UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Política pública e equidade: análise das condições de oferta das escolas públicas de ensino
fundamental do município de Ribeirão Preto-SP

Aline Kazuko Sonobe

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como
parte das exigências para a obtenção do título de
Mestre em Ciências, Área: Educação.

RIBEIRÃO PRETO – SP

2013

ALINE KAZUKO SONOBE

Política pública e equidade: análise das condições de oferta das escolas públicas de ensino
fundamental do município de Ribeirão Preto-SP

(VERSÃO CORRIGIDA)

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como
parte das exigências para a obtenção do título de
Mestre em Ciências, Área: Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Marcelino de Rezende
Pinto

Ribeirão Preto

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

SONOBE, Aline Kazuko.

Política pública e equidade: análise das condições de oferta das escolas públicas de ensino fundamental do município de Ribeirão Preto-SP/ Aline Kazuko Sonobe; orientador José Marcelino de Rezende Pinto. Ribeirão Preto, 2013.

Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Exclusão e desigualdade no Brasil. 2. Oferta educacional e desigualdade. 3. Aspectos metodológicos. 4. Resultados e análise.

SONOBE, Aline Kazuko

Política pública e equidade: análise das condições de oferta das escolas públicas de ensino fundamental do município de Ribeirão Preto-SP

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

À Yulika e Kazui, meus pais.

À Shizuka e Koiti, meus irmãos.

À Helena, Aurora e Elizabeth, minhas tias.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto, pelo carinho, apoio, paciência e orientação durante os anos de convivência.

Ao Thiago Alves pela contribuição valiosa e imprescindível para elaboração deste trabalho.

À Prof. Dra. Nalú Farenzena, pela contribuição significativa na reflexão sobre o trabalho realizada por meio da participação no Exame de Qualificação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro possibilitou a realização deste trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro que possibilitou a realização deste trabalho.

À Tatiane da Silva, amiga especial e a quem tenho tanta admiração, pela companhia e apoio ao longo desses anos.

Aos colegas do Grupo de Estudos de Gestão e Financiamento da Educação.

Aos professores e secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela dedicação e atenção, sempre dispostos a ajudar no que precisar.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela convivência, especialmente as alunas da I Turma por compartilharem a experiência única de ser primeiro de tudo.

À Rejane Moreira pela colaboração.

À minha família, pelo incentivo, apoio e por acreditar na minha capacidade, sempre presente e compartilhando todos os momentos da minha vida.

A todos que contribuíram de diversas formas na realização dessa pesquisa.

RESUMO

SONOBE, A. K. **Política pública e equidade:** análise das condições de oferta das escolas públicas de ensino fundamental do município de Ribeirão Preto-SP. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

Nos últimos anos, houve um avanço considerável na oferta educacional no país e, com isso, a discussão da qualidade e da equidade se coloca cada vez mais com intensidade. Nesse contexto, esta pesquisa visou analisar se as condições de oferta do ensino público nas escolas de Ribeirão Preto atendem os princípios da equidade. Mais especificamente buscou-se analisar se há uma atenção para os aspectos relativos à equidade por meio da comparação dos dados da condição de oferta das escolas, do nível socioeconômico da população residente nas áreas de ponderação onde elas se localizam e do nível socioeconômico de seus alunos. Quando possível também foram analisados os indicadores da rede privada de ensino. O estudo foi desenvolvido na perspectiva da pesquisa quantitativa e as fontes de dados utilizadas são os dados secundários (microdados) disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar 2010 e Questionário dos alunos da Prova Brasil 2009 e dados referentes a bairros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com ajuda de ferramentas estatísticas. Diferentemente do senso comum, em Ribeirão Preto não foi observado um diferencial significativo nas condições de oferta entre as redes públicas e privadas. Contudo as escolas privadas tendem a apresentar maior presença de laboratório de ciências e menor razão de alunos por turma. Os dados evidenciaram a desigualdade de acesso às condições de oferta de qualidade entre escolas da mesma rede de ensino, indicando, embora de forma não conclusiva, a existência de mecanismos reprodutores na oferta educacional, de tal forma que predominam nas regiões mais pobres do município escolas com piores condições. Considerando a situação constatada, em especial a grande disparidade, faz-se necessária a implementação de políticas públicas que atuem na diminuição das desigualdades e na perspectiva da equidade na oferta do ensino, garantindo-se um patamar básico de qualidade para todos.

Palavras-chave: Política Pública Educacional, Educação e desigualdade, Equidade, Qualidade de ensino, Condições de oferta do ensino.

ABSTRACT

SONOBE, A. K. **Public policy and equity:** analysis of public elementary school's offer condition in Ribeirão Preto-SP. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

In recent years there has been considerable advancement of educational provision in the country and therefore the discussion of the quality and fairness arises with increasing intensity. In this context, this study aimed to examine whether the conditions for the provision of public education in the schools of Ribeirão Preto meet the principles of equity. More specifically seeks to analyze whether there is an attention to the aspects of fairness by comparing the data of the condition of schools offer, the socioeconomic status of the population residing in census tracts where they are located and the socioeconomic status of their students. When possible, private school's indicator was also analyzed. The study was developed in the perspective of quantitative research and sources of data used are secondary data (microdata) provided by the National Institute for Educational Studies Teixeira (INEP) - Census 2010 School Questionnaire and students' Proof of Brazil in 2009 and data regarding neighborhoods Institutes of Geography and Statistics (IBGE), using statistical tools. Unlike the common sense, in Ribeirão Preto was not observed a significant difference in the conditions of supply between the public and private schools. However private schools tend to have more science laboratory and fewer students per class. The results indicate the existence of reproductive mechanism in same schools system, indicating although not conclusive such that schools with worse conditions dominate in the poorest regions of the city. Considering the observed situation, especially the wide disparity, it is necessary to implement public policies that work in reducing inequality and the perspective of equity in education offer, guaranteeing a basic level of quality for all.

Keywords: Public Policy Education and inequality, Equity, Quality Teaching, Educational offer condition

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1 – Evolução do Coeficiente Gini, Brasil. 1981/2009.	22
Gráfico 1.2 – Mudanças na estratificação por renda de 2004 a 2009. Brasil.	25
Gráfico 2.1 – Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental segundo a Região Geográfica. 2010.	34
Gráfico 2.2 – Relação entre a proficiência e o nível socioeconômico para os alunos brasileiros discriminados por região do país.	42
Gráfico 4.1 – População ribeirão-pretana segundo cor/raça. Ribeirão Preto. 2010. (em %)...	78
Gráfico 4.2 – População brasileira segundo cor/raça. Brasil. 2010. (em %)	78
Gráfico 4.3 – Alunos participantes da Prova Brasil segundo cor/raça auto declarada. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 4.1 – Índice Socioeconômico das escolas públicas por Área de Ponderação, segundo rendimento médio. Ribeirão Preto. 2010.	102
Figura 4.2 – Índice das Condições de Oferta das escolas públicas por Área de Ponderação, segundo rendimento médio. Ribeirão Preto. 2010.	106
Figura 4.3 - Índice das Condições de Oferta das escolas privadas por Área de Ponderação, segundo rendimento médio. Ribeirão Preto. 2010.	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 – Evolução da faixa de atendimento entre 1998 e 2008. Brasil (em %).	29
Tabela 1.2 – Pessoas de 25 anos de idade ou mais segundo por nível de instrução segundo a Região Geográfica. 2010. Brasil (em %)	29
Tabela 1.3 – Número de matrícula na Educação Básica por Dependência Administrativa segundo a Região Geográfica. 2010. (em %)	30
Tabela 1.4 – Número de matrícula no Ensino Fundamental por Dependência Administrativa segundo a Região Geográfica. 2010. (em %)	31
Tabela 1.5 - Escolas de Ensino Fundamental localizadas na área urbana com biblioteca, laboratórios de informática e ciência, quadra de esporte e computador segundo dependência administrativa (% do total de estabelecimentos). Brasil, 2010.....	40
Tabela 1.6 - Escolas públicas de Ensino Fundamental com biblioteca, laboratórios de informática e ciência, quadra de esporte e computador segundo localização (% do total de estabelecimentos). Brasil, 2010.	41
Tabela 3.1 – Análise descritiva das variáveis pré-selecionadas para a composição do ICOE. Ribeirão Preto. 2010.	52
Tabela 3.2 – Análise descritiva das variáveis pré-selecionadas para a composição do ISE. Ribeirão Preto. 2009.	56
Tabela 4.1 – Caracterização da Educação Básica por número de escola, docente e matrícula segundo dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010.	63
Tabela 4.2 – Escolas do Ensino Fundamental por modalidade de oferta segundo dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010.	64
Tabela 4.3 – Distribuição de escolas do Ensino Fundamental segundo a forma de oferecimento e dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010.	64
Tabela 4.4 – Presença de insumos nas escolas Ensino Fundamental segundo a dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	66
Tabela 4.5 – Presença de insumos nas escolas de anos iniciais de Ensino Fundamental segundo dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	66
Tabela 4.6 – Presença de insumos nas escolas de anos finais de Ensino Fundamental segundo a dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	67
Tabela 4.7 – Presença de insumos nas escolas de Ensino Fundamental completo segundo a dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	67

Tabela 4.8 – Quantidade de computadores para o uso dos alunos por faixa segundo a dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	68
Tabela 4.9 – Índice equipamento segundo dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %).....	69
Tabela 4.10 – Atendimento do critério do Índice alunos por turma por etapas do Ensino Fundamental segundo dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %).	70
Tabela 4.11 – Índice alunos por turma segundo forma de oferta do Ensino Fundamental e dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	70
Tabela 4.12 – Docentes do Ensino Fundamental segundo escolaridade. Ribeirão Preto. 2010. (em %).....	71
Tabela 4.13 – Proporção de docentes com formação em ensino superior nas escolas de Ensino Fundamental segundo as categorias de oferecimento. Ribeirão Preto. 2010. (em %).	72
Tabela 4.14 – Análise descritiva do ICOE. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	72
Tabela 4.15 – Distribuição do ICOE por categoria de oferecimento do Ensino Fundamental e dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	73
Tabela 4.16 – Distribuição do ICOE das escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental por dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	74
Tabela 4.17 – Distribuição do ICOE das escolas de anos finais do Ensino Fundamental por dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %).....	74
Tabela 4.18 – Distribuição do ICOE das escolas do Ensino Fundamental completo por dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)......	75
Tabela 4.19 – Distribuição do ICOE das escolas públicas de anos iniciais do Ensino Fundamental. Ribeirão Preto. 2010. (em %)......	76
Tabela 4.20 – Distribuição do ICOE das escolas públicas de anos finais do Ensino Fundamental. Ribeirão Preto. 2010. (em %)......	76
Tabela 4.21 – Distribuição do ICOE das escolas públicas de Ensino Fundamental completo. Ribeirão Preto. 2010. (em %)......	76
Tabela 4.22 – Posse de bens e serviços dos alunos das escolas públicas de Ensino Fundamental. Ribeirão Preto. 2010.....	79
Tabela 4.23 – Análise descritiva do ISE. Ribeirão Preto. 2010. (em %)......	81
Tabela 4.24 – ISE do aluno de Ensino Fundamental por categorias de oferecimento. Ribeirão Preto. 2009. (em %)......	82

Tabela 4.25 – ISE do aluno da rede pública de Ensino Fundamental segundo cor/raça. Ribeirão Preto. 2009. (em %)	82
Tabela 4.26 – ISE do aluno da rede pública do Ensino Fundamental segundo cor/raça parda e preta. Ribeirão Preto. 2009. (em %)	83
Tabela 4.27 – ISE do aluno (quartil) segundo escolaridade da mãe ou mulher responsável. Ribeirão Preto. 2009. (em %).....	83
Tabela 4.28 – ISE do aluno segundo escolaridade do pai ou homem responsável. Ribeirão Preto. 2009. (em %).....	84
Tabela 4.29 – ISE da escola pública de Ensino Fundamental. Ribeirão Preto. 2009. (em %).....	85
Tabela 4.30 – Descrição do ISE do aluno por escola. Ribeirão Preto. 2009. (em %).....	85
Tabela 4.31 – Ranking das escolas com maior proporção de alunos com ISE 10% mais baixos. Ribeirão Preto. 2009.	87
Tabela 4.32 – Ranking das escolas com maior proporção de alunos com ISE 10% mais altos. Ribeirão Preto. 2009.	88
Tabela 4.33 – ISE da escola de anos iniciais de Ensino Fundamental segundo disponibilidade de insumos. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	89
Tabela 4.34 – ISE da escola de anos finais de Ensino Fundamental segundo disponibilidade de insumos. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	89
Tabela 4.35 – ISE da escola de Ensino Fundamental completo segundo disponibilidade de insumos. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	89
Tabela 4.36 – Nota de Português na Prova Brasil segundo o ISE da escola. Ribeirão Preto. 2009. (em %).....	90
Tabela 4.37 – Nota de Matemática na Prova Brasil segundo o ISE da escola. Ribeirão Preto. 2009. (em %).....	91
Tabela 4.38 – Distribuição de área de ponderação segundo o rendimento domiciliar mensal <i>per capita</i> . Ribeirão Preto. 2010. (em %).....	92
Tabela 4.39 – Área de ponderação segundo o rendimento domiciliar mensal <i>per capita</i> . Ribeirão Preto. 2010. (em %).....	93
Tabela 4.40 – Taxa de atendimento por faixa etária segundo área de ponderação. Ribeirão Preto. 2010. (em %).....	94
Tabela 4.41 – Área de ponderação segundo o nível de instrução. Ribeirão Preto. 2010. (em %).....	95
Tabela 4.42 – Área de ponderação segundo cor/raça. Ribeirão Preto. 2010. (em %).....	96

Tabela 4.43 – Nível de instrução segundo cor/ raça. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	96
Tabela 4.44 – Nível de instrução segundo a situação do domicílio. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	97
Tabela 4.45 – Rendimento domiciliar mensal <i>per capita</i> segundo nível de instrução segundo a situação do domicílio. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	98
Tabela 4.46 – Ranking dos bairros em ordem decrescente da proporção de população com rendimento nominal mensal acima de 10 salários mínimos. Ribeirão Preto. 2010	99
Tabela 4.47 – ISE da escola por rendimento domiciliar mensal <i>per capita</i> da área de ponderação. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	101
Tabela 4.48 – ICOE de anos iniciais da escola de Ensino Fundamental por ISE da escola. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	104
Tabela 4.49 – ICOE de anos finais da escola de Ensino Fundamental por ISE da escola. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	104
Tabela 4.50 – ICOE da escola de Ensino Fundamental completo por ISE da escola. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	104
Tabela 4.51 – ICOE da escola de Ensino Fundamental por rendimento domiciliar mensal <i>per capita</i> da área de ponderação. Ribeirão Preto. 2010. (em %)	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 3.1 – Plano de análise da pesquisa	50
Quadro 3.2 – Composição do Índice Socioeconômico	53
Quadro 3.3 – Composição do ICOE	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 EXCLUSÃO E DESIGUALDADE NO BRASIL	18
1.1 O conceito de exclusão	18
1.2 Desigualdade no Brasil	21
2 OFERTA EDUCACIONAL E DESIGUALDADE NO BRASIL	27
2.1 Breve contextualização do ensino público brasileiro: educação e desigualdade	27
2.2 Educação e qualidade	34
2.3 Equidade na oferta educacional	39
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	47
3.1 Abordagem quantitativa na pesquisa em educação	47
3.2 Procedimentos	48
4 RESULTADOS E ANÁLISE	62
4.1 A oferta da Educação Básica em Ribeirão Preto	62
4.2 Condições de oferta das escolas de Ensino Fundamental de Ribeirão Preto	65
4.3 Caracterização socioeconômica dos alunos da escola de Ensino Fundamental	77
4.4 Caracterização das regiões do município	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE	121

INTRODUÇÃO

A educação “veio se constituindo como um dos direitos mais importantes da cidadania” e em virtude de “sua natureza conatural e de suas funções maiores (ensino/aprendizagem e cidadania)” foram poucos os que não viram “nela um horizonte a ser universalizado” (CURY, 2008, p. 208) na sociedade. No entanto, a educação brasileira historicamente foi, e de certa forma, ainda permanece como um privilégio destinado a um pequeno segmento da população, devido, entre outros fatores, à alta seletividade do sistema educacional.

Embora a educação do país tenha conquistado avanços importantes, inclusive estabelecidos no texto constitucional vigente no país (Constituição Federal de 1988), entre eles: estabelecimento da educação como “o primeiro dos direitos sociais”; obrigatoriedade e “condição de direito público subjetivo”, reconhecendo “o direito à diferença de etnia, de idade, de sexo e situações peculiares de deficiência” (CURY, 2008, p. 216), o fato de o Brasil ser um dos países mais desiguais do mundo quando se analisa o perfil da distribuição de renda, parece tornar o desafio de se alcançar um ensino de qualidade e equitativo para todos algo quase insuperável.

Considerando isso, a discussão da qualidade e da equidade da oferta educacional é uma questão imprescindível e se coloca com cada vez mais intensidade no país, principalmente com a conquista recente de ampliação da faixa do ensino obrigatório, estabelecida por meio da Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, ampliando-se dos atuais 6 a 14 anos de idade, para a faixa de 4 a 17 anos.

No âmbito educacional, a situação de desigualdade pode ser identificada pela exclusão dos mais pobres e pelo fracasso escolar. Como relatam diversos pesquisadores, entre eles Franco *et al.* (2007) e Soares (2004), a desigualdade pode ser considerada como o principal caracterizador da educação básica do país.

Considerando a importância da temática, o objetivo deste trabalho é a análise das condições de oferta de ensino público em Ribeirão Preto na perspectiva da equidade. Buscou-se alcançar esse objetivo geral por meio dos seguintes objetivos específicos:

- Calcular o Índice de Condições de Oferta de Ensino para as escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental de Ribeirão Preto-SP;
- Caracterizar o nível socioeconômico das áreas de ponderação nas quais se encontram as escolas deste município;

- Caracterizar o nível socioeconômico do conjunto de alunos de cada escola pública de Ribeirão Preto-SP;
- Analisar se há uma atenção para os aspectos relativos à equidade por meio da comparação dos dados da condição de oferta das escolas públicas, do nível socioeconômico da população residente nas áreas de ponderação onde elas se localizam e do indicador socioeconômico dos alunos de cada escola;
- Desenhar o mapa da equidade do Ensino Fundamental público de Ribeirão Preto, indicando a localização das escolas com o respectivo Índice de Condições de Oferta pelo perfil socioeconômico das regiões do município.

A escolha da etapa de ensino (Ensino Fundamental) se deu considerando sua quase universalização de atendimento, a fim de comparar escolas em uma etapa em que a maioria das crianças e jovens têm acesso, pois nas etapas em que o atendimento é muito aquém da demanda, como a educação infantil, por exemplo, sabe-se que a falta de equidade já se dá no próprio acesso (PINTO E ALVES, 2011). Quando possível também foram analisados os indicadores da rede privada de ensino.

O presente estudo foi desenvolvido através de uma abordagem quantitativa, utilizando-se basicamente de dados secundários (microdados), oriundos do Censo Escolar 2010 e Prova Brasil 2009 do INEP/MEC e Censo Demográfico 2010 do IBGE com a ajuda de ferramentas estatísticas, a fim de identificar possíveis relações entre os indicadores acima mencionados na perspectiva de se pensar políticas públicas no campo da educação norteadas pela lógica da equidade.

O trabalho é composto por quatro capítulos, além da apresentação e considerações finais: (1) discussão acerca da exclusão e desigualdade no contexto da realidade brasileira; (2) discussão sobre a oferta educacional no país sob a ótica da equidade; (3) descrição dos procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo; (4) apresentação dos resultados obtidos no município e sua análise.

CAPÍTULO 1

EXCLUSÃO E DESIGUALDADE NO BRASIL

Serão tratados neste capítulo o conceito de exclusão, assim como uma breve contextualização da sociedade brasileira quanto às desigualdades presentes no seu âmbito, visando uma melhor compreensão dos desafios enfrentados na esfera educacional.

1.1 O conceito de exclusão

Para Robert Castel (1997a, p. 19), uso do termo **exclusão** significa “rotular com uma qualificação puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provém”, abrangendo dessa forma, “um número imenso de situações diferentes, encobrendo a especificidade de cada uma” (CASTEL, 1997a, p. 16). Esse autor entende “o excluído” como aquele “desfiliado cuja trajetória é feita de uma série de rupturas em relação a estados de equilíbrios anteriores mais ou menos estáveis, ou instáveis” (CASTEL, 1997a, p. 22).

Além do emprego equivocado deste conceito, causado principalmente por generalização do seu significado (delegação de um único sentido da exclusão pela falta, alertado pelo autor acima), oculta-se a “necessidade de analisar positivamente no que se consiste a ausência”, esquecendo-se que “*os traços constitutivos essenciais das situações de ‘exclusão’ não se encontram nas situações em si mesmas*” (CASTEL, 1997a, p. 19). Belfiore-Wanderley (2009, p. 18) argumenta que “quaisquer estudo sobre a exclusão deve ser contextualizado no espaço e tempo ao qual o fenômeno se refere”. Assim, não deve, jamais, “torná-la um conceito de tal modo abrangente e genérico que venha a ser empregado para significar e conceituar todo e qualquer problema social, de qualquer momento histórico ou de qualquer contexto social” (CURY, 2008, p. 209).

Entende-se que o fato de cada exclusão ser uma situação resultante de trajetórias distintas (CASTEL, 1997a), requer além da contextualização, consideração desse fenômeno como um **processo**. Nesse sentido, Castel (1997a, p. 19-20) comenta que “a exclusão conduz a autonomizar situações-limite que só têm sentido quando colocadas num processo”. Sawaia (2009a, p. 9) acrescenta que

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É [um] processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros.

Isso posto, cabe ressaltar que embora as “fissuras responsáveis pela ‘exclusão’” apareçam “no coração da condição salarial” (CASTEL, 1997a, p. 34) e relacionem-se com “ausência de renda”, ela também é resultante de

Outros fatores como o precário acesso aos serviços públicos e, especialmente, a ausência de poder. Nesta direção, o novo conceito de pobreza se associa ao de exclusão, vinculando-se às desigualdades existentes e especialmente à privação de poder de ação e representação e, nesse sentido, exclusão social tem que ser pensada também a partir da questão da democracia (BELFIORE-WANDERLEY, 2009, p. 23).

Sawaia (2009a, p. 9) ainda traz outra contribuição no presente trabalho ao afirmar que a exclusão “não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, [...] ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema”. Com base nessa reflexão, assim como na de Castel (1997a, p. 39) – de que a exclusão “não é nem arbitrária nem acidental”, pode se concluir que nenhum indivíduo ou segmento da população é privado de determinado patrimônio da sociedade por acaso.

Ainda em relação a esta questão, Castel (1997b) ao analisar a sociedade salarial, observa como essa estrutura de organização afeta o processo de exclusão. Para ele, ela “é uma sociedade que continua fortemente hierarquizada”, desigual e marcada pela permanência de “injustiças”, assim como pela “exploração” (CASTEL, 1997b, p. 171-172). O autor ainda aponta que, condicionada “por processos” de “internacionalização do mercado, mundialização, as exigências crescentes da concorrência e da competitividade” (CASTEL, 1997b, p. 173), sem esquecer-se da instabilidade no emprego, essa sociedade tende a se tornar cada vez mais precária e faz “com que não haja mais lugar para todo mundo na sociedade” (CASTEL, 1997a, p. 30).

Embora esse fenômeno tenha estado presente em diferentes épocas, sob diferentes regimes políticos e sociais (MOSNA, 2008), entende-se que a estrutura de uma sociedade baseada na ideologia capitalista é propícia para o surgimento da exclusão, impedindo a construção de uma sociedade mais igualitária, uma vez que a lógica capitalista “nasce com excluídos; [sendo] sua máxima respeitar o mercado, desenraizando e brutalizando a todos” (VÉRAS, 2009, p. 40).

Considera-se importante enfatizar que a exclusão

Não é apenas um fenômeno que atinge os países pobres. Ao contrário, ela sinaliza o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial, seja pelas restrições impostas pelas transformações do mundo do trabalho seja por situações decorrentes de modelos e estruturas econômicas que geram desigualdades absurdas de qualidade de vida” (BELFIORE-WANDERLEY, 2009, p. 16).

Porém, segundo Castel (1997b, p. 176) apesar desse “processo de precarização do trabalho” atingir todos os segmentos da sociedade, “toca de forma desigual as diferentes categorias sociais”, afetando os mais **vulneráveis** – “os trabalhadores, e dentre eles os poucos qualificados, mais do que os executivos, por exemplo”.

Estabelecido o conceito de exclusão que orienta este trabalho, cabe discutir agora de que forma ela se manifesta no cotidiano. De acordo com Castel (1997a, p. 36-37) há “três subconjuntos” da “heterogeneidade de práticas” de exclusão: (1) “*supressão completa da comunidade*, seja sob a forma de expulsão [...], seja pela condenação à morte”, isto é, exclusão do sujeito para fora da sociedade; (2) construção de “*espaços fechados e isolados da comunidade no seio mesmo da comunidade*”; diferentemente do anterior, esse fenômeno ocorre dentro da sociedade, segregando determinado grupo de pessoas por meio de isolamento espacial. O autor aponta o “*apartheid*”, regime de segregação racial implementado na África do Sul entre 1948 e 1994, como a prática mais conhecida dessa segregação; (3) inclusão precária, na qual “certas categorias da população se vêem obrigadas a um *status especial que lhes permita coexistir na comunidade*, mas com a privação de certos direitos e da participação em certas atividades sociais”. Neste último, a exclusão é praticada de forma sutil, uma vez que não há uma nítida segregação dos sujeitos, que estão incluídos na sociedade, porém numa condição subalterna.

Baseado no pensamento de Martins (1997), Maura Pardini Bicudo Vêras (2009) reforça a importância deste terceiro tipo de prática excludente, que longe de ser um processo que impulsiona

as pessoas, os pobres, os fracos, para fora da sociedade, para fora de suas ‘melhores’ e mais justas e ‘corretas relações [...], [na verdade] as está empurrando para ‘dentro’, para a condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico, reprodutores que não reivindicam nem protestam em face de privações, injustiças e carências’ (VÉRAS, 2009, p. 38).

Sawaia (2009a, p. 8), nessa direção, acrescenta que

A sociedade exclui para incluir e esta transformação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos [estão] inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico.

O conceito de **inclusão excludente**, elaborado por Cury (2008), também se assemelha à terceira prática de exclusão indicada por Castel, e complementa a reflexão sobre a inclusão precária dos sujeitos no meio social, pois, assim como outros autores mencionados anteriormente, compreende que “a face manifesta dessa inclusão excludente é a privação de determinados direitos e bens sociais para ser, ao mesmo tempo, precariamente incluído em outras dimensões da produção da existência social” (CURY, 2008, p. 215). Relacionada com a questão da desigualdade, o autor sugere o emprego desse conceito, especialmente quando se considera “a lógica do capitalismo”, acreditando ser mais apropriado (CURY, 2008, p. 209).

Por fim, vale destacar a observação de Sawaia (2009, p. 8), que chama a atenção para o sentimento notado no indivíduo excluído, o de “culpabilização individual”, atribuindo a si a causa/culpa por estar numa situação de exclusão, quando na realidade ele não passa de vítima do funcionamento de um sistema intrinsecamente excludente. Além de estudar o processo de exclusão (seu mecanismo), considera-se imprescindível a compreensão da subjetividade dos indivíduos envolvidos nesse mecanismo.

1.2 Desigualdade no Brasil

De acordo com o estudo realizado pelo Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (ONU-Habitat), a desigualdade, assim como a pobreza¹, são os principais problemas enfrentados pelos países latino-americanos e caribenhos, considerados os mais desiguais do mundo. A desigualdade focaliza-se “principalmente na distribuição da renda, mas também na moradia, o acesso a bens e serviços (de educação, saúde, financiamento etc), a oportunidade de emprego, ao patrimônio, e ao espaço público, entre outros fatores que determinam o bem estar do indivíduo” (ONU-HABITAT, 2012, p. 45).

O Brasil não é uma exceção, pois, como afirmam Ricardo Paes de Barros, Ricardo Henriques e Rosane Mendonça (2000, p. 123), trata-se de “um país desigual” e que está “exposto ao desafio histórico de enfrentar uma herança de injustiça social que exclui parte significativa de sua população do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania”.

O grau de desigualdade no Brasil destaca-se mesmo entre os países da América Latina e do Caribe, classificando-se como o quarto país mais desigual em termos de distribuição de

¹ Segundo, Barros, Henriques e Mendonça (2000, p. 124), “a pobreza [...] não pode ser definida de forma única e universal. Contudo [pode-se] afirmar que se refere a situações de carência em que os indivíduos não conseguem manter um padrão mínimo de vida condizente com as referências socialmente estabelecidas em cada contexto histórico”.

renda (ordenado “de maior a menor coeficiente [Gini²])” nessa região, ficando atrás apenas de “Guatemala, Honduras” e “Colômbia, todos eles com um coeficiente acima de 0,56” (ONU-HABITAT, 2012, p. 45).

Analisando a evolução deste coeficiente em série histórica é possível observar a existência permanente da desigualdade na distribuição de renda no país como mostra o Gráfico 1.1.

Gráfico 1.1 – Evolução do Coeficiente Gini, Brasil. 1981/2009.

Fonte: Elaborado a partir dos dados: Banco Mundial de Dados. Disponível em: <http://databank.worldbank.org/data/views/variableselection/selectvariables.aspx?source=world-development-indicators>. Acesso em: 29 Out 2012.

Nota: Não há dados para todos os anos da série.

Ao longo da série analisada (1981 a 2009), observa-se a pequena oscilação (tanto na queda quanto no aumento) do coeficiente, mantendo a média aritmética 0,59. No período de 2001 a 2009, houve uma redução contínua, fechando a série histórica em 2009 com o índice 0,55. Essa redução parece se relacionar com a introdução de programas estatais de transferência de renda, iniciados na gestão de Fernando Henrique Cardoso e intensificados no governo de Luis Inácio Lula da Silva. Ainda referente a esse dado, cabe ressaltar que seu valor ainda é muito alto quando comparado com os de outros países do mundo (para se ter uma ideia, o valor do índice para a Argentina e China neste mesmo ano era: 0,46 e 0,42, respectivamente, segundo o Banco Mundial de Dados).

