros ofícios, jogam futebol e desenvolvem estratégias para viver. A idéia de educabilidade não se refere à capacidade de aprender, mas à capacidade de participar do processo educacional formal e acessar assim essa educação básica que define o horizonte de igualdade dos sistemas educacionais. Naqueles casos em que não se garantam as condições de educabilidade, estamos diante de um desajuste institucional: de uma distribuição inadequada das responsabilidades entre as diferentes instituições comprometidas nesse processo, ou da dificuldade delas de enfrentar suas obrigações. A visão do aluno e sua relação com a instituição educacional anteriormente mencionada revelam que identificar as crianças e adolescentes que não têm acesso às condições básicas de educabilidade não deve ser entendido como um modo de depositar neles a responsabilidade de sua situação, culpando e estigmatizando àqueles que ficam de fora

do sistema educacional. Pelo contrário, assinalar situações de não educabilidade seria um alerta às escolas e aos sistemas educacionais por não poderem desenvolver estratégias adequadas às necessidades específicas dessas crianças ou adolescentes e garantir-lhes assim uma educação de qualidade, oferecendo-lhes condições impossíveis de cumprir. As escolas vão contra a educabilidade de seus alunos quando esperam que estes possam assistir às aulas em momentos do ano em que sua participação em determinadas atividades produtivas é vital para a sobrevivência de suas famílias e de sua comunidade; quando exigem um uniforme que só poderão ter se o comprarem, quando passam deveres para serem feitos em casa para crianças que não contam com as condições mínimas para fazê-los, ou quando esperam padrões de comportamento inexistentes nas suas famílias. Também o fazem quando os admitem, mas com a convicção de que, por sua condição social, étnica ou racial, não poderão ter um adequado desempenho.

Mas identificar e assinalar as situações em que está comprometida a educabilidade das crianças e adolescentes significa, fundamentalmente, uma denúncia à sociedade em seu conjunto, já que priva as famílias do acesso àqueles recursos que permitiriam garantir às suas crianças condições para poderem participar com sucesso do processo educacional. As nossas sociedades vão contra a educabilidade quando privam seus membros de acessarem um trabalho digno e estável, quando estigmatizam e culpam os perdedores, ou quando promovem políticas econômicas e sociais que aprofundam as desigualdades e a fragmentação social. Para finalizar, nossas sociedades geram a não-educação quando não mobilizam os recursos necessários para mudar as propostas educacionais escolares vigentes.

A noção de educabilidade, pensada a partir dessa perspectiva, permite identificar aqueles fatores com que se faz efetiva a articulação entre o contexto social e os sistemas educacionais. A pergunta que surge a partir dela é qual o grau de ajuste que existe entre a proposta educacional em que estão inseridas as práticas numa determinada escola (manifestas através do professor na sala de aula) e qual o contexto social ou a vizinhança em que operam (do qual as crianças são portadoras). Concentramos assim o olhar na qualidade dessa articulação e nos fatores que a facilitam ou, pelo contrário, os que se apresentam como obstáculos para ela. A observação de casos concretos nos leva a identificar uma grande variedade de situações, nas quais os graus de articulação são diferentes, a partir de diferentes fatores próprios da escola ou do contexto social

em que se encontram. Em um extremo, podem ser encontradas situações nas quais esse ajuste é elevado, onde existe uma harmonia entre o interno e o externo dessa escola, um vínculo não conflitante entre ambas as esferas dessa relação. Isso resultaria em uma escola com o conhecimento adequado às características de seus alunos, suas carências, suas potencialidades, às condições sociais em que vivem, e que tem a capacidade de desenvolver uma estratégia educacional de acordo com essas características. Mas também nos leva a um contexto social que permite que todas as crianças e adolescentes estejam em condições de participarem de práticas educacionais intensas e de longo prazo. Isso representa o acesso a condições mínimas de bem-estar e o acesso a graus de estabilidade que permitam o planejamento e a abordagem de compromissos que se estendem além do imediatismo e que representam muitos anos na vida dessas crianças. O sucesso dessa articulação entre a escola e o contexto se traduz na capacidade de captar e manter as crianças e os adolescentes nas aulas e conseguir garantir-lhes o acesso a essa educação básica que define o horizonte de igualdade do sistema educacional.

No outro extremo, existem situações em que o desajuste entre a proposta educacional e as características dos alunos que participam dela é total. Isso pode ocorrer porque a escola recorre a estratégias de ensino não adequadas às características dos alunos, desaproveitando a oportunidade de tê-los nas suas aulas; ou porque o contexto social em que vivem esses alunos não oferece qualquer condição mínima que lhes permitam participar das práticas educacionais, situações diante das quais hoje a escola não pode fazer nada sozinha, onde ainda não encontra uma estratégia pedagógica efetiva. De fato, as situações de desajuste acontecem por uma convergência de fatores que provêm de uma e outra parte dessa relação. Esse desajuste se traduz em crianças que abandonam a escola prematuramente, ou na situação cada vez mais freqüente de crianças que permanecem na escola sem aprender nada. Por ser expulsos ou por não aprender, essas crianças não têm acesso a essa educação básica definida como mínima e irrenunciável.

A lacuna se constitui, então, no centro da análise e o desafio é poder colocar hipóteses ou questionamentos específicos sobre quais são os fatores que podem estar freando essa relação, ou pelo contrário, quais são os que a promovem ou facilitam.

O olhar sobre a lacuna educacional: quando a vizinhança importa.

Onde se faz efetiva essa lacuna? É possível identificar um conjunto de situações nas quais se evidencia como, em forma explícita ou implícita, os professores definem quais são os recursos que esperam dos alunos, aqueles sem os quais eles não podem garantir os resultados.

Existe uma ampla gama de expectativas dos professores a respeito da participação das famílias na educação das crianças e adolescentes. São freqüentes as queixas contra os pais que não orientam bem seus filhos, não olham seus cadernos, ou não se interessam pelo progresso deles nos estudos. Há também a ausência nas reuniões de pais ou sua falta de resposta às citações individuais. Essa presença escassa das famílias, segundo os professores, se expressa também em questões ainda mais básicas, como por exemplo, em enviar as crianças à escola sem os alimentos para a merenda, ou sem tomar banho; e vai se aprofundando na medida em que as crianças avançam nos estudos, até o ponto em que, entre os adolescentes, a ausência familiar é quase uma situação que deve ser assumida por definição.

A situação dos professores é mais complexa quando os pais não só não participam da educação de seus filhos, como também representam um obstáculo para ela. Em primeiro lugar, isso se expressa na escassa valorização que alguns pais têm da educação, e nas baixas expectativas com respeito às conquistas de suas crianças e adolescentes. Em segundo lugar, aparecem referências a famílias onde o obstáculo à educação provém do maltrato. Nesse sentido, os professores percebem as dificuldades para conseguir um ambiente de trabalho adequado a partir da falta de atenção de seus alunos, as condutas violentas e o descumprimento das indicações – situações que se explicam pela precariedade do ambiente familiar em que vivem as crianças e pelas situações de violência e maltrato a que estão expostas diariamente.

Por último, é comum que a escola espere das famílias uma disposição para arcar financeiramente com a educação de seus filhos. Isso se expressa na demanda de materiais escolares e uniformes, como também no pagamento das quotas às empresas escolares, que embora sejam optativas, em alguns casos são quase uma condição para a conservação do lugar na escola.

Existem situações diante das quais os professores se vêem seriamente limitados, como as que surgem em contextos de pobreza extrema ou de exclusão social. Há muitas referências a situações relativas à falta de

recursos, que se traduzem em desnutrição, doenças e fraqueza física dos alunos para enfrentar as exigências da jornada escolar. Soma-se a elas o relato sobre crianças e adolescentes que vão às aulas sem dormir por ter trabalhado à noite catando papelão e recicláveis. Entre os adolescentes não faltam referências quanto à participação destes em gangues violentas, ao consumo de drogas ou bebidas ou ao exercício da prostituição, especialmente entre as mulheres.

Diante dessa realidade, os professores se encontram em uma situação muito complexa. Uma dificuldade a que se faz constante referência é conseguir com seus alunos um ambiente de trabalho adequado dentro da aula. A alusão aos problemas de indisciplina, falta de atenção, absentismo ou a falta de cooperação é quase constante, tanto em escolas que têm uma política mais seletiva em relação aos alunos como naquelas mais abertas. No primeiro caso, é precisamente a disciplina uma condição para a permanência nas aulas, o que dá às autoridades escolares, mediante a ameaça da expulsão, um recurso extra de controle das situações mais conflitantes. Um exemplo dessa situação é uma escola em que o diretor explica que nenhum aluno será expulso por problemas de aprendizado, mas sim pela conduta. A situação torna-se mais difícil naquelas escolas que decidem aceitar todas as crianças e adolescentes que se matriculam. É o caso de uma escola que apresenta precisamente essa política institucional como um sinal de identidade, vangloriando-se de não recusar ninguém e de garantir um espaço inclusive a adolescentes com processos na justiça. Mas esse orgulho vem acompanhado do reconhecimento do difícil desafio que representa, para essa instituição, manter um ambiente de trabalho adequado para o desenvolvimento das aulas.

