

## EDUCAÇÃO NA PERIFERIA DE SÃO PAULO: OU COMO PENSAR AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS?

Texto apresentado no Workshop “Neighborhood effects, educational achievements and challenges for social policies”. Rio de Janeiro, agosto de 2006.

Haroldo da Gama Torres  
Thais Regina Pavez  
Sandra Gomes  
Renata Mirandola Bichir

### Resumo

O trabalho aborda alguns dos possíveis mecanismos explicativos que estariam relacionados aos diferenciais de desempenho escolar entre estudantes que frequentam escolas públicas localizadas em áreas centrais e em áreas periféricas da cidade de São Paulo. Dentre as várias possibilidades analíticas disponíveis na literatura, o artigo explora os mecanismos institucionais e as atitudes dos profissionais de educação que podem explicar, pelo menos em parte, a persistência dessas desigualdades que reiteram os efeitos negativos da segregação. Foram usados dados de um *survey* sobre o grau de acesso da população mais pobre a diferentes serviços públicos e a análise de percepções e discursos realizada a partir de entrevistas e grupos focais com profissionais dos sistemas estadual e municipal de educação. Os resultados evidenciaram que a relevância analítica de fatores institucionais tais como tipo de dependência administrativa das escolas e serviços educacionais associados, regras de contratação e alocação de professores, dentre outros, são variáveis importantes para explicar a diferença dos serviços educacionais ofertados tanto na periferia como nas áreas centrais. Por último, notam-se as dificuldades, de alguns dos profissionais, para lidar com as diferentes origens sociais dos alunos.

### Abstract

This article explores some of the mechanisms that could explain the differences observed in the performance of students attending public schools in central (or rich) areas in comparison to schools located in poor and more segregated areas in the city of São Paulo. Among the various analytical options available in the literature, this article focuses specifically on the institutional mechanisms and attitudes or perceptions of educational professionals that could partially explain the persistence of these inequalities which, in turn, reinforce the negative effects of residential segregation. Two sets of data were used. A survey capturing the level of access to public services by the poorest population and an analysis of perceptions and discourses based on interviews and focus groups carried out with educational professionals working in one of the two school network: the one run by the state of São Paulo government and the city of São Paulo government. The results show the analytical relevance of institutional factors, such as the supply of educational services depending on the type of school network, hiring and turnover rules that create adverse incentives and explain the differences in services, in terms of quality, especially in poor, more segregated areas. Finally, a difficulty to deal with students from a different social background was observed among the educational professionals.

### Introdução

O ensino fundamental no Brasil e, em particular em suas regiões metropolitanas, quase atingiu a universalização. De fato, de acordo com os dados da PNAD 2004, a proporção da população entre 7 a 14 anos de idade que frequenta a escola está acima de 96% em todas as Regiões Metropolitanas do país, sendo que em Belo Horizonte, São Paulo, Curitiba esta proporção é superior a 98%, atingindo praticamente a universalização.

No entanto, apesar dessa conquista recente do sistema educacional brasileiro, persistem substanciais desigualdades no interior do sistema: entre os estudantes, entre as escolas, entre classes de uma dada escola e entre as regiões em que se localizam as escolas (Barros et al, 2001; Soares et al, 2001; Soares, 2005; Torres, Ferreira e Gomes, 2006). Tendo em vista esses elementos, o presente artigo tem por objetivo discutir os diferenciais de desempenho escolar entre estudantes da rede pública em São Paulo, considerando, em particular, as diferenças entre escolas públicas localizadas em áreas centrais da cidade e escolas localizadas em áreas periféricas.

Partimos da proposição de que, mesmo quando são controladas variáveis individuais clássicas como renda, sexo, raça e escolaridade dos pais – normalmente considerados os principais fatores individuais explicativos da desigualdade educacional (Barros et al, 2001) - persistem importantes diferenciais entre indivíduos com características sociais similares porém moradores de regiões diferentes da cidade, sendo a performance escolar dos moradores de áreas pobres e periféricas significativamente pior (Torres, Ferreira e Gomes, 2005). Nesse sentido, nosso objetivo não é tanto evidenciar tais diferenciais, mas buscar compreender quais mecanismos poderiam explicá-los do ponto de vista de diferentes abordagens metodológicas.

A literatura norte-americana enfatiza o papel da segregação residencial existentes nas cidades americanas como fator explicativo da pior performance dos indivíduos moradores de áreas segregadas, incluindo aí o desempenho educacional (Durlauf, 2001; Brooks-Gunn e Duncan, 1997). Nesta perspectiva, os efeitos de vizinhança (*neighborhood effects*) seriam produzidos por mecanismos de interação social entre membros de um mesmo grupo que teriam um papel formativo, por exemplo, entre as crianças que freqüentam uma escola localizada numa área pobre e segregada, determinando não só a sua performance escolar como também a sua performance econômica futura (Howell-Moroney, 2005). Em áreas pobres e segregadas tais processos de interação social explicariam, em parte, as desigualdades educacionais observadas em escolas localizadas em áreas pobres e segregadas (Durlauf, 2001; Brooks-Gunn e Duncan, 1997; Burgess, Gardiner e Propper, 2001). O esforço metodológico desta literatura está em precisar os mecanismos sociais que, analiticamente, poderiam explicar a pior (e persistente) performance socioeconômica destes indivíduos.

Apesar da pertinência das questões levantadas por esta literatura, na medida em que se imagina que a convivência social em áreas segregadas e com alta concentração de pobres exerceria um papel importante na formação dos indivíduos e nas suas chances futuras, empreenderemos aqui uma investigação de outra natureza. Estamos interessados em compreender até que ponto as instituições educacionais e o papel dos profissionais de educação também induzem, ou não, a essas desigualdades. Do nosso ponto de vista, a identificação de padrões institucionais e de atuação dos professores que reiteram os efeitos negativos da segregação e das relações de vizinhança podem servir de insumo para a mudança de políticas públicas que apresentam a vantagem de produzir resultados relativamente rápidos, sendo, portanto, estratégicas do ponto de vista pensar as possibilidades de contribuir para o avanço educacional.

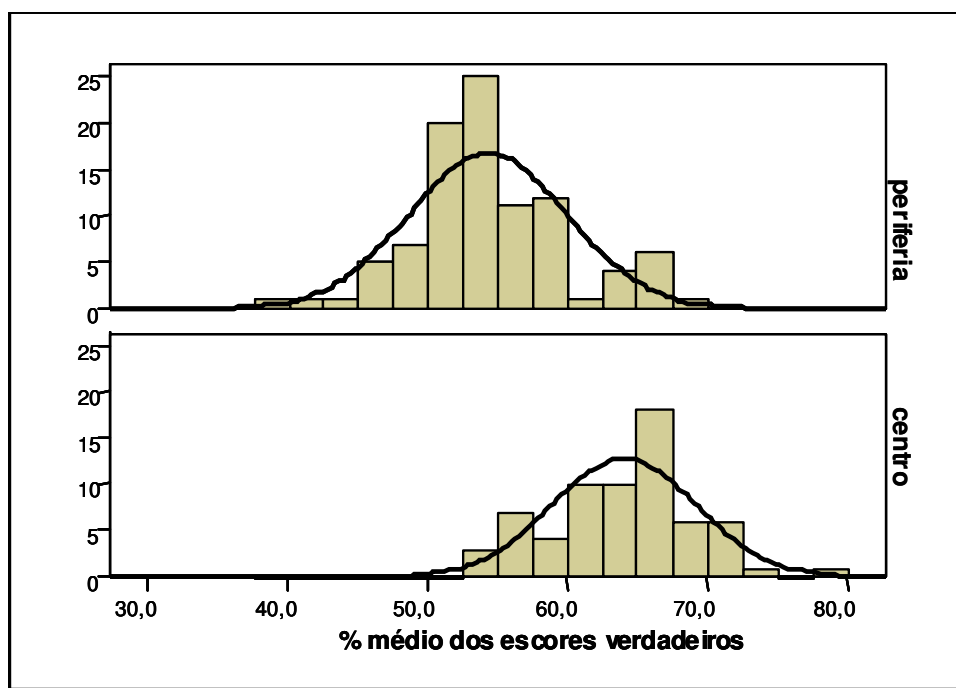
Tendo em vista tais objetivos, discutimos inicialmente os principais aspectos conceituais relacionados ao problema (seção 1). Em seguida, lançaremos mão de duas fontes de dados principais. Por um lado, usaremos um *survey* realizado entre a população 40% mais pobre do município de São Paulo em novembro de 2004, onde se investiga o grau de acesso dessa população a diferentes serviços públicos, inclusive o educacional (seção 2). Por outro, lançaremos mão de uma análise qualitativa realizada a partir de entrevistas e grupos focais com profissionais dos sistemas estadual e municipal de educação, em que buscamos conhecer a lógica operacional do sistema de ensino fundamental público no que diz respeito às diferenças centro-periferia (seção 3) e os valores e atitudes dos profissionais de educação que trabalham com crianças pobres (seção 4). Ao final, apresentamos uma breve conclusão.

## 1. Principais aspectos do problema

Diferentes estudos têm mostrado diferenciais significativos entre escolas públicas localizadas em áreas centrais e periféricas. Um exemplo desse tipo de análise é dado por Cunha, Jiménez e Jakob (2005) que, analisando dados do exame SARESP para o município de Campinas, apontam para importantes diferenciais entre escolas, sendo que aquelas localizadas em bairros pobres apresentam regularmente a pior situação.<sup>1</sup> Resultados similares foram encontrados para a Região Metropolitana de São Paulo, para a avaliação de 2001 (Torres e Gomes, 2002).

Para o caso do Município de São Paulo, notamos também, a partir dos dados do SARESP 2003, que há uma diferença significativa entre os resultados por escola segundo a localização geográfica dessa unidade educacional na cidade. Como se observa no Gráfico 1, o rendimento (porcentual médio dos escores verdadeiros) de alunos da 4ª série difere segundo o tipo de região em que se localizam as escolas. Isto é, para regiões mais periféricas os rendimentos se mostraram não só mais baixos em relação às escolas do centro da cidade como também há uma menor proporção de alunos com pontuações mais altas nessa região.

**Gráfico 1**  
**Rendimento no SARESP para provas de língua portuguesa na quarta série do primeiro grau, segundo tipo de região . Município de São Paulo, 2003.**



Fonte: SARESP 2003, SEE/SP.

Notas: 1. Foram selecionadas escolas públicas estaduais com ensino de 1º a 4º série

2. As áreas de periferia e centro foram estabelecidas a partir de um teste do tipo Moran Local da escolaridade média dos chefes de domicílio segundo as áreas de ponderação do Censo de 2000.

