



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

ESTUDO SOBRE ASPECTOS SOCIOEDUCACIONAIS E DESIGUALDADES DE
JOVENS ESTUDANTES DA CIDADE DE LONDRINA.

LUIS GUSTAVO PATROCINO

Marília

2022

Luis Gustavo Patrocino

ESTUDO SOBRE ASPECTOS SOCIOEDUCACIONAIS E DESIGUALDADES DE
JOVENS ESTUDANTES DA CIDADE DE LONDRINA.

Texto para defesa de Tese apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
como parte das exigências para a obtenção do
título de Doutor em Ciências Sociais pela
Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Ciências Sociais.

Orientador (a): Profa. Dra. Maria Valéria Barbosa

Marília
2022

P314e Patrocino, Luis Gustavo
Estudo sobre aspectos socioeducacionais e desigualdades de
jovens estudantes da cidade de Londrina. / Luis Gustavo
Patrocino. -- Marília, 2022
174 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Profa. Dra. Maria Valéria Barbosa

1. Desigualdades. 2. Desigualdades educacionais. 3.
Escolarização. 4. ENEM. 5. Juventude. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Luis Gustavo Patrocino

ESTUDO SOBRE ASPECTOS SOCIOEDUCACIONAIS E DESIGUALDADES DE
JOVENS ESTUDANTES DA CIDADE DE LONDRINA.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais como
parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais pela
Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Campus de Marília.

Área de concentração: Ciências Sociais

Linha de pesquisa: Pensamento Social, Educação e Políticas Públicas.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Prof^a. Dra. Maria Valéria Barbosa
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli

Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Fabio Lanza

Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Marília, 11 de novembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Ranqueamento é algo tão difícil que até quando queremos agradecer, a ordenação é complicada. Indicar a primeira quando tive quatro pessoas me apoiando o tempo todo, cada uma com suas formas de expressões diferentes não é tarefa fácil. Uma é a musa inspiradora dessa tese, os outros três/um é o Provedor dos recursos de várias dimensões que tive (oportunidades, habilidades, saúde, dinheiro...). Não sei se Eles leem teses ou se interessam por elas, mas registro neste curto espaço que possuo para me expressar como indivíduo e não como pesquisador que agradeço à Deus (as três pessoas) pela graça de poder cursar e produzir academicamente com o agravante pandêmico que vivenciamos. Cursar pós-graduação no Brasil, sem bolsa ou qualquer ajuda financeira, a 200 km da cidade de moradia, com filho pequeno... “só por Deus!”.

Ao mesmo tempo também quero deixar claro que esta tese tem a intenção de ser um reconhecimento público à Isabel C.G.M. Patrocino pelo companheirismo e amor dedicado. Bel, gostaria de fazer uma obra de arte, uma música, mas só sei pesquisar, então te fiz uma tese. O trabalho de pesquisa mais complexo que fiz, é seu como agradecimento pelos dias que compartilhamos, pela companhia nas: viagens, nas ideias, na luta cotidiana. Foi em você e na sua luta por superação tanto econômica quanto acadêmica que me inspirei. Te amo.

Ao Vicente agradeço por me ensinar que embora seja importante produzir com rigor, que o processo produtivo pode ser interrompido para uma brincadeira, para um assistir desenho junto e que as ideias perdidas nos momentos de pausas impostas, não eram tão importantes e não farão falta a ninguém.

Aos meus pais, irmãos e sogros devo a gratidão pelas orações, motivações e suporte, tanto no cuidado com o Vicente para que pudesse me dedicar aos estudos, quanto em tantas ações que me possibilitaram o estudo/trabalho.

À minha orientadora professora M^a Valéria Barbosa, por aceitar esse desafio de pesquisa e se mostrar sempre empática nos momentos de dificuldades que tive (pandemia e diagnóstico do Vicente) durante o tempo de curso.

Aos amigos e parceiros de pesquisa, Fabio Lanza, Líria M^a Bettiol Lanza, Evelyn F. Secco, Jefferson A. Gonzales e José W. A. Neves Jr., pelo

compartilhar de ideias e de momentos de lazer sem quais o surto psicológico seria certo.

À professora Dra. Ileizi.L.F.Silva, pelos incentivos e oportunidades disponibilizadas no meu percurso acadêmico desde a graduação e pela cessão da base de dados do OBEDUC e LENPES, pelos direcionamentos na qualificação e defesa.

Ao professor Dr. Marcelo Totti por aceitar o desafio da banca de qualificação e pelos apontamentos que proporcionaram a melhoria dessa tese. Da mesma forma, agradeço as professora Dra. Sueli Gadelupe de Lima Mendonça pelos diálogos realizados na disciplina sobre a Teoria Histórico Cultural que ajudaram muito a compreensão e expansão teórica.

“Existem sempre muitos rivais para o nosso trabalho. Estamos sempre nos apaixonando ou discutindo, procurando emprego ou com medo de perdê-lo, adoecendo e recuperando a saúde, acompanhando acontecimentos públicos. Se deixarmos isso para nós mesmos, estaremos sempre na expectativa de alguma distração ou outra para terminar antes mesmo de realmente sermos capazes de continuar nosso trabalho. Nunca existirão condições favoráveis. ” (C.S Lewis)

RESUMO

Esta pesquisa, utilizando metodologia de pesquisa quali-quantitativa, apresenta como as estratégias familiares e o local de habitação influenciam os jovens no processo de escolarização a despeito de estarem inseridos no sistema público e submetidos aos mesmos currículos e legislações. Os problemas sociológicos se expressam pelas perguntas: a) há diferença no desempenho escolar entre as regiões da cidade de Londrina? b) como os territórios e organizações familiares se constituem em relação ao jovem estudante? c) como utilizar dados do ENEM para analisar o desempenho das regiões da cidade? d) quais desigualdades sociais que os jovens estudantes enfrentam no seu percurso escolar? e) como o local de moradia e as condições das famílias explicam sobre os percursos desiguais de jovens estudantes da cidade de Londrina- Paraná? Para respondê-las explora-se três bases de dados quantitativas: ENEM de 2014; Laboratório Ensino Pesquisa Extensão em Sociologia (LENPES) e Observatório da Educação (OBEDUC) da Universidade Estadual de Londrina. Os resultados obtidos indicam que a cidade de Londrina possui um processo de segmentação territorial que caminha para segregação e há diferenças significativas de desempenho e renda das escolas públicas entre as regiões da cidade que apontam os processos de desigualdades dos jovens estudantes.

Palavras-chave: Desigualdades; Desigualdades educacionais; Escolarização; Juventude; Território, ENEM.

ABSTRACT/ RESUMEN/ RÉSUMÉ

This research, using qualitative and quantitative research methodology, presents how family strategies and the place of residence influence young people in the schooling process, despite being inserted in the public system and subject to the same curricula and legislation. The sociological problems are expressed by the questions: a) is there a difference in school performance between the regions of the city of Londrina? b) how are the territories and family organizations constituted in relation to the young student? c) how to use ENEM data to analyze the performance of the city's regions? d) what social inequalities do young students face in their school career? e) how do the place of residence and the conditions of the families explain the unequal paths of young students in the city of Londrina- Paraná? To answer them, three quantitative databases are explored: ENEM 2014; Teaching Laboratory Research Extension in Sociology (LENPES) and Education Observatory (OBEDUC) of the State University of Londrina. The results obtained indicate that the city of Londrina has a process of territorial segmentation that is heading towards segregation and that there are significant differences in the performance and income of public schools between the regions of the city that point to processes of inequalities belong to young students.

Keywords/ Palabras-claves / Mots-clés: Inequalities; Scholar Inequalities, schooling; Youth; Territory, ENEM.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – IVS de Londrina em 2010.....	43
Figura 2 – Percentual de parentesco que ajuda/apoia nas atividades escolares em casa.....	91
Figura 3 – Divisão territorial e localização da cidade de Londrina.....	97
Figura 4 – Distribuição do território paranaense entre 1540 e 1640.....	98
Figura 5 – População urbana e rural de Londrina entre 1940 e 2010.	105
Figura 6 – Conjuntos Habitacionais da cidade de Londrina 1970 a 2000 e áreas de favelas em invasão.....	107
Figura 7 – Cinco conjuntos de Londrina 1980	108
Figura 8 – Distribuição das despesas de consumo monetária e não monetária média mensal familiar	111
Figura 9 – Distribuição da despesa monetária e não monetária média mensal familiar, por classes extremas de rendimento total e variação patrimonial mensal familiar, segundo os tipos de despesas selecionadas - Brasil - período 2017-2018	112
Figura 10 – Relação proporcional entre preço da tarifa de ônibus e o salário-mínimo entre 1997 e 2019	114
Figura 11 –Número de unidades de habitação por região e décadas entre 1960 e 2019	117
Figura 12 –Rendimento por setor censitário em Londrina no ano de 2010	121
Figura 13 –Rendimento Nominal Médio mensal dos domicílios em Londrina. 2010	121
Figura 14 –Renda domiciliar <i>per capita</i> por intervalos do IDEB (2010) em R\$	123
Figura 15 –Boxplot da Distribuição da distância percorrida por colégio	126
Figura 16 – Distâncias percorridas pelos estudante para chegar ao colégio	127
Figura 17 - Mapa da área de abrangência dos colégios da pesquisa OBEDUC 2016	129
Figura 18 –Boxplot notas ENEM 2014 em Londrina por sistema de ensino.....	139
Figura19 – Boxplot renda sistema privado, público e sem respostas do ENEM 2014. e 2019	142
Figura 20 –Dispersão das escolas estaduais de Londrina	147
Figura 21 –Renda e região dos participantes do Enem 2014 em Londrina.....	148

Figura 22 –Boxplot da renda das regiões do ENEM 2014 em Londrina.....	149
Figura 23 –Tukey das notas de LC ENEM Londrina 2014	152
Figura 24 –Tukey das notas de CN ENEM Londrina 2014.....	153
Figura 25 –Tukey nota Ciencias Humanas ENEM 2014	154
Figura 26 –Tukey das notas Matemática ENEM Londrina 2014	155
Figura 27 –Tukey das notas Redação ENEM Londrina 2014.....	156
Figura 28 – Dispersão TDI 2014 Londrina.....	159
Figura 29 –Tukey das médias de TDI 2014 de Londrina.....	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índice IBEU para as 20 mais bem classificadas do Paraná	42
Tabela 2 – Arranjos familiares da pesquisa OBEDUC/CS 2016.	80
Tabela 3 – Arranjos Familiar LENPES 2015 (Londrina).....	81
Tabela 4 – Escolarização de pai e mãe OBEDUC 2016.	83
Tabela 5 – Escolaridade de pais e mães LENPES 2015.	84
Tabela 6 – Nível de Instrução segundo IBGE 2010 por sexo em Londrina.	85
Tabela 7 – Atividade remunerada de pais e mães OBEDUC 2016.....	86
Tabela 8 – Arranjo familiar e trabalho do pai OBEDUC 2016.	87
Tabela 9 – Atividade laboral de estudantes de Londrina LENPES E OBEDUC.	88
Tabela 10 – Trabalho remunerado por turno OBEDUC 2016.	88
Tabela 11 – Distribuição dos turnos por gênero OBEDUC 2016.	89
Tabela 12 – Estudantes com trabalho remunerado por turno e gênero OBEDUC 2016.	89
Tabela 13 – Distribuição dos conjuntos habitacionais de Londrina até 2019.....	115
Tabela 14 – Média de idade (em anos) dos empreendimentos.....	116
Tabela 15 – Número de unidades de habitação por região e décadas entre 1960 a 2019.	117
Tabela 16 – Instrução, renda e porcentagem populacional no Censo de 2010.....	122
Tabela 17 – Descritivo: questão sobre motivação de matrícula, OBEDUC 2016....	124
Tabela 18 – Descritivo: questão sobre motivação de matrícula LENPES 2015, colégios de Londrina... ..	125
Tabela 19 – Médias de distância percorridas por colégio... ..	126
Tabela 20 – Meio de transporte utilizado por estudantes de colégios públicos de Londrina 2015.	128
Tabela 21 - Abrangência de influência dos colégios da pesquisa OBEDUC 2016. .	129
Tabela 22 – Quantidade de estudantes no último ano escolar (2014) que frequentaram cursinho por sistema de ensino.....	134
Tabela 23 – Análise dos dados do impacto das notas dos participantes sem identificação escolar, ENEM 2014 em Londrina.....	140
Tabela 24 – Intervalo das classes de renda e valores adotados para cálculos em R\$	142
Tabela 25 – Participação dos estudantes por região da cidade de Londrina.	147

Tabela 26 – Renda média em Reais das regiões do ENEM 2014 Londrina.	149
Tabela 27 – Notas ENEM 2014 por região da cidade de Londrina.....	150
Tabela 28 – Cálculo de F para teste Tukey ENEM Londrina 2014.....	151
Tabela 29 – Distribuição das escolas públicas de Londrina por região do INSE 2015.....	158
Tabela 30 – Intervalo de confiança para média do TDI 2014 Londrina.....	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos pesquisados no <i>Scielo</i> 2022.....	37
Quadro 2 – IDHM dos municípios brasileiros em 2010.	43
Quadro 3 – Simulações de ranqueamento das escolas públicas e privadas da cidade de Londrina entre 2014 e 2019	51
Quadro 4 – Correlação entre notas das cinco áreas do conhecimento do ENEM (2014).....	135
Quadro 5 – Correlação entre notas das cinco áreas do conhecimento do ENEM (2014) por sistema escolar	136
Quadro 6 – Notas gerais e por sistema de ensino das áreas de conhecimento do ENEM 2014 na cidade de Londrina.....	137
Quadro 7 – Intervalo de médias por área de conhecimento ENEM 2014.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNH	Banco Nacional Habitação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEBJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEP	Código de Endereçamento Postal
CODEL	Instituto de Desenvolvimento de Londrina
ENEM	Serviço de Referência e Informação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INFOSOC	Informática para a análise de dados sociais.
INSE	Indicador Socioeconômico da Educação
IPPUL	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Londrina
IPTU	Imposto Territorial Urbano
LEAFRO	Laboratório de cultura e estudos Afro
LENPES	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sociologia
LERR	Laboratório de Estudos de Religião e Religiosidade
NRE	Núcleo Regional de Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ONG	Organização não governamental
QI	Quociente de inteligência
RMLONDRINA	Região Metropolitana de Londrina
SIGLON	Sistema de Informação Geográfica de Londrina

TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
THC	Teoria Histórico Cultural
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
(Re)INTRODUÇÃO	22
Capítulo 1 ASPECTOS EDUCACIONAIS E JUVENTUDE	27
1.1 PESQUISAS LOCAIS	31
1.1.1 OBEDUC 2016	32
1.1.2 LENPES 2015	33
1.2 PESQUISAS REALIZADAS NO BRASIL	34
1.3 DIÁLOGOS COM PESQUISAS NACIONAIS	38
1.4 RANQUEAMENTOS EM QUESTÃO	49
Capítulo 2 CONCEITUALIZAÇÕES E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	60
2.1 TEORIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	60
2.2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	62
2.3 ASPECTOS FAMILIARES DOS ESTUDANTES	79
Capítulo 3 TERRITÓRIO COMO ELEMENTO ANALÍTICO	94
3.1 TERRITÓRIO NA ANÁLISE DE DADOS	94
3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA CIDADE DE LONDRINA	96
3.3 DIVISÃO TERRITORIAL	118
Capítulo 4 ANÁLISES DO ENEM 2014 LONDRINA	131
4.1 INTRODUÇÃO A CRIAÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE	131
4.2 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	132
4.3 CORRELAÇÃO DAS NOTAS E SISTEMAS DE ENSINO	135
4.3.1 RENDA E TIPO DE ENSINO	140
4.3.2 COLÉGIOS PÚBLICOS DA CIDADE DE LONDRINA	146
4.4 ANÁLISE DO INSE NOS COLÉGIOS PÚBLICOS DE LONDRINA	157
4.5 A TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	158
CONCLUSÃO	162
REFERÊNCIAS	166

INTRODUÇÃO

Como o local de moradia e as condições das famílias explicam as desigualdades que acometem jovens estudantes da cidade de Londrina – Paraná? Essa pergunta, que é o problema analisado nesta tese, estrutura a análise desenvolvida e as conclusões obtidas. Apresentamos os passos e estratégias necessários para que fosse possível realizar as ações da pesquisa. Como fontes de informação optou-se pelo uso de dados quantitativos oriundos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de bases de dados produzidas por dois laboratórios de pesquisa, o LENPES e OBEDUC.

No Paraná, atualmente, as escolas estão em um processo contínuo de fornecimento de dados de presença, notas, entre outras variáveis que compõem um panorama institucional de metas, também numéricas, a serem cumpridas. A bonificação financeira para diretores¹, variável conforme a presença dos estudantes, é um exemplo.

O sucesso educacional vem sendo atribuído ao cumprimento das metas materializadas em numerais, bonificações salariais e *status* institucionais. Quando estes números passam a ser os expressores de uma realidade através de escalas, percebemos que há algo se diferenciando da tradicional forma de validação da aquisição de conteúdos que foram sendo construídos ao longo do tempo pela humanidade. Quando escalas (diamante, ouro, prata) se transformam em determinantes de boas práticas docentes e escolar, compreendemos que o uso dessa técnica precisa de balizas que lhe afirmam as condutas e que seus limites precisam ser apresentados. Frequência e nota são coisas distintas de conhecimento e competência escolar, assim como taxas de aprovação são distintas de aquisição de competências e habilidades. Saber essas diferenças não é o problema, mas sim utilizar as mensurações como se esse problema não fizesse parte da composição da resposta obtida com as medidas. Mas como medir algo que é qualitativamente dado das diversas interações escolares múltiplas (aluno x conteúdo, conteúdo x professor, professor x aluno, aluno x infraestrutura, aluno x contextos socioeconômicos etc.) e

¹ Vice-Diretores da rede estadual passam a receber bônus no salário; pagamento depende da frequência escolar. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2022/05/09/diretores-da-rede-estadual-passam-a-receber-bonus-no-salario-pagamento-depender-da-frequencia-escolar.ghtml>. Acesso em: 31 ago. 2022.

das inúmeras combinações internas e externas que essas podem assumir? Ao mesmo tempo, como atribuir apenas à instituição escolar formada por profissionais, cujas atribuições têm finalidades educativas, a responsabilidade por solucionar um problema que não lhes é nato, mas sim fruto de todo o contexto social desigual ao qual a própria comunidade escolar está posta?

É nesse vão que essa tese se coloca. Tencionando métodos e apresentando a complexidade da produção da *realidade* por meio de números, indicadores, estatísticas. Mostrando empiricamente a fronteira complementar que as técnicas quanti/quali têm na composição e apreensão da realidade social.

O uso e análises realizadas visam justamente conhecer tanto a eficiência de intervenções produzidas por profissionais da educação das escolas públicas frente às demandas socioeconômicas, quanto os desafios para tornar a educação brasileira, e especificadamente a londrinense, melhor, visando dar aos estudantes oportunidade de desenvolvimentos significativos. Qualquer uso com outras finalidades, como: esteriotizações, ranqueamentos “preguiçosos”, distinção discriminatória, segregação ou críticas às escolas/territórios e seus profissionais, pervertem os objetivos dessa tese.

Desta forma, deseja-se que o leitor compreenda o fenômeno na sua *totalidade*, ao mesmo tempo em que contrapõe o uso estatístico quantitativo de modo leviano e mal-intencionado. Tem-se neste texto os seguintes postulados: a) é possível usar dados quantitativos para compor tendências, b) elas podem ser verificadas qualitativamente; c) a escolha de uso de uma variável como independente requer também a ponderação das variáveis como: território, aspectos socioeconômicos, saúde, entre outras; d) Na *realidade* social não há independência de variáveis.

A diferença entre heurística e estatística (KAHNEMAN, 2012) comumente conhecida é parte importante do saber. Se pela heurística, nossas tomadas de decisões são realizadas sob bases de informações geralmente não verificáveis (intuídas), mas que nos parecem certas e por isso somos rápidos para julgar e avaliar a condição, por outra, a estatística exige um tempo maior de investigação e seu resultado pode até ser diferente do que intuímos heurísticamente. Essa negação do que sabemos, cremos, professamos e ensinamos é algo não desejado por qualquer humano. A certeza e não a dúvida, as afirmações e não as conjunturações são o mote da maioria das pessoas incluindo certos pesquisadores e cientistas. A autoridade para se afirmar algo como se fosse real/verdadeiro na

sociedade da mídia de massa vem da retórica, das roupas, da exposição da figura, do tom da voz, da quantidade de seguidores, do tráfego de pessoas (virtuais ou físicas) ou de tudo isso junto. Em um tempo no qual o pensar devagar exigido pela forma estatística é engolido pela dinâmica artificialmente criada da vida, estudos longitudinais ou que produzem parâmetros no tempo são fundamentais para análises sólidas. Este é o lugar dessa tese. Seu objetivo é servir de parâmetro para pesquisas sobre educação no Ensino Médio e dos jovens estudantes, se valendo de iniciativas de pesquisas realizadas pelo Departamento de Ciências Sociais, especificadamente por seus laboratórios: LENPES, LERR, INFOSOC, LEAFRO e, pelo projeto do observatório da educação (OBEDUC) que os integrou. Ao mesmo tempo, as informações podem fornecer elementos motivadores de intervenções socioeconômicas (extraescolar) e pedagógicas (intraescolar).

É justamente essa a questão que desperta o interesse desse autor no campo da Sociologia da Educação: a possibilidade de produzir informações e conhecimento que podem ser utilizados para o desenvolvimento de práticas escolares visando a melhoria das condições educacionais dos jovens estudantes. Em 2011, na eminência da produção de um artigo para a conclusão da disciplina do Estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, pude investigar (de modo principiante) um dos problemas que tinha vivenciado no decorrer do estágio; o problema na capacidade de leitura dos estudantes. Ao analisar os dados nacionais sobre o tema, encontrei as bases de dados e dificuldades para extrair respostas e até mesmo compreender o que ali estava posto. A primeira dificuldade foi com a forma como os colégios eram avaliados e ranqueados simplesmente pela nota que obtinham nos testes, sem que as condições de seus estudantes fossem ponderadas, ou que longitudinalmente fossem considerados. Sem saber estatística muito bem, intuí que a média precisava ser relativizada pela variação que todas as demais escolas tinham (desvio padrão) e a diferença entre elas (variância) era tão importante quanto a própria nota, mas isso não é até hoje levado em consideração nas reportagens e divulgações do resultado. Analisando os dados do PISA e ENEM encontrei duas escolas que tiveram melhoras acima das demais, embora tivessem *scores* baixos no *ranking*, e fui conversar com as pedagogas responsáveis pelas escolas; a primeira não quis me atender, mas a segunda me atendeu e ficou surpresa com a informação que eu levava. Ela desconhecia a evolução que eu apresentei e daquela conversa pudemos entender que uma iniciativa de roda de leitura incentivada pelo corpo gestor era a ação geradora

da mudança. Naquele momento percebi um hiato existente entre aqueles que estão imersos no processo de ensino e aqueles que dispõem de possibilidade e capacitação para investir tempo e energia na análise dos dados que expressam as atividades de ensino: não havia *feedback* de qualidade para as escolas, apenas cobranças. Talvez essa condição de constante exigência fez com que a primeira pedagoga não me atendesse, quando mencionei que gostaria de dizer sobre as notas da escola no ENEM.

Deste artigo, iniciei um curso de pós-graduação em estatística e pude participar do projeto Observatório da Educação que o curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina tinha sido contemplado. Neste período constatee e vivenciei as dificuldades que as escolas e corpo funcional escolar têm em relação aos dados e como a falta de ‘tradução’ impede que estes se transformem em intervenções direcionadas aos problemas específicos que cada local expressa.

Depois de tentar sem sucesso por algumas vezes, em vários lugares, o ingresso ao doutoramento com a temática religiosa como objeto, resolvi repensar as experiências passadas e transformá-las no objeto que esta tese se propõe a estudar: as condições educacionais que jovens estudantes enfrentam e que não são observáveis pela aparência que os ranqueamentos e formas simplistas de observação da *realidade* através dos dados quantitativos, têm expressado. Assim, essa tese propõe junto com um caminho analítico utilizado, elementos para que a compreensão dos dados educacionais, utilizando as estruturas científicas da sociologia e a estatística como ferramenta, possam sair da aparência e emergjam como essência.

No primeiro capítulo foi realizado o *estado-da-arte* da pesquisa, no qual artigos sob a temática de estudos educacionais com dados quantitativos usando as bases de dados disponíveis (ENEM, SAEB, CENSOS... etc.) selecionados da plataforma *Scielo* e recomendados pela banca de qualificação foram analisados. Nele há além da apresentação das variadas formas de abordagem da temática, fruto das soluções desenvolvidas pelos autores estudados para o enfrentamento das condições deste tipo de pesquisa, uma discussão sobre o processo e problemas advindos das formas de ranqueamentos.

O segundo capítulo é fruto da disciplina Trabalho, Educação e Subjetividade: as contribuições de Marx, Vigotski e Leontiev cursada na UNESP (2021). Ele apresenta aspectos da teoria histórico-cultural com destaque para o conceito de vivência. Cotejando esses conceitos, é produzido descrições dos

aspectos familiares, de trabalho e do território, utilizando dados das pesquisas: LENPES e OBEDUC.

O terceiro capítulo contém uma análise do território no qual jovens da cidade de Londrina têm sua realidade constituída. Trazendo aspectos históricos da cidade, é exposto como seu desenvolvimento e regionalização são constituídos/constituidores do local ao qual os estudantes e as escolas frequentadas são formadas e, portanto, o 'solo' no qual os dados dos exames educacionais são produzidos.

O quarto capítulo apresenta uma análise dos dados relativos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2014. Nele consta a construção do processo de análise (modelo) e os resultados obtidos das relações entre as variáveis observadas. Seu objeto é apresentar um processo analítico para dados educacionais levando em conta os aspectos já abordados nos capítulos anteriores, de forma a criar um panorama das desigualdades dos saberes adquiridos e expressos nas áreas avaliadas pelo ENEM tendo os territórios como camada analítica.

As conclusões indicam caminhos para pesquisas futuras bem como da necessidade de uma estabilidade jurídica e da concessão e produção de dados 'úteis' para análises que objetivem construir a realidade socioeducacional brasileira. Também há nela um resumo dos principais aspectos evidenciados por toda a pesquisa.

(RE)INTRODUÇÃO

Duas ações previstas para esta tese não puderam ser levadas adiante devido à conjuntura de embates legais realizados no campo da pesquisa quantitativa, principalmente na educacional, devido à interpretação que o INEP está dando à Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD)² no momento de produção desta tese.

A partir da ação de cumprimento da LGPD³, que ocorreu por parte do INEP⁴, houve a retirada de variáveis das bases de microdados do ENEM, incluindo as que possibilitavam saber os resultados das escolas.

Os microdados do ENEM 2020 foram reformulados, considerando que há evidências de que **disponibilizar a informação do código da escola** permite, em alguns casos, a identificação dos participantes por parte dos gestores dessas instituições. Por isso, essa variável foi retirada. Já a variável de idade foi agrupada em uma nova, chamada “faixa etária”. As variáveis “município de nascimento” e “residência do participante” foram retiradas, pois também permitem a identificação pessoal, caso sejam combinadas com outros dados cadastrais. Além disso, as informações referentes aos pedidos de atendimento especializado enquadram-se no conceito de dados pessoais sensíveis, previsto na LGPD, e facilitariam a identificação indevida do participante, devido ao número reduzido de inscritos que solicitam atendimento. Optou-se por manter a variável “cor/raça”, mesmo sendo um dado sensível, pois foi concluído que esta não facilitaria a identificação indevida, considerando o elevado número de participantes em cada categoria (INEP, 2022)⁵.

Assim, não está sendo mais possível abordar uma vasta gama de temas, pois os dados não estão mais disponíveis. Nesta tese ficou inviabilizada a produção longitudinal das referências atuais (2020/2021) com os dados utilizados para a produção do modelo de análise, que foi submetido ao processo qualificatório de 2014. Portanto, como as bases de microdados não estão sendo disponibilizadas, não é mais possível produzir análises longitudinais ou de abrangência geográfica local, duas ações que esta tese objetivava fazer. Sob a justificativa de proteger os indivíduos produtores dos dados, os contextos destes foram removidos, sendo os municípios a primeira camada geográfica possível na base de microdados do ENEM 2020.

² LEI 13709 de 2018.

³ INEP. Nota de esclarecimento | Divulgação dos microdados. Publicado em 22/02/2022 17h19. Atualizado em 22/02/2. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/nota-de-esclarecimento-divulgacao-dos-microdados>.

⁴ INEP. Implementação da LGPD. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/tratamento-de-dados-pessoais/implementacao>

⁵ Vide nota nº 3.

Vários pesquisadores⁶, organizações privadas⁷ e públicas^{8,9} estão questionando a atitude do instituto. O webinar do canal JEDUCA¹⁰, realizado em 12 de abril de 2022, expõe essa realidade, bem como vários outros problemas que a ação produziu no campo da pesquisa educacional nacional.

A solução proporcionada pelo instituto no momento é a criação de uma sala especial dentro do INEP chamada de Serviço de Acesso a Dados Protegidos (SEDAP)¹¹, para que os dados possam ser consultados depois que uma avaliação do mérito da pesquisa seja realizada e autorizada. Os resultados também precisam ser submetidos à verificação técnica antes de saírem da sala. A criação de outras salas especiais em universidades federais tem sido a alternativa apontada pelo instituto para democratização dos dados. Atualmente, apenas a Universidade Federal de Minas Gerais tem em processo a criação da sala. Desta forma, ainda que um pesquisador consiga os dados, os mesmos estarão sob possibilidade de restrição na ‘saída’ da sala.

Essa atitude por parte do INEP é alvo de crítica por inviabilizar milhares de pesquisas que monitoravam as desigualdades educacionais, que também possibilitavam a produção dos próprios pesquisadores da área e alimentavam os monitoramentos de qualidade/desempenho via observatórios ou mesmo jornais e mídias especializadas.

O segundo fator importante da questão é que a ação do instituto produz uma espécie de hermenêutica a ser praticada, um tipo de jurisprudência de pesquisa, sobre a camada mínima geográfica possível de ser estudada. Uma vez que até 2019 os dados estavam disponíveis integralmente, a posse integral deles (ação comum aos pesquisadores que os acumulam em seus arquivos) sob a reedição do instituto, cria uma insegurança de uso, é possível produzir com as bases antigas, uma

⁶ José Francisco Soares. Professor Titular da UFMG e ex-presidente do INEP. Disponível em: <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6901855972193886208/>.

⁷ IEDE. Inep mantém tendência e não divulga microdados de matrículas do Censo da Educação Superior. Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/inep-mantem-tendencia-e-exclui-dados-tambem-do-censo-da-educacao-superior/>.

⁸ Tribunais de contas. Disponível em: <https://atrimon.org.br/131818-2/>.

⁹ Fórum de direito de acesso a informações públicas. INEP faz uso equivocado da LGPD ao suprimir microdados da educação, apontam organizações. Disponível em: <http://informacaopublica.org.br/?p=4315>.

¹⁰ Webinar “Microdados educacionais e LGPD: aspectos técnicos”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Clr-bHZKDzI>.

¹¹ INEP. Serviço de Acesso a Dados Protegidos (SEDAP). Publicado em 03/03/2022 10h42. Atualizado em 12/05/2022 08h10. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cibec/servico-de-acesso-a-dados-protegidos-sedap>.

vez que o principal órgão estatal os deslegitimou? É essa a principal questão envolvendo a interpretação da LGPD compreendida pelo órgão. Conforme apontado no seminário da JEDUC, há um limite entre o anonimato dos indivíduos e a utilidade dos dados. Como eles estão atualmente, pouca capacidade de identificação de problemas nas escolas e regiões eles têm, justamente por causa das cidades serem o menor estrato geográfico disponibilizado.

Metodologicamente, esse evento ocorrido levanta uma questão importante na qual essa tese ecoa: o uso inadequado/adequado dos dados. Como se verá no capítulo 1, o ranqueamento tem sido alvo de inúmeras controvérsias e diversas formas de compreensão das desigualdades e análises estruturais/conjunturais têm sido submetidas às várias e criativas técnicas de análises na busca de se encontrar uma forma mais adequada de intervenção para a localidade analisada. As discussões apresentadas no capítulo 1 têm justamente esse propósito, demonstrar como a multiplicidade de condições e de diferenças socioeconômicas e histórico-geográficas demandam criatividade e competência dos pesquisadores. Como se verá, todos a seus modos, visam proporcionar informações fidedignas para *policymakers* e *stakeholders* intervirem de forma precisa nas realidades tão desiguais existentes no País visando suas minimizações/extinções.

Chama a atenção o fato de que ao mesmo tempo em que o ranqueamento mal utilizado é prejudicial, a sua falta e dos dados pode ser ainda mais para os processos de *accountability*. Não poder produzi-los gera uma lacuna de dados para o estabelecimento de diálogo e até de previsibilidade dentro do próprio mercado educacional. Como está posto no capítulo 1, o ranqueamento tem servido ao mercado de educação privada como ferramenta de marketing e será visto como Andrade e Soida (2015) abordam, a qualidade dessa produção e sua importância para os pais e tutores dos estudantes. As críticas dirigidas às formas equivocadas de ranqueamento, em nenhum momento sugeririam a inviabilização da produção de dados, mas em como construí-la deixando claro os limites e nuances, de forma tal que os pais possam optar conscientemente pela escola que julgarem atender melhor seus propósitos. A própria construção realizada na cidade de Londrina visa essa análise, entender a estruturação de certas escolas no topo do *ranking*, fato que em nenhum momento define a qualidade do ensino que ofertam as que não figuram no topo (notas são parâmetros avaliativos importantes que não definem nem quem os produziu), nem o *staff* educativo ao qual o indivíduo está atrelado, esse é um pressuposto dessa tese.

Os dados educacionais possuem um caráter limitado e antagônico. De um lado são médios, advindos de um instrumento de avaliação que não é capaz de julgar plenamente eficiência do ensino-aprendizagem, apenas de aferir 'certo' grau de retenção de conhecimentos específicos, de áreas específicas, por parte dos jovens estudantes participantes. Do outro lado, são um importante indicador social para compreender uma realidade em um universo de milhares de indivíduos, cujas aplicações de técnicas qualitativas são inviáveis devido aos limites claros de seu uso no que tange a quantidade. É uma forma, ainda que 'imperfeita', de obtenção de sinais e tendências sociais, de expressão da realidade. Portanto, a ausência de informações e da possibilidade de analisá-los, pode servir para a criação de uma área acinzentada e de descontrole tanto para clientes privados (pais/tutores de estudantes) quanto dos usuários do público. Esse fato afeta a democracia por inviabilizar os conhecimentos que conduzem a pedidos por mudanças, ao mesmo tempo que não permitem o monitoramento das intervenções para saber se os impactos foram positivos ou não. Não há democracia sem informação.

Uma terceira consequência relacionada com a interpretação do INEP que afeta esta tese é a impossibilidade da comparação entre as escolas. Havia na intenção desse autor, a produção de comparações das notas entre as unidades públicas visando entender as variações existentes dentro das realidades georreferenciadas, não visando a produção de caricaturas ou estereótipos estigmatizadores, mas para compreender quais e onde são as áreas de fragilidades mais comuns de modo a ser possível intervir. Uma vez que a interpretação do momento exclui as escolas das análises, apenas as comparações por região foram mantidas. Desta forma, a aplicação de teste *Tukey* entre as regiões visam apresentar tanto a variabilidade interna de cada recorte como a sua relação com as demais, para isso as regiões foram compreendidas como tratamentos e as notas como variáveis a serem verificadas.

Também não se propõe com a apresentação dos dados nenhum tipo de estigmatização regional. Como se verá, as diferenças periféricas não são significativas em alguns casos. Mesmo assim, na forma como os microdados eram oferecidos, as regiões poderiam ser produzidas através da identificação das escolas, ou seja, elas não configuram uma das variáveis coletadas, são produzidas *a posteriori*, como será apresentado no capítulo 3. Sem a referência das escolas, também não é possível construir as regiões. Neste caso, a análise foi mantida pela compreensão de

que não há, de forma alguma, possibilidade de identificação dos indivíduos (estudantes) através da forma como os dados estão apresentados.

Ao mesmo tempo, o uso dos dados do ano de 2014 também ganha importância por estar anacronicamente incapaz de representar o momento atual. Ou seja, seu uso, dadas as situações, se coloca como exercício metodológico e de proposta analítico seguindo os propostos e descritos no capítulo 1. Concluindo essa (re)introdução, afirmamos que esta tese, dada a conjuntura imposta, se presta mais ao exercício analítico e de discussão metodológica que à demonstração longitudinal desejada. Cria-se uma estratégia analítica, um caminho possível de verificação que aguarda as definições legais para ser reaplicado na contemporaneidade.

CAPÍTULO 1 – ASPECTOS EDUCACIONAIS E JUVENTUDE

Este trabalho relaciona duas condições sociais ‘temporárias’: juventude e escolarização, visando analisar, por meio dos dados disponíveis, a realidade da condição desse ser liminar¹² que é o jovem estudante. Tem crescido nas últimas décadas uma busca por encontrar indicadores que ajudem, tanto produtores de políticas públicas quanto executores, a compreender, explicar, intervir e analisar as realidades conjunturais e estruturais da sociedade. Neste caminho a produção de dados quantitativos segue essa tendência, visando oferecer a matéria-prima para as análises em questão. Tem-se difundido a utilização de técnicas estatísticas variadas e a criatividade para transpor testes construídos a áreas diferentes para análises sociais, gerando possibilidades de perspectivas por diferentes posicionamentos frente à complexidade do social. Dentro das várias áreas de análise possíveis, neste trabalho objetiva-se relacionar duas condições sociais ‘temporárias’: a juventude e a escolarização. Compreendemos essa fase não como algo definido por algum marcador social ou biológico, mas como um ser em liminaridade, ou seja, em processos múltiplos e variados de transformações em contextos também multivariados, ainda assim, fadados a um fim: a adultização. Segundo Dayrell e Carrano (2014, p.113):

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as DIFERENÇAS TERRITÓRIAS se articulam para a constituição dos DIFERENTES MODO DE VIVENCIAR A JUVENTUDE (grifo dos autores).

¹² A noção de Liminaridade abordada segue o proposto pelo antropólogo Victor Turner em seu livro *Liminaridade e Communitas*, no qual o autor define uma condição social relativamente ‘solta’ a determinados indivíduos por um tempo definido antes que a ‘rigidez’ da estrutura social o sujeitasse. Neste sentido, a liminaridade da condição educacional de jovens é possível graças a legislações propiciadoras e de legitimidades socialmente criadas para que indivíduos até os 18 anos sejam contidos numa condição de escolarização. Desta forma, o ser estudante é a condição social para esse grupo etário, e suas alterações bio/eco/sociológicas acompanham essa fase, portanto, ser estudante no Brasil confere uma liminaridade a estes indivíduos que a vivenciam sob condições diferentes. É justamente alguns aspectos dessas condições que interessam a essa tese.

Se unindo aos demais pensadores da temática, esta tese visa analisar justamente os aspectos territoriais e familiares (como meio de vivência) de jovens na condição de estudantes na cidade de Londrina, proporcionando uma análise desses dois componentes entre os demais existentes. Corroborando com os objetivos de produção de análises sobre a realidade desses sujeitos e que autores da temática, como Dayrell e Carrano (2014) expressam:

Nesse sentido, se desejamos contribuir para a formação humana das parcelas das juventudes que se encontram no Ensino Médio, faz-se necessário levar em conta a R E A L I D A D E onde esse grupo está inserido. Como viemos reiterando, uma das formas é buscar conhecer a parcela dos jovens que frequentam nossas escolas, buscando os dados específicos que podem ampliar o nosso conhecimento e a compreensão da realidade. É por meio dessa compreensão que poderemos reorientar nossas imagens, visões e formas de lidar com os jovens estudantes com os quais convivemos. Daí a importância de conhecer algumas dimensões que consideramos fundamentais da condição juvenil no Brasil, esperando que sirvam de possíveis chaves de análise para aprofundar a compreensão em torno das juventudes (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 114, grifo dos autores).

Os autores apontam três dimensões fundamentais para condição juvenil: a) as culturas juvenis; b) a sociabilidade; c) o tempo e espaço. Nesta tese abordaremos a última dimensão, considerando a escolarização como um marcador temporal, pois tem começo, meio e fim (embora este último seja variável), e o territorial como elemento espacial.

Estudos sobre escolarização, juventude e o ENEM têm sido o objetivo de diferentes áreas do conhecimento que apresentam suas perspectivas, de acordo com a sua origem epistemológica. Propostas oriundas das ciências sociais aplicadas: administração ou economia tendem a produzir estudos visando a mensuração da relação entre o gasto, principalmente o público, e os resultados. Assim, palavras e conceitos como ‘impacto’, ‘efeito’ são comuns nesse segmento, e por vezes direcionam o pensamento para uma relação de causa-efeito direta entre os fatores, eventualmente descrevendo as correlações e regressões sem ponderar a formação humana na sua totalidade. Sob a ideia de capital humano e de que o desenvolvimento econômico produz humanização, o saber é tido como algo a ser utilizado no mercado para impulsionar esse fluxo de desenvolvimento. Ou seja, a educação por vezes é tida como um mal necessário, um gasto do Estado com um público que não consegue acessar o serviço por meio do Mercado educacional e que é imprescindível na

participação produtiva, ao menos para manutenção do preço do trabalho servindo como *exército de reserva*.

Desta forma, o objeto desta tese é esse sujeito historicamente criado a partir da necessidade da escolarização formal imposta pelo capitalismo e que se constitui como “essencial” na contemporaneidade: o(a) jovem estudante. O recorte etário¹³ e o tempo para a atividade de aprendizagem é legalmente legitimado com algumas exceções podendo ocorrer dependendo da renda familiar. Atualmente a educação básica¹⁴ abrange indivíduos de 4 a 17 anos¹⁵, matriculados segundo um percurso nas seguintes etapas: Educação Infantil dos 4 aos 6 anos; b) Ensino Fundamental I dos 7 aos 10 anos, no qual ocorre o início da seriação; c) Ensino Fundamental II dos 11 aos 15 anos; e Ensino Médio dos 16 aos 18 anos. Legalmente, esse é o tempo mínimo necessário para a formação educacional brasileira, ou melhor, é tido como o conjunto no qual a educação é concluída, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM, 2019):

A expansão do Ensino Médio brasileiro, que cresce exponencialmente, é outra razão pela qual esse nível de escolarização demanda transformações de qualidade, para adequar-se à promoção humana de seu público atual, diferente daquele de há trinta anos, quando suas antigas diretrizes foram elaboradas. A ideia central expressa na nova Lei, e que orienta a transformação, estabelece o Ensino Médio como **a etapa conclusiva da educação básica de toda a população estudantil** e não mais somente como etapa preparatória de outra etapa escolar ou do exercício profissional (MEC¹⁶, grifo nosso).

A prática dessa condição, ou seja, “terminar os estudos” ao findar o Ensino Médio, geralmente está atrelada aos recursos disponíveis e oportunidades que os estudantes têm no horizonte, pois há possibilidades educacionais de nível superior e de formações de especialidades laborais que podem estender o limite superior da escala etária a depender da condição socioeconômica desse indivíduo.

Neste trabalho optou-se por estudar as condições relacionadas à última fase da educação básica: o Ensino Médio. Assim, a busca por dados que

¹³ A idade pode variar 1 ano, dependendo da data de aniversário, devido ao corte etário definido de 31/03.

¹⁴ Vide: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>.

¹⁵ EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009.

¹⁶ MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 6 jun. 2022.

compreendem essa faixa etária nos leva diretamente para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que foi criado em 1998 e estruturado justamente com a finalidade de produzir informações paramétricas dessa fase educacional, e também certificar com diploma de Ensino Médio quem atingisse uma determinada pontuação.

Entretanto, em 2009 sua função foi estendida para selecionar estudantes que entrariam nas universidades federais, e através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) foi sendo incorporado por diversas universidades públicas e privadas de instâncias municipais e estaduais. Esse acréscimo é importante na configuração dos dados que são fornecidos, pois a realização não obrigatória somada à utilização distintora para o acesso universitário limita os dados ao grupo de jovens estudantes que pretende obter certificações ou se inserir no universo acadêmico. Portanto, é importante para as análises realizadas com esses dados, ter quantidade de elementos suficientes para uma amostragem significativa.

Contudo, o ENEM não tem sua importância estritamente vinculada à inserção nas etapas de educação superior, sua relevância se dá também no currículo da educação básica, conforme Pohl e Silva (2022, p. 4) indicam:

[...] o exame não apenas participa das formas de ingresso já mencionadas, como também, muito recentemente, tornou-se a referência principal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (BRASIL, 2017b). O processo de alinhamento da BNCC ao ENEM evidenciou-se desde as primeiras versões, que se inspiravam nas suas matrizes de referência.

Sendo um elemento fundamental para compreensão do processo educacional, o teste ganha cada vez mais protagonismo na educação nacional por também direcionar não apenas conteúdos, mas também a intencionalidade de várias escolas, principalmente as privadas. Ou seja, o ENEM é praticamente destino dos estudantes do sistema privado enquanto os do setor público, observando as taxas de participação, apresentam caminhos diversos em relação ao teste. Essa realidade do exame é percebida por outros pesquisadores, como Haguette, Pessoa e Vidal (2016, p. 610), que apontam o problema e como a Secretaria de Educação do Ceará se articulava buscando manter a taxa de participação alta.

No Estado do Ceará, desde a criação do novo ENEM, em 2009, e a adoção deste exame para acesso a vagas em instituições públicas federais de Ensino Superior, a Secretaria de Educação do Estado (Seduc) vem empreendendo esforços no sentido de estimular os alunos do 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas a se inscreverem e realizarem as provas. Ações nessa direção acontecem durante todo o ano letivo, em todos os anos, desde 2010,

e algumas escolas chegam a inscrever 100% dos seus alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio.

Assim, embora os autores reconheçam que o ENEM é um exame por adesão, no caso do Ceará, a política adotada pela Seduc redimensiona-o, colocando em segundo plano seu caráter voluntário e criando um *ethos* na escola, em que todos se sentem impelidos a participar.

Neste contexto, o uso dos dados do ENEM realizados nesta pesquisa assume a característica de uma exploração da realidade possível sendo que esta, como indicará o capítulo 4, apresenta população significativa para pensarmos a cidade como um todo, assim, as relações estabelecidas têm caráter descritivo e as comparações são oriundas do conjunto de dados disponíveis desponderados. Para compensar essas 'imperfeições' matemáticas será mostrado neste trabalho, através do indicador taxa de participação, o impacto dessa associação no quantitativo e qualitativo que a base de dados oferece. Portanto, há uma busca por proporcionar as melhores adequações estatísticas, contudo, uma vez que se trata de uma tese sociológica, por vezes a descrição do possível e suas relações com as condicionalidades são mais importantes no processo analítico.

Ainda assim, a despeito desse problema gerado pela ausência de estudantes, tais condições socioexistenciais se alinham aos objetivos do PCN+. Pensando nacional/estadual/municipalmente no desempenho escolar e neste recorte etário, o ENEM se apresenta como única base de dados apta a fornecer informações capazes de subsidiar análises, tanto referentes às condições socioeconômicas através do questionário obrigatório que todos os candidatos preenchem, como também é o único instrumento capaz de medir desempenho quantitativamente com as notas obtidas nas áreas do conhecimento testadas.

Outra forma de produção de dados aptos a serem utilizados para análises educacionais advém de pesquisas locais realizadas por institutos e/ou laboratórios de pesquisa, geralmente vinculados a universidades. Nesta tese se vale de duas iniciativas.

1.1 PESQUISAS LOCAIS

Para além do ENEM também serão utilizados dados referentes a duas pesquisas realizadas por dois laboratórios pela Universidade Estadual de Londrina nos anos de 2015 e 2016. Embora por todo o texto desta tese aspectos específicos

das iniciativas sejam descritos no momento das análises, é importante conceitualizar o leitor sobre alguns aspectos históricos das duas coletas realizadas em escolas públicas na cidade de Londrina.

Em comum, ambas emergiram de inquietações de pesquisadores relacionados com o LENPES do Departamento de Ciências Sociais da UEL. Há muito esse laboratório produz pesquisas, projetos de intervenção e se relaciona com a rede educacional pública da cidade de Londrina e região. Tanto na produção de textos de apoio aos docentes, de seminários e eventos disseminando e atualizando essa rede que envolve os professores universitários e seus estudantes quanto os professores da rede básica da educação e seus estudantes, esse laboratório tem sido uma referência na produção de pesquisadores, professores, pesquisas e de interação entre as várias camadas da realidade escolar que envolve a disciplina de sociologia e os aspectos socioeducacionais da cidade. As duas pesquisas de tipo *surveys* utilizadas neste trabalho têm em comum o objetivo de construir um perfil do estudante de ensino médio londrinense. Desta forma, através de uma produção coletiva que contou naquele momento, com o apoio e uma relativa integração dos laboratórios do curso de Ciências Sociais da UEL, foi possível realizar duas coletas de dados com amostragens representativas.

1.1.1 OBEDUC 2016

Dentro dessa perspectiva do LENPES, em 2013/2014 foi organizada uma proposta do laboratório para concorrer em um edital da CAPES, cujo objetivo era:

[...] fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.¹⁷

¹⁷ OBEDUC. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/soc/portal/pages/projetos/obeduc.php>. Acesso em: 28 dez. 2021.