O tratamento da heterogeneidade nas aulas é outro dos desafios que enfrentam os professores. Diversos fatores nos levam a encontrar crianças ou adolescentes com histórias de vida bem diferentes nas salas de aula. Os processos de empobrecimento, que se traduzem em trajetórias individuais e familiares muito diversas, a ampliação da cobertura escolar que permite que os adolescentes cheguem às salas de aula a que historicamente não chegavam, a migração das famílias rurais para as cidades no intuito de que seus filhos possam estudar, ou as situações de deslocamento, são todos exemplos de processos que fazem com que o universo dos alunos, inclusive no interior de cada escola, seja cada vez mais heterogêneo. Mas o que vemos habitualmente é que se subestima ou se nega essa diversidade. Poderia se dizer que os professores realizam uma operação

de construção do aluno típico de sua sala de aula, uma espécie de aluno mediano ou que prevalece, com o qual dialogam ao fazerem o ditado nas aulas. É assim que aqueles alunos que mais se afastam desse aluno mediano são os que se vêem em maiores dificuldades. É importante frisar que diante dessa situação percebemos duas atitudes diferentes: por um lado estão os professores que reconhecem suas dificuldades ao enfrentarem situações de alta heterogeneidade por causa da sua escassa preparação ou experiência. Mas existem, por outro lado, os que reivindicam esse tipo de tratamento, argumentando que o reconhecimento das diferenças seria um modo de discriminar e estigmatizar, enquanto que, dar a todos o mesmo tratamento seria uma forma de integrá-los e igualá-los. Esta é uma situação complicada de se lidar, e onde os resultados nem sempre são positivos.

Em resumo, esse breve percurso por situações concretas relatadas por diversos atores dos sistemas educacionais dá lugar a algumas primeiras observações que merecem ser aprofundadas. A primeira delas tem a ver com a necessidade de sabermos com certeza do que está se falando quando abordamos a lacuna entre o aluno ideal e o real. Independentemente da veracidade dos relatos dos professores, seu discurso reflete uma expectativa frustrada diante da realidade de suas práticas quotidianas. Quando os professores falam de seus alunos, a maioria das vezes, eles se referem àqueles aspectos que aparecem como um obstáculo ou uma ameaça para suas práticas. Poderia se dizer que os professores não param de falar dessa lacuna. O que se vê em seus alunos, aquilo que lhes confere a identidade na verdade é, na maioria dos casos, sua distância com aquele outro aluno para o qual cada docente foi treinado, ou com o qual vem trabalhando historicamente.

Nos exemplos selecionados nos parágrafos anteriores aparecem pelo menos três fontes de desajuste entre o aluno real, aquele que dia após dia vai às aulas, e o aluno esperado pelos professores e as instituições educacionais. Em primeiro lugar, a instituição escolar precisa das famílias para poder educar as crianças. A demanda de contenção, acompanhamento, estímulo, e inclusive de recursos econômicos reflete uma prática escolar que apela para a família como um recurso fundamental para suas conquistas. Diante de uma escola que espera uma criança com um contexto familiar favorável, aqueles que vivem em situações familiares estigmatizadas pela crise e a pobreza estão arriscados a não poderem participar de suas práticas educacionais. Quanto mais se afastarem da sua situação familiar esperada,

mais arriscada ficará sua educação, pois para essa escola essa criança tende a aparecer como problemática, difícil de ser educada.

Em segundo lugar, a dimensão cultural aparece como um fator que abre uma lacuna que vai contra a educabilidade das crianças e adolescentes. Os sistemas educacionais estão demonstrando sérias dificuldades no desafio de uma educação intercultural, e isso se vê numa educação de muito baixa qualidade para as crianças que chegam às escolas com escasso conhecimento da língua e dos padrões culturais dominantes nas cidades. Entre eles, os níveis de repetência e abandono escolar são elevadíssimos, e as trajetórias de sucesso são excepcionais. Em terceiro lugar, a exclusão social marca não somente um grande distanciamento, mas também leva a situações que representam uma verdadeira ruptura dos jovens com respeito à escola. A frequência das exclusões nos traz a construção de subjetividades nas quais o projeto educacional perde seu lugar, e diante das quais a escola tende a se paralisar.

A situação familiar, o contexto cultural e a exclusão social são exemplos de alguns dos fatores que conformam a lacuna que põe em risco as condições de educabilidade. Principalmente quando esses fatores se articulam e se potencializam. As minorias étnicas estão sempre muito associadas a situações de extrema pobreza, e a exclusão social necessariamente tem um impacto sobre a estabilidade e a dinâmica familiar. A lacuna se manifesta então, quando a escola continua esperando uma atitude e um compromisso das famílias em momentos em que elas não o podem dar, quando se prepara para lidar com alunos que falem espanhol e nas suas salas de aula chegam crianças que só falam quíchua, ou quando não conta com recursos de qualquer tipo, frente às situações de exclusão mais extremas.

O olhar de referência que nos propõe a noção de educabilidade, tal como aqui está colocada e desenvolvida, permite-nos ver que o sucesso ou o fracasso na trajetória escolar das crianças e adolescentes depende fundamentalmente do grau de articulação que se possa estabelecer entre seu trabalho e o de seus professores. A relação de um aluno com seu professor é uma relação entre duas pessoas que se desenvolve dia após dia, e na qual ocorre o processo de construção do conhecimento, que é a razão de ser das práticas educacionais. Mas essa relação é, também, a relação entre duas instituições: a família e a escola. O aluno, quando entra na escola, vem com todos os atributos que sua família de origem lhe dá: seu pertencimento social, seu modo de vestir, sua

língua materna, suas inquietudes e seu comportamento são a expressão da família à qual pertence. Ao mesmo tempo, seu professor faz parte de uma complexa instituição cuja expressão mais forte é a escola, mas que vai além dela. O professor, quando exerce seu trabalho diário, dá início às normas e às missões definidas pela escola, mas especialmente pelos sistemas educacionais a que pertencem essas escolas. O horário das aulas, os conteúdos curriculares, as normas de disciplina ou o modo de ensinar em cada uma das aulas é a expressão das políticas, das normas institucionais e do desenvolvimento pedagógico que norteia o trabalho de cada professor. A relação entre o professor e o aluno é, então, uma relação entre duas instituições centrais para a educação: a escola e a família. Mas essa relação vai mais além. Também é uma das várias formas em que se manifesta essa complexa articulação entre “o educacional” e “o social”, entre os sistemas educacionais e as sociedades em que eles estão inseridos. É justamente nesse ponto onde a vizinhança adquire relevância como o cenário social mais amplo no qual as escolas realizam suas práticas educacionais.

Garantir uma educação de qualidade quer dizer enfrentar o desafio de conseguir uma maior articulação entre essas duas grandes dimensões, a educacional e a social. Ou seja, entre a escola e o bairro. Quer dizer que, a partir da comunidade, pode-se garantir a todas as famílias os recursos para que seus filhos possam participar ativamente das práticas educacionais. A partir do quesito educação, desenvolver as estratégias institucionais e pedagógicas adequadas para que todas as crianças, independentemente da sua origem social, étnica ou religiosa, possam aprender o que têm de aprender, e quando precisam aprendê-lo. Outra vez, partimos do quesito social, para dar à educação a prioridade que lhe cabe.

A educação tem assim uma clara base territorial e uma escola terá êxito se tiver no lugar do aluno ideal, daquele para o qual está orientada sua proposta, crianças reais, que de fato estão na sua vizinhança e que vão todos os dias às aulas. Em cada partícula dessas sociedades que se fragmentam, em cada cenário que vai tomando forma, os processos de socialização são distintos, as representações que se obtêm do mundo e suas lógicas são diferentes e nessa diversidade de articulações vão sendo constituídas as subjetividades igualmente diversas. As crianças que as escolas educam são cada vez mais heterogêneas, da mesma forma que são portadoras de recursos e disposições que expressam o conjunto da comunidade em que vivem, da sua vizinhança.

Na realidade podemos encontrar vizinhanças, bairros ou cenários sociais onde crianças e adolescentes contam com recursos que os colocam positivamente diante do desafio e do esforço implícitos na escolaridade e outros, ao contrário, em que prevalecem valores ou percepções da realidade que não incentivam o acesso ou a permanência na escola. No primeiro caso, seguramente as conquistas educacionais são altas. Estaremos diante de uma escola que poderá gerar uma proposta educacional adequada, e com crianças e adolescentes que poderão aproveitar positivamente essa proposta. A experiência mostra que no segundo caso, o mais provável é que encontremos trajetórias educacionais desfeitas, jovens sem escola desde cedo, ou crianças que vão à escola mas que aprendem muito pouco nas aulas. A vizinhança, como um espaço em que se estabelecem modos únicos de articulação dos diferentes fatores da vida social, política ou cultural, aproxima as escolas e as crianças, que são diferentes e que se relacionam de modo diferente com essas instituições. E, nessa relação, os resultados são muito diversos. O desafio de garantir uma educação de qualidade para todos é poder desenvolver uma estratégia pedagógica e institucional de acordo com as particularidades dessas crianças e adolescentes, e ao mesmo tempo, garantir-lhes os recursos para que possam fazer um adequado aproveitamento dessa experiência escolar.

