

INDUZINDO UM QUASE-MERCADO: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS NÃO PREVISTAS DAS ESTRUTURAS DE INCENTIVO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Igor Assaf Mendes*
Ágnez de Lélis Saraiva**

Resumo: A indução de um mercado educacional via políticas públicas de educação representa uma preocupação atual nas áreas de sociologia e de política. Através do levantamento de pesquisas recentes e argumentação teórica, os autores sugerem que a atual condução das políticas de educação em Minas Gerais tendem a gerar um “quase-mercado”, como já acontece em outros estados brasileiros, onde as desigualdades educacionais são reproduzidas através de uma lógica que estimula as escolas públicas a adotarem mecanismos ocultos de seleção. Segundo os autores políticas públicas voltadas para a qualidade podem gerar distorções ao introduzir lógica competitiva entre as entidades públicas e, portanto, o ideal seria o estímulo a políticas que favoreçam a equidade, que tendem a igualar oportunidades de acesso à educação de qualidade.

Palavras-chave: Quase-mercado-educacional, políticas educacionais, equidade educacional.

INDUCING A QUASI-MARKET: A DISCUSSION OF THE UNINTENDED CONSEQUENCES OF INCENTIVE STRUCTURES IN THE PUBLIC EDUCATION SYSTEM IN THE STATE OF MINAS GERAIS

Abstract: The induction of an educational market via public education policies is a current concern in the areas of sociology and politics. Through

* Mestre em Sociologia e Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

** Mestre em Administração Pública e Pesquisador da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

the survey of recent research and theoretical arguments, the authors suggest that the current conduction of educational policies in Minas Gerais tend to generate a “quasi-market”, as already happens in other states of Brazil, where educational inequalities are reproduced through a logic that encourages public schools to adopt hidden selection mechanisms. According to the authors public policies focused on quality can create distortions by inserting competitive logic between public entities and, therefore, the ideal would be the stimulus to policies that promote equity, which tend to equalize opportunities for access to quality education.

Keywords: Quasi-market-educational, educational policies, educational equity.

LA INDUCCIÓN DE UN CUASI MERCADO: UN ANÁLISIS DE LAS CONSECUENCIAS NO DESEADAS DE LAS ESTRUCTURAS DE INCENTIVOS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS EN EL ESTADO DE MINAS GERAIS

Abstract: La inducción de un mercado educativo a través de políticas de educación pública es una preocupación actual en las áreas de la sociología y la política. A través de la encuesta de investigación reciente y argumentos teóricos, los autores sugieren que el comportamiento actual de las políticas de educación en Minas Gerais, tienden a generar un “cuasi-mercado”, como ya sucede en otros estados de Brasil, donde las desigualdades educativas se reproducen a través de una lógica que anima a las escuelas públicas a adoptar mecanismos de selección ocultos. Según los autores se las políticas públicas pueden distorsionar dirigidas la calidad pueden generar distorsiones al introducir la lógica de competencia entre las entidades públicas y, así, lo ideal sería el estímulo a las políticas que promuevan la equidad, que tienden a igualar las oportunidades de acceso a una educación de calidad.

Palabras clave: Las políticas educativas, la equidade educativa, cuasi-mercado-educativa

Introdução

O presente artigo busca refletir sobre a discussão que os autores têm chamado de “quase-mercado” escolar no Brasil, proveniente da sociologia da educação, sob a luz da administração pública e das ciências políticas. A concepção de “mercado escolar” surge principalmente após reformas Neoliberais nas políticas de educação, a partir do ponto de vista dos estabelecimentos de ensino (VAN ZANTEN, 2005). O mercado escolar é geralmen-

te referenciado num contexto de “escolha do estabelecimento” de ensino¹, porém pretende-se apresentar uma perspectiva que permite a interpretação que mesmo em situações em que há matrícula setorizada e um grau relativo de escolha.

A “escolha do estabelecimento” de ensino deriva também das mesmas transformações sociais, porém do ponto de vista das famílias e as estratégias que orientam as suas decisões. Inicialmente as análises faziam referência à economia clássica, em que as famílias eram agentes racionais que usavam estratégias a fim de maximizar seus ganhos. A partir dos anos de 1980, pesquisas passaram a demonstrar a influência de fatores socioculturais nestas escolas (NOGUEIRA, 1998). Os diferentes grupos socioculturais aos quais as famílias pertencem influenciam suas escolhas a partir dos recursos econômicos e sociais aos quais têm acesso, assim como em função das predisposições relativas à educação formal.

Dessa forma “mercado escolar” e “escolha do estabelecimento” são faces da mesma moeda, numa relação de dependência e equilíbrio: a existência de um mercado depende de ofertantes e demandantes.

Considerando que do lado das famílias, a escolha dos estabelecimentos de ensino segue não só a racionalidade econômica, mas, principalmente, aspectos subjetivos. Olhando para o lado da oferta, torna-se necessário explorar um pouco mais a política educacional. Acredita-se que esta tem forte influência não só na oferta de produtos educacionais, mas também nas escolhas. Os estudos mostram que a política determina a distribuição dos recursos e estes estão desigualmente distribuídos entre as escolas da rede pública do estado de Minas Gerais. Neste sentido, esta distribuição desigual, associada aos fatores sócio-econômicos e as condições familiares, entre outros, favoreceu a existência de uma grande desigualdade educacional. E, pensando na superação desta desigualdade, tornam-se necessárias políticas de educação voltadas para equidade. Este é um dos temas tratados por este artigo.

“Mercado- Escolar” e Interdependência Competitiva

Do ponto de vista da economia clássica, a existência de um mercado é condicionada às relações de oferta e de demanda de um bem ou serviço, orientadas por trocas monetárias e que tendem a auto-regulação (MAROY, 2006). No campo da sociologia, pode-se citar a definição clássica dada por Weber em que há mercado quando, ao menos por um lado, há uma

¹ Ambas as expressões são usualmente utilizadas na literatura da área entre aspas e tiveram uma gênese parecida, surgindo como temas relevantes de pesquisas empíricas na década de 1980 (FELIPE, 2009; NOGUEIRA, 1998), após mudanças econômicas, políticas e sociais que transformaram a maneira como as famílias se relacionam com a educação formal.

pluralidade de interessados que competem por oportunidades de troca. As oportunidades de troca são interesses opostos nas relações de mercado – ofertantes e demandantes – que se encontram em uma situação de equilíbrio. A dinâmica das duas características tende a gerar competição entre os ofertantes em busca dos clientes. Dessa forma, a existência de um mercado pressupõe duas relações: as de troca e as de competição (FELIPE, 2009). Em ambas as relações pressupõe-se que o mercado é uma construção social, derivado e condicionado pelas relações sociais.

A discussão a respeito da existência de um “mercado escolar”² já foi estabelecida na sociologia, porém o conceito e as relações que o pressupõe são relativamente recentes nos estudos de sociologia da educação, e vem ganhando espaço na literatura internacional e nacional³. A ideia de “mercado escolar” foi gradualmente sendo introduzida a partir da década de 1980 entre autores europeus e norte-americanos. Até aquele momento a sociologia da educação não considerava a existência de um “mercado escolar”, pois a oferta de educação era extremamente regulada pelo Estado e inserida num contexto de obrigatoriedade. Como uma das relações apontadas acima inexistia – a troca –, pouca consideração havia sobre a relação de competição, ambas necessárias para a existência do mercado.