² É o indicador que mensura o grau de desigualdade num país classificando-o numa escala de 0 a 1 (quanto maior é o índice, maior é a iniquidade no país).

Além dessa análise evolutiva do coeficiente Gini, as informações referentes à representatividade dos segmentos sociais na apropriação de rendas podem contribuir não apenas na contextualização, tornando ainda mais nítido o grau de desigualdade, mas também para conferir o quão difícil e desafiador é a sua redução ou extinção. Dados apresentados por Barros, Henriques e Mendonça (2000) para o ano de 2000 mostravam que o país apresentava

uma perversa simetria social, em que os 10% mais ricos se apropriam de 50% do total da renda das famílias e, como por espelhamento, os 50% mais pobres possuem cerca de 10% da renda. Além disso, 1% da população, o 1% mais rico, detém uma parcela da renda superior à apropriada por metade de toda a população brasileira (BARROS, HENRIQUES E MENDONÇA, 2000, p. 137).

Já em 2007, houve uma redução na proporção, porém continua assimétrica: “os 10% mais ricos se apropriam de 40% da renda, enquanto os 40% mais pobres se apropriam de 10%” (IPEA, 2007, p. 110 *apud* MOSNA, 2008, p. 76). Considerando essas informações e o fato de o Brasil ser um país subdesenvolvido (apesar do seu crescimento significativo nos últimos tempos), a seguinte observação de Mosna (2008, p. 58) parece sintetizar bem a situação atual da sociedade brasileira: “uma das características do capitalismo dos países periféricos é a tendência de excluir dos benefícios do crescimento econômico grandes massas da população. Onde há extrema assimetria socioeconômica a cidadania não floresce e inexistente respeito aos direitos humanos fundamentais”.

Relacionado com essa discussão, cabe mencionar que a concentração de renda pode ser vista também no sistema tributário brasileiro. De acordo com a publicação Indicadores de Iniquidade do Sistema Tributário Nacional (CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 2011, p. 17), ele

é injusto porque a distribuição de recursos na federação não se orienta por critérios de equidade. O desenho das transferências entre esferas de governo, ao invés de perseguir a equalização entre os montantes de recursos à disposição das unidades locais, tende a favorecer a desigualdade. Em 2009, o orçamento médio *per capita* dos dez municípios mais ricos superou em 18 vezes o orçamento médio por habitante dos dez mais pobres. Em média, as transferências intergovernamentais recebidas pelos mais ricos superaram em 20 vezes os repasses destinados aos dez municípios mais pobres, consideradas suas respectivas populações.

Por outro lado, com relação à análise da estrutura social brasileira pautada no estrato salarial da população, no período de 1995 a 2008, observou-se uma queda relativamente significativa “no total da população” com um “rendimento individual mensal de até R\$188,00”. Entre 1997 e 2004, esse

segmento [...] representou quase 34% da população nacional, mas desde 2005 passou a reduzir rapidamente a sua participação relativa. No ano de 2008, o segmento de menor renda representou 26% dos brasileiros, a menor participação

relativa desde 1995. Apesar disso, o Brasil possui $\frac{1}{4}$ de sua população vivendo com rendimentos extremamente baixos (IPEA, 2009, p. 2).

Ao aprofundar na análise da ascensão de estrato salarial, assim como na da mobilidade social, constatam-se mais situações de desigualdade de caráter regional, local, escolar, cor/raça entre outros. Vale destacar que ascensão de um estrato de menor rendimento para outro maior ocorreu de forma desigual nas regiões, sendo que

as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste apresentam as menores participações relativas do segmento de baixa renda no total da população (menos de $\frac{1}{5}$ do total dos indivíduos), enquanto as regiões Nordeste e Norte possuem acima de 36% da população na base da pirâmide social. No estrato superior, a região Sul concentra a metade de sua população, seguida pela região Sudeste (47%). Já a região Nordeste possui menos de 18% de sua população no estrato superior da renda” (IPEA, 2009, p. 4-5).

Também em outros quesitos, os resultados não foram nada animadores e resumidamente pode-se dizer que continuam favorecidas as pessoas que já possuem certo privilégio, como por exemplo, no caso da escolaridade: aquelas com maior tempo de estudo tendem a ocupar segmento com maior rendimento/classe alta (IPEA, 2009).

Entende-se que essa constatação mostra que a pobreza não se resume apenas a vulnerabilidade econômica e a reflexão de Maria Ozanira da Silva e Silva (2010, p. 157) faz sentido, considerando os dados apresentados até aqui

[...] os sistemas de produção capitalista, centrados na expropriação e na exploração para garantir a mais valia, e a repartição injusta e desigual da renda nacional entre as classes sociais são responsáveis pela instituição de um processo excludente, gerador e reprodutor da pobreza, entendida enquanto fenômeno estrutural, complexo, de natureza multidimensional, relativo, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda. É também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não acesso a serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é não participação social e política.

A estabilidade notada na distribuição da renda também é possível de ser verificada em relação à pobreza. Estudando a pobreza nas décadas de 1980 e 1990, Barros, Henriques e Mendonça (2000, p. 124) concluem que “a intensidade da pobreza manteve um comportamento de relativa estabilidade, com apenas duas pequenas contrações, concentradas nos momentos de implantação dos planos Cruzado e Real” em 1986 e 1994, respectivamente. Como já comentado, nos anos recente observou-se uma mudança nesta proporção que é mostrada no Gráfico 1.2. Nele, observa-se uma redução relativa da população em condição de extrema pobreza, que segundo esse órgão (IPEA, 2011, p. 14) pode estar relacionada, principalmente, com a “inclusão no mercado de trabalho”, assim como com “as transferências

da previdência e da assistência social – mais especificamente, do” Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Gráfico 1.2 – Mudanças na estratificação por renda de 2004 a 2009. Brasil.

Fonte: Elaborado pelo IPEA (2011, p. 4). PNAD-IBGE.

Apesar da redução observada nos dados apresentados no gráfico acima, cabe comentar que o número de pessoas vivendo na pobreza ainda é bastante elevado no Brasil, o que mostra

A persistência histórica [das] iniquidades, para além dos avanços que se possam comemorar nos indicadores sociais, demonstra que temos dificuldade em afetar de forma estrutural a natureza multidimensional da exclusão. Embora avancemos aumentando as coberturas das políticas públicas para o acesso dos cidadãos ao conjunto de seus direitos, isto não se expressa necessariamente na redução da distância entre os que mais têm oportunidades e os que menos têm. Aumentar as oportunidades para os que menos têm produz um resultado social que demonstra justiça na distribuição das riquezas produzidas pelo conjunto da sociedade (BRASIL, 2009, p. 13).

Mudar este quadro requer a atuação ativa das políticas públicas de combate à desigualdade e redução da pobreza. Segundo Silva e Silva (2010) há a necessidade do estabelecimento de uma política maior que mexa, de fato, na estrutura da sociedade, a fim de romper com o círculo vicioso, realimentado pelo sistema capitalista. Nesse sentido, Castel (1997a, p. 26) acrescenta e alerta que

Se nada de mais profundo for feito, a ‘luta contra exclusão’ corre o risco de se reduzir a um pronto socorro social, isto é, intervir aqui e ali para tentar reparar as rupturas do tecido social. Esses empreendimentos não são inúteis, mas deter-se neles implica na renúncia de intervir sobre o processo que produz estas situações.

Assim, para elaboração de uma política pública de combate efetivo à desigualdade e à exclusão é fundamental considerar que “focalizar a atenção sobre a exclusão aparenta o risco de funcionar como armadilha, tanto para a reflexão como para a ação [uma vez que enxerga apenas a situação de indivíduos excluídos e não analisa seu processo]”, e seu caráter “provisório” pode-se tornar “um regime permanente” das políticas que visam combater a exclusão (CASTEL, 1997a, p. 25).

O alerta do autor faz sentido quando se constata que o Brasil tem focado a redução da desigualdade essencialmente em políticas emergenciais e centradas na transferência de renda para as famílias mais pobres. As grandes políticas estruturantes, centradas, por exemplo, no fortalecimento da economia primária (minérios e agronegócio) só fortalecem os mecanismos de exclusão, em especial, do mercado de trabalho, uma vez que esses setores demandam baixa qualificação profissional e, cada vez mais, reduzem a utilização de trabalhadores.

Embora tenha tratado de forma sucinta as desigualdades existentes na sociedade brasileira, acredita-se que as informações apresentadas nesta seção sejam suficientes para se ter uma noção do desafio posto. Espera-se que essa contextualização contribua para melhor compreensão do sistema educacional do país (que será discutido no próximo capítulo), afinal como foi mencionado ao longo deste capítulo, as exclusões, assim como as desigualdades oriundas desse processo, podem impactar de alguma forma, essa esfera.

CAPÍTULO 2

OFERTA EDUCACIONAL E DESIGUALDADE

Como foi discutido no capítulo anterior, o Brasil convive com diversos tipos de desigualdades, entre elas, e com principal destaque, a desigualdade na oferta educacional. Assim, pretende-se discutir neste capítulo, a situação atual da educação no país, com especial atenção ao ensino fundamental, buscando mostrar como questões econômicas e sociais impactam a esfera educacional, além de refletir acerca dos conceitos de qualidade e equidade na educação.

2.1 Breve contextualização do ensino público brasileiro: educação e desigualdade

A educação brasileira historicamente foi, e de certa forma, ainda é, um privilégio destinado a um pequeno segmento da população e, apesar de ter alcançado avanços significativos ao longo dos séculos tanto no aspecto legislativo quanto institucional, resultado de muitas lutas sociais na busca por um ensino de qualidade (MOSNA, 2008; CURY, 2008), ainda são inúmeros os desafios a serem superados. Entre eles destacam-se: acesso, permanência, conclusão com sucesso, fluxo escolar aceitável (FRANCO, ALVES e BONAMINO, 2007; ARAÚJO, CONDE e LUZIO, 2004), desigualdade das condições de oferta (ALVES, GOUVÊA e VIANA, 2012; SILVA, 2010). Outra característica é a presença permanente dos “‘herdeiros’ e/ou os reais atingidos pela privação” (CURY, 2008, p. 207) do direito à educação escolar, em geral sujeitos pertencentes às “classes menos favorecidas” (CURY, 2008, p. 214).

Considerando os dados do acesso ao ensino no período de República Velha, estes revelam a alta seletividade do sistema educacional. Assim, em 1889, o universo de sujeitos escolarizados correspondia apenas a aproximadamente 2% “da população (incluindo negros e índios)” (ALMEIDA, 1989 *apud* PINTO, 2000, p. 49). Sem dúvida, atualmente o país está em melhores condições no que diz respeito à abrangência, porém sabe-se que o acesso à educação ainda não foi contemplado totalmente e sua qualidade não está em um patamar desejável e necessário.

Nesse sentido, ainda que a educação tenha sido reconhecida como um dos direitos sociais garantidos para todos os cidadãos mediante a Constituição da República Federativa do

Brasil de 1988 (CF/ 1988) no seu Art. 6º, e constituir como “dever do Estado e da família” a ser promovido e incentivado “com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1998, Art. 205), milhões de brasileiros permanecem excluídos deste direito, seja no sentido literal, seja considerando a noção de ‘inclusão precária’, discutida no Capítulo 1. Esse cenário evidencia o fato de como está longe de se consolidar um ensino “que seja condizente com [os] valores, princípios e normas” (CURY, 2008, p. 216) estabelecidos na legislação. Segundo o mesmo autor, a “diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido” (CURY, 2008, p. 219) se torna ainda nítida ao se considerar a conquista das metas da qualidade, como conclui “o diagnóstico do Plano Nacional da Educação, Lei nº 10.171/01” (CURY, 2008, p. 217).

Para Celia Lessa Kerstenetzky (2002, p. 660) “a efetividade da igualdade de direitos civis e políticos é perturbada pela desigualdade econômica” e social, ou seja, a concretização do direito à educação – um dos direitos sociais – é impactada pelos efeitos dessa desigualdade. Cury (2008, p. 217) reforça essa ideia afirmando que: “os graves problemas sociais [desigualdades de diferentes naturezas] extra-escolares interferem negativamente no acesso, na trajetória e no desempenho dos alunos”, resultando numa inclusão excludente. Embora a situação educacional do país seja complexa, acredita-se que esse conceito, assim como o de Castel (1997a) em que define a inserção precária do indivíduo na sociedade como uma das práticas mais comuns de exclusão, pode sintetizá-la.

A Tabela 1.1 elaborada por Thiago Alves e Pinto (2011), traz informações sobre a evolução da faixa de atendimento. Os dados da raça/cor mostram uma nítida diferença entre os brancos ou amarelos e negros ou pardos, e destaca-se o baixo atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade que devem ser atendidas na Educação Infantil (creche) segundo o Art. 31, inciso I da Lei nº 9.394 de 1996 (Lei nº 9.394/1996), a qual estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. “O acesso” ínfimo da população dessa faixa etária “à escola” é apontado por Jorge Abrahão de Castro (2009, p. 685), assim como por outros pesquisadores.

Quanto à taxa de atendimento segundo o rendimento das famílias, com exceção da faixa de 6 a 14 anos (correspondente ao Ensino Fundamental), as crianças e jovens oriundos de famílias com baixa renda apresentam o menor índice, evidenciando impacto do fator econômico no acesso ao ensino.

Tabela 1.1 – Evolução da faixa de atendimento entre 1998 e 2008. Brasil (em %)

Faixa etária	Raça/cor						Renda <i>per capita</i> domiciliar					
	Brancos ou amarelos			Negros ou pardos			10% mais pobres			10% mais ricos		
	1998	2008	Variação	1998	2008	Variação	1998	2008	Variação	1998	2008	Variação
0 a 3	10	21	118	8	15	101	5	10	89	26	33	25
4 a 5	48	75	56	46	71	53	37	62	69	75	90	21
6 a 14	95	98	3	91	97	7	87	96	10	97	99	2
15 a 17	80	87	8	73	82	13	60	78	31	91	92	1

Fonte: Tabela elaborada por Thiago Alves e José Marcelino de Rezende Pinto (2011, p. 131). Microdados da PNAD 2008.

A Tabela 1.2 explicita a desigualdade de acesso entre a população brasileira ao analisar a escolaridade das pessoas de 25 anos de idade ou mais. Os dados da tabela mostram que, em 2010, apenas a metade da população com 25 anos ou mais de idade possuía, ao menos, o Ensino Fundamental, etapa obrigatória desde 1971. Essa informação particularmente foi surpreendente, considerando que a oferta do Ensino Fundamental foi universalizada já na década de 1990 (FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007).

Tabela 1.2 – Pessoas de 25 anos de idade ou mais segundo por nível de instrução segundo a Região Geográfica. 2010. Brasil (em %)

Região Geográfica	Total (N)	Nível de instrução				
		Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
Brasil	110.586.512	49,3	14,7	24,6	11,3	0,3
Norte	7.715.114	53,6	14,0	24,5	7,6	0,3
Nordeste	28.787.870	59,0	12,0	21,7	7,1	0,2
Sudeste	49.318.017	43,7	15,8	26,4	13,7	0,3
Sul	16.717.825	48,0	16,0	23,8	12,1	0,2
Centro-Oeste	8.047.685	46,8	14,8	25,1	13,2	0,3

Fonte: Elaborado a partir dos dados do Censo Demográfico 2010/ IBGE, 2012 disponíveis por meio do recurso SIDRA (Tabela 3547).

Nota: 1 - Dados da Amostra.

É possível observar uma diferença significativa de proporção de sujeitos entre as regiões, particularmente entre aqueles sem instrução ou Ensino Fundamental incompleto, assim como entre os que possuem o Ensino Superior completo, ficando as regiões Norte e Nordeste em clara desvantagem em relação ao Sudeste. A desigualdade regional, pode ser observada em quase todos os fatores educacionais, justamente por estar vinculada com a desigualdade da capacidade de financiamento dos estados que será tratada com maior ênfase mais adiante.

Considerando a situação observada nas Tabelas 1.1 e 1.2, assim como o histórico do ensino brasileiro de ser destinado a uma pequena parcela da população, fica evidente a necessidade e importância da obrigatoriedade do ensino, agora ampliada para a faixa etária de 4 a 17 anos por meio da Emenda Constitucional nº 59, 11 de novembro de 2009. Como argumentam Alves e Pinto (2011, p. 127)

Um importante avanço no que se refere ao direito à educação, sobretudo diante das evidências de que a obrigatoriedade tem promovido uma redução das desigualdades educacionais nos níveis de ensino obrigatórios – pelo menos no que se refere ao acesso – nos países que adotaram tal estratégia (TORCHE, 2010), apesar de, por si, não garantir a oferta de um ensino de qualidade por parte do Estado (UNESCO, 2009).

Acredita-se que, “a obrigatoriedade e gratuidade” de ensino “são duas condições fundamentais para garantir o direito à educação presentes nos instrumentos de direitos humanos” (UNESCO, 2008, p. 33), pois sem o estabelecimento desses requisitos, a desigualdade de acesso entre os sujeitos de diferentes classes sociais tende a ser ainda maior.

Outra questão que merece destaque nessa discussão é a importância do sistema educacional público na garantia do direito à educação, pois de acordo com a Tabela 1.3, o número de matrículas na rede pública de ensino correspondia a mais de 80% da matrícula total registrada em 2010.

Tabela 1.3 – Número de matrícula na Educação Básica por Dependência Administrativa segundo a Região Geográfica. 2010. (em %)

Região Geográfica	Total (N)	Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	51.549.889	0,5	38,9	46,0	14,7
Norte	5.134.960	0,5	40,1	52,1	7,2
Nordeste	15.709.861	0,4	28,3	58,2	13,0
Sudeste	20.334.290	0,4	42,3	39,3	17,9
Sul	6.700.104	0,6	46,8	39,1	13,5
Centro-Oeste	3.670.674	0,4	48,7	34,7	16,2

Fonte: Elaborado a partir da sinopse do Censo Escolar 2010. MEC/INEP/Deed.

A predominância da rede pública também é observada em relação ao número de matrículas no Ensino Fundamental (Tabela 1.4) e comparando as duas tabelas nota-se que as matrículas nessa etapa de ensino correspondem a cerca de 60% da matrícula total.

Tabela 1.4 – Número de matrícula no Ensino Fundamental por Dependência Administrativa segundo a Região Geográfica. 2010. (em %)

Unidade da Federação	Total (N)	Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	31.005.341	0,1	32,6	54,6	12,7
Norte	3.283.848	0,1	33,3	60,3	6,4
Nordeste	9.564.009	0,0	17,7	69,8	12,6
Sudeste	11.847.131	0,1	38,6	45,9	15,3
Sul	4.049.228	0,1	43,9	46,4	9,6
Centro-Oeste	2.261.125	0,1	43,4	42,0	14,5

Fonte: Elaborado a partir da sinopse do Censo Escolar 2010. MEC/INEP/Deed.

Notas: 1) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2) Inclui matrículas no ensino fundamental 8 anos – multi, ensino fundamental de 8 anos – correção de fluxo, ensino fundamental 9 anos – multi, ensino fundamental 9 anos – correção de fluxo e ensino fundamental de 8 e 9 anos – multi.

Como aponta Cury (2008, p.214), o ensino público no Brasil, historicamente, destina-se “para os que não conseguem” frequentar a “escola particular”, cujo objetivo é a formação de “‘elites condutoras’”. Já “a escola pública, voltada para as ‘classes menos favorecidas’, tem na educação primário-profissional o seu lugar natural ‘de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais’”. Deste modo, ainda que as instituições públicas sejam responsáveis por grande parte da educação escolar das crianças e adolescentes no Brasil, as mesmas não têm recebido o devido reconhecimento e valorização, encontrando-se numa condição subalterna, em constante convívio com problemas educacionais difíceis de serem superados.

Pode-se observar que, com a exceção do ensino superior, infelizmente, esse fato relatado pelo autor perdura até nos dias de hoje, sendo preferida a escola privada, principalmente pelas camadas mais favorecidas e mesmo por muitos que pertencem aos segmentos menos enriquecidos da população e que fazem grandes esforços financeiros para matricular seus filhos nessa rede de ensino, apresentada como sinônimo de ensino de qualidade, o que é bastante questionável. Moysés Kuhlmann Jr. (2010, p. 186) acrescenta que “[...] com a desvalorização que penetrou a escola pública [no] país, desmantelada pelo descaso de sucessivos governos, fazer parte do sistema de educação pública é quase o mesmo que fazer parte de um sistema que se tornou exclusivo para a educação dos pobres”.

Observa-se, assim, por um lado, a falta de reconhecimento e valorização do ensino público, e por outro, o crescimento acentuado nos últimos anos do número de instituições privadas de ensino, principalmente as “‘baratas’”, com “mensalidades de até R\$500,00” (PINTO, 2012, p. 1). José Marcelino de Rezende Pinto (2012, p. 1) argumenta que o valor mencionado

é quase o dobro do gasto médio por aluno no sistema público no Brasil, [assim] poderia dizer que representa a aquisição de uma educação de melhor qualidade [no entanto], a questão é mais complexa, [uma vez que] essas escolas [em geral], são pequenas [e] acabam não tendo economia de escala. A questão é mais crítica no que se refere aos professores, principal elemento de custo e de qualidade na educação.

Para Pinto (2000, p. 52-53), essa “ausência dos segmentos mais ricos da população” no interior da escola pública é uma característica “que tem marcado de forma permanente a história da educação brasileira e que muito tem contribuído para o reduzido investimento na melhoria da qualidade da escola pública”.

Refletindo sobre essa temática, Rubens Barbosa de Camargo *et al.* (2006, p. 16) enfatizam que a “vinculação constitucional de um percentual mínimo de recursos da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino [...] cumpriu e ainda cumpre um importante papel em assegurar um mínimo de estabilidade financeira ao setor” e que embora “um dado percentual de recursos” não necessariamente garanta a oferta de “um ensino de qualidade”, sem o financiamento adequado essa tarefa pode se tornar ainda mais árdua. Os autores (2006, p. 17) ressaltam ainda que o desafio posto ao poder público em trabalhar “com recursos escassos que precisam responder a uma série de demandas na garantia de condições de cidadania para a população” não é nada fácil de ser exercido.

Willians Kaizer dos Santos Maciel (2012) e Nelson Cardoso Amaral (2012) analisam o esforço real do governo quanto ao investimento educacional através do gasto educacional em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), que “resume, em termos econômicos, a situação de um país em âmbito nacional e internacional” (MACIEL, 2012, p. 6). Amaral (2012, p. 170) faz ressalva importante ao afirmar que

para uma análise completa desse quadro, [...] há a necessidade da utilização de duas outras informações: o valor do PIB do país e o tamanho do alunado a ser atendido, o que pode ser expresso, por exemplo, pela quantidade [...] [da população] que se encontra em idades educacionais apropriadas.

De acordo com esse autor (AMARAL, 2012, p. 172) em 2008, “o Brasil aplicou 4% de seu PIB” e “4,7%” segundo “informações do MEC”. Já os países cujo bom êxito educacional, considerando a nota da habilidade de leitura obtida no Programme for International Student Assessment (PISA) aplicado em 2009 (OCDE, 2010), tais como Coréia do Sul (539), Canadá (524), Japão (520) e Estados Unidos (500) destinavam equivalente a “4,6%, 5,2%, 4,9%, e 5,3%” do PIB (AMARAL, 2012, 172). Analisando os percentuais, aparentemente não há uma grande diferença, porém quando considera o valor “por pessoa em idade educacional”, o esforço financeiro fica evidente, pois enquanto o Brasil fica na faixa de

“US\$959”, as nações mencionadas estão no patamar acima de US\$5.000: “US\$5.446”, “US\$7.731”, “US\$7.862” e “US\$8.816”, respectivamente (AMARAL, 2012, 173-174).

Diferentemente do argumento que se ouve com frequência na mídia acerca do financiamento educacional, o qual afirma que o recurso destinado à educação no país não é pequeno, mas, sim, mal gerenciado, os dados apresentados acima reforçam a necessidade do aumento de recursos vinculados à educação no país, visto que ele é responsável por boa parte dos aspectos que influenciam na oferta do ensino de qualidade (tais como: valorização docente, condições de oferta e de trabalho), juntamente com a gestão, qualidade do profissional entre outros (CEB/CNE, 2010). Além disso, o fato de “gastar melhor não elimina a necessidade de gastar mais”, ou seja, deve “investir mais para investir melhor” (OLIVEIRA, 2011, p. 150). Entende-se que, independentemente do esforço realizado por parte dos governos e dirigentes, com a escassa verba dificilmente se consegue um avanço significativo na melhoria, muito menos na diminuição das desigualdades educacionais enfrentadas há longa data no país.

Essa consideração é fundamental na equalização da “desigualdade na capacidade de financiamento entre os municípios e os estados brasileiros” – decorrentes das desigualdades socioeconômicas, “pois as atividades econômicas e sociais existentes em cada localidade [...] influenciam o tamanho da receita corrente”, que “por sua vez, condiciona o montante de recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino” (DUARTE e FARIA, 2010, p. 61-62) – e consequentemente na melhoria das condições de oferta, permanência dos alunos, assim como da conclusão do ensino, quesitos em que se expressam o caráter excludente da educação brasileira.

De acordo com Crespo Franco, Fátima Alves e Alicia Bonamino (2007, p. 900), o problema do fluxo escolar pode influenciar a qualidade do ensino e apesar de, segundo eles, o país ter universalizado a oferta do Ensino Fundamental e melhorado seu fluxo “na década de 1990, sérios problemas [...] persistem”, comprometendo a garantia da condição igualitária de permanência na escola. Cabe ressaltar que esse problema afeta todo o sistema educacional, atingindo em diferentes escalas as diferentes etapas da Educação Básica que o compõem, inclusive o Ensino Fundamental (FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007), como mostra o Gráfico 2.1.

Gráfico 2.1 – Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental segundo a Região Geográfica. 2010.

Fonte: Elaborado a partir da sinopse do Censo Escolar 2010. MEC/INEP/Deed.

Os dados do Gráfico 2.1 apontam que o fluxo escolar parece ter uma fase crítica na transição da 4ª série (atual 5º ano) para 5ª série (atual 6º ano), que marca justamente a separação das duas etapas do Ensino Fundamental, e que, historicamente implicam fortes alterações na organização escolar, particularmente a ampliação da diversidade do quadro docente por turma. Em geral, pode-se dizer que o atual sistema educacional tende a ser mais e mais seletivo, conforme a passagem para a série seguinte e, acentuando-se na sua conclusão.

Feita a contextualização da educação brasileira mesmo que de forma sucinta, serão discutidos a seguir conceitos de qualidade e equidade no âmbito educacional. Esses termos norteiam o presente trabalho, juntamente com a noção de exclusão tratada no Capítulo 1, e sua definição é primordial na análise que aqui se pretende, assim como dos resultados obtidos no estudo.

2.2 Qualidade na educação

Como se sabe, “[...] a qualidade em educação é um conceito histórico, socialmente construído [e] a discussão sobre o tema reflete o momento em que vivemos e a disputa de

significados existentes na sociedade” (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 18), dessa forma, a qualidade do ensino

No Brasil [...] foi percebida de três formas distintas: [1] qualidade determinada pela oferta insuficiente; [2] qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e [3] por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 6).

Quanto a esta última, fase iniciada com a implementação da “avaliação em larga escala” nos anos 1990 (FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007, 1003) e cada vez mais realçada no contexto atual, tem-se alguns questionamentos, pois apesar de se reconhecer a necessidade de avaliar o desempenho educacional, sabe-se que o conhecimento adquirido no processos de ensino e de aprendizagem não se resume ao resultado obtido em uma avaliação padronizada, restrita basicamente a duas áreas de conhecimento, entre outros problemas. A implementação gradual “das avaliações, a responsabilização pelos resultados e o uso de incentivos simbólicos ou monetários [...] nos programas governamentais com vistas à indução de mudanças” (SOUSA e LOPES, 2010, p. 55) na busca pela qualidade de ensino parece ter um efeito indesejado, como a indução de práticas voltadas exclusivamente para os exames nacionais – o treino, assim como a de exclusão dos alunos que não colaboram no indicador da escola (OLIVEIRA, 2011). Ante esse contexto é inevitável questionar se a finalidade educacional prevista na Constituição Federal, de formação do cidadão, não estaria sendo esquecida.

Como se pode notar, além da noção de educação de qualidade ser um conceito que está em constante construção, ele também é multifacetado e dispõe uma “grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes entre os diferentes atores,” justamente por implicar “um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade” (UNESCO, 2008, p. 29-30). A heterogeneidade de significados demanda a definição da concepção adotada do que se entende por qualidade, o que, por sua vez, é uma tarefa complexa como reconhecem diversos pesquisadores da área educacional. Assim, julgou-se oportuno iniciar a discussão acerca da temática partindo do que estabelece a legislação educacional do país, e em seguida apresentar a perspectiva adotada neste trabalho.

A CF/1988 estabelece no seu Art. 206, os princípios que devem ser seguidos na implementação do ensino no país

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.**
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Destacou-se os incisos I e VII por estarem diretamente relacionados com o tema do presente estudo – análise das condições de oferta sob a perspectiva da equidade, assim como por sua importância, pois acredita-se que além do estabelecimento da obrigatoriedade de acesso à escola, é necessário garantir acesso a um ensino de qualidade. Cabe ressaltar que os direitos descritos nesses dois incisos ainda não foram cumpridos, como se poderá observar mais adiante com a base nos dados das condições de oferta.

Este último em particular, foi uma das “[...] novas demandas por acesso à educação [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 686) gerada pela universalização do ensino fundamental, “ao lado da expansão da educação infantil, [...] do combate ao analfabetismo absoluto e funcional existente em amplos segmentos de nossa população e do alto crescimento do atendimento no ensino médio” (CAMARGO *et al.*, 2006, p. 21). Mesmo porque

até a década de 1980, as demandas da sociedade pelo acesso à escola e a todos os bens sociais e econômicos que as oportunidades oferecem [...] caracterizaram a ampliação quantitativa da escolarização. A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 7).