Bibliografia

- BOURDIEU, P. *Los tres estados del capital*. Traducción inédita de E. Tenti, 2002.
- DUBET, F. e MARTUCELLI, D. *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Ed. Losada, 1999.
- _____. *En la escuela*. Buenos Aires: Ed. Losada, 2000.
- LÓPEZ, N. *Variable de ajuste: el lugar de los adolescentes frente a la vulnerabilidad de sus familias*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2001. (mimeo).
- _____. *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE UNESCO, 2005.
- _____. *Los contextos sociales de las escuelas primarias de México* (Coord.). CONAFE, México. 2006
- TENTI, E. *La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron*. En: Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1994.

Bibliografia Geral

- 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.
- AHERN, K., LE BROCCQUE, R. Methodological issues in the effects of attrition: simple solutions for social scientists. *Field Methods* n.17, 2005, p. 53-69.
- AKERS, R. *Social Learning and Social Structure: a General Theory of Crime and Deviance*. Chicago: Northwestern University Press, 1997.
- ALBERNAZ, A., FERREIRA, F.H. e FRANCO, C. Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v.32. Rio de Janeiro, 2002, p. 453 - 476.
- ALVES, F., ORTIGAO, I., FRANCO, C. Origem Social e Risco de Repetência Escolar: um Estudo sobre a Interação entre Raça e Capital Econômico. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, v.37, 2007, p. 161-180.
- AMES, B. Electoral Strategy under Open-List Proportional Representation. *American Journal of Political Science*, Washington, v.39, N. 2, 1995.
- ANDERE, E. *La Educación en México: un fracaso monumental*. México: Editorial Planeta Mexicana: temas de hoy, 2003.
- ANDRADE, M.I. T. *Direitos de propriedade e renda pessoal. Um estudo de caso das comunidades do Caju*, Dissertação de mestrado apresentada no Instituto de Economia da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.
- ANEP – UMRE. *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática*. 6º Año Educación Primaria. Primer informe de difusión pública de resultados. Montevidéo, 1996.
- ANEP. *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática*. 6º Año de Educación Primaria. Segundo informe de difusión pública de resultados. Montevidéo, 1997.
- ANEP – CODICEN. *Educación inicial: logros, desafíos y alternativas estratégicas para la toma de decisiones* (Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa), 2002.
- ANEP- Universidad Católica. *Determinantes de la regularidad de la asistencia y de ladeserción en la educación inicial uruguaya*, Montevidéo, 2003.
- ANEP – CODICEN. *Monitor Educativo de Educación Primaria. Tipos de escuela, contexto sociocultural escolar y resultados educativos*. Segunda comunicación de resultados. Montevideo, 2004.
- ANEP – CODICEN. *El Gasto Educativo en Cifras*, Serie Estadísticas Educativas N.5. Montevidéo, Uruguay, 2005a.
- ANEP - CODICEN *Panorama de la Educación en el Uruguay: Una década detransformaciones 1992-2004*. Montevidéo, 2005b.

- ANSELIN, L. *Spatial Econometrics: Methods and Models*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- _____. Local indicators of spatial autocorrelation- LISA. *Geographical Analysis* 27(2), 1995, p. 93-115.
- ARIZA, M. e SOLÍS, P. *Dinámica de la desigualdad social y la segregación espacial em tres áreas metropolitanas de México*, ponencia presentada en la XXV Conferencia Internacional de Población de la IUSSP. Tours, Julho de 2005. Disponível em: <<http://iussp2005.princeton.edu>>.
- ARRIAGADA, C. e RODRÍGUEZ J. *Segregación Residencial en Areas Metropolitanas de América Latina: Magnitud, Características, Evolución e Implicaciones de Política*. Serie Población y Desarrollo n. 47. Santiago de Chile: CEPAL / CELADE, 2003.
- ARUM, R. Schools and Communities: Ecological and Institutional Dimensions. *Annual Review of Sociology*, n. 26, 2000, p. 359-418.
- AUSTIN, C.M. The Evaluation of Urban Public Facility Location: An Alternative to Cost-Benefit Analysis. *Geographical Analysis* 6, 1974, p. 135-45.
- BAEZA CORREA, J. La visibilidad del joven en la cultura escolar, en Jóvenes. *Revista de Estudios sobre Juventud*, 5 (14), 2001, p. 110-131.
- BANCO MUDIAL. *World development report, 2004: making services work for poor people*. Washington, World Bank/Oxford University Press, 2003.
- BANCO MUNDIAL. Disponível em: <www.worldbank.org>.
- BARBOSA, E. *Urban Spatial Segregation and Social Differentiation: Foundation for a Typological Analysis*, Lincoln Institute of Land Policy, Conference Paper. Cambridge, Mass, 2001.
- BARBOSA, M. L. de O. *O desempenho das escolas e as desigualdades sociais*. Encontro Anual da ANPOCS, 24, GT Educação e Sociedade, Caxambu, Minas Gerais. Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Ciências Sociais. Caxambu: ANPOCS, 2000.
- BARNREITER, Ch. Tendencias de desarrollo en las metrópolis latinoamericana em la era de la globalización: los casos de Ciudad de México y Santiago de Chile. In: *Revista EURE*, v. 31 (92), 2005, p. 5-28.
- BARROS, R.; MENDONÇA, R.; SANTOS, D.; QUINTAES, G. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. In: *IPEA: Textos para discussão 834*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- BAUDER, H. You're good with your hands, why don't you become an auto mechanic: neighborhood context, institutions and career development. *International Journal of Urban Regional Research*. n. 25(3), 2001, p. 593-608.
- _____. Neighborhood effects and cultural exclusion. *Urban Studies*. n. 39(1), 2002, p. 85-93.
- BAUMANN, Z. *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: F.C.E, 2004.
- BAYÓN, M. C. 2006. Precariedad social en México y Argentina: tendencias, expresiones y trayectorias nacionales, In: *Revista de la CEPAL*, (88), 2006, p. 133-152.

- BERGER, P. e LUCKMANN, T. *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1976.
- BETTS, J.; ZAU, A. e RICE, L. *Determinants of student achievement: New evidence from San Diego*, San Diego, California: Public Policy Institute of California, 2003.
- BELTRÃO, K.; CAMARANO, A.A. e KANZO, S. Ensino fundamental: diferenças regionais. In: *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.19, n.2, 2002, p. 135-158.
- BEYER, H. *La Urgencia de la Educación*. Santiago de Chile, 2002.
- BID/MINTER/UAH. *Prevención de la Delincuencia Juvenil: análisis de experiencias internacionales*. Santiago de Chile, 2004.
- BIGMAN, D. e RE VELLE, C. The Theory of Welfare Considerations in Public Facility Location. *Geographical Analysis* 10, 1978, p. 229-40.
- BRADSHAW, T. e MULLER, B. Shaping Policy Decisions with Spatial Analysis. In: GOODCHILD, M. e JANELLE, D. *Spatially Integrated Social Science*. Oxford University Press, 2004.
- BREWER, J. M. (org.). *An Historical Outline of the Negro in Travis County*. Austin, Texas, 1940.
- BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family is a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*. n. 22(6), 1986, p. 723-742.
- BROOKS-GUNN, J.; DUNCAN, G. et ali. Do neighborhood influence child and adolescent development? *The American Journal of Sociology*. n. 99(2), 1993, p. 353-395.
- _____. *Neighborhood Poverty – Volume II: Policy Implications in Studying Neighborhoods*. New York: Russell Sage Foundation, 1997.
- BOURDIEU, P. *Les Héritiers, les étudiants et la Culture*. Paris, Les Ediciones de Minuit, 1979.
- _____. Efectos de lugar. In: BOURDIEU, P. (org.) *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: F.C.E, 2002.
- _____. Effets de lieu. In: BOURDIEU, P. et ali. *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993.
- _____. *Los tres estados del capital*. Traducción inédita de E. Tenti, 2002.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE, 1977.
- BUCHMAN, C. Measuring family background in international studies of education: conceptual issues and methodological challenges. In: PORTER, A. C. (Ed.). *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement*. Washington, DC: National Academic Press, 2002, p. 150-197.
- BURGESS, S.; GARDINER, K. e PROPPER, C. *Growing up: School, family and area influences on adolescents' later life chances*. Case Paper 49, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics, setembro/ 2001.
- BURGOS, M. B. Cidade, territórios e cidadania. In: *Dados*, v.48, n.1, IUPERJ. Mar/2005.

