



ASPECTOS DA DESIGUALDADE DE OFERTA EDUCACIONAL NO LITORAL DO PARANÁ

Luiz Gustavo Pampu ¹

RESUMO

O trabalho aqui produzido é parte de uma investigação que tem por objetivo investigar como se produz o fracasso escolar. Em um primeiro momento observamos a vulnerabilidade social da região do litoral do Paraná através da construção de um indicador sintético. O território urbano do litoral foi então classificado de acordo com esse indicador. Como o objetivo final é a observação do fracasso em uma escola de nível médio, escolhemos para a atual etapa da pesquisa apenas escolas urbanas que ofertem o último ano do ensino fundamental. Cruzamos as informações dessas escolas com a vulnerabilidade do território em que elas estão inseridas. Utilizamos também dados de emprego e eleitorais para nos ajudar a entender esse volume de dados coletados. Da interpretação desses múltiplos dados, percebemos que a vulnerabilidade do território invade os muros da escola. Sendo assim propomos o desafio para a nossa sociedade de como produzir essa igualdade complexa que diminua o risco ao fracasso escolar em populações vulneráveis.

Palavras-chave: Fracasso escolar, Território, Igualdade complexa.

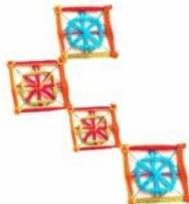
INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma investigação maior cujo objetivo é compreender aspectos do fracasso escolar em uma instituição federal de ensino. Neste primeiro momento estudamos a relação entre a vulnerabilidade social, e, aspectos da oferta educacional em escolas que ofertam o último ano do ensino fundamental.

Devemos lembrar que a situação de fracasso é danosa em todos os sentidos, e, esse dano não é exclusivo ao indivíduo que se encontra nessa situação, mas de toda a sociedade. Nossa perspectiva teórica é que a situação de fracasso escolar é produzida nas tramas das relações sociais. Ou seja, estar em situação de fracasso não é um produto exclusivamente de situações escolares.

Sendo assim acreditamos ser importantes investigações desta natureza, pois ajudam a entender a situação de fracasso escolar muito além de uma igualdade

¹ Mestre em educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, luiz.pampu@ifpr.edu.br;



educacional de oferta e permanência, mas também uma igualdade de condições de vida e de bem estar.

Referencial teórico

Talvez a publicação mais emblemática sobre esse objeto de estudo é lançada em 1990 por Maria Helena Souza Patto. De lá para cá o mesmo continua a apresentar-se como um desafio a democratização da educação. Entendemos aqui uma escola democrática como aquela que consegue atingir os objetivos que se pretende com o processo de escolarização. Concordamos com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 133) quando imputam que a educação tem as responsabilidades de formar para o mundo do trabalho, para a cidadania crítica e formação ética. Ou seja, consideramos que um estudante está em situação de fracasso vai muito além da evasão.

Observamos que todas as formas de materialidade do fracasso escolar são produto de um conjunto de situações que atravessam tanto as relações com o saber como a sobrevivência dos alunos na escola. Ou seja, os desafios para superar o fracasso escolar passam pela escola, mas a atravessam, pois se constroem na cotidianidade.

Voltando ao estudo apresentado por Patto (2015) podemos entender os caminhos do discurso sobre o fracasso escolar. As teorias raciais afirmavam a desigualdade e justificavam o fracasso na diferença entre raças. Com o advento da teoria da evolução as interpretações racistas seguem o caminho eugênico. Ou seja, da genialidade herdada.

