

Equidade educacional em territórios vulneráveis no município de São Paulo

Educational equity in vulnerable territories in the city of São Paulo

Andreza Maria de Souza Rocha

Centro de Educação Tecnológica Paula Souza

São Paulo-Brasil

Vanda Mendes Ribeiro

Instituto JUS

São Paulo-Brasil

Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz

Universidade Cidade de São Paulo

São Paulo-Brasil

Resumo

Neste artigo, é discutido se o município de São Paulo ampliou a equidade educacional de 2011 a 2017 no EF1 e como essa situação se verifica nas escolas em contexto de vulnerabilidade social. A literatura evidencia que o nível de vulnerabilidade social dos/as alunos/as matriculados/as interfere em seu desempenho. Resultados oficiais das últimas avaliações em larga escala demonstram que o nível de aprendizagem das séries finais, no município de São Paulo, tem melhorado. No estudo, fez-se uso do Índice de Vulnerabilidade Social do Ipea para classificar as UDHS e elaborar um índice de equidade análogo aos índices de pobreza calculados pelo método FGT. Os resultados mostram que houve ampliação da equidade educacional no município, quando se observa o número geral de alunos/as que alcançam níveis adequados de proficiência, inclusive para os que vêm de território vulnerável.

Palavras-chave: Equidade Educacional; Vulnerabilidade Social nos Territórios; Desigualdade Escolar.

Abstract

The aim of the current study is to address whether São Paulo City has improved educational equity in the early years of Elementary School from 2011 to 2017, and how this process took place in schools inserted in a social vulnerability context. According to the literature, enrolled students' social vulnerability level affects their performance. Official results of the latest large-scale surveys have shown that the learning level in senior grades has improved in São Paulo City. The current study used Ipea's Social Vulnerability Index to both classify Human Development Units and develop an equity index analogous to the poverty indices calculated through the FGT method. Results have evidenced increased educational equity in the investigated municipality based on the overall number of students who reach adequate proficiency levels, including those who come from vulnerable territories.

Keywords: Educational Equity; Social Vulnerability in Territories; School Inequality.

1. Introdução

Neste artigo, é verificada se a equidade educacional foi ampliada em São Paulo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) da rede municipal, analisando também a questão nos territórios de vulnerabilidade social. O estudo é oriundo de uma dissertação que integra o Projeto de Pesquisa n. 2018/11257-6, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), denominado “Implementação de políticas educacionais e equidade em contextos de vulnerabilidade social”.

Penninck (2019), diante da mesma pergunta, porém com metodologia distinta, notificou indícios de que a rede municipal de São Paulo, em 2015, se apresentava mais próxima da noção de justiça como equidade prevista por Dubet (2009) e Crahay (2000) do que em 2011. Para o autor, a rede não se mostrava estacionada, visto que os resultados dos/as alunos/as dos anos iniciais do EF evoluíram, independentemente do Nível Socioeconômico (NSE) e da localidade em que habitavam, embora estivesse mantido o *gap* entre alunos/as moradores/as de territórios de alta e baixa vulnerabilidades .

No presente estudo, fez-se uso de uma metodologia mais robusta. Georreferenciou-se as escolas em Unidades de Desenvolvimento Humano (UDHs) para observar a proficiência desses/as alunos/as na relação com o nível de vulnerabilidade do território. Os índices de equidade para essas UDHs foram calculados pautados em uma literatura internacional e verificada a evolução desses índices, entre 2011 e 2017, considerando distintos marcadores sociais, como gênero, raça e NSE.

2. Equidade Educacional e Vulnerabilidade Social nos Territórios dos Grandes

Municípios

Para Ribeiro (2014), com base em Dubet (2009) e Rawls (2003), não há como dizer que alguém merece mais em razão dos seus talentos e de suas aptidões naturais, pois os arranjos institucionais aos quais os indivíduos estão expostos desde o nascimento podem ajudar a desenvolver menos ou mais aptidões. A meritocracia não pode ser o único princípio de justiça para uma escola mais justa.

Na Educação Básica, de acordo com Dubet (2009), todos precisam ter acesso ao conhecimento que o Estado estabelece como necessário, portanto, os/as alunos/as não podem estar à mercê da meritocracia, pois há correlação entre desigualdades social e escolar, descortinada pela Sociologia da Educação nos anos de 1960. Dubet (2009) propõe que, nessa etapa do ensino, o princípio de justiça seja o da igualdade de base: todos/as os/as alunos/as,

independentemente da sua origem, como classe social, gênero, ou etnia, devem aprender o conteúdo proposto como necessário pelo Estado.

Crahay (2000), considerando os problemas apontados também por Dubet (2009), propõe um princípio parecido: a igualdade de conhecimentos adquiridos, um princípio de equidade, de justiça corretiva. Neste texto, a equidade educacional, na Educação Básica, é conceituada como situação em que todos/as os/as alunos/as aprendem, independentemente de sua origem social, das hierarquias sociais e de seu local de moradia.

Kaztman (2000; 2001) aborda a questão da vulnerabilidade social levando em consideração o processo histórico de ocupação das famílias nas grandes cidades da América Latina, com uma maioria desprovida de recursos e alojada nas periferias, com pouca ou sem nenhuma assistência do Estado. Com base em Kaztman (2000), pesquisadores declaram que o conceito de vulnerabilidade social nos territórios se associa à sobreposição de diversas desigualdades relacionadas a um conjunto de dificuldades que coloca as famílias em risco, delimitando o acesso ao mercado e a direitos que atestam a cidadania do indivíduo (Ribeiro; Melo; Batista, 2015; Pereira-Silva, 2016). Castel (1998) afirma que a vulnerabilidade social se reporta a quanto os grupos sociais, nas sociedades capitalistas, têm acesso aos recursos e direitos que garantem filiação e inserção social.