- BYRK, A. S.; LEE, V. E. e HOLLAND, P. B. *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.
- CABRAL, M.V; VALA, J. e FREIRE, A. *Desigualdades Sociais e Percepções de Justiça Social*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/ ISSP, 2003.
- CARD, D. e KRUEGER, A. Does school quality matter? Returns to education and the characteristics of public schools in the United States, *Journal of Political Economy*, n. 100, 1992, p. 1-40.
- CARDOSO, A e PERO, V. *Discriminação no mercado de trabalho: o caso dos moradores de favelas cariocas*, Coleção Estudo da Cidade. Rio de Janeiro: Instituto Pereira Passos, 2005.
- CARVALHO, J. M. *Os Bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1987.
- CAZELLI, S. - *Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?* - Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.
- CECILIO, M.; COURIEL, J. e SPLLANZANI, M. *La gestión urbana en la generación de los tejidos residenciales de la periferia de Montevideo*. Facultad de Arquitectura, UDELAR, 1999.
- CEP – MIDES. Programa de Maestros Comunitarios. Primer informe de difusión pública de resultados. Montevideo, 2006.
- CEPAL. *Que aprenden y quienes aprenden en las escuelas del Uruguay?* LC/MVD/R.58. Oficina de Montevideo, 1991.
- _____. *Panorama Social de America Latina 2005*. Santiago de Chile: CEPAL, 2005.
- _____. *Panorama Social de América Latina, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas*, 2002.
- CERRUTTI, M. e GRIMSON, A. *Buenos Aires, neoliberalismo y después. Cambios socioeconómicos y respuestas populares*. The Center for Migration and Development. Working Papers Series. Princeton University, julho de 2004.
- CÉSAR, C.C. e SOARES, J.F. *Desigualdades académicas induzidas pelo contexto escolar*. In: *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.18, n.1/2, 2001, p. 97-110.
- CERVINI, R. *Factores asociados al aprendizaje del lenguaje y las matemáticas en 13 estados de México*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación, 2002.
- CERVINI, R. e GALLO M. *Un análisis de la exclusión social: la segregación residencial en los barrios de Montevideo, 1986-1998*, Tesis de grado de la FCE, Montevideo, Uruguay, 2001.
- CLAVIJO, F. e RETAMOSO, A. *Las escuelas de Tiempo Completo: una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje*. Proyecto Hemisférico “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar”. MEC – ANEP, Montevideo, 2005.
- COLEMAN, J. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Dept. of

- Health, Education and Welfare, 1966.
- _____. Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, n. 84, 1988. (Supplement: Organizations and institutions: sociological and economic approaches to the analysis of social structure), p. 95-120.
- _____. *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
- CONAPO (Consejo Nacional de Población). *Escenarios demográficos-urbanos de la zona metropolitana de la Ciudad de México*. México: UAM-CENVI, 1998.
- CONNELL, J. e ABER. L. How do urban communities affect youth? Using social science research to inform the design and evaluation of comprehensive community initiatives. *New Approaches to Evaluating Community Initiatives. Volume I: Concepts, Methods, and Contexts*. Washington D.C.: The Aspen Institute, 1995, p. 93- 126.
- CUNHA, J.M.P., JIMÉNEZ, M.A. e JAKOB, A.A.E. *The accumulation of disadvantage: residential segregation and the quality of public schooling in the Metropolitan Region of Campinas*. Paper presented at the Conference on Spatial Differentiation and Governance in the Americas. Austin, University of Texas, Novembro/ 2005 (mimeo).
- DA GAMA, H.; PAVEZ, T.; GOMES, S. e MIRANDOLA, R. *Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais?*. Sao Paulo, 2006.
- Fundación Nacional de Superación de la Pobreza. Disponible em: <www.ProgramaAdoptaunHermano.cl>.
- DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.
- DELGADO, J. *De los anillos a la segregación. La Ciudad de México, 1950-1987*. *Estudios Demográficos y Urbanos*, v. 5 (2), 1990, p. 237-274.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación en el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO, 1996.
- DENTON, N. The persistence of segregation: links between residential segregation and school segregation. *Minnesota Law Review*, 1996, p. 795-824.
- De VERTEUIL, G. Reconsidering the Legacy of Urban Public Facility Location Theory in Human Geography. *Progress in Human Geography* 24 (1), 2000, p. 47- 69.
- DUBET, F. e MARTUCELLI, D. *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Ed. Losada, 1999.
- _____. *En la escuela*. Buenos Aires: Ed. Losada, 2000.
- DUHAU, E. División social del espacio metropolitano y movilidad residencial. In: *Papeles de Población*, v. 36, 2003a, p. 161-210.
- _____. Las megaciudades en el siglo XXI. De la modernidad inconclusa a la crisis del espacio público. In: RAMÍREZ KURI, P. (org.) *Espacio Público yReconstrucción de Ciudadanía*. México: Porrúa y FLACSO, 2003b.

- DUHAU, E. e GIGLIA, A. Espacio público, nueva dimensión de lo social, y urbanidad en las colonias populares de la Ciudad de México. In: *Papeles de Población*, 10 (41), 2004, p. 167-194.
- DUNCAN, G. J. e RAUDENBUSH, S. Neighborhoods and Adolescent Development: How Can We Determine the Links? In: BOOTH, A. e CROUTER, N. (org). *Does it Take a Village? Community Effects on Children, Adolescents, and Families*. State College, PA: Pennsylvania State University Press, 1999.
- DUSCHATZKY, S. e COREA, C. *Chicos en Banda. Los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- DURLAUF, S.N. *The membership theory of poverty: the role of group affiliations in determining socioeconomic outcomes*. In: DANZIGER, S. H. e HAVERMAN, R.H. *Understanding poverty*. New York: Russell Sage, 2001. P. 392-416.
- ESTANQUE, E. O efeito classe média: desigualdades e oportunidades no limiar do século XXI. In: FONSECA, N. *Sobre duas rodas: mototaxis como uma invenção demercado*. Dissertação defendida Escola Nacional de Ciências Estatísticas – IBGE. Curso de mestrado em estudos populacionais e pesquisas sociais, 2005.
- FASENFEST, D.; BOOZA, J. e METZGER, K. *Living Together: A New Look at Racial and Ethnic Integration in Metropolitan Neighborhoods*. Center on Urban Metropolitan Policy: Brookings Institution, 2004.
- FERNÁNDEZ, T. *Determinantes sociales y organizacionales del aprendizaje en la educación primaria de México. Un análisis de tres niveles*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2003.
- _____. *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. Tese de doutorado em Ciências Sociais com especialidade em Sociologia. México, D. F.: El Colegio de México, 2004.
- FERNÁNDEZ, W. R. *Dos millones viven marginados en villas porteñas y del conurbano* nota efectuada por Pedro Lipcovich en el diario Clarín. 5 de octubre 2005. Disponível em: <www.clarin.com.ar>.
- FERRÃO, M.E.; BELTRÃO, K.; FERNANDES C.; SUAREZ M.; ANDRADE A. O SAEB – Sistema nacional de avaliação da educação básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. In: *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.18, n.1/2, 2001, p. 111-130.
- FIGUEIREDO, A.; TORRES, H; LIMONGI, F.; ARRETCHE, M. e BICHIR, R. *Relatório final do projeto “Projeto BRA/04/052 - Rede de Pesquisa e Desenvolvimento de Políticas Públicas: REDE-IPEA II”*, 2005 (Mimeo).
- FILGUEIRA, C. *Estructura de oportunidades, activos de los hogares y movilización de activos*. Prisma, n. 21, 2005, p. 67-116.
- FILGUEIRA, F.; BOGLIACCINI, J.; LICHENSTEIN, S. e RODRIGUEZ, F. *Los límites de la promesa educativa en América Latina*. In: BONAL, X. (org.) *Globalización, educación y Población en América Latina*, 2006. (no prelo).
- FLORES, C. *Residential segregation and the geography of opportunities: a spatial analysis of heterogeneity and spillovers in education*. Second Draft, 2005 (Mimeo).