Entretanto o aumento da demanda social pela escola fez com que se aplainassem o número de vagas. Passa a ser importante testar as aptidões dos alunos. Pois, a escola como

instrumento privilegiado da sociedade burguesa que confere aos privilegiados o privilegio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os desesperados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou méritos quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consequência da privação de posse. (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p. 251)

E assim testes foram criados para separa o joio do trigo, pois a raça já não dissimulava evidentemente essa distinção. Entre os séculos XVIII e XIX, com essa nova forma de pensar, a medicina invade as escolas separando normais de ‘anormais’. Esse



movimento percebe o professor e começa a se preocupar com a higiene mental escolar. A produção clínica da ‘anormalidade’ não tarda a se tornar uma fábrica de rótulos que até hoje produz a medicalização do fracasso (BASSANI; VEIGAS, 2020).

E apesar do peso atribuído a hereditariedade e da raça no comportamento e na cognição ter diminuído a visão da desigualdade cognitiva entre dirigentes e dirigidos, que legitimava a dominação cultural, passa agora para a perspectiva do atraso cultural. Ou seja, mantendo legítima a distinção entre os cultos e os rudes a escola agora explica o fracasso pela inadequação dos estudantes para a aprendizagem. De acordo com Patto (2015) essa perspectiva atingiu seu auge em 1960 com o rótulo de “Teoria da carência cultural”.

As convulsões sociais nos EUA e a luta por direitos iguais levaram a produção de pesquisas como o relatório Coleman - 1966- que apontavam que as escolas não eram responsáveis pelas diferenças nos desempenhos dos alunos, mas sim seu nível socioeconômico (BROOKE; SOARES, 2008). Esse relatório produziu uma série de investigações que apontavam a escola como inadequada aos sujeitos das classes mais baixas. A escola que antes prometia igualdade a todos agora mostrava suas garras ao afirmar-se como mecanismo de seleção. Bourdieu e Passeron (2010) apresentam vários aspectos e mecanismos que dissimulam esse processo de seleção tornando-o legítimo, pelo exposto até aqui percebemos que uma parcela da população é mais vulnerável que outra ao fracasso escolar.

Esses aspectos da escola ainda hoje produzem a situação de fracasso. Ou pela evasão dos alunos do sistema de ensino ou pela aprovação automática sem as aprendizagens necessárias. Mas se a escola é um bem, como sua oferta se distribui pela cidade. No Brasil escolas diferentes atendem a públicos socialmente diferentes (BROOKE; SOARES, 2008). Se refletirmos sobre isso, percebemos que existem populações que são mais vulneráveis que outras ao fracasso escolar.

Quando falamos sobre vulnerabilidade logo vêm à pergunta ‘vulnerabilidade a quê?’. Ela torna-se importante justamente na definição dos objetivos, da abrangência e das informações coletadas no estudo. Então os riscos ou vulnerabilidades “podem estar relacionados às características da dinâmica demográfica ou à sua situação socioeconômica, ligadas ao ciclo vital, à estrutura familiar ou aos aspectos migratórios do grupo” (MARANDOLA; HOGAN, 2009, p. 163-164). Além destes fatores existem outros como os expressos pelos atribuídos a catástrofes naturais: deslizamentos de terra



e enchentes, que, como vemos nos noticiários, costumam privilegiar as regiões onde a ralé brasileira (SOUZA *et al*, 2009) se estabelece (BALTRUSIS; D'OTTAVIANO, 2009).

Uma das dinâmicas das cidades refere-se justamente a segregação espacial (ROLNIK, 2017). Esta resulta no isolamento de determinados grupos sociais em 'cercamentos'. Entretanto, não devemos entender estes como estanques, pois a especulação imobiliária pode abrir as portas destes produzindo a migração da população vulnerável para regiões mais vulneráveis. Este fato mostra a dinâmica de pensar o território (SANTOS, 1999) a partir de seu uso, pois dessa forma podemos entender tanto o espaço quanto o uso social desde espaço pela população que circulam nele.