Essa demanda é compreensível, já que é difícil de se reivindicar a qualidade de algo (escolas) que sequer existe, e sua garantia se coloca como “um dos maiores desafios da educação brasileira” (CAMARGO *et al.*, 2006, p. 21) na atualidade. Nesse sentido, Camargo *et al.* (2006) apontam a relevância do Parágrafo 1º do Art. 211 da CF/1988 (inserido pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) por assegurar os recursos para seu cumprimento, como descreve o referido parágrafo.

a União [...] financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).

Outra legislação que trata dessa temática é a Lei nº 9.394/ 1996 (LDB/1996) a qual avança em relação à CF/1988 ao estabelecer no inciso IX do art. 4º o que seriam os “padrões

mínimos de qualidade de ensino” indicados na Lei Maior. Segundo este inciso da LDB/1996 eles são “definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. De toda forma, sua definição ainda é vaga, uma vez que a lei não indica quais insumos comporiam tais padrões. Entende-se que o estabelecimento de um padrão mínimo é necessário para evitar que se ofereça um ensino demasiadamente precário, que sequer atende as condições básicas de funcionamento. Assim, parte-se da ideia de um padrão que deve servir como um ponto de partida da qualidade, e não como chegada (DUBET, 2008; OLIVEIRA, 2011). Com base na reflexão de Monlevade, Camargo *et al.* (2006, p. 23) salientam que “o padrão de qualidade de qualquer bem ou serviço não tem um limite superior, pois sempre é possível se imaginar ou implantar mais e melhores insumos em um determinado produto”, ou seja, sempre há o que aprimorar e considera-se indispensável essa postura na busca por um ensino de qualidade.

Esta colocação é particularmente relevante na educação, pois como pode ser observado no estudo **Problematização da qualidade em pesquisa de custo-aluno-ano em escolas de educação básica** realizado por Camargo *et al.* (2006, p. 109-110) há diversos fatores que podem contribuir, independentemente do seu impacto, para oferta de um ensino de qualidade. Para se ter uma noção da variedade, acredita-se oportuno apresentar alguns itens listados pelos autores (CAMARGO *et al.*, 2006, p. 36), que inclusive constam na elaboração do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi)

as categorias definidas como quantificáveis:

- a) Hora-atividade – existência de carga horária docente disponível para o desenvolvimento de atividades que não sejam de aula;
- b) Dedicção a uma única escola;
- c) Quadro de professores qualificados;
- d) Média salarial dos docentes por esfera administrativa;
- e) Média salarial de acordo com a titulação;
- f) Tipo de vínculo profissional: corpo docente pertencente ao quadro efetivo ou transitório;
- g) Condições das instalações;
- h) Existência de biblioteca e laboratório(s);
- i) Relação aluno/professor;
- j) Relação aluno/turma; e
- k) Relação aluno/funcionário.

Quanto aos fatores classificados como subjetivos, constam: a organização (funcionalidade) da escola, “proposta pedagógica”, “qualificação e valorização” do docente, relações inter-pessoais, “participação e democracia, perfil do aluno, equipamentos, equipe gestora”, “recursos financeiros”, até o “ambiente” escolar (CAMARGO *et al.*, 2006, p. 109-110).

Cabe comentar que dentro de um grande leque de opções, para este estudo selecionou-se os insumos que deveriam constar numa instituição de ensino, considerando as discussões feitas ao longo do presente trabalho, assim como a disponibilidade de informações, para analisar as condições de oferta das escolas e cujo detalhamento encontra-se no Capítulo 3.

Como dizem os mesmo autores

uma educação e um ensino de qualidade, mais do que uma exigência de natureza econômica, é um direito de todo cidadão ao saber sistematizado historicamente, produzido pelo conjunto da sociedade, sendo indispensável à conquista e ao exercício de uma cidadania crítica, ética e solidária (CAMARGO *et al.*, 2006, p. 21).

Apesar do propósito da educação ser a formação plena do cidadão, algo indispensável na formação de uma sociedade democrática, nem todos reconhecem “a escola como lugar do direito ao saber e da cidadania”, restringindo na “dimensão exclusivamente instrumental” (CURY, 2008, p. 208).

A garantia das condições de oferta adequadas (que abrange desde a infraestrutura, disponibilidade de equipamentos, quantidade de alunos por turma, formação docente entre outros) é defendida frequentemente pelos pesquisadores como um dos quesitos necessários para efetivação da qualidade de ensino. Esta, inclusive, é a concepção adotada neste estudo, que se filia aos enfoques críticos. Dessa forma, como argumentam Denise Carreira e José Marcelino de Rezende Pinto (2007, p. 25), entende-se que

[...] em um sistema de educação de massa, a qualidade do ensino está associada à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, o que, por sua vez, se relaciona à qualidade dos insumos utilizados. Em outras palavras, a ideia central é de que a garantia de insumos adequados seja condição necessária – ainda que não suficiente – para a qualidade do ensino. Embora concordemos que a definição de qualidade não deve passar apenas pela definição de insumos, do ponto de vista dos custos, [...] a garantia de infra-estrutura e equipamentos adequados e de condições de trabalho satisfatórias é um componente imprescindível para a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem.

Thiago Alves e Cláudia Souza Passador (2011, p. 12) acrescentam, enfatizando que as condições de oferta de ensino podem influenciar, em diferentes escalas, o processo de ensino e aprendizagem, pois

[...] alguns estudos mostram, [que as condições de oferta da escola] pode ter menor influência [...] para os alunos de origem socioeconômica privilegiada, mas para aqueles cuja origem é desfavorecida, uma escola com melhores condições de infra-estrutura pode implicar em uma variação expressiva de seu desempenho cognitivo [...].

Ressaltada a importância das condições de oferta de qualidade no processo de ensino e aprendizagem, será discutida a seguir sobre a equidade.

2.3 Equidade na oferta educacional

A garantia da equidade é vista como uma questão-chave para alcançar um ensino de qualidade em sua plenitude e a discussão do tema é particularmente importante num país como o Brasil, marcado por fortes desigualdades socioeconômicas e educacionais. Considerando essa realidade Pinto (2006, p. 204) argumenta que “[...] o debate sobre qualidade não pode ser dissociado daquele que trata da quantidade”, já que “não adianta haver boas escolas para poucos”. No mesmo sentido, Carreira e Pinto (2007, p. 40) indicam a necessidade de se analisar “de que forma a oferta de serviços educacionais atua no sentido de reforçar, ou minimizar, essas disparidades”.

No entanto, o Observatório da Equidade afirma que a iniquidade social reflete na iniquidade educacional, assim, “a educação, ao ser analisada na perspectiva da equidade”, denuncia-se

De forma contundente as consequências e ao mesmo tempo a natureza estrutural das iniquidades no Brasil. Isto porque o patrimônio educativo da população se relaciona diretamente com a estrutura social brasileira, profundamente injusta – iníqua (BRASIL, 2009, p. 14).

Consequentemente, apesar de um dos objetivos do ensino estabelecidos pela Lei Maior seja a eliminação, ou redução das desigualdades,

[...] a análise dos poucos dados disponíveis mostra que o sistema educacional tende a oferecer menos para quem já têm menos. Isso é verdade mesmo quando consideramos apenas o sistema público, pois a experiência mostra que as escolas públicas situadas nas periferias apresentam condições de funcionamento e de qualificação dos professores muito mais precárias do que aquelas demonstradas por escolas situadas em regiões mais afluentes. O resultado natural desse processo é que o sistema acaba reproduzindo as desigualdades existentes na sociedade brasileira, atuando como um filtro socioeconômico e étnico (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 41).

Acredita-se que, além das desigualdades da capacidade de financiamento e regional, a presença expressiva da “pedagogia da submissão”, que visa a preparação do segmento mais pobre da sociedade “para aceitar a exploração social”, por meio de uma educação precária em que se oferece pouco para quem tem pouco também ajuda a explicar essa situação (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

Esse apontamento também foi feito por Pierre Bourdieu (2003, p. 41), ao afirmar que “tudo tende a mostrar que” o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais”. Embora não tenha refletido sobre a mesma realidade (tanto no tempo quanto no espaço), seu argumento mostra

que, independentemente da sociedade estudada, a escola inserida numa sociedade capitalista possui mecanismos que corroboram na reprodução de desigualdades.

Ainda nessa discussão, Marília Pontes Spósito (2003) também chama a atenção para “a reprodução estrutural da fragilidade social” (BRASIL, 2009, p. 14), relacionando-a com a aparente universalização do ensino, que não veio acompanhada da garantia de condições igualitárias de oferta

No Brasil esse movimento de expansão conviveu com as orientações seletivas tradicionais dos sistemas de ensino e traz em seu bojo uma nova figura, ‘os excluídos de dentro’ (Bourdieu, 1998). Por essas razões, as dimensões mais específicas do trabalho realizado pela escola enquanto local de transmissão e de aprendizado de saberes continuam a ser objeto de crítica sociológica em razão da multiplicação das desigualdades sociais que essa nova situação aponta (SPÓSITO, 2003, p. 220).

Cabe neste momento, reafirmar a importância e possível impacto das condições de oferta no desempenho do aluno, assim como sua permanência na escola. A desigualdade das condições de oferta, um dos problemas educacionais que se destacam entre outros, é observada na Tabela 1.5, por meio de análise comparativa entre escolas públicas e privadas no que se refere à disponibilidade de: laboratórios de informática e ciência, quadra de esporte, computador e biblioteca/ sala de leitura no ano de 2010, com base no Censo Escolar 2010.

Tabela 1.5 - Escolas de Ensino Fundamental localizadas na área urbana com biblioteca, laboratórios de informática e ciência, quadra de esporte e computador segundo dependência administrativa (% do total de estabelecimentos). Brasil, 2010.

Infraestrutura das escolas	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Laboratório de Informática	95,5	85,9	56,1	57,8	65,2
Laboratório de Ciência	86,4	30,6	6,4	30,0	19,9
Quadra de Esportes	93,2	68,3	44,7	58,6	55,3
Computadores	97,7	98,6	91,0	94,6	94,2
Biblioteca/ sala de leitura	97,7	84,9	61,5	82,9	74,1

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Diferentemente do senso comum, as escolas privadas não apresentam condições de oferta diferenciadas em relação àquelas da esfera pública, sendo as instituições federais e estaduais as melhor equipadas com insumos selecionados para a análise. Ainda que esses dados não permitam concluir quanto à qualidade de ensino oferecido por cada escola, ou mesmo seu estado de conservação e uso efetivo, eles contribuem para questionar a ideia muito difundida na sociedade de que as instituições privadas são sinônimo de ensino de qualidade.

A análise da disponibilidade dos mesmos insumos agora na esfera pública evidencia a disparidade de condições de oferta entre as escolas urbanas e rurais, como mostra a Tabela 1.6. Segundo Carreira e Pinto (2007, p. 42) “quando se analisa a equidade na oferta de educação, outra dicotomia que aparece é aquela que separa as escolas do campo das urbanas”. Cabe comentar, contudo, que os resultados são influenciados pelo fato da maioria das escolas rurais oferecerem apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse dado, de toda forma, já é um indicador da negação de um direito básico às crianças do campo, que é a garantia do Ensino Fundamental completo na zona rural.

Tabela 1.6 - Escolas públicas de Ensino Fundamental com biblioteca, laboratórios de informática e ciência, quadra de esporte e computador segundo localização (% do total de estabelecimentos). Brasil, 2010.

Infraestrutura das escolas	Urbana	Rural	Total
Laboratório de Informática	68,0	13,0	36,4
Laboratório de Ciência	16,1	0,9	7,3
Quadra de Esportes	54,1	7,7	27,5
Computadores	94,0	25,9	55,0
Biblioteca/ sala de leitura	70,8	13,5	38,0

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Na 1.6, todos os índices de insumos das escolas situadas na zona rural não chegam a 30% do total, mostrando assim a precariedade das condições de oferta em comparação com aquelas situadas na zona urbana. Entre os insumos, cabe destacar a baixa presença de biblioteca/sala de leitura que, inegavelmente, é um recurso imprescindível numa instituição escolar, por contribuir significativamente nos processos de ensino e aprendizagem, ampliando a bagagem cultural dos alunos. Pode-se dizer, assim, concordando com as palavras de Oliveira e Araújo (2005, p. 13) que

[...] o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades tanto sociais e quanto regionais, o que inviabiliza a efetivação dos dois outros princípios brasileiros da educação entendida como direito: a garantia de permanência na escola e com nível de qualidade equivalente para todos.

Além do descumprimento da garantia da oferta igualitária do ensino, os resultados dos exames nacionais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil expõem a heterogeneidade do desempenho de aprendizagem no país, que pode ser o “o reflexo de um sistema escolar muito díspar, onde a maioria dos brasileiros não tem a mesma oportunidade de aprendizagem, gerando desigualdades sociais profundas, tanto locais como regionais” (BRASIL, 2010, p.7). Como vem sendo comentado ao longo deste trabalho, tais problemas evidenciam, em todas as etapas de ensino, o desfavorecimento das “populações

da zona rural, os mais pobres, os pretos e os pardos (OBSERVATÓRIO DA EQUIDADE, 2009, p. 9).

Aprofundando essa questão, estudo de Soares (2004) evidencia a existência do direcionamento de uma educação precária para sujeitos desfavorecidos socialmente no Brasil. Na análise do desempenho dos alunos de 8ª série na avaliação do SAEB, aplicado em 2001, por regiões, relacionando-o com o nível socioeconômico das famílias, o autor observou que “uma diferença no índice socioeconômico está associada com a mesma diferença de proficiência ao longo de toda a distribuição” (SOARES, 2004, p. 9). Os dados do Gráfico 2.2 ao mostrar o baixo rendimento das regiões Norte e Nordeste, as mais carentes do país, confirmam a desigualdade regional já discutida no Capítulo 1 deste trabalho, em que as regiões Norte e Nordeste apresentam orçamentos significativamente menores. Por outro lado, percebe-se que as regiões com orçamento favorecido e com uma renda das famílias superior, tendem também a apresentar melhor desempenho nos exames padronizados.

Gráfico 2.2 – Relação entre a proficiência e o nível socioeconômico para os alunos brasileiros discriminados por região do país.

Fonte: Elaborado por José Francisco Soares (2004, p. 11).

Esse resultado evidencia quanto o capital cultural ou *background*, vinculados à origem socioeconômica dos estudantes, influenciam no desempenho escolar como muitos pesquisadores vêm observando, entre eles: Bourdieu (2003); Buchmann e Hannum (2001);

Pinto (mímeo). Segundo Bourdieu (2003, 42) “a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança”.

Cabe enfatizar que os alunos de famílias desfavorecidas em termos socioeconômicos além de possuírem um baixo capital cultural em sua maioria, enfrentam as seguintes dificuldades: “de modo geral, [elas] enfrentam problemas de desemprego, baixos salários, acesso precário a serviços públicos de educação e saúde e ocupam bairros situados na periferia das cidades, onde há carência de equipamentos urbanos [...]” (ROMANELLI, 2011, p. 258). A essas desigualdades de condições de vida, acrescentam-se

fatores internos dos sistemas educacionais [que podem acentuá-las], tais como a segregação socioeconômica e cultural das escolas; a desigual distribuição das oportunidades educacionais; as escolas que atendem a estudantes de ambientes de pobreza que, salvo exceções, dispõem de menores recursos e contam com pessoal menos qualificado; e os processos educacionais que tendem a discriminar aqueles estudantes com bagagem cultural diferente da dominante e que comumente provêm de famílias de menor renda ou de outras etnias e culturas (UNESCO, 2008, p. 40).

Assim, apesar da importância que essas famílias atribuem à educação (ROMANELLI, 2011; SOUZA; LAMOUNIER, 2010) e da contribuição que se dá na promoção de um ensino de qualidade através do pagamento de impostos, as instituições de ensino com melhores condições de oferta têm sido reservadas “aos mais favorecidos” (DUBET, 2008, p. 56), ou seja, “de maneira geral a escola trata pior as crianças menos favorecidas” (DUBET, 2008, p. 34), o que certamente é injusto.

Diante do contexto educacional retratado no desenrolar do presente trabalho, é indispensável a atuação mais efetiva da política pública na redução das desigualdades educacionais, uma vez que esta questão “não foi prioridade nem em políticas públicas, nem na ação de significativos segmentos das elites” (CURY, 2008, p. 217).

A fim de assegurar políticas que conciliem qualidade com equidade, é necessário discutir acerca do conceito de equidade, pois assim como outros conceitos tratados até aqui, há diferentes concepções de equidade. Nessa discussão também é fundamental discorrer sobre o conceito de igualdade, que é um pensamento complexo e importante na avaliação do “sentido e o alcance das políticas públicas” (DUBET, 2004, p. 540).

Numa perspectiva rígida/estrita de igualdade, a diversidade do contexto dos discentes não é considerada, uma vez que visa oferecer condições igualitárias de ensino “a todos” independentemente da existência de desigualdades socioeconômicas entre eles, de tal forma que as desigualdades podem não ser diminuídas necessariamente.

A concepção defendida por John Rawls (2002, p. 107 *apud* MOEHLECKE, 2004, p. 762), por outro lado, leva em consideração as desigualdades enraizadas na sociedade e as quais marcam a trajetória de cada indivíduo (são inúmeras e discrepantes em alguns casos, como foram vistas). Assim, o princípio da diferença

[...] determina que a fim de tratar as pessoas igualitariamente, de proporcionar uma genuína igualdade de oportunidades, a sociedade deve dar mais atenção àqueles com menos dotes inatos e aos oriundos de posições sociais menos favoráveis. A ideia é de reparar o desvio das contingências na direção da igualdade.

O tratamento desigual dos sujeitos conforme suas dificuldades na busca pela equidade também é defendido por Ignacio Llamas Huitrón (2002, p. 60). Para o autor, a equidade

[...] é um conceito mais amplo que o de igualdade. A atribuição igualitária de um benefício ou de um custo pode resultar não equitativa. [...] As desigualdades educacionais não são equitativas porque seus pais são ricos ou pobres. As desigualdades educacionais não são equitativas porque, para alguns, é negado o acesso a uma herança de civilização da qual outros se beneficiam.

Sobre o mesmo tema cabe trazer a posição do Observatório de Equidade (BRASIL, 2009, p. 13) quanto ao entendimento da equidade “como um sentido superior de justiça”, buscando “construir igualdade mediante a superação das injustiças”. Já a UNESCO, assim enfatiza a existência de diferenças entre os conceitos de equidade e igualdade

embora estejam estreitamente relacionadas. [Ou seja, não são dicotômicos.] A fusão entre ambos os conceitos trouxe como consequência tratamentos homogêneos para todos os que se aprofundaram nas desigualdades. A equidade compreende os princípios de igualdade e diferenciação, porque somente uma educação ajustada às necessidades de cada um garantirá que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de tornar efetivos seus direitos e alcançar os fins da educação em condições de igualdade (UNESCO, 2008, p. 41).

Refletindo sobre como seria uma escola justa, e ainda na mesma perspectiva que Rawls e outros autores mencionados acima, François Dubet (2004, p. 545) baseia-se no conceito de discriminação positiva, argumentando que: “para obter mais justiça, seria preciso [...] que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las”.

Sintetizando essa segunda concepção de equidade, ela será contemplada ao compensar as desigualdades oriundas de diferentes esferas da sociedade, oferecendo mais aos que têm menos, rompendo com o ciclo vicioso de reprodução de desigualdades, e divergindo da igualdade restrita que ao defender o mesmo tratamento para todos acaba fortalecendo a permanência de desigualdades estruturais, corroborando na manutenção desse mecanismo.

Com base nas diferentes interpretações de igualdade mencionadas, é possível identificar pelo menos três concepções de equidade nas políticas educacionais, como descreve o documento da UNESCO

A partir de posições ideológicas mais liberais, é de se pensar que não é possível lograr um alto nível de excelência com todos, porque se corre o risco de baixar as expectativas de qualidade e oferecer uma educação pior a todos. Utiliza-se a competitividade entre as escolas, a liberdade de escolha do centro de informação sobre os resultados das escolas como mecanismos para promover maior qualidade. Neste enfoque, as escolas pressionadas para obter melhores resultados, tendem a selecionar os que têm mais possibilidades de sucesso, e dificilmente os estudantes que vivem em contextos sociais mais desfavorecidos costumam ter acesso aos centros que dispõem de uma imagem de maior qualidade. A partir desta concepção, destaca-se a excelência, ainda que isso possa levar a um nível menor de equidade no conjunto do sistema educacional.

Nas ideologias igualitárias, considera-se que as instituições devam tender a serem iguais e se reforçam os elementos compensatórios para conseguir igualdade maior de oportunidades, uma vez que existe uma alta regulação e centralização por parte do Estado. Não se aceita que as escolas possam elaborar projetos próprios nem que exista uma oferta mais diferenciada e variada, o que também dificulta a resposta à diversidade e à equidade.

A ideologia pluralista finalmente compartilha com a igualitária a crença na educação como serviço público e sua rejeição à regulação desta pelas regras do mercado. Entretanto, considera a autonomia das escolas para elaborar projetos próprios e ofertas diferenciadas e as possibilidades de escolha da escola por parte dos pais, mas estabelecendo mecanismos de regulação que coibam a iniquidade. Proporcionam-se maiores recursos às que estão em zonas menos favorecidas e se estabelecem normas comuns que possam ser adaptadas, de acordo com sua realidade (UNESCO, 2008, p. 40-41).

Sabe-se que há pessoas que defendem a primeira ideologia, na qual torna o direito de acesso ao ensino de qualidade como um privilégio de um pequeno segmento, sacrificando a grande maioria em nome da excelência. Entende-se que essa concepção não favorece o desenvolvimento da sociedade na direção da democracia e vai contra os princípios constitucionais, assim como o pensamento defendido no presente trabalho. Da mesma forma, a segunda ideologia também não corrobora na redução das desigualdades ao não oferecer mais aos que têm menos, reforçando uma concepção restrita de igualdade e negando à comunidade escolar a possibilidade de construir e implementar sua proposta pedagógica.

Assim, acredita-se que a terceira perspectiva poderá ser considerada a mais justa. Embora a garantia da “igualdade das oportunidades não produz” necessariamente “a igualdade dos resultados” devido à tamanha desigualdade socioeconômica (DUBET, 2008, p. 31), e que “os esforços empreendidos [...] para instaurar uma igualdade de acesso aos estudos estão longe de engendrar uma igualdade real das oportunidades” (DUBET, 2008, p. 11-12), ela “é necessária porque mobiliza princípios de justiça e postulados morais fundamentais numa sociedade democrática” (DUBET, 2008, p. 49). Deve-se lembrar que, apesar de ser importante o alerta do autor sobre o novo desafio de se assegurar igualdade de oportunidades,

a educação básica brasileira sequer conseguiu assegurar a equidade das condições de oferta, que segundo Dubet (2008, p. 53) “é a condição elementar da igualdade das oportunidades” (DUBET, 2008, p. 53).

Portanto, há muito que se fazer para avançar na luta pela garantia das igualdades de acesso (não diz respeito apenas a matrícula, mas outros fatores que se envolvem no interior da escola), a fim de alcançar um ensino de qualidade e equitativo, pois assim como argumenta o Parecer CNE/CEB nº 8/2010, a oferta de um ensino de qualidade pode ser “uma estratégia importante para a construção de um país mais justo e igualitário” (BRASIL, 2010, p. 3). Rosa Maria Mosna (2008, p. 68) enfatiza que “a elevação da escolaridade do conjunto da população [...] teria reflexos extraordinários para um desenvolvimento harmonioso e para a redução das desigualdades”.

Após a discussão sobre o atual contexto educacional na perspectiva da equidade, fica a questão: será que há equidade de condições de oferta entre escolas públicas de uma mesma cidade (no caso as redes públicas do município de Ribeirão Preto)? As escolas que atendem os alunos de origem socioeconômica mais desfavorecida possuem condições de oferta de ensino equivalentes às aquelas que atendem alunos com melhor nível socioeconômico?

Entende-se que essa análise das condições de oferta de ensino possibilitará identificar como se dá a política pública voltada à qualidade e equidade na oferta do ensino e, assim, poderá apontar algumas possibilidades de ações para políticas públicas, a fim de aprimorá-las, pois, como definem Isaura Belloni, Heitor de Magalhães e Luzia Costa de Sousa (2000, p. 45), os objetivos da avaliação das políticas públicas são: “[...] conhecer seus fatores positivos, apontar seus equívocos e insuficiências, com a finalidade de buscar seu aperfeiçoamento ou reformulação”.

Visando analisar a situação dos sujeitos que estão “incluídos” no sistema educacional, serão estudadas as condições de oferta nas escolas públicas de Ribeirão Preto no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Será tratada, neste tópico, a questão metodológica, discutindo-se as limitações e possibilidades que a abordagem quantitativa traz para a pesquisa em educação e descrevendo-se os procedimentos metodológicos da pesquisa realizada.

3.1 Abordagem quantitativa na pesquisa em educação

Inicialmente cabe alertar que a “[...] complexidade dos fenômenos sociais implica na impropriedade de qualquer ortodoxia metodológica e na necessidade de combinar angulações diferentes dos mesmos objetos” (BRANDÃO, 2007, p. 173), principalmente na área educacional. No mesmo sentido enfatiza Marli André (2001, p. 53) que

[...] para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais. Pode-se dizer que há quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais.

Apesar das limitações da abordagem quantitativa, que não possui o suporte para captar as subjetividades dos sujeitos, por exemplo, este tipo de estudo é indispensável, considerando que “[...] sem dados de natureza quantitativa, muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas” (GATTI, 2004, p. 26). Ainda sobre essa abordagem, Pedro Alberto Barbetta (2007, p. 180) argumenta que a análise estatística possibilitará a verificação de uma situação “com certa segurança, de que as diferenças observadas nos dados não são meramente casuais”. Ciente desses fatores, o presente estudo foi desenvolvido na perspectiva da pesquisa quantitativa, exploratória e transversal, adotada de acordo com necessidade da questão proposta no trabalho.

Cabe ressaltar ainda que o uso do método quantitativo na pesquisa educacional ainda é restrito e, diferentemente do senso comum,

Em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico. Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste

tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos (GATTI, 2004, p. 13).

Salientando a importância do embasamento teórico na análise dos resultados, Claudia Fonseca (1999, p. 69) afirma que, “dependendo da lente usada para [examinar os dados], o mesmo material empírico pode inspirar leituras opostas [...]”. Além disso, deve-se

Considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que o fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si (GATTI, 2001, p. 74).

Atentando para as considerações dos autores mencionados anteriormente, todo o percurso da pesquisa foi baseado nos referenciais teóricos adotados no estudo, principalmente nas análises dos dados.

Por fim, cabe comentar que

[...] muitos dos estudos quantitativos em educação, especialmente os que se utilizam de técnicas de análise mais sofisticadas, mais flexíveis e mais robustas, não são realizados por educadores, mas por pesquisadores de outras áreas que se debruçam sobre o objeto educação (economistas, físicos, estatísticos, sociólogos, psicólogos, etc.). Com isto, interpretações e teorizações nem sempre incorporam as discussões em pauta no campo das reflexões sobre a educação” (GATTI, 2004, p. 14).

Como mencionado anteriormente, a análise do mesmo objeto/dado pode diferir de acordo com a “lente” que cada pesquisador adota. Por isso defende-se a realização de um estudo com abordagem quantitativa sobre a questão educacional por profissionais da respectiva área, a fim de defender certos pontos de vista, assim como confrontar diferentes perspectivas para melhor compreender objetos de estudo.

3.2 Procedimentos

As fontes de dados utilizadas na pesquisa são os dados secundários (microdados) disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³, especificamente o Censo Escolar 2010 e a Prova Brasil 2009, e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo Demográfico do ano de 2010.

³ É uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Cabe destacar que, os três bancos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa são públicos e estão disponíveis nas páginas de internet de respectivas instituições⁴. Devido a problemas técnicos, houve dificuldade em acessar diretamente do sitio do INEP os dados do Censo Escolar 2010, mas o problema foi solucionado com a colaboração do profissional do INEP/MEC que atua na sistematização dos dados estatísticos. Para a extração e organização dos dados, foi utilizado o programa estatístico IBM SPSS Statistics, conhecido como SPSS, que entre diversas funções possibilita a “edição de matrizes de dados, manipulação de arquivos, transformação dos dados, edição de relatórios de análise e elaboração de análises descritivas e de correlação entre variáveis” (LABORATÓRIO DE METODOLOGIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 2005, p. 2) e os mesmos foram analisados parcialmente com técnicas estatísticas, confrontando com outros estudos sobre o tema e com o referencial teórico.

O Quadro 3.1 sintetiza os procedimentos realizados, vinculados aos objetivos da pesquisa.

⁴ Microdados do Censo Escolar e Prova Brasil disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-levantamentos-acessar>. Microdados do Censo Demográfico 2010 disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_Gerais_da_Amostra/Microdados/.