- FONSECA, N. *Sobre duas rodas: mototaxis como uma invenção de mercado*. Dissertação defendida Escola Nacional de Ciências Estatísticas – IBGE. Curso de mestrado em estudos populacionais e pesquisas sociais, 2005.
- FRANCO, C. et ali. Eficacia Escolar en Brasil: Investigando Prácticas y Políticas Escolares Moderadoras de Desigualdades Educacionales In CUETO, S. (org) *Educación y brechas de equidad en América Latina*, Santiago: Preal, 2006.
- FRANCO, C.; SZTAJN, P. e ORTIGÃO, I. Mathematics Teachers, Reform, and Equity: Results from the Brazilian National Assessment. *Journal of Research in Mathematics Education*, 2007. (no prelo).
- FREITAS, L.C. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, vol. 23 n.80, 2002.
- FRIEDMAN, M. *The role of government in public education*. In: Economics and the Public Interest. R. A. Solo. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1955, p. 123-153.
- _____. *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- GALLEGO, F. Competencia y resultados educativos: teoría y evidencia para Chile. *Cuadernos de Economía*, n. 39(118), 2002, p. 309-352.
- GALSTER, G. Investigating Behavioral Impacts of Poor Neighborhoods: Towards New Data and Analytic Strategies. *Housing Studies*, n. 18(6), 2003, p. 893-914.
- GALSTER, G. e KILLEN, S. The geography of metropolitan opportunity: a reconnaissance and conceptual framework. *Housing Policy Debate* 6, 1995, p. 7-43.
- GALSTER, G. e SANTIAGO, A. M. What's the 'hood got to do with it? Parental perceptions about how neighborhood mechanisms affect their children. *Journal of Urban Affairs* 3, 2006, p. 201-226.
- GAMA TORRES, H. e COELHO OLIVEIRA G. *Primary Education and Residential Segregation in the Municipality of São Paulo: A Study Using Geographic Information Systems*. Lincoln Institute of Land Policy, Conference Paper, 2001.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos Multiculturales de la Globalización*. México: Grijalbo, 1995.
- _____. *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- GARZA, G. La estructura socio-espacial de Monterrey. *Estudios Demográficos y Urbanos* 14-3. México, Set.-Dez /1999.
- GELBER, D. Entre la retención y el abandono escolar precoz, la diversidad de trayectorias educativas en el nivel socio-económico bajo. Memoria de Grado, Universidad Católica del Uruguay, 2005.
- GEPHART, M. Neighborhoods and communities as context for development. *Neighborhood Poverty. Volume I: Context and Consequences for Children*. New York: Russell Sage Foundation, 1997, p. 1- 43.
- GIDEDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 233 p.
- GLAESER, E. L. e VIGDOR, J. Racial Segregation: Some Promising News. In KATZ, B. e LONG, R. E. (orgs.). *Redefining Urban and Suburban America: Evidence from*

- Census 2000*. Washington, DC: Brookings Institution Press Center on Urban Metropolitan Policy, 2003.
- GOLDSTEIN, H. *Multilevel Statistical Models*. 2ªed. London: Edward Arnold, 1995.
- GOMES-NETO, J.B. e HANUSHEK, E.A. Causes and consequences of grade repetition: Evidence from Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, 43(1), 1994, p. 117-49.
- GOTHAM, K. F. e BRUMLEY, K. Using Space: Agency and Identity in a Public Housing Development. *City and Community* 1(3), 2002, p. 267-289.
- GOULD-ELLEN e AUSTIN-TURNER. Does neighborhood matter? Assessing recent evidence, *Housing Policy Debate*, vol. 8, issue 4, 1997, p. 833-866.
- Governo do Estado do Rio de Janeiro - Secretaria Estadual de Transportes – *O plano diretor de transportes do Estado do Rio de Janeiro*. Pesquisa Origem-Destino, Rio de Janeiro, s/d.
- GRENFELL, M. *Pierre Bourdieu: agent provocateur*. New York, Continuum, 2004.
- GROISMAN, F. e SUAREZ, A. L. Segregación residencial en la Ciudad de Buenos Aires. In: *Revista Población de Buenos Aires* 3º ano , n°. 4, 2006.
- GURZA LAVALLE, A e CASTELLO, G. As benesses deste mundo associativismo religioso e inclusão socioeconômica. In: *Novos Estudos CEBRAP*, nº 28, março de 2004.
- HAMILTON, W. *A Social Survey of Austin*. Bulletin of the University of Texas, n. 273. Austin, Texas, 1913.
- HANUSHECK, E. *Do higher salaries buy better teachers?* Working paper 7082. National Bureau of Economic Research, Cambridge M.A.: 1999. Disponível em: <<http://www.nber.org>>.
- HECKMAN, J. Sample selection bias as a specification error. *Econometrica* n. 47, 1979. p. 153-161.
- HENNEBERGER, J.J. e HUFF, E.C. *Housing Patterns Study. Segregation and Discrimination in Austin, Texas*. Austin Human Relations Committee. Austin, Texas, 1979.
- HIERNAUX, D. Los frutos amargos de la globalización: expansión y reestructuración metropolitana de la Ciudad de México. In: *Revista EURE*, v. 25 (76), 1999, p. 57-78.
- HIRCHI, T. *Crime and Delinquency*. Berkeley: University of California Press, 1969.
- HIRCHMAN, A. *Exit, Voice and Loyalty*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1970.
- HOWELL-MORONEY, M. The geography of opportunity and unemployment: na integrated model of residential segregation and spatial mismatch. In: *Journal of Urban Affairs*, v. 27, n. 4, 2005, p. 353-377.
- HUMPHREY, D.C. e CRAWFORD, W. W. *Austin: An Illustrated History*: American Historical Press, 2001.
- INEE. *El Aprendizaje del Español, las Matemáticas y la Expresión Escrita en la Educación Básica en México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. México: Instituto

- Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006.
- INEGI. *Cuadernos Estadísticos de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, Edición 2005*. Aguascalientes: INEGI, 2005.
- JACKSON, R.E. *East Austin: A Socio-Historical View of a Segregated Community*. M.A. Thesis, University of Texas at Austin. Austin, Texas, 1979.
- JACOBI, P. *Movimentos Sociais e políticas públicas*. São Paulo: Cortez Ed., 1989.
- JARGOWISKY, P.A. *Stunning Progress, Hidden Problems: The Dramatic Decline of Concentrated Poverty in the 1990s*. Center on Urban Metropolitan Policy: The Brookings Institution, 2003.
- JARGOWISKY, P. Take the money and run: economic segregation in U.S. metropolitan areas. *American Sociological Review* 61(6), 1996, p. 984-998.
- JENKS, C. *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York: Basic Books, 1979.
- JENKS, C. e MAYER, S. The social consequences of growing up in poor neighborhood, In: Laurence E., Lyn Jr. e Michael G. H. Macgerey. *Inner-Cities poverty in USA*. Washington DC: National Academy Press, 1990, p. 111-66.
- KAIN, J. F. Housing Segregation, Negro Employment and Metropolitan Decentralization. *The Quarterly Journal of Economics* 82(2), 1968, p. 175-197.
- _____. A pioneer's perspective on the spatial mismatch literature. *Urban Studies* 41(1), 2004, p. 7-32.
- KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. In: *Revista de la CEPAL*, v. 75, 2001, p. 171-189.
- _____. *Activos y Estructuras de Oportunidades: Estudio sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay*. CEPAL and PNUD, 1999.
- _____. *Marginalidad e integración social en Uruguay*. Revista de la CEPAL N°62. Santiago de Chile, Agosto/1997.
- _____. *El Vecindario Importa*, Capítulo IV. In KAZTMAN, R. (org.) *Activos y Estructuras de Oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: CEPAL, 1999.
- _____. *Convergencias y divergencias: exploración sobre los efectos de las nuevas modalidades de crecimiento sobre la estructura social de cuatro áreas metropolitanas*. In: KAZTMAN, R e WORMALD, G. *Trabajo y Ciudadanía: los cambiantes rostros de la integración y la exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina*, Montevideo: CEBRA, 2002.
- _____. (orgs.) *Trabajo y Ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina*. Montevideo: Cebra, 2002.
- KAZTMAN, R. e GERSTENFELD, P. *Áreas duras y áreas blandas en la política social*. Revista de la CEPAL N° 41. Santiago de Chile, 1990.
- KAZTMAN, R. e FILGUERA, F. *Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay*. IPES - Universidad Católica del Uruguay - IIN, 2001.
- KAZTMAN, R. e RETAMOSO, A. *Segregación Residencial, Empleo y Pobreza em*

- Montevideo, Revista de la CEPAL, N° 85, Santiago de Chile, Abril 2005.
- _____. Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo, *Revista de La Cepal*, 91, Abril, 2007.
- KAZTMAN, R. *Segregación residencial y diferenciales en las pruebas de aprendizaje em Montevideo*, 2006. (no prelo).
- KEARNS, A. e PARKINSON, M. The significance of neighborhood. *Urban Studies* 38(12), 2001, p. 2103-2110.
- KESSLER, G. *La Experiencia Escolar Fragmentada*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación / UNESCO, 2002.
- KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação v.14*, n.51. Rio de Janeiro, abr./jun. 2006, p. 139-172.
- KOCH e FOWLER (firm). *A City Plan for Austin*. Austin, Texas, 1928.
- KRAVDAL, O. The problematic estimation of “imitation effects” in multilevel models. In: *Demographic Research*, v.9, 2003, p. 25-40. Disponível em: <<http://www.demographic-research.org>>.
- LEE, J. *Creating effective human service delivery system for the homeless*. PhD Dissertation, University of Southern California, 1993.
- LEE, V.E.; FRANCO, C. e ALBERNAZ, A. Quality and equality in Brazilian secondary school: a multilevel cross-sectional school effects study. *International Review of Comparative Sociology*. Michigan: Universidade de Michigan, 2007 (no prelo).
- LEITE, P.G. e SILVA D.B.N. Análise da situação ocupacional de crianças e adolescentes nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil utilizando informações da PNAD 1991. In: *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.19, n.2, 2002, p. 47-63.
- LEVISON, D.; MOE, K. e KNAUL, F. Youth education and work in Mexico. In: *World Development*, v. 29 (1), 2001, p. 167-188.
- LINDÓN, A. *De la Trama de la Cotidianidad a los Modos de Vida Urbanos. El Valle de Chalco*. México: El Colegio de México / El Colegio Mexiquense, 1999.
- LIPSKY, M. *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation Publications, 1983.
- LOGAN, J. R. *Ethnic Diversity Grows, Neighborhood Integration Lags*. In: KATZ, B. e LONG, R. E. (orgs). *Redefining Urban and Suburban America: Evidence from Census 2000*. Washington, DC: Brookings Institution Press, 2003. P. 235-256.
- LOPEZ, N. e TEDESCO, J. *Las condiciones de educabilidad en los niños y adolescentes de América Latina*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO, 2002.
- _____. *Equidad Educativa y Desigualdad Social: desafíos a la Educación en Nuevo Escenario Latinoamericano*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2005.
- LÓPEZ, N. *Variable de ajuste: el lugar de los adolescentes frente a la vulnerabilidad de sus familias*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2001. (mimeo).
- _____. *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE UNESCO, 2005.
- _____. Los contextos sociales de las escuelas primarias de México (Coord.).