Durante a década de 1980, assistiu-se nos principais países ocidentais desenvolvidos, a crise do Estado de Bem Estar Social e a introdução da lógica de mercado nas políticas públicas. As reformas da administração pública dos países do hemisfério norte tiveram origens em diversos fatores, entre eles: mudanças econômicas; mudanças culturais; mudanças políticas; e incertezas em relação ao futuro. Esse cenário corroborou para a introdução nestes países da lógica administrativa neoliberal (VAN ZANTEN, 2005) que produziu diferentes variantes. Países como Reino Unido e Estados Unidos, adotaram medidas descentralizadoras da regulação estatal: gestão centrada na escola, com vistas a criação de um **quase-mercado**, introduzindo a lógica econômica na organização e no funcionamento da escola pública. Já em países como Alemanha e França, a implantação de medidas descentralizadoras e de autonomia das escolas, não seguiu uma lógica Neoliberal, e a competição entre as escolas se desenvolveu como resultado de fatores mais relacionados às famílias e suas posições sociais (FELIPE, 2009). Portanto, houve reformas políticas e transformações sociais que afetaram a oferta de educação escolar, porém o consenso sobre a existência de um “mercado escolar” permaneceu na pauta de discussão.

O pressuposto teórico que acompanha a introdução de uma perspectiva de “mercado escolar” é a dissociação entre Estado e oferta escolar, dentro de um sistema competitivo onde o consumidor é que decide a rentabili-

² A expressão aparece na literatura, usualmente, entre aspas. Para uma maior discussão sobre suas origens e usos na sociologia da educação, ver Felipe, 2009.

³ DELVAUX, 2012; FELIPE, 2009; VAN ZANTEN, 2005, entre outros.

dade e a eficácia do mercado. O problema da expressão é que a livre decisão parece não ser compatível com o ensino de caráter público. Segundo Felouzis e Perroton (apud FELIPE, 2009), a perspectiva econômica clássica de mercado não é o suficiente neste caso, já que a oferta escolar é administrada e regulada pelo poder público. Não são todas as famílias que têm o poder de escolha, portanto, o mercado só existe para alguns (Ball, 1995) pois diferentemente de outros setores públicos, a educação ainda é fortemente regulada pelo Estado⁴. A solução foi a adoção da expressão “quase-mercado” quando a oferta de educação formal sofre forte intervenção estatal. Usualmente se adota a expressão “mercado escolar” ao tratar de relações de mercado vinculadas à concepção da economia clássica, existente na oferta de ensino privado. Já a expressão “quase-mercado” representa a competitividade da oferta pública de educação. De qualquer forma não se pode perder de vista que o “quase-mercado”, ainda é mercado:

[...] é “mercado” porque substituí o monopólio estatal com a introdução da competitividade na prestação de serviços públicos; é “quase” porque se diferencia do mercado convencional de diferentes maneiras, em particular, não procurar a maximização dos lucros e a estrutura de sua propriedade não é clara.” (FELIPE, 2009, p. 7)

Ou seja, o “mercado escolar” pode se apresentar de diferentes formas em função das características das políticas nacionais que regulamentam a oferta de ensino formal, pois são frutos de heranças políticas, sociais e/ou religiosas e podem assumir diferentes configurações. A organização oficial do sistema irá ditar como se formará esse mercado. Ele existe de maneira deliberada, no caso das escolas particulares, e como “quase-mercado” entre escolas públicas.

O “quase-mercado” é, portanto, induzido e pode ser feito de maneira deliberada ou não-deliberada. As diferenças entre as políticas de educação adotadas no Reino Unido e na França⁵ permitem uma melhor compreensão destes limites. No Reino Unido ao longo da década de 1980, políticas como o Ato de Reforma Educacional Britânico (COSTA e KOLINSKI, 2012), sofreram forte influência de uma cultura competitiva e democrática fundamentada na livre escolha. Ao vincular os recursos disponibilizados às escolas públicas ao número de alunos matriculados e banir o cadastro escolar vinculado ao território, introduziu-se a livre escolha pelas famílias⁶ com o in-

⁴ O Estado ainda é o maior ofertante de educação e é ele que estabelece os objetivos, conteúdos e metas para o sistema.

⁵ As informações foram coletadas no “Projeto Reguledecnetwork”, pesquisa realizada na Europa que investigou os espaços de interdependência competitiva em seis cidades europeias: Londres, Paris, Lille, Charleroi, Budapeste e Lisboa. Foram estudados 20 anos de políticas educativas nos países onde se situavam as respectivas cidades (FELIPE, 2009; VAN ZANTEN, 2005).

⁶ *School-choice*. A expressão será melhor abordada no próximo capítulo.

tuito de induzir um quase mercado, onde a disputa por recursos – neste caso alunos – com o intuito de gerar melhorias na qualidade da oferta escolar. Ao Estado, cabe a avaliação dos estabelecimentos, atribuindo notas a suas performances. Essas notas servem como critérios objetivos de inferência da qualidade do estabelecimento que, somada a livre escolha, estimula a competitividade a fim de atrair mais alunos. A política introduziu, ao mesmo tempo, as relações de troca e de competitividade necessárias à existência de um mercado.

O “quase-mercado” francês não surgiu em função da livre escolha: na França as matrículas dos alunos são setorizadas, vinculadas ao território de residência. Neste caso o “mercado escolar” surge em meio à características sociais, escolares e étnicas que compõem as escolas. São as percepções das famílias quanto à qualidade das escolas que regula o funcionamento desse mercado. Como não há critérios objetivos de avaliação, pois não há um sistema como no Reino Unido que atribui notas às escolas, os pais ficam sujeitos às informações que podem obter via suas redes de relação, contato com especialistas e de uma relação de confiança entre família e estabelecimento de ensino, em função do vínculo territorial⁷. Mercados escolares na sua configuração francesa, são “mercados com lacunas”, “uma vez que estão circunscritos a espaços localizados” (FELIPE,2009).

Neste primeiro momento, onde as discussões se deram no âmbito da existência de um “mercado escolar” as escolas eram vistas como agentes isolados. Como se pode perceber, os agentes – sejam escolas ou famílias – são considerados racionais e suas escolhas tendem a maximizar os ganhos do ponto de vista individual. YAIR (1996) observa em Israel as relações entre os diferentes estabelecimentos de ensino na disputa por clientela, na perspectiva de uma ecologia escolar. Como foi visto, no Reino Unido a introdução da livre escolha gera competição entre as escolas, o que supostamente favoreceria as famílias via aprimoramentos que os estabelecimentos gerariam em função da competitividade. No entanto, o autor destaca que não são apenas as famílias que podem escolher o estabelecimento. É de se esperar também que escolas estabeleçam um “aluno tipo ideal”: aquele aluno que não oferece dificuldade a escola, gerando esforço por parte dos professores e administração, alunos que não causem distrações organizacionais⁸.

Nesse sentido, as escolas em melhor posição dentro da ecologia escolar têm condições de escolher seus alunos através de mecanismos que dificultam a entrada e permanência de alunos indesejáveis – provas de sele-

⁷ Há relatos de famílias que conseguem burlar a condicionalidade de território de diversas formas. Porém, de maneira geral, as famílias mantêm uma postura passiva às indicações do governo (HÉRAN, 1996)

⁸ Reprovações, problemas disciplinares, descompasso com a turma, etc. Qualquer tipo de situação que requeira da escola tratamento diferenciado. POPEAU (2012) atribui a recusa de alunos difíceis, não por razões escolares, mas em função de uma possível estigmatização da escola aos olhos das famílias.

ção, rigidez disciplinar -, enquanto escolas em piores posições assumem postura de “escola repositório”, em que a entrada e permanência são facilitadas em comparação com escolas de posição de excelência. Ou seja, o que Yair demonstrou foi que estabelecimentos escolares ocupam uma posição numa ecologia escolar e, como agentes, tomam decisões tendo em vista essa posição. Estabelecimentos de excelência irão concentrar os melhores alunos, oferecendo uma educação de excelência acadêmica, enquanto os estabelecimentos repositórios recebem os piores alunos, cumprindo muitas vezes apenas os propósitos formais relativos a obrigatoriedade da educação básica.

A perspectiva demonstrada em YAIR (1996) não exclui o conceito de “mercado escolar”, mas salienta a existência do mesmo dentro de uma interdependência entre os estabelecimentos escolares. É nesses espaços de interdependência competitiva ou espaços de concorrência que os mercados surgem. A noção de interdependência competitiva é adotada por VAN ZANTEN (2005), na medida em que abrange no seu seio noções mais abrangentes do que as de mercado, pois permite falar de vínculos entre as instituições e a posição na ecologia que as próprias escolas se atribuem, além da disputa por alunos. As interdependências variam de acordo com três fatores (FELIPE, 2009): as características e ações da escola; as escolhas dos pais e dos órgãos de gestão; diretrizes locais e nacionais. Relatando os resultados do Projeto “Reguledecnetwork”, VAN ZANTEN (2005) sugere que, para analisarmos a existência de um “quase-mercado”, caracterizado por interdependência competitiva numa ecologia escolar, deve-se estudar simultaneamente “um conjunto de estabelecimentos cuja proximidade e cujo vínculo a uma autoridade educativa comum deixa supor uma relação de interdependência” (VAN ZANTEN, 2005, p. 567).

No Brasil a discussão sobre a formação do “mercado escolar” tem surgido nos últimos anos⁹. Entende-se que, no contexto brasileiro, assim como no francês, não encontramos políticas oficiais que visam induzir um “quase-mercado” escolar (COSTA e KOLINSKI, 2012); porém a sua existência não pode ser descartada. Como salientou VAN ZANTEN (2005), mesmo sem regulamentar ou incentivar a competição e mesmo em situações de matrícula setorizada, o “quase-mercado” pode assumir contornos ocultos e deslocar-se inclusive para o interior das instituições no que se refere aos mecanismos de organização das turmas.

Os primeiros estudos brasileiros destacam as ações administrativas governamentais das três esferas – federal, estadual e municipal - que têm estimulado a criação de um “quase-mercado”, porém diferente do que foi observado no Reino Unido. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 estabeleceu medidas de *accountability* (responsabilização) para o

⁹ CENPEC, 2012; FELIPE, 2009; ALVES e KOLINSKI, 2012; COSTA e KOLINSKI, 2012.

campo da educação e a criação de um índice que mediria a qualidade do ensino básico, o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O intuito do índice – que leva em consideração não só as notas dos alunos em testes padronizados, mas também taxas de fluxo escolar¹⁰ – é possibilitar a diferentes gestores identificar gargalos e áreas onde devem se concentrar os esforços administrativos a fim de atingir metas conjuntas para o sistema educacional, favorecendo o desenvolvimento do setor (FERNANDES, 2007). A introdução do índice também resultou em consequência não necessariamente prevista: introdução de uma hierarquização das escolas e de competição entre as instituições.

Neste novo cenário, não se pode perder de vista que às escolas públicas não são facultados procedimentos legais e institucionais para a seleção dos alunos, a não ser os estabelecimentos federais e militares. Os estudos a respeito dos arranjos municipais das matrículas (CENPEC, 2012 ; COSTA e KOLINSKI, 2012) mostram que há formas ocultas de filtragem de alunos, “selecionados”¹¹ de acordo com a sua origem social, suas redes de contato e, principalmente, seu desempenho escolar. Essas pesquisas demonstram não só que determinadas escolas criam mecanismos ocultos para selecionar seus alunos, mas que também considerando, a existência de uma ecologia escolar (YAIR, 1996), há escolas “repositórios” que concentram os alunos indesejados pelas outras escolas.

Na cidade do Rio de Janeiro, COSTA e KOLINSKI (2012) pesquisaram entre estabelecimentos da rede fundamental de ensino público, entrevistando pais de alunos, professores e diretoria escolar. Como lá não há restrição territorial para a matrícula de Ensino Fundamental, escolas com menor prestígio são pouco procuradas, enquanto escolas com maior prestígio enfrentam grande demanda. Na impossibilidade de lançar mão de mecanismos formais de seleção, operam mecanismos “obscuros” de seleção de alunos.

Situação parecida foi constatada em Teresina em pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), onde observou-se o surgimento de um quase-mercado entre as escolas públicas, que disputavam os melhores estudantes.

[...] a combinação de oferta desigual e forte concorrência no quase-mercado de serviços educacionais acirra a disputa entre famílias e entre escolas, engendrando um mecanismo de reprodução das desigualdades entre as redes. A grande desigualdade nas oportunidades educacionais ofertadas pelas redes estadual e municipal se reproduz articulada ao sistema de matrículas, que induz os pais a disputarem entre si as vagas nas escolas de prestígio e que dá às unidades escolares

¹⁰ Para uma melhor ideia a respeito do cálculo do Ideb, ver SOARES e XAVIER, 2013.

¹¹ O termo foi utilizado entre aspas pois não se trata de seleção formal.

grande margem de ação para selecionar alunos que melhor se adequem a suas expectativas. (CENPEC, 2012, 39-40)

O “quase-mercado” oculto, combinado à precariedade da escola pública, impulsiona as desigualdades de acesso a recursos educacionais e, portanto, as oportunidades. Além disso, em municípios onde não há setorização da matrícula, as escolas de alto prestígio tendem a atrair estudantes de outras regiões com melhores condições socioeconômicas, cujos pais valorizam a educação; e as de baixo prestígio concentram alunos das redondezas, provavelmente porque os pais valorizam aspectos mais práticos como a proximidade da residência ou por lhes faltar condições para o deslocamento. Tais relações geram uma associação entre territórios pobres e resultados escolares baixos, criando um ciclo virtuoso em alguns estabelecimentos e um ciclo vicioso, em outros.

A Escolha do Estabelecimento

Um mercado é uma construção social. Ele existe quando há agentes ofertantes – de um bem ou serviço - e agentes demandantes. Estabelecem-se, em ambas as facetas do mercado, relações de troca e de competição. Nesse cenário os estabelecimentos escolares são os agentes ofertantes do mercado e as famílias os agentes demandantes. Se não há demanda não há troca e, portanto, não há mercado. Desta forma seria inviável uma discussão sobre a existência do “mercado escolar” sem abordar o lado da demanda por esses serviços. No Brasil a expressão usualmente utilizada para definir essas relações é “escolha do estabelecimento”¹² ou “escolha escolar”¹³. Para evitar confusão neste trabalho optou-se por utilizar o termo “escolha do estabelecimento”.

A “escolha do estabelecimento” não é novidade no campo da sociologia da educação. Na verdade, as relações entre escolas e famílias constituem um dos principais campos de pesquisa da área (POUPEAU, 2012). Durante os anos de 1960, BOURDIEU e PASSERON (2008) já abordavam o tema, explorando principalmente a relação entre a posição social familiar e a reprodução social que se dava na instituição escolar. Até a década de 1980 os estudos não discutiam a “escolha do estabelecimento”, mas sim a relação que a família estabelecia com a educação formal: quanto mais a posição ocupada dependesse da posse de títulos formais, maiores eram seus investimentos (tempo, ajuda, recursos) na educação escolar formal. Segundo POUPEAU (2012), a escolha entrará na pauta das pesquisas a partir da década de 1980, quando se compreende a educação como um bem de consumo comum. Pode-se apontar duas razões para essa ocorrência na área:

¹² NOGUEIRA, 1998; RESENDE, NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2011;

¹³ COSTA, 2010; COSTA e KOLINSKI, 2012, entre outros.

(a) escolha não era um problema para gerações passadas em função da homogeneidade e dimensão reduzida da oferta ; (b) concepções de “mercado escolar” e “quase-mercado” surgem na área. A obrigatoriedade do ensino e a universalização do atendimento em países desenvolvidos atingiram patamares novos. Os investimentos dos quais BOURDIEU e PASSERON (2008) falavam em “A Reprodução” agora incluíam estratégias de evitamento e de escolha da instituição escolar. O papel das escolas privadas é essencial nesse sentido, pois são sobretudo elas que respondem pela diversidade de “produtos de educação” às famílias que podem optar. Em consonância com capítulo anterior, Reino Unido e França têm destaque nas pesquisas com o tema da “escolha do estabelecimento”.

No Reino Unido, Stephen Ball, Sharon Gewirtz e Richard Bowe foram os responsáveis por explorar a ligação entre as políticas Neoliberais e a “escolha do estabelecimento” (NOGUEIRA, 1998). A ideologia de mercado adotada pelo governo levou à competição entre os estabelecimentos públicos de ensino e também à competição por eles. As escolhas são determinadas por suas competências individuais, responsabilidade e eficiência. A fim de explorar a “escolha do estabelecimento”, os pesquisadores ingleses realizaram investigação entre famílias londrinas no momento da escolha da escola secundária¹⁴. NOGUEIRA (1998) destaca:

“Os autores consideram a escolha do estabelecimento e a competição por eles uma instância dentro do “campo” [...] educacional [...], onde vantagens sociais, ou seja, diferentes tipos de capital (cultural, social, econômico e simbólico) são utilizados pelos indivíduos como estratégias de distinção / classificação social.” (NOGUEIRA, 1998, p. 43)

Ou seja, a ação de escolha não é uma ação puramente racional, pois há condicionantes sociais que a influenciam, são ajustadas de acordo com as posições socioculturais ocupadas.

Na França destacam-se as pesquisas de François Héran; Gabriel Langouet e Alain Leger; Robert Ballion¹⁵; além de J. C. François e Agnès van Zanten¹⁶, entre outros. As pesquisas francesas destacam-se por considerar o sistema de matrículas setorizadas (*carte scolaire*). Os autores tiveram a oportunidade de demonstrar que a “escolha do estabelecimento” – ou *choix de l'établissement* – não é exclusiva das famílias que podem optar pela rede particular ou apenas dos países onde não há a livre escolha na rede pública de ensino.

¹⁴A opção dos pesquisadores se deve ao fato de que a escola secundária é mais determinante na ocupação futura dos estudantes.

¹⁵ Todos citados por NOGUEIRA, 1998.

¹⁶ Citados por POUPEAU, 2012.

HÉRAN (1996, apud NOGUEIRA, 1998) distinguiu três comportamentos alternativos para a opção das famílias inseridos em dois tipos de escolha: (a) a escolha ativa – por escola particular ou uma escola pública não designada; e (b) a escolha passiva – pela escola pública designada. O tipo de comportamento varia significativamente entre os grupos sociais, sendo que a escolha ativa é própria dos meios favorecidos. Na medida em que a vida escolar do estudante progride, aumenta a participação ativa das famílias, algo semelhante ao que foi apontado na pesquisa inglesa.

COSTA e KOLINSKI (2012), em pesquisa desenvolvida na cidade do Rio de Janeiro, estudaram não só a formação do “quase-mercado”, mas também as diferentes escolhas das famílias no contexto da livre escolha entre escolas públicas do município¹⁷. Os resultados obtidos permitiram aos autores chegarem a conclusões aproximadas as das pesquisas internacionais. Segundo eles, critérios de conveniência prática aparecem nos discursos dos pais: proximidade do local de residência ou de trabalho costuma ter um peso maior nas decisões do que critérios estritamente acadêmicos. Julgamentos de “qualidade” das escolas eram relacionados às características organizacionais e de disciplina¹⁸. É interessante destacar, em relação a esta pesquisa, o papel das redes sociais dos pais para a obtenção de informações a respeito do funcionamento dos estabelecimentos em situações de escassez de critérios objetivos.

Na cidade de Belo Horizonte, dados apresentados por RESENDE, NOGUEIRA e NOGUEIRA (2011), obtidos através de entrevistas com 299 famílias pertencentes a grupos não privilegiados (do ponto de vista do capital cultural familiar), pôde confirmar as impressões da literatura internacional apresentando um perfil das famílias de acordo com o tipo de estabelecimento de ensino – privado, federal ou municipal e estadual, com melhores notas da Prova Brasil; e as escolas municipais e estaduais sem destaque. Os resultados apresentados evidenciam que pais menos escolarizados tendem a privilegiar aspectos práticos e/ou funcionais como proximidade da residência, facilidade de transporte, infraestrutura física, presença de outros filhos na escola; enquanto famílias em condições socioculturais privilegiadas valorizam o desempenho do estabelecimento nas grandes avaliações sistêmicas (Enem, Ideb), a filosofia e os métodos pedagógicos adotados, as atividades complementares oferecidas e o clima escolar.

Nesse sentido pode-se destacar dois critérios de hierarquização das escolas: um subjetivo, relativo à qualidade do alunado associado as características socioeconômicas; e outros objetivo, relativo aos resultados dos testes padronizados como o Ideb ou o Enem.

¹⁷ Foram excluídas as escolas federais e militares.

¹⁸ O critério da disciplina também aparece em pesquisa relatada por NOGUEIRA (2013), quanto à escolha de estabelecimento particulares por famílias da chamada “classe c”.

A hierarquização das escolas é, portanto, uma estratégia de busca de qualidade de ensino realizada pelas famílias. As escolas, apesar de em alguns casos respaldarem-se nos testes padronizados como indicadores objetivos da qualidade, se situam em algum ponto deste espectro de prestígio e devem, portanto, identificar e entender sua posição a fim de se tornarem “mais competitivas” neste “quase-mercado”.

As Políticas Educacionais e o Quase Mercado

Para se proceder uma análise que dê conta da influência do Ideb na configuração do “quase mercado educacional” que vem se formando na rede pública de ensino do estado de Minas Gerais, é preciso identificar como ele é utilizado para a formulação da política educacional pelo governo do estado. Antes disso, é importante considerar também que o modelo federativo brasileiro, contratualizado na Constituição Federal de 1988, concede autonomia para que os entes federados possam formular e implementar as suas políticas sociais, especialmente, as educacionais. Por este motivo, cabe aos estados e municípios utilizar da forma que melhor desejar as informações contidas no Ideb para as suas políticas (ABRUCIO, 2000; ARRETCHE 2004; SOUZA, 2005).

A partir da implementação da referida Constituição, em relação a educação, estabeleceu que as competências seriam compartilhadas entre os entes da Federação. Este fato acabou gerando um problema de ação coletiva. Ou seja, os estados e municípios não alteraram a sua forma de produzir política educacional. E muitos dos entes federados tentaram transferir a responsabilidade na oferta de educação para o outro. Com isso, o sistema educacional continuou apresentando problema de cobertura, acesso, desigualdade, falta de recursos, alta reprovação, entre outras coisas (ABRUCIO; FRANZESE, 2005, ARRETCHE, 2004).

Para resolver o problema de coordenação federativa das políticas educacionais, o Governo Federal aprovou a Lei 9394 de 1996 que entre outras coisas, estabeleceu legalmente as atribuições e responsabilidades de cada um dos entes federação. O marco legal definiu que a educação infantil e o ensino fundamental seriam atribuição dos municípios, o ensino médio seria responsabilidade dos estados e o ensino superior e técnico seria de responsabilidade do Governo Federal. Contudo, foi somente após a criação do Fundef, em 1997, que se estabeleceu os mecanismos de financiamento e começou a induzir os municípios a assumir de forma mais efetiva a provisão do ensino fundamental (Diniz).

Apesar do Fundef ter tido um importante papel no processo de ordenamento e coordenação da política educacional no país, ele tinha como meta a permanência até o ano de 2006 e a sua cobertura limitava-se ao ensino fundamental. Por outro lado, deixava sem cobertura de recursos financeiros a educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adul-

tos, ensino especial e ensino técnico. Este fato, talvez explica a grande expansão do ensino fundamental que no final da década de 1990, passou a cobrir mais de 90% das crianças e adolescentes de 7 a 15 anos de idade. E a baixa cobertura das outras modalidades do ensino, especialmente a educação infantil e o ensino médio.

O Fundef teve importante participação na organização e expansão do ensino no Brasil, porém a partir de 2007 ele foi substituído pelo Fundeb. Este fundo além de continuar garantindo os recursos para a financiamento da educação, continuou ordenando e dando a Federação a capacidade de coordenação da política educacional do país. Contudo, apesar desta melhor capacidade de coordenação, os entes federados continuaram a gozar de autonomia para produzir as suas políticas educacionais.

Desta forma, considerando a relativa autonomia dos estados e município, o Governo Federal criou o Ideb, como forma de monitorar a qualidade e a efetividade da educação ofertada. Soares e Xavier reconheceram a dimensão e o significado que este indicador assumiu em relação a educação brasileira e neste sentido argumentaram que

“o Ideb tornou-se a forma privilegiada e frequentemente a única de se analisar a qualidade da educação básica brasileira e, por isso, tem tido grande influência no debate educacional do país. Sua introdução colocou no centro desse debate a idéia de que hoje os sistemas educacionais brasileiro devem ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas principalmente pelo aprendizado e trajetória escolar dos alunos.” (SOARES; XAVIER, 2013, p 904)

Muitos governos estaduais e municipais brasileiros, por diversas razões, reconhecendo que o Ideb se constituía como importante instrumento para avaliação do desempenho de suas redes, passaram a adotar medidas¹⁹ para forçar as suas unidades escolares a melhorar os seus resultados. Contudo, estas ações podem estar gerando os efeitos indesejados e, até certo ponto, perversos. Este fato deve-se, muitas vezes, ao uso indevido dos resultados deste indicador que mais do que provocar uma reflexão sobre os problemas do sistema educacional, serve para estabelecer um *ranking* das melhores escolas. Ao possibilitar a formação das listas das melhores estabelecimentos de ensino, os governantes acabam estimulando a competição entre as unidades escolares. Ou seja, acabam por fortalecer o “quase mercado” educacional.

¹⁹ As medidas acontecem através de programas formais ou de ações menos formais, como homenagens a escolas com melhor desempenho. É o que aconteceu em 14/09/2012 quando o Governador do Estado de Minas Gerais e a Secretária de Estado de Educação fizeram homenagearam as escolas e entregaram um certificado de “Destaque da Educação” para as mesmas.

Neste sentido, alguns autores sugerem que para obter melhores resultados, as escolas poderão utilizar de algumas estratégias que contrariariam os objetivos do Ideb. Como, a portaria do Ministério da Educação – MEC estabelece que o indicador poderá ser produzido desde que mais 50% dos alunos da escola tenham comparecido, isto permitirá que as unidades escolares selecionem os seus melhores estudantes para realizar a prova. Com isto, poderá obter uma nota melhor na avaliação e figurar como uma boa escola atraindo os melhores alunos para as suas salas de aula (SOARES; XAVIER, 2013).

Um outro efeito perverso e mais grave que já foi identificado por analistas, mas que pode agravar, a medida que o Ideb for utilizado pelas administrações públicas como meio para direcionar as suas políticas educacionais. Neste caso, trata-se do comportamento das escolas. Como dito anteriormente, estas utilizam de mecanismos informais para dificultar que alunos indesejáveis a sua rotina e organização, permaneçam matriculados. Através de mecanismos tais como afastamento das aulas, ocorrências disciplinares, reprovação sucessiva, entre outros mecanismos, forçam estes alunos a buscarem outras escolas mais adequadas ao seu perfil.

Este cenário, identificado em alguns estudos, tem fortalecido este “quase mercado” oculto praticado pela rede pública de ensino. Neste caso, os alunos “piores” ou “inadequados” são decantados, naquelas escolas que também são consideradas de baixa qualidade. Estas, por sua vez, se vêem obrigadas a aceitar estes alunos para não ter as suas portas fechadas. Este círculo vicioso alimenta um forte mecanismo de manutenção e ampliação das desigualdades educacionais.

Fato este que poderia ser revertidos com políticas educacionais não só compensatórias, mas com forte viés de equidade. Acontece que os estudos de políticas educacionais mostram que aquelas voltadas para a equidade são difíceis de ser implementadas, pois supõe a ruptura com o modelo tradicional de escola. Ademais, que alterar a organização e as rotinas das escolas para atender aqueles alunos que dispõem de poucos recursos educacionais simbólicos, é uma tarefa difícil de acontecer por diversos motivos, entre eles, o aumento da carga de trabalho dos docentes (FABRIS, 2004; SARAIVA, 2007).

As Políticas e a Equidade Educacionais

Desigualdade em educação sugere uma série de interpretações. Neste sentido, pode ser distribuição desigual dos recursos educacionais, resultados educacionais diferentes entre grupos sociais distintos, meios de acesso desigual, cobertura pelo sistema que privilegia uma região ou um setor social, entre outras formas de desigualdade. Reconhecer que existe desigualdade educacional é o primeiro passo para tornar um sistema educacional equitativo.

Normalmente, as políticas educacionais são formuladas dependendo da forma como os agentes públicos entendem os problemas educacionais ou das ações de outros atores sociais com poder de influir na agenda governamental (RUA, 2009). Neste sentido, os estudos apontam, pelo menos, para 3 tipos de políticas educacionais diferentes. Ou seja, existem as políticas voltadas para o acesso, outras voltadas para a qualidade e um terceiro tipo que são aquelas voltadas para a equidade. Os dois primeiros tipos reconhecem que o sistema educacional tem problemas e que os problemas atingem todos os indivíduos que acessam as escolas de sua rede. A medida que melhorar a qualidade do sistema, todos os alunos deverão obter melhores resultados (MOLINA, 2000; LOPEZ, 2005; SARAIVA, 2007).

As políticas educacionais com foco na superação das desigualdades educacionais partem do princípio de que a desigualdade é uma realidade que compromete o sistema e os seus resultados. Por isso, a melhoria dos resultados desta política depende, em grande medida, da superação deste problema. Mas, mesmo entre as políticas educacionais voltadas para equidade existem diferenças importantes que precisam ser consideradas quando se discute a redução das desigualdades, a melhoria do desempenho das chamadas escolas ruins e, principalmente, dos alunos provenientes das famílias e comunidades desprovidas de capital educacional. Com isso, reduzir os efeitos do “quase mercado” que opera ocultamente na rede pública de ensino.

Aspectos Gerais das Políticas Educacionais

Em geral, os estudos sobre políticas educacionais mostram que ampliar o número de vagas e facilitar o acesso das crianças e adolescentes ao sistema é um primeiro desafio colocado para os gestores públicos. Foi deste desafio que surgiram as políticas educacionais direcionadas para o acesso. Este modelo procurou, acima de tudo, aumentar a disponibilidade de vagas no sistema e melhorar as oportunidades para que os alunos das diversas camadas sociais possam utilizar destas vagas (Castro e Carnoy 1997). Por esta razão, as políticas educacionais voltadas para o acesso buscaram, então, envolver

“cuantiosas inversiones en el área de la educación destinadas al aumento de las escuelas, salas de clases, personal docente, sueldos, suministros pedagógicos, etc.” (CORRALES, 1999, p 5)²⁰.

Neste modelo não se leva em conta as características do modelo de escola que se oferece, nem se há diferenças no nível sócio econômico das

²⁰ “investiu-se fortemente na área de educação destinado ao aumento das escolas, salas de aula, docentes, salários, materiais pedagógicos, etc.” (Tradução nossa)

crianças e adolescentes que acessam o sistema e, também, se as famílias dispõem de recursos educacionais. O objetivo deste modelo é a oferta de vagas. Diante dos baixos resultados obtidos nas avaliações externas e das críticas recebidas pela ineficiência do sistema surgiram novas discussões propondo um modelo que tivesse como preocupação a qualidade na oferta dos bens educacionais.

Um dos objetivos das políticas educacionais voltadas para a qualidade é melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes, diante dos investimentos feitos pelo governo. Normalmente, este tipo de política educacional implica na maximização da produtividade dos professores (CORRALES, 1999; CASTRO; CARNOY, 1997). Ou seja, quando se busca melhorar a qualidade educacional, supõe-se que existe um grande espaço para crescimento da ação dos professores. Acredita-se, neste caso, que apenas a melhoria dos insumos educacionais não é suficiente para melhorar o desempenho do sistema educacional, é necessário também investimentos na formação e no trabalho dos educadores.

A descentralização, a democratização e a avaliação externa, associadas a outras medidas educacionais como a universalização do acesso e da cobertura do ensino básico, a melhoria dos insumos, a introdução de novas tecnologias educacionais e a melhoria da qualificação e remuneração dos professores são algumas das medidas para melhorar a qualidade da educação. Algumas delas já estão sendo implementadas há algum tempo no sistema educacional de Minas Gerais, outras acontecem muito timidamente. Além destas, medidas como as alterações curriculares e pedagógicas²¹ que fazem parte da agenda das políticas de qualidade educacional, vêm sendo discutidas pelo governo do estado.

Apesar dos avanços conseguidos, este tipo de política educacional também não considera a existência das desigualdades na posse dos bens e no uso dos recursos educacionais. Há uma crença que ao melhorar o sistema, certamente todos aqueles que acessá-lo, desfrutará de uma educação melhor. Neste modelo de política, as ações dos agentes públicos, não interferem nas rotinas da escola para adequá-las à vida das comunidades onde estão inseridas. Contudo, diante da permanência dos baixos resultados colhidos por vários dos sistemas educacionais em diversos lugares, surgiram as políticas focadas na equidade.

Não é recente o reconhecimento de que o ensino público brasileiro não está produzindo os efeitos esperados em diversos lugares. Alguns analistas reconhecem que o problema não será superado apenas com a melhoria da qualidade. O problema da iniquidade educacional passou a ser visto como um problema real e um importante obstáculo a ser vencido. Este debate

²¹ Normalmente, estas mudanças visam a introdução do ensino de informática, língua estrangeira moderna, esportes ou de temas como a sexualidade, a afetividade, ética etc.

impulsionou alguns governos a enfrentar este problema e a propor políticas educacionais para equidade. É o que destacou Fabris ao afirmar que,

“durante los años 80 e 90, comenzó una nueva discusión sobre a la equidad escolar. Sobre la base que la igualdad de acceso a la educación era insuficiente para garantizar igualdad de oportunidades escolares a todos los alumnos, se propuso que el Estado debía apoyar con mayores recursos a los grupos socialmente más vulnerables.” (FABRIS, 2004, p. 6)²²

A princípio as políticas tinham um caráter compensatório²³, isto é, elas visavam corrigir uma situação que se apresentava como problemática. Com o tempo, a medida que o problema da desigualdade se apresentava como uma característica do sistema educacional de vários lugares pelo país, passou a fazer parte da agenda pública de vários municípios e a figurar no cenário das políticas estruturantes.

As políticas voltadas para equidade são aquelas que procuraram assegurar as condições para que meninos e meninas pudessem acessar o sistema educacional de forma mais igual, oferecer os insumos para reduzir as diferenças de condições no interior do sistema, reconhecer da diversidade de itinerários educativos e a desigualdade de recursos educacionais familiares dos alunos. Tratava-se de garantir a efetividade das escolas para a grande maioria da população dos municípios brasileiros que encontravam-se em condições econômicas e sociais desfavorável em relação a educação (CASTRO; CARNOY, 1997; CORRALES, 1999; MOLINA, 2000; MARTINIC, 2001; FABRIS, 2004).

Políticas educacionais com foco na equidade exigiram que o modelo tradicional de escola centrado na transmissão de determinados conteúdos fosse abandonados. Ao mesmo tempo, novas formas de se construir os conhecimentos foram propostos. Foi proposto também que a eficácia do sistema deveria superar a preocupação com a eficiência. O sistema também deveria cobrir todas as crianças, adolescentes e jovens em idade de acessá-lo. E estender para outras faixas de idade que foram privadas do direito a

²² “durante os anos 80 e 90, começou uma nova discussão sobre equidade escolar. Com base no que a igualdade de acesso à educação foi insuficiente para garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, foi proposto que o Estado deveria apoiar com mais recursos para grupos socialmente vulneráveis”. (Tradução nossa).

²³ Uma das formas de classificar as políticas sociais é se elas têm um caráter compensatório ou se tem um caráter estruturante. As compensatórias, normalmente, são focalizadas, ou seja, atende um determinado grupo social específico ou uma região que demanda uma intervenção pública mais urgente para corrigir um problema provocado por uma catástrofe ambiental ou por efeitos de políticas econômicas ou, ainda, para amparar um determinado grupo que se encontra em situação de risco social. As políticas sociais estruturantes, por sua vez, são universais, ou seja, cobre todos os indivíduos ou grupos sociais que necessitam ou desejam acessá-la. Além disto, tem um caráter mais definitivo e visa melhorar os indicadores sociais de uma população como um todo, protegendo principalmente aqueles que mais precisam de sua cobertura.

educação (FABRIS, 2004; SARAIVA, 2007).

Além disto, os educadores foram provocados a rever sua forma de trabalhar e motivados a lidar com crianças e jovens pobres, com poucos recursos educacionais. Estes, na verdade, vêm apresentando grande dificuldade de permanecer no sistema tradicional de ensino. Percebeu-se que houve aumento de trabalho dos docentes que acreditaram neste novo modelo de educação. Sem, uma remuneração que compensasse este aumento. A necessidade de maior criatividade nas aulas e de um esforço maior de diálogo com os meninos e meninas para possibilitar a construção de um ambiente propício para aprendizagem foram fatores determinantes no aumento de trabalho dos educadores. E para atender novas demandas originadas a partir da presença de crianças e jovens pobres e do novo tratamento que as escolas devem dar a eles, foram mobilizados uma grande quantidade de recursos de toda natureza (FABRIS, 2004; SARAIVA, 2007).

Apesar de todo este esforço para tornar o sistema educacional mais equitativo em muitos lugares do Brasil. O problema da equidade e da efetividade permanece latente na educação brasileira. Ainda persiste o baixo desempenho no sistema como um todo, especialmente, nas escolas públicas estaduais e municipais que atendem a maioria da população. Este cenário de pouca efetividade e de baixo desempenho fica expresso nas avaliações externas e, principalmente, no Ideb.

Frente ao desafio de melhorar o Ideb dos sistemas educacionais e ao mesmo tempo reduzir a competição das escolas públicas pelos “melhores alunos” e das famílias pelas “melhores escolas”, que caracteriza o “quase mercado educacional”, os gestores públicos precisam repensar as suas políticas educacionais. Certamente, há uma forte correlação entre a política educacional praticada pelos estados e municípios e o “quase mercado”.

Considerando que o “quase mercado educacional” é um problema e que ele contribui para o aumento da desigualdade educacional, é necessário estratégias que melhore a educação como um todo e que reduza a competição entre as escolas públicas. Desta forma, a melhoria os indicadores educacionais de um sistema passa longe de estratégias como a premiação das melhores escolas ou escolas que melhorar o seu Ideb. Pois, acredita-se que esta estratégia reforça a competição entre os estabelecimentos de ensino e, conseqüentemente, o quase mercado. Antes dos gestores públicos propor ações como esta, exige-se deles o mínimo de conhecimento dos diferentes tipos de políticas educacionais e os seus efeitos. Ao mesmo tempo, um grande esforço para tornar as escolas efetivas para quem mais necessita delas.

A discussão sobre desigualdade educacional, abordando principalmente aquela que trata das diferenças de desempenho e uso dos recursos envolvendo os estratos da sociedade mineira parece ainda não ser uma preocupação a constar da agenda da Secretaria de Estado da Educação de Minas

Gerais. Uma passada rápida pelos programas e projetos que compõem a agenda educacional do Governo do Estado não se percebe ainda a existência de algum deles com este caráter de reverter o cenário de iniquidade do sistema público mineiro. Pelo contrário, o Programa Reinventando o Ensino Médio que se propõe como carro chefe entre os programas governamentais, aparentemente se mostra com um foco universalista e não reconhece a existência da desigualdade. Neste sentido, a falta de reflexão e de projetos voltados para a superação das desigualdades, acaba por levar o governo a utilização do Ideb de forma equivocada, reforçando a lista das melhores escolas e induzindo a práticas que contrariam os objetivos deste índice.

Considerações Finais

Como se viu no balanço da literatura recente é que o quase mercado educacional envolvendo as escolas da rede pública parece ser uma realidade. Neste sentido, tanto as famílias disputam as “melhores” escolas, quanto as escolas disputam os “melhores” alunos. Trata-se de uma prática em que se busca adequar as escolas aos alunos que melhor lhes convêm. E no outro sentido, trata-se de uma estratégia familiar para buscar aquelas escolas que melhor atendem aos seus interesses e recursos educacionais.

O que se percebe que esta é uma prática predatória para a educação. Ela pode gerar inúmeras conseqüências perversas. Neste caso, a decantação dos chamados “piores” alunos nas chamadas “piores” escolas, a criação de um ranking de escolas e, como desdobramento deste, a hierarquização dos estabelecimentos de ensino e a permanência de um cenário de iniquidade educacional, entre outras.

Apesar de não haver consenso sobre a influência das políticas educacionais na melhoria do desempenho, estas podem influir no relacionamento entre os estabelecimentos de ensino. Elas podem aumentar ou diminuir a competição entre as escolas que compõem a sua rede de ensino. E pode alterar a distribuição dos recursos públicos para a educação e tornar mais equitativo o sistema educacional.

Especificamente na rede pública de ensino do Governo do Estado de Minas Gerais, uma análise geral e não pormenorizada, percebeu-se que o uso do Ideb e os vários programas que estão em vigor não têm foco na equidade educacional e na redução do “quase mercado”. Pelo contrário, o uso do ranking das escolas públicas estaduais e a premiação das melhores no Ideb, podem estar provocando o acirramento da competição e, conseqüentemente, a cristalização do quase mercado. E, no limite, estar contribuindo para manutenção e ampliação da desigualdade educacional no estado.

Referências

- ABRUCIO, Fernando Luiz e FRANZESE, Cibele. *Federalismo e Políticas Públicas: o impacto das relações intergovenamentais no Brasil*. ENAP, Brasília 2005.
- ARRETCHE, Marta. Federalismo e Políticas Sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. *São Paulo em Perspectiva*.n. 18. Pag 17 – 26, São Paulo 2004.
- ALVES, F. e KOSLINSKI, M. C. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul.-set. 2012. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >, acesso em 04 abr. 2013.
- BALLION, R. *La Bonne école: évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris: Hatier, 1990.
- BALL, S.; VINCENT, C. “I heard it in the grapevine”: “Hot” knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, v.19, n.3, p.377-400,1998.
- BONAL, X. *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1998.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA. M. A. ; CATANI, A. (organizadores). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ:Editora Vozes, 2010 (a), pp. 39-64.
- _____. O futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA. M. A.; CATANI, A. (organizadores). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010c, pp. 81-126.
- CASTELLS, M. *A questão urbana*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.
- CENPEC. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole. Disponível em: < <http://bit.ly/nLH6tw> >. Acesso em 03 abr. 2013.
- _____. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. In: *Informe de Pesquisa*, n.5. São Paulo, Outubro, 2012. Disponível em: < <http://tinyurl.com/kp7k5yz>>. Acesso em 03 jun. 2013.

CARNOY, Martin e CASTRO, Cláudio Moura e. *Como anda a reforma na educação na América Latina?* 1997 .

CORRALES, Javier. *Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas*. PREAL, julho de 1999.

COSTA, M. ; KOLINSKI, M. C. Quase-Mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*. V 41, n. 142. Jan/Abr 2011.

COSTA, R. C. A. Caminhos da Excelência: analisando a escola Chad Goblin. Trabalho apresentado no XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, setembro de 2013. Disponível em: <<http://tinyurl.com/caminhos-excelencia>>. Acesso em setembro de 2013.

FABRIS, Maria Teresa Rojas. Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales. *Revista Práxis* n° 4, Chile, junho de 2004, pp. 6 – 18.

LOPEZ, Nestor. Desigualdades sociales y educativas en América Latina: algunas senales para repensar las políticas en la región. Seminário “Globalización, educación y pobreza en América Latina: para una nueva agenda política?” Barcelona, 27 e 28 de outubro de 2005.

NERI, M. C. (Coord). *A nova classe média*. Rio de Janeiro: FGV/ IBRE, CPS, 2008. Disponível em: <http://www3.fgv.br/ibrecps/M3/M3_ANovaClasseMedia_Port_2.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2013.

MARTINIC, Sergio. Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Ibero-Americana*, n° 27, pp. 17 – 33, set - dez 2001.

MOLINA, Carlos Gerardo. *Las Reformas educativas em América Latina: hacia para una mayor equidad?* INDES, novembro de 2000.

NOGUEIRA, C. M.; CUNHA, M. A. A. ; VIANA, M. J. B. ; RESENDE, T. F. A Influência da família no desempenho escolar: estudo de dados da geração escolar 2005. In: *Revista Contemporânea de Educação*. Rio de Janeiro-UFRJ, v.4, n.8, ago-dez. 2009 p. 379 a 396. Disponível em: < <http://www.fae.ufmg.br/osfe/Artigo%20Osfe%202009.pdf> >, acesso em 02 de abril de 2013.

POCHMANN, M. *Nova Classe Média?: o trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2012.

RESENDE, T.F. ; NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. In: *Educação e Sociedade*, v. 32, n. 117, p. 953-970, out.-dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05 de abril de 2013.

RIBEIRO, L. C. Q. Segregação residencial e segmentação social: o “efeito vizinhança” na reprodução da pobreza nas metrópoles brasileiras. In: *CADERNOS METRÓPOLE*, N. 13, pp. 47-70, 1º sem. 2005. Disponível em: [<http://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/download/8799/6520>]. Acesso em 02 de junho de 2013.

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

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

SARAIVA, Ágnez de Lélis. *Conflitos e Constrangimentos que Cercam a Implementação de Políticas Educacionais Voltadas para Equidade: o caso da Escola Plural*. Dissertação de Mestrado. FJP 2007.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C.. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. In:*Dados*, Rio de Janeiro, v.43, n. 3, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000300001&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 Mar. 2011

_____. Recursos familiares e transições educacionais. In: *Cadernos de Saúde Pública* [online]. 2002,vol. 18 (Suplemento), pp. 67-76. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2002000700008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 de março de 2011.

SOARES, J. F. ; RIGOTTI, J. I.; e ANDRADE, L. T. As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte. In: RIBEIRO, L. C. Q.; e KAZTMAN, R. *A cidade contra a escola*. Rio de Janeiro: Letra Capital; FAPERJ, 2008.

SOARES, J.F. e XAVIER, F.P. Pressupostos Educacionais e Estatísticos do IDEB. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34. N. 124, p 903-923, jul-set de 2013.

SOUZA, Celina. Federalismo e Conflitos Distributivos: disputas dos estados por recursos federais. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro,

Vol. 46, no 2, 2003, pp. 345 a 384

SOUZA, J. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

TONUCCI FILHO, João Bosco Moura. Belo Horizonte - da cidade planejada à metrópole segregada. In: ANPUR. *Anais XIII ENANPUR*. Florianópolis, 2009.

VAN ZANTEN, A. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 565-593, set./dez. 2005.

YACCOUB, H. A Chamada Nova Classe Média: cultura material, inclusão e distinção social. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 17, n. 36, p. 197-231, jul./dez. 2011.

YAIR, G. School organization and Market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. In: *British journal of sociology of education*, vol. 17, n. 4, 1996, pg. 453-471.

ZOLINI, G. P. P. *A inflexão do conceito de gentrificação em conjuntos urbanos patrimoniais em cidades de pequeno porte: os casos mineiros de São Thomé das Letras e Tiradentes*. Dissertação de mestrado do curso de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br. Acesso em julho de 2013.

...the first of these is the fact that the ...

...the second of these is the fact that the ...

...the third of these is the fact that the ...

...the fourth of these is the fact that the ...

...the fifth of these is the fact that the ...

...the sixth of these is the fact that the ...

...the seventh of these is the fact that the ...

...the eighth of these is the fact that the ...

...the ninth of these is the fact that the ...

...the tenth of these is the fact that the ...

...the eleventh of these is the fact that the ...

...the twelfth of these is the fact that the ...

...the thirteenth of these is the fact that the ...

...the fourteenth of these is the fact that the ...

...the fifteenth of these is the fact that the ...

...the sixteenth of these is the fact that the ...

...the seventeenth of these is the fact that the ...

...the eighteenth of these is the fact that the ...