

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Gicele Fisch

**Geografia Objetiva de Oportunidades
Do Ensino Médio Regular da
Rede Estadual Da Cidade
Do Rio de Janeiro**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof.^a Fátima Cristina De Mendonça Alves

Rio de Janeiro
Abril de 2014



Gicele Fisch

**Geografia Objetiva de Oportunidades
Do Ensino Médio Regular da Rede
Estadual Da Cidade Do Rio de Janeiro**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Fátima Cristina de Mendonça Alves
Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Alícia Maria Catalano de Bonamino
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^o. José Roberto da Silva Rodrigues
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^a. Denise Berruezo Portinari
Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 04 de Abril de 2014

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e do orientador.

Gicele Fisch

Graduou-se em Análise de Sistemas na PUC-RS em 1980. Pós-Graduada em Gerência e Engenharia de Software pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1984. Experiência profissional até 2004 se concentrou na área de Tecnologia da Informação (TI), atuando no desenvolvimento, consultoria e liderança de projetos em sistemas de informática. Desejando nova área profissional graduou-se em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela PUC-Rio em 2010.

Ficha Catalográfica

Fisch, Gicele

Geografia objetiva de oportunidades do ensino médio regular da rede estadual da Cidade do Rio de Janeiro / Gicele Fisch ; orientador: Fátima Cristina de Mendonça Alves. – 2014.

158 f. : il. (color.) ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Ensino médio. 3. Geografia de oportunidades. 4. Desigualdades de oportunidades. 5. Escolas públicas. I. Alves, Fátima Cristina de Mendonça. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

A Profª. Fátima Cristina de Mendonça Alves - Orientadora

Por me mostrar um caminho, por acreditar em mim, pela orientação e incentivo.

A Profª. Alícia Maria Catalano de Bonamino

Por ter aceitado o convite para fazer parte da banca.

A Prof. José Roberto da Silva Rodrigues

Por ter aceitado o convite para fazer parte da banca.

A André Regis

Pela disponibilidade para me ensinar o que era preciso para a realização desta pesquisa e, principalmente, por ser um grande amigo com quem eu pude contar em todas as horas.

A Maria Elizabete Neves Ramos

Por ter sido uma ouvinte paciente e cautelosa nos meus momentos de “desespero” e, principalmente, por ter se tornado uma grande amiga que adquiri no percurso do mestrado.

A todos os professores das disciplinas que realizei no mestrado

Por me mostrarem novos caminhos e me fornecerem conhecimentos sobre este universo, ao mesmo tempo complexo e fascinante, que é a EDUCAÇÃO.

Ao CNPq e à PUC-Rio

Pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

E, a vida, pelas oportunidades.

Resumo

Fisch, Gicele; Alves, Fátima Cristina de Mendonça. **Geografia Objetiva de Oportunidades do Ensino Médio Regular da Rede Estadual da Cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2014. 158p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa objetivou estudar a geografia objetiva de oportunidades educacionais para o ensino médio regular da rede estadual da cidade do Rio de Janeiro, o que implica duas dimensões: a primeira seria a Geografia Objetiva de Oportunidades baseada no conceito de Galster e Killen (1995) para os quais o conceito convencional de igualdade de oportunidades deve ser expandido para além da igualdade de tratamento entre iguais e incluir a dimensão geográfica no processo de oportunidades, pois a geografia pode levar à desigualdades com graves consequências sociais. Neste sentido, é importante refletir sobre o espaço e seu papel no desenvolvimento das relações sociais. A cidade do Rio de Janeiro é caracterizada pela presença de grandes favelas, muitas das quais situadas próximas aos espaços mais nobres da cidade - modelo carioca de segregação: proximidade física e distância social. Portanto, é importante considerar como suas oportunidades educacionais estão distribuídas espacialmente. Especificando estas oportunidades educacionais temos a segunda dimensão: o ensino médio. Este nível de ensino passou por uma trajetória de muitas reformas, ora avançando no seu processo de democratização, ora criando obstáculos, além de pouco acesso à grandes parcelas da sociedade e de falta de consenso sobre seu papel – propedêutico ou profissional. Para mapear a geografia objetiva de oportunidades do ensino médio regular da rede estadual da cidade do Rio de Janeiro este trabalho envolveu a análise de dados referentes à educação disponíveis em levantamentos oficiais - Censo Demográfico de 2010 e Censo Escolar de 2012, a fim de caracterizar sua situação atual. Este mapeamento foi realizado utilizando-se ferramentas computacionais denominadas Sistemas de Informação Geográfica (SIG ou GIS). Os resultados indicam que sobre a geografia objetiva das oportunidades incidem forças políticas e sociais capazes de criar novas dinâmicas.

Palavras-Chaves

Ensino médio; geografia de oportunidades; desigualdades de oportunidades; escolas públicas.

Abstract

Fisch, Gicele; Alves, Fátima Cristina de Mendonça. (Advisor). **Objective Geography of Educational Opportunities for Regular High School of the Educational State System of Rio de Janeiro's City**. Rio de Janeiro, 2014. 158p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research aimed to study the objective geography of educational opportunities for regular high school of the educational state system of Rio de Janeiro's city, which implies two dimensions: the first one the Objective Geography of Opportunities based on the concept of Galster and Killen (1995) for which the conventional concept of equal opportunities should be expanded beyond the equal treatment of equals to include the geographical dimension in the process of opportunities which means that the geography can influence inequalities with serious social consequences. In this sense, it is important to think about space and its role in the development of social relationships. The city of Rio de Janeiro is characterized by large slums, many of them located next to the noblest city spaces - Rio's segregation model: physical proximity and social distance. Hence, is important to consider how its educational opportunities are distributed spatially. By specifying these educational opportunities we have the second dimension: high school. This level of education had a trend of many reforms which sometimes advanced in its democratization process and sometimes created obstacles. Besides, being a level of education is little access to large parts of society there was a lack of consensus about its role - introductory or professional. Aimings to map the objective geography of opportunities in the regular high school of the educational state system of Rio de Janeiro's city this job involved analyzing data related to education that are available in official surveys - Population Census 2010 and School Census 2012 - in order to characterize its current situation. This mapping was performed using computational tools called Geographic Information Systems (GIS). The results indicate that the objective geography of opportunities is affected by political and social forces, creating new dynamics.

Keywords

High school; geography of opportunities; inequalities of opportunities; public schools.

Sumário

1.Introdução	14
2.Abordagem Teórico Conceitual	35
2.1 Ensino Médio - Atualidade	35
2.2 Geografia Objetiva de Oportunidades – Importância de Variáveis Socioespaciais	45
3.Histórico e Desafios	55
3.1 Ensino Médio – Trajetória de Reformas	55
3.2 Geografia Objetiva de Oportunidades – Importância da Produção do Espaço Geográfico	70
4.Geografia Objetiva de Oportunidades do Ensino Médio da Rede Estadual da Cidade do Rio de Janeiro	80
4.1 Ensino Médio na Cidade do Rio de Janeiro	80
4.2 Geografia Objetiva de Oportunidades	94
4.2.1 Aspectos Metodológicos	94
4.2.2 Quem é o jovem que frequenta o Ensino Médio?	96
4.2.3 Matrículas	104
4.2.4 Escolas do Ensino Médio Regular	122
4.2.5 Infraestrutura	130
4.2.6 Professores	137
5. Considerações Finais	141
6. Referências	149

Lista de Tabelas

Tabela 01	Número de crianças e jovens em idades apropriadas no Brasil – 2010	26
Tabela 02	Atendimento da Educação Básica - Brasil	27
Tabela 03	Fluxo e Eficiência - Brasil	28
Tabela 04	Ideb Total - Brasil	29
Tabela 05	Terceiro Ano do Ensino Médio – Escolas Brasileiras	29
Tabela 06	Tabela 06 – Saeb – Brasil	29
Tabela 07	Motivo para frequentar o Ensino Médio – Jovens de 15 a 19 anos – Regiões Metropolitanas de São Paulo e Recife	46
Tabela 08	Ensino de 1º grau Escola Pública - 1973 - Guanabara e Rio de Janeiro	85
Tabela 09	Oferta de Ensino Médio no Município do Rio de Janeiro	91
Tabela 10	População de 15 a 19 anos - Censo Demográfico – Amostra	99
Tabela 11	População 15 a 19 anos – Faixa Salarial	104
Tabela 12	Matrículas Ensino Médio Regular - Rede Estadual - Anos	106
Tabela 13	Matrículas Ensino Médio Regular - Rede Privada – Anos	107
Tabela 14	Matrículas EJA – Anos	108
Tabela 15	Matrículas Ensino Médio Regular - Rede Estadual - 2012	109
Tabela 16	Matrículas Ensino Médio Regular - Rede Privada – 2012	110

Tabela 17	Média de Idade de Ingresso no Ensino Médio Regular	111
Tabela 18	Qtd Escolas RJ Por Dependência Administrativa - Situação de Funcionamento	122
Tabela 19	Escolas em Atividade de EM nas 5 Modalidades por Dependência Administrativa	123
Tabela 20	Escolas que Oferecem Ensino Médio por Modalidade	123
Tabela 21	Escolas em Atividade que Oferecem Ensino Médio Regular	124
Tabela 22	Compartilhamento de Escolas EM Regular por Turno - 2012	126
Tabela 23	Trajetória Compartilhamento de Escolas EM Regular por Turno	127
Tabela 24	Compartilhamento por Índices	133
Tabela 25	Quantidade de Escolas por Professor - Ensino Médio Regular	137
Tabela 26	Perfil Professores - Ensino Médio Regular	139

Lista de Quadros

Quadro 01	Reformas Ensino Médio	59
Quadro 02	Conjunto de Ações Realizadas	95
Quadro 03	Cargas Fatoriais do Índice de Equipamentos	132
Quadro 04	Cargas Fatoriais do Índice de Dependências	132

Lista de Gráficos

Gráfico 01	Oferta relativa de mão de obra por diferentes níveis de qualificação	23
Gráfico 02	Composição do desemprego	24
Gráfico 03	Desempenho Saeb entre 1995 e 2011 para 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio – Língua Portuguesa – Brasil	44
Gráfico 04	Desempenho Saeb entre 1995 e 2011 para 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio – Matemática – Brasil	44
Gráfico 05	População 15 a 19 anos – SEXO	100
Gráfico 06	População de 15 e 19 anos da Cidade do Rio de Janeiro – Cor/Raça	101
Gráfico 07	População de 15 a 19 anos – Relação Trabalho / Estudo	102
Gráfico 08	Cor dos que não trabalham e não estudam – Cor/Raça	103
Gráfico 09	Faixas Indicador de Dependências	133

Lista de Mapas

Mapa 01	Índice de Desenvolvimento Social (IDS) Cidade do Rio de Janeiro	113
Mapa 02	Distribuição Espacial do Jovens de 15 a 19 anos na Cidade do Rio de Janeiro por Bairro	114
Mapa 03	Distribuição Matrículas da Rede Estadual	116
Mapa 04	Distribuição Matrículas da Rede Privada	117
Mapa 05	Relação Nro de Vagas da Rede Estadual para a 1ª série do Ensino Médio Regular <i>versus</i> População de Jovens de 16 anos por Bairro	120
Mapa 06	Relação Nro de Vagas das Escolas Estaduais na 1ª série do Ensino Médio Regular <i>versus</i> Número de Matrículas na 1ª série por Bairro	121
Mapa 07	Escolas de Ensino Médio Regular – Redes Estadual e Privada	125
Mapa 08	Turno e Compartilhamento – Rede Estadual	128
Mapa 09	Turno – Rede Estadual	129
Mapa 10	Infraestrutura da Rede Estadual	135
Mapa 11	Infraestrutura da Rede Privada	136

Os professores abrem a porta, mas você deve entrar por você mesmo.
Provérbio Chinês

*O que é justo é o que convém a cada um, assim como o que é verdadeiro é o que é
coerente para cada um.*
Platão

O universo se encarrega de empatar o jogo.
Autor desconhecido

1 Introdução

[...] a definição convencional de "igualdade de oportunidades" não considera a dimensão geográfica. Esta definição diz que os mercados e as instituições com as quais os jovens entram em contato devem tratá-los de forma igual, sem distinção de raça ou sexo, por exemplo. Mas, se alguns jovens têm dificuldade para acessar determinados mercados ou instituições porque vivem longe? E se alguns têm igualdade de acesso, mas estes mercados e instituições diferem enormemente em seus recursos e políticas daqueles que outros jovens têm acesso? Claramente, se quisermos levar a sério a igualdade de oportunidades, temos que introduzir um elemento geográfico (GALSTER & KILLEN, 1995, p. 10, (tradução livre)).

A importância da reflexão sobre o espaço e seu papel central para o desenvolvimento das relações sociais é o que ressalta Ferreira (2011). As metrópoles brasileiras possuem imensos contrastes entre a população de determinadas áreas e outras. Para o autor, isto, se dá devido às decisões e aos investimentos que consolidam a segregação na cidade, já que frequentemente dirigem-se às populações de rendas maiores e aos turistas. O resultado é a dualidade entre bairros de classe média e alta e bairros populares. Nos primeiros, encontramos, boas moradias e investimentos em infraestrutura e equipamentos¹ e nos bairros populares as moradias são de menor qualidade e muitas vezes precárias e a infraestrutura e os equipamentos disponíveis não atendem de maneira satisfatória a população que lá habita. O Rio de Janeiro se enquadra neste contexto.

No entanto, o que caracteriza o espaço social da cidade do Rio de Janeiro e o torna particular é a presença de grandes favelas, muitas das quais situadas próximas aos espaços mais nobres da cidade. Este é o modelo carioca de segregação: proximidade física e distância social (ALVES et al., 2008).

Silva (2010), ao estudar a presença de favelas em bairros nobres da cidade do Rio de Janeiro, apresenta a favela como a expressão de alguns conflitos de interesses entre o capital e o social no espaço urbano atual. Sua discussão envolveu a questão do direito à cidade, entendendo este direito como

¹ Segundo a NBR 9284 equipamento urbano são todos os bens públicos e privados, de utilidade pública, destinados à prestação de serviços necessários ao funcionamento da cidade, implantados mediante autorização do poder público, em espaços públicos e privados. Suas categorias são: circulação e transporte, cultura e religião, esporte e lazer, infraestrutura (comunicação, energia, iluminação pública, saneamento), segurança pública e proteção, abastecimento, administração pública, assistência social, educação e saúde.

o direito à vida urbana e tudo que este cotidiano possibilita: acessibilidade, infraestrutura, lazer, [educação], etc. No entanto, para a autora apesar da proximidade física, não significa que exista interação entre os grupos, que ambos participem do cotidiano dos bairros. Os equipamentos urbanos dos bairros da Zona Sul carioca, habitados por grupos sociais de alta renda, são voltados para atender as necessidades deste grupo, não atendendo as necessidades dos grupos de baixa renda. Estes processos socioespaciais são decisivos na (re) produção de desigualdades sociais.

Para Galster & Killen (1995) a noção convencional de igualdade de oportunidades concentra-se na dimensão de processo, que para os autores se materializa na estrutura de oportunidades – sistemas sociais, mercados e instituições. No entanto, defendem que para existir realmente igualdade é necessário se introduzir a dimensão geográfica na noção de igualdade de oportunidades, pois “dois jovens com características pessoais idênticas não são susceptíveis de tomar as mesmas decisões de vida se residirem em diferentes partes de uma mesma região metropolitana” (ibidem, p. 24 (tradução livre)), uma vez que as áreas metropolitanas são espacialmente diferenciadas e as redes sociais locais podem induzir os jovens a tomarem decisões que os levem a um estado de privação. As redes sociais locais são compostas por familiares, vizinhos, amigos, parentes e instituições formais locais como clubes, associações e organizações religiosas. Os autores consideram a rede social local como um componente da estrutura de oportunidades e que desempenham um papel importante no fornecimento e avaliação das informações que orientam e moldam as percepções. A rede social local pode reforçar certas normas e valores ou pode agir sobre as aspirações da juventude de diferentes formas de acordo com a faixa de oportunidades consideradas, ou seja, a tomada de decisões se diferencia entre os indivíduos, dependendo de como a estrutura de oportunidades a eles se apresenta e como esta atenderia suas expectativas em matéria de educação, fertilidade, trabalho e criminalidade. Estes foram os temas mencionados pelos autores, no entanto, isto pode se estender à qualquer tipo de decisão a ser tomada.

Os mesmos autores desenvolveram o conceito de geografia de oportunidades relacionando o processo de tomada de decisões com o contexto geográfico dos indivíduos, os quais possuem aspectos objetivos e subjetivos que variam geograficamente. De acordo com estes aspectos temos: (1) a Geografia Objetiva de Oportunidades: a estrutura, qualidade e o acesso às oportunidades –

sistemas sociais, mercados e instituições e (2) a Geografia Subjetiva de Oportunidades – os valores, anseios, preferências e percepções subjetivas acerca das oportunidades e dos potenciais resultados da tomada de decisões.

Desta forma:

A Geografia Subjetiva limita as oportunidades que, de fato [Geografia Objetiva], estão acessíveis aos indivíduos. Nesta perspectiva, as oportunidades de acesso às escolas do ensino fundamental [de ensino médio] de qualidade por famílias de classes populares podem ser limitadas não apenas pela disponibilidade ou não de escolas, mas também por não estarem dentro do “horizonte possível” (valores e expectativas diferenciadas) de famílias com determinadas características sociais, culturais e econômicas (ALVES et al., 2010, p. 69).

Neste sentido, a cidade ganha importância, na medida em que é nas especificidades do espaço urbano que se estabelecem as redes sociais. É preciso ter em conta que cada modo de produção produziu o seu espaço e, portanto, cada cidade é a materialização de um momento histórico com a sua espacialidade (FERRERA, 2011).

A cidade do Rio de Janeiro possui uma particularidade que não pode ser esquecida: capital da Colônia desde 1763; capital do Reino entre 1808 e 1822; capital do Império entre 1822 e 1889 (sendo considerada como município neutro a partir de 1834); capital da República entre 1889 e 1960 (denominada Distrito Federal); cidade-estado (capital de si mesma) no período de vigência do estado da Guanabara (1960-1975); capital do estado do Rio de Janeiro, desde 1975, após a fusão dos antigos estados da Guanabara e Rio de Janeiro. Sem dúvida estes fatos fizeram com que grande parte do acervo cultural do país para ali se destinasse e, obviamente, há ainda reflexos disso (FERREIRA, 2011).

Estes diferentes estatutos deixaram marcas distintas, traduzidas em intervenções urbanas relacionadas a cada período histórico dessas capitalidades, pois “o Estado formularia políticas integradas aos momentos de organização social em que foram formuladas e que, mesmo variando na forma e conteúdo, pouco têm diferido ao longo do tempo” (ibidem, p. 268).

A cidade do Rio de Janeiro passou por quatro momentos importantes que modificaram sua estrutura urbana com o objetivo de adaptá-la aos sucessivos estágios do desenvolvimento econômico que repercutiram na sua organização espacial. Segundo Santos (2003) estes seriam os momentos: 1º - em meados do século XVIII, quando a capital da então colônia se transfere de Salvador para o Rio de Janeiro, por estar localizado nesta cidade o porto mais próximo do ouro extraído em Minas Gerais e que deveria ser levado para Portugal; 2º) em 1808,

quando a família real portuguesa chega à capital, o que gera uma série de investimentos na infraestrutura da cidade, ocasionando uma importante reorganização urbana; 3º) no início do século XX, quando praticamente todo o centro da cidade é reconstruído para dar origem a uma nova capital da recém instituída República. É a conhecida Reforma Pereira Passos e, finalmente, o 4º) na década de 1960, quando a cidade deixa de ser a capital republicana e se torna estado da Guanabara, impulsionando as grandes obras viárias que resultam numa grande expansão e transformação da estrutura interna da cidade.

No entanto, em trabalho mais recente, Ferreira (2011) coloca que a cidade do Rio de Janeiro, tem sofrido transformações em seu espaço urbano em função das revitalizações de certas áreas da cidade, bem como em função dos grandes eventos, como os Jogos Pan-Americanos, a Copa do Mundo de Futebol de 2014 ou os Jogos Olímpicos de 2016, os quais desviam a atenção dos principais desafios da cidade. Segundo os discursos dominantes com os investimentos públicos e privados, nacionais e internacionais, objetiva-se colocar a cidade no cenário internacional, torná-la mais competitiva, melhorar sua imagem para atrair investimentos. “Quer dizer, transformar a cidade em uma mercadoria para ser vendida nos mercados mundiais e não para o uso de seus habitantes” (ibidem, p. 20), ou seja, as cidades têm sido administradas tendo em conta as estratégias possíveis para incluí-las no circuito mundial dos modelos de sucesso. Assim, cada vez mais, antes de serem percebidas como lugar fundamental para a produção da vida e do cotidiano daqueles que lá vivem, são concebidas como mercadorias, e como tal, para serem vendidas.

Para Silva (2010) é impossível desvincular a história da formação das favelas da história da cidade do Rio de Janeiro, pois a lógica de formação econômica e social da cidade foi o que permitiu o surgimento das favelas, e apesar de toda a diversidade social, de paisagem e de cotidianos, a lógica da favela é a mesma lógica da cidade.

Para a mesma autora, no Rio de Janeiro, o processo de exclusão da população pobre se inicia no processo de formação da cidade, quando a área urbanizada era restrita ao centro da cidade. Para a população pobre a moradia se restringia aos cortiços e, posteriormente, às áreas de encostas, constituindo-se assim as primeiras favelas na cidade. Isto permitiu a formação de enclaves de população de baixa renda nos bairros voltados para as classes sociais abastadas. Esta é a configuração de muitas áreas na cidade do Rio de Janeiro, em especial a Zona Sul carioca, que se constituiu como uma área para a

atuação do capital imobiliário associado ao Estado, sendo esta ocupação “tolerada”² pelos agentes imobiliários e pelo Estado, pois “a favela seria uma estratégia de inserção dos pobres no mercado de trabalho” (LAGO, 2000, p. 40 apud SILVA, 2010, p. 51). O processo de favelização que ocorre nas grandes cidades é consequência do fracasso de diferentes políticas habitacionais e do planejamento urbano, além do intenso processo de mercantilização do solo e alto custo de moradia, pois não é interessante para os agentes responsáveis pela reprodução do espaço urbano se preocupar com melhorias nas áreas de população de baixa renda.

A segregação espacial, que origina a divisão social do território, e a pobreza aparecem como mecanismos que proporcionam à população o acesso diferenciado às estruturas de oportunidades existentes na sociedade e na cidade. Dentro dessa estrutura, estão às oportunidades educacionais que para a maior parte da população pobre das cidades brasileiras é materializada na escola pública mais próxima de seu local de residência, pela condição de acesso a estas escolas e pelos meios de transporte.

Para Ribeiro et al. (2010) uma nova geração de estudos parte do princípio de que a distribuição desigual da população no espaço urbano influencia os resultados escolares de crianças e adolescentes que residem em regiões pobres e segregadas. Assim, para os autores:

[...] se antes os estudos desenvolvidos no campo da sociologia da educação tratavam somente do efeito da família e da escola, agora a vizinhança ou o bairro passam a ser vistos como instâncias também capazes de gerar desigualdades educacionais. Os efeitos seriam sentidos tanto pelo lado da demanda (já que a vizinhança também seria uma importante instância socializadora), seja pelo lado da oferta (já que a organização social do território teria um impacto na distribuição de oportunidades de acesso a instituições escolares de qualidade). Em suma, [...] além da escola e da família, o espaço social conformado pela divisão da cidade importa, tanto para os desfechos educacionais quanto para outros temas socialmente relevantes (ibidem, p.15).

Os mesmos autores colocam que o principal desafio para realizar estudos sobre o efeito vizinhança e oportunidades educacionais em determinadas áreas na cidade do Rio de Janeiro é a organização social de seu território, ou seja, o chamado modelo de segregação carioca - proximidade física e distância social, pois estudos realizados sobre organização social do território e distribuição de oportunidades são baseados no modelo centro-periferia, o que por si só, não

² Grifo da autora.

abarca a complexidade da segmentação e da segregação residencial da cidade do Rio de Janeiro.

Portanto, se torna importante associar a organização social do território às oportunidades educacionais. Desta forma, tratar da geografia objetiva de oportunidades do ensino médio, implica abordar a configuração da cidade e suas oportunidades para o ensino médio.

O processo de reestruturação global do Estado e os novos ditames da economia de mercado provocaram impactos nas diferentes esferas sociais e, como não poderia deixar de ser, determinaram importantes reformas na esfera educacional e, especificamente no ensino médio. No Brasil, a situação deste nível de ensino não tem encontrado ao longo dos anos políticas eficazes à reversão do seu quadro de crise. Estudos têm demonstrado que além da insuficiência da oferta, as políticas públicas promovidas pelos governos para o ensino médio têm se constituído em ações emergenciais. Desta forma, refletir sobre a qualidade do ensino médio brasileiro, nos dias atuais, pressupõe uma compreensão mais ampliada da educação e das suas relações com outras áreas, tais como economia e a política (PRADO, 2012).

A América Latina, nas últimas décadas do século XX, passou por três grandes gerações de reformas educativas. A primeira pretendia garantir vagas e escola para todos. A segunda, a partir do final dos anos de 1980, enfatizava a descentralização administrativa, buscando uma melhor distribuição das matrículas entre as redes estaduais e municipais. A terceira geração, no final dos anos de 1990, volta-se para o interior dos próprios sistemas de ensino, destacando a avaliação, o currículo, os resultados da aprendizagem e a obtenção de metas (INEP, 2010).

Neste mesmo período, os sistemas educacionais latino-americanos demonstraram uma enorme capacidade de expansão quantitativa, pois a oferta educativa aumentou em um ritmo bastante acelerado, especialmente, no acesso aos grupos antes excluídos. Vale ressaltar que esse aumento do número de matrículas não está relacionado apenas ao crescimento populacional, mas a uma série de mudanças estruturais ocorridas nos sistemas econômicos, onde se destaca a redução da distância entre os países nos acessos ao capital e as novas tecnologias, provocadas pelo processo de globalização que transformou as relações de trabalho. Dentro deste contexto, o papel diferenciador da educação na força de trabalho aumenta, o que justifica seu destaque nas políticas de desenvolvimento. As inovações tecnológicas não são as únicas

responsáveis pelo aumento da demanda relativa dos trabalhadores com mais instrução, mas, também, as exigências quanto ao nível educacional não param de crescer (GARCIA, 2002).

Gajardo (2000) ao fazer um balanço nas reformas educativas na América Latina coloca que a ordem econômica mundial baseada em um modelo de economias nacionais abertas à concorrência internacional promove uma maior participação de outros atores nos esforços pelo desenvolvimento nacional. Neste caso, cita que a melhora da qualidade e da equidade pode ser obtida através de uma maior aproximação das escolas às demandas da sociedade, interligando campos institucionais, públicos e privados. Desta forma, a educação deve, ao mesmo tempo, preparar as novas gerações para o mercado de trabalho de economias modernas e competitivas, bem como promover a equidade e a mobilidade social sem se descuidar da formação para uma participação cidadã integrada à vida nacional. Assim, nos objetivos das reformas de praticamente todos os países da região, incluem-se os conceitos de qualidade, eficiência e equidade, os quais influenciam fortemente a formulação ou aperfeiçoamento das políticas públicas vigentes. Mesmo persistindo alguns sérios problemas, os países latino-americanos desprenderam grandes esforços para modernizar seus sistemas de educação pública, profissionalizar o trabalho docente e oferecer uma educação de qualidade ao conjunto da população, auxiliados pela implementação e/ou consolidação de sistemas de avaliação em larga escala dos resultados educacionais. Todos esses fatores demonstram a prioridade que a sociedade e os governos atribuem à educação na agenda das políticas públicas.

No entanto, muitas dessas ações, na maioria dos países, foram concentradas na etapa inicial da educação fundamental. Na década de 1990 o Brasil era um país cuja média de estudo das pessoas de dez anos ou mais de idade girava em torno de cinco anos, então, tratava-se primeiramente de garantir a democratização do acesso ao ensino fundamental (INEP, 2010).

No caso do Brasil, o principal instrumento para isso foi a instituição do FUNDEF (1996), fundo para o ensino fundamental que especificava e vinculava os gastos obrigatórios de estados e de municípios com educação, previstos na Constituição Federal de 1988. O FUNDEF foi pensado na perspectiva da ampliação do acesso ao ensino fundamental, o que de fato, aumentou substancialmente sua cobertura, atingindo níveis próximos ao da universalização (CEBRAP, 2013). Portanto, o ensino médio teve de se expandir em condições de financiamento limitadas, com a maior parte dos governos estaduais ainda

empenhados no desafio da universalização do ensino fundamental (INEP, 2010; CEBRAP, 2013). A universalização tardia do ensino fundamental no Brasil é a principal razão para que o nível médio só apareça na agenda pública, com força nunca antes vista, na última década. Isto se comprova pela substituição do FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006, pelo FUNDEB, que está em vigor desde Janeiro de 2007 e se estenderá até 2020, o qual é um importante compromisso da União com a educação básica, pois com sua visão sistêmica da educação, aumenta o volume anual dos recursos federais e financiam todas suas etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A consequência das mudanças no ensino fundamental, que favoreceu efetivamente a continuidade dos estudos, foi uma forte pressão destes concluintes para a entrada no ensino médio. Desta forma, houve um enorme aumento de matrículas neste nível de ensino. No ensino médio é que a juventude brasileira deposita esperanças de um futuro com melhores condições de vida, principalmente para os jovens oriundos de camadas mais populares, enquanto abertura para o mercado de trabalho e “sonho possível” para ingresso ao ensino superior, o qual ainda se mostra distante e, por vezes, impossível. No entanto, é para ele que convergem alguns dos principais impasses da educação (RODRIGUES, 2011).

Não podemos deixar de considerar, que o ensino médio está presente no debate acadêmico e nas políticas educacionais, desde a década de 1960. Entretanto, somente na virada do século XX para o século XXI, quando milhares de jovens vislumbram a possibilidade de frequentá-lo, é que este nível de ensino se torna evidente no cenário nacional brasileiro. A atenção voltada para a educação média, não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina, possui diversas razões, sendo a mais destacada àquela relacionada com as mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade. O modelo de globalização baseado na flexibilização e integração dos processos de trabalho, requer do trabalhador conhecimentos técnicos e algumas características comportamentais, tais como: trabalho em equipe, cooperação, criatividade, iniciativa, responsabilidade, capacidade de decisão, etc (INEP, 2010). Isto, sem dúvida, requer uma remodelação nas habilidades e capacidades adquiridas no ensino médio, o que adviria de uma mudança em sua estrutura e nos currículos deste nível de ensino.

Na segunda metade da década de 1990, o Brasil realizou progressos educacionais notáveis. O país conseguiu universalizar o acesso ao ensino

fundamental e melhorou seu fluxo escolar, ampliou a cobertura no ensino médio e superior, reduziu as taxas de analfabetismo e melhorou a qualificação dos professores. Porém, estes avanços não foram suficientes para suprir adequadamente as novas demandas originadas pela sociedade em função das transformações tecnológicas e do novo modelo de organização do trabalho.

As exigências educacionais para empregabilidade vêm crescendo não somente para cargos de elite, mas para cargos mais baixos da hierarquia ocupacional. Neste contexto, o ensino médio tem importância fundamental, pois seu diploma tem sido cada vez mais exigido como condição mínima para permanecer na disputa por um lugar no mercado de trabalho. Com isto, a demanda pelo diploma de nível médio tem crescido expressivamente, embora nem todos consigam ingressar no sistema e, os que conseguem nem sempre recebem do serviço educativo o mesmo nível de qualidade (GARCIA, 2002).

Em IPEA (2013) a análise do mercado de trabalho brasileiro realizada entre 1992 e 2012 conclui que após um período de crescimento durante os anos 1990, a taxa de desemprego e informalidade decresceu ao longo dos anos 2000. A taxa de desemprego em 2003 era de 10,5% e em 2012 chega a 6,7%, valor mais baixo nos últimos 20 anos. A taxa de informalidade para os mesmos anos passa de 50,4% para 39,3%. O rendimento médio real no mercado de trabalho obteve um crescimento contínuo entre 2003 e 2012, após um crescimento e declínio entre 1992 e 2002. No entanto, esta evolução dos rendimentos apresenta trajetórias distintas, quando analisada sob os aspectos de sexo, cor, idade e trabalhadores com menor escolaridade.

A desigualdade de rendimentos, medida pelo índice de Gini³, apresentou uma redução, iniciada em 1993, ocasionada, em particular, pelo aumento da escolaridade da força de trabalho brasileira. No entanto, esta redução ocasionou também uma redução contínua dos retornos (salariais) da educação, ou seja, os retornos para os diferentes níveis de qualificação - ensino médio completo, superior incompleto e pelo menos superior completo - vêm decaindo ao longo do período analisado.

³ Desenvolvido pelo matemático italiano Corrado Gini, o Coeficiente de Gini é um parâmetro internacional usado para medir a desigualdade de distribuição de renda entre os países. O coeficiente varia entre 0 e 1, sendo que quanto mais próximo do zero menor é a desigualdade de renda num país, ou seja, melhor a distribuição de renda. Quanto mais próximo do um, maior a concentração de renda num país. O índice Gini é apresentado em pontos percentuais (coeficiente x 100). O Índice de Gini do Brasil é de 51,9 (ano de 2012) o que demonstra que nosso país, apesar dos avanços econômicos dos últimos anos, ainda tem uma alta concentração de renda. Informações disponíveis em http://www.suapesquisa.com/economia/coeficiente_gini.htm. Acesso em 27/11/2013.

Quanto à expansão de oferta de trabalho, a taxa de participação⁴ entre os jovens de 15 a 24 anos caiu de forma expressiva a partir de 2005, mas de forma especialmente acentuada entre 2009 e 2012. E isto ocorre sem a contrapartida de uma maior frequência ao sistema formal de ensino. Dessa forma, é importante entender o porquê da decisão dos jovens de não participar do mercado de trabalho e não frequentar a escola, o que foge do escopo desta pesquisa (IPEA, 2013).

O Gráfico 01 mostra que no período entre 1992 e 2012 há uma expressiva expansão da oferta relativa de mão de obra mais qualificada, em relação ao grupo de menor qualificação, especialmente nos grupos de ensino médio completo e com algum ensino superior.

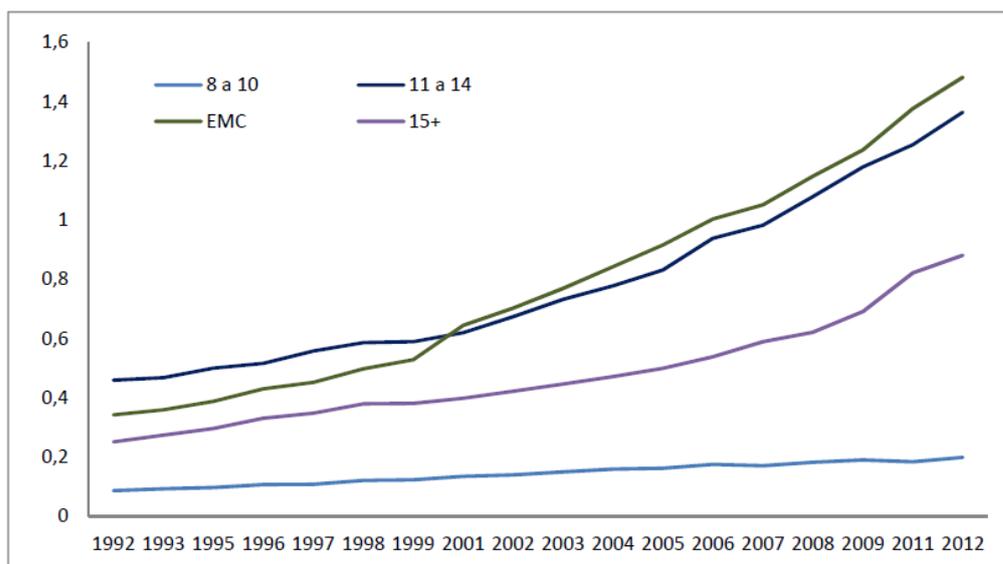


Gráfico 01: Oferta relativa de mão de obra por diferentes níveis de qualificação

Fonte: IPEA (2013, p. 17).