<sup>1</sup> O SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) é um teste realizado anualmente pela Secretaria Estadual de Educação, cobrindo todas as escolas públicas estaduais de ensino fundamental.

Parte da literatura interpreta o problema do pior desempenho dos alunos em escolas de periferia como conseqüência direta do baixo nível de educação dos pais e outras características socioeconômicas dos alunos (Barros et al, 2001). Embora tal explicação seja parcialmente verdadeira, ela deixa poucas saídas do ponto de vista de políticas públicas. A rigor, esse argumento aponta para o problemático “círculo vicioso” da baixa escolaridade de pais e filhos e deixa pouco espaço para ações alternativas de política educacional no curto prazo. Evidentemente, se não conseguirmos hoje proporcionar educação adequada para as crianças brasileiras, certamente não conseguiremos produzir o esforço adicional de educar os pais para que contribuam para a educação de suas crianças.<sup>2</sup>

Outras análises também mostram que, apesar da importância da origem familiar, outros aspectos do mundo propriamente escolar são relevantes. Por exemplo, o perfil socioeconômico dos alunos de uma escola é visto como muito importante, sendo que nas escolas com maior heterogeneidade social os alunos mais pobres teriam uma performance escolar mais alta em comparação a alunos que freqüentam escolas mais homogêneas (Soares et al, 2001). Há que se notar que esse aspecto provavelmente se confunde com a própria localização da escola, uma vez que escolas homogêneas e com baixo nível socioeconômico são normalmente localizadas em áreas com elevadas concentrações de população de baixa renda.

A turma em que o aluno estuda também foi identificado como um fator importante para explicar os escores alcançados pelos alunos da rede estadual de Minas Gerais, incluindo aí o complexo problema do nível de motivação dos professores, e indicando que as variações encontradas em sala de aula são importantes para explicar a performance escolar dos alunos (Soares, 2005). Nesse último aspecto, existe também uma literatura qualitativa que explica os baixos rendimentos dos alunos de modo associado aos modelos e imagens que os professores constroem e reproduzem sobre seus alunos pobres, ou seja, a partir das percepções dos profissionais da educação (Román, 2003). Tais análises são consistentes com estudos internacionais que mostram que o professor desempenha um papel importante na progressão escolar dos alunos, embora não existam evidências empíricas significativas de que variações no salário dos professores ou seu avanço em termos de capacitação acadêmica contribuam substancialmente para esse resultado (Hanusheck, 1999).

No caso das grandes áreas urbanas, as escolas de periferia e em áreas próximas de favelas caracterizam uma situação à parte. Segundo Torres, Ferreira e Gomes (2005), o indivíduo que mora na área periférica – com alta proporção de pobres – tem menor probabilidade de concluir o atual Ensino Médio que outros indivíduos igualmente pobres e oriundos de famílias de baixa escolaridade, porém moradores de áreas mais centrais da cidade. Nesse sentido, o elemento espacial teria uma incidência no desempenho escolar desses indivíduos.

Por que isso acontece? Quais são os mecanismos que explicariam o fato de um aluno pobre que mora em uma área com um alto número de pobres tenha um resultado individual inferior àqueles igualmente pobres, mas que moram em áreas mais socialmente heterogêneas? Em que medida essa pior performance escolar estaria relacionada a escolas de pior qualidade? Sabemos que muitas das escolas de periferia estão superlotadas – operando, por exemplo, em regime de quatro turnos e com um número de alunos por classe muito acima da média – e têm professores estressados e desestimulados, com elevados níveis de falta ao trabalho, licenças médicas e pedidos de transferência. Na maioria das vezes, seus estudantes são oriundos de famílias com baixa escolaridade. Boa parte deles não teve a oportunidade de freqüentar a pré-escola, etapa onde se dá a ambientação da criança ao mundo escolar, o que tem conseqüências importantes para a progressão escolar no futuro.

---

<sup>2</sup> Isso, porém, não significa que campanhas informativas focadas nos pais e outras iniciativas desse gênero não possam ser realizadas com sucesso.

Nas próximas seções discutimos esse problema observando, por um lado, o grau de acesso dos mais pobres a serviços educacionais e seu tempo de permanência na escola, de forma a testar se a oferta do serviço educacional é de pior qualidade nas áreas de periferia do município de São Paulo. Por um lado, discutimos aspectos institucionais relacionados ao sistema de incentivos oferecidos ao professor e, por outro, as representações que os mesmos têm das crianças pobres de forma a identificar padrões institucionais e perceptivos que explicariam a pior qualidade da escola na periferia.

## 2. Acesso dos mais pobres à educação

A interpretação a respeito dos diferentes graus de acesso dos mais pobres a políticas públicas não é trivial, sendo, ao contrário, objeto de um complexo debate acadêmico. Assim como no debate sobre a questão educacional, o acesso dos mais pobres a serviços públicos é visto como sendo influenciado predominantemente por aspectos individuais da população (Menezes-Filho e Pazello, 2005), por fatores relacionados à dinâmica político-eleitoral (Ames, 1995), por aspectos associados à lógica organizacional do setor público (Marques, 2000), em função da atuação de movimentos sociais ou associações civis (Jacobi, 1989; Gurza Lavalle e Castello, 2004) ou, ainda, pensado como efeito de elementos relacionados à segregação residencial (Villaça, 2000; Marques e Torres, 2005).

A pesquisa sobre o acesso dos mais pobres a serviços públicos (Figueiredo et al, 2005) baseando-se em um *survey* entre a população 40% mais pobre do Município de São Paulo e investigou detalhadamente as condições gerais de vida e de acesso a políticas públicas por essa população. Os dados obtidos por meio do *survey* permitiram testar alguns desses argumentos presentes na literatura, mostrando seu peso na explicação do acesso a essas políticas.<sup>3</sup> Esse *survey* permitiu ainda a construção de algumas variáveis relativas à dimensão territorial da pobreza, de modo a testar o impacto da segregação residencial<sup>4</sup>.

Em relação à questão educacional, tal pesquisa buscou enfocar o problema avaliando aspectos relacionados às condições do ensino fundamental, como as condições de infra-estrutura da escola (como a disponibilidade de salas de informática, bibliotecas e outros equipamentos), a oferta de certos serviços (como transporte gratuito, material escolar e merenda) e o tempo de permanência na escola. Existem argumentos na literatura sustentando que vários desses aspectos têm impactos diferenciados sobre o desempenho escolar das crianças.<sup>5</sup>

Para discutir esses argumentos, apresentamos aqui dois modelos analíticos diferentes derivados dessa pesquisa. O primeiro aborda o acesso a serviços e equipamentos educacionais e o segundo, o tempo de permanência da criança na escola. Detalhamos esses elementos abaixo.

---

<sup>3</sup> Todos os dados coletados foram obtidos por meio de entrevistas com os responsáveis pelo domicílio, que forneceram informações relativas aos demais membros da família quando necessário. Além disso, devido ao próprio recorte do *survey* – aplicado somente àqueles com renda familiar inferior a R\$1.100,00, controlando-se sexo e idade dos responsáveis segundo cotas – o efeito das variáveis individuais sobre os diferenciais de acesso foi minimizado.

<sup>4</sup> Além do próprio recorte espacial do *survey*, que foi aplicado em áreas de classe alta, média e baixa, foram construídas variáveis referentes à proximidade de áreas de favela e referentes à renda do “ambiente” em que se insere o domicílio, de modo a avaliar a importância da dimensão territorial no acesso a serviços públicos. Essas variáveis foram construídas utilizando ferramentas de geoprocessamento (SIG), uma vez que os dados coletados no *survey* foram endereçados por meio do CEP dos domicílios.

<sup>5</sup> É importante destacar que no caso das análises de acesso ao ensino fundamental a população total refere-se aos chefes de domicílio ou cônjuges que possuem filhos de 7 a 14 anos de idade, ou seja, crianças que potencialmente deveriam estar no ensino fundamental – assim, trabalhamos nesse caso com uma população total de 1.416.029 indivíduos. Foram os chefes de domicílio ou cônjuges que forneceram as informações aqui apresentadas, e no caso da presença de mais de um filho com idade entre 7 e 14 anos, optou-se pelo detalhamento das informações relativas ao filho mais novo cursando o 1º grau.

## 2.1. Serviços e equipamentos educacionais

Com relação ao acesso a serviços e equipamento educacionais, os dados obtidos por meio do *survey* indicam – numa análise univariada - que a variável mais importante para distinguir este acesso é o tipo de rede de ensino. Assim, os alunos das escolas municipais tendem a ter mais acesso a transporte (16,7% dos alunos mais pobres que estudam na rede municipal contam com transporte gratuito, contra 2,3% dos alunos da rede estadual), uniforme (90,1% dos alunos da rede municipal com acesso totalmente gratuito, contra 12,2% da rede estadual) e material escolar (80,6% de acesso gratuito na rede municipal contra 11,0% na estadual). Ou seja, de modo geral observou-se que a escola municipal conta com mais serviços do que a escola estadual. Como veremos mais à frente, no segundo modelo, este quadro se inverte quando consideramos o tempo de permanência na escola. De qualquer forma, esses resultados mostram que os diferenciais observados, com relação à oferta desses serviços, refletem claramente as escolhas de políticas públicas feitas pela administração municipal daquele momento (2000-2004) que introduziu a gratuidade desses serviços em sua rede de ensino. Ainda que esses serviços possam ser entendidos como medidas indiretas de transferência de renda para as famílias mais pobres, em que medida esses serviços podem ter um impacto positivo, por exemplo, na frequência escolar e mesmo no desempenho escolar dos alunos é algo ainda a ser estudado. No caso da merenda escolar, não há diferenciais importantes por tipo de rede de ensino uma vez que os incentivos do governo federal atendem a todas as escolas públicas do país: 98,7% dos alunos mais pobres da rede municipal contavam com merenda totalmente gratuita e na rede estadual esse percentual era de 92,5%.

Para lidarmos com a questão das coberturas elevadas, elaboramos um indicador sintético de acesso a serviços e equipamentos relacionados ao ensino fundamental, como obtenção gratuita de uniforme escolar, merenda e transporte, que podem ser encarados como formas indiretas de transferência de renda associada à prestação de serviços educacionais para as famílias mais pobres. Além disso, foram considerados na composição desse indicador aspectos relacionados à infra-estrutura das escolas, como presença de quadras de esportes, bibliotecas e salas de informática. Estudos como Menezes-Filho e Pazello (2005), por exemplo, destacam a relevância de equipamentos como esses na melhoria do desempenho escolar dos alunos. Tal indicador constituiu a variável dependente do modelo.