- CONAFE, México. 2006.
- MACADAR, D.; CALVO, J.J.; PELLEGRINO, A.; VIGORITO, A. *Proyecto Segregación Residencial en Montevideo: un fenómeno creciente?* CSIC, Montevideo, 2002.
- MACHADO, L. A. 'A Continuidade do 'Problema da Favela'. In: OLIVEIRA, L. L. (org.). *Cidade: História e Desafios*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2002.
- MACHADO SOARES, T. Modelo de 3 níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4a série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. São Paulo: *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, 2005, p. 73-87.
- MADEIRA, F.R. A trajetória das meninas nos setores populares: escola, trabalho ou reclusão. In: Madeira F.R. *Quem mandou nascer mulher?* São Paulo: Record, 1997. P.45-133.
- MANASTER, J. *The Ethnic Geography of Austin, Texas, 1875-1910*. M.A. Thesis, University of Texas at Austin. Austin, Texas, 1986.
- MARQUES, E. *Estado e redes sociais – permeabilidade e coesão nas políticas urbanas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Revan/Fapesp, 2000.
- MARQUES, E. e TORRES, H. (orgs.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais*. São Paulo: Ed. Senac, 2005.
- MARSHALL, T.H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MASSEY, D. e DENTON, N. The dimensions of residential segregation. *Social Forces* 67(2), 1988, p. 281-315.
- MASSEY, D. *American Apartheid: Segregation and the Making of the Underclass*. Chapter 2. Cambridge: Harvard University Press, 1993.
- MARE, R. D. Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association* 75 (370), Junho – 1980. P. 295-305.
- MARTORI, J. C. e HOBERG, K. *Indicadores cuantitativos de segregación residencial. El caso de la población inmigrante en Barcelona*. In: Geo Crítica, Vol VIII, N°. 169. Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, 2004.
- MATTE, P. e SANCHO, A. *Sector de Educación Básica y Media. Soluciones privadas, problemas públicos*. C. Larroulet. Santiago, Chile, Instituto Libertad y Desarrollo, 1991.
- MAYER, S. How economic segregation affects children's educational attainment. *Social Forces* 81(1), 2002, p. 153-176.
- MENDONÇA, J. G.. *Segregação e mobilidade residencial na Região Metropolitana de Belo Horizonte*. (Tese de doutorado) Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2002.
- MENEZES-FILHO, N. e PAZELLO, E. *Do teachers' wages matter for proficiency? Evidences from a funding reform in Brazil*. São Paulo: FEA/USP, 2005 (mimeo).
- MERTON, R. *Teoria y estructuras sociales*. Fondo de Cultura Económica. México, 2002.
- MINVU. Disponível em: <www.observatoriourbano.cl>.
- MISHEL, L.; BERNSTEIN, J. e ALLEGRETTO, S. *The State of Working America*:

- 2004/2005: Cornell University Press, 2005.
- MIZALA, A. School performance and choice: The Chilean experience. *Journal of Human Resources* 35(2), 2000, p. 392-417.
- MIZALA, A. e ROMAGUERA, P. *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chil.* Chile: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile, 2000.
- _____. et al. *Equity and Achievement in the Chilean School System.* Chile: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile, 2004.
- MOLINA, S. *La equidad de la educación en Chile.* Seminario Internacional sobre Política Educativa y Equidad, Santiago de Chile, 2005.
- MORRILL, R. e SYMONS, J. Efficiency and Equity Aspects of Optimum Location. *Geographical Analysis* 9, 1977, p. 215-225.
- MOSER, C. The asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies. *World Development* 26(1), 1998, p. 1-19.
- MUÑOZ, H. O. de O. e STERN, C. *Migración y desigualdad social en la ciudad de México.* México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 1977.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. *Factores externos e internos a las escuelas que influyen en el nivel académico de los estudiantes de nivel primaria en México, 1998-2002.* Análisis comparativo entre entidades con diferente nivel de desarrollo. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2004.
- MIZALA, A. e ROMANGUERA, P. Evaluación del Desempeño e Incentivos en la Educación Chilena. Cuadernos de Economía V.39, N° 118, Santiago, Diciembre 2002.
- NECHYBA, T. School finance, spatial income segregation, and the nature of communities. *Journal of Urban Economics* 54, 2003, p. 61-88.
- OSSANDON, J. *Objeto pedagógico perdido. Exclusion en la inclusion educativa.* Observando sistemas: nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhman. I. Farias and J. Ossandon. Santiago: RIL, 2006. p. 71-100.
- PACIONE, M. The geography of educational disadvantage in Glasgow. *Applied Geography* 17(3), 1997, p. 169-192.
- PAES E BARROS, R.; MENDONÇA, R.; SANTOS, D.; QUINTAES, G. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 31, n. 1, 2001.
- PLAISANCE, E. e VERGNAUD, G. *Les Sciences de l'Éducation.* Paris: La Découverte, 1993.
- PNUD. *Desarrollo Humano en Uruguay.* PNUD. Montevideo, Uruguay, 1999.
- Programa de Gobierno Michelle Bachelet, 2005. Disponible em: <<http://www.gobiernodechile.cl/>>.
- PRETECEILLE, E. 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, 2000.

- PUTMAN, R. *The Prosperous Community: Social Capital and Public Life*. American Prospect, 1993.
- RAUDENBUSH, S. e BRYK, A. *Hierarchical Linear Models Applications and Data Analysis Methods*. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- RAWLS, J. *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971.
- REDONDO, J.; DESCOUVIERS, C. e ROJAS, K. *Equidad y calidad de la educación en Chile*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, 2004.
- REGUILLO, R. Ciudad, riesgos y malestares. Hacia una antropología del acontecimiento. In: CANCLINI, N.G. (org.) *La Antropología Urbana en México*. México: CONACULTA / UAM / F.C.E, 2005.
- RIBEIRO, L.C.Q. et ali. *Produção imobiliária e uso do solo urbano: estudo das relações entre capital e propriedade fundiária na estruturação da cidade do Rio de Janeiro*, Relatório parcial - versão preliminar, Volume II. Rio de Janeiro, 1985.
- RIBEIRO, L.C.Q. e LAGO, L. *A divisão social favela-bairro*, XXIV Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Caxambu: ANPOCS, 2000.
- RIBEIRO, L.C.Q. Segregación residencial y segmentación laboral: el efecto vecindario en la reproducción de la pbreza en las metrópolis brasileñas. In: LEGUIZAMÓN, S. A. (org.) *Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe*. Estructuras, discursos y actores. Buenos Aires: CLACSO/Libros, 2005.
- RODRÍGUEZ, J. e ARRIAGADA, C. *Segregación residencial en la ciudad latinoamericana*. Eure XXIX, n.89, Santiago, maio/2004, p. 5-24.
- RODRIGUEZ, J. Segregación Residencial Socio-económica: ¿Qué es? ¿Cómo se mide? ¿Qué esta pasando? ¿Importa? *Serie Población y Desarrollo N° 16*, Santiago de Chile, 2001.
- ROMÁN, M. ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? In: *Revista Persona y sociedad*. Santiago: Ed. Universidad Alberto Hurtado e Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. V. 17, n. 1, 2003, p. 113-128.
- RUBACALVA, R. M. e SCHTEINGART, M. Segregación socio-espacial en el área urbana de la Ciudad de México. In: GARZA, G. (org.): *La Ciudad de México em el fin del segundo milenio*. México: El Colegio de México-Gobierno del Distrito Federal, 2000.
- SABATINI, F. *Medición de la segregación residencial: reflexiones metodológicas desde la ciudad latinoamericana*. Barrios Cerrados en Santiago de Chile: Entre la Exclusión y la Integración Residencial. Cambridge, Mass.: Lincoln Institute of Land Policy, 2004.
- SAMPSON, R. J. *How do Communities Undergird or Undermine Human Development? Relevant Contexts and Social Mechanisms. Does it Take a Village?* Community Effects on Children, Adolescents, and Families. New Jersey: LEA, 2001.
- _____. Networks and Neighborhoods: the implecations of connectivity for thinking about crime in the modern city. *Network Logic*, n. 12, 2004. Disponível