O território contribui para o fenômeno da desigualdade escolar, segundo pesquisas realizadas em São Paulo e no Rio de Janeiro (Érnica; Batista, 2012; Ribeiro; Vóvio, 2017), o que contribui para a falta de justiça na escola, conforme denota Pereira-Silva (2016). Para essa autora, há uma especificidade na produção da desigualdade escolar devido à vulnerabilidade social nos territórios: o baixo acesso à Educação Infantil, dentre outros fatores que, sozinhos, produzem desigualdade escolar, encontra-se em sobreposição, desafiando as políticas educacionais.

2.1. O Município de São Paulo, Local de Contrastes

O município de São Paulo é a capital do Estado de São Paulo, com uma população composta, no ano de 2022, de 11.451.999 pessoas (IBGE, 2023). É dividida em 32 subprefeituras e, nessas regiões, há diversas situações econômicas, sociais, geográficas, culturais e de etnias. Seu Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, em 2021, era de R\$ 66.872,84, razão pela qual é o município mais rico do Brasil (IBGE, 2023). A extrema pobreza e a riqueza convivem, de forma antagônica, em distintos territórios.

Observa-se a predominância de estabelecimentos comerciais, nas regiões centrais, em bairros com maior poder aquisitivo, com incidência de casas e condomínios mais estruturados. Nas regiões periféricas, notam-se moradias precárias (Villaça, 2009; 2011). Nessas regiões periféricas, historicamente, a população vive a supressão de direitos sociais básicos, nas áreas da saúde, trabalho, educação, a falta de equipamentos públicos, moradia digna, etc. (Hughes, 2004), ou seja, os recursos públicos são insuficientes.

A distribuição espacial dos habitantes do município também tem cor. Nos indicadores de “População preta e parda”, em que se apresentam os dados proporcionais (%) por distritos, nota-se maior concentração das pessoas pretas e pardas nos espaços mais pobres (Rede Nossa São Paulo, 2020).

São Paulo tem um Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), referente a 2010, de 0,291 (faixa de vulnerabilidade baixa), porém, cerca de 10% das UDHS, dentro do município, apresentam vulnerabilidade alta e 44% vulnerabilidade média, especialmente na periferia. O percentual de UDHS com vulnerabilidades baixa e muito baixa é de, respectivamente, 31% e 15%. O maior IVS está localizado nas regiões extremas do município, com destaque para as zonas sul e leste.

As desigualdades também permeiam a área educacional, de forma análoga ao território, deixando claro o distanciamento existente entre o centro e a periferia. A literatura, em geral, tem apontado esse fenômeno recorrente, entre os territórios centrais e mais pobres dos grandes centros urbanos, em relação aos índices educacionais (Torres; Bichir; Gomes, 2008; Perosa; Lebaron; Leite, 2015; Alves; Soares; Xavier, 2016; Érnica, 2013).

A Rede Nossa São Paulo (2020) mostra a desigualdade que vai da periferia ao centro do município no que se refere ao indicador “Tempo de atendimento de vaga em creche” (dias) com diferença de 12 vezes entre o pior e o melhor. Em uma ponta, encontra-se a região de Guaianases, com o índice no valor de 15; e, na outra, a de Itaim Bibi, com um índice de 183. Esse último é o pior, em termos de espera para atendimento de vagas em creches paulistanas.

Para matrículas na Educação Básica (Educação Infantil - creche e pré-escola -; anos iniciais e finais dos Ensinos Fundamental e Médio; educação especial e educação profissional), o índice de desigualdade é de 16 vezes (Rede Nossa São Paulo, 2020). Embora a Educação Básica, no município de São Paulo, esteja mais universalizada, ainda permanecem grandes desafios qualitativos (Gouvea; Torres; Castro, 2014) e de matrículas, que exigem soluções sistêmicas.

3. Metodologia

Esta pesquisa é de caráter quantitativo e fez-se uso de tratamento estatístico realizado no âmbito de uma pesquisa maior: “Implementação de políticas educacionais e equidade em contextos de vulnerabilidade social”, financiada pela Fapesp. Para responder à pergunta de pesquisa, relacionou-se um índice de equidade educacional e um IVS.

Para o cálculo do índice de equidade, partiu-se do conceito adotado no projeto – situação em que todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas condições de origem, alcançam a proficiência considerada pelo Estado como adequada (Dubet, 2009; Crahay, 2000; Ribeiro, 2014). Elaborou-se, à luz do modelo do índice de pobreza, conforme a metodologia de Foster, Greer e Thorbecke (FGT, 1984), um índice de equidade educacional. Para tanto, a proficiência do/a aluno/a na Prova Brasil, em Língua Portuguesa, foi tratada de modo análogo à renda no índice de pobreza do procedimento de FGT e o nível adequado de desempenho (200 pontos ou mais na escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb) como uma linha de pobreza.

O IVS adotado é o do Ipea (Costa; Marguti, 2015), que trata de mensurar a vulnerabilidade social como a ausência ou insuficiência de ativos geradores da cidadania nos territórios brasileiros¹. O IVS é composto por cinco faixas de vulnerabilidade: muito baixa, baixa, média, alta e muito alta; e possui três dimensões: infraestrutura urbana, capital humano, e renda e trabalho. Sua fonte de dados são os Censos Demográficos e a menor unidade territorial que ele contempla é a UDH. As faixas de vulnerabilidade social vão de zero até 1 e, quanto mais próxima de 1, mais vulnerável é o território. As três dimensões (infraestrutura urbana, capital humano, e renda e trabalho) do IVS dizem respeito ao conjunto de ativos, recursos ou estruturas, cujo acesso a esses itens, sua ausência, ou insuficiência, possibilita a indicação do padrão de vida das famílias.

Para compreender a situação de equidade nos territórios, as escolas foram georreferenciadas e plotadas nas distintas UDHs do município. Os dados usados para calcular o índice de equidade vieram dos microdados da Prova Brasil para os anos de 2011 a 2017. Foram consideradas as informações dos/as alunos/as do 5º ano do EF da rede municipal de São Paulo.