Para ampliar as chances de sucesso na obtenção dos recursos e não produzir concorrência interna, a estratégia adotada pelo departamento de Ciências sociais da UEL foi a produção de uma proposta conjunta, gerando uma integração junto ao LENPES de outros laboratórios (LERR, LEAFRO, INFOSOC) existentes. A proposta foi contemplada e para cumprir com os objetivos, uma das atividades realizadas pelo grupo, foi a pesquisa de tipo *survey* realizada em 2016 nas escolas cujos professores(as) de sociologia (bolsistas do programa) atuavam. Depois da produção de questionário¹⁸, da amostragem¹⁹ necessária para a representatividade da cidade e colégio e da realização do pré-teste, o questionário final foi aplicado em 7 escolas de Londrina e uma de Rolândia, obtendo um total de 711 respostas completas. Neste trabalho os dados referentes a cidade de Rolândia foram retirados da base, resultando em 606 o número de respostas totais²⁰.

1.1.2 LENPES 2015

A pesquisa Lenpes 2015 acabou funcionando como uma espécie de pré-teste metodológico para a OBEDUC 2016, mas com características de conteúdo diferentes. Essa pesquisa emerge das dificuldades que professores e diretores de algumas escolas tinham para elaborar ações interventivas e o projeto político pedagógico das instituições. Esse grupo requereu ao laboratório ajuda para construir as informações que precisavam, e já sob o cenário da existência do grupo do OBEDUC atuando, essa pesquisa foi um dos diversos intercâmbios realizados entre os laboratórios e o Observatório. Ela tem característica de censo nas escolas realizadas e não teve amostragem calculada *a priori* para servir a cidade. A intenção inicial era usá-la localmente e a ampliação das respostas ficariam circunscritas à base de dados. Contudo, a quantidade de amostras completas de 1.546 respostas e a distribuição regional dos colégios permitem a extrapolação municipal sob verificação.

¹⁸ Devido ao tamanho dos questionários de 33 páginas no LENPES e 40 no OBEDUC, optou-se por disponibilizá-los por meio do *link* a seguir: <https://drive.google.com/drive/folders/1pzL2q3O7Q8I1DJourUgEAMQadQEhfXsLY>.

¹⁹ O cálculo amostral apontava para nível de significância de 95% e erro de 4% a necessidade de 735 respostas para um universo de 17.806 matriculados. Foram obtidas 711 respostas completas de 881 coletadas, o suficiente para um nível de significância de 95% e erro de 4,1%.

²⁰ O suficiente para um nível de significância de 95% e erro amostral de 4,5%.

Para essa tese, estão sendo utilizadas 906 amostras referentes aos colégios da cidade de Londrina.

A expertise produzida pela produção das questões e dos problemas enfrentados na pesquisa LENPES foi aproveitada para a OBEDUC, desta forma, há algumas variáveis que são repetidas nas duas bases, outras foram alteradas para melhorá-las. Assim, embora haja aditividade de algumas, preferiu-se neste trabalho por apresentá-las de forma separada, até mesmo para que seja possível compará-las entre si.

1.2 PESQUISAS REALIZADAS NO BRASIL

Uma busca por pesquisas que dialoguem com o tema desta tese foi realizada na plataforma Scielo. Esta revelou que sob o termo ENEM há 99 artigos disponíveis, 72 atribuídos a Ciências Humanas, 13 das Sociais Aplicadas, 8 Linguística e Letras, e 3 na Ciências da Saúde. Deste montante, apresentado no Quadro 1, apenas 19, identificados por seus títulos, dialogam com algum elemento desta tese. Deste grupo foram selecionadas para diálogo as pesquisas realizadas por: a) Haguette *et al.* (2016); b) Andrade e Soida (2015); e c) Melo *et al.* (2021).

Outros três artigos indicados na banca de qualificação: Ribeiro *et al.* (2016); Paula e Nogueira (2018), Melo *et al.* (2021) também compõem as relações estabelecidas entre a tese e as demais pesquisas. Uma característica importante notada nessas buscas é o fato de que há uma diversidade de ciências se debruçando sobre as relações de desempenho, do próprio teste (ENEM) e de relações pedagógicas. Corroborar com essa informação o artigo produzido por Pohl e Silva (2022), que objetivava analisar a existência de trabalhos sobre o exame nacional e a área de Sociologia da Educação. Segundo os autores, a proposta da pesquisa era:

[...] contribuir para a compreensão do estado da arte no que se refere ao estudo do ENEM em contextos escolares e, conseqüentemente, com a organização e análise do campo da Sociologia da Educação no Brasil (POHL; SILVA, 2022, p. 5).

Ao descrever as áreas do conhecimento analisadas, os autores indicam que:

[...] Considerando a categoria “Grandes Áreas do Conhecimento”, como mostrado no Gráfico 5, veremos que as humanidades ainda lideram a produção sobre o ENEM; contudo, **a diversidade de trabalhos também é notória**. Partindo do pressuposto de que a categoria “Área de Conhecimento” é como uma subcategoria da “Grande Área de Conhecimento”, veremos que o ENEM aparece como parte do tema de pesquisa de uma grande variedade de trabalhos, sendo a subárea com mais trabalhos a Educação (100), seguida da Matemática (72) e de Ensino de Ciências em Matemática (52). A área de Sociais e Humanidades conta com 17 trabalhos e a de Sociologia, sete (POHL; SILVA, 2022, p. 8, grifo nosso).

Essa diversidade é um dado importante, pois indica como o exame enquanto objeto de pesquisa pode ter nuances específicas, mas interessa a praticamente todas as áreas.

A escolha da plataforma Scielo se dá por esta conter indexada grande parte das revistas científicas, principalmente das humanidades, entretanto seria possível realizar essa ação em outras bibliotecas. Para extrapolar a busca realizada no Scielo nos valeremos do trabalho realizado Pohl e Silva (2022, p. 7), que nos trazem um diagnóstico de pesquisas relacionadas ao ENEM realizadas por programas de Pós-Graduação:

Na primeira década (1998-2007) foram encontrados 47 trabalhos de conclusão. Já na segunda década (2009-2018), utilizando o descritor “Exame Nacional do Ensino Médio” no portal de pesquisa Catálogo de Teses e Dissertações On-line da Capes (2021), a busca retornou 522 trabalhos de conclusão: 80 de doutorados, 281 de mestrados acadêmicos e 159 de mestrados profissionais [...].

A análise realizada pelos autores indica que poucos trabalhos se situam com objetivos de alteração dos contextos escolares sendo motivadores de práticas sociais nas realidades:

Dos 522 trabalhos analisados, 4% deles, aproximadamente, problematizaram o ENEM como motivador de práticas sociais nos contextos escolares e, como indicado na Tabela 1, nenhum está inserido na área das Ciências Sociais ou mesmo da Sociologia. Tratando-se de um pequeno número de trabalhos de acordo com uma abordagem específica, é preciso cautela para extrapolar o nível descritivo destes dados e considerar este conjunto como representativo da produção acadêmica acerca do ENEM como um todo (POHL; SILVA, 2022, p. 7).

Esses trabalhos analisados indicam o mapeamento do objeto dessa tese, bem como seu lugar entre os demais trabalhos de pós-graduação. Conforme indicam as considerações finais dos autores:

Os dados apresentados evidenciam três pontos principais que sugerem lacunas a serem preenchidas nas investigações científicas da pós-graduação brasileira: o primeiro é a presença do ENEM como temática de pesquisa em apenas 0,60% dos trabalhos de conclusão na área de Educação e Ensino; o segundo, a baixa utilização de métodos mais diretos de observação e trabalho de campo por meio da investigação em contextos escolares e a predileção por dados quantitativos e secundários sobre o tema; já o terceiro versa sobre a desconsideração do ENEM como um fator que possa causar alteração em contextos escolares.

A lacuna que objetivamos aqui expor se refere ao campo da sociologia educacional brasileira e ao próprio estudo do ENEM enquanto política pública. De forma geral, em um primeiro momento, propusemos verificar a compreensão do ENEM como um elemento não apenas referente ao ensino superior, mas também à educação básica. Em um segundo momento, sistematizamos as evidências do estudo científico dessa associação na produção acadêmica da pós-graduação brasileira (POHL; SILVA, 2022, p. 11).

É justamente nessa lacuna encontrada pelos autores, que esta tese procura se colocar como contribuição de avanço nos debates da temática. Ao mesmo tempo ser um 'lugar' no 'espaço' do percebido quando observamos os resultados obtidos nas buscas realizadas na plataforma Scielo. Por ela é possível perceber entre os artigos preocupações específicas, como é o caso: a) da relação custo e desempenho advindo de concepções das ciências administrativas e econômicas, b) de tentativas de cursos de licenciatura de compreender como suas disciplinas são abordadas pelo teste, c) além de temas relacionados a questões étnico-raciais.

Outro critério utilizado para seleção dos textos utilizados para o diálogo nesta tese (Scielo) são as tentativas nas pesquisas por encontrar/desenvolver um indicador ou modelo para análise dos dados educacionais, utilizando técnicas estatísticas para a produção de tendências ou explicações e da já admitida relação que estes têm com as condições socioeconômicas.

Para a apresentação dos diálogos optou-se pela metodologia de analisar os artigos selecionados, realizando apresentação de um texto por vez, explorando os aspectos que cada um traz de importante ao objetivo da tese. O quadro 1 apresenta a lista de artigos encontrados na plataforma Scielo pesquisados sob os critérios mencionados.

Quadro 1 – Artigos pesquisados no Scielo 2022

Senkevics, Adriano Souza. De Brancos para Negros? Uma Análise Longitudinal da Reclassificação Racial no Enem 2010-2016 - Dados; 65(3); -, 2022
Melo, Rafael Oliveira; Freitas, Anne Caroline de; Francisco, Eduardo de Rezende; Motokane, Marcelo Tadeu. - Impacto das variáveis socioeconômicas no desempenho do Enem: uma análise espacial e sociológica - Revista de Administração Pública; 55(6); 1271-1294; 2021-12
Leria, Lucinda A; Benitez, Priscila; Ferreira, Leonardo Alves; Fraga, Francisco J. - The access of student with visual impairment to higher education: microdata analysis of the national high school examination - ; (); -, 2021-10-14
Feijó, Janaína Rodrigues; França, João Mário Santos de. - Diferencial de desempenho entre jovens das escolas públicas e privadas - Estudos Econômicos (São Paulo); 51(2); 373-408; 2021-06
Andrade, Sammela Rejane de Jesus; Freitag, Raquel Meister Ko. - Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; 102(260); 177-204; 2021-01
Golgher, André Braz. - Evolução Recente da Presença e do Perfil De Minorias Na Universidade Federal De Minas Gerais - Cadernos de Pesquisa; 51(); -, 2021
Marcuzzo, Patrícia; Radünz, Amanda Petry. - Analyzing a test as genre: Critical Genre Analysis of the English language ENEM - DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada; 37(2); -, 2021
Garcia, Ricardo Alexandrino; Rios-Neto, Eduardo Luiz Gonçalves; Miranda-Ribeiro, Adriana de. - Efeitos rendimento escolar, infraestrutura e prática docente na qualidade do ensino médio no Brasil - Revista Brasileira de Estudos de População; 38(); -, 2021
Sousa, Rosalide Carvalho de; Alves, Francisco Régis Vieira; Fontenele, Francisca Claudia Fernandes. - Engenharia didática de formação (EDF): uma proposta de situação didática do ENEM com o uso do software GeoGebra para professores de matemática no Brasil - Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología; (26); 90-99; 2020-09
Pena, Mariza Aparecida Costa; Matos, Daniel Abud Seabra; Coutrim, Rosa Maria da Exaltação. - Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior - Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas); 25(1); 27-51; 2020-04
Galvão, Fernando Vizotto. - Ensino suplementar no contexto brasileiro: uma análise baseada nos dados do Enem - Educação & Sociedade; 41(); -, 2020
Lima, Priscila da Silva Neves; Ambrósio, Ana Paula Laboissière; Ferreira, Deller James; Brancher, Jacques Duílio. - Análise de dados do Enade e Enem: uma revisão sistemática da literatura - Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas); 24(1); 89-107; 2019-05
Rocha, Andressa Buss; Funchal, Bruno. - Mais recursos, melhores resultados? As relações entre custos escolares diretos e desempenho no Ensino Médio - Revista de Administração Pública; 53(2); 291-309; 2019-04
Gonçalves, Fernando Gonçalves de; Ramos, Marília Patta. - Sucesso no campo escolar: condicionantes para entrada na universidade no Brasil - educação & sociedade; 40(); -, 2019
Karruz, Ana. - Oferta, Demanda e Nota de Corte: Experimento Natural sobre Efeitos da Lei das Cotas no Acesso à Universidade Federal de Minas Gerais - Dados; 61(2); 405-462; 2018-04
Kleinke, Maurício Urban. - Influência do status socioeconômico no desempenho dos estudantes nos itens de física do Enem 2012 - Revista Brasileira de Ensino de Física; 39(2); -, 2017
Haguette, André; Pessoa, Márcio Kleber Moraes; Vidal, Eloísa Maia. - Dez escolas, dois padrões de qualidade. Uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará - Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; 24(92); 609-636; 2016-09
Andrade, Eduardo; Soida, Ivan. - A qualidade do ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é questionável - Estudos Econômicos (São Paulo); 45(2); 253-286; 2015-06
Figueiredo, Erik; Nogueira, Lauro; Santana, Fernanda Leite. - Igualdade de Oportunidades: Analisando o Papel das Circunstâncias no Desempenho do ENEM - Revista Brasileira de Economia; 68(3); 373-392; 2014-09

Fonte: Elaborado pelo Autor utilizando a plataforma Scielo (2022).

1.3 DIÁLOGOS COM PESQUISAS NACIONAIS

As análises realizadas por Melo *et al.* (2021) apresentam aproximações com a tese no sentido de utilização de parte das técnicas estatísticas utilizadas e da noção identificada pelos autores como espacialidade, para os dados do ENEM de 2018.

Objetivando analisar as questões educacionais nacionais, os autores utilizaram várias técnicas como regressões, correlações, análises espaciais, na intenção de encontrar uma forma de relacionar um grupo de variáveis disponíveis nas bases de dados do ENEM 2018, do Censo Escolar e IBGE com o desempenho obtido nas notas do ENEM. O trabalho de tratamento das variáveis, a evidente busca pela tentativa de criação de um modelo responsivo é notória e notável no texto. Ainda assim, percebe-se que o esforço aplicado se soma aos demais no sentido de corroborar com os resultados que vinculam: a) as melhores condições socioeconômicas a melhores desempenhos, b) ao fator referente à educação materna que também é algo já conhecido; c) bem como os aspectos raciais. O estudo aponta algumas novidades, como a variação positiva causada pelo efeito de concessões de bolsas de estudo em escolas privadas nos índices municipais. Outra variável mencionada pelos autores como impactante, é relativa a questões geográficas e de infraestrutura dos colégios.

Dentro dos aspectos metodológicos há uma séria busca por distinguir variáveis independentes escolhidas da dependente através da técnica de regressão linear múltipla, cujos resultados obtidos podem servir de parâmetro para demais pesquisas, e da técnica de análise de vizinhança de Índice de Moran. Assim, a aleatoriedade das variáveis escolhidas foi previamente testada, utilizando para as análises variáveis que apresentaram maiores impactos no modelo.

Os resultados obtidos apontam para um conjunto de variáveis com significativo poder explicativo para a prova objetiva. Há forte indicação de que o nível de escolaridade e profissionalização da mãe, a raça do estudante e a renda média da família são variáveis relevantes para o desempenho do município e a dispersão das notas na prova objetiva, bem como o percentual de estudantes de escolas particulares com bolsa. Com menor impacto, a proporção de escolas com refeitório e laboratório de ciências, assim como a quantidade de turmas do terceiro ano do ensino médio com espanhol, também impacta o desempenho e a dispersão da prova objetiva.

Para a redação, as variáveis que mais explicam o desempenho são as mesmas da prova objetiva, porém em menor proporção. Com a adição da componente espacial, o percentual de explicação do modelo cresce,

tornando-se claro que existem outros fatores regionais, além dos socioeconômicos. Podemos notar que, para ambas as provas, as variáveis relacionadas com o contexto macrosocioeconômico (econômicas, raciais e perfil instrucional da mãe) têm maior poder explicativo do que as variáveis referentes à infraestrutura e ao ensino do contexto escolar (MELO *et al.*, 2021, p. 1.290).

Nesta tese, o mesmo esforço por aferir as variáveis utilizadas ocorre na seleção das áreas do conhecimento testadas pelo ENEM. Uma tentativa de simplificação do modelo utilizando técnica de correlações visava definir se era possível compreender uma área por outra. Como se verá, o resultado foi negativo para a simplificação. Também será utilizada a variável renda média familiar ajustada e algumas descrições para caracterização das famílias dos estudantes, uma vez que essa variável foi classificada por Melo *et al.* (2021) como sendo impactante nas descrições espaciais e desempenho. O aspecto descoberto pelos autores em relação à concessão de bolsas é algo intrigante na realidade local, pois os dados de Londrina apontam para a existência de estudantes de colégios privados cujas médias são similares e até inferiores do que as públicas. Ou seja, em Londrina, a noção de que a educação privada produz índices melhores precisa ser, no mínimo, relativizada. Este aspecto não será abordado na tese, contudo é uma excelente proposta de trabalhos futuros.

Outro artigo selecionado é Desafios urbanos à democratização do acesso às oportunidades educacionais nas metrópoles brasileiras de Ribeiro *et al.* (2016). O objetivo do texto é:

O presente trabalho discute recentes mudanças na realidade urbana brasileira e suas possíveis implicações para o acesso a oportunidades educacionais a partir de diversos estudos desenvolvidos pela rede de pesquisa Observatório das Metrópoles (RIBEIRO *et al.*, 2016, p. 171).

Ele se torna importante para o debate por sintetizar algumas das várias experiências realizadas pelo Observatório das Metrópoles (RJ), vinculando questões educacionais às realidades socioespaciais nas quais os indivíduos estão. O acesso desigual à cidade e principalmente aos serviços públicos são referenciados no trabalho.

[...] certas políticas públicas que vêm conhecendo inflexões importantes nos últimos 15 anos em termos de democratização do acesso a serviços públicos e à estrutura de oportunidades. Por exemplo, a política habitacional que passou a atingir as camadas baixas do déficit habitacional, diante do encarecimento do preço do solo aliado à lógica empresarial, está provendo

acesso à moradia, mas não à cidade. Outro exemplo é a política educacional, sua promessa de universalização do acesso ao ensino básico e de melhoria da qualidade e da equidade. Muitos dos bloqueios a que esses três desafios sejam alcançados provêm da metrópole, das suas condições materiais, sociais e ambientais [...] (RIBEIRO *et al.*, 2016, p. 173).

Esses três aspectos são utilizados nesta tese como elementos constituidores da realidade educacional pública londrinense. Tanto a forma como a possibilidade habitacional foram disponibilizadas quanto à relação do custo do transporte são abordadas no capítulo 2 e os impactos desses elementos da urbanidade no acesso dos estudantes aos colégios com médias melhores são elementos ‘vivos’ da tese.

Este tomou como hipótese central a possibilidade de a divisão socioespacial da cidade produzir efeitos sobre os resultados educacionais, de modo semelhante como o fazem as características da escola e da família. Em um primeiro momento, as seguintes questões nortearam os estudos desenvolvidos por esse projeto:

1. A segregação residencial característica dos aglomerados urbanos metropolitanos exerce impacto sobre resultados escolares, controlados pelo efeito da família e da escola?
2. Que mecanismos do efeito vizinhança podem ser observados no contexto brasileiro?
3. Os diferentes modelos de segregação dessas cidades implicam diferentes impactos sobre resultados escolares? Já o segundo projeto, Observatório Educação e Cidade, tinha entre seus objetivos compreender a relação entre segregação residencial, geografia de oportunidades educacionais e segregação escolar (RIBEIRO *et al.*, 2016, p. 174).

Com esses objetivos os autores discorrem sobre as transformações urbanas oriundas da realidade da cidade do Rio de Janeiro e é desse debate que emerge uma conceituação muito importante que distingue os termos referentes a como o território é classificado. Os termos são: diferenciação, segmentação e segregação residencial.

A organização social do território das metrópoles é marcada pelos processos de diferenciação, segmentação e segregação residencial, de acordo com distinção formulada por Kaztman (2001). Diferenciação diz respeito à expressão espacial da crescente especialização de tarefas por conta do aumento da divisão social do trabalho, que gera diferenças nos atributos de duas ou mais categorias sociais de recursos. **A diferenciação se transforma em segmentação residencial quando barreiras materiais condicionam a distribuição dos grupos e classes sociais no território, como os decorrentes da distribuição desigual das condições de transportes urbanos e da formação do preço do solo urbano.** Já o conceito de segregação soma aos dois últimos processos barreiras institucionais que criam distâncias e hierarquias sociais entre grupos e classes sociais. De acordo com Ribeiro (2003), a organização social do território das metrópoles brasileiras está fortemente baseada na autosegregação das classes superiores proprietárias do capital econômico e cultural como resultado da

luta desigual pelo controle dos recursos urbanos – serviços, equipamentos e oportunidades – e do prestígio social conferido pela localização (RIBEIRO *et al.*, 2016, p. 175, grifo nosso).

Observando esses conceitos, adotamos que na cidade de Londrina a organização socioterritorial não será abordada a partir do conceito de diferenciação, mas sim de segmentação em vias de se transformar em segregação (embora já pode-se afirmar essa existência em alguns locais). Não se nega o processo segregacional existente nas áreas de habitações precarizadas e da região denominada de Centro-Sul que compreende o núcleo abastado, entretanto, devido à história de urbanização da cidade ser recente²¹ e de uma periferia constituída por um “boom” de vários empreendimentos habitacionais iniciada no final da década de 1970 até o final de 1980, intermediados por bolsões de territórios deixados para valorização especulativa do mercado imobiliário, a solidificação ampla da estrutura segregacional ainda está em curso, sendo possível perceber certa permeabilidade.

É possível que um estudante de uma comunidade precarizada ou periférica acesse escolas de outras regiões, desde que possua a condição de traslado e tempo para tal, assim, conforme Ribeiro *et al.* (2016, p. 175), as condições materiais se constituem uma barreira. Esse é um ponto fundamental desta tese: demonstrar como há várias maneiras de se experimentar a juventude educacional na cidade a depender do acesso à cidade, ou seja, as barreiras impedoras não estão exclusivamente definidas pela localidade da moradia, mas existem. Assim, será que o comportamento do desempenho escolar nas regiões varia significativamente a ponto de definirmos um território como melhor, sob perspectivas educacionais, que os demais? Ao mesmo tempo identificar, através das pesquisas realizadas pelo LENPES e OBEDUC, como as estratégias familiares para educação dos filhos são construídas a partir das realidades socioeconômicas existentes.

Uma forma de avaliar a intensidade segregacional de uma cidade, apontada por Ribeiro *et al.* (2016, p.177), é o indicador criado pelo Observatório para verificar o índice de Bem-estar dos municípios (IBEU)²². Para criar esse parâmetro as variáveis apresentadas na Tabela 1 são conjugadas produzindo um *score* de forma a

²¹ Figura – População urbana e rural de Londrina entre 1940 e 2010 no capítulo 3.

²² Os critérios do indicador podem ser conhecidos em: <https://ibe.uv.br/observatoriometropoles.net.br/sobre/>.

ser possível comparar os municípios, tanto pelas variáveis isoladas como pelo resultado da interação entre elas.

Como podemos observar pela Tabela 1, Londrina ocupa o 12º lugar no Estado e o 228º no País, percentualmente figurando entre os 3% melhores municípios do estado e dos 4% da federação.

Tabela 1 – Índice IBEU para as 20 mais bem classificadas do Paraná

Município	Ranking Brasil	IBEU	Mobilidade	Ambiental	Habitacional	Serviços	Infraestrutura
Maringá	28	0.924	0.964	0.989	0.946	0.885	0.833
Umuarama	44	0.919	0.973	0.98	0.928	0.902	0.811
Jandaia do Sul	48	0.918	0.968	0.993	0.941	0.791	0.9
São Jorge do Ivaí	97	0.913	0.92	0.995	0.972	0.97	0.707
Cafelândia	117	0.911	0.995	0.994	0.936	0.858	0.774
Porecatu	136	0.909	0.907	0.996	0.93	0.98	0.734
Cornélio Procopio	142	0.909	0.977	0.97	0.93	0.964	0.704
Campo Mourão	177	0.907	0.975	0.992	0.918	0.841	0.806
Cianorte	183	0.906	0.987	0.99	0.933	0.802	0.82
Lobato	185	0.906	0.988	0.984	0.94	0.979	0.639
Itaipulândia	215	0.904	0.99	0.988	0.937	0.87	0.734
Londrina	228	0.903	0.926	0.961	0.921	0.889	0.819
Ibiporã	271	0.901	0.922	0.982	0.912	0.964	0.723
Cambará	292	0.899	0.927	0.964	0.91	0.981	0.711
Bandeirantes	293	0.899	0.973	0.991	0.906	0.97	0.655
Ribeirão Claro	294	0.899	0.968	0.967	0.929	0.985	0.645
Cambé	318	0.897	0.956	0.965	0.909	0.875	0.779
Tapejara	326	0.896	0.989	0.993	0.905	0.926	0.668
Pato Branco	352	0.894	0.985	0.972	0.915	0.893	0.707

Fonte: Observatório das Metrópoles. Índice de Bem-Estar Urbano²³. Organizado pelo autor.

Quando observamos a cidade por outro indicador, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), percebemos que, nacionalmente, Londrina aparece melhor colocada, sendo a 145ª cidade. Considerando os aspectos da renda, longevidade e educação, o IDH é também usado como parâmetro de qualidade de vida.

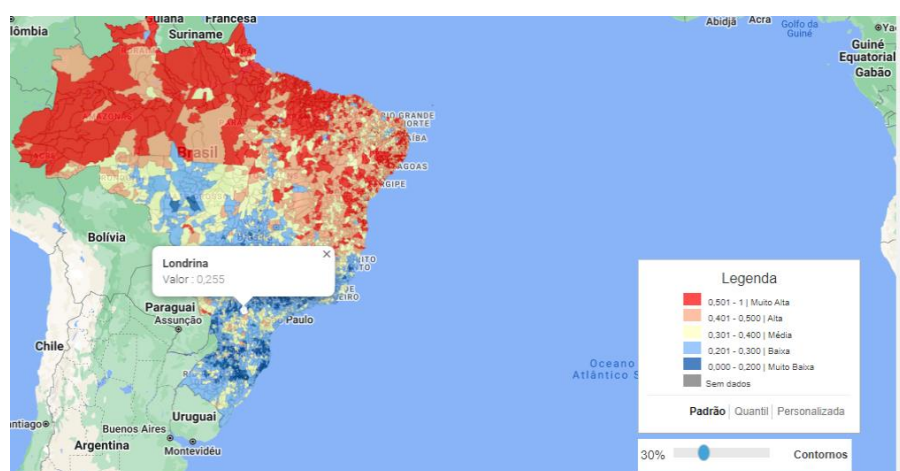
²³ Disponível em: <https://ibeu.observatoriodasmetrolopes.net.br/resultados-da-pesquisa/?ms=Paran%C3%A1>
<https://ibeu.observatoriodasmetrolopes.net.br/resultados-da-pesquisa/?ms=Paran%C3%A1>. Acesso em: 7 jun. 2022.

Quadro 2 – IDHM dos municípios brasileiros em 2010

IDHM 2010	Município	IDHM 2010	IDHM Renda 2010	IDHM Longevidade 2010	IDHM Educação 2010
1º	São Caetano do Sul (SP)	0,862	0,891	0,887	0,811
2º	Águas de São Pedro (SP)	0,854	0,849	0,890	0,825
3º	Florianópolis (SC)	0,847	0,870	0,873	0,800
4º	Balneário Camboriú (SC)	0,845	0,854	0,894	0,789
4º	Vitória (ES)	0,845	0,876	0,855	0,805
6º	Santos (SP)	0,840	0,861	0,852	0,807
7º	Niterói (RJ)	0,837	0,887	0,854	0,773
8º	Joaçaba (SC)	0,827	0,823	0,891	0,771
9º	Brasília (DF)	0,824	0,863	0,873	0,742
10º	Curitiba (PR)	0,823	0,850	0,855	0,768
145º	Londrina (PR)	0,778	0,789	0,837	0,712

Fonte: PNUD. Índice de Desenvolvimento Humano²⁴. Organizado pelo autor.

Outro indicador que podemos utilizar para pensar essa relação da cidade com os aspectos socioeconômicos é o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)²⁵, composto de 16 variáveis agrupadas em três dimensões: a) infraestrutura urbana; b) capital humano; c) renda e trabalho. Conforme a Figura 1 nos demonstra, tendo 0,255 de IVS Londrina está entre as cidades brasileiras com baixa vulnerabilidade social.

Figura 1 – IVS de Londrina em 2010.

Fonte: IPEA, 2010. IVS.

²⁴ Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>.

²⁵ Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/sobre>.

Percebe-se, a partir da observação de três indicadores, ao menos dois importantes fatores. O primeiro diz respeito à impossibilidade do uso de uma única variável para produção de análises, em que nota-se a comum utilização de variadas condições sociais para verificação da realidade. Assim, esta tese também se preocupa com a apresentação dos dados educacionais construídos nos cenários que os aspectos habitacionais e familiares, apontados por Melo *et al.* (2021) e Ribeiro *et al.* (2016) propõem. O segundo fator é que a condição da cidade de Londrina, assim como das demais, precisa ser particularizada, pois embora haja possibilidades de comparações gerais a aplicação de metodologias depende das variáveis selecionadas, fato que nem sempre podem ser extrapoladas a ponto de serem universais.

Nota-se essas particularidades quando observamos que o grupo do Observatório das Metrópoles, para estudar a cidade do Rio de Janeiro, utilizou a criação de uma distância (área de buffer) de 100 metros do local da escola para uma favela como elemento para definir se havia influência do entorno na condição do indivíduo dentro das áreas de ponderações dos dados fornecidos pelo IBGE. Essa ação não pode ser importada para Londrina, pois a forma como a segmentação está dada difere muito da realidade carioca. Ou seja, embora tanto os autores do artigo em discussão como o desta tese objetivam encontrar relações visando proporcionar elementos para intervenções, as particularidades territoriais indicam a necessidade de estudos localizados com informações específicas da espacialidade estudada, ou seja, é fundamental a existência de grupos de pesquisa que forneçam os elementos distintores locais, uma vez que a produção dos mesmos depende de infraestrutura (programas, computadores, e organização dos dados (micro e agregados), custosa em tempo e recursos, por vezes inviáveis a pesquisadores individuais.

Dentro dessa lógica de associar o local de moradia às desigualdades causadoras e causadas pelos processos de segregação espacial, que ocorrem nas metrópoles, Paula e Nogueira (2018) propõem um artigo observando essas relações na cidade de Belo Horizonte intitulado “Desigualdades socioespaciais e escolhas escolares”. Corroborando com Ribeiro *et al.* (2016), os autores afirmam que:

A segregação residencial opera como um forte mecanismo de reprodução das desigualdades sociais nas grandes metrópoles. Os custos de moradia costumam estar associados à quantidade de recursos e equipamentos (públicos e privados) disponíveis no entorno, e à qualidade da infraestrutura

local. Eles também podem estar atrelados a redes de relações sociais que podem facilitar o acesso a oportunidades profissionais e educacionais (ORFIELD; GÂNDARA, 2009). Assumindo-se que a educação constitui uma das formas centrais de reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1998), **o local de moradia pode funcionar, nas grandes cidades, como um mediador crucial dos processos que produzem a desigualdade escolar** (PAULA; NOGUEIRA, 2018, p. 56, grifo nosso).

Essa vinculação entre os aspectos educacionais e locais de moradia é considerada por eles baseando-se no texto de Ribeiro e Koslinski (2010), que distinguem três fases dos estudos da sociologia da educação. A primeira trata da relação da família e suas desigualdades sobre as possibilidades de escolarização; a segunda, analisa as consequências dos currículos e propostas educacionais sobre os resultados educacionais tido como “efeito-escola”; e, a terceira fase está onde os estudos apresentados e esta tese se encontram, que é a percepção e observação do território como componente impactador dos resultados educacionais. No caso dessa tese, especificamente, tanto a primeira quanto a terceira fase são analisadas. Embora entenda-se que os estudos por vezes precisam focar em um dos aspectos, devido ao caráter de tese, é possível (e até necessário) a observação de simultaneidade das fases apontadas.

Este debate tem uma função importante na metodologia aplicada, pois nesta análise não se anula o efeito-escola, mas o ‘neutraliza’²⁶, ou seja, em um primeiro momento as constituições familiares e de território impõem à dinâmica escolar características advindas das peculiaridades desses dois elementos. As interioridades escolares no âmbito público, no qual o currículo, legislações e até mesmo aspectos teórico-metodológico são apresentadas como igualitárias em toda a rede escolar, permitem pensar que os elementos variantes seriam, portanto, advindos de outras relações que lhes são alheias.

Essa é a metodologia aplicada e a própria tese deste trabalho. Compreender que os efeitos das exterioridades escolares são maiores (diferente de exclusivos) do que os internos (embora existam e sejam importantes). O tamanho e impacto dessas exterioridades no desempenho foram apresentados por Andrade e Soida (2015, p. 256), como:

Por fim, fatores não persistentes, ou seja, aqueles geralmente fora do controle da escola (e que não podem ser repetidos regularmente a cada medição ou

²⁶ Pensa-se como a ação matemática de resolução de fórmulas, que para avançar em determinados momentos é preciso ‘isolar’ termos para ser possível a verificação do todo.

exame do ENEM) podem explicar algo em torno de 60% da variância dos resultados de escolas pequenas vis-à-vis 16% para escolas grandes, no caso de escolas públicas (e, no caso de escolas privadas, 37% vs. 9%).

Em um país como o Brasil e na cidade de Londrina, a atuação intraescolar e, principalmente, as análises de desempenho educacionais, seus resultados numéricos, precisam exceder a lógica observada em estudos que associam gastos públicos com o que se obtém de notas, sugerindo eufemisticamente um desperdício de recursos quando ações pró-melhoramentos de infraestrutura, salário digno e de capacitações são alocados.

Outra lógica equivocada, observada constantemente em meios de comunicação, são os ranqueamentos laureadores dos primeiros colocados que não os contextualizam sob os dois aspectos externos que são analisados e expostos pelos autores em diálogo. Apresentaremos mais à frente uma discussão sobre esse tema, contudo a vinculação à ideia aqui apresentada impõe sua menção, pois esta também é um dos aspectos das exterioridades.

A produção da noção de mérito próprio advinda de posicionamento mais nobre no *ranking*, pensada no interior da rede pública, na qual a expressão se torna uma afirmação de que uma comunidade escolar pertencente a uma determinada escola é superior a outra comunidade escolar, acirra uma competição negativa ao invés de colaboração dentro da rede. Este ponto é outra possibilidade de estudos posteriores, a verificação das diferenças e similaridades internas da rede, excluindo seus aspectos exteriores e que não se restrinjam a existência das infraestruturas físicas, mas seus usos.

Voltando ao debate com o texto de Paula e Nogueira (2018), tem-se a realização de uma associação realizada por Érnica e Batista (2012), vinculando recursos culturais e a vulnerabilidade do território da escola:

[...] os resultados dos alunos na Prova Brasil variavam de acordo com a localização do estabelecimento onde estudavam. Alunos que detinham maiores recursos culturais familiares obtinham menor desempenho quando estudavam em escolas situadas em vizinhanças socialmente mais vulneráveis, ao passo que, inversamente, alunos de famílias com menos recursos culturais alcançavam desempenhos superiores em estabelecimentos escolares de áreas menos vulneráveis, o que indica que a organização social do território exerce algum impacto sobre os níveis de aprendizagem dos alunos (PAULA; NOGUEIRA, 2018, p. 59).

O fato de ser possível alterar para cima ou para baixo o desempenho escolar, como o resultado obtido pelos autores apresenta, indica a variabilidade dos aspectos culturais na condição de dependência do território. Por essa análise, o meio expressa sua capacidade de influência sobre os indivíduos, ao mesmo tempo em que aponta o fato no qual os aspectos familiares e as consequências destes têm áreas de inflexão. A mobilidade em duplo sentido, obtida pela análise do desempenho escolar, indica algo extremamente importante na dinâmica das pesquisas: a potência de mudança. Neste sentido, o conceito vigotskiano de vivência abordado no capítulo 2 e que orientará a forma como a relação entre os aspectos familiares e territoriais são analisados, se coloca como opção teórico-metodológica ao lado dos comumente utilizados advindos de Bourdieu, justamente por evidenciar essa plasticidade sob a prevalência do meio de desenvolvimento sobre o indivíduo.

Nesta tese expande-se a noção que geralmente confina os autores Vygotsky e Leontiev a pensamentos de ordem pedagógica ou psicológica. Compreende-os como propositores de conceitos capazes de responder à realidade social tão bem como Bourdieu o faz. Os entende como teóricos que aplicaram seus conceitos nas áreas de pedagogia e psicologia, mas que estes também servem para análises sociológicas, como se verá.

Nesta discussão tão antiga quanto a ciências humanas, percebemos que Ribeiro *et al.* (2016, p. 176) também se posiciona entendendo a prevalência do meio sobre o indivíduo.

Um dos principais trabalhos produzidos sobre os impactos da segregação urbana sobre as oportunidades individuais foi o estudo de Wilson (1987), no qual o autor explicita a hipótese de que viver em uma vizinhança com alta concentração de pobreza afeta negativamente as chances de vida de uma pessoa, independentemente do nível de pobreza do indivíduo⁶. Seguindo a mesma hipótese em contextos urbanos latino-americanos, Kaztman (2001) destaca que a alta concentração territorial da pobreza acarreta, por um lado, uma debilidade dos vínculos com o mercado de trabalho, atingindo os trabalhadores de baixa qualificação, e, por outro, um progressivo isolamento dos pobres urbanos do restante da sociedade.

Os autores ainda enfatizam:

É nesse sentido que a dimensão coletiva da moradia é analisada a partir das condições de vida e desenvolvimento não apenas do indivíduo, mas de todos os que estão ao seu redor ou em sua vizinhança. **O pressuposto é de que os vários aspectos que circundam a moradia contribuem para o modo como se dá a reprodução social coletivamente na cidade.** Assim, é possível dizer que as condições urbanas expressam a maneira pela qual os

processos de estruturação urbana ocorrem sobre a forma de acessar a moradia e em que condições (RIBEIRO *et al.*, 2016, p. 176, grifo nosso).

Percebe-se, portanto, que sem negar a agência dos sujeitos, as oportunidades de vida têm no território um componente limitativo, assim como tem nas possibilidades familiares (de renda e/ou cultura).

Por conta disso Paula e Nogueira (2018), ao escolher o território a ser estudado na cidade de Belo Horizonte, utilizaram vários indicadores sociais quantitativos para identificar um território (área de ponderação) capaz de expressar a realidade dos demais. Entre essas características:

Com o objetivo de comparar estratégias e escolhas parentais em diferentes contextos socioespaciais, selecionamos a Regional Barreiro como território de pesquisa por atender aos seguintes critérios: **(i) ser uma área com relativa diversidade social, definida a partir da renda dos habitantes; (ii) possuir uma densa oferta escolar no nível do Ensino Básico.** Combinados, esses dois critérios possibilitariam investigar as possíveis influências da desigualdade socioespacial sobre as escolhas escolares das famílias (PAULA; NOGUEIRA, 2018, p. 59-60, grifo nosso).

A busca é por locais mais heterogêneos possíveis de forma a ser incorporada toda a variabilidade existente e, por essa razão, ser representativo. Portanto, nesta tese optou-se por estudar todo o território urbanizado da cidade de Londrina, a noção de Censo e de análise genérica, visando abarcar as variabilidades da realidade. Também se fez nas pesquisas OBEDUC uma amostragem exploratória pretendendo conseguir dados representativos da cidade como um todo e, através da comparação com os resultados da LENPES, a identificação da possibilidade desta como representativa.

Essa questão da representatividade por vezes tem contornos menos elaborados. No texto “Dez escolas, dois padrões de qualidade” de Haguette, Pessoa e Vidal (2016), a seleção das escolas segue um critério intencional definido pelos autores ao recortar as cinco entre as dez com melhores e piores desempenhos no ENEM de 2011, escolha das escolas e não fica mais objetivo quando se observa a escolha territorial. Um fator é importante ser mencionado: essa pesquisa não contou com financiamento externo, ou seja, não havia custeio para os traslados e materiais utilizados. Desta forma, podemos perceber como a falta de incentivos econômicos afeta diretamente a objetividade da pesquisa. Uma das constatações dos autores diz respeito à heterogeneidade do sistema público Cearense.

[...] havia dois padrões de estabelecimentos escolares, com características próprias, indisfarçáveis e intransferíveis, levando a uma conclusão claríssima e instigante: não há homogeneidade no sistema público de Ensino Médio do Estado do Ceará. A heterogeneidade é marcante e cruel, explicando perfeitamente os resultados divergentes no exame do ENEM (HAGUETTE; PESSOA; VIDAL, 2016, p. 613).

Como será visto em Londrina, ao menos pelos dados de 2014 as diferenças entre os colégios são ‘equilibradas’ quando observamos por regiões. Isso não significa que sejam homogêneos, o mesmo problema cearense citado pelos autores foi encontrado dentro da mesma cidade. Devido ao caráter qualitativo da pesquisa realizada, a ‘ponte’ estabelecida entre os dois textos se resume ao exposto.

1.4 RANQUEAMENTOS EM QUESTÃO

O ato de ranquear é comum em textos jornalísticos e em algumas análises. Contudo, será que o simples sequenciamento é capaz de expressar a realidade? Ao menos no mercado de educação privada, objetivando as ações de marketing, sim. Um estudo denominado “A qualidade do ranking das escolas de Ensino Médio baseado no ENEM é questionável”, avalia justamente algumas formas de como pensar os dados do ENEM para composição de um ordenamento que seja capaz de produzir a previsibilidade que pais (clientes) de escolas privadas desejam quando contratam o serviço. Segundo Andrade e Soida (2015, p. 254-255)

O *ranking* do ENEM é o único indicador de desempenho, de abrangência nacional, para as escolas de Ensino Médio, e tem sido divulgado pelos órgãos oficiais a partir de 2004.

Existe evidência de que rankings em educação afetam o mercado. [...]

A procura pelas escolas melhor ranqueadas parece também ser maior. Camargo *et al.* (2011) sugerem que a divulgação dos resultados do ENEM pode ter um impacto sobre o desempenho futuro dos alunos.

Segundo os autores, há um importante componente na análise de dados ranqueados. O tamanho da escola produz variações de desempenho no ranking.

Inicialmente, seguindo a metodologia desenvolvida em Kane e Staiger (2002), mostramos que o tamanho de uma escola, mensurado pelo número de alunos que realizam o ENEM, afeta o desempenho da mesma no ranking. Escolas menores estão mais associadas a *scores* extremos (baixos ou altos). Adicionalmente, as flutuações no desempenho de um ano para outro são

mais significativas nas escolas de menor porte (ANDRADE; SOIDA, 2015, p. 255)

Uma consequência desse efeito pode ser considerada na relação entre escolas públicas e privadas, uma vez que as primeiras geralmente são maiores. Mas também podem influenciar no setor público, pois colégios menores podem, pelo 'efeito-turma', alcançar uma média melhor por ter um público mais homogeneizado.

Existem várias técnicas para a construção de ranqueamento e cada uma com pontos positivos e negativos.

Uma das técnicas utilizadas por Andrade e Soida (2015) foi a análise markoviana, em que eles utilizaram uma proporção de avaliação das escolas com o índice em 10%. Para demonstrar como a utilização de um índice predefinido impacta significativamente a análise produziu-se no quadro 3 uma simulação com os valores do ano de 2014 a 2019 disponíveis na plataforma Quedu. Os nomes dos colégios foram abreviados para serem inseridos.

Para o tipo de dependência privada, se tomássemos como referência o uso da taxa de 10% da quantidade de colégios como critério de distinção, teríamos para o ano de 2019 dois colégios privados selecionados, pois, pela base de dados utilizada, o total de escolas privadas participantes foi vinte, sendo assim, temos apenas duas escolas, valor pequeno para uma análise. Contudo, se avaliarmos conforme intervalo de médias dos desempenhos gerais, a média geral privada foi de 586.3 pontos dentro de um intervalo de confiança de 570.9 a 601 pontos, ou seja, a banda de tolerância da variância é um range de 30 pontos. Desta forma, ao invés de aplicar uma proporção idealizada, a ação proposta como adequada seria a de construir *clusters* a partir dessa ou de outra expressão de variabilidade. Assim, ao selecionar grupos de 30 em 30 pontos, os entenderia como homogêneos a partir da realidade interna das notas e não de um critério externo aleatório. Nesta condição, sete colégios atendem esse critério, ou seja, 35% da amostra de privados (n=20). Se tomarmos todos os colégios independentes da dependência administrativa (n=70), a taxa ficaria em 10,1%, correspondendo ao proposto pelos autores. Ainda assim, haveria a necessidade de produzir outro intervalo de médias, uma geral da cidade.

Quadro 3 – Simulações de ranqueamento das escolas públicas e privadas da cidade de Londrina entre 2014 e 2019.

	2019		2018		2017		2016		2015		2014	
Dependência	Nota Média	Nome Escola	Nota Média	Nome Escola	Nota Média	Nome Escola	Nota Média	Nome Escola	Nota Média	Nome Escola	Nota Média	Nome Escola
Privados	632.66	UNIVERSITÁRIO	653.2	UNIVERSITÁRIO	646.29	MAXI AV. MARINGÁ-	646.96	UNIVERSITÁRIO	656.26	MAXI AV. MARINGÁ	632.52	ST JAMES
	631.23	ST JAMES	648.16	ATENEU ENSINO	638.76	UNIVERSITÁRIO	634.43	MAXI	644.8	UNIVERSITÁRIO	631.33	INTERATIVA
	624.64	MAXI AV. MARINGÁ-	647.57	ST JAMES	631.01	INTERATIVA	617.16	PGD	624.7	MAXI MED	630.45	UNIVERSITÁRIO
	618.93	MAXI	645.12	MAXI MED	629.26	ST JAMES	612.87	MAXI AV. MARINGÁ	610.42	PGD	619.04	MAXI- MED
	615.46	LONDRINENSE	633.92	INTERATIVA	626.16	PGD	609.35	MARISTA	610.15	MÃE DE DEUS	615.68	ATENEU
	608.03	MÃE DE DEUS	633.82	MAXI AV. MARINGÁ	621.12	MAXI					613.24	PONTUAL
	605.85	PGD	632.67	LONDRINENSE	614.58	ATENEU					610.35	MARISTA
			632.42	PGD	610.57	LONDRINENSE						
			629.22	MARISTA								
			620.73	PONTUAL								
Range	30		34		40		35		38		32	
Público	546.34	MACHADO DE ASSIS	570.16	JOSÉ A ARAGÃO	583.7	MARIA AP R. FRANCIOSI	566.48	MARIA AP R. FRANCIOSI	555.27	NEWTON GUIMARÃES	554.26	NEWTON GUIMARÃES
	540.8	JOSÉ A ARAGÃO	569.38	NEWTON GUIMARÃES	540.75	JOSÉ A ARAGÃO	541.8	JOSÉ A ARAGÃO	543.95	JOSÉ A ARAGÃO	545	JOSÉ A ARAGÃO
	540.06	DEA ALVARENGA	559.28	HUGO SIMAS	537.53	NEWTON GUIMARÃES	539.98	NEWTON GUIMARÃES	532.02	HUGO SIMAS	533.8	MARCELINO CHAMPAGNAT
	539.24	MARIA J B AGUILERA	555.35	JOSÉ DE ANCHIETA	534.75	SAGRADA FAMÍLIA	522.23	GABRIEL C MARTINS	530.44	PATRIMÔNIO REGINA	533.02	GABRIEL C MARTINS
	535.51	NEWTON GUIMARÃES	552.47	MARCELINO CHAMPAGNAT	528.01	CELIA MORAES DE OLIVEIRA	518.75	JOSÉ DE ANCHIETA	529.59	MARCELINO CHAMPAGNAT	529.3	BARÃO DO RIO BRANCO
	531.63	CELIA MORAES DE OLIVEIRA										
	530.65	HUMBERTO P COUTINHO										
Range	24		13		20		15		20		14	

Fonte: Quedu

Nota: Média geral de todas as áreas do conhecimento testadas. Range é igual à diferença de tolerância dos valores superiores e inferiores à média de cada dependência administrativa. Em laranja colégios inseridos para se ter ao menos 5 na lista, ou seja, os laranja não tinham média para pertencer ao cluster do ano referido.

Nessa segunda simulação a média geral seria de 521,8 pontos com banda de tolerância entre 509.5 e 534.1, ou seja, um range de 24 pontos. Esse novo *cluster* eliminaria um colégio da amostragem, deixando em seis os homogêneos do topo do *ranking*, isto é, nesta simulação os colégios privados com notas similares (n=6) representariam 8,6% da amostra total (n=70).