- em: <www.demos.co.uk.>.
- SAMPSON, R. J.; MORENOFF, J. De GANNON-ROWLEY, T. Assessing Neighborhood Effects. Social Processes and New Directions in Research. In: *Annual Review of Sociology*, 2002. Disponível em: <<http://arjournals.annualreviews.org/doi/pdf/>>.
- _____. Assessing “Neighborhood Effects”: Social Processes and New Directions in Research. *Annual Review of Sociology* 28, 2002, p. 443-478.
- SAMPSON, R. J. e GROVES, W. B. Community Structure and Crime: Testing Social-Disorganization Theory. *The American Journal of Sociology* 94(4), 1989, p. 774-802.
- SAMPSON, R. J.; MORENOFF, J. et al. Beyond social capital: spatial dynamics of collective efficacy for children. *American Sociological Review* 64, 1999, p. 633-660.
- SAMPSON, R. J.; ROUDENBUSH, S. et al. Neighborhoods and Violent Crime: a Multilevel Study of Collective Efficacy. *Science* n. 277, 1997, p. 918-924.
- SANSONE, L. Jovens e oportunidades: as mudanças na década de 1990. In: HASENBALG, C. e VALLE SANTOS, W. *Cidadania e Justiça*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- SANTOS, W. G. *Horizonte do desejo: instabilidade, fracasso coletivo e inércia social*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- SANTOS, W. *Cidadania e Justiça*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- SAPELLI, C. The Chilean voucher system: some new results and research challenges. *Cadernos de Economia*, v.121, 2003, p. 530-538.
- SARAVÍ, G. Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL*, v. 83, 2004, p. 33-48.
- _____. Segregación urbana y sociabilidad en la escuela en Ciudad de México: la coexistencia de Mundos Aislados. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, 2006.
- SABATINI, F. *La Segregación Social del Espacio en las Ciudades de América Latina*. Documentos del Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales, Série Azul N°35. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2003.
- SABATINI, F; CÁCERES, G. e CERDA, J. 2001. Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. In: *Revista EURE*, 27(82), 2001, p. 21-42.
- _____. Espaço & Debates: Segregaciones Urbanas. *Revista de Estudos Regionais e Urbanos*. São Paulo, 2004.
- _____. *Residencial Segregation Patterns, Changes in Main Chilean Cities: scale shifts and increasing malignancy*. International Seminar on Segregation and the City. Lincoln Institute and Land Policy, 2002.
- SARAVÍ, G. *Mundos separados: percepciones y experiencias de la segregación urbana en jóvenes de sectores populares*, Foro Internacional Sobre Juventud: “Juventud ¿Divino Tesoro? E.N.T.S. Ciudad de México: UNAM, 10 al 12 de agosto /2005.

- SCHTEINGART, M. La división social del espacio en las ciudades. *Perfiles latinoamericanos* 19. México, dez/2001.
- SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: BROCKE, C. e SCHWARTZMAN, S. (Ed.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- SELBY, H., MURPHY, A. e LORENZEN, S. *The Mexican Urban Household* Austin: The University of Texas Press, 1990.
- SEN, A. *Development as Freedom*. New York: Anchor, 1999.
- SILVA, N. (orgs.) *Origens e destinos. Desigualdades ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks/FAPERJ, 2003.
- SILVA, N. de V. e HASENBALG, C. *Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.
- SMALL, M.L. Villa Victoria: the transformation of social capital in a Boston barrio. Chicago: University of Chicago Press, 2004.
- SMITH, D.M. *Human Geography: A Welfare Approach*. New York: St. Martin's Press, 1977.
- SHELDON, S. e EPSTEIN, J. Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Education Research*, v. 98(4), 2005, p. 196-206.
- 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*, n. 29, mai/jun/jul/ago 2005.
- SOARES, L. E. *A modernização seletiva. Uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília: Editora UNB, 2000. 276p.
- _____. A duplicidade da cultura brasileira. In: Souza, J. (Orgs.) *O malandro e o protestante. A tese weberiana e a singularidade cultural brasileira*. Brasília: Editora UNB, 1997.
- SOARES, J. F.; BATISTA, JR. et ali. *Fatores explicativos do desempenho em língua portuguesa e matemática: a evidência do SAEB-99*. Brasília, INEP, 2001 (mimeo).
- SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCKE, C. e SCHWARTZMAN, S. (Ed.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- SOARES, J. F. e ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n.50, 2006, p. 107-126.
- _____. *A construção social da subcidadania. Para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora UFMG/IPUERJ, 2003.
- SOARES, L. E. *A modernização seletiva. Uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília: Editora UNB, 2000. 276p.
- _____. A duplicidade da cultura brasileira. In: Souza, J. (Orgs.) *O malandro e o protestante. A tese weberiana e a singularidade cultural brasileira*. Brasília: Editora

UNB, 1997.

- SOARES, T. M. *Utilização da teoria da resposta ao item na produção de indicadores sócioeconômicos*. Pesquisa Operacional, v.25, n.1, 2005, p. 83-112.
- SOLÍS, P. *Índice de marginación urbana 2000*. México: Consejo Nacional de Población, 2002. Disponível em: <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/indice_urb.htm>.
- _____. *Efectos del Nivel Socioeconómico del Vecindario en la Continuidad Escolar entre la Secundaria y el Bachillerato*. México, Distrito Federal, 2006. (mimeo).
- STAKE, R. *Case Studies. Strategies of Qualitative Inquiry*. In: DENZIN, N. e LINCOLN, Y. Thousand Oaks, California: Sage, 2003.
- TEDESCO, J. C. *La integración social y los nuevos procesos de socialización: algunas hipótesis de trabajo*. In: BONAL, X. (org.) *Globalización, educación y Población en América Latina*, 2006. (no prelo).
- TEITZ, M.B. *Toward a Theory of Public Facility Location* Papers of the Regional Science Association 21, 1968, p. 35-52.
- TENTI, E. *La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron*. In: *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1994.
- TILLY, C. *Durable Inequality*. Los Angeles: University of California Press, 1999.
- TORRES, H.G., FERREIRA, M.P. e GOMES, S. *Educação e segregação social: explorando as relações de vizinhança*. In: MARQUES, E. e TORRES, H.G. (orgs.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade*. São Paulo: Editora SENAC, 2005, p. 123-142.
- TORRES, H.G. e GOMES, S. *Desigualdade Educacional e Segregação Social*. In: *Novos Estudos Cebrap, 64. Dossiê Espaço, Política e Políticas na Metrópole Paulistana*, 2002, p. 132-40.
- TORRES, H.G. *Políticas sociais e território: uma abordagem metropolitana*. In: Marques, E. e Torres, H.G. (orgs.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade*. São Paulo: Editora SENAC, 2005. P. 297-314.
- TORRES, H.; MARQUES, E (orgs.). *São Paulo: Segregação, pobreza e desigualdades*. São Paulo: Editora SENAC, 2005.
- TUIRÁN, R. *Transición demográfica, trayectorias de vida y desigualdad social en México: lecciones y opciones*. In: *Papeles de Población*, n. 8 (31), 2002, p. 25-66.
- VELHO, G. *Violência, Reciprocidade e Desigualdade*. In: VELHO, G. e ALVITO, M. (orgs). *Cidadania e Violência*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/FGV, 1996.
- VILLAÇA, F. *Espaço intra-urbano no Brasil*. São Paulo: Ed. Nobel, 2000.
- WACQUANT, L. *Parias Urbanos. Marginalidad en la Ciudad a Comienzos del Milenio*. Buenos Aires: Manantial, 2001.
- _____. *The Zone*. In: BOURDIEU, P. (org.) *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: F.C.E., 2002.
- _____. *Three pernicious premises in the study of American ghetto*. *International Journal of Urban and Regional Research*, 21-2. Califórnia: Universidade da

- Califórnia, 1997, p. 341-353.
- WHITE, A. Accessibility and Public Facility Location. *Economic Geography* 55, 1979, p. 18-35.
- WILSON, W. *The Truly Disadvantaged*. The inner City, The Underclass, and Public Policy Chicago and London: The University Chicago Press, 1987.
- WILLIS, P. *Learning to Work. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press, 1977.
- WOLCH, J. The location of Service-Dependent Household in Urban Areas. *Economic Geography* 57, 1981, p. 52-67.
- WOLPERT, J. *Departures from the Usual Environment in Locational Analysis*. Annals of the Association of American Geographers 60, 1970, p. 220-29.
- YIENGER, J. Housing discrimination and residential segregation as causes of poverty. In: DANZIGER, S. H. e HAVERMAN, R.H. Understanding poverty. New York: Russell Sage, 2001. P. 359-391.
- ZALUAR, A. Redes de tráfico e estilos de uso de drogas em três bairros no Rio de Janeiro: Copacabana, Tijuca e Madureira. Relatório para o Ministério da Justiça, 2000.
- ZOMILLA FIERRO, M. e MURO, J. F. *Ense anza Secundaria en México. Resultados de aprendizaje en habilidades de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos 2002*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2003.