Legenda: Anos de Escolaridade: (0-10 anos) fundamental completo, mais ensino médio incompleto; EMC (11 anos) ensino médio completo; (11 a 14 anos) algum ensino superior; (15 anos ou mais) pelo menos ensino superior completo.

⁴ A taxa de participação é definida como a razão entre a população economicamente ativa (PEA) e a população em idade ativa (PIA) (IPEA, 2013).

A idade ativa é composta pela população economicamente ativa (ocupados e desocupados, ou seja, potencial de mão de obra com que pode contar o setor produtivo) e a população não economicamente ativa (as pessoas não classificadas como ocupadas ou desocupadas).

Informações obtidas em

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm>.

Acesso em 20/11/2013.

O Gráfico 02 mostra a composição do desemprego por níveis de escolaridade, dessa vez agregados todos os trabalhadores qualificados em um grupo apenas (aqueles com 11 anos de escolaridade ou mais). O que este gráfico mostra é que a participação dos trabalhadores qualificados no estoque de desempregados vem aumentando continuamente ao longo dos últimos 20 anos, enquanto que a participação dos menos qualificados (fundamental incompleto – 0 a 7) vem se reduzindo. Assim, o contingente daqueles dispostos a trabalhar, mas que por algum motivo não conseguiram um posto de trabalho, está concentrado em trabalhadores de maior qualificação e não o contrário.

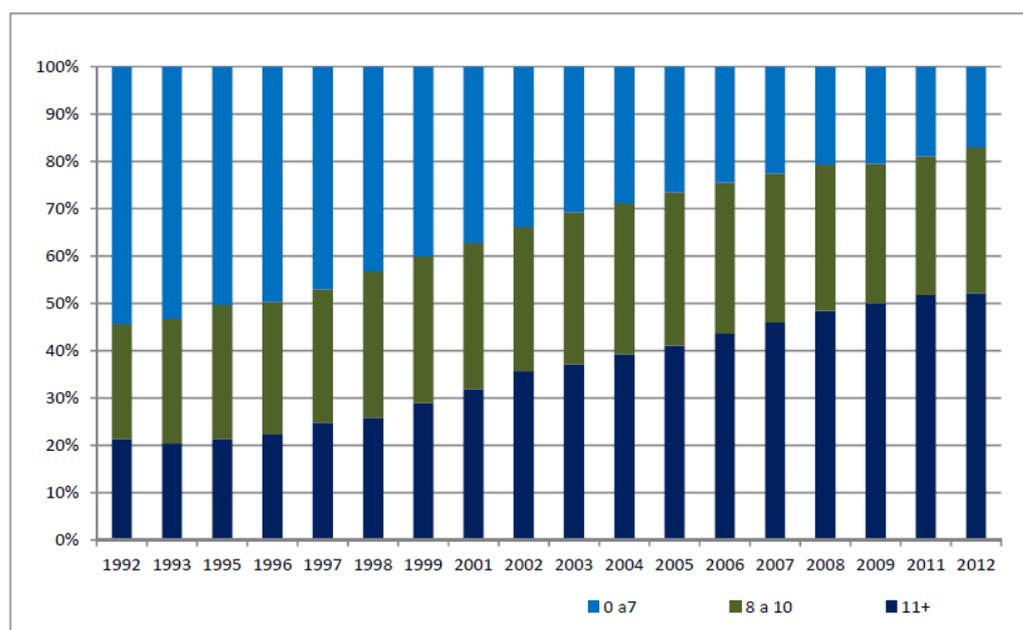


Gráfico 02: Composição do desemprego

Fonte: IPEA (2013, p. 19).

Isto revela que não há escassez de mão de obra qualificada no país. Ao contrário, as evidências mostram que a oferta de mão de obra qualificada tem aumentado de forma substancial e contínua nos últimos 15 anos (IPEA, 2013). No entanto, isto é uma conclusão simplista para o gráfico, pois este não considera em sua análise: 1º) os números absolutos da configuração do desemprego para cada grupo; 2º) não relaciona os grupos com a qualificação exigidas pelas ofertas de ocupação disponíveis, ou seja, a qualificação obtida ou a falta dela pode não estar alinhada com o mercado de trabalho e; 3º) o grupo de fundamental incompleto, além da observação anterior, não leva em consideração a composição etária do grupo, bem como a correção do fluxo escolar.

Krawczyk (2012) coloca que o modelo atual de organização do trabalho, provocado pela revolução da microeletrônica e da informação, trouxe mudanças no cenário de qualificações dos trabalhadores, porque, entre outros aspectos, passou a requerer poucos trabalhadores dirigentes altamente qualificados e uma massa pequena de trabalhadores para realizar tarefas mecânicas que não necessitam de muitas habilidades cognitivas. Ao mesmo tempo, a retração do mercado de trabalho cria exigências mais elevadas de escolarização/certificação para o ingresso em qualquer ocupação e produz a desvalorização dos diplomas, que tem aprofundado a segmentação vertical entre os diferentes níveis de ensino e vem estabelecendo novas hierarquias entre os jovens trabalhadores. Para a mesma autora, “esta situação se torna mais grave ainda se lembrar-nos que a escola média é a única instituição pública para os jovens sob a proteção dos adultos e cuidados do Estado” (ibidem, p.46).

O Brasil, ao contrário de muitos países, está atravessando um período em que há uma crescente geração de empregos, concomitantemente a baixas taxas de desemprego e possível aumento de novos postos de trabalho imediatos e futuros, que acabarão por não serem preenchidos por ausência de políticas públicas adequadas. A esses desafios soma-se outro mais recente e de diferente natureza: o crescimento das matrículas no ensino médio vem sofrendo nos últimos anos algumas alterações. Os últimos censos mostram uma reversão do crescimento das matrículas. Em termos nacionais, a partir de 2004 “percebe-se a tendência de diminuição no total de matrículas do ensino médio⁵. Que razões estariam motivando a queda de matrículas no ensino médio? Falta de vagas? Desinteresse dos jovens? Desconexão com o mercado de trabalho?” (INEP, 2010, p.37). Além disso, o desempenho insatisfatório dos jovens brasileiros em avaliações nacionais mais recentes (Saeb e Enem) e internacional (Pisa) acrescenta o problema da qualidade do nível médio aos de acesso, permanência e fluxo (INEP, 2010).

A Tabela 01 idealizada com base no Censo Demográfico de 2010 apresenta o número total de crianças e jovens da população brasileira, de acordo com a faixa etária e nível/etapa educacional correspondente. Segundo este censo, a população brasileira é de 190.755.799 habitantes.

Segundo os dados do censo o número de crianças e jovens, de 0 a 24 anos soma um total de 77.455.114 pessoas, que corresponde a 40,6% da população brasileira, onde o número geral de matrículas na educação básica e

⁵Alterações recentes na forma de coleta dos dados do Censo Escolar também podem ter afetado parcialmente os números.

superior é de apenas 52.118.610. Entretanto, quando verificado o número de matrículas, segundo a faixa etária e o nível/etapa educacional correspondente, esse número cai para 39.362.826. Esse indicador aponta para dois grandes desafios: a) garantir o acesso de todos/as à educação; b) melhorar a qualidade da educação de modo a garantir a aprendizagem e a diminuição da distorção idade-nível/etapa educacional, bem como a correção do fluxo escolar (FE-Unicamp, 2013).

Tabela 01 – Número de crianças e jovens em idades apropriadas no Brasil – 2010

Faixa Etária (anos)	Nível / Etapa Educacional Correspondente (regular)	Nro Populacional de Crianças e/ou Jovens	Nro de Pessoas Matriculadas (*)	Nro de Crianças e/ou Jovens Matriculados por Faixa Etária e Nível/Etapa Educacional Correspondente	Distorção
0 a 3	Educação Infantil: Creche	8.212.648	2.298.707	6.980.052	0
4 e 5	Educação Infantil: Pré-escola	5.802.254	4.681.345		
6 a 9	Ensino Fundamental: Anos Iniciais	12.037.387	16.360.770	23.406.511	6.952.129
10 a 14	Ensino Fundamental: Anos Finais	17.166.761	13.997.870		
15 a 17	Ensino Médio	10.357.874	8.400.689	5.645.263	2.755.426
18 a 24	Educação Superior	23.878.190	6.379.229	3.331.000	3.048.229
Total		77.455.114	52.118.610	39.362.826	12.755.784

Fonte: FE-Unicamp (2013, p.8).

(*) Inclui todas as idades

Como podemos observar existe um quantitativo significativo na defasagem escolar e/ou distorção idade/série/nível/etapa educacional. Esta diferença é resultante de múltiplos fatores, dentre eles: “a existência de crianças e jovens fora da escola, ingresso tardio no sistema educacional, baixo aproveitamento/desempenho escolar, matrículas em nível/etapa educacional distinta da prevista para a idade própria” (FE-UNICAMP, 2013, p. 10). Desta forma, o desafio está em ampliar o acesso e, ao mesmo tempo, melhorar as condições relativas à aprendizagem de modo a superar tal distorção em todos os níveis educacionais.

Por esses dados podemos ver que dos 8.400.689 matriculados no ensino médio , 5.645.263 encontram-se na faixa etária correspondente, ou seja, idade entre 15 e 17 anos. Portanto, 2.755.426 estudantes estão fora da faixa de idade

adequada para essa etapa educacional. Como em 2010 o Brasil possuía 10.357.874 pessoas entre 15 e 17 anos, há que se incorporar 4.712.611 jovens (Nro Populacional – Matrículas no Nível Correspondente) nesta etapa da educação básica. Alia-se a este número a distorção de 6.952.129 jovens que estão cursando o ensino fundamental, e que, provavelmente deveriam estar cursando o ensino médio.

A Tabela 02 apresenta a evolução do percentual de atendimento da educação básica a nível Brasil. Por ela, podemos observar/comprovar o esforço que deverá ser despedido para a universalização do ensino médio, uma vez que apenas 80,6% deste nível de ensino está sendo contemplado.

Tabela 02 – Atendimento da Educação Básica - Brasil

	4 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	4 a 17 anos
1997	56,3%	93,0%	73,3%	81,9%
1999	64,9%	95,6%	76,1%	85,0%
2001	70,4%	96,3%	78,4%	86,9%
2003	73,0%	97,0%	79,7%	88,1%
2005	75,9%	97,2%	79,0%	88,8%
2007	81,5%	97,4%	79,1%	90,4%
2009	84,6%	97,9%	82,2%	91,9%
2010	85,0%	96,9%	83,3%	91,5%
2012	81,7%	98,2%	80,6%	92,0%

Fonte: Elaborada com base no site Todos Pela Educação. Acesso em 22/11/2013.

OBS: para o ano de 2012 as primeiras faixas correspondem a 4 e 5 anos e 6 a 14 anos.

As metas a serem alcançadas no Compromisso “Todos pela Educação”, eixo do PDE, que trata da educação básica, apresenta indicadores que podem contextualizar a situação atual do sistema brasileiro em termos de fluxo e eficiência. Neste compromisso a faixa etária considerada para o ensino médio é entre 15 e 19 anos.

A Tabela 03 apresenta os percentuais a nível Brasil de aprovação, reprovação, abandono e distorção série/idade. Como se pode observar as taxas de abandono, reprovação e distorção de idade-série, são maiores para o ensino médio do que para o ensino fundamental. Embora a distorção série/idade venha decaindo para toda a educação básica, o ensino médio ainda aponta um alto percentual em 2012, 31,1%, e sua taxa de reprovação, no período, apresentou um elevado crescimento, passou de 3,5% para 12,2%.

Portanto, ainda existe uma grande quantidade de crianças e jovens a ser incorporada no processo educacional brasileiro. Esse é um grande desafio que

se relaciona diretamente com o financiamento da educação, pois cada nova matrícula exige ações em cascata, tanto em despesas de pessoal como em outros custeios e investimentos e, eleva-se também a necessidade de expansão física e a compra de novos equipamentos (FE-UNICAMP, 2013).

Tabela 03 - Fluxo e Eficiência - Brasil

	Aprovação			Reprovação			
	EF - Anos Iniciais	EF - Anos Finais	Ensino Médio	EF - Anos Iniciais	EF - Anos Finais	Ensino Médio	
1997	84,3%	84,7%	87,4%	1997	6,9%	5,3%	3,5%
1999	84,4%	81,6%	87,3%	1999	7,9%	6,0%	4,2%
2000	82,7%	81,6%	85,3%	2000	8,3%	6,9%	4,4%
2001	84,5%	82,5%	84,8%	2001	8,9%	7,5%	4,9%
2003	85,0%	81,5%	84,3%	2003	9,6%	9,0%	6,3%
2005	81,6%	77,0%	73,2%	2005	10,4%	10,9%	7,9%
2007	85,8%	79,8%	74,1%	2007	11,0%	13,5%	12,7%
2009	88,5%	81,3%	75,9%	2009	9,2%	13,4%	12,6%
2010	89,9%	82,7%	77,2%	2010	8,3%	12,6%	12,5%
2012	91,7%	84,1%	78,7%	2012	6,9%	11,8%	12,2%

	Abandono			Distorção série/idade			
	EF - Anos Iniciais	EF - Anos Finais	Ensino Médio	EF - Anos Iniciais	EF - Anos Finais	Ensino Médio	
1997	8,8%	10,0%	9,1%	1997	42,7%	49,5%	50,8%
1999	7,7%	12,4%	8,5%	1999	42,5%	48,6%	51,5%
2000	9,0%	11,5%	10,3%	2000	39,4%	45,7%	50,8%
2001	6,6%	10,0%	10,3%	2001	33,3%	40,6%	45,9%
2003	5,4%	9,5%	9,4%	2003	29,4%	36,4%	42,6%
2005	4,8%	9,4%	10,3%	2005	22,6%	34,0%	42,5%
2007	3,2%	6,7%	13,2%	2007	18,6%	28,9%	34,4%
2009	2,3%	5,3%	11,5%	2009	18,5%	29,6%	34,5%
2010	1,8%	4,7%	10,3%	2010	16,6%	28,2%	31,1%
2012	1,4%	4,1%	9,1%				

Fonte: Elaborada com base no site Todos pela Educação. Acesso em 22/11/2013.

Atualmente, a qualidade da educação é medida através das avaliações oficiais estabelecidas pelo MEC. A Tabela 04 mostra que todas as metas estabelecidas para o Ideb foram alcançadas para toda a educação básica. No entanto, para se alcançar as metas estabelecidas para 2021 o ensino médio, em se tratando de escolas públicas – Tabela 05, terá que enfrentar grandes desafios, pois em 2011 apenas se igualou na meta determinada. A Tabela 06 mostra os resultados do Saeb que apresenta, embora lento, um resultado positivo, pois desde 2005 as proficiências vêm crescendo. Em 2011 apresentou

retrocesso nas duas proficiências para o 8º/9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.

Tabela 04 - Ideb Total - Brasil

	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Anos Iniciais	Meta	Anos Finais	Meta	Meta	
2005	3,8		3,5		3,4	
2007	4,2	3,9	3,8	3,5	3,5	3,4
2009	4,6	4,2	4,0	3,7	3,6	3,5
2011	5,0	4,6	4,1	3,9	3,7	3,7
2013		4,9		4,4	3,9	
2021		6,0		5,5	5,2	

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 22/11/2013.

Tabela 05 - Ideb – Terceiro Ano do Ensino Médio – Escolas Brasileiras

		2005	2007	2009	2011	2013
Brasil (Total)	Ideb Observado	3,4	3,5	3,6	3,7	
	Metas Projetadas		3,4	3,5	3,7	3,9
Escolas Públicas	Ideb Observado	3,1	3,2	3,4	3,4	
	Metas Projetadas		3,1	3,2	3,4	3,6
Escolas Privadas	Ideb Observado	5,6	5,6	5,6	5,7	
	Metas Projetadas		5,6	5,7	5,8	6,0

Fonte: CEBRAP (2013, p. 59).

Tabela 06 – Saeb – Brasil

	4ª /5º EF Português	4ª /5º EF Matemática	8ª /9º EF Português	8ª /9º EF Matemática	EM - 3ª série Português	EM - 3ª série Matemática
2005	172,3	182,4	231,8	239,5	257,6	271,3
2007	175,8	193,5	234,6	247,4	261,4	272,9
2009	184,3	204,3	244,0	248,7	268,8	274,7
2011	190,6	209,6	238,7	244,7	260,2	264,1

Fonte: Elaborada com base no site Todos pela Educação. Acesso em 22/11/2013.

O Ideb nacional para o ensino médio cresceu um décimo a cada ano de aplicação dos exames, partindo de 3,4 em 2005 até 3,7 em 2011 (Tabela 04 e Tabela 05). Considerando-se apenas as escolas públicas, o índice cresceu de 3,1 em 2005 até 3,4 em 2009, estagnando nesse último valor em 2011. Nas escolas privadas os valores são sempre mais do que dois pontos acima dos das escolas públicas. É interessante notar, porém, a estagnação do índice das escolas privadas para os anos de 2005 e 2009, que manteve o valor de 5,6, crescendo apenas um décimo, para 5,7, em 2011. Com exceção do ano de 2007, nos anos subsequentes as escolas privadas estiveram abaixo das metas.

Apesar dos desafios apresentados, depreende-se que esforços foram realizados no Brasil, no sentido de melhorar os níveis de qualidade do sistema educacional. Os resultados são visíveis, especialmente no ensino fundamental. No entanto, com relação ao ensino médio, ainda precisamos conhecer mais sobre a estrutura de oportunidades que os nossos jovens possuem. Quem são os jovens que estão fora da escola? Quem sai precocemente? Qual a estrutura de ensino que é ofertada?

O quadro educacional brasileiro atual é marcado por políticas educacionais que se propõem a oferecer condições e possibilidades de equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino (INEP, 2010).

Neste sentido, entende-se que a equalização das oportunidades de acesso à educação está aquém da qualidade. O conceito de geografia de oportunidade desenvolvido por Galster & Killen (1995) pode ser útil para compreender esta problemática, uma vez que considera simultaneamente dois aspectos frequentemente tratados na literatura: o lado da oferta e qualidade do ensino médio (geografia objetiva de oportunidades) e o lado da motivação (geografia subjetiva de oportunidades), abandono precoce, entrada no mercado de trabalho dos jovens que frequentam o ensino médio.

Um dos aspectos da geografia subjetiva de oportunidades educacional envolve as diferentes estratégias de escolarização utilizadas por famílias, principalmente, de segmentos populares que são conformadas na vizinhança através das redes de relações sociais e que podem afetar a percepção dos indivíduos ao escolherem a escola onde vão matricular seus filhos. Existem variações tanto objetivas quanto subjetivas associadas a esse processo de escolha escolar. As redes de relações sociais podem funcionar como uma fonte de informações e de circulação de recursos que impacta na geografia subjetiva

de oportunidades e que possibilita, tendo em conta a geografia objetiva de oportunidades, a circulação dos indivíduos na rede de ensino (SOARES, 2009).

O sistema educacional na cidade do Rio de Janeiro apresenta-se altamente estratificado devido aos mecanismos de alocação: de alunos nas redes pública ou privada; ou em escolas da mesma rede, porém com diferenças de oferta de qualidade. A primeira resulta em baixa heterogeneidade social na composição social da escola e, a segunda, está associada à desigualdade de acesso aos recursos escolares dentro da mesma rede (ALVES et al., 2010).

Neste sentido, na cidade do Rio de Janeiro é importante considerar como as oportunidades educacionais se distribuem espacialmente.

Na relação entre a oferta de ensino médio regular e a organização social da cidade é que o presente trabalho se insere. Seu principal objetivo é mapear a geografia objetiva de oportunidades educacionais do ensino médio regular da rede estadual na cidade do Rio de Janeiro no que se refere aos aspectos estruturais e as características dos professores.

Dentro da realidade do ensino médio regular da rede estadual da cidade do Rio de Janeiro, emergem questões, as quais esta pesquisa, de caráter investigativo, pretenderá responder. Quais sejam:

1. Quais os aspectos históricos que influenciaram a atual configuração do sistema estadual do ensino médio na cidade do Rio de Janeiro?
2. Qual é a geografia objetiva de oportunidades educacionais do ensino médio regular da rede estadual na cidade do Rio de Janeiro sob os aspectos referentes à oferta/demanda e turnos oferecidos? Como se apresenta a estrutura física dos prédios? Sua distribuição é adequada?
3. Qual é o perfil dos professores do ensino médio regular? Como estes se distribuem na cidade do Rio de Janeiro?
4. Qual é o perfil do alunado do ensino médio regular com relação à turno e trabalho?

Este trabalho se tornaria mais enriquecedor se o desempenho dos alunos fosse incluído na dimensão da geografia objetiva das oportunidades. No entanto, para tal, seria necessário dados de desempenho por aluno do ensino médio regular. Atualmente, isto só é possível através dos dados do SAERJ - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, implantado em 2008 e

aplicado anualmente. Este sistema⁶ foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação envolve as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia (programa que visa diminuir a distorção idade-série dos alunos. É uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e a Fundação Roberto Marinho).

Porém, durante um longo período, foram inúmeras as tentativas realizadas para a obtenção destes dados. Nenhuma delas resultou em sucesso. Desta forma, na impossibilidade de realizar uma relação do desempenho com os outros aspectos da geografia objetiva de oportunidades educacionais, esta questão se inviabilizou para este trabalho, mas fica em aberto para trabalhos futuros.

Para auxiliar a construção dos resultados do trabalho, o objetivo principal desdobra-se nos seguintes objetivos específicos em relação ao ensino médio regular da rede estadual:

1. Investigar sua oferta/demanda.
2. Identificar as escolas que o oferecem, em que turno é oferecido, bem como suas modalidades de ensino.
3. Analisar sua distribuição e localização no espaço da cidade.
4. Qualificar a estrutura física dos prédios onde é ministrado.
5. Estabelecer o perfil dos professores e sua distribuição na cidade.
6. Estabelecer o perfil do alunado e identificar a relação entre estudo e trabalho.

Para a realização destes, foram analisados dados referentes à educação disponíveis nos levantamentos oficiais do Censo Demográfico de 2010 e Censo Escolar de 2012, a fim de caracterizar a situação atual do ensino médio regular da rede estadual da cidade do Rio de Janeiro.

O que se convencionou de **ensino médio regular** neste trabalho é a composição do ensino médio regular, ensino médio integrado e ensino médio normal, pois são as opções que o jovem dispõe para continuação de seus estudos após a conclusão do ensino fundamental segundo a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, vigente. O ensino médio profissionalizante não foi

⁶ Informações obtidas no site da SEEDUC. <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>. Acesso em 09/10/2013.

considerado, pois o Artigo 36-A desta lei coloca que o ensino médio *poderá* prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Desta forma, não há obrigatoriedade de oferecer o ensino profissionalizante. O ensino médio integrado foi considerado, porque o curso deve ser planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno. Isto subentende ministrá-lo de forma integrada ao ensino médio regular. O ensino médio normal foi contemplado, pois segundo aquela lei é oferecido em nível médio na modalidade normal. A educação de jovens e adultos não está incluída, porque é oferecida àqueles que não puderam frequentar a escola na idade apropriada.

O principal objetivo desta pesquisa é mapear a geografia objetiva de oportunidades educacionais para o ensino médio regular da rede estadual da cidade do Rio de Janeiro. Isto implica duas dimensões: 1ª) geografia objetiva de oportunidades segundo o conceito apregoado por Galster & Killen (1995) e 2ª) ensino médio. Assim, todos os capítulos serão apresentados em função destas duas dimensões.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos, incluindo esta Introdução.

O Capítulo 2 – Abordagem Teórica Conceitual apresenta a revisão bibliográfica e o referencial teórico para o ensino médio e geografia objetiva de oportunidades. No referencial teórico para o ensino médio são abordadas as legislações que regulam o atual ensino médio, apresentando aspectos de como o ensino médio é concebido e como está estruturado em suas modalidades. Para a geografia objetiva de oportunidades o referencial teórico procurou mostrar a importância de se ampliar o uso de variáveis socioespaciais para a análise da estrutura de oportunidades oferecidas pelos sistemas de educação, públicos e privados.

O Capítulo 3 – Histórico e Desafios são apresentados os aspectos contextuais do ensino médio e da geografia objetiva de oportunidades. Para o ensino médio é apresentado como este nível de ensino sofreu inúmeras reformas, ora avançando, ora estagnando ou retrocedendo seu direito e democratização e, como seu caráter é dual, o que recorre a um quadro de crise, dilemas e desafios. Levando-se em conta os estudos que articulam escolarização e território, procurou-se apresentar a importância da cidade para a conformação da geografia objetiva de oportunidades educacionais. Assim, foram abordadas as principais reformas urbanas ocorridas na cidade do Rio de Janeiro,

as quais tiveram como objetivo principal transformar a cidade em mercadoria para sua inclusão no circuito mundial.

O Capítulo 4 – Geografia Objetiva de Oportunidades do Ensino Médio da Rede Estadual da Cidade do Rio de Janeiro tem como objetivo trazer as respostas para as questões levantadas para esta pesquisa, apresentando como está configurada a geografia objetiva de oportunidades educacionais para o ensino médio da rede estadual na cidade do Rio de Janeiro.

E, finalmente, no Capítulo 5 são apresentadas algumas Considerações Finais que procuraram novamente situar as questões que nortearam esta pesquisa.

Para este trabalho é de fundamental importância à compreensão de que o conhecimento é incompleto e de que cada processo definido como objeto de pesquisa possui alternativas passíveis de serem estudadas. Em cada trabalho são feitas escolhas conforme os interesses dos pesquisadores, em uma tentativa de elucidação de seus próprios questionamentos.

Sem a pretensão de esgotar o tema das oportunidades educacionais para o ensino médio regular na cidade do Rio de Janeiro, a ideia é mapear estas oportunidades para trazer algumas reflexões.

2 Abordagem Teórico Conceitual

No contexto de formulação das políticas públicas, a partir do PDE, passou-se a utilizar enunciados que falam sobre um “enlace” entre “educação” e “ordenação territorial”⁷. Todavia, articula também, outros discursos como o da geografia das oportunidades, oriundos dos estudos que pesquisam a relação entre escolarização e território. Em MEC-PDE (sd) encontramos:

O enlace entre educação e ordenação territorial é essencial na medida em que é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. Toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do País. A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País (ibidem, p. 9-10).

Desta maneira, o PDE utiliza-se de enunciados que expressam a ideia de que as oportunidades educacionais podem ser territorialmente demarcadas, “fato o qual gera a necessidade de enfrentar estruturalmente as desigualdades de oportunidades educacionais, para então, poder reduzir desigualdades sociais e regionais na educação” (GODOY, 2011, p. 81).

2.1 Ensino Médio – Atualidade

No Meio do Caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade⁸

⁷ Grifo do autor.

⁸ Poesia de conhecimento pessoal e disponível em vários sites na Internet.

[...] Isto porque o ensino médio não é apenas uma “etapa final da educação básica”, mas um processo de educação cuja imagem mais próxima revela a ideia de travessia. Nisto, decorre a pergunta: travessia de onde para onde? (DIÓGENES, 2012, p.7).

A revisão bibliográfica realizada recorre a um quadro de crise, dilemas e desafios no ensino médio brasileiro. A primeira constatação é de ter este nível de ensino um caráter dual desde sua origem e que ainda persiste. De um lado temos um modelo elitista de ensino, ou seja, voltado principalmente para as camadas privilegiadas da população, cuja meta é o ensino superior e, do outro lado, o caráter profissionalizante, destinado às camadas populares. Isto está relacionado a sua identidade - Qual é seu objetivo? Preparação para o ingresso ao ensino superior ou ao mundo do trabalho?, o que o torna sem finalidades claramente delineadas, dificultando o estabelecimento de seus objetivos. Uma segunda constatação, para este nível de ensino, seria as sucessivas reformas que ao longo do tempo foram sendo instituídas, que ora avançam, ora estagnam ou retrocedem seu direito e democratização. E finalmente, uma terceira, que seria o desinteresse dos jovens pelo seu conteúdo (currículo), considerado por estes sem muita utilidade para seu cotidiano de vida. Contudo, estes mesmos jovens não negam a importância da obtenção do diploma do ensino médio, principalmente, no que se refere ao ingresso no mundo do trabalho. Esta última constatação está diretamente relacionada a geografia subjetiva de oportunidades, para a qual, algumas abordagens serão contempladas na dimensão geografia de oportunidades que será apresentada posteriormente.

Nos canais pesquisados, os trabalhos encontrados relativos ao ensino médio referem-se, na sua maioria e principalmente, a sua conformação ao longo do tempo, suas relações com disciplinas específicas (educação física, física, música, artes, entre outras), sua composição curricular, sua relação com o mundo do trabalho, sua falta de identidade, sua falta de espaço nas políticas públicas, à análise de suas reformas, casamento e gravidez no ensino médio, entre outras tantas relações específicas. Estudos dessa natureza tendem a priorizar um debate acerca dos princípios e das finalidades do ensino médio. Também chama a atenção o fato de usualmente os estudos privilegiarem separadamente dados quantitativos ou qualitativos, não se observando uma tendência de tratamento articulado entre números, discursos e práticas.

Em CEBRAP (2013, p. 11) é colocado que apesar da grande produção sobre o ensino médio, “cabe ressaltar que, o tema Ensino Médio, refletindo de certa maneira seu desenvolvimento tardio no país, parece ser uma temática secundária no âmbito da produção acadêmica brasileira”. Esta citação foi realizada com base em pesquisa realizada sobre a programação da 34ª Reunião anual da ANPED realizada em 2011. Nesta programação, nenhum dos vinte e quatro grupos de trabalho estava, especificamente, voltado para o tema do ensino médio, o que contrastava com a presença de grupos dedicados aos níveis infantil, fundamental e superior. O mesmo fenômeno parece ter se repetido quando observada a programação da 35ª Reunião, realizada em 2012.

Isto está de acordo com a pesquisa realizada nos seguintes GT's da ANPED no período entre 2007 e 2011: História da Educação (GT02), Estado e política Educacional (GT05) e Sociologia da Educação (GT14), procurando trabalhos que pudessem estar relacionados ao tema da pesquisa em tela. O resultado da pesquisa demonstrou que em cinco anos, apenas seis trabalhos relacionados ao ensino médio foram apresentados nestes três GT's. A ANPED é a associação mais conceituada no campo da educação e sua importância é notória enquanto espaço de produção e socialização de conhecimento. Portanto, percebe-se que o ensino médio ainda precisa ser entendido como necessidade de estudo e aprofundamento.

“O Ensino Médio pode ser considerado, de certa forma, o “primo pobre” do sistema educacional brasileiro” (CEBRAP, 2013, p. 16). Esta referência se faz em virtude deste nível de ensino estar entre os esforços da universalização do ensino fundamental e o peso histórico do sistema universitário no plano das políticas federais. Isto se constituiu devido a alguns fatores, tais como: não havia compromisso com este nível de ensino, devido aos altos níveis de repetência e evasão do ensino fundamental presentes até 1990; sua oferta era limitada pelas condições de financiamento, sendo a prioridade na destinação de recursos ao ensino fundamental; o ensino médio tinha demanda baixa em função da entrada dos jovens no mercado de trabalho, principalmente, das classes de renda mais baixas; atraso escolar no fundamental, pois grande parte dos alunos o concluíam tardiamente e ingressava no mercado de trabalho antes de entrar no ensino médio (em 1995, a taxa de conclusão do ensino fundamental estava em torno 40%); seu currículo era acadêmico, de preparação para o vestibular, portanto destinado à formação das elites (ibidem).

A LDB de 1996 pode ser considerada um marco institucional importante do ponto de vista do debate educacional no Brasil no que se refere ao ensino médio, pois é essa legislação que “dá início ao que poderíamos chamar de “ciclo” de reformas do Ensino Médio, ciclo que não pode ser considerado concluído” (CEBRAP, 2013, p. 19). Além de instituí-lo como etapa final da educação básica, instituiu sua obrigatoriedade, a ser alcançada progressivamente e; entendimento do ensino profissionalizante como um curso independente do ensino médio. A universalização a ser alcançada implicava um novo desafio institucional de grande magnitude para o setor público brasileiro, para os estados em particular, devido à inexistência de um marco temporal que balizasse o objetivo desta universalização. Esta LDB representa para o ensino médio uma reorientação de seus objetivos e de seu lugar no conjunto da educação nacional.

Neste sentido, o ensino médio agrega três funções: propedêutica, formativa e profissionalizante, as quais sempre se revezavam em importância nos decretos e leis estabelecidos para se reformar este nível de ensino. Assim, superam-se os modelos anteriores que apresentavam dois percursos, ou a formação propedêutica que preparava para o acesso ao ensino superior, ou a formação técnico-profissional (GARCIA, 2002; MARCHAND, 2006).

Para as mesmas autoras, sua principal função é a formação geral do estudante, sendo o preparo para o domínio das profissões técnicas um fim complementar. Isto fica claro no Artigo 36-A: Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Nesta LDB no Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: [...] VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, [...]. Segundo o Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. Desta forma, fica claro que é de responsabilidade do Estado a oferta do ensino médio, enquanto a dos municípios é o ensino fundamental, até seu pleno atendimento.

Atualmente, com a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, o ensino médio passa a ser obrigatório. Sua aprovação foi muito

importante, uma vez que tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para todos os que não tiveram acesso a ela na idade apropriada. Isto reflete uma conquista decorrente de uma luta para que o ensino médio também fosse considerado como uma etapa de escolaridade constitucionalmente obrigatória e gratuita para todos os brasileiros, dentro de uma concepção de educação como direito de todos (BRANDÃO, 2011).

Desde meados dos anos de 1990, o governo federal no Brasil vem se dedicando à educação básica, com especial atenção nas seguintes áreas: (1) financiamento da educação, a partir da criação do Fundef; (2) implantação de sistemas nacionais de avaliação, dentre eles o Saeb e o Enem e; (3) a reforma do ensino médio, que em um primeiro momento se caracterizou pela sua separação da educação profissional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que acompanharam todas essas ações, são referenciais de qualidade para a educação nacional e foram criados em 1996 com a finalidade de nortear a ação pedagógica e apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Os avanços continuaram e algumas adaptações/modificações ocorreram. Houve a substituição do Fundef pelo Fundeb, criação da Prova Brasil, construção do Ideb e a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com planos de metas para os diferentes níveis do sistema educacional (INEP, 2010).

Seis pilares sustentam o PDE: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização (o que se conhece na literatura como *accountability*⁹) e mobilização social, que são consequências de princípios e objetivos constitucionais. A visão sistêmica pautada pelo PDE veio transpor a visão fragmentada da educação que criou falsas oposições: 1) oposição entre educação básica e educação superior. 2) oposição estabelecida no nível da educação básica, formada pela educação infantil e os ensinos fundamental e médio. “A atenção quase exclusiva ao ensino fundamental resultou em certo descaso, por assim dizer, com as outras duas etapas [...]” (BRASIL, 2007, p. 9). 3) oposição entre o ensino médio e a

⁹ Políticas públicas de responsabilização que estabelecem tanto o dever da administração pública de prestar contas à sociedade, como o direito dos cidadãos de controlar a ação dos seus governos. “A sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. Desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado” (BRASIL, 2007, p. 11).

educação profissional. 4) alfabetização dissociada da educação de jovens e adultos (EJA). 5) oposição entre educação regular e educação especial. Visão sistêmica implica promover a articulação entre políticas específicas orientadas para cada nível, etapa ou modalidade (educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização) (ibidem).

Segundo Lima et al. (2009) as principais mudanças previstas no PDE para o ensino médio são: uma no aspecto propedêutico que visa romper com a antiga prática do *saberde-cor(décor)*¹⁰ e outra no aspecto profissionalizante que extingue o modelo de ensino mecanicista e incorpora a ciência como fator de produção. Os objetivos desta segunda mudança são direcionados à recuperação de verbas de custeio e de pessoal da rede federal de educação profissional e a contratação de docentes e técnicos administrativos para os trabalhos a serem desenvolvidos nos IFETs (Institutos Tecnológicos de Educação Profissional e Tecnológica). No entanto, as autoras colocam que:

Para que estas mudanças sejam possíveis, será necessário adotar um novo modelo de atuação, ou seja, estabelecer um arrojado projeto político-pedagógico; articular o ensino regular com o ensino profissional e tecnológico, bem como, ajustar os reforços curriculares da Educação Básica [...] incentivar a produção científica dando apoio à escola pública (ibidem, p. 11133).