Fazendo o mesmo com os colégios públicos de 2019, a média específica é de 495,5 pontos variando entre 487 e 503,9, sendo 16 pontos o intervalo. Assim, 7 colégios comporiam o topo representando, 14,2% da amostra. Se os diluíssemos na média geral, 10 colégios entrariam no cluster representando, portanto, 7% de toda a amostra.

Essa simulação é importante porque demonstra como a inclusão ou exclusão de colégios depende de como os dados são tratados. O critério proposto de construção do que se chama de 'topo da lista' varia, ao menos em tamanho, de acordo com essa escolha. Ou seja, ranquear não é uma ação neutra! Ela tem componentes que variam a partir das escolhas analíticas. Determinar cinco ou dez colégios como os melhores a partir da ordem não significa, estatisticamente, que outros não tenham a mesma nota e merecem estar ao lado (horizontalmente) dos selecionados. A primeira pergunta a se fazer em um ranqueamento seria: com quantos pontos a diferença começa a ser realmente significativa e quantos colégios estão dentro desse intervalo? Conforme Andrade e Soida (2015) apontam, é preciso avaliar a qualidade do *ranking*.

Ainda assim, quando se adota a forma de construção de *ranking* a partir das variâncias das notas, um problema pode aparecer. A quantidade de escolas dentro do cluster pode ser pequena. No quadro 3 indicou-se de cor laranja as escolas que não estariam listadas caso um mínimo não fosse estabelecido (5²⁷), desta forma o número prefixado pode servir como parâmetro mínimo, uma vez que testes como o de média exigem ao menos 6 amostras, mas não como máximo.

Nesta tese foram adotadas as análises a partir da produção das médias e seus intervalos de confiança para que a variabilidade do ano em questão pudesse ser considerada. Como vemos, as notas oscilam de um ano para outro a depender da prova e dos estudantes que a fazem, portanto, impor algo externo sem análise das condições expressa pelos dados pode representar erros de análise. Se

²⁷ Seguindo o realizado por Haguette, Pessoa e Vidal (2016).

matematicamente há consequências no processo de ranqueamento, o que se dirá sociologicamente?

O sequenciamento sistematizado das notas, atribuindo posicionamentos possuidores de valores simbólicos (o primeiro, segundo), demonstra como a busca por expressar uma meritocracia utiliza forma de contagem advinda de matemática de 1 ano do Ensino Fundamental para justificar uma relação de hierarquia que só se sustenta com esse nível raso de informação. Desta forma, pela abordagem que considera as variações, o primeiro colocado pode ter desempenho igual ao sexto ou décimo, como vemos entre os privados de 2018.

Outro ponto trazido por Andrade e Soida (2015) é que, sob o recorte dos 10% na cidade de São Paulo na época da análise, existia uma variação nos colégios que compunham o top 10% entre os anos. Essa argumentação para os autores está vinculada à ideia abordada no texto, na qual o uso marqueteiro dos números pode induzir os pais (clientes) a escolherem determinados colégios, que por sua vez podem cobrar preços mais elevados. Os autores mostram como há um revezamento nesta lista ao longo dos anos, sendo possível ‘comprar gato por lebre’. Sobre essa questão, os autores depois de realizar vários testes utilizando a técnica Markoviana para verificar a capacidade de as escolas manterem o nível de notas nos anos subsequentes, ou seja, de haver garantias de manutenção dos *status* escolares de tal forma a ser possível inferir esses resultados aos estudantes que se matriculam nos primeiros anos, encontrarem como resposta uma negativa devido às várias incidências de fatores transitórios que compõem as notas. Contudo, duas tendências são possíveis, tanto no topo quanto na parte de baixo do ranqueamento. Para eles:

[...] escolas excepcionalmente boas, em termos relativos, tendem a permanecer no topo. Simetricamente, escolas excepcionalmente ruins, em termos relativos, tendem a permanecer na base da distribuição. O mesmo não se verifica para as escolas dos decis intermediários (ANDRADE; SOIDA, 2015, p. 274).

Com esse resultado, compreende-se que não há garantias de que os *scores* sejam os mesmos, mas há fortes evidências de que uma estruturação institucional exista e que, embora possa ocorrer alteração entre o posicionamento das escolas entre si, a tendência de que esta componha o mesmo *status* pensando em decis é provável. Outro aspecto trazido por eles em relação a essa “estruturação” é denominado de “retorno à média”, sendo resumido como uma reação que aparece

quando há uma variação para baixo entre os anos, ou seja, quando uma escola ranqueia abaixo do previsto há uma ‘compensação’ nos resultados seguintes provenientes, muito provavelmente, de ajustes e ações pedagógicas ‘corretivas’.

O exemplo reproduzido abaixo revela o impacto desse processo, ao mesmo tempo em que indica o principal componente produtor de variação: a nota da redação. Para as construções dos modelos de análises, a média geral utilizada não levava em conta esse componente do teste, mas quando eles a adicionam o efeito é notório.

Suponha que um pai escolha uma escola que esteja entre as 10% melhores 28 no *ranking* do ENEM de 2006, quando se leva em conta somente a nota da prova objetiva, para que seu filho inicie o Ensino Médio em 2007. Três anos depois, ao final de 2009 (ano projetado para conclusão dessa escolaridade), haveria uma chance de 68% dessa instituição permanecer no topo, uma chance de 20% dela cair para o 2º decil e uma chance de 12% dela cair para o 3º decil. Pode-se dizer que esta escola tem um desempenho “persistentemente alto”. Entretanto, quando refazemos a análise usando a matriz da Tabela 6, considerando também a nota da redação, a mesma decisão teria efeitos bastante distintos: há somente 28% de chance de a escola permanecer no topo, 24% de chance de queda para o 2º decil, 20% de chance de queda para o 3º decil, e não desprezíveis 28% de chance de a instituição posicionar-se, três anos depois, em algum estrato entre o 4º e o 9º decil. Segundo este critério, pode-se dizer que o conjunto de escolas mostra um desempenho bastante volátil. Previsivelmente, a inclusão da nota de redação no critério final de ranqueamento deve provocar um aumento de volatilidade, na mesma medida em que esse tipo de prova incorpora um grau maior de subjetividade [...] (ANDRADE; SOIDA, 2015, p. 283).

Como se vê, há várias formas de se abordar os dados e a inclusão ou não de certas variáveis, bem como o teste utilizado, vão indicar certas situações. Uma vez que o objetivo dos autores era testar a eficiência preditiva do ranqueamento visando as escolhas de matrícula no setor privado, podemos pensar se o fenômeno que atua sobre a escolha dos pais do setor privado pode também ocorrer nos pais do público. Este fato será apresentado com base nos dados coletados pelo LENPES e OBEDUC.

Com a composição do Quadro 3, podemos ver na cidade de Londrina que a ‘estruturação’ da parte superior dos ranqueamentos se mantém. Três colégios do setor privado sempre figuram entre as listas nos anos analisados e alguns outros aparecem duas ou três vezes no período analisado. Só há um colégio que aparece uma única vez (Pontual em 2018). É possível compreender que na cidade há uma certa ‘estruturação/solidificação’ da lista do setor privado.

Ao observarmos o setor público, se percebe o mesmo fenômeno. Dois colégios sempre estão nas listas (José Aragão e Newton Guimarães colégios da região centro-sul). Quatro colégios só aparecem uma vez (Dea Alvarenga, Humberto P. Coutinho, Sagrada Família e Patrimônio Regina).

É justamente essa estruturação do *ranking* o elemento que reforça o estudo para a compreensão dos fenômenos que mantêm essa realidade. O que estabiliza essa reprodução? A hipótese levantada aponta para as condições familiares e territoriais, ou seja, os meios de vivência dos jovens estudantes.

Então, esse fenômeno na cidade de Londrina é algo estático ou compreende uma dinâmica, conforme Andrade e Soida (2015) indicam ser possível a partir da qualidade do ranqueamento e dos fatores evidenciados? Como apontam Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015, p. 79, grifo nosso):

No Brasil, há diversos estudos sobre o tema revelando que esse tipo de desigualdade permaneceu **praticamente inalterado** ao longo dos anos. Embora tenha havido expansão educacional de todos os níveis, os indivíduos de famílias com mais recursos socioeconômicos continuam **mantendo as mesmas vantagens de progressão no sistema**.

Os autores, ao estudarem o processo de estratificação educacional entre as décadas de 1960 e 2010 no País, usando os censos demográficos, evidenciam sim a existência de uma manutenção da relação para as fases finais educacionais, contudo sem que estas sejam fixas. As formas como eles correlacionaram as variáveis socioeconômicas com a progressão educacional é importante, tanto metodologicamente quanto em termos de resultados.

A primeira conclusão que os autores trazem, a partir da análise de outras pesquisas, é a de que o fenômeno não é exclusivo do Brasil. Estudos comparativos com vários países do mundo, excluindo os resultados de Suécia e Holanda, chegaram à conclusão “de que não havia mudança na desigualdade ao longo do tempo, a despeito da expansão educacional” (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015, p. 80-81). Desta forma, o aumento na taxa de participação e acesso à escola não é correlacionada à diminuição da desigualdade.

Esse fator tem um impacto direto nas ações de investimentos educacionais que pais realizam para seus filhos, como visto em Andrade e Soida (2015). Como acredita-se que a educação é uma ferramenta de promoção de mobilidade social de sentido ascendente, talvez a única legítima e legalmente

existente, a independência dessa associação indica que os investimentos realizados por famílias em condições sociais precárias podem ser uma ilusão que alimenta um sistema lucrativo de mercado. Ou seja, se pensarmos em termos weberianos, uma estratificação duradora pode indicar um trânsito da forma estamental normalmente associada ao tema, justamente por permitir a possibilidade de mobilidade entre as frações do grupo, para um sistema enrijecido; uma casta. Mas não uma cuja coesão social se organiza mantendo a hierarquia por hereditariedade sob justificção religiosa, mas estruturada pelas condições de mercado de trabalho e oportunidades, que majoritariamente é de caráter privado, que não acompanha a evolução das competências e por ter se mantido/retraído enquanto a educação se expande, promove, no mínimo, um acirramento da competição pelas oportunidades, reservando as mesmas por aspectos hereditários usando a justificativa da competência.

Pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, essa informação impõe uma reflexão sobre o processo de construção da alienação, no qual a ilusão de uma mobilidade que não gera a posse dos meios de produção, embora deslumbre com a possibilidade de uma ‘vida melhor’ constituída por meio do que é possível comprar, não se concretize na estrutura social, sendo sempre variável de cenários conjunturais. Ou seja, nesta classe (proletária) as alterações socioeconômicas são constantes e constituidoras das condições de existência. Sendo assim, a dinâmica realizada pela superestrutura para manutenção da infraestrutura sacrifica no altar do mercado as expectativas geradas pelas ideologias mantenedoras dessa estrutura.

Os resultados obtidos por Ribeiro; Ceneviva e Brito (2015, p. 107) indicam a evolução do processo de expansão educacional:

As barreiras à entrada no sistema educacional e, principalmente, à conclusão do ensino básico, tão proeminentes nos anos 1960, 1970, e 1980, são gradualmente substituídas por obstáculos que se interpõem à progressão educacional rumo à conclusão do Ensino Médio e à entrada na universidade, notadamente a partir dos anos 1990.

Ou seja, os autores não encontram um padrão de segregação fixo como proposto por outros pesquisadores. Para eles há, sim, o componente socioeconômico sobre as oportunidades, mas não a ponto de confiná-las.

Hoje em dia, o acesso ao sistema educacional até a conclusão dos primeiros 8 anos de estudo é muito menos condicionado à origem social dos jovens do que foi no passado. O mesmo não pode ser dito para os níveis de escolarização mais altos, para os quais o efeito da origem social sobre as

chances de progressão entre jovens tende historicamente à estabilidade ou mesmo apresenta tendências de recrudescimento da desigualdade, como é o caso do ensino superior.

As análises apresentadas, portanto, indicam um padrão misto, e não de desigualdades persistentes. Pode-se dizer que, nos últimos cinquenta anos no Brasil, houve diminuição da desigualdade de oportunidades educacionais nos níveis educacionais básicos, persistência da desigualdade no nível médio e aumento da desigualdade no nível superior (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015, p. 107)

Menezes Filho e Kirschbaum (2015) também corroboram com esse pensamento. Nas suas análises, utilizando os censos de 1960 a 2010, eles encontram evidências da expansão da escolarização até o Ensino Médio.

Consideradas em conjunto, essas tendências mostram um deslocamento da população de estratos inferiores de educação para estratos superiores. É possível sugerir que essa migração observada é resultado de esforços dos formadores de políticas públicas de aliviar o “gargalo na educação” que impedia a oferta de trabalho educado (STEINER, 2006), após décadas de descaso com a educação no País. Além disso, as próprias famílias decidem aumentar a escolaridade de seus filhos, tendo em vista os altos retornos ao investimento na educação. Entretanto, tais evidências também podem ser tomadas de forma crítica, pois esse deslocamento encontra um “teto” ao redor do patamar de 11 a 14 anos [de estudo] (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015, p. 120).

A perspectiva dos autores indica que sim, houve uma evolução, contudo ela se apresenta com um limite. Esse fato nos remete a outra questão: a geracional, e está sob a condição de expansão da expectativa de vida. As inovações farmacológicas pós-segunda guerra e a urbanização, embora contenham elementos problemáticos, colaboraram no acesso à saúde e, em detrimento, ao aumento da expectativa de vida. A coexistência geracional atual é algo ímpar na história da humanidade.

Desta forma, gerações mais velhas, que contêm alto índice de analfabetismo, com outras que estudaram pouco, ao se perceber no modo produtivo urbano que se industrializou no pós-1930 e ‘exige’ competências escolares, viram evoluções de renda e trabalho significativas dependendo do nível de escolaridade. Desta forma, até meados da década de 1980 era comum nos estratos de renda mais baixos uma escolarização exclusiva como atividade do indivíduo até seus 14 anos, aproximadamente. A partir daí a concomitância com o trabalho era destino. Após as mudanças promovidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lutas de movimentos sociais pela erradicação do trabalho infantil, as exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI) promoveram uma relativa expansão da possibilidade de

dedicação exclusiva aos estudos até os 17/18 anos. Programas de transferência de renda, cujas contrapartidas vinculam a matrícula escolar de indivíduos no range etário em questão, também são importantes agentes nesse cenário.

A evolução econômica atrelada ao nível de escolarização também foi sendo alterada pelos anos, possivelmente tendo uma correlação descendente, ou seja, quanto maior a expansão educacional ocorreu, e a relação oferta e demanda de empregos requisitores dessas capacitações estava em alta (período de industrialização), a associação era mais forte e portanto mais sentida por toda a sociedade, contudo com o processo de desindustrialização e transição da hegemonia no mercado de trabalho indo para o setor de serviços no pós-1990, como consequência, a relação se enfraquece, sendo menos percebida, por isso menos desejada. Criando assim um contrafluxo expresso na nova categoria descoberta na década anterior (2010) dos jovens ‘nem-nem’²⁸, sendo um dos componentes possíveis no ‘teto’ apresentado por Menezes Filho e Kirschbaum (2015).

Ainda assim, é possível ver como essa relação estava forte até 2010²⁹ e a preocupação com a divulgação dessa relação para os jovens de forma a incentivá-los à progressão educacional.

Para cada ano de estudo há, em média, um aumento de 15% nos rendimentos do trabalhador brasileiro. O salário médio de uma pessoa analfabeta está em R\$ 401, enquanto para aqueles que possuem pós-graduação este valor é de R\$ 5.027, apontou a pesquisa “Você no Mercado de Trabalho”, divulgada ontem pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Para Marcelo Cortes Neri, coordenador da pesquisa, o jovem brasileiro ainda não tem clara a consciência da importância da educação em sua vida e seus rendimentos futuros. “Já existe uma literatura bastante sólida sobre a relação educação e renda, e o objetivo do estudo é trazer estas informações, e torná-las as mais úteis possíveis para o jovem” (VIZIA, 2008, p. 1).

Nesta citação podemos ver uma das respostas (para melhorar a renda) para a pergunta básica que todo sistema educacional precisa dar às famílias e aos próprios estudantes: Por que estudar? Por que se submeter aos dissabores escolares? Ou seja, o que move as disposições pró-escolarização?

Ele avalia que essa relação explica por que “quem tem menos educação não vê de maneira tão clara um aumento proporcional do salário com mais estudo, enquanto para os que já possuem mais anos de escolaridade, esse ganho é mais evidente”. Neri considera que há muito a se trabalhar para aumentar a

²⁸ Categoria referente a jovens que não trabalham e não estudam.

²⁹ Nestes momentos, a ausência do Censo de 2020 e as análises impedem esta tese de conhecer o cenário atual.

conscientização sobre o tema. “O jovem não vê a educação como um bom investimento sob a ótica do prêmio a ser recebido”, avalia o pesquisador. A quantidade de anos nos bancos escolares se traduz não só em melhorias financeiras, mas também incide diretamente na probabilidade de encontrar trabalho. De acordo com a pesquisa, a taxa de ocupação aumenta 3,38% por ano de estudo. “Para quem pode estudar, é uma boa notícia”, afirma Neri. Entretanto, “uma outra maneira de ler esse dado é que a educação amplifica e é responsável por uma boa parte da desigualdade de renda em nosso País”, frisa o coordenador da pesquisa (VIZIA, 2008, p. 1).

Percebe-se que a relação desigualdade-educação parece cíclica. Se os jovens não percebem essa relação é porque seu meio de vivência também não o vê ou o tem como sendo realidade para outros. Como Neri indicou, os estratos superiores o conhecem por experiência própria. Desta forma, a transição para sua prole é imediata/natural, alvo de investimento nas suas proles. Esse é um fator fundamental para compreendermos esse fenômeno de estratificação/segmentação da escolarização, diante do hiato que há na transição do Ensino Médio para a educação superior.

As conclusões de Menezes Filho e Kirschbaum (2015) indicam a necessidade de pesquisas que associem outras variáveis para pormenorização dessa realidade do encontro da desigualdade e da educação, mas apontam:

As evidências apresentadas neste capítulo mostram que o modelo padrão de oferta e demanda por habilidades parece útil para analisar a evolução dos diferenciais de salários por educação e da desigualdade de renda no Brasil nos últimos cinquenta anos. Os resultados mostram que o aumento da oferta relativa de educação, especialmente nos grupos intermediários (4 a 7, 8 a 10 e 11 a 14 anos de estudo), parece ter sido responsável pela redução dos diferenciais de salários associados à educação ao longo do período (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015, p. 128).

Sob estas condições compreende-se que a possibilidade de oportunidades é real, mas se para alguns o caminho é por uma avenida larga, para outros resta vielas, ou trilhos. Neste contexto emerge a realidade de compreendermos como o desempenho escolar dessa fase final, apontada como ‘teto’, pode ser compreendida dentro do segmento público de oferta escolar.

As realidades percebidas neste capítulo, indicam a necessidade do uso de uma teoria que possibilite a compreensão dos aspectos educacionais e suas nuances territoriais aplicadas nas condições existentes da cidade de Londrina. O próximo capítulo visa suprir essas ‘lacunas’ apresentando os elementos basilares das análises realizadas.

CAPÍTULO 2 – CONCEITUALIZAÇÕES E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A conceitualização é um dos postulados da pesquisa científica. A possibilidade de abordagem de qualquer problema, principalmente o sociológico, ocorre a partir e no entorno dos conceitos que englobam este problema. Este fato impõe ao redator dos processos e resultados da análise a apresentação clara de como (método) opera e qual (técnica) é o operador utilizado. Desta forma, entende-se a necessidade de contextualização e apresentações dos conceitos: a) dos testes usados como: teste T, Tukey, Moda, Correlação, Boxplot, Intervalos de confiança de médias; estes serão informados na medida em que os mesmos são usados, facilitando assim a compreensão e absorção do conteúdo; e b) da teoria que subvenciona os termos utilizados e suas origens.

Dividi esse capítulo com dois grupos de conceitos: a) uma breve apresentação das bases de dados e suas relações; e b) aproximação dos conceitos da teoria histórico-cultural com a qual a relação indivíduo-sociedade é construída, já aplicando os dados oriundos das bases de pesquisas locais.

2.1 TEORIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Conhecer a respeito das desigualdades e processos históricos é fundamental para a compreensão do fenômeno abordado, mas ladeia essas análises a necessidade da compreensão de como esse processo afeta de forma direta os indivíduos, neste caso específico os jovens estudantes. As disparidades sociais apontadas neste capítulo, que se unirão às do seguinte, mostram a perspectiva macro que sujeita a todos nessa complexa trama social, ainda assim, os indivíduos não são uma ‘massa’ modelada inerte e adaptável na ‘mão invisível’ das condicionalidades sociais. Suas ações, ora reproduzindo ou negando sem nunca estar estanques, são também componentes constituidores das relações. Mas quais os limites das ações individuais no curso histórico? Vemos que a resposta a isso pode ser percebida por como as mídias utilizam seus veículos para propagar heroicamente indivíduos que excepcionalmente fogem das tendências de seus pares e se destacam positivamente (segundo a lógica do Mercado). Ao mérito individual é atribuída a conquista e a sua falta é também o fator do fracasso dos demais. Essa lógica não ocorre apenas para

os indivíduos, mas também para instituições, como veremos no caso das escolas públicas.

Para negar essa independência do indivíduo em relação ao seu coletivo, analisaremos obras de uma corrente de pensamento soviético THC (Teoria Histórico-Cultural) que aplicou à ciência educacional, focada nas relações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento humano, conhecimentos oriundos da psicologia do desenvolvimento produzidos por Vygotsky e Leontiev. Os dois pensadores compõem um marco da psicologia do desenvolvimento e, embora suas contribuições sejam adotadas por parte da ciência pedagógica, a intenção dos autores, que era de descobrir a forma como o 'novo' homem da proposta socialista poderia emergir de um contexto reprodutor do modo de ser burguês europeu, transcende a pedagogia e a própria psicologia servindo de fundamento para compreendermos como os processos da relação indivíduo e sociedade são integrados.

Este tema (indivíduo e sociedade), que fundamenta a Sociologia enquanto ciência, tem em Vygotsky e Leontiev sua importância por estes nos apresentarem como o processo de apreensão do que é socialmente disponibilizado é absorvido e produzido pelo indivíduo. Apresenta, assim, como a cultura, pensada conceitualmente de forma ampla e representando todas as instituições (conjunto de regras de comportamentos) socialmente produzidas, afetam e se relacionam com o biologicamente herdado pela pessoa. Ou seja, a tripla condição de herdar tanto a a) genética como as b) instituições sociais em um c) ambiente (território), produz o indivíduo através da vivência que este faz desses fatores e das intensidades que cada um se apresenta em tempos diversos no curso da vida. Aplicando ao objeto dessa tese, poderemos compreender, portanto, como a produção de juventudes e dos fatores educacionais aos quais estes são expostos, pode ser diversamente produzida e codependente do componente de espaço/lugar usado/vivência por estes jovens. Desta forma, o território, enquanto espaço social, expressa vida e capacidade de agência sobre o indivíduo, sendo assim um dos componentes da constituição socioidentitárias, por ser um dos agentes fornecedores de vivências dos estudantes.

É sabido que em pesquisas educacionais um paradigma teórico em consolidação pode ser percebido. As produções, conceituações e lógicas desenvolvidas por Pierre Bourdieu compõem quase a unanimidade dos temas que vinculam estudos da sociedade e aspectos educacionais. Sem negar a importância desse autor, buscou-se nesta tese a utilização de dois pensadores sociais

materialistas histórico-dialéticos, que também ofertam opções teóricas de compreensão da realidade social, mas que estão academicamente ‘confinadas’ às áreas de formação e de aplicação da metodologia. O trabalho de utilizar alguns conceitos da THC aplicando-os aos objetivos dessa tese, tem função de aproximações teóricas à uma das contribuições que a UNESP – Marília propõe para o avanço de ‘novas’ perspectivas e análises sociais. Ter, portanto, a THC como contribuidora de elementos desse trabalho é ao mesmo tempo disseminar caminhos alternativos e se apropriar das competências profissionais que a instituição promotora da formação do autor acessibilizou.

2.2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.

Entende-se como importante ao falarmos sobre juventude e escolarização apontar o processo de transição entre as etapas de construção dos seres humanos (crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos) e das razões da existência da escola e seu sentido social. Para tal é requerido uma verificação ontológica e histórico-processual desse ser denominado humano.

Leontiev, assim como outros pensadores, indica que a principal atividade diferenciadora de um ser humano é o trabalho. Dela, derivam a necessidade da produção, conservação, desenvolvimentos tecnológicos das ferramentas/instrumentos utilizados, da transmissão do modo de uso e do acesso a ele. Essa ação não é biologicamente transmitida:

Era preciso, portanto, que estas aquisições se fixassem. Mas como, se já vimos que elas não podem fixar-se sob o efeito da herança biológica? Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual (LEONTIEV, 1978, p. 3).

É justamente da necessidade de trabalhar e transmitir o como se trabalha que a organização social requer outra necessidade social, a criação de um processo educativo (cultural).

Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: o trabalho. Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam

os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 1978, p. 3).

Esse processo não visa apenas a conservação da ferramenta física, mas de sua transformação em imagem/reflexo, ou seja, em um símbolo do qual tanto o indivíduo quanto seus pares têm acesso e conseguem se relacionar com o mesmo sentido. Ele visa também a adaptação desse ser, as motricidades requeridas pela atividade, parafraseando o autor, a mão se torna subordinada aos movimentos requeridos para o uso do instrumento.

A principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana (LEONTIEV, 1978, p. 6).

A proposição de Marx de que “a vida define a consciência e não o oposto”, é aplicada na teoria proposta por Vygotsky; nela o soviético apresenta sua forma de lidar com essa relação entre indivíduo e sua realidade exterior. Duarte (2016) descreve que essa ação tem como base a compreensão de Vygotsky sobre o estudo de Marx em relação ao método da economia política. Nele, Marx inverte a forma cartesiana proposta por Renê Descartes na obra “Discurso do método”, comumente utilizada para apresentar fenômenos ou ensinar sobre algo. Ao invés de partir das formas mais simples para as mais complexas, há no pensamento marxiano a compreensão de que se partirmos no sentido inverso, do complexo para o simples, as especulações produzidas pela necessidade de expor as causas dos efeitos é extinta. Essa forma de produzir a história evidencia os fatores reais/concretos, comprovados pela realidade ao invés de se conduzir pela especulação filosófica necessária para a justificação dos fatores históricos nos momentos de crises/etapas que pontuam a linha histórica produzida, como fizeram os filósofos contratualistas, por exemplo, ao imaginar um estado de natureza humano que explicasse o atual. Vygotsky aponta:

O investigador nem sempre precisa seguir o mesmo caminho seguido pela natureza, com frequência é mais vantajoso o caminho inverso. É a esse

conceito de método “inverso” que apontava Marx, quando afirmava que “a anatomia do homem era a chave da anatomia do macaco (VYGOTSKY, 2001, p. 261).

Vygotsky compreende essa ideia e a aplica metodologicamente nas análises que faz sobre o desenvolvimento humano, especificamente em crianças. Para o autor, é o sujeito mais desenvolvido o principal agente no processo de desenvolvimento. Durkheim pensava o mesmo, seu conceito de educação é amplamente conhecido, a geração mais velha se impõe à mais nova. A principal diferença em Vygotsky é que os aspectos biológicos não são negados e as oposições ao externamente estabelecido não são vistas como negativas, mas como algo *novo* e, desta forma, um componente do desenvolvimento.

Ainda assim, precisamos compreender que a relação entre o mais desenvolvido, no caso dos adultos, e as menos desenvolvidas (crianças) não se dá de forma homogênea justamente por nenhum humano ser igual a outro. Duarte (2016, p.1.563) aponta isso:

O emprego do método inverso, como um dos possíveis métodos de investigação [...], não implica, de forma alguma, uma visão homogeneizadora da infância, da adolescência e da vida adulta. Os adultos não são necessariamente iguais entre si no que se refere ao grau de desenvolvimento psíquico, o mesmo acontecendo com crianças e adolescentes.

A individualidade não é massificada na THC, mas sim relacionada a de tudo que há no entorno do indivíduo. Não há autodesenvolvimento, bem como o isolamento dos mundos: a) das crianças, b) dos jovens; e c) dos adultos; trazem prejuízos aos processos de desenvolvimento de todos:

[...] o desenvolvimento psicológico individual humano requer a relação entre o ser mais desenvolvido (o adulto) e o ser menos desenvolvido (a criança e o adolescente). Seria uma ideia quase óbvia, não fosse pela existência, no tempo de Vygotsky e também na atualidade, de grande número de teorias psicológicas e pedagógicas para as quais o desenvolvimento psíquico é um processo autoproduzido e também a existência de concepções que colocam a infância, a adolescência e a vida adulta em mundos separados e não raro conflitantes entre si (DUARTE, 2016, p. 1.563).

Essa relação imbricada entre as etapas do desenvolvimento humano destacadas, tem ressonância direta na ontologia marxiana. Duarte (2016) aponta essa fonte de conhecimento de Vygotsky demonstrando que Marx já tinha proposto essas vinculações:

O ser humano é, no sentido mais literal, um *zoon politikón*, não apenas um animal social, mas também um animal que somente pode isolar-se em sociedade. A produção do singular isolado fora da sociedade – um caso excepcional que decerto pode muito bem ocorrer a um civilizado, já potencialmente dotado das capacidades da sociedade, por acaso perdido na selva – é tão absurda quanto o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos vivendo juntos e falando uns com os outros (MARX, 2011, p. 40).

Leontiev (1978) indica que “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”.

Desta forma, quando Vygotsky expõe sua percepção sobre a natureza social humana e os imbricamentos dessas relações ele está aperfeiçoando o que foi apontado por Marx. Desenvolvendo a teoria e a aplicando em uma área fundamental para a produção do ‘novo homem’.

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, **toda sua natureza é social**; inclusive ao converter-se em processos psíquicos continua sendo quase social. O homem, inclusive quando a sós consigo mesmo, conserva funções de comunicação. Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura. Não pretendemos dizer que seja esse, precisamente, o significado da tese de Marx, mas vemos nela a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1995, p. 151, grifo nosso).

Mas como essa teoria se vincula com o tema dessa tese? Se a natureza do ser é social, a juventude enquanto etapa do desenvolvimento humano também é. Desta forma, o território vivenciado/usado ao qual o jovem estudante está inserido também é um dos componentes atuantes na formação não apenas da personalidade, mas da construção dos objetivos e oportunidades de vida. É neste contexto que a proposta de Vygotsky ajuda a compreender não apenas como o desenvolvimento humano ocorre, mas também os elementos que o definem.

Em vários textos o autor (1930, 2018) expõe a necessidade de considerar os aspectos biológicos e os sociais, mas uma vez que há preponderância do social sobre o indivíduo representada pelos entes mais desenvolvidos da sociedade, os fatores que acometem esses ‘formadores’ também afetam aqueles em formação.

Do mesmo modo que a vida de uma sociedade não representa um único e uniforme todo, e a sociedade ela mesma é subdividida em diferentes classes, assim também não pode ser dito que a composição das personalidades humanas representa algo homogêneo e uniforme em um dado período histórico, e a psicologia tem que levar em conta o fato básico que a tese geral que foi formulada agora mesmo, só pode ter uma conclusão direta, confirmar **o caráter de classe, natureza de classe e distinções de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos**. As várias contradições internas que são encontradas nos diferentes sistemas sociais encontram sua expressão tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana naquele período histórico (Vygotsky, 1930, p. 2, grifo nosso).

A existência em uma sociedade de classes é um marco histórico fundamental para considerarmos as relações estabelecidas, um elemento *sine quo non* do pensamento. É a partir da condição de classe que as diferenças sociais se estabelecem e se transformam em desigualdades que afetam o desenvolvimento humano. Portanto, na teoria proposta por Vygotsky (2018) é necessário relacionar alguns fatores antes da análise dos sujeitos. O conceito de desenvolvimento humano do soviético considera três marcos teóricos atuantes no processo histórico formativo.

A primeira diz respeito à inexistência de uma sincronização temporal linear entre as fases e seus componentes. O tempo para o desenvolvimento varia de ‘valor’ e de importância à medida que as fases vão se sucedendo sem ter uma constância temporal imposta. Pensando nas crianças, temos que o primeiro mês tem um valor no desenvolvimento comparado aos próximos 3 e 6 meses. Desta forma, “o valor de cada mês depende do ciclo de desenvolvimento em que está contido e do lugar que ocupa” (VYGOTSKY, 2018, p.19) e ainda, “o desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa; seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo” (VYGOTSKY, 2018, p. 22).

O segundo marco no desenvolvimento, é denominado de lei da desproporcionalidade:

a segunda lei diz que particularidades isoladas não se desenvolvem de modo regular e proporcional. Por exemplo, nunca ocorre que partes do corpo de uma criança, digamos, a cabeça, as pernas e o tronco, cresçam de forma igual. Numa certa idade, podemos observar um crescimento grande das pernas, mas bem menor do tronco e da cabeça. Assim, nunca ocorre que os sistemas orgânicos, os órgãos, por exemplo, os sistemas muscular, nervoso e digestivo, cresçam regularmente (VYGOTSKY, 2018, p. 24).

Embora exista uma regularidade no desenvolvimento entre as diferentes partes do corpo e as etapas numa “determinada idade, algumas funções se apresentam em primeiro plano e outras, na periferia; na idade seguinte, outras

funções, que estavam na periferia, passarão ao primeiro plano e as que estavam no centro, para a periferia” (VYGOTSKY, 2018, p. 26). Essa fase é importante, pois ocorrem alguns processos de desenvolvimento reverso ou de involução de aptidões desenvolvidas. Como exemplo podemos entender que ao conseguir caminhar a criança deixa de desenvolver o engatinhar, ao mesmo tempo que ao conseguir falar ela deixa de balbuciar. Nesta fase, manter certos procedimentos pode ser sinal de problemas no desenvolvimento, bem como não expressar aqueles esperados, essa relação entre obtenção e retrocesso de aptidões evidenciam a complexidade. Ainda assim, há uma terceira lei para se considerar. Há no desenvolvimento uma característica de metamorfose na qual a pessoa, semelhantemente ao que pode ser visto na borboleta, ‘de repente’ apresenta uma mudança ‘instalada’ que parece sempre ter estado ali.

Por essas leis, Vygotsky define que o desenvolvimento está vinculado ao *surgimento do novo*. É o elemento dessemelhante que confere a capacidade de alteração. Percebe-se que desenvolvimento não é necessariamente um ‘crescimento’, algo ‘superior’ ou ‘melhor’, há casos em que o novo é justamente um comportamento desalinhado com o esperado. Assim, é sob a égide do desenvolvimento que o conceito de história do autor emerge.

Por que falamos de desenvolvimento da terra na geologia? Porque também ocorreu o desenvolvimento de uma série de formações rochosas novas que não existiam antes. Por que, na história, falamos de desenvolvimento histórico da humanidade? **Porque surgem novas formas de sociedades humanas** nunca existentes na história. Digamos que, agora, nos encontremos numa das mais grandiosas rupturas históricas vividas pela humanidade, nos encontremos às vésperas de um novo regime social que nunca existiu na história da humanidade. O que isso significa? Significa admitir que **o processo histórico é desenvolvimento histórico, um processo ininterrupto de surgimento do novo**. Apenas nesse caso podemos falar em desenvolvimento (VYGOTSKY, 2018, p. 33, grifo nosso).

Perceber uma trajetória para o autor é compreender pontos de novidades temporalmente distribuídos nos anos vivenciados. Levando em conta que existem novidades coletivamente compartilhadas, emergem como parâmetro comparativos, elementos capazes de fornecer indicações tendenciais para a pessoa (singular). Extrapolando estaticamente a ideia do autor, temos que a educação formal compreende/consome grande parte da vida de crianças e jovens, sendo os marcos elencados por essa estrutura social fundamentais para avaliação do desenvolvimento.

São 12 anos de currículo escolar básico, sendo impossível de dissociar da infância e adolescência, a escolarização.

O novo e o desenvolvimento da criança e jovem na sociedade atual está diretamente vinculado à sua relação com a escolarização. A escola medeia sociabilidades e sociabilizações ao mesmo tempo em que transmite saberes habilitadores para as etapas na qual o trabalho se concretizará como elemento formador. Essa nova forma de sociabilizar, cujo trabalho é (possível) destino e não veículo, é ímpar na história da humanidade.

Da mesma forma que a transição de seriação escolar ocorre mediante a aquisição de novos saberes comprovadamente adquiridos (ao menos no plano ideal), as avaliações educacionais promovidas pelos sistemas de educação, intencionam justamente medir através de testes individuais, a obtenção de saberes curricularmente definidos como suficientes para a ascensão serial. Os saberes adquiridos e expressos na nota do ENEM se tornam indicador verificacional do progresso em absorver os conteúdos e de instalação do novo na vida de crianças e jovens.

Os saberes da fase do nível fundamental I são diferentes e antecessores do fundamental II, o encadeamento da complexificação curricular estipulado legalmente impõe aos estudantes a aquisição dos novos saberes, via um caminho de coerção institucional legalmente constituída. O desenvolvimento no sistema educacional, pelo ponto de vista do estudante, se resume na luta por conseguir compreender conteúdos diversos e pontuar bem nos momentos avaliativos. Uma vez que para o ser humano em geral o sentido da batalha ontológica foi sintetizado por Timiriázev, conforme Leontiev (1978, p. 262) apresenta:

[...] Timiriázev exprime esta ideia de uma maneira notável: “A teoria da luta pela existência detém-se no limiar da história cultural. Toda a atividade racional do homem não é senão uma luta, **a luta contra a luta pela existência**. É um combate para que todas as pessoas na Terra possam satisfazer as necessidades, para que não conheçam nem a indigência, nem a fome, nem a morte lenta.

Assim sendo, “a *luta, contra a luta pela sobrevivência*” se converte para o estudante como a luta contra a reprovação, que é o fato mínimo da relação escolar. A organização da forma como a pontuação avaliativa ocorre expõe a noção de desenvolvimento a partir das premissas cartesianas, o estudante já entra na escola com zero e os testes/provas lhe dão a chance de aumentar esse *score* até um patamar

aceito. Os sistemas avaliativos são organizados para promover a expressão desse parâmetro da aquisição dos conhecimentos através das notas.

Um desses testes é o Exame Nacional do Ensino Médio, e os resultados que este fornece será considerado nesta tese de forma experimental, como algo similar ao *novo* proposto por Vygotsky, ou seja, um elemento capaz de indicar uma habilidade distintora do término de uma fase e início de outra através de um fenômeno mensurável (nota) que faz com que os estudantes possam ser considerados parte de um grupo dentro do nível da etapa avaliada, ao mesmo tempo que o oposto também se impõe.

Nesta trama, se considerarmos as taxas de aprovações escolares anuais e por série na cidade de Londrina, vemos que elas são superiores a 90%³⁰, mas a presença no teste não tem nem o quantitativo de estudantes³¹, nem notas de médias que atestem essa realidade.

Contudo, antes de tratarmos sobre os números dessa realidade ainda nos falta apresentar alguns passos lógicos que envolvem o objeto investigado. Se o surgimento do novo é a condição do desenvolvimento, precisamos pensar em qual tipo de novo estamos buscando e como ele se materializa. Começamos pela sua concretização social. Todo sujeito tem relações diretas e mediadas com o meio no qual subsiste. É no e por esse ambiente que o socialmente produzido pelos 'mais desenvolvidos' se impõe ao indivíduo, portanto sua compreensão é fundamental.

Dessa forma, o papel do meio no desenvolvimento pode ser evidenciado apenas quando levamos em consideração a relação entre a criança e o meio. Antes de tudo, o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário.

[...]. Quando começa a andar, esse mundo se expande e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Posteriormente, o meio se modifica por força da educação, que o torna específico para a criança a cada etapa etária: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na idade escolar, a escola. Cada idade tem seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que, quando tomado no sentido de algo puramente externo, se modifica na passagem de uma idade para outra (VYGOTSKY, 2018, p. 74-75).

Assim percebemos a dinâmica do ambiente de vivência de um sujeito, ou seja, não há alterações apenas no indivíduo, mas à medida que seu entorno se

³⁰ Quedu. Taxa de rendimento. Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/2623-londrina/taxas-rendimento>. Acesso em: 17 nov. 2021.

³¹ Quedu. Resultado ENEM por escola em Londrina. Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/2623-londrina/enem>.

expande as relações também. A questão é que o contrário também é verdade. Se for restringido, o indivíduo pode ter problemas no seu desenvolvimento. Paula e Nogueira (2018) e Ribeiro *et al.* (2016) indicam o impacto do segregacionismo urbano através do acesso ou não a serviços educacionais, mas também indicam sobre o ‘clima’ motivacional que determinados serviços geram a depender do território de instalação.

Nesta tese, consideraremos alguns aspectos desse meio de vivência de jovens estudantes na cidade de Londrina. As contradições existentes entre a territorialidade de habitação, fatores familiares e o sistema educacional compõem as partes do meio de vivência, juntamente com questões também importantes, não estudadas nesta tese como: relações religiosas, atuação profissional dos professores, pertencimento/inclusão de projetos sociais financiados por políticas públicas. São muitos fatores atuantes, contudo, os selecionados se destacam por haver dados disponíveis para as análises e por serem responsáveis pelo lastro parental e local de existência.

Para verificar essa interação dos sujeitos com o meio, Vygotsky propõe um conceito chamado de *vivência*.

Podemos dizer, com mais precisão ou exatidão, que os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência. Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada da vivência (VYGOTSKY, 2018, p. 75-78).

A vivência de jovens que habitam o mesmo território pode ser distinta por um motivo: os significados socialmente definidos e introjetados nos indivíduos dependem do sentido (organização racional da atividade em relação a seu objetivo) que vem dos sentidos (percepções individuais) que estes sujeitos têm dos significados. Não são apenas as relações econômicas que determinam a apropriação do mundo (hominização), como veremos no capítulo 4, quando demonstrado aqueles estudantes com condições de fazerem deslocamentos em busca de ‘melhores’ escolas e aqueles com dificuldades para se manterem nas escolas próximas. Essa não homogeneidade, cujas fontes são os contextos econômicos, também tem

influência no sentido que as famílias e o próprio estudante têm a respeito da educação e suas possibilidades (MENDONÇA, 2011). Problemas educacionais vivenciados pelos pais, relações de rejeições com os saberes não são incomuns em relatos de pais e responsáveis que são reproduzidos pelos filhos. A família, assim como o território, considerados como elementos da vivência de um indivíduo correspondem a dois importantes atores promotores ou cerceadores do desenvolvimento educacional.

O conceito de vivência vigotskiano indica que o desenvolvimento da consciência depende diretamente da influência que o meio tem no desenvolvimento psicológico. Quanto mais rico e diverso, melhor e maiores oportunidades a pessoa terá. Ao mesmo tempo, pessoas diversas sob as imposições de um mesmo meio podem expressar relações distintas. Essa possibilidade de variação muito facilmente percebida em gêmeos implica na condição de que uma “lei” geral produzida pelo meio, não perde sua capacidade de generalidade quando as diferenças surgidas são oriundas de recortes analíticos distintos. Usando como exemplo o processo de desenvolvimento infantil, Vygotsky (2018, p. 84) expõe a cisão entre análise do crescimento motor e corporal e o do pensamento lógico. Ou seja, na generalização dos processos do meio à restrição que diferencia possibilidades de categorias diferentes, precisa ser ponderada de modo a conceber os aspectos essenciais postos ao invés de questões específicas.

Quando se quer falar a respeito de um estudo do meio de um modo geral, seria mais cômodo, de um lado, não tomar um aspecto restrito do desenvolvimento, mas um que seja mais ou menos central e essencial, e, de outro, tomar um aspecto em que a influência do meio se mostre com sua força máxima (VYGOTSKY, 2018, p. 84).

É justamente essa capacidade de *influência com força máxima*, o motivo da escolha da territorialidade e das relações familiares como expressões da lei geral do meio sobre os sujeitos da pesquisa. Com essa perspectiva procura-se equilibrar a complexa definição de quanto a realidade é produtora ao mesmo tempo em que é produto das singularidades dos indivíduos que a fazem. Se fosse um binômio simétrico, o problema dessa relação seria facilmente constatado, porém as diversas teorizações convergem ao menos na sentença de que a vinculação é tão imbricadamente constituída, que tendências e potências são mais facilmente observáveis do que a essência. Neste caso específico, não se anula a possibilidade de sucesso escolar de um jovem pertencente a um território ou famílias desprovidas

de recursos proporcionadores de desenvolvimento. Ao contrário, essa negação do fluxo imposto à reprodução de seus pertencentes, diz mais da condição geral do que da excepcionalidade que este jovem apresenta. O tomar o concreto em suas contradições significa não negar particularidades subjetivas, mas, quando se trata de análises propositivas visando a ampliação quantitativa das possibilidades de sucesso e oportunidades de vida, as intervenções no meio de desenvolvimento se tornam objeto mais eficaz frente à atomização de indivíduos.

Neste contexto, Vygotsky indica mais uma vez que o meio de desenvolvimento tem prevalência na relação indivíduo-sociedade. Ele expressa essa realidade dando como exemplo o ato de falar infantil, do início do balbuciar, passando por palavras soltas até a organização de frases, a criança aprende a partir da forma já ‘acabada’ que os adultos de seu entorno lhe oferecem. Não apenas a estrutura linguística gramatical e fonética, como também a quantidade de palavras disponíveis para a calibração dos sentidos apresenta a riqueza ou restrição do meio e, por consequência, do adquirido.

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, sobre algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento. O mesmo ocorre com todas as outras coisas (VYGOTSKY, 2018, p. 85).

A pesquisa feita por Hart e Risley (1995), discutida em suas limitações como vemos em Maia e Gomes (2020)³², a qual verificou a relação entre a quantidade de palavras ouvidas por crianças de estratos econômicos diferentes dentro de um mesmo período, resultou em variações de cerca de 30 milhões de palavras entre os mais pobres e os mais ricos pesquisados. Essa realidade a respeito do inventário vocabular indica que os apontamentos da THC continuam sendo válidos. Nesta fase, quantidade de palavras diz respeito a possibilidades de repetição, ou seja, de exposição ao conteúdo. A qualidade, diria respeito às formas socialmente definidas como adequadas para expressão vocal, não apenas nos fonemas utilizados para

³² MAIA, Gabriel; GOMES, Lucas. O que afeta o desenvolvimento da linguagem das crianças, segundo estudos. Publicado em 30 jul. 2020 (atualizado 08 dez. 2020 às 15h13). Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/dados/2020/07/30/o-que-afeta-o-desenvolvimento-da-linguagem-das-criancas-7as-segundo-estudos>. Acesso em: 8 dez. 2021.

expressar dentre todos os disponíveis na língua, mas também na organização sintática destas sob tonalidades emocionais promotoras de encorajamento para a aquisição e práxis das crianças. Ainda que aspectos qualitativos não tenham sido medidos naquele momento e que a amostragem tenha sido baixa (42 famílias), podemos vislumbrar o impacto e diferença na qual o meio de vivência dentro de uma sociedade de classes proporciona aos indivíduos. Comprova-se essa realidade os índices obtidos na área de Linguagem e Códigos que tanto o País quanto a cidade de Londrina têm e que serão melhor apresentados no capítulo 4.

Assim, temos que as formas finais da fala da criança estão disponíveis no meio ao qual ela vive. Da mesma forma, as oportunidades advindas de outras áreas como: trabalho, relacionamentos afetivos, participação política etc., emergem, comumente, a depender da amplitude preexistente.

Em primeiro lugar, isso significa que o meio é a fonte de todas as características especificamente humanas da criança. Se a forma ideal estiver ausente, não se desenvolverá a atividade, a característica, a qualidade correspondente na criança. (VYGOTSKY, 2018, p. 87).

O resumo dessa relação pode ser entendido assim:

[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade.

[...] O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. (VYGOTSKY, 2018, p. 90)

O primeiro meio de subsistência de qualquer humano é o corpo da mãe, a carga nutricional que ela ingere em relação ao requisitado pelo novo organismo pode expressar as primeiras contradições da qual a vida na sociedade lhe impõe. Se abundante ou ausente, se misturada a constantes diminuições de espaço devido a contrações musculares advindas das tensões, ansiedades e violências sofridas por ela ou a expansão e relaxamento. O feto já experimenta o mundo à sua volta, a família sob os diversos arranjos ao qual poderá estar inserida³³, que constantemente se expandirá até sua maturidade.

³³ Neste caso não se omite a existência de tentativas de aborto, doações de crianças, abandonos. Ao mesmo tempo, a relativização extrema que exclui os contextos variados familiares da primazia do cuidado tampouco expressam a realidade social esmagadoramente majoritária. É em um contexto familiar, tenha este o arranjo que tiver, que a criança se relaciona com o mundo.

Desta forma, é importante considerar alguns aspectos importantes das estruturas as quais estes têm e terão à sua disposição. Uma vez que nesta pesquisa utilizaremos os dados da pesquisa OBEDUC-CS 2016, como representação da realidade dos jovens estudantes da cidade de Londrina, cabe-nos descrever a realidade expressada nos dados obtidos dos próprios estudantes.