Para verificar, ainda, a situação de equidade por nível socioeconômico, foi usado o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), versão 2009, para a constituição de classes econômicas a partir das respostas dadas pelos/as alunos/as aos questionários associados à

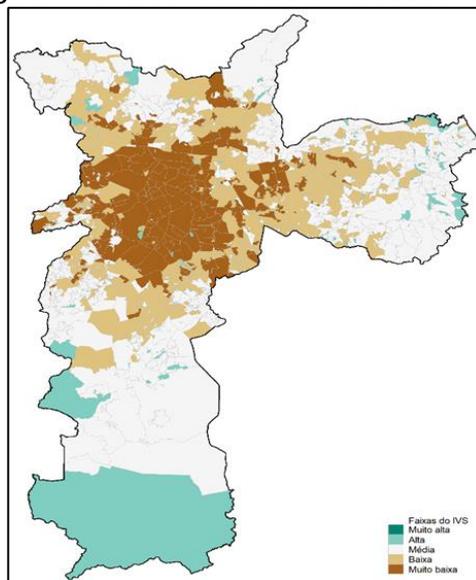
Prova Brasil nos anos antes mencionados. Visando, ainda, verificar a situação de equidade considerando as questões de origem, de raça e gênero, fez-se também uso de respostas dadas pelos/as alunos/as aos mesmos questionários associados à Prova Brasil.

Os índices calculados para os dois anos permitiram comparar duas situações de equidade, considerando os territórios, para tratar da evolução.

4. Análise e Discussão dos Resultados

Para apresentar o estudo sobre a relação entre os níveis de equidade educacional e os de vulnerabilidade social nos territórios do município de São Paulo, foram elaborados mapas. Na Figura 1, as faixas de vulnerabilidade estão identificadas por cores. É possível observar que as faixas nominadas “alta” e “média” vulnerabilidade estão localizadas, principalmente, nas extremidades do município, nas regiões sul e leste.

Figura 1 - Vulnerabilidade das UDHs de São Paulo



Fonte: Ipea (2019).

As Figuras 2 e 3 mostram a evolução da equidade, de 2011 e 2017, considerando a relação do desempenho com os níveis de vulnerabilidade das UDHs. No ano de 2011, na parte “a” da Figura 2, observa-se uma situação em que a maior parte das UDHs tem de 40% ou mais de crianças com nível de proficiência “abaixo do adequado”, indicado pelo índice $P_{\alpha=0}$ (faixas roxa, laranja e amarela). Nesse ano, não se verifica nenhuma UDH com percentual menor do que 40% de alunos/as abaixo do nível adequado de desempenho.

Em 2017, nota-se a predominância da cor verde, que indica P_{α} de 20% a 40%. Pelas cores no mapa, verifica-se aumento da equidade, uma vez que, nas variadas UDHs, de diferentes níveis de vulnerabilidade, houve aumento da proporção de crianças com nível adequado.

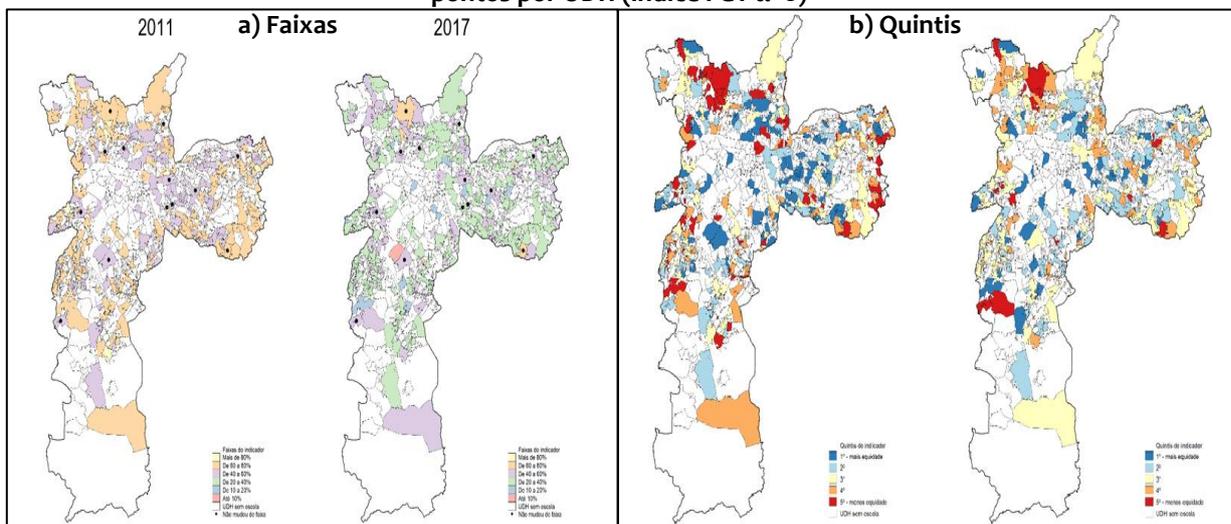
Esses dados evidenciam a melhora dos níveis de equidade no município de São Paulo, no período estudado.

Na parte “b” da Figura 2 observam-se os quintis dos índices, ainda considerando o Po, divididos em faixas (azul-escuro, azul-clara, amarela, laranja e vermelha). O 1º quintil é o de maior equidade (faixa azul-escuro) e o último, 5º quintil, é o de menor equidade (faixa vermelha). No ano de 2011, as regiões com menos equidade (5º quintil, faixa vermelha) estavam localizadas, majoritariamente, nos extremos do município e em regiões de alta e média vulnerabilidades sociais. Exemplos dessas regiões são a Cidade Tiradentes, Lajeado, São Mateus, Guaianases, Brasilândia, Limão, Jaguará, Pirituba, Vila Medeiros, dentre outras. Por outro lado, as regiões mais equitativas (1º quintil, faixa azul-escuro; 2º quintil, faixa azul-clara), estavam, em sua maioria, nas áreas centrais e em territórios com baixa ou muito baixa vulnerabilidade social: Vila Andrade, Santo Amaro, Carrão, Tatuapé, Perdizes, dentre outros.