Para cada uma dessas variáveis foram consideradas duas situações: adequada ou não adequada, com a primeira recebendo o valor um e a segunda zero. O indicador final corresponde a uma média dessas variáveis, variando em uma escala de zero (0) a um (1), em que zero representa a pior situação e um a melhor. Os componentes deste indicador estão apresentados na tabela 1, do anexo 1.

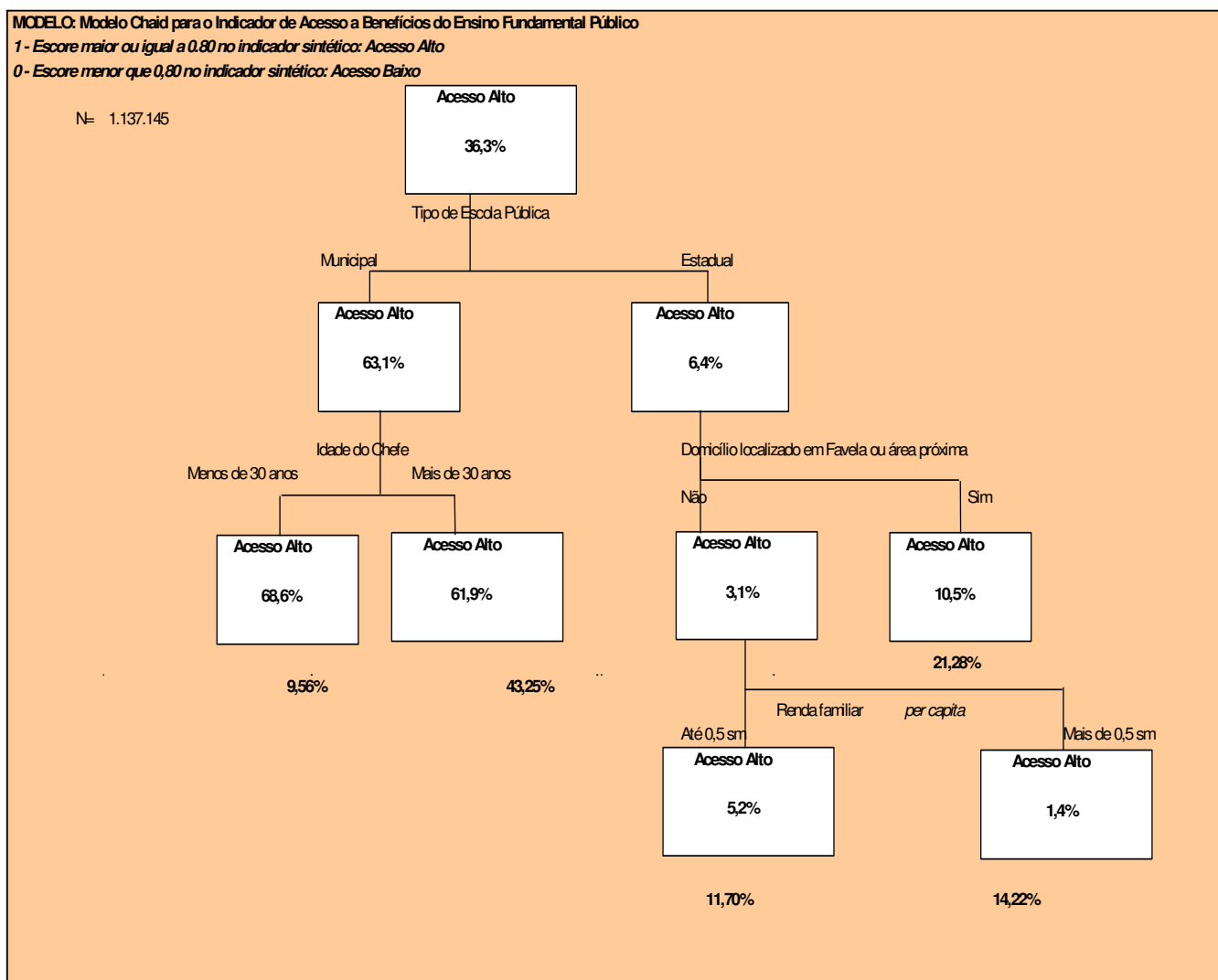
Além de construir tal indicador sintético, consideramos também um elenco diversificado de variáveis, utilizadas como variáveis independentes ou explicativas, apresentado na Tabela 2 do anexo 1. É possível observar que o leque de variáveis testadas é bastante significativo e abrange temas relacionados ao tipo de região de residência, características individuais (sexo, idade, escolaridade, renda), indicadores de participação social ou religiosa e tipo de serviço público ao qual o entrevistado teve acesso.

Embora não seja possível representar, no âmbito do questionário utilizado, todos os fatores explicativos considerados pela literatura mencionada acima, foi elaborado um amplo espectro de perguntas consistente com as hipóteses relacionadas à segregação residencial, à participação social, ao tipo de equipamento público, ao comportamento político e às características individuais. No caso de variáveis institucionais, referentes à natureza dos serviços oferecidos, foram testados apenas alguns aspectos – como o impacto da rede de ensino (estadual ou municipal) –, uma vez que a fonte de dados utilizada diz respeito à informação fornecida pelos beneficiários das políticas, e não pelos provedores.

A partir da construção desse indicador sintético e das variáveis independentes, prosseguimos na análise dos determinantes do acesso a esses serviços associados ao ensino por meio de um modelo

mais complexo. Os resultados do modelo de CHAID para esse indicador são apresentados na Figura 1, abaixo. Detalhes sobre a técnica de CHAID são apresentados no Anexo 1.

**Figura 1**  
**Modelo CHAID para o indicador de acesso a serviços e equipamentos relacionados ao ensino fundamental. São Paulo, 2004.**



**Fonte:** CEM-Cebrap. *Survey* de acesso da população mais pobre de São Paulo a Serviços Públicos. Novembro de 2004.  
**Nota:** Nível de Significância de 5%.

Nessa figura, a variável dependente corresponde ao acesso alto a todos os itens associados ao ensino fundamental apresentados anteriormente. O primeiro ramo da árvore apresenta as variáveis mais importantes para explicar o nível alto de acesso, e a importância das variáveis cai à medida que se

desce nos ramos das árvores<sup>6</sup>. No interior de cada célula estão indicados os percentuais do grupo que tem alto acesso, enquanto as percentagens apresentadas embaixo de cada quadro indicam a representação daquele grupo no total da população, no caso, no total de domicílios pobres com crianças que cursam o Ensino Fundamental na rede pública.

Os resultados apontam, em primeiro lugar, para a relevância do tipo de rede de ensino na diferenciação do acesso aos benefícios relacionados ao ensino fundamental, conforme já indicado nos dados descritivos: enquanto 63,1% dos alunos que cursam o ensino fundamental na rede municipal têm elevado acesso a esses benefícios, somente 6,4% dos alunos da rede estadual apresentam níveis altos. Isso indica que a rede municipal de ensino priorizou, pelo menos naquela administração, o acesso gratuito a benefícios como merenda, transporte, uniforme, material escolar e outros – especialmente para as famílias mais pobres do município – enquanto a rede estadual prioriza outros aspectos, conforme será demonstrado mais adiante.

Entre aqueles que estudam em escolas municipais, o segundo elemento que mais diferencia as condições de acesso é a idade do responsável pelo domicílio: crianças que habitam domicílios chefiados por pessoas mais jovens – com menos de 30 anos – têm níveis mais altos de acesso a esses benefícios do que crianças que habitam lares chefiados por chefes com mais de 30 anos. Esse resultado se deve menos a efeitos de características individuais, refletindo provavelmente o fato de que domicílios chefiados por pessoas jovens tendem a ter crianças menores, em idade escolar. Assim, esse resultado associa-se com os próprios critérios de inclusão da política – ter filhos em idade de cursar o ensino fundamental.

É interessante notar que, ainda que os alunos da rede estadual contem com menores níveis de acesso a serviços e equipamentos educacionais, há um claro viés redistributivo no acesso a este tipo de serviço que não aparece no caso da rede municipal de ensino. Isto porque um outro elemento que afeta as condições de acesso, no caso da rede estadual, é o fato de o domicílio estar localizado em favela ou em área próxima: domicílios localizados em áreas de favela tendem a ter acesso mais alto a esses benefícios associados ao ensino, indicando uma oferta menor, porém com algum viés redistributivo. Esse viés redistributivo é observado também entre os domicílios que não estão localizados em áreas de favela (próximo ramo da árvore): nesses locais, os domicílios que possuem um menor rendimento familiar *per capita* (inferior a meio salário mínimo mensal) apresentam níveis de acesso melhores do que aqueles com rendimento familiar *per capita* superior a meio salário mínimo.

A pior situação é observada no grupo de famílias que atendem simultaneamente aos seguintes critérios: filhos cursam a rede estadual, não residem em área de favela e tem rendimento familiar *per capita* superior a 0,5 sm. Esse grupo, que corresponde a 14,2% dos alunos da rede pública pesquisados, praticamente não conta com acesso a esses benefícios associados ao ensino, tendo somente 1,4% de alto acesso. Evidentemente, tal resultado aponta para o caráter redistributivo da política, como mencionado anteriormente. Por outro lado, a melhor situação de acesso é desfrutada pelo grupo de famílias cujos filhos, simultaneamente, estão na rede municipal e o responsável pelo domicílio é jovem: 68,6% dos alunos nessa situação apresentam níveis altos de acesso.

Esses resultados – melhores condições de acesso nas áreas de favela e nos domicílios mais pobres – podem estar indicando diferentes aspectos relevantes. Por um lado, alguns desses serviços parecem estar sendo tratados como políticas de caráter redistributivo, sendo fornecidas mais frequentemente a pessoas de baixa renda, particularmente no caso da merenda, do uniforme e do material escolar. Por outro lado, é também verdade que algumas iniciativas recentes de política educacional municipal direcionaram recursos substanciais para as áreas mais carentes do município, como

---

<sup>6</sup> Isto significa que as associações, medidas pelo qui-quadrado, são menores, ou seja, as variáveis seguintes estão menos associadas com o fenômeno de interesse, no caso Alto Acesso a serviços e equipamentos educacionais.

parece ser o caso dos chamados Centros de Educação Unificada (CEUS), e de outros programas específicos, como o “Vai e Volta” – voltado para transporte gratuito – e o programa de distribuição gratuita de uniformes.