Ainda assim, há um fator já mencionado que precisa ser melhor apresentado: o sentido atribuído à escola pelos pais e estudantes. Todavia, embora esses dois atores interessem à tese, como parte da sociedade, os fatores vinculados à questão, sejam de senso comum (erudito ou não), compõem o repertório destes. E, desta forma, compreender a conjuntura que envolve a questão de forma mais ampla é imprescindível. Conforme Mendonça (2011, p. 342) indica:

A escola na sociedade atual provoca críticas de toda ordem. Há aquelas que ressaltam a sua inadequação às novas demandas sociais. Há outras que lamentam o abandono de seu *status* de transmissora de conhecimentos, ordem e disciplina, sintetizando uma nostalgia de tempos de outrora, numa visão saudosista do seu papel regulador na manutenção da hierarquia social. De todo modo, a escola só não desperta consensos, frente a uma crise identificada por diferentes segmentos sociais, com explicações diversas, que perpassam desde o obsoletismo institucional até a ausência de inovações. Talvez o único consenso possível seja o fato de a escola não mais conseguir ensinar e, conseqüentemente, os estudantes não mais aprenderem os conteúdos escolares.

Essas críticas também incorporam atualmente, principalmente pelo grupo citado como saudosista da transmissão de ordem e disciplina, a recente presença física de agentes de segurança na composição do quadro funcional escolar (policiais atuando dentro das escolas) como também a transformação de algumas escolas em militares ou cívico-militares³⁴. O consenso no qual a aprendizagem não está ocorrendo a contento e os indicadores educacionais³⁵ comparados com outros países reafirmam estratégias visando a reparação dos problemas, contudo emerge uma dúvida em relação a origem desses problemas: eles estão dentro da escola por pertencerem a ela (currículo, quadro funcional, legislações) ou por entrarem e se relacionarem com ela advindos das condicionalidades sociais dos atores?

Como é possível ver nas propagandas governamentais, o termo ‘reforço’³⁶ e “cidadãos ainda melhores” são utilizados como justificativa para a

³⁴SEED. Colégios Cívico-Militares. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/colégios_cívico_militares. Acesso em: 30 mar. 2022.

³⁵ Indicador PISA.

³⁶ MEC. Escola Cívico-Militar. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>.

implantação desse modelo militarizado de escola. Ou seja, desdobra-se do já indicado pela autora um senso emergido dos debates nos últimos anos das conjunturas políticas, no qual a obediência à autoridade não é um construto entre as partes em relação pedagogicamente criada, mas algo imposto pelo setor responsável pela segurança, previamente definido na adesão à instituição. Assim, a promoção e ações visando cumprir com o objetivo de gerar ordem e sujeição se atrelam, ou melhor, se tornam, a teleologia de algumas instituições de ensino, quer sejam elas compreendidas como meios, para a ação pedagógica ou sua finalidade. Esse sentido para a escola pode ser compreendido, em parte, pelo fracasso das capacidades da educação em criar um ambiente propício para a transmissão de conhecimento, advindas das condições de exterioridades carregadas pelos estudantes e suas famílias; e na solução criada, vinda através das forças de segurança repressivas ao invés de investimentos na construção das melhorias socioeconômicas dos estudantes e seus familiares.

Seja qual for a perspectiva, o exemplo acima evidencia como a luta por criar um sentido para a instituição escolar é algo vivo e está constantemente em disputa na sociedade brasileira e, portanto, fundamental para compreendermos os processos educacionais. De tal forma, a questão que envolve sua função/finalidade social é um dos desafios das análises que têm a escola como objeto ou contexto. Mas qual a sua origem?

A escola, na sociedade capitalista, tornou-se a instituição dominante no oferecimento de educação formal, tendo como tarefa central a reprodução da divisão social do trabalho e dos valores ideológicos dominantes. Não podemos esquecer que a escola moderna nasce junto com as fábricas, com a Revolução Industrial. Este duplo processo de morte da antiga produção artesanal e de nascimento da produção fabril gera o espaço para a moderna instituição escolar pública. As revoluções burguesas do século XVIII desencadearam o processo de politização, democratização e laicização da instrução e fizeram com que a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanharia o surgimento da ciência e da indústria moderna, se tornasse objeto de discussão, tendo na bandeira política Educação como direito do cidadão e dever do Estado sua expressão maior – com base no ideal da Revolução Francesa de igualdade, liberdade e fraternidade –, ainda que fosse um ideal muito longe de ser alcançado pela maioria da população na sociedade capitalista. **À escola coube produzir um novo homem** que expressasse a ruptura com a ordem feudal e disciplinasse o operário ao novo modo de vida, onde a transmissão de determinados conhecimentos é elemento fundamental no modo de produção capitalista (MENDONÇA, 2011, p. 343-344, grifo nosso).

Criada para adequar a humanidade ao novo modo de produção, essa ferramenta social visa a produção de um tipo específico de sujeito histórico. O espaço infraestrutural distinto da casa, como a fábrica, a mesma sirene definindo o tempo, o confinamento em um pequeno espaço coletivamente compartilhado, as adequações que exigem controles fisiológicos primários e secundários. As rotinas e a sociabilização obrigatória com estranhos, atualmente da ‘mesma idade’, as posturas corporais (sentado) e de gestuário, de códigos de interações verticais e horizontais, bem como a uniformização identificadora por meio do vestuário. Todos esses aspectos criados e praticados nas instituições escolares, se observados apenas sob a adequação à etiqueta escolar, podem turvar a busca pelo sentido da sua existência e potencial como ferramenta de produção social.

Tendo a missão de transmitir conhecimentos necessários para a transformação dos servos (e não proprietários) feudais em operários industriais, professores, currículos, estrutura visavam a produção de um tipo específico de subjetividade. Mas isso não ocorreu à deriva dos contextos, o próprio Adam Smith³⁷, tido como pai do liberalismo, apontou as contradições do processo, principalmente no tipo de divisão social do trabalho. Essa origem imbricada na realidade conjuntural faz com que a escola seja uma instituição tencionada o tempo todo pela relação entre objetivo e as condições disponíveis.

A escola moderna origina-se com as contradições do próprio capitalismo e terá de enfrentar, em sua trajetória histórica, o conflito permanente entre um objetivo político ousado e a intensa exploração da classe trabalhadora, que não possui condições objetivas de acesso e permanência na escola. Tal fato enraizou-se na sociedade capitalista e está na base do problema educacional atual, na medida em que a base material para a efetivação do processo educacional destinado à maioria da população encontra-se restrita e empobrecida (MENDONÇA, 2011, p. 346).

Mesmo a gratuidade educacional promovida por políticas públicas não tem sido suficiente para gerar resultados esperados. Ao observarmos os dados nacionais frente a outros países, estamos sempre figurando os menores indicadores³⁸ (OECD, 2018, p. 2). Ainda assim, há dentro do próprio sistema público desigualdades, como será demonstrado nos capítulos 3 e 4. Essa base material necessária para o desenvolvimento e apreensão dos saberes expostos não foi superada de forma

³⁷ Vide em Mészáros (2005, p. 28-29).

³⁸ Vide: OECD (2018). The Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf. Acesso em: 29 jan. 2022.

massiva. Por isso, o problema institucional da educação sob o capitalismo se atrela às mazelas que o próprio sistema produtivo possui. De tal forma, pode-se conceber que a ferramenta social escola não é o problema, tal como a própria indústria não é.

Ser apta para inserir os jovens-estudantes no mercado de trabalho formal e legal é um dos sentidos atribuídos à escola. Ou seja, a habilitação seguindo lógicas ditadas pelo mercado pode implicar em conteúdos restritos ao tipo de distribuição laboral definido pela forma capitalista de divisão social do trabalho. A lógica tende a ser a da produção de um ser dotado de objetividades e subjetividades orientadas para manutenção e reprodução do já estabelecido, ao mesmo tempo dócil e maleável às mudanças que ocorrem no período útil de produtividade do indivíduo. No entanto, esse projeto tem falhado na inclusão de muitos, não exclusivamente, mas geralmente os mais pobres. Sendo assim, pensar na escolarização como caminho de superação de desigualdades pode ser uma tarefa dúbia, pois a base do sistema educacional está vinculada a manutenção da realidade de contradição. Uma vez que a instabilidade/liquidez é uma marca importante da modernidade, o mundo do trabalho também oscila. Profissões que alguns pais atuaram ou atuam já não existem mais ou não existirão em alguns anos. As realidades da intensificação das alterações das ferramentas produtivas têm desestabilizado as noções de carreira e de profissionalização. Ao mesmo tempo, a especialização tem segmentado ainda mais o trabalho social. Portanto, há diante dos atores, sejam gestores ou executores, do campo educacional uma tensão constante advinda da resposta dada a seguinte pergunta: como pode a escola preparar para o mundo do trabalho?

Por outro lado, menos fatídico, as alterações promovidas pela luta de vários educadores brasileiros que conseguiram legitimar áreas do conhecimento que ampliam a possibilidade da formação para aspectos relacionados à vida humana, como as ciências, a arte, humanidades, geram incoerências com o projeto original capitalista sendo benéficas, tanto ao próprio indivíduo quanto ao objetivo de inclusão produtiva, uma vez que o pensamento expandido o habilita a compreender seu entorno e traçar estratégias dada a realidade à qual se encontra. Esse repertório de possibilidades, às quais os estudantes pensam ter à disposição, se relaciona diretamente com sua ação de aderir ou não ao ENEM e vestibulares.

A existência de estratégia de superação da condição momentânea mostra uma habilidade/competência de leitura da realidade, organização e controle das pulsões. Se pensarmos sob a perspectiva dos fracassos escolares advindo de

notas não alcançadas, dos sentimentos de incapacidade e frustração, de comparação com os pares, o ambiente escolar parece servir bem a construção de um psiquismo para uma vida que derrota antes da luta começar (LAHIRE, 1997).

O fracasso escolar não é destino dos mais pobres ou da escola pública. Ainda assim, não é por si garantia de sucesso no acesso à obtenção do necessário para assegurar um estilo de vida suficientemente adequado. Nesta discussão apresenta-se que, ainda que haja um objetivo inseridor na política pública, os resultados dependem de fatores que estão associados à vida como um todo. A economia é um deles, mas não o único. A construção do ambiente de vivência é fundamental na discussão, por isso abordar aspectos como os geográficos indica uma busca por complexificar o modelo de análise educacional.

Outro fator em disputa na escola é o ensino politécnico versus politécnico. A aparente redundância se dá pelo uso do mesmo nome de conceito para significados e significantes distintos: Politécnico no sentido de várias habilidades possibilitadas ao mesmo estudante, ou de várias especialidades oferecidas para que ele escolha uma entre elas. Neto (2014) aborda essas noções a discutir o sentido do Ensino Médio no Brasil daquela época, algo que já sofreu alterações com a implantação do ‘novo’ Ensino Médio em vigência.

Com esses exemplos se apresenta as múltiplas variações dadas ao sentido da educação e da forma como ela é praticada.

Discutir a crise da escola, em pleno século XXI, exige uma reflexão mais profunda sobre seus significados e sentidos. Historicamente, coube à instituição escolar a *guarda e a responsabilidade social da transmissão do conhecimento*. Essa característica marca o objetivo da escola, que embora passe por crises exatamente por não *atender a contento* tal meta, **nem por isso tem negada sua função social, ou seja, há, ainda, um reconhecimento social da sua necessidade e de seu conteúdo histórico específico**. Há, também, a expectativa de que a escola deva transmitir conteúdos escolares, traduzidos na relação professor/estudante e ensino/aprendizagem. Porém, os problemas que vêm se materializando no cotidiano escolar põem em xeque esse papel histórico da escola. Concretamente, ela não tem conseguido a socialização/transmissão de conteúdos escolares, a ponto de seus agentes sociais diretos – professor e estudante – definirem claramente o objetivo da escola, por um lado, e, por outro, também reconhecerem que tal objetivo não se concretiza, não se efetiva como espaço de produção e socialização de conhecimento. É exatamente esse nó que merece uma reflexão maior (MENDONÇA, 2011, p. 347, grifo nosso).

É justamente essa vigência da função social da escola, mesmo estando dentro de tantas contradições e sentidos, disputas e concepções, que a

habilita como *locus* da observação sociológica e a palco de interações sociais forjadoras de consciências. Desde ser uma transmissora de conhecimentos, adequadora de comportamentos, até uma porta/caminho para a inserção produtiva civicamente ajustada³⁹, à escola tem cabido a função de iniciar os jovens-estudantes nas práticas sociais externas às regras familiares e religiosas tão fortes no Brasil.

Desta forma, a absorção do conteúdo escolar pode ser medida por testes como o SAEB e ENEM, que se destacam não apenas como elementos expositores dos méritos acadêmicos individuais, mas tomados em seus contextos podem informar com substancial grau de confiança, aspectos socioestruturais aos quais os jovens estudantes estão sujeitados. As notas alcançadas nestes exames analisadas de forma coletiva não revelam apenas a competência estudantil, mas também o meio social e a reprodução das condições deste. Assim, o problema central dessa tese se descortina: há igualdade na apropriação dos saberes por jovens estudantes da cidade de Londrina pensados em seus territórios de origem?

2.3 ASPECTOS FAMILIARES DOS ESTUDANTES

A dinâmica familiar e seus arranjos, como qualquer outra instituição social, está sujeita a seu tempo e contexto histórico. Tanto os integrantes e seus papéis quanto as expectativas em relação ao cumprimento das normas de funcionamento, indicam rupturas ou coalisões do que se é estruturalmente criado. Embora haja todo um histórico dos vários tipos de arranjos nominados de família e diversos estudos relacionando os processos de aliançamento, neste texto pretende-se algo mais simples: apresentar as principais composições, não todas, coletadas nas pesquisas OBEDUC 2016 e LENPES 2015. Por que não toda? Porque embora a totalidade precise sempre ser expressa por fazer parte da realidade, neste texto não se busca discutir a família suas funcionalidades e organizações, mas apresentar por meio da maneira panorâmica que os dados quantitativos permitem, aspectos que indiquem como esses locais de expressão da vivência estão constituídos na maioria dos jovens estudantes. Os resultados que seguem, evidenciam que mesmo os arranjos tradicionais legitimados como os ‘corretos’ por certos grupos sociais, requerem atenção. Não se nega a importância qualitativa de análises pormenorizadas,

³⁹ Não se nega ou se omite a existência da construção paralela de um sistema que o crime organizado produz.

ao contrário, deseja-se, com as análises a seguir, provocá-las com a própria realidade macro.

Ao pensar sobre os arranjos familiares e suas múltiplas formas, procurou-se saber se os estudantes poderiam contar com a existência dos pais. Dos 613 estudantes da cidade que responderam ao questionário, destes, 550 (89,7%) têm o pai vivo e 584 (95,3%) têm as mães vivas, sendo que 536 (87,4%) possuíam os dois vivos. Segundo dados do Censo de 2010 do IBGE⁴⁰, o esperado para a cidade seria a seguinte realidade: a) Mulher com filhos 15%; b) Homem com filhos 2%, c) Casal com filhos 59,8%; d) casal sem filhos 22,7%. Como a coleta foi realizada com os estudantes, a última categoria não tem como ser analisada, mas como parte do contingente apresentado, sua presença impacta percentualmente o conjunto. Assim, os parâmetros apresentados têm uma função mais tendencial do que definidora. Dado o grande número de arranjos familiares possíveis, o grupo optou por produzir categorias de arranjos, ao invés de coletar cada elemento da composição familiar. Ainda assim, é possível rastrear os outros indicados dentro dos arranjos obtidos.

Tabela 2 – Arranjos familiares da pesquisa OBEDUC/CS 2016

Tipo de arranjo familiar	Quantidade	Porcentagem
Com meu pai, minha mãe e outros (irmãos, tios, avós etc.)	238	39.6%
Com meu pai e minha mãe	123	20.5%
Com minha mãe e outros (irmãos, padrasto, tios, avós etc.)	121	20.1%
Apenas com minha mãe	55	9.2%
Com outro(s) parente(s)	25	4.2%
Com meu pai e outros (irmãos, madrasta, tios, avós etc.)	17	2.8%
Apenas com meu pai	7	1.2%
Com meu cônjuge/companheiro(a)/namorado(a)	4	0.7%
Guarda compartilhada	4	0.7%
Moro sozinho(a)	4	0.7%
Com meu cônjuge/companheiro(a)/namorado(a) e filhos	3	0.5%
Total Geral	601	100.0%

Fonte: OBEDUC 2016. Elaborado pelo autor

Como observamos, a moda dos arranjos é a presença dos dois pais com outros familiares. O segundo no *ranking* indica que o respondente é filho único, sendo possível somá-lo ao primeiro para compor as famílias de arranjo tradicional com 60,1% dos estudantes.

⁴⁰ Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9758&t=resultados>. Acesso em: 16 dez. 2021. Tabela 6 Paraná.

Em seguida (3º) vem o arranjo no qual a mãe é o adulto responsável de referência (20,1%), mas com a existência de outros que podem ser irmãos. 99 (81,8%) respostas indicam essa condição, 66 (54,5%) são de irmãos sem referência a padrasto, cujo vínculo se dá direto com a mãe. Há 46 (38%) padrastos, dos quais 8 (6,6%) formam um arranjo com o estudante e sua mãe e 38 (31,4%) entre estes e irmãos, não sendo possível distinguir se a irmandade é consanguínea ou oriunda do arranjo. Se somado ao 4º arranjo, no qual só há presença da mãe (9,2%), temos no total da pesquisa 29,3% dos arranjos com a mãe tendo a atribuição de responsabilidade. Esse valor é 7 vezes maior do que as mesmas variações tendo o pai como referência. Embora novas masculinidades tenham emergido, ainda é muito incipiente a obtenção ou cessão de guarda quando o arranjo tradicional é desfeito.

É comum em estudos sobre desempenho escolar correlações entre o estudante e a mãe, e esses dados nos mostram por quê: 89,2% dos arranjos contêm a genitora contra 64,1% dos genitores. A média de idade do Obeduc foi 16,8⁴¹ anos e os turnos de estudo coletados geram a distribuição de 474 (77,3%) matutinos, 135 (22,0%) noturnos e 4 (0,6%) vespertinos. Por esses elementos percebemos os arranjos familiares mais comuns aos estudantes. Para confirmar essa relação descrevemos também a LENPES 2015 para a cidade de Londrina de forma a ser possível aferir a relevância dos dados de ambas.

Tabela 3 – Arranjo Familiar LENPES 2015 (Londrina)

Arranjo familiar	Quantidade	Porcentagem
Pai, mãe e irmão	366	40.5%
Pai e mãe	120	13.3%
Mãe	99	11.0%
Mãe e irmãos	95	10.5%
Mãe, padrasto e irmã(os)	60	6.6%
Outros arranjos	58	6.4%
Cônjuge	26	2.9%
Pai	25	2.8%
Mãe e padrasto	18	2.0%
Outros arranjos irmãos	16	1.8%
Pai e irmão(s)	9	1.0%
Pai, madrasta	8	0.9%
Pai, madrasta e irmãos	4	0.4%
Total	904	100%

Fonte: LENPES 2015. Elaborado pelo autor

⁴¹ Média =16.8, intervalo de confiança Inf.=16.58879, sup.= 16.96516, alfa=.95. p-valor < 2.2e-16; Range = 14 anos até 52 anos.

A forma de captação das informações na pesquisa LENPES teve como estratégia a composição *a posteriori* das organizações individuais. Por isso, cada estudante apontava quais membros compunham seu arranjo familiar. Esse jeito de coletar produz dificuldades no processo de organização dos dados pela necessidade de criar o processo de adição para os membros. Foi justamente essa dificuldade a incentivadora para que na pesquisa OBEDUC os arranjos familiares já fossem ofertados para os respondentes. Para este contexto, optou-se em produzir as informações detalhadas sob os arranjos da OBEDUC para comparação. Os demais arranjos, não menos importantes pela variedade, foram agrupados por não serem o objeto em questão, dada sua representatividade quantitativa.

Percebemos na pesquisa LENPES uma pequena diferença na taxa da família tradicional (53%), menor 7% do que a OBEDUC, mas ainda assim ela é a mais ranqueada. Também se manteve as taxas de coabitação materna (89,4%) e paterna de 64,1%. A média de idade foi de 17,05 anos e o intervalo de médias⁴² indica que ela pode ser considerada a mesma que a OBEDUC, sendo assim, os arranjos obtidos e muito similares podem ser considerados como representativos. Contudo, quando observamos os turnos coletados percebemos o porquê de a LENPES ter arranjos relacionados à vida com cônjuges e filhos maiores que a OBEDUC e, também, a análise qualitativa indica mais estudantes morando com parentes (avós, tios etc.). 595 (65,7%) são do Matutino, 161 (17,8%) do Noturno, 129 (14,2%) do Vespertino e 21 (2%) não informaram.

Desta forma, há dois cenários na realidade: em um os principais arranjos mais comuns são iguais. Em outro, é possível perceber uma variabilidade de organizações maiores na pesquisa LENPES. O que justificaria essa diferença? O reflexo dos colégios e suas territorialidades.

Considerando a preponderância do primeiro cenário sob os sujeitos da pesquisa, analisaremos as condições de escolaridade e empregabilidade dos dois principais envolvidos (mães e pais). Primeiramente, observando os dados da OBEDUC, temos que os valores são muito parecidos, até demais. Esse fato nos leva à compreensão do real conhecimento por parte dos estudantes a respeito das trajetórias escolares de seus genitores. Para evidenciar essa questão, inclui a coluna

⁴² Média= 17.0568 Lim. Inf = 16.76762, Lim. Sup = 17.34598, p-valor= 2.2e-16, alfa = 95. Range etário = 14 a 49 anos.

‘Diferença’ para mostrar as simetrias. A variação mais significativa diz respeito à Pós-Graduação, cujo valor materno é 3x maior do que o paterno. Desta forma, se a pesquisa LENPES não demonstrar a mesma igualdade, esses dados dizem mais a respeito da ausência de comunicação ou de conhecimento dos estudantes do que deles mesmos.

Tabela 4 – Escolarização de pai e mãe OBEDUC 2016

	Pai		Mãe		Diferença
	Freq.	%	Freq.	%	
1º Ano-Ensino Fundamental	7	1.3%	7	1.2%	0.10%
2º Ano-Ensino Fundamental	9	1.7%	15	2.6%	-0.90%
3º Ano-Ensino Fundamental	11	2.1%	6	1.0%	1.10%
4º Ano-Ensino Fundamental	35	6.6%	30	5.2%	1.40%
5º Ano-Ensino Fundamental	32	6.0%	36	6.2%	-0.20%
6º Ano-Ensino Fundamental	15	2.8%	13	2.2%	0.60%
7º Ano-Ensino Fundamental	18	3.4%	13	2.2%	1.20%
8º Ano-Ensino Fundamental	42	7.9%	42	7.3%	0.60%
9º Ano-Ensino Fundamental	45	8.4%	33	5.7%	2.70%
1º Ano-Ensino Médio	29	5.4%	38	6.6%	-1.20%
2º Ano-Ensino Médio	46	8.6%	52	9.0%	-0.40%
3º Ano-Ensino Médio	109	20.4%	118	20.4%	0.00%
4º Ano-Ensino Médio	12	2.2%	19	3.3%	-1.10%
Ensino superior completo	67	12.5%	78	13.5%	-1.00%
Ensino superior incompleto	31	5.8%	31	5.4%	0.40%
Pós-graduação	20	3.7%	39	6.7%	-3.00%
Não estudou	6	1.1%	9	1.6%	-0.50%
Total Geral	534	100.00%	579	100.0%	

Fonte: OBEDUC 2016. Elaborado pelo autor

Observando os dados da pesquisa LENPES, a mesma realidade de similaridade emerge. Embora a forma de questionar objetivasse os níveis mais do que os anos específicos, o resultado é o mesmo. Ou seja, ou realmente fica confirmada a tese de que essa pergunta não sabe ser respondida pelos estudantes, ou a uniformização dos níveis escolares pode ser correlacionada de tal forma a não ser necessário saber de uma delas.

Tabela 5 – Escolaridade de pais e mães LENPES 2015

	Pai		Mãe	
	Freq.	%	Freq.	%
Ensino Médio completo	193	23.2%	186	21.5%
Ensino Médio incompleto	103	12.4%	111	12.8%
Ensino Superior completo (faculdade/graduação)	73	8.8%	93	10.8%
Ensino Superior incompleto (faculdade/graduação)	24	2.9%	26	3.0%
Ensino Técnico completo	28	3.4%	30	3.5%
Ensino Técnico incompleto	4	0.5%	-	-
Fundamental completo (até a antiga 8ª série)	71	8.5%	63	7.3%
Fundamental incompleto (não completou a antiga 8ª série)	90	10.8%	84	9.7%
Não alfabetizado	27	3.2%	28	3.2%
Não sei	73	8.8%	44	5.1%
Pós-Graduação completa	40	4.8%	64	7.4%
Primário completo (até a antiga 4ª Série)	54	6.5%	71	8.2%
Primário incompleto (não completou a antiga 4ª série)	51	6.1%	64	7.4%
Total Geral	831	100.0%	864	100.0%

Fonte: LENPES 2015. Elaborado pelo autor

É notório que o País teve um grande desenvolvimento em alguns setores nos períodos das pesquisas, sendo a educação um desses.

Além de comparações internacionais, a evolução da média de anos de estudo permite o acompanhamento do processo de democratização escolar, isto é, das oportunidades de acesso ao ensino. A análise da média de anos de estudo por quintos do rendimento domiciliar per capita evidencia que, ao longo de 10 anos, reduziu-se a distância entre o 1º quinto e o 5º quinto, mas a desigualdade entre eles permaneceu significativa. Em 2004, os 20% com maiores rendimentos da população apresentavam um valor médio de anos de estudo quase três vezes maior do que aquele dos 20% com menores rendimentos. Em 2014, essa vantagem do quinto com maiores rendimentos passou para praticamente duas vezes (IBGE, 2015, p. 48).

Mas a idade média de anos escolares era 8,2 anos. Fato que, se as coletas estiverem certas, coloca a educação de Londrina em um patamar muito elevado, haja vista que as modas de ambas correspondem à de Ensino Médio completo. Um parâmetro para essa questão são as informações do Censo de 2010, embora haja um hiato ele serve de referência.

Tabela 6 – Nível de Instrução, segundo IBGE 2010, por sexo em Londrina

	Homens		Mulheres	
	Freq.	%	Freq.	%
Sem instrução e fundamental incompleto	55111	37.7%	67065	39.8%
Fundamental completo e médio incompleto	23876	16.4%	25273	15.0%
Médio completo e superior incompleto	41007	28.1%	41577	24.7%
Superior completo	25656	17.6%	34311	20.4%
Não determinado	350	0.2%	221	0.1%

Fonte: IBGE. Censo 2010. Tabelas educação e deslocamento. Paraná: tabela 42115. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9753&t=resultados>. Acesso em: 16 dez. 2021.

Percebe-se novamente o equilíbrio nos percentuais e como esses dados se aproximam muito da realidade descrita pelos estudantes. Com essas confirmações podemos afirmar que os dados coletados aderem à realidade objetiva. Na OBEDUC percebemos que 45.7% dos pais têm educação mais alta do que a ‘obrigatória’, enquanto 50.9% das mães; na LENPES esses valores são 39,7% e 42,7%, respectivamente. Embora o ideal seja que todo brasileiro tenha pelo menos o Ensino Médio completo, vemos que aproximadamente metade dos pais tinha essa condição. Este fato é fundamental quando pensamos os sentidos da escola e as idealizações a respeito dela, mais ainda, é possível percebermos as estratégias adotadas por estes responsáveis que já tiveram experiência com a instituição. O Brasil, que tinha altas taxas de analfabetismo, estava conseguindo inserir e, paulatinamente, produzir uma população com ao menos a certificação básica requerida. Essas melhorias diferem a geração de pais atuais das anteriores, pois muitos das gerações antecedentes não tiveram oportunidades e/ou acesso ao sistema educacional de forma ampla, e raros tinham cumprido a escolarização básica ainda que esta fosse menor em anos. Ter a experiência ajuda a direcionar melhor a prole. E como resultado disto, podemos nas pesquisas observar como os pais matriculam seus filhos diante das 65 possibilidades de escolas na cidade. Esta realidade será abordada apropriadamente no capítulo subsequente, no qual analisaremos as territorialidades nas quais as escolas estão submetidas.

Aqui, por hora, continuaremos descrevendo a realidade familiar do meio ao qual os estudantes estão inseridos. Uma vez que a maioria está em turno matutino, cabe-nos pensar que há tempo extracurricular à disposição. Este pode ser ocupado com atividades culturais, ócio, atividades disruptivas ou trabalho. Mas, também é importante saber se há acompanhamento desse tempo fora da escola. Uma pergunta da OBEDUC nos ajuda a esclarecer essa condição, ao mesmo tempo em que nos mostra as atividades principais dos genitores.

Tabela 7 – Atividade remunerada de pais e mães OBEDUC 2016

	Pai		Mãe	
	Freq.	%	Freq.	%
Não tem remuneração, dedica-se aos cuidados da casa.	6	1.5%	93	16.4%
Não, atualmente ela está desempregada	14	3.5%	56	9.9%
Não, ela(e) é falecida(o).	10	2.5%	6	1.1%
Sim, ela(e) é falecida(o), mas deixou uma pensão	-	-	2	0.4%
Sim, ela(e) é remunerada(o) por trabalho exercido fora de casa.	332	84.1%	337	59.3%
Sim, ela é remunerada(o) produzindo em casa	16	4.1%	59	10.4%
Sim, ela está aposentada(o)	17	4.3%	15	2.6%
Total Geral	395	100.0%	568	100.0%

Fonte: OBEDUC 2016. Elaborado pelo autor

A primeira observação é a discrepância entre a quantidade 30,5% menor de respostas de pais em relação às mães. Considerando que sobre educação há 534 respostas, o descompasso entre conhecimento econômico e demais saberes sobre o pai aparecem. Para investigar se essa não informação advém da não convivência, precisamos organizar essa resposta cruzando-a com os arranjos familiares. A Tabela 8 apresenta apenas em valores absolutos a informação para que seja possível quantificar melhor o fenômeno. Contudo, para facilitar a visualização do argumento e a tabela nesta condição de texto, trataremos da questão materna primeiro. 79,6% das mães são economicamente ativas (PEA), 2,6% de aposentadas poderiam ser acrescentadas nesta condição se pensarmos apenas na questão econômica. Porém, a atividade laboral para 69,2% exige ausência da casa para se realizar. Esse impacto se adiciona à condição de estudo matutino (65,7%) e da criação de um espaço de tempo na rotina estudantil.

No que tange aos pais, os números absolutos, principalmente da variável 'vazio', evidenciam que 34,9% desconhecem a realidade de trabalho paterna. Pensando nos estudantes que sabiam como responder (Tabela 8), 91,7% têm

atividade laboral (PEA), se adicionarmos os 4,1% de aposentados esse número atinge 95,8%.

Tabela 8 – Arranjo familiar e trabalho do pai OBEDUC 2016

	Não tem remuneração, dedica-se aos cuidados da casa	Não, atualmente ele está desempregado	Não, ele é falecido	Sim, ele é remunerado por trabalho exercido fora de casa	Sim, ele é remunerado produzindo em casa	Sim, ele está aposentado	(vazio)	Total Geral
Apenas com meu pai	1	1		5				7
Apenas com minha mãe				8			47	55
Com meu cônjuge/companheiro(a)/namorado(a)				3	1			4
Com meu cônjuge/companheiro(a)/namorado(a) e filhos			2			1		3
Com meu pai e minha mãe	1	2		77	6	4	33	123
Com meu pai e outros (irmãos, madrasta, tios, avós etc.)	1	1		10	2	3		17
Com meu pai, minha mãe e outros (irmãos, tios, avós etc.)	2	4	1	176	5	6	44	238
Com minha mãe e outros (irmãos, padrasto, tios, avós etc.)		3	3	32	1	3	79	121
Com outro(s) parente(s)	1	2	2	15	1		4	25
Guarda compartilhada				3			1	4
Moro sozinho(a)		1	1				2	4
(vazio)								
Total Geral	6	14	9	329	16	17	210	601

Fonte: OBEDUC 2016. Elaborado pelo autor

Ou seja, praticamente não há pais fora do mercado de trabalho, fato que também os coloca com rotina familiar diminuída. Mas, em quanto tempo? Perguntou-se também a carga horária de trabalho dos 3 principais membros colaboradores das despesas da casa. A média obtida dos pais foi de 7,25 horas diárias, enquanto para as mães, 6 horas diárias. Se observarmos por classificação, a média para o pai e mãe são idênticas: 8 horas. Na segunda classificação os valores são de 7,75 e 6,5 horas, respectivamente, e apenas na terceira é que os valores se alteram significativamente com 5,6 (pai) e 3,45 (mãe) horas.

Esses índices nos mostram o quão ocupados os pais dos estudantes estão. Sendo o principal meio de vinculação com o mundo o tempo entre os agentes e o desgaste da jornada de trabalho, apontam para uma dificuldade inerente aos dias atuais: ausência parental em situação de relacionamento com estes. Diante desse

cenário emerge a dúvida a respeito do uso do tempo destes. Sabe-se que a escola consome um dos períodos, mas o que é feito nos demais?

Tabela 9 – Atividade laboral de estudantes de Londrina LENPES e OBEDUC

	Sim		Não		Já teve atividade laboral		Sem resposta	
	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.
LENPES	24,0	210	66,4	582	9,6	84		-
OBEDUC	24,1	148	68,2	418		-	7,7	47

Fonte: LENPES 2015 e OBEDUC 2016. Elaborado pelo autor

A primeira atividade extraescolar questionada diz respeito à inserção no mercado de trabalho. Como vimos no capítulo 2, o trabalho é a atividade criadora do ser humano, pois cria as próprias relações sociais, contudo dentro do modo de produção vigente, esse processo conduz para práticas alienadoras, assim compreender como o tempo dos estudantes é empregado nesta atividade tem suma importância por demonstrar a exposição deste processo. As duas pesquisas apontam que apenas 24,1% possuíam atividade remunerada e a média salarial dos estudantes coletados pela OBEDUC era de R\$ 609,4⁴³ em uma carga horária de 21,8⁴⁴ horas semanais, ou seja, recebiam 69,2 % do salário-mínimo vigente em 2016 (R\$ 880,00)⁴⁵.

Tabela 10 – Trabalho remunerado por turno OBEDUC 2016

	Proporção do coletado	Sem resp.	Não	Sim	Total
MATUTINO	77,3%	7.2%	73.6%	19.2%	100.0%
NOTURNO	22,0%	8.9%	48.9%	42.2%	100.0%
VESPERTINO	0,06%	25.0%	75.0%	0.0%	100.0%
Média Geral	-	7.7%	68.2%	24.1%	100.0%

Fonte: OBEDUC 2016. Elaborado pelo autor

O turno escolar, geralmente tido como de trabalhadores estudantes, é o noturno. Percebemos que nesta base de dados a informação é de que menos da metade (42,2%) tem atividade remunerada. Este fato é importante, mas não pode ser considerado como final, pois há muito trabalho não remunerado que sequer é considerado trabalho. Por exemplo, o cuidado do lar, irmãos(ãs), o próprio estudo. As

⁴³ Média = 609.36; Lim. Inf. = 546,8; Lim. Sup = 671.9, alfa = .95.

⁴⁴ Média = 21.88; Lim. Inf. = 19,4; Lim. Sup = 24.35, alfa = .95.

⁴⁵ Vide: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2015/notaTec153SalarioMinimo2016.html#:~:text=DIEE SE%20%2D%20nota%20t%C3%A9cnica%20%2D%20NT%20n%C2%BA,880%2C00%20%2D%20de zembro%2F2015&text=governo%20arredondou%20para%20R%24%20880%2C00.&text=passou%20a%20R%24%20510%2C00,real%20de%206%2C02%25>.

tarefas familiares não soam como trabalho na nossa cultura, haja vista a dificuldade enfrentada geralmente pelas mulheres para conseguir ajuda de seus companheiros para cumpri-las, ou mesmo o reconhecimento previdenciário às ‘donas de casa’. O sobre trabalho feminino com o lar também já é sabido, neste caso então fica a dúvida, será que os 58% não remunerados também não trabalham? Ou seja, são considerados o ‘nem-nem’.

Tabela 11 – Distribuição dos turnos por gênero OBEDUC 2016

	Matutino		Noturno		Vespertino	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Feminino	265	55,9	70	51,9	3	75
Masculino	182	38,4	56	41,4	0	
Outros	27	5,7	9	6,6	1	25
TOTAL	474	100	135	100	4	100

Fonte: OBEDUC 2016. Elaborado pelo autor

Como vemos, a presença feminina é maior nos dois turnos, com uma diferença maior no noturno. Para perceber se há diferença na atividade laboral remunerada por gênero e turno, construiu-se a Tabela 12 apenas com as respostas positivas para o trabalho, pois muitos estudantes não responderam à questão, fazendo com que a tabela com todas as informações ficasse muito confusa.

Tabela 12 – Estudantes com trabalho remunerado por turno e gênero OBEDUC 2016

	Masculino		Feminino	
Matutino	40	54,8%	46	67,6%
Noturno	33	45,2%	22	32,4%
Total	73		68	

Fonte: OBEDUC 2016. Elaborado pelo autor

Uma realidade diferente do que se prevê emerge quando observamos os turnos de estudo e sua relação com os que trabalham. A primeira diz respeito a quantidades e percentuais de trabalhadores por turno, no matutino há mais trabalhadores do que no noturno. Das mulheres que trabalham, 67,6%, enquanto 54,8% dos homens estão neste turno. Elas têm, portanto, uma maior concentração de acúmulo de funções (estudo e trabalho) concentrada neste turno. O mesmo ocorre com o masculino, com um ‘equilíbrio’ melhor entre os turnos. Podemos pensar então

que os turnos noturnos contêm parte dos trabalhadores, mas a maioria deles são masculinos.

Quando invertemos o cruzamento e pensamos nos estudantes e cruzamos o número de trabalhadoras com o de estudantes (dentro da base de dados) nos respectivos turnos, temos que no matutino 17,4% das mulheres trabalham, enquanto das que frequentam o noturno são 31,4%. Se a percepção for em relação ao indivíduo, percebemos que quem tem o maior percentual de trabalhadoras é o noturno. Assim, o noturno não é o maior concentrador de mulheres estudantes, mas contém entre seus estudantes uma maior concentração percentual de trabalhadoras do que o matutino. O mesmo ocorre com os masculinos: 58,9 % dos estudantes do noturno masculinos trabalham, enquanto do matutino, 21,9%.

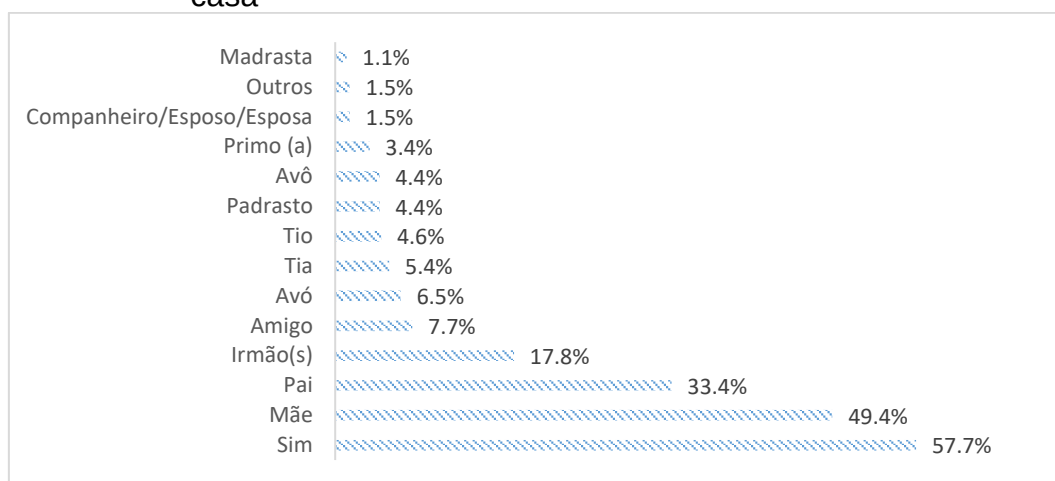
O que se demonstrou com essas inversões de cruzamento que parecem (se não forem) confusas, é que a forma como abordamos os dados determina o resultado. Como o sujeito da pesquisa são os estudantes e não os turnos escolares, temos que os meninos têm mais percentual de trabalho do que as meninas nos dois turnos. Ao mesmo tempo, as porcentagens estão longe do 100%, ou seja, há atividades não remuneradas ocorrendo no tempo 'livre' da escola para ambos os analisados.

Este trecho de análises dos estudantes visava responder à indagação de quanto tempo os jovens têm em relação ao que seus pais têm. Ele parece ter fugido ao tema, mas não é possível afirmarmos a constatação de que há tempo não supervisionado na realidade deles. Ou seja, o meio de vivência externo à escola e cuidado parental tem sua importância na realidade. Veremos essa relação no último capítulo, por hora, voltemos às questões parentais.

Um aspecto importante da atividade de estudo é o apoio para realização da tarefa. É muito comum o pensamento entre pais de estudantes de que a oportunidade do acesso escolar já é suficiente, ou representa toda sua ação pró-escolarização dos filhos. Infelizmente, as infraestruturas adequadas (espaço silencioso com mobília, equipamentos como computador e acesso à internet) para tal acesso, principalmente neste cenário de tempo vago existente e, que mostraram a pandemia de Covid-19, nem sempre pode ser disponibilizado. Contudo, há algo que depende menos dos recursos econômicos e que se percebe que também está ausente.

Apenas 57,7% dos estudantes indicaram ter alguém que os incentivassem, destes, 49%,3% são do período Matutino, 8,2% do Noturno e 0,03% do Vespertino. 33,1% são femininos, enquanto 21,5% masculinos. Os meninos recebem menos incentivos que as meninas. Mas quem é responsável pelos incentivos?

Figura 2 – Percentual de parentesco que ajuda/apoia nas atividades escolares em casa



Fonte: OBEDUC 2016. Elaborado pelo autor

As mães são as que mais incentivam, seguido dos pais e irmãos, acompanhando a lógica do arranjo tradicional, contudo os números são absurdamente baixos e indicadores do ‘abandono em relação à vida escolar’, ao qual os dados sugerem estar os estudantes.

Dessas realidades emergem as questões sobre como se constituiu a relação dos ‘entes mais velhos’ promotores do desenvolvimento e a escola, não a instituição ou o prédio, mas a ideia. Ela aparece como importante, mas o esforço educacional parece ser transferido para a instituição e seus atores dos quais a prole faz parte. Uma terceirização nos melhores moldes neoliberais. A baixa relação percebida, não qualitativamente avaliada, apresenta uma condição muito fordista do sistema. O sujeito é inserido e permanece no espaço cumprindo tarefas e essa ocupação já basta. O saber, ainda que seja possível traduzi-lo em notas, não parece ser importante ou fazer parte num derramar espraçado para além da escola. Ao contrário, se confina a esta.

Leontiev (1978, p. 88), depois de explicar a perspectiva da THC sobre o trabalho e os instrumentos, retoma a ideia de Marx na qual o instrumento de trabalho é um meio de trabalho. “É uma coisa ou conjunto de coisas que o homem interpõe entre ele e o objeto do seu trabalho como condutor da sua ação.” O soviético acrescenta que o “instrumento não é apenas um objeto particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele” (LEONTIEV, 1978, p. 88). Essa ideia permite expandir a noção de instrumento de trabalho para as instituições sociais que medeiam o acesso do humano ao próprio trabalho, que, na condição atual da sociedade capitalista, complexificada pelas várias coexistências tecnológicas com a existência de trabalhadores rurais com enxadas e outros com *notebooks*, altamente adensada em cidades; a posse de saberes e/ou certificações escolares transforma a Escola em instrumento social. Obter conhecimento escolar se relaciona diretamente com a ideia de que “dispor de um instrumento não significa possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização” (LEONTIEV, 1978, p. 89). É fato que o domínio da instituição escolar é palco de conflitos entre empresas privadas, universidades, ideologias político-econômicas e, se observarmos a história da Escola no País pelas ‘reformas’, ou alterações legais, fica-se perplexo com a quantidade de atores e batalhas. Mas, no contexto desta tese, o domínio da escola tem caráter mais singelo, o de conseguir através dela as oportunidades esperadas, quer para si ou para aqueles ‘mais velhos’ que definem a trajetória. Educação é o instrumento habilitador para as conquistas das necessidades individuais e sociais!

Quando pensamos que a existência e aproveitamento escolar dos sistemas privados e públicos tendem a promover a manutenção das relações de classe existentes, não percebemos que dentro de ambas há sérias e complexas desigualdades. Dominar o conhecimento escolar possível é uma tarefa árdua e por vezes não conhecida nem mesmo pelos estudantes que, teoricamente, estariam ali para alcançá-la. Como já se demonstrou neste capítulo, há muitos elementos disruptivos, às vezes dentro da própria realidade concreta do funcionamento familiar. E é dessa e nessa discrepância entre o imaginado e tangível que se materializam as notas observadas. Mas, antes de verificar-se as variações existentes entre as escolas, por meio de seu produto social expresso em notas, precisamos ponderar sobre outro meio de vivência dos jovens estudantes: o território de pertencimento.

CAPÍTULO 3 – TERRITÓRIO COMO ELEMENTO ANALÍTICO

3.1 TERRITÓRIO NA ANÁLISE DOS DADOS

Um dos testes realizados para prova (exame psicotécnico) de obtenção da habilitação veicular é a produção de um desenho representando um ser humano. Por ele percebe-se a motricidade e capacidades espaciais do candidato. Para aqueles que passaram por uma autoescola para se preparar para a prova, a frase dita pelos instrutores “não esqueça de desenhar o chão” é típica, pois “humanos não flutuam no ar”. Euclides da Cunha ao escrever “Os Sertões” indicava às ciências do social um aspecto fundamental da produção da realidade. Nas exaustivas descrições geográficas o autor não deixa dúvida sobre a necessidade das discriminações territoriais e seus impactos sobre os sujeitos. No entanto, no processo de divisão social do trabalho acadêmico, o confinamento dessas relações na área de geografia, demografia e urbanismo é notório. Podemos ver nitidamente esses confinamentos mesmo em obras de impacto e qualidade, como é o livro “Trajetórias das Desigualdades” (ARRETCHE, 2015). Nele, o território é algo abordado nos capítulos relacionados a migrações, nas demais análises a comum narrativa histórica de humanos flutuando no ar, ocorre. Como vimos no capítulo anterior, em relação à escolarização há descritores familiares, econômicos, gênero, cor, contudo nenhum sobre território. Essa ausência tem sido comum nas análises e é fruto de uma tendência que precisa ser revista, embora as dificuldades que o território impõe sejam reais à metodologia quantitativa.

O uso de análise de dados quantitativa de maneira macro não é novidade há muito tempo. Vários pesquisadores têm se dedicado a apresentar as tendências macro em muitos aspectos da vida social. Esses estudos são importantes por produzir parâmetros tendenciais de muitos indicadores, bem como apresentar as possibilidades de intervenção também a nível macro. Todos têm um território como objeto de análise, seja a nação como um todo, uma das unidades federativas, até as grandes regiões demográficas. São poucos os indicadores que fornecem informações das cidades e a periodicidade de suas coletas é esparsa e por vezes descontínuas. Assim, embora os apontamentos realizados de forma macro sejam fundamentais, há uma lacuna a ser preenchida para uma análise completa, os territórios de vivência dos indivíduos. Seria importante saber o quanto eles aderem ao indicado pelo macro.

Nas pesquisas educacionais as exterioridades escolares que afetam o desempenho já são conhecidas. A pobreza, falta de acesso à cultura e alimentação, falta de cuidadores com habilidades e que compreendam sua ação como parte integrante do conteúdo escolar, condições de saúde básica como: a) doenças mentais não diagnosticadas (TDAH, TOD, autismo); b) falta de saneamento, entre outros, são apresentados como elementos de impacto no desempenho escolar. Tratar de desempenho sem ponderar essas condições é um crime contra a atividade de pesquisa, se é que possa ser chamada de pesquisa.

Ao considerar essas questões a nível micro, em territórios no qual esses indivíduos moram, e ponderar os resultados de performance a partir dessas condições é um desafio, mas é fundamental para que as respostas efetivas possam produzir intervenções também efetivas. Nesse nível geográfico, as instituições de pesquisa geralmente são as universidades, com a prevalência das públicas. A inquietação e compromisso com a comunidade local em que está inserida tem promovido vários grupos de pesquisa e pesquisadores, que se tivessem mais fomento e incentivos poderiam fornecer os elementos preenchedores dessas lacunas. Esse fato ocorreu com o projeto OBEDUC. O departamento de Ciências Sociais em 2013 produziu uma proposta de ação que unia quatro de seus laboratórios: LENPES, LERR, LEAFRO, INFOSOC. Ao ser contemplado com o fomento, várias incursões foram realizadas, bem como produções e suas disseminações. Entre elas, em 2016, uma coleta com amostragem significativa foi realizada em colégios públicos da cidade. Os dados que irei abordar referentes às questões locais têm essa origem. Outro fator fundamental para a pesquisa é a integração e autorização realizada entre a universidade e seus vários departamentos com a comunidade escolar da cidade. A Universidade Estadual de Londrina é bem aceita, por promover diversas trocas com a comunidade. Os Laboratórios envolvidos no OBEDUC também tinham boa fluência entre os professores e escolas pôr os considerarem como pesquisadores e fornecer treinamentos continuados, espaço para debates, encontros sobre as produções e metodologias de ensino. O *'know-how'* de anos de parceria colaborou para a obtenção dos dados, bem como do esforço dos diretores, professores e dos próprios estudantes que, voluntariamente, se dedicaram a responder a um questionário de tempo médio,

48,5⁴⁶ minutos, em um período de embates políticos sérios, que geraram manifestações, greves e ocupações das escolas.