Comprendemos que a situação de vulnerabilidade é entendida a partir de uma construção que atravessa as dimensões do trabalho, da educação e de aspectos residenciais do território considerado (KAZTMAN, 2001). Assim o território em uso é um espaço de circulação, produção e acumulação de determinados tipos de captais (lembrando sempre da possibilidade de conversão uns nos outros). É nessas possibilidades de conversão que se escondem as formas mais legitimadas de desigualdades, pois elas escondem as desigualdades em 'esferas', mais ou menos ocultas umas das outras, mostrando como é complexa a produção da igualdade (FIGUEIREDO, 1997). Ou seja, essa dinâmica acaba repousando sobre o postulado da igualdade formal de todos em determinada 'esfera' maquiando assim a desigualdades.

Dessa forma investigamos a vulnerabilidade social da área urbana do Litoral do Paraná e sua relação com a vulnerabilidade ao fracasso escolar. Escolhemos informações de escolas que ofertavam o último ano do ensino fundamental, pois esse é o público que será atendido pela escola de ensino médio que trabalho. Delimitamos o período de 2010 a 2018 para observar os dados do Censo escolar.

METODOLOGIA

Construímos inicialmente um mapa de vulnerabilidade social utilizamos os dados do Censo de 2010 do IBGE. Os indicadores selecionados para a construção desse indicador sintético foram pensados a partir da extensa produção da área (SCHUMANN; MOURA, 2015). Em outras palavras incluímos indicadores econômicos, sociais, de capital cultural e de moradia.



Organizamos e calculamos os indicadores conforme Medeiros e Albuquerque (2014) e apresentamos eles abaixo:

| Componente da Vulnerabilidade | Indicador de vulnerabilidade |
|---------------------------------------|--|
| Capital econômico | % de pessoas com renda de meio salário-mínimo a um salário-mínimo e sem rendimentos. (D) |
| | % de moradores com mais de 60 anos. (D) |
| | % de moradores menores de 6 anos. (D) |
| | % de moradores que se declaram negros, pardos e indígenas. (D) |
| | % de moradores de até 10 anos que não têm registro de nascimento ou não sabem. (D) |
| | % de responsáveis por domicílios menores de idade. (D) |
| | % de responsáveis por domicílios com mais de 60 anos. (D) |
| | % de responsáveis por domicílios com renda de meio salário-mínimo a um salário-mínimo e sem rendimentos. (D) |
| | % de mulheres responsáveis por domicílio. (D) |
| Capital escolar | % de alfabetizados (I) |
| | % de responsáveis por domicílios alfabetizados (I) |
| Capital residencial | % de moradias com abastecimento de água. (I) |
| | % de moradias com banheiro. (I) |
| | % de moradias com coleta de lixo. (I) |
| | % de moradias com energia elétrica. (I) |
| | % moradias sem iluminação pública. (D) |
| | % de moradias sem pavimentação. (D) |
| | % de moradias sem calçada. (D) |
| | % de moradias sujeitas a esgoto a céu aberto. (D) |
| % de moradias com lixo acumulado. (D) | |

Tabela 1 Fonte (IBGE) 2010. Vetores do índice de vulnerabilidade social.
D - Diretamente proporcional à vulnerabilidade



I- Inversamente proporcional à vulnerabilidade

Primeiramente realizamos o teste de esfericidade de Bartlett (HO, 2006) com o objetivo de rejeitarmos a hipótese de independência entre os indicadores. Após a rejeição da hipótese ($p < 0,001$) realizamos o teste KMO chegando ao valor de 0.76, considerado razoável.

Após mostrar-se adequada a redução de dimensionalidade realizamos o procedimento de PCA.

The central idea of principal component analysis (PCA) is to reduce the dimensionality of a data set consisting of a large number of interrelated variables, while retaining as much as possible of the variation present in the data set. This is achieved by transforming to a new set of variables, the principal components (PCs), which are uncorrelated, and which are ordered so that the first few retain most of the variation present in all of the original variables. (JOLLIFFE, 2002, p. 1)

O principal objetivo da técnica é possibilitar a construção do índice sintético que guarde a informação sobre a variância das informações coletadas. Entretanto percebemos que não existe um conjunto de componentes que dominem a variância, pois a maior variância explicada por um componente é 30% impossibilitando a redução de dimensionalidade por esse modelo. Isso nos mostra quão complexa é a construção da vulnerabilidade. Sendo assim, utilizamos outra técnica que é a média simples dos indicadores para construir um índice sintético.

Após esses procedimentos foram utilizados os dados do Censo escolar entre os anos de 2010 a 2018 para unir as informações foi utilizado o *softwer* QGIS. O resultado, com as 101 escolas selecionadas pelo corte temporal é apresentado na ilustração 1.

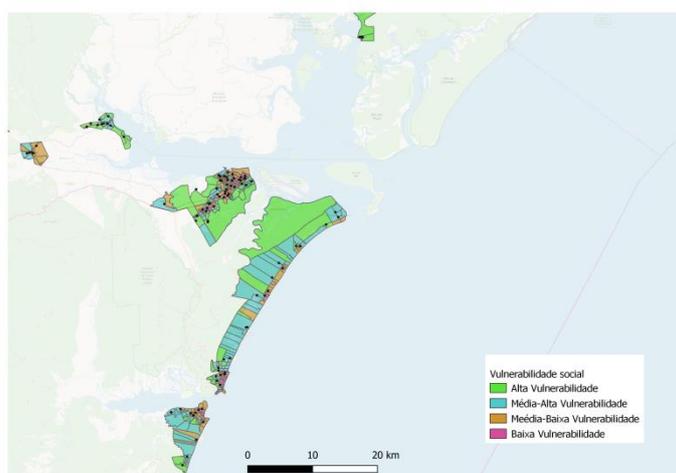


Ilustração 1 Fonte (IBGE) - Censo 2010 e censo escolar 2010-2018



Posteriormente iremos discutir a relação entre a vulnerabilidade e as características das escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente é importante observar o quantitativo de escolas (ilustração 2), a realidade econômica em cada setor (tabela 2), o quantitativo de eleitores alfabetizados (tabela 3) e criação de empregos conforme a escolarização.

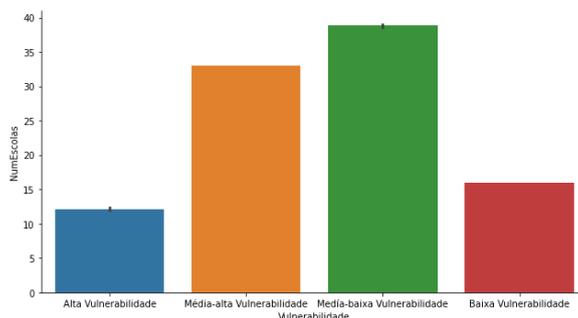


Ilustração 2 Fonte (IBGE) 2010-2018 Número absoluto de escolas

| | Média de residências particulares permanentes | Média do número de residentes nos setores | Média dos rendimentos do responsável |
|-----------------------------|---|---|--------------------------------------|
| Alta Vulnerabilidade | 215.21 | 734.55 | 764.60 |
| Média-alta Vulnerabilidade | 209.61 | 695.98 | 1025.69 |
| Média baixa Vulnerabilidade | 160.35 | 528.22 | 1517.11 |
| Baixa vulnerabilidade | 139.01 | 417.18 | 2340.17 |

Tabela 2 Fonte (IBGE) 2010 - Condição econômica das moradias

| Ano | 2010 | 2012 | 2014 | 2016 | 2018 |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|
| Eleitores Analfabetos | 5.034 | 5.036 | 4.949 | 3.961 | 2.756 |
| Eleitores que Leem e Escrevem | 21.023 | 20.020 | 18.991 | 13.374 | 8.240 |
| Eleitores com Ensino Fundamental Incompleto | 73.955 | 75.517 | 75.370 | 62.496 | 53.054 |
| Eleitores com Ensino Fundamental Completo | 17.379 | 17.901 | 18.027 | 17.932 | 16.584 |
| Eleitores com Ensino Médio Incompleto | 43.320 | 46.966 | 49.232 | 35.051 | 26.854 |
| Eleitores com Ensino Médio Completo | 23.795 | 27.721 | 30.418 | 48.470 | 59.163 |
| Eleitores com Ensino Superior Incompleto | 4.995 | 5.968 | 6.584 | 9.475 | 11.527 |
| Eleitores com Ensino Superior Completo | 6.631 | 7.928 | 8.641 | 16.433 | 21.244 |