Em face dessas considerações, esse modelo nos permite apresentar as seguintes conclusões:

- a. O principal ponto a ser destacado nas condições de acesso a serviços e equipamentos educacionais é o grande diferencial observado de acordo com o tipo de rede de ensino, se municipal ou estadual. Esse resultado ressalta a relevância da autonomia dos sistemas educacionais para definirem suas políticas, bem como o impacto das políticas educacionais desenhadas por cada um desses sistemas;
- b. Não foi observado um pior acesso aos serviços e equipamentos educacionais para a população mais pobre, pelo contrário, a presença de uma variável territorial, relativa aos domicílios em áreas de favela, apresenta sentido contrário ao previsto pela literatura (Marques e Torres, 2005) e indica a possível existência de critérios de discriminação positiva. Esses critérios não são necessariamente explicitados, mas estão presentes na execução da política. Esse resultado mostra que, ainda que exista segregação residencial, algumas políticas podem ter de fato efeitos redistributivos, como esta;
- c. Apesar de ser uma variável individual, entendemos que a variável de idade aqui apresentada não pode ser referida a essa característica, mas estaria, sobretudo, refletindo a maior probabilidade desse grupo populacional ter crianças em idade escolar.

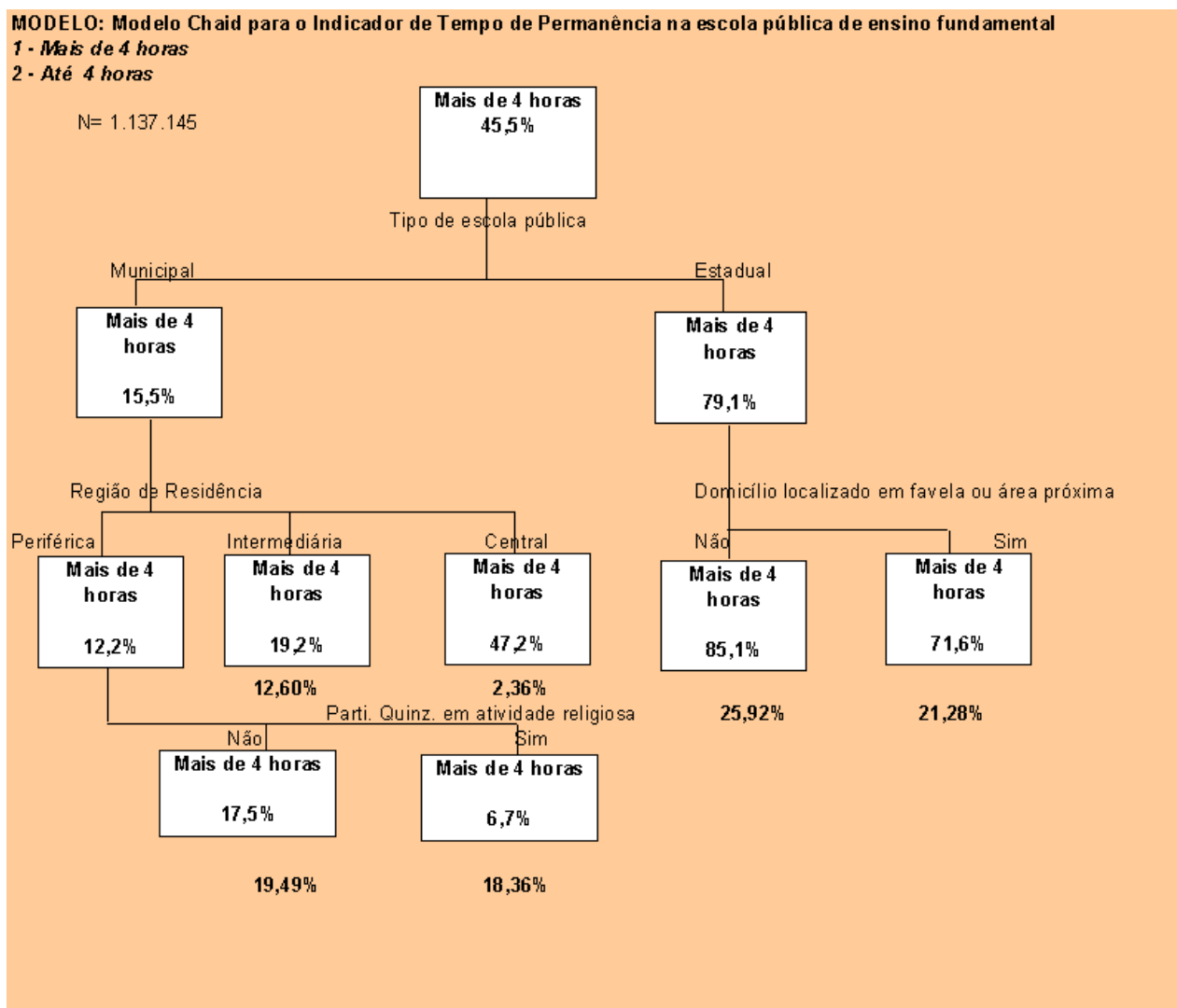
A rigor, esse modelo fornece apenas uma visão parcial dos mecanismos de acesso das famílias pobres ao sistema escolar. De fato, como será visto a seguir, os resultados assumem uma feição relativamente diversa quando consideramos outras variáveis dependentes, como, por exemplo, o tempo que as crianças permanecem na escola. Detalhamos esses aspectos a seguir.

## **2.2 Tempo de permanência na escola**

Analogamente à análise anterior, construímos um indicador sintético nesse caso. O indicador de tempo médio de permanência na escola foi construído de modo a avaliar de maneira mais completa os diferenciais envolvidos no caso da carga horária. Esse indicador foi categorizado da seguinte maneira: crianças que passam até 4 horas na escola (situação menos adequada) e crianças que passam mais de 4 horas na escola (geralmente 5 horas, em média, situação mais adequada).

Apresentamos na Figura 2, abaixo, o modelo da árvore de CHAID para o tempo médio de permanência nas escolas públicas, sendo a permanência acima de 4h a variável dependente. As variáveis independentes testadas são as mesmas apresentadas na Tabela 2.

**Figura 2**  
**Modelo de CHAID para o indicador de tempo de permanência na escola**



**Fonte:** CEM-Cebrap. *Survey* de acesso da população mais pobre de São Paulo a Serviços Públicos. Novembro de 2004.  
**Nota:** Nível de Significância de 5%.

Podemos observar que a melhor situação é encontrada no grupo de famílias cujos filhos estudam em escolas estaduais: nessas escolas mais de 79,1% das crianças permanecem mais de 4 horas por dia na escola, enquanto nas escolas municipais apenas 15,5% das crianças permanecem mais de 4 horas. Isso, novamente, reflete os efeitos de escolhas de políticas públicas feitas pela administração estadual, que estipulou o aumento da carga horária do ensino fundamental para 5 horas. Porém, é possível observar que a efetividade dessa política estadual de ensino é mediada pela segregação residencial, uma vez que é menor a proporção de crianças da rede estadual residentes em áreas próximas a favelas que permanecem mais de 4 horas na escola – 71,6%, contra 85,1% das crianças que não moram em áreas de favela. Observa-se o mesmo efeito no caso da rede municipal de ensino, uma vez que cerca de 47% dos alunos residentes em áreas centrais ficam mais de 4 horas na escola, enquanto apenas 12% dos alunos que residem em áreas periféricas permanecem mais tempo na escola.

Isso tende a ocorrer porque as escolas próximas a favelas e em periferias mais distantes tendem a ter maior pressão por vagas, muitas vezes adotando o chamado regime de quatro turnos (7 às 11h, 11 às 15h, 15 às 19h e 19 às 23h), o que tende a comprimir sobremaneira o tamanho da jornada escolar. Esse resultado – que reflete a dinâmica da segregação residencial – também pode ser pensado em termos de maior ociosidade das escolas nas áreas centrais. Por conta do envelhecimento da população e do seu decréscimo em termos absolutos, é menor a concentração de crianças em idade escolar e é maior a presença de famílias com maiores rendimentos e com filhos na rede privada, gerando, desse modo, menor pressão sobre o sistema público de ensino nessas áreas. O contrário do que ocorre nas áreas periféricas, onde a concentração de crianças em idade escolar é muito maior, gerando maior pressão sobre os equipamentos escolares.

No grupo de famílias cujos filhos estudam em escolas municipais em áreas periféricas, surgiu um resultado contrário do esperado pela literatura (Gurza Lavalle e Castello, 2004), pois a participação religiosa não tem efeito significativo sobre o tempo de permanência na escola. Ao contrário, atua no sentido contrário ao esperado: os alunos cujos pais têm maior participação ficam menos tempo na escola do que os demais. Trata-se de um aspecto que merece uma investigação complementar que, contudo, não pode ser realizada com os dados disponíveis.

Em termos gerais, podemos dizer que a pior situação de acesso é observada entre as famílias cujos filhos, simultaneamente, cursam a rede municipal, residem em áreas periféricas e os responsáveis pelo domicílio que participam de atividades religiosas (com frequência superior a 15 dias): somente 6,7% dos alunos nessa situação ficam mais de 4 horas na escola, sendo que essa situação corresponde a 18,4% dos alunos da rede pública pesquisados. A melhor situação é observada no caso das famílias cujos filhos, simultaneamente, cursam a rede estadual e têm domicílios fora de áreas de favela: desses, 85,1% permanecem mais de 4 horas na escola, situação que representa 25,9% do total de alunos.

Em síntese, podemos destacar as seguintes conclusões:

- a. A variável relacionada ao tipo de rede escolar – escola municipal ou estadual – é aquela que induz a variações mais significativas no tempo de permanência na escola. A importância desta variável mais uma vez confirma o impacto da autonomia das redes educacionais para definirem suas próprias políticas sobre as condições de oferta de ensino;
- b. As variáveis territoriais – região de moradia e residência em área de favela – são relevantes, sobretudo porque parecem refletir efeitos da incapacidade do Estado fazer frente à pressão demográfica sobre as escolas, derivados da dinâmica populacional local e dos efeitos de segregação;
- c. A variável relativa à participação religiosa apresentou resultados contrários ao esperado, não tendo um efeito positivo sobre as condições de acesso.

Essas conclusões indicam que é preciso analisar de maneira conjunta os resultados relativos a benefícios associados à educação (transporte, merenda, material escolar, uniforme e infra-estrutura da escola) e os resultados obtidos no caso do indicador de tempo de permanência na escola. Por exemplo, apesar das crianças residentes em áreas periféricas terem mais acesso a benefícios associados à escola, essas crianças permanecem menos tempo na escola, em média, do que as crianças residentes em áreas centrais, o que pode exercer uma influência negativa sobre a qualidade do ensino obtido. Nos dois casos, o papel da rede de ensino exerce um papel decisivo, sendo que o sistema municipal tendeu a investir mais em benefícios e equipamentos escolares enquanto o sistema estadual buscou ampliar em uma hora o tempo de permanência média diária do aluno na escola.