Ainda na parte “b”, é possível observar que, entre 2011 e 2017, houve melhora dos níveis de equidade, quando se toma o 5º quintil, faixa vermelha, os UDHs deixam de ter essa cor e caminham na direção de cores que indicam melhor situação. Ou seja, passaram a ter a cor laranja, que equivale ao 4º quintil de “equidade”. Além dessas, outras UDHs, que eram do 5º quintil, passaram para o 3º, o que indica também melhora dos níveis de equidade nesses territórios.

As informações referenciadas mostram a evolução temporal da equidade no período estudado, a saber: a diminuição do número de alunos/as com desempenho considerado abaixo do adequado, em territórios de vulnerabilidade social.

Figura 2 - Percentual de alunos/as de 5º ano do EF de escolas municipais com proficiência em LP abaixo de 200 pontos por UDH (índice FGT $\alpha=0$)



Fonte: Fapesp (2020), com dados da Prova Brasil/Inep e Ipea.

A Figura 3 foi construída tomando-se como referência o P3, índice que atende às propriedades desejáveis para um indicador de pobreza. Através dele, é possível obter melhor percepção da evolução temporal da equidade nas UDHS.

Note-se que as faixas dos indicadores de equidade (Figura 3) estão assim configuradas: em uma ponta, com “menos equidade”, índice maior do que 0,02 (cor laranja); e, na outra ponta, com “mais equidade”, índice de até 0,0025 (cor rosa). As faixas estão identificadas por cor, em ordem crescente (“de menos para mais”): laranja, lilás, verde, azul e rosa.

Observa-se, na parte “a” da Figura 3, que, em 2011, algumas regiões têm a cor laranja, o que corresponde aos piores índices, maiores do que 0,02. Vê-se que predomina, nas UDHS, a cor lilás, que equivale a índices entre 0,02 e 0,01, ou seja, indicam também uma situação de baixa equidade. A cor verde, com índices de 0,01 a 0,005, que indica situação mediana, em termos de equidade, aparece em poucas UDHS. Nenhuma das UDHS é rosa ou azul, faixas que indicam maiores níveis de equidade.

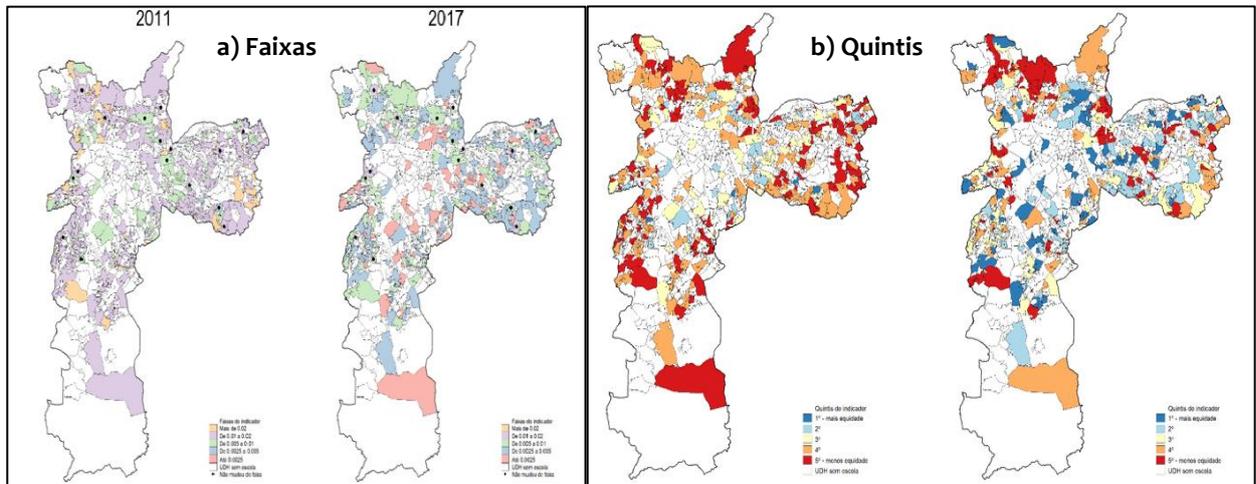
Já em 2017, as UDHS mudam de faixas, saindo das que correspondem a menor equidade (laranja, lilás) e da verde (que indica situação mediana), para aquelas de índices de maior equidade (faixas rosa e azul). Cabe observar que há poucas UDHS na cor lilás e nenhuma na cor laranja. Essa mudança evidencia melhora da equidade educacional, independentemente do nível de vulnerabilidade social dos territórios, nos anos iniciais do EF, no município de São Paulo.

A parte “b” da Figura 3 apresenta o P3 por quintis. É possível perceber, no mapa, que, em 2011, predominava a cor vermelha, que indica baixa equidade, nas regiões localizadas, em grande parte, nas extremidades do município, bem como em territórios de alta e média vulnerabilidades. Destacam-se, nessa situação, as UDHS de Marsilac, Mandaqui, Jardim Helena, e Jardim Ângela. Observam-se, ainda, algumas poucas regiões nas cores amarela e azul-clara, 3º e 2º quintis, respectivamente. Com raras situações de UDHS na cor azul-escura, faixa que indica “mais equidade”.

Em 2017, nota-se que a maioria das UDHS migra da cor vermelha para laranja. Algumas para a cor amarela. As faixas que se apresentavam na cor amarela tornaram-se azul-clara e azul-escura, sendo, essa última, a “mais equitativa”, dentro dos quintis dos índices. Ressalta-se que as faixas azul-clara e azul-escura, agora, ocupam um espaço considerável do mapa do

município. Praticamente todas as UDHs mudaram de faixas, tornando-se mais equitativas, independentemente do nível de vulnerabilidade social nos territórios.

