

DESEMPENHO ESCOLAR E VULNERABILIDADE SOCIAL: ELEMENTOS PARA SE PENSAR A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Luana Costa **Almeida** – FE/UNICAMP

Sergio **Stoco** – NEPO/UNICAMP

Agências Financiadoras: FAPESP e CNPq

Temos vivenciado nos últimos anos o crescimento de avaliações em larga escala que se utilizam de testes como instrumento de medição do desempenho escolar de alunos de diferentes níveis de ensino, tanto em âmbito municipal, quanto estadual e federal. As políticas educacionais nacionais, especialmente a partir da década de 1990, têm se voltado para um modelo de gestão em que os processos avaliativos têm ocupado posição de destaque.

A ampliação dos sistemas de avaliação que, em muitos casos, tomam como ponto principal o resultado obtido por alunos em testes padronizados têm gerado consequências diversas para as redes, escolas e sujeitos que a eles estão submetidos, as quais nem sempre estão relacionadas ao ideal de melhoria da qualidade educacional.

As avaliações têm sido instrumento importante de decisão dos governos sobre políticas públicas educacionais, como afirma a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo:

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP é uma avaliação externa em larga escala da Educação Básica, aplicada a cada ano desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Sua finalidade é produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. O SARESP está aberto à participação das redes municipais e escolas particulares por meio de adesão (SÃO PAULO, 2011).

Associadas a esta forma de avaliação tem se desenvolvido diversas análises interessadas na investigação dos campos avaliativo e escolar dentro do fenômeno educacional. Dentre outras, há as que se preocupam com o modelo avaliativo adotado nem sempre estando de acordo com as delimitações ideológicas e instrumentais do processo (FREITAS, 2009; SOUZA e ARCAS, 2010; VIANNA, 2003; FRANCO, 2001) e as que assumem a pertinência da análise a partir da medição, passando a buscar fatores internos e externos às escolas associados ao desempenho medido (como SOARES, RIGOTTI e ANDRADE, 2008; RIBEIRO e MENEZES FILHO, 2009).

Um dos elementos importantes para compreender o processo educacional escolar (e seus resultados) e, geralmente, pouco explorado pelas análises e avaliações que

orientam políticas públicas educacionais é a condição sócio-demográfica da população atendida pela escola. Sendo esta uma discussão importante às diversas políticas públicas, já que, como discutem Torres e Marques (2004), a dimensão espacial é um importante elemento a ser incorporado no desenho e implementação de políticas sociais.

Essa pouca relevância da questão na formulação e implementação de políticas não se deve a falta de evidências teórico-metodológicas para justificar a relação existente, pois há quase um século, pesquisas apontam para a importância da origem social das crianças no desenvolvimento do seu processo de escolarização.

Talvez a explicação mais plausível esteja na natureza da organização do Estado em nossa sociedade ou, mais especificamente, nos processos políticos de disputa pelas suas formas de ação (BALL, 2006), colocando em conflito perspectivas focalizadas e perspectivas universalistas. O que, de certa forma, acaba por evidenciar a fonte técnico-burocrática do poder do Estado (WEBER, 1999) servindo tanto para aprimorar os meios da ação política, como para estabelecer uma reserva de mercado dos conceitos, tal qual alerta Castel (2000, p. 32, grifos do autor) a respeito do conceito de exclusão social:

As medidas tomadas para lutar contra a exclusão *tomam o lugar* das políticas sociais mais gerais, com finalidades preventivas e não somente reparadoras, que teriam por objetivo controlar *sobretudo* os fatores de dissociação social. Esta tentativa de deslocar o tratamento social para as margens, não é nova. Corresponde a uma espécie de princípio de economia no qual se podem encontrar justificativas: parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um funcionamento social que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre um modo *técnico* enquanto que o controle do processo exige um tratamento *político*.

Outra questão importante para a apropriação de elementos sócio-demográficos nas análises e avaliações que orientam as políticas educacionais é a justificativa metodológica que orienta a constatação empírica dos fenômenos observados, a partir de uma teoria social.

Isso significa adotar metodologias que abarquem a dinâmica do processo social, evidenciando desigualdades (modelos de estratificação) e que considerem o território como gerador de condições sociais (Santos, 1979). Essas metodologias que relacionam a localização espacial de determinados grupos a fenômenos sociais recebem o nome de "efeito-vizinhança".

Alves, Franco e Ribeiro (2008, p. 91) definem o efeito-vizinhança como um conceito que

[...] 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 [...]. Por outras palavras, trata-se de captar o efeito de relações sociais desenvolvidas no âmbito do lugar de moradia sobre desfechos ocorridos na vizinhança.

Pesquisas empíricas como as apresentadas em Ribeiro e Kaztman (2008) apontam a existência de importantes relações entre o universo da vizinhança e o da escola. Também Torres, Ferreira e Gomes (2005) indicam que o elemento espacial tem forte incidência no desempenho escolar dos estudantes.

A realidade reconstruída (no caso educacional) leva em consideração a relação entre estas três dimensões: família, escola e Estado. O que exige estabelecer uma teoria social que articule as relações entre elas compreendendo a função social da educação e do ensino, e neste particular, como destacam as pesquisas sociológicas e educacionais desde a década de 1940 (FORQUIN, 1995), as desigualdades educacionais geradas no processo de ensino que derivam da simbiose de fatores de acesso (entendido como a função do ensino na estrutura social) de condições extra-escolares (tanto na educação familiar, quanto o efeito vizinhança) nas condições intra-escolares (pesquisas que têm como objeto a escola na sua estrutura, cultura e organização).