Não se trata aqui de atribuir juízos de valor a esses diferentes elementos da política educacional, pois partimos do pressuposto de que toda política social envolve em algum grau uma “escolha trágica”, isto é, opção entre alternativas igualmente relevantes (Santos, 1993). O importante, neste caso, é observar que o Estado tem um papel muito relevante – e algumas vezes negligenciado – no que diz respeito ao impacto do sistema escolar sobre o aluno.

### **2.3. Resumo dos padrões observados segundo a análise multivariada**

Após a apresentação de todos esses modelos que buscam captar o perfil daqueles que têm acesso a diversos indicadores relacionados ao ensino fundamental, é possível destacar a relevância do tipo da rede na diferenciação das condições de acesso a certos serviços públicos. Os resultados apontam para dois modelos heterogêneos de escola pública caracterizados por escolhas de políticas muito diversas: um característico da rede municipal de ensino e outro característico da rede estadual, sendo que cada um desses modelos gera tipos específicos de políticas com impactos diferenciados.

A escola municipal parece privilegiar o acesso a uma série de serviços e equipamentos associados à escola – como merenda, transporte, material, uniforme, quadras de esporte, salas de informática e bibliotecas – além de apresentar menores distâncias médias dos alunos até a escola, seja por meio de acesso gratuito a transporte escolar, seja por meio de maior proximidade física das crianças às escolas disponíveis (Figueiredo et al, 2005). A escola estadual, por sua vez, parece privilegiar o tempo de permanência das crianças na escola, com médias em torno de 5 horas, contra 4h nas escolas municipais. Porém, as crianças que estudam na rede estadual têm que se deslocar mais até a escola e têm menor acesso a serviços e equipamentos relacionados ao ensino. Esses resultados apontam escolhas diferenciadas, difíceis de serem avaliadas de modo mais detalhado no âmbito desse artigo. Podemos, contudo, explicitar claramente essas diferenças.

Além disso, nos dois modelos as variáveis de natureza territorial – particularmente a presença de domicílios em áreas próximas a favelas – manifestam-se de modo significativo, embora com significados diferentes. No caso do modelo relativo ao acesso a serviços e equipamentos educacionais, há um efeito positivo no fato de as famílias morarem próximas a favelas, devido aos efeitos redistributivos da política em questão.

Finalmente, no caso do indicador de tempo de permanência na escola, a menor carga horária na periferia se manifesta claramente no caso das escolas municipais. Esse dado provavelmente reflete a existência de mais de trezentas escolas – localizadas predominantemente em áreas de periferia – que operam no chamado regime de quatro turnos, com impactos substanciais sobre o tempo de permanência da criança na escola.<sup>7</sup> Embora a dinâmica de crescimento demográfico da periferia explique aparentemente esses resultados, esses dados na verdade reforçam o argumento relativo à idéia de um tipo de escola diferente na periferia, tendo em vista aspectos institucionais da oferta do serviço. Detalhamos esse argumento à frente.

### **3. Aspectos Institucionais**

Tendo em vista a observação caracterizada na seção anterior, de que existem aspectos institucionais que explicam o tipo de serviços educacional ofertado, buscamos nessa seção avaliar outros aspectos referidos a essa dimensão. Essa análise foi possível em função da realização de entrevistas em profundidade e grupos focais com profissionais de educação e professores de escolas estaduais e municipais de 1ª a 4ª série, selecionados segundo o tipo de localização da escola. Para isso, foram

---

<sup>7</sup> Essa informação foi tomada a partir de uma entrevista com uma ex-secretária de Educação do Município de São Paulo. É evidente nesse caso que a carga horária é inferior a quatro horas diárias.

identificadas escolas em duas regiões diferentes, classificadas a partir das técnicas de Moran Local<sup>8</sup>: regiões onde a população no entorno da escola apresentava alta escolaridade e, ao contrário, regiões onde a população no entorno apresentava baixa escolaridade, o que permitiu controlar, de certa forma, os efeitos associados ao “capital cultural” dos pais e do tipo de sociabilidade existente no entorno da escola que são apresentados, na literatura sobre os efeitos de vizinhança discutidos na introdução, como um dos possíveis mecanismos explicativos da pior performance escolar dos alunos. Foram realizados 8 grupos focais e 10 entrevistas em profundidade, cobrindo um total de aproximadamente 80 pessoas entrevistadas.

A partir de tais entrevistas, identificamos que um primeiro aspecto relevante do problema diz respeito à lógica de alocação de profissionais nas diferentes escolas de uma dada cidade. De modo geral, o conjunto de normas relativas à alocação de profissionais do sistema estadual e municipal direciona para escolas de periferia professores com baixa pontuação em concurso público e/ou profissionais recém ingressados no sistema público. Nas palavras de uma diretora do ensino municipal entrevistada: “quem está iniciando é quem pega essas coisas mais distantes e às vezes não tem muita prática, porque está iniciando”. Trata-se de uma situação que cria um incentivo do tipo descrito pela mesma entrevistada: “o professor com mais pontos, escolhe as melhores escolas”.

Como a alocação de profissionais por escola no sistema estadual e municipal é definida a partir de sua classificação em concurso público, os profissionais melhor qualificados optam pelas chamadas “melhores escolas”, aquelas melhor localizadas e com padrão de ensino mais elevado.

Para os professores, as escolas centrais são menos “problemáticas”, seja em função do tipo do alunado, seja em função da localização mais conveniente em termos do sistema público de transporte ou por serem escolas mais organizadas, contando, inclusive, com recursos financeiros extras. Isso se evidencia no seguinte relato:

“Geralmente, quando o professor tem muita pontuação, começa escolhendo as melhores [escolas]. Mesmo que tenha uma escola onde ele mora, por exemplo, em um bairro perigoso, ele não quer ficar ali, ele vai buscar outra coisa. E isso é o preconceito. (Professora de uma escola municipal da região central da cidade)”

Tal regra se aplica aos chamados professores efetivos, sendo que muitas vezes os professores substitutos e temporários – mais comuns na periferia – não conseguem ser classificados nesse tipo de concurso e, apesar de ter uma função temporária, muitos destes profissionais permanecem na rede de ensino por muitos anos. Estes profissionais temporários (ou não efetivos) também se inserem numa ordem classificatória, mas só podem escolher as escolas que irão lecionar após a alocação de todos os efetivos. Com isto, as escolas consideradas piores – seja pela distância, o entorno socioeconômico ou a capacidade de organização da escola - tendem a ser as últimas a terem as vagas de professores preenchidas. Além disto, essas escolas tendem a não conseguir manter os professores efetivos que vão acumulando experiência de ensino uma vez que, por meio do instrumento conhecido como “remoção”, eles tendem a se transferir para as escolas mais centrais e isto nos leva a discutir o segundo ponto.

A possibilidade de remoção faz com que professores que acumulam anos de trabalho na rede e, em tese, estejam mais preparados e experientes possam pedir a remoção para escolas melhores, o que faz com que as escolas mais periféricas seja normalmente destinadas a profissionais menos experientes e iniciantes, com baixa pontuação no sistema. A remoção é feita por meio de sistema de pontos, só para professores titulares no cargo (efetivos), que tem o direito de se inscrever no concurso de remoção, realizado uma vez ao ano.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> O índice de Moran Local é um tipo de estatística espacial que permite a identificação de clusters espaciais para uma dada variável de interesse (Anselin, 1995).

<sup>9</sup> Nos sistemas estadual e municipal, a regulamentação dispõe que a classificação para efeitos de remoção deve ser feita a partir dum sistema de pontos. Em termos gerais, os critérios avaliados são: tempo de serviço no

A combinação desta regra de remoção com a anterior (em que a alocação geral de vagas nas escolas é prioritária para os efetivos) faz com que a proporção de professores efetivos em escolas de periferia seja muito menor, conforme declarado por uma entrevistada:

“Todas as professoras que estavam nessa escola do Taboão não eram efetivas, e todos que se efetivaram nesse concurso para essa escola não ficaram, pediram remoção para uma mais central, aí entraram professores substitutos em todas as salas. Até a coordenação, a vice e a diretora não eram efetivas (Professora do ensino estadual, transferida para uma escola região central).”

Esta forma de alocação de pessoal no interior da rede estadual e municipal de ensino cria um quadro de profissionais na periferia muito diferente daqueles que lecionam em escolas centrais. Assim, os que permanecem na periferia tendem a ter menos tempo de experiência no ensino público ou uma “formação pior”, como foi apontado por uma entrevistada. Isto não quer dizer que a periferia não tenha professores de boa qualidade e nem profissionais comprometidos em ensinar alunos pobres. O que queremos chamar a atenção aqui é que dada a atual estrutura de incentivos, não é de surpreender que os professores efetivos e experientes que permanecem na periferia sejam minoritários.

Como se pode imaginar, uma outra consequência destas regras é que nas escolas de periferia a rotatividade dos profissionais é muito alta, como explicam os informantes:

“Nesses lugares a rotatividade é muito maior. Tem rotatividade de direção, de professor. Em escola de periferia, o cara não pára mesmo, ingressou lá e depois está fora, então não dá pra ter um trabalho contínuo (Coordenador de escola estadual).”

“Como esta diretoria é mais central, a procura acredito seja maior pra cá. Lá [outra diretoria] a movimentação de professores era muito maior, atribuições lá acontecem o ano inteiro, em nível de diretoria mesmo, porque os professores se movimentam muito por conta de serem escolas periféricas, complicadas, muito distantes (Supervisora do ensino estadual).”

Os diretores e supervisores também são removidos por critérios similares. Como a estabilidade ou a integração do time de professores é considerada por todos os entrevistados como essencial para o bom funcionamento de uma escola, a alta rotatividade, especialmente de diretores, é prejudicial para a implementação de ações permanentes ou regulares.

A escolha das escolas pelos supervisores dentro das diretorias também obedece à lógica de pontuação, como declara uma supervisora do ensino estadual: “normalmente os novos, tanto na questão das escolas como na supervisão, acabam ficando com as escolas mais problemáticas”, ou as mais “complexas”, pois como declarou a mesma entrevistada “quem tem mais pontuação escolhe primeiro”.

Aparentemente, a chamada “dança de professores e diretores” tem um sentido único: buscar escolas convenientes e “próximas de casa”, geralmente localizadas em áreas mais centrais da cidade. Mas é também possível que aspectos como a capacidade de direção e organização de uma escola específica seja conhecida por boa parte dos profissionais da educação e que estas atraiam os melhores professores, supervisores e mesmo diretores.

A rigor, a lógica da universalização e a cultura da “isonomia” tornam muito difícil ao gestor público produzir um sistema de incentivos que retenham bons profissionais e diretores em escolas e classes que atendem a população mais pobre da cidade. Os sindicatos de professores se opõem a esse tipo de incentivo, pois ele fere os princípios de igualdade e isonomia entre os profissionais. De fato, alguns professores entrevistados se filiam a esse tipo de perspectiva, manifestando não estar de acordo com a criação de incentivos específicos para escolas de periferia, explicando que o mesmo deveria ser oferecido a todos os profissionais de forma equânime. Porém, o fato é que um incentivo

---

campo de atuação; certificado de aprovação em concurso público para provimento do cargo do qual é titular, diplomas e/ou certificados de doutorado, mestrado e extensão universitária. (Estatuto do Magistério Público Municipal - Lei nº 11.229 e Decreto 24.975, alterado pelo Decreto 40.975/96)

estendido a todos os profissionais anula, por definição, o princípio de incentivos. Alguns entrevistados destacaram que esse incentivo era justificável em função da distância de determinadas escolas, mas não pelo fato de uma escola estar localizada numa área predominantemente pobre. Porém, essa percepção não é consensual uma vez que alguns informantes que trabalham ou já trabalharam em escolas periféricas destacam que, além da dificuldade de acesso, existe uma dificuldade do trabalho nessas escolas e pelas quais os profissionais deveriam ser compensados financeiramente:

“Além de difícil de chegar, que é o difícil acesso, tem a dificuldade do trabalho [em escolas de periferia] também; são super lotadas, tem muito mais alunos porque as escolas se tornam maiores (...). Aqui [escola atual] temos 700 alunos, lá [na periferia] tínhamos 2000 alunos. E o diretor ganha igual, tudo igual, os professores o salário padrão é tudo igual (Diretora de escola municipal, área central).”

Embora existam incentivos no sistema estadual (Adicional por Local de Exercício- ALE) e no municipal (Gratificações de difícil acesso) para o exercício de funções em áreas nomeadas de difícil acesso, trata-se de mecanismos relativamente defasados, não necessariamente cobrindo todas as escolas de periferia<sup>10</sup>. Além disso, parecem não produzir o resultado esperado de incidir nas preferências dos profissionais no sentido de trabalharem em áreas de periferia.

Observa-se também na literatura o argumento de que as práticas de avaliação do ensino são essenciais para permitir o acompanhamento do desempenho tanto dos alunos como das escolas e professores ao longo do tempo (Menezes-Filho e Pazello 2005). Embora exista um sistema estadual de avaliação escolar, o exame SARESP, cobrindo todas as escolas estaduais, o mesmo não é divulgado para o público em geral. Isto é, ele não funciona como instrumento de pressão da comunidade sobre a escola. Por outro lado, ele não tem sido utilizado, até onde pudemos apurar, como efetivo instrumento de gestão: não orienta a capacitação dos profissionais e não produz regularmente políticas diferenciadas para escolas de pior desempenho, segundo informação colhida recentemente junto aos profissionais da Secretaria de Educação de São Paulo. Em geral, os professores entrevistados se mostraram reticentes à avaliação, argumentando preferir uma avaliação qualitativa.

Finalmente, a administração pública tem dificuldade de estimular uma presença ativa do professor em sala de aula. Por exemplo, o adicional pago pelo Estado de São Paulo aos professores em função de um baixo número de faltas (o chamado abono), foi instituído durante a gestão Mário Covas, mas foi estendido em 2005 a todos os profissionais independentemente de sua frequência. Segundo informações obtidas a partir das entrevistas, esse adicional estimulava um comportamento mais profissional dos agentes educacionais lotados em escolas periféricas. De fato, entre os entrevistados, alguns disseram gozar atualmente de todas as faltas facultadas pela legislação, que correspondem ao direito à pelo menos 12 faltas sem justificativa e 6 faltas abonadas o que evidencia também importantes aspectos relacionados ao estímulo existentes para os professores lecionar<sup>11</sup>. O nível de

---

<sup>10</sup> No sistema de ensino estadual, existe o Adicional por local de exercício – ALE que tem como objeto estimular as atividades desenvolvidas em escolas da zona rural e escolas das zonas periféricas das grandes cidades que apresentam condições ambientais precárias, localizadas em região de risco ou de difícil acesso. Corresponde ao 20% sobre o valor da faixa e nível que o servidor estiver enquadrado. No ensino municipal, a regulação dispõe de Gratificações de difícil acesso, variável de acordo com a carreira, com percentuais de 30% ou de 50% sobre o salário mais baixo da Prefeitura, e a localização da Unidade de Trabalho (Lei nº 11.511 e Lei complementar 669, alterada pela 836/97).

<sup>11</sup> A saber, as “faltas justificadas” importam em desconto salarial, mas não sujeitam ao servidor a processo administrativo por abandono de cargo ou função, sendo possível 12 justificadas no estado e 6 no município. As “faltas abonadas” não envolvem desconto salarial e são permitidas 6 abonadas no estado e 10 no município. A “falta-médica” trata-se da ausência em virtude de consulta e tratamento de saúde, o servidor não perderá os vencimentos do dia, nem sofrerá descontos, em virtude de tratamentos ou consulta de saúde desde que apresente atestado (art.262 e seguintes do Decreto nº42.850 do Regimento Geral dos Servidores e Decreto 24.975).

faltas por licenças médicas também é muito elevado conforme declarações obtidas junto aos profissionais entrevistados. Esse aspecto evidencia-se na seguinte fala:

“No meu caso, moro no interior, passei agora no concurso e não tinha nem como escolher lá [uma escola na cidade de origem]. Se tenho uma oportunidade [de faltar] eu vou, por exemplo, se tem um feriado na 5ª feira, na 6ª já não vou trabalhar, então trago sempre atestado médico, abonada, doação de sangue. Uma escapadinha que der! (Professora do ensino estadual, escola região periférica).”

Na verdade, a questão do absenteísmo de professores é uma questão de âmbito global, tendo sido destacada em outras situações em diferentes países em desenvolvimento. Num recente relatório, o Banco Mundial afirma que “recentes amostras aleatórias de escolas e postos de saúde em diversos países em desenvolvimento encontrou níveis de absenteísmo superiores a 40%, com níveis mais altos para áreas mais remotas e para determinados tipos de profissionais, embora exista grande variação entre países” (WORLD BANK, 2003:23).<sup>12</sup> Tal tipo de distorção evidencia a dificuldade do governo em proporcionar estímulos adequados - que podem ser tanto materiais quanto simbólicos - para que os profissionais de educação venham a desempenhar adequadamente suas tarefas.

Finalmente, uma questão importante do ponto de vista da gestão pública diz respeito à descontinuidade das políticas e ações educacionais. Os professores notam diferenças de procedimentos com a mudança de governos e também criticam a velocidade com que ações e programas educacionais têm de ser implementados, muitas vezes de forma incompleta, sem experiências-piloto e sem processos de transição. Por exemplo, professores da rede municipal de ensino ilustram que a tentativa recente de ampliar o tempo de permanência nas escolas municipais não foi acompanhada por uma preparação das escolas. Muitas destas, os professores argumentam, não têm espaço físico para oferecer as atividades extras programadas e nem pessoal necessário para supervisionar os alunos, o que faz com que eles fiquem ociosos dentro da escola.

#### **4. A percepção dos professores sobre os alunos**

Observamos na literatura que a questão do desempenho escolar dos alunos tem sido também explicado como resultado do comportamento dos professores em sala de aula e das percepções existentes sobre os alunos. De fato, análises oriundas de tradições disciplinares muito diferentes, tanto quantitativas (Soares, 2005; Hanusheck, 1999) quanto qualitativas (Bourdieu, 1979; Román, 2003), sugerem que as atitudes, valores, expectativas e crenças dos professores em relação a seus alunos têm impactos substanciais sobre o resultado acadêmico dos mesmos.

Tal proposição é também consistente com parte da literatura de natureza institucional que entende que as decisões, preferências e atitudes dos agentes encarregados da implementação das políticas públicas e que tem contato direto com os usuários e cidadãos influenciam ou modificam seus resultados. Dessa forma, tal literatura ressalta a importância da análise do ciclo da política que diz respeito à contingência de sua implementação, tentando compreender até que ponto a chamada burocracia no nível da rua (*street level bureaucracy*) influencia ou não a performance das políticas públicas (Lipsky, 1983). Evidentemente no caso da política de educação, as práticas e valores desses profissionais – supervisores, diretores e professores – enquadram-se nesse campo de discussão e, portanto, devem ser levados em consideração na sua análise e avaliação..

Tendo em vista esses elementos, procuramos observar nessa seção as percepções que profissionais de educação têm em relação a alunos de baixa renda e/ou em relação a alunos e escolas localizadas em áreas pobres e periféricas. Utilizaremos aqui as mesmas entrevistas realizadas na pesquisa qualitativa mencionada na seção anterior.

---

<sup>12</sup> Nossa tradução.

Em primeiro lugar, essa pesquisa mostra que os professores consideram a família como a primeira responsável pela educação dos seus alunos, assim como atribuem importância ao entorno da escola e ao local de moradia da criança. De modo geral, os entrevistados consideram as famílias de hoje como “ausentes” na educação de seus filhos, “desestruturadas” e não participando dos eventos escolares e que isto determina a pior performance de certos alunos. Como declarado por alguns professores, as mães desses alunos “só sabem botar no mundo”. Isto é, os pais mais pobres se mostrariam, em geral, despreocupados ou desinteressados com a educação de seus filhos.

“Na escola a gente vê a diferença da maioria dos alunos que vão bem... são famílias menos carentes, que acompanham os alunos e são bem diferentes daqueles que são jogados, que não tem aquele pai ou que os pais são drogados (Professora ensino municipal, escola região periférica).”

É possível que tal fenômeno reflita aspectos relacionados aos chamados “efeitos de vizinhança”, mencionados na literatura sobre a questão da segregação (Durlauf, 2001; Brooks-Gunn e Duncan, 1997). No entanto, se é provável que exista uma atitude negativa das famílias e das crianças em relação à escola, é também verdade que os professores manifestam atitudes negativas em relação às crianças oriundas de famílias pobres.

Alguns desses profissionais vêm nos pais de seus alunos um interesse maior em “aproveitar” os benefícios que a escola outorga (destacando principalmente a merenda e o leite) do que na própria educação dos seus filhos. Além disso, segundo muitos dos professores entrevistados, seus alunos careceriam de hábitos sociais (“falta de limites”) e de higiene. Tais hábitos não seriam transmitidos ou ensinados pela família por contarem com “outros valores” ou a falta deles. Nesse sentido, muitos dos entrevistados destacaram que professores e alunos vêm de “mundos sociais diferentes”.

“Chegamos à conclusão de que nossa briga, nossa luta, é muito grande porque estamos brigando com o social, ficamos com eles um período pequeno, eles não têm valor nenhum. Então, você tem que incutir, mas eles ficam só 4 horas e quando saem dali o mundo social deles é completamente diferente (Diretora do ensino municipal).”

A rigor, na opinião de vários professores, o trabalho na sala de aula dificilmente pode incidir positivamente nas restrições que apresentam esses alunos, dadas pelas características do seu entorno social e da família. Assim, a expectativa em relação ao futuro de seus alunos é, via de regra, limitada: acreditam que os alunos só podem chegar a finalizar o ensino médio, arranjar algum ofício como “chofer de táxi”, ou podem “até chegar a ter valores”. Poucos professores disseram que acreditam que seus alunos possam vir a ser, por exemplo, médicos ou advogados no futuro. Mais preocupante, no entanto, é uma minoria de informantes que vêm no futuro de seus atuais alunos um inevitável caminho já traçado para o mundo da criminalidade (serão bandidos, traficantes ou do PCC<sup>13</sup>). Vale lembrar que os profissionais entrevistados estão lidando com alunos de 1ª a 4ª série (ou crianças de 7 a 10 anos de idade).

Quando questionados sobre a atitude de outros professores, colegas ou amigos, alguns profissionais entrevistados manifestaram ter presenciado atos de significativo desprezo e preconceito de profissionais em relação às crianças de origem social diferente: negros, pobres e favelados, aos quais seriam atribuídos qualificativos como “sujos”, ou que “não vão dar certo”. Formas mais sutis de discriminação também são mencionadas: alguns alunos recebem um destaque menor em comemorações feitas na escola ou fora dela, ou são colocados no fundo da sala ou longe da professora (por oposição aos “arrumadinhos”, “branquinhos” e “penteadinhos” que recebem destaque maior). Sobre a atitude de outros colegas, uma entrevistada ressalta: “Você vê nitidamente o lugar que o negro senta. Às vezes não é só pela cor, aquele que é mais pobre você vê” (professora do ensino municipal, escola região periférica). Nesse sentido, essas percepções parecem sugerir uma certa dificuldade do profissional da educação em lidar com alunos que vêm de uma realidade

---

<sup>13</sup> Organização criminosa nomeada Primeiro Comando da Capital.

socioeconômica muito diferente da sua e, em alguns casos, as falas revelam atitudes claras de preconceito. Presentemente, não existem políticas ativas no sentido de se lidar com a questão como, por exemplo, um treinamento que oriente os desafios peculiares de ensinar crianças pobres.

Finalmente, as regiões em que se localizam escolas de periferia foram qualificadas, de modo geral, como violentas, com presença de tráfico de drogas e com uma “clientela mais complicada”. A região de moradia é determinante para alguns, citando a propósito exemplos sobre alunos de cortiços em áreas centrais que “dão mais certo”.<sup>14</sup> Tal posição não é, no entanto, universal. Na opinião de outros, há escolas de periferia que conseguiram desenvolver uma relação de confiança e interação com a comunidade local e, dessa forma, a comunidade oferece “proteção” aos professores, e também participaria das atividades da escola.<sup>15</sup>

Em síntese, pudemos observar a partir dessa análise qualitativa que existe entre os professores atitudes e percepções negativas sobre o aluno pobre e sobre a periferia em geral e que esta percepção pode pré-determinar a performance desses alunos. Embora tal perspectiva não seja universal, ela aponta para uma barreira importante no processo educacional dos alunos mais pobres. Mesmo que seja difícil de medir, tal dinâmica tem, provavelmente, impacto muito substancial sobre a performance escolar e sobre as chances de progressão na aprendizagem.

## 5. Conclusão

Ao longo desse texto, identificamos aspectos que parecem indicar uma diferenciação importante entre as escolas de periferia e de áreas centrais, diferenças que vão muito além das desigualdades individuais entre os alunos, ou de efeitos de vizinhança observáveis em áreas segregadas. Em primeiro lugar, observamos que o tempo de permanência na escola, sobretudo em escolas municipais, é menor em unidades de periferia do que naquelas localizadas em áreas centrais. Embora tal fenômeno esteja associado à dinâmica demográfica, uma vez que a demanda é maior em escolas de áreas mais distantes, ele provavelmente reflete também a dificuldade que o governo tem, ainda hoje, em proporcionar escolas em condições operacionais similares em todos os locais da cidade.

Em segundo lugar, diferentes aspectos relacionados às normas que regem o sistema escolar estadual e municipal parecem induzir diferenciações importantes em escolas de periferia com relação as formas de alocação de seus profissionais: regras relacionadas aos critérios para seleção e alocação de diretores e professores concursados, bem como regras relacionadas a critérios para transferências de profissionais parecem induzir nas áreas mais pobres uma maior proporção de profissionais de pior qualificação e menor experiência, bem como maior rotatividade.

Em terceiro lugar, a estrutura de incentivos para professores parece estar distorcida. Por um lado, os incentivos para o exercício em locais distantes parecem funcionar de modo imperfeito e, por outro, os incentivos para permanência em classe foram descontinuados.

Finalmente, o estímulo dos professores para trabalhar em locais pobres e distantes parece ser, em geral, baixo. Não se trata apenas do absentismo ao trabalho. Em que pesem a aplicação e o interesse de alguns professores verdadeiramente dedicados, colhemos de modo geral ao longo de nossas entrevistas relatos que revelam o despreparo, o desinteresse e também o preconceito em

---

<sup>14</sup> “Essa questão de realidade de escola diferente existe e é muito forte. Tem escola lá na Penha que você vai e é bonitinha, linda, limpinha, organizadinha, mas lá no fundão de Guaianases é uma coisa toda detonada, fora o ensino”. (Professora do ensino estadual, escola região da periférica).

<sup>15</sup> “Hoje saio da escola às 10 horas, não espero carona de ninguém, pego o meu caminho e vou embora porque não tenho medo, a comunidade respeita muito a gente, é lei”. (Professora do ensino municipal, escola da região periférica)

relação aos alunos negros, pobres, favelados e residentes na periferia. Nesse sentido, esse aluno já parece fadado a um baixo desempenho ao entrar no sistema escolar, condenado à priori por um sistema que é a mais importante ‘porta de saída’ da condição de pobreza: a educação. Vale a pena destacar a ironia de uma professora entrevistada: “o difícil é entender porque eles continuam [indo à escola]”.

De certo modo, o quadro aqui apresentado retrata o que denominamos em outro texto de “paradoxos da universalização” (Torres, 2005). Ao conseguir incluir alunos muito pobres, a escola pública tal como existia até então, não parece saber muito bem o que fazer com eles. Nesses casos, aplicar as mesmas regras universais relacionadas à distribuição de recursos, alocação de profissionais e critérios de transferência implica manter intacto o quadro de desigualdades educacionais entre escolas de centro e periferia. A rigor, existem exemplos de políticas – como a relacionada a serviços e benefícios educacionais discutida acima – que sugerem que políticas distributivas podem ser realizadas mesmo no âmbito das políticas universais.

A questão da escola em locais com alta concentração de pobres precisa ter um tratamento diferenciado por parte da política educacional, capaz de compensar as desigualdades apontadas acima: distorções na alocação de recursos e efeitos relacionados às normas operacionais do sistema precisam ser corrigidas, em que pese as enormes dificuldades burocráticas e a resistência corporativa envolvida. Por outro lado, os profissionais de educação devem ser estimulados tanto do ponto de vista material quanto simbólico. Sobretudo, é preciso encontrar um modo de convencer nossos professores de que vale a pena investir nesse “outro” que mora nas favelas e periferias, e sem o qual o processo educacional terá muitas dificuldades de avançar, de forma igualitária, em nosso país.

## **Bibliografia**

- AMES, B. Electoral Strategy under Open-List Proportional Representation. *American Journal of Political Science*, Washington, Vol. 39, No 2, 1995.
- ANSELIN, L. *Local indicator of spatial association- LISA*. In: *Geographical Analysis*, 27, pp. 91-115. 1995
- BARROS, R., MENDONÇA, R., SANTOS, D., QUINTAES, G. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. In: *IPEA: Textos para discussão 834*. Rio de Janeiro, IPEA, 2001.
- BELTRÃO, KAIZÔ I., CAMARANO, A.A. e KANZO, S. Ensino fundamental: diferenças regionais. In: *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.19, n.2, 2002, pp. 135-158.
- BROOKS-GUNN, J. e DUNCAN, G. (editors). *Neighborhood Poverty – Volume II: Policy Implications in Studying Neighborhoods*. New York: Russell Sage Foundation, 1997.
- BOURDIEU, P. *Les Héritiers, les étudiants et la Culture*. Paris : Les Ediciones de Minuit, 1979.
- BURGESS, S., GARDINER, K. & PROPPER, C. Growing up : School, family and area influences on adolescents’ later life chances. Case Paper 49, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics, september 2001.
- CÉSAR, C.C. e SOARES, J.F.. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. In: *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.18, n.1/2, 2001, pp. 97-110.
- CUNHA, J.M.P., JIMÉNEZ, M.A. e JAKOB, A.A.E. The accumulation of disadvantage: residential segregation and the quality of public schooling in the Metropolitan Region of Campinas. Paper presented at the Conference on Spatial Differentiation and Governance in the Americas. Austin: University of Texas, November 2005 (mimeo).

- DURLAUF, S.N. The membership theory of poverty: the role of group affiliations in determining socioeconomic outcomes. In: Danziger, S. H. e Haverman, R.H. *Understanding poverty*. New York, Russell Sage, 2001, pp. 392-416.
- FERRÃO, M.E; BELTRÃO, K.; FERNANDES C.; SUAREZ M.; ANDRADE A. *O SAEB – Sistema nacional de avaliação da educação básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz*. In: *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.18, n.1/2, 2001, pp.111-130.
- FIGUEIREDO, A.; TORRES, H, LIMONGI, F.; ARRETCHE, M. e BICHIR, R. Relatório final do projeto “Projeto BRA/04/052 - Rede de Pesquisa e Desenvolvimento de Políticas Públicas: REDE-IPEA II”, 2005 Mimeo.
- GRENFELL, M. *Pierre Bourdieu: agent provocateur*. New York : continuum, 2004.
- GURZA LAVALLE, A e CASTELLO, G. “As benesses deste mundo associativismo religioso e inclusão socioeconômica”. In: *Novos Estudos CEBRAP*, nº 28, março de 2004.
- HANUSHECK, *Do higher salaries buy better teachers?*. Working paper 7082.National Bureau of Economic Research, Cambridge M.A.: 1999. (<http://www.nber.org>)
- HOWELL-MORONEY, M. The geography of opportunity and unemployment: na integrated model of residential segregation and spatial mismatch. In: *Journal of Urban Affairs*, volume 27, number 4, 2005, pp 353-377,.
- JACOBI, P. *Movimentos Sociais e políticas públicas*. São Paulo: Cortez Ed., 1989.
- KRAVDAL, O. The problematic estimation of “imitation effects” in multilevel models. In: *Demographic Research*, v.9, 2003, pp. 25-40. (<http://www.demographic-research.org>)
- LEITE, P.G. e SILVA D.B.N. Análise da situação ocupacional de crianças e adolescentes nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil utilizando informações da PNAD 1991. In: *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.19, n.2, 2002, pp.47-63.
- LIPSKY, M. *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation Publications, 1983.
- MADEIRA, F.R. A trajetória das meninas nos setores populares: escola, trabalho ou reclusão. In: Madeira F.R. *Quem mandou nascer mulher?* São Paulo, Record, 1997, pp.45-133.
- MARQUES, E. Estado e redes sociais – permeabilidade e coesão nas políticas urbanas no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Revan/Fapesp, 2000.
- MARQUES, E. e TORRES, H., orgs. *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais*. São Paulo: Ed. Senac, 2005.
- MENEZES-FILHO, N. e PAZELLO, E.. “Do teachers’ wages matter for proficiency? Evidences from a funding reform in Brazil.” São Paulo: FEA/USP 2005 (mimeo).
- ROMÁN, M. *¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?* In: *Revista Persona y sociedad*, Ed. Universidad Alberto Hurtado e Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. Volumen 17, número 1, Santiago: 2003, pp. 113-128.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos: *Razões da Desordem*. R. de Janeiro, Rocco, 1993
- SOARES, J.F.; BATISTA, JR ; ALVES, MTG ; TEIXEIRA, MCA Fatores explicativos do desempenho em língua portuguesa e matemática: a evidência do SAEB-99. Brasília, INEP, 2001 (mimeo).

SOARES, T. Modelos de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa SIMAVE/PROEB 2002. In: *Revista Brasileira de Educação*, Nº 29, mai/jun/jul/ago 2005.

TILLY, C. *Durable Inequality*. Los Angeles, University of California Press, 1999.

TORRES, H.G., FERREIRA, M.P. e GOMES, S. Educação e segregação social: explorando as relações de vizinhança. In: MARQUES, E. e TORRES. H.G. (orgs.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade*. São Paulo: Editora do Senac, 2005, pp. 123-142.

TORRES, H.G. Políticas sociais e território: uma abordagem metropolitana. In: Marques, E. e Torres. H.G. (orgs.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade*. São Paulo: Editora do Senac, pp.297-314. 2005.

TORRES, H.G e GOMES, S. Desigualdade Educacional e Segregação Social. In: *Novos Estudos Cebrap*, 64. Dossiê Espaço, Política e Políticas na Metrópole Paulistana, 2002, pp.132-40

VILLAÇA, F. *Espaço intra-urbano no Brasil*. São Paulo: Ed. Nobel, 2000.

WORLD BANK. World development report, 2004: making services work for poor people. Washington: World Bank/Oxford University Press, 2003.

YIENGER, J. Housing discrimination and residential segregation as causes of poverty. In: Danziger, S. H. e Haverman, R.H. *Understanding poverty*. New York, Russell Sage, 2001 pp. 359-391.

## Anexo 1: Técnica de CHAID

Como estratégia metodológica para identificação dos principais condicionantes do acesso às políticas públicas de ensino fundamental, optamos pela utilização do modelo estatístico de CHAID (*Chi-squared Automatic Interaction Detector*), que é utilizado para estudar a relação entre uma variável dependente e uma série de variáveis preditoras (explicativas) que interagem entre si. Esse modelo é bastante útil em análises exploratórias, quando as associações entre as variáveis de interesse não são bem conhecidas, sendo que permite detectar interações de modo mais fácil do que no caso de uma regressão. Uma das principais vantagens do método é a possibilidade de testar, ao mesmo tempo, o impacto de um conjunto muito diferente de variáveis explicativas, destacando a relevância de cada uma delas de forma hierárquica.

A técnica CHAID permite classificar hierarquicamente os indivíduos por meio de um modelo log-linear. A partir de uma tabela de dupla entrada entre a variável preditora e a dependente, o modelo testa para a variável preditora todas as partições possíveis de suas categorias, procurando aquela que apresenta o maior valor para a estatística  $\chi^2$ . A partir da escolha da partição os dados são agrupados segundo essa partição e uma nova análise é realizada dentro de cada subgrupo repetindo-se o procedimento anterior para a variável dependente e os demais preditores.<sup>16</sup>

Os resultados obtidos são apresentados em um diagrama (“árvore de CHAID”) que apresenta as variáveis preditoras mais associadas a uma dada variável resposta de forma hierárquica –nos primeiros ramos da árvore são apresentadas as variáveis mais associadas com o indicador de interesse. As associações relevantes são apresentadas em grupos que indicam os valores em relação à variável de interesse, e também há indicação da representação de cada um dos grupos no universo, sendo que novos grupos são abertos até atingir o limite mínimo de número de casos em cada grupo (adotamos 100 casos por grupo).

Apresentamos a seguir, tabelas relacionadas à construção da variável dependente do primeiro modelo utilizado (Tabela 1), bem como a lista de variáveis independentes utilizadas (Tabela 2).

---

<sup>16</sup> Estatisticamente, cada agrupamento é gerado a partir de um teste de independência entre a variável resposta (Y) e a variável preditora (X) em uma tabela de dupla entrada. No caso de Y ser

nominal a hipótese alternativa é dada por:  $H_a : \ln\left(\frac{E_{ij}}{Z_{ij}}\right) = \lambda + \lambda_i^X + \lambda_j^Y + \lambda_{ij}^{XY}$ , com  $E_{ij}$

correspondendo ao valor esperado para a casela  $ij$  sob a hipótese nula e  $Z_{ij} = 1/W_{ij}$  ( $W_{ij}$  representa a média dos pesos amostrais). A hipótese nula é dada por:  $H_0 : \lambda_{ij}^{XY} = 0$ , que representa a

independência entre X e Y. A estatística do teste é o  $\chi^2$ . No caso de Y ser ordinal a hipótese

alternativa é escrita como:  $H_a : \ln\left(\frac{E_{ij}}{Z_{ij}}\right) = \lambda + \lambda_i^X + \lambda_j^Y + a_1(b_i - \bar{b})$ , com  $b_i$  corresponde

ao escore da primeira categoria de Y,  $\bar{b}$  corresponde a média dos escores e  $a_1$  um parâmetro desconhecido para a categoria  $y_j$  de Y. A hipótese nula é dada por:  $H_0 : a_1 = a_2 = \dots = a_l$ , com  $l$  igual ao número de categorias de X, o que é equivalente a um teste de médias. E a estatística do teste é a razão de verossimilhança.

**Tabela 1**  
**Componentes do indicador de acesso a serviços e equipamentos associados ao ensino fundamental**

Componentes	Situação	
	Adequada	Não Adequada
<b>Serviços</b>		
1. Transporte Escolar	1 = Totalmente Gratuito	0 = Outras Situações <sup>17</sup>
2. Uniforme Escolar	1 = Totalmente Gratuito	0 = Outras Situações
3. Material Escolar	1 = Totalmente Gratuito	0 = Outras Situações
4. Merenda Escolar	1 = Totalmente Gratuita	0 = Outras Situações
<b>Infra-Estrutura da Escola</b>		
5. Existência de Quadras de Esportes	1 = Sim	0 = Não
6. Existência de Bibliotecas	1 = Sim	0 = Não
7. Existência de salas de Informática	1 = Sim	0 = Não

**Fonte:** CEM-Cebrap. *Survey* de acesso da população mais pobre de São Paulo a Serviços Públicos. Novembro de 2004.

**Tabela 2**  
**Variáveis preditoras de acesso utilizadas nos modelos CHAID.**

<b>Variáveis de Vizinhaça</b>	<b>Atributos do responsável/Familiares</b>
<i>Macro-Região de Residência</i>	<i>Faixa etária do responsável/cônjuge</i>
- Área Central (com renda média alta)	- 18 a 29 Anos
- Área Intermediária (com renda média intermediária)	- 30 a 49 Anos
- Área Periférica (com renda média baixa)	- 50 Anos e Mais
<i>Renda média do responsável do domicílio (raio de 3 km)</i>	<i>Sexo do responsável/cônjuge</i>
- Até 5 Salários Mínimos	- Masculino
- Mais de 5 a 10 Salários Mínimos	- Feminino
- Mais de 10 Salários Mínimos	<i>Escolaridade do Responsável/Cônjuge</i>
- Sem Informação	- Fundamental incompleto
<i>Domicílios localizados em favelas ou áreas próximas (100m)</i>	- Fundamental completo
- Sim	- Médio completo ou superior
- Não	<i>Renda familiar per capita (sal. mínimo)</i>
<b>Indicadores de Participação Social/Religiosa</b>	- Até 0,5 Salário Mínimo
<i>Frequência a atividades associativas religiosas</i>	- Mais de 0,5 a 1 Salário Mínimo
- Pelo menos quinzenalmente	- Mais de 1 a 2 Salários Mínimos
- Mais que quinzenalmente ou não frequenta	- Mais de 2 a 5 Salários Mínimos
<i>Frequência a associações não religiosas</i>	- Mais de 5 Salários Mínimos
- Pelo menos anualmente	<i>Cor da pele do responsável</i>
- Mais que anualmente, ou não frequenta	- Brancos
<b>Variáveis Políticas</b>	- Pretos e pardos
<i>Influência dos acontecimentos políticos sobre a vida</i>	<b>Tipo de serviço público</b>
- Acha que influenciam sua vida	<i>Tipo de Escola Pública</i>
- Acha que não influenciam sua vida	- Municipal
- Não Sabe/Não informou	- Estadual
<i>Preferência por partido político</i>	
- Preferência pelo PT	- Preferência pelo PSDB
- Preferência por outros partidos	- Sem declaração de

**Fonte:** CEM-Cebrap. *Survey* de acesso da população mais pobre de São Paulo a Serviços Públicos. Novembro de 2004.

<sup>17</sup> Parcialmente gratuito, pago ou inexistente.