Figura 3 - Índice FGT com $\alpha=3$ por UDH

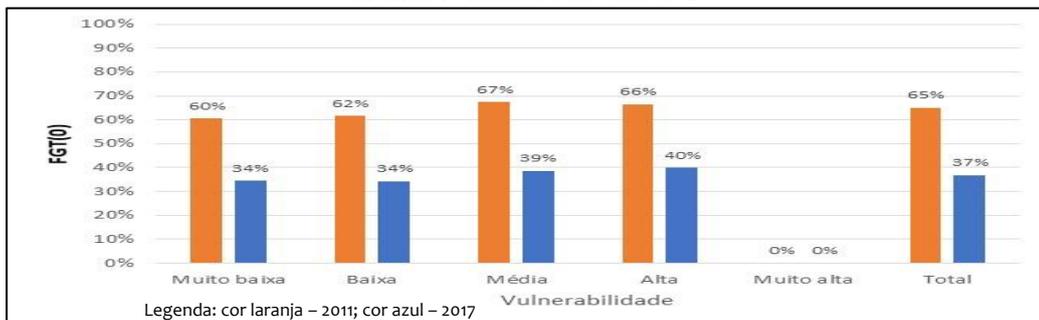


Fonte: Fapesp (2020) com dados da Prova Brasil/Inep e Ipea.

No Gráfico 1, considerando o cálculo pelo P_0 , no eixo horizontal, estão as faixas de vulnerabilidade, e, no vertical, há o indicador de equidade. A cor laranja refere-se ao ano de 2011 e, a azul, ao ano de 2017. Note-se que, quanto menor o nível de vulnerabilidade social, maior a proporção de alunos/as com o conhecimento adequado. Praticamente não há diferença de alunos/as com conhecimento adequado entre o conjunto de escolas de vulnerabilidades baixa e muito baixa e o conjunto de escolas de IVSs médio e alto, independentemente do ano.

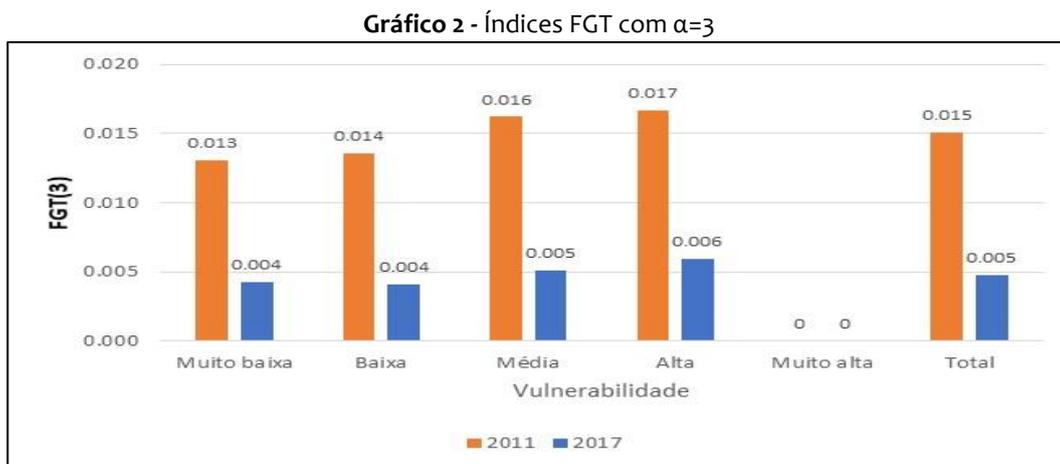
Entretanto, as escolas situadas em regiões mais vulneráveis (média e alta) têm mais alunos/as com nível abaixo do adequado do que aqueles de escolas de regiões menos vulneráveis (muito baixa e baixa). Como os mapas sugerem, considerando o marcador vulnerabilidade social do território, a equidade melhorou, entre 2011 e 2017, independentemente dos níveis de vulnerabilidade. Porém permanecem, conforme afirmou Penninck (2019), *gaps* entre os níveis de vulnerabilidade social mais baixo e mais alto.

Gráfico 1 - Índices FGT com $\alpha=0$



Fonte: Fapesp (2020) com dados da Prova Brasil/Inep e IVS/Ipea.

Considerando o Índice P₃, no Gráfico 2, mostra-se a mesma situação antes demarcada.



Fonte: Fapesp (2020) com dados da Prova Brasil/Inep e IVS/Ipea.

Por ser mais fácil demarcar as diferenças entre as proficiências dos/as alunos/as, para tratar de equidade na relação com os marcadores sociais, serão utilizados, para apresentar os resultados que dizem respeito a classes, raça e gênero, apenas os índices P₀.

O Gráfico 3 permite observar a relação entre o índice P₀ de equidade educacional em relação ao nível de vulnerabilidade social no território, de classes econômicas (A, B ou C₁, em que A é a mais rica), de raça e gênero. Observa-se que as meninas de classes econômicas mais altas, nos dois anos analisados, independentemente de local da escola e raça, encontram-se em situação mais vantajosa do que os meninos, em Língua Portuguesa, corroborando a literatura (Alves; Soares, 2013; Alves; Soares; Xavier, 2014; Matos *et al.*, 2017; Oliveira; Waldhelm, 2016; Pena; Soares, 2016; Érnica; Rodrigues, 2020; Carvalho, 2001; 2004; 2012; Sousa, 2020; Dal'igna, 2007; Artes, 2007).

Em 2011, meninos/as brancos/as, de classes econômicas mais altas, quando em escolas situadas em territórios vulneráveis, tendiam a ter desempenhos abaixo do adequado, ao se comparar a situação com meninos/as brancos/as de escolas situadas em territórios menos vulneráveis; situação que vai ao encontro do exposto por Érnica e Batista (2012), quando afirmam que nos territórios vulneráveis os/as alunos/as, em geral, tendem a obter resultados mais baixos.