Especificamente para o ensino médio, em 2009, o MEC apresentou mudanças no perfil do Enem e um programa para o ensino médio desenvolvido em articulação com Estados e escolas e tendo como foco o currículo e a organização pedagógica da escola. Esse movimento foi acompanhado por políticas de descentralização, modernização dos sistemas e acesso às tecnologias da informação, bem como revisão das carreiras dos professores.

Desta forma, os últimos 15 anos foram acompanhados por políticas educacionais de estímulo ao desempenho das escolas e busca de uma melhoria na qualidade da educação sob a ótica de implementar uma política de *accountability* que se vale de diferentes estratégias (avaliações censitárias ou amostrais, capacitação continuada, indicadores educacionais, etc.) para pressionar toda e qualquer escola a articular qualidade e equidade.

No Brasil, atualmente, o ensino médio está estruturado em duas grandes modalidades: o ensino médio regular e o ensino médio técnico. O primeiro é concluído em três anos e sem nenhuma especificidade profissional. O segundo

¹⁰ Grifo das autoras.

pode ser cursado de forma integrada ou concomitantemente ou subsequente. Há ainda os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) que podem ser oferecidos pelos sistemas de ensino na forma supletiva. Em todas estas modalidades é garantido o prosseguimento dos estudos no nível superior.

O Decreto nº 2.208, de abril de 1997 acabou por alterar a identidade do ensino médio à medida que buscou promover uma reforma da educação profissional, separando-a da educação geral. Ao separar o ensino médio do ensino técnico buscou-se atribuir ao primeiro caráter mais amplo como educação geral. Tal decreto retirava a possibilidade de profissionalização nessa etapa de ensino, admitindo-a somente em concomitância ou após sua conclusão. Foi elaborado para responder às exigências que se apresentavam para a educação naquele final de século, a partir das mudanças ocorridas na organização do trabalho. Sofreu severas críticas da sociedade civil e nos meios acadêmicos, culminando na edição do Decreto nº 5.154/2004 (OLIVEIRA, 2010a), que dispõe sobre a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio que se dará de forma integrada, concomitante (com matrículas distintas na mesma instituição ou em instituições distintas) ou subsequente.

A EJA é uma modalidade de ensino nas etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira e adotada por algumas redes particulares que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada por qualquer motivo (entre os quais é frequente a menção da necessidade de trabalho e participação na renda familiar desde a infância). No início dos anos 1990, o segmento da EJA passou a incluir também as classes de alfabetização inicial. A idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio¹¹.

No Brasil existem dois processos que facultam possibilidades de avaliação para o Ensino Médio; trata-se do Saeb e do Enem, que, em alguns casos, se somam aos sistemas estaduais de avaliação, fornecendo portanto às escolas, elementos que podem servir de parâmetros para suas atividades (SOUSA et al., 2006).

Desde a criação do Saeb, em princípio da década de 1990, as iniciativas dos estados em construir suas próprias ferramentas de avaliação não se constituiu em uma unanimidade de aceitação, na medida em que a existência de sistemas nacionais com coberturas e características técnicas seria capaz de

¹¹ Informações obtidas na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. http://www.se.df.gov.br/?page_id=228. Acesso em 04/02/2013.

fornecer as informações de que os gestores estaduais precisam (BROOKE et al., 2011). Esta afirmação é feita com base no estudo que estes autores realizaram em 2010, que comparava as avaliações estaduais. Observam que as informações disponibilizadas pela maioria deles seguem o padrão do Saeb e que seus resultados é base para a geração de políticas de gestão.

Sem entrar no mérito destas duplicidades, Castro (2009, p. 6) coloca que “a institucionalização da avaliação educacional no Brasil é hoje, sem dúvida, um instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país.

Os primeiros estados a criarem sistemas próprios são Ceará e Minas Gerais, em 1992, seguidos por Mato Grosso do Sul, São Paulo e Acre. Estes implantados até o ano de 1999. Atualmente, das 27 unidades federativas (26 estados e um Distrito Federal), 20 possuem suas próprias avaliações, ou seja, apenas 7 não as realizam. Quais sejam: Amapá, Mato Grosso, Pará, Roraima, Santa Catarina e Sergipe (BROOKE et al., 2011). Como já mencionado, no estado do Rio de Janeiro encontramos o SAERJ, implantado em 2008 e o Saerjinho, implantado em 2011. Estes têm como objetivo elaborar medidas para melhorar o processo de ensino na rede estadual.

No entanto, o resultado, da maioria destas avaliações, que são disponibilizados para consulta, via sites oficiais, é fornecido por escola ou por aluno, não se obtendo um panorama geral da rede, nem tampouco por nível de ensino. Disto depreende-se que estes resultados são de uso exclusivo das respectivas secretarias estaduais de educação. O Rio de Janeiro enquadra-se nesta observação.

O ENEM é um exame nacional voluntário oferecido anualmente aos estudantes que estão cursando ou que já concluíram o ensino médio. O número de participantes tem crescido anualmente e, possivelmente, uma das principais razões seja a criação do PROUNI que oferece bolsas de estudos para a educação superior. Um segundo fator, poderia ser a obtenção da certificação de conclusão do ensino médio. As pessoas com mais de 18 anos podem fazer apenas o Enem para obter os diplomas de ensino fundamental e médio, mediante requisitos pré-determinados pelo MEC. E um terceiro fator, seria que o Enem passou a significar também a possibilidade de uma vaga em várias instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas. Muitas instituições de ensino superior já utilizam os resultados do exame em seus processos seletivos, seja de forma complementar ou substitutiva.

A divulgação dos resultados do Saeb e do Enem, os principais exames de avaliação dos estudantes da educação básica, sempre recebe ampla cobertura na mídia jornalística brasileira. Estas coberturas destacam a piora ou melhora no desempenho dos alunos em ambos os exames, especialmente das redes públicas. A maioria dos jornais publicam *rankings* das escolas. No entanto, há uma deturpação do Enem ao se fazer comparação entre escolas, uma vez que este foi criado para avaliar o indivíduo e não a escola. Seria realmente informativo se as reportagens buscassem, mais que comparar a classificação das escolas, estabelecer comparações entre as condições de ensino e aprendizagem das unidades. A tendência é relacionar o resultado local com a média nacional. Entretanto, não relacionam essas informações com a política de educação implantada pelos governos. A cobertura dos resultados de exames de avaliação perde o sentido quando não são considerados os fatores que contribuem para o desempenho dos alunos¹².

Neste sentido, comparando-se os desempenhos do Saeb entre os anos de 1995 e 2011 e entre o 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, pode-se analisar em que medida os esforços das políticas públicas estão se efetivando para estes níveis de ensino. O Gráfico 03 procura demonstrar o trajeto destes desempenhos para língua portuguesa. O que podemos observar é que o desempenho vem se mantendo em uma trajetória semelhante, ou seja, quando o desempenho para o 9º ano melhora ou piora o do ensino médio acompanha. Apenas para o ano de 2003, o ensino médio apresenta uma melhora mais significativa em relação 9º ano do ensino fundamental e seu desempenho em relação ao ano anterior.

¹² Informações obtidas em <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/acao-na-midia/55-acao-na-midia/247-enem-e-saeb-jornais-destacam-o-baixo-desempenho-e-elaboram-rankings-de-melhores-escolas>. Reportagem publicada em 15/02/2007. Acesso em 05/03/2014.



Gráfico 03 - Desempenho Saeb entre 1995 e 2011 para 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio – Língua Portuguesa – Brasil

Fonte: De 1995 a 2005 – INEP; De 2006 a 2011 – site Todos pela Educação.

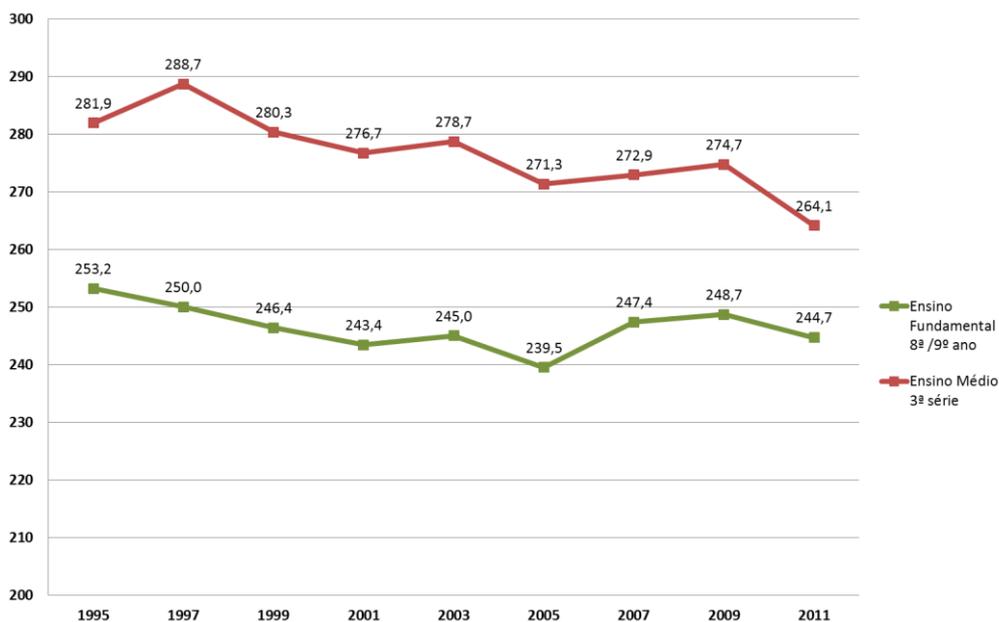


Gráfico 04 - Desempenho Saeb entre 1995 e 2011 para 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio – Matemática – Brasil

Fonte: De 1995 a 2005 – INEP; De 2006 a 2011 – site Todos pela Educação.

O Gráfico 04 mostra o desempenho para matemática. O comportamento do ensino médio apresenta uma evolução acentuada no ano de 1997. Para os anos que se seguem, a trajetória se comporta da mesma forma apresentada para língua portuguesa. Porém, em 2011, o ensino médio sofre uma significativa queda em seu desempenho. O que também se pode observar é que em ambas as proficiências o desempenho vem caindo.

De uma forma geral, observa-se pouca evolução entre o 9º ano e o ensino médio, medidas pelo Saeb.

Com base nas informações geradas por este sistema, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação refletem sobre ações a serem adotadas para a correção das distorções e fragilidades encontradas, de modo a destinar apoio técnico e financeiro para o melhoramento e crescimento das oportunidades educacionais e qualidade do sistema educacional. Dentro do exposto, depreende-se que o ensino médio possui um grande desafio por parte dos governantes para alcançar suas metas de qualidade.

2.2 Geografia Objetiva de Oportunidades – Importância de Variáveis Socioespaciais

Galster & Killen (1995) apresentam um modelo conceitual de tomada de decisão individual sobre questões que afetam o futuro status socioeconômico da juventude. Para estes autores, ao incluir o elemento geográfico na igualdade de oportunidades, supõem que estas decisões possuem aspectos objetivos e subjetivos que convertem-se na geografia objetiva de oportunidades e na geografia subjetiva de oportunidades (conceitos apresentados na Introdução deste trabalho).

Apesar de a geografia subjetiva de oportunidades ser apresentada conceitualmente, ela não é abarcada pelo objetivo principal deste trabalho. No entanto, serão tecidas algumas considerações em relação a ela, as quais envolvem os jovens do ensino médio e suas expectativas. E também, porque a geografia subjetiva é muito influenciada pela geografia objetiva, e vice-versa.

Castro (2008) cita um e-mail que recebeu de um aluno, que considerava talentoso e que lhe forneceu a melhor definição do ensino médio:

Segundo ele, quando cursava o fundamental, estudava coisas interessantes. Saindo da escola e caminhando pela rua ou pelos campos, observava na vida real o que havia aprendido na escola. Ao galgar o médio, passou a estudar o dobro do tempo. Mas olhando na rua, não via nada do que havia aprendido. Era tudo abstrato e distante do mundo real. Estava frustrado (ibidem, p. 114)

A proporção de alunos que não gostam e não veem utilidade em muitas das disciplinas oferecidas no ensino médio é elevada. Para a maioria apenas Português e Matemática têm utilidade. A proporção daqueles que declaram que a principal razão para frequentarem à escola é conseguir um diploma é bastante significativa (CEBRAP, 2013; SOUSA et al., 2006). No entanto, em CEBRAP (2013), de uma forma geral, não é possível afirmar que a principal razão para os estudantes-trabalhadores continuarem a cursar o ensino médio seja a obtenção do diploma, pois mais de 80% deles declaram ver a escola como um lugar que proporciona aprendizados importantes para o seu futuro. A opinião de que ir às aulas é apenas um meio para a obtenção do diploma se torna mais forte entre aqueles que já não frequentam mais as aulas, o que pode ser observado na Tabela 07 que mostra por situação de estudo e trabalho os jovens entre 15 e 19 anos residentes nos setores censitários com menor renda domiciliar per capita, que frequentou ou frequentam o ensino médio nas regiões metropolitanas de São Paulo e Recife.

Tabela 07 – Motivo para frequentar o Ensino Médio – Jovens de 15 a 19 anos – Regiões Metropolitanas de São Paulo e Recife

	Estuda e não trabalha	Estuda e trabalha	Não estuda e trabalha	Não estuda e não trabalha	No Total
A principal razão para ir à escola de ensino médio é conseguir um diploma	16,5%	16,2%	31,9%	25,7%	19,7%
Na escola dá para aprender coisas importantes para minha vida e meu futuro	80,6%	83,0%	67,1%	72,0%	78,1%
Mais ou menos	2,9%	0,8%	1,0%	2,3%	2,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: CEBRAP, 2003, pg. 89.

No entanto, em relação a obtenção de um diploma do ensino médio, Krawczyk (2003) apresenta um posicionamento diverso, pois coloca que isto é um motivo importante para os alunos estudarem, mesmo convencidos de que

aprendem pouco. Eles não têm dúvida de que “o ensino público é péssimo”¹³. Porém, as exigências do mercado de trabalho os obrigam a continuar estudando. Para a mesma autora, o aumento da demanda da escola média está acontecendo sob uma cultura escolar que não atende os jovens das camadas populares, uma vez que, historicamente, a escola secundária, dirigida apenas para responder às necessidades de setores médios e da elite, teve como meta o exame de ingresso à educação superior.

Além disto, a mesma autora coloca:

Ainda que a escola não seja suficientemente atraente, o que não se pode ignorar, contudo, é o aumento do número de anos de escolaridade entre as gerações mais jovens brasileiras, embora estejamos aquém de outros países latino-americanos, uma vez que persistem distorções série-idade e taxas de analfabetismo funcional. Isso significa afirmar que o Brasil está agora diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Para Brandão (2011) o elevado índice de distorção na relação idade/série pode estar relacionado àquela organização que não contempla mais os anseios dos jovens, especialmente daqueles que já são trabalhadores. Quando o ensino médio propedêutico, anteriormente oferecido exclusivamente às classes dominantes, passou a ser disponibilizada aos trabalhadores, “banalizou-se e desqualificou-se”¹⁴.

O ensino médio que integra a educação profissional se torna extenuante, pois integra mais 1.000 horas do ramo técnico e disciplinas ao já sobrecarregado ensino médio. As tentativas anunciadas de substituir o grande número de matérias obrigatórias por disciplinas genéricas e interdisciplinares, não cria opções verdadeiras, mas sim, corre o risco de “tornar ainda mais rasa e vazia a educação que hoje predomina” (SCHWARTZMAN e CASTRO, 2013, p. 63).

Em sincronia, Castro (2009 apud INEP, 2010) coloca que, diferentemente do que ocorre em outros países, o Brasil, ao invés de oferecer muitas e variadas opções de cursos e currículos, centra-se em um só modelo, que impõe aos jovens uma mesma formação, sempre frágil e desvinculada das reais

¹³ Grifo da autora.

¹⁴ Grifo do autor.

necessidades do País e de seus anseios. Assim, o desinteresse dos jovens pelo ensino médio pode ser vinculado a um conjunto de causas, a saber:

a) a manutenção de um currículo abarrotado de conteúdos das mais diversas naturezas; b) a adoção de um mesmo vestibular para o ingresso em diferentes carreiras do ensino médio (vestibular/carreiras do ensino superior), que acaba por nivelar todas as escolas; c) a precariedade do corpo docente, em especial no que concerne às áreas das ciências exatas; d) o pouco tempo para ensinar e aprender tudo o que é previsto; e) a má gestão escolar; e, f) “as regras disfuncionais e o clientelismo político” (CASTRO, 2009, p. 168 apud INEP, 2010, p. 37).

Estas são algumas abordagens que podem ser relacionadas à geografia subjetiva de oportunidades que são os valores, anseios, preferências e percepções subjetivas acerca das oportunidades e dos potenciais resultados da tomada de decisões para os jovens do ensino médio. Porém, elas não se encerram apenas com o que aqui foi abordado. São apenas alguns exemplos que foram constatados no complexo (não somente no sentido de complicado, mas também, no sentido de que possui muitos elementos) universo destes jovens.

A dimensão geográfica discutida por Galster & Killen (1995) abre a possibilidade de pesquisas nas áreas urbanas brasileiras e suas respectivas estruturas de oportunidades, ampliando o uso de variáveis socioespaciais para a análise da estrutura de oportunidades oferecidas pelos sistemas públicos e privados de educação e suas respectivas unidades escolares. Isto se constitui elemento importante na geografia objetiva de oportunidades.

Como exposto na Introdução deste trabalho, se torna importante associar a organização social do território às oportunidades educacionais.

No entanto, no Brasil, as pesquisas que envolvem o efeito-bairro ou efeito-vizinhança na educação são bastantes recentes e existem trabalhos que trazem importantes contribuições para o debate deste tema.

Dentre estes, os mais expressivos são realizados pelo Observatório das Metrôpoles¹⁵ e Observatório Educação e Cidade¹⁶.

¹⁵ O Observatório das Metrôpoles é uma rede de pesquisa criada em 1996 que reúne instituições e pesquisadores dos campos universitário, governamental e não-governamental. Vem trabalhando sobre 11 metrôpoles. Atualmente integra o programa Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – INCT, com apoio do CNPq, FAPERG e CAPES. Para maiores informações, consultar a página [HTTP://web.observatoriodasmetrolopes.net](http://web.observatoriodasmetrolopes.net).

¹⁶ O Observatório da Educação e Cidades é um núcleo de pesquisa que tem como temática central as desigualdades de oportunidades educacionais, considerando de forma integrada os diferentes contextos e agentes atuantes nesse processo: o da cidade, o da escola e o da família. É uma parceria entre os programas de pós-graduação das universidades: UFRJ, UERJ e PUC-Rio.

Livros como “A Cidade contra a Escola?”, organizado por RIBEIRO e KAZTMAN (2008) e “Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares”, organizada por RIBEIRO, KOSLINSKI, ALVES e LASMAR (2010) trazem importantes contribuições para o tema.

Os capítulos do primeiro livro tratam da relação entre segregação residencial e as desigualdades das chances de escolarização de crianças e jovens em várias grandes cidades da América Latina. A prioridade destes foi examinar os efeitos do contexto social e da sociabilidade vigentes em bairros populares das grandes cidades sobre o desempenho educativo de crianças e adolescentes. Na Introdução do livro, os organizadores destacam que os efeitos da segregação residencial sobre a estrutura das desigualdades sociais é um fenômeno universal, não sendo privilégio dos países latino-americanos. É um fenômeno que tem como fundamento os impactos dos processos de reestruturação econômica e social sobre as grandes cidades, com particular vigência nos bairros, onde estão concentrados os segmentos vulnerabilizados pelo novo modelo sócio-produtivo em emergência.

No caso do Rio de Janeiro o trabalho “Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro” apresentado por Alves, Franco e Ribeiro, examinando a distorção série-idade de alunos de 4ª e 8ª série, constataram que a proximidade territorial entre o mundo das favelas e os bairros ricos aumenta as chances de atraso escolar de crianças e jovens, o que abre pistas interessantes para avanços na teoria sobre os efeitos da vizinhança.

Ainda, na obra organizada por RIBEIRO e KAZTMAN (2008), outros estudos realizados em outras duas grandes cidades brasileiras, São Paulo e Belo Horizonte, apresentam os efeitos negativos da segregação. Em São Paulo os resultados evidenciaram a relevância de fatores institucionais, como dependência administrativa das escolas e serviços educacionais, regras de contratação e alocação de professores, entre outros são variáveis importantes para explicar a diferença dos serviços educacionais ofertados tanto na periferia, quanto nas áreas centrais. Belo Horizonte possui uma particularidade, pois os efeitos hipotéticos do bairro parecem ser absorvidos pela composição social das escolas.

O livro “Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares” (RIBEIRO et al., 2010a), são apresentados estudos que consideram os fenômenos de segregação espacial na produção das desigualdades educacionais. Destaco o artigo “A Geografia Objetiva de Oportunidades Educacionais na Cidade do Rio

de Janeiro” elaborado por Alves, Lange e Bonamino que levanta e mapeia a demanda e a oferta do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro. Este trabalho demonstra que a distribuição espacial das oportunidades educacionais é bastante desigual ao longo da cidade e que os territórios habitados por populações menos favorecidas social e economicamente são os que possuem menor oferta de escolas.

Este último trabalho, mereceu especial atenção, uma vez que contribuiu enormemente para a realização desta pesquisa, pois abriu caminhos para a realização de trabalhos similares abarcando outros níveis de ensino. Foi o que se materializou no trabalho em tela.

Igual importância, representou o trabalho “The Geography of Metropolitan Opportunity: A Reconnaissance and Conceptual Framework” realizado por Galster & Killen em 1995 nos Estados Unidos que conformou o conceito de geografia de oportunidades ao incluir o elemento geográfico na noção de igualdade de oportunidades. Seu conceito de geografia objetiva de oportunidades foi o norte desta pesquisa. Os principais conceitos e ideias apresentadas por estes autores foram contextualizadas na Introdução deste trabalho.

A apropriação do conceito de geografia de oportunidades de Galster & Killen (1995) são encontrados em três trabalhos localizados no Banco de Dados da Capes, realizados pelos seguintes autores:

- ✓ Godoy (2011) que em sua dissertação discorre sobre o Ideb, onde ao analisar o PDE identificou relações entre território e educação. Para este autor o Ideb está diretamente relacionado à articulação do discurso do ordenamento territorial, uma vez que o Ideb passou a demarcar pontos e regiões referentes a uma geografia do desempenho das agendas das políticas educacionais, ou seja, passou-se a mapear os lugares que alcançam as metas e os que deixaram de cumprir com as metas estabelecidas (geografia objetiva).
- ✓ Rodrigues (2011) em sua tese investigou duas áreas de favela da cidade do Rio de Janeiro, analisando quais as oportunidades educacionais (geografia objetiva) de seu entorno, bem como, as expectativas em relação ao ensino médio dos jovens nestas mesmas áreas (geografia subjetiva).
- ✓ Soares (2009) em sua dissertação investiga as diferentes estratégias de escolarização utilizadas por famílias de segmentos populares da comunidade

do Canal do Anil, localizada no bairro da Gardênia Azul, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo é compreender de que forma as redes de relações sociais conformadas na vizinhança podem afetar a percepção dos indivíduos ao escolherem a escola onde vão matricular seus filhos (geografia subjetiva).

Os trabalhos relacionados ao ensino médio para a cidade do Rio de Janeiro que podem ser relacionados com a geografia de oportunidades se concentram em apresentar quantidades de matrículas, que a qualidade do ensino deve ser melhorada, que o ensino médio noturno deve ser reavaliado. Desta forma, a lacuna encontrada nos levantamentos realizados para este trabalho foi que não existem mapeamentos das oportunidades educacionais, ou seja, estas oportunidades para o ensino médio não são localizadas de forma espacial, mostrando as reais oportunidades deste nível de ensino para os jovens. Assim mapear estas situações se torna de extrema importância, pois as dimensões da qualidade são o acesso, condições de oferta, demanda (perfil do alunado) e perfil dos professores. Neste trabalho estas dimensões serão abordadas para o ensino médio regular na cidade do Rio de Janeiro, o que o torna único, pois o mapeamento destas oportunidades dentro do espaço urbano ainda não foi realizado e nem analisada.

De acordo com Brandão (2011, p.126) a Emenda Constitucional Nº 59, de 2009, que torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria “terá reflexos diretos, no curto, médio e longo prazos, na questão da oferta e do atendimento do ensino médio, [...]”.

Neste sentido, nada mais importante do que contextualizar o ensino médio em termos de números de matrículas, infraestrutura das escolas, perfil dos jovens que o frequentam e perfil docente. Este trabalho se propôs a realizar esta contextualização para a cidade do Rio de Janeiro.

Até a década de 1990, a sociologia da educação focava seus estudos a respeito das desigualdades de resultados na família e na escola. A partir desta década, estudos passam também a considerar a vizinhança como capaz de exercer impacto na distribuição de oportunidades educacionais.

Para Ribeiro & Koslinski (2009a) a sociologia urbana, analisando com atenção os processos de segregação residencial de grupos sociais, construiu

referências “sobre os efeitos dos contextos sociais de vizinhança sobre os processos de assimilação dos indivíduos na ordem social competitiva” (ibidem, p.104). Estes estudos procuraram estabelecer relações de “causalidade entre o indivíduo (motivações, escolhas, comportamento e situação social) e os contextos sociais onde reside” (ibidem, p.104). A vizinhança é capaz de impactar, positivamente, no caso de vizinhanças afluentes, ou negativamente, no caso de vizinhanças pobres, na distribuição de oportunidades educacionais. Se nela encontramos pobreza, a rede social dos indivíduos diminui, principalmente dos adultos, que em sua maioria se encontram desempregados.

Flores (2008), em seu estudo norteado pelos efeitos da concentração espacial da pobreza sobre resultados na educação das crianças em Santiago do Chile, procurou entender as disponibilidades de oportunidades dos entornos e como estas são aproveitadas, assim como os efeitos diretos e indiretos que o bairro exerce sobre os resultados escolares. Em Santiago a distribuição da população no espaço urbano é conformada de grandes espaços socioeconômicos homogêneos e isolados uns dos outros, o que repercute diferentemente no desenvolvimento do aproveitamento das oportunidades educacionais. Diferentemente, do Rio de Janeiro, Santiago do Chile possui um modelo clássico de centro-periferia. A contribuição para a presente pesquisa se refere ao que a autora chama de geografia de oportunidades, a qual busca relacionar o processo de tomada de decisões com o contexto geográfico dos indivíduos.

No Brasil, a segmentação socioespacial é notória nas principais áreas urbanas. A periferia, desprovida de serviços, amenidades e espaços adequados de sociabilidade, se reserva aos mais pobres. Segundo Kaztman (2001), estes vivenciam um verdadeiro “isolamento social”¹⁷, a partir da conjunção de dois elementos, além, é claro, da própria segregação: a precariedade e instabilidade do mercado de trabalho e a segmentação dos serviços, ou seja, a existência de carências espacialmente diferenciadas relativas aos vários serviços oferecidos à população.

Kaztman (2000, p. 278, tradução livre) aponta que a vulnerabilidade pode ser entendida como “a incapacidade de uma pessoa ou de um domicílio para aproveitar-se das oportunidades, disponíveis em distintos âmbitos socioeconômicos, para melhorar sua situação de bem-estar ou impedir sua deterioração”. O autor considera que esta condição seria resultante de uma

¹⁷ Grifo do autor.

“defasagem ou falta de sincronia entre os requerimentos de acesso às estruturas de oportunidades oferecidas pelo mercado, pelo Estado e pela sociedade e os ativos dos domicílios que permitiriam aproveitar estas oportunidades”.

Nas sociedades das metrópoles brasileiras, ao mesmo tempo em que consolidam a democracia e homogeneízam seus valores e crenças, mantém e aumentam as desigualdades sociais. Nelas, se multiplicam demandas urgentes na área de saneamento ambiental, moradia, pavimentação e necessidades sociais. As realidades desses contextos urbanos metropolitanos criam “condições menos adequadas em termos da oferta de bem-estar social e, por consequência, apresentam menor capacidade de garantir a oferta de educação fundamental de qualidade” (RIBEIRO & KOSLINSKI, 2009a, p.108).

A organização social do território da cidade do Rio de Janeiro combina dois princípios de segregação residencial. O primeiro deles seria o clássico modelo Núcleo-Periferia cujas características são extremas desigualdades sociais com distâncias físicas que separam territorialmente as classes e grupos sociais entre si, bem como o acesso aos bens urbanos promotores do bem-estar social. O segundo princípio seria a presença das favelas em bairros com alto poder aquisitivo, ou seja, junto aos espaços mais nobres da cidade. Isto deveria promover uma maior integração entre as diferentes classes sociais e a utilização dos bens urbanos. Porém, devido a mecanismos políticos, institucionais e simbólicos suas práticas de interações sociais são hierarquizadas, promovendo uma clara separação entre os grupos e classes sociais e impondo filtros no acesso aos bens urbanos existentes no território (RIBEIRO & KOSLINSKI, 2009b; SILVA, 2010).

Desta forma, o “*modelo carioca de segregação*”¹⁸ é marcado pela proximidade territorial e distância social, o que caracteriza o espaço social da cidade do Rio de Janeiro e o torna particular. Em períodos recentes tem-se notado o crescente aumento do número de favelas próximas a bairros nobres. As razões deste fenômeno podem ser descritas em: 1º) para ter menor custo de acesso, segmentos de trabalhadores com menores qualificações têm buscado seu local de moradia próxima a estes locais em busca de serviços domésticos; 2º) favelas de grande porte demandam um mercado informal de trabalho em seu interior; 3º) aproveitamento das externalidades e amenidades urbanas oferecidas pela área litorânea da cidade onde se localizam as referidas áreas; 4º) política de oficialização das favelas com programas de urbanização. Assim, na cidade

¹⁸ Grifo autores.

do Rio de Janeiro, diferentemente de outras metrópoles, não ocorreu o processo clássico de separação territorial dos grupos e classes sociais, típicos do processo de industrialização (ALVES et al., 2008).

O contexto do bairro desempenha um papel central na conformação da geografia objetiva de oportunidades, para a qual Soares (2009) traz a abordagem de vários autores sobre o assunto. Quais sejam:

- a) Flores (2008): destaca as teorias sobre o efeito bairro que apresenta três elementos presentes na comunidade, que são chaves para o processo de socialização do indivíduo que ali habita: eficácia normativa, mecanismos de informação e oportunidades locais.
- b) Harvey (1980): coloca a geografia objetiva de oportunidades como a disposição dos equipamentos urbanos no território e os trata como recursos, e afirma que sua disponibilidade depende da acessibilidade e da proximidade. Para o autor as decisões locacionais aumentam a disponibilidade espacial dos recursos.
- c) Small (2004): ao tratar da geografia objetiva de oportunidades, divide os dispositivos urbanos em recursos essenciais e recursos não-essenciais.
- d) Galster & Killen (1995): afirmam que as normas dominantes no grupo, os valores, os padrões de conduta aceitáveis e as trajetórias de vida esperadas para crianças e jovens variam segundo o contexto geográfico, e com ele variam também o tipo de informação ao quais os indivíduos têm acesso. Sob esta perspectiva, as redes locais têm um papel fundamental na socialização dos indivíduos na medida em que proporcionam informações e ditam os parâmetros para o uso dessas informações.
- e) Wilson(1987): como o autor anterior salienta que as redes locais podem reforçar ou invalidar certas normas e valores, e atuar diretamente nas aspirações dos jovens. Dessa forma, a informação disponível no bairro afeta diretamente a percepção subjetiva do indivíduo acerca da estrutura de oportunidades sobre a qual deve tomar uma decisão. Pode-se afirmar, então, que a segregação urbana dá forma a geografia de oportunidades, tanto em sua forma objetiva quanto subjetiva.

3 Histórico e Desafios

A cidade do Rio de Janeiro, por quase 200 anos capital foi palco de grandes decisões políticas. Para condizer com esta sua condição, a cidade sofreu diversas transformações urbanas, as quais, como consequência, ocasionaram grandes problemas sociais.

Tais realizações geraram demandas de atividades econômicas e de população. Este padrão de desenvolvimento concentrado, capital e força de trabalho, resultam em novas necessidades. Os empresários necessitam de uma rede viária, assim como os trabalhadores devem ter acesso aos serviços de educação e saúde que os tornem aptos a desempenhar funções no processo produtivo (SANTOS, 2003).

Desta forma, baseando-se nos estudos que articulam escolarização e território, a geografia objetiva de oportunidades educacionais foi sendo tecida na medida da importância que a cidade do Rio de Janeiro foi necessitando ganhar para sua inserção no cenário internacional.

3.1 Ensino Médio – Trajetória de Reformas

[...] o sistema educacional brasileiro não *tornou-se* elitizado, ele já nasceu assim, destinado a uma minoria privilegiada (GARCIA, 2002).

A invenção de qualquer instituição social, como a escola, por exemplo, visa a solução de certos e determinados problemas. A educação sempre se fez sem plano e cresceu sem qualquer ideia de sistema. Historicamente, os diferentes ramos da educação que constituem um sistema nacional de educação, desenvolveram-se mais ou menos independentemente, foram influenciados por diferentes forças sociais e outras, e não o resultado de um plano organizado. A escola secundária e a superior, para o treinamento de líderes, surgiu em primeiro lugar. A escola pública elementar e obrigatória veio depois e sem nenhum propósito de articulação com a escola secundária. A escola profissional precedida pelo aprendizado estabeleceu-se depois da rápida expansão industrial e comercial do século XIX, à parte, não só da escola elementar como da secundária. Estas observações revelam justamente o fato de que os vários tipos de escola se instituíram como instrumentos de solução de problemas não só diferentes, mas, de certo modo, independentes (SILVA, 1957, p. 24).

O objetivo principal deste trabalho é mapear a geografia objetiva de oportunidades do ensino médio regular na rede estadual da cidade do Rio de Janeiro. Para compreendermos as dificuldades e controvérsias que este nível de ensino perpassou é necessário fazer uma construção histórica de sua trajetória.

No Brasil, a educação sofre desafios desde o início da República - última década do século XIX. Não porque os problemas educacionais tenham surgido com a República, mas foi neste período que os primeiros esforços de sistematização começaram a ser feitos para combater seu alto grau de analfabetismo (BOMENY, 2003).

Segundo dados do Recenseamento de 1906, primeiras estatísticas do século XX, o Brasil apresentava a média nacional de analfabetismo na ordem dos 74,50%. Os altos índices de analfabetismo são distribuídos de forma razoavelmente homogênea nos estados da federação, ou seja, próximos à média nacional 25,40%, com exceção do Distrito Federal (48,10%), hoje a cidade do Rio de Janeiro, à época, sede do governo federal. Para Bomeny (2003), um país analfabeto de ponta a ponta.

Educação básica não era um problema ou uma questão que sensibilizasse a elite brasileira. Em uma sociedade basicamente rural, mais de 80% da população, comandada pelos grupos oligárquicos, a demanda social de educação era baixa. “As elites não pretendiam abrir a sociedade ao conhecimento. Não era esta a prioridade” (BOMENY, 2003, p.3).

Neste sentido, Abreu (1968) coloca que em uma sociedade colonial de senhores da terra e de escravos, onde havia baixo nível de produção e limitados padrões de vida dos trabalhadores, nada justificava a busca por escolas, pois tudo o que utilizavam estes trabalhadores, lavradores, vaqueiros e mineiros, era aprendido diretamente da experiência dos seus ancestrais nestas atividades. Tudo era de conhecimento prático e direto, nada tendo assim a acrescentar.

O ensino médio, atualmente a última etapa da educação básica passou por uma trajetória de muitas reformas e de pouco acesso a grandes parcelas da sociedade. Desde a Primeira República (1889-1930) até os dias de hoje, alguns processos foram determinantes para a afirmação de seu direito. A definição de competências para os entes federados, a amplitude, a garantia da gratuidade e o estabelecimento na legislação de vinculação de recursos, são fatores que garantem, ao longo de tempo, em intensidades diferentes, o direito ao ensino médio. A gratuidade para uma etapa ou nível de educação possibilita que se

torne comum o acesso de todos à escola, não sendo assim, privilégio de poucos (MARCHAND, 2006).