Quadro 3.1 – Plano de análise da pesquisa

Objetivo	Descrição resumida dos procedimentos de análise	Fonte dos dados	Técnica de análise
1 - Calcular o Índice de Condições de Oferta de Ensino para as escolas públicas de ensino fundamental de Ribeirão Preto, São Paulo, considerando a infraestrutura, equipamento, razão aluno por turma e formação docente.	As variáveis do Censo Escolar INEP/2010, possibilitaram a caracterização da infraestrutura (disponibilidade de equipamentos, por exemplo), assim como o funcionamento da instituição (duração de funcionamento da turma) e recurso humano (nível de formação do corpo docente), a fim de criar o Índice de Condições de Oferta de Ensino (ICOE).	Censo Escolar INEP/2010	Sumarização de dados e técnicas de contagem
2 - Caracterizar o nível sócio-econômico das áreas de ponderação nas quais se encontram as escolas do município de Ribeirão Preto, com base nos dados do IBGE.	Setor Censitário é unidade territorial de coleta das operações censitárias. Em áreas urbanas, compreende cerca de 250 a 300 domicílios. Os dados destes setores possibilitam a identificação do nível socioeconômico da população residente. Ribeirão Preto está dividida em 984 setores censitários.	Censo Demográfico/IBGE 2010	Sumarização de dados e Análises de frequência
3 - Caracterizar o nível socioeconômico do conjunto de alunos de cada escola de Ribeirão Preto-SP.	As variáveis do <i>Questionário do Aluno</i> , aplicado na ocasião da Prova Brasil/INEP 2009, possibilitaram a criação do nível socioeconômico dos alunos, por meio de presença de bens materiais na residência e nível de instrução dos pais (ou dos responsáveis).	Prova Brasil/INEP 2009	Sumarização de dados e Análises de frequência
4 - Analisar se há uma atenção para os aspectos relativos à equidade por meio da comparação dos dados da condição de oferta das escolas, do nível socioeconômico da população residente nos setores censitários onde elas se localizam e o indicador socioeconômico dos alunos.	Será procedido por meio do cruzamento de dados dos itens 1, 2 e 3.	Censo Demográfico/IBGE; Censo Escolar/INEP 2010 e Prova Brasil/INEP 2009	Técnicas descritivas e Comparação de médias
5 - Desenhar o mapa da equidade do ensino fundamental público de Ribeirão Preto.	Foi procedido por meio do cruzamento de dados dos itens 1 e 2, com o uso do recurso do IBGE, o qual possibilita situar escolas nas áreas de ponderação.	Censo Demográfico/IBGE 2010; Censo Escolar/INEP 2010 e Prova Brasil/INEP 2009	Técnica de Geoprocessamento

Considerando o contexto educacional, discutido no Capítulo 2, em que, como discutido, as desigualdades socioeconômicas corroboram as desigualdades de acesso, permanência e de conclusão de muitos cidadãos brasileiros – particularmente na qualidade de ensino oferecido, parte-se da ideia de que as escolas situadas em regiões com baixo nível socioeconômico (NSE) tendem a apresentar piores condições de oferta, reforçando as desigualdades existentes na sociedade.

A seguir consta a descrição detalhada do percurso traçado no desenvolvimento da pesquisa (descrição da organização dos dados e composição de indicadores), resumido no quadro acima.

3.2.1 Censo Escolar 2010

Os dados do Censo Escolar 2010 foram obtidos por meio de questionário anual aplicado a todas as escolas públicas e privadas do país. Eles trazem ricas informações para caracterizar as instituições brasileiras e serviram para analisar as condições de oferta das escolas de Ribeirão Preto, ora por meio da análise descritiva (frequência simples, por exemplo) de insumos, ora por meio da elaboração de variáveis derivadas (criação de uma nova variável a partir daquelas já existentes), tais como o Índice de Condições de Oferta de Ensino (ICOE). Cabe mencionar que para elaboração desse indicador, foram consideradas apenas as escolas do município que tiveram dados de todos os itens selecionados para sua composição (152 escolas), no entanto, na análise individual dos insumos, as 172 instituições foram estudadas, esse número variou devido a disponibilidade de informações.

3.2.2 Índice de Condições de Oferta de Ensino

A elaboração do ICOE inspirou-se no Índice de Condições de Oferta (ICO) criado por Alves e Passador (2011) e em considerações feitas por Carreira e Pinto (2007) referente ao Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), com a finalidade de analisar a política pública voltada à qualidade de ensino oferecido pelas instituições públicas de Ribeirão Preto, assim como a equidade da oferta.

O ICOE é composto por características de contexto escolar e condições da oferta de ensino (considerando a estrutura-física, disponibilidade de equipamentos entre outros fatores), ou seja, trata-se de uma agregação de variáveis fundamentais na oferta de um ensino de qualidade, debatidas ao longo do Capítulo 2 e retomadas nesta seção.

Inicialmente haviam sido selecionados dez itens para a composição do indicador, mas após a análise inicial (Tabela 3.1), observou-se que dois deles apresentavam pouca variabilidade o coeficiente de variação abaixo de 15%, o que não contribuiria na diferenciação das condições de oferta das escolas. Pois, comparação dos “desvios padrões de vários

conjuntos de dados” pode “avaliar quais dados se distribuem de forma mais (ou menos) dispersa” e seu valor “será [...] maior quanto mais dispersos forem os valores em análise” (BARBETTA, 2007, p. 94), como ocorre no coeficiente de variação.

Tabela 3.1 – Análise descritiva das variáveis pré-selecionadas para a composição do ICOE. Ribeirão Preto. 2010.

Variável	Média	Desvio-Padrão	Coeficiente de Variação
Infraestrutura básica de funcionamento	0,99	0,11	11,59
Biblioteca/sala de leitura	0,84	0,37	44,51
Laboratório de informática	0,77	0,42	54,87
Laboratório de ciências	0,36	0,48	133,24
Quadra de esportes	0,83	0,38	45,58
Acesso à Internet	1,00	0,00	0,00
Quantidade de computadores para o uso do aluno	0,56	0,34	61,68
Equipamentos (DVD e copiadora)	0,76	0,43	55,89
Formação docente	0,87	0,16	18,34
Quantidade de alunos por turma	0,57	0,35	62,37

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Por essa razão, decidi retirar da elaboração do ICOE, o **Índice Infraestrutura básica de funcionamento** (formado por: “abastecimento de água – rede pública”, “abastecimento de energia elétrica – rede pública”, “esgoto sanitário – rede pública” e “destinação do lixo – coleta periódica” (INEP, 2011b, p. 9), e atribuiu-se o valor 1 no caso de presença de todos os itens e 0, em falta de algum deles) e **acesso à internet** (segue o mesmo critério: 1 – presença e 0 – ausência) para tornar o indicador mais díspar. Da mesma forma, optou-se por não incluir no indicador, o tempo de permanência diária dos alunos em instituições escolares, que embora seja um fator importante na garantia de um ensino de qualidade, possibilitando eventualmente a realização de atividade extra-curriculares, entre outras, apresentou pouca variabilidade.

O Quadro 3.2 descreve a composição do ICOE, elaborado a partir então das oito variáveis selecionadas com base na análise descritiva.

Quadro 3.2 - Composição do ICOE

Variável	Valor	Critério
Biblioteca/sala de leitura	1	1 - tem; 0 - não tem
Laboratório de Informática	1	1 - tem; 0 - não tem
Laboratório de Ciências	1	1 - tem; 0 - não tem
Quadra de esporte	1	1 - tem; 0 - não tem
Equipamentos (DVD e copiadora)	1	1 - possui os dois itens; 0 - algum item em falta
Quantidade de computador para o uso do aluno	1	0 - $N < 10$; 0,5 - $N = 10$; 0,75 - $N > 10$ e ≤ 20 ; 1 - $N > 20$
Quantidade de aluno por turma	1	Proporção de turmas de EF I com alunos/ turma ≤ 25 e de EF II ≤ 30 – escala de 0 a 1.
Formação docente	1	Proporção de docente com formação em nível superior (com ou sem licenciatura) – escala de 0 a 1.

Com exceção do laboratório de informática, Ciências e quadra de esporte, foram elaboradas seis variáveis derivadas (criação de uma nova variável a partir das já existentes), a partir das informações dos bancos de dados do censo, padronizadas na escala de 0 (zero) a 1 (um) para analisar as condições de oferta: 1- Índice infraestrutura básica, 2- equipamentos, 3- biblioteca/sala de leitura, 4- quantidade de computador para o uso do aluno, 5- quantidade de aluno por turma e 6- formação docente.

Como vem sendo enfatizado, os itens que compõem o ICOE são insumos importantes no processo de ensino e aprendizagem e antes de apresentar a fórmula utilizada no cálculo do indicador, acredita-se oportuno explicitar cada um dos itens com maior detalhamento.

O primeiro item do quadro, biblioteca/sala de leitura, foi calculado considerando a presença de um dos dois equipamentos na instituição escolar, uma vez que, para ser considerada como uma biblioteca precisaria haver um bibliotecário, o que não ocorre em boa parte dos casos, para não dizer em todos, visto que tanto a rede estadual como a municipal não possuem esse profissional em seu quadro de profissionais que atuam nas escolas. Além disso, como Camargo *et al.* (2006, p. 62) observa, é necessário ter uma cautela de que mesmo naquelas escolas em que “não há um espaço configurado e específico como biblioteca, [...] não significa necessariamente que seus alunos estejam completamente desatendidos quanto ao uso de livros, revistas, vídeos, fitas e demais materiais típicos existentes nesses espaços”, assim como aquelas que disponibilizam esses recursos, não necessariamente usufruem desses bens. Porém, acredita-se que sua presença é o ponto de partida para se debater sobre as condições de oferta e o contato com os livros é fundamental no acúmulo do capital cultural dos alunos. Juntamente com ela, os laboratórios de informática e ciência e quadra de esporte também contribuem no processo de ensino e aprendizagem, ao possibilitar a elaboração de atividades diferenciadas.

Quanto ao indicador baseado na quantidade de computadores destinados a uso específico dos alunos, inicialmente foi pensado em utilizar 30 computadores para seu cálculo (o que poderia disponibilizar um computador para cada aluno em uma turma), mas analisando a distribuição de quantidade de computadores, considerou-se apropriado a divisão de 10 em 10, a fim de assegurar principais divisões.

Diferentemente dos itens até aqui apresentados, o número de alunos por turma foi calculado em duas etapas: (1) classificação da turma (1, se o número de matrículas de aluno por classe for menor ou igual a: 25 no EF I e 30 no EF II, e 0, caso não atenda esse critério) e (2) cálculo da proporção de turmas de uma determinada escola com critério atendido, ou seja, proporção de turmas com índice 1 corresponde o indicador da instituição. O estabelecimento desta razão de alunos/turma como referência (25 para anos iniciais e 30 para anos finais) teve como base o CAQi elaborado por Carreira e Pinto (2007), também utilizados por Alves e Passador (2011) na construção do ICO.

Assim como o indicador acima (número de alunos por turma), o índice formação docente foi elaborado com base no cálculo da proporção de docentes com formação em nível superior com licenciatura. Para tanto, primeiramente retirou-se a dupla contagem, ou até mais, dos professores (um docente pode ter mais de uma função docente, de acordo com a função assumida) para identificar o número exato de profissionais atuantes na instituição e após classificar cada um conforme a escolaridade (1, se possui a formação em nível superior com licenciatura e 0, outras formações), calculou-se a proporção de docentes que atenderam o requisito (esta proporção, numa escala de zero a um corresponde ao valor do indicador da escola).

Para o cálculo final do indicador, a escala de 0 a 8 foi convertida para a de 0 a 10, sendo que os primeiros seis itens representam a metade desse índice (assim, após a soma desses insumos, foram divididos por 6 e por fim, multiplicado por 5), e outra metade atribuída para quantidade de aluno por turma e formação docente (multiplicando 2,5 na soma das duas variáveis). Resumindo: $ICOE = [((Biblioteca/sala de leitura + Laboratório de Informática + Quadra de esporte + Equipamentos + Quantidade de computador para o uso do aluno)/6) \times 5] + [(Quantidade de aluno por turma + Formação docente) \times 2,5]$.

Cabe enfatizar que a atribuição de pesos diferenciados para as variáveis quantidade de alunos por turma e formação docente se justifica pela importância que ambas as variáveis possuem no processo educacional. É indiscutível que, a qualidade dos docentes, vista através de seu nível de formação, tem um impacto significativo nesse processo, sendo ele o responsável direto pela aprendizagem dos alunos. Quanto ao número de alunos por turma,

diferentemente do discurso que se ouve com frequência, acredita-se que um número elevado de alunos numa sala de aula pode afetar, sim, a atuação do professor. Turmas grandes demandam a reorganização do trabalho e elaboração de estratégias passíveis de serem implementadas com as limitações postas pelo grande número de discentes, comprometendo uma relação mais próxima e efetiva entre o professor e seus alunos.

3.2.3 Prova Brasil 2009

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, é aplicada em escolas públicas de ensino fundamental regular e avalia o rendimento dos estudantes das séries 4^a e 8^a, da antiga organização do ensino, e anos 5^o e 9^o, do regime atual dessa etapa de ensino em Língua Portuguesa e Matemática e “que atendessem a critérios de quantidade mínima” de 20 alunos, “permitindo gerar resultados por escola” (INEP, 2011a, p. 6). Além de avaliar o desempenho escolar, esse exame coleta informações referentes à condição socioeconômica dos estudantes por meio da aplicação de um questionário que contém questões sobre a existência de determinados bens e serviços disponíveis na residência, assim como a escolaridade dos pais/responsáveis, o que possibilitou a análise do nível socioeconômico dos frequentadores de instituições públicas de ensino de forma indireta.

Quanto à essa última questão, Maria Teresa Gonzaga Alves e José Francisco Soares (2009, p. 2) argumentam que o NSE “é tomado como um construto teórico, ou seja, uma variável latente (não diretamente observada) cuja medida é feita pela agregação de informações sobre: a educação, a ocupação e a riqueza ou rendimento dos indivíduos”. Os autores ainda ressaltam que sua “definição [...] depende não só das opções teóricas do pesquisador, mas também da disponibilidade de dados adequados para esse tipo de análise” (ALVES; SOARES, 2009, p. 6-7). Pode-se dizer, então, que o indicador socioeconômico, “amplamente estudado pelas ciências sociais e uma tradição da sociologia americana e inglesa” (ALVES, GOUVÊA e VIANA, 2012, p. 3), possui um leque de possibilidades para sua composição, sendo “as variáveis mais recorrentes nas propostas [...], o nível de escolaridade, a ocupação e o nível de renda [dos pais]” (ALVES, GOUVÊA e VIANA, 2012, p. 5). No caso do presente estudo, baseou-se nos dados oriundos da Prova Brasil 2009, os quais dispõem de informações sobre a escolaridade dos pais ou responsáveis e o rendimento, embora de forma indireta, e deve considerar que por ser um questionário auto-aplicativo há riscos quanto à veracidade dos dados.

Feita uma breve discussão em torno do indicador socioeconômico, será apresentada a composição do Índice Socioeconômico (ISE) adotada nesta pesquisa. Para assegurar maior confiabilidade do ISE dos alunos (expandido para instituição, por meio do cálculo da média aritmética dos indicadores dos alunos nela matriculados), optou-se por utilizar questionários com preenchimento completo (além da anulação de questionário com falta de resposta de uma das questões, assim como a resposta **não sei**) e cálculo do indicador efetuado em escolas com mais de 30 questionários válidos – totalizando 74 escolas públicas como objeto de análise. Quanto à atribuição de peso das variáveis, baseou-se no Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB)-versão 2013, elaborado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), que visa a “avaliação e construção de um critério que seja fruto da nova realidade do país” (ABEP, 2012, p. 1). No caso de alguns itens que não constam em seu sistema de pontos, atribuiu-se um valor, considerando-se os demais itens declarados.

A composição do ISE previa inicialmente a utilização de 14 bens e serviços, mas após a análise descritiva (Desvio-Padrão e Coeficiente de Variação, por exemplo) verificou-se que dois itens (presença de geladeira e banheiro dentro de casa) apresentavam pouca variabilidade. Assim, decidiu-se retirá-los para tornar o índice com maior dispersão, a fim de analisar com maior nitidez a relação entre o NSE dos alunos e as condições de oferta das escolas frequentadas. A Tabela 3.2 apresenta o resultado da análise inicial das variáveis.

Tabela 3.2 – Análise descritiva das variáveis pré-selecionadas para a composição do ISE. Ribeirão Preto. 2009.

Variável	Mínimo	Máximo	Média	Desvio- Padrão	Coeficiente de Variação (%)
Televisão em cores	0	3	2,01	0,80	39,82
Rádio	0	3	1,47	0,78	53,46
Videocassete ou DVD	0	2	1,86	0,50	27,04
Geladeira	0	4	3,97	0,36	9,07
Freezer junto a geladeira	0	2	1,51	0,86	57,13
Freezer separado da geladeira	0	2	0,49	0,86	174,61
Máquina de lavar roupa	0	2	1,66	0,75	45,17
Carro	0	9	3,18	2,68	84,42
Computador	0	4	2,25	1,81	80,40
Banheiro dentro de casa	0	7	4,51	0,85	18,90
Empregada doméstica	0	4	0,34	1,03	302,25
Quarto para dormir	1	4	2,41	0,80	33,03
Escolaridade da mãe ou mulher responsável	0	8	2,00	2,35	117,40
Escolaridade do pai ou homem responsável	0	8	1,80	2,39	132,43

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009.

Os dados indicam uma disparidade significativa (CV acima de 80%) de alguns bens e serviços, tais como: freezer separado da geladeira, empregada doméstica e escolaridade dos pais ou responsáveis, realçando a realidade heterogênea do município. Já a geladeira e banheiro dentro de casa estão difundidos em quase todas as residências. Quanto à relativa variação da televisão em cores, que para o senso comum é um bem que está difundido com certa homogeneidade, pode ser explicada pela variação da quantidade de aparelho existente no domicílio.

O Quadro 3.3 descreve a pontuação das 12 variáveis utilizadas na construção do indicador socioeconômico. Por uma questão didática, transformou a escala do ISE de 0 a 51 para a de 0 a 100, como será apresentada nas análises dos resultados.

Quadro 3.3 – Composição do Índice Socioeconômico

Item no questionário	Pontuação
Televisão em cores	
A Uma	1
B Duas	2
C Três ou mais	3
D Não tem	0
Rádio	
A Uma	1
B Duas	2
C Três ou mais	3
D Não tem	0
Videocassete ou DVD	
A Sim	2
B Não	0
Geladeira	
A Uma	4
B Duas ou mais	4
C Não tem	0
Freezer junto a geladeira	
A Sim	2
B Não	0
C Não sei	-
Freezer separado da geladeira	
A Sim	2
B Não	0
C Não sei	-
Máquina de lavar roupa	
A Sim	2
B Não	0
Continua	

Continuação	
Item no questionário	Pontuação
Carro	
A Uma	4
B Duas	7
C Três ou mais	9
D Não tem	0
Computador	
A Sim, com internet	4
B Sim, sem internet	2
C Não tem	0
Banheiro dentro de casa	
A Um	4
B Dois	5
C Três	6
D Mais de três	7
E Não tem	0
Empregada doméstica	
A Uma diarista, até 2 vezes por semana	3
B Uma, todos os dias úteis	4
C Duas ou mais, todos os dias úteis	4
D Não	0
Quartos para dormir	
A Um	1
B Dois	2
C Três	3
D Quatro ou mais	4
Escolaridade da mãe ou mulher responsável	
A Nunca estudou ou não completou a 4ª série - antigo primário	0
B Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série - antigo ginásio	1
C Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio - antigo 2º grau	2
D Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	4
E Completou a Faculdade	8
F Não sei	-
Escolaridade do pai ou homem responsável	
A Nunca estudou ou não completou a 4ª série - antigo primário	0
B Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série - antigo ginásio	1
C Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio - antigo 2º grau	2
D Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	4
E Completou a Faculdade	8
F Não sei	-
ISE (soma dos 12 itens descritos acima)	62

Como pode notar, a escolaridade dos pais ou responsáveis possuem um peso elevado no ISE em relação a demais, inferior apenas o de carro, e pode ser justificado pela forte ligação entre o nível de instrução e renda obtida – o que contribui no estabelecimento da relação: maior NSE e maior escolaridade, deste modo, embora “os procedimentos

metodológicos variam entre os pesquisadores, [...] os resultados são muito parecidos, geralmente revelando que a educação tem um peso um pouco maior do que a renda na definição do índice de NSE, e outros fatores tem peso bem menor” (ALVES; SOARES, 2009, p. 5).

Por fim, cabe mencionar que, embora estejam armazenados em diferentes arquivos, a análise cruzada dos dados do Censo Escolar 2010 e Prova Brasil 2009 foi possível por meio de uma “variável-chave” – contido nos dois bancos de dados, que neste caso foi o código da escola.

3.2.4 Censo Demográfico 2010

A caracterização socioeconômica do município foi realizada com base nos microdados da amostra do IBGE (banco de informações obtidas por meio do questionário completo de aplicação amostral) através do recurso de consulta de informações disponíveis on-line no “Sistema IBGE de Recuperação Automática” (SIDRA)⁵.

De acordo com o IBGE (2011, p. 18), é possível analisar as variáveis dentro do município segundo: setor censitário (“a unidade territorial de controle cadastral da coleta, constituída por áreas contíguas, respeitando-se os limites da divisão político-administrativa, do quadro urbano e rural legal e de outras estruturas territoriais de interesse”); bairro (“subdivisões intraurbanas legalmente estabelecidas através de leis ordinárias das Câmaras Municipais e sancionadas pelo Prefeito”); e área de ponderação. Segundo o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP, 2011, p. 17) área de ponderação é

uma unidade geográfica, formada por um agrupamento de setores censitários, para a aplicação dos procedimentos de calibração das estimativas com as informações conhecidas para a população como um todo. É, também, a menor unidade geográfica para identificação dos microdados da amostra, de maneira a preservar o sigilo em relação aos informantes da pesquisa.

Dentro das possibilidades de análise em diferentes escalas geográficas, optou-se por utilizar a área de ponderação (decisão tomada a partir do contato com o funcionário do IBGE do município, assim como de conversas com o orientador e outros colaboradores), justamente por apresentar a confiabilidade dos dados ao passar por tratamento estatístico, como mencionado acima, e por facilitar a análise comparativa entre diferentes áreas, procedimento

⁵ Recurso disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/> para gerar tabelas e gráficos, de acordo com a necessidade.

que em outros níveis de desagregação pode ser anti-didático, pois em Ribeirão Preto há: 984 setores censitários, 54 bairros e 19 áreas de ponderação. Por outro lado, por ser uma unidade extensa, pode **maquiar** (suavizar) algumas características específicas de uma determinada localidade, no entanto, cabe enfatizar que esse processo pode ocorrer também em outras unidades, como no caso do setor censitário, que de acordo com o funcionário do IBGE local, se constitui por 250 a 300 domiciliares aproximadamente e dependendo da concentração de residências, apenas uma pequena área pode compor um setor e muitas vezes, distorcendo a realidade daquele local.

Considerando as reflexões acima, entende-se que a utilização de área de ponderação, para os fins deste estudo, acaba sendo a opção mais adequada para melhor descrever o contexto da instituição escolar. E a caracterização das condições socioeconômicas da região na qual a instituição de ensino se localiza foi realizada por meio da identificação do código do setor censitário onde se encontra a escola com base no arquivo “Agregados por setores censitários”, com a identificação da respectiva área de ponderação (a partir do arquivo “Composição das Áreas de Ponderação”⁶, o qual descreve quais setores censitários compõem a cada área), assim como a identificação das coordenadas geográficas exatas das escolas (realizada uma a uma com base no recurso on-line Google Map⁷). Quando foi necessário para o melhor esclarecimento de uma questão, e factível, usou-se também o critério de bairro, como veremos mais adiante.

Cabe frisar que, como mencionado anteriormente, “os resultados do Censo Demográfico foram divulgados para o Brasil, grandes regiões, Unidades da Federação, mesorregiões e microrregiões, municípios, distritos, subdistritos, bairros, setores censitários (resultados do Universo) e áreas de ponderação (arquivos de microdados da amostra)” (IBGE, s/d). Assim, os microdados com os resultados finais da amostra foram utilizados para contextualização da área de ponderação, e quando foi o caso utilizou-se os dados do bairro, a partir do SIDRA, que possibilita a elaboração de tabelas com diferentes arranjos de variáveis em distintas escalas geográficas.

⁶ Disponível para download em: http://downloads.ibge.gov.br/downloads_estatisticas.htm. Conhecimento desse material foi possível através do auxílio da funcionária do IBGE sede Ribeirão Preto.

⁷ Disponível em: <https://maps.google.com.br/maps?ie=UTF-8&hl=pt-BR>

3.2.5 Elaboração do mapa de equidade

Finalmente, com base nos dados obtidos, buscou-se também a construção de mapas, os quais reúnem informações oriundas das três fontes de dados (Censo Escolar 2010, Prova Brasil 2009 e Censo Demográfico 2010), que é um dos objetivos específicos deste trabalho. Para sua construção contou-se com o auxílio de uma profissional da área de geoprocessamento.

Descrito os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, serão apresentados no próximo capítulo os resultados e respectivas análises.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E ANÁLISE

Serão discutidos neste capítulo os resultados obtidos ao longo do estudo, subdividindo-se em caracterização da oferta educacional e contextualização territorial nos quais se localizam as escolas, articulando-se esses dados sempre que possível. Considerando a importância e a riqueza da agregação e desagregação das variáveis, como enfatiza Moema Gonçalves Bueno Fígoli (2006), buscou-se elaborar diversas combinações de variáveis (sem perder de vista o foco da pesquisa) na busca de melhor compreensão do objeto estudado.

Cabe destacar que além de analisar a existência, ou não da equidade de oferta entre as escolas públicas (objetivo do estudo), em algumas análises foi feita a comparação entre instituições públicas e privadas, a fim de identificar se há alguma diferença na oferta de ensino, como observada nos estudos de maior abrangência territorial (SOARES, 2004).

4.1 A oferta da Educação Básica em Ribeirão Preto

Antes de se tratar os dados referentes à análise das condições de oferta das escolas de Ensino Fundamental, apresentar-se-ão informações gerais da educação no município, a fim de melhor contextualizá-las.

De acordo com os dados obtidos nos microdados do Censo Escolar 2010, havia, neste ano, 381 escolas públicas e privadas com situação de funcionamento “Em atividade” (INEP, 2011b, p.9), sendo 171 públicas e 210 privadas, ou seja, considerando apenas o número de instituições a oferta educacional em Ribeirão Preto é majoritariamente privada (55,1%), como mostra a Tabela 4.1.

Tabela 4.1 – Caracterização da Educação Básica por número de escola, docente e matrícula segundo dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010.

Dependência administrativa	Escola		Docente		Matrícula	
	N	%	N ¹	%	N	%
Estadual	76	19,9	2.385	36,5	62.698	44,7
Municipal	95	24,9	1.495	22,8	38.481	27,4
Particular	185	48,6	2.349	35,9	34.155	24,3
Comunitária	7	1,8	40	0,6	489	0,3
Filantrópica	18	4,7	274	4,2	4.570	3,3
Total	381	100,0	6.543	100,0	140.393	100,0

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Nota: 1 - O número corresponde a docente atuante por cada rede de ensino, assim, não equivale ao número exato de professores do município.

Por outro lado, os dados referentes à matrícula apontam que a rede pública é responsável por mais de 70% dos alunos matriculados na Educação Básica, coerente com os dados nacionais, embora um pouco abaixo da média nacional.

Quanto às informações dos professores atuantes no município cabe comentar que um docente pode exercer mais de uma função docente, não equivalendo ao número exato de profissionais. Assim, no ano de 2010 (INEP, 2010), 6.146 professores exerciam, ao todo, 30.163 funções docentes nas diferentes etapas de ensino e 6.543 docentes por dependência administrativa. Dos 6.146 profissionais, 3.151 professores atuavam nas escolas de Ensino Fundamental.

A Tabela 4.2 revela os diferentes arranjos de oferta do Ensino Fundamental existentes no município e observa-se a predominância da escola (cerca de 30% das instituições) que oferece essa etapa de ensino juntamente com a Educação Infantil, seguida por aquela que oferece apenas o Ensino Fundamental (25%).

Tabela 4.2 – Escolas do Ensino Fundamental por modalidade de oferta segundo dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010.

Modalidade de oferta	Dependência administrativa		Total
	Pública	Privada	
1- Ensino Fundamental	36	7	43
2- Pré-escola e Ensino Fundamental	0	4	4
3- Ensino Médio e Ensino Fundamental	12	8	20
4- Educação Especial e Ensino Fundamental	1	1	2
5- Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental	17	0	17
6- Creche, Pré-escola e Ensino Fundamental	1	50	51
7- Creche, Pré-escola, Ensino Médio e Ensino Fundamental	0	8	8
8- Pré-escola, Ensino Médio e Ensino Fundamental	0	4	4
9- Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental	19	0	19
10- Pré-escola, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental	2	0	2
11- EM, EP, EJA e EF	0	1	1
12- Creche, Pré-escola, Ensino Médio, Educação Especial e Ensino Fundamental	0	1	1
Total	88	84	172

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Mesmo com a seleção de entidades que oferecem o ensino fundamental regular, o número de instituições privadas permanece alto, embora o total de escolas públicas ultrapasse por uma diferença ínfima como mostra a Tabela 4.3.

Tabela 4.3 – Distribuição de escolas do Ensino Fundamental segundo a forma de oferecimento e dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010.

Dependência administrativa	Oferecimento do Ensino Fundamental			Total
	Anos iniciais e finais	Apenas anos iniciais	Apenas anos finais	
Estadual	20	19	22	61
Municipal	26	1	0	27
Particular	46	28	2	76
Comunitária	1	0	0	1
Filantrópica	3	2	0	5
Total	96	50	24	170 ¹

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Nota: 1 – Não foi possível a identificação de duas escolas.

Ainda referente a esta tabela, pode-se observar que na rede estadual, diferentemente de municipal ou privada, predominam (aproximadamente 70%) escolas que oferecem apenas

anos iniciais ou finais desta etapa de ensino, que pode ser explicada como um dos efeitos da reorganização da rede física das escolas estaduais ocorrida no Estado de São Paulo.

Essas 172 instituições mencionadas acima, especificamente as 88 públicas, formam o corpo do objeto de pesquisa e foram analisadas detalhadamente dentro e fora do âmbito institucional. Conforme mencionado no início do presente trabalho, quando possível, as escolas privadas também foram analisadas, pois entende-se que não há como desconsiderá-las na discussão das condições de oferta.

4.2 Condições de oferta das escolas de Ensino Fundamental de Ribeirão Preto

A análise das condições de oferta das escolas de Ensino Fundamental foi realizada considerando as três categorias de acordo com a forma de oferta: (1) Ensino Fundamental anos iniciais; (2) Ensino Fundamental anos finais; e (3) Ensino Fundamental completo, para comparação entre seu par. Cabe frisar que o que se pretende por meio da análise das condições de oferta no presente estudo é verificar a disponibilidade e não seu estado de conservação, ou uso efetivo, pois isso requereria um outro estudo com outra metodologia.