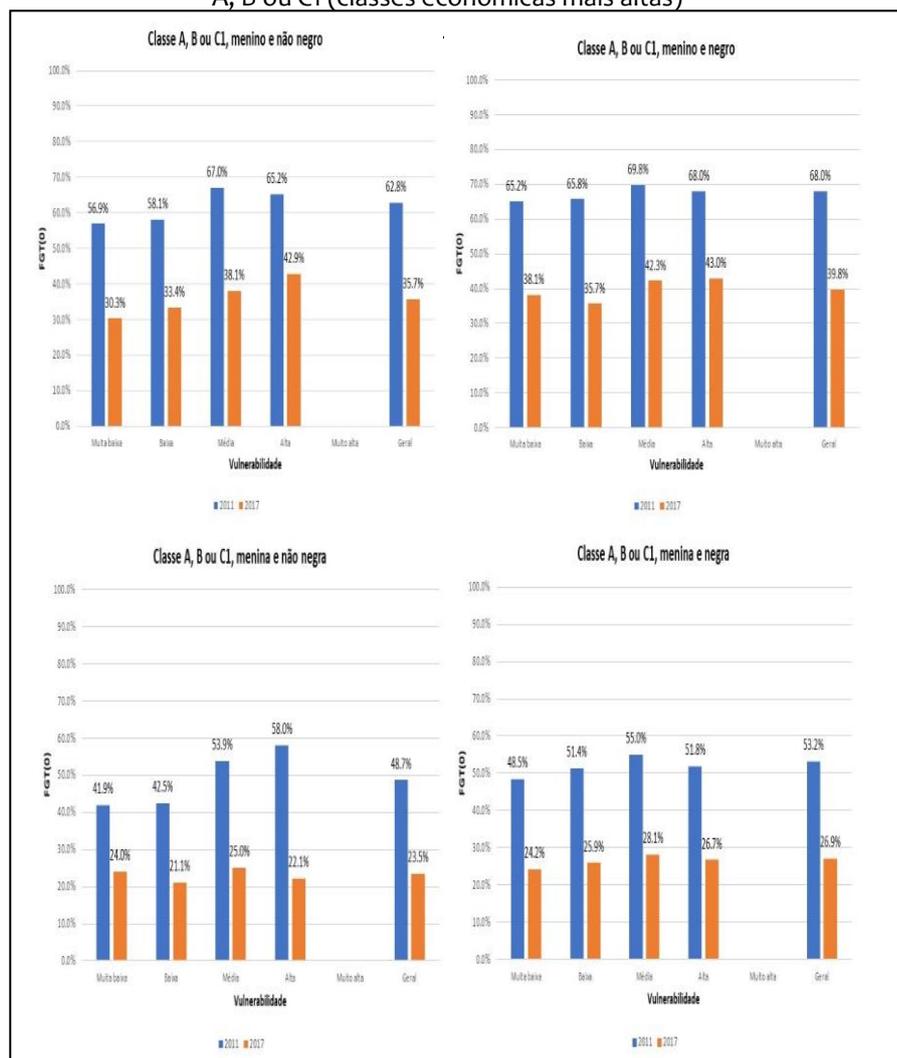
Entre 2011 e 2017, há uma mudança para a situação das meninas brancas das classes mais altas: o percentual de proficiência não adequado passa a não crescer, em função do aumento do nível de vulnerabilidade do território. Para as meninas negras, apesar da melhoria dos níveis de equidade, nas UDHs de todas as faixas de vulnerabilidade, não se nota o mesmo.

Permanece a tendência de crescimento do nível não adequado quando aumenta o nível de vulnerabilidade no território, até a faixa de média vulnerabilidade.

Entre 2011 e 2017, a proporção de meninos negros de classes mais altas com resultados abaixo do adequado diminuiu para aqueles que estavam em escolas situadas em territórios menos vulneráveis. Esse dado corrobora Érnica e Rodrigues (2020) que apontam as desvantagens dos meninos negros. Para as meninas, essa tendência não se mostrou tão clara, com diferenças percentuais menores.

Pode-se, portanto, afirmar que, para as crianças que têm maior poder aquisitivo, na rede pública, a raça é fator que gera desvantagem. E essa desvantagem de raça agrega-se à questão do gênero. Os dados indicam que as questões racial e de gênero interferem no desempenho dos/as estudantes de diferentes territórios, porém, outros estudos são necessários para se visualizar tendências de forma mais demarcada.

Gráfico 3 – Equidade segundo Po por nível de vulnerabilidade social, gênero e raça para alunos/as das classes A, B ou C1 (classes econômicas mais altas)



Fonte: Fapesp (2020) com dados da Prova Brasil/Inep e IVS/Ipea.

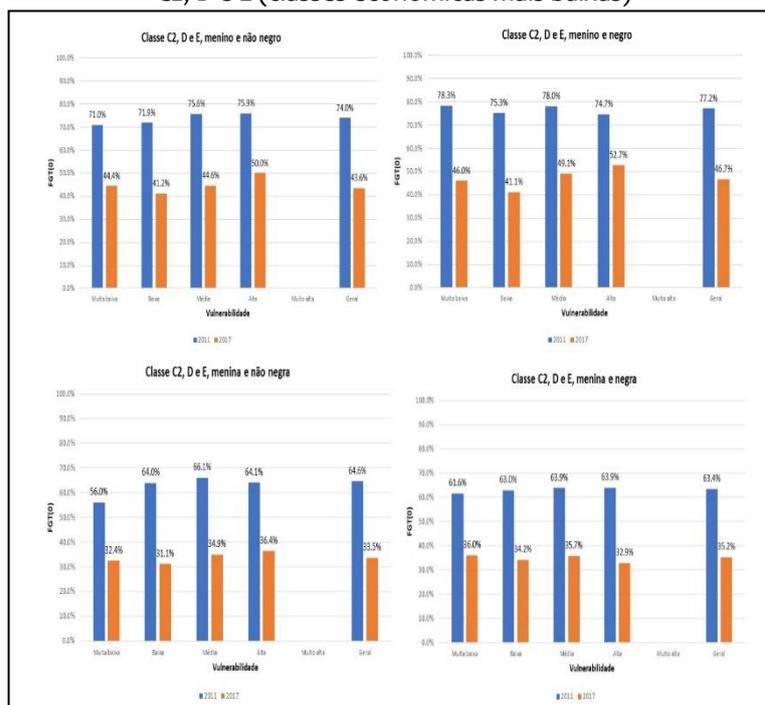
Equidade educacional em territórios vulneráveis no município de São Paulo

A comparação entre os Gráficos 3 e 4 permite verificar que os/as alunos/as de classes econômicas mais baixas, independentemente de raça, gênero, ou IVS das UDHS onde se localizam suas escolas, apresentam mais dificuldade em alcançar o nível adequado de proficiência, corroborando a literatura (Alves; Soares; Xavier, 2016). Entre 2011 e 2017, no Gráfico 4, mostra-se que meninos/as das classes econômicas mais baixas, negros/as e não negros/as, melhoraram seus níveis de proficiência adequada. Essa melhoria, para o caso das meninas, independentemente de raça, gerou a diminuição da interferência dos diferentes níveis de vulnerabilidade social nos territórios.

Ademais, houve diminuição de aproximadamente quatro pontos no percentual de nível não adequado de meninas negras de classes econômicas mais baixas e que estão em escolas de territórios de mais alta vulnerabilidade, ratificando a maior facilidade das meninas no aproveitamento do ensino de Língua Portuguesa, independentemente de outros marcadores de desigualdade escolar.

No Gráfico 4 consta ainda que, de 2011 a 2017, houve ampliação de equidade, quando verificadas as diferenças entre meninas brancas e negras. Considerando a questão racial, essa figura denota que, no período estudado, tanto meninos quanto meninas, brancos/as e negros/as, de classes econômicas mais baixas, fizeram diminuir os *gaps* nos níveis de proficiência, independentemente das faixas de vulnerabilidade social nos territórios.

Gráfico 4 - Equidade segundo Po por nível de vulnerabilidade social, gênero e raça para alunos/as das classes C2, D e E (classes econômicas mais baixas)



Fonte: Fapesp (2020) com dados da Prova Brasil/Inep e IVS/Ipea.

5. Considerações Finais

Nesta pesquisa, verificou-se se no município de São Paulo ampliou-se a equidade educacional, nos últimos anos, no que se refere à aprendizagem de Língua Portuguesa, nos anos iniciais do EF, e como essa situação se verifica nas escolas localizadas em contexto de vulnerabilidade social. No presente trabalho, a discussão sobre equidade apresenta-se sobre a fundamentação de que todos os alunos da Educação Básica devem aprender o conteúdo que o Estado define como necessário, independentemente de sua situação de origem, conforme afirmam Crahay (2000), Dubet (2009), e Ribeiro (2012; 2014).

Para atender à finalidade deste trabalho, fez-se pesquisa quantitativa, a partir de tratamento estatístico de uma pesquisa maior denominada “Implementação de políticas educacionais e equidade em contextos de vulnerabilidade social”.

Para responder à pergunta de pesquisa, relacionou-se um índice de equidade educacional e um IVS, considerando os anos de 2011 e 2017. Para verificar, ainda, a situação de equidade nos territórios vulneráveis, considerando o marcador social nível socioeconômico, foi utilizado o CCEB e as respostas dos/as alunos/as, aos questionários, associados à Prova Brasil nas edições de 2011 e 2017. Visando ainda a verificar a situação de equidade, considerando a questão de origem “raça e gênero”, fez-se também uso das respostas dadas pelos/as alunos/as aos mesmos questionários associados à Prova Brasil.

A pesquisa evidenciou que houve melhoria de equidade educacional nos anos iniciais do EF, considerando o desempenho dos/as alunos/as em Língua Portuguesa no município de São Paulo, em todas as UDHS, independentemente dos seus níveis de vulnerabilidade social no território. A pesquisa mostrou, ainda, que permanecem *gaps*, considerando esses níveis de vulnerabilidade, com desvantagem para os/as alunos/as de escolas situadas em territórios mais vulneráveis. Esses resultados corroboram a posição de Penninck (2019).

Este estudo agrega ainda considerações sobre a relação entre equidade educacional, vulnerabilidade social nos territórios, raça e gênero. Considerando todos esses demarcadores e o conceito de equidade utilizado, pode-se afirmar que classes econômicas, raça e gênero passaram também a influenciar com menos força a desigualdade escolar em São Paulo, o que implica dizer que houve ampliação de equidade, ainda que importantes *gaps* permaneçam. Pode-se afirmar também que a ampliação da equidade favoreceu ainda mais alunos/as de classes econômicas mais baixas, o que reafirma a ideia de fortalecimento da equidade na rede, considerando o princípio de justiça rawlsiano.

Importante mencionar que, quando se avalia a relação entre classes econômicas, raça e gênero, para pensar o fenômeno da equidade entre 2011 e 2017, nos distintos territórios, vê-se que a questão de gênero favorece as meninas, corroborando a literatura. Ser menino negro dificulta mais, do que para as meninas, a chegada a níveis adequados de proficiência e continuam fazendo face à incidência do nível de vulnerabilidade do território nos seus desempenhos de modo mais intenso. Observa-se que as meninas negras das classes econômicas mais altas não conseguiram resultados tão bons quanto as brancas dessas mesmas classes, ainda que o nível de vulnerabilidade social das UDHs tenha apresentado menor peso nas suas desvantagens.

Pode-se levantar a hipótese de que, no município de São Paulo, algumas políticas públicas conseguiram fazer avançar os desempenhos de todos/as os/as alunos/as, independentemente dos marcadores sociais. Entretanto, falta focalizar as condições dos/as alunos/as que experimentam situações desvantajosas quando se considera a raça e o gênero.