Nesta perspectiva e como exercício reflexivo a fim de buscarmos respostas às questões suscitadas, analisamos a distribuição espacial de escolas estaduais de Campinas tomando as Zonas de Vulnerabilidade Social em que se encontram (CUNHA, 2006), e seu desempenho no GERES 2005 (FRANCO; BROOKE, ALVES, 2008) e no SARESP (SÃO PAULO, 2008), de forma a checarmos como o instrumento de medição de desempenho impacta a análise construída a partir dele, ou seja, procuramos compreender em que medida o mapeamento das escolas estaduais segundo desempenho e localização em zonas de vulnerabilidade seria alterado quando modificamos a fonte dos dados de desempenho. Objetivamos, assim, analisar a associação entre desempenho e localização socioespacial tomando como fonte de dados dois diferentes instrumentos de avaliação de desempenho, ambos baseados em testes, sendo um deles de corte longitudinal e outro de corte transversal.

O entorno das escolas

Com o objetivo de propor um caminho metodológico que evidencie a relação entre as desigualdades educacionais e as condições sócio-demográficas vamos fazer uso de uma metodologia de estratificação desenvolvida a partir do conceito de vulnerabilidade social (KAZTMAM e FILGUEIRA, 2006), de uma avaliação longitudinal de proficiência escolar aplicada em escolas da cidade de Campinas e de uma avaliação transversal de proficiência escolar aplicada na rede estadual de São Paulo¹.

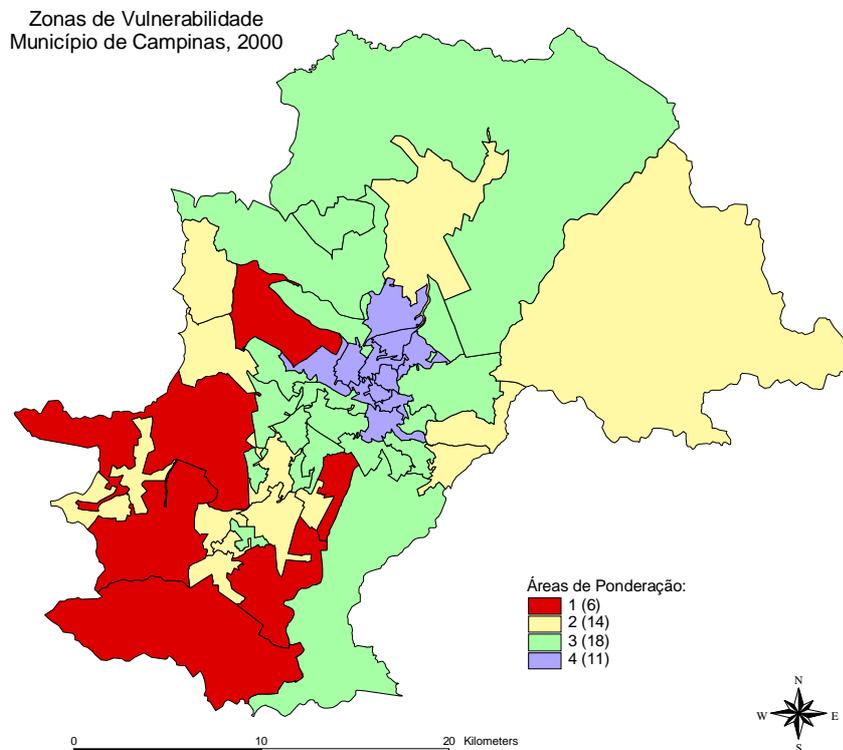
O conceito de vulnerabilidade social, construído na tradição latino-americana de análise social, advém do modelo AVEO: Ativo – Vulnerabilidade – Estrutura de oportunidades (KAZTMAM e FILGUEIRA, 2006). Nessa concepção há uma relação mediadora entre indivíduo e sociedade que resulta numa ação e potencialidade que se orienta pela posse de determinados ativos na capacidade de enfrentar riscos sociais determinados.

Nessa teoria os ativos de posse das pessoas, sejam eles materiais ou não, têm um determinado valor nos diferentes espaços e relações sociais e se convertem em capitais (físico-financeiros, humanos, sociais e culturais) com a intenção da transformação de ativos em mais ativos ou benefícios, reduzindo ou eliminando riscos sociais.

A metodologia permite operacionalizar empiricamente o conceito de vulnerabilidade social na sua forma espacial (sócio-demográfica) utilizando um processo de estratificação social e territorial que reagrupa por um processo de fatoração variáveis do censo demográfico (aqui censo de 2000), de modo a constituir indicadores que expressam os atributos dos capitais físico, social e humano. Foi atribuída, também, uma composição de escores fatoriais para realizar uma análise de conglomerados que possibilitou o delineamento das zonas de vulnerabilidade como medida de estratificação.

¹ Os dados aqui organizados e analisados foram retirados dos bancos Vulnerabilidade, GERES 2005 e SARESP 2008. Sendo os dois primeiros gentilmente cedidos pelos coordenadores das pesquisas e o último de acesso público.

Figura 1: Mapa de vulnerabilidade social da cidade de Campinas



Fonte: Cunha, 2006.

A configuração da mancha urbana se ajusta muito adequadamente a configuração da produção social do espaço, o que gera arranjos concêntricos de espacialização do urbano. A gradação das zonas são: 1- vulnerabilidade absoluta (vermelho), 2- vulnerabilidade relativa alta (amarelo), 3- vulnerabilidade relativa média (verde), 4- vulnerabilidade relativa baixa (azul).

A partir desse mapeamento, realizou-se uma pesquisa domiciliar em 2007 aplicado em 1680 domicílios que contou com um amplo questionário que continha informações sobre: características dos domicílios e seu entorno, ambiente; riscos e perigos; dados sócio-demográficos gerais; mercado de trabalho para os maiores de 10 anos; mobilidade espacial do chefe do domicílio; família e comunidade; saúde; educação.

A distribuição das características apresentadas pelas respostas da pesquisa domiciliar demonstraram diferenças significativas entre as zonas de vulnerabilidade, o que ratificou o processo de estratificação a partir das variáveis censitárias.

Nesse trabalho, utilizamos algumas características reveladas pela pesquisa domiciliar, recortando os setores censitários pesquisados que se encontram no entorno (1km de raio) das escolas estaduais selecionadas a partir de dois critérios: 1) participação da escola nas avaliações GERES 2005 e SARESP 2008; 2) o entorno da escola estar em setor censitário abrangido pela pesquisa domiciliar. O que gerou a seguinte distribuição das escolas nas zonas de vulnerabilidade:

Quadro 1: Distribuição das escolas por zona de vulnerabilidade

Zonas de Vulnerabilidade	Escolas
Zona 1 – Vulnerabilidade Absoluta	E, G, H, K
Zona 2 – Vulnerabilidade Relativa Alta	D, I
Zona 3 – Vulnerabilidade Relativa Média	B, F, J, L
Zona 4 – Vulnerabilidade Relativa Baixa	A, C

Dessa forma, pretendemos dar materialidade às desigualdades que distinguem as condições sócio-demográficas da população no município de Campinas demarcando a diferença entre viver na condição de vulnerabilidade absoluta (localizadas em áreas periféricas, com todas as condições de infraestrutura urbana, social, econômica e cultural desfavoráveis) e uma condição de vulnerabilidade relativa baixa (áreas mais centrais da cidade, com mais alta renda e com composições familiares com maior predominância de pessoas sós, idosos etc).

Os domicílios pesquisados no entorno das escolas A e C (área azul no mapa – vulnerabilidade relativa baixa) estão localizados em bairros tradicionais da cidade. No entorno dessas escolas as ruas são todas pavimentadas e em boas condições. Possuem iluminação pública e o fornecimento de água da rede geral é contínua, assim como, a coleta de esgoto está ligada a rede geral e a coleta de lixo é diária.

Todos os domicílios no entorno da escola A e 95% no entorno da escola C possuem revestimento interno e externo nas paredes e, nos dois casos, mais de 80% dos domicílios possuem escritura definitiva do imóvel.

Como em grande parte do município a distância a pé da casa até serviços como parada de ônibus, posto de saúde, escola, supermercado, padaria e farmácia não leva, em média, mais do que quinze minutos. Porém, como é comum também em vários pontos do município a distância para o posto policial e a creche são enormes. Outro ponto importante em relação a serviços é a dificuldade encontrada pelos moradores para acessá-los. Quando perguntados sobre a dificuldade de acessar transporte coletivo, posto de saúde, hospital, pronto socorro, creche pública, escola pública, polícia, correio,

farmácia, lotérica e compras do dia a dia, praticamente todos os moradores do entorno da escola C disseram não possuir nenhuma dificuldade, enquanto entre 30% e 40% dos moradores no entorno da escola A tem um pouco de dificuldade para acessá-los.

A violência é uma preocupação generalizada em cidades populosas. Nas regiões menos vulneráveis, como o entorno das escolas A e C, a percepção do perigo da violência concentra-se nas opções roubos, furtos e assaltos.

As opções de lazer são sempre apontadas como muito limitadas em todas as regiões do município e o espaço mais frequentado por jovens e adultos, independentemente da região em que vivem, são os shoppings centers. No tempo livre, quando não estão no trabalho ou escola, os maiores de 17 anos ficam, geralmente, em casa.

Os domicílios pesquisados no entorno das escolas B, F, J e L (área verde no mapa – vulnerabilidade relativa média) estão localizados em pontos que se destacam como núcleos de desenvolvimento local mais recente (últimos 40 anos). No entorno dessas escolas todas as ruas são pavimentadas, mas no entorno das escolas B e F aproximadamente 30% das ruas possuem buracos. Possuem iluminação pública e o fornecimento de água da rede geral é contínua, assim como, a coleta de esgoto está ligada a rede geral e a coleta de lixo no entorno das escolas B e J é diária, enquanto no entorno das escolas F e L é realizado mais de uma vez por semana.

Todos os domicílios no entorno das escolas J e L e 90% no entorno das escolas B e F possuem revestimento interno e externo nas paredes e, no caso dos domicílios no entorno das escolas B, J e L, mais de 80% possuem escritura definitiva do imóvel, sendo que no entorno da escola F, 50% dos domicílios estão sob contrato de financiamento.

Excetuando os serviços comerciais (correio, farmácia, lotérica e compras do dia a dia) entre 20% e 50% dos moradores do entorno das escolas B, F, J e L informaram possuir alguma dificuldade para acessar serviços de transporte coletivo, posto de saúde, hospital, pronto socorro, creche pública, escola pública e polícia (três dessas regiões possuem grandes hospitais públicos nas proximidades, o que não impede a reclamação quanto à dificuldade para conseguir o serviço).

A preocupação com a violência no entorno das escolas B, F, J e L está associada a roubos, furtos e assaltos.

Os domicílios pesquisados no entorno das escolas D e I (área amarela no mapa – vulnerabilidade relativa alta) estão localizados fora da área mais rica e desenvolvida do

município, localizada entre as rodovias Anhanguera e D. Pedro I. No entorno dessas escolas todas as ruas são pavimentadas em boas condições, possuem iluminação pública e o fornecimento de água da rede geral é contínua, assim como a coleta de esgoto está ligada à rede geral e a coleta de lixo é realizada mais de uma vez por semana.

Todos os domicílios no entorno da escola D e 85% da escola I possuem revestimento interno e externo nas paredes. No caso dos domicílios no entorno da escola D, trata-se de moradores de condomínios residenciais populares (apartamentos), onde 40% são alugados. No entorno da escola I, 40% dos domicílios possuem apenas um contrato particular como garantia de posse.

Os moradores do entorno das escolas D e I, entre 20% e 50%, informaram possuir alguma dificuldade para acessar serviços comerciais e públicos sendo que, no caso do entorno da escola I, já aparece respostas de grande dificuldade para conseguir serviço no posto de saúde e hospital público.

A percepção da violência no entorno da escola D concentra-se na preocupação com o tráfico de drogas, resposta de 75% dos moradores, já no entorno da escola I, 76% dos moradores entrevistados não veem a violência como um perigo no bairro.

Os domicílios pesquisados no entorno das escolas E, G, H e K (área vermelha no mapa – vulnerabilidade absoluta) estão localizados nas regiões mais periféricas do município. No entorno dessas escolas, praticamente, todas as ruas são de terra irregular (apenas 20% das ruas no entorno da escola G são pavimentadas) e uma parte significativa, entre 50% e 80%, está há menos de cinco quarteirões de córregos e rios. As ruas possuem iluminação pública e para 36% dos moradores do entorno da escola H o fornecimento de água é feito por poços ou nascentes, enquanto no entorno das escolas E, G e K pelo menos para 20% o fornecimento de água não é contínuo. A coleta de esgoto no entorno das escolas E e H é feito, mais de 60%, por fossas sépticas, no caso do entorno da escola E o restante é despejado diretamente em rios e córregos e a coleta de lixo no entorno das escolas E, G, H e K é realizada mais de uma vez por semana.

Há revestimento interno nas paredes de 50% a 80% dos domicílios no entorno dessas escolas e o revestimento externo chega, no máximo, a 50%. No caso dos domicílios no entorno das escolas E e H, 16% estão em terrenos ocupados (100% do bairro da escola E não é regularizado). Praticamente não há domicílios com escritura definitiva no entorno dessas escolas (G, H e K).

Quando perguntados sobre a dificuldade de acessar transporte coletivo, posto de saúde, creche ou escola pública, os moradores no entorno das escolas E e K informam

não ter dificuldade para conseguir os serviços, no entorno das escolas G e H aparece alguma dificuldade entre 30% e 50% dos domicílios. Os serviços públicos que apresentam alguma dificuldade, para essas regiões é o de hospital e pronto socorro (entre 40% e 60% dos domicílios) e o serviço policial que apresenta muita dificuldade de acesso. Chama atenção a dificuldade para conseguir serviços comerciais (correio, farmácia, lotérica e compras do dia a dia), no caso do entorno da escola E as respostas de muita dificuldade para obter serviço de correio e lotérica chega a 100%.

A precariedade dos serviços comerciais revela as grandes diferenças entre o desenvolvimento econômico nas zonas de vulnerabilidade, que muitas vezes pode ser associado ao estigma de lugar, como por exemplo quando morar em um determinado bairro dificulta a conquista de um emprego ou acesso a crédito, resposta presente em aproximadamente 20% dos domicílios no entorno das escolas E, H e K.

Ainda associado a esse problema a percepção da violência, quando caracterizada por tipos de crime, difere bastante de outras regiões da cidade já descritas, pois os crimes que mais preocupam estão associados ao tráfico de drogas e a homicídios.

Essas informações sobre o entorno das escolas consideradas na pesquisa revelam as diferenças encontradas em vários aspectos da vida social dessas famílias. Outro indicador que pode demarcar as diferenças são as classes de consumo:

Tabela 1: Classe de Consumo por entorno das escolas pesquisadas

CLASSE de CONSUMO padrão ABIPEME							
Escola	Classe E	Classe D	Classe C	Classe B2	Classe B1	Classe A2	Classe A1
A	0%	5,6%	27,8%	33,3%	16,7%	11,1%	5,6%
B	0%	26,9%	50,0%	11,5%	11,5%	0%	0%
C	0%	5,6%	33,3%	27,8%	33,3%	0%	0%
D	0%	12,5%	62,5%	25%	0%	0%	0%
E	0%	55,6%	44,4%	0%	0%	0%	0%
F	0%	16,7%	58,3%	8,3%	16,7%	0%	0%
G	1,7%	41,4%	53,4%	3,4%	0%	0%	0%
H	0%	47,2%	52,8%	0%	0%	0%	0%
I	0%	30,8%	30,8%	38,5%	0%	0%	0%
J	0%	22,2%	22,2%	11,1%	22,2%	22,2%	0%
K	0%	22,2%	66,7%	11,1%	0%	0%	0%
L	0%	20%	66,7%	6,7%	6,7%	0%	0%

Fonte: Dados organizados a partir do banco vulnerabilidade.

As condições sócio-demográficas apresentadas caracterizam o ambiente das comunidades no entorno das escolas pesquisadas e, dentro da metodologia proposta, indicam elementos importantes no diagnóstico que deve ser feito para a compreensão da

realidade educacional nas escolas e devem ser consideradas na análise que faremos sobre a proficiência.

Proficiência das escolas

As doze escolas selecionadas para o trabalho possuem duas características: são escolas da Rede estadual de São Paulo e estão localizadas em áreas abrangidas pelos dados sócio-demográficos da pesquisa domiciliar (1km de raio).

Além das diferenças sócio-demográficas já apontadas pela localização, as escolas selecionadas também possuem distintas características quanto ao seu funcionamento. As escolas A, C, D, F, G, I, J e L atendem apenas o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (EF). Já as escolas B, E, H e K atendem todo o EF e o Ensino Médio (EM).

Vamos observar a proficiência média em língua portuguesa utilizando dados do GERES 2005 que tem desenho metodológico longitudinal (painel) que permitiu a observação de uma mesma amostra de alunos ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental (contou com cinco medições), dando um panorama acerca do que aprende, nos diferentes anos, um mesmo grupo de alunos (coorte 2005) e os dados do SARESP 2008 que é uma avaliação externa em larga escala (transversal) da Educação Básica, aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Tabela 2: Proficiência média das escolas no GERES (2005-2008) e SARESP (2008)

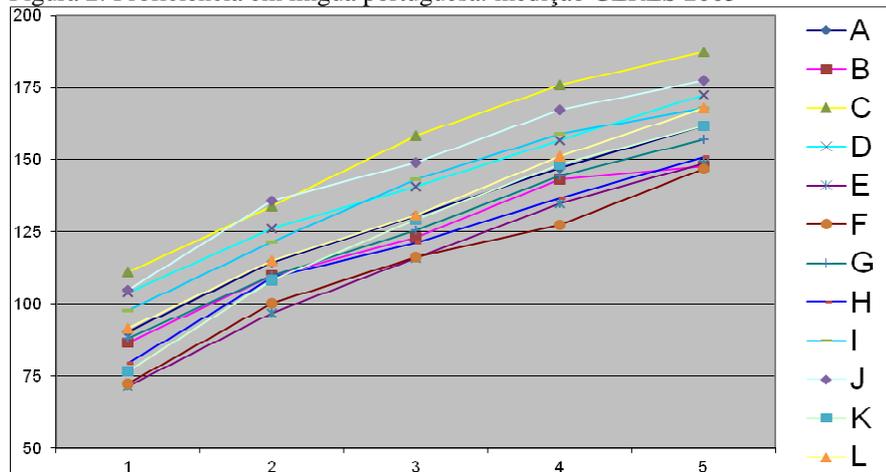
Escolas	Proficiência média					
	GERES					SARESP
	1ª Medição	2ª Medição	3ª Medição	4ª Medição	5ª Medição	
A	90,30614	114,477	130,4718	147,1655	161,7328	177,5
B	86,61448	109,7903	123,082	143,1772	147,9665	152,4
C	111,0416	133,9459	158,22	176,0667	187,3697	223,5
D	103,8315	126,1129	140,6109	156,7986	172,4806	189,3
E	71,66165	96,96795	115,9056	134,7905	148,8552	156
F	72,34381	100,3846	116,2143	127,5091	146,7952	154,5
G	88,19538	109,6957	125,4331	144,2886	157,1587	161,1
H	79,55105	109,2286	121,241	136,8361	151,0775	160,3
I	97,81386	121,5497	143,1726	159,0345	167,8968	198,9
J	104,939	135,7238	149,0642	167,2297	177,469	200
K	76,69061	108,2621	129,2532	148,3778	161,5875	169,5
L	91,65919	115,0627	130,9323	151,0942	168,0316	176,7

Fonte: Dados organizados a partir do GERES 2005 e SARESP 2008.

Nas duas avaliações as escalas de proficiência são compatíveis com as da Prova Brasil (SAEB) e possuem níveis com descritores pedagógicos com mudança a cada 25 pontos na escala.

Nos resultados do GERES 2005, a coluna 1 corresponde à nota de entrada na 1^o série² do Ensino Fundamental, a coluna 2 à segunda medição ao final do mesmo ano e as colunas seguintes a testagem realizada ao final de cada ano subsequente até o final da 4^o série, coluna 5.

Figura 2: Proficiência em língua portuguesa: medição GERES 2005



A distribuição da proficiência em língua portuguesa pela avaliação do GERES 2005 mostra de forma geral um crescimento acentuado entre a primeira e segunda medição com todas as escolas aumentando o desempenho próximo ou acima de 25 pontos (um nível de desenvolvimento) e um crescimento mais moderado a partir da terceira medição (a taxas decrescentes).

A proficiência de entrada dos alunos no sistema escolar (coluna 1) é bastante satisfatória, pois se concentra no nível 3 da escala de habilidades (entre 75 e 100 pontos), o que significa crianças em pleno desenvolvimento de importantes habilidades relativas à apropriação de palavras e frases em tarefas simples de leitura. Destaque positivo para as escolas C, J e D que já iniciam no nível 4 da escala de habilidades (entre 100 e 125 pontos), sendo crianças que estão no auge do desenvolvimento da habilidade de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita.

No final da 4^o série (coluna 5) a média esperada para ser atingida pelas crianças seria o nível 8 (acima de 200 pontos), que representaria a consolidação de leitura e

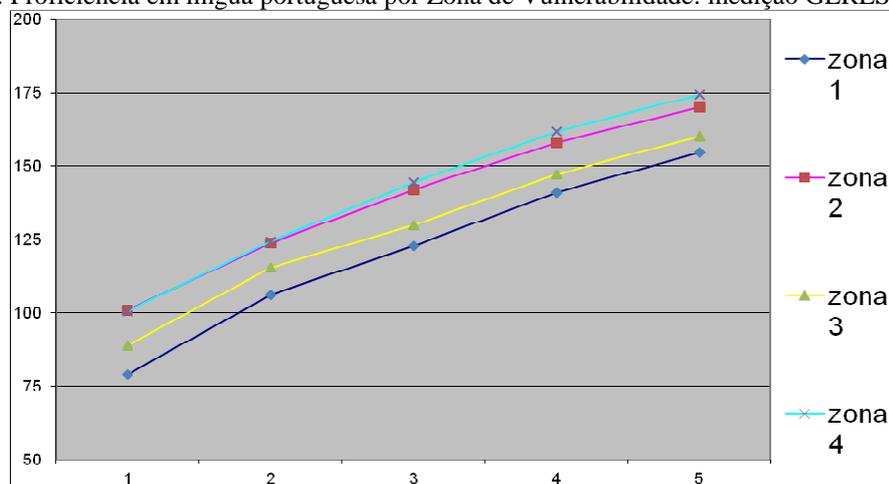
² Embora com a introdução do ensino de 9 anos a nomenclatura tenha sido alterada optamos por manter a utilizada à época da medição (séries).

interpretação de elementos textuais explícitos em textos mais longos, mas a maioria das escolas concentra seu resultado final no nível 6 (entre 150 e 175 pontos) crianças que passam a lidar com gêneros textuais de diferentes níveis de circulação social.

Em relação à comparação entre escolas a posição relativa entre a primeira e a última avaliação apenas destacam-se a escola K que era a décima e passou a ser a sétima de melhor proficiência e a escola B que era a oitava e passou a ser a penúltima.

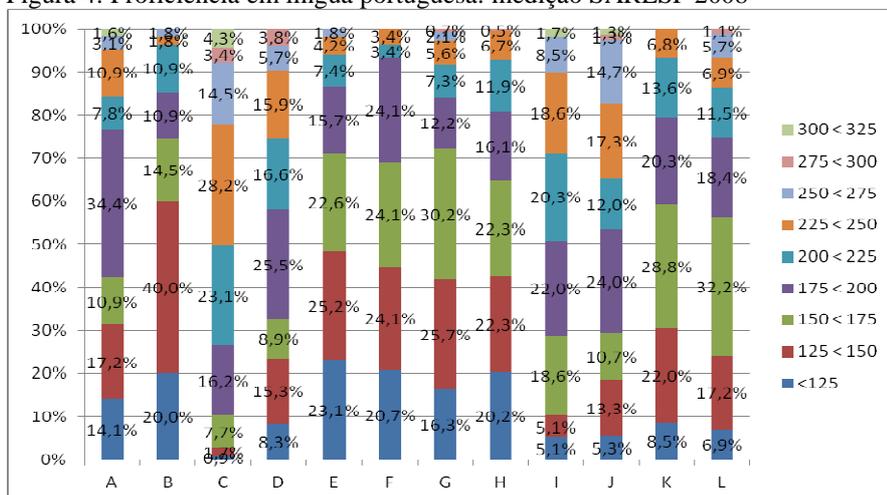
A distribuição do resultado das escolas em relação às condições sócio-demográficas, apresentada na seção anterior, indica a tendência de escolas que possuem o entorno com condições mais favoráveis terem maior proficiência. Particularmente se observarmos a diferença entre a média das escolas da zona de vulnerabilidade 1 e 4.

Figura 3: Proficiência em língua portuguesa por Zona de Vulnerabilidade: medição GERES 2005



Essas mesmas duas tendências (crianças não atingirem a proficiência esperada ao final da 4ª série e a relação entre localização e proficiência) também são observadas quando utilizamos os resultados do SARESP 2008.

Figura 4: Proficiência em língua portuguesa: medição SARESP 2008



Como a posição relativa das escolas é praticamente a mesma em relação à avaliação GERES 2005, o que chama atenção na distribuição do gráfico acima é o grande percentual de crianças (em cada escola) que não conseguem atingir os 200 pontos na escala (classificado como nível adequado para a idade) o que notamos ao observar o limite que separa o nível $175 < 200$ e $200 < 225$ no gráfico. A maioria das escolas têm em torno de 80% dos alunos nos níveis abaixo do básico (< 150 pontos) e básico (entre 150 e 200 pontos).

Algumas considerações

Embora concordemos que a utilização de testes padronizados é um importante indicador da situação educacional, acreditamos que estes devem ser acompanhados por uma avaliação mais ampla que tome outras perspectivas para análise, assim como possibilite aos sujeitos envolvidos se enxergarem no processo e assim mudarem o rumo de sua ação. Como esclarece Freitas (2009, p. 61), não estamos contra a avaliação, o que criticamos é “[...] um modelo de avaliação educacional que se ancora na avaliação externa e ignora as mediações necessárias ao consumo desta avaliação externa [...]”, assim como não toma como ponto de análise outras variáveis que não o desempenho medido pelos testes aplicados.

Nesta perspectiva, as pesquisas que buscam compreender os resultados do desempenho medido pelas avaliações externas a partir de sua relação com outros fatores nos parecem bastante promissoras para um processo em que a análise ultrapasse a simples observação das médias obtidas pelas escolas e uma classificação de seu trabalho a partir delas.

Muitos estudos já têm discutido que “o desempenho acadêmico anterior ao ingresso na escola sempre influencia o nível de desempenho posterior dos alunos” (Gray, 2008, p. 253), demonstrando que as avaliações em larga escala de corte transversal não somente medem o desempenho do aluno a partir de seu ingresso na escola, como o que traz anteriormente a esta entrada. Franco, Brooke, Alves (2008, p.627), tomando diferentes trabalhos, afirmam que “diversos autores mostram as dificuldades da utilização de dados seccionais para investigar a relação entre fatores escolares e desempenho acadêmico”, concluindo que a partir dessa constatação muitos países deslocaram seus esforços de avaliação no sentido de contemplar estudos longitudinais.

Nesse sentido, ao medirmos o desempenho ao final de um determinado período de escolarização não estamos avaliando a aprendizagem ocorrida na escola de forma isolada, mas tomando todas as outras influências sofridas pelos alunos antes mesmo de seu ingresso na instituição e todas as condições que caracterizam sua vida presente, o que acaba por fragilizar os diagnósticos utilizados na formulação de políticas.

Os dados apresentados na forma de zonas de vulnerabilidade social demonstram a heterogeneidade das relações sociais e os mecanismos que constituem a formação de ativos importantes para explicar as condições de vida da população atendida pelas escolas. As inferências sobre estas informações revelam caminhos que podem ajudar na melhora das análises sobre o tema, tanto quando aparentam demonstrar relações de classe, status, gênero, posição e poder, elementos fortemente vinculados às condições estruturais da sociedade como quando revelam particularidades de vínculos e estratégias de grupos.

As características de infraestrutura física das localidades (condições da rua e do domicílio) demarcam importantes diferenças, para além dos tradicionais recortes por renda ou por padrão de consumo e, uma constatação é inequívoca, o espaço habitado e as condições de classe revelam diferenças sensíveis em relação a diversos indicadores descritos nas variáveis (sejam eles estritamente físicos como a localização e o acesso ou ainda de percepção como a qualidade do serviço). Mais do que isto, as condições básicas de existência e os serviços públicos essenciais não são garantidos de forma equitativa.

As diferenças apresentadas podem parecer sutis se observamos as condições das localidades nas zonas de vulnerabilidade 2 e 3, mas certamente, são inequívocas as diferenças de condições de saneamento e as consequências de saúde pública que agregam condições de ruas de terra, fornecimento de água precário, coleta de lixo não diária e proximidade de córregos e rios para os mais vulneráveis.

Assim, a capacidade de transformar características físicas em ativos gera grande probabilidade de afetar de forma desigual a qualidade de vida em seus diversos aspectos e, particularmente, a condição e as expectativas associadas à função educacional da família. Isto acontece não apenas pela ausência de diversos destes ativos, mas também pela relação de fragilidades que esta condição gera.

O domicílio é um dos ativos mais representativos das famílias, tanto do ponto de vista material (elemento fundamental para as condições de manutenção da produção e reprodução da vida cotidiana), como na sua relação simbólica de conformação de um

dos sentidos de família (a casa, o lar...). Ele expressa, na sua materialidade e na sua representação, uma expectativa de autonomia e segurança familiar e, também, como aponta Sarti (1996), um processo histórico de acumulação financeira, apropriação do espaço habitado e distinção de classe (a casa e o barraco).

Estas representações do domicílio se articulam na apreensão educativa do processo de socialização dos seus residentes, ora se moldando como espaço de relações e convívio familiar, portanto, estabelecendo um padrão de formação cultural (inclusive o padrão de renda x consumo), ora estabelecendo as condições de apropriação deste mesmo processo de formação cultural (o conflito entre o padrão de oferta educativa idealizado e a concorrência com a manutenção material do domicílio).

Outro ativo distintivo, para aportar à noção de vulnerabilidade social, é a proximidade e o acesso a serviços, no entorno do domicílio. Isto, em certa medida, também se relaciona com o padrão imobiliário de ocupação do espaço e, por sua vez, acaba por relacionar estas características aos ativos físicos e financeiros disponíveis às famílias e à sua mobilidade urbana e social.

Como, em parte, sugerido na seção sobre acesso a serviços, a percepção de violência (perigo) constitui sério impedimento na formação de alguns ativos de capital social e gera fortes estigmas de lugar, assim como desigualdades escolares, por exemplo, conforme a relação entre resultados de desempenho escolar e violência, medida por taxa de homicídios, em Ribeiro e Koslinski (2010), para a análise da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Podemos acrescentar a esta perspectiva a diferença de condição entre os mais e os menos vulneráveis apresentados nos dados no seu contato com a violência, sua condição de acesso a serviços e uso do tempo livre (lazer), destacando uma característica importante do capital social (BOURDIEU, 1986) e sua relação com os processos educativos.

Além dessas características apontadas pelo modelo de estratificação social utilizado é importante destacar que o fenômeno de escolarização e seus resultados possui um número indeterminado de variáveis causais e de relações e interações sociais que nem sempre podem ser apreendidos em modelos univariados de estratificação. Como explicar, por exemplo, que os resultados das escolas B e F estejam abaixo das outras escolas mesmo sendo estas localizadas em uma zona de vulnerabilidade relativa média, ainda que consideremos que entre as escolas selecionadas nessa zona, estas têm condições gerais de localização pior do que as escolas J e L, na mesma zona.

Talvez aqui o fenômeno explicativo dos resultados pode estar associado a um elemento do capital cultural, a escolaridade dos pais:

Tabela 4 – Escolaridade do chefe de domicílio no entorno das escolas.

Escola	Escolaridade				
	Analfabeto/EF 1º ciclo incompleto (1º a 4º séries)	EF 2º ciclo incompleto (5º a 8º séries)	EF completo/EM incompleto	EM completo/Superior incompleto	Superior completo/ Pós-graduação
A	9,8%	25,5%	17,6%	31,4%	15,7%
B	31,3%	19,4%	19,4%	14,9%	14,9%
C	0%	0%	9,1%	54,5%	36,4%
D	0%	6,9%	20,7%	55,2%	17,2%
E	60,9%	26,1%	13%	0%	0%
F	48,8%	22%	14,6%	14,6%	0%
G	44,5%	26,7%	19,9%	8,9%	0%
H	21,8%	36,8%	27,6%	13,8%	0%
I	27,3%	38,6%	11,4%	22,7%	0%
J	0%	30,4%	0%	4,3%	65,2%
K	27,5%	20%	20%	27,5%	5%
L	9,6%	44,2%	13,5%	32,7%	0%

Fonte: Dados organizados a partir do banco Vulnerabilidade.

Além disso, outro elemento que serve para estimular o debate sobre os processos de formulação e implementação de políticas educacionais é a escolha do instrumento que irá subsidiar os resultados de proficiência.

Um caso a ser destacado é o da escola E que embora tenha proficiência final baixa em ambos os instrumentos de medição aqui observados e possua as condições mais precárias e o maior percentual de chefes de domicílio analfabetos ou que não concluíram o primeiro ciclo do EF, foi a escola com o segundo melhor valor agregado (diferença entre a primeira e a última medição no GERES), o que só pôde ser analisado a partir de um instrumento de coleta de dados longitudinal.

Isso e o fato de haver uma tendência de taxas de crescimento decrescentes a partir da segunda medição do GERES (Figura 2), revela que a avaliação transversal não consegue captar o processo de desenvolvimento e aculturação que se realiza durante a escolarização.

Com estas considerações, esperamos contribuir para o debate dos processos de análise e avaliação que subsidiam o diagnóstico e a formulação de políticas públicas educacionais, as quais deveriam considerar em seu desenho aspectos extra-escolares,

discutidos neste trabalho a partir da abordagem sócio-demográfica, já que todos esses elementos interferem significativamente nos processos de escolarização.

Referências

- ALVES, F; FRANCO, C; RIBEIRO, L C Q. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In RIBEIRO, L C Q; KAZTMAN, R. **A cidade contra a escola?**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu; Uruguai: IPPES, 2008, p. 91-118.
- BALL, S J. **Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.10-32, Jul/Dez, 2006.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In RICHARSON, J G (ed.), **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, 1986.
- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M B; BÓGUS, L; YAZBEK, M C. (orgs.) **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo: EDUC, 2000.
- CUNHA, J M P (org.). **Novas Metrôpoles Paulistas - população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas: Vulnerabilidade, 2006. Disponível em: <http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/vulnerabilidade/index.htm>
Acesso em: 25 agosto 2009.
- FORQUIN, J. **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FRANCO, C. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.17 pg 127-133. 2001
- FRANCO, C; BROOKE, N; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: Avaliação, Política Pública e Educação**. Rio de Janeiro: v. 16, n. 61, Dezembro de 2008 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 Nov. 2009.
- FREITAS, L C. Políticas de avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. **Revista Educação e Cidadania**. Vol 8, nº 1, 2009.
- GRAY, J. Desenvolvendo métodos de valor agregado para a avaliação da escola: as experiências de três autoridades educacionais locais. In: BROOKE, N; SOARES, J F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- KAZTMAN, R; FILGUEIRA, F. As normas como bem público e privado: reflexões nas fronteiras do enfoque “ativos, vulnerabilidades e estrutura de oportunidades” (Aveo). In CUNHA, J M P (org.). **Novas Metrôpoles Paulistas - população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas: Vulnerabilidade, 2006. Disponível em: <http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/vulnerabilidade/index.htm>
Acesso em: 25 agosto 2009.
- RIBEIRO, F P; MENEZES FILHO, N A. Os determinantes da melhoria do rendimento escolar. In VELOSO, F A. (org.). **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Autoria de Aloisio Araujo. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus, 2009.

RIBEIRO, L C Q; KAZTMAN, R. **A cidade contra a escola?**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu; Uruguai: IPPES, 2008.

RIBEIRO, L C Q; KOSLINSKI, M C. A Metropolização da questão social e as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil. In RIBEIRO, L C Q *et al* (orgs.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR / UFRJ, 2010.

SANTOS, M. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SÃO PAULO. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/saresp-2011>. Acesso em: março de 2011.

_____, **Boletim de resultados do SARESP**, 2008. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2008/Boletim.aspx?opc=2>. Acesso em: janeiro de 2012.

SARTI, C. **A família como Espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas: Autores Associados, 1996.

SOARES, J F; RIGOTTI, J I R, ANDRADE, L T. As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte. In RIBEIRO, L C Q; KAZTMAN, R. **A cidade contra a escola**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu; Uruguai: IPPES, 2008.

SOUSA, S Z; ARCAS, P H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**. Publicação do Departamento de Educação - IB- UNESP/Campus de Rio Claro. – v. 20, n. 35, jul.-dez.- 2010, p. 181 – 189.

TORRES, H G; FERREIRA, M. P.; GOMES, S. Educação e segregação residencial: explorando o efeito das relações de vizinhança. In MARQUES, E; TORRES, H G (Org.). **São Paulo**: segregação, pobreza urbana e desigualdade social. São Paulo: Editora Senac, 2005.

TORRES, H G; MARQUES, E. Políticas sociais e território: uma abordagem metropolitana. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 18, n. 4, Dec. 2004 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em abril de 2012.

VIANNA, H M. Avaliação de sistemas e outras avaliações em larga escala. **Questões de Avaliação Educacional (Avaliação: construindo o campo e a crítica)**. Campinas-SP: Komedi, 2003.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília-DF: UnB, 1999.