4.2.1 Infraestrutura básica de funcionamento

Segundo a análise do Índice de infraestrutura básica de funcionamento, composto por quatro variáveis como foi descrito no Capítulo 3: abastecimentos de água e energia elétrica e tratamento de esgoto sanitário por rede pública, e a coleta periódica de lixo, com a exceção de uma escola privada com falta de informação, todas as 171 atingiram o maior indicador (1), ou seja, no que diz respeito à infraestrutura de funcionamento, as escolas apresentam a condição adequada.

4.2.2 Disponibilidade de insumos

A Tabela 4.4 mostra a porcentagem de escolas equipadas com os insumos: laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, acesso à internet e biblioteca/sala de leitura.

Tabela 4.4 – Presença de insumos nas escolas Ensino Fundamental segundo a dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Insumos	Pública		Privada	
	Escola	Aluno	Escola	Aluno
Laboratório de Informática	88,6	90,5	51,2	67,0
Laboratório de Ciências	26,1	30,9	39,3	62,8
Quadra de esportes	95,5	96,6	63,1	82,9
Acesso à internet	100,0	100,0	97,6	99,6
Biblioteca/ sala de leitura	85,2	87,2	69,0	77,5
Total (N)	88	56.521	84	19.569

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Os dados evidenciam a desigualdade de acesso aos insumos selecionados (fundamentais no processo de ensino e aprendizagem), especificamente o laboratório de ciências que possui um índice inferior a 50% tanto do total de escolas quanto das matrículas correspondentes ao Ensino Fundamental. A tabela ainda mostra que diferentemente do senso comum, as escolas privadas não apresentam uma situação melhor que a da rede pública quanto à disponibilidade de insumos.

As Tabelas 4.5, 4.6 e 4.7 analisam a presença dos mesmos insumos, porém desagregando as instituições conforme as três categorias de oferecimento do Ensino Fundamental: anos iniciais, anos finais e completo.

Tabela 4.5 – Presença de insumos nas escolas de anos iniciais de Ensino Fundamental segundo a dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Insumos	Pública		Privada	
	Escola	Aluno	Escola	Aluno
Laboratório de Informática	75,0	77,8	26,7	32,8
Laboratório de Ciências	0,0	0,0	3,3	2,9
Quadra de esportes	80,0	82,5	30,0	41,1
Acesso à internet	100,0	100,0	96,7	99,1
Biblioteca/ sala de leitura	70,0	67,2	56,7	57,9
Total (N)	20	11.133	30	1.716

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Observa-se que além de as escolas não terem mesmas condições de oferta, aquelas que oferecem apenas anos iniciais dessa etapa de ensino são as mais precárias. Entende-se que embora cada etapa desse ensino apresente suas especificidades, isso não justifica a ausência de insumos que podem favorecer o aprendizado.

Tabela 4.6 – Presença de insumos nas escolas de anos finais de Ensino Fundamental segundo a dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Insumos	Pública		Privada	
	Escola	Aluno	Escola	Aluno
Laboratório de Informática	95,5	96,6	100,0	100,0
Laboratório de Ciências	36,4	36,8	100,0	100,0
Quadra de esportes	100,0	100,0	100,0	100,0
Acesso à internet	100,0	100,0	100,0	100,0
Biblioteca/ sala de leitura	90,9	89,7	100,0	100,0
Total (N)	22	11.702	2	105

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Tabela 4.7 – Presença de insumos nas escolas de Ensino Fundamental completo segundo a dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Insumos	Pública		Privada	
	Escola	Aluno	Escola	Aluno
Laboratório de Informática	91,3	92,6	66,0	70,2
Laboratório de Ciências	32,6	39,1	60,0	68,4
Quadra de esportes	100,0	100,0	80,0	86,9
Acesso à internet	100,0	100,0	98,0	99,6
Biblioteca/ sala de leitura	89,1	93,0	76,0	79,3
Total (N)	46	33.686	50	17.748

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Segundo as Tabelas 4.5 e 4.6 e 4.7, as escolas privadas apresentam um diferencial quanto à presença de laboratório de ciências, a qual mostra um percentual (60%) bem acima das encontradas nas redes públicas, refletindo a dificuldade de oferta de aulas práticas de Ciências nessas últimas.

Quanto à presença de acesso à internet, assim como de laboratórios de informática, os dados surpreenderam, pois todas as escolas de Ribeirão Preto, independentemente da dependência administrativa, possuem acesso e boa parte das escolas públicas está equipada com laboratório de informática, apontando uma situação favorável àquela encontrada no nível nacional (68%). Considera-se esse resultado bastante positivo, porque embora não existam dados quanto a seu uso, a sua presença é o primeiro passo para sua utilização, ampliando estratégias de ensino entre outros objetivos. Cabe frisar que o contato com computadores nas escolas pode contribuir na inserção dos alunos na era de desenvolvimento tecnológico e que, embora seu uso esteja disseminado com certa relevância (segundo os dados do Censo Demográfico 2010, dos 10.107 domicílios em Ribeirão Preto, 58,7% afirmaram ter computador e 50,4% com acesso à internet) nem todos têm acesso a esse recurso fora da sala de aula.

4.2.3 Disponibilidade de computador

Apesar da grande dispersão dos dados referentes à quantidade de computadores disponíveis para uso dos alunos, influenciada pelas escolas privadas cuja amplitude total é de 138 (sendo no mínimo um computador e no máximo 139 computadores) em comparação a de 37 das públicas (mínimo 1 e máximo 38), a média nas duas redes de ensino está próxima: 16 e 14 computadores, respectivamente.

Tabela 4.8 – Quantidade de computadores para o uso dos alunos por faixa segundo a dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Quantidade de computadores	EF anos iniciais		EF anos finais		EF completo		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
1 a 5	20,0	43,5	0,0	0,0	2,4	6,8	11,8
6 a 10	70,0	43,5	22,7	0,0	26,8	18,2	31,6
11 a 15	5,0	8,7	50,0	50,0	22,0	27,3	23,7
15 a 20	0,0	4,3	22,7	0,0	34,1	18,2	18,4
Acima de 21	5,0	0,0	4,5	50,0	14,6	29,5	14,5
Total (N)	20	23	22	2	41	44	152

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Enquanto mais de 70% das escolas públicas e privadas de anos finais e Ensino Fundamental completo contam com mais de 10 computadores para uso dos alunos, que é uma quantidade insuficiente para o uso simultâneo desse recurso em sala de aula em turmas, que em geral possuem mais de 20 alunos, o índice fica em torno de 10% nas instituições de anos iniciais. O baixo percentual de instituições com mais de 20 computadores (apenas 14,5% do total) chama a atenção. Nessa última faixa, as escolas privada de anos finais apresenta o melhor índice (50,0%) e nas públicas, maior proporção encontra-se nas que oferecem o Ensino Fundamental completo (14,6%).

Sobre a utilização deste recurso Maria de Fátima D'Assumpção Castro e Luiz Anastacio Alves (2006) apontam que mesmo onde havia um laboratório de informática em funcionamento, muitos dos professores pesquisados demonstraram insegurança para trabalhar com essa ferramenta como um dos recursos didáticos em sala de aula. Além dessa questão, muitas escolas enfrentam a dificuldade de uso devido ao reduzido número de computadores, o que requer a organização de horário para todos usufruírem, sem falar nos constantes problemas de falta de manutenção.

4.2.4 Índice equipamento

Confrontando a distribuição do Índice equipamento (presença de DVD e copiadora) por dependência administrativa (Tabela 4.9), é possível notar mais uma vez, a precariedade de condições de oferta das escolas públicas.

Tabela 4.9 – Índice equipamento segundo dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010.
(em %)

DVD e copiadora	EF anos iniciais		EF anos finais		EF completo		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
Possui um ou nenhum dos equipamentos	25,0	20,0	54,5	0,0	34,8	6,0	24,7
Possui os dois equipamentos	75,0	80,0	45,5	100,0	65,2	94,0	75,3
Total (N)	20	30	22	2	46	50	170

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Embora o critério estabelecido para a análise não tenha sido “exigente”, no sentido de que os insumos selecionados na composição do índice (assim como sua quantidade) são equipamentos básicos que numa instituição de ensino poderiam ser encontrados com certa facilidade, no entanto, a análise dessa tabela mostra que são poucas que disponibilizam desses bens. Nesse caso, a situação das escolas públicas é bem pior que a da rede privada.

4.2.5 Número de alunos por turma

Das 2.916 turmas distribuídas em escolas de Ensino Fundamental, aproximadamente 50% das turmas atendem o critério estabelecido no Índice quantidade de alunos por turma, ou seja, quase metade das turmas respeita o número esperado de matrículas dos alunos por turma (igual ou menor a 25 nos anos iniciais e 30 nos anos finais do Ensino Fundamental), como mostra a Tabela 4.10.

No entanto, analisando por rede de ensino observa-se que tanto nas turmas de anos iniciais quanto finais as escolas públicas possuem o número de alunos por turma muito superior àquele esperado.

Tabela 4.10 – Atendimento do critério do Índice alunos por turma por etapas do Ensino Fundamental segundo dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010.
(em %)

Atendimento do critério (índice alunos por turma)	Turma EF anos iniciais		Turma EF anos finais		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	
Sim	33,0	84,4	25,8	62,7	53,9
Não	67,0	15,6	74,2	37,3	46,1
Total (N)	996	660	903	357	2.916

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Na Tabela 4.11 fica evidente o elevado número de alunos por turma nas escolas públicas, pois parte significativa das escolas se enquadra na primeira faixa (60% e 54,5% nas duas primeiras categorias do Ensino Fundamental), somando-se com a segunda, o percentual de escolas de anos finais do Ensino Fundamental ultrapassa 90, ou seja, a situação parece ser mais crítica nos anos finais.

A análise da razão entre quantidade de alunos por turma (proporção de turmas existentes na escola que atendem o critério mencionado acima), feita na Tabela 4.11, mostra que as instituições privadas possuem melhores condições, o que está de acordo com as informações vistas no início dessa seção (maior número de instituição e menor número de matrícula).

Tabela 4.11 – Índice alunos por turma segundo forma de oferta do Ensino Fundamental e dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Índice quantidade de alunos por turma ¹	EF anos iniciais		EF anos finais		EF completo		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
Até 0,25	60,0	0,0	54,5	0,0	34,8	12,0	27,1
De 0,25 até 0,50	20,0	0,0	40,9	0,0	37,0	6,0	19,4
De 0,50 até 0,75	15,0	0,0	4,5	50,0	19,6	10,0	11,2
Acima de 0,75	5,0	100,0	0,0	50,0	8,7	72,0	42,4
Total (N)	20	30	22	2	46	50	170

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Nota: 1) A escala do indicador varia de 0 a 1, sendo a faixa 1 - escolas com até 25% das turmas de EF I com alunos/turma ≤ 25 ou de EFII com alunos/turma ≤ 30 ; faixa 2 - escolas com até 50% das turmas de EF I com alunos/turma ≤ 25 ou de EFII com alunos/turma ≤ 30 ; faixa 3 - escolas com até 75% das turmas de EF I com alunos/turma ≤ 25 ou de EFII com alunos/turma ≤ 30 ; faixa 4 - escolas com mais de 75% das turmas de EF I com alunos/turma ≤ 25 ou de EFII com alunos/turma ≤ 30 .

Acredita-se que o elevado número de alunos por turma pode decorrer da expansão do ensino público sem o devido planejamento, que visando atender a demanda da população, e com pouco recurso disponibilizado, acabou por aumentar essa razão. Essa saída pode ser considerada como uma das formas mais eficazes de reduzir o custo, uma vez que para

abertura de uma nova turma requer a contratação de um ou mais docentes, sem contar a necessidade de planejamento espacial (ampliação de espaço físico). Contudo, essa política de expansão de matrícula a baixo custo tende a comprometer a qualidade de ensino.

4.2.6 Formação docente

Conforme mencionado na contextualização geral da educação no município (tópico 4.1 do presente trabalho), em 2010, havia 3.151 docentes atuantes no Ensino Fundamental. Na Tabela 4.12 consta a distribuição desses profissionais segundo a escolaridade.

Tabela 4.12 – Docentes do Ensino Fundamental segundo escolaridade. Ribeirão Preto. 2010.
(em %)

Escolaridade	N	%	% cumulativa
Ensino Fundamental incompleto	2	0,1	0,1
Ensino Fundamental completo	3	0,1	0,2
Ensino Médio - Normal ou Magistério	155	4,9	5,1
Ensino Médio - Normal ou Magistério Específico Indígena	10	0,3	5,4
Ensino Médio	123	3,9	9,3
Superior completo	2.858	90,7	100,0
Total	3.151	100,0	-

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Os docentes que possuem a formação em nível superior completo correspondem à ampla maioria. No entanto, constatou-se a presença de profissionais com Ensino Fundamental incompleto e Ensino Fundamental completo. O inciso I da Lei nº 12.014 de 6 de agosto de 2009 (que alterou o artigo 61 da LDB/1996) estabelece que para atuação no Ensino Fundamental é necessário ter habilitação em nível médio ou superior, ou seja, os mencionados acima estão ferindo a legislação e essa situação é preocupante, pois apesar de esse número ser ínfimo, considerando a importância que se tem na formação do sujeito acredita-se que pode comprometer, direta ou indiretamente, a qualidade do ensino oferecido.

A Tabela 4.13 mostra a proporção de docentes com a formação em nível superior nas escolas e observa-se que as que oferecem anos iniciais possuem menor percentual em seu quadro docente os professores formados em ensino superior. Por outro lado, as instituições com anos finais do Ensino Fundamental apresentam maior proporção (em 86,4% dessas escolas mais de 97% dos docentes possuem o diploma de nível superior) e esse dado pode ser

justificado pela legislação mencionada acima em que exige a formação em nível superior para atuação na segunda etapa desse ensino.

Tabela 4.13 – Proporção de docentes com formação em ensino superior nas escolas de Ensino Fundamental segundo as categorias de oferecimento. Ribeirão Preto. 2010.
(em %)

Formação em ensino superior	EF anos iniciais		EF anos finais		EF completo		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
1 (índice<0,81)	15,0	76,7	0,0	0,0	0,0	28,0	23,5
2 (0,81<índice<=0,92)	75,0	10,0	4,5	0,0	34,8	24,0	27,6
3 (0,92<índice<=0,97)	5,0	3,3	9,1	50,0	45,7	26,0	22,9
4 (índice>0,97)	5,0	10,0	86,4	50,0	19,6	22,0	25,9
Total (N)	20	30	22	2	46	50	170

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Entende-se que a habilitação do docente em si não garante a qualidade do ensino, mas ela pode ser uma forma de assegurá-la.

4.2.7 Índice de Condições de Oferta da Escola (ICOE)

A Tabela 4.14 sintetiza a análise descritiva do ICOE das 152 escolas públicas e privadas que oferecem o Ensino Fundamental. Nela foi considerada a identificação do mínimo, máximo e média do indicador desagregado por redes de ensino, assim como por categoria de oferta do Ensino Fundamental, a fim de evidenciar a desigualdade existente no sistema educacional do município.

Tabela 4.14 – Análise descritiva do ICOE. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

ICOE	N escolas	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	CV
Geral	152	3,9	9,8	7,0	1,43	20,37
Pública	83	4,2	8,7	6,6	1,01	15,30
Privada	69	3,9	9,8	7,5	1,71	22,80
EF anos iniciais	43	3,9	8,8	5,9	1,04	17,63
EF anos finais	24	5,0	9,7	6,9	1,10	15,94
EF completo	85	4,6	9,8	7,6	1,34	17,63

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Pode-se dizer que as escolas de anos iniciais dessa etapa de ensino apresentam um pior indicador, pois possuem baixo valor nos extremos (mínimo e máximo) e a menor média,

dessa forma, mesmo aquelas com melhores condições de oferta não chegam ao patamar das outras. O índice de coeficiente de variação é relativamente baixo nas três categorias de oferecimento do Ensino Fundamental, indicando que não há uma disparidade acentuada de condições de oferta entre si. Já o coeficiente das instituições privadas (maior em comparação com o das públicas) revela a existência de diferentes condições de oferta no interior de sua rede de ensino, que pode estar vinculada com a capacidade financeira de cada unidade, considerando a diversidade de mensalidades. Dessa forma, é difícil se pensar que as instituições com o recurso díspar tenham a mesma condição de funcionamento, principalmente no que se refere à infraestrutura e quadro docente.

A Tabela 4.15 mostra a distribuição de escolas de Ensino fundamental segundo quatro categorias (quartis) do ICOE, sendo o nível 1, a instituição que apresenta pior condição de oferta e o 4, melhor.

Tabela 4.15 – Distribuição do ICOE por categoria de oferecimento do Ensino Fundamental e dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

ICOE (quartil)	EF anos iniciais		EF anos finais		EF completo	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
1 (ICOE<5,87)	60,0	56,5	13,6	0,0	14,6	11,4
2 (5,87<ICOE<=6,89)	35,0	26,1	40,9	0,0	26,8	9,1
3 (6,89<ICOE<=8,02)	5,0	8,7	45,5	0,0	43,9	15,9
4 (ICOE>8,02)	0,0	8,7	0,0	100,0	14,6	63,6
Total (N)	20	23	22	2	41	44

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Por meio da análise comparativa entre os pares, pode-se observar que as escolas que oferecem anos finais ou Ensino Fundamental completo apresentam melhores condições de oferta e salta aos olhos precariedade das instituições de anos iniciais, que tanto na rede pública, como na privada, respectivamente 95% e 82,6% se classificaram nos primeiros níveis do ICOE (1 e 2).

Embora as escolas de anos finais apresentem uma redução significativa de unidades classificadas nos primeiros dois níveis do indicador, é no terceiro tipo de arranjo que se encontra o melhor índice, ficando a grande maioria dessas escolas (acima de 60% nas públicas e aproximadamente 80% nas privadas) nas categorias 3 e 4 do ICOE; porém as privadas apresentam condições claramente mais favorecidas. Acredita-se que por oferecer os nove anos do Ensino Fundamental essas instituições tendem a ter uma estrutura mais ampla e melhor equipagem, o que pode justificar a procura mais acentuada das escolas com essa característica pelos pais.

As Tabelas 4.16, 4.17 e 4.18 analisam o ICOE de cada uma das configurações do Ensino Fundamental de acordo com seu quartil, diferentemente da tabela acima em que utilizou o quartil do total (o qual realçou as condições precárias das escolas que oferecem anos iniciais).

A Tabela 4.16 mostra que o valor que separa os 25% melhores indicadores das condições de oferta nas escolas de anos iniciais, 6,52, está bem inferior àquele utilizado na análise geral (8,02), evidenciando dessa forma, a baixa qualidade de condições de oferta, pois nos outros dois arranjos de ensino o número está próximo, sendo 7,51 nos anos finais e 8,70 no Ensino Fundamental completo.

Tabela 4.16 – Distribuição do ICOE das escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental por dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

ICOE (quartil)	Dependência administrativa		Total
	Pública	Privada	
1 (ICOE<5,53)	35,0	34,8	34,9
2 (5,53<ICOE<=5,67)	15,0	17,4	16,3
3 (5,67<ICOE<=6,52)	40,0	13,0	25,6
4 (ICOE>6,52)	10,0	34,8	23,3
Total (N)	20	23	43

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Nota-se a redução significativa (40% e 30% nas escolas públicas e privadas) do percentual de instituições com ICOE 1 e 2, justamente por separar das outras categorias de oferecimento, pois como foi visto, as escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental possuem condições de oferta desfavorecida em relação a estas. Apesar da alteração na proporção, cerca de 50% das instituições da primeira etapa do Ensino Fundamental permanecem nos primeiros níveis do indicador. Essa situação é observada também naquelas que oferecem anos finais, como demonstram os dados da Tabela 4.17.

Tabela 4.17 – Distribuição do ICOE das escolas de anos finais do Ensino Fundamental por dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

ICOE (quartil)	Dependência administrativa		Total
	Pública	Privada	
1 (ICOE<6,38)	27,3	0,0	25,0
2 (6,38<ICOE<=6,87)	27,3	0,0	25,0
3 (6,87<ICOE<=7,51)	27,3	0,0	25,0
4 (ICOE>7,51)	18,2	100,0	25,0
Total (N)	22	2	24

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Já a distribuição das escolas de Ensino Fundamental completo divergiu daquela observada na análise geral, pois 70% das entidades públicas se classificam entre os primeiros níveis do ICOE. Acredita que esse decorreu do elevado índice obtido pela rede privada, tanto no valor médio, quanto máximo. De toda forma, considerando o total de escolas com o índice 1 e 2 desse arranjo, o percentual fica em torno de 50%.

Tabela 4.18 – Distribuição do ICOE das escolas do Ensino Fundamental completo por dependência administrativa. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

ICOE (quartil)	Dependência administrativa		Total
	Pública	Privada	
1 (ICOE<6,65)	29,3	20,5	24,7
2 (6,65<ICOE<=7,67)	41,5	11,4	25,9
3 (7,67<ICOE<=8,70)	29,3	22,7	25,9
4 (ICOE>8,70)	0,0	45,5	23,5
Total (N)	41	44	85

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Feita a análise das três categorias de oferecimento do Ensino Fundamental por dependência administrativa, cabe agora verificar as condições de oferta das escolas públicas, foco inclusive do presente estudo, desagregadas de acordo com diferentes arranjos.

Os dados das tabelas a seguir mostram que os valores limites de cada quartil sofreram alterações em diferentes escalas com a retirada das escolas privadas. No caso da Tabela 4.19, embora tenha aumentado (uma diferença ínfima de 1,2) o percentual de instituições com ICOE classificados nos primeiros níveis, observou o aumento significativo do número de escolas com o ICOE 4, passando de 10% para cerca de 35%. Porém cabe ressaltar que as condições de oferta disponibilizadas ainda não estão no patamar desejado, pois apesar de todas as escolas analisadas nessas tabelas sejam da mesma etapa da Educação Básica, há uma desigualdade no ensino oferecido, especificamente aquele prestado pelas escolas que oferecem apenas anos iniciais como vem sendo enfatizada, e evidenciada nas Tabelas 4.20 e 4.21.

Tabela 4.19 – Distribuição do ICOE das escolas públicas de anos iniciais do Ensino Fundamental. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

ICOE (quartil)	N	%	% cumulativa
1 (ICOE<5,25)	9	20,9	20,9
2 (5,25<ICOE<=5,68)	13	30,2	51,2
3 (5,68<ICOE<=6,20)	6	14,0	65,1
4 (ICOE>6,20)	15	34,9	100,0
Total (N)	43	100,0	

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Entre as escolas públicas que oferecem anos finais, a maioria possui boas condições de oferta, pois 58,4% delas se enquadram nos últimos níveis do ICOE. Essa proporção é ainda maior nas instituições de Ensino Fundamental completo, que somente na classe 4, encontram-se cerca de 47% do total e somado a categoria anterior, chega a 63,6%.

Tabela 4.20 – Distribuição do ICOE das escolas públicas de anos finais do Ensino Fundamental. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

ICOE (quartil)	N	%	% cumulativa
1 (ICOE<6,35)	5	20,8	20,8
2 (6,35<ICOE<=6,78)	5	20,8	41,7
3 (6,78<ICOE<=7,35)	7	29,2	70,8
4 (ICOE>7,35)	7	29,2	100,0
Total (N)	24	100,0	

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Tabela 4.21 – Distribuição do ICOE das escolas públicas de Ensino Fundamental completo. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

ICOE (quartil)	N	%	% cumulativa
1 (ICOE<6,49)	18	21,2	21,2
2 (6,49<ICOE<=7,18)	13	15,3	36,5
3 (7,18<ICOE<=7,72)	14	16,5	52,9
4 (ICOE>7,72)	40	47,1	100,0
Total (N)	85	100,0	

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Considerando os resultados obtidos nessas tabelas e aqueles referentes à disponibilidade de insumos, por exemplo, pode-se dizer que os alunos que frequentam as escolas públicas têm acesso a escolas com piores condições de oferta e as diferenças são acentuadas principalmente nos anos finais e Ensino Fundamental completo, pois as da rede pública e privada que oferecem somente anos iniciais em geral apresentaram baixo ICOE nas

análises. Sendo assim, cabe frisar que, independentemente da forma de organização das etapas, deveria haver uma oferta equitativa desses insumos para se garantir um patamar mínimo de qualidade, como estabelece a legislação.

4.3 Caracterização socioeconômica dos alunos da escola pública de Ensino Fundamental

A caracterização socioeconômica dos alunos da escola pública, como indicado no Capítulo 3, foi feita a partir dos dados coletados no questionário do aluno, aplicado junto com a Prova Brasil. Cabe mencionar que, como os alunos o respondem ao final da prova, este fato pode dificultar o preenchimento completo, assim como gerar incongruência de informações, especificamente àquelas referentes à escolaridade dos pais ou responsáveis.

4.3.1 Perfil demográfico

Embora cerca de 70% da população ribeirão-pretana seja da cor/raça branca (Gráfico 4.1), diferentemente do perfil nacional o qual predomina afro-descendentes (50,7%) – Gráfico 4.2, os alunos pardos e pretos possuem grande representatividade (somando 50,4% do total de alunos participantes da Prova Brasil) na escola pública de Ribeirão Preto, como mostra o Gráfico 4.3. Mesmo considerando o total de estudantes matriculados no Ensino Fundamental público da cidade com cor/raça identificada no Censo Escolar (43.090 dos 56.539), a proporção é significativa (36,6%) em comparação com aquela observada na rede privada, que nem chega a 10%. Esse fato evidencia que o sistema de ensino no município tem um viés racial muito forte, ou seja, os alunos afro-descendentes em sua maioria se concentram na rede pública, provavelmente por serem de famílias mais carentes como será visto mais adiante.

Gráfico 4.1 – População ribeirão-pretana segundo cor/raça. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Fonte: Elaborado a partir dos dados do Censo Demográfico 2010/ IBGE, 2012 disponíveis por meio do recurso SIDRA (Tabela 3175).

Gráfico 4.2 – População brasileira segundo cor/raça. Brasil. 2010. (em %)

Fonte: Elaborado a partir dos dados do Censo Demográfico 2010/ IBGE, 2012 disponíveis por meio do recurso SIDRA (Tabela 3175).

Outra questão que chama a atenção é o percentual relativamente alto da cor/raça indígena nos alunos (2,4%), sendo maior que o da amarela (2,1%), que na escala da população municipal possui maior proporção.

Gráfico 4.3 – Alunos participantes da Prova Brasil segundo cor/raça autodeclarada. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009.

Quanto ao sexo, este está praticamente dividido na mesma proporção, sendo 51% alunos e 49% alunas.

4.3.2 Índice Socioeconômico dos alunos

Antes de discorrer sobre a análise do ISE, será apresentada a frequência de bens e serviços na residência dos alunos da amostra (os 4.555 alunos participantes da avaliação nacional no município que atenderam o critério mencionado no capítulo anterior – pleno preenchimento do questionário do aluno e escolas com mais de 30 questionários válidos).

Tabela 4.22 – Posse de bens e serviços dos alunos das escolas públicas de Ensino Fundamental. Ribeirão Preto. 2010.

Bens e serviços	%
Televisão em cores	
Uma	21,8
Duas	43,0
Três ou mais	33,6
Não tem	1,5
Rádio	
Uma	46,8
Duas	35,1
Três ou mais	12,9
Não tem	5,2
Continua	

Continuação

Bens e serviços	%
Videocassete ou DVD	
Sim	94,9
Não	5,1
Freezer junto a geladeira	
A Sim	81,7
B Não	18,3
Freezer separado da geladeira	
Sim	25,6
Não	74,4
Máquina de lavar roupa	
Sim	84,6
Não	15,4
Carro	
Um	49,7
Dois	14,9
Três ou mais	4,5
Não tem	30,9
Computador	
Sim, com internet	54,0
Sim, sem internet	16,9
Não	29,1
Empregada doméstica	
Uma diarista, até duas vezes por semana	6,9
Uma, todos os dias úteis	3,1
Duas ou mais, todos os dias úteis	1,0
Não	89,0
Quartos para dormir	
Um	7,2
Dois	47,6
Três	36,2
Quatro ou mais	9,0
Escolaridade da mãe ou mulher responsável	
Nunca estudou ou não completou a 4ª série - antigo primário	7,6
Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série - antigo ginásio	28,3
Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio - antigo 2º grau	26,7
Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	24,9
Completou a Faculdade	12,6
Escolaridade do pai ou homem responsável	
Nunca estudou ou não completou a 4ª série - antigo primário	9,4
Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série - antigo ginásio	26,5
Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio - antigo 2º grau	27,2
Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	23,3
Completou a Faculdade	13,6
Total	4.555

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009.

Desses 12 bens e serviços, os que mais colaboram na distinção do ISE são os seis com alto grau de dispersão indicado por percentual do coeficiente de variação: freezer separado da geladeira (174,61), carro (84,42), computador (80,40), empregada doméstica (302,25) e escolaridade dos pais ou responsáveis (sendo o coeficiente 117,40 a escolaridade da mãe e do pai 132,43).

A Tabela 4.22 mostra que mesmo os insumos que estão mais difundidos, sua quantidade (existente na residência) diferencia o índice, como acontece com o carro que, apesar de aproximadamente 70% dos alunos o possuírem, apenas 28% destes têm mais de um carro. Quanto a baixo índice dos pais ou responsáveis que completaram o ensino superior, realça como o acesso à educação é seletivo, afunilando conforme avança-se nos níveis de ensino.

A Tabela 4.24 apresenta a distribuição de alunos por valor obtido no ISE, calculado com base nos dados da Tabela 4.22 conforme explicado no Capítulo 3. Sua análise foi realizada ora separada por categorias de oferecimento do Ensino Fundamental, ora em conjunto de acordo com a relevância na discussão. Apesar do coeficiente de variação do índice ser alto – 33,451%, como não observou diferença entre o quartil geral e dos diferentes arranjos, decidiu utilizar um único quartil para escolas de anos iniciais e finais e Ensino Fundamental completo. A Tabela 4.23 descreve informações básicas do ISE.