O estudo corrobora a posição de Ribeiro (2014) ao afirmar ser possível enfrentar o fenômeno da desigualdade escolar. No caso dos avanços vislumbrados, seriam as políticas públicas responsáveis pela melhoria da condição de equidade no município? Seria interessante um estudo para verificar a influência das políticas públicas educacionais sobre os resultados de equidade encontrados no decorrer desta pesquisa.

Referências

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas de Educação**, v. 22, n. 84, p. 671-704, 2014.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016.

ARTES, Amélia Cristina. Indicador nacional de alfabetismo funcional-2001: explorando as diferenças entre mulheres e homens. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 561-580, 2007.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77, p. 231-252, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 247-290, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 - 2007): um estado da arte. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 147-162, abr. 2012.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Marco Aurélio; MARGUTI, Bárbara. **O atlas da vulnerabilidade social nas regiões metropolitanas brasileiras**. Brasília, 2015.

CRAHAY, Marcel. **L'école peut-elle être juste e efficace? De l'égalité des ances à l'égalité des acquis**. Belgique: De Boeck, 2000.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 46, p. 241-267, dez. 2007.

DUBET, François. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, Jean-Louis; DEROUET-BESSON, Marie-Claude. **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation**. Lyon: Peter Lang, 2009, p. 29-46.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 640-666, 2012.

ÉRNICA, Maurício. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 523-788, 2013.

ÉRNICA, Maurício; RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e228514, 2020.

FOSTER, James; GREER, Joel; THORBECKE, Erik. A class of decomposable poverty measures. **Econometrica**, v. 52, n. 3, p. 761-768, may 1984.

HUGHES, Pedro Javier Aguerre. Segregação socioespacial e violência na cidade de São Paulo: referências para a formulação de políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 93-102, dec. 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-paulo.html>. Acesso em: 12 dez. 2023.

KAZTMAN, Ruben. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. México: BID-Birf-Cepal, 2000. Borrador para discusión. 5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones.

KAZTMAN, Ruben. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la Cepal**, Uruguay, n. 75, p. 171-189, dez. 2001.

MATOS, Daniel Abud Seabra *et al.* Impactos das práticas familiares sobre a proficiência em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 33-54, abr. 2017.

NEGRI, Barjas; TORRES Haroldo da Gama; CASTRO, Maria Helena Guimarães de (orgs.). **A educação básica no estado de São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo: Seade/FDE, 2014.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula Souza. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 824-844, dec. 2016.

PENA, Anderson Córdova; SOARES, Tufi Machado. Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho. Um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais/Brasil. **Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 12, n. 5, jan. 2016.

PENNINCK, Brasil Renan. **Equidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental e vulnerabilidade social nos territórios do município de São Paulo**. 74 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PEREIRA-SILVA, Célia. **Vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades, educação e o princípio de justiça como equidade na escola**. 97 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEROSA, Graziela Serroni; LEBARON, Frédéric; LEITE, Cristiane Kerches da Silva. O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 99-118, 2015.

RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa das desigualdades 2020**. São Paulo, 2020.

RIBEIRO, V. M.; MELLO, H. D. A.; BATISTA, A. A. G. La vulnerabilité sociale du territoire dans les grands centres urbains brésiliens et l'inégalité scolaire. **Diversité**, n. 181, p. 93-100, 2015.

RIBEIRO, Vanda Mendes. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo**. 489 fls. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, 2014.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, n. spe2, p. 71-87, 2017.

RIBEIRO, V. M.; KASMIRSKI, P. R.; AYED, C. B. Equidade educacional e vulnerabilidade social nos territórios: os casos das redes municipais do Ceará e de Fortaleza. **Educação e Pesquisa**,

[S. l.], v. 49, n. contínuo, p. e260580, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349260580por. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/220656>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SOUSA, Igor Leite. **Os (des)entendimentos de professoras e professores da educação básica sobre a temática “gênero”**. 81 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

TORRES, Haroldo Gama; BICHR, Renata Mirandola; GOMES, Sandra. *et al.* Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais. In: RIBEIRO, Luiz César Queiroz.; KAZTMAN, Ruben. (orgs.). **A cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital; Montevideú: Ippes, 2008. p. 59-90.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel; Fapesp; Lincoln Institute, 2009.

VILLAÇA, Flávio. São Paulo: segregação urbana e desigualdade. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 25, n. 71, p. 37-58, abr. 2011.

Nota

ⁱ Ribeiro, Kasmirski e Ben Ayed (2023) notificam distinções conceituais que sustentam os diversos índices de vulnerabilidade social no país, mas afirmam que o modo de operacionalizar são próximos e que as concepções se reportam aos diferentes acessos aos direitos e serviços de qualidade.

Agradecimentos: As autoras agradecem o apoio da Fapesp (Processo n. 2018/11257-6); do Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares (Prosup) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); do Centro Paula Souza; e as contribuições do Grupo de Pesquisa Implementação de Políticas Educacionais e Desigualdades do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Sobre as autoras

Andreza Maria de Souza Rocha

Mestra em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Titular do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza (Fatec/Etec). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6261-2246>. E-mail: profandrezarocha@gmail.com

Vanda Mendes Ribeiro

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) com sanduíche na Universidade de Genebra. Especialização em Sociologia pela Universidade Paris III/França. Membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (Reippe) e do Instituto para o Desenvolvimento de Inovações Tecnológicas, Sociais, Gestão de Políticas Públicas e Justiça Social (Instituto JUS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2275-7122>. E-mail: vandaribeiro2@gmail.com

Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz

Doutora em Administração Pública e Governo pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Professora de Pós-graduação em Educação e do Mestrado profissional em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Professora da Pós-graduação em Gestão Pública da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (Reippe) e do Instituto para o Desenvolvimento de Inovações Tecnológicas, Sociais, Gestão de Políticas Públicas e Justiça Social (Instituto JUS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4375-5270>. E-mail: carminhameirelles@gmail.com

Recebido em: 19/02/2024

Aceito para publicação em: 30/06/2024