Contudo, o que considerar como território? Uma proposta de resposta vem de Milton Santos (2000, p. 96-97)

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o *chão* e mais a *população*, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população.

Se expandirmos essa noção de território usado para os indivíduos, podemos perceber que no fluxo da vida na modernidade de tipo líquida, o percurso realizado entre trabalho, escolarização, alimentação, vida afetiva e residência pode ser muito amplo e distinto, fazendo com que o indivíduo seja um nômade.

Para 'estancar' essa fluidez será adotado o conceito restringindo esses percursos, focando na utilização da escola como marco de referência. O georreferenciamento utilizado para a matrícula escolar e a permanência nesta condição reforçam essa ideia. Não se nega a migração escolar, ao contrário, ao analisar a área de influência das escolas vemos vários alunos saindo de seus territórios de residência para estudar em outros locais, principalmente as centrais. Desta forma, podemos considerar que as escolas dos bairros mantêm um contingente impossibilitado de migrações por algum motivo, essa condição é o fator homogeneizador que utilizaremos. Ao mesmo tempo, as escolas do 'centro' receptoras dos residentes nos bairros com condições de mobilidade também são homogeneizadas pela possibilidade que estes têm. Desta forma, sabe-se dos limites que a abordagem utilizada possui e impactam mais as escolas receptoras centrais do que as dos bairros, uma vez que os *scores* de desempenho variam conforme a região, como será visto no capítulo 4, para as centrais.

As dificuldades de unir dados quanti, de bases diferentes em níveis territoriais diferentes, indicam o processo fragmentado das pesquisas e seus objetivos. Para os grupos de pesquisa universitários, de um lado a aquisição de dados micro é dispendiosa de dinheiro e relações sociais, de outro a construção de dados

⁴⁶ Nível de confiança = 95%, alfa = 5%, limite inferior = 47,4 e superior = 49,7.

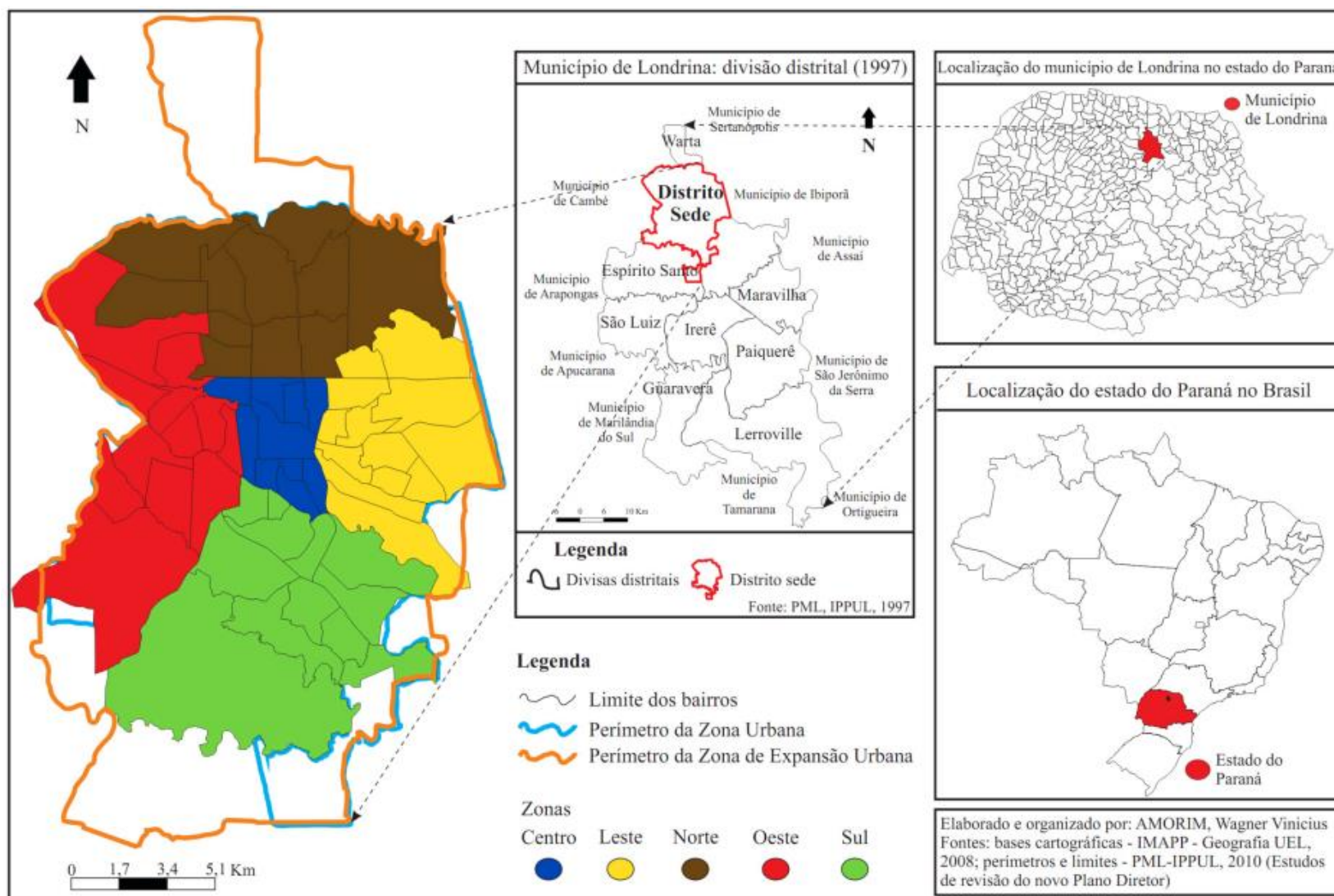
macros não é possível. A interação entre os dois agentes públicos de pesquisa depende de fomentos e incentivos do Estado aos grupos. A separação das modalidades escolares entre municípios, estados e federação sem integração de informação também não ajuda, cada ente produz informações para atender suas demandas que por vezes são situacionais e dependentes do governo em gestão. Ao mesmo tempo, um alinhamento facilitaria a produção e uso de informações, mas também facilitaria a aplicação de equívocos, fato que a diversificação de gestores e de ações burocratizantes impedem, atenuam ou atrasam. Nestas contradições está a realidade com seus atores e dramas e o território emerge como cenário, cuja função não é apenas localizar indivíduos os caricaturando, mas mostrar que, enquanto espaço dinâmico, suas alterações impactam todo o contexto gerando praticamente uma ecologia. Desta forma, antes de observarmos os dados desses territórios precisamos conhecê-los, bem como a cidade de uma maneira geral.

3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA CIDADE DE LONDRINA

Conforme a figura 3 apresenta, Londrina se situa no norte do Estado do Paraná e tem uma formação histórica inserida no processo nacional de relação com países europeus (Inglaterra) sendo *lócus* de várias famílias imigrantes. São muitas as fontes de informação sobre a criação da cidade de Londrina, muitas são as versões e personagens celebrados. Desde a invenção da representação de pioneiros fortes, corajosos e desbravadores, que com suor e dedicação ‘ergueram’ a cidade e que hoje nomeiam as ruas, até as análises socioeconômicas que colocam o empreendimento da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) ou Companhia de Melhoramentos⁴⁷, como marco de uma forma de apropriação internacional do solo nacional, as múltiplas versões são mais coexistentes e complementares do que antagônicas.

⁴⁷ A alteração do nome se deu no contexto da 2ª Guerra por causa da ‘venda’ e nacionalização da companhia, devido à mudança dos investimentos econômicos da Inglaterra.

Figura 3 – Divisão territorial e localização da cidade de Londrina



Fonte: Amorim (2011, p. 24)

Dado que todo escritor não é neutro, seu contexto sempre aparece na exaltação de uma ou outra característica, assim, esse texto visa apresentar de forma satisfatória a um não morador da cidade o processo de produção de Londrina, visando convergir em uma história as perspectivas diversas não para contrastá-las ou questioná-las, mas para fornecer ao leitor informações suficientes para sua contextualização geográfica e ser possível a compreensão dos fenômenos territoriais aos quais tanto os sujeitos da pesquisa OBEDUC/LENPES são afetados quanto os resultados nos indicadores socioeconômicos, de tal forma a ser possível a apropriação do debate (tese) proposto.

É comum uma ideia de que o Norte do Paraná era um 'vazio' demográfico até o começo do século XX. Um espaço entre um Sul e Sudeste nacional praticamente 'sem história', pelo menos da contada sob a perspectiva produtiva capitalista. As várias tribos indígenas que habitavam a região geralmente são esquecidas na contação da história da cidade e sempre aparecem de forma marginal ou burocrática.

Figura 4 – Distribuição do território paranaense entre 1540 e 1640



Fonte: Mapa da distribuição dos povos indígenas no Paraná entre 1540 e 1640, elaborado por Cláudia Parellada e José Luiz de Carvalho| Foto: Leia mais em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/parana-nasceu-ha-10-mil-anos-1q0kg73v7hayozuzj8t1bkh8u/> Copyright © 2021, Gazeta do Povo. Todos os direitos reservados.

Segundo Parellada (2016), a presença indígena na região é muito mais antiga.

Há 4.000 anos, com a chegada de povos Jê no Paraná, ocorreram importantes mudanças culturais, precisava-se aumentar a quantidade de alimento para a subsistência de aldeias com mais indivíduos, e um melhor gerenciamento de recursos com estocagem permitiria esse fato (PARELLADA, 2016, p. 164)

Mota e Novak (2013) indicam presença indígena no território paranaense há 9.000 na região de Curiúva (150 km de Londrina). Ou seja, muito antes dos portugueses sequer serem um Estado independente, nações indígenas conviviam nas terras do centro-norte paranaense. A concepção geralmente atrelada em relação a esse agente histórico se dá porque sua ação não se associa aos critérios estabelecidos historicamente pela empresa colonizadora, seja em âmbito (inter)nacional ou local. Por não aderir direta e pacificamente ao modo de produção social, os indígenas são omitidos ou condicionados a eventos de cunho antfluxo colonizador. Uma vez que não houve eventos, ou foram silenciados, de grande magnitude entre os agentes no Paraná, o confinamento indígena em aldeias foi uma solução adotada, das missões jesuíticas às reservas, a ação de exclusão e reclusão para evitar os conflitos tem sido praticada. O contato entre colonizadores trazidos pela CTNP exigiu adaptações de ambas as partes. Mota e Novak (2013) indicam essa estratégia no período da colonização de Londrina.

Nessa nova etapa histórica, da Primeira República, as populações indígenas tiveram que reformular suas ações e reinventar suas formas de lidar com o poder do Estado. Não era mais o poder do Império com sua política de “catequese e civilização”, com as quais já lidavam desde a implantação das Colônias Indígenas em meados do século XIX, nessa nova conjuntura teriam que se relacionar com novas estruturas organizacionais laicas. Mais ainda, teriam que se defrontar com as políticas do Estado do Paraná que à época tinha o poder de negociar seus territórios, pois, com o advento da república e a nova Constituição de 1891, os Estados da federação passaram a ter o controle sobre as terras consideradas devolutas. Esse processo atingiu seu ponto máximo em 1949, quando o governo da União e o governo do Estado do Paraná redefiniram os territórios indígenas em todo o estado. Esse acordo constituiu-se num novo confisco dos territórios indígenas já demarcados pelo Estado do Paraná no início do século, e no confinamento das populações indígenas em pequenas áreas reservadas. Esse confinamento estabeleceu novas relações de dependência institucionalizada com os poderes locais, regional e federal, e levou os indígenas a traçarem novas formas de relacionamento com esses poderes e com as populações não indígenas do entorno de seus territórios. A partir de 1949/50, teve início uma nova etapa de luta pela reterritorialização de áreas perdidas que continua até hoje. A luta dos indígenas, por um lado garantiu a sua existência, mas por outro fez com que eles tivessem que readaptar seus modos de vida tradicionais às novas situações. Como afirmam os Kaingang, o wãxi, tempo antigo, se transformou no uri tempo atual (MOTA; NOVAK, 2013, p. 78).

Essa luta, perdura tal como perduram os argumentos utilizados na época. A transformação de indígenas em trabalhadores, e a alocação deles em espaços confinados que foram sendo reduzidos ao longo dos anos é algo constante.

Os argumentos empregados para justificar o esbulho dos territórios indígenas foram aqueles contidos nos discursos do deputado Arthur M. Franco e repetidos incessantemente por todos interessados em abocanhar parcelas desses territórios: “de que os índios não eram mais índios”, ou de que “os índios não precisavam de tanta terra, pois não trabalhavam”. Operando nesta baliza de que os “índios já eram ou deveriam ser trabalhadores nacionais”, o governo definiu o critério de cálculo para uma nova delimitação dos territórios indígenas no Paraná. Definiu que bastava 100 hectares de terras para cada família de cinco pessoas, mais 500 hectares para abrigar um Posto Indígena que seria a sede administrativa do SPI em cada área. Dentro desses parâmetros o governo federal fez um acordo com o governo do Estado do Paraná e reduziu quase todos os territórios indígenas no estado (MOTA; NOVAK, 2013, p. 91).

Como podemos perceber nas atividades em torno da legitimidade indígena apontam uma presença exploratória da região, seguindo o curso do Rio Tibagi no sentido sul-norte. Desta forma, o potencial de exploração capitalista já era conhecido, mas não executado. Foi preciso uma iniciativa inglesa com uma de suas empresas de tipo *plantation* (Companhia de Terras Norte do Paraná) para que a região se inserisse produtivamente na história nacional.

O surgimento de Londrina se insere no momento da substituição da forma e dos sujeitos produtivos em nível nacional. A mão de obra, principalmente agrícola, utilizada por meio de escravos é substituída por imigrantes que adentravam o País com noções liberais não apenas nas ideias, mas nas ações. O trabalho ‘livre’ e assalariado vinha ocupar o espaço da escravidão (PARANÁ, 2000, p. 69), ao mesmo tempo que aumentar a demografia de várias localidades do País.

Neste período de transformação o Brasil abrigava e vivia a tensão entre o arcaico/colonial e a modernização econômica liberal (FERNANDES, 2005), em um período de efervescência na elite, na qual alguns senhores coloniais relutavam em se transformar em fazendeiros (capitalista rural). Neste processo de tensão que o ciclo cafeeiro nacional produziu e foi tão bem explicado por Florestan Fernandes⁴⁸, vemos o principal agente produtor (elite agrária) e o principal produto (café) alterando não apenas o solo (desmatamentos), mas a estrutura social brasileira que ela alimentava. No vazio existente entre os privilégios senhoriais patrimonialistas coloniais e os privilégios capitalistas liberais, para além das questões de *status*, está toda a organização de um país frente a um mundo que adota o liberalismo como expressão de sua consciência humana e do seu modo produtivo. Enquanto nos territórios de

⁴⁸ A revolução burguesa no Brasil.

ocupação mais antiga essa tensão era sentida, nos novos empreendimentos a opção pelo liberalismo inglês, trabalho assalariado, propriedade privada individual e as outras condições do capitalismo da época, eram implantados como se estivessem numa *tábula rasa*.

Quando Londrina foi criada, há muito já havia atividades econômicas/comerciais ocorrendo no estado do Paraná.

O Paraná Tradicional corresponde ao litoral, à região de Curitiba e dos Campos Gerais, foi a primeira frente de ocupação do Estado. Essa frente foi inaugurada por mineradores paulistas no século XVII, atraídos pela existência de ouro de aluvião. O fim desse ciclo econômico data entre 1720 e 1730, sendo substituído pela pecuária extensiva, pelo tropeirismo e pela extração de erva-mate. Essa frente, apesar do espaço de abrangência, não ocupou todo o território paranaense (ALMEIDA, Ana Claudia Silva, 2016, p. 10⁴⁹)

Isso se pode dizer na direção norte. São Paulo remonta à época das capitanias hereditárias e, embora o Sul do estado também seja mais recente, esse ‘bolsão’ ficou por séculos ‘intocado’ e só foi ‘descoberto’ por uma iniciativa privada de cunho colonialista inglesa. Não são poucas as ações interventivas e colonizadoras no País. Desde setores de transporte e logística, como os trens e trilhos no Norte Madeira-Mamoré (Mad Maria) para exportação de látex, criação de cidades como Fordlândia, quanto a setores de infraestrutura urbana como a empresa de energia Light (Rio de Janeiro). Desde a travessia Real de Portugal para o Brasil, devido à investida napoleônica de 1808, muitos projetos ingleses foram implantados no País, e o Norte do Paraná foi um dos negócios que o processo colonial inglês, que não era exclusivo no Brasil, vide África e Índia, obteve no território nacional.

No ano de 1924, foi fundada por investidores ingleses a *Brazil Plantations Syndicate*, transformada em Paraná Plantations Ltd no ano seguinte e, logo a seguir, criada sua subsidiária brasileira, a Companhia de Terras Norte do Paraná, cujo objetivo inicial era o plantio de algodão para o atendimento das necessidades do mercado inglês. Em 1925, esta companhia adquiriu do governo paranaense 8.470 km² de terras, com a justificativa de iniciar a produção de algodão. Decorridos 4 anos, em 1929, uma equipe de técnicos da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) partiu da cidade de Cambará e chegou ao local onde deveria fundar o posto central que iria concretizar o objetivo inicial da Companhia. Constata-se que Londrina surgiu como primeiro posto de ocupação, avançando e expandindo a fronteira agrícola por todo o Norte paranaense, pois até então a mesma limitava-se aos núcleos de Jacarezinho, Cambará, Santo Antônio da Platina, Ribeirão

⁴⁹ A colonização do território paranaense e o dinamismo dos municípios da frente norte. **Rev. Geoma e Campo Mourão**, PR, v. 7, n. 1, p. 9-20, 1º sem. 2016. ISSN 21783306. Disponível em: http://www.fecilcam.br/revista/index.php/geomae/article/viewFile/273/pdf_190. Acesso em: 24 jul. 2021.

Claro, Andirá, Bandeirantes, Cornélio Procópio, o chamado Norte Velho. Com a chegada de novos habitantes, uma outra área passou a ser ocupada, sendo denominada Norte Novo e abrangia as cidades de Londrina, Maringá, Apucarana, Arapongas, Nova Esperança, Paranaíba, Porecatu e Jaguapitã. No entanto, já em 1931 a CTNP deixou de lado o projeto da cultura algodoeira e iniciou o loteamento das terras compradas. Os lotes foram sendo ocupados por proprietários que, em suas pequenas e médias propriedades rurais, desenvolviam culturas voltadas para a própria localidade e região, possibilitando o rápido desenvolvimento econômico e demográfico do chamado Norte Novo (SILVA, 2008, p. 72).

Correia e Steinke⁵⁰ (2008) indicam que essa noção exclusiva de produção local não se encaixa com a política macronacional implantada no momento, além do fato que a história da cidade como polo exportador de café, também, ajuda a não corroborar. Embora houvesse essa ação de produção de subsistência local, ela era vista como necessária para a manutenção dos trabalhadores, visando a produção de exportação, ou seja, neste período agrícola, a coexistência entre plantio de subsistência e plantio para venda é facilmente observado na arquitetura da distribuição dos lotes, com os dois setores delimitados. A mediação monetária como conhecemos hoje, não era tão acessível e o escambo uma prática comum, os territórios agrícolas contavam com um setor de subsistência e outro para excedente.

O campo não era exclusivamente de monocultura nem diversamente apropriado para subsistência. Sincronicamente, não se trata de uma relação feudal no que diz respeito ao tempo de trabalho investido em cada espaço com dias definidos para cada um, mas uma variação dessa condição, na qual o proprietário ou meeiro/arrendador atuava simultaneamente nas duas frentes produtivas. Essa forma produtiva é importante para essa análise, uma vez que podemos pensá-la como ainda atual. Um jovem não abastado precisa equilibrar sua ação produtiva no mercado de trabalho, com a vida pessoal e dentro desta, o investimento capacitador necessário para a melhoria e/ou ruptura com condições de vida, cuja desproteção social é a realidade.

Voltando à questão da intenção produtiva, observamos outro componente:

[...] de um lado, ampliar o setor de produtos exportáveis para servir ao pagamento das importações de bens de capital; de outro, suprir as necessidades de alimentação das massas urbanas em expansão no período e de matérias-primas sem, no entanto, elevar o custo da reprodução da força

⁵⁰ CORREIA, Jorge Luiz; STEINKE, Rosana. Colonização do norte do Paraná (1925-1960): apontamentos acerca de seu estudo e da produção de um material didático— UEM. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2424-8.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

de trabalho ou os custos de produção, o que inviabilizaria o processo de acumulação (CORREIA; STEINKE, 2008 p. 7).

Ou seja, o grande problema da exploração plena, antes da era da mecanização e industrialização do campo, estava posto. Para aumentar a produtividade, era necessária mais mão de obra. Esta, por sua vez, requer produtos de subsistência que para gerá-los consomem parte do tempo, espaço e energia produtiva, ao mesmo tempo, não coloca esse produtor como cliente do produzido. A alienação do trabalho pode ser percebida, mas com um agravante: a noção capitalista industrial europeia do século XIX, que será ‘resolvida’ nas décadas mais contemporâneas. Esse trabalhador, ainda que pauperrimamente, possuía meios para produção de subsistência.

A consciência meritocrática, individualizante, assim como o impacto social produzido por histórias de superação de sujeitos socialmente excepcionais, ou de pessoas ‘simples’, que invadem os meios de comunicação, principalmente os programas de televisão de domingo à tarde, encontram ressonância nessa história de construção de um país que ainda tem pessoas que vivenciaram a fase contada acima, e que educam seus descendentes na reprodução da ‘naturalidade’ desse tipo de vivência. Mais do que os postulados filosoficamente delineados das teorias liberais, as experiências compartilhadas entre gerações têm se encarregado de implantar e disseminar modos de ser corroboradores desses valores. Ao conseguir criar os filhos e, quem sabe, estudá-los, enfrentado esse dualismo produtivo, sem apoio institucional, em um território ‘novo’, no qual contava com sua ação laboral e a Fortuna⁵¹, esses colonizadores que conseguiram prosperar formando a base demográfica das primeiras décadas no melhor estilo da *Virtu* maquiavélica, subsistem em vida ou nos descendentes. Essa solidão solidária foi se amortizando em associações relativas às nacionalidades de origem: colônia japonesa, alemã, ou produtivas como sociedade rural, clubes ou religiosas.

A percepção desse ‘abandono’ espacial ainda é sentida se pensarmos nas vias de acesso, estradas e aeroportos da região Norte do estado, fato que já era realidade na ação do Estado paranaense no período da colonização:

Enquanto Curitiba, em 1919, se preocupava em aprovar leis determinando que veículos automotivos e de tração animal deveriam andar pelo lado direito da via para não prejudicar a circulação dos bondes elétricos, o restante do

⁵¹ Deusa do acaso.

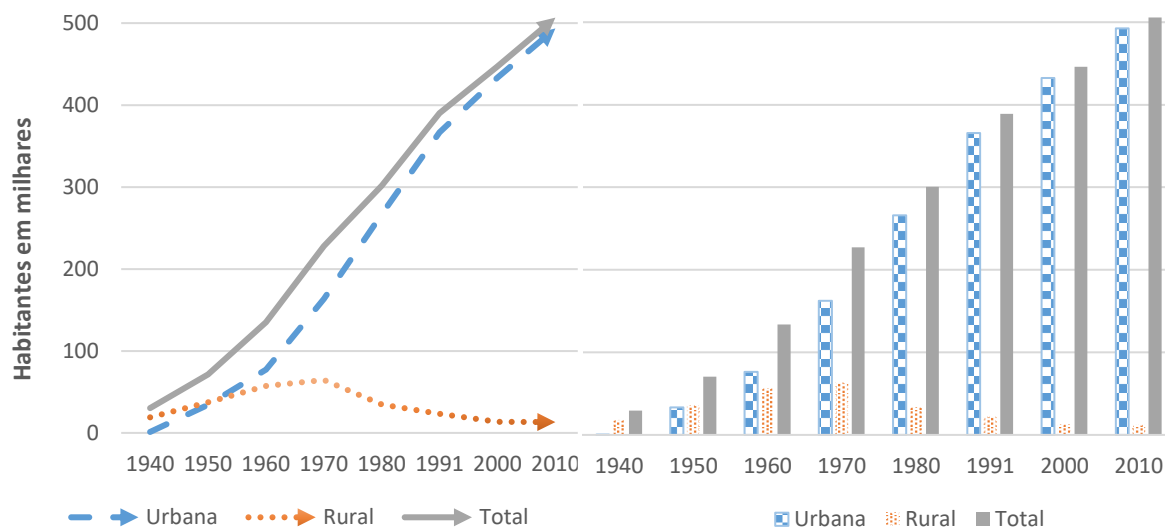
Paraná não contava sequer com estradas, ferrovias e nem estrutura portuária para escoamento de produtos agrícolas. “O governo estadual nessa época tinha olhos para Curitiba. O restante do estado era abandonado”, afirma o historiador da Secretaria de Estado da Cultura do Paraná, Aimoré Índio do Brasil Arantes (GAZETA DO POVO, por Diego Antonelli, 02/02/2019 13:00).⁵²

Essa relação de não identificação e até de antipatia frente ao Sul do estado é percebida ainda em discursos e ações⁵³. Ao vermos a lista de governadores do Estado, a primeira menção de algum nome da região é de uma vice-governadora (Emília de Salles Belinati) em 1995. Em 2011, o Paraná elege o primeiro londrinense (Carlos Alberto Richa), que viveu pouco tempo na cidade e teve toda sua trajetória política ocorrida em Curitiba. O único senador que a região teve foi José Eduardo de Andrade Vieira em 1990, nascido em Tomazina, mas atuante em Londrina, inclusive sendo gestor de um grupo de comunicação de expressão na cidade. Do que consta nos representantes em 2021 da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, a baixa expressividade também é nítida historicamente, atualmente 3 das 53 cadeiras (5,6%) são ocupadas por políticos da RMLondrina. Essa condição de representação política reflete nos recursos e projetos políticos na cidade, pois nem sempre há convergência político-partidária entre as cadeiras executivas.

Desta forma, pensar em como aqueles imigrantes tiveram pouca ou nenhuma estrutura para se desenvolver é importante para compreensão da cidade. Acresce-se a esse fator que um evento climático em 1975, associado com uma política nacional de diversificação de cultivares, retira da cidade seu título de capital do café, faliu várias fazendas produtivas, provocando um êxodo rural, mudando drasticamente a principal atividade econômica da região.

⁵² Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/politica/parana/como-era-o-parana-em-1919-ano-de-fundacao-da-gazeta-do-povo-et3d6zvK5btov8mt0b1f6vj92/#ancora-1>.

⁵³ Governantes no Período Republicano. Disponível em: <https://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Governantes-no-Periodo-Republicano>. Acesso em: 14 jun. 2021.

Figura 5 – População urbana e rural de Londrina entre 1940 e 2010

Fonte: elaborado pelo autor a partir de PML (2019)

Nas propostas de divisão de períodos históricos da cidade, os três apontados por Bragueto (1996) são considerados padrão e legitimadas por Amorim (2015): a) ação pioneira e expansão da cafeicultura; b) o declínio da atividade econômica; e c) os pós-geada de 1975.

[...] o primeiro período corresponde ao da frente pioneira e expansão da atividade cafeeira, o qual se estendeu do início da década de 1930, quando da chegada da estrada de ferro a Londrina, até o início da década de 1960, cujo marco de ruptura foi o ano de 1962, quando se colocou em prática o primeiro plano para a erradicação do café, promovido pelo Governo Federal. O segundo período foi marcado pelo declínio da cafeicultura, acompanhado de um processo inicial de avanço da pecuária e expansão das lavouras temporárias, o qual se estende de 1962 até 1975, ano da geada que destruiu toda a lavoura cafeeira, passando a política agrícola a partir de então a se concentrar no incentivo às lavouras ditas modernas. O período seguinte, que vai de 1976 até o momento de produção desta periodização, caracteriza-se pela intensificação da chamada industrialização da agricultura marcada por uma relação de dominação da agricultura pelo setor agroindustrial (AMORIM, 2015, p. 62).

A partir desse terceiro momento, a cidade e até mesmo a historiografia sobre a cidade parecem diminuir o ritmo. A sojificação do rural londrinense coincide com a inclinação ao setor produtivo de serviços, embora a relação com o agronegócio seja formadora e fomentadora da renda de parte das pessoas mais abastadas, ao mobilizar eventos percebe-se um espraiamento dos negócios para setores imobiliários e comércio. Um plano diretor urbano foi desenvolvido em 1968, visando organizar a

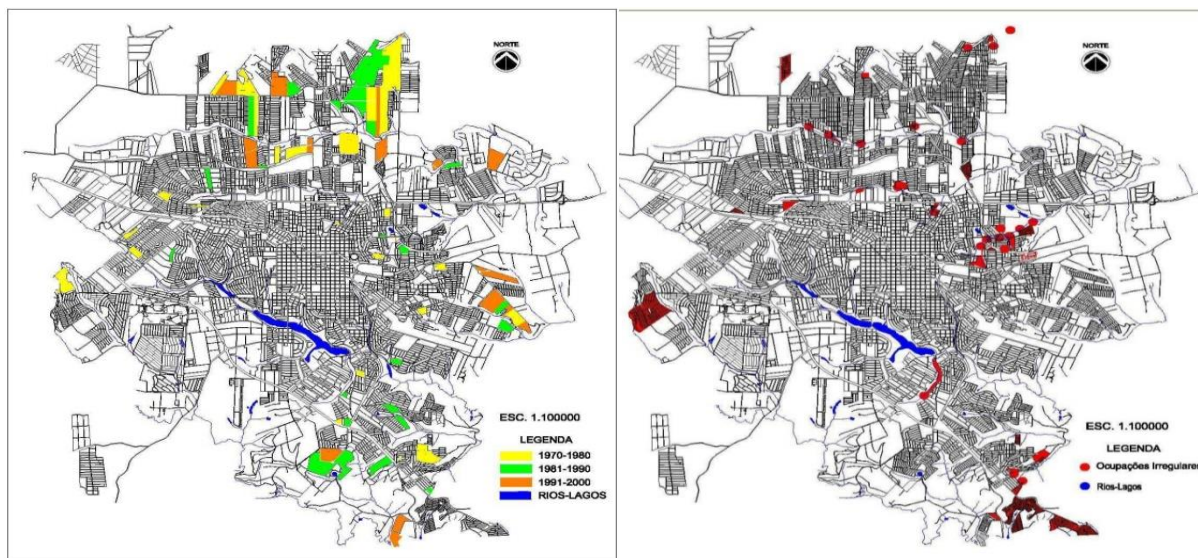
cidade, e que teve como consequência a produção de bolsões imobiliários e a implantação de aglomerados subnormais, e comunidades em lugares definidos para que estes prejudicassem os negócios e não gerassem na cidade realidades observadas em grandes centros, como aponta Caldeira (2011), na cidade de São Paulo, onde condomínios de luxo divisam o muro com comunidades de extrema pobreza. Em Londrina, uma região foi reservada para pessoas mais abastadas. Um marco dessa gestão do espaço urbano é a Gleba Palhano. E, se foi reservado um espaço específico para a moradia das pessoas mais abastadas, também o foi para aqueles sem lastros econômicos.

Londrina recebeu no final de 1970 um grande contingente de casas populacionais oriundo dos programas do Banco Nacional da Habitação.

O Banco de Habitação (BNH) e o Sistema Financeiro de Habitação (SFH) foram criados pelo decreto Lei nº 4.380 de 21 de agosto de 1964 28, sob a regência da Ditadura Militar. O objetivo do programa era de construir casas próprias para aquisição de famílias de baixo poder aquisitivo. As fontes de recursos de capital eram basicamente duas, a arrecadação do Sistema Brasileiro de Poupança e Empréstimos (SBPE), o que correspondia ao conjunto de recolhimento de letras imobiliárias e das cadernetas de poupança; a outra fonte foi capitalizada em 1967 e era oriunda do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), gerado a partir do fundo compulsório dos trabalhadores formais da economia do País.

Estas unidades habitacionais foram distribuídas nos limites urbanos da época, deixando um hiato de espaço para futuros empreendimentos privados entre o centro e estes bairros. Da tímida criação de conjuntos para atenuar os problemas de favelas com a construção de 15 pequenos conjuntos entre 1970 e 1977, de pouco mais de 100 casas ao *boom* habitacional na gestão de A. C. Belinati (1977 a 1982), onde 26 conjuntos habitacionais, totalizando 17.464 unidades, foram construídos, destes a maioria na região norte da cidade, Londrina se destacou no cenário nacional construindo mais unidades habitacionais que muitos estados brasileiros (MARTINS, 2007, p. 93). A Figura 6 mostra como a distribuição dessas unidades se deu com uma concentração no norte, sul e leste ao mesmo tempo em que apresenta as ocupações irregulares nas mesmas espacialidades gerando uma área no centro e sudoeste 'preservada' urbanisticamente.

Figura 6 – Conjuntos Habitacionais da cidade de Londrina (1970 a 2000) e áreas de favelas em invasão



Fonte: Martins⁵⁴ (2007, p. 115). Distribuição dos conjuntos habitacionais em Londrina. Martins (2007, p. 87). Ocupações irregulares ativas em Londrina (1950 a 2000). Desenhos de Darlan de Paiva Santana; Renato Domanski.

Na época, os serviços bancários, comércio, lazer, ocorriam concentradamente no centro da cidade, na área conturbada do calçadão (Avenida Paraná, que se transformou em espaço exclusivo para os pedestres em 1979), marco turístico e dos negócios. As distâncias desse ponto central até os conjuntos variam de 4 a 10 km⁵⁵ (em linha reta), dependendo do bairro e região.

Pela imagem da Figura 7 além da distância mencionada é possível ver a não existência de asfalto dentro dos bairros e entre eles. Tendo que o solo barroso vermelho que expressa a fertilidade desejada pelos ingleses⁵⁶ é extremamente liso quando compactado e produz atolamentos quando aerado, o isolamento espacial se materializa em dias de chuva. Se acrescentarmos o fato de que todos são construídos em aclive acentuado, a cena de água em fluxo pelas ruas chegando nas residências locadas nas regiões mais baixas é desumana. Em tempo

⁵⁴ O mapa contido em Martins (2007, p.115) é amplamente utilizado em vários trabalhos sobre o tema. Na etiqueta de autoria dos mapas consta como desenhistas Darlan de Paiva Santana e Renato Domanski e uma referência ao IPPUL não encontrada para referência.

Percebeu-se nele a ausência de um dos conjuntos (Milton Gavetti), o qual foi pintado para essa tese. Uma vez que a intenção de uso do mapa é apenas situar o leitor, de forma que este consiga perceber a produção periférica da cidade, o trabalho de verificação de outras ausências foi realizado sob a memória do pesquisador, sem pretensões exaustivas.

⁵⁵ Distância em linha reta. Martins (2007, p. 131) indica 15 Km para o conjunto Aquiles Stenghel.

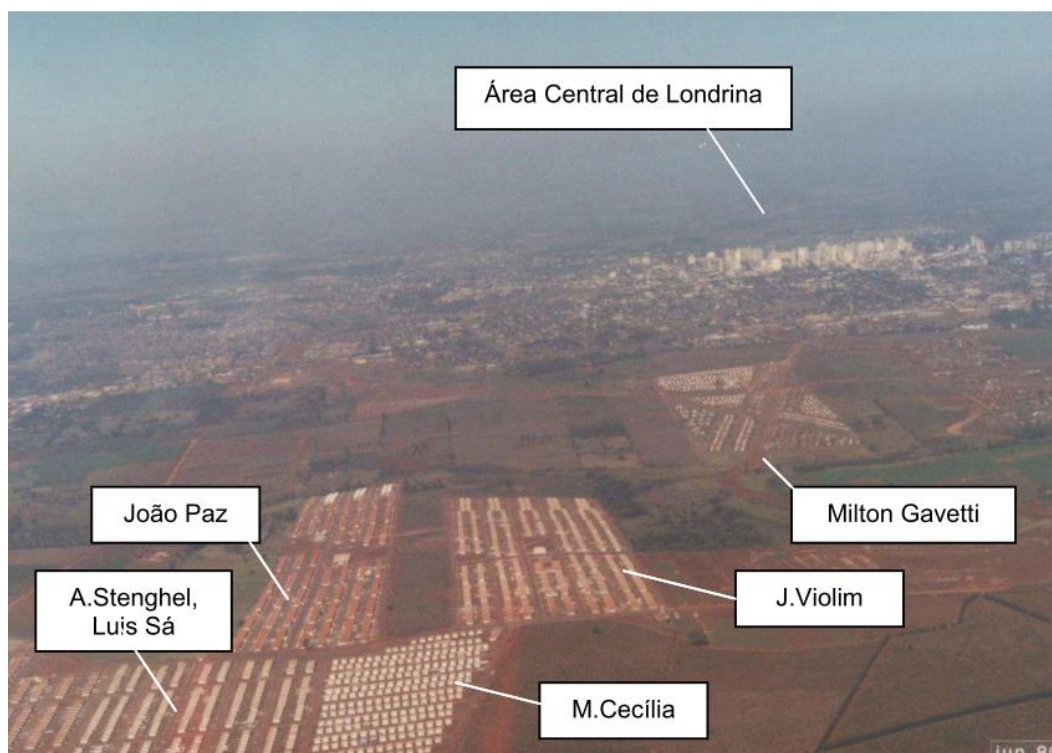
⁵⁶ Usavam como *slogan* de *marketing* a expressão “terras roxas/vermelha sem saúvas”. Vide entre outros: ZORTEA, Alberto João. Londrina através dos tempos e crônicas da vida. São Paulo: Juriscredi, 1975.

seco a poeira se torna companhia imbricada não apenas nos objetos, mas nos corpos. O isolamento não se faz apenas pela distância, mas pela impossibilidade de superá-la. A infraestrutura e ligação viária a esses pontos foi e continua sendo implantada. Citando o Instituto municipal de urbanização IPPUL (1996, p.13), Martins (2007, p. 103), evidencia que:

[...]” toda a infraestrutura de uma nova cidade foi construída para atender estes conjuntos”, contudo, a infraestrutura se resumia na instalação de energia elétrica e o cavalete de água, em alguns casos nem galeria pluvial havia, quanto menos asfalto, rede de esgoto, escolas, malhas viárias, telefones públicos, centros comunitários e nem transporte urbano eficiente.

Para superar as distâncias o ônibus era o transporte mais utilizado. A inexistência de asfalto e mesmo de garagens nas casas populares entregues, demonstram a dependência que os moradores tinham/têm do serviço público de transporte coletivo e como a vida cotidiana estava confinada/segregada àquele espaço. Embora atualmente a frota de automóveis da cidade tenha crescido e opções como o transporte por aplicativo tem competido como opção até para os mais pobres, o ônibus ainda continua sendo o principal meio para trabalhadores e estudantes nos seus trajetos diários.

Figura 7 – Cinco conjuntos de Londrina, 1980



Fonte: Martins (2007, p. 115) apud Acervo Cohab-Ld (1980)

Outro fator importante é a distribuição desses empreendimentos na cidade, bem como os vazios existentes mostrados nas fotos. Esses bolsões são preenchidos por loteamentos, cujas construções são de financiamento próprio ou por crédito imobiliário conseguido e gerenciado pelos seus proprietários. Sabemos que o acesso ao crédito imobiliário para construção é muito recente no País, isto indica que nestes bolsões havia/há moradores com recursos mais elevados do que os habitantes dos conjuntos habitacionais. Contudo, os não conjuntos só se mostraram dignos de empreendimentos e de moradia após a solução dos entraves infraestruturais. O processo de loteamento só se dá mediante a vontade do proprietário dos territórios, e este só o faz quando julga que o custo da manutenção do terreno em impostos e limpeza se tornam mais dispendiosos que o lucro vislumbrado especulativamente com a venda do espaço, seja fracionado em terrenos, cujas metragens mínimas dependem de regras municipais, ou integralmente para empresas loteadoras que farão os desmembramentos.

Neste processo de ocupação do solo as leis municipais são fundamentais no processo, uma vez que o valor do IPTU, multas e fiscalização de limpeza, bem como nos locais aos quais os investimentos em infraestrutura são direcionados, definem a motivação dos proprietários dos espaços. Um exemplo disso é a redução⁵⁷ de tarifa no IPTU que os empreendimentos recebiam se houvesse algum tipo de plantação nas áreas. Essa ação não beneficiava apenas os grandes loteadores, mas também os pequenos. Pessoas que compravam o lote para investir. Há diferença de preço também se existe uma construção habitável no local. Dentro dessa relação podemos perceber que o mercado imobiliário é um grande *player* político, pois na medida em que consegue eleger os gestores elaboradores das leis e investimentos, os negócios não correm riscos de oscilação das projeções especuladas. Como percebe-se pelos mapas, a criação dos conjuntos habitacionais nos extremos urbanos para uma população com baixa renda totalmente dependente do Estado para a produção das instalações de infraestrutura, pressiona os governos a suprirem essas ações, uma vez que se tornam uma questão humanitária, ganhando com isso a estrutura para os seus negócios que estão nos trajetos entre o centro e os conjuntos habitacionais.

⁵⁷ LEÃO. Silvana. Plantações dão desconto no IPTU. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/plantacoes-garantem-desconto-no-iptu-516504.html>. Acesso em: 30 out. 2021.

É interessante como a ‘pressão’ pela realização da implantação da infraestrutura pode ajudar eleitoralmente pessoas pertencentes aos grupos dos proprietários dos bolsões, que ganham também legitimidade nesta pauta e se elegem, podendo assim controlar o processo. Um circuito perfeito no qual a demanda justificável do outro se torna a fonte e garantia de lucro do outro. Há vários estudos realizados sobre esse processo de ocupação do solo da cidade de Londrina, por exemplo, Amorim (2015), e vários outros existentes nos departamentos de Geografia e Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina⁵⁸, além de outras fontes e grupos não pesquisados.

Neste trabalho, essa discussão, fundamental para a compreensão da vida urbana londrinense, tem objetivos mais simples e específicos frente às propostas realizadas pelas produções. Quer-se expor que a produção da ocupação do território define características socioeconômicas dos moradores e essas correspondem a um grau de investimento econômico muito significativo para os indivíduos e famílias. O dispêndio com habitação é tão importante na organização econômica que o próprio Estado intervém definindo o teto de comprometimento individual na aquisição de financiamentos. A taxa, que varia historicamente e hoje está em 30% da renda bruta, atesta esse limite. Dentro do capitalismo monopolista (financeirizado), a imposição de um teto percentual diz muito a respeito do controle das atividades individuais pelo Estado.

Esse compromisso econômico, portanto, compete dentro do orçamento doméstico com os demais itens, entre eles o educacional. Desta forma, pensando que nos bolsões ‘não tão nobres’ deixados para valorização imobiliária, indivíduos constroem suas moradias por conta própria, com recursos vindos de fontes laborais ou herdadas, cria-se um canteiro de obras, cujo fim temporal depende das possibilidades dos indivíduos. Casas inacabadas, movimentação de construtores são parte de rotinas que podem durar anos ou décadas até que todo o bairro esteja completamente pronto. Há um contraste não apenas estético entre ambientes (bairros) extremamente próximos. Tomando o exemplo real do bairro Jardim Pacaembu II, no qual suas ruas são compostas por ‘metade’ da quantidade das casas sendo do Jardim e a outra ‘metade’ coexistindo com casas pertencentes ao conjunto habitacional Milton Gavetti, foi possível ver as casas terminadas do conjunto

⁵⁸ Segregação socioespacial e especulação imobiliária no espaço urbano (Socio-spatial segregation and property speculation in the urban space). Eliane Barbosa Santos PAGANI; Jolinda de Moraes ALVES; Sandra Maria Almeida CORDEIRO.

habitacional com todas as suas deficiências construtivas e estética padronizada ao lado de outras esteticamente diferentes, mas inacabadas. Se, de um lado, o financiamento público proveu aos moradores do Milton Gavetti parcelas baixas em longos prazos contratuais para famílias sem possibilidades próprias, na mesma rua, famílias com possibilidades pouco maiores, comprometiam suas economias na autoconstrução. Isso faz com que haja uma certa homogeneidade no período de construção, pois se de um lado o percentual de comprometimento econômico é alto, devido à baixa renda dos mutuários, por outro também compromete as dos que constroem com renda própria.

Essa ‘igualdade’, ou período de ‘igualdade’, une ao menos as opiniões dos moradores na busca por melhorias locais na prestação de serviços públicos. As escolas nos bairros emergem dessas necessidades. Uma vez que o comprometimento habitacional drena parte significativa das receitas, a existência de acesso a saúde básica e educação no território exclui os custos de deslocamentos (transporte e alimentação, dados ao afastamento da casa) da competição orçamentária.

Figura 8 – Distribuição das despesas de consumo monetária e não monetária média mensal familiar

Situação do domicílio e Grandes Regiões	Distribuição das despesas de consumo monetária e não monetária média mensal (%)											
	Total	Tipo de despesas										
		Alimentação	Habituação	Vestuário	Transporte	Higiene e cuidados pessoais	Assistência à saúde	Educação	Recreação e cultura	Fumo	Serviços pessoais	Despesas diversas
Brasil	100,0	17,5	36,6	4,3	18,1	3,6	8,0	4,7	2,6	0,5	1,3	3,0
Urbana	100,0	16,9	37,1	4,2	17,9	3,6	8,0	4,9	2,6	0,5	1,3	3,0
Rural	100,0	23,8	30,9	4,7	20,0	4,5	8,0	2,3	1,8	0,5	0,9	2,5
Norte	100,0	21,0	36,4	5,3	16,6	5,7	5,4	3,2	2,5	0,3	1,1	2,4
Nordeste	100,0	22,0	32,4	5,1	16,2	5,0	8,0	4,7	2,5	0,4	1,3	2,4
Sudeste	100,0	15,8	39,0	3,7	17,5	3,0	8,5	5,1	2,5	0,5	1,3	3,0
Sul	100,0	17,1	35,7	4,5	20,6	3,3	7,3	3,7	2,6	0,6	1,2	3,3
Centro-Oeste	100,0	16,6	33,4	4,5	21,0	3,6	8,0	4,7	2,7	0,4	1,3	3,8

Fonte: IBGE, p. 43. 2019. Pesquisa de orçamentos familiares 2017 e 2018. Distribuição das despesas de consumo monetária e não monetária média mensal familiar, por tipos de despesa de consumo, segundo a situação do domicílio e as Grandes Regiões – período 2017-2018.

Se observarmos as informações da Figura 9 vemos que o gasto em transporte é muito similar ao da alimentação. “A terceira maior participação nos gastos nacionais com consumo ficou com o grupo alimentação (17,5%), com resultado muito próximo ao do grupo transporte (diferença de 0,6%)” (IBGE, 2019, p. 45). Quando

observamos os extremos econômicos do País, percebemos como as despesas ocupam lugares diferentes entre os grupos diferentes.

As diferenças mais significativas se apresentam justamente na habitação, alimentação e transporte. Esses impactos espremem as demais possibilidades de despesas, e como vemos, em educação, a diferença, se avaliarmos percentualmente, chega a ser 2,68 vezes (5,1% contra 1,9%). Essa lógica de distribuição das receitas é importante, pois nos mostra a variabilidade de comprometimentos intraorçamentárias. Só intensifica as diferenças entendermos que os dados estão demonstrados em percentuais e que 1,9% de R\$ 1.980,00 é igual a R\$ 37,62 e 5,1% de R\$ 23.850,00 é igual a R\$ 1.216,00, ou seja, em moeda o impacto é de pelo menos 32,87 vezes.

Figura 9 – Distribuição da despesa monetária e não monetária média mensal familiar, por classes extremas de rendimento total e variação patrimonial mensal familiar, segundo os tipos de despesas selecionadas – Brasil – período 2017-2018

Tipos de despesas selecionadas	Distribuição da despesa monetária e não monetária média mensal familiar (%)		
	Total	Classes extremas de rendimento total e variação patrimonial mensal familiar (1)	
		Até R\$ 1 908 (2)	Mais de R\$ 23 850
Despesa total	100,0	100,0	100,0
Despesas correntes	92,7	96,6	87,0
Despesas de consumo	81,0	92,6	66,3
Alimentação	14,2	22,0	7,6
Habitação	29,6	39,2	22,6
Aluguel	15,1	20,6	10,7
Serviços e taxas	7,4	11,2	3,5
Mobiliários e artigos do lar	1,4	2,1	1,1
Eletrodomésticos	1,3	2,3	0,6
Transporte	14,6	9,4	15,3
Urbano	1,3	2,1	0,4
Aquisição de veículos	5,6	2,3	7,5
Assistência à saúde	6,5	5,9	5,6
Remédios	2,9	4,2	1,4
Plano/seguro-saúde	2,1	0,4	2,9
Educação	3,8	1,9	5,1
Outras despesas de consumo	12,2	14,2	10,2
Outras despesas correntes	11,7	4,0	20,7
Aumento do ativo	4,1	1,4	9,6
Diminuição do passivo	3,2	2,0	3,5

Fonte: Pesquisa de orçamentos familiares 2017 e 2018. IBGE. p. 45, 2019.