Para a mesma autora, o século passado foi um ir e vir de ideias e políticas educacionais, que ora avançaram no processo de democratização, ora criaram obstáculos. Para contextualizar a atual situação do ensino médio no país é importante rever alguns dados da história política e social no que se refere a percepção da população e do Estado a respeito deste nível de ensino.

As transformações na sociedade é que disparam as reivindicações pela educação. A partir do momento em que ocorreu uma evolução econômica e social foi reconhecida a importância da educação para os cidadãos que passam a reivindicá-la. A partir disto, a educação é vista como um dos meios para que os indivíduos tenham acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade, vislumbrando participar da vida econômica, social e política. No Brasil, a partir da alteração de seu modelo econômico de substituição das importações, a população passa a reivindicar o direito à instrução, antes reservado quase que exclusivamente às elites. Isto ocorre a partir de meados da década de 1950, quando o ensino secundário passou a ser fundamental para o desenvolvimento do país (GARCIA, 2002).

Antes da Primeira República, no Império com a transferência da Família Real Portuguesa (1808), iniciou-se no país atividades industriais, tanto no setor estatal, quanto no setor privado. Para qualificar a mão de obra para a emergente economia, o Estado criou os liceus de artes e ofícios em várias partes do país, dirigido a crianças e jovens carentes (GOMES et al., 2006).

No período Imperial (1822-1889), o Governo Central passou a ocupar-se apenas do ensino de todos os graus na sua capital – Rio de Janeiro - e do superior em todo o país, ficando as províncias responsáveis pela instrução primária e secundária nos seus respectivos territórios (TANURI, 2000).

Neste mesmo período havia dois regimes escolares: o regular e o de cursos preparatórios e exames parcelados. Estes últimos representavam o acesso aos cursos superiores e mantidos por estabelecimentos provinciais e particulares. Seu principal objetivo era a preparação para o ingresso no ensino superior. Em 1889, com a República, este regime dual foi herdado apesar de em um primeiro momento ser combatido e se tentar dar ao ensino secundário um caráter formativo, deixando de ser uma exclusividade para o acesso ao ensino superior. No entanto, isto não foi alcançado (GARCIA, 2002).

O Quadro 01 apresenta as reformas por que passou o ensino médio desde a Primeira República até os dias atuais, suas nomeações ao longo do tempo e o que estas propuseram. Este quadro foi construído com base nos trabalhos de Garcia (2002), Marchand (2006) e Silva (2009).

O primeiro destaque deste quadro é a Reforma João Alves, pois esta reforma foi a primeira a implantar o regime seriado em detrimento dos estudos fragmentados até então vigentes no ensino secundário brasileiro (MARCHAND, 2006; SILVA, 2009).

Com esta última reforma da Primeira República pretendia-se que a educação secundária tivesse sido transformada, deixando de ser um nível de ensino seletivo e preparatório para os cursos superiores para ser um ensino de formação de adolescentes. No entanto, as reformas da Primeira República revelam o ensino secundário como sendo a única passagem para o ensino superior.

Em 1929, ano da crise econômica mundial, iniciam-se no Brasil mudanças estruturais que afetaram fortemente o sistema educacional no país. A crise cafeeira que deslocou os investimentos para outros setores produtivos, junto com a restrição da importação de bens de consumo, acabou fortalecendo a produção industrial. Uma nova classe burguesa emerge, com a qual os latifundiários, classe hegemônica até então, passam a dividir o poder. Em 1930 com o auxílio de um grupo de militares e com o apoio da classe burguesa, Vargas assume o poder através da chamada Revolução de 1930. Após a vitória da revolução é que se dá a criação do Ministério da Educação e Saúde, quando, enfim, a educação passa a ser reconhecida como questão nacional (GARCIA, 2002; SILVA, 2009).

A Reforma Francisco Campos, de 1931, início do segundo período republicano, que dispõe sobre a organização do ensino secundário, abrangeu todo o território nacional, diferentemente das reformas anteriores que atingiam somente as escolas equiparadas e o Distrito Federal. Dos dois ciclos que compunham o ensino secundário, o fundamental era obrigatório para todos os estudantes e o complementar era necessário para quem ingressasse nas faculdades de Direito, Engenharia, Arquitetura, Medicina, Farmácia e Odontologia.

Quadro 01 - Reformas Ensino Médio

Reformas do Ensino Médio	Nomenclatura	Duração	Exames	Objetivos
Benjamin Constant Decreto Nº 981 de 8 de Novembro de 1890	Ensino Secundário - pertencia ao segundo Grau	07 anos	1º) Suficiência: aplicado para matérias com continuação no ano posterior. 2º) Finais: matérias concluídas. 3º) Madureza: prestado no fim do curso integral e destinado a verificar se o aluno tem a cultura intelectual adequada.	Na República os objetivos oscilavam entre um caráter preparatório para o ensino superior e formativo.
Epitácio Pessoa Decreto Nº 3.912 de 26 de Janeiro de 1901	Ensino Secundário	06 anos	Previa exames por séries ou por disciplinas que eram de dois tipos: exames de promoções sucessivas (exames de admissão) e o de madureza. Permanecendo o exame de madureza, esta reforma tinha a intenção de implantar o regime de estudos seriados e assim substituir os exames parcelados de preparatórios, o que não se efetivou.	
Rivadavia Corrêa Decreto Nº 8.659 de em 5 de abril de 1911	Ensino Secundário	06 anos	Estabeleceu a desoficialização do ensino e de frequência, dispensando os alunos de prestar qualquer tipo de exame. Não havia necessidade de atestado de estudos secundários ou de qualquer certificado para o ingresso no ensino superior. A resposta foi a anarquia. Criado o exame Vestibular (exame de admissão) para o ingresso ao ensino superior.	
Carlos Maximiliano Decreto Nº 11.530 de 18 de Março de 1915	Ensino Secundário	05 anos	Para a aprovação nas matérias necessárias ao vestibular eram realizados exames nestas em cada um dos anos do curso. Desta forma, os exames de madureza foram novamente adotados. Os exames preparatórios poderiam ser realizados pelos estudantes que não frequentaram a escola oficial. Através destes era obtido o certificado de estudos secundários.	
João Luiz Alves Decreto Nº 16.782 de 13 de Janeiro de 1925	Ensino Secundário	06 anos	Seu objetivo principal foi abolir os exames parcelados de preparatórios. No entanto, por força da sociedade estes não foram abolidos. Sua conquista foi a seriação.	
Francisco Campos Decreto Nº 19.890 de 18 de abril de 1931	Ensino Secundário	07 anos em dois ciclos - fundamental (5) e complementar (2)	Para ingressar no ensino secundário se exigia o exame de admissão. Exigia a habilitação nos ciclos para o ingresso ao ensino superior, acabando com os exames parcelados.	

Continua próxima página.

Quadro 01 - Reformas Ensino Médio – Continuação

Reformas do Ensino Médio	Nomenclatura	Duração	Exames	Objetivos
Capanema Decreto N° 4.244 de 9 de Abril de 1942	Ensino Secundário - pertencencia ao ensino médio	07 anos em dois ciclos - ginásial (4) e clássico ou científico (3)	Três tipos de exames: exame de admissão (ingresso ensino secundário), de suficiência (habilitar o aluno à próxima série) e de licença (habilitar a conclusão dos dois ciclos). Para se ingressar no ensino secundário se exigia o exame de admissão. Aos reprovados no exame de admissão restava o ingresso às outras modalidades do ensino secundário.	Em 1930 o objetivo era apenas preparar para o ensino superior. A partir desta data a intenção era passar de preparatório para formadora da cidadania e qualificação de recursos humanos para o mercado de trabalho. No entanto ela permaneceu propedêutica.
LDB de 1961 LEI N° 4.024, DE 20 de Dezembro de 1961	Ensino Secundário - pertencencia ao nível médio	07 anos em dois ciclos - ginásial (4) e colegial (3)	Para ingressar no ginásio o aluno teria que realizar o exame de admissão, extensivo ao colegial. Exames de madureza para o ginásio e colegial eram exigidos aos que não os frequentaram conforme regime escolar.	A educação de grau médio, em prosseguimento a ministrada na escola primária, destina-se a formação do adolescente. A função preparatória era exclusiva apenas da 3ª série do segundo ciclo.
LDB de 1971(*) LEI N. 5.692, de 11 de Agosto de 1971.	Ensino de Segundo Grau	03 Ou 04 anos (***)	Abolido o exame de admissão para ingresso no ensino de 2º grau. O vestibular tomou a forma de unificado e classificatório.	O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.
Lei 7.044 de 1982(**)	Ensino de Segundo Grau	03 ou 04 anos ou 03 anos no mínimo	Extingue a obrigatoriedade do ensino profissionalizante.	
LDB de 1996 Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.	Ensino Médio - pertence à educação básica	03 anos no mínimo		Agrega três funções: propedêutica, formativa e profissionalizante.

(*) Curso de Formação Geral e Obrigatoriamente Profissional.

(**)Curso de Formação Geral e/ou Profissional. Era possível a oferta de cursos exclusivos de formação técnica para egressos do 2º grau/médio.

(***)Conforme estabelecido para cada habilitação.

Fonte: Elaboração própria a partir dos trabalhos de Garcia (2002), Marchand (2006) e Silva (2009).

Romanelli (1998 apud SILVA, 2009) salienta dois fatores que contribuíram para que esta reforma imprimisse um caráter elitista ao ensino secundário: a divisão por ciclos, sendo o fundamental de formação básica e o complementar de formação propedêutica, e a rigidez do sistema de avaliação que era exigente, quanto ao número de provas e exames. Isto provocava a seletividade.

No período de 1937-1945, no chamando Estado Novo, a população precisava adequar-se e para isto os princípios de disciplina, organização e obediência eram imprescindíveis. A política educacional visava evitar que doutrinas ameaçadoras da defesa nacional fossem propagadas. O modelo econômico da época favorecia a urbanização, o que aumentou a demanda social por educação, porém esta permaneceu seletiva, pois não houve mudanças na estrutura interna do sistema educacional e a escola não conseguia atender a demanda exigida (GARCIA, 2002).

Em 1942, mais uma reforma na educação brasileira, a Reforma Capanema, cujo objetivo era regulamentar a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino do país, buscando centralizar a política educacional. .

Esta lei mencionava a frequência concomitante em cursos profissionalizantes durante o segundo ciclo para os alunos que não pretendiam ingressar no curso superior. Esta reforma tornou obrigatória a frequência a este nível de ensino. No entanto, esta obrigatoriedade não foi garantida, pois a escola secundária estava destinada à formação das elites e para as demais camadas sociais haviam modalidades do ensino secundário (MARCHAND, 2006; SILVA, 2009).

Dentro desta estrutura apenas o secundário dava acesso a qualquer curso de nível superior, ou seja, permanecia propedêutica. Os cursos técnicos e o normal apenas permitiam acesso a cursos superiores que fossem diretamente relacionados a eles. Embora a expansão do número de vagas da rede pública tenha ocorrido, esta se deu muito lentamente, o que impediu o acesso de várias gerações ao longo dos anos (SILVA, 2009).

A preparação para o ingresso no ensino superior esteve presente em quase todas as reformas do ensino secundário como sendo um objetivo propedêutico. No entanto, a LDB de 1961 e a Lei 5.692 de 1971 não explicitam este objetivo (MARCHAD, 2006).

A LDB de 1961 foi a primeira a regular as orientações gerais da educação para todo território nacional, englobando todos os níveis em um único instrumento legal. Em relação ao ensino secundário: os ensinos secundários, técnicos e de formação de professores passaram a fazer parte de um único bloco comum, nominado ensino médio, tendo estes dois ciclos, o ginásial (4 anos) e o colegial (3 anos). Os cursos secundário e técnico-profissional passaram a se equivaler para ingresso no ensino superior.

Em 1964, com o golpe militar, a educação deveria ser utilitária, subordinando-se à produção econômica, ou seja, só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho (SILVA, 2009).

Assim uma nova Lei de Diretrizes e Bases foi estabelecida em 1971, esta porém restrita ao 1º e 2º grau. A nomenclatura do ensino primário e médio é modificada para 1º e 2º grau, respectivamente. O 1º grau uniu a escola primária com o primeiro ciclo ginásial, resultando sua duração em 8 anos. O 2º grau teria duração de 3 ou 4 anos. Esta lei instituiu a profissionalização, o que faria com que os alunos concluintes saíssem da escola com alguma habilitação profissional. Este era seu principal objetivo. Neste caso, o ingresso ao ensino superior não é finalidade declarada, mas sim preparar os estudos para o exercício de uma profissão. Extinguiu o exame de admissão e estabeleceu a obrigatoriedade da frequência escolar para 8 anos (SILVA, 2009).

Esta transformação do ensino secundário em compulsoriamente profissionalizante, trouxe forte impacto em sua qualidade, uma vez que as escolas da rede de 2º grau não possuíam nem equipamentos nem professores habilitados a oferecer formação profissional em condições adequadas (PINTO, 2011). Assim, sem recursos humanos e estrutura material, esta não produziu os resultados esperados e desarticulou a já precária escola pública de 2º grau.

Cunha (1989) tenta mostrar como as políticas de 1971 foram discriminatórias e impediram que o aumento da escolaridade reverteresse em mobilidade social, ou seja, o autor desenvolve os motivos pelos quais as políticas educacionais convergiram no sentido da manutenção do *status quo*. A justificativa era que a profissionalização mais precoce atenuaria a demanda pelo ensino superior e a pressão pelo aumento do número de vagas. Essa obrigatoriedade não foi acompanhada de aumento de verbas para as escolas públicas implantarem o ensino técnico. Dessa forma, camadas populares continuavam sem acesso a uma profissionalização de qualidade. Por outro lado, as escolas particulares, que preparavam seus alunos para a universidade,

continuaram a fazê-lo, implantando o ensino profissionalizante apenas para cumprir a exigência oficial sem, no entanto, comprometer o ensino propedêutico. A instituição do pagamento do ensino médio e superior nas escolas públicas, uma vez que a Constituição de 1969 previa apenas gratuidade no ensino do 1º grau, teve o efeito de conter a demanda por matrículas também neste nível, ao excluir dele jovens de famílias com menor nível de renda.

A Lei Nº 7.044 de 1982 viria a extinguir o ensino médio profissionalizante. Reconhece-se publicamente o fracasso da política educacional da ditadura. O 2º grau livra-se da obrigatoriedade da profissionalização. A educação deixa de destinar-se a formar o educando para exercer uma ocupação específica e volta-se para prepará-lo para uma vida produtiva (GARCIA, 2002).

A LDB de 1996, assim como a Constituição Federal de 1988 já havia consagrado, o ensino de 1º grau é denominado de ensino fundamental, e o 2º grau, ensino médio. Define a educação escolar com a seguinte composição: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e II – ensino superior. O ensino médio a parte final da educação básica, é a educação mínima a que todo brasileiro deve ter acesso para inserir-se no mercado de trabalho e para exercer plenamente a cidadania (GARCIA, 2002).

Brandão (2011) coloca que a aprovação da Emenda Constitucional Nº 59, de 2009, que torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria, reflete uma conquista histórica para que “o ensino médio também fosse considerado como uma etapa de escolaridade constitucionalmente obrigatória e gratuita para todos os brasileiros, dentro de uma concepção de educação como direito de todos” (ibidem, p. 196).

Os currículos do ensino secundário estabelecidos pelas reformas da Primeira República apresentavam um caráter enciclopédico destinado a atender o interesse das elites que aspiravam aos cursos superiores. Na década de 1930, com o advento da industrialização e com o processo da substituição das importações, este quadro começa a ser alterado, imprimindo-se mais valor a uma educação mais realista e menos livresca. Na década de 1970, a formação de profissionais passou a ser o grande objetivo do ensino secundário, assim o currículo passa a ter forte composição profissionalizante em sua parte diversificada. Na LDB de 1996 a formação geral passou a ser o objetivo principal do ensino médio, que deve oportunizar um aprendizado aos alunos que

lhes forneça condições de atuar na sociedade contemporânea (MARCHAND, 2009).

Dentro do exposto, a afirmação ao direito do ensino médio foi se modificando na legislação. No início da história do Estado brasileiro a legislação garante quase que exclusivamente o direito ao ensino primário. Em um segundo momento passa a declarar o direito ao ensino fundamental e algum direito ao ensino médio. Com relação a este trajeto, Braatz e Burckhart (2013) demonstram que o direito à educação na história constitucional brasileira nem sempre esteve em progresso e evolução positiva, pois as constituições nacionais foram elaboradas e promulgadas dentro de contextos históricos específicos e seus textos absorveram seus momentos políticos. Assim, a educação passou por avanços e retrocessos quanto a sua gratuidade, obrigatoriedade de oferecimento, obrigatoriedade das instâncias governamentais, vinculação de recursos à educação pelos entes federativos, orientações de acesso, entre outros aspectos.

Quanto a gratuidade, nas Constituições, os mesmos autores colocam:

- ✓ Constituição de 1824: instrução primária gratuita.
- ✓ Constituição de 1891: não havia previsão à instrução pública gratuita.
- ✓ Constituição de 1934: ensino primário gratuito e tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário a fim de tornar mais acessível.
- ✓ Constituição de 1937: o ensino público somente será ofertado àqueles que não possuem acesso ao ensino privado.
- ✓ Constituição de 1946: ensino primário gratuito.
- ✓ Constituição de 1967: o poder público poderá amparar técnica e financeiramente o ensino, inclusive mediante bolsa de estudo. O ensino é gratuito apenas para aqueles que demonstrarem insuficiência de recursos.

A Constituição de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã foi elaborada em tempos de redemocratização a partir dos anos de 1980, com fundamentos na cidadania, democracia e dignidade da pessoa humana. Amplia o leque de direitos no âmbito do pluralismo étnico, com a introdução de um rol de direitos indígenas e direitos ambientais e colocando a educação como direito público subjetivo, o que significa elevar a educação à categoria de serviço público essencial. O ensino é livre à iniciativa privada, desde que atendidas às condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional e mediante autorização e avaliação de qualidade pelo poder público. A educação é

considerada nesta constituição como um direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ensino é obrigatório e gratuito dos 4 aos 14 anos (com a Emenda Constitucional Nº 59, de 2009 é ampliada para 17 anos). Consagra a obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental gratuito, gradativamente extensiva ao ensino médio. No que refere aos recursos que devem ser destinados à educação, a Constituição estipula que União nunca aplicará menos de 18% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Este percentual sobe para 25% para os Estados, Distrito Federal e Municípios. Além disso, os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei.

O acesso ao ensino médio para se constituir o que é hoje, passou por uma trajetória histórica de muitas reformas, mas de pouco acesso a grandes parcelas da sociedade. Outro aspecto que influenciou sua oferta foram as políticas públicas, bem como os financiamentos, que priorizaram o atual ensino fundamental, tanto, primeiramente, para reverter o analfabetismo, como, depois, na busca de sua universalização.

Dentro deste contexto, muitos dilemas e desafios foram enfrentados referentes ao ensino médio. Isto pode ser observado pelas citações abaixo, feitas ao longo do tempo e que demonstram a preocupação que sempre se teve com os destinos do ensino médio e que responderia a pergunta: Qual a função do ensino médio? Ao que me parece, até hoje, para esta pergunta há controvérsias entre pesquisadores / autores.

[...] o problema crucial da educação do nosso tempo está na reorganização das escolas de 2º Grau (LOURENÇO FILHO, **1963**, p. 120 apud GOMES, 1983, p.1).

Em verdade toda a filosofia educacional subjacente ao ensino médio é um campo de tensão, conflito, acomodação, composições nem sempre lúcidas e objetivas entre a sua função de ministrador de cultura geral e aquela outra agência preparadora e distributiva da adolescência pela gama de ocupações, em nível médio, de uma sociedade tecnológica [...] tem a atual escola de ensino médio, evidentemente, de enfrentar problemas de objetivos e de estrutura, radicalmente diferentes, por sua complexidade, daqueles do tempo em que era, pura e simplesmente, uma pequena e homogênea escola da classe dominante, preparatória a estudos superiores, realizando-se e esgotando-se no âmbito do ensino acadêmico, para uns poucos privilegiados (ABREU, **1968**, p. 217).

Após decorridos quase 20 anos da observação de Lourenço Filho muitos têm sido os caminhos buscados para a solução, seja de ordem econômica, social ou pedagógica, de controvérsia tão antiga quanto complexa, sobre a identidade e reais objetivos do ensino de 2º grau (GOMES, 1983, p. 1).

O problema é que, em todos os países, alunos graduados no médio vão para o superior, outros vão para o mercado de trabalho – com ou sem formação específica. São três destinos diferentes. Como lidar com tal variedade de objetivos? (CASTRO, 2011, p. 115).

A educação de nível médio é a compreendida entre a educação denominada, ao longo de tempo, de elementar, primeiras letras, primária, 1º grau e fundamental e a educação superior. A educação de nível médio destina-se ao aprimoramento cultural e à especialização profissional, sendo este binômio, em sua trajetória, o grande dilema referente à função do ensino de nível médio (MARCHAND, 2006).

Como coloca Castro (2008), o ensino médio tem papéis demais e seu maior dilema está em preparar metade dos alunos para o trabalho e a outra metade para o ensino superior, que são coisas bem diferentes e os valores e atitudes que são funcionais para uma e para outra, possuem uma enorme distância entre si. Em algum tempo será necessário resolver este dilema de um sistema único, que, “na teoria, oferece a mesma escola para todos e, na prática, não oferece nada para ninguém, nem um ensino que preste” (ibidem, p. 113). Para este autor:

Por tudo que sabemos, o [ensino] médio é o grau mais desengonçado. Está no meio do caminho. Recebe uma diversidade crescente de alunos e não sabe o que fazer com eles. Tem demasiados papéis. Sem muito medo de errar, pode-se dizer que é um nível em crise permanente. Entra ano, sai ano, em algum lugar do mundo há protestos ou propostas de revirar tudo de cabeça para baixo (ibidem, p.114).

A falta de consenso sobre o papel do ensino médio no Brasil, ou função propedêutica voltada para o ensino superior, ou a profissionalizante destinada às camadas populares, desfavoreceu sua função formativa. Alguns de seus processos foram determinantes para a afirmação de seu direito. Para que este direito se efetive é necessário o acesso de todos a este nível de ensino e que sua função socioeducativa se esclareça para torná-lo preponderante (MARCHAND, 2006). Em outras palavras, o ensino médio deve ser visto como a etapa final da educação básica e não como mero preparador para o acesso à universidade.

Carneiro (2012) contrapondo a preparação do ensino médio para estudos posteriores ou para o mercado de trabalho coloca que os problemas do ensino médio brasileiro pouco têm a ver com o cotidiano do aluno, mas sim, com a excelência do vestibular, o que inibe a criatividade e se especializa na colagem mental de conteúdos. Assim, para o autor a escola de ensino médio:

[...] vive a fantasia de um aprendizado divorciado da ideia de educação básica. Por isso, todo seu formato organizacional, curricular e docente não é para formar sujeitos autônomos, mas para conformar identidades. Além disto, é uma escola escassa de meios e recursos que a qualifiquem. E como se não bastasse, não conta com um quadro estável de professores profissionais, mas, sim, de profissionais professores temporários (ibidem, p. 139).

Para o mesmo autor nenhum nível de ensino tem sido mais desprezado pelo Estado quanto o ensino médio. Fazem-se estudos, patrocinam-se conferências nacionais e internacionais, publicam-se documentos e estatísticas e promovem-se reformas. No entanto, tudo fica no âmbito de constatações do tipo:

Historicamente o ensino médio tem funcionado como um rito de passagem para a universidade.

Historicamente o ensino médio tem ficado em plano secundário no conjunto das políticas públicas de educação do Estado brasileiro.

Historicamente o ensino médio tem permanecido no regaço da educação escolar das elites.

Historicamente o ensino médio tem sido impedido de se expandir com qualidade.

Historicamente o ensino médio tem ocupado os espaços ociosos do ensino fundamental, razão por que possui alta concentração de matrículas no turno da noite.

Historicamente o ensino médio tem sido uma forte marca de ensino descontextualizado.

Historicamente o ensino médio tem assumido a feição de “preparatório” para o vestibular.

Historicamente o ensino médio tem tido um currículo enciclopédico, assestado para padrões culturais de segmentos cultos da sociedade.

Historicamente o ensino médio tem estado fora de políticas consistentes da articulação União Federal / Unidades Federadas, sob a alegação de que se trata de responsabilidade dos estados.

Historicamente não se sabe o que os alunos aprendem para a vida, embora se saiba que estes estão em preparação para o vestibular.

Historicamente o ensino médio tem apresentado um desenho pedagógico e escolar sem identidade própria.

Historicamente o ensino médio tem ficado ausente de políticas consistentes, longas e continuadas de avaliação.

(CARNEIRO, 2012, p.57 e 58)

Rodrigues (2011) coloca que o esforço dirigido ao ensino fundamental para o aumento da rede física das escolas públicas, para o aumento da capacidade de atendimento e linhas de financiamento, desenvolvimento de indicadores de avaliação de qualidade possibilitaram o avanço da educação básica como um todo. Porém, todos os esforços públicos para a melhoria da qualidade da educação não privilegiou o ensino médio. Apesar do avanço de suas matrículas ocorrido nos anos de 1990 não o tornou alvo de investimentos, sobretudo nas grandes cidades brasileiras. No caso do estado do Rio de Janeiro o aumento da demanda tornou inevitável a criação de instrumentos burocráticos para o ingresso às escolas. A seleção de alunos pelos estabelecimentos escolares não ocorre de forma aleatória e apresenta impacto no aumento das desigualdades de oportunidades educacionais.

A sobrecarga dos Estados na manutenção da educação básica não garantiu a expansão física para o ensino médio. Neste sentido, em relação ao estado do Rio de Janeiro, o mesmo autor coloca que o atendimento da rede estadual só foi possível devido à subutilização de instalações de outras redes e instituições em horário alternativo, o que causa prejuízo a uma das partes do que diz respeito à utilização do espaço físico. Além disto, este funcionamento compartilhado contribui para que os jovens e profissionais de educação não se apropriem das escolas que frequentam, o que dificulta a relação de pertencimento e coesão institucional entre professores e alunos.

O ensino médio e seus impasses se tornam pauta de diversos debates sempre que os resultados de suas avaliações são publicados. Foi o que ocorreu a partir de agosto de 2012, quando os resultados do IDEB de 2011 foram publicados e muitas foram as propostas lançadas como solução para seus baixos resultados. Isto pode ser verificado na notícia que segue, publicada no GLOBO online em 14/08/2012¹⁹.

O Brasil superou as metas na educação propostas pelo Ministério da Educação (MEC) para serem alcançadas em 2011 nos dois ciclos do ensino fundamental (de 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano), mas apenas igualou a meta projetada para o ensino médio, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), divulgado nesta terça-feira, 14 [gráfico abaixo].

Mas os resultados são muito desiguais considerando municípios e escolas individualmente: 39% dos municípios e 44,2% das escolas estão abaixo da meta.

¹⁹ Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/08/pais-supera-metas-do-ideb-no-ensino-fundamental-e-igual-a-no-ensino-medio.html>. Acesso em 20/10/2012.

Ensino Médio



(...)

Ensino médio

Alunos do ensino médio tiveram o pior desempenho e crescem no ritmo mais baixo. Em 2011, eles alcançaram a meta projetada de 3,7 pontos. Nesta fase, o crescimento tem sido lento: em 2005 foi 3,4, em 2007 teve 3,5; em 2009, a nota foi de 3,6.

A distância da nota do Ideb nos anos iniciais em 2011 ficou quase três vezes maior em relação ao ensino médio na comparação com o primeiro ano do índice, em 2005. O ministro da Educação, Aloizio Mercadante, reconhece que o ensino médio apresenta problemas e preocupa o governo. "Temos 13 disciplinas obrigatórias no ensino médio da rede pública. É uma sobrecarga muito grande para o estudante. Não contribui para ter foco nas essenciais: português, matemática e ciências. Outro problema é a parcela significativa de alunos matriculados no curso noturno", avalia Mercadante.

O ensino médio do estado do Rio de Janeiro passou de penúltimo colocado no Ideb de 2009 para o 15º entre as 27 redes estaduais do país em 2011. No entanto, seu resultado, 3,2, ainda ficou abaixo da média nacional, de 3,7, e o Rio permanece em último lugar na região Sudeste.

Na apresentação dos resultados do Ideb de 2011 pelo MEC, em Agosto de 2012, o então Ministro da Educação Aloizio Mercadante discorreu sobre a necessidade de estudos relativos às questões do ensino médio para a geração de políticas de melhorias nessa etapa do ensino. Apontou ainda, a necessidade de discutir o currículo do ensino médio e a necessidade da ampliação do sistema de avaliação de amostral para censitária, como a realizada para o 5º e 9º anos do ensino fundamental (INEP, 2012).

O Brasil durante a segunda metade do século XX passou por transformações em sua ordem social, econômica e cultural que trouxeram importantes consequências para toda a educação pública. Assim, as deficiências atuais do ensino médio são reflexos de um projeto de democratização da escola pública ainda inacabado. A inclusão do ensino médio como parte da educação

básica e o seu caráter obrigatório demonstram sua importância política e social. Fala-se da perda da identidade, porém, esta nunca foi muito clara: ou trampolim para a universidade ou a formação profissional. Sua duração são anos de escolarização controversa o que traz dificuldades em definir políticas para essa etapa da escolarização (KRAWCZYK, 2011). Assim, a mesma autora coloca:

Se por muitos anos finalizar a escola média era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, na última década essa realidade se transformou, produzindo grandes desafios. A escola para 20% da população não é a mesma que a aquela para 70% dela. Mas o poder público tem a obrigação de oferecer uma escola que comporte a dinâmica de aprendizagem da população que pretende atingir. Quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio realmente aprenderem em sintonia com o mundo em que vivem, estaremos diante de um processo real de democratização do ensino e não simplesmente de progressiva massificação (KRAWCZYK, 2011, p. 757).

3.2 Geografia Objetiva de Oportunidades – Importância da Produção do Espaço Geográfico

A rede social local é um elemento da geografia de oportunidades, segundo Galster & Killen (1995), pois pode reforçar certas normas e valores ou pode agir sobre as aspirações da juventude de diferentes formas de acordo com a faixa de oportunidades consideradas, ou seja, a tomada de decisões se diferencia entre os indivíduos, dependendo de como a estrutura de oportunidades a eles se apresenta e como esta venha a atender suas expectativas.

Neste sentido, a cidade ganha importância, na medida em que é nas especificidades do espaço urbano que se estabelecem relações humanas e, conseqüentemente, as redes sociais. É preciso ter em conta que cada modo de produção produziu o seu espaço e, portanto, cada cidade é a materialização de um momento histórico com a sua espacialidade (FERRERA, 2011).

As diferentes fases do desenvolvimento capitalista apresentam especificidades próprias que repercutem na organização espacial das cidades. Quanto à cidade do Rio de Janeiro, capital por cerca de 200 anos (1763 -1960) e transformada em estado da Guanabara (1960) e capital do estado do Rio de Janeiro, desde 1975, após a fusão dos antigos estados da Guanabara e Rio de Janeiro, quatro momentos importantes modificaram sua estrutura urbana com o

objetivo de adaptá-la aos sucessivos estágios do desenvolvimento econômico. Estes momentos são apontados por Santos (2003) e são:

- ✓ O primeiro, em meados do século XVIII, quando a capital da então colônia se transfere de Salvador para o Rio de Janeiro, por estar localizado nesta cidade o porto mais próximo do ouro extraído em Minas Gerais para Portugal.
- ✓ O segundo, em 1808, quando a família real portuguesa chega à capital, o que gera uma série de investimentos na infraestrutura da cidade, ocasionando uma importante reorganização urbana.
- ✓ O terceiro, no início do século XX, quando praticamente todo o centro da cidade é reconstruído para dar origem a uma nova capital da recém-instituída República. É a conhecida Reforma Pereira Passos.
- ✓ Finalmente, o último, na década de 1960, quando a cidade deixa de ser a capital republicana e se torna estado da Guanabara, impulsionando as grandes obras viárias que resultam numa grande expansão e transformação da estrutura interna da cidade.

Estas duas últimas reestruturações urbanas respondem pela atual organização espacial e que foram necessárias para sua inserção na nova ordem econômica, ou seja, transferir as atividades primário-exportadoras para a indústria (SANTOS, 2003).

Em 1763 a cidade do Rio de Janeiro sucedeu a cidade de Salvador como capital do Brasil colonial e depois Imperial. A importância inicial do Rio de Janeiro para o império português residia mais na sua posição estratégica no âmbito da geopolítica lusitana do que propriamente para a economia da metrópole. A cidade de Salvador era a capital administrativa do Brasil devido a sua economia açucareira, principal atividade econômica desenvolvida no espaço colonial. Com a mudança da realidade econômica desencadeada pela extração de metais preciosos na região de Minas Gerais, a transferência da capital para o Rio de Janeiro foi uma importante ação para que os lucros da mineração fossem regulados e chegassem o mais rápido possível até Portugal²⁰.

Naquele mesmo ano, a cidade consolidou um espírito de independência política e econômica que influenciaram em sua capitalidade e seria palco de diversas efervescências políticas. Seu porto ia além da circulação de

²⁰ Por Rainer Gonçalves Sousa, Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás – UFG em <http://www.escolakids.com/rio-de-janeiro-a-segunda-capital-do-brasil.htm>. Acesso em 20/10/2013.

mercadorias. Era um espaço de circulação de bens simbólicos, sendo o elo da cidade com o mundo. O carioca era receptivo ao novo e acostumado ao convívio com as diferenças culturais. A vida política carioca apresentava altos índices de participação dos cidadãos na política. Era um espaço de homens livres (AZEVEDO, 2002).

O mesmo autor coloca que em 1808 com a vinda da família real, mais uma característica iria se acrescentar à sua capitalidade: a centralidade. D. João VI entendeu que necessitava dotar a cidade de nova significação. Criou a biblioteca nacional, a faculdade de medicina, a academia militar, a escola de ciências e arte, o jardim botânico, entre outras. Buscava infundir na cidade o ideal de civilização europeu. O Rio de Janeiro tinha os melhores salões literários e as maiores livrarias do Império e cada vez mais se impunha como o local onde os grandes eventos aconteciam. Era o centro do progresso técnico e da ciência. Tornou-se um grande centro de atração de cabeças pensantes.

A abolição da escravatura em 1888 agravou a crise da produção cafeeira no Brasil, causando um grande êxodo do campo para as cidades. Estes escravos, instantaneamente, deram origem a uma imensa massa de desempregados miseráveis, analfabetos e sem qualquer capacitação profissional e que começaram a se acumular no Centro do Rio de Janeiro. A demanda por moradia e emprego era muito maior que a oferta, restando a essa massa o improvisado. O Rio de Janeiro, então Distrito Federal, foi vendo as ruas estreitas de seu centro antigo lotar de cortiços, única opção de moradia para a legião de pobres que viviam no Rio. O governo tinha muitos motivos para promover reformas, pois pretendia adequar a cidade ao *status* de capital do Brasil.

O terceiro momento da organização espacial da cidade do Rio de Janeiro aconteceu no governo do presidente Rodrigues Alves, que governou o país entre os anos de 1902 e 1906. Neste período ocorreram duas ações de reformulação urbana. A primeira, projetada pelo governo federal, modernizou o Porto do Rio de Janeiro. A segunda, planejada pela prefeitura, por meio de Francisco Pereira Passos, prefeito da cidade, que buscou integrar as diversas regiões da cidade ao seu centro urbano, pensado como lugar privilegiado da difusão da civilização. No entanto, estas reformas são percebidas como um bloco único, conhecida como Reforma Pereira Passos, que tinha como intuito excluir as camadas populares do centro da cidade, sendo “uma verdadeira trama urdida pela burguesia brasileira e orquestrada pelo prefeito Pereira Passos” (AZEVEDO, 2003, p. 40).

O objetivo declarado por Rodrigues Alves para as obras foi o melhoramento da imagem, a sanidade e a economia da capital federal. Melhorando o saneamento, melhoraria as condições de trabalho, melhoraria o comércio e aumentaria as arrecadações de impostos. Melhorando a imagem facilitaria a imigração de estrangeiros ao Brasil, para suprir a crise de mão de obra da lavoura cafeeira paulista, desde a abolição da escravatura (AZEVEDO, 2003).

O projeto de revigoração do porto foi elaborado por engenheiros que pensavam a ordenação urbana da cidade pela retificação de suas vias, desprezando a tradição da cidade. Assim, a região portuária, localizada em um litoral cheio de irregularidades, com uma série de sacos e ilhotas, foi aterrada e retificada, ou seja, as ruas se dispunham em uma relação de paralelismo e perpendicularidade.

O porto seria um propulsor do comércio externo e seria também o ícone de progresso no país, reforçando a visão econômica do governo de Rodrigues Alves que buscava “afirmar a opção do Brasil na economia internacional como uma economia periférica, agroexportadora de base cafeeicultora, sem nenhuma pretensão à industrialização” (Luz, 1975 apud Azevedo, 2003, p. 45).

Para melhorar a distribuição das mercadorias o sistema viário é reordenado. Estas intervenções foram realizadas com a abertura de grandes avenidas como a Avenida Beira Mar, Avenida do Cais, futura Rodrigues Alves, Avenida do Mangue, posteriormente Francisco Bicalho, e da Avenida Central, renomeada em 1912 como Rio Branco, bem como, alargamento de vias como a Marechal Floriano, a Rua do Catete, a Uruguaiana, a Rua da Carioca, entre tantas outras. Para que estas construções fossem realizadas houve a necessidade de demolir muitos prédios na região central da cidade (AZEVEDO, 2003). Começou então o famoso “bota abaixo”, com a demolição das casas e expulsão dos pobres para o subúrbio.

Alguns aspectos da administração Pereira Passos foram alcançados. Melhorou o emergente fluxo de veículos na cidade, diminuiu a distância entre diversos locais, melhorou as condições de higiene. No entanto, a ideia de elitizar o Centro e afastar dali para conjuntos habitacionais na periferia a população pobre não foi bem sucedida.

A topografia carioca, para aqueles que foram removidos ofereceu uma alternativa para se manterem no Centro, próximos de seus empregos: como só a parte plana era valorizada, muita gente subiu os morros. Foi o início das favelas

do Rio. A paisagem da autoconstrução feita em geral com resíduos da demolição de cortiços e da construção de novos edifícios, nas bases dos morros, impôs contraste às elegantes avenidas traçadas pelos engenheiros e urbanistas a serviço de Pereira Passos. Neste contexto, o fenômeno da favelização do Rio de Janeiro pode ser entendido como uma maneira de as classes excluídas do processo de crescimento da cidade exercerem seu direito à cidade, ou seja, apropriaram-se dos vazios deixados pelas reformas urbanas, o que intensifica as tensões sociais.

A Reforma Pereira Passos denota uma afirmação do papel que o Estado assumia nesse processo em favor da modernização e elitização da cidade por meio da expulsão dos desfavorecidos para a periferia.

O quarto momento da organização espacial da cidade do Rio de Janeiro, a reforma dos anos de 1960, ocorre quando a cidade do Rio de Janeiro é transformada em estado da Guanabara. Durante 15 anos, a cidade do Rio de Janeiro passou por uma experiência polico-administrativa singular, na condição de estado da Guanabara. Sua condição de cidade-estado permitia arrecadar tributos de origem estadual e municipal, o que lhe permitiu um grande montante de investimentos em infraestrutura. Estes investimentos, produtos de financiamento das receitas estaduais, foram distribuídos em infraestrutura urbanística e na construção de uma malha viária (SANTOS, 2003).

Para o Rio de Janeiro a construção de Brasília significou uma queda de status, afetando a vida da cidade. Também representou um esvaziamento econômico, pois a estrutura administrativa, ministérios, secretarias e empresas estatais, foram sendo, paulatinamente, transferidos para a nova capital, provocando uma queda no PIB da região. A identidade política carioca tinha para si um forte componente nacionalizador e se considerava a caixa de ressonância do país. O fato de ter perdido o estatuto de capital federal e de estado federado foi sentido como uma grave ofensa por boa parcela da população carioca e a fusão percebida como uma iniciativa de esvaziamento político da cidade (MOTTA, 2001).

As administrações do estado da Guanabara ficaram distribuídas entre três governadores: Carlos Lacerda (1960-1965), Negrão de Lima (1966-1971), (eleitos pelo voto popular) e Chagas Freitas (1971-1975) (eleito indiretamente).

Os dois primeiros são classificados como governos que investiram no desenvolvimento urbano da cidade-estado, na forma de grandes obras públicas – saneamento público e malha viária. Concretizaram-se obras como o Túnel

Rebouças, o Trevo dos Marinheiros, a avenida Radial Oeste, a via expressa do Aterro do Flamengo, o Elevado e Túnel do Joá e o Túnel Dois Irmãos. Isto permitiu a expansão da cidade para a Zona Oeste e a baixada de Jacarepaguá. Além desta malha viária, investimentos em saneamento básico, como a adutora de Guandu, e obras de contenção de encostas, foram realizados.

Estas reformas urbanas tinham um caráter fortemente elitista, sustentando interesses industriais, principalmente da indústria de automóveis, e interesses relacionados ao capital imobiliário. Ao redefinir os vetores de expansão da cidade, provocou mudanças na estrutura do uso do solo, reduzindo os problemas de moradia da população de baixa renda à transferência das favelas para os novos conjuntos habitacionais²¹, muito distantes das oportunidades de emprego. Esta transferência foi compulsória e não viável para o pobre, pois sem transporte público, não conseguia chegar às oportunidades de emprego. Esta não articulação entre moradia e transporte coletivo, demonstra o caráter regressivo de tais reformas urbanas. Isto intensificou o processo de favelização nos morros próximos às áreas central e sul da cidade (SANTOS, 2003).

Chagas Freitas, não tendo sido eleito por voto popular em virtude da suspensão das eleições diretas para governador, teve que adaptar sua política econômica ao planejamento federal, caracterizando-se por uma estrutura de dispêndios públicos que beneficiava pequenos investimentos, chamada de “política clientelista”²², que lhe permitia sobreviver com poucos recursos e nenhuma liberdade política. Assim, se dedicou ao desenvolvimento econômico da cidade-estado, destacando-se a urbanização da Ilha do Fundão, possibilitando a inauguração da Cidade Universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); a criação da empresa de saneamento do estado, uma central de abastecimento e três grandes mercados da COBAL (ibidem).

Estes foram os quatro momentos das transformações no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro apontados por Santos (2003) e que definiram a configuração da atual cidade do Rio de Janeiro. No entanto, Ferreira (2011), em trabalho mais recente, coloca que a cidade do Rio de Janeiro, tem sofrido transformações em seu espaço urbano em função das revitalizações de certas

²¹ Este modelo de planejamento urbano seguia à tendência mundial de planejamento urbano que previa a transferência das atividades industriais para a periferia das grandes cidades, onde os conjuntos habitacionais construídos serviriam para abrigar os trabalhadores e suas famílias (MOTTA, 2000).

²² Grifo da autora.

áreas da cidade, bem como em função dos grandes eventos, como os Jogos Pan-Americanos, a Copa do Mundo de Futebol de 2014 ou os Jogos Olímpicos de 2016.

A partir da escolha do Brasil como sede da Copa do Mundo de Futebol de 2014 e sede das Olimpíadas de 2016, a grande imprensa, políticos e diversos analistas têm ressaltado os impactos positivos de receber estes eventos através da ampliação dos investimentos nas doze cidades que irão sediar estes eventos, destacando principalmente a possibilidade de enfrentamento de seus problemas relativos à mobilidade urbana e recuperação de espaços degradados para a habitação, comércio e turismo. No entanto, a realização das obras levantam questões sobre aos impactos urbanos que estas mesmas irão ocasionar sobre a cidade do Rio de Janeiro, com destaque à questão de moradia que envolve os processos de remoção (IPPUR, 2012).

Silva (2010b) discorrendo sobre as Olimpíadas coloca que este projeto transformou-se numa poderosa justificativa para a repressão do trabalho informal, e, sobretudo, para a remoção de favelas²³, a expulsão da população de rua e o despejo das ocupações do centro da cidade. Entre os movimentos sociais que começam a esboçar alguma resistência já se fala do “choque de ordem”²⁴ como uma operação de “limpeza social”²⁵.

IPPUR (2012) reconhece que a realização dos megaeventos está associado à expulsão direta ou indireta da população de baixa renda de áreas valorizadas ou recém-incorporadas ao circuito de valorização do capital imobiliário. Entretanto, evidenciam que para além das remoções, estes eventos provocam transformações na dinâmica urbana da cidade. Suas análises sobre os megaeventos que serão realizados na cidade do Rio de Janeiro, abrem possibilidade para outras questões. Quais sejam:

²³ Em seu trabalho o autor discorre sobre a Comunidade Vila Autódromo, onde habitam 950 famílias de baixa renda há quarenta anos e que ocupa uma área adjacente ao Autódromo Internacional Nelson Piquet ou Autódromo de Jacarepaguá. A justificativa fornecida para sua remoção seria a definição de um perímetro de segurança para os Jogos Olímpicos de 2016. Porém, desde a década de 1990, quando a dinâmica de valorização imobiliária da região alcançou seu ponto máximo, a prefeitura do Rio de Janeiro vem, tentando por diferentes meios remover essa comunidade, alegando motivos tais como “danos estéticos, urbanísticos e ambientais”, entre outros.

²⁴ Logo após assumir seu mandato, Eduardo Paes, prefeito do Rio de Janeiro, desde 2009, criou a Secretaria Municipal de Ordem Pública, com o objetivo de pôr um fim à desordem urbana, combater os pequenos delitos nos principais corredores, ou seja, contribuir decisivamente para a melhoria da qualidade de vida na cidade. Assim, foi criada a Operação Choque de Ordem. Informações obtidas em <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?article-id=87137>. Acesso em 08/03/2014.

²⁵ Grifos do autor.

- ✓ Orçamento e Finanças: apesar de ainda insípidas as informações relacionadas aos investimentos, depreendem que o poder público será o grande protagonista, seja como responsável ou financiador das intervenções necessárias aos megaeventos, pois a importância destes está mais ligada ao processo de reestruturação da dinâmica urbana na cidade do Rio de Janeiro, ancorado pelo discurso em torno das oportunidades de desenvolvimento econômico e do legado que esses eventos podem supostamente deixar. No entanto, estes investimentos revelam uma concentração em quatro grandes áreas: Barra da Tijuca (que merece destaque apesar de compor a Zona Oeste), Zona Oeste, Zona Sul e Área Central. Isto pode indicar que os investimentos na Cidade do Rio de Janeiro estão “vinculados a possibilidade, de um lado, de novos processos de mercantilização da cidade, e de outro, de procedimentos que configurem a transferência de recursos públicos para agentes privados” (ibidem, p. 5).
- ✓ Esportes: como legado, alega-se que os megaeventos proporcionariam à população a possibilidade de praticar esportes. No entanto, isto é questionável, pois após o PAN 2007 as instalações esportivas construídas não serviram à população local e os programas de estímulo à prática esportiva não saíram do papel. Além de, a localização das instalações Olímpicas se concentrarem em áreas com bastante infraestrutura esportiva: Barra da Tijuca e a Zona Sul. Isto pode prejudicar a prática esportiva em áreas menos favorecidas da cidade, ou seja, “o poder público está efetivamente centralizando os espaços de participação, quando poderia estar desenvolvendo programas mais amplos de prática esportiva nas escolas e nos espaços públicos espalhados pelos bairros” (ibidem, pg. 6).
- ✓ Moradia: está evidente que a atração de investimentos destinados aos megaeventos está vinculado à remoção da população carente que ocupa as áreas valorizadas pelo capital imobiliário ou que serão contempladas com obras estruturais: Barra da Tijuca, Recreio, Jacarepaguá e Vargem Grande. Isto permite dizer que está em curso uma política de reorganização do lugar dos pobres na cidade.

Oliveira & Gaffney (2010) traçam um comparativo entre as realizações dos jogos olímpicos de Barcelona em 1992 com as que estão sendo feitas para as Olimpíadas de 2016 no Rio de Janeiro. As transformações ocorridas em Barcelona tomaram-na em um paradigma orientador de um determinado modelo

de planejamento e gestão de cidades, as quais se basearam em técnicas de gestão empresarial. No caso do Rio de Janeiro, parece exagerado ter a pretensão de se repetir as transformações obtidas na experiência Catalã. Para os autores isto se justificaria, em virtude de:

- ✓ Em Barcelona, a realização dos Jogos Olímpicos conciliou projetos já inseridos em seu plano de reestruturação urbana, enquanto, no Rio de Janeiro o planejamento da cidade e a prioridade dos investimentos públicos é que passam a ser determinados pelo projeto do evento.
- ✓ Em nome “urgência” imposta por um cronograma de obras que têm data exata para terminar, as “estruturas excepcionais de gestão” entram em cena. Além dos poderes conferidos ao Comitê Organizador dos Jogos Olímpicos (COJO), legislações são criadas e parâmetros urbanísticos são modificados sem atender às disposições constitucionais.
- ✓ A condução do projeto olímpico em Barcelona foi confiada a urbanistas e planejadores, na cidade do Rio de Janeiro a coordenação dessa tarefa foi delegada ao presidente do Comitê Olímpico Brasileiro (COB).
- ✓ Enquanto em Barcelona os investimentos de maior vulto foram da iniciativa privada nos projetos de reestruturação urbana, no Rio de Janeiro eles têm representado a quase exclusiva participação dos recursos públicos, que permite maior flexibilidade e tem estabelecido um padrão que incrementa os custos de sua preparação a cada nova edição.

Estes autores coadunam com as percepções apresentadas em IPPUR (2012), quanto as remoções, quanto a Barra da Tijuca ser a grande beneficiária dos investimentos previstos nesse projeto e, quanto aos subúrbios, que concentram a maior parte da população e carências da cidade, continuarão esquecidos pelo poder público. Tudo isto, sob a retórica de acabar com uma alardeada desordem urbana e com a intenção de vender ao mundo a imagem de uma cidade asséptica e sem conflitos.

Koslinski & Alves (2012) colocam que apenas recentemente, conjugando-se sociologia da educação e sociologia urbana, a segregação residencial passa a ser considerada como capaz de impactar na distribuição de oportunidades escolares. A relação entre segregação residencial e oportunidades educacionais é relevante para elucidar processos que geram desigualdades educacionais, pois a concentração da pobreza implica “a diminuição da probabilidade dos indivíduos pobres estabelecerem laços sociais (amigos ou conhecidos) com a

classe média, apartando-os de seus modelos de papel social, recursos e redes de trabalho” (ibidem, p. 811). Neste sentido, as autoras colocam que a geografia de oportunidades, no que diz respeito às desigualdades educacionais, “está calcado na ideia de que a estrutura, a qualidade e o acesso a oportunidades, bem como a percepção sobre as oportunidades variam de acordo com as características socioeconômicas dos bairros/vizinhanças” (ibidem, p. 810).

Dentro do exposto, pode-se dizer que a segregação espacial é um processo realizado numa estrutura desigual do espaço geográfico no modo capitalista de produção. Compreende-se que as relações estabelecidas no espaço não se dão aleatoriamente e nem podem ser descoladas da conjuntura econômica. Elas ocorrem a partir dos conflitos de interesses de diferentes grupos, definindo intencionalidades na produção do espaço geográfico.

Deste modo, a segregação residencial no Rio de Janeiro parece longe de ser incluída no planejamento urbano, o qual, entre outros temas, deveria compreendê-la para identificar seus impactos sobre diversos indicadores sociais. Entretanto, ao longo do tempo, antes de servir ao cotidiano de seus habitantes, o planejamento urbano da cidade do Rio de Janeiro se concentrou em transformá-la em mercadoria, para ser “vendida” nos mercados mundiais e incluí-la como modelo de sucesso. Isto desviou o foco de seus principais desafios e problemas, dentre eles a educação. Assim, pode-se afirmar que o planejamento urbano não se articula com o planejamento educacional.

4

Geografia Objetiva de Oportunidades do Ensino Médio Regular da Rede Estadual do Rio de Janeiro

O principal objetivo desta pesquisa foi estudar a geografia objetiva de oportunidades educacionais para o ensino médio regular da rede estadual da cidade do Rio de Janeiro, o que implica duas dimensões: a primeira relaciona-se à Geografia Objetiva de Oportunidades baseada no conceito de Galster & Killen (1995) e a segunda, relaciona-se ao ensino médio.

Para Galster & Killen (1995) o conceito convencional de igualdade de oportunidades deve ser expandido para além da igualdade de tratamento entre iguais em um determinado mercado ou instituição para incluir a dimensão geográfica no processo de oportunidade. Neste sentido, é importante refletir sobre o espaço e seu papel no desenvolvimento das relações sociais, apresentando como as oportunidades educacionais para o ensino médio são distribuídas espacialmente. Portanto, mapear estas oportunidades se torna de extrema importância, pois as dimensões da qualidade são o acesso, condições de oferta, demanda (perfil do alunado) e perfil dos professores. Este trabalho se propôs a realizar este mapeamento e o fez, envolvendo análise de dados referentes à educação disponíveis em levantamentos oficiais - Censo Demográfico de 2010 e Censo Escolar de 2012, a fim de caracterizar sua situação atual.

4.1

Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro

“[...] o Rio na verdade nunca lutou por si mesmo e até 1960 não precisava, porque nós éramos a capital” (OSÓRIO, sd apud FARIA, 2011, p. 56).

O primeiro questionamento para a realização deste trabalho foi: Quais os aspectos históricos que influenciaram a atual configuração do sistema estadual do ensino médio na cidade do Rio de Janeiro?

Em uma resposta rápida, esta pergunta poderia ser respondida assim: não existiram fatos determinantes para a configuração do atual ensino médio na cidade do Rio de Janeiro. A cidade como capital por quase 200 anos foi palco de grandes decisões e transformações políticas. Até 1960, todas as reformas

sofridas pelo ensino médio partiram da cidade do Rio de Janeiro, portanto, foi sobre os reflexos de suas necessidades que o ensino médio brasileiro se espelhou. Expressões como: cabeça do Império, vitrine da nação republicana, caixa de ressonância das questões nacionais, são usualmente empregadas para qualificar o papel que o Rio de Janeiro ocupa na memória e na história do país (MOTTA, 2001a). Portanto, pode-se dizer que o que era considerado *bom* para o Rio de Janeiro, assim o era considerado para todo o país.

No entanto, após a criação do estado da Guanabara em 1960, a cidade do Rio de Janeiro teria a educação como um todo sob a júdice nacional. Desta forma, o ensino médio, nacionalmente, foi sendo tecido na sombra de um país de analfabetos, quase 40% no mesmo ano (CASTRO, 1998), e onde seu processo de industrialização exigia pouca qualificação, ou nenhuma. No caso específico da cidade do Rio de Janeiro, acrescenta-se as políticas públicas que privilegiaram melhorias na cidade para sua inserção do circuito mundial, desviando a atenção de seus reais problemas. Neste sentido, o que nominamos de ensino fundamental era prioridade e o foi até os anos de 1990, quando sua universalização se tornou objetivo principal da educação básica.

Na revisão da literatura acerca da educação do estado da Guanabara e primeiros anos pós-fusão, encontram-se aspectos políticos e econômicos que são recorrentes e produzem larga análise. Estes aspectos não serão abordados, mas consciente de que trouxeram grandes impactos no sistema educacional. Assim, não se objetivou entrar na discussão dos arranjos e impasses políticos a nível interno do estado/cidade do Rio de Janeiro, embora se saiba que isto é decisivo para a organização dos sistemas educacionais, bem como, do território; partes integrantes da geografia objetiva de oportunidades educacionais.

Em relação ao âmbito educacional ainda são muito reduzidos os trabalhos, concentrando-se em poucos pesquisadores, os quais consideram a fusão como um marco na história da educação da cidade e do estado do Rio de Janeiro, destacando, o mandato de Faria Lima (1975-1979), primeiro governador nomeado do novo estado do Rio de Janeiro e o primeiro governo de Leonel de Moura Brizola (1983-1987), primeiro governador eleito pelo voto popular após a abertura política. Os trabalhos encontrados focalizam o ensino de 1º grau (nomação do atual ensino fundamental). No que se refere ao 2º grau (atual ensino médio) os trabalhos são inexistentes. Isto, talvez, se deva ao fato do alto grau de analfabetismo das pessoas de 15 ou mais anos existentes na época no Brasil: 39,6% em 1960, 33,6% em 1970, 25,4% em 1980 e 14,7% em 1996.

Dentro destes percentuais, a faixa de 15 a 19 anos correspondia aos seguintes percentuais: 24,5% em 1970, 16,5% em 1980 e 14,7% em 1996 (CASTRO, 1998). Neste sentido, o 2º grau se manteve “esquecido”, uma vez que o analfabetismo e as barreiras e obstáculos do 1º grau deveriam ser vencidos. A eliminação do analfabetismo é o primeiro degrau a ser transposto para a construção de um sistema educacional integrador e indutor do desenvolvimento social e econômico.

Outra questão que justificaria a predominância da abordagem do 1º grau nos trabalhos revisados seria o processo de industrialização por que passava o Brasil, o qual exigia apenas o 1º grau de seus trabalhadores, quando exigia escolaridade. Gomes (1983) coloca que em 1970, no Brasil, num contingente de 43.755.321 pessoas com mais de 19 anos, apenas 1.974.995 (4,5%) possuíam o curso de 2º Grau. Em 1980, este percentual se eleva para 11,3%. Apesar do aumento, o percentual ainda era muito baixo. Em 1976, cerca de 70% da mão de obra ocupada, regida pela CLT, se situava na faixa do 1º grau completo ou incompleto de escolaridade e apenas 7% possuíam o 2º grau completo.

No anos de 1960, se desencadeia um modelo urbano de vida que aumenta as expectativas de ascensão social pela educação, a qual, não seria só o atributo de direito de todos, mas, sobretudo, o de necessidade de todos, pois era imprescindível a integração à sociedade urbana industrial da população marginal das cidades. Nos anos de 1970, o problema educacional encontrava-se definido como problema social e era ponto prioritário na pauta dos planos de governo. Neste sentido, Xavier (2001) coloca que:

[...] parcelas reclamavam por educação e as elites políticas, por sua vez, reconheciam a necessidade de extensão do sistema de ensino não só para garantir o equilíbrio social como também para alimentar o desenvolvimento econômico [...] (XAVIER, 2000 apud XAVIER, 2001, p. 118-119)

A conjuntura dos anos de 1950 foi favorável à fusão que acabou por se tornar irreversível a partir de 1958, quando é aprovada a mudança da capital para Brasília. O governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961) ficou consagrado na memória política brasileira como um governo democrático, empenhado em levar o desenvolvimento a todo o território nacional. Seu governo elaborou um grandioso Plano de Metas [“o Brasil iria desenvolver 50 anos em 5”]. Era um novo patamar político, econômico e social, marcado pelo início do processo de industrialização e urbanização (BOMENY, 2003).

No entanto, a educação ocupava lugar insignificante. Foi contemplada com apenas 3,4% dos investimentos inicialmente previstos e abrangia uma única meta: formação de pessoal técnico com a orientação da educação para o desenvolvimento e não falava em ensino básico (BOMENY, 2003). Para a autora:

O governo de JK passou à história como aquele que criou a Universidade de Brasília – ou ao menos apresentou ao Congresso a proposta de sua criação – e estimulou a formação de cursos superiores voltados para a administração. Havia justificativas para essa escolha. Em termos mais gerais, acreditava-se que, com uma elite bem preparada, o país se beneficiaria e poderia estender progressivamente a educação ao conjunto da população. De um ponto de vista mais específico, a implementação de um programa de desenvolvimento implicaria a racionalização e a modernização administrativas do país, o que exigia uma formação especializada (BOMENY, sd, si)

Em 1964, quando as autoridades militares assumem o poder, a densidade política do Rio de Janeiro causa preocupação devido ao seu caráter contestador ao regime militar. No plano político era necessário eliminar oposições que colocassem em risco o projeto de desenvolvimento econômico. Neste sentido, a cidade-estado da Guanabara mostrava-se capaz de promover a abertura para o novo e para mudanças sociais, o que se afastava da doutrina que servia de base ao regime militar (LOBO & FARIA, 2004).

No governo de Ernesto Geisel, presidente do regime militar, de março de 1974 a março de 1979, retorna a ideia (já cogitada em outros momentos) de construção de um grande estado único do Rio de Janeiro, com a fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro que possuía um discurso salvacionista, ou seja, “salvar o pobre”²⁶ interior fluminense considerado atrasado e despolitizado (AQUINO, 2009).

No dia 15 de março de 1975, o governo federal promove a fusão do estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro. O município do Rio de Janeiro passa a ser a capital do novo estado do Rio de Janeiro. Ela acontece sob a égide de práticas clientelistas e personalistas do governo de Chagas Freitas que era marcado pelo nepotismo e autoritarismo (FARIA, 2011). A fusão levou à unificação de duas máquinas governamentais com situações econômica, cultural e políticas bem diferenciadas.

Xavier (2001) coloca que as expectativas de estruturação do novo estado com base na racionalidade e no planejamento das ações político-administrativas

²⁶ Grifo da autora.

animou a crença na possibilidade de promover mudanças no funcionamento do sistema estadual de ensino. Alguns avanços foram conquistados, porém, nos anos que sucederam a fusão, a alternância de partidos políticos que alçaram seus candidatos ao governo do novo estado do Rio de Janeiro instaurou um padrão de administração pública que Cunha (1994) nomeou apropriadamente de *administração zig-zagueante* e que se refere ao fato de que cada secretário de educação orienta o seu mandato segundo um programa próprio (pessoal ou partidário) de gestão do sistema de ensino e que muda a cada quatro anos, ou mais rapidamente, no caso do secretário não permanecer no cargo durante todo o mandato do governador. Isto prejudica a avaliação das políticas educacionais e impede que seus efeitos positivos se reproduzam, tenham continuidade e ganhem consistência.

Na esfera educacional, no governo Geisel a educação era uma estratégia triplamente importante: controle da população, disseminação de ideologias favoráveis ao regime ditatorial militar e preparação das pessoas para contribuir com o desenvolvimento do país. Desta forma, algumas políticas e procedimentos que foram implantadas se direcionavam para o tecnicismo da educação e para a ampliação, em termos quantitativos, das escolas de 1º e 2º graus (AQUINO, 2009). Neste governo vigorava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 5692/71, que instituiu a profissionalização obrigatória, ou seja, os alunos concluintes do 2º grau deveriam sair da escola com alguma habilitação profissional. De uma forma geral, no plano educacional, as consequências do regime militar na educação foram caracterizadas pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (GHIRALDELLI, 1990 apud AQUINO, 2009).

Os militares consideravam de suma importância retirar o “fermento político que alimentava o país pela atuação dos grupos políticos locais, notadamente os da Guanabara” (LOBO & FARIA, 2004, p. 109). Desta forma, segundo Motta (2001, p. 34) a escolha do governador da fusão não poderia ser feita por critérios político-partidários, porque o indicado “não deveria ter amarras no passado, compromissos no presente e nem expectativas para o futuro: o governador deveria assumir a tarefa como missão”. Dentro deste perfil, o presidente Geisel nomeia para governador o Almirante Faria Lima, ao qual era unânime a atribuição de apolítico e apartidário.

Os dois estados possuíam realidades escolares muito diferenciadas, portanto o novo Estado do Rio de Janeiro teria muitos desafios a vencer.

Os números da realidade educacional para o 1º grau que os antigos estados possuíam antes da fusão e que serão alvo de atuação da nova SEEC (Secretaria de Educação e Cultura) do estado do Rio de Janeiro pós-fusão são apresentados na Tabela 08.

Tabela 08 – Ensino de 1º grau Escola Pública - 1973 - Guanabara e Rio de Janeiro

	Guanabara	Rio de Janeiro	Novo Estado RJ
População Estimada Estado	4.612.700	5.204.400	9.817.100
Escolas 1º grau - Federal	7	6	13
Escolas 1º grau - Estadual	642	2.407	3.049
Escolas 1º grau - Municipal	0	1.379	1.379
Matrículas Total 1º grau	857.271	963.099	1.820.370
Docentes 1º grau - Federal	950	103	1.053
Docentes 1º grau - Estadual	24.673	25.731	50.404
Docentes 1º grau - Municipal	0	7.118	7.118

Fonte: Construída a partir de Aquino (2009).

Faria Lima convida para a pasta de educação Myrthes de Luca Wenzel²⁷ que assume a responsabilidade de gerir o empreendimento educativo-cultural da fusão. No entanto, o principal desafio da nova Secretaria de Educação e Cultura foi lidar com dois modelos distintos: o modelo do antigo estado da Guanabara, “solidamente consolidado, nutrido de experiências sociais, culturais e antropológicas diversas que alimentaram, durante anos, o debate pedagógico no país e, o do antigo estado do Rio de Janeiro, fragmentado, disperso entre cidade e campo” (LOBO & FARIA, 2004, p. 111). É para este último que efetivamente se voltará à ação da Secretaria de Educação, a fim de transformar e organizar seu sistema de ensino, pois a educação fundamental é um desafio que surge após a fusão, uma vez que a obrigatoriedade é ampliada para oito anos e este nível de ensino nem contemplava sequer as quatro primeiras séries do ensino de 1º grau. Neste sentido, tendo como foco o meio rural, até então historicamente excluído no acesso à escola pública a SEEC desenvolveu estratégias educativas

²⁷ A educadora Myrthes Wenzel, graduada em Geografia e História pela antiga Universidade do Distrito Federal (Atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)), possuía experiência e prática pedagógica através, principalmente, das propostas educativas inovadoras que desenvolveu no Centro Educacional de Niterói (CEN), onde experimentou uma teoria baseada na liberdade do educando e do educador, através de um caráter libertário e progressista da escola, nomeada por ela de Escola Aberta (AQUINO, 2009).

objetivando reduzir as desigualdades sociais no atendimento escolar (FARIA & SILVA, 2012).

Outros desafios também deveriam ser enfrentados pela nova secretaria: era a precariedade das escolas da rede pública, as quais de um modo geral se apresentavam com pisos arrebentados, rachaduras nas paredes, infiltrações de água, algumas não tinham telhas, carteiras, água, aparelhos sanitários; déficit de 8.000 professores; 320.000 crianças fora da escola e; o índice de evasão beirava os 81% no ensino de 1º grau (de 10.000 que ingressavam na 1ª série do grau, 6.000 se matriculavam na 2ª série e menos de 2.000 chegavam a 8ª série) (LOBO & FARIA, 2004; AQUINO, 2009).

Na zona rural, a falta de escolas e a precariedade das existentes, fazia com que professores e alunos compartilhassem seu espaço “entre o boi e a galinha”, sem teto, nem assoalho, nem janelas” (LOBO & FARIA, 2004, p.112). A sala de aula era um misto de galinheiro, depósito de milho e garagem de carro de bois. No perímetro urbano a situação não era muito diferente. Em Cantagalo, município pertencente a região serrana do estado do Rio de Janeiro, uma cidade considerada rica, após a descoberta de calcário e a instalação da fábrica de cimento, muitas crianças da 1ª série tem aulas, sem teto, sem assoalho, paredes ou janelas.

Assim, em consonância com o I Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado, a prioridade era integrar à vida comunitária os maiores contingentes possíveis de população (LOBO & FARIA, 2004).

Para conhecer a realidade educacional dos municípios a Secretaria conveniu-se à PUC-Rio para realizar o censo escolar e investigar cada nível de ensino, desde o pré-escolar até o ensino médio. Os resultados de tal censo foram registrados pelo Jornal do Brasil em uma série de reportagens sob o título “RJ: Educação em Estado de Calamidade Transforma Escola em Fábrica de Marginais”. Para ilustrar, Lobo & Faria (2004) reproduzem a seguinte reportagem:

Atrás dos arames farpados e dentro dos prédios prestes a desabar, galinheiros, chiqueiros e depósitos, professores muitas vezes despreparados e desestimulados dão aulas que 70% das crianças não conseguem entender. Quase ninguém sabe o que ensinar. Muitos poucos têm condições de aprender. De quase nada valem os extremos sacrifícios da maioria dos 37 mil professores que após atravessar pântanos, subir serras íngremes e gastar a maior parte de seu ínfimo salário na própria escola transmitem às crianças um mundo irreal e traumatizante. Comer carne, vestir-se bem, tomar leite, andar calçado, ter higiene são alguns dos apelos feitos aos alunos, na maioria à beira da miséria (...). É nessa situação que se

encontram pelo menos sete em cada 10 escolares da rede oficial do antigo Estado (JORNAL do BRASIL, Caderno B. 01/09/1975 apud ibidem, p. 111)

Diante deste quadro foi montada a estrutura da nova Secretaria de Educação e Cultura fundamentada em princípios de regionalização, descentralização e experimentação.

A descentralização daria ao Estado uma nova perspectiva à educação reformulando o conceito de escola, à qual toda a comunidade estaria envolvida. A tarefa a ser cumprida seria a universalização do ensino do 1º grau nas zonas urbanas e extensão das quatro primeiras séries a todos os alunos da zona rural. A falta imediata de escolas para atender à população da zona rural levou a Secretaria de Educação a soluções alternativas. Aproveitaram-se os parques de exposições agropecuárias para transformá-los em salas de aula para cursos de profissionalização rural. Os programas de apoio como a merenda escolar e do transporte escolar gratuito foram indispensáveis para o desenvolvimento do projeto, pois encurtaram as distâncias que os alunos das zonas rurais precisavam percorrer para chegar às escolas. A orientação metodológica da nova Secretaria de Educação considerava a educação fator preponderante para o desenvolvimento econômico e tem inspiração no movimento da Escola Nova que já atuava na antiga Guanabara e que entendia a educação como direito de todos e dever do Estado. Lobo & Faria (2004) colocam que:

Cabe ressaltar que o modelo administrativo-pedagógico que se tentou implantar na gestão de Myrthes Wenzel entra em conflito com a prática da política clientelista do antigo Estado do Rio de Janeiro que transformava os direitos sociais em assistencialismo. Não é sem razão que toda essa estrutura seria gradativamente desmontada nos governos que se sucederam. Os embates entre as duas tendências educacionais provocaram a constante substituição dos titulares da secretaria de educação e apenas dois secretários permaneceram quatro anos à frente de suas pastas, concluindo seus mandatos: os professores Myrthes Wenzel (1975-1979) e Arnaldo Niskier (1979- 1983). Em vinte e nove anos de fusão, houve sete governadores e dezenove secretários de educação (ibidem, p.117).

A atuação da secretária de educação, Myrthes Wenzel, mesmo sob um governo militar, se revela humanista, “agindo de forma a identificar a necessidade de cada região, experimentando e ousando democratizar a educação ao torná-la presente em regiões afastadas da cidade, que possuíam historicamente uma demanda reprimida” (AQUINO, 2009, p. 96).

Na gestão posterior, de Chagas Freitas (1979-1983), toma posse Arnaldo Niskier como o novo secretário de educação. Houve a substituição de coordenadores e líderes do projeto, o que afetou o desenvolvimento dos projetos e a implantação daquela metodologia para todas as regiões do novo estado, desmobilizando toda a estrutura montada anteriormente pela secretária da fusão (AQUINO, 2009).

Foi nesta administração que surge o primeiro grande compartilhamento entre escolas municipais e estaduais. Entre os anos de 1975 e 1982, o contexto social se modificou e houve uma grande necessidade de se oferecer o ensino fundamental a quem não o havia cursado, ou não o havia concluído, pois o mercado de trabalho estava exigindo qualificação. Para atender esta demanda o Estado e o Município firmam um acordo em 1983 e criam 297 Escolas Estaduais de Ensino Supletivo (EEES) no município do Rio de Janeiro que atenderiam o supletivo para o ensino fundamental pelo Decreto 6.541 de 18 de fevereiro de 1983. Assim, nasce a Educação de Jovens e Adultos para o ensino fundamental. Apesar de o ensino ser o fundamental, na época já de responsabilidade dos municípios, estas escolas seriam gerenciadas pelo estado e como este não possuía estabelecimentos para o atendimento, estas escolas funcionariam nos estabelecimentos do município no turno noturno, o que nesta época era necessário, visto que o estudante era trabalhador. É o início do compartilhamento de prédios entre o Estado e o Município. Este tipo de compartilhamento é oficializado apenas em 2004 pelo Termo de Cessão de Uso Nº 147/2004. Atualmente o contrato que está em vigência é o Termo de Cessão de Uso Nº 25/2011 que sofreu algumas alterações em relação ao primeiro, sendo uma delas a permissão de uso de algumas dependências, como a biblioteca, e compartilhamento também de equipamentos, como computadores e afins, vetados em 2004. As EEES, ao longo do tempo vêm se transformando em novas escolas de ensino médio²⁸.

O turno noturno e compartilhamento de prédios são características que até os dias de hoje se mantêm para o ensino médio da rede estadual.

Segundo Gomes (1983) em sua análise sobre as oportunidades de educação do 2º grau no estado do Rio de Janeiro, na administração de Chagas Freitas, coloca que além daquela ação supletiva, houve uma grande expansão do ensino de 2º grau e 67,8% das matrículas eram de cursos noturnos. O número de alunos do 2º grau, naquele período, que trabalhavam, era bastante

²⁸ Informações obtidas junto a SEEDUC com a Coordenadoria de Integração Municipal.

expressivo, pois o Brasil se encontrava sob uma economia em fase de industrialização recente e a tolerância a baixos níveis de escolarização também era grande, bem como, apresentava uma estrutura demográfica bastante jovem. A Secretaria de Educação, daquele governo, procurou mudar as propostas curriculares destes cursos aproximando-as mais de um tipo de educação geral ministrada em 4 e não mais em 3 anos, pois estes alunos não tinham condições de acompanhar um curso nas mesmas condições de seus colegas do curso diurno. A maioria dos alunos trabalhava em tempo integral, 8 horas diárias, e enfrentava mais 5 horas de sala de aula, ou seja, não lhes sobrava tempo de estudar, além da exaustão física. Estes estudantes eram provenientes das classes mais baixas com péssimas condições de acesso à escola, ou, na maioria de cursos supletivos, ou, eram autodidatas que prestavam os exames supletivos.

A mesma autora, resumindo, coloca que no período, os sistemas de educação do estado do Rio de Janeiro para o 2º grau, há o predomínio da matrícula em cursos noturnos e baixa taxa de atendimento escolar à faixa etária de 15 a 19 anos (um pouco mais de 20% da população existente). Assim, os sistemas de educação vivem:

A fase da “escola reclamada”, que sucede à fase da “escola concedida”, sem contudo, terem alcançado a fase da escola planejada. Persiste o acidentalismo [matrículas por conta do setor privado em torno de 65%] educacional em que são utilizadas muitas vezes as práticas do pronto socorro que buscam reciclar professores, adaptar salas e prédios, aumentar o número de séries mantendo a mesma carga horária, para atender a clientela de baixo rendimento que chegou ao 2º grau pela via supletiva, aliás outra prática “de pronto socorro”, ao que tudo indica, em franca expansão (GOMES, 1983, p. 118).

Em 1982, se realizam as eleições diretas para governador em todo o país. No Rio de Janeiro foi eleito Leonel de Moura Brizola pelo PDT, tendo como vice-governador Darcy Ribeiro, também secretário estadual de cultura e presidente do I PEE (Programa Especial de Educação). Em 1983, assumem o governo, tendo como seu principal empenho universalizar como instituição pública a educação fundamental (FARIA, 2011). Para esta autora, Brizola e Darcy Ribeiro são casos quase únicos de governadores brasileiros que colocaram o tema do ensino básico como prioridade em sua agenda governamental e recuperaram efetivamente o compromisso republicano da escola para todos. No entanto, este governo marcou um ciclo de grande instabilidade partidária. Estas disputas ocasionaram descontinuidades nas políticas educacionais.

O I PEE visava atender uma tríade de demandas da população: educação, saúde e cultura. Portanto, o CIEP não pode ser confundido com o PEE, pois este extrapola os limites de uma escola (FARIA, 2011).

Dentre as metas do I PEE se definia a implantação das escolas de tempo integral – os Centros Integrados de Educação Pública - CIEP's, onde o processo educativo não se limitava apenas ao aprendizado dos conteúdos escolares formais, mas abrangia a formação integral dos educandos, promovendo o seu desenvolvimento intelectual, artístico, moral e cívico (XAVIER, 2001).

Estas escolas possuíam uma concepção administrativa e pedagógica próprias, que pretendia, segundo seu projeto original, promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado. Seriam unidades escolares onde os alunos permanecem das 8h da manhã às 5h da tarde (CAVALIÉRI, 2000).

Para a mesma autora, este programa de governo veio romper a inércia da área educacional, pois levantou questões que estavam *no ar*, mas que não aparecia de forma explícita nas políticas públicas, ou mesmo para a população e para os profissionais da educação. As demandas do senso comum (e não apenas dele) eram por mais vagas, melhores salários, mais recursos, enfim, pelo bom funcionamento do modelo de escola existente. Porém, o problema “consistia na inadequação do modelo de escola vigente para absorver as grandes massas da população brasileira que chegavam às escolas públicas urbanas” (ibidem, p. 2). A proposta administrativa e pedagógica dos CIEPs era uma tentativa de redefinição do papel da escola em nossa sociedade. Portanto, a criação das escolas de tempo integral, não vinha, em si mesma, responder a uma demanda explícita da população ou da categoria de professores por essas escolas específicas.

A fisionomia dos CIEP's causou um grande impacto na opinião pública. Eles foram projetados em linhas arrojadas por Oscar Niemeyer e causavam interferência na paisagem dos bairros da periferia urbana. Este impacto era exacerbado em virtude de este investimento ser direcionado à setores populares da sociedade fluminense (XAVIER, 2001).

No final do mandato de Brizola em 1986, o que se conclui é que mais uma vez o *mito da escola pública para todos* permaneceu inconcluso, para os setores menos privilegiados da população fluminense. Brizola não conseguirá fazer seu sucessor, perdendo as eleições para Moreira Franco que durante sua campanha prometeu dar continuidade aos CIEP's (FARIA, 2011). No entanto, de acordo com Xavier (2001), este irá:

[...] adotar medidas que não só provocaram a desarticulação do projeto pedagógico dos CIEP's, como também desfiguraram a ocupação do espaço físico das escolas recém-construídas [...] muitas dessas escolas foram transferidas para prefeituras administradas por prefeitos filiados a partidos de oposição ao PDT [partido de Brizola], que resolveram ocupar os prédios dos CIEP's com serviços administrativos ligados a outros fins que não os do ensino, ou então os relegaram ao total abandono (ibidem, p.139).

Depois do governo de Moreira Franco (1987-1991), Leonel Brizola foi eleito novamente, para o período de 1991-1994, quando tentou retomar a proposta dos CIEP's, que nesta época estavam estigmatizados. Neste momento, muitos pais recusavam-se a matricular seus filhos nas escolas de tempo integral, por terem em mente que estas abrigavam crianças relegadas ao abandono e à violência das ruas. Mais uma vez seu sonho de uma escola para todos não se concretizou.

Desta forma, o ensino médio, nacionalmente, o que não foi diferente para a cidade ou estado do Rio de Janeiro, foi sendo tecido à sombra de um país que até o final do século XX estava canalizando esforços para universalizar o ensino fundamental. Portanto, o ensino médio podia “esperar” até que “chegasse a sua vez”....

A oferta de escolas por dependência administrativa e turnos do ensino médio na cidade do Rio de Janeiro, em 2012, é apresentada na Tabela 09.

Tabela 09 - Oferta de Ensino Médio no Município do Rio de Janeiro

Dep. Adm.	Tot Escolas	Oferecem EM	Prédio Compartilhado	Ensino Médio			% Prédios Compart	% EM Só Noturno
				Somente Noturno	Somente Diurno	Diurno e Noturno		
Federal	27	17	1	0	8	9		
Estadual	364	336	187	184	45	107	55%	55%
Municipal	1.430	0	0	0	0	0		
Privada	1.888	529	29	14	411	104		
Total	4.257	882(*)						

Fonte: Censo Escolar 2012.

(*) a quantidade de escolas que oferecem EM não bate com a quantidade que será apresentada no subitem 4.2.4 – Escolas do Ensino Médio Regular, pois a quantidade de escolas nesta tabela é obtida do arquivo de escolas do Censo Escolar, enquanto a Tabela 09 a quantidade de escolas foi obtida do arquivo de turmas, onde o horário é disponibilizado. Neste arquivo existem 31 escolas que não possuem registro de turmas, sendo 4 delas da rede estadual. Assim, os percentuais de compartilhamento e ensino médio, foram calculados considerando-se a real quantidade de escolas, ou seja, 340.

A Tabela 09 contempla as escolas de ensino médio por dependência administrativa nas 5 modalidades do ensino que são: ensino médio, ensino médio integrado, ensino médio normal/magistério, ensino médio profissionalizante e educação de jovens e adultos (EJA).

O que podemos observar é que na rede estadual há predominância do ensino médio noturno e o compartilhamento dos prédios. No entanto, para o ensino médio regular, que será exposto no próximo subitem, o turno noturno não se conforma como predominante.

A partir da universalização do Ensino Médio, a Seeduc enfrenta uma carência de imóveis para atender às demandas da rede estadual de educação e, por isso, compartilha escolas com a rede municipal, geralmente no período noturno. Nos últimos anos, a Seeduc intensificou estratégias para melhorar a qualidade da oferta destas unidades educacionais na capital. A municipalização, prevista no Plano Estadual de Educação, é uma das estratégias utilizadas. Nestes casos, há a transferência de alunos atendidos por unidades estaduais para a rede municipal, possibilitando, inclusive, a frequência deles em turno diurno. Como a municipalização diz respeito apenas aos alunos do ensino fundamental, as estratégias para o ensino médio são a transferência para escolas próximas e a construção de novos prédios (SEEDUC, 2012).

Em relação ao ensino médio noturno, Zibas (2005a) enfatiza que os cursos noturnos deveriam ser tratados necessariamente de modo diferenciado, pois a complexidade de seus problemas é maior. O PNE não previu o aumento de vagas para matrículas no ensino noturno regular, pois seu objetivo é o de “diuturnizar” o ensino médio, minimizando essa faceta que nos coloca na contramão de outros sistemas educacionais, inclusive de países latino-americanos” (p. 1074). Seria muito positivo diminuir as matrículas dos cursos noturnos estaduais, porém muitos destes cursos são ministrados em prédios compartilhados, o que demandaria um grande investimento na rede física, para o qual não houve previsão orçamentária.

A demanda por vagas no ensino médio resulta de duas forças em movimento simultaneamente: movimentação interna ao sistema de ensino, resultado das políticas desenvolvidas para a melhoria do ensino fundamental; movimentação externa, resultado das mudanças no mundo do trabalho, da globalização da economia e do avanço da tecnologia, o que provoca exigências por maiores certificações escolares, embora não se tenham postos de trabalho para todos. Esses dois movimentos combinados têm feito crescer a procura por

vagas e são responsáveis pela presença, no ensino médio noturno, de alunos com perfis diversos: recém-egressos do ensino fundamental até trabalhadores que retornam a ela após período de afastamento, em busca de qualificação ou simplesmente de certificação de estudos ou mesmo àquele que, não encontrando vaga no período diurno, só tem a alternativa de se matricular à noite. Desta forma, proposições específicas para o ensino médio noturno são alternativas de minimizar/superar dinâmicas que tendem a produzir e reproduzir desigualdades educacionais e sociais, pois a escola noturna tem o estigma de constituir-se em escola de pior qualidade, com piores condições de trabalho e percentuais de sucesso inferiores ao diurno (SOUSA et al., 2006).

Dimensionamento da rede estadual²⁹

Em 2007, houve a aquisição de prédios, muitos deles impróprios para a instalação de unidades escolares. Em 2009, se inicia a entrega das primeiras unidades com as especificações adequadas para o funcionamento das escolas de ensino médio; as quais estão sendo entregues paulatinamente até os dias de hoje. Neste mesmo ano, se inicia o descompartilhamento de escolas com a rede municipal. No início de 2010, a alternativa para a ampliação da rede foi, novamente, a compra de imóveis, pois na área urbana da cidade não existe mais lugares para se construir unidades escolares apropriadas, seguindo as exigências legais, tanto do MEC, quanto da própria SEEDUC. No final do mesmo ano, abre-se a oportunidade de aquisição de terrenos. Hoje existem 14 escolas em construção.

O Plano Estadual de Educação (Lei Nº 5.997 de 18 de dezembro de 2009) prevê a implantação do tempo integral, o qual, de acordo com o ordenamento jurídico, deve apresentar carga horária diária maior ou igual a sete horas para todo o ensino oferecido pela rede estadual. Isto evidencia que o estado do Rio de Janeiro terá um grande desafio relacionado a esta ampliação da jornada escolar. Com esta necessidade de implantação do horário integral o Estado prevê a construção de 10 escolas por ano até 2022, data prevista para o cumprimento da lei.

²⁹Estas informações foram obtidas diretamente na SEEDUC, junto a Diretoria de Dimensionamento de Rede.

4.2 Geografia Objetiva de Oportunidades

4.2.1 Aspectos Metodológicos

A disponibilização de dados em larga escala possibilitou pesquisas quantitativas na área da educação brasileira e que mostraram o lado perverso da universalização: a baixa qualidade do ensino público e gratuito, o que não contribui com a esperada redução das desigualdades. A questão atual é avaliar os impactos da universalização sobre as desigualdades, tanto educacionais, como do acesso ao mercado de trabalho e participação cidadã (SOARES et al., 2008).

Oliveira (2010) em seu estudo coloca que no Brasil o SAEB foi um marco no sistema de avaliação da educação, pois até sua implementação os levantamentos educacionais eram obtidos a partir de dados sociodemográficos da população estudantil, o que não possibilitava o pleno conhecimento do sistema educacional. A partir deste, detectando-se novas demandas por maiores informações sobre a qualidade da educação, o MEC se mobiliza para aprimorar seus instrumentos de levantamentos estatístico-educacionais, bem como a instituir outros [Prova Brasil, IDEB, ENEM].

Dentro do objetivo de mapear a geografia objetiva de oportunidades do ensino médio regular da rede estadual da cidade do Rio de Janeiro a investigação realizada neste trabalho envolveu a análise de dados referentes à educação disponíveis em levantamentos oficiais, a fim de caracterizar sua situação atual. Quais sejam:

- ✓ Censo Demográfico: realizado a cada 10 anos.
- ✓ Censo Escolar: realizado anualmente pelo MEC.

Desta forma, a metodologia consistiu no levantamento de dados, disponíveis nas referidas base de dados, procurando encaminhar respostas às perguntas realizadas. O Quadro 02 relaciona o conjunto de ações realizadas em conformidade direta com o desdobramento do objetivo principal.

Quadro 02 – Conjunto de Ações Realizadas

Ações	Fonte	Ano	Dados a Obtidos
Caracterizar Escolas	Censo Escolar	2012	1. Identificadas as escolas que oferecem o ensino médio regular na rede estadual do Rio de Janeiro e em que turno é oferecido.
			2. Estabelecida sua distribuição e localização no território da cidade do Rio de Janeiro.
			3. Qualificada a estrutura física dos prédios selecionados no item (1).
Estabelecer oferta/demanda do ensino médio regular da rede estadual do Rio de Janeiro	Censo Demográfico	2010	Demanda: selecionada a população de jovens entre 15 e 19 anos da cidade do Rio de Janeiro.
	Censo Escolar	2012	Oferta: Quantificado o número de matrículas oferecidas pelas escolas selecionadas no item (1) da caracterização das escolas.
Estabelecer perfil professor	Censo Escolar	2012	1. Identificadas as características pessoais.
			2. Identificada a formação docente.
			3. Identificada sua distribuição nas redes de ensino.
Estabelecer perfil da população de 15 a 19 anos	Censo Demográfico	2010	1. Identificadas as características pessoais.
			2. Identificados os níveis de ensino frequentados.
			3. Identificada a relação estudo/trabalho.

A manipulação dos dados disponíveis nas bases oficiais mencionadas foi feita através do *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* que é um software comumente utilizado nas Ciências Sociais e que permite análise estatística. Os resultados desta manipulação foram apresentados na forma de tabelas e/ou mapas que serão apresetados ao longo deste capítulo e sobre os quais foram realizadas análises descritivas.

Para qualificar a infraestrutura das escolas foram criados índices utilizando-se análise fatorial, disponível no *SPSS*. O objetivo da análise fatorial é identificar e sintetizar fatores não diretamente observáveis, baseados em um conjunto de variáveis observáveis. Esta análise permite, além de discriminar os fenômenos mais pertinentes para compor o indicador, reter de cada um,

quantitativamente, em um ou mais fatores, o quanto podem contribuir para a formação do indicador desejado.

Para os mapeamentos foram utilizadas ferramentas computacionais denominadas Sistemas de Informação Geográfica (SIG ou GIS) que integraram os dados obtidos em bancos de dados georreferenciados. Ao serem criados, estes bancos de dados permitem e facilitam a análise, gestão ou representação do espaço e dos fenômenos que nele ocorrem. ArcGis é o nome de um grupo de programas informáticos e que constitui um Sistema de Informação Geográfica. Suas aplicações são muito diversas, mas destaca-se neste estudo a identificação da geografia objetiva de oportunidades educacionais. De posse dos dados georreferenciados o ArcGis permite uma noção espacial da concentração de escolas, bem como, estimar a localização das escolas próximas a áreas de favela e estabelecer a relação entre oferta e demanda.

Segundo o Relatório de Governança da Secretária de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2013) os principais desafios de adequação da oferta enfrentados pela rede pública estadual fluminense estão concentrados na região metropolitana e, mais especificamente, no turno da noite.

A intenção das análises a seguir não é colocar a qualidade em questão, dualizando escola pública e privada, mas sim, trabalhar a ideia de que a educação escolar na cidade do Rio de Janeiro é marcada por esta dualidade: de um lado há um sistema público relegado às camadas populares e, de outro, o setor privado.

4.2.2

Quem é o Jovem que frequenta o Ensino Médio?

Na década de 1990 houve uma evolução significativa, em termos de Brasil, no número de matrículas no ensino médio, devido, principalmente, à correção do fluxo no interior do sistema e às exigências do mercado de trabalho, mais estreito e competitivo, que motiva os jovens trabalhadores a demandarem uma carreira educacional mais longa. Desta forma, “é possível observar que a clientela do ensino médio tende a ser cada vez mais heterogênea, tanto em sua composição etária quanto socioeconomicamente”. (KRAWCZYK, 2003, p. 171).

Para a mesma autora, definir o perfil do aluno de ensino médio, começando pela faixa etária, não é tarefa fácil, e muito menos no ensino

noturno, predominante na escola média brasileira, devido à forte defasagem idade/série que encontramos na escola pública. A entrada no mercado de trabalho é uma necessidade, mas a possibilidade de consegui-lo apenas com o diploma de ensino médio é pequena. A possibilidade de estudar na universidade retarda o problema do desemprego. Assim, o jovem está diante de um horizonte de possibilidades bastante restrito, ou seja, não conseguir ingressar na universidade, não conseguir trabalho.

Assim, é importante se conhecer um pouco deste jovem que frequenta o ensino médio para se saber, em que medida pode-se afirmar que suas chances de cursar este nível de ensino vêm sendo democratizadas. Para tanto, considerou-se questões tais como sexo, cor/raça, que nível de ensino ele frequenta, se trabalha ou não e se possui alguma remuneração.

Os dados aqui apresentados foram obtidos da amostra do Censo Demográfico de 2010 para a cidade do Rio de Janeiro. Apesar da idade considerada ideal, segundo a legislação brasileira para a conclusão do ensino médio ser de 17 anos, o recorte realizado neste trabalho foi o da população compreendida entre 15 e 19 anos. Esta decisão está alinhada com a Meta 4 do movimento “Todos pela Educação” que prevê: “*Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído*”.

A Tabela 10 demonstra como a população de jovens entre 15 e 19 anos está distribuída dentro dos níveis de ensino dentro das escolas pública e particular. Para os dados do Censo Demográfico será utilizada a nomenclatura de escolas pública e particular, pois é assim que os dados são disponibilizados. Não se tem a informação por dependência administrativa. A nomenclatura utilizada nesta base de dados para “regular ensino médio” não especifica a modalidade, ou seja, nela estão incluídas todas as modalidades para os cursos regulares. Portanto, não considerar para esta tabela a definição de ensino médio regular apresentada na Introdução deste trabalho, a qual será utilizada para os dados referentes ao Censo Escolar.

Nesta faixa etária encontramos 464.111 jovens que representam 7,3% da população da cidade do Rio de Janeiro³⁰. Destes, 73,58% (341.504) estão frequentando a escola em diversos níveis de ensino e 26,42% (122.607) estão fora da escola, o que representa um percentual bastante elevado, e dentre eles encontramos 4.144 (3,37%) que nunca frequentaram a escola.

³⁰ A população do Rio de Janeiro, segundo o Censo Demográfico de 2010, é de 6.320.446 habitantes.

Dos jovens que frequentam a escola:

- ✓ os estabelecimentos públicos são responsáveis pelo atendimento de 240.928 (70,54%) estudantes, enquanto que a escola particular é responsável por 100.576 (29,46%) estudantes. Estes estudantes estão distribuídos nos diversos níveis de ensino.
- ✓ 183.637 (53,77%) frequentam o regular ensino médio – 124.246 em escolas públicas e 59.391 em escolas particulares, nível de ensino considerado adequado para esta faixa etária.
- ✓ 102.198 (29,92%) frequentam níveis anteriores a este nível de ensino - 87.638 em escolas públicas e 14.560 em escolas particulares.
- ✓ 33.865 (9,91%) ultrapassaram o regular ensino médio - 13.281 em escolas públicas e 20.560 em escolas particulares.
- ✓ 21.804 (6,40%) frequentam o EJA ou supletivo do ensino médio – 15.763 em escolas públicas e 6.041 em escolas particulares.
- ✓ sua quase totalidade é solteira, não possui filhos, estudam em escolas dentro da cidade do Rio de Janeiro e seu domicílio é urbano.

Pode-se observar que muitos destes jovens, que deveriam estar no regular ensino médio, ainda estão no ensino fundamental. Na escola pública estes jovens representam 36,38% e na escola particular, 14,48%. Disto, depreende-se que a escola pública absorve maior quantidade de jovens com defasagem de idade/série. Sabe-se que a escola pública atende alunos oriundos de classes populares com menores condições socioeconômicas. No entanto, embora defasados, não estão fora na escola. Nestas mesmas escolas, encontramos 5,51% de alunos exitosos que estão cursando nível superior ou especialização de nível superior.

Tabela 10 - População de 15 a 19 anos - Censo Demográfico – Amostra

Nível de Ensino		Qtde	%	Total em Níveis Anteriores ao REM	Total em Níveis Superiores ao REM
	Alfabetização de Jovens e Adultos	2.686	1,11%		
	Regular do Ensino Fundamental	71.019	29,48%		
	EJA ou Supletivo do Ensino Fundamental	13.933	5,78%	87.638	36,38%
Pública	Regular do Ensino Médio (REM)	124.246	51,57%		
	EJA ou Supletivo do Ensino Médio	15.763	6,54%		
	Superior de Graduação	13.076	5,43%		
	Especialização de Nível Superior (mínimo de 360 horas)	205	0,09%		13.281 5,51%
	Total	240.928	51,91%	100,00%	
	Alfabetização de Jovens e Adultos	506	0,50%		
	Regular do Ensino Fundamental	11.119	11,06%		
	EJA ou Supletivo do Ensino Fundamental	2.935	2,92%	14.560	14,48%
Particular	Regular do Ensino Médio (REM)	59.391	59,05%		
	EJA ou Supletivo do Ensino Médio	6.041	6,01%		
	Superior de Graduação	20.130	20,02%		
	Especialização de Nível Superior (mínimo de 360 horas)	394	0,39%		
	Mestrado	60	0,06%		20.584 20,47%
	Total	100.576	21,67%	100,00%	
Fora da Escola	Não frequenta, mas já frequentou	118.463	96,62%		
	Nunca frequentou	4.144	3,38%		
	Total	122.607	26,42%	100,00%	
Total Geral		464.111	100,00%		

Fonte: Censo Demográfico 2010.

O Gráfico 05 mostra como o sexo se distribui para toda a população entre 15 e 19 anos. No total geral pode-se observar que o sexo masculino predomina por um pequena diferença. No entanto, este resultado é influenciado pela maior incidência de jovens do sexo masculino que frequentam níveis de escolaridade

anterior ao regular ensino médio. Neste caso, a diferença entre os sexos é bastante significativa, tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares.

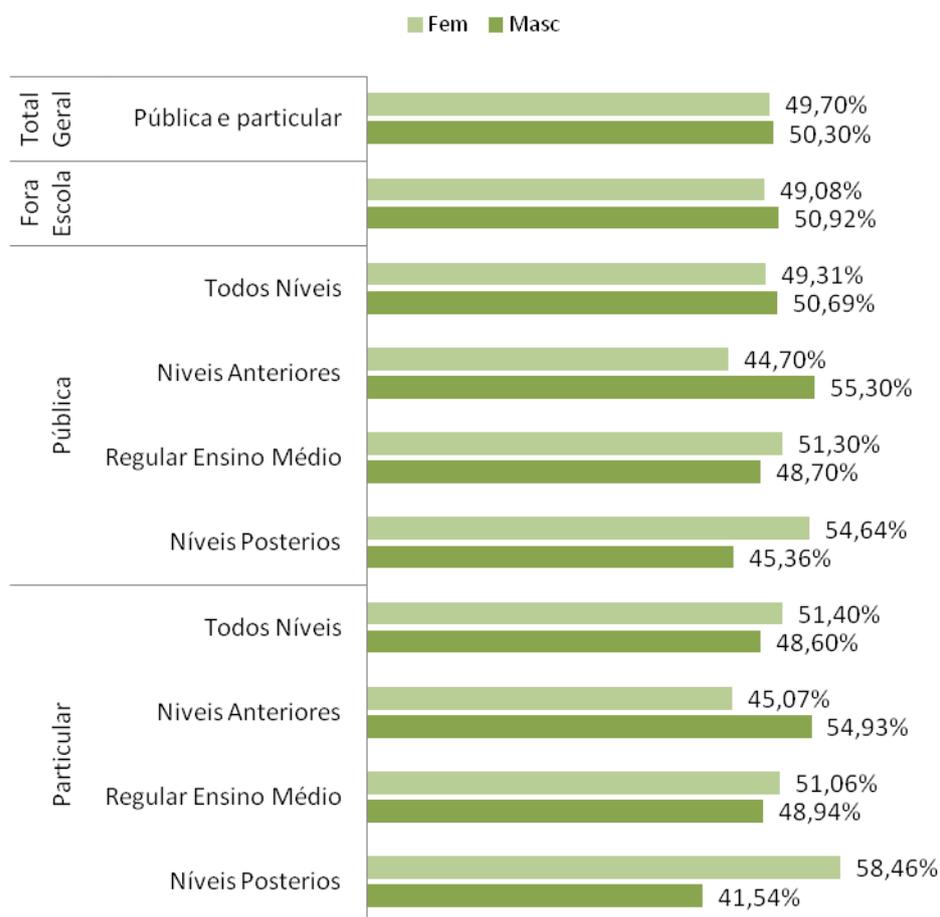


Gráfico 05 - População 15 a 19 anos – SEXO

Fonte: Censo Demográfico 2010.

Legenda:

- Total Geral : todos os níveis para estabelecimentos públicos e particulares.
- Todos Níveis = Alfabetização de Jovens e Adultos, Regular do Ensino Fundamental, EJA ou Supletivo do Ensino Fundamental, Regular do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos – EJA ou Supletivo do Ensino Médio, Superior de Graduação, Especialização de Nível Superior e Mestrado.
- Níveis Anteriores = Alfabetização de Jovens e Adultos, Regular do Ensino Fundamental, EJA ou Supletivo do Ensino Fundamental.
- Níveis Posteriores: Superior de Graduação, Especialização de Nível Superior e Mestrado.

As mulheres têm maior tendência a desenvolver trajetórias escolares mais longas e com maior probabilidade de sucesso, pois ingressam mais cedo, ficam mais tempo na escola, atingem níveis mais altos de instrução e acumulam menos atrasos (GARCIA, 2002). Dentre os fatores socioeconômicos e culturais que explicam este fenômeno, o de maior influência tem sido o ingresso da mulher no mercado de trabalho, estimulando-a a buscar um melhor nível de

escolaridade, até mesmo como forma de compensar a discriminação salarial de gênero que continua existindo. Isto pode ser observado, tanto para as escolas públicas, quanto particulares, que o sexo feminino predomina para o regular ensino médio e níveis posteriores, sendo neste último, mais acentuada a diferença para as escolas particulares.

Para os que não estão frequentando a escola existe uma pequena margem a maior do sexo masculino em relação ao sexo feminino, tendo-se praticamente metade feminina e metade masculina.

O Gráfico 06 apresenta como a totalidade da população de jovens entre 15 e 19 anos da cidade do Rio de Janeiro se distribui em termos de cor/raça. Para efeitos comparativos considerou-se para não brancos o somatório de pretos e pardos.

Podemos observar que para o regular ensino médio, as predominâncias se apresentam de forma invertida. Na escola pública a predominância é de não brancos, tanto para o ensino médio regular, quanto para os níveis anteriores a este. Na escola particular a predominância é de brancos para ambos os casos. Para os jovens que não frequentam a escola, bem como para a totalidade da população de jovens entre 15 e 19 anos, a predominância é de não brancos.

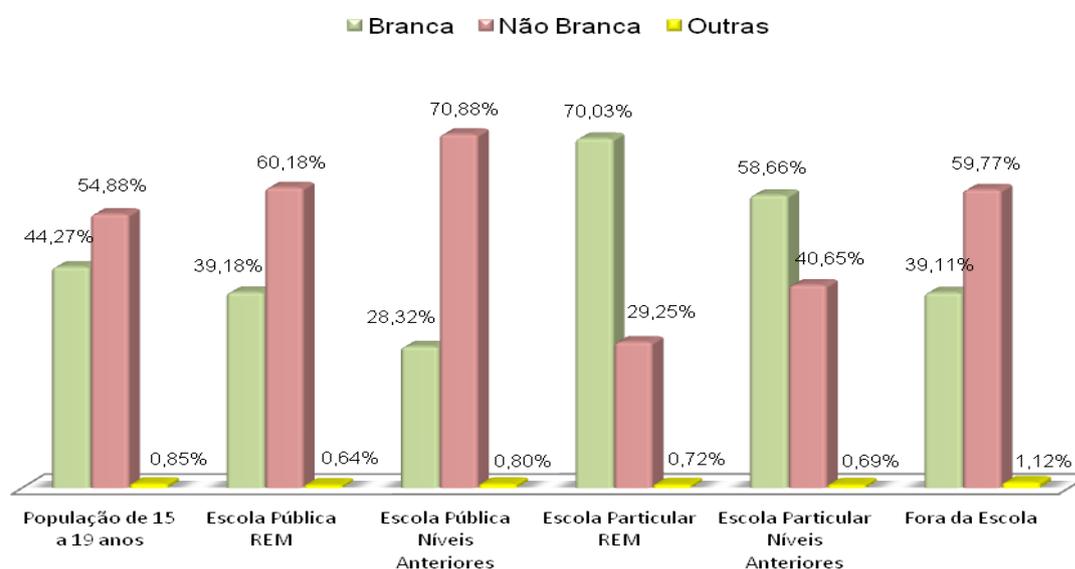


Gráfico 06 – População de 15 e 19 anos da Cidade do Rio de Janeiro – Cor/Raça

Fonte: Censo Demográfico 2010.

A relação entre trabalho e estudo é apresentada no Gráfico 07. O total desta população de jovens entre 15 e 19 anos é de 464.111 jovens. Destes, 46.737 (10,07%) só trabalham, 75.870 (16,35%) nem trabalham e nem estudam

e 341.504 (73,58%) frequentam a escola, sendo 293.278 jovens que só estudam e 48.225 que trabalham e estudam. Os que trabalham e estudam na escola pública representam 15,36% (37.028), contra 11,13% (11.198) da escola particular.

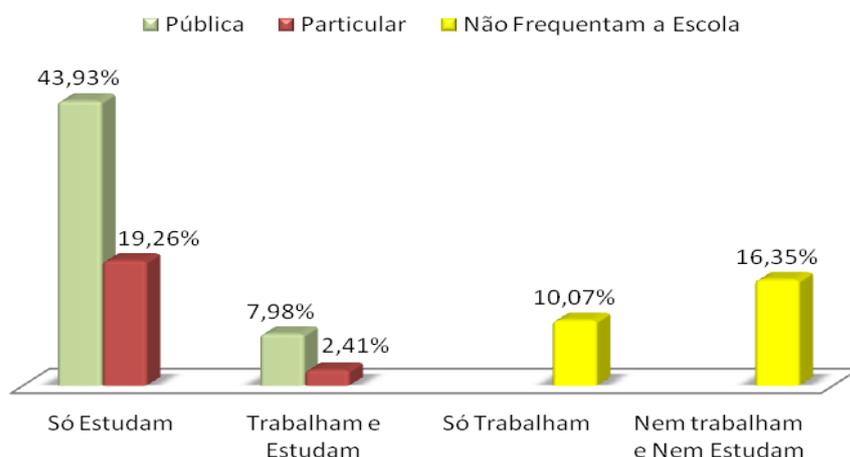


Gráfico 07 - População de 15 a 19 anos – Relação Trabalho / Estudo

Fonte: Censo Demográfico 2010.

Portanto, o corpo discente do regular ensino médio é composto por dois grupos diferentes: os que só estudam, tendo como principal atividade o estudo e a frequência à escola e os que além de estudar também trabalham, o que limita a sua possível dedicação ao estudo.

Os que trabalham e estudam representam 10,39 % da população de jovens entre 15 e 19 anos. Isto vem na contramão do senso comum que diz que o jovem do ensino médio precisa trabalhar e por isto este nível de ensino deve/ é oferecido no turno noturno.

Para Barreto & Martinez (2011) em seu estudo em Campos dos Goytacazes colocam que ser aluno do curso médio noturno pressupõe situações de trabalho diurno. No entanto, os resultados de sua pesquisa apontam na mesma direção, ou seja, 15 dos 18 jovens do ensino regular ainda são estudantes em busca do emprego e em sua maioria expressam desejo pelo emprego assim que concluírem o curso, e também, enquanto estudantes, além da previsão de continuidade dos estudos.

Como veremos mais adiante, o ensino médio regular na cidade do Rio de Janeiro, atualmente, apresenta 39,17% de matrículas noturnas, totalizando 66.042 matrículas. Isto nos remete à ideia de que existem estudantes no turno

noturno que ali estão por não possuírem oportunidades disponíveis na estrutura de oportunidades no turno diurno.

O percentual de jovens que não trabalham e não estudam contradiz a proposição de que o trabalho precoce seria a justificativa do abandono escolar. É possível que isto esteja associado a outros fenômenos do universo escolar, como repetência, desinteresse e a falta de vínculos com o currículo que para muitos não lhes acrescenta conhecimento. A cor/raça para este grupo de jovens é de 59,45% de não brancos, contra 39,46% de brancos - Gráfico 08.

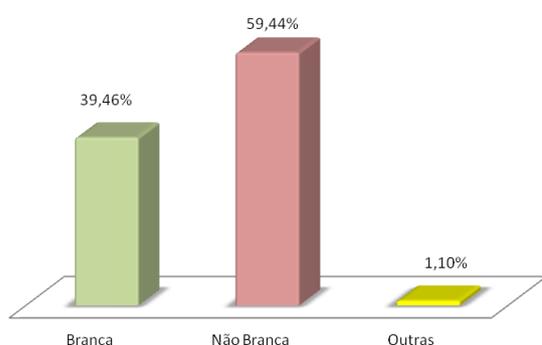


Gráfico 08 – Cor dos que não trabalham e não estudam – Cor/Raça

Fonte: Censo Demográfico 2010.

A Tabela 11 mostra a remuneração dos jovens que trabalham, bem como aqueles que só estudam e os que nem trabalham e nem estudam. A escola pública e a escola particular apresentam resultados inversos. Para a escola pública o maior percentual por faixa é de 5,15% e se encontra na menor faixa salarial, ou seja, até R\$300,00. A escola particular apresenta o maior percentual, 3,46% na maior faixa salarial, ou seja, acima dos R\$ 700,00. Isto denota que na escola pública os jovens estão enquadrados em empregos com exigências menores de qualificação. No entanto, para os jovens que não estão estudando ou que nunca frequentaram a escola, os maiores percentuais se encontram nas mais altas faixas de renda. Este é um dado que suscita investigação.

Tabela 11 - População 15 a 19 anos – Faixa Salarial

	Faixas Salariais	Qtd	%
Pública	Até R\$ 300,00	12.406	5,15%
	De R\$ 301,00 a R\$ 509,00	6.193	2,57%
	De R\$ 510,00 a R\$ 511,00	9.074	3,77%
	De R\$ 512,00 a R\$ 700,00	5.477	2,27%
	Acima de R\$ 700,00	3.878	1,61%
	Só estuda	203.900	84,63%
	Total	240.928	100,00%
Particular	Até R\$ 300,00	2.118	2,11%
	De R\$ 301,00 a R\$ 509,00	1.461	1,45%
	De R\$ 510,00 a R\$ 511,00	2.384	2,37%
	De R\$ 512,00 a R\$ 700,00	1.752	1,74%
	Acima de R\$ 700,00	3.483	3,46%
	Só estuda	89.378	88,87%
	Total	100.576	100,00%
Já frequentou	Até R\$ 300,00	5.570	4,70%
	De R\$ 301,00 a R\$ 509,00	5.513	4,65%
	De R\$ 510,00 a R\$ 511,00	12.140	10,25%
	De R\$ 512,00 a R\$ 700,00	11.473	9,68%
	Acima de R\$ 700,00	11.253	9,50%
	Não trabalha	72.514	61,21%
	Total	118.463	100,00%
Nunca frequentou	Até R\$ 300,00	136	3,28%
	De R\$ 301,00 a R\$ 509,00	47	1,13%
	De R\$ 510,00 a R\$ 511,00	122	2,94%
	De R\$ 512,00 a R\$ 700,00	242	5,84%
	Acima de R\$ 700,00	241	5,82%
	Não trabalha	3.356	80,98%
	Total	4.144	100,00%
Total Geral		464.111	

Fonte: Censo Demográfico 2010.

4.2.3 Matrículas

Observações necessárias:

- ✓ Lembrando: ensino médio regular composto pelo ensino médio regular, ensino médio integrado e ensino médio normal/magistério.

- ✓ Aqui, diferentemente do subitem anterior, que se usou a nomenclatura de pública e particular, condicionadas à nomenclatura utilizada no Censo Demográfico, será utilizada as denominações de Estadual e Privada, segundo dependências administrativas utilizadas no Censo Escolar.
- ✓ Convencionou-se neste trabalho: (a) turno diurno: horário de início das turmas anterior as 18h e; (b) turno noturno: horário de início das turmas igual ou maior que 18 h.
- ✓ Quando necessário o ano de corte estabelecido foi 2008, pois os do Censo Escolar anteriores a 2007, os dados disponibilizados agregam o ensino profissionalizante ao ensino médio regular. Desta forma, não foi possível retroceder o quanto desejado.
- ✓ As matrículas estão condicionadas às escolas que oferecem o ensino médio regular.

Embora a universalização do ensino médio não seja ainda uma realidade, é preciso reconhecer que houve uma considerável expansão do número de matrículas no ensino médio na última década. Isto é o que a unanimidade da literatura consultada afirmou. No entanto, como apresentado na Tabela 12, não é isto que ocorre na cidade do Rio de Janeiro para a rede estadual, considerando-se o que foi nominado “ensino médio regular” para esta pesquisa. As matrículas para o ensino médio regular vêm decrescendo desde 2008, assim como o ensino noturno. O ensino diurno vem crescendo, no entanto, não na mesma proporção que o ensino noturno vem decrescendo – em torno de 50% no período.

O que vem crescendo muito em termos percentuais é o ensino médio integrado que cresceu de 2008 para 2010, 297% e de 2010 para 2012, 164%. Para o ensino normal observou-se um pequeno aumento de 2008 para 2010, porém, decresceu deste para 2012, chegando ao menor número dentre os anos apresentados. Estas quedas de matrículas no ensino médio regular, não significa, necessariamente, uma piora das condições educacionais. Ela pode ser resultado de fatores como mudanças na estrutura etária e melhora do fluxo no sistema educacional.

Tabela 12 - Matrículas Ensino Médio Regular - Rede Estadual - Anos

	2008			2010			2012			
	Total	Diurna	Noturna	Total	Diurna	Noturna	Total	Diurna	Noturna	
REGULAR	1ª série	92.287	41.465	50.822	87.509	47.281	40.228	70.996	44.259	26.737
	2ª série	63.323	27.023	36.300	54.441	27.181	27.260	46.538	27.990	18.548
	3ª série	48.743	18.523	30.220	41.992	18.382	23.610	34.473	19.113	15.360
	4ª série	248	45	203	224		224	163		163
	Não seriada	67	11	56	1.006	317	689	8.147	2.931	5.216
Total	204.668	87.067	117.601	185.172	93.161	92.011	160.317	94.293	66.024	
INTEGRADO	1ª série	378	378		557	542	15	795	795	
	2ª série				385	311	74	664	664	
	3ª série	52	52		337	217	120	508	490	18
	4ª série							135	135	
	Não Seriada									
Total	430	430	0	1.279	1.070	209	2.102	2.084	18	
NORMAL	1ª série	2.667	2.667		2.730	2.730		2.052	2.052	
	2ª série	1.700	1.700		2.112	2.112		1.463	1.463	
	3ª série	1.366	1.366		1.583	1.583		1.263	1.263	
	4ª série	1.566	1.566		1.495	1.495		1.413	1.413	
	Total	7.299	7.299	0	7.920	7.920		6.191	6.191	0
Total Geral	212.397	94.796	117.601	194.371	102.151	92.220	168.610	102.568	66.042	

Fonte: Censo Escolar dos respectivos anos.

A Tabela 13 apresenta o trajeto da rede privada para os mesmos anos. No entanto, seu comportamento é inverso. Para o ensino médio regular o número de matrículas cresce nos anos observados. Seu crescimento é significativo entre 2010 e 2012. Isto, pode indicar que esta rede pode estar absorvendo os egressos da rede estadual. O ensino integrado decresce em todo o período observado, bem como ensino médio normal.

A distribuição de alunos entre as séries do ensino médio regular demonstra que as matrículas diminuem consideravelmente no ano concluinte para todas as modalidades. Esta composição pode estar revelando a dificuldade de os alunos concluírem o ensino médio. Os motivos podem ser o abandono dos estudos ou ficarem retidos nas séries iniciais, engrossando as estatísticas da defasagem idade-série. Para Krawczyk (2012) o jovem perde muito rapidamente o entusiasmo no ensino médio. No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos, porque, na grande maioria, venceram a barreira de escolaridade de seus pais, e, porque lhes parece o início da vida adulta. No segundo ano, se inicia o desencanto, principalmente, pelas dificuldades do processo de ensino, enquanto as amizades e a sociabilidade passam a ser mais importantes. A

escola deixou de ser o único espaço de trocas sociais e de aquisição de informação. No terceiro ano fica evidente a proximidade de um novo ciclo de vida e os alunos se deparam com um universo frustrante de possibilidades: o ingresso à universidade não é um horizonte possível para a maioria e o desejo de trabalhar se torna difícil de ser concretizado. O jovem se sente confuso em relação ao mundo do trabalho, o que o leva a uma atitude imediatista em suas expectativas com relação à escola.

Tabela 13 - Matrículas Ensino Médio Regular - Rede Privada – Anos

	2008			2010			2012			
	Total	Diurna	Noturna	Total	Diurna	Noturna	Total	Diurna	Noturna	
REGULAR	1ª série	18.753	18.522	231	19.314	19.091	223	24.516	24.203	313
	2ª série	15.819	15.575	244	16.058	15.822	236	19.856	19.580	276
	3ª série	14.864	14.620	244	14.984	14.736	248	16.688	16.220	468
	4ª série	48	48		57	57		80	80	
	Não seriada	106	106		283	282	1	194	161	33
Total	49.590	48.871	719	50.696	49.988	708	61.334	60.244	1.090	
INTEGRADO	1ª série	797	797		690	690		544	544	
	2ª série	924	924		769	769		742	742	
	3ª série	815	592	223	603	568	35	777	737	40
	4ª série				0			0		
	Não Seriada	17		17	219	33	186	41		41
Total	2.553	2.313	240	2.281	2.060	221	2.104	2.023	81	
NORMAL	1ª série		32		13	13		18	18	
	2ª série		39		18	18		5	5	
	3ª série		61		14	14		15	15	
	4ª série				20		20	9		9
Total	0	132	0	65	45	20	47	38	9	
Total Geral	52.143	51.316	959	53.042	52.093	949	63.485	62.305	1.180	

Fonte: Censo Escolar dos respectivos anos.

Embora fora do escopo deste trabalho a Tabela 14 elaborada para se confirmar ou não o que algumas estatísticas apontam, ou seja, que a EJA está crescendo em virtude do desinteresse dos jovens em cursar o período integral do ensino médio regular. No entanto, como os dados mostram, a EJA diminuiu consideravelmente de 2008 para 2010 e praticamente não se alterando em 2012 para a rede estadual. O que se observa é o crescimento de matrículas no período noturno. Disto podemos depreender que : (1º) o turno noturno parece

estar sendo a alternativa de oferecimento, na contramão do que está ocorrendo com o ensino médio regular e (2º) os jovens estudantes trabalhadores estão procurando se qualificar.

Tabela 14 - Matrículas EJA - Anos

		2008			2010			2012		
		Qtd	Diurna	Noturna	Qtd	Diurna	Noturna	Qtd	Diurna	Noturna
Estadual	Presencial – EM	9.395	1.204	8.191	18.443	1.566	16.877	14.652	581	14.071
	Semipresencial – EM	23.945	19.321	4.624	10.466	8.974	1.492	14.872	9.276	5.596
	Presencial – integrado à educação profissional de nível médio							259		259
	Total Estadual	33.340	20.525	12.815	28.909	10.540	18.369	29.783	9.857	19.926
Privada	Presencial – EM	8.153	2.558	5.595	7.142	2.736	4.406	7.040	1.943	5.097
	Semipresencial – EM	648	261	387	535	237	298	595	294	301
	Presencial – integrado à educação profissional de nível médio	559		559	937	267	670	186	28	158
	Semipresencial – integrado à educação profissional de nível médio				34		34	15	3	12
	Total Privada	9.360	2.819	6.541	8.648	3.240	5.408	7.836	2.268	5.568
Total Geral		42.700	23.344	19.356	37.557	13.780	23.777	37.619	12.125	25.494

Fonte: Censo Escolar dos respectivos anos.

A Tabela 15 e a Tabela 16 apresentam como as matrículas do ensino médio regular, atualmente, estão distribuídas dentro de cada série e dentro de cada modalidade, por turno que são oferecidas. Como colocado anteriormente, a distribuição de alunos entre as séries do ensino médio regular demonstra que as matrículas diminuem consideravelmente no ano concluinte para todas as modalidades.

O total de matrículas para o ensino médio regular na cidade do Rio de Janeiro, em 2012, é de 232.095, sendo que a rede estadual é responsável por 168.610 (72,65%) e a rede privada por 63.485 (27,35%). O número total de escolas, que serão detalhadas mais adiante, para o atendimento deste contingente é de 740, sendo 270 (36,49%) estaduais e 470 (63,51%) privadas. Se o número de matrículas atendidas pela rede estadual é um pouco mais que duas vezes e meia maior que a da particular, seu número de escolas é duas vezes menor. Isto quer dizer que 72,65% dos estudantes do ensino médio

Tabela 15 - Matrículas Ensino Médio Regular - Rede Estadual - 2012

	Diurno				Noturno				Total Diurno e Noturno				
	Qtd Turmas	Número Matrículas	% Sobre Total Geral	Média Alunos Turma	Qtd Turmas	Número Matrículas	% Sobre Total Geral	Média Alunos Turma	Qtd Turmas	Número Matrículas	%	Média Alunos Turma	
REGULAR	Ensino médio – 1ª série	1.216	44.259	26,25%	36	846	26.737	15,86%	32	2.062	70.996	42,11%	34
	Ensino médio – 2ª série	840	27.990	16,60%	33	621	18.548	11,00%	30	1.461	46.538	27,60%	32
	Ensino médio – 3ª série	587	19.113	11,34%	33	519	15.360	9,11%	30	1.106	34.473	20,45%	31
	Ensino médio – 4ª série					14	163	0,10%	12	14	163	0,10%	12
	Ensino médio – não seriada	105	2.931	1,74%	28	187	5.216	3,09%	28	292	8.147	4,83%	28
	Total EM - Regular	2.748	94.293	55,92%		2.187	66.024	39,16%					
INTEGRADO	Ensino médio – integrado 1ª série	25	795	0,47%	32					25	795	0,47%	32
	Ensino médio – integrado 2ª série	23	664	0,39%	29					23	664	0,39%	29
	Ensino médio – integrado 3ª série	17	490	0,29%	29	2	18		9	19	508	0,30%	27
	Ensino médio – integrado 4ª série	5	135	0,08%	27					5	135	0,08%	27
	Total EM - Integrado	70	2.084	1,24%		2	18	0,00%					
NORMAL	Ensino médio – normal/magistério 1ª série	52	2.052	1,22%	39					52	2.052	1,22%	39
	Ensino médio – normal/magistério 2ª série	41	1.463	0,87%	36					41	1.463	0,87%	36
	Ensino médio – normal/magistério 3ª série	38	1.263	0,75%	33					38	1.263	0,75%	33
	Ensino médio – normal/magistério 4ª série	36	1.413	0,84%	39					36	1.413	0,84%	39
	Total EM - Normal	167	6.191	3,67%		0	0	0,00%					
	Total Turno	2.985	102.568	60,83%	34	2.189	66.042	39,17%	30				
	Total Geral									5.174	168.610	100,00%	

Fonte: Censo Escolar 2012.

Tabela 16 - Matrículas Ensino Médio Regular - Rede Privada - 2012

	Diurno				Noturno				Total Diurno e Noturno				
	Qtd Turmas	Número Matrículas	% Sobre Total Geral	Média Alunos Turma	Qtd Turmas	Número Matrículas	% Sobre Total Geral	Média Alunos Turma	Qtd Turmas	Número Matrículas	%	Média Alunos Turma	
REGULAR	Ensino médio – 1ª série	801	24.203	38,12%	30	10	313	0,49%	31	811	24.516	38,62%	30
	Ensino médio – 2ª série	689	19.580	30,84%	28	9	276	0,43%	31	698	19.856	31,28%	28
	Ensino médio – 3ª série	618	16.220	25,55%	26	17	468	0,74%	28	635	16.688	26,29%	26
	Ensino médio – 4ª série	3	80	0,13%	27					3	80	0,13%	27
	Ensino médio – não seriada	10	161	0,25%	16	3	33	0,05%	11	13	194	0,31%	15
	Total EM - Regular	2.121	60.244	94,89%		39	1.090	1,72%					
INTEGRADO	Ensino médio – integrado 1ª série	20	544	0,86%	27					20	544	0,86%	27
	Ensino médio – integrado 2ª série	28	742	1,17%	27					28	742	1,17%	27
	Ensino médio – integrado 3ª série	27	737	1,16%	27	2	40			29	777	1,22%	27
	Ensino médio – integrado 4ª série									0	0	0,00%	
	Ensino médio – integrado não seriada					2	41			2	41	0,06%	21
	Total EM - Integrado	75	2.023	3,19%		4	81	0,00%					
NORMAL	Ensino médio – normal/magistério 1ª série	3	18	0,03%	6					3	18	0,03%	6
	Ensino médio – normal/magistério 2ª série	3	5	0,01%	2					3	5	0,01%	2
	Ensino médio – normal/magistério 3ª série	3	15	0,02%	5					3	15	0,02%	5
	Ensino médio – normal/magistério 4ª série					1	9			1	9	0,01%	9
	Total EM - Normal	9	38	0,06%		1	9	0,00%					
	Total Turno	2.205	62.305	98,28%	28	44	1.180	1,72%	27				
	Total Geral									2.249	63.485	100,00%	

Fonte: Censo Escolar 2012.

regular são atendidos em 36,49% das escolas que oferecem este nível de ensino. A rede privada atende 27,25% dos estudantes em 63,51% do total de escolas de ensino médio regular.

Esta relação escolas *versus* alunos na rede estadual origina uma de suas principais características, ou seja, o compartilhamento de escolas da rede estadual com a rede municipal no período noturno.

O que se destaca em relação ao turno é que para o ensino médio regular da rede estadual a predominância das matrículas ocorrem no período diurno (60,83%). Na rede privada na sua quase totalidade é diurno.

A média de alunos por turno não possui diferença significativa entre turnos para ambas as redes. No entanto entre redes, no turno diurno a diferença é um pouco mais significativa, 34 da rede estadual, contra 28 da rede privada.

Considerando, as primeiras séries de cada modalidade: regular, integrada e normal, obteve-se o percentual da idade dos jovens que ingressam no ensino médio regular. A Tabela 17 apresenta estes percentuais e, como podemos observar os maiores percentuais se concentram na idade de 16 anos, tanto para a rede estadual, quanto privada, apresentando esta, quase igual percentual de ingresso na idade considerada adequada, ou seja, 15 anos. No entanto, a rede estadual, apresenta um percentual significativo de ingresso de jovens com 17 anos. Disto, depreende-se que o ensino médio regular da rede estadual apresenta maior defasagem idade/série.

Tabela 17 – Média de Idade de Ingresso no Ensino Médio Regular

Idade/anos	Estadual	Particular
14	0,5%	1,9%
15	12,3%	41,5%
16	36,8%	41,3%
17	24,7%	11,3%
18	12,2%	3,0%
19	4,4%	0,4%
20 ou mais	9,1%	0,6%
Total	100,0%	100,0%

Fonte: Censo Escolar 2012.

A geografia objetiva de oportunidades está intimamente relacionada com o nível e desenvolvimento urbano e social que dispõem determinadas áreas e

grupos sociais num dado território. Neste sentido, o IDS³¹ é um índice que inclui variáveis de caráter urbano, como: (a) acesso a saneamento básico; (b) qualidade habitacional; (c) grau de escolaridade e; (d) disponibilidade de renda.

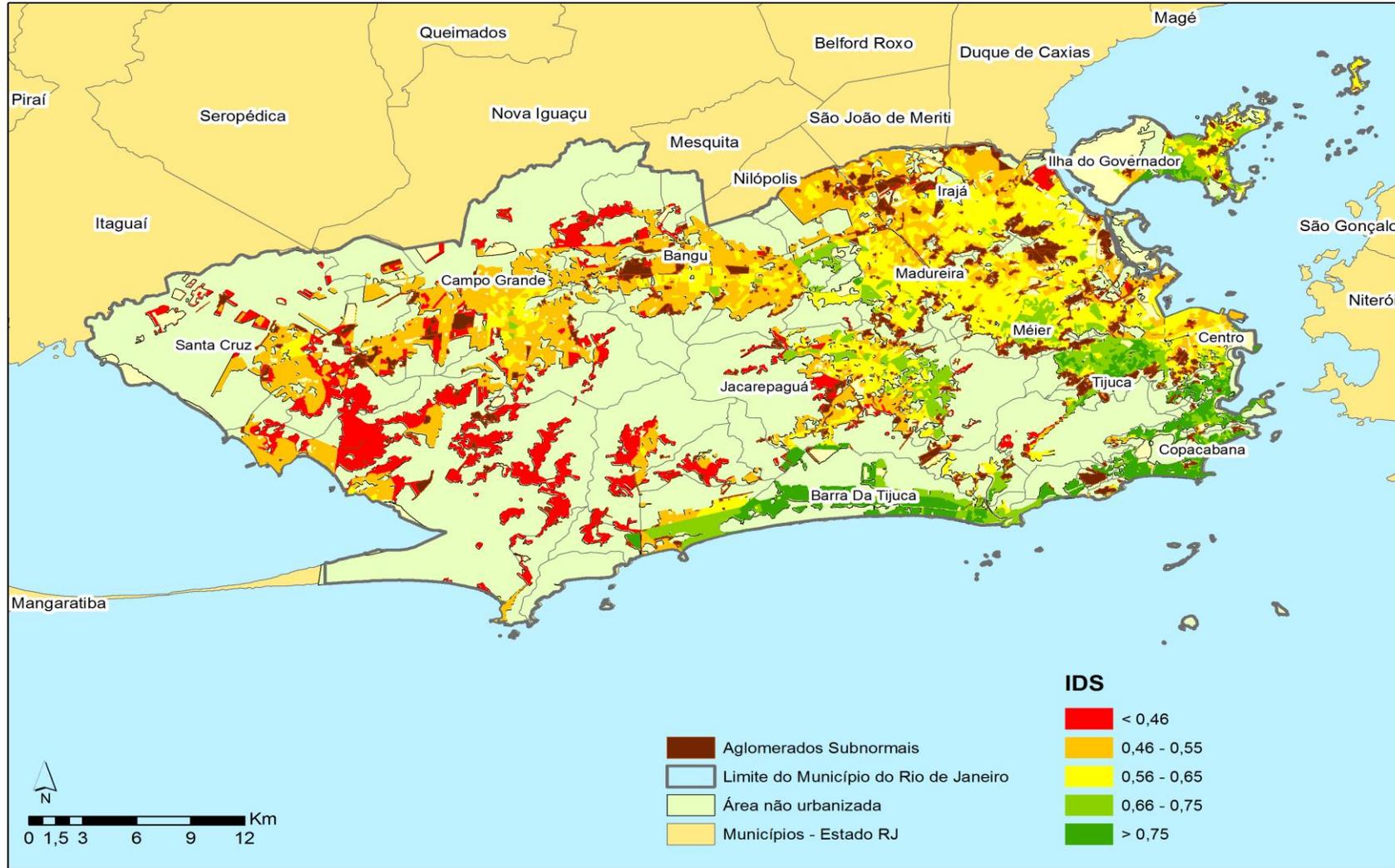
O Mapa 01 apresenta a distribuição geográfica do IDS na cidade do Rio de Janeiro. Em um primeiro momento poder-se-ia dizer que a cidade estaria para o modelo de segregação centro-periferia, no entanto em uma análise mais criteriosa, pode-se verificar que as áreas com mais alto IDS, faixa litorânea, próxima a Copacabana, existem áreas com mais baixo IDS, representando as favelas que ali se encontram. O mesmo ocorre com a faixa litorânea da Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes, onde também há a incidência de favelas. Em Campo Grande, Bangu e Jacarepaguá encontramos o inverso. Estas são áreas com baixo desenvolvimento social, no entanto encontramos áreas com alto IDS. Isto vem confirmar a proximidade física e a distância social.

O Mapa 02 apresenta a distribuição espacial dos jovens de 15 a 19 anos na cidade do Rio de Janeiro por bairro. Como podemos observar a Zona Oeste é uma área com IDS, predominantemente, baixo e muito baixo. Pelo mapa, podemos observar que na sua composição estão os bairros com maior número de jovens na faixa entre 15 e 19 anos. Estes bairros são Campo Grande, Santa Cruz, Bangu e Jacarepaguá. Dentro deste contexto, podemos deduzir que a grande maioria destes jovens são oriundos de classes populares. Outras áreas de concentração destes jovens são Barra da Tijuca e Tijuca que possuem IDS alto.

O Mapa 03 e Mapa 04 foram construídos com o intuito de apresentar as áreas , onde as matrículas estão concentradas no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro. Foi utilizado um raio de 2,5 km para a distribuição das matrículas. Isto foi estabelecido segundo informações obtidas junto a SEEDUC que utiliza esta distância em seu planejamento para atendimento de sua oferta de vagas.

³¹ O IDS foi criado pelo Instituto Pereira Passos (IPP) com base nos dados do Censo Demográfico de 2000.

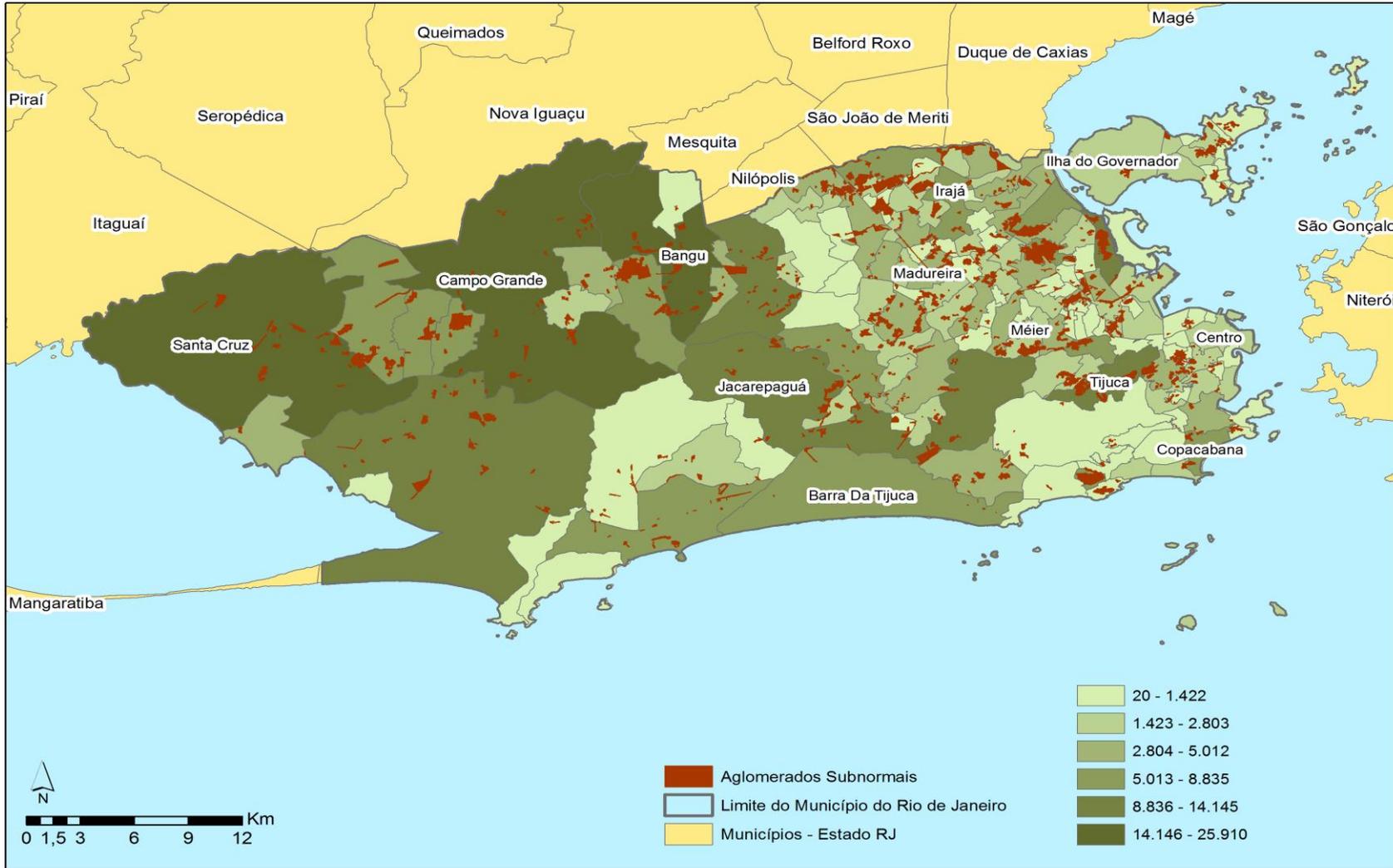
Mapa 01 – Índice de Desenvolvimento Social (IDS) Cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Instituto Pereira Passos.

Mapa 02 – Distribuição Espacial do Jovens de 15 a 19 anos na Cidade do Rio de Janeiro por Bairro

PUC-Rio - Certificação Digital N° 1211260/CA



Fonte: Censo Demográfico 2010.

O Mapa 03 apresenta a distribuição das matrículas da rede estadual e o Mapa 04 da rede privada. A distribuição e concentração das matrículas está relacionada diretamente com o número de escolas existentes nas áreas e suas respectivas quantidades de matrículas. Assim, onde existe maior concentração de matrículas, pode-se afirmar maior concentração de escolas ou escolas com elevados números de alunos.

Em relação a área litorânea, existe diferença no padrão de distribuição das matrículas entre as escolas estaduais e privadas. A rede estadual tem suas áreas de concentração em Campo Grande, Bangu, Tijuca, Méier e a área litorânea na direção Norte, onde o IDS apresenta valores mais baixos. Esta área se estende desde o Centro até aproximadamente a Penha. A rede privada intersecta suas áreas de concentração com a rede estadual em Campo Grande, Bangu, Tijuca e Méier. A área litorânea de concentração desta rede segue o lado oposto, ou seja, segue em direção ao Sul para os bairros do Flamengo, Botafogo e Copacabana, onde o valor encontrado para o IDS é o mais alto.

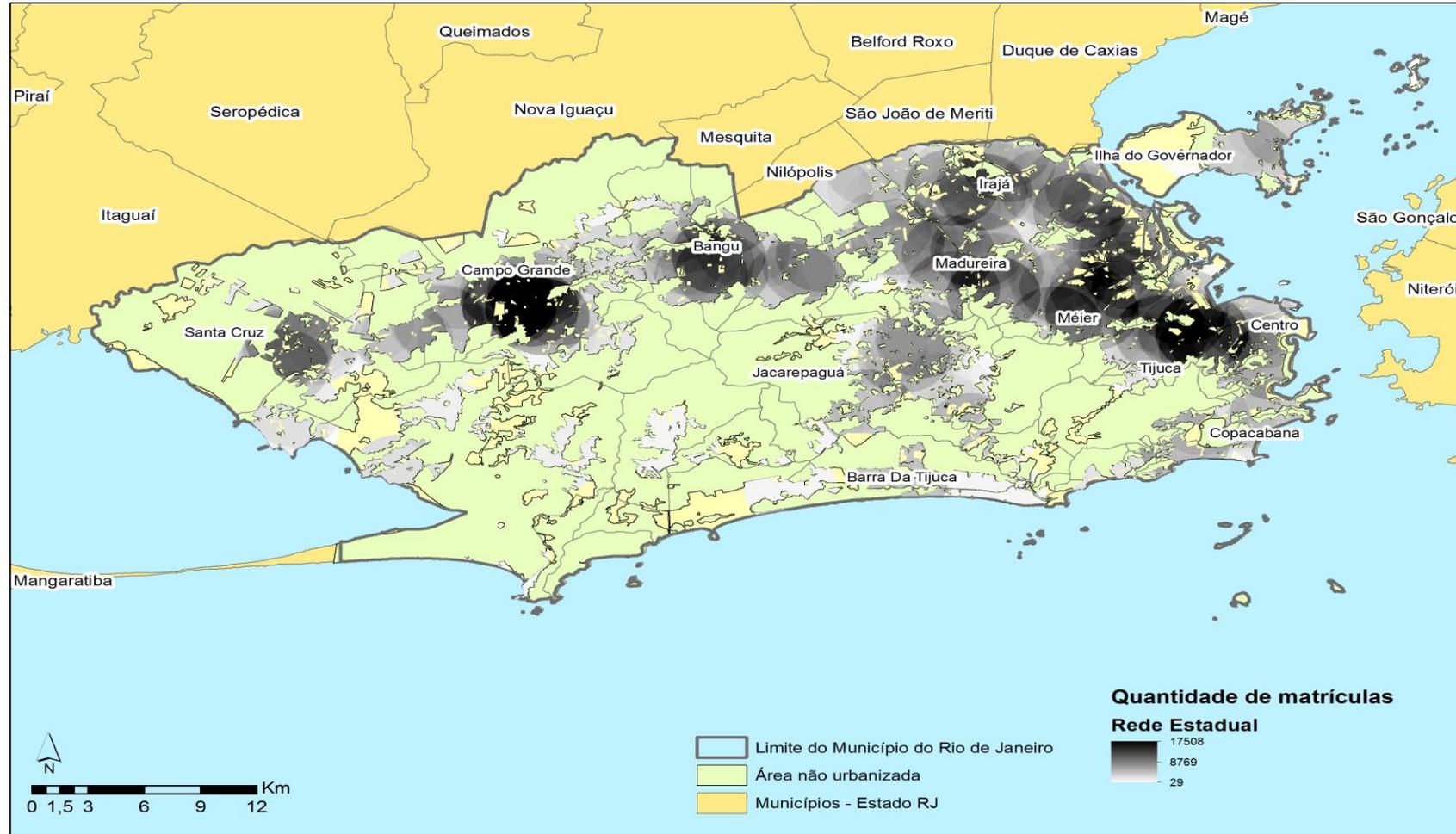
Como veremos no subitem “4.2.4 Escolas do Ensino Médio Regular” a rede estadual atende um número de jovens quase 3 vezes maior em uma quantidade de escolas duas vezes menor que a rede privada, ou seja, apesar das redes possuírem áreas de concentração de matrículas que se intersectarem, a relação de escolas X quantidade de matrículas são inversas. As concentrações de matrículas em Campo Grande, Tijuca e Bangu, que estão entre as áreas mais populosas da cidade, coincidem com áreas de alta concentração de jovens na faixa de 15 a 19 anos, enquanto Méier, parece absorver jovens, provavelmente, de áreas de seu entorno, pois sua concentração de jovens nesta faixa etária não está entre as maiores (Mapa 02).

A rede estadual apresenta nas demais áreas uma distribuição mais uniforme pela cidade, enquanto que na rede privada sua distribuição gira em torno de suas áreas de concentração de matrículas.

Outras áreas com IDS alto, como Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes não existe distribuição de matrículas para a rede estadual. Isto indica que nestas áreas o número de escolas é inexpressiva. Estas áreas são atendidas pela rede privada.

Dentro do exposto, pode-se considerar que a escola pública é responsável pelo atendimento da classe menos favorecida.

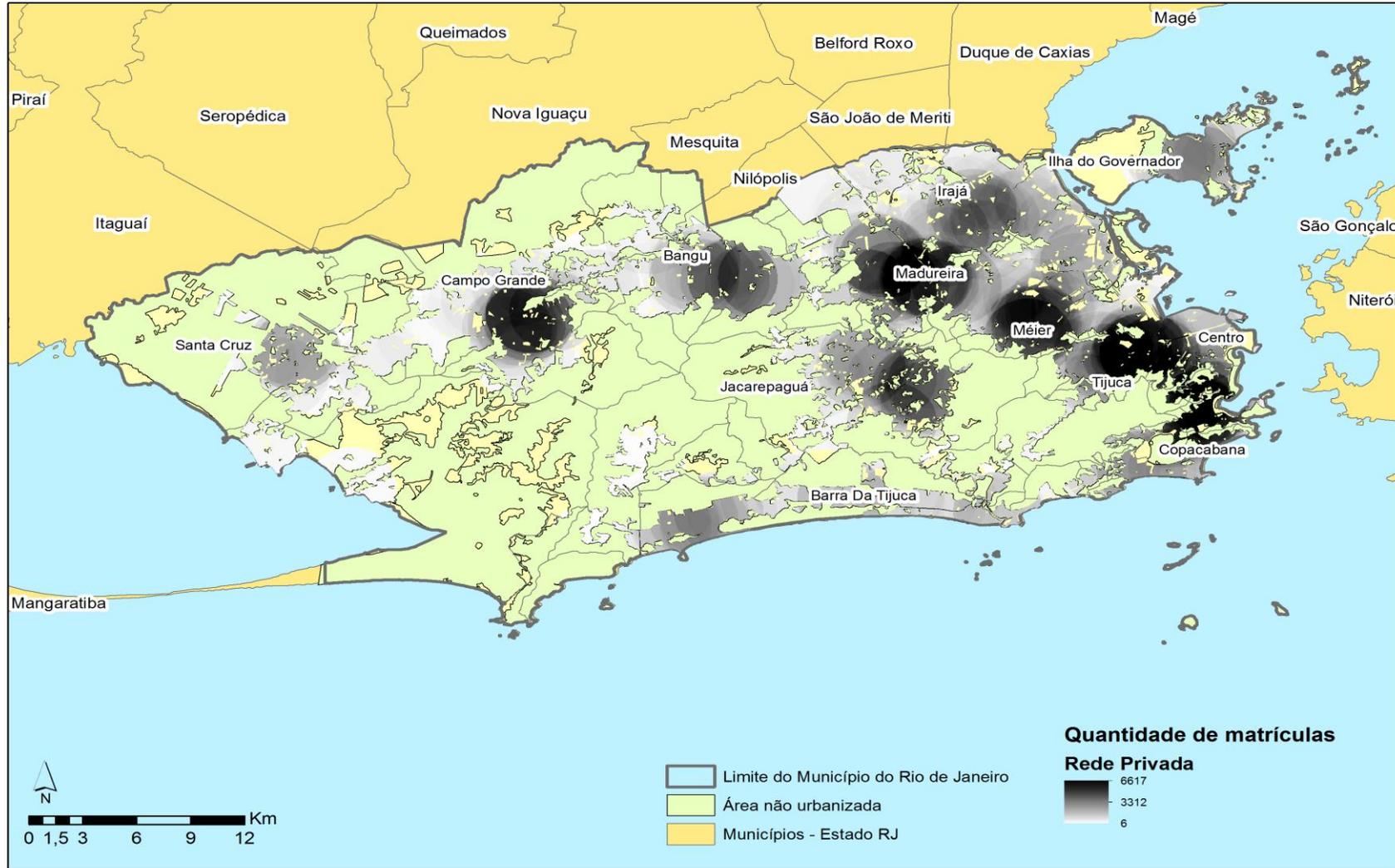
Mapa 03 – Distribuição Matrículas da Rede Estadual



Fonte: Censo Escolar 2012.

Legenda Qtd matrículas: a cor mais clara indica as áreas onde a quantidade de matrículas existentes é menor. Conforme a quantidade de matrículas existentes estas se sobrepõe no raio considerado, ou seja, as matrículas são somadas e a cor vai escurecendo. A quantidade apresentada na cor mais escura é a quantidade máxima de alunos atendidos dentro do raio.

Mapa 04 – Distribuição Matrículas da Rede Privada



Fonte: Censo Escolar 2012.

Os Mapas 05 e 06 foram elaborados para se ter uma ideia de suas proposições. No entanto, tem-se ciência que foram construídos com limitações, ou seja, pressupostos bem simples. Considerou-se o bairro como elemento central. Deste modo, os deslocamentos não foram considerados, assim como outras variáveis necessárias para a completa construção dos mapas. Considerou-se que os jovens que frequentam a escola pública são oriundos de classes com menor poder aquisitivo e que fazem a escolha tradicional, ou seja, de estudar na escola mais próxima de sua moradia.

O Mapa 05 estabeleceu uma relação entre o número de vagas oferecidas para a primeira série do ensino médio regular oferecidas pelas escolas que ministram este nível de ensino na rede estadual *versus* a população de 16 anos. Foi considerada a idade de 16 anos, pois como apresentado na Tabela 17 é esta a idade de maior incidência de alunos no ingresso (1ª série) ao ensino médio regular, segundo o Censo Escolar. A informação do número de vagas por unidade escolar foi obtida junto a SEEDUC – Superintendência de Planejamento e Integração das Redes – SUPLAN³² que até o final do ano de 2013 possuía apenas o conhecimento de vagas para os anos iniciais do ensino médio de sua rede. As vagas para as séries posteriores são controladas por cada unidade escolar. Durante o ano de 2013, a SEEDUC realizou um levantamento para a obtenção do número de vagas para as séries posteriores. Este trabalho tem prazo de término para Março de 2014. A quantidade de jovens de 16 anos foi obtida do Censo Demográfico de 2010 das informações por setor censitário. Ambas as quantidades foram agregadas por bairro. A diferença entre o número de vagas e a quantidade de jovens de 16 anos resulta em vagas faltantes e vagas excedentes, ou seja, vagas faltantes significa que as escolas localizadas no bairro oferecem menos vagas que a quantidade de jovens ali residentes, enquanto para as vagas excedentes, o processo é o inverso.

O maior número de vagas faltantes está localizado em áreas de menor IDS. Isto pode sinalizar o não atendimento de jovens que ali residem, podendo ocasionar um futuro não comparecimento a este nível de ensino.

O Mapa 06 estabeleceu uma relação entre o número de vagas oferecidas para a primeira série do ensino médio regular oferecidas pelas escolas por bairro que ministram este nível de ensino na rede estadual *versus* a quantidade de matrículas da primeira série das escolas de ensino médio regular. O número de vagas por unidade escolar foi obtida da mesma forma que no mapa anterior. A

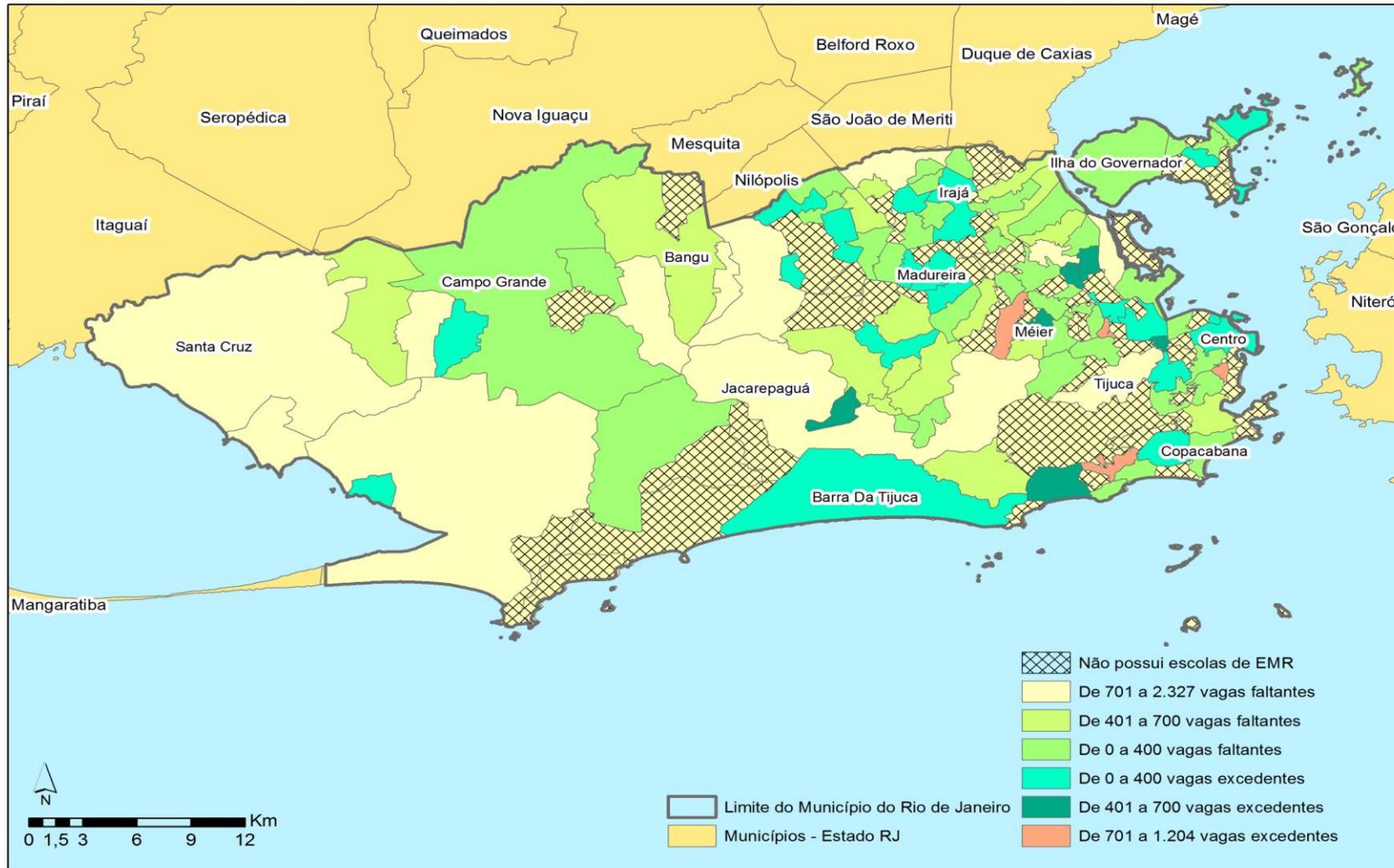
³² Informações obtidas via contato telefônico e e-mail.

quantidade de matrículas foi obtida do Censo Escolar de 2012. Ambas as quantidades foram agregadas por bairro. A diferença entre o número de vagas e a quantidade de matrículas, por bairro, resultou em vagas faltantes e vagas excedentes, ou seja, as vagas faltantes indicam que as escolas estão atendendo mais alunos que sua capacidade.

Tomemos o bairro de Santa Cruz como exemplo. No Mapa 05 este bairro, teoricamente não possui quantidade de vagas para atender a população residente e apta a cursar o ensino médio regular, bem como os bairros de seu entorno. Este bairro, no mapa em questão se encontra na maior faixa de vagas faltantes. Isto pode ser um forte indício de que esteja atendendo alunos residentes de outros bairros e que as escolas estejam com superlotação em suas salas de aula.

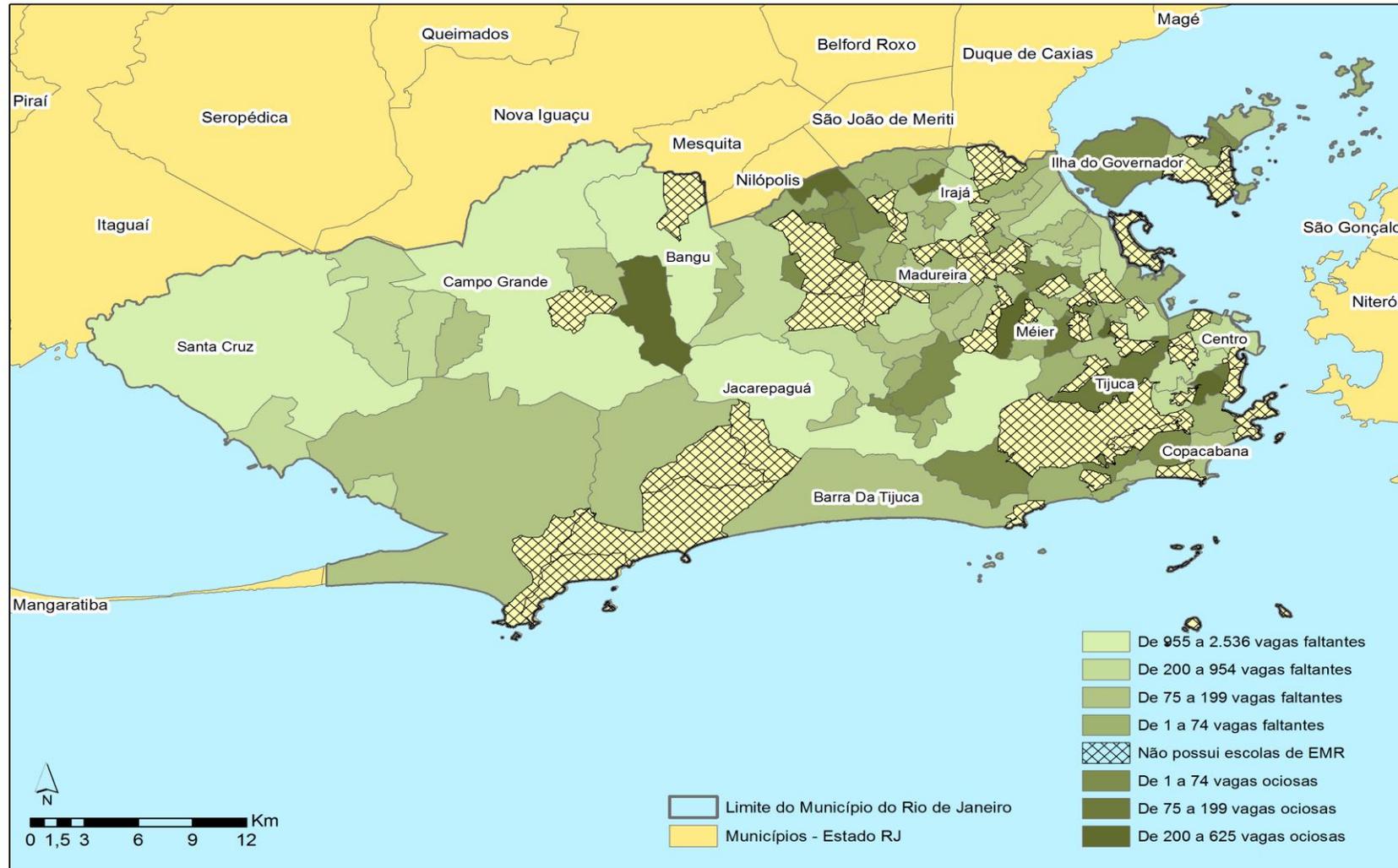
Este levantamento sinalizou que 61 bairros não possuem escolas estaduais que ofereçam ensino médio regular. São exemplos: Andaraí, Cosme Velho, Del Castilho, Engenho leal, Engenho da Rainha, Estácio, Flamengo, Gamboa, Glória, Humaitá, Ipanema, Jardim Botânico, Jardim Sulacap, Leme, Mangueira, Recreio dos Bandeirantes, Rocinha, Urca, Vargem Pequena, entre outros.

Mapa 05 – Relação Nro de Vagas da Rede Estadual para a 1ª série do Ensino Médio Regular *versus* População de Jovens de 16 anos por Bairro



Fonte: Censo Demográfico 2010 e SUPLAN.

Mapa 06 – Relação Nro de Vagas das Escolas Estaduais na 1ª série do Ensino Médio Regular versus Número de Matrículas na 1ª série por Bairro



Fonte: Censo Escolar 2012 e SUPLAN.

4.2.4 Escolas de Ensino Médio Regular

Expandir a oferta de escola pública de ensino é sem dúvida uma forma de democratizar o ensino. A democratização do acesso à escola é um processo contínuo no país e a história da educação no Brasil é alternada por períodos de avanço e paralisação. Atravessamos as décadas do último século em um constante ir e vir de ideias e políticas educacionais, que ora contribuíram para o avanço do processo de democratização, ora criaram obstáculos. Embora o sistema escolar esteja agregando cada vez mais pessoas, muito há que se fazer (SILVA, 2009).

O panorama geral das escolas de ensino médio na cidade do Rio de Janeiro é apresentado na Tabela 18 que demonstra a quantidade de escolas por dependência administrativa, segundo sua situação de funcionamento. Do total de 4.928 escolas, 4.274 (86,73%) estão ativas. A rede estadual possui 463 escolas, sendo 91 (19%) escolas paralisadas, 7 (1,51%) extintas e 365 (78,84%) ativas.

Tabela 18 - Qtd Escolas RJ Por Dependência Administrativa - Situação de Funcionamento

	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total Geral	%
Em atividade	27	365	1.430	2.452	4.274	86,73%
Paralisada	1	91	6	257	355	7,20%
Extinta		2	3	39	44	0,89%
Extinta no ano anterior		5	2	248	255	5,17%
Total	28	463	1.441	2.996	4.928	100,00%

Fonte: Censo Escolar 2012.

Dentro do universo das escolas ativas, a Tabela 19 mostra as escolas ativas por dependências administrativas que oferecem as 5 modalidades de ensino médio que são: ensino médio, ensino médio integrado, ensino médio normal/magistério, ensino médio profissionalizante e educação de jovens e adultos (EJA). O total de alunos atendidos soma 325.787. A quantidade de escolas estaduais cai de 365 ativas para 340, pois 1 não possui informações no Censo Escolar, 2 oferecem apenas ensino fundamental, 2 oferecem ensino fundamental e EJA do ensino fundamental, 19 oferecem apenas EJA do ensino fundamental e 1 oferece apenas infantil creche e pré-escola.

Tabela 19 - Escolas em Atividade de EM nas 5 Modalidades por Dependência Administrativa

	Total Escolas	Escolas Oferecem EM	% Oferecem EM	Nro Matrículas	% Matrículas
Federal	27	16	1,75%	11.089	3,40%
Estadual	365	340	37,28%	213.763	65,61%
Municipal	1430	0	0,00%	0	0,00%
Privada	2452	556	60,96%	100.935	30,98%
Total	4274	912	100,00%	325.787	100,00%

Fonte: Censo Escolar 2012.

A Tabela 20 demonstra a combinação entre as modalidades oferecidas pelas escolas.

Tabela 20 - Escolas que Oferecem Ensino Médio por Modalidade

Modalidades	Federal	Estadual	Privada	Total Geral
Só EM Regular	4	218	343	565
Só EM Profissionalizante	2	7	53	62
Só EM Normal		1		1
Só EM Integrado	1	1	2	4
Só EM EJA		62	31	93
EM Regular e EM Profissionalizante e EM EJA		2	8	10
EM Regular e EM Profissionalizante	1	14	40	55
EM Regular e EM Normal		5	1	6
EM Regular e EM Integrado e EM Profissionalizante e EM EJA		1	1	2
EM Regular e EM Integrado e EM Profissionalizante		2	1	3
EM Regular e EM Integrado e EM EJA	3			3
EM Regular e EM Integrado	1	1	3	5
EM Regular e EM EJA	1	24	66	91
EM Profissionalizante e EM EJA	1	1	2	4
EM Integrado e EM Profissionalizante e EM EJA	2			2
EM Integrado e EM Profissionalizante		1	1	2
EM Regular e EM Normal e EM Profissionalizante			2	2
EM Regular e EM Normal e EM EJA			1	1
EM Integrado e EM Normal e EM EJA			1	1
Total	16	340	556	912

Fonte: Censo Escolar 2012.

A partir do universo das escolas que oferecem ensino médio, o foco deste trabalho serão as escolas estaduais que oferecem ensino médio regular, composto pelo ensino médio regular, ensino médio integrado e ensino médio normal/magistério, como justificado na Introdução deste trabalho. A Tabela 21 destaca a quantidade e o número de matrículas destas escolas. Nela observa-se que 72,65% das matrículas estão sob a responsabilidade da rede estadual, distribuídas em 270 escolas que representam 36,49% do total de escolas. A rede privada conta com 470 escolas, que representam 63,51% do total das escolas para atender 27,35% do total de matrículas.

Tabela 21 - Escolas em Atividade que Oferecem Ensino Médio Regular

	Escolas Oferecem EMR	% Oferecem EMR	Nro Matrículas	% Matrículas
Estadual	270	36,49%	168.610	72,65%
Privada(*)	470	63,51%	63.485	27,35%
Total	740	100,00%	232.095	100,00%

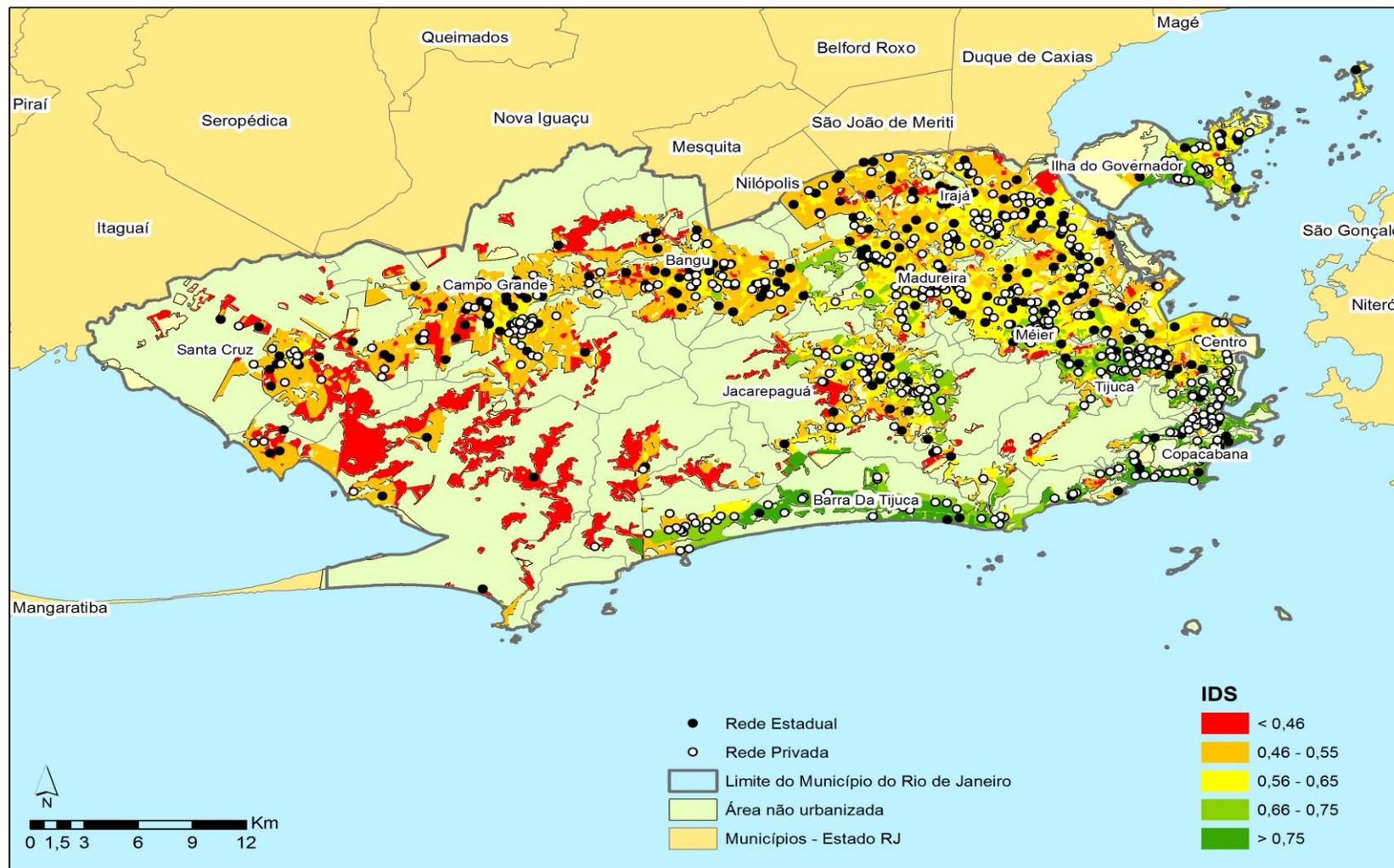
Fonte: Censo Escolar 2012.

(*) Existem 5 escolas privadas sem informação de matrículas.

Todas as grandes cidades brasileiras apresentam seu espaço urbano segregado, ou seja, a diferenciação das classes sociais é traduzida por separações físicas dentro de seu território, criando a divisão social do território. Na cidade do Rio de Janeiro esta segregação possui especificidades, pois em áreas bastante abastadas possuímos a presença de favelas, o que lhe confere uma heterogeneidade social dentro de uma homogeneidade física (ALVES, et al., 2010).

No Mapa 07 foram localizadas as escolas da rede pública e privada na área urbana da cidade. Desta forma, pode-se observar que a quase totalidade das escolas da rede estadual localizam-se em áreas com IDS mais baixo, excetuando-se algumas poucas na Barra da Tijuca e nas proximidades de Copacabana e Leme. No caso das privadas, devido ao elevado número de escolas, estas se distribuem de forma mais uniformemente pelo território. Esta uniformidade não ocorre nas proximidades de Campo Grande e Santa Cruz. No caso de Campo Grande a concentração de escolas privadas estão nas áreas de IDS alto. Outra constatação é a existência de áreas de mais baixo IDS totalmente desprovidas de escolas. Isto está de acordo com o fato de existirem 61 bairros sem escolas estaduais.

Mapa 07 – Escolas de Ensino Médio Regular – Redes Estadual e Privada



Fonte: Censo Escolar 2012.

As características de compartilhamento de escolas e turno são apresentadas na Tabela 22. Nela podemos observar que 56,67% das escolas estaduais compartilhadas atendem 26,77% das matrículas, enquanto 43,33% das escolas não compartilhadas absorvem 73,23% das matrículas.

Tabela 22 - Compartilhamento de Escolas EM Regular por Turno - 2012

Turno	Tot Escolas	ToT Matric	Compartilha Prédio					
			Sim	Matric	Não	Matric	Sem Inform	Matric
Estadual								
Só Diurno	14	9.202	5	7.351	9	1.851		
Só Noturno	151	37.837	146	36.372	5	1.465		
Diurno e Noturno	105	121.571	2	1.407	103	120.164		
Total	270	168.610	153	45.130	117	123.480		
% Compartilh			56,67%		43,33%			100,00%
% Matrículas			26,77%		73,23%			100,00%
Privada								
Só Diurno(*)	386	50.862	22	1.922	350	46.411	14	2.529
Só Noturno	1	573			1	573		
Diurno e Noturno	78	12.050	4	603	74	11.447		
Não informado	5							
Total	470	63.485	26	2.525	425	58.431		2.529
% Compartilh			5,53%		90,43%			95,96%
% Matrículas			3,98%		92,04%		3,98%	100,00%

Fonte: Censo Escolar 2012.

(*) as 14 escolas sem informação de compartilhamento refletem no seu percentual que não totaliza 100%

O compartilhamento tem comportamento inverso nas redes. Na rede estadual está diminuindo, enquanto que na rede privada está aumentando, embora o compartilhamento nesta seja ínfimo. A Tabela 23 apresenta esta diminuição no compartilhamento para o ano de 2008 e 2012. Para o ano de 2010 o levantamento foi realizado, porém os resultados obtidos indicaram problemas para esta informação no respectivo ano do Censo Escolar.

Tabela 23 - Trajetória Compartilhamento de Escolas EM Regular por Turno

		Compartilha Prédio					
		2008			2012		
Turno	Tot Escolas	Sim	Não	Tot Escolas	Sim	Não	
Estadual	Só Diurno	24	6	18	14	5	9
	Só Noturno	173	157	16	151	146	5
	Diurno e Noturno	87	7	80	105	2	103
	Total	284	170	114	270	153	117
	% Compartilh		59,86%	40,14%		56,67%	43,33%
			100,00%			100,00%	
Privada	Só Diurno(*)	397	13	384	386	22	350
	Só Noturno	2	0	2	1		1
	Diurno e Noturno	5	1	4	78	4	74
	Não informado				5		
	Total	404	14	390	470	26	425
% Compartilh		3,47%	96,53%		5,53%	90,43%	
			100,00%			95,96%	

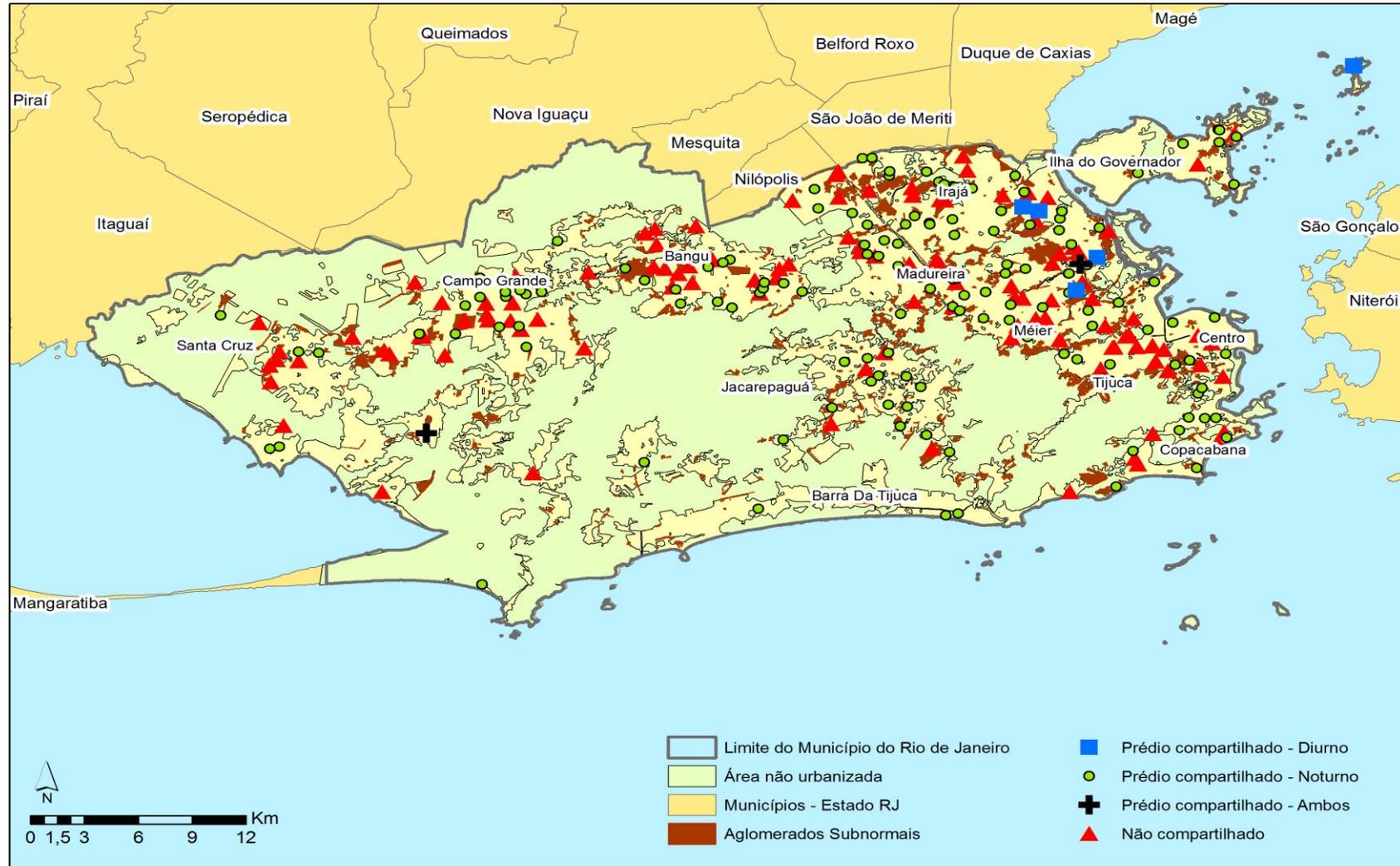
Fonte: Censo Escolar 2012.

(*) O percentual de compartilhamento da rede privada não fecha 100%, pois existem 14 escolas sem informação de compartilhamento no Censo Escolar 2012.

O Mapa 08 localiza as escolas por turno e compartilhamento. Para a rede estadual são 146 escolas compartilhadas noturnas e 117 não compartilhadas, as quais se distribuem por toda cidade, não apresentando concentração em nenhuma área específica. Isto reflete o esforço da SEEDUC, na medida que em vem diminuindo o compartilhamento de suas unidades escolares.

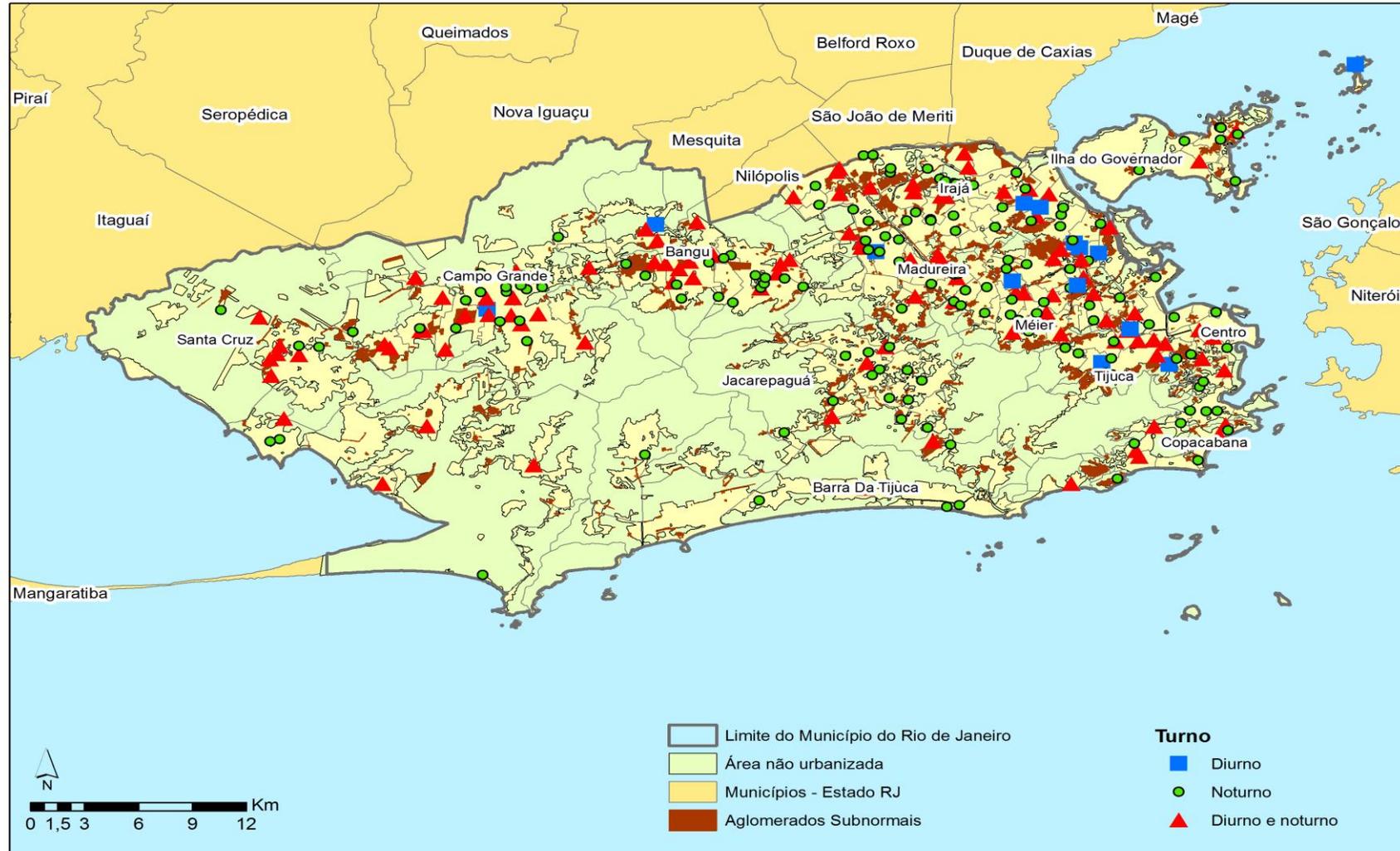
O Mapa 09 apresenta a localização destas escolas por turno em que é oferecido o ensino médio regular.

Mapa 08 – Turno e Compartilhamento – Rede Estadual



Fonte: Censo Escolar 2012.

Mapa 09 – Turno – Rede Estadual



Fonte: Censo Escolar 2012.

4.2.5 Infraestrutura

Um ensino de qualidade não depende apenas do trabalho docente com os alunos. O espaço, a infra-estrutura, as instalações e os recursos que a escola oferece a alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar são suportes importantes ao processo de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, porque uma escola ampla, organizada, equipada e limpa cria um ambiente favorável ao trabalho, motivando a equipe escolar em suas atividades cotidianas. Segundo, porque um ambiente confortável beneficia o aprendizado dos alunos, na medida em que oferece os recursos e as condições para que os jovens desenvolvam seu potencial. (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, p. 279 apud SOUSA et al., 2006, p. 58)

A infraestrutura e os recursos pedagógicos dizem respeito aos materiais físicos e didáticos disponíveis nas escolas, incluindo os prédios, as salas, os equipamentos, os livros didáticos, dentre outros. Esses fatores são componentes fundamentais no âmbito escolar, pois o funcionamento da escola e o bom desempenho dos alunos dependem também dos recursos disponíveis (GOMES & REGIS, 2012).

A partir de 1997, o MEC lança o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, financiado pelo BID. Às Secretarias Estaduais de Educação é solicitada a elaboração de um documento-base com o planejamento de ações e metas nas áreas técnico-administrativa e pedagógica para que suas redes atendam as exigências previstas para as unidades escolares que vierem a oferecer este nível de ensino. As primeiras exigências feitas pelo MEC são: a reforma de seus prédios e a instalação de bibliotecas e laboratórios de informática, biologia e física (KRAWCZYK, 2003).

Para Franco et al. (2007), em relação aos recursos escolares, suas constatