

NOVOS OLHARES PARA AS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: A SEGREGAÇÃO RESIDENCIAL E A RELAÇÃO FAVELA-ASFALTO NO CONTEXTO CARIOCA

MARIANE CAMPELO KOSLINSKI*

FATIMA ALVES**

RESUMO: Desde o período do pós-guerra, a discussão sobre fatores que exercem impacto sobre a produção e reprodução de desigualdades sociais e educacionais oscilou entre explicações otimistas sobre a expansão dos sistemas escolares e outras que concedem peso à origem socioeconômica dos alunos e/ou a fatores relacionados a processos escolares. O artigo discute a tradição de estudos quantitativos que tiveram origem no Relatório Coleman (1966) e seus desdobramentos nos estudos de efeito escola e, posteriormente, de efeito vizinhança. Concentra sua análise nos limites e possibilidades trazidos pela literatura de efeito vizinhança e da geografia de oportunidades para a compreensão de mecanismos mediadores entre a segregação residencial e resultados escolares. Discute estudos que partiram desse arcabouço teórico e metodológico, focalizando o contexto brasileiro. Pontua os próximos desafios para se avançar na compreensão da organização social do território e as desigualdades educacionais nesse contexto.

Palavras-chave: Desigualdades de oportunidades educacionais. Efeito vizinhança. Efeito escola. Segregação residencial.

NEW APPROACHES TO INEQUALITY OF EDUCATIONAL OPPORTUNITIES: RESIDENTIAL SEGREGATION AND THE CITY-SLUM RELATIONSHIP IN THE RIO DE JANEIRO CONTEXT

ABSTRACT: Since the post war period, the discussion about the factor that impact the production and reproduction of social and educational inequalities has oscillated between optimistic views of school systems expansion and explanations that focus the effect of the student's socioeconomic background and/or the school processes. The article discusses a tradition of quantitative studies that began after the Coleman Report (1966) and their

* Doutora em Sociologia e professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). *E-mail:* marianeck@yahoo.com

** Doutora em Educação e professora associada do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). *E-mail:* fcalves@puc-rio.br

developments on the school-effect and the neighborhood-effect studies. It focuses on the limits and possibilities brought by neighborhood-effect and on the geography of opportunities literature in order to understand the mediation mechanisms between residential segregation and educational results. The article discusses researches that have used this theoretical and methodological framework considering the Brazilian context. It points to the next challenges to advance in the comprehension of the social organization of the territory and educational inequality in this context.

Key words: Inequality of educational opportunities. Neighborhood-effect. School-effect. Residential segregation.

NOUVEAUX REGARDS SUR LES INÉGALITÉS D'OPPORTUNITÉS ÉDUCATIVES:
LA SEGREGATION RESIDENTIELLE ET LA RELATION FAVELA-ASPHALTE
DANS LE CONTEXTE CARIOCA

RÉSUMÉ: Depuis la période d'après-guerre, la discussion sur les facteurs qui exercent un impact sur la production et la reproduction des inégalités sociales et éducatives ont oscillé entre des explications optimistes sur l'expansion des systèmes scolaires et d'autres qui concèdent un poids à l'origine socio-économique des élèves et/ou à des facteurs liés à des processus scolaires. L'article discute la tradition des études quantitatives qui s'originèrent dans le Rapport Coleman (1966) et leurs pendants dans les études de l'effet-école et, postérieurement, de l'effet-voisinage. Il concentre son analyse sur les limites et les possibilités apportées par la littérature de l'effet-voisinage et de la géographie des opportunités pour la compréhension des mécanismes médiateurs entre la ségrégation résidentielle et les résultats scolaires. Il discute des études qui partent de ce squelette théorique et méthodologique, en focalisant sur le contexte brésilien. Il souligne les prochains défis pour avancer dans la compréhension de l'organisation sociale du territoire et les inégalités éducatives dans ce contexte.

Mots-clés: Inégalités des opportunités éducatives. Effet-voisinage. Effet-école. Ségrégation résidentielle.

Introdução

As desigualdades sociais e as oportunidades educacionais estão presentes de forma assídua na agenda da sociologia da educação desde o período pós-guerra. A discussão sobre fatores que exerceriam impacto na produção e reprodução de desigualdades sociais e educacionais oscilou entre explicações otimistas sobre o impacto da expansão dos sistemas escolares e outras que concediam maior ou menor peso à origem socioeconômica dos alunos e a fatores relacionados a processos propriamente escolares. Entretanto, apenas recentemente outros fatores relacionados ao contexto socioeconômico dos alunos passaram a ser considerados. Partindo da conjunção das perspectivas da sociologia da educação e da sociologia urbana, alguns estudos passaram a focalizar a segregação residencial ou a organização social do território como esfera também capaz de exercer impacto sobre a distribuição de oportunidades escolares.

O presente artigo discute a tradição de estudos quantitativos que tiveram origem no Relatório Coleman (1966) e seus desdobramentos nos estudos de efeito escola e, posteriormente, de efeito vizinhança. Concentra sua análise nos limites e possibilidades trazidas pela ampla literatura sobre efeito vizinhança e geografia de oportunidades para a compreensão de mecanismos mediadores entre a segregação residencial e resultados escolares. Em seguida, faz um apanhado de estudos que partiram desse arcabouço teórico e metodológico para compreender as desigualdades educacionais no contexto brasileiro. O artigo concentra sua análise em estudos realizados no Rio de Janeiro, focando, especialmente, em como estes lidaram com as peculiaridades do modelo de segregação carioca (caracterizado por proximidade territorial de atores que ocupam posições sociais distantes) e como transpuseram alguns dilemas postos pela bibliografia sobre efeito vizinhança. Por fim, pontua os próximos desafios para se avançar na compreensão da organização social do território e desigualdades educacionais no contexto brasileiro.

A tradição do empirismo metodológico e dos estudos do efeito escola/eficácia no estudo de desigualdades educacionais

O desenvolvimento da sociologia da educação e também dos estudos sobre desigualdades sociais e oportunidades educacionais teve grande impulso após a Segunda Guerra Mundial, diante da disseminação de ideologias igualitárias e da grande expansão dos sistemas educacionais (Karabel & Halsey, 1977). Diversas interpretações foram desenvolvidas sobre a relação entre expansão dos sistemas educacionais e desigualdades sociais. As primeiras interpretações sobre as desigualdades educacionais no pós-guerra estavam calcadas nos pressupostos otimistas em relação à expansão dos sistemas educacionais e sua consequente capacidade de promover igualdade de oportunidades. Parsons (1961), a partir de abordagens do estrutural-funcionalismo, defendia que, diante da expansão da educação e do fato de que as crianças chegam à escola com pouca diferenciação além de papéis de gênero, a escola exerceria a função de socializar e de selecionar alunos de acordo com o eixo de performance. Para as perspectivas sociológicas predominantes no pós-guerra,¹ as desigualdades sociais eram vistas “mais como fenômenos residuais (destinados a ser reduzidos progressivamente pela dinâmica do desenvolvimento social) do que como fenômenos funcionais (necessários ao ‘bom funcionamento’ da sociedade) ou estruturais (por exemplo, induzidos pela própria natureza do sistema social capitalista)” (Forquin, 1995, p. 58).

No entanto, somente na década de 1960 observa-se a emergência de uma tradição no campo da sociologia denominada “empirismo metodológico”, que, a partir de evidências empíricas, investigou o papel da educação em reduzir ou manter

estruturas de desigualdades (Karabel & Halsey, 1977).² Tais estudos tinham em comum não somente a realização de pesquisas empíricas e o uso de metodologias quantitativas, como também a preocupação com desigualdade de oportunidades, mobilidade e desperdício de talentos. Tinham como principal propósito subsidiar políticas educacionais capazes de promover maior igualdade de oportunidades e justiça social.

Dentre os estudos realizados, destacamos o Relatório Coleman,³ por ser o precursor do desenvolvimento da tradição denominada de estudos em eficácia escolar (Brooke & Soares, 2008). Desenvolvido em meados da década de 1960, o estudo coordenado por James Coleman realizou análises a partir de um extenso *survey*, incluindo mais de seiscentos mil alunos e três mil escolas norte-americanas. Pretendia descrever a distribuição diferencial das oportunidades escolares entre jovens segundo cor, raça, origem nacional e religião. Partia da hipótese de que diferenças na infraestrutura e recursos pedagógicos das escolas que atendem públicos de diversas origens étnicas e raciais seriam as principais fontes das desigualdades de oportunidades.

O estudo utilizou um modelo do tipo entrada-saída (*input-output*) para observar se os recursos humanos, materiais e financeiros das escolas e as características dos alunos (as entradas) eram capazes de acrescentar algo aos resultados escolares dos alunos (a saída). No entanto, o estudo observou, em primeiro lugar, que as escolas norte-americanas não variavam tanto como se imaginava em termos de infraestrutura e recursos (laboratórios, bibliotecas, qualificação dos professores, currículo, entre outros). Em segundo lugar, os resultados escolares eram mais condicionados pela origem social dos alunos (em especial, fatores culturais da família) do que pela escola que frequentavam.⁴ Mesmo as diferenças entre as escolas estavam mais atreladas à composição social dos alunos e professores do que aos insumos escolares observados pelo estudo.

O Relatório Coleman teria trazido avanços para a discussão no campo da sociologia da educação, uma vez que desmistificou a ideia de que expansão e acesso promoveriam igualdade de oportunidades educacionais e que as diferenças escolares não eram preponderantes para a explicação da diferença nos resultados escolares. A divulgação desta e de outras pesquisas que chegaram a resultados similares levaria ao lema pessimista de que “a escola não faz diferença” (Mortimore, 2003). Observamos, após estes estudos, a elaboração de interpretações sobre as desigualdades educacionais a partir de uma tradição da sociologia da reprodução, seja em sua vertente culturalista (por exemplo, Bourdieu & Passeron), seja em sua vertente marxista⁵ (Althusser e, também, Bowles e Gintis, por exemplo).

Entretanto, o estudo de Coleman também inicia uma nova geração de estudos que passa a investigar mais a fundo os fatores escolares que exercem impacto sobre

resultados escolares dos alunos: estudos de efeito escola e de eficácia escolar.⁶ Estes estudos, iniciados na década de 1970, passam a questionar a ideia de que a escola não fazia diferença e se propõem a mostrar que: (i) havia diferenças marcantes na qualidade das escolas que se refletiam nos resultados dos alunos; (ii) a pesquisa de Coleman e outros estudos não conseguiram identificar estas diferenças devido à metodologia utilizada (modelo entrada-saída), que não permitia ver os processos internos que exerciam impacto sobre os resultados dos alunos. Os estudos de efeito escola e escola eficaz, com o acúmulo e articulação entre estudos quantitativos e qualitativos, foram capazes de criar indicadores e medidas sobre práticas pedagógicas e organização das escolas, não observados pelos modelos *input-output* utilizados no estudo de Coleman (1966). Com estes avanços, foram capazes de entrar na caixa-preta da escola e mapear importantes fatores que exercem impacto sobre a trajetória escolar dos alunos, tais como: padrões da gestão escolar, clima escolar – expectativas e padrões, modelos oferecidos por professores –, o gerenciamento de grupo na sala de aula – clima acadêmico, abordagem didática, uso do tempo, disciplina (Brooke & Soares, 2008; Rutter et al., 1979; Mortimore, 2003; Franco et al., 2007; Sammons, 2008; Reynolds & Teddlie, 2008).

No entanto, apenas recentemente observamos a convergência de estudos realizados nos campos da sociologia urbana e da sociologia da educação, que passam a tratar da segregação residencial ou da organização social do território como um fator também capaz de exercer impacto sobre as oportunidades e desigualdades educacionais. Se, de um lado, os estudos do Relatório Coleman e os estudos de efeito escola mostraram que a composição socioeconômica do alunado exerce impacto sobre a trajetória escolar dos indivíduos, os estudos sobre efeito vizinhança defendem que a composição socioeconômica do bairro também condiciona tal trajetória. Mesmo que a vizinhança ou a comunidade tenha sido usada como importante unidade para estudos de interações sociais e para a compreensão de problemas sociais, somente mais recentemente observamos a proliferação de estudos que visam observar o efeito vizinhança sobre resultados escolares (Garner & Raundenbush, 1991). Isto significa que somente estudos recentes, a partir da combinação de dados de *surveys* em nível individual, com medidas baseadas em censos que medem condições no nível da vizinhança, passaram a observar o efeito vizinhança (Duncan, 1994). Estes estudos são tratados de forma mais detalhada na próxima seção do artigo.

O efeito vizinhança, a geografia de oportunidades e os estudos de desigualdades educacionais

A partir do fim da década de 1980, observamos a proliferação de estudos que, além de abordar fatores relacionados à origem socioeconômica da família (e/

ou estratégias familiares), à organização e as práticas escolares, passam a tratar também do impacto da organização social do território sobre desigualdades educacionais. Dois conceitos desenvolvidos no campo da sociologia urbana parecem relevantes na discussão sobre a relação entre segregação residencial ou a configuração das cidades e desigualdade de oportunidades educacionais: efeito vizinhança/bairro e geografia de oportunidades.

Grosso modo, os estudos que partem do conceito de efeito vizinhança focalizam o impacto da concentração da pobreza sobre desfechos escolares individuais (abandono escolar, repetência, aprendizagem). Atingiram maior penetração no campo da sociologia da educação, principalmente no desenvolvimento de estudos quantitativos nos moldes dos estudos de efeito escola/eficácia escolar, utilizando novas técnicas estatísticas como os modelos hierárquicos. Já o conceito de geografia de oportunidades, ainda pouco desenvolvido no campo dos estudos sobre desigualdades educacionais, está calcado na ideia de que a estrutura, a qualidade e o acesso a oportunidades, bem como a percepção sobre as oportunidades variam de acordo com as características socioeconômicas dos bairros/vizinhanças.

Essa seção do artigo não faz uma revisão exaustiva dessa bibliografia, mas restringe-se a pontuar algumas possibilidades e limites trazidos por estes estudos para a compreensão dos fatores mediadores da relação entre bairro/vizinhança e oportunidades educacionais.

Potencialidades dos estudos de efeito vizinhança e geografia de oportunidades para os estudos de desigualdades educacionais

As pesquisas que focalizam a segregação residencial e/ou a concentração da pobreza urbana como importante explicação estrutural para comportamentos individuais têm suas origens nos estudos urbanos desenvolvidos na Escola de Chicago.⁷ Tais investigações argumentavam que as cidades estão divididas em áreas que apresentam características físicas e culturais diferentes, ou seja, em contextos sociais caracterizados por normas e significados que são diferentes e persistem ao longo do tempo.⁸

No entanto, foi a partir da década de 1980, com a publicação do livro de W. J. Wilson, *The truly disadvantaged* (1987), que os estudos sobre efeito vizinhança tiveram grande impulso. Para o autor, a concentração da pobreza na vizinhança exerceria impacto sobre as oportunidades ou chances de vida dos indivíduos em situação de pobreza, independente do nível desta pobreza. De acordo com Wilson (1987), a população das grandes cidades norte-americanas era racialmente segregada, mas integrada em termos de classe, ou seja, negros pobres viviam próximos aos negros

de classe média e trabalhadora. No entanto, as transformações macroeconômicas levaram ao êxodo da classe média e trabalhadora das áreas centrais das cidades. Consequentemente, implicaram a diminuição da probabilidade dos indivíduos pobres estabelecerem laços sociais (amigos ou conhecidos) com a classe média, apartando-os de seus modelos de papel social, recursos e redes de trabalho.

Os estudos anteriores a *The truly disadvantaged* partiam principalmente de explicações baseadas em mecanismos mediadores relacionados à desorganização social: vizinhanças com concentração de população de baixo status socioeconômico, de maior heterogeneidade étnica e instabilidade residencial seriam mais propensas a certos tipos de comportamentos (crime, delinquência, abandono escolar), por sua incapacidade de “alcançar valores comuns de seus residentes e manter controles sociais efetivos” (Sampson, 2012, p. 37). Já o estudo de Wilson introduz como principal argumento ou explicação dessa relação, a partir de fatores mediadores relacionados ao isolamento social: a concentração de pobreza desconecta as pessoas de laços sociais com a classe média e, portanto, com a cultura “*mainstream*”.⁹

Os estudos empíricos quantitativos que seguem o trabalho de Wilson investigaram mais detalhadamente o impacto de características de nível socioeconômico das vizinhanças e as chances ou probabilidade de diversos resultados individuais, incluindo desfechos educacionais tais como: anos de escolaridade completados, desempenho, repetência, atraso, e evasão. Novamente, se estes estudos, por um lado, partem do pressuposto comum de que a composição da vizinhança, assim como a composição do alunado, exerce impacto sobre as trajetórias escolares, de outro lado, divergem principalmente quanto aos mecanismos mediadores através dos quais o efeito vizinhança opera.

Observamos diversas revisões da literatura que realizaram um inventário sobre os mecanismos mediadores entre características da vizinhança sobre desfechos individuais ou sobre certos tipos de comportamento (Small & Newman, 2001; Jencks & Mayer, 1990; Ellen & Turner, 1997; Sampson, Morenoff & Gannon-Rowley, 2002). Aqui, restringimos a discussão à pertinência de duas destas revisões para os estudos sobre desigualdades educacionais: a divisão entre modelos de socialização e institucional apresentado por Jencks e Mayer (1990) e a divisão entre modelos de socialização e instrumentais apresentados por Small e Newman (2001).

O estudo de Jencks e Mayer (op. cit.), uma das primeiras revisões após a publicação do livro de Wilson, reúne os mecanismos referentes ao papel de socialização da vizinhança/bairro em três grupos mais amplos; (i) influência de pares ou modelos epidêmicos, (ii) modelos de socialização coletiva e (iii) modelos institucionais.¹⁰

O primeiro grupo, relacionado às explicações baseada em efeito pares ou em modelos epidêmicos (Crane, 1991), prevê que as crianças tendem a ser socializadas

e a adotar comportamentos que espelham aqueles adotados por seus pares em uma dada vizinhança. Usando um exemplo sobre trajetórias escolares, poderíamos esperar que, em bairros onde grande parte dos adolescentes apresenta pouco interesse pela escola, já abandonou a escola e, frequentemente, se engaja em crime e demais comportamentos de risco, outros adolescentes estariam mais propensos a ver estas atividades e comportamentos como aceitáveis.¹¹ Enfim, partindo de uma ideia de contágio, o modelo epidêmico prevê que, se comparamos crianças e adolescentes de famílias similares, podemos esperar que aqueles criados em vizinhanças caracterizadas por concentração de pobreza mais frequentemente apresentaram comportamento de risco, se comparados aos que vivem em vizinhanças que concentram uma população com maior nível socioeconômico.

Outro importante mecanismo de socialização está relacionado aos modelos de papel social, isto é: crianças que crescem em áreas segregadas ou homogeneamente pobres estariam apartadas de modelos de papel social de adultos da classe média, ou de modelos bem-sucedidos, especialmente daqueles desenvolvidos pela via da escolarização (Wilson, 1987; Small & Newman, 2001; Ellen & Turner, 1997; Ainsworth, 2002). Por exemplo, Wilson (1987) observa que a presença da classe média nos bairros centrais teria fornecido modelos de papel social que mantinham viva a percepção de que a educação seria uma alternativa viável. Com a concentração da pobreza, a maior parte dos adultos com quem os adolescentes estabelecem contato não estava trabalhando ou apresentava formas precárias de inserção no mercado de trabalho: “O impacto é que o desemprego, como forma de vida, ganha um significado social diferente; a relação entre escolarização e emprego pós-escolarização ganha um significado diferente” (Wilson, 1987, p. 57; tradução livre das autoras).

O modelo institucional também seria um padrão de socialização baseado na influência dos adultos sobre o comportamento de crianças e adolescentes. Entretanto, não focaliza adultos residentes na vizinhança/bairro, mas aqueles que trabalham em instituições localizadas no bairro segregado. No caso da educação, vizinhanças mais abastadas seriam mais bem-sucedidas em contratar professores mais experientes e qualificados (Ainsworth, 2002; Jencks & Mayer, 1990). Ademais, se os estudos de efeito escola postulam que a expectativa dos professores sobre o futuro escolar exerce impacto sobre o sucesso escolar dos alunos, o modelo institucional prevê que tais expectativas e interpretações variariam de acordo com a vizinhança da escola e o local de moradia dos alunos (Flores, 2008).

Já a revisão sobre o efeito vizinhança, realizada por Small e Newman (2001), faz uma distinção entre duas categorias de modelos explicativos mais gerais: (i) mecanismos de socialização e (ii) mecanismos instrumentais.

O primeiro conjunto de estudos se assemelha àqueles apresentados por Jencks e Mayer (1990), em que o bairro é tratado como uma instância socializadora que condiciona as ações de seus moradores. Para os autores, tais modelos partem do pressuposto de uma passividade dos indivíduos frente às forças socializadoras da vizinhança.¹² Por este motivo, tais modelos concentram suas explicações no impacto que os mecanismos de socialização exercem sobre crianças e adolescentes.

Já os modelos instrumentais focalizam os limites impostos pelo contexto da vizinhança sobre a ação dos indivíduos. Em oposição aos modelos de socialização, nos instrumentais o foco são os adultos residentes nas vizinhanças. Os mecanismos mais importantes propostos por estes modelos remontam a alguns aspectos do argumento de isolamento social proposto por Wilson (1987): vizinhanças pobres isolam ou desconectam indivíduos de redes sociais que seriam necessárias, por exemplo, para conseguir acesso à informação sobre oportunidades de trabalho. No que diz respeito a oportunidades educacionais, podemos expandir esta explicação para pensar no impacto do isolamento relativo ao acesso a informações sobre o sistema educacional e “boas escolas”, necessárias em processos de escolha de estabelecimentos escolares. Os mecanismos instrumentais englobam modelo de recursos, ou seja, vizinhanças com concentração de pobreza teriam menos recursos institucionais tais como: escolas, igrejas e áreas de lazer; englobam também os modelos de limitação de alianças políticas, relacionados à dificuldade de pessoas residentes em áreas segregadas de fazerem alianças políticas mais amplas, necessárias para uma ação coletiva e para a demanda bem-sucedida de bens e serviços públicos para a vizinhança como, por exemplo, creches e escolas de qualidade.

Os modelos instrumentais discutidos por Small e Newman (2001) aproximam-se de diversas ideias e processos apresentados por estudos da sociologia urbana que partem do conceito de geografia de oportunidades. Como os modelos instrumentais, os proponentes deste conceito relacionam o processo de tomada de decisões ao contexto geográfico dos indivíduos. Galster e Killen (1995), partindo da generalização de argumentos de isolamento social sugeridos por Wilson (1987), propõem a hipótese de que existem variações tanto objetivas quanto subjetivas associadas ao processo de tomada de decisões. A “geografia objetiva de oportunidades”¹³ se refere aos dispositivos urbanos que variam entre uma zona e outra, como, por exemplo, sistemas sociais, mercados e instituições. A “geografia subjetiva de oportunidades” trata dos valores, aspirações, preferências e percepções subjetivas acerca das oportunidades e dos potenciais resultados da tomada de decisões (Flores, 2008).

A estrutura, a qualidade e o acesso a oportunidades variam “objetivamente” entre uma área e outra. Dessa forma, um dos aspectos da geografia de oportunidades está relacionado aos mecanismos da segregação urbana que afetam diretamente

a distribuição objetiva da estrutura de oportunidades. Amplamente discutida pela teoria do desajuste espacial no mercado de trabalho, esta hipótese passou a ser usada também para entender as barreiras espaciais no acesso à saúde e à educação. Na área específica da educação, podemos pensar que as oportunidades e escolhas dos indivíduos são afetadas pela quantidade e qualidade de escolas oferecidas em suas vizinhanças.

Galster e Killen (1995) afirmam que não só as normas dominantes no grupo, os valores, os padrões de conduta aceitáveis e as trajetórias de vida esperadas para crianças e jovens variam segundo o contexto, como também o tipo de informação as quais os indivíduos têm acesso. Dessa maneira, as redes sociais às quais o indivíduo tem acesso e as consequentes informações disponíveis no bairro afetam diretamente a percepção do indivíduo acerca da estrutura de oportunidades sobre a qual deve tomar uma decisão (por exemplo, a elaboração de estratégias de escolarização).

No entanto, apesar dos estudos mencionados anteriormente observarem a correlação entre diversas características da vizinhança sobre resultados individuais, mais especificamente resultados educacionais, um problema ainda persiste: os mecanismos e processos sociais mediadores que dão conta de desta correlação permanecem uma caixa-preta (Jencks & Mayer, 1990; Ellen & Turner, 1997; Small & Newman, 2001; Sampson, 2012). A próxima seção discute alguns desses limites e suas implicações.

Limites dos estudos de efeito vizinhança e geografia de oportunidades para os estudos de desigualdades educacionais

Apesar dos grandes avanços do uso da organização social do território e da segregação residencial para a compreensão da produção de desigualdades e distribuição de oportunidades educacionais, tais estudos ainda enfrentam certos limites e barreiras que precisam ser superadas para que avancem em sua capacidade de explicação. Aqui citamos dois problemas: (i) a entrada na caixa-preta dos mecanismos mediadores e (ii) a investigação de estudos condicionais capazes de dar conta do impacto de mecanismos mediadores sobre o comportamento de diferentes indivíduos e grupos sociais.

Os trabalhos que focalizam o tema efeito vizinhança e oportunidades educacionais utilizam, majoritariamente, análises quantitativas e modelos que apresentam os fatores de risco. Ou seja, descrevem as características da vizinhança mais frequentemente associadas a certo comportamento de risco ou resultados individuais como, por exemplo, repetência, abandono da escola, anos de estudo e aprendizagem. Entretanto, não oferecem abordagens explicativas para este fenômeno, uma vez que

os mecanismos mediadores, a partir de modelos de socialização, institucionais ou instrumentais, estão relacionados a características do status socioeconômico da vizinhança.

O trabalho de Ainsworth (2002) consiste em um dos poucos estudos que tentam diferenciar empiricamente a influência de diferentes mecanismos mediadores. O autor conclui que, tanto os mecanismos relacionados à socialização coletiva quanto os institucionais, exercem impacto sobre resultados escolares, mas os primeiros exerceriam impacto mais acentuado. Entretanto, grande parte dos estudos apresentados desde então atribuem peso maior às explicações pelo lado da demanda (socialização coletiva), se comparados com explicações voltadas aos modelos institucionais – como, por exemplo, os professores e as práticas escolares conformadas em diferentes vizinhanças – ou aos modelos instrumentais – como, por exemplo, a distribuição da oferta de escolas e o acesso às informações sobre instituições escolares. Todavia, a preferência por estes fatores mediadores estaria menos baseada em descobertas empíricas e mais relacionada à atribuição hipotética do comportamento dos indivíduos à vizinhança¹⁴ (Jencks & Mayer, 1990; Sampson, 2012).

Portanto, os estudos sobre efeito vizinhança se defrontam atualmente com os mesmos desafios relacionados à entrada na caixa-preta enfrentados por estudos de efeito escola: a necessidade de “desenvolver indicadores de um conjunto de práticas, significados e ações que refletem mecanismos hipotéticos” (Sampson, 2012, p. 47).

De acordo com Small (2004), outra barreira a ser enfrentada por estudos de efeito vizinhança está relacionada à forte ênfase nas condições estruturais que não permite compreender por que indivíduos pobres morando na mesma vizinhança ou em condições similares manifestam resultados tão diferentes. Portanto, ainda faltam estudos que partam de uma abordagem condicional e tratem não somente do comportamento típico ou médio de uma vizinhança, mas focalizem também os indivíduos em uma vizinhança e tentem compreender por que a concentração de pobreza e o conseqüente isolamento social atingem mais alguns indivíduos ou grupos de indivíduos em detrimento de outros.

Como discutido anteriormente, os estudos sobre efeito escola já mostravam desde o Relatório Coleman que a qualidade da escola tinha maior impacto sobre os alunos de menor status socioeconômico. Estudos posteriores observaram que certas características, processos ou práticas escolares podem trazer maior ou menor equidade em termos da aprendizagem dos alunos (Franco et al., 2007; Soares, 2002). De forma similar, parte dos estudos sobre efeito vizinhança defende a ideia de que nem todas as crianças e adolescentes são afetados da mesma forma pela concentração de pobreza da vizinhança. Por exemplo, a composição social da vizinhança pode

exercer maior efeito no ciclo de amizades de famílias e crianças pobres do que em crianças provenientes de família de nível socioeconômico mais alto. Para esclarecer estes “efeitos condicionais”, alguns estudos fizeram análises separadas para crianças e adolescentes de alto e baixo nível socioeconômico, brancos e não brancos, homens e mulheres¹⁵ (Brooks-Gunn, Duncan & Aber, 1997; Duncan, 1994). No entanto, ainda faltam estudos que analisem as implicações particulares da vizinhança para as trajetórias escolares dos alunos, ou capazes de explicar por que a vizinhança afeta mais alguns indivíduos do que outros.

Para alguns autores, estas explicações precisam dar mais atenção não somente às dimensões estruturais e culturais da vizinhança, mas, também, considerar a escolha e percepção dos indivíduos residentes nas vizinhanças pobres para compreender estes impactos diferenciados. Small (2004), por exemplo, argumenta que tais estudos não reconciliam os argumentos estruturais sobre o impacto da vizinhança no isolamento social, como o fato de que indivíduos escolhem participar ou não em certas atividades e redes circunscritas à vizinhança. Já Sampson (2012) defende que estudos sobre efeito vizinhança precisam buscar compreender como as escolhas dos indivíduos se combinam para criar certos contextos sociais que, por sua vez, constroem novas escolhas. Estas seriam outras formas para se compreender de que maneira – ou através de que mecanismos – o efeito vizinhança seria transmitido nas cidades contemporâneas.

Na próxima seção mostramos como o arcabouço teórico e metodológico trazido por estes estudos tem sido utilizado para compreender a relação entre segregação residencial e desigualdades educacionais no contexto urbano brasileiro, em especial na cidade do Rio de Janeiro, que apresenta um modelo específico de segregação residencial.

Segregação residencial e desigualdades educacionais no contexto brasileiro: notas metodológicas

No Brasil, o território e a sua relação com diversos indicadores sociais sempre foi um tema presente na agenda investigativa das ciências sociais (Torres & Marques, 2004; Ribeiro, 2000, 2000a; Carvalho, 1997). No entanto, são recentes os estudos que se debruçam sobre o tema da segregação residencial e oportunidades educacionais a partir da perspectiva teórico-metodológica apresentada anteriormente.

Sem dúvida, para entender por que estes estudos têm dado lugar a um campo interdisciplinar de investigação apenas recentemente, é necessário considerar o papel preponderante dos aspectos metodológicos, especificamente no que se refere à disponibilidade de dados e à introdução de novas ferramentas de modelagem e análise.

No que se refere ao primeiro aspecto, convém assinalar que, no Brasil, a coleta de informações territoriais está presente de forma mais abrangente no Censo Demográfico, realizado a cada 10 anos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). É a partir do Censo Demográfico que conhecemos quais são as magnitudes e como evoluem diversos indicadores sociais, entre eles a educação. Mais detalhadamente, o Censo permite acesso a uma distribuição territorial de certos indicadores sociais ao nível de análise correspondente ao setor censitário, o que permite conhecer o padrão de distribuição espacial, não apenas intermunicipal, mas também intramunicipal. Com bases nestes dados, consolidou-se um fértil campo de estudos na área da sociologia e planejamento urbano que, entre outros temas, busca compreender os principais modelos de segregação espacial das grandes metrópoles brasileiras e quais são os seus impactos sobre diversos indicadores sociais. No entanto, as informações educacionais presentes no Censo Demográfico são bastante limitadas.

Informações mais detalhadas sobre as escolas públicas e privadas brasileiras podem ser encontradas no Censo Escolar, coletado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação. Adicionalmente, as experiências com projetos de avaliação da educação (Sistema de Avaliação da Educação Básica [Saeb], Prova Brasil, *Programme for International Student Assessment* [Pisa], sistemas estaduais) têm gerado dados sobre o desempenho escolar dos alunos, suas características socioculturais, e também sobre as escolas, seus diretores e professores, desde a década de 1990. Esta maior disponibilidade de dados sobre a educação brasileira motivou a construção de um campo de investigação relacionado à perspectiva teórico-metodológica das escolas eficazes.

No entanto, os dados disponíveis relacionados com a dimensão territorial não “conversavam” com os dados educacionais, o que, sem dúvida, era um fator limitante para o desenvolvimento de pesquisas que buscavam integrar estudos de efeito escola aos de efeito vizinhança. Para ilustrar esta limitação, podemos citar o fato de que o desenho amostral do Saeb impossibilitava identificar a relação entre os modelos de segregação socioespacial e a distribuição das oportunidades educacionais nas cidades brasileiras, uma vez que não se tinha informações acuradas para todas as escolas de um município e também para todos os municípios brasileiros. O desenho censitário da Prova Brasil reconfigura os dados disponíveis e possibilita o desenvolvimento de estudos alinhados com a perspectiva teórica do efeito vizinhança e da geografia objetiva de oportunidades educacionais explicada anteriormente.

Outro aspecto a ser considerado na conjuntura é a introdução de novas ferramentas de modelagem e análise. Como vimos anteriormente, os estudos sobre o efeito vizinhança, focalizando o impacto da concentração da pobreza sobre desfechos escolares individuais, tiveram maior prevalência na área educacional e uma

convergência metodológica com os estudos sobre eficácia escolar, a partir do uso de modelos hierárquicos. Tal classe de modelos é particularmente importante para estudos educacionais, uma vez que a educação é um processo hierárquico no qual os alunos estão, usualmente, agrupados em turmas que, por sua vez, se agrupam em escolas. Nos modelos de regressão linear, os indivíduos são entidades independentes e se desconsidera o efeito conjunto, por exemplo, de se pertencer a uma mesma instituição escolar.

De forma resumida, os modelos multiníveis medem a variabilidade nos resultados dos alunos, que pode ser explicada por diferentes níveis de análise como, por exemplo, a sala de aula ou a escola. Nas palavras de Goldstein (2001, p. 96): “começamos a ver as ações dos individuais como mediadas pelas ações dos outros com os quais eles estão em contato e pelas instituições às quais eles pertencem”. Esta era uma questão particularmente cara aos estudos de efeito vizinhança/território, uma vez que abordagens metodológicas quantitativas estavam mais suscetíveis à falácia ecológica, decorrente da suposição de que atributos de uma determinada área aplicam-se de forma homogênea a todos os indivíduos dessa mesma área. Uma das vantagens da aplicação de modelos hierárquicos é a garantia de um melhor tratamento entre grupos mais similares que outros, pois sua estrutura é bastante flexível quando existe heterogeneidade entre os grupos. Justamente por decompor a estrutura de variância das observações, em diferentes níveis, os modelos hierárquicos possibilitam a investigação simultânea de características individuais e também da vizinhança/território que, especialmente, captem os mecanismos e processos da dinâmica territorial, e que não sejam apenas uma simples agregação das características individuais. Nesse sentido, a introdução dos modelos hierárquicos nos estudos territoriais ampliou as possibilidades de investigações, especialmente na confluência entre território e educação. Cabe ressaltar que o campo educacional também se beneficiou com a introdução das ferramentas de análise espacial (SIG) características das pesquisas da sociologia urbana. Tais ferramentas permitem reunir informações que definem geograficamente um objeto real como, por exemplo, uma rua ou escola, bem como coletar, gerenciar, analisar e visualizar dados espaciais. Sem dúvida, a incorporação da dimensão espacial na construção de indicadores educacionais e as técnicas de georreferenciamento também ampliam as possibilidades de identificar a geografia de oportunidades educacionais e de compreender os mecanismos geradores de desigualdades.

Apesar de não muito numerosas, tem surgido, nos últimos anos, um conjunto de pesquisas brasileiras que se situam neste campo de confluência da sociologia da educação e da sociologia urbana. Na próxima seção, exemplos destas pesquisas são descritos, destacando-se os aspectos teórico-metodológicos apresentados anteriormente.

Segregação residencial e desigualdades educacionais: estudos sobre a realidade carioca

Diante das características intrínsecas deste tipo de pesquisa, tipicamente os trabalhos centram-se em compreender os mecanismos geradores de desigualdades de oportunidades educacionais *vis-à-vis* ao modelo de segregação de uma determinada cidade. Grande parte dos trabalhos sobre efeito vizinhança e oportunidades educacionais, que tomam como estudo de caso cidades que se aproximam do modelo centro-periferia, defendem os efeitos positivos dos contextos sociais heterogêneos sobre oportunidades educacionais, em especial para crianças e adolescentes de origem socioeconômica mais baixa. Se a relevância parecia clara para cidades que apresentavam uma segregação residencial mais próximo ao modelo centro-periferia (como São Paulo, por exemplo), o mesmo não poderia ser dito do modelo carioca de segregação.

Este artigo prioriza a apresentação de estudos sobre a realidade carioca, particularmente por que a cidade do Rio de Janeiro apresenta um modelo particular de organização social do território, cujo traço principal é a combinação de dois princípios de segregação residencial. Por um lado, o Rio de Janeiro é caracterizado pelo clássico modelo centro-periferia, característico das cidades organizadas em torno de desigualdades sociais extremas. Em tal modelo, as distâncias físicas e a baixa acessibilidade urbana separam territorialmente as classes e os grupos sociais entre si, assim como separam certos grupos dos bens urbanos promotores de bem-estar social. Por outro lado, a presença marcante de favelas nos bairros abastados, fato que a princípio poderia aproximar os grupos, as classes sociais e os bens urbanos no território, por uma série de mecanismos políticos, institucionais e simbólicos acaba por separá-los, hierarquizando as práticas de interação e filtrando o acesso aos bens urbanos (Alves, Franco & Ribeiro, 2008). A figura 1 apresenta a distribuição do Índice de Desenvolvimento Social (IDS),¹⁶ evidenciando o modelo de segregação complexo tipicamente carioca.

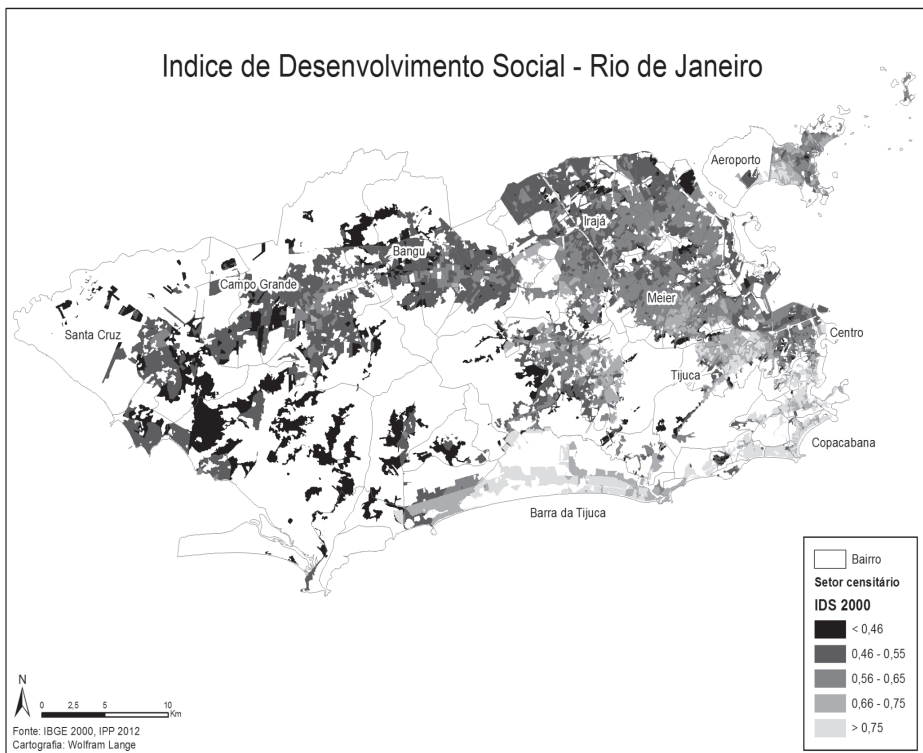
Os estudos de Ribeiro e Koslinski (2009, 2010) e Salata (2010)¹⁷ partiram de questões trazidas por estudos de efeito vizinhança para tratar da influência do local de moradia sobre o risco de estar em situação de defasagem idade-série, sobre o desempenho escolar e sobre a inserção na escola e/ou mercado de trabalho, respectivamente.

Os trabalhos de Ribeiro e Koslinski (2009, 2010) analisaram em que medida a geografia social do Rio de Janeiro favorece ou não o funcionamento eficaz e a maior equidade do sistema de ensino público, considerando-se os alegados efeitos positivos dos contextos sociais heterogêneos sobre a aprendizagem das crianças.¹⁸ Estes trabalhos constituem uma nova leva de estudos que já se beneficiaram de uma maior disponibilidade de dados, apontada anteriormente. Especificamente, os autores queriam investigar a associação entre o desempenho escolar de alunos de 4ª e

8ª séries da rede pública de ensino e a organização espacial do Rio de Janeiro. Metodologicamente, os trabalhos utilizaram modelos de regressão linear multinível, estimando a nota dos alunos (Prova Brasil, 2005), empregando diversos controles estatísticos relacionados à origem socioeconômica dos alunos (Prova Brasil, 2005), às características das escolas que frequentam (Prova Brasil, 2005; Censo Escolar, 2005) e ao território em que as escolas frequentadas estão localizadas (Censo Demográfico, IBGE, 2000).

Figura 1

Distribuição do Índice de Desenvolvimento Social na cidade do Rio de Janeiro



Os contextos sociais dos territórios foram identificados a partir da variável clima educativo,¹⁹ obtida a partir de uma análise tipológica, utilizando a média da escolaridade domiciliar dos adultos acima de 25 anos de idade (IBGE, 2000). As áreas de ponderação da amostra do Censo Demográfico (2000) foram utilizadas como unidades espaciais de análise. As escolas foram localizadas dentro das unidades territoriais com base em técnicas de geoprocessamento. Por fim, tal contexto também

foi caracterizado por uma variável de localização das escolas até 100 metros da favela, partindo do pressuposto de que aquelas localizadas dentro ou muito próximas à favela seriam “encapsuladas” por esses territórios, e sofreriam um efeito negativo deles, em especial a partir de mecanismos relacionados à oferta da educação.

Para captar o efeito vizinhança no contexto da cidade do Rio de Janeiro, as análises levaram em conta o fenômeno da segregação residencial tanto em sua manifestação na escala macro, quanto na escala micro. Para as análises macro, foram consideradas todas as escolas e alunos da rede pública do Rio de Janeiro, para os quais havia dados da Prova Brasil (2005). Nas análises no nível micro, os modelos foram aplicados considerando somente alunos e escolas localizados em cada um dos territórios caracterizados pela variável clima educativo (alto, médio e baixo).

As análises revelaram que o modelo carioca de segregação residencial produz impactos relevantes sobre os resultados escolares. Na macroescala, observou-se que os alunos que estudam em escolas localizadas em entornos menos privilegiados, que concentram domicílios de menor clima educativo, tendem a apresentar, em média, pior desempenho. Desse modo, considerando que, *grosso modo*, há uma maior predominância de áreas de ponderação de clima educativo alto na Barra da Tijuca, Tijuca e Zona Sul; maior concentração de áreas de clima educativo médio na Zona Norte; e maior concentração de áreas de clima educativo baixo na Zona Oeste da cidade; a pesquisa observa que o modelo núcleo-periferia é de fato pertinente para a compreensão de um *efeito vizinhança* sobre resultados educacionais na cidade do Rio de Janeiro. E, ainda numa perspectiva macro, as análises sugerem que o isolamento social pode estar exercendo um impacto negativo sobre as áreas de maior concentração de pobreza no contexto estudado.

Entretanto, um entendimento da situação em termos de centro/periferia não esgota a complexidade dos resultados obtidos. Particularmente relevante neste estudo foi o caso das favelas, sobretudo aquelas incrustadas em bairros abastados. Os resultados das análises na microescala sugerem que o isolamento social, e mais especificamente a localização das escolas em até 100 metros de favelas em áreas abastadas da cidade, pode apresentar efeitos negativos sobre os resultados escolares. Em outros termos, a distinção favela/asfalto criaria uma situação de isolamento social que ativaria os mecanismos do *efeito vizinhança*.

A pesquisa de Salata (2010) trata da influência do local de moradia sobre a alocação do tempo de jovens do sexo masculino (entre 15 e 24 anos), residentes na cidade do Rio de Janeiro, entre escola e mercado de trabalho. Para tanto, utilizou os microdados amostrais do Censo Demográfico (IBGE, 2000), através dos quais foram criadas as variáveis dependentes e independentes utilizadas nos modelos hierárquico, logístico e multinomial. Tais modelos estimaram a probabilidade dos jovens

estarem nas seguintes situações: somente estudando, estudando e trabalhando, só trabalhando, ou não estudando nem trabalhando.

Para tratar do contexto de moradia dos jovens, o estudo utilizou um indicador de “índice de nível socioeconômico do local”,²⁰ a partir da renda e escolaridade média dos chefes de família. Para Salata (2010) e Salata e Sant’anna (2010), esta seria uma aproximação de mecanismos de socialização, tal qual descritos por parte da literatura de efeito vizinhança (Small & Newman, 2001). O local de moradia também foi apreendido a partir do indicador “distância em relação ao centro”,²¹ utilizado como *proxy* de mecanismos instrumentais²² do efeito vizinhança (Small & Newman, op. cit.). Por fim, outra variável foi utilizada para distinguir entre jovens moradores de “bairros” ou do “asfalto” e de favelas.

Partindo do pressuposto de que a necessidade de escolher entre escola e mercado de trabalho, ou de conciliar ambos, é um aspecto importante da transição para o status de adulto entre os jovens de camadas populares, o estudo demonstrou que as variáveis ligadas ao local de moradia (baixos níveis socioeconômicos, a distância em relação ao centro da cidade, e o fato de tratar-se de território de favela) aumentam significativamente as chances de um jovem entrar no mercado de trabalho e abandonar a escola. Entretanto, o estudo indica que os fatores relacionados aos mecanismos de socialização do bairro ou da vizinhança observados obtiveram um impacto mais forte que os fatores instrumentais. Além disso, a moradia em favela aumentou a probabilidade dos jovens estarem na condição mais vulnerável: não trabalhar nem estudar.

Já o trabalho desenvolvido por Alves, Lange e Bonamino (2010) é uma contribuição para a operacionalização do conceito de *geografia de oportunidades*, descrito anteriormente. A linha argumentativa dos autores é que a geografia subjetiva limita as oportunidades que, de fato, estão acessíveis aos indivíduos. Nesta perspectiva, as oportunidades de acesso às escolas do ensino fundamental com qualidade por famílias de classes populares podem ser limitadas não apenas por não estarem dentro do “horizonte possível” (valores e expectativas diferenciadas) das famílias, mas também por causa da disponibilidade ou não de escolas em uma determinada região. Utilizando-se de ferramentas de análises espaciais e de georreferenciamento, a estratégia analítica envolveu a construção de um Índice de Oportunidades Educacionais, combinando duas dimensões: demanda de crianças de 6 a 14 anos e oferta de escolas com ensino fundamental. Na dimensão da oferta escolar foram considerados dois aspectos: a distância percorrida a pé e a distribuição espacial da quantidade de escolas, representando a possibilidade de escolha das famílias. O trabalho fez uso das bases de dados do Censo Demográfico (2000) e do Censo Educacional (2005).

Os resultados apontam que, na cidade do Rio de Janeiro, são poucas as áreas que apresentam altas oportunidades educacionais. Em grande parte da cidade, estas

oportunidades se configuram com uma relação de estabilidade entre demanda e oferta. A tendência é que as áreas de maior densidade e de crescimento urbano consolidado apresentem este perfil. Áreas que apresentam um padrão de baixa demanda e baixa oferta são aquelas caracterizadas por crescimento urbano mais recente. É importante enfatizar que, a despeito da baixa demanda, nestas áreas, a opção das famílias ao matricularem seus filhos nas escolas é muito baixa ou até mesmo inexistente, caracterizando assim menores oportunidades educacionais. No entanto, o perfil de área que caracteriza as menores oportunidades educacionais refere-se àquelas com baixa oferta de escolas e alta demanda. A tendência é que estas áreas estejam localizadas nas grandes favelas cariocas. Este é um resultado extremamente importante para o planejamento de ações políticas, especialmente diante do contexto de grande estratificação residencial e educacional, como é o caso do Rio de Janeiro.

Estudos dessa natureza podem subsidiar pesquisas posteriores sobre o tema das estratégias de escolarização de famílias de camadas populares, em sintonia com as ideias de Sampson (2012), que defende que estudos sobre efeito vizinhança precisam buscar compreender como as escolhas dos indivíduos se combinam para criar certos contextos sociais que, por sua vez, constroem novas escolhas.

O estudo de Alves (2010) traz uma análise das escolhas familiares no âmbito do mapeamento da estrutura da oferta educacional (quantidade e qualidade) e da estrutura da ocupação do espaço social da cidade do Rio de Janeiro. No quadro de elevado interesse das famílias pela escolaridade dos filhos e da manutenção das desigualdades sociais, o trabalho investigou as ações e mecanismos a partir dos quais as famílias de classes populares buscam um diferencial de qualidade para a escolarização dos seus filhos. E é neste sentido que as escolhas familiares por estabelecimentos escolares se relacionam com a estrutura de oportunidades educacionais, como ações voltadas a lidar com o tema da estratificação educacional. As questões de pesquisa envolveram identificar: 1) quais as oportunidades que a estrutura do sistema educacional oferece para as famílias de classes populares que buscam um diferencial de qualidade para seus filhos?; 2) como a aprendizagem escolar dos alunos provenientes dessas famílias se compara com a trajetória dos alunos cujas famílias têm situação econômica semelhante, mas que não fizeram essas escolhas?

O estudo considera que a estrutura de oportunidades apresenta-se pela existência de escolas privadas que atendem a uma clientela com perfil socioeconômico semelhante ao da rede municipal; pela possibilidade de entrada por meio de sorteio em escolas federais e colégio de aplicação das universidades estadual e federal e pela existência de escolas municipais com diferencial de aprendizado.

Os resultados apresentados indicam que as escolhas das famílias por uma educação diferenciada têm efeitos sobre a aprendizagem dos alunos, em comparação

aos alunos cujas famílias fazem escolhas “mais tradicionais” ao matricularem seus filhos em escolas próximas de casa. A autora utiliza o conceito de “melhor” distância para argumentar a viabilidade de uma mobilização familiar para o deslocamento da criança até a escola, pelo uso de transporte alternativo, por exemplo. Segundo o conceito, escolas com o mesmo perfil, mas localizadas em bairros muito distantes da moradia dos alunos, atuam como limitantes para a escolha das famílias, pois isto implicaria uma grande mobilização para efetuar o trajeto casa-escola-casa, principalmente considerando os problemas de mobilidade interna (transporte público) da cidade do Rio de Janeiro. Segundo a autora, esta “melhor” distância também está relacionada com a maior possibilidade de superação dos mecanismos de fechamento social (*social closure*) que o modelo de segregação carioca impõe às famílias de classes populares. Isso por que, neste modelo, a despeito da grande distância social entre moradores de estratos sociais distintos, a proximidade geográfica entre os lugares de moradia produz situações de “melhor distância”, diferentemente de outros modelos de segregação social, como o parisiense, por exemplo.

Em sua conclusão, o trabalho aponta que, embora seja verdade que a grande maioria das famílias de classes populares faz escolhas ditas “tradicionais” – por exemplo, optar pela escola municipal mais próxima de casa –, algumas famílias fazem determinadas escolhas por estabelecimentos escolares na busca de um diferencial de qualidade para os seus filhos, e estas possuem efeitos significativos sobre a aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Cabe ressaltar que o trabalho envolvendo as estratégias familiares só foi possível graças a uma característica dos dados utilizados: o acesso às informações dos locais de moradia dos alunos participantes do projeto Geres (Franco, Brooke & Alves, 2008). Isso permitiu o georreferenciamento dos endereços dos alunos, a fim de verificar o quão próximo ou longe estes moram em relação à escola em que estudam. O acesso ao local de moradia dos alunos também amplia as possibilidades de análises, uma vez que permite combinar informações de diferentes fontes como, por exemplo, a existência de uma escola municipal mais próxima da casa do aluno e a comparação do desempenho médio – na Prova Brasil – das escolas municipais localizadas no entorno do local de moradia do aluno. Sem dúvida, o acesso a esse tipo de informação foi um avanço em relação às bases educacionais existentes nacionalmente. A partir da análise realizada por Alves (2010), outros trabalhos puderam fazer uso desse mesmo tipo de dados, utilizando-se diferentes abordagens teórico-metodológicas.

Considerações finais

Os estudos aqui mencionados não só evidenciaram que a relação entre segregação residencial e oportunidades educacionais é um foco também relevante para

elucidar processos que geram desigualdades educacionais, no contexto da cidade do Rio de Janeiro, como também trouxeram contribuições para este campo de intersecção entre sociologia urbana e sociologia da educação. De um lado, mostraram como o modelo carioca de segregação gera desigualdades educacionais não somente em sua dimensão centro-periferia. A partir de diversas soluções metodológicas, foram capazes de observar uma desigualdade na microescala da cidade, gerada em suas áreas mais abastadas, em que há maior concentração de favelas (áreas caracterizadas por proximidade física e distância social). Os estudos verificaram que tal configuração é tão profícua para discutir os processos de produção de desigualdades educacionais quanto o modelo centro-periferia.

Outra importante contribuição de tais estudos foi a operacionalização do conceito de geografia de oportunidades para compreender as desigualdades educacionais que, como anteriormente mencionado, até o momento teve pouca penetração nos estudos realizados no campo da educação. Os estudos desenvolvidos sob esta ótica representam iniciativas pioneiras não somente para compreender fatores estruturais que limitam acesso a instituições escolares, mas, principalmente, para analisar como fatores territoriais condicionam a distribuição de escolas e limitam as possibilidades e a ação dos indivíduos (escolha/estratégias familiares). Como argumentado por Sampson (2012) e Small (2004), este é um caminho ainda pouco percorrido pelos estudos de efeito vizinhança.

Por fim, os estudos argumentaram que, além dos mecanismos de socialização coletiva, há que se observar a possível influência de mecanismos institucionais que criam diferenças no âmbito da oferta de educação de qualidade. Um exemplo seriam as disposições negativas (baixa expectativa) de professores e diretores em relação ao potencial de aprendizagem de alunos moradores de favelas. Em muitos casos, o estigma da favela os leva a desconsiderar, a priori, até mesmo a possibilidade de que estes estudantes possuam algum interesse no processo de escolarização. No entanto, estas ainda são hipóteses iniciais para fatores mediadores. Acreditamos que estes fatores mediadores precisam ser mais bem explorados com a combinação de estudos quantitativos e qualitativos para lograr os avanços alcançados pelos estudos de efeito escola.

Notas

1. Mesmo partindo de tradições teóricas diferentes, o estrutural-funcionalismo e o tecnofuncionalismo, bem como a teoria do capital humano, compartilhavam este otimismo em relação à expansão da educação e seu impacto sobre as desigualdades sociais.
2. Esta tradição abarca desde os primeiros estudos sobre estrutura ocupacional e mobilidade social (Blau & Duncan, 1967), até estudos mais baseados em grandes *surveys* educacionais. Citamos a aritmética política, como o Relatório Plowden no Reino Unido, o Relatório Coleman, realizado no

- contexto norte-americano, e a demografia escolar, exemplificada nos estudos do Instituto Nacional de Estudos Educacionais (Ined), realizados na França (Forquin, 1995; Nogueira, 1995).
3. O Relatório Coleman foi encomendado pelo governo norte-americano por conta da exigência de um dos artigos da Lei de Direitos Civis que pressupunha grandes desigualdades entre as escolas do país.
 4. O estudo chega a esta conclusão ao observar que a variância dos resultados escolares medidos no interior das escolas era maior do que entre as escolas.
 5. Karabel e Halsey (1977) propõem que, mesmo que a mudança de teorias interpretando as desigualdades sociais e educacionais tenha ocorrido devido a fatores externos à teoria e a pesquisa sociológica, a teoria do conflito teria “relied largely on data generated by technological functionalism and methodological empiricism while radically reinterpreting them” (p. 29).
 6. Enquanto a primeira vertente focaliza o quanto uma escola, por suas práticas e organização, acrescenta ao aprendizado dos alunos, a segunda parte do pressuposto de que existem escolas melhores do que outras, que levam seus alunos a aprenderem mais do que seria esperado, tendo em vista o alunado que recebem.
 7. Por exemplo, destacamos os trabalhos de Park e Burgess (1967); Thomas e Znaniecki (1927) e Wirth (1938).
 8. A cidade de Chicago torna-se foco dos estudos, bem como sua configuração caracterizada por zonas deterioradas concentradas em bairros do centro industrial e de negócios da cidade.
 9. A primeira explicação foi amplamente criticada por estudos que defendiam que a aparente desorganização de algumas vizinhanças escondia formas alternativas de organização (Small, 2004). Por sua vez, o estudo de Wilson é criticado por trazer uma visão monolítica da cultura de gueto. Entretanto, outros autores defendem que o efeito vizinhança não precisa partir de uma ideia monolítica de cultura, mas que o contato com outros recursos ou valores dominantes (*mainstream*) seria menos provável em vizinhanças com concentração de pobreza.
 10. Para uma descrição mais detalhada destes mecanismos, ver Ribeiro e Koslinski (2009), Ellen e Turner (1997) e Jencks e Mayer (1990).
 11. Por outro lado, o modelo prevê que crianças e adolescentes que moram em localidades onde a maior parte dos seus vizinhos termina o ensino médio e alcança o ensino superior se sentirão compelidos a fazer o mesmo.
 12. Nesta mesma direção, Flores (2008) argumenta que tais mecanismos não são capazes de captar a capacidade do indivíduo de resistir os efeitos do bairro e de se adaptar a certas situações.
 13. O conceito foi inicialmente usado para explicar como os jovens fazem escolhas diferenciadas relativas ao trabalho, ao crime e à estrutura familiar de acordo com suas percepções para estas alternativas. Estas percepções, por seu lado, são moldadas ao refletirem sobre a “realidade” da estrutura de oportunidades objetivas e filtradas através das redes sociais locais (Galster & Killen, 1995).
 14. Os estudos sobre efeito vizinhança e oportunidades educacionais se restringiram a inferir o mecanismo mediador a partir de diferentes características de nível socioeconômico da vizinhança medida. Assim, diversas formas de operacionalização de variáveis que expressam as relações sociais do bairro são propostas por essa bibliografia, como, por exemplo: (i) porcentagem de famílias monoparentais em uma vizinhança (como indicador de eficácia normativa) (Ainsworth, 2002); (ii) porcentagem de famílias com alto status econômico, porcentagem de adultos que trabalham em ocupações de prestígio, nível de escolaridade da população adulta (para ilustrar mecanismos de socialização ou do isolamento da classe média e de seus modelos de papel social) (Duncan, 1994; Garner & Raundenbush, 1991; Flores, 2008; Kaztman & Retamoso, 2007); (iv) indicadores de segregação residencial, tais como o índice de dissimilaridade, de exposição, de Moran local, para medir a concentração da população de acordo com renda, escolaridade e/ou raça (indicadores para ilustrar mecanismos de isolamento da classe média e de seus modelos de papel social, bem como para medir restrição de redes sociais) (Wilson, 1987; Flores, 2008).

15. Por exemplo, Duncan (1994) mostra em seu trabalho que alunos do sexo masculino e negros são os mais afetados por certas características relacionadas ao status socioeconômico da vizinhança.
16. O IDS foi criado pelo Instituto Perreira Pasos (IPP), da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, e foi construído com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE de 2000. As especificidades do IDS é que seu nível de desagregação espacial refere-se ao setor censitário. Trata-se de um índice composto pelas seguintes dimensões: a) acesso ao saneamento básico; b) qualidade da habitação; c) grau de escolaridade e d) disponibilidade de renda. Para mais detalhes sobre a construção do IDS, ver Cavallieri e Lopes (2008).
17. Os estudos apresentados nessa seção foram desenvolvidos no projeto “Observatório Educação e Cidade”. As autoras desse artigo são pesquisadoras do projeto financiado pela Capes/Inep.
18. Segundo esse modelo, a proximidade física entre ricos e pobres evitaria o isolamento social e traria efeitos potencialmente positivos, ao possibilitar a incorporação de atitudes e comportamentos mais adequados ao modelo dominante de integração social.
19. A divisão socioterritorial do município do Rio de Janeiro foi observada a partir do indicador de “clima educativo”, resultante de uma análise tipológica criada no observatório das metrópoles, utilizando a média da escolaridade domiciliar dos adultos acima de 25 anos de idade. Esta variável descreve a segregação residencial da concentração de domicílios com adultos com maior ou menor nível educacional. As áreas de ponderação da amostra do Censo Demográfico (2000) foram utilizadas como unidades espaciais de análise. O primeiro passo para a elaboração do indicador de clima educativo foi o agrupamento dos domicílios em quatro faixas de escolaridade: a) menor que 4 anos; b) mais do que 4 até 8 anos, c) 8 a 11 anos, d) 12 ou mais anos de estudo. A classificação das áreas de ponderação por meio da tipologia foi realizada a partir da aplicação de técnicas de Análise Fatorial por Combinação Binária, seguida por uma classificação hierárquica ascendente. Sobre os fundamentos desta metodologia, ver Ribeiro (2008).
20. De acordo com Salata e Sant’anna (2010), este indicador foi construído a partir da extração de um fator, utilizando o método de componentes principais e as variáveis de média de renda domiciliar per capita e média dos anos de escolaridade dos chefes de família nas áreas de ponderação (AED) do Censo Demográfico (IBGE, 2000).
21. A variável foi medida a partir da “distância (em quilômetros) entre o centro da AED onde o indivíduo mora e o cruzamento entre a Avenida Presidente Vargas e a Avenida Rio Branco, ambas localizadas no centro da cidade do Rio de Janeiro” (Salata & Sant’anna, 2010, p. 103).
22. Esta definição se aproxima do modelo institucional descrito por Jencks e Mayer (1990), uma vez que diz respeito às limitações das ações individuais devido às condições do bairro, incluindo a distribuição, oferta e qualidade das instituições no território.

Referências

- AINSWORTH, J.W. Why does it take a village? The mediation of neighborhood effects on educational achievement. *Social Forces*, Chapel Hill, v. 81, n. 1, p. 117-152, 2002.
- ALVES, F. Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: quais as relações? *Dados*, Rio de Janeiro, v. 53, n. 2, p. 447-468, 2010.
- ALVES, F.; FRANCO, C.; RIBEIRO, L.C.Q. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q.; KAZTMAN, R. (Ed.). *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. p. 91-118.

ALVES, F.; LANGE, W.; BONAMINO, A. A geografia objetiva de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. et al. (Org.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 67-89.

BLAU, P.M.; DUNCAN, O.D. *The American occupational structure*. New York: Wiley, 1967.

BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.

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

BROOKS-GUNN, J.; DUNCAN, G.J.; ABER, J.L. (Ed.). *Neighborhood poverty: context and consequences for children*. New York: Russell Sage Foundation, 1997. v. 1.

CARVALHO, M.S.; CRUZ, O.G.; NOBRE, F.F. Perfil de risco: método multivariado de classificação socioeconômica de microáreas urbanas – os setores censitários da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 435-445, 1997.

CAVALLIERI, F.; LOPES, G. *Índice de Desenvolvimento Social – IDS: comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto Pereira Passos, 2008. (Estudos cariocas 20080401).

COLEMAN, J. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Office of Education; US Department of Health, Education and Welfare, 1966.

CRANE, J. The epidemic theory of ghetto and neighborhood effects on dropping out and teenage childbearing. *The American Journal of Sociology*, Chicago, v. 96, n. 5, p. 1226-1259, 1991.

DUNCAN, G.J. Families and neighbors as sources of disadvantage in the schooling decisions of black and white adolescents. *American Journal of Education*, Chicago, v. 103, n. 1, p. 20-53, 1994.

ELLEN, I.G.; TURNER, M.A. Does neighborhood matter?: assessing recent evidence. *Housing Policy Debate*, Alexandria, v. 8, n. 4, p. 833-866, 1997.

FLORES, C. Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. In: RIBEIRO, L.C.Q.; KAZTMAN, R. (Ed.). *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. p. 145-179.

FORQUIN, J.C. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de fatores intra-escolares. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 277-298, 2007.

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: Geres 2005. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-637, 2008.

GALSTER, G.C.; KILLEN, S.P. The geography of metropolitan opportunity: a reconnaissance and conceptual framework. *Housing Policy Debate*, Alexandria, v. 5, n. 1, p. 7-43, 1995.

GARNER, C.L.; RAUDENBUSH, S.W. Neighborhood effects of educational attainment: a multilevel analysis. *Sociology of Education*, Washington, DC, n. 64, p. 251-262, 1991.

GOLDSTEIN, H. Modelos de realidade: novas abordagens para a compreensão de processos educacionais. In: FRANCO, C. (Ed.). *Avaliação, ciclos e promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 84-99.

JENCKS, C.; MAYER, S. The social consequences of growing in a poor neighborhood. In: LYNN, L.E.; MCGEARY, M.G.H. (Ed.). *Inner-city poverty in the United States*. Washington, DC: National Academy, 1990. p. 111-186

KARABEL, J.; HALSEY, A.H. Education research: a review and an interpretation. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. (Ed.). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University, 1977. p. 1-85.

KAZTMAN, R.; RETAMOSO, A. Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. *Revista de la Cepal*, Santiago, n. 91, p. 133-152, 2007.

MORTIMORE, P. Can effective schools compensate for society? In: HALSEY, A.H. et al. (Org.). *Education, culture, economy and society*. Oxford: Oxford University, 2003. p. 476-487.

NOGUEIRA, M.A. A sociologia da educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. *Cadernos de Ciências Sociais*, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 43-66, 1995.

PARK, R.; BURGESS, E. *The city: suggestions for investigation of human behavior in the urban environment*. Chicago: University of Chicago Press, 1967.

PARSONS, T. School class as a social system: some of its functions in American society. In: HALSEY, A.H.; FLOUD, J.; ANDERSON, A. (Org.). *Education, economy and society*. New York: Free, 1961. p. 434-455.

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J.F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 297-334.

RIBEIRO, L.C.Q. Cidade desigual ou cidade partida? Tendências da metrópole do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. (Org.). *O futuro das metrópoles: desigualdades e governabilidade*. Rio de Janeiro: Revan; Fase, 2000. p. 62-98.

RIBEIRO, L.C.Q. *Relatório da Atividade 1ª*: identificação dos espaços metropolitanos e construção de tipologias. Rio de Janeiro: Observatório das Metrópoles; Fase; Iparides, 2000a. (Projeto Análise das Regiões Metropolitanas do Brasil).

RIBEIRO, L.C.Q. Proximidade territorial e distância social: reflexões sobre o efeito do lugar a partir de um enclave urbano. *Revista VeraCidade*, Salvador, v. 3, n. 3, p. 113-127, 2008.

RIBEIRO, L.C.Q.; KOSLINSKI, M.C. A cidade contra a escola?: o caso do município do Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 351-378, 2009.

RIBEIRO, L.C.Q.; KOSLINSKI, M.C. Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. et al. (Org.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 121-153.

RUTTER, M. et al. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books; Cambridge: Harvard University, 1979.

SALATA, A.R. *Estudar x trabalhar*: as influências do local de moradia sobre as escolhas dos jovens no município do Rio de Janeiro. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SALATA, A.R.; SANT'ANNA, M.J.G. Entre o mercado de trabalho e a escola: os jovens no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. et al. (Org.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 91-120.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J.F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 335-387.

SAMPSON, R.J. *Great American city: Chicago and the enduring neighborhood effect*. Chicago: University of Chicago, 2012.

SAMPSON, R.J.; MORENOFF, J.; GANNON-ROWLEY, T. Assessing “Neighborhood Effects”: social processes and new directions in research. *Annual Review of Sociology*, Palo Alto, v. 28, p. 443-478, 2002.

SMALL, L.M. *Villa Victoria: the transformation of social capital in a Boston Barrio*. Chicago: University of Chicago, 2004.

SMALL, L.M.; NEWMAN, E. Urban poverty after the truly disadvantaged: the re-discovery of family, neighborhood, and culture. *Annual Review of Sociology*, Palo Alto, v. 27, p. 23-45, 2001.

SOARES, J.F. *Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG; Game, 2002.

THOMAS, W.I.; ZNANIECKI, F. *The polish peasant in Europe and America*. New York: Knopf, 1927.

TORRES, H.G.; MARQUES, E. Políticas sociais e território: uma abordagem metropolitana. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 28-38, 2004.

WILSON, W. J. *The truly disadvantaged: the inner city, the underclass and public policy*. Chicago: University of Chicago, 1987.

WIRTH, L. Urbanism as a way of life. *American Journal of Sociology*, Chicago, v. 44, n. 1, p. 3-24, 1938.

Recebido em 5 de junho de 2012.

Aprovado em 20 de julho de 2012.