Desta forma, se há uma homogeneidade entre os territórios, podemos inferir que a lógica de distribuição orçamentária segue a mesma tendência. Entretanto,

se fosse possível descobrir a variância orçamentária de cada bairro, a diferença entre as famílias de uma mesma localidade poderia ser aferida. A descrição feita sobre os dois bairros contíguos apresenta essa questão e traz outras: a) uma vez que a condição parece ser similar no momento da implantação dos bairros, ela permanece por quanto tempo?; b) o contingente populacional dos bairros atualmente é composto pelos herdeiros dos primeiros moradores? Se utilizarmos a média de idade de parto das mulheres⁵⁹ (21,1 anos) como um parâmetro para criar uma ‘onda’ geracional dos territórios, e considerarmos o nascimento da primeira filha⁶⁰ no momento da aquisição dos primeiros empreendimentos de habitação popular, estaríamos hoje sob um período no qual as netas dos primeiros moradores estariam tendo seus filhos. Ou seja, estaríamos no limiar entre a terceira e quartas gerações.

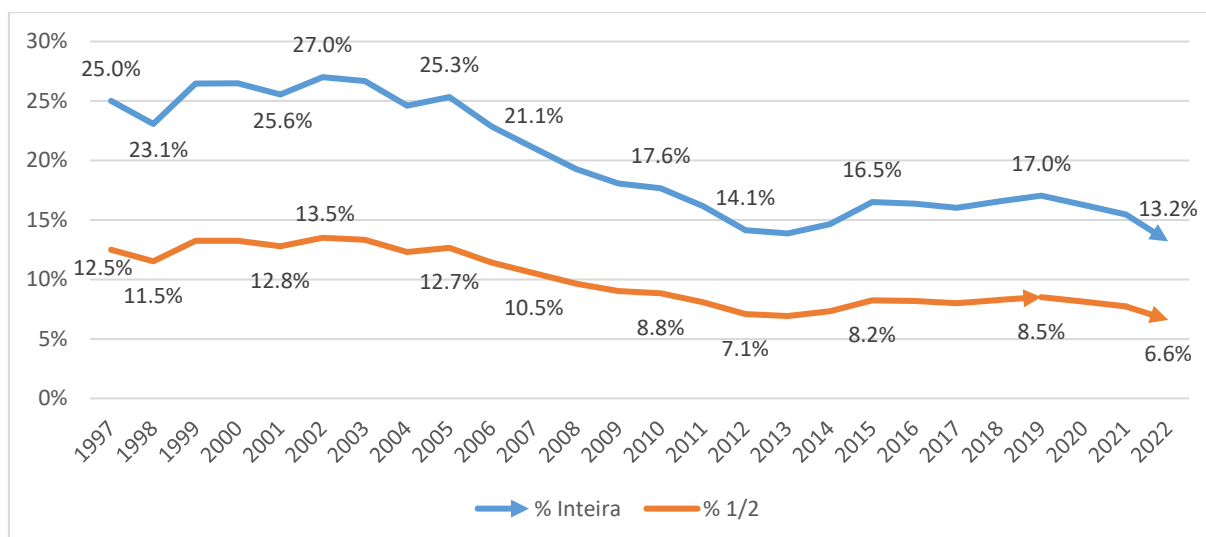
Essa questão indica outras variáveis na composição dos territórios, as migrações, as permanências e o impacto de prosperidade que ocorreu nas gerações posteriores às dos primeiros moradores. Desta forma, ainda que seja possível ter médias de rendas entre os bairros, que serão apresentadas nos textos posteriores, não é possível caricaturar os moradores por esses parâmetros. É por isso que a lógica de compreender os deslocamentos dos estudantes que saem de seus bairros e escolas dos entornos de sua moradia, para estudar em escolas centrais, indica não apenas o acesso aos recursos para pagar os custos envolvidos nessa empreita, mas também o capital cultural que enxerga nas escolas do centro, receptoras de estudantes de maiores rendas, um tipo de educação superior, fator que coincide com a expectativa de melhorias nas condições econômicas e empregabilidade.

Quando quantificamos essa relação podemos perceber o impacto do deslocamento escolar dos estudantes no orçamento familiar. Na Figura 10 (a seguir) criou-se, a partir do custo da tarifa, uma relação proporcional com o salário-mínimo vigente, computando 40 passagens necessárias para um mês de transporte. Podemos observar três momentos distintos da relação.

⁵⁹ Fábria Cheyenne Gomes de Moraes Fernandes¹, Emelyne Gabrielly de Oliveira Santos², Isabelle Ribeiro Barbosa³. A idade da primeira gestação no Brasil: dados da pesquisa nacional de saúde. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v29n3/pt_02.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

⁶⁰ Segundo relato informal de um morador, um dos critérios de seleção utilizado pela COHAB para a cessão das casas era a existência de família. ‘*Solteiros dificilmente conseguiram casas.*’

Figura 10 – Relação proporcional entre preço da tarifa de ônibus e o salário-mínimo entre 1997 e 2022.



Fonte: TCGL. Disponível em: <http://site.tcgrandelondrina.com.br:8082/Servicos/historicodetarifas>. Acesso em: 03 out. 2021. E Tabelas de Valores de Salário-Mínimo de 1940 a 2021. Organizado pelo autor. <https://audtecgtao.com.br/capa.asp?inoid=1336>

Nota: Utilizou-se para o cálculo o valor referente a 40 passageiros. Nos anos de 2020, 2021 e 2022 houve subsidio pago pela Prefeitura Municipal para as empresas de transporte público para que fosse mantido o valor da tarifa cobrada (R\$4,25 ~R\$4,0).

No início do Plano Real a relação era de maior intensidade, chegando a representar 25,6% para a passagem integral e 12,8% para a meia. A partir de 2002 e da implementação do plano de recuperação do salário-mínimo, temos um segundo momento no qual houve uma queda da relação entre o salário e o custo do transporte que continuou em declínio de 2006 a 2013. O terceiro momento começa em 2014 e continua até 2019, é um tempo de crescimento do custo da relação. Em 2020 a tendência de queda pode ser percebida novamente, contudo esse fato não ocorre devido a relação entre mercado e salário, mas sim pelo fato de que os valores das passagens foram congelados desde 2020 (pandemia do Covid 19) pela prefeitura municipal que vem subsidiando as empresas prestadoras de serviço com repasses de recursos do erário público às empresas concessionárias. Caso fosse praticado valores de mercado a relação de queda sofreria um retrocesso, pois o valor das passagens calculado pelas empresas, atualmente seria de R\$ 9,19 para a Londrisul ou R\$ 10,15⁶¹ para TCGL. Sob essa condição de mercado em relação ao salário-mínimo vigente, a

⁶¹ Conforme reportagem: TCGL pede que tarifa de ônibus seja reajustada para R\$ 10,15. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/economia/tcgl-pede-que-tarifa-de-onibus-seja-reajustada-para-r-1015-3148869e.html>. Acesso em: 15 nov. 2022. Publicada em 28 de dez. 2021.

porcentagem da relação da passagem inteira subiria para o maior índice do período analisado representando nas passagens inteiras de 33,5 % para o preço da TCGL e de 30,3% para a Londrisul. Já a meia passagem teria o índice de 16,7% para a TCGL e 15,2% para a Londrisul. Esse fato, alteraria a queda observada e existente para uma tendência de ascensão íngreme. Assim pode ser percebido que políticas públicas de aumento real do salário-mínimo ou sobre os preços do transporte têm forte impacto econômico na possibilidade de traslado escolar dos estudantes.

Retomando a lógica desse texto de produzir a historização dos territórios dos conjuntos habitacionais, como forma de expressar a construção da periferia da cidade, precisamos ponderar a distribuição deles na área urbana da cidade. Contudo, falta um apontamento quanto aos bolsões. Os espaços mais afastados dos conjuntos tinham/têm valores mais altos e, portanto, moradores teoricamente mais abastados. Desta forma é possível conter em uma mesma região da cidade, conjuntos habitacionais, áreas de favelas, loteamentos de médio e baixo custo. Essa realidade incide no uso do conceito de território usado de Milton Santos (2000), pois a escolarização no bairro diz muito sobre a renda e possibilidades de futuro dos estudantes, até mais do que as análises econômicas regionalizadas. Assim, o uso das escolas locais novamente indica uma tendência de menores posses. E, como já vimos em Vygotsky (2018), se o meio de vivência não se amplia, há um estancamento no processo de desenvolvimento.

Voltando para a questão da distribuição e construção das periferias de Londrina, a localização dos conjuntos habitacionais nos mostra aspectos interessantes.

Tabela 13 – Distribuição dos conjuntos habitacionais de Londrina até 2019

Região	Unidades habitacionais	Empreendimentos	% unidades	% Empreendimentos	Média de unidades por empreend.
Leste	6527	47	16,0%	24,6%	138,8723
Sul	8151	37	19,9%	19,4%	220,2973
Norte	21242	64	51,9%	33,5%	331,9063
Oeste	3462	31	8,5%	16,2%	111,6774
Noroeste	932	4	2,3%	2,1%	233
Distritos	606	8	1,5%	4,2%	75,75
Total	40920	191	100,0%	100,0%	214,2

Fonte: Perfil de Londrina 2020. Tabela 3.6.3

Se visitarmos fisicamente os locais veremos que o que é chamado de Noroeste⁶² é separado do Norte apenas por um pequeno riacho, ou seja, é possível considerá-lo como Norte sem problemas. A Tabela 13 nos mostra que há uma preponderância de locação dos conjuntos habitacionais na região Norte/Noroeste da cidade que chega a ter 54,2% das unidades construídas e 35,6% dos empreendimentos. A quantidade nesta região é maior que o dobro da segunda (Sul 19,9%) e a média de unidades em relação aos empreendimentos mostra que estes têm tamanhos também maiores do que os das outras regiões, uma vez que seria possível distribuir o total de casas em mais empreendimentos. Portanto, a região Norte tem o maior contingente de conjuntos habitacionais populares com maiores números de casas por bairro.

Mas, e quanto à dinâmica de criação e distribuição dos conjuntos? É possível observar pela idade dos empreendimentos.

Tabela 14 – Média de idade (em anos) dos empreendimentos

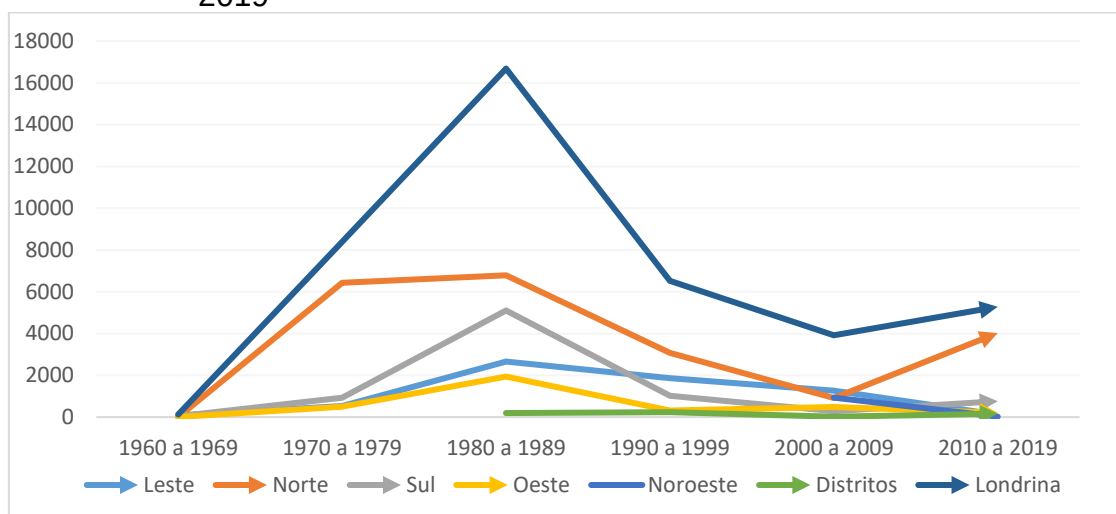
	Londrina	Norte	Sul	Leste	Oeste	Noroeste	Distritos
MÉDIA	25,8	24,9	27,38	24,04	31,83	13,25	19,5
MIN.	1	1	1	1	1	12	3
MAX.	54	54	54	54	54	14	33
DESV. PA	15,1	14,6	14,8	16,8	13,3	1,0	13,6
VAR.	227,9	211,9	220,4	282,8	177,2	0,9	186,3

Fonte: Perfil de Londrina 2020. Tabela 3.6.3

Notamos que a média municipal é de 25,8 anos e que Norte e Leste se aproximam mais desta. Isso indica uma constância na distribuição dos empreendimentos, ou seja, o Norte e Leste têm recebido perenemente construções ao longo dos anos. No caso da região Sul e Oeste percebe-se que as médias são superiores, fato que leva à compreensão de que essas regiões receberam empreendimentos, mas de forma menos constante. No caso do Noroeste e Distrito, a média mais baixa indica investimentos mais recentes. A confirmação pode ser notada na Figura 11 e Tabela 15.

⁶² Nova Olinda e Vista Bela.

Figura 11 – Número de unidades de habitação por região e décadas entre 1960 e 2019



Fonte: Perfil de Londrina 2020. Tabela 3.6.3. org. pelo autor

A Figura 11 assume a função de ser mais demonstrativa do que informativa, e visa proporcionar a leitura temporal dos dados que aparecem na Tabela 16 (a seguir). A constância e opção de regionalização dos empreendimentos populares ficam mais facilmente observadas por essa imagem. Apenas na década de 2000 a 2009 a região Norte perde a maioria dos empreendimentos, mas isso ocorre por pouco, são 356 casas a menos que a região Leste. Ainda assim, se considerarmos o Noroeste junto com o Norte, a preponderância retorna à região.

Tabela 15 – Número de unidades de habitação por região e décadas entre 1960 e 2019

	1960 a 1969	1970 a 1979	1980 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2009	2010 a 2019	Total
Leste	80	531	2659	1868	1271	118	6527
Norte	1	6434	6788	3080	915	4024	21242
Sul	42	928	5105	1019	292	756	8142
Oeste	5	504	1939	318	491	205	3462
Noroeste					932	20	952
Distritos			194	236	20	156	606
Londrina	128	8397	16685	6521	3921	5279	40931

Fonte: Perfil de Londrina 2020. Tabela 3.6.3

As informações até aqui fornecidas nos permitem entender o processo de produção de assentamento da população, cuja oportunidade habitacional, que se deu a partir da iniciativa estatal de construção, deixando bolsões que foram sendo construídos por sistema de autoconstrução, não permitiu que houvesse uma segregação geográfica, como pode ser visto em outras metrópoles do

País como propôs o método usado por Ribeiro *et al.* (2016). Isso não significa que não haja indivíduos confinados aos territórios, mas a forma de conceber os bairros não pode ser elaborada com essa metodologia. Assim, compreende-se como resultado dessa análise que Londrina tem uma espacialidade *segmentada*.

A partir dessa constatação, cabe-nos avaliar como essas regiões são formadas, principalmente no caso da região Sudoeste da cidade, simetricamente oposta ao Norte.

3.3 DIVISÃO TERRITORIAL

Uma vez que os deslocamentos atuais têm sido cada vez mais realizados por localizações feitas por aplicativos de celular, que se importam com nome de rua e números, a existência de bairros e outras nomenclaturas que abrangem grande parte dos espaços da cidade são parte da história e dos processos de expansão fornecendo aos comunicantes uma noção espacial. Para todos os habitantes naturais da localidade estudada, alguns nomes vinculados a certos espaços são tão comumente utilizados e incorporados na linguagem, que qualquer questionamento referente a alterações de nomenclaturas nem se faz. No nível de uso hodierno dos espaços da cidade, saber se um bairro se chama Leonor ou Santiago depende da data de incorporação da informação por parte do usuário. Contudo, embora o primeiro seja contido pelo segundo fazendo que ambos sejam certos, no cotidiano essas variações não parecem ser e talvez não sejam, significativamente, importantes para as relações sociais. Entretanto, quando se pensa em produção de políticas públicas, investimentos comerciais, imobiliários ou especulativos; organização e manutenção de arruamentos, ou seja, em ações interventivas, quer sejam oriundas do setor e indivíduos privados ou de coletivos privados ou públicos, são fundamentais. Indo muito além do valor dos impostos (IPTU), por vezes um dos lados da mesma rua pode ter valor comercial mais elevado que o outro, devido ao hábito das pessoas de circularem por este determinado espaço.

Nesse hiato entre a insignificância e a total significância, a ação de ‘recortar’ e conferir nomes às áreas na cidade é algo difícil e desregulamentado. Para a produção dessa tese foram encontradas inúmeras variações de nomenclatura e abrangência para os espaços, não apenas no uso comum da população, mas principalmente pelo ente regulador: a prefeitura. A divisão de atribuições executivas

em Londrina é feita com secretarias e autarquias, e cada uma parece ser independente na sua organização, tendo o território municipal com espaço. A extensão do que é chamado de Norte, Sul, Leste, Centro e Oeste pela Secretaria de Saúde não é o mesmo da Secretaria de Assistência social, os nomes dos bairros não são os mesmos para a Companhia de Desenvolvimento de Londrina (CODEL) e as duas citadas. O problema se amplia quando observamos as regiões tendo alguns mapas⁶³ produzidos por grupos de pesquisas e observatórios como o do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Londrina. Isso porque eles também produzem contornos para a cidade.

Conclui-se que ao ter várias composições, os atos de produção das regiões expressam análises de realidades dependentes da inclusão ou não de determinado bairro, quando cada observador cria 'seu território e divisões' a avaliação socioeconômica pode ser substancialmente alterada. Como exemplo é possível ver locais na cidade, como o bairro onde o pesquisador cresceu que possui três nomes possíveis: Barbeta para o setor do correio e imobiliário, Conjunto Habitacional Milton Gavetti para prefeitura (serviços de ônibus, escolas, CRAS e saúde) e Pacaembu para a CODEL⁶⁴.

Embora todas as designações observadas sejam adequadas e cada órgão tenha justificativas para adoção das territorialidades, a inexistência de um mapa único, padronizado principalmente nos limites, causa muitas dificuldades para análises globais, como a realizada nesta tese.

Não considerar a territorialidade pode ser fruto ao menos de duas possibilidades: a) uma perspectiva que pensa na sociedade em fluxo constante, na qual indivíduos se veem transitando em vários lugares no mesmo dia, sem pertencer a nenhum; e b) outra perspectiva de invisibilidade das fronteiras, que ao se deparar com as dificuldades de organização que a abordagem territorial exige, adotam posturas generalistas e homogeneizadoras da cidade como se os espaços utilizados pelos indivíduos fossem todos semelhantes na produção social, no máximo os separando no binômio pouco definidor para cidades de médio e pequeno porte, de: urbano e rural.

Essa adoção estratégica facilita operacionalmente os diversos serviços prestados, sendo esses processos de otimização das atividades um fato

⁶³ <http://www.uel.br/projetos/odt/portal/arquivos/Mapa%202.pdf>

⁶⁴ <http://www.uel.br/revistas/atlasambiental/CIDADE/bairros.jpg>

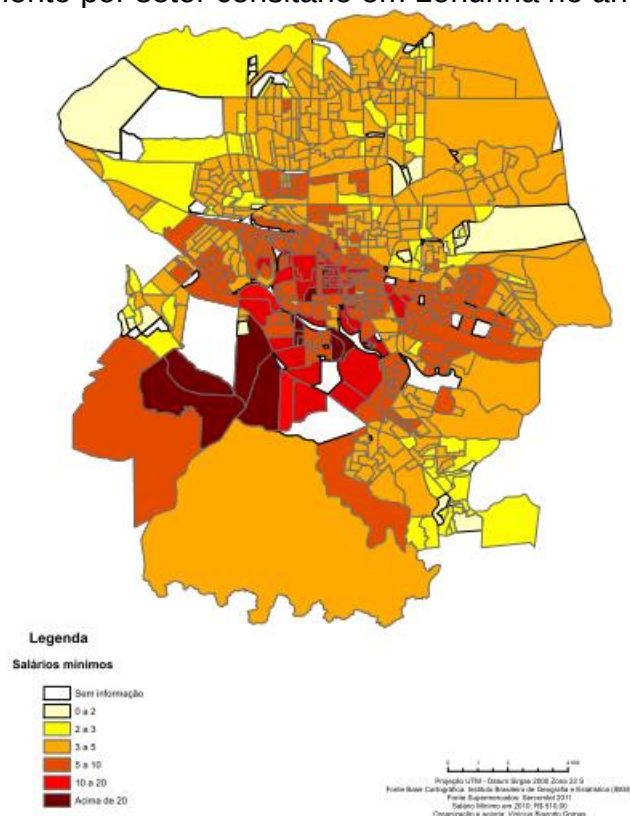
importante quando lembramos da redução de quadros ao qual o funcionalismo público está inserido desde a implantação de políticas neoliberais.

Olhar a cidade sem levar em conta suas particularidades é um erro grosseiro de qualquer análise sociológica. Se pensarmos como sugere Caldeira (2011) a respeito da forma como a cidade de São Paulo se desenvolveu, temos mais complexidades do que as propostas aqui. A autora analisa a expansão demográfica de São Paulo e evidencia que a partir dos anos 1970, com o início dos empreendimentos condominiais que se intensificaram na década de 90, produziram um fenômeno novo: a presença de dois grupos sociais distintos economicamente, dentro da mesma região, separados por um muro. A necessidade de serviços que os *enclaves fortificados* requerem, e os bolsões urbanos de seus entornos, proporcionaram alguns dos elementos para a coexistência de oásis de prosperidade exclusivamente garantido por muros e seguranças privadas e comunidades extremamente carentes dentro de uma mesma regionalidade. Essa realidade torna a abordagem metodológica mais complexa e necessitada de observações mais microrregionalizadas. Não é o caso com Londrina. Devido à existência de um plano diretor, a coexistência entre regiões muito díspares não é tão percebida ainda na cidade.

Procurando “ordenar” a expansão urbana, em 1954, surge o primeiro plano de urbanização da cidade (Lei 133, promulgada em 07/12/1951), que estabelecia normas e critérios para uso do solo, circulação e equipamentos básicos etc. A desobediência à legislação até mesmo pela municipalidade, uma vez que os lucros obtidos com os altos preços dos lotes urbanos e com a especulação imobiliária eram elevados, levou a uma acirrada proliferação de loteamentos até 1960 (Mendonça, 1994). Segundo Jarreta (1978), setenta loteamentos tiveram suas implantações aprovadas entre 1951 e 1960. Entre 1961-1970 foram aprovados 125 loteamentos em Londrina. Isto permite entender a grande “*virada*” na expansão urbana que se concretizou a partir de 1970 (PAULA *et al.*, 2013).

Como podemos ver na Figura 12, há pouquíssimos locais cuja alteração de renda é extremamente distinta. Apenas um ponto no Noroeste, um no Norte e outro no Sudoeste apresenta um setor censitário com renda muito diferente de todo o seu entorno.

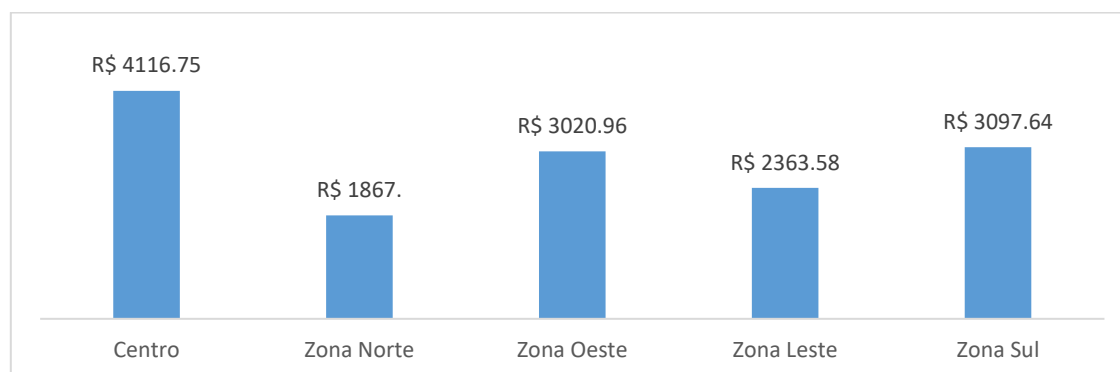
Figura 12 – Rendimento por setor censitário em Londrina no ano de 2010



Fonte: Vinicius Biazotto Gomes.⁶⁵

Ainda assim, podemos perceber que o mapa avermelha, ou seja, enriquece, do Centro para o Sudoeste, contudo o fato de tomar os locais do Sul da cidade unidos com o Sudoeste, diminui a discrepância destes. A Figura 13 demonstra este fato.

Figura 13 – Rendimento Nominal Médio mensal dos domicílios em Londrina. 2010



Fonte: LONDRINA, 2014⁶⁶

⁶⁵ Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/odt/portal/arquivos/maparenda2010a0.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

⁶⁶ Disponível em: <http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-planejamento/gpi/boletim-economico/659-boletim-economico-completo/file>. Acesso em: 15 jul. 2021.

Com essas informações percebemos que há diferenças significativas de rendimento entre as regiões da cidade, e essa variação corresponde diretamente ao processo de distribuição habitacional. O Norte, maior recebedor dos empreendimentos, é aquele que apresenta menor rendimento.

O objetivo de traçar divisas na cidade ganha novos desafios se não restringirmos as bordas às questões econômicas, principalmente quando se trata de educação. É possível ter pessoas com nível educacional elevado em regiões com baixa renda bem como o oposto, ou seja, apenas um fator, quer seja geográfico, econômico, etário etc., não é suficiente para definir bordas. Mas elas existem. Podem ser sentidas, percebidas, e a correlação entre renda e escolaridade é uma realidade nacional e tem características cíclicas. Por um lado, é percebida na distribuição salarial feita no mercado (conforme Tabela 16); por outro, surge quando olhamos os resultados dos indicadores educacionais daqueles que ainda estão no processo de escolarização.

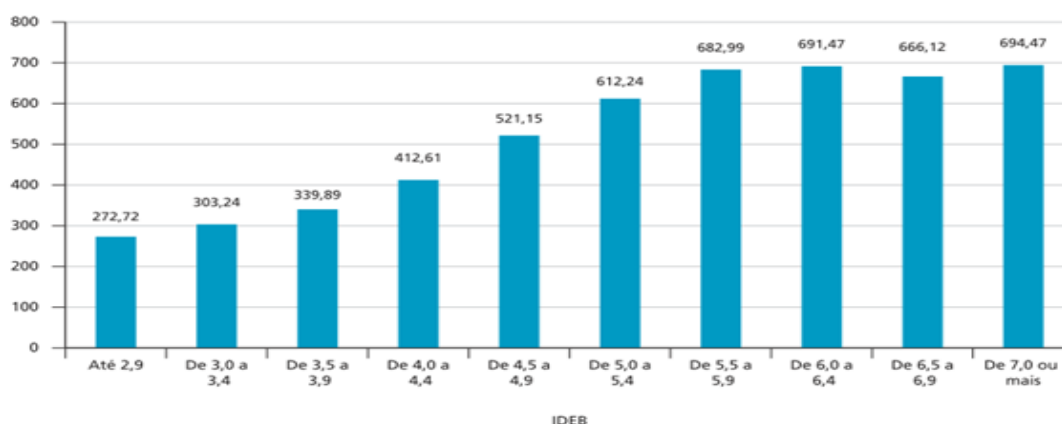
Tabela 16 – Instrução, renda e porcentagem populacional no Censo de 2010

	Sem instrução e Fundamental incompleto	Fundamental completo e Médio incompleto	Médio completo e Superior incompleto	Superior completo	Não determinado
Porcentagem populacional	45,32%	16,39 %	26,83%	11,16%	0,39%
Valor de rendimento Médio	R\$ 731,44	R\$ 974,59	R\$ 1395,22	R\$ 4228,36	R\$ 957,31

Fonte: adaptado. IBGE, Tabela 3598⁶⁷

A pesquisa realizada por Corbucci e Zen (2013), sobre os principais fatores extrínsecos à escola que mais afetavam a vida escolar, demonstra que há uma relação direta entre as médias obtidas no indicador IDEB e a renda doméstica dos estudantes. Na Figura 14 é possível perceber que os intervalos de menores notas no exame apresentam menores rendimentos *per capita*.

⁶⁷ Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?c=3598&z=cd&o=17>. Acesso em: 15 ago. 2014.

Figura 14 – Renda domiciliar *per capita* por intervalos do IDEB (2010) em R\$

Fonte: Corbucci e Zen (2013, p. 795). Gráfico 3

Assim, a reprodução social acontece também com apoio do sistema de Ensino formado na sociedade atual. Um aspecto importante dessa relação percebida na cidade de Londrina é que escolas públicas localizadas em regiões mais abastadas ranqueiam melhor nos indicadores como poderemos ver no caso do ENEM.

Contudo, há outro fenômeno a ser observado. O fato de que há na distribuição das escolas públicas um ‘corredor’ de ausência nas modalidades de Ensino Fundamental e Ensino Médio. A rota que inclui o Centro em direção ao Sudoeste, que engloba os recentes empreendimentos de alto padrão da cidade, produziu uma densidade baixíssima de escolas públicas nesta região, se comparada às demais.

Esse fenômeno suscita outra questão. Se não há escolas públicas nesse corredor, onde estudam os jovens que moram nesse ‘corredor’? A resposta é simples, nas escolas privadas, ou, devido ao sistema de georreferenciamento de matrículas, estes alunos são encaminhados para as escolas próximas (Centro). Ou seja, há uma ‘migração’ diária realizada por Vans, ônibus e carros dos responsáveis. Embora o traslado seja um custo extra, é um custo possível de ser arcado por essa parcela populacional, principalmente quando as escolas de destino figuram entre as mais bem ranqueadas. Diferentemente de outras localidades que possuem os aparelhos do estado via reivindicações⁶⁸, desconhece-se ou pelo menos não se tornou público, pedidos para esse tipo de intervenção no corredor mencionado.

⁶⁸ Exemplos de reivindicações podem ser vistos em:

Mas essa possibilidade de deslocamento urbano é uma realidade para todos os jovens? Outra resposta simples emerge. Não, por dois motivos. O primeiro se refere ao custo de traslado já apresentado, o segundo tem relação com o tempo gasto neste.

Podemos ver essa relação claramente utilizando os dados da pesquisa OBEDUC/CS. 2016. Uma das questões inquiria justamente o motivo da escolha da escola pelos estudantes e seus pais. Da lista de opções de respostas que indicam a proximidade da casa como motivo para escolha da escola é a moda das respostas (56%) gerais e a de todos os estudantes dos bairros; se excluirmos as escolas centrais da análise, a porcentagem geral sobe para 72,8%. Ou seja, a proximidade é o fator preponderante no pertencimento escolar nas escolas dos bairros.

Tabela 17 – Descritivo: questão sobre motivação de matrícula, OBEDUC 2016

	Norte	Centro/Leste	Sul	Oeste	Oeste	Centro	Centro	
	Piotto	W. Davis	Aguilera	S. Família	Tsuro O.	M. Champagnat	Vicente R.	Média
Porque meus responsáveis escolheram	11.0%	0.0%	9.1%	6.9%	13.1%	16.9%	26.1%	11.9%
Porque os amigos estudam aqui	5.3%	0.0%	6.1%	13.8%	7.4%	2.1%	9.2%	6.3%
Proximidade da casa	84.2%	86.7%	75.8%	51.7%	65.6%	16.4%	11.8%	56.0%
Proximidade do trabalho	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	3.2%	2.0%	0.7%
Porque acho que minhas chances de passar no vestibular serão maiores	0.0%	6.7%	4.5%	3.4%	4.1%	3.2%	20.3%	6.0%
Pais ou parentes estudaram	0.0%	0.0%	1.5%	10.3%	4.1%	32.8%	9.8%	8.4%
Porque a escola tem status	0.0%	0.0%	1.5%	0.0%	0.0%	5.8%	8.5%	2.3%
Outros	0.0%	6.7%	0.0%	6.9%	4.9%	13.8%	7.2%	5.6%
Vazia	0.0%	0.0%	1.5%	6.9%	0.8%	6.9%	5.2%	3.0%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fonte: OBEDUC 2016

Quanto às escolas do Centro, percebe-se um hibridismo entre três categorias que se vinculam à condução parental (porque meus responsáveis escolheram e porque pais ou parentes estudaram) associado com as provas de acesso universitário (vestibular) não sendo uma possibilidade, mas uma existencia tão concreta do futuro dos jovens dessa região que seu local de estudo é racionalizadamente definido para a performance neles. No mínimo uma racionalização

1) <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/moradores-pedem-area-publica-e-doacoes-41753.html>

2) <http://g1.globo.com/videos/t/manifestacoes/v/moradores-pedem-a-retomada-das-obras-de-uma-creche-na-zona-oeste-de-londrina/3400270/>

do estudante, mas que, como já vimos na questão do custo, envolve a família. Aqui já temos uma constatação fundamental da relação com os testes pós-escolarização dos quais o ENEM faz parte.

Essa mesma pergunta foi realizada na pesquisa LENPES 2015, com uma diferença significativa: ela era de múltipla escolha. Essa alteração não permite pareá-la com a OBEDUC 2016 na mesma tabela, uma vez que o total de respostas produziria erros nas porcentagens. Porém, o que vemos nela é o mesmo fenômeno, a proximidade entre a escola e a casa é o fator preponderante da matrícula nos bairros.

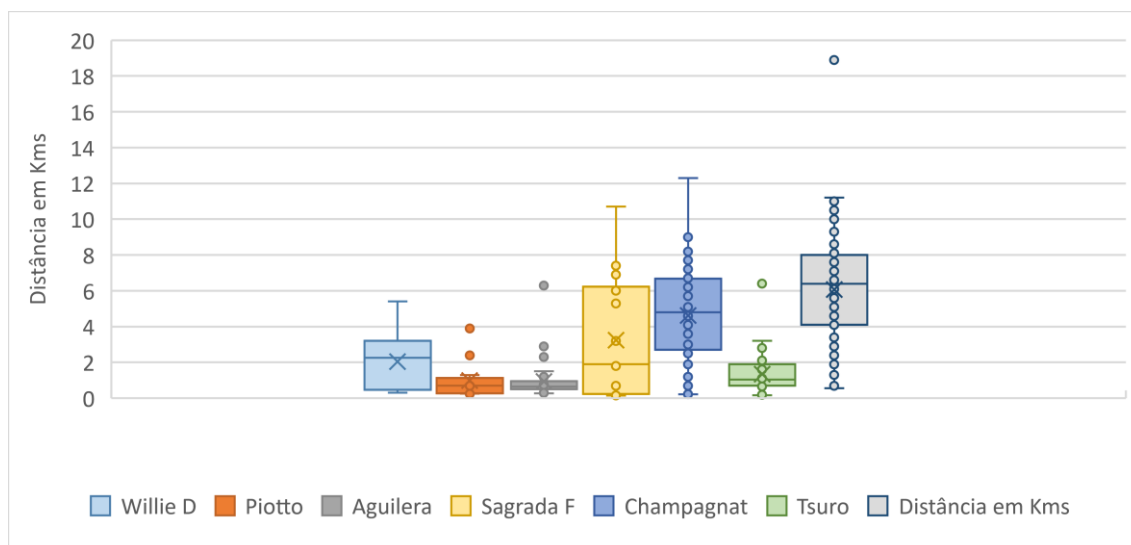
Tabela 18 – Descritivo: questão sobre motivação de matrícula LENPES 2015, colégios de Londrina (em %)

Região	Oeste	Sul	Leste	Sul	Sul	Distrito	Leste	Centro	Centro	Centro
Colégio	Castaldi	C. Mungo	Humberto C	Vani Ruiz	Rina F.	Maravilha	Heber S. V.	IFT	J. Anchieta	Benjamin C.
Outro	0.0	0.0	0.0	8.9	16.2	2.6	6.8	7.9	6.7	11.6
Qualidade	0.0	0.0	3.4	11.1	16.2	2.6	18.2	77.9	36.3	25.5
Proximidade da casa	100.0	100.0	62.1	66.7	56.8	76.9	68.2	3.2	26.8	31.5
Georreferenciamento	0.0	0.0%	3.4	2.2	0.0	5.1	4.5	0.0	1.4	2.8
Porque alguém estudou	0.0	0.	27.6	8.9	5.4	7.7	0.0	2.6	19.4	18.1
Amigos estudam	0.0	0.0	3.4	2.2	5.4	5.1	2.3	8.4	9.5	10.6
Total das respostas	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Quantidade de respondentes	2	1	20	46	34	37	40	163	219	161

Fonte: LENPES, 2015. org. pelo autor.

Uma outra forma de concretizarmos a noção de que os deslocamentos para escolarização indicam condições socioeconômico/culturais entre membros da mesma localidade, pode ser percebida quando observamos a distância percorrida pelos estudantes das escolas pesquisadas⁶⁹.

⁶⁹ As referências sobre distâncias trabalhadas pelo autor nesse texto se referindo à Pesquisa OBEDUC-CS 2016, tem como subsídio o relatório de atividades discentes de Lucas Thomaz, membro do OBEDUC supervisionado pelo autor e coordenado pela Dra. Ileizi L. F. Silva. As distâncias foram construídas a partir da informação do CEP de residência dos estudantes em linha reta.

Figura 15 – Boxplot da Distribuição da distância percorrida por colégio

Fonte: OBEDUC, 2016. Org. pelo autor e Lucas Thomaz

O Boxplot⁷⁰ nos revela que a dispersão das distâncias entre os colégios é grande. Enquanto os colégios enraizados em suas regiões (Piotto e Aguilera) apresentam baixa variação, os mezzocentrais (W. Davis e Sagrada F.) já têm dispersões maiores. No caso do Sagrada Família e W. Davis, veremos que o baixa quantidade de amostras disponíveis implica e variabilidades sensíveis. Quando observamos os colégios centrais percebemos intervalos mais acentuados e índices maiores.

Tabela 19 – Médias de distância percorridas por colégio

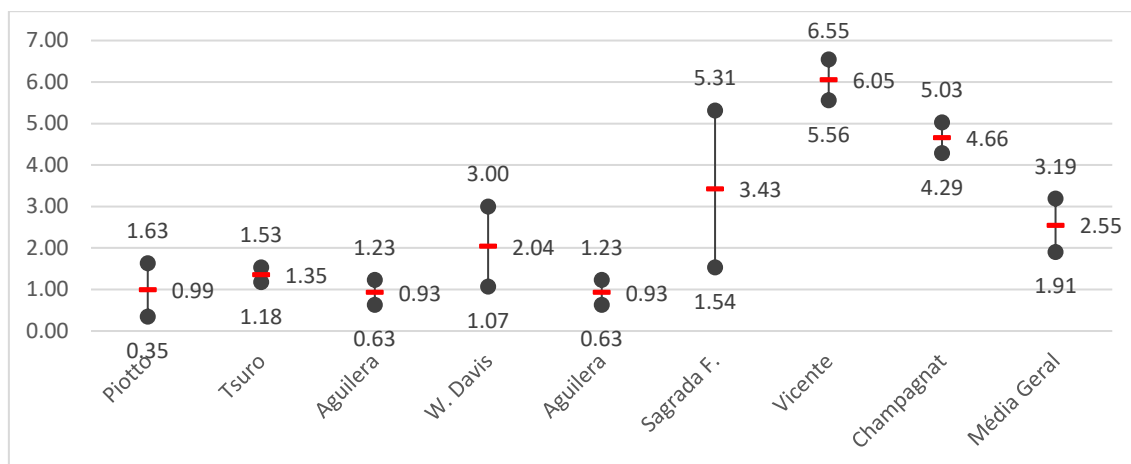
Colégio	Quantidade de respostas	Média (km)	p-valor	Lim. Inf.	Lim. Sup.
Piotto	13	0.9892	< 0.0001	0.3465	1.6319
Tsuru	99	1.3539	< 0.0001	1.1764	1.5314
Champagnat	188	4.6556	0.0700	4.2862	5.0250
Vicente	130	6.0523	< 0.0001	5.5596	6.5450
Aguilera	45	0.9311	< 0.0001	0.6336	1.2286
Sagrada F.	15	3.4253	0.0954	1.5362	5.3145
W. Davis	14	2.04	0.4999	1.0786	3.0073

Fonte: OBEDUC, 2016. Org. pelo autor

⁷⁰ O Boxplot é uma representação gráfica para expressar a variância, a 'caixa' contém em seus limites o intervalo de +1,5 a -1,5 desvios padrão, a média foi representada pelo símbolo X e a mediana pelo traço interno. As alças externas vão de 3 a -3 desvios padrão e os círculos representam os *outlier*.

Embora a Tabela 19 (acima) indique os dados, eles são melhor percebidos quando expressamos graficamente. Fica nítido as médias mais altas de deslocamentos que ocorrem nos colégios centrais, e a sensibilidade da variabilidade do Sagrada F. e W. Davis.

Figura 16 – Distâncias percorridas pelo estudante para chegar ao colégio



Fonte: OBEDUC, 2016. Org. pelo autor e Lucas Thomaz

Na pesquisa LENPES 2015, a tentativa de conseguir as informações de deslocamento dos estudantes se realizou sob outra estratégia. Questionou-se o meio de transporte utilizado. O que se mostrou errado, pois a pergunta diz respeito à segurança que a informação obtida fornecia diante das opções como resposta existentes. Por esse motivo, na pesquisa OBEDUC 2016 a coleta requisitou o CEP dos estudantes, perdeu-se informação, pois nem todos sabiam, ainda que tivessem sido orientados a levá-lo para o dia da coleta, mas a precisão compensou as perdas. Ainda assim, a pesquisa LENPES 2015 possibilitou entender a tendência apresentada.

Tabela 20 – Meio de transporte utilizado por estudantes de colégios públicos de Londrina, 2015

	Sul	Sul	Leste	Sul	Sul	Leste	Leste	Centro	Centro	Centro	Centro
	M ^a R. Castaldi	Carlos Mungo	Rina Francovig	Vani Ruiz	Distrito de Maravilha	Heber Soares Vargas	Humberto C.	Instituto Federal Tecnológico (IFT)	Benjamim Constant	Professor Vicente Rijo	José de Anchieta
Sem resposta	0.0%	0.0%	0.0%	9.1%	8.8%	15.2%	25%	0.0%	8.7%	8.1%	4.1%
Bicicleta	50.0%	0.0%	0.0%	42.8%	5.9%	2.2%	5%	0.0%	1.2%	0.0%	0.5%
Carro	0.0%	0.0%	0.0%	5.6%	17.6%	2.2%	5%	2.5%	9.9%	2.7%	21.9%
Moto	0.0%	0.0%	0.0%	4.7%	23.5%	2.2%	5%	2.5%	0.6%	2.7%	1.4%
Ônibus	0.0%	0.0%	100.0%	2.4%	11.8%	0.0%	10%	7.5%	43.5%	45.9%	58.4%
Outro. Qual?	0.0%	0.0%	0.0%	2.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.9%	0.0%	2.3%
Vem a pé	50.0%	100.0%	0.0%	32.4%	32.4%	78.3%	50%	87.5%	34.2%	40.5%	11.4%
(vazio)	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Total Geral	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fonte: LENPES 2015. Org. pelo autor

Como vemos, as opções “a pé” e “bicicleta” são as modas dos colégios das regiões, enquanto o “ônibus” é a moda dos centrais. O carro e moto são os fatores de imprecisão, pois podem ser utilizados tanto para distâncias maiores quanto menores, se compreendermos que a idade dos estudantes os fazem ser caronas neste procedimento, ficando difícil mensurar distâncias por seu uso. No caso do ‘a pé’ e ‘bicicleta’, podemos inferir uma proximidade entre a residência e a escola, fato que o ônibus prefigura o simétrico oposto.

O fato mais importante é que as duas pesquisas indicaram a mesma tendência de formas diferentes e em colégios diferentes. Os colégios das regiões periféricas recebem estudantes do seu entorno, enquanto as centrais são receptoras de todas as regiões, mas de estudantes com condições de arcar com os custos de traslado. Esse fato corrobora com a afirmação que em Londrina, excluindo a região Sudoeste, a região de moradia não expressa diretamente a condição socioeconômico/cultural.

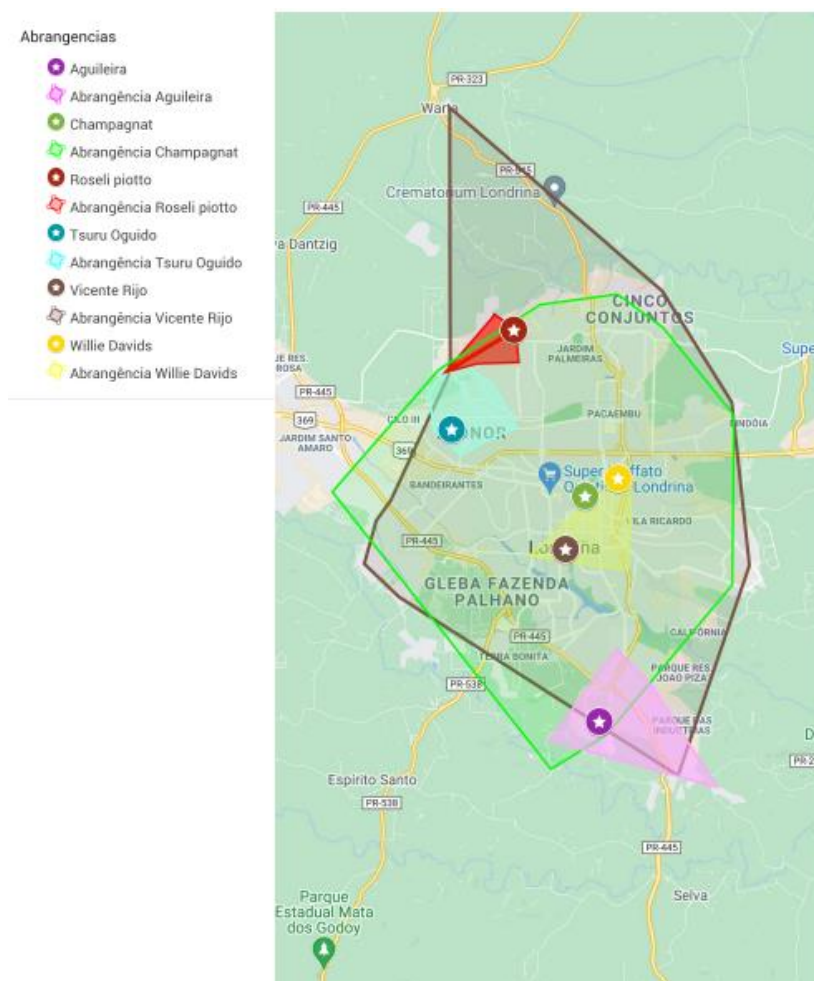
A realidade da abrangência territorial investigada fica mais nítida na Figura 17. No mapa podemos perceber a área de influência de cada colégio, como elas se sobrepõem e seus limites. Podemos ver que os colégios centrais têm áreas que abrangem o setor urbanizado como um todo, enquanto que os colégios dos bairros têm limites e áreas muito menores.

Tabela 21 – Abrangência de influência dos colégios da pesquisa OBEDUC 2016

Colégio	Área (Km ²)	Perímetro (Km)	Região
Aguileira	10,4	15	Sul
Roseli Piotto	4,6	14,2	Norte
Tsuru Oguido	5,32	8,79	Oeste
Willie Davis	5,64	10,9	Leste/Centro
Marcelino Champagnat	122	41,9	Centro
Vicente Rijo	149	52,9	Centro

Fonte: OBEDUC, 2016. Elaborada por Lucas Thomaz sob supervisão do autor.

Se com os números a grande diferença entre os colégios já fica manifesta, quando colocamos os dados sobre o mapa da cidade a realidade toma forma e se concretiza.

Figura 17 – Mapa da área de abrangência dos colégios da pesquisa OBEDUC 2016.

Fonte: OBEDUC, 2016. Elaborada por Lucas Thomaz sob supervisão do autor.

Essas informações nos mostram que a construção da cidade de Londrina e de sua periferia tem características geográficas importantes para a

produção do conhecimento sociológico, uma vez que sua constituição apresenta as contradições socioeconômicas de apropriação do território. A forma como as habitações populares foram distribuídas, as rendas médias dessas regiões com sua variabilidade causada pela existência dos bolsões imobiliários e pelo desenvolvimento de algumas pessoas dentro dos conjuntos habitacionais, ao mesmo tempo em que uma região foi reservada para os mais abastados economicamente, são fatores fundamentais quando analisada qualquer atividade ou prestação de serviço público.

O ranqueamento ou qualquer uso de dados quantitativos produzidos pelos setores públicos precisam considerar as variações apontadas, se quiserem ser realmente representativos. Um dado socioeconômico é mais do que um número em uma planilha, é uma história expressa, que para ser contada de forma adequada precisa de ponderadores nem sempre utilizados ou existentes nas pesquisas. Portanto, o que os ranqueamentos das notas do ENEM expressam não são a qualidade ou competência individual dos estudantes ou mesmo reflexos das ações pedagógicas dos colégios dos bairros, mas expressão da realidade, da vivência em um espaço no qual as oportunidades e possibilidades são mais restritas e restringidas para uns do que para outros, ainda que sejam vizinhos.

No próximo capítulo veremos como a criação de um modelo de análise dos dados do ENEM traz desafios, bem como algumas relações entre as notas e variáveis geográficas, sistema escolar e entre elas próprias.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISES DO ENEM 2014 DE LONDRINA

4.1 INTRODUÇÃO AO MODELO DE ANÁLISE

É comum nas análises de dados quantitativos, a existência de modelos matemáticos fornecedores de parâmetros e descrições de como as variáveis foram organizadas e como as relações entre elas foram realizadas. Essas informações são fundamentais para que comparações futuras ou mesmo a verificação dos resultados obtidos possam ser replicadas e credibilizadas. No caso específico desta tese, procurou-se criar um ‘modelo’ que atendesse tanto as necessidades das análises quanti quanto das qualitativas. Dialogando com os aspectos, indicadores utilizados nas pesquisas cujos textos foram expostos no capítulo 1, não se pretende criar uma fórmula, mas definir os parâmetros da organização dos dados, expor os porquês do uso das variáveis, apresentar como os dados foram trabalhados para que os resultados das análises pudessem ser produzidos para a cidade de Londrina.

Esse procedimento tem o duplo interesse: a) mostrar a objetividade científica da ação; b) ao mesmo tempo em que o movimento e as ações da construção transparecem, os cálculos também possibilitam a discussão e de futuros estudos de como decisões foram realizadas. É um modelo possível de se exportar para outras pesquisas em outros lugares. Sua existência também é uma provocação, uma tentativa de fixação parametral esperando a emergência de contraditórios e reproduções que o dinamize, e o expanda/desenvolva.

Como a proposta da tese era a de analisar os dados longitudinalmente dos anos de 2014 e 2021⁷¹, optou-se por fazer uma análise exploratória dos dados de 2014, utilizando essa análise para encontrar as dificuldades e as respostas. Quais dados utilizar, quais problemas as bases e ferramentas de pesquisa impõem, quais soluções adotar, fatos que só aparecem no momento da análise e que não são tão prejudiciais quando se analisa uma fonte única, mas ao estudar os 6 anos propostos teremos 6 bases distintas, por vezes variáveis são alteradas de um ano para outro, ou a forma de perguntar se altera. Ou seja, concatenar bases diferentes sempre é um desafio.

⁷¹ Vide justificativa no tema (Re)introdução p.22.

Como o objetivo deste capítulo da tese é conhecer as diferenças existentes entre os colégios públicos em suas regiões, restringiu-se a análise das variáveis que dialogam diretamente com essa teleologia, uma vez que na base de dados de 2014 há 168 variáveis possíveis de serem trabalhadas.

Contudo, como pode ser visto na (Re)introdução desta tese, as alterações produzidas pela nova LGPD não possibilitaram as comparações entre os colégios e do último ano. Ainda assim, os dados e discussões realizadas fornecem informações importantes sobre a dinâmica socioeconômica e educacional da cidade.

Os microdados do ENEM contêm todas as respostas das provas em nível nacional e estão disponíveis no *site* do INEP. Os programas utilizados para as análises foram o SPSS v.16 licenciado para a UNESP, R, Rstudio, Excel e Biostat.

4.2 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Primeiro foram retirados da base geral do ENEM de 2014 os dados correspondentes ao código do município de residência 4113700 (Londrina). Foram incluídos os nomes dos colégios a partir do código da escola fornecido pelo Censo da educação. Nessa atuação percebeu-se ‘problemas’ da conurbação urbana. Nas zonas limítrofes há estudantes da cidade de Londrina que estudam em colégios da cidade de Cambé por causa do georreferenciamento, possivelmente o oposto também deve ocorrer.

A diferença entre as cidades, em alguns bairros, se dá pelo lado da rua em que se está. Como o sujeito da pesquisa são os estudantes, sendo os colégios e indicadores expressores do coletivo que cerca esse indivíduo, optou-se por incluir as escolas públicas constantes no arquivo resultante do processamento de filtragem por código de município de residência. Na prática, há alunos residentes em Londrina que estudam em Cambé que foram incluídos nas análises, portanto há escolas⁷² de Cambé que ‘aparecem’ na análise. Para isolar esse fenômeno, a estratégia seria perder essa informação utilizando a variável código do município da escola. Desta forma, as intersecções seriam eliminadas, contudo isso alteraria o sujeito da pesquisa que passaria ser as instituições ao mesmo tempo em que a territorialidade também seria afetada, pois essa ação ocultaria esse fenômeno.

⁷² Colégio Manuel Bandeira e 11 de outubro.

Dado que neste estudo se pretende justamente o oposto, ou seja, apresentar a complexidade da realidade em todas as suas nuances, optou-se por incluir os colégios públicos que aparecem a todos que indicaram a cidade de Londrina como local de residência. Fato não executado, pois não se deseja perder a informação. Ao mesmo tempo, as análises territoriais apresentadas no capítulo 2, demonstram que a homogeneização dos estudantes dos bairros é maior do que no centro. Sendo assim, essa inserção não produz nenhum prejuízo além de apresentar uma nuance do fenômeno.

Os colégios de Cambé, que não fazem parte das áreas fronteiriças e de outras cidades que constavam na lista de residentes de Londrina, foram considerados nas análises de público-privada, mas não integram os colégios públicos, por isso nomeou-se esses como nLda⁷³ (não Londrina). Os CEEBJAs foram considerados como pertencentes ao território total da cidade, visto que estes não representam territorialmente um único espaço, haja vista que seus estudantes pertencem a várias regiões. Também foram excluídos 122 estudantes oriundos de uma escola não identificada nem em consulta aos *sites* e listas disponíveis, nem no NRE Londrina, o código (53015428) sugeriria uma escola do Rio Grande do Sul.

Junto ao material dos microdados do ENEM existe uma planilha denominada de Consistência_ENEM_Escola_2014, que possui as médias e outras informações sobre a escola. Foi realizado um teste entre a base de microdados e esta planilha e o resultado se mostrou confiável. Porém, nela não há informação sobre a variância dos dados, ou seja, fica inviável sua utilização para este trabalho, haja vista que a variância é componente essencial para produção dos intervalos de confiança e do teste *Tukey*.

As médias são construídas utilizando todas as respostas ofertadas, independentemente das ausências em outras variáveis, assim, se houve uma falta em um dos dias, essa ausência não é considerada. Os pertencimentos aos colégios foram produzidos pela recodificação do código da escola e correspondem exclusivamente aos alunos que estavam cursando o Ensino Médio na ocasião da prova. Não há na base o nome dos colégios, mas os códigos do Censo Escolar. Este código é produzido pelo INEP cruzando o nome na inscrição na prova do ENEM ao cadastro no Censo escolar. Ou seja, não é o candidato que indica sua escola de 'origem' no momento da

⁷³ 15 casos.

inscrição. Este fato faz gerar na amostra um grande contingente de respostas sem referências em relação à origem escolar.

Já no caso da questão sobre o tipo de escola (público ou privado), a coleta é feita no momento da inscrição. Essa informação é importante por indicar que estudantes de outras gerações, que não a do último ano do ensino básico (terceiro ou quarto), não interferem na média da escola. A noção de '*alma mater*' não pode ser aplicada, mas, por outro lado, o indicador sempre está referindo, em grande parte, à influência do local de escolarização. A ação individualizada praticada por parte de alguns estudantes de concomitar o último ano com cursinhos não foi considerada por dois motivos: a) algumas escolas têm número de participantes inferior a 30 e a retirada de elementos prejudica a produção de médias consistentes; b) a ação revisiva dos cursinhos reforça os conteúdos curriculares, mas não os substitui, ao mesmo tempo em que o percentual de estudantes do sistema público e privado que aderem à ação são próximos, 22.2% e 18.2, respectivamente.

Tabela 22 – Quantidade de estudantes no último ano escolar (2014) que frequentaram cursinho por sistema de ensino

		Frequência	Porcentagem
Público	S/resp.	2607	18,5
	Sim	3129	22,2
	Não	8328	59,2
	Total	14064	100,0
Privado	S/resp.	1808	58,2
	Sim	567	18,2
	Não	733	23,6
	Total	3108	100,0

Fonte: Microdados ENEM 2014. Org. pelo autor

Outro fator importante diz respeito ao histórico escolar do estudante, ele não tem como ser considerado com os dados fornecidos. Assim, é fundamental ter no horizonte que os anos de 2019, 2020 e 2021 foram de grande fluxo de matrículas do sistema privado para o público, devido aos problemas econômicos que várias famílias foram submetidas. A ação de investimento familiar na prole, pagando pela educação feita por grande parte das frações da classe média, teve um revés devido à condição da economia. Assim, muitas escolas públicas 'adquiriram' componentes do outro sistema que, hipoteticamente, tem médias superiores, fato que

poderia dar um incremento nas médias públicas. Contudo, como veremos, há escolas privadas com médias próximas das públicas, e a ação de retorno ou ida para o serviço público indica uma classe média sem recursos para se inserir nas escolas produtoras de melhores escores. Se adicionarmos que raramente esses estudantes irão para escolas com menores escores, uma vez que o investimento realizado indica uma preocupação com o desempenho, a significância desse impacto parece, *a priori*, nula. Ao mesmo tempo, estudar esse fenômeno no contexto dessa tese implica em alteração dos objetivos centrais e pode ser um futuro desdobramento da análise longitudinal através de análises de regressões.

Também foi incluída na planilha de dados a informação geográfica, que servirá como parâmetro de tratamento para o teste *Tukey*. A inserção dos colégios nas regiões se deu utilizando a planilha da CODEL, a qual é a base para análises de georreferenciamento de alguns projetos de pesquisa e observatórios da cidade, conforme exposto no capítulo anterior. Embora seja possível simular os diversos nortes, devido ao volume de informações que o período escolhido quanto à quantidade de colégios envolvidos demanda, não realizamos essas simulações.

5.3 CORRELAÇÃO DAS NOTAS E DOS SISTEMAS DE ENSINO

Análise de correlação para verificação de possibilidade de substituição de variáveis. Se a correlação entre algumas das notas for significativamente correlata a outra, é possível tirar uma delas dos testes, fato que resulta em tabelas, gráficos menores.

Quadro 4 – Correlação entre notas das cinco áreas do conhecimento do ENEM (2014)

		NOTA CN	NOTA LC	NOTA CH	NOTA MT	NOTA REDAÇÃO
NOTA_CN	Corr. N	1 17355	,581** 16541	,615** 17355	,652** 16541	,449** 17355
NOTA_LC	Corr. N		1 16666	,703** 16541	,540** 16666	,557** 16666
NOTA_CH	Corr. N			1 17355	,579** 16541	,509** 17355
NOTA_MT	Corr. N				1 16666	,427** 16666
NU_NOTA_ REDAÇÃO	Corr. N					1 25070

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor.

Nota: CN=Ciências Naturais; CH Ciências Humanas, LC= Linguagens e Códigos; Red=Redação; MT= Matemática

A interação mais significativa se deu entre Linguagens e códigos e Ciências Humanas, mas não pode ser considerada forte com 70,3%. Uma vez que a análise geral não apresenta correlações, tentou-se uma abordagem considerando os sistemas escolares.

Quadro 5– Correlação entre notas das cinco áreas do conhecimento do ENEM (2014) por sistema escolar

			NOTA CN	NOTA CH	NOTA LC	NOTA MT	NOTA RED
Pública	NOTA CN	Correlação	1	,557**	,493**	,533**	,347**
		N	9638	9638	9232	9232	9638
	NOTA CH	Correlação		1	,674**	,490**	,445**
		N		9638	9232	9232	9638
	NOTA LC	Correlação			1	,449**	,480**
		N			9285	9285	9285
	NOTA MT	Correlação				1	,312**
		N				9285	9285
	NOTA RED	Correlação					1
		N					14064
Privada	NOTA CN	Correlação	1	,732**	,631**		,514**
		N	2480	2480	2437	2437	2480
	NOTA CH	Correlação		1	,739**	,617**	,550**
		N		2480	2437	2437	2480
	NOTA LC	Correlação			1	,552**	,561**
		N			2443	2443	2443
	NOTA MT	Correlação				1	,430**
		N				2443	2443
	NOTA RED	Correlação					1
		N					3108

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor

Nota: *Pearson Correlation*. CN=Ciências Naturais; CH Ciências Humanas, LC= Linguagens e Códigos; Red=Redação; MT= Matemática

O teste revelou que nenhuma nota é significativamente igual a outra, nem dentro da divisão escola pública e privada nem mesmo no quadro geral, desta forma, não é possível reduzir o modelo. Uma vez que uma das quatro notas a serem avaliadas (Cn, Lc, Red, Mat) não pode ser reduzida, não faz sentido testar as demais,

pois para a redução seria necessário que todos tivessem a mesma correlação. Todas as correlações se mostraram no máximo moderadas.

Ao observar as médias e fazer as relações das notas temos três possibilidades: a) olhar para a média geral ou; para cada dentro do seu segmento; b) pública ou; c) privada.

Quadro 6 – Notas gerais e por sistema de ensino das áreas de conhecimento do ENEM 2014 na cidade de Londrina

		N	Min.	Max.	Média	Desvio Padrão
Geral	NOTA CN	17355	0	831	499,97	78,010
	NOTA CH	17355	0	809	567,09	71,965
	NOTA LC	16666	0	760	524,26	71,182
	NOTA MT	16666	0	945	497,57	117,888
	NOTA RED	25070	0	1000	328,52	274,482
	Valid N (listwise)	16541				
Pública	NOTA CN	9638	0	785	492,69	68,686
	NOTA CH	9638	0	800	564,93	65,653
	NOTA LC	9285	0	760	521,67	65,059
	NOTA MT	9285	0	916	485,94	100,631
	NOTA RED	14064	0	980	325,30	267,077
	Valid N (listwise)	9232				
Privada	NOTA CN	2480	343	831	573,49	89,102
	NOTA CH	2480	338	809	620,58	68,108
	NOTA LC	2443	0	759	574,43	71,642
	NOTA MT	2443	0	945	604,08	140,546
	NOTA RED	3108	0	1000	485,88	293,877
	Valid N (listwise)	2437				

Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor

Nota: CN=Ciências Naturais; CH Ciências Humanas, LC= Linguagens e Códigos; Red=Redação; MT= Matemática

Ao observarmos as médias, as notas das escolas privadas se apresentam como superiores, contudo, para afirmarmos essa condição é preciso testar os intervalos de confiança. Uma vez que a quantidade de amostras é diferente não foi possível realizar o teste de pareamento, ao mesmo tempo, se preenchermos as diferenças com o valor da média, fato que não alteraria o valor final da média, implicaria em problemas na variância, ou seja, essa possibilidade foi descartada. Assim, para identificarmos se realmente há diferença entre as notas devido ao sistema

de ensino, utilizaremos o intervalo de confiança das médias com alfa de 95%. Desta forma, se o range entre o limite inferior e o superior da média tiver algum outro range de outra nota, elas serão consideradas iguais, caso contrário, diferentes.

Quadro 7 – Intervalo de médias por área de conhecimento ENEM 2014

						Interpretação	
		Limite inferior	Média	Limite superior	p-valor	≠ Público	≠ Privado
CN	Geral	498.8	499.9	501.1	2.2 ⁻¹⁶	-	-
	Pública	491.3	492.7	494.1	2.2 ⁻¹⁶	Diferente geral -	Diferente Privado -
	Privada	569.9	573.5	576.9	2.2 ⁻¹⁶	Diferente geral +	Diferente Público +
LC	Geral	523.2	524.3	525.3	2.2 ⁻¹⁶	-	-
	Pública	520.3	521.7	522.9	2.2 ⁻¹⁶	Diferente geral -	Diferente Privado -
	Privada	571.6	574.4	577.3	2.2 ⁻¹⁶	Diferente geral +	Diferente Público +
MT	Geral	495.8	497.6	499.4	2.2 ⁻¹⁶	-	-
	Pública	483.9	485.9	487.9	2.2 ⁻¹⁶	Diferente geral -	Diferente Privado -
	Privada	598.5	604.1	609.7	2.2 ⁻¹⁶	Diferente geral +	Diferente Público +
RD	Geral	325.1	328.5	331.9	2.2 ⁻¹⁶	-	-
	Pública	320.9	325.3	329.7	2.2 ⁻¹⁶	Diferente geral -	Diferente Privado -
	Privada	475.5	485.9	496.2	2.2 ⁻¹⁶	Diferente geral +	Diferente Público +

Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor.

Nota: CN=Ciências Naturais; CH Ciências Humanas, LC= Linguagens e Códigos; Red=Redação; MT= Matemática

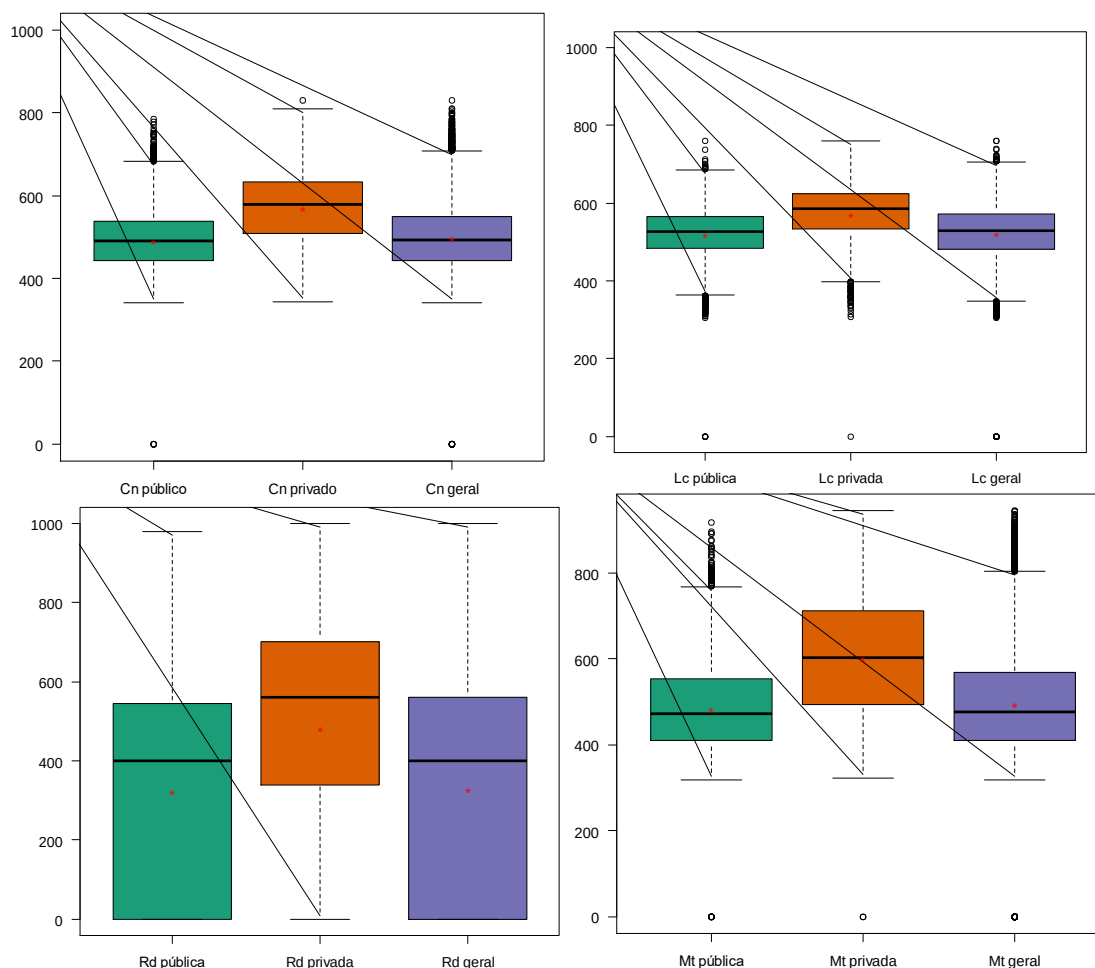
A partir da tabela acima podemos afirmar que há diferença significativa entre o público e o privado, e que esta diferença é expressiva haja vista que em todas as notas testadas as instituições privadas apresentam notas superiores à média geral.

Contudo, como estariam as distribuições das notas em termos de homogeneidade? Conforme podemos observar, visualmente olhando para a distribuição da variação para todas as notas na Figura 18 (a seguir), há notas da escola pública que se equivalem às das escolas privadas, entre a mediana superior pública e a inferior privada contém notas semelhantes. Há que se considerar que os *outliers* superiores expostos em matemática, linguagens/códigos e ciências naturais indicam uma heterogeneidade no público maior do que no privado, mas positivamente melhor.

Outro índice a ser observado é a mediana em relação à média. Vemos que CN e LC têm mediana alinhada com a média, sinal de dispersão homogênea,

além de ser estas áreas do conhecimento as que têm a menor diferença entre as demais.

Figura 18 – Boxplot notas ENEM 2014 em Londrina por sistema de ensino



Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor

A partir dessas informações temos quatro realidades: a) há diferença significativa entre as notas, mas; b) há um contingente de notas do setor público equivalentes às do privado e até superior à média; c) as notas máximas obtidas por estudantes nos dois sistemas são extremamente próximas; d) o comportamento das notas em relação aos tipos de conteúdo é similar nos dois sistemas, o ranqueamento das áreas de conhecimento também tem a mesma ordem (LC, CN, MT e RD), tanto no público quanto no privado.

Outro fator importante diz respeito à inclusão ou não dos egressos não identificados com os códigos das escolas nas análises. Dos 24.968 participantes da prova, 3.545 estavam no terceiro ano do sistema público e 3.108 no setor privado.

Desta forma, 6.653 (26,6%) de todo o conjunto de dados são de estudantes dos sistemas de ensino no momento da prova. Essa informação por si já é importante, pois 73,4% dos dados são perdidos quando a produção das médias gerais da cidade é feita. Uma vez que a análise será realizada com os dados das escolas públicas, simulou-se o impacto dos egressos públicos nas médias gerais. A Tabela 23, nos mostra se haveria impacto caso retirássemos do banco de dados os participantes que não tiveram seus colégios identificados pelo Inep, ou seja, e se apenas os concluintes fossem pareados? Haveria diferença significativa entre as médias?

Tabela 23 – Análise dos dados do impacto das notas dos participantes sem identificação escolar, ENEM 2014 em Londrina

		Limite inferior	Média	Limite superior	p-valor	≠ Público	≠ Geral	≠ Privado
CN	Geral	498.8	499.9	501.1	2.2 ⁻¹⁶		-	-
	Pública	491.3	492.7	494.1	2.2 ⁻¹⁶	-	Diferente geral -	Diferente Privado -
	Egressos púb.	484.9	487.3	489.6		Diferente-	Diferente geral-	Diferente -
	Privada	569.9	573.5	576.9	2.2 ⁻¹⁶		Diferente geral +	Diferente Público +
LC	Geral	523.2	524.3	525.3	2.2 ⁻¹⁶		-	-
	Pública	520.3	521.7	522.9	2.2 ⁻¹⁶		Diferente geral -	Diferente Privado -
	Egressos púb.	516.3	518.6	520.8		=	Diferente geral -	Diferente Privado -
	Privada	571.6	574.4	577.3	2.2 ⁻¹⁶		Diferente geral +	Diferente Público +
MT	Geral	495.8	497.6	499.4	2.2 ⁻¹⁶		-	-
	Pública	483.9	485.9	487.9	2.2 ⁻¹⁶		Diferente geral -	Diferente Privado -
	Egressos púb.	475.5	478.9	482.3		Diferente-	Diferente geral -	Diferente Privado -
	Privada	598.5	604.1	609.7	2.2 ⁻¹⁶		Diferente geral +	Diferente Público +
RD	Geral	325.1	328.5	331.9	2.2 ⁻¹⁶		-	-
	Pública	320.9	325.3	329.7	2.2 ⁻¹⁶		Diferente geral -	Diferente Privado -
	Egressos púb.	387.5	395.4	403.2		Diferente +	Diferente +	Diferente -
	Privada	475.5	485.9	496.2	2.2 ⁻¹⁶		Diferente geral +	Diferente Público +

Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor

Percebe-se que esse recorte pelos egressos apresenta valores distintos da análise geral. Nota-se que as notas dos egressos (público) ficam inferiores em CN e MT, iguais em LC e superiores em Rd. Ou seja, a distância de tempo entre o vestibular/ENEM afeta o desempenho. Nas competências em que os estudantes perdem, são poucos pontos de diferença para igualdade, contudo, em redação o impacto é significativo, o desempenho médio é 21,5% melhor do que os pares públicos.

4.3.1 Renda e tipo de ensino

Para pensarmos em relação às rendas, primeiro é preciso organizar os dados para que seja possível produzir os testes. Originalmente os dados são

coletados por 17 categorias (opções de resposta) dispostas em classes com intervalos definidos. Essa infeliz decisão de coleta, muito comum em pesquisas sociais, prejudica duplamente as análises profundas. Primeiramente, informações numéricas são coletadas como categóricas e, por último, são coletadas dentro de intervalos que impedem saber o valor exato do rendimento. Para ser possível analisar foi preciso renunciar a três informações importantes. A primeira diz respeito ao segundo intervalo coletado “de 0 a um salário-mínimo (R\$ 724)”, com essa margem tão ampla em uma fração da renda que compõe grande parte dos brasileiros⁷⁴ não poderíamos saber se as informações estão mais para perto de um salário do que de zero. Na outra ponta do range coletado está a opção de resposta “mais de 20 salários-mínimos (R\$ 14.880). Ou seja, pior do que o primeiro caso, neste o final do intervalo não é definido.

Essa triste realidade impõe àqueles que querem analisar a renda, que sejam obrigados a renunciar a boa parte da precisão das informações. A terceira informação importante a ser ‘deixada’ é a variância e suas decorrências, haja vista ser necessário trabalhar com a média das médias dos intervalos e posteriormente transformá-los em argumentos/classes numéricas. Ou seja, o procedimento de composição das rendas se deu considerando o valor médio entre os intervalos apresentados e considerando o intervalo final como o valor mínimo da última opção de classe (R\$ 14.880). Como exemplo, apresento que na segunda opção “de 1 a 1,5 salários-mínimos (R\$ 704 a R\$ 1.086)” o valor utilizado foi de R\$ 905, desta forma todas as respostas dadas neste intervalo “C” assumem esse valor.

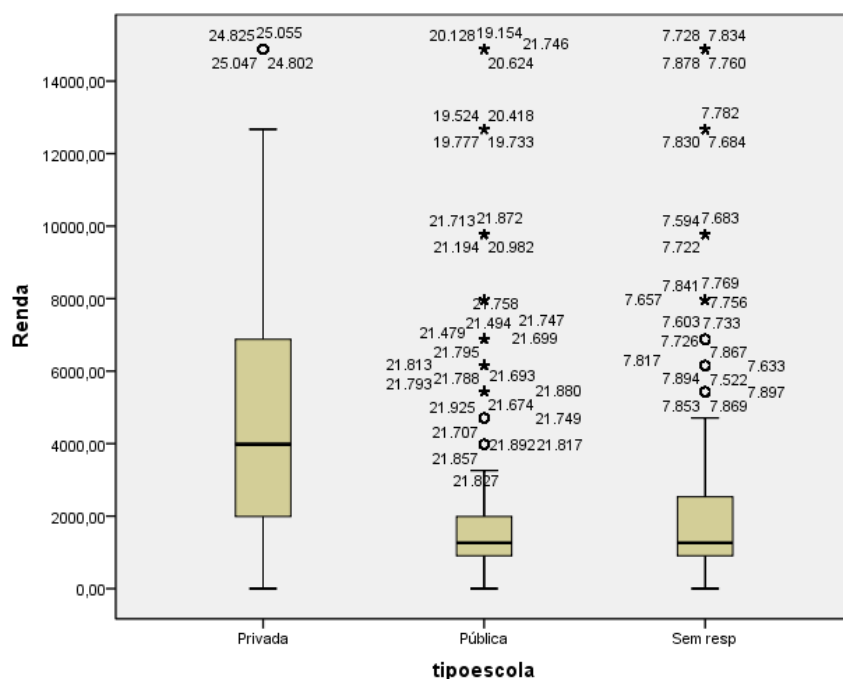
⁷⁴ Segundo IBGE (2020, p.65) “O público-alvo potencial do programa Bolsa Família (pessoas com rendimento abaixo de R\$ 178) era de 16,2 milhões de pessoas em 2019. Se tomarmos em consideração a linha recomendada internacionalmente para o Brasil, o total de pobres mais que triplica e supera 51 milhões de pessoas no mesmo ano. Pela linha de $\frac{1}{2}$ salário-mínimo per capita, 29,2% da população brasileira deveria estar cadastrada no CadÚnico do Governo Federal, em 2019. Cabe ainda ressaltar que as linhas de valor mais baixo ainda apontavam, no mesmo ano, para um contingente entre 8,5 milhões e 13,7 milhões de pessoas em condição de extrema pobreza.”

Tabela 24 – Intervalo das classes de renda e valores adotados para cálculos em R\$

Opções de intervalo	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
Intervalo em R\$	0	0-724	724-1.086	1.086-1.448	1.448-1.810	1.810-2.172	2.172-2.896	2.896-3.620	3.620-4.344	4.344-5.068	5.068-5.792	5.792-6.516	6.516-7.240	7.240-8.688	8.688-10.860	10.860-14.480	+14.480
Valor assumido de Média intervalo	0	362	905	1267	1629	1991	2534	3258	3982	4706	5430	6154	6878	7964	9774	12670	14880
Frequência de resposta	220	2752	5130	3840	2971	2735	2041	1514	983	687	376	294	303	325	313	255	331

Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor.

A média de renda⁷⁵ obtida do sistema privado foi de R\$ 4.971⁷⁶; e do público R\$ 1.785⁷⁷, a média geral ficou em R\$ 2.304⁷⁸. A renda média nominal por domicílio em 2010 era de R\$ 2.893⁷⁹, ou seja, a renda pública era inferior à média do londrinense, enquanto a do privado, superior. Quando observamos a dispersão dos dados percebemos esses hiatos. Segundo o Boxplot exposto na Figura 19, o índice inferior de 1,5 desvio padrão do setor privado é maior que o superior do público.

Figura 19 – Boxplot renda sistema privado- público e sem respostas do ENEM 2014

Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor

⁷⁵ Centavos desconsiderados.

⁷⁶ Intervalo de confiança= 4831 até 5112, $t = 69,379$, $df = 3107$, $p\text{-valor} < 2.2e-16$, $\alpha=95\%$.

⁷⁷ Intervalo de confiança=1761 até 1810, $t = 143,174$, $df = 14063$, $p\text{-value} < 2.2e-16$, $\alpha=95\%$.

⁷⁸ Intervalo de confiança=2273 até 2335, $t = 263.23$, $df = 25069$, $p\text{-value} < 2.2e-16$, $\alpha=95\%$.

⁷⁹ Londrina (2013) Boletim econômico. Disponível em:

<http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-planejamento/gpi/boletim-economico/659-boletim-economico-completo/file>. Acesso em: 14 jul. 2021.

Esses indicadores fornecem evidências suficientes para considerarmos uma diferença no potencial de consumo não apenas de bens, mas também de cultura, ou seja, um meio de vivência mais amplo, fato que corrobora com o desempenho nas notas. Ao mesmo tempo, vemos vários indivíduos no público com renda igual ou superior ao privado, fato que indica como esse sistema é economicamente mesclado. É justamente parte dessa mescla que diz respeito aos estudantes que migram de colégio dos bairros para os centrais, conforme indicado no capítulo anterior.

Também é preciso considerar que esses valores de notas não representam a escola como um todo, mas sim aqueles que da escola estavam fazendo uma prova com vista à inserção em uma universidade, ou seja, parte significativa dos estudantes, principalmente do sistema público, não estão presentes na composição dessa média. Este fato é fundamental quando pensamos nas deduções feitas usando esse indicador, pois ele próprio, de certa forma, reproduz exclusões. O fato de o ENEM ter sido alterado de um indicador de avaliação de políticas públicas para vestibular nacional e certificador do Ensino Médio, traz essas consequências. Quando se fala de dados do ENEM, não se tem a realidade completa das escolas.

Compreendendo esse limite e a dificuldade de obtenção de dados consistentes, o INEP aborda uma dupla coleta da questão econômica. Usando a estratégia de coleta por dispêndios, ou seja, o quanto cada família gasta com determinados produtos e, através dessa técnica muito similar à realizada pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) no seu ‘critério Brasil’⁸⁰, produz um indicador socioeconômico paralelo à renda. Essa interpretação da condição econômica com vista ao colégio é chamada Indicador de Nível Socioeconômico (INSE)⁸¹.

Trata-se de uma medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais [...].

O nível socioeconômico da escola foi definido como a média aritmética simples da medida de nível socioeconômico de seus respectivos alunos e, em seguida, para melhor representar os conjuntos de escolas com mais de 10 alunos na base de dados, foram criados, a partir da análise de cluster (K-

⁸⁰ Critério Brasil. Disponível em: <https://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em 15 jul. 2021.

⁸¹ NOTA TÉCNICA INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO (INSE) DAS ESCOLAS https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf. Acesso em 14 jul. 2021.

means), sete grupos, classificados da seguinte maneira: Muito Baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto e Muito Alto (INEP, 2014b, p.1, 3),

A comparação desses dois indicadores é fundamental, pois aponta a discrepância entre esses dois grupos: a) os que têm a universidade no horizonte e a continuação da escolaridade como possibilidade assim que terminam o E.M.; e b) os que não têm a universidade no horizonte e não tentam a prova.

O hiato entre os dois grupos é possível de ser conhecido por meio de outro indicador desenvolvido pelo INEP, denominado de taxa de participação. Esse, é uma relação entre o número de matrículas do colégio apresentadas no Censo escolar e a quantidade de estudantes que prestaram a prova. Há que se ponderar que no caso desse indicador, como nos demais, sua fragilidade está no quando a coleta do Censo é realizada em detrimento da prova, pois essa geralmente ocorre no segundo bimestre do ano e a prova no último, entre eles, pode haver evasões e abandonos.

Em resumo, nenhum indicador sozinho é capaz de expressar a realidade complexa do sistema escolar, pois sempre há implicações no processo de coleta, ou advindos do indivíduo e da forma de coleta no caso da renda, dos *scores* utilizados para composição dos dispêndios no caso do INSE e na diferença temporal no caso da taxa de participação. O fato de haver fragilidades não inviabiliza as análises, ao contrário, expõe as dificuldades de se tentar produzir informações da realidade ao invés de ‘acreditar’ na aparência ou ideologias heurísticamente concebidas. Sem tomar esses três componentes juntos a análise socioeconômica sofre viés, cuja simplificação dos resultados se expressa, geralmente, em ranqueamentos ou em avaliações personalistas de exemplaridade, como casos de estudantes de baixa renda que conseguem passar no vestibular. Ou seja, se olharmos apenas para os indivíduos e seus méritos, sem contextualizá-los com suas complexidades, somos enganados por uma falsa aparência de sucesso individual e meritocrática que ‘deveria’, segundo os analistas do senso comum dotados de alguma habilidade com uso de dados, ser generalizada para todos os demais estudantes, como ocorre em alguns cultos religiosos nos quais indivíduos são estimulados a testemunharem sucessos e a excepcionalidade ser promovida a regra e padrão.

Desta forma, será importante ao leitor conferir os três indicadores socioeconômicos no mesmo horizonte, pois um indica a tendência de renda dos mais abastados (renda) principalmente nos colégios públicos, outro aponta através dos

dispêndios familiares⁸², esse nível escalonado (INSE) e o terceiro (taxa de adesão); quando esse indivíduo, no seu contexto, adere aos pares de *alma mather*.

Essa apresentação dos três indicadores é importante, pois uma vez que a diferença entre privado e público é significativa, tanto na renda quanto em todas as notas, mas a variação indica áreas de concatenação, o objetivo desse estudo se legitima, pois há algo no público que chama a atenção: a competitividade de alguns colégios públicos com alguns privados e sua discrepância entre os pares.

Se o currículo, livros, capacitação docente, estruturas são iguais, a diferença existente no público não pertence diretamente ou exclusivamente ao sistema escolar, mas é observado como se pertencesse. As exterioridades divergentes, como apresentamos no capítulo anterior se referindo ao local de moradia, que acometem os estudantes ficam explícitas, ou seja, a aparência de igualdade criada pela noção de desempenho exposta pelas notas na estratégia de ranqueamento não ajuda, ou melhor, oculta a realidade de grande contingente juvenil inserida no sistema escolar. Isso impacta diretamente o objetivo desse sistema. Já é antiga e cheia de idas e vindas a discussão sobre a teleologia da educação ser o mercado de trabalho ou a inserção acadêmica, sobre um modelo de desenvolvimento humano ou de tecnificação produtiva.

Dentro dessa discussão está a condução de ‘um destino’ àqueles menos ou nenhum pouco abastados da sociedade, reservando ‘vagas/espço’ em profissões mais bem remuneradas para quem já as tem. O acesso à universidade e cursos superiores que podem capacitar é blindado por políticas e estruturas dentro do próprio sistema educacional. E a meritocracia individual vivenciada na lógica de competitividade de mercado, proclamada pela corrente econômica liberal e suas derivações, se ocorre, o faz apenas para um pequeno grupo, que se sente vitorioso, diferenciado⁸³ e reproduz o sistema para sua prole.

Disto emerge a questão posta: como a estrutura escolar pública pode colaborar para anular essa realidade reproduzida com ações no nível dos territórios menos favorecidos?

⁸² Sobre esse tema em relação ao como se coletar informações de renda há um ensaio produzido pelo autor em parceria com Ileizi F. L. Silva. Vide Prática de pesquisa sociológica: o caso da variável Renda em estudantes de escolas públicas de Londrina e região. Disponível em: http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/anais_jiba.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

⁸³ Moradores de Higienópolis se mobilizam contra estação de metrô. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1308201011.htm>. Acesso em: 19 jul. 2021.

Conclui-se que há dois polos muito distintos na renda e nas notas, através do teste das médias podemos concluir com segurança e significância que a discrepância entre os dois existe. A renda média privada é 178% maior do que a pública. Contudo, percebeu-se nas notas que estas apresentam zonas de igualdade quando se observa as variações das notas. É essa realidade que impulsiona as seguintes questões: quais são os colégios públicos que ‘faceiam’ os privados? e, já de antemão sabendo sua territorialidade centro/sul, como os é o desempenho dos demais territórios na avaliação?

4.3.2 Colégios públicos da cidade de Londrina

Londrina possui 65 colégios públicos dispersos por todo o território, destes, 8 pertencem a patrimônios/distritos. Quando observamos o mapa da cidade, percebemos que a instalação do setor urbano fica muito próximo da borda norte, a apenas 6 km aproximadamente, e tem uma extensão norte-sul de 20 Km, nesta faixa tanto a leste quanto a oeste há uma integração com os municípios⁸⁴ vizinhos. Mas o limite sul da cidade fica a 40 Km do fim do limite sul da área urbana. Este distanciamento provoca um isolacionismo de grande parte dos habitantes, que praticamente *viajam* quando precisam acessar algum serviço público, como hospitais e universidades.

Conforme podemos notar, a densidade demográfica é muito concentrada na área urbana, por isso também as escolas desenharam no mapa um amontoado de instituições.

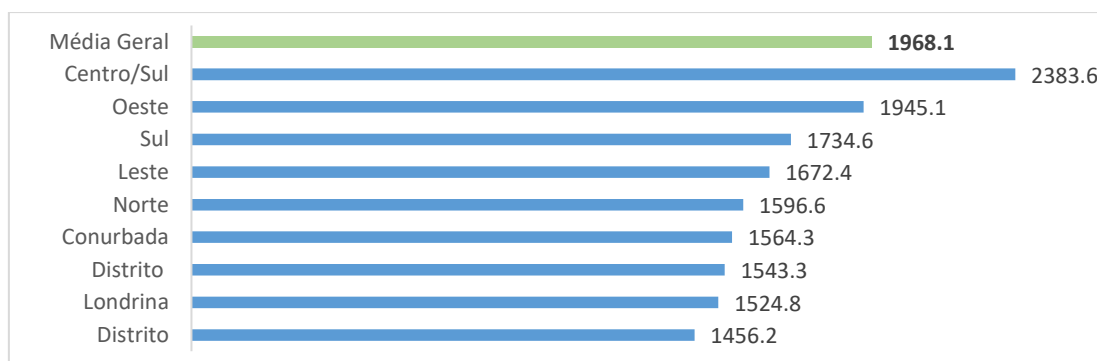
Para efeito de organização, as escolas foram agrupadas em área urbanizada e distritos/patrimônios⁸⁵, uma vez que a noção urbana-rural se torna de difícil compreensão, pois se as escolas forem rurais por atenderem estudantes das áreas rurais, há escolas, como ocorre na zona leste (Colégio Heber de Souza), que recebem estudantes da região do Limoeiro (‘rural’) e dos bairros do Jardim Califórnia e adjacências.

⁸⁴ Para leste o processo ainda está se consolidando, mas já há empreendimentos fronteiriços.

⁸⁵ Para finalidade de padronizar a linguagem o termo Distrito incluirá também os patrimônios.

Como podemos observar, os estudantes dos colégios centrais configuram quase metade de todas as provas (40,6%), é preciso somar as regiões Norte, Oeste e Sul para se equiparar em quantidade. Esse fato confirma o que foi problematizado no capítulo anterior, se referindo à motivação das matrículas dos estudantes que as pesquisas OBEDUC e LENPES coletaram. Em uma pesquisa no *site* Quedu⁸⁷, percebe-se que para apresentar com confiabilidade as informações o próprio *site* precisou apresentar as taxas de participação das escolas, e a expressão *‘dados da escola não são representativos’* indica justamente essa adesão díspar existente.

Figura 21 – Renda e região dos participantes do ENEM 2014 em Londrina



Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor

Outra questão emerge da tabela nota e regiões. Quando observamos os quantitativos em relação às regiões, percebemos como a participação não é homogênea. Esse fato nos leva a considerarmos os aspectos demográficos das regiões⁸⁸ já apresentados no capítulo anterior. Quando observamos os dados das rendas dos participantes fornecidos pelo ENEM, notamos a mesma realidade mencionada anteriormente na análise de território. Com a renda média do público sendo R\$ 1.785⁸⁹, e a média de renda⁹⁰ obtida do sistema privado foi de R\$ 4.971⁹¹; temos que a região Oeste apresenta uma maior heterogeneidade e no que tange à média, junto com o Centro, supera a média do geral, enquanto as demais apresentam valores significativamente abaixo da média geral.

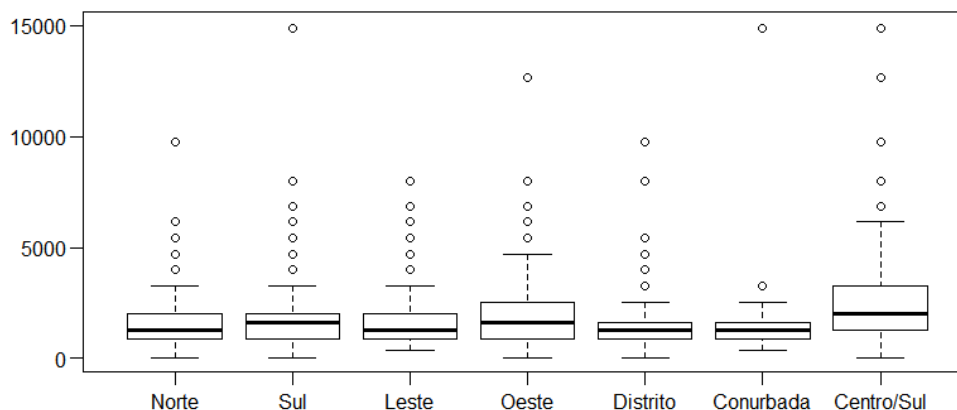
⁸⁷ Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/2623-londrina/enem>

⁸⁸ <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-planejamento/gpi/caderno-censitario-do-perfil-de-londrina/37517-caderno-censitario-do-perfil-de-londrina-versao-final/file>

⁸⁹ Intervalo de confiança = 1761 até 1810, t = 143,174, df = 14063, p-value < 2.2e-16, α=95%.

⁹⁰ Centavos desconsiderados.

⁹¹ Intervalo de confiança = 4831 até 5112, t = 69,379, df = 3107, p-valor < 2.2e-16, α=95%.

Figura 22 – Boxplot da renda das regiões do ENEM 2014 em Londrina

Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor

Pelo Boxplot podemos perceber uma heterogeneidade maior nas regiões Oeste e Centro/Sul, bem como uma ‘igualdade’ entre os distritos e a área conturbada.

Tabela 26 – Renda média em Reais das regiões do ENEM 2014 Londrina

	Lim. Inf.	Média	Lim. Sup.	p-valor
Norte	1512	1596	1680	2.2e-16
Leste	1541	1672	1803	2.2e-16
Oeste	1803	1945	2086	2.2e-16
Distritos	1243	1469	1694	2.2e-16
Conurbada	1086	1564	2042	2.2e-16
Sul	1618	1734	1850	2.2e-16
Centro/Sul	2288	2383	2478	2.2e-16

Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor.

‘Coincidentemente’, a dispersão das médias gerais das notas segue a mesma ordem da renda. Centro/Sul em primeiro, Oeste em segundo.

As notas de CH são as maiores em todas as regiões, enquanto as médias indicam que em nenhuma área do conhecimento o Centro/Sul é ‘batido’ por nenhuma região. Comparando com o sistema privado, a região que mais se aproxima é a Centro/Sul, ainda assim há um hiato entre os dois sistemas.

Tabela 27 – Notas ENEM 2014 por região da cidade de Londrina

	Nota Red.	Nota Mt.	Nota LC.	Nota Ch.	Nota Cn.	Médias Gerais
Distrito	317.1	453.6	505	541.9	474.5	458.4
Leste	355.2	457.1	502.2	544.6	457.4	463.3
Conurbada	338.7	452	499.8	531.2	463.4	457.0
Norte	355.6	457.9	505.1	543	470.9	466.5
Sul	347.8	456.1	512	545.6	478	467.9
Oeste	407.8	479.7	514.2	556.4	488.2	489.3
Centro/Sul	453.2	502.8	531.5	571.4	501.4	512.1
Média Geral Público	367.9	465.6	510.0	547.7	476.3	473.5
Média Privado	485	604	574	620	573	571.0

Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor

Nota: cor azul indica a melhor nota da região (linha). Cor verde indica a região com melhor nota (coluna).

O que esses dados revelam é que na concorrência por vagas em instituições públicas via vestibulares próprios, a região na qual se estuda indica tendências favoráveis aos estudantes do Centro/Sul, tanto nas disputas de ampla concorrência quanto nas de cotas para escola pública. A questão produzida pelas desigualdades se acirra mais ainda, pois gera uma dupla punição para quem estuda em bairros periféricos: disputa a ampla concorrência e cotas em desigualdade.

A verificação da significância dessa relação entre notas e regiões pode ser melhor compreendida utilizando um teste estatístico chamado *Tukey*, cuja função básica é comparar as médias em pares a partir dos intervalos de confiança. Sem a produção de intervalos de confiança⁹² a análise das médias pode ficar comprometida, por isso o teste *Tukey* se mostra adequado por fazer duas ações simultaneamente: ele produz os intervalos de confiança e contrasta os tratamentos. Muito utilizado em análises vinculadas às ciências agrárias, a nomenclatura do teste também acompanha a lógica dessas ciências, neste caso utiliza-se as regiões como ‘tratamento’ do teste. O requisito usado para a aplicação do teste foi obter em uma análise de variância teste (F) um valor superior ao de (F) tabelado. Conforme a tabela 28, percebe-se que todas as áreas de conhecimento atenderam a exigência.

⁹² Como já indicado utiliza-se 95%.