Sobre os autores

Ana Lourdes Suárez

Atualmente é pesquisadora do CONICET, na Universidade Nacional General Sarmiento. Possui mestrado em Sociologia pela Universidade de San Diego - Califórnia e doutorado em Antropologia pela Universidade de Buenos Aires. Foi consultora na Administração de Níveis de Vida e de Pobreza do Ministério Nacional de Economia em 1996 e pesquisadora do Centro de Estudos da População - CENEP, de 1994 a 1996. Áreas principais de investigação: pobreza, mercado de trabalho e política social.

Fernando Groisman

Fernando Groisman é pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Tecnológicas da Argentina (CONICET), atuando na Área de Economia do Instituto de Ciências da Universidade Nacional de General Sarmiento (Argentina). É Doutor em Ciências Sociais pela FLACSO e Mestre em Ciências Sociais do Trabalho pela Universidade de Buenos Aires. Tem atuado como consultor em organismos nacionais e internacionais e participado em inúmeros projetos de pesquisa. Atualmente é Presidente da Associação Argentina de Especialistas em Estudos do Trabalho (ASET).

Haroldo da Gama Torres

Possui graduação em Economia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985), mestrado em Demografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1997). Atualmente é Pesquisador do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. Tem experiência na área de Planejamento Urbano e Regional, com ênfase em Serviços Urbanos e Regionais. Atuando principalmente nos seguintes temas: Sociologia Urbana, Meio Ambiente, Planejamento Urbano, Desenvolvimento Urbano, Risco Ambiental e Sistemas de Informação Geográfica.

Yael Korol Angel

Possui especialização em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica e Mestrado em Gerência e Políticas Públicas pela Universidade Adolfo Ibáñez. Atualmente é assessora da Divisão de Coordenação Interministerial da Secretaria Geral do Ministério do Governo do Chile. É também consultora

em educação na Fundação Chile desenvolvendo temas no âmbito da Gestão educativa em áreas de pobreza e vulnerabilidade.

Luiz César de Queiroz Ribeiro

Possui graduação em Administração Pública pelo Fundação Getúlio Vargas - RJ (1972), mestrado em Développement Economique Et Social pela Université de Paris I (Pantheon-Sorbonne - 1976) e doutorado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (1991). Atualmente é PROFESSOR TITULAR da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Planejamento Urbano e Regional, com ênfase em Fundamentos do Planejamento Urbano e Regional. Atuando principalmente nos seguintes temas: Crise da Moradia, Capital Imobiliário, Rio de Janeiro, Produção Imobiliária.

Francisco Creso Junqueira Franco Junior

Possui graduação em Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1984), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1988) e doutorado em Educação - University of Reading (1993). Atualmente é professor associado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política e Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: equidade, reforma educacional e avaliação da educação.

Fátima Alves

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio e desenvolve pesquisas na área de Educação, com ênfase em sociologia da educação, avaliação de sistemas educacionais, eficácia e equidade, desigualdades de oportunidades educacionais e políticas públicas. Atualmente faz Pós-Doutorado no IPPUR/UFRJ na área de educação e de estudos urbanos e sociais.

José Francisco Soares

Possui graduação em Bacharelado em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais (1973), Mestrado em Estatística pelo Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (1977), Doutorado em Statistics pela University of Wisconsin - Madison (1981), Pós-doutorado pela University of Waterloo (1992), Pós-doutorado pela University of Michigan - Ann Arbor (2003), Atualmente é professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais e do Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tem

experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional. Atuando principalmente nos seguintes temas: Ensaio Clínicos, Bioestatística, Planejamento de Experimentos.

José Irineu Rigotti

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990), Mestrado em Demografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1994) e Doutorado em Demografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999). Atualmente é Professor Adjunto III da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Tem experiência na área de Demografia, com ênfase em Distribuição Espacial Geral, atuando principalmente nos seguintes temas: migrações, distribuição espacial da população, demografia e educação, Minas Gerais e fluxos migratórios.

Luciana Teixeira de Andrade

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1980), Mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987) e Doutorado em Sociologia pela Sociedade Brasileira de Instrução - SBI/IUPERJ (1996). Atualmente é Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e do curso de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Tem experiência acadêmica na área de Sociologia, com ênfase em Teoria Sociológica, e pesquisas realizadas sobre os seguintes temas: Belo Horizonte, Região Metropolitana, Condomínios Fechados, Espaços Públicos, Representações Urbanas e Criminalidade Urbana.

Carolina Flores

Professora auxiliar, doutoranda da, L.B.J. School of Public Affairs, da Universidade do Texas em Austin. Mestre em Administração Pública e políticas públicas pela London School of Economics and Political Science. Mestre em Economia e ciência política pela Pontifícia Universidad Católica de Chile. Socióloga, Pontifícia Universidad Católica de Chile.

Gonzalo Saraví

Atualmente trabalhando no México, no Centro de Investigações e Estudos Superiores em Antropologia Social. Por muito tempo trabalhou com os enclaves da pobreza estrutural na Argentina como forma de segregação urbana e trouxe para o seminário o problema da relação entre a segregação urbana e a escola numa análise de perspectiva antropológica que buscou

recuperar a estrutura do espaço urbano através da perspectiva dos jovens em torno da escola.

Patrício Solis

Coordenador da Área de Investigación y de la Maestría en Población, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México. O professor Patrício Solis Gutiérrez estuda os efeitos de nível sócio-econômico da vizinhança sobre a probabilidade da continuidade escolar entre o ensino médio e a graduação no Distrito Federal no México.

Ruben Kaztman

Diretor do Programa: Master en Sociología, da Universidad de Berkeley. Ex Director da Oficina CEPAL (Montevideo), Oficial Principal da Divisão de Desenvolvimento Social da CEPAL (Santiago de Chile). Áreas principais de investigação: Políticas Sociais, Pobreza e Exclusão, Segregação residencial urbana e Família.

Alejandro Retamoso

Sociólogo, formado pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da República do Paraguai (UDEPAR). Atualmente responsável pela Área de Educação e Políticas Sociais da oficina da UNICEF no Uruguai e Coordenador do Departamento de Investigação e Educação Estatística Educativa da Administração Nacional da Educação Pública (ANEP). É ainda pesquisador associado do programa de Investigação sobre Integração, Pobreza e Exclusão Social da Universidade Católica do Uruguai (IPES - UCUDAL).

Robert Wilson

Ph.D. em Cidade e Planejamento Regional pela Universidade da Pensilvânia. Ele é membro da LBJ School of Public Affairs desde 1979. Ensina sobre estado e política de desenvolvimento econômico local, econometria aplicada, política pública no Brasil, e governança local em países em desenvolvimento. Antes de ir para a Universidade do Texas em Austin, Wilson ensinou planejamento urbano na Universidade Federal de Pernambuco, e durante o segundo semestre de 1999, lecionou a cadeira internacional de Philips na Fundação Getulio Vargas em São Paulo, ambas no Brasil. Serviu como Fulbright Fellow em Belo Horizonte, revisor da United States Information Agency no Brasil e na Argentina e serviu como um consultor do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas, da Organização dos Estados Americanos, do Conselho de Pesquisa Nacional, do Instituto Urba-

no, ao Conselho Legislativo de Educação do Texas, e à Comissão histórica do Texas.

Camilo Arriagada Luco

Arriagada é Sociólogo da PUC-Chile, Mestre em Desenvolvimento Urbano, diplomado em Economia Urbana e trabalha como consultor da divisão de Meio Ambiente e Assentamentos Humanos da CEPAL. Realizou uma série de investigações em: Processos de superação da pobreza na América Latina; Dinâmica de envelhecimento e entorno como apoio ao seguimento do Plano Mundial de Madrid 2002; Segregação urbana em grandes cidades da América Latina; Dinâmica Demográfica e Setor de Assentamentos Humanos. Participou na elaboração de informe mundial sobre estado, meio-ambiente (GEO 3), sendo autor do capítulo sobre áreas urbanas e meio-ambiente na América Latina. Hoje, atua como Chefe de Departamento de Estudos do Ministério da Habitação e Urbanismo do Chile.

Néstor López

O sociólogo argentino é autor do livro *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Tem anos de experiência em pesquisa sobre educação, pobreza e trabalho. Atualmente é pesquisador do Instituto Internacional de Planejamento da Educação IPE - UNESCO, sede em Buenos Aires e também faz parte da equipe do Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina (SITEAL), onde coordena as seguintes linhas de pesquisa: Educação, reformas e equidade; Estratégias sistêmicas de atenção a deserção, repetência e defasagem de idade em escolas de contextos desfavorecidos; Observatório de Tendências Educativas.