Tabela 4.23 – Análise descritiva do ISE. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

ISE	N Alunos	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	CV
Geral	4.555	2,0	100,0	46,7	15,61	33,45
EF anos iniciais	1.016	2,0	100,0	46,6	15,89	34,05
EF anos finais	927	3,9	98,0	46,8	15,50	33,21
EF completo	2.612	3,9	98,0	46,7	15,55	33,31

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009.

Na Tabela 4.24 é possível notar que maior parte dos alunos apresenta uma condição socioeconômica não favorecida, uma vez que há maior concentração (50,2%) nos primeiros níveis do ISE, nos quais se encontram menores índices socioeconômicos, sendo a maior proporção (56,7%) alcançada entre alunos matriculados em escolas de Ensino Fundamental completo. Considerando apenas o número de alunos classificados na primeira classe, as escolas de anos iniciais apresentam o maior percentual, 36,7%. Quanto aos estudantes matriculados nas instituições de anos finais do Ensino Fundamental, a maioria deles (55,4% - soma do terceiro e quarto quartil) possui boas condições socioeconômicas.

Tabela 4.24 – ISE do aluno de Ensino Fundamental por categorias de oferecimento. Ribeirão Preto. 2009. (em %)

ISE (quartil)	Oferecimento do Ensino Fundamental			Total
	EF anos iniciais	EF anos finais	EF completo	
1 (ISE≤35,29)	36,7	12,4	22,7	23,7
2 (35,29<ISE≤45,10)	12,4	32,1	34,0	28,8
3 (45,10<ISE≤56,86)	19,1	35,6	24,0	25,3
4 (ISE>56,86)	31,8	19,8	19,3	22,2
Total (N)	1.016	927	2.612	4.555

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009.

Para compreender melhor o que representa o valor do ISE e para servir como parâmetro, foi elaborado com base na tendência observada na Tabela 4.22 um perfil socioeconômico “típico”, assim, um aluno que possui pelo menos duas televisões em cores, uma rádio, um videocassete/DVD, um freezer junto a geladeira, uma máquina de lavar roupa, um carro, computador com internet, dois quartos para dormir e escolaridade dos pais ou responsáveis com formação completa em Ensino Fundamental pode obter o índice 45,1.

Ao cruzar o ISE do aluno com sua etnia (Tabela 4.25), nota-se uma possível relação entre as duas variáveis, como observaram Alves e Pinto (2011) em seus estudos, pois enquanto os alunos que se declararam cor/raça branca e amarela classificados nos primeiros dois níveis (classes com piores condições) representam 41,5% e 48,4% do total, para pardos, pretos e indígenas, o valor passa dos 50%, sendo os da etnia preta com maior percentual, 61,6; seguido por pardo com 58,3%.

Tabela 4.25 – ISE do aluno da rede pública de Ensino Fundamental segundo cor/raça. Ribeirão Preto. 2009. (em %)

ISE (quartil)	Cor/raça (auto declarada)					Total
	Branca	Parda	Preta	Amarela	Indígena	
1 (ISE≤35,29)	16,5	28,1	31,3	23,1	26,1	22,6
2 (35,29<ISE≤45,10)	25,0	30,2	30,3	25,3	27,3	27,5
3 (45,10<ISE≤56,86)	25,3	21,2	19,0	19,8	20,5	22,9
4 (ISE>56,86)	33,2	20,5	19,3	31,9	26,1	26,9
Total (N)	2.170	1.719	399	91	88	4.467

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009.

Essa tendência também é observada nas diferentes categorias de oferecimento do Ensino Fundamental, como sintetiza a Tabela 4.26.

Tabela 4.26 – ISE do aluno da rede pública do Ensino Fundamental segundo cor/raça parda e preta. Ribeirão Preto. 2009. (em %)

ICOE (quartil)	EF anos iniciais		EF anos finais		EF completo	
	Parda	Preta	Parda	Preta	Parda	Preta
1 (ISE≤35,29)	28,3	25,0	28,2	25,9	28,0	35,8
2 (35,29<ISE≤45,10)	30,2	36,4	29,1	30,6	30,6	27,9
3 (45,10<ISE≤56,86)	20,1	14,8	25,4	21,2	20,2	19,9
4 (ISE>56,86)	21,4	23,9	17,4	22,4	21,2	16,4
Total (N)	364	88	351	85	1.004	226

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009.

Resumidamente, os dados mostram que os pardos e pretos tendem a ter condições socioeconômicas menos favorecidas. Considerando essa questão, Alves e Pinto (2011, p. 131) defendem “que a herança escravocrata é um componente que nunca pode ser desconsiderado nas políticas públicas que visam à universalização de direitos e que o acesso à escola no Brasil ainda possui um evidente componente étnico-racial”, especificamente no caso da instituição pública em Ribeirão Preto, em que a proporção de pardos e pretos presentes em seu interior (47,4% dos alunos da amostra e 50,4% do total de participantes da Prova Brasil) é maior em relação à média do município (cerca de 30%).

Analizando a distribuição do mesmo índice segundo a escolaridade da mãe ou mulher responsável (Tabela 4.27) e do pai ou homem responsável (Tabela 4.28), nota-se que apesar de terem uma pequena diferença, as tabelas se assemelham, pois em ambas mostram que, quanto mais elevada a escolaridade, maior é o ISE do aluno. No entanto, cabe comentar que essa constatação pode ser a decorrência da fórmula utilizada no cálculo do indicador onde o nível de instrução dos pais ou responsáveis tem um peso elevado.

Tabela 4.27 – ISE do aluno segundo escolaridade da mãe ou mulher responsável. Ribeirão Preto. 2009. (em %)

Escolaridade mãe/mulher responsável	ISE (quartil)				Total
	1	2	3	4	
Nunca estudou ou não completou a 4ª série - antigo primário	19,1	8,0	3,6	0,8	7,6
Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série - antigo ginásio	47,7	37,9	24,3	5,3	28,3
Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio - antigo 2º grau	25,2	34,4	32,5	15,0	26,7
Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	7,5	17,2	33,7	40,0	24,9
Completou a Faculdade	0,5	2,4	5,8	38,9	12,6
Total (N)	1.029	1.257	1.044	1.225	4.555

Nota: ISE 1 - ISE≤35,29; ISE 2 - 35,29<ISE≤45,10; ISE 3 - 45,10<ISE≤56,86; ISE 4 - ISE>56,86

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009.

De acordo com a Tabela 4.27, cerca de 60% das mães ou mulheres responsáveis concluíram pelo menos o Ensino Fundamental, mas quando se considera a formação em nível superior, a proporção fica em torno de 10% do total, sendo 83,2% desse segmento pertencentes a maior ISE. É nível, inclusive, que se encontra maior percentual de pessoas com formação em curso superior. Já as mães ou mulheres que nunca estudaram ou não completaram a 4ª série do antigo Primário encontra-se em maior representatividade no primeiro nível do índice.

Tabela 4.28 – ISE do aluno segundo escolaridade do pai ou homem responsável. Ribeirão Preto, 2009. (em %)

Escolaridade pai/homem responsável	Índice socioeconômico do aluno (quartil)				Total
	1	2	3	4	
Nunca estudou ou não completou a 4ª série - antigo primário	21,6	10,6	5,6	1,1	9,4
Completo a 4ª série, mas não completou a 8ª série - antigo ginásio	44,1	35,4	21,5	6,9	26,5
Completo a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio - antigo 2º grau	26,2	34,0	32,8	16,4	27,2
Completo o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	7,3	17,2	31,7	36,0	23,3
Completo a Faculdade	0,8	2,9	8,5	39,7	13,6
Total (N)	1.029	1.257	1.044	1.225	4.555

Nota: 1 - ISE ≤ 35,29; 2 - 35,29 < ISE ≤ 45,10; 3 - 45,10 < ISE ≤ 56,86; 4 - ISE > 56,86

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009.

Assim como na Tabela 4.27, enquanto predominam no primeiro quartil do ISE, pais ou responsáveis que não completaram o Ensino Fundamental, no quarto nível predomina os com formação em ensino superior (39,7), ou seja, pode-se dizer que a condição socioeconômica possui uma forte relação com a escolaridade do sujeito como indicam boa parte dos estudos na área, como o de Alves e Soares (2009). Esse resultado inclusive foi observado na análise desagregada em três categorias de oferecimento do Ensino Fundamental.

4.3.3 Índice Socioeconômico das escolas

A partir deste tópico, as análises socioeconômicas serão feitas a partir do ISE das escolas. Este, elaborado com base na média aritmética do indicador socioeconômico dos alunos, sofre distorção em função dos valores extremos e tende a ser mais homogêneo, assim,

apresenta o baixo coeficiente de variação 4,305% obtido por desvio padrão de 2,01103 e média 46,7133.

Como alertado anteriormente, na Tabela 4.29 observa-se a pouca variação do indicador e a maioria (acima de 90%) das escolas não alcança nem a metade do índice, que varia de 0 a 100.

Tabela 4.29 – ISE da escola pública de Ensino Fundamental. Ribeirão Preto. 2009. (em %)

ISE (quartil)	EF anos iniciais	EF anos finais	EF completo	Total
1 (ISE≤45,40)	33,3	16,7	23,7	24,3
2 (45,40<ISE≤46,71)	11,1	33,3	28,9	25,7
3 (46,71<ISE≤48,19)	22,2	27,8	26,3	25,7
4 (ISE>48,19)	33,3	22,2	21,1	24,3
Total (N)	18	18	38	74

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009.

Encontra-se a maior concentração do ISE 1 e ISE 4 (embora a diferença entre um nível e outro seja ínfimo – menos de 3 pontos) entre as escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, as instituições que oferecem o Ensino Fundamental completo apresentam uma distribuição equilibrada entre os quartis.

Acredita-se oportuno apresentar a análise descritiva do ISE (Tabela 4.30) no interior da instituição para reforçar que a escola é um espaço marcado pela heterogeneidade. O coeficiente de variação em cada escola supera 25%, sendo um bom indicador da existência de alunos oriundos de diferentes condições socioeconômicas.

Tabela 4.30 – Descrição do ISE do aluno por escola. Ribeirão Preto. 2009. (em %)

Escola	N	Mínimo	Máximo	Média	Coeficiente de Variação
Prof Alberto Ferriani	58	15,7	90,2	49,7	32,98
Dom Alberto José Goncalves	89	3,9	76,5	44,9	36,78
Alberto Santos Dumont	98	17,6	78,4	47,0	30,90
Prof Alcides Corrêa	69	7,8	78,4	46,9	35,87
EMEF Alcina dos Santos Heck	44	21,6	82,4	48,6	34,81
Prof EMEFEM Alfeu Luiz Gasparini	156	9,8	92,2	45,8	34,56
Prof Alpheu Dominigueti	51	17,6	80,4	44,7	28,12
Prof EMEF Anísio Teixeira	64	9,8	76,5	47,7	32,75
Antônio Diederichen	50	13,7	76,5	46,7	30,28
Prof Dr Aymar Baptista Prado	34	17,6	66,7	44,0	32,36
Bairro Dom Bernardo Jose Miele	31	9,8	88,2	49,5	33,65
Prof Cid de Oliveira Leite	60	17,6	84,3	45,9	32,45
Profa Cordelia Ribeiro Ragozo	47	13,7	78,4	45,5	31,16
Profa EMEF Dercy Célia Seixas Ferrari	51	19,6	84,3	50,7	28,96
Prof Dr Domingos João Baptista Spinelli	71	15,7	86,3	47,1	34,34

Continua

Continuação

Escola	N	Mínimo	Máximo	Média	Coefficiente de Variação
Dr Edgardo Cajado	63	17,6	74,5	44,2	32,69
Prof CEMEI Eduardo Romualdo de Souza	123	11,8	86,3	45,9	33,51
Profa EMEF Elisa Duboc Garcia	47	17,6	84,3	46,5	30,64
EMEF Antônio Palocci do Caic	86	9,8	84,3	43,6	35,16
Fábio Barreto	54	17,6	80,4	46,2	32,86
Francisco Bonfim	56	13,7	70,6	40,6	32,70
Dr Francisco da Cunha Junqueira	63	11,8	98,0	48,1	38,95
EMEF Geralda de Souza Espin	86	19,6	96,1	45,8	31,25
Dr Geraldo Correia de Carvalho	37	25,5	78,4	46,1	29,37
Dr Getúlio Vargas	37	9,8	78,4	49,3	31,00
Profa Glete de Alcântara	85	13,7	98,0	47,9	30,60
Profa Glória dos Santos Fonseca	46	13,7	82,4	47,2	34,61
Dr Guimarães Júnior	40	23,5	96,1	48,4	35,33
Prof Elio Lourenço de Oliveira	40	13,7	88,2	43,9	36,89
Hely Lopes Meirelles	55	3,9	92,2	48,3	38,62
Profa Herminia Gugliano	46	19,6	86,3	47,7	35,74
Prof EMEF Honorato de Lucca	49	17,6	80,4	47,2	34,78
Profa Irene Dias Ribeiro	59	25,5	90,2	50,2	27,72
Prof EMEF Jaime Monteiro de Barros	75	13,7	80,4	44,5	33,72
Prof EMEF Jarbas Massullo	66	15,7	88,2	48,5	34,53
Jardim Diva Tarla de Carvalho	37	7,8	80,4	46,8	32,83
Jardim Orestes Lopes de Camargo	40	11,8	80,4	45,3	35,18
Jardim Paiva I	37	19,6	80,4	49,5	28,32
Jardim Progresso	69	19,6	92,2	48,4	31,11
Profa Jenny de Toledo Piza Schroeder	81	19,6	82,4	45,8	35,45
Jesus Guilherme Giacomini	92	11,8	88,2	45,2	36,38
Prof João Augusto de Mello	34	15,7	84,3	44,6	32,43
Dr CEMEI João Gilberto Sampaio	58	13,7	94,1	46,3	37,80
Dr João Palma Guiao	30	19,6	84,3	50,1	33,61
Dr João Rodrigues Guiao	54	2,0	76,5	43,5	34,16
Prof Jorge Rodini Luiz	73	17,6	94,1	50,2	35,89
José Bompani Vereador	33	7,8	96,1	49,3	34,65
EMEF José Delibo Vereador	54	21,6	72,5	47,5	26,45
Prof José Lima Pedreira de Freitas	107	7,8	94,1	51,3	31,45
EMEFEM Dom Luis Amaral Mousinho	120	11,8	82,4	47,3	30,37
Profa EMEF Maria Ignez Lopes Rossi	39	17,6	86,3	45,8	36,82
Dr Meira Júnior	78	15,7	74,5	45,8	27,86
Miguel Jorge	42	11,8	88,2	47,3	36,48
EMEF Nelson Machado	52	9,8	70,6	42,6	34,16
Profa EMEF Neuza Michelutti Marzola	77	7,8	82,4	46,3	31,17
Orlando Jurca Deputado	72	15,7	100,0	45,6	35,06
Orlando Vitaliano Vereador	89	17,6	82,4	46,5	33,20
Prof Dr Oscar de Moura Lacerda	39	19,6	88,2	47,1	39,54
Parque dos Servidores	55	15,7	90,2	48,1	28,14
Prof EMEF Paulo Freire	88	13,7	98,0	48,6	34,79
Prof Dr EMEF Paulo Monte Serrat Filho	67	19,6	84,3	48,1	33,22
Prof Rafael Leme Franco	49	17,6	80,4	45,9	30,18
Prof EMEF Raul Machado	45	19,6	86,3	48,5	33,72
Dom Romeu Alberti	41	11,8	88,2	44,3	36,59

Continua

Continuação

Escola	N	Mínimo	Máximo	Média	Coefficiente de Variação
Profa Rosângela Basilec	94	13,7	80,4	44,9	34,11
Prof Ruben Cláudio Moreira	48	19,6	88,2	45,3	35,11
Prof EMEF Salvador Marturano	52	21,6	82,4	47,5	33,86
EMEF Sebastião de Aguiar Azevedo	58	23,5	86,3	44,6	31,72
Prof Sebastião Fernandes Palma	45	23,5	76,5	48,1	28,07
Dona Sinhá Junqueira	87	15,7	92,2	48,4	35,23
Veiga de Miranda Ministro	43	17,6	82,4	44,6	34,01
Prof Vicente Teodoro de Souza	31	15,7	70,6	45,5	26,28
CEMEI Virgílio Salata	71	11,8	92,2	44,4	39,06
Prof Walter Paiva	88	17,6	88,2	46,1	36,30
Total	4.555	2,0	100,0	46,7	33,45

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009.

Ainda referente ao ISE da escola, questionando em quais escolas se concentram os alunos favorecidos e desfavorecidos socioeconomicamente, analisou-se as escolas com maior proporção de alunos entre os 10% mais “ricos” e os 10% mais “pobres”, como mostram as Tabelas 4.31 e 4.32, que além do ICOE das escolas, apresenta a pontuação obtida no IDEB 2009.

Para se ter uma noção do que representa o valor do IDEB, o Parecer CNE/CEB nº 8/2010 (BRASIL, 2010, p. 15) comenta que o índice 6,0 no IDEB “é aquele comparável aos países da OCDE”. De acordo com o sistema de consulta do IDEB disponível no site do INEP⁸, em 2009, esse indicador das instituições públicas no Brasil era de 4,4 e 3,7 na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano respectivamente. Já em Ribeirão Preto, o IDEB beirava 5,0 e 4,3 nas mesmas séries/anos, mostrando uma situação um pouco melhor que o valor nacional (INEP, s/d).

Tabela 4.31 – Ranking das escolas com maior proporção de alunos com ISE 10% mais baixos. Ribeirão Preto. 2009.

Ranking	Escola	N	Representatividade dos alunos na escola (%)	ICOE geral	ICOE público	IDEB 2009 4ª série/ 5º ano	IDEB 2009 8ª série/ 9º ano
1	Oscar De Moura Lacerda Prof Dr	8	20,5	3	2	-	4,2
2	Hely Lopes Meirelles	11	20,0	3	3	-	4,7
3	Virgilio Salata Cemei	12	16,9	3	4	4,6	4,9
4	Alberto Jose Goncalves Dom	15	16,9	3	3	4,8	4,0
5	Ruben Claudio Moreira Prof	8	16,7	2	2	4,5	3,9

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009 e do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

⁸ Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>.

Com a análise do ISE por decil, observou-se que o indicador dos 10% mais desfavorecidos está inferior a 27,45 e 442 alunos de todas as escolas se enquadram nessa faixa. Nota-se que exceto a primeira e última escola, outras apresentam boas condições de oferta com ICOE 3 e 4, e no que se refere ao desempenho avaliado pelo IDEB, a escola Hely Lopes Meirelles e Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Virgílio Salata estava acima da média municipal. Cabe acrescentar que apesar de a escola Dom Alberto José Gonçalves situar-se em área de ponderação com segundo pior indicador econômico (2º quartil do rendimento médio mensal *per capita*), apresenta boas condições de oferta, diferindo do senso comum e do esperado. Assim, pode-se dizer que embora o IDEB esteja aquém, as unidades com maior concentração de alunos com piores indicadores socioeconômicos dispõem de condições adequadas de funcionamento.

Já a Tabela 4.32 classifica as escolas com maior concentração de alunos cujo ISE mais alto (10º decil). Os 538 alunos que configuram esse segmento mais prestigiado socioeconomicamente, como na seleção acima, estão distribuídos entre 74 instituições de diferentes localidades do município.

Tabela 4.32 – Ranking das escolas com maior proporção de alunos com ISE 10% mais altos. Ribeirão Preto. 2009.

Ranking	Escola	N	Representatividade dos alunos na escola (%)	ICOE geral	ICOE público	IDEB 2009 4ª série/ 5º ano	IDEB 2009 8ª série/ 9º ano
1	Francisco Da Cunha Junqueira Dr	14	22,2	4,0	4,0	5,1	4,4
2	Jorge Rodini Luiz Prof	16	21,9	1,0	1,0	5,7	-
3	Sinha Junqueira Dona	19	21,8	2,0	2,0	6,1	-
4	Guimaraes Junior Dr	8	20,0	3,0	2,0	-	3,9
5	Bairro Dom Bernardo Jose Miele	6	19,4	1,0	1,0	6,1	-

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009 e do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Com exceção da escola Dr. Francisco da Cunha Junqueira e Dr. Guimarães Júnior que apresentam bom indicador ICOE (4), outras não mostram um diferencial quanto à condição de oferta, porém é notável o melhor êxito no IDEB. Quanto à escola Prof. Jorge Rodini Luiz, instituição na qual a pesquisadora realizou o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia, parecia ter condições adequadas de funcionamento, porém apresentou o baixo índice (1).

Nas Tabelas 4.33, 4.34 e 4.35 buscou analisar a relação entre o ISE das escolas e a presença de insumos, no entanto, os dados não são conclusivos, pois mostram as escolas com ISE em melhor situação contra as escolas de ISE 1 e 4. Essa questão será melhor analisada mais adiante no último tópico deste capítulo, o qual discutirá com base nos índices elaborados no presente trabalho: ICOE, ISE e nível socioeconômico das áreas de ponderação.

Tabela 4.33 – ISE da escola de anos iniciais de Ensino Fundamental segundo disponibilidade de insumos. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Insumos	ISE (quartil)				Total
	1	2	3	4	
Laboratório de Informática	66,7	100,0	100,0	50,0	72,2
Laboratório de Ciências	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Quadra de esportes	83,3	50,0	75,0	83,3	77,8
Acesso à internet	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Biblioteca/ sala de leitura	50,0	50,0	100,0	83,3	72,2
Total (N)	6	2	4	6	18

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010 e da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009.

Tabela 4.34 – ISE da escola de anos finais de Ensino Fundamental segundo disponibilidade de insumos. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Insumos	ISE (quartil)				Total
	1	2	3	4	
Laboratório de Informática	100,0	83,3	100,0	100,0	94,4
Laboratório de Ciências	33,3	33,3	40,0	50,0	38,9
Quadra de esportes	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Acesso à internet	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Biblioteca/ sala de leitura	100,0	83,3	100,0	75,0	88,9
Total (N)	3	6	5	4	18

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010 e da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009.

Tabela 4.35 – ISE da escola de Ensino Fundamental completo segundo disponibilidade de insumos. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Insumos	ISE (quartil)				Total
	1	2	3	4	
Laboratório de Informática	100,0	90,9	100,0	87,5	94,7
Laboratório de Ciências	33,3	45,5	50,0	12,5	36,8
Quadra de esportes	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Acesso à internet	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Biblioteca/ sala de leitura	100,0	90,9	90,0	87,5	92,1
Total (N)	9	11	10	8	38

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010 e da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009.

Considerando a disponibilidade de todos os cinco insumos selecionados, pode-se dizer que em geral as escolas cujo ISE 3, e não o indicador 4, estão melhor equipadas. Além disso, o que se sabe (com base na experiência escolar como aluna e estagiária, além da informação disponibilizada em mídia) é que, independentemente de sua presença, boa parte desses insumos tende a ficar ociosa nas escolas.

Ainda seguindo com a análise do ISE da escola, com base na Tabela 4.36 é possível identificar uma relação entre o desempenho na avaliação e o nível socioeconômico da escola, embora não consistente, uma vez que o resultado do teste qui-quadrado (χ^2)⁹ dessas duas variáveis não foi significativo (14,727). Essa observação se aplica especificamente nos melhores resultados (quarto quartil da nota) em que mais de 60% das escolas com condição socioeconômica alcançaram esse patamar. Porém, considerando a proporção de alunos com notas 3 e 4, observa-se que o nível 3 do ISE possui maior percentual (cerca de 60%).

Apesar de concentrarem piores desempenhos (níveis 1 e 2) no primeiro quartil do ISE, no nível 4 do indicador este valor é ainda expressivo.

Tabela 4.36 – Nota de Português na Prova Brasil segundo o ISE da escola. Ribeirão Preto. 2009. (em %)

Nota média de Português (quartil)	Índice socioeconômico do aluno por escola (quartil)				Total
	1	2	3	4	
1	27,8	10,5	15,8	44,4	24,3
2	22,2	31,6	26,3	22,2	25,7
3	38,9	36,8	26,3	0,0	25,7
4	11,1	21,1	31,6	33,3	24,3
Total (N)	18	19	19	18	74

1 - ISE≤45,40; 2 - 45,40<ISE≤46,71; 3 - 46,71<ISE≤48,19; 4 - ISE>48,19

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009.

Essa análise se aplica também a Tabela 4.37 que apresenta resultados da prova de Matemática. Na primeira categoria do indicador socioeconômico, mais de 60% obtiveram menor desempenho, classificados nos níveis 1 e 2. Mais uma vez nota-se o melhor êxito na avaliação pelo ISE 3 e esse resultado pode indicar algum dado que não foi captado, resultado do impacto somado do nível socioeconômico das escolas e das condições de oferta, por exemplo.

⁹ De acordo com a definição de Barbetta (2007, 230), “é uma espécie de medida de distância entre as frequências observadas e as frequências esperadas “em cada célula, na suposição das variáveis serem independentes (H_0 verdadeira)”.

Tabela 4.37 – Nota de Matemática na Prova Brasil segundo o ISE da escola. Ribeirão Preto. 2009. (em %)

Nota média de Matemática (quartil)	Índice socioeconômico do aluno por escola (quartil)				Total
	1 - ISE<=45,40	2 - 45,40<ISE<=46,71	3 - 46,71<ISE<=48,19	4 - ISE>48,19	
1	33,3	15,8	10,5	38,9	24,3
2	27,8	31,6	26,3	16,7	25,7
3	27,8	31,6	31,6	11,1	25,7
4	11,1	21,1	31,6	33,3	24,3
Total (N)	18	19	19	18	74

1 - ISE<=45,40; 2 - 45,40<ISE<=46,71; 3 - 46,71<ISE<=48,19; 4 - ISE>48,19

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009.

4.4 Caracterização das regiões do município

4.4.1 Análise das Áreas de Ponderação

Segundo a análise descritiva do rendimento domiciliar mensal *per capita* (Tabela 4.38), há uma grande dispersão de informação dentro da mesma área de ponderação, como mostra o desvio padrão e mesmo em relação ao valor médio que está bastante distorcido (impactada por valores extremos), uma vez que a mediana está distante deste.

Tabela 4.38 – Distribuição de área de ponderação segundo o rendimento domiciliar mensal *per capita*. Ribeirão Preto. 2010.

Área de ponderação	N domicílio	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1	1.059	3.262,78	1.866,67	5.941,87	0,00	105.000,00
2	1.761	1.099,93	827,50	1.080,12	0,00	16.000,00
3	1.380	638,16	522,00	515,85	0,00	4.800,00
4	1.833	680,04	520,00	749,86	0,00	15.000,00
5	1.745	780,31	625,00	688,73	0,00	8.137,50
6	2.046	861,54	580,00	1.856,53	0,00	50.000,00
7	1.463	1.524,86	875,00	1.839,55	0,00	14.333,33
8	1.077	1.907,67	1.333,33	2.407,08	0,00	34.800,00
9	1.293	1.511,59	1.000,00	2.593,37	0,00	72.000,00
10	1.569	896,24	700,00	1.000,24	0,00	20.000,00
11	1.499	854,04	700,00	807,81	0,00	8.000,00
12	1.429	1.230,06	868,33	1.154,69	0,00	13.000,00
13	1.881	903,79	625,00	1.648,92	0,00	40.255,00
14	2.184	633,80	475,00	845,91	0,00	20.000,00
15	1.428	2.855,28	1.525,00	5.048,92	0,00	66.500,00
16	1.366	3.470,78	2.250,00	4.653,03	0,00	54.000,00
17	1.909	643,76	500,00	594,02	0,00	5.000,00
18	1.561	727,31	600,00	616,94	0,00	5.000,00
19	2.237	2.111,39	1.166,67	2.483,22	0,00	18.000,00
Total	30.720	1.312,44	733,33	2.434,28	0,00	105.000,00

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Demográfico 2010. IBGE, 2010.

Analisando a renda nas áreas de ponderação com maior detalhamento, observa-se que, em termos de município, há uma distribuição equilibrada da população em cada segmento do quartil, no entanto, quando se analisa o interior de cada área de ponderação, nota-se certa discrepância. Enquanto nas áreas de ponderação 16, 1 e 15 (áreas com maior proporção do quarto quartil em ordem decrescente), mais de 50% da população residente em cada área possuem uma renda domiciliar *per capita* acima de R\$1.333,33, nas 14, 3 e 18, esse percentual nem chega a 10%. Em vez disso, nessas últimas, a proporção de população classificada no primeiro quartil, passa de um terço.

Com base nos dados, pode-se afirmar que a realidade municipal reflete, embora em menor escala, a desigualdade de distribuição de renda existente no país, que no ranking feito pela ONU-HABITAT (2012) se classifica em 4º lugar entre os países latino-americanos e caribenhos, como foi apresentado no primeiro capítulo do presente trabalho.

Tabela 4.39 – Área de ponderação segundo o rendimento domiciliar mensal *per capita*.
Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Área de ponderação	Rendimento domiciliar mensal <i>per capita</i>				Total (N)
	1 (renda <= 433,33)	2 (433,33 < renda <= 733,33)	3 (733,33 < renda <= 1333,33)	4 (renda > 1333,33)	
AP 01	9,6	8,2	21,2	61,0	1.059
AP 02	18,3	25,0	34,1	22,5	1.761
AP 03	39,5	31,7	20,5	8,3	1.380
AP 04	39,0	29,5	22,4	9,2	1.833
AP 05	27,7	34,6	27,1	10,7	1.745
AP 06	35,6	29,4	21,4	13,5	2.046
AP 07	19,9	22,1	23,8	34,2	1.463
AP 08	8,0	9,9	33,0	49,1	1.077
AP 09	12,1	20,6	33,1	34,1	1.293
AP 10	22,8	30,7	30,0	16,5	1.569
AP 11	27,5	24,7	32,6	15,2	1.499
AP 12	14,6	24,7	29,2	31,6	1.429
AP 13	27,7	33,9	26,1	12,3	1.881
AP 14	44,5	29,7	18,9	6,9	2.184
AP 15	9,9	11,3	22,1	56,7	1.428
AP 16	8,8	9,3	11,3	70,6	1.366
AP 17	44,2	25,5	20,6	9,7	1.909
AP 18	33,2	30,0	28,4	8,5	1.561
AP 19	10,5	20,8	24,0	44,7	2.237
Total	25,2	24,8	25,0	25,0	30.720

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Demográfico 2010. IBGE, 2010.

Voltando-se à questão educacional, com base nos dados da Tabela 4.40 referentes à taxa de atendimento das crianças e adolescentes de Ribeirão Preto, pode-se notar que a faixa etária de 6 a 14 anos apresenta melhor indicador em todas as áreas de ponderação do município e acredita-se que isso se deva à universalização do Ensino Fundamental, que abrange essa faixa. Ainda nessa tabela, salta aos olhos o baixo índice de atendimento das crianças de 0 a 3 anos, que segundo a legislação devem ser atendidas em Creche (primeira etapa da Educação Infantil) – etapa prioritária de oferecimento do município, junto ao Ensino Fundamental (CF/88, Art. 211, § 2º). Este dado mostra a disparidade da taxa de atendimento desta etapa em comparação às demais, como observou Castro (2009) entre outros.

Tabela 4.40 - Taxa de atendimento por faixa etária segundo Área de Ponderação. Ribeirão Preto. 2010.

Área de Ponderação	Taxa de atendimento bruta (%)				Total da população por faixa etária			
	0-3	4-5	6-14	15-17	0-3	4-5	6-14	15-17
AP 01	47,5	80,3	92,8	92,7	514	296	1.389	717
AP 02	47,9	87,1	95,4	95,6	1.406	707	3.497	1.280
AP 03	33,8	77,8	94,6	68,4	1.544	661	3.821	1.236
AP 04	38,8	87,8	92,1	71,0	2.228	827	4.880	1.748
AP 05	48,6	93,7	98,5	94,4	1.523	848	4.730	1.976
AP 06	41,5	84,9	98,0	83,7	2.606	1.606	6.570	2.228
AP 07	47,8	91,1	99,0	94,3	1.433	936	4.129	1.453
AP 08	46,4	91,5	98,9	100,0	824	197	1.747	710
AP 09	56,9	100,0	97,7	89,1	1.263	535	2.941	1.087
AP 10	46,9	97,1	99,5	93,2	1.890	1.015	4.564	1.646
AP 11	40,6	95,1	98,3	88,7	1.360	741	3.239	1.374
AP 12	25,5	94,8	96,7	89,7	936	539	3.103	1.237
AP 13	39,7	98,5	99,7	82,2	2.115	956	5.005	1.997
AP 14	40,0	82,5	95,9	86,3	2.549	1.429	6.921	2.611
AP 15	50,0	100,0	98,6	93,9	830	491	2.340	885
AP 16	55,7	100,0	98,1	95,7	1.455	674	3.149	1.383
AP 17	26,9	80,7	93,5	80,1	2.403	1.072	6.643	2.094
AP 18	28,2	90,7	97,6	80,2	1.521	1.012	3.942	1.309
AP 19	53,3	96,2	99,6	89,9	560	381	1.652	608

Fonte: Sumarização realizada por Thiago Alves no Laboratório de pesquisa StatPolis/FACE/UFMG a partir dos microdados do Censo 2010. Dados coletados pelo IBGE em julho/2010.

As áreas com melhores taxas de atendimento de forma geral são aquelas com melhores condições econômicas, como mostra a Tabela 4.40: AP 16, 1, 15, 19 e 8 possuem um dos mais altos índices de atendimento, contra mais baixos de AP 14, 3 e 12.

Pela Tabela 4.41, analisada em confronto com a Tabela 4.39 observa-se que há uma forte relação entre o nível de instrução e o rendimento domiciliar *per capita*, pois o percentual de pessoas com 25 anos de idade ou mais com formação em ensino superior é mais elevado justamente nas áreas mais abastecidas do município, tais como AP 16 (58,9%), AP 1 (55,4%) e AP 15 (50,2%). Já a maior proporção de sujeitos sem instrução e Ensino Fundamental incompleto encontra-se nas áreas AP 3 (53,5%) AP 17 (51,9%) e AP 4 (51,8%), as mais carentes.

Tabela 4.41 – Área de ponderação segundo o nível de instrução. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Área de ponderação	Nível de instrução					Total (N)
	Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado	
AP 01	11,9	8,4	23,5	55,4	0,8	796
AP 02	35,2	14,3	33,3	16,9	0,2	1.235
AP 03	53,5	20,1	22,5	3,9	0,0	804
AP 04	51,8	18,4	24,1	5,5	0,2	1.118
AP 05	34,5	21,0	35,6	8,0	0,9	1.005
AP 06	42,1	19,9	28,8	9,2	0,0	1.158
AP 07	26,6	16,6	30,2	26,6	0,0	985
AP 08	16,1	9,4	32,6	41,6	0,3	800
AP 09	24,4	12,6	30,4	32,6	0,0	887
AP 10	30,5	23,5	33,5	11,0	1,4	979
AP 11	41,9	16,9	27,6	13,6	0,1	972
AP 12	31,8	12,1	33,5	22,6	0,1	1.001
AP 13	44,4	15,0	30,3	9,8	0,5	1.180
AP 14	51,5	19,9	23,4	4,7	0,5	1.210
AP 15	15,0	8,7	26,1	50,2	0,0	1.050
AP 16	11,4	7,2	22,5	58,9	0,0	946
AP 17	51,9	18,6	20,9	8,4	0,1	1.089
AP 18	49,1	20,4	24,7	5,7	0,1	955
AP 19	32,5	13,3	20,8	33,4	0,0	1.468
Total	44,7	16,1	24,2	14,5	0,6	19.638

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Demográfico 2010. IBGE, 2010.

Quanto à distribuição da população segundo a etnia em áreas de ponderação, chama atenção o fato das áreas mais ricas da cidade possuírem baixo percentual de afrodescendentes, predominando nas áreas 16, 1 e 15, a cor/raça branca, com índice acima de 80. Já nas áreas mais desfavorecidas (14, 3 e 17), exceto a última, nas duas primeiras a proporção de afrodescendentes quase equilibra com a de brancos, alcançando a porcentagem de pardos e negros 45,3% na primeira e última área mencionada acima e 44,5% na AP 3.

Tabela 4.42 – Área de ponderação segundo cor/raça. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Área de ponderação	Cor/ raça						Total (N)
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Ignorado	
AP 01	91,4	0,8	2,1	5,6	0,0	0,0	1.070
AP 02	75,8	4,7	1,1	18,2	0,1	0,2	1.776
AP 03	54,8	11,5	0,6	33,0	0,1	0,0	1.382
AP 04	56,1	9,0	0,2	28,3	0,2	6,1	1.838
AP 05	62,8	8,7	0,5	28,0	0,1	0,0	1.745
AP 06	61,7	6,3	0,9	31,2	0,0	0,0	2.046
AP 07	76,2	5,2	0,9	17,4	0,3	0,0	1.551
AP 08	86,3	2,9	1,9	8,7	0,2	0,0	1.086
AP 09	82,7	3,2	0,8	13,2	0,2	0,0	1.293
AP 10	68,0	7,4	0,4	24,1	0,1	0,0	1.571
AP 11	69,9	6,5	1,0	22,6	0,0	0,0	1.502
AP 12	76,4	3,3	2,4	18,0	0,0	0,0	1.437
AP 13	65,0	9,6	0,7	24,6	0,1	0,0	1.903
AP 14	53,8	10,3	0,3	35,0	0,5	0,0	2.186
AP 15	88,1	1,3	1,5	8,9	0,1	0,0	1.442
AP 16	86,2	3,6	0,7	9,2	0,1	0,2	1.372
AP 17	53,5	7,7	1,2	37,6	0,0	0,0	1.913
AP 18	63,4	8,8	0,1	27,7	0,0	0,0	1.561
AP 19	86,5	2,6	1,4	9,4	0,0	0,0	2.237
Total	70,2	6,2	0,9	22,2	0,1	0,4	30.911

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Demográfico 2010. IBGE, 2010.

Seguindo a análise no aspecto educacional, a Tabela 4.43 traz informações fundamentais para se pensar a política pública.

Tabela 4.43 – Nível de instrução segundo cor/ raça. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Cor/ raça	Nível de instrução					Total (N)
	Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado	
Branca	30,2	14,8	28,3	26,4	0,3	14.226
Preta	47,0	18,0	27,5	7,2	0,2	1.271
Amarela	29,9	10,7	23,8	35,0	0,5	214
Parda	49,1	18,9	25,2	6,4	0,3	3.825
Indígena	43,5	13,0	30,4	13,0	0,0	23
Ignorado	98,7	0,0	1,3	0,0	0,0	79
Total	35,3	15,7	27,5	21,3	0,3	19.638

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Demográfico 2010. IBGE, 2010.

Apesar da proporção de indivíduos com formação em nível superior ser baixa (21,3% do total de população com mais de 25 anos de idade), com base nos dados, fica evidente a

difficuldade de acesso dos pardos e pretos a esta etapa de ensino, que os asiáticos apresentam o maior índice, seguidos pelos brancos.

Mais uma vez, como o caso do presente trabalho, os dados demográficos da cidade correspondem aos observados no âmbito escolar, de que as pessoas da cor/raça parda e preta tendem a ser desfavorecidas socioeconomicamente e que muitas vezes são privados de direitos sociais, no caso dessa análise, o direito à educação.

Não obstante a baixa quantidade de situação do domicílio rural (0,4%), análise da sua realidade é de extrema importância, pois como foram apresentados alguns dados comparativos das áreas rurais e urbanas na esfera educacional (disponibilidade de insumos nas escolas), há certa discrepância entre essas duas localidades.

Tabela 4.44 – Nível de instrução segundo a situação do domicílio. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Nível de instrução	Situação do domicílio		Total
	Urbana	Rural	
Sem instrução e fundamental incompleto	35,1	72,0	35,3
Fundamental completo e médio incompleto	15,7	13,3	15,7
Médio completo e superior incompleto	27,5	8,0	27,5
Superior completo	21,3	6,7	21,3
Não determinado	0,3	0,0	0,3
Total (N)	19.563	75	19.638

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Demográfico 2010. IBGE, 2010.

De acordo com a Tabela 4.44, apesar de as duas situações se igualarem em termos de percentual de indivíduos com Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto, nos demais fica evidente a precariedade de acesso à educação nas áreas rurais. Principalmente a formação em ensino superior, que enquanto nessas áreas não chega a 10%, nas áreas urbanas, o percentual é 3 vezes maior.

Para finalizar a análise por áreas de ponderação de Ribeirão Preto, foi estudada a relação entre o rendimento domiciliar mensal *per capita* e o nível de instrução (Tabela 4.45).

Tabela 4.45 – Rendimento domiciliar mensal *per capita* segundo nível de instrução segundo a situação do domicílio. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

Rendimento domiciliar mensal <i>per capita</i> (quartil)	Nível de instrução					Total (N)
	Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado	
1 (renda <= 433,33)	56,8	18,6	19,7	4,5	0,4	3.724
2 (433,33 < renda <=733,33)	47,1	19,7	28,1	5,0	0,2	4.675
3 (733,33 < renda <=1333,33)	32,2	17,4	34,3	15,8	0,4	5.260
4 (renda > 1333,33)	14,2	9,2	26,1	50,3	0,2	5.833
Total	35,1	15,7	27,6	21,4	0,3	19.492

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Demográfico 2010. IBGE, 2010.

A Tabela 4.45 evidencia a sólida relação entre as duas variáveis, em que o grau de instrução se eleva conforme aumenta o rendimento domiciliar mensal *per capita*. Refletindo sobre as análises feitas, é possível identificar a existência de um círculo vicioso: a condição socioeconômica influencia no acesso à educação, as crianças de famílias com maior renda tendem a ir para as escolas privadas que possuem melhores condições de oferta que as públicas, sempre havendo um segmento da população excluído desse processo, recebendo um tratamento desigual e sendo inserido na sociedade sob uma condição precária. Como os dados aqui apresentados, além do componente de renda, há um forte viés étnico racial nesse ciclo, fazendo com que aos afrodescendentes restem as piores oportunidades educacionais e de trabalho.

Acredita-se que os dados referentes aos bairros podem corroborar no aprofundando na análise contextual das escolas, pois apesar destes não ter calibragem estatística, a convivência no município pode indicar informações referente ao reconhecimento social de uma determinada instituição escolar, por exemplo.

Considerando a importância da contextualização da localidade mais próxima da instituição, obteve-se informação referente ao bairro por meio do recurso SIDRA (Tabela 4.46), combinando com as oriundas do Censo Escolar.

Tabela 4.46 – Ranking dos bairros em ordem decrescente da proporção de população com rendimento nominal mensal *per capita* acima de 10 salários mínimos. Ribeirão Preto. 2010.

Classificação	Município e Bairro	Total (N)	Até 1 sal. mín.	Acima de 10 sal. mín.	Rendimento médio mensal (R\$)	N escola
-	Ribeirão Preto	530.667	13,02	3,15	1.199,64	-
1	Subsetor Sul - 7 (S-7)	2.629	2,70	29,21	5.313,65	-
2	Subsetor Sul - 4 (S-4)	1.590	2,64	22,77	4.096,89	-
3	(S-9)	1.254	3,19	19,37	4.572,20	-
4	(O-13)	261	3,07	17,63	3.058,54	-
5	Subsetor Sul - 1 (S-1)	5.261	4,39	14,64	2.834,84	8
6	Subsetor Oeste - 10 (O-10)	1.873	6,41	14,57	2.457,63	-
7	(S-10)	7	0,00	14,29	15.071,43	-
8	Subsetor Sul - 3 (S-3)	17.159	5,62	14,04	2.913,11	7
9	Subsetor Sul - 6 (S-6)	4.881	2,54	13,94	2.696,63	2
10	Subsetor Sul - 2 (S-2)	2.269	5,25	13,49	2.826,90	2
11	(S-8)	3.235	7,64	12,83	2.383,60	1
12	Setor Central - C	18.036	5,98	12,13	2.606,26	9
13	Subsetor Leste - 6 (L-6)	4.560	3,71	11,52	2.399,58	-
14	Subsetor Leste - 1 (L-1)	4.420	7,38	8,69	2.171,73	1
15	Subsetor Sul - 5 (S-5)	14.058	7,93	8,33	1.980,58	5
16	Subsetor Leste - 8 (L-8)	6.112	5,76	7,14	1.967,52	3
17	Subsetor Leste - 3 (L-3)	8.450	7,10	6,97	1.898,44	4
18	Subsetor Leste - 2 (L-2)	20.821	7,87	4,43	1.682,70	10
19	(L-13)	3.779	7,96	4,03	1.344,26	2
20	Subsetor Leste - 5 (L-5)	6.370	9,79	3,63	1.495,26	3
21	(N-18)	222	11,26	3,15	2.673,23	-
22	Subsetor Leste - 7 (L-7)	10.450	10,65	2,97	1.275,85	2
23	Subsetor Oeste - 11 (O-11)	712	6,74	2,95	1.354,85	-
24	Subsetor Norte - 5 (N-5)	6.337	8,68	2,66	1.318,41	4
25	Subsetor Oeste - 5 (O-5)	11.494	11,29	2,53	1.212,31	1
26	(L-10)	16.324	13,30	1,83	992,63	3
27	Subsetor Norte - 1 (N-1)	32.197	15,78	1,29	990,88	13
28	Subsetor Oeste - 2 (O-2)	17.071	14,75	1,25	1.034,35	10
29	Subsetor Leste - 4 (L-4)	879	5,81	1,25	1.465,30	-
30	(L-11)	14.279	14,93	1,12	894,35	4
31	Subsetor Oeste - 6 (O-6)	26.980	16,37	0,90	899,31	12
32	(L-12)	1.024	14,75	0,88	793,48	-
33	Subsetor Oeste - 12 (O-12)	25.657	10,78	0,59	865,75	5

Continua

Continuação

Classificação	Município e Bairro	Total (N)	Até 1 sal. mín.	Acima de 10 sal. mín.	Rendimento médio mensal (R\$)	N escola
34	(L-9)	14.862	14,24	0,45	726,46	5
35	Subsetor Oeste - 1 (O-1)	17.808	15,56	0,43	817,11	2
36	Subsetor Norte - 9 (N-9)	803	21,29	0,37	482,54	-
37	Subsetor Oeste - 3 (O-3)	12.806	15,19	0,37	788,58	9
38	Subsetor Oeste - 9 (O-9)	602	12,13	0,34	573,76	-
39	Subsetor Norte - 6 (N-6)	27.810	13,81	0,33	731,83	6
40	Subsetor Norte - 8 (N-8)	3.279	19,73	0,27	589,06	1
41	Subsetor Oeste - 7 (O-7)	15.840	18,91	0,25	562,33	1
42	Subsetor Norte - 11 (N-11)	7.215	15,83	0,25	616,64	1
43	Subsetor Norte - 10 (N-10)	23.153	16,67	0,22	703,16	8
44	Subsetor Norte - 7 (N-7)	13.196	17,87	0,20	647,55	4
45	Subsetor Norte - 3 (N-3)	17.113	16,03	0,19	681,36	5
46	Subsetor Norte - 2 (N-2)	24.047	18,22	0,18	624,41	6
47	Subsetor Norte - 12 (N-12)	575	20,00	0,17	501,20	-
48	Subsetor Oeste - 4 (O-4)	15.367	16,22	0,13	677,96	2
49	(N-19)	2.267	15,13	0,13	553,62	2
50	Subsetor Norte - 14 (N-14)	2.774	14,67	0,11	535,80	1
51	Subsetor Oeste - 8 (O-8)	8.626	16,57	0,09	553,93	3
52	Subsetor Norte - 13 (N-13)	9.525	18,94	0,04	441,10	1
53	Subsetor Norte - 4 (N-4)	7.049	18,84	0,04	587,18	2
54	(O-16)	30	26,67	0,00	372,33	-
55	(N-15)	X	0,00	0,00	X	-

Nota:

1 - A categoria Sem rendimento inclui as pessoas que recebiam somente em benefícios.

2 - Salário mínimo utilizado: R\$ 510,00.

3 - Dados do Universo.

Fonte: Elaborado por meio do recurso SIDRA (Tabelas 1381, 1383 e 1384), a partir dos dados do Censo Demográfico 2010/ IBGE, 2012.

Com base nessa tabela, mais uma vez é possível afirmar a discrepância de distribuição de renda entre os ribeirão-pretanos, concentrando na região sul da cidade alto índice de rendimento nominal mensal acima de 10 salários mínimos e baixo índice de rendimento de até um salário mínimo. Para os bairros classificados nos últimos lugares do ranking, observa-se um movimento contrário, assim sua maior concentração está no índice de rendimento de até um salário mínimo.

Ainda pode notar na tabela, a distribuição de escolas de Ensino Fundamental no território municipal, indicando que maior concentração da mesma pode estar vinculada com as condições econômicas dos bairros, pois aqueles em que se encontram mais de 10 escolas estão melhor classificados (entre 18 e 31 lugar no ranking). Assim, apesar de existir escolas nos bairros menos abastecidos, a quantidade é insuficiente para suprir a demanda.

4.4.2 Análise a partir do cruzamento de dados: afinal, há equidade?

Nessa seção serão confrontados os resultados obtidos em diferentes fontes, a fim de ter uma visão do todo.

A Tabela 4.47 apresenta informações referentes ao ISE das escolas e rendimento médio domiciliar *per capita* das áreas de ponderação. Embora não seja conclusivo, pois constam escolas com baixo ISE (primeiro e segundo quartil) em áreas favorecidas, pode-se dizer que nas localidades com menor rendimento (quartil 1) predominam instituições com primeiros níveis do ISE (66,7%). Observa-se também a presença significativa (mais de 70%) das escolas com boas condições de oferta na área com rendimento 3, ou seja, o perfil da instituição está correspondendo o da região.

Cabe ressaltar que a análise do ISE abrange apenas as escolas públicas de Ensino Fundamental, assim, não constam nessa tabela as privadas, que como se verá em seguida se concentram em áreas favorecidas. Acredita-se que este seja uma das justificativas da predominância das instituições com baixo ISE observadas nessas áreas.

Tabela 4.47 – ISE da escola por rendimento domiciliar mensal *per capita* da área de ponderação. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

ISE (quartil)	Rendimento domiciliar mensal <i>per capita</i> (quartil)				Total
	1	2	3	4	
1 (ISE<=45,40)	29,2	31,8	17,6	20,0	26,5
2 (45,40<ISE<=46,71)	37,5	18,2	11,8	40,0	25,0
3 (46,71<ISE<=48,19)	12,5	22,7	41,2	20,0	23,5
4 (ISE>48,19)	20,8	27,3	29,4	20,0	25,0
Total (N)	24	22	17	5	68

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009. e Censo Demográfico 2010, IBGE.

A Figura 4.1, a seguir, retrata a divisão do município em 4 níveis de acordo com o rendimento médio mensal da área de ponderação e identificação das instituições públicas, também classificadas em 4 níveis segundo o ISE.

Figura 4.1 – Índice Socioeconômico das escolas públicas por Área de Ponderação, segundo rendimento médio. Ribeirão Preto. 2010.

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009. e Censo Demográfico 2010, IBGE.

É possível observar na figura que as escolas públicas selecionadas para o estudo, concentram em áreas mais carentes do município.

Apesar de não foi possível no âmbito desta pesquisa comparar os alunos de diferentes redes de ensino (pública e privada), o estudo de Soares (2004) aponta que, ao analisar o desempenho educacional dos estudantes das escolas públicas com as privadas vinculando com o nível socioeconômico das famílias, os alunos matriculados no ensino público têm pior indicador socioeconômico (mais pobres) e que os alunos da rede privada, além de terem melhores condições nesse quesito, também tiveram melhor desempenho na avaliação. Cabe acrescentar que, como foi visto ao longo deste capítulo, as escolas privadas em geral apresentam melhores condições de oferta em comparação com instituições públicas, embora em alguns casos não seja significativa a diferença.

Considerado isso, nas Tabelas 4.48, 4.49 e 4.50 foram cruzadas informações do ICOE e ISE das escolas públicas segundo três categorias de oferecimento do Ensino Fundamental para analisar se há indução de oferta precária para as pessoas mais carentes dentro da mesma rede de ensino.

As Tabelas indicam a existência da relação entre as variáveis ICOE e ISE, embora não consistente, especificamente nas escolas de Ensino Fundamental completo. Como pode observar no primeiro quartil do ISE de todas as três tabelas, a maioria (acima de 65%) das escolas com baixo indicador socioeconômico possui pior condição de oferta (ICOE 1) e conforme aumenta o nível do ISE diminui essa proporção, exceto na Tabela 4.50, em que a distribuição parece não seguir um “padrão”. Pode-se dizer assim que, em geral, as instituições com alto indicador socioeconômico apresentam melhores condições de oferta, porém, observa-se que a classe com maior percentual nos últimos dois quartis do ICOE é o ISE 3, menos nas escolas de anos finais. Essa constatação pode ser justificada pela complexidade da realidade, que não se resume em simples correlação de variáveis.

Tabela 4.48 – ICOE de anos iniciais da escola de Ensino Fundamental por ISE da escola.
Ribeirão Preto. 2010. (em %)

ICOE (quartil)	ISE (quartil)				Total
	1	2	3	4	
1 (ICOE<5,25)	50,0	50,0	0,0	0,0	22,2
2 (5,25<ICOE<=5,68)	16,7	50,0	25,0	33,3	27,8
3 (5,68<ICOE<=6,20)	0,0	0,0	50,0	50,0	27,8
4 (ICOE>6,20)	33,3	0,0	25,0	16,7	22,2
Total (N)	6	2	4	6	18

1 - ISE<=45,40; 2 - 45,40<ISE<=46,71; 3 - 46,71<ISE<=48,19; 4 - ISE>48,19

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009 Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Tabela 4.49 – ICOE de anos finais da escola de Ensino Fundamental por ISE da escola.
Ribeirão Preto. 2010. (em %)

ICOE (quartil)	ISE (quartil)				Total
	1	2	3	4	
1 (ICOE<6,35)	33,3	33,3	0,0	25,0	22,2
2 (6,35<ICOE<=6,78)	33,3	33,3	40,0	0,0	27,8
3 (6,78<ICOE<=7,35)	0,0	16,7	40,0	50,0	27,8
4 (ICOE>7,35)	33,3	16,7	20,0	25,0	22,2
Total (N)	3	6	5	4	18

1 - ISE<=45,40; 2 - 45,40<ISE<=46,71; 3 - 46,71<ISE<=48,19; 4 - ISE>48,19

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009 Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Tabela 4.50 – ICOE da escola de Ensino Fundamental completo por ISE da escola. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

ICOE (quartil)	ISE (quartil)				Total
	1	2	3	4	
1 (ICOE<6,49)	33,3	18,2	10,0	50,0	26,3
2 (6,49<ICOE<=7,18)	33,3	18,2	40,0	25,0	28,9
3 (7,18<ICOE<=7,72)	22,2	36,4	20,0	12,5	23,7
4 (ICOE>7,72)	11,1	27,3	30,0	12,5	21,1
Total (N)	9	11	10	8	38

1 - ISE<=45,40; 2 - 45,40<ISE<=46,71; 3 - 46,71<ISE<=48,19; 4 - ISE>48,19

Fonte: Elaborado a partir dos microdados da Prova Brasil 2009, INEP/MEC, 2009 Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010.

Com base nos resultados obtidos e no trabalho de Soares (2004) mencionado anteriormente, pode-se dizer, com cautela, que os alunos desfavorecidos

socioeconomicamente tendem a frequentar escolas públicas e que muitas vezes tem acesso a um ensino que não se caracteriza como de qualidade.

Analisando os dados do ICOE com o rendimento domiciliar mensal *per capita* das áreas de ponderação, observa-se que predomina em quase todas as áreas, as escolas com ICOE 1 e 2. Nas áreas com rendimento 1, cerca de 60% das instituições estabelecidas possuem condições precárias de oferta. Essa proporção é ainda maior nas áreas 2 (68%) e 4 (80%). Nas áreas com rendimento 3, a distribuição entre os níveis baixos (ICOE 1 e 2) e altos (ICOE 3 e 4) se igualam, chama atenção novamente a constatação de maior proporção de escolas com boas condições de oferta no terceiro quartil do rendimento.

Tabela 4.51 – ICOE da escola de Ensino Fundamental por rendimento domiciliar mensal *per capita* da área de ponderação. Ribeirão Preto. 2010. (em %)

ICOE (quartil)	Rendimento domiciliar mensal <i>per capita</i> (quartil)				Total
	1	2	3	4	
1 (ICOE<5,87)	33,3	28,6	20,0	40,0	28,6
2 (5,87<ICOE<=6,78)	25,0	39,3	30,0	40,0	32,5
3 (6,78<ICOE<=7,54)	25,0	17,9	35,0	20,0	24,7
4 (ICOE>7,54)	16,7	14,3	15,0	0,0	14,3
Total (N)	24	28	20	5	77

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010 e Censo Demográfico 2010, IBGE.

Considerando que as condições socioeconômicas das famílias tendem a relacionar com as do local onde mora, e que as famílias tendem a matricular seus filhos em escola mais próxima da residência (como assegura o inciso “V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), pode-se dizer que em geral, elas têm acesso a um ensino precário. No entanto, ainda nessa tabela é possível notar a presença de instituições com maior ICOE (4) em regiões com baixo rendimento mensal, apesar de ser em pequena proporção. Esse fato pode ser considerado como uma atenção dada a educação em locais menos favorecidos, no entanto, isso não ocorre para todas as áreas, ficando a qualidade das instituições em sua maioria, coerente com as condições observadas nos bairros, regiões, como pode ser visto no Apêndice 1, que sintetiza informações da escola indicando o bairro e a área de ponderação em que se localiza.

As Figuras 4.2 e 4.3, a seguir, retratam a divisão do município em 4 níveis de acordo com o rendimento médio mensal da área de ponderação e identificação de instituições

públicas e privadas, respectivamente, também classificadas em 4 níveis segundo o ICOE calculado para cada rede de ensino.

Figura 4.2 – Índice das Condições de Oferta das escolas públicas por Área de Ponderação, segundo rendimento médio. Ribeirão Preto. 2010.

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010 e Censo Demográfico 2010, IBGE.

Ao analisar a Figura 4.2, pode-se observar que a maioria das escolas públicas localiza-se nas regiões mais carentes da cidade, o que reforça a noção de que as escolas públicas são escolas para os pobres. Nas regiões mais pobres (níveis 1 e 2) embora existam escolas com ICOE elevado, mais da metade das escolas possuem ICOE 1 e 2. Este fato pode gerar uma

política de segregação entre escolas públicas no interior dos bairros mais pobres. Esse achado é valioso, pois os moradores de regiões com baixo rendimento podem ter acesso a instituição que oferecem condições equitativas, porém, cabe lembrar que, essa situação é incomum, já que o que se vê em muitos casos é o mecanismo que reforça a desigualdade, por meio de instalação de escolas com carência de recursos materiais, muitas vezes até humanos, em áreas vulneráveis.

Quanto à Figura 4.3, nota-se uma concentração de escolas privadas com alto índice ICOE (mais de 60% está no nível 4) em áreas com melhor situação econômica, que em geral estão relacionadas a melhores condições de funcionamento (serviços, por exemplo). Assim, das 19 instituições com melhores condições de oferta, 13 estão localizadas em áreas com níveis de rendimento médio 3 e 4, isto é, as condições de oferta das escolas parecem seguir o perfil da região e que, especificamente as escolas privadas, tendem a se estabelecer em locais mais ricos da cidade.

Figura 4.3 – Índice das Condições de Oferta das escolas privadas por Área de Ponderação, segundo rendimento médio. Ribeirão Preto. 2010.

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2010, INEP/MEC, 2010 e Censo Demográfico 2010, IBGE.

Levando em consideração a concepção de exclusão como um processo que inclui os sujeitos sob condições precárias, e não apenas a exclusão como falta de acesso ao ensino (CASTEL, 1997; CURY, 2008), os dados analisados mostram, embora com menor nitidez, o que mostra a complexidade do processo, uma situação de “inclusão excludente” (CURY, 2008), pois apesar de as crianças estarem inseridas numa escola, suas condições de oferta estão longe de ser ideais, sem contar a existência de desigualdade de oferta, tendendo a

oferecer menos para quem já tem menos. Esta diferença se coloca de forma mais evidente nas diferenças entre as escolas públicas e privadas. Porém pode-se dizer que há alguns cuidados com essa questão, considerando a existência de escolas bem equipadas em áreas com maior carência, embora não seja suficiente, pois este fato pode gerar uma segmentação entre escolas públicas de um mesmo bairro, o que seria tema para outra pesquisa. Com isso fica claro que ainda há muito a se fazer para alcançar uma escola de qualidade e justa, como defende Dubet (2004) e determina a Constituição Federal do Brasil.

Com base nas análises realizadas no decorrer do presente trabalho, ficou visível o tipo de escola presente num determinado bairro, quanto ao Índice socioeconômico da instituição e, por meio da leitura inicial, as condições das escolas refletem, em diferentes escalas, a realidade do bairro. Dessa forma, num bairro mais rico há uma escola com melhor índice socioeconômico. Essa constatação reforça a prática de oferecer o equivalente a condição socioeconômica da pessoa, sempre ofertando melhor condição de ensino a segmento já favorecido economicamente. Pode-se afirmar, assim, que o sistema educacional não está atuando na diminuição da desigualdade, e sim na sua reprodução, fato que, como foi discutido nos dois primeiros capítulos, é uma marca histórica da sociedade brasileira. Portanto, faz-se necessária uma política pública (ALVES; PINTO, 2011) que atue a favor da equidade em diversas esferas da sociedade, com especial atenção no âmbito educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, foram enfrentados alguns desafios, particularmente de natureza metodológica, como foi o uso da ferramenta estatística (IBM SPSS). Contudo, não obstante as dificuldades e com o apoio de colaboradores, entende-se que o objetivo geral (analisar as condições de oferta de ensino público em Ribeirão Preto na perspectiva da equidade) e os seguintes específicos estabelecidos foram alcançados:

1. Calcular o Índice de Condições de Oferta de Ensino para as escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental de Ribeirão Preto-SP;
2. Caracterizar o nível socioeconômico das áreas de ponderação nas quais se encontram as escolas deste município;
3. Caracterizar o nível socioeconômico do conjunto de alunos de cada escola pública de Ribeirão Preto-SP;
4. Analisar se há uma atenção para os aspectos relativos à equidade por meio da comparação dos dados da condição de oferta das escolas públicas, do nível socioeconômico da população residente nas áreas de ponderação onde elas se localizam e do indicador socioeconômico dos alunos de cada escola;
5. Desenhar o mapa da equidade do Ensino Fundamental público de Ribeirão Preto, indicando a localização das escolas com o respectivo Índice de Condições de Oferta pelo perfil socioeconômico das regiões do município.

No entanto, cabe enfatizar que, conforme mencionado no Capítulo 4, em algumas análises o resultado não foi conclusivo devido à complexidade da realidade. Posto isto, serão apresentadas as considerações finais do estudo.

De acordo com os dados analisados ao longo deste trabalho, diferentemente do senso comum, não há em Ribeirão Preto, assim como em âmbito nacional, uma diferença significativa na disponibilidade de insumos como: acesso à internet, biblioteca/ sala de leitura, laboratório de informática e quadra de esportes entre escolas públicas e privadas. Não obstante, estas se diferenciam quanto à presença de laboratório de ciências e quanto à razão de alunos por turma, principalmente nas escolas que se organizam com Ensino Fundamental completo, que correspondem a pouco mais da metade das escolas do município.

Sabe-se que há um diferencial em termos de recursos financeiros disponíveis para rede pública e privada, sendo as mensalidades das escolas privadas de classe média muito superiores ao que se gasta por aluno na rede pública (PINTO, 2000). Este fato influencia na disponibilidade de infraestrutura, equipamentos e de pessoal, o que pode justificar a disparidade de presença de laboratório de ciências entre as escolas públicas e privadas e na razão alunos por turma. Nesse sentido, torna-se necessária uma política pública que invista na melhoria das condições de oferta. Quanto ao reduzido número de alunos por turma, pode-se dizer que diferentemente de instituição pública que atende grande parte da população, a privada atende apenas pequena parte (aqueles que desejam e que apresentam condições financeiras de matricular seus filhos), sem contar a existência de concorrência entre escolas.

Ainda referente à condição de oferta do ensino, quesito indispensável no processo de ensino e aprendizagem, a primeira constatação é que nos bairros mais pobres do município tendem a predominar escolas com piores indicadores de condições de oferta (ICOE). Por outro lado, embora represente uma minoria, o fato de haver unidades escolares com condições de oferta de qualidade (que apresentam alto índice no ICOE) em áreas escassas de recursos e provavelmente carentes de serviços públicos de qualidade, foi uma descoberta valiosa, pois pode indicar uma preocupação equalizadora da política educacional. Esse achado pode indicar também uma segmentação entre escolas de uma mesma região, hipótese que carece de novos estudos para sua verificação.

Apesar da existência de algumas escolas com condições de oferta aceitáveis, o que se constata é que majoritariamente o sistema educacional tende a reforçar as desigualdades oriundas do próprio modelo econômico. Levando em consideração a concepção de exclusão como inclusão do sujeito sob a condição subalterna, pode-se afirmar que ainda há muitos sujeitos excluídos (no caso do presente trabalho, crianças e adolescentes atendidos nas instituições públicas de Ensino Fundamental), uma vez que, apesar do esforço notado na legislação brasileira, especificamente no que se refere à ampliação do acesso ao ensino, nem todos têm acesso a uma escola com condições de oferta de um ensino de qualidade, não prevalecendo um enfoque equitativo nas políticas públicas.

A análise do Índice Socioeconômico (ISE) dos alunos mostra que os menos favorecidos tendem a frequentar escolas com piores condições de oferta. Os dados mostram também que as pessoas que se autodeclaram como pardas, pretas ou indígenas (especificamente os autodeclarados pretos) possuem menor índice socioeconômico, confirmando os resultados obtidos no estudo realizado por Alves e Pinto (2011) entre outros. Além disso, o perfil dos sujeitos excluídos da escola no estudo apontado é similar com o

identificado na presente pesquisa, sendo os mais vulneráveis socioeconomicamente, os quais, apesar de estarem vinculados a uma instituição de ensino, sofrem desigualdades em seu interior. Essa constatação reforça a necessidade de se considerar o peso da herança escravocrata no país (ALVES e PINTO, 2011) que, apesar de abolida há 125 anos, a escravidão ainda deixa sua marca. Pode-se dizer que além da questão econômica, a questão étnico-racial é um claro divisor entre escolas públicas e privadas de Ribeirão Preto.

Outra questão que merece destaque é a disparidade da escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos que apresentam o indicador socioeconômico desigual. Como muitos pesquisadores vêm sinalizando (ALVES e SOARES, 2009), um dos principais fatores que influenciam no acesso a um maior grau de escolaridade, assim como êxito no estudo é a condição socioeconômica das pessoas. Assim, analisando-se a proporção de pais ou responsáveis que nunca estudaram ou não completaram a 4ª série e aqueles que completaram o ensino superior, observa-se uma forte relação com o ISE, pois o percentual do grupo de baixa escolaridade é maior no primeiro quartil do ISE, enquanto os que possuem formação de nível superior têm grande presença no quartil 4 do indicador.

Enfim, os resultados obtidos no presente estudo preocupam ao apontar para a precariedade do ensino público oferecido em uma região considerada das mais ricas do país, na chamada capital do agronegócio. Apontam também para a reprodução do mecanismo de inclusão excludente, ou seja, todos estão matriculados numa instituição de ensino, porém os oriundos de uma condição socioeconômica precária tendem a receber um ensino com piores condições de oferta. Esse fato é mais grave na escola pública que na escola privada, pois nessa última o capital cultural da família ajuda a compensar as eventuais deficiências da instituição de ensino, o que não há como ocorrer na escola pública em virtude da já comentada baixa escolaridade e de renda dos pais. Entende-se que nada justifica o atendimento educacional com condições de oferta precária e desigual, desrespeitando os direitos das crianças e adolescentes estabelecidos na legislação e pelos quais a população brasileira vem lutando incansavelmente há décadas.

Essa situação evidencia a necessidade de elaboração políticas públicas que visem à redução das desigualdades de diferentes naturezas no âmbito escolar, como defendem, entre outros, Carreira e Pinto (2007), além de oferecer um ensino de qualidade para todos. A atuação ativa nessa luta requer o aumento do investimento na educação básica, pois muitas questões educacionais estão vinculadas com o financiamento, e como se sabe não se faz uma escola de qualidade apenas com o reconhecimento social. Dito isto, pode-se concluir que apesar do valor destinado a essa área tenha aumentado nos últimos tempos, o montante ainda

não é suficiente para garantir as condições igualitárias de oferta, muito menos para assegurar a igualdade de oportunidade, pois, como afirma Dubet (2008), o cumprimento do primeiro é a condição necessária para a busca do segundo.

REFERÊNCIAS

ABEP, Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Critério de classificação econômica Brasil**. 2012. Disponível em: <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=835>. Acesso em: 01 Abr 2013.

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889):** História e legislação. Trad. Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

ALVES, Thiago; GOUVÊA, Maria Aparecida; VIANA, Adriana Backx Noronha. O nível socioeconômico dos alunos das escolas públicas e as condições de oferta de ensino nos municípios brasileiros. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. v. 20, n. 2, Jan/2012.

ALVES, Thiago; PASSADOR, Cláudia Souza. **Educação pública no Brasil:** a origem socioeconômica dos alunos e as condições de oferta de ensino no contexto da avaliação da educação básica. Annablume: São Paulo. 2011.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Quem serão os potenciais ingressantes na educação básica brasileira com a ampliação da obrigatoriedade escolar?** In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto. (orgs.) Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil. Brasília: Ipea, 2011. p. 127-150.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012. 224 p.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, Jul/2001.

ANTUNES, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **RBCS**. p. 123-142. v. 15, n. 42. Fev/ 2000.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 7. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **RBCS**. v. 15, n. 42, p. 123-142. Fev/ 2000.

BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela. **Refletindo sobre a noção de exclusão**. In: SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 16-26.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice *et al.* (orgs.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Coefficiente Gini**. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/sobre/economia/indicadores/disoc_rdcg/indicadorview. 2012.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 05 Ago 2008.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1. Acesso em: 18 Ago 2011.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE, nº 8, 5 de maio de 2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. 2010.

BUCHMANN, Claudia; HANNUM, Emily. Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research. **Annual Review of Sociology**. v. 27, p. 77-102, Ago/ 2001.

CAMARGO, Rubens Barbosa *et al.* **Problemática do conceito de qualidade na pesquisa levantamento de custo aluno-ano em escolas de educação básica**. Brasília. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Relatório de pesquisa.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial:** rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CASTEL, Robert. **As armadilhas da exclusão.** In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela; BÓGUS, Maria Carmelita Yazbek. Desigualdade e a questão social. São Paulo: EDUC, 1997a. p. 15-48.

CASTEL, Robert. **As transformações da questão social.** In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela; BÓGUS, Maria Carmelita Yazbek. Desigualdade e a questão social. São Paulo: EDUC, 1997b. p. 161-190.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade.** v. 30, n. 108, p. 673-697, Out/ 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 48, p. 207-222, dez. 2008.
Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v12n38/v12n38.pdf>>. Acesso em: 12 Abr 2011.

D'ASSUMPÇÃO, Maria de; ALVES, Luiz Anastacio. The implementation and use of computers in education in Brazil: Niterói city/Rio de Janeiro. **Computers & Education.** Inglaterra: Elsevier, n. 49, p. 1378-1386, 2007.

DUARTE, Marisa R. T.; FARIA, Geniana Guimarães. **Recursos públicos para escolas públicas:** as políticas de financiamento da educação básica no Brasil e a regulação do sistema educacional federativo. Belo Horizonte: RHJ/ Faculdade de Educação da UFMG, 2010.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa,** v. 34, n. 123, p. 539-555, Set/Dez, 2004.

FÍGOLI, Moema Gonçalves Bueno. Evolução da educação no Brasil: uma análise das taxas entre 1970 e 2000 segundo o grau da última série concluída. **Revista Bras. Est. Pop.,** São Paulo, v. 23, n. 1, 129-150, Jan/Jun, 2006.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista Brasileira de Educação.** n. 10, Jan/Abr, 1999.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 989-1014, Out/ 2007.

FRANCO, Creso *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298. Abr./Jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 Mar 2011.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, Jan/Abr, 2004.

HUITRÓN, Ignacio Llamas. **Equidade na alocação de recursos em educação**. In: UNESCO. Equidade e financiamento da educação na América Latina. Brasília: UNESCO, IPE-Buenos Aires, 2002. (p. 59-87)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico 2010: características da população e dos municípios – resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, MPOG, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **O Ipea - Quem somos**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1226&Itemid=68. Acesso em: 08 Jun 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Trajetória recente da mudança na identidade e na estrutura social brasileira**. Comunicado da Presidência. Brasília, IPEA, n. 34, Nov/ 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério de Educação. **Microdados da Prova Brasil 2009: sistema nacional de avaliação da educação básica, manual do usuário**. INEP, MEC, 2011a.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério de Educação. **Sinopse estatística da educação básica: microdados do Censo Escolar 2010, manual do usuário**. INEP, MEC, 2011b.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério de Educação. **Sinopse Censo Escolar 2010**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. 2010.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. Por que se importar com a desigualdade? *DADOS – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 649-675, 2002.

KUHLMANN JR. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. p. 5-18. Mai/Jun/Jul/Ago, n. 14, 2000.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MACIEL, Willians Kaizer dos Santos. **Metodologia para o cálculo do indicador: Investimento Público em Educação em relação ao PIB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. 28 p.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Descrição das variáveis da amostra do Censo Demográfico 2010**: referência da área de ponderação. Arquivo anexo a pasta de microdados.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, Out/ 2004.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. **Financiamento da educação e (des)igualdade nas condições de oferta educacional**: uma análise a partir de escolas da rede municipal de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/UFRGS, 2008.

OBSERVATÓRIO DA EQUIDADE. Presidência da República. **As desigualdades na escolarização no Brasil**. Brasília: Presidência da República, Observatório da Equidade, 2009. 56 p.

OCDE. **Ranking pisa**. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>. Acesso em: 12 Abr 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, Out/ 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A qualidade do ensino como parte do direito à educação**: um debate em torno dos indicadores. In: PINHO, Sheila Zambello de (organizadora). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 145-154.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28, p. 5-24. Jan/Abr, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Análise: desafio é manter a qualidade com mensalidades mais baratas. **Folha de São Paulo**, 19 Nov. 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/78859-desafio-e-manter-a-qualidade-com-mensalidades-mais-baratas.shtml>. Acesso em: 21 Nov 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Dinheiro Traz felicidade?** A relação entre insumos e qualidade na educação. São Paulo, FFCLRP/USP. Trabalho encomendado apresentado na 35ª Reunião Anual da Anped. (mimeo)

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma proposta de custo-aluno-qualidade inicial na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 22, n. 2, p. 197-227, Jul/Dez, 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. O Impacto Financeiro da Ampliação da Obrigatoriedade Escolar no Contexto do FUNDEB. **Educação & realidade**. Porto Alegre. v. 36, n. 2, 2011.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS ASENTAMIENTOS HUMANOS, ONU-Habitat. **Estado de las ciudades de América Latina y Caribe 2012: rumbo a una nueva transición urbana**. Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos, ONU-Habitat. Ago/ 2012. 196 p.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir *et al*, **Itinerários de pesquisa: perspectivas em sociologia da educação**, Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 27-50.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira da. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Rev. Kátal**. Florianópolis. v. 13, n. 2, p. 155-163. Jul/Dez, 2010.

SOARES, José Francisco. Qualidade e Equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB-2001. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 12, n. 38. ago. 2004.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp Dossiê Educação**, p. 53-59, Jan/ 2010.

SOUZA, Amaury; LAMOUNIER, Bolívar. **A classe média brasileira**: ambições, valores e projetos de sociedade. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília, DF: CNI, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: **Revista USP**, n. 1, Mar/Mai, 2003.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008. 138p.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. **Exclusão social**: um problema de 500 anos. In: SAWAIA, Bader (org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 27-50.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Lista de escolas com informações de localização

Escola	Bairro IBGE	Área de Ponderação
Colégio Adventista de Ribeirão Preto	Subsetor Norte - 1 (N-1)	AP 02
Colégio Aequilibrium	Subsetor Leste - 2 (L-2)	AP 08
Albert Sabin Escola de Educação Inf e Pg	Subsetor Sul - 5 (S-5)	-
Prof Alberto Ferriani	Subsetor Norte - 7 (N-7)	AP 04
Dom Alberto José Gonçalves	Subsetor Norte - 1 (N-1)	AP 02
Alberto Santos Dumont	Subsetor Oeste - 6 (O-6)	AP 11
Prof Alcides Corrêa	Subsetor Sul - 1 (S-1)	AP 01
EMEF Alcina dos Santos Heck	(N-19)	AP 17
Prof EMEFEM Alfeu Luiz Gasparini	Subsetor Oeste - 6 (O-6)	AP 11
Prof Alpheu Dominiguetti	(L-10)	AP 06
Colégio Alvorada	Subsetor Oeste - 6 (O-6)	AP 11
Amarelinha Escola de Educ Infantil e Ensino Fundamental	Subsetor Norte - 1 (N-1)	AP 02
Profa Amélia dos Santos Musa	Subsetor Oeste - 6 (O-6)	AP 11
Colégio Anchieta	Subsetor Sul - 3 (S-3)	-
Colégio Andreatta	Subsetor Oeste - 6 (O-6)	AP 11
Prof EMEF Anísio Teixeira	Subsetor Leste - 3 (L-3)	AP 07
Antônio Diederichen	Subsetor Norte - 1 (N-1)	AP 02
Ateneu Lev Vigotsky	Subsetor Oeste - 6 (O-6)	AP 11
Prof Dr Aymar Baptista Prado	Subsetor Oeste - 6 (O-6)	AP 11
Bairro Dom Bernardo Jose Miele	Subsetor Oeste - 12 (O-12)	AP 10
Barão de Mauá Escola de Educ Inf Fund e Medio	Subsetor Leste - 2 (L-2)	AP 08
Batista Independente de Ribeirão Preto Escola	Subsetor Norte - 1 (N-1)	AP 02
Baudilio Biagi	Subsetor Norte - 8 (N-8)	AP 18
Prof Benedito Maciel Arantes	Subsetor Norte - 10 (N-10)	AP 18
Colégio Bento Benedini	Subsetor Sul - 1 (S-1)	-
Colégio Boulevard	Setor Central - C	AP 01
Colégio Brasil	Setor Central - C	AP 01
Colégio Camillo de Mattos	Subsetor Norte - 5 (N-5)	AP 17
Campos Elíseos Centro Educacional	Subsetor Norte - 1 (N-1)	AP 02
Colégio Carlos Magno	Subsetor Sul - 1 (S-1)	-
Castelo Escola Educ Inf e Ens Fundamental	Subsetor Leste - 2 (L-2)	AP 08
Colégio Cervantes	Subsetor Oeste - 6 (O-6)	AP 11
Prof Cid de Oliveira Leite	Subsetor Leste - 2 (L-2)	AP 08
Colégio Cogumelo	Subsetor Norte - 10 (N-10)	AP 18
Colégio Marista de Ribeirão Preto	Setor Central - C	AP 01
Profa Cordelia Ribeiro Ragozo	Ribeirão Preto (demais setores)	AP 19
Criança e Cia Escola de Educação Infantil	Subsetor Leste - 3 (L-3)	-
Profa EMEF Dercy Célia Seixas Ferrari	(L-11)	AP 07
Profa Djanira Velho	Subsetor Oeste - 2 (O-2)	AP 12
Prof Dr Domingos João Baptista Spinelli	Subsetor Norte - 10 (N-10)	AP 18
Dr Edgardo Cajado	Subsetor Oeste - 6 (O-6)	AP 11
Prof CEMEI Eduardo Romualdo de Souza	Subsetor Oeste - 3 (O-3)	AP 14
Profa EMEF Elisa Duboc Garcia	Subsetor Sul - 5 (S-5)	AP 16
EMEF do Caic Antônio Palocci	Subsetor Norte - 6 (N-6)	AP 05
Escola do Amanha By Escola do Futuro	Subsetor Sul - 2 (S-2)	-
Colégio Espaço Cultural	(L-13)	AP 07
Continua		

Continuação

Escola	Bairro IBGE	Área de Ponderação
Espaço Miro Educação Infantil e Fundamental	Subsetor Sul - 5 (S-5)	-
Fábio Barreto	Setor Central - C	AP 01
Favinho de Mel Escola Infantil e Fundamental	Subsetor Oeste - 2 (O-2)	AP 12
Francisco Bonfim	Subsetor Norte - 2 (N-2)	AP 03
Dr Francisco da Cunha Junqueira	Ribeirão Preto (demais setores)	AP 19
EMEF Geralda de Souza Espin	(L-9)	AP 06
Dr Geraldo Correia de Carvalho	Subsetor Norte - 2 (N-2)	AP 03
Dr Getúlio Vargas	Subsetor Norte - 10 (N-10)	AP 18
Profa Glete de Alcântara	Subsetor Oeste - 8 (O-8)	AP 14
Profa Glória dos Santos Fonseca	Subsetor Norte - 3 (N-3)	AP 04
Dr Guimarães Júnior	Setor Central - C	AP 01
Prof Elio Lourenço de Oliveira	Subsetor Oeste - 4 (O-4)	AP 13
Hely Lopes Meirelles	Subsetor Norte - 1 (N-1)	AP 02
Profa Herminia Gugliano	Subsetor Oeste - 2 (O-2)	AP 12
Prof EMEF Honorato de Lucca	(N-19)	AP 17
Iavec Vida de Ensino Cristão Instituto Avançado	Subsetor Leste - 2 (L-2)	AP 08
Colégio Ideal	Subsetor Leste - 3 (L-3)	-
Profa Irene Dias Ribeiro	Subsetor Norte - 7 (N-7)	AP 04
Colégio Itamarati	Subsetor Sul - 3 (S-3)	-
Prof EMEF Jaime Monteiro de Barros	Subsetor Norte - 13 (N-13)	AP 17
Prof EMEF Jarbas Massullo	(L-10)	AP 06
Jardim Diva Tarla de Carvalho	(L-9)	AP 06
Jardim Orestes Lopes de Camargo	Subsetor Norte - 6 (N-6)	AP 05
Jardim Paiva I	Subsetor Oeste - 12 (O-12)	AP 10
Jardim Paiva II	Subsetor Oeste - 12 (O-12)	AP 10
Jardim Progresso	Subsetor Oeste - 7 (O-7)	AP 14
Profa Jenny de Toledo Piza Schroeder	Subsetor Norte - 3 (N-3)	AP 04
Jesus Guilherme Giacomini	Subsetor Oeste - 3 (O-3)	AP 14
Prof João Augusto de Mello	Subsetor Norte - 5 (N-5)	AP 17
Dr CEMEI João Gilberto Sampaio	Subsetor Norte - 4 (N-4)	AP 17
Dr João Palma Guiao	Subsetor Oeste - 12 (O-12)	AP 10
Dr João Rodrigues Guiao	Subsetor Leste - 2 (L-2)	AP 08
Prof Jorge Rodini Luiz	Subsetor Norte - 6 (N-6)	AP 05
José Bompani Vereador	Subsetor Norte - 7 (N-7)	AP 04
EMEF José Delibo Vereador	Subsetor Leste - 5 (L-5)	AP 09
Prof José Lima Pedreira de Freitas	Subsetor Oeste - 1 (O-1)	AP 13
Prof EMEF José Rodini Luiz	Subsetor Leste - 7 (L-7)	AP 09
Kinderspiel Escola de Educação Infantil	Subsetor Norte - 1 (N-1)	AP 02
Lacordaire Sant Anna Educação Básica	Subsetor Norte - 1 (N-1)	AP 02
Colégio Laura S	Subsetor Oeste - 6 (O-6)	AP 11
Liceu Contemporâneo	Subsetor Oeste - 2 (O-2)	AP 12
EMEFEM Dom Luis Amaral Mousinho	Subsetor Norte - 1 (N-1)	AP 02
Moreira Chavez Escola de Arte e Educação Infantil	Subsetor Sul - 3 (S-3)	-
Profa EMEF Maria Ignez Lopes Rossi	(L-13)	AP 07
Dr Meira Júnior	Subsetor Oeste - 3 (O-3)	AP 14
Colégio Metodista de Ribeirão Preto	Setor Central - C	AP 01
Miguel Jorge	Subsetor Leste - 7 (L-7)	AP 09
Miro Escola de Educ Inf E Pg	Subsetor Sul - 5 (S-5)	-

Continua

Continuação

Escola	Bairro IBGE	Área de Ponderação
Monte Sinai Escola de Ensino Fundamental	Subsetor Norte - 10 (N-10)	AP 18
Monte Sinai Escola Unidade Ii	Subsetor Sul - 1 (S-1)	-
Colégio Monteiro Lobato	Subsetor Leste - 2 (L-2)	AP 08
Colégio Moura Lacerda - Unidade Ii	Subsetor Norte - 5 (N-5)	AP 17
EMEF Nelson Machado	Subsetor Norte - 6 (N-6)	AP 05
Profa EMEF Neuza Michelutti Marzola	Subsetor Oeste - 3 (O-3)	AP 14
Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	Setor Central - C	AP 01
Objetivo Centro Interescolar Unid Xxvii	Subsetor Sul - 5 (S-5)	-
Orlando Jurca Deputado	Subsetor Norte - 10 (N-10)	AP 18
Orlando Vitaliano Vereador	Subsetor Norte - 11 (N-11)	AP 17
Prof Dr Oscar de Moura Lacerda	Subsetor Norte - 10 (N-10)	AP 18
Colégio Palas Atena	Subsetor Oeste - 8 (O-8)	AP 14
Parque dos Servidores	(L-11)	AP 07
Prof EMEF Paulo Freire	Subsetor Oeste - 2 (O-2)	AP 12
Prof Dr EMEF Paulo Monte Serrat Filho	(L-10)	AP 06
Colégio Pequeno Príncipe	Setor Central - C	AP 01
Colégio Pirlampo Educ Inf e Ens Fundamental	Subsetor Oeste - 5 (O-5)	AP 12
Portal do Alto	Subsetor Oeste - 12 (O-12)	AP 10
Colégio Queiroz Brunelli	Subsetor Leste - 5 (L-5)	AP 09
Colégio Radius de Formação Integral	Subsetor Sul - 6 (S-6)	-
Prof Rafael Leme Franco	Subsetor Oeste - 2 (O-2)	AP 12
Prof EMEF Raul Machado	Subsetor Sul - 3 (S-3)	AP 15
Renovado Cristão Centro de Ensino Integral	Subsetor Norte - 3 (N-3)	AP 04
Colégio Ressurreição Vita Et Pax	Subsetor Leste - 8 (L-8)	AP 09
Dom Romeu Alberti	Subsetor Norte - 6 (N-6)	AP 05
Profa Rosângela Basilec	Subsetor Oeste - 8 (O-8)	AP 14
Prof Ruben Cláudio Moreira	Subsetor Norte - 2 (N-2)	AP 03
Prof EMEF Salvador Marturano	Subsetor Oeste - 4 (O-4)	AP 13
Samuel Pfromm Netto Liceu	Subsetor Leste - 2 (L-2)	AP 08
Santa Ursula Rib Preto Ei Ef Em Instituto	Subsetor Sul - 3 (S-3)	-
Sathya Sai de Ribeirão Preto Escola	(L-9)	AP 06
EMEF Sebastião de Aguiar Azevedo	Subsetor Norte - 3 (N-3)	AP 04
Prof Sebastião Fernandes Palma	Subsetor Leste - 1 (L-1)	AP 01
Sementinha Escola de Educação Infantil	Subsetor Leste - 3 (L-3)	-
SESI 259 Centro Educacional	Subsetor Oeste - 2 (O-2)	AP 12
SESI 298 Centro Educacional	Subsetor Leste - 5 (L-5)	AP 09
SESI 345 Centro Educacional	Subsetor Oeste - 3 (O-3)	AP 14
SESI 346 Centro Educacional	Subsetor Norte - 2 (N-2)	AP 03
SESI362 Centro Educacional	Subsetor Norte - 4 (N-4)	AP 17
Dona Sinhá Junqueira	Subsetor Oeste - 2 (O-2)	AP 12
Sistema Coc de Educação-Unid Portugal	Subsetor Sul - 3 (S-3)	-
Sol E Vida Escola de Educação Infantil	Subsetor Sul - 1 (S-1)	-
Colégio Terra Cirandinha	Subsetor Oeste - 3 (O-3)	AP 14
Tia Lu Escola Infantil	Subsetor Leste - 8 (L-8)	AP 09
Uniart Escola Inicial de Arte Ei	Subsetor Sul - 1 (S-1)	-
Colégio Universo	Subsetor Sul - 1 (S-1)	-
Veiga de Miranda Ministro	Subsetor Norte - 1 (N-1)	AP 02
Prof Vicente Teodoro de Souza	Subsetor Oeste - 3 (O-3)	AP 14
Colégio Viktor Frankl	Subsetor Oeste - 2 (O-2)	AP 12

Continua

Continuação

Escola	Bairro IBGE	Área de Ponderação
Colégio Villa Lobos	Subsetor Leste - 2 (L-2)	AP 08
Vinde Meninos Escola de Pg	Subsetor Norte - 2 (N-2)	AP 03
CEMEI Virgílio Salata	Subsetor Oeste - 6 (O-6)	AP 11
Colégio Vita Et Pax Pre Pg Unid I	Subsetor Oeste - 1 (O-1)	AP 13
Colégio Vivinfancia	Subsetor Sul - 2 (S-2)	-
Professor Doutor EMEF Waldemar Roberto	(L-9)	AP 06
Prof Walter Ferreira	Subsetor Oeste - 2 (O-2)	AP 12
Walter Paiva Prof	Subsetor Norte - 2 (N-2)	AP 03