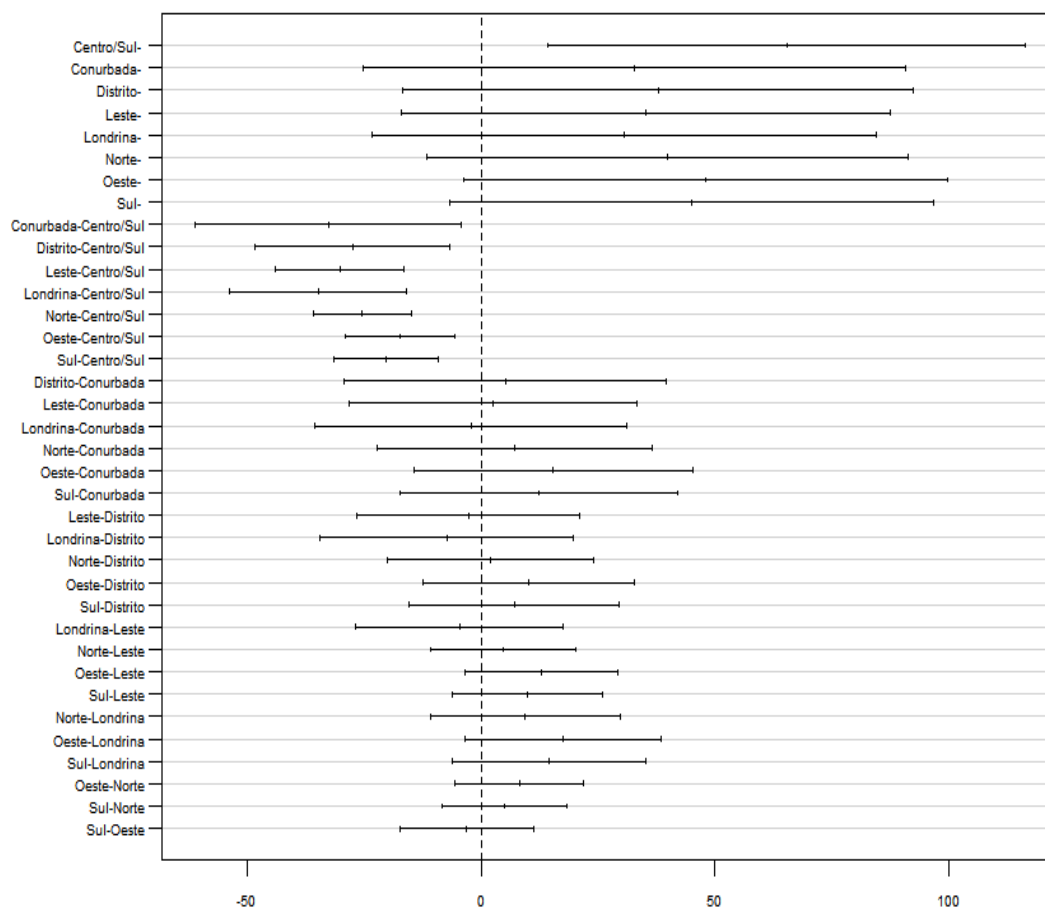
Tabela 28 – Cálculo de F para teste *Tukey* ENEM Londrina 2014

	F calculado	F tabelado	p-valor
LC	15.86	1.941	2e-16
CN	19.05	1.941	2e-16
Red	23.2	1.941	2e-16
Mat	21.3	1.941	2e-16
CH	19.05	1.941	2e-16

Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor

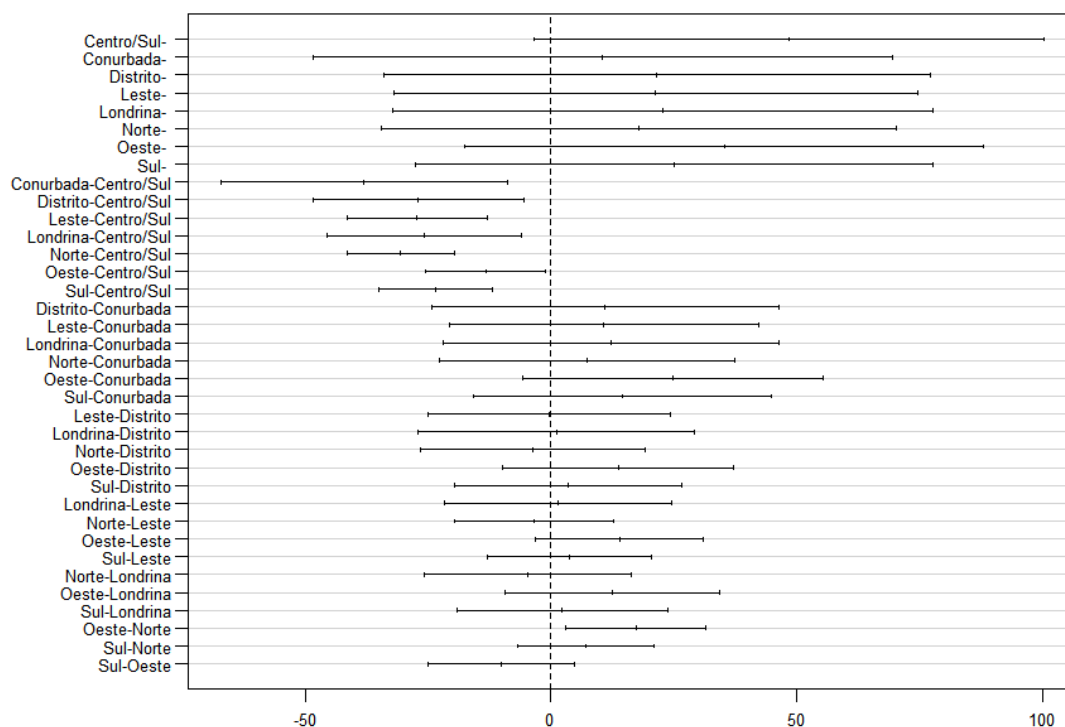
Por causa do espaço que o A4 em norma da ABNT oferece, certos gráficos e imagens ficam prejudicados e a apresentação fica comprometida. Como são várias comparações, optou-se por apresentar os resultados pelas suas áreas de conhecimento de forma separada. O gráfico de *Tukey* apresenta o contraste entre as diferenças das médias dos tratamentos. A leitura é feita olhando para a linha pontilhada (zero que corresponde ao ponto médio das notas contrastadas) encontrando entre as regiões (tratamentos) contrastadas se há diferença em relação à média, isso se dá quando o intervalo de confiança (traço) não toca ou passa pela linha pontilhada, se não toca a esquerda a média é significativamente inferior, e se a direita, superior.

A primeira análise diz respeito às notas de Linguagens e Comunicação, percebemos que as primeiras comparações são as das médias das regiões em relação à média geral das escolas públicas da cidade. A única região que não corresponde à média, tendo índices superiores (14,3 a 116 pontos), é a Centro/Sul. As demais regiões estão dentro da média, fato que indica a diferença entre as escolas das regiões periféricas e as escolas do Centro/Sul na área analisada. O teste ainda contrasta os pares possíveis, pois pode haver diferença entre as regiões. Neste caso percebemos que os contrastes sempre deram negativo quando comparados às regiões com o Centro-Sul e sem significância entre todas as demais comparações. Assim, é diferente ser do Centro-Sul, mas não entre as regiões, ou seja, há uma dicotomização entre bairros e centro.

Figura 23 – Tukey das notas de LC ENEM Londrina 2014

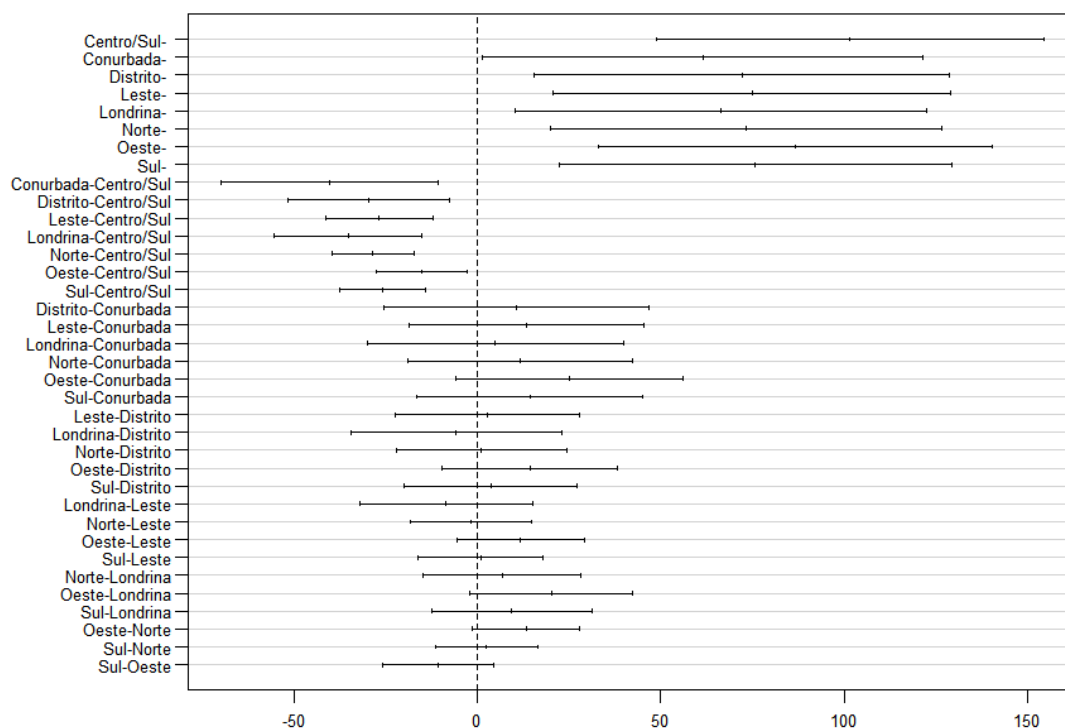
Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor

A segunda área analisada é das Ciências da Natureza. Neste caso percebemos que não há diferença significativa entre as regiões, embora a extensão das notas do Centro/Sul seja maior do que as demais, por poucos pontos ela se ajusta à média geral da cidade. A diferença do contraste entre as regiões indica o mesmo da LC, as regiões têm notas significativamente inferiores do que o Centro/Sul, com uma aproximação muito grande a região Oeste muito próxima da igualdade. Há uma significância também entre as regiões Norte e Oeste. Esses resultados nos indicam que nesta área há uma homogeneidade regional das notas, uma vantagem para o Centro/Sul e para a Oeste em relação à Norte.

Figura 24 — Tukey das notas de CN ENEM Londrina 2014

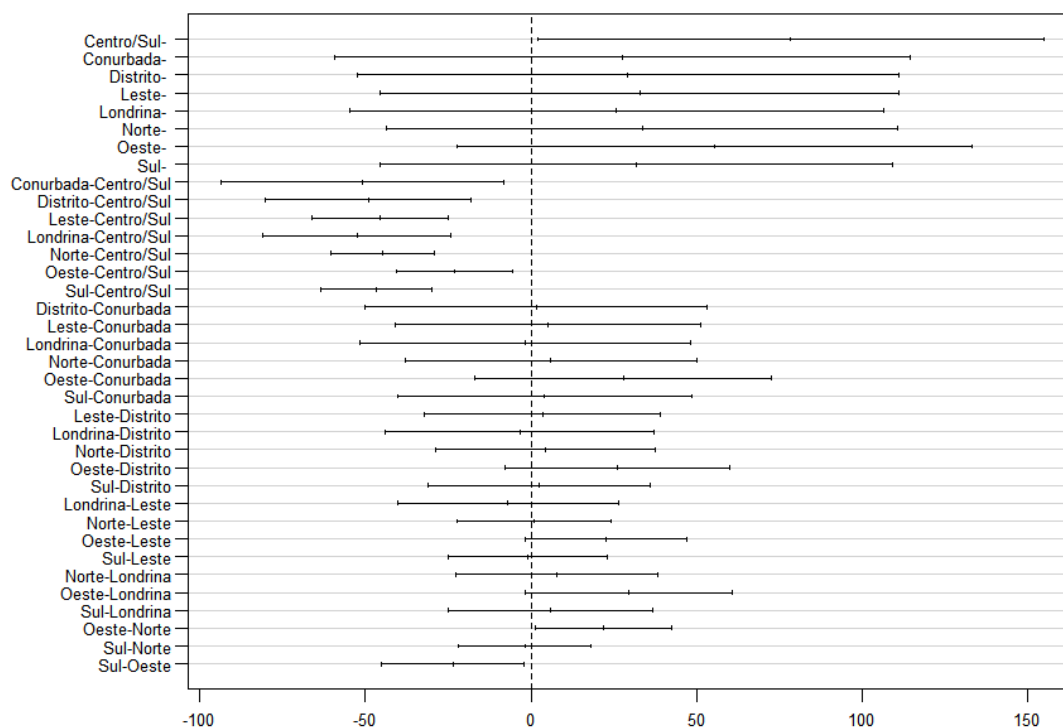
Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor

A terceira análise é feita em relação às notas de Ciências Humanas que têm os melhores escores gerais na cidade. Nelas podemos ver um fenômeno importante. A média dos contrastes foi inferior às médias puras das regiões. E, tal qual as relações de CN, a região Oeste é a que mais se aproxima de uma igualdade da Centro/Sul, porém sem alcançá-la. Também se nota uma extensão positiva da escala das diferenças das médias, havendo notas quase 150 pontos superiores.

Figura 25 – Tukey nota Ciências Humanas ENEM 2014

Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor

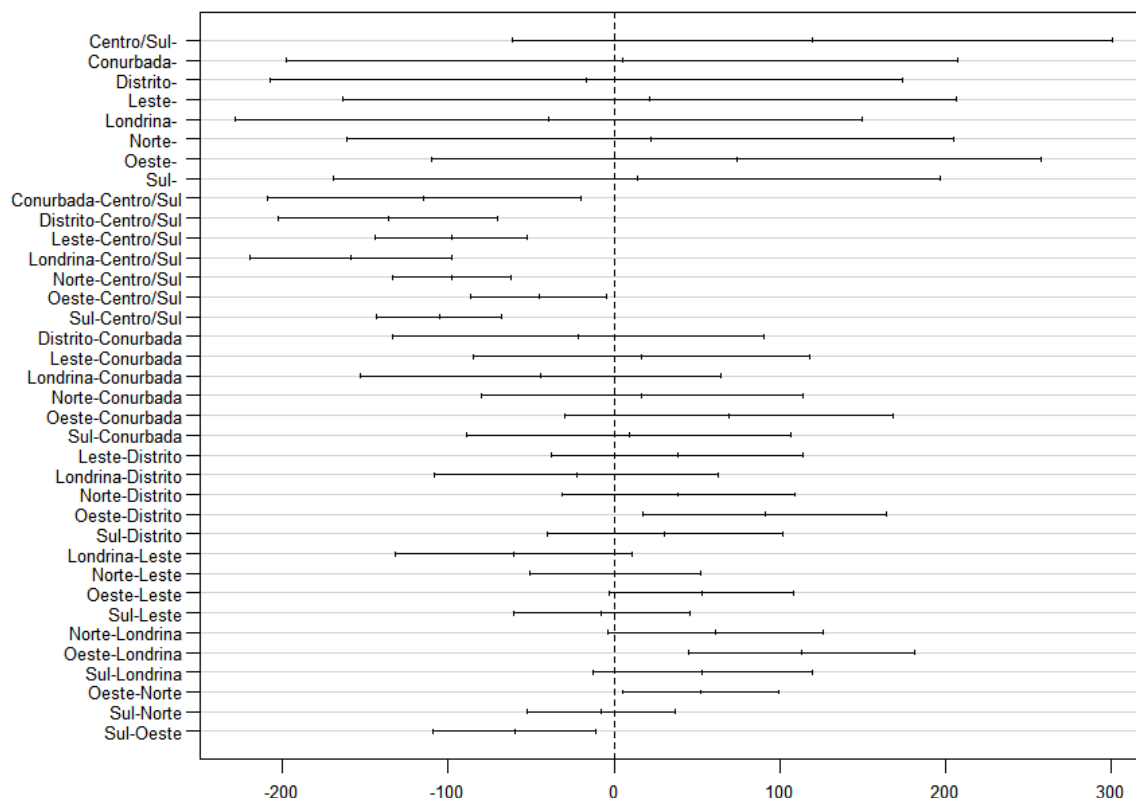
A quarta área analisada é a Matemática, sendo a penúltima no *ranking* de notas. Considerada uma das fragilidades do sistema educacional como um todo, percebe-se essa condição a partir da extensão das diferenças das notas com um range de -100 a 150 pontos, ou seja, em um universo de nota média geral de 478.9, 250 pontos podem variar. Os dados são parecidos com os anteriores. Centro/Sul sendo diferente das demais regiões, e nesta área aparece uma diferença entre as regiões Oeste e Sul.

Figura 26 – Tukey das notas Matemática ENEM Londrina 2014

Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor

A última área analisada é a Redação. Junto com a Matemática, a capacidade de escrita nacional é há muito tempo o item mais precário dos sistemas de avaliação internacionais⁹³. Nos dados analisados vemos essa reprodução, a começar pelo range das diferenças médias (-200 a 300) de 500 pontos equivale à metade da nota possível, além disso está acima da média geral (395.3 pontos). Vemos que a região Centro/Sul não está contida na média, sendo superior, e as demais estão contidas nas médias gerais dos contrastes. A região Oeste se destaca na comparação com os distritos, com os CEEBJAS e com as regiões Norte e Sul, sendo a mais próxima em desempenho do Centro/Sul.

⁹³ Teste PISA.

Figura 27 – Tukey das notas Redação ENEM Londrina 2014

Fonte: ENEM 2014. Elaborado pelo autor

A Redação é a nota, cuja diferença é mais acentuada entre as regiões e entre os alunos da cidade. O ato de escrever requer uma somatória de diversas competências acadêmicas e experiências de vida. O domínio da linguagem que os estudantes do Centro têm se apresenta superior ao das outras regiões, sendo 23,4% maior do que a média geral. Uma vez que demonstramos no capítulo anterior a relação e importância da Linguagem como a THC indica, compreende-se que essa superioridade não é casual, mas fruto de um grupo de estudantes, cujo acesso a vivências adequadas à realidade estudantil resulta da migração dos bairros dos estudantes com condições econômicas superiores aos seus pares de territorialidade, associados à melhor renda dos moradores do entorno dos colégios do Centro, se comprova com esses resultados. A existência e produção de juventudes/estudantes diversas dentro do ambiente público ficam evidenciadas e comprovadas.

5.4 ANÁLISE DO INSE NOS COLÉGIOS PÚBLICOS DE LONDRINA

Além dos dados e digressões fornecidos pela análise das notas e condições socioeconômicas, há um indicador criado pelo próprio INEP se valendo das 19 primeiras questões do questionário socioeconômico coletado no processo de inscrição dos estudantes, que traduz a realidade socioeconômica do colégio em que se estuda. Se baseando no critério ABEP, as informações sobre renda obtidas de forma direta são ponderadas também pelas dos dispêndios e patrimônios possuídos pelos inscritos. Assim, através de uma relação entre determinados itens e suas expressões de rentabilidade, cria-se *scores* para os itens de tal forma a ser possível classificar e localizar a rentabilidade. Os intervalos de classe do critério ABEP seguem a lógica do conceito weberiano no qual a quantidade de renda é a definidora dos estratos, ou seja, há as classes A, B, C, D, E dependendo de quanto de rendimento se obtém no mercado.

Esse indicador pondera os estudantes de colégios com participação no ENEM com mais de 10 alunos criando uma escala qualitativa.

Para melhor descrever o nível socioeconômico das escolas, foram criados, a partir da análise de cluster por método hierárquico, seis grupos, de forma que o Grupo 1 congrega as escolas com INSE médio mais baixo e o Grupo 6, com mais alto.

[...] Assim, de modo geral, as escolas que estão no Grupo 1 possuem mais alunos situados nos níveis mais baixos da escala, ao passo que as que estão no Grupo 6, a concentração deles está nos níveis mais altos.

Essa é uma importante iniciativa que foi descontinuada pelo instituto, só há entre as bases de dados disponíveis o índice de 2015. Percebe-se alguns problemas com esse indicador. O primeiro é a homogeneização dos estudantes por escola, o segundo é a utilização de um critério que funciona nas áreas de *marketing*, mas que, de acordo com seus próprios desenvolvedores, pode apresentar variações dependendo da região do País. O terceiro é seu caráter qualitativo. Para representar a realidade com segurança optou-se por produzir um agrupamento por semelhança estatística dos inscritos. Essa alocação qualitativa não permite análises comparativas como as realizadas. A pesquisa OBEDUC/CS 2016 se valeu dessa proposta e coletou os itens para testar a replicação dessa metodologia. Os resultados, negativos, podem ser vistos em Patrocino; Silva (2020). Algumas confusões ocorreram no

preenchimento dos dados e o item posse de carro pesou desproporcionalmente, uma vez que houve um *boom* do setor automobilístico na fase da coleta.

Propostas de inovação como essa do INSE precisam ser continuadas para serem cada vez mais precisas. O que se percebe do INEP é um corpo técnico extremamente competente e com uma mentalidade de pesquisa experimentadora/inovadora. A qualidade dos dados, bem como as possibilidades de pesquisas, é grande. Podemos analisar os dados do INSE como mais uma forma de se perceber a realidade escolar, a iniciativa tentava inovar na melhoria da construção das realidades obtidas com os dados.

Tabela 29 – Distribuição das escolas públicas de Londrina por região do INSE 2015

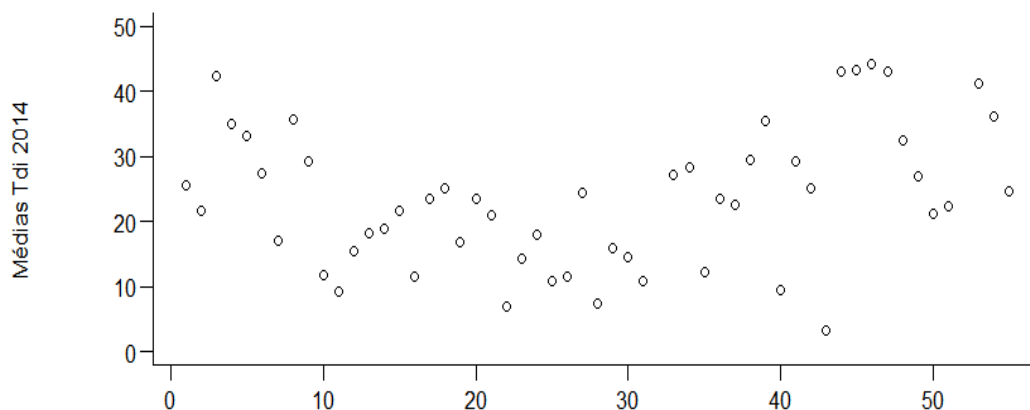
	Quantidade de escolas	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Norte	8		8	
Sul	7	1	3	3
Leste	7	1	5	1
Oeste	9	3	3	3
Centro/Sul	13		3	10
Distritos	4	2	2	
Geral	48	7	24	17

Fonte: INEP. Ajustado pelo autor.

A primeira evidência que a Tabela 29 nos proporciona é que não há escolas nos estratos inferiores a 3 nem no grupo 6 (máximo). A Moda para a cidade de Londrina é o Grupo 4, o qual também o é ou pelo menos divide equitativamente para todas as regiões, exceto a Centro/Sul. Mais uma vez, destaca-se por esse outro indicador o fato que já se tornou exaustivo neste texto.

5.5 TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Um dos indicadores fornecidos pelo INEP e que nos ajuda a compreender as regiões é a taxa de distorção idade-série (TDI). Esse indicador chama atenção para o percentual de estudantes com idade fora do esperado para cursar as determinadas séries/anos escolares. Quando observamos os dados dos colégios percebemos uma variabilidade de 3.37% a 44.3%.

Figura 28 – Dispersão TDI 2014 Londrina

Fonte: INEP.TDI 2014. Elaborado pelo autor

Para sabermos se essas dispersões são significativamente diferentes, precisamos observar as variações dessas médias. A Tabela 31 apresenta essa informação e nela pode-se perceber que o Centro/Sul tem média mais baixa, contudo o intervalo de confiança não permite dizer que há diferença entre nenhuma delas. Uma das razões é o baixo número advindo da quantidade de colégios das regiões em razão da qualidade do teste estatístico, normalmente exige-se quantidades superiores que 30 amostras para conseguir uma consistência na informação. Assim seria preciso ter ao menos 30 colégios em cada região para obtenção de um nível de significância amostral. Ainda assim, testes com amostras iguais ou superiores a 6 também são possíveis. Como não há regiões com quantidades inferiores a 6 escolas, o teste foi realizado.

Tabela 30 – Intervalo de confiança para média do TDI 2014 Londrina

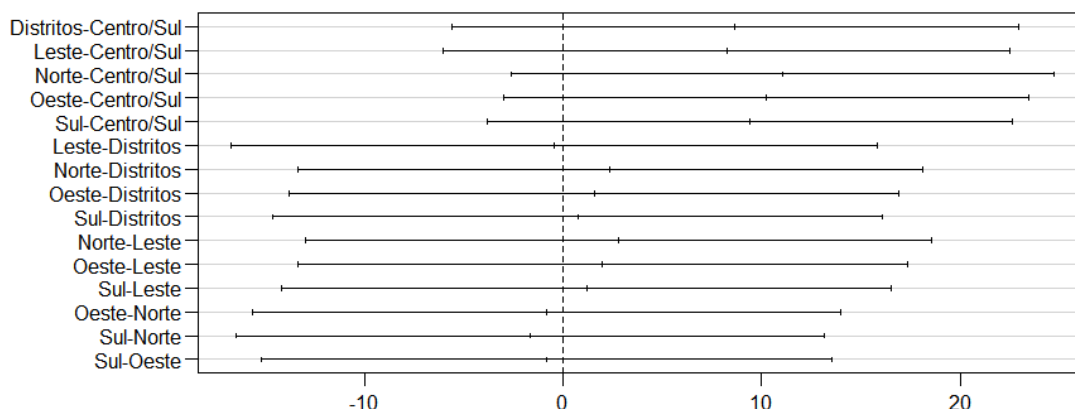
Região	Quantidade de colégios	Limite Inf.	Média	Limite Sup.	p-valor
Norte	9	19.7	27.3	34.9	6.021e-05
Sul	9	18.1	25.7	33.3	5.167e-05
Leste	7	15.2	24.5	33.8	0.0006779
Oeste	9	16.5	26.5	36.5	0.0002895
Centro/Sul	13	11.1	16.27	21.4	1.865e-05
Distritos	8	14.8	24.9	35.3	0.0009327
Geral	55	20.6	23.5	26.4	2.2e-16

Fonte: INEP.TDI 2014. Elaborado pelo autor

Nota: exclusive colégios sem oferta de ensino médio.

Com um range dessa magnitude é importante conhecermos se essa distribuição é desigual entre as regiões. O teste F pré-requerido para aplicação do *Tukey* indica que não há diferença significativa⁹⁴ entre as médias de TDI das regiões, fato que fica nítido com a execução do teste.

Figura 29 – Tukey das médias de TDI 2014 de Londrina



Fonte: INEP.TDI2014. Elaborado pelo autor

Conclui-se que não há diferença significativa entre as regiões, no que concerne à dispersão das idades nas escolas em 2014. Este fato positivo é importante por demonstrar que o acesso a escolarização é uma realidade que está se consolidando no país, assim a atenção pode começar a se voltar para a qualidade e ações visando a aquisição de proficiências.

Resumindo esse capítulo, temos que a produção do processo de análise representou as contradições existentes na escolarização e no resultado dos vários indicadores testados. Foi possível evidenciar o hiato dentro do próprio setor público entre as regiões testadas, fato que comprova a desigualdade de oportunidades às quais os jovens da cidade estão sujeitos.

Alinhado com a proposta de desenvolvimento da THC, percebe-se que as realidades dos entornos dos jovens, seja familiar ou territorial, influenciam muito suas trajetórias e oportunidades de vivência da cidade e dos serviços ofertados publicamente. O uso da variável 'município de residência' se mostrou apta para produzir informações desde de que seja considerada a questão das conturbações. As notas não sendo correlacionadas impediram a redução do número de variáveis ao mesmo tempo que indicam a independência que cada área do conhecimento possui.

⁹⁴ $F_{cal}=1.793$, $F_{tab}=2.41$

A diferença significativa entre os resultados das escolas privadas e públicas já amplamente conhecidas se mantiveram, contudo, observando a dispersão das notas é possível perceber áreas de confluências indicadoras de estudantes do sistema público com desempenho igual e superior ao privado. O mesmo fenômeno ocorre com a renda. Uma vez que a análise se deu sob um período de relativa melhoria econômica, diante da atual conjuntura as variações tendem a serem maiores.

No que tange as regiões, pôde ser comprovado a existência de variação significativa entre o desempenho dos estudantes da região centro/sul e das demais, com destaque para a região oeste que no ano avaliado obteve desempenho mais 'parelho' com a central.

CONCLUSÕES

A partir das análises realizadas, algumas considerações podem ser incluídas no rol de itens da pesquisa com jovens estudantes e das análises de dados escolares. O primeiro e principal item está contido no capítulo 1, que nos apresenta várias formas para produção de análises sobre dados educacionais e resultados muito parecidos, ainda que diferentes abordagens técnicas e metodologias variadas sejam utilizadas. Há uma consolidada área de estudos no Brasil dedicada a compreender e propor os fenômenos educacionais ao mesmo tempo muito criativa no uso das técnicas estatísticas aplicadas, na produção de indicadores como o IBEU. Ainda assim, devido às distintas características formativas do Brasil, a reprodução das análises precisa considerar seriamente um componente que não é igualmente reproduzível, o território.

Considerando a lista de três características territoriais (diferenciação, segmentação, segregação) de Kaztman (2001), foi possível caracterizar a cidade de Londrina em um processo de transição da forma de segmentação para a segregação. A diferença da forma como a estruturação das desigualdades se dá nas diferentes metrópoles do País, sempre tendendo à segregação territorial, tem fases que duram períodos diversificadamente dependentes das condições sociais da cidade analisada. No caso de Londrina, uma cidade de porte médio, com menos de cem anos de fundação, tanto a velocidade/intensidade quanto as causalidades, operam por vetores distintos de outras localidades sendo, portanto, fundamental a historização, como realizado no capítulo 3 para que os parâmetros emergjam. Tendo como resultado da análise características de um processo de segmentação – uma vez que o deslocamento realizado por vários estudantes de regiões populares em busca de colégios centrais é uma realidade – é ainda possível à cidade evitar a próxima etapa: a de segregação.

Uma segunda conclusão diz respeito aos dados, suas fontes e possibilidades de uso. Se soubermos onde moram os estudantes sem vinculá-los às escolas que frequentam, não temos os deslocamentos realizados por eles fundamentais para descobrirmos a etapa de desigualdade territorial escolar. Se só tivermos a escola não saberemos as áreas de influência e, como vimos no capítulo 3, a magnitude em Londrina depende de quão ao centro ela está. Se não temos nenhum dos dois, como está sendo realizado pelos dados oferecidos pelo INEP, não

conseguimos saber nada. Ao mesmo tempo, se não há observatórios, laboratórios ou institutos de pesquisa que gerem informações das regiões micro, advindas das pesquisas próprias ou de fontes como IBGE, entre outros institutos de pesquisa, também não é possível conhecer as desigualdades específicas e, portanto, intervenções/proposições generalistas se tornam o limite possível. Esta tese é fruto dessa possibilidade.

Com relação às análises do ENEM 2014, a primeira constatação é a de que não é possível reduzir a quantidade de áreas do conhecimento avaliadas pelo fato delas não serem correlacionadas nem no setor privado ou no público. Há diferença entre as notas privadas e públicas, contudo é possível ver pela dispersão delas que existem áreas de confluências. As notas dos egressos do público em relação aos matriculados são sempre menores, menos na Redação. Ao observar a renda, um hiato significativo foi identificado. A média de renda⁹⁵ obtida do sistema privado foi de R\$ 4.971⁹⁶; enquanto do público R\$ 1.785⁹⁷. Este dado indica um *gap* alto no que tange a possibilidades de consumo. Há dois polos muito distintos na renda e nas notas, através do teste das médias podemos concluir com segurança e significância que a discrepância entre os dois existe. A renda média privada é 178% maior do que a pública. Contudo, percebeu-se nas notas que estas apresentam zonas de igualdade quando se observa as variações das notas.

Quando observado apenas os participantes do público, a região Oeste apresenta uma maior heterogeneidade, e no que tange à média, junto com o Centro, supera a média do geral, enquanto as demais apresentam valores significativamente abaixo da média geral. Um dado importante diz respeito às taxas de participação pelas regiões, os estudantes dos colégios centrais configuram quase metade de todas as provas (40,6%). Nos resultados analisados pelo teste *Tukey*, a região central tem médias distintas das demais em todas as áreas do conhecimento, enquanto só há diferenças entre as demais regiões em: a) Matemática Sul-Oeste inferior à média; e Oeste-Norte superior à média; b) Ciências Naturais, novamente há diferença entre Norte e Oeste superior à média; c) Redação: Sul-Oeste abaixo e Oeste-Norte e Oeste-Londrina acima.

⁹⁵ Centavos desconsiderados.

⁹⁶ Intervalo de confiança= 4831 até 5112, $t = 69,379$, $df = 3107$, $p\text{-valor} < 2.2e-16$, $\alpha=95\%$.

⁹⁷ Intervalo de confiança=1761 até 1810, $t = 143,174$, $df = 14063$, $p\text{-value} < 2.2e-16$, $\alpha=95\%$.

Como foi possível descobrir, os colégios das regiões periféricas recebem estudantes do seu entorno, enquanto as centrais são receptoras de todas as regiões. Essa condição produz uma homogeneidade nas regiões não centrais e uma maior heterogeneidade nas centrais. Essa diferença indica que uma: desmotivação/motivação; *staff*; aspectos da infraestrutura podem influenciar mais locais homogêneos do que os heterogêneos, fato que corrobora com o afirmado por Paula e Nogueira (2018, p.59):

Alunos que detinham maiores recursos culturais familiares obtinham menor desempenho quando estudavam em escolas situadas em vizinhanças socialmente mais vulneráveis, ao passo que, inversamente, alunos de famílias com menos recursos culturais alcançavam desempenhos superiores em estabelecimentos escolares de áreas menos vulneráveis, o que indica que a organização social do território exerce algum impacto sobre os níveis de aprendizagem dos alunos.

Quanto ao ranqueamento, vimos que há diversas formas possíveis de realizá-lo, e que a qualidade da construção é tão importante quanto o resultado obtido. As variações referentes ao tamanho da escola, sua longitudinalidade, o tamanho do cluster (k) usado para criar a parte de cima e de baixo da lista pode ocultar o fator turma e diversos outros. O fato de que não há uma nota mínima estabelecida como divisora do que seria o aceitável nem uma ação que reproduzisse a média escolar (60 pts por bimestre, ou 240 anuais), ou seja, sem estipular que médias inferiores a 'x' pontos (exemplo: 600 pts) não são aptas, vemos instituições pensando ser melhores que outras por terem índices maiores que as demais, contudo, também insuficientes. Este fato pode gerar uma falsa noção meritocrática distintora que não é real. Ao mesmo tempo, a não vinculação das notas dos colégios em relação às médias locais, pensando em: intervalo de médias, desvios padrão, coeficientes de variação, variâncias entre outras medidas de dispersão, gera falsas distâncias de performance.

Como os dados do capítulo 4 apontaram:

A partir dessas informações temos quatro realidades: a) há diferença significativa entre as notas, mas; b) há um contingente de notas do setor público equivalentes às do privado e até superior à média; c) as notas máximas obtidas por estudantes nos dois sistemas são extremamente próximas; d) o comportamento das notas em relação aos tipos de conteúdo é similar nos dois sistemas, o ranqueamento das áreas de conhecimento também tem a mesma ordem (LC, CN, MT e RD), tanto no público quanto no privado. (p. 139)

Embora as médias entre público e privado tenham apresentado diferença significativa, foi possível encontrar áreas de intersecção nos dois conjuntos. Essas áreas são importantes, pois indicam performance equivalente, a despeito do sistema de ensino frequentado pelos estudantes. Ou seja, há uma forte indicação de que a diferença entre os comparados não está necessariamente nos aspectos curriculares, mas nas realidades dos estudantes. Se associarmos essas informações ao fenômeno de contração do mercado privado de educação devido à crise pandêmica da Covid-19, em que vários estudantes migraram do setor privado para o público, teremos, provavelmente, uma ampliação dessa área. Aqui está algo para futuros estudos.

Outro fator evidenciado pelos dados do capítulo 4 foi a relação entre as notas e o tempo fora do sistema de ensino. A melhoria da nota de redação indica um fator geralmente não medido: a maturidade.

Percebe-se que esse recorte pelos egressos apresenta valores distintos da análise geral. Nota-se que as notas dos egressos (público) ficam inferiores em CN e MT, iguais em LC e superiores em Rd. Ou seja, a distância de tempo entre o vestibular/ENEM afeta o desempenho. Nas competências em que os estudantes perdem, são poucos pontos de diferença para igualdade, contudo, em redação o impacto é significativo, o desempenho médio é 21,5% melhor do que os pares públicos. (p.140)

No que diz respeito à distribuição de renda dos participantes organizada nas regiões das escolas, “Oeste apresenta uma maior heterogeneidade e média, e junto com o Centro superam a média do público, enquanto as demais estão significativamente abaixo”. Esse fator reforça o já muito vinculado nas pesquisas escolares, a relação desempenho e renda. Vemos pelos testes *Tukey* que a região Oeste é a que mais se aproxima da Centro-Sul nas notas e é a única que se aproxima do Centro/Sul.

Quanto à dispersão idade-série, temos um importante aspecto socioeducacional. Ainda que haja diferenças de desempenho e receitas, todas as regiões têm ‘a mesma’ dispersão de idade-série, fato que indica o sucesso das políticas de inclusão escolar que vinculam a matrícula e manutenção escolar como condicionantes para o recebimento de políticas de transferências de renda.

Além dos resultados que os dados indicam, também pode-se testar o uso da THC para construção dos aspectos relacionados a como se constrói as

relações estabelecidas. As indicações produzidas por Vygotsky e Leontiev se mostraram aptas para a criação da realidade apresentada, principalmente trazendo conceitos como os dos aspectos de vivência que foram explicitados pelas relações familiares, possíveis de serem realizadas graças às pesquisas locais com capacidade amostral de representatividade e de território. Assim, sem negar a importância e consolidação das linhas de pesquisa, que adotam a perspectiva teórica de Bourdieu, há na THC possibilidades de análises que no mínimo ladeiam as noções de capital cultural já bem conhecidas na área de pesquisa.

Portanto, essa tese se insere nas discussões da temática, oferecendo elementos para a produção das realidades educacionais nacionais e locais, visando o aprimoramento do debate e das intervenções possíveis.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Wagner Vinicius. **A produção social do espaço urbano em Londrina - PR: a valorização imobiliária e a reestruturação urbana**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente. 2011

AMORIM, Wagner Vinicius. A produção imobiliária e a reestruturação das cidades médias: Londrina e Maringá/PR. 2015. 413f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP.

ANDRADE, Eduardo; SODA, Ivan. A qualidade do ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é questionável. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 253-286, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/h8jnjwjRQ9wDrzSpfGPtrpr/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus; FREITAG, Raquel Meister Ko. Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 102, n. 260, p. 177-204, jan. 2021.

ARRETCHE, Marta. **Trajetória das desigualdades**. Editora Unesp, 2015.

BRAGUETO, Cláudio R. A inserção da Microrregião geográfica de Londrina na divisão territorial do trabalho. (1996). Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia Humana), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1996.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Editora 34, Edusp: 3ª ed. 2011.

CORBUCI, Paulo Roberto, ZEN, Eduardo Luiz. In: IPEA. **Brasil em desenvolvimento 2013: estado, planejamento e políticas públicas**. vol. 3. Brasília: 2013. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_brasil_desenvolvimento2013_vol03.pdf. Acesso em: 24 jul. 2014. P.631-917.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DUARTE, Newton. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. **Fórum linguistic.**, Florianópolis, v. 13, n.4, p.1559-1571, out. /dez. 2016.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.146 p.640-666 maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZfKXfNYDspZSkbzQpmGkJVD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2022.

FEIJÓ, Janaína Rodrigues; FRANÇA, João Mário Santos de. Diferencial de desempenho entre jovens das escolas públicas e privadas. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 373-408, jun. 2021.

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil. 5ª ed. São Paulo: Globo. 2005.

FIGUEIRÊDO, Erik; NOGUEIRA, Lauro; SANTANA, Fernanda Leite. Igualdade de oportunidades: analisando o papel das circunstâncias no desempenho do ENEM. **Revista Brasileira de Economia**, [s. l.], v. 68, n. 3, p. 373-392, set. 2014.

GALVÃO, Fernando Vizotto. Ensino suplementar no contexto brasileiro: uma análise baseada nos dados do ENEM. **Educação & amp. Sociedade**, [s. l.], v. 41, 2020.

GARCIA, Ricardo Alexandrino; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; MIRANDA-RIBEIRO, Adriana de. Efeitos rendimento escolar, infraestrutura e prática docente na qualidade do ensino médio no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [s. l.], v. 38, 2021.

GOLGHER, André Braz. Evolução recente da presença e do perfil de minorias na Universidade Federal de Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 51, 2021.

GONÇALVES, Fernando Gonçalves de; RAMOS, Marília Patta. Sucesso no campo escolar: condicionantes para entrada na universidade no Brasil. **Educação & amp. Sociedade**, [s. l.], v. 40, 2019.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2019.

HAGUETTE André; PESSOA, Márcio Kleber Moraes; VIDAL, Eloísa Maia. Dez escolas, dois padrões de qualidade. Uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 609-636, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3mFDRn9FHYnK4bsr9ZChRsK/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

Hart, B., & Risley, T. R. Meaningful differences in the everyday experience of young American children. **Paul H Brookes Publishing**. 1995.

IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015 / IBGE, **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IBGE. Pesquisa de orçamentos familiares 2017 e 2018. Distribuição das despesas de consumo monetária e não monetária média mensal familiar, por tipos de despesa de consumo, segundo a situação do domicílio e as Grandes Regiões – período 2017-2018. **Agência Notícias IBGE**. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25598-pof-2017-2018-familias-com-ate-r-1-9-mil-destinam-61-2-de-seus-gastos-a-alimentacao-e-habitacao>. Acesso em: 3 abr. 2022.

IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. - Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2022.

INEP. **Microdados ENEM 2014**.

INEP. **Nível socioeconômico**. 2014c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 2 abr. 2022.

INEP. **Nota técnica indicador de nível socioeconômico (INSE) das escolas**. 2014b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf. Acesso em: 2 abr. 2022.

IPPUL-Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Londrina. **Habitação de baixa renda no âmbito municipal: Habitação e políticas públicas em cidades médias o caso de Londrina**. Londrina: PML, 1996.

KAHNEMAN. Daniel. Rápido e devagar. [s. l.]: Editora Objetiva, 2012.

KARRUZ, Ana. Oferta, Demanda e Nota de Corte: Experimento Natural sobre Efeitos da Lei das Cotas no Acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. **Dados**, [s. l.], v. 61, n. 2, p. 405-462, abr. 2018.

KIRSCHBAUM, Charles. Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais*. **RBCS**, [s. l.], v. 28, n. 82, jun. 2013.

KLEINKE, Maurício Urban. Influência do status socioeconômico no desempenho dos estudantes nos itens de física do Enem 2012. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [s. l.], v. 39, n. 2, 2017.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: El aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de CEPAL**, n. 75, diciembre de 2001.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284. Disponível em:

<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/61/LEONTIEV%20O%20homem%20e%20a%20cultura.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

LERIA, Lucinda A.; BENITEZ, Priscila; FERREIRA, Leonardo Alves; FRAGA, Francisco J. The access of student with visual impairment to higher education: microdata analysis of the national high school examination. [s. l.: s. n.], 2021. p. 10-14.

LIMA, Priscila da Silva Neves; AMBRÓSIO, Ana Paula Laboissière; FERREIRA, Deller James; BRANCHER, Jacques Duílio. Análise de dados do Enade e Enem: uma revisão sistemática da literatura – Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 24, n.1, p. 89-107, maio 2019.

MAIA, Gabriel; GOMES, Lucas. **O que afeta o desenvolvimento da linguagem das crianças segundo estudos**. Publicado em 30 jul. 2020 (atualizado 08 dez 2020 às 15h13). Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/dados/2020/07/30/o-que-afeta-o-desenvolvimento-da-linguagem-das-criancas-segundo-estudos>. Acesso em: 8 dez. 2021.

MARCUZZO, Patrícia; RADÜNZ, Amanda Petry. Analyzing a test as genre: Critical Genre Analysis of the English language. ENEM – **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [s. l.], v. 37, n. 2, 2021.

MARTINS, Victor Hugo Teixeira. **Habitação, Infra-estrutura e Serviços Públicos: Conjuntos habitacionais e suas temporalidades em Londrina-Pr**. 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento) Universidade Estadual de Londrina.

MARX, Karl. Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEC. **Escola Cívico-Militar**. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 6 jun. 2022.

MELO, Rafael Oliveira; FREITAS, Anne Caroline de; FRANCISCO, Eduardo de Rezende; MOTOKANE, Marcelo Tadeu. Impacto das variáveis socioeconômicas no desempenho do ENEM: uma análise espacial e sociológica. **Revista de administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 6, p. 1271-1294, nov./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/ZHJFnmrsrdgGH8cj6xHHwbKg/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf>.

MENEZES FILHO, Naercio; KIRSCHBAUM, Charles. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, Marta. **Trajetória das desigualdades**. [s. l.]: Editora Unesp, 2015. p.109-132.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOTA, Lucio Tadeu; NOVAK, Eder da Silva. Desiguais e combinados: índios e brancos no vale do Rio Tibagi – PR na primeira metade do século XX. **Campos** – Revista de Antropologia, [s. l.], v. 14, n. 1/2, p. 77-113, dez. 2013. ISSN 2317-6830. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/42471/25830>. Acesso em: 15 jun. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/campos.v14i1/2.42471>

OECD. The Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf. Acesso em: 29 jan. 2022.

PAULA, Amarildo Souza de; BARROS Omar Neto Fernandes; CAINZOS, Rigoberto Lázaro Prieto; RALICHI, Ricardo. Dinâmica da ocupação e uso do solo em Londrina (PR): um olhar sobre a interface urbano-rural. **Confins [Online]**, [s. l.], 17|2013, posto on-line no dia 18 março 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/8159>. Acesso em: 03 abr. 2022.

PAULA, Gustavo Bruno de; NOGUEIRA, Maria Alice de Lima Gomes. Desigualdades socioespaciais e escolhas escolares. **Educação**: Santa Maria, v. 43, n. 1, p. 55-74, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/30037>. Acesso em: 12 jun. 2022.

PARELLADA, C. I., Paisagens transformadas: a arqueologia de povos Jê no Paraná, sul do Brasil. R. Museu Arq. Etn., 27: 158-167, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revmae/article/view/137300/133043>. Acesso em: 14 jun. 2021.

PATROCINO, Luis Gustavo; SILVA, I. L. F. Exercício de pesquisa sociológica: o caso da variável renda de estudantes de escolas públicas de Londrina e região. In: Angélica Lyra de Araújo, Valdirene F. Zorzo-Veloso, Ângela maria de Sousa Lima, Arelis Felipe Ortigoza Guidotti, Eliane Cleide da Silva Czernisz, Elisa Veronica Seguí, Fanny Bierbrauer. (Org.). Múltiplos olhares sobre internacionalização em letras espanhol e ciências sociais (Brasil-Argentina): pesquisa, ensino e extensão. 1ed. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020, v. 01, p. 619-630.

PENA, Mariza Aparecida Costa; MATOS, Daniel Abud Seabra; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 25, n. 1, p. 27-51, abr. 2020.

PML. **História da Cidade de Londrina**. Última Atualização: 27 nov. 2019. Disponível em: <https://www.londrina.pr.gov.br/historia-cidade>. Acesso em: 25 jul. 2015.

POHL, David; SILVA, Ileizi Fiorelli. O “novo Enem” em contextos escolares enquanto objeto de estudo na pós-graduação brasileira. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 97, 2022.

QUEDU. **Dados do ENEM**: Londrina. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/4113700-londrina/enem>. Acesso em: 12 jun. 2022.

QUEDU. **Resultado ENEM por escola em Londrina**. Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/2623-londrina/enem>. Acesso em: 17 nov. 2021.

QUEDU. **Taxa de rendimento**. Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/2623-londrina/taxas-rendimento>. Acesso em: 17 nov. 2021.

RIBEIRO, Carlos Costa; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murilo Marchener Alves de. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. *In*: ARRETCHE, Marta. **Trajetória das Desigualdades**. [s. l.]: Editora Unesp. 2015. p.109-132.

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.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz, KOSLINSKI, Mariane. A metropolização da questão social e as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil. *In*: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fatima. **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro, Letra Capital/Observatório das Metrópoles/IPPUR/UFRJ, 2010. p. 33-66.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane Campelo; ZUCCARELLI, Carolina; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Desafios urbanos à democratização do acesso às oportunidades educacionais nas metrópoles brasileiras. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 171-193, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8f95k3KMYntRKtKMF5JCf6F/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ROCHA, Andressa Buss; FUNCHAL, Bruno. Mais recursos, melhores resultados? As relações entre custos escolares diretos e desempenho no Ensino Médio. **Revista de Administração Pública**, [s. l.], v. 53, n. 2, p. 291-309, abr. 2019.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SEED. **Colégios Cívico-Militares**. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares. Acesso em: 30 mar. 2022.

SENKEVICS, Adriano Souza. De brancos para negros? Uma análise longitudinal da reclassificação racial no ENEM 2010-2016. **Dados**, [s. l.], v. 65, n. 3, 2022.

SCIELO. Plataforma de periódicos científicos. Pesquisa de palavras chaves: ENEM. 2022.

SILVA, Claudia Neves. As ações assistenciais promovidas pelas Igrejas Pentecostais no Município de Londrina (1970 – 1990). Assis, 2008, 200p. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis. Universidade Estadual Paulista.

SOUSA, Rosalide Carvalho de; ALVES, Francisco Regis Vieira; FONTENELE, Francisca Claudia Fernandes. Engenharia didática de formação (EDF): uma proposta de situação do ENEM com o uso do software GeoGebra para professores de matemática no Brasil. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, [s. l.], v. 26, p. 90-99, set. 2020.

VIZIA, Bruno de. **Para cada ano de estudo, renda aumenta 15%, mostra a FGV**. 2008. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/ibrecps/iv/midia/kc1654.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **A transformação socialista do Homem**. [s. l.: s. n.], 1930. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 2 abr. 2022.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Sete aulas de L. S. Vygotsky sobre os fundamentos da pedologia / L. S. Vygotsky. PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.; trad.). Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas, tomo III. Madri: Visor, 1995.