Eleitores sem Declaração do Grau de Instrução 553 512 467 265 2

Tabela 3 Fonte (IPARDES) 2020 - Número de eleitores por grau de instrução.

| Variável | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Empregos (RAIS) - Analfabetos | 153 | 94 | 97 | 102 | 92 | 116 | 105 | 100 | 472 |
| Empregos (RAIS) - Ensino Fundamental Incompleto | 8.684 | 6.343 | 8.044 | 8.271 | 7.519 | 8.307 | 7.548 | 7.438 | 7.456 |
| Empregos (RAIS) - Ensino Fundamental Completo | 10.672 | 10.138 | 10.030 | 9.671 | 9.269 | 8.822 | 8.096 | 7.384 | 6.816 |
| Empregos (RAIS) - Ensino Médio Incompleto | 5.447 | 5.575 | 5.377 | 5.476 | 5.588 | 5.475 | 5.419 | 5.095 | 4.977 |
| Empregos (RAIS) - Ensino Médio Completo | 21.464 | 24.691 | 26.100 | 28.773 | 31.309 | 35.121 | 34.930 | 34.896 | 35.070 |
| Empregos (RAIS) - Ensino Superior Incompleto | 1.585 | 1.715 | 1.656 | 1.881 | 1.864 | 2.039 | 2.051 | 2.093 | 2.288 |
| Empregos (RAIS) - Ensino Superior Completo | 5.058 | 5.647 | 6.103 | 6.877 | 7.562 | 8.153 | 8.319 | 8.996 | 9.201 |
| Empregos (RAIS) - Mestrado e/ou Doutorado | 86 | 88 | 217 | 219 | 298 | 283 | 335 | 433 | 495 |

Tabela 4 Fonte(IPARDES) - 2020 - Dados de emprego conforme escolaridade

Percebemos com as informações mostradas que: regiões mais vulneráveis possuem menos escolas que ofertam o ultimo ano do ensino fundamental; as regiões mais vulneráveis são populosas e possuem menor renda; o número de eleitores com que terminaram a educação básica é muito pequeno; não existe um grande numero de vagas de emprego na região para escolaridades mais elevadas. Ou seja, a vulnerabilidade ao fracasso escolar comessa na oferta de vagas nas proximidades dos mais vulneráveis. Percebemos também que alcançar posições cuja especificidade é o requisito de uma maior escolaridade também não pode ser considerado um mobil (CHARLOT, 2000).

Em outras palavras, o aluno de regiões mais vulneráveis ou teria que se deslocar até uma escola mais longue. A ilustração 3 nos ajuda a entender a oferta de subsidio para o transporte. Podemos supor com essa informação tanto que os alunos de regiões mais vulneráveis não tentam vaga em escolas mais distântes de sua residência como os mesmo alunos ainda não moram perto o suficiente para não precisar do subsidio do transporte para chegar na escola.

Uma outra questão importante de constatar é a diferença de estrutura nas escolas. Percebemos nas ilustrações que as escolas em regiões mais vulneráveis tem uma

proporção menor de bibliotecas, laboratórios de informática, laboratórios de ciências e acesso a internet banda larga.

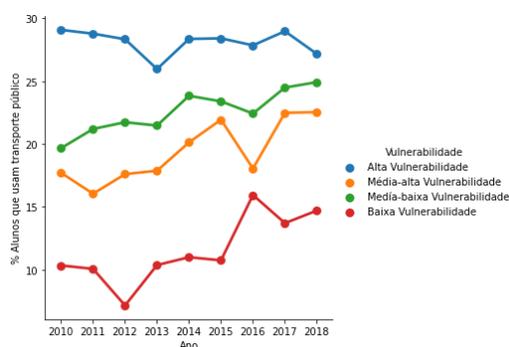


Ilustração 3 Fonte (IBGE) Censo Escolar - Percentual de alunos atendidos com subsidio no transporte

Sendo assim, percebemos que a vulnerabilidade adentra a escola e faz com que a oferta de vagas não coincida com oferta de condições de igualdade. Pensando mais especificamente em um dos indicativos do fracasso escolar, observamos que a defasagem idade-série é maior em áreas mais vulneráveis. Percebemos também que existe uma diminuição nesse numero ao longo do tempo. Entretanto, sou cético ao afirmar que esse efeito do fluxo produz uma aprendizagem significativa para os estudantes que atravessam a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados levantados por essa pesquisa trazem uma realidade preocupante quando pensamos na igualdade de direitos a educação de qualidade. Igualdade aqui não deve ser pensada em ‘mesmas condições’, pois a vulnerabilidade ao fracasso escolar é diferente para diversos grupos sociais. Entendemos ser complexa a produção dessa igualdade, pois além de mecher com feridas sociais profundas como as condições de vida nos territórios, determinadas por um conjunto de relações sociais mais precárias em alguns ‘cercamentos’, também meche com os mecanismos de seleção escolar materializado na meritocracia.

Ou seja, percebemos que nossa sociedade vem falhando em produzir essa igualdade de condições para produzir o sucesso escolar, pois isso leva a entender que a igualdade, da forma como estamos definidondo, só se produz com a desigualdade.



Então nos deparamos com um duplo desafio o de produzir essa igualdade complexa e o de impedir que sujeitos utilizem de suas outras formas de capital para se apoderar dessa escola que visa equilibrar as condições de vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

BALTRUSIS, N.; D'OTTAVIANO, M, C, L. Ricos e pobres, cada qual em seu lugar: a desigualdade socio-espacial na metrópole paulistana. **Caderno CRH**, v. 22, n. 55, p. 135-149, 2009.

BASSANI, E.; DE SOUSA V.; L. A medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 9, n. 1, p.9-31, 2020.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3 ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FIGUEIREDO, A, C. Princípios de justiça e avaliação de políticas. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 39, p. 73-103, 1997.

HO, R. **Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS**. CRC press, 2006.

JOLLIFFE, I, T. **Principal component analysis**. 2 ed, Springer: Verlang, New York, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; DE OLIVEIRA. J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed, São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MARANDOLA JR, E.; HOGAN, D. J. Vulnerabilidade do lugar vs. vulnerabilidade sociodemográfica: implicações metodológicas de uma velha questão. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 26, n. 2, p. 161-181, 2009.

MEDEIROS, C. N.; ALBUQUERQUE, E. L. S. Mapeamento da vulnerabilidade social em nível de setores censitários: estudo de caso para o município de Caucaia (CE). **IPECE-Texto para Discussão**, v. 107, 2014.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia. 4 ed, São Paulo, SP: Intermeios, 2015.



QGIS Development Team. **QGIS Geographic Information System**. Open Source Geospatial Foundation. 2017. Disponível em: <http://qgis.osgeo.org/pt_BR/site/>. Acesso em: 15 fev. 2017

ROLNIK, R. **O que é cidade (Primeiros Passos)**. 1 ed. Tatuapé: São Paulo, Brasiliense. 2017.

SANTOS, M. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos Ippur**, v. 2, p. 15-25, 1999.

SCHUMANN, L. R. M. A.; MOURA, L. B. A. Índices sintéticos de vulnerabilidade: uma revisão integrativa de literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 7, p. 2105-2120, 2015.

SOUZA, J. *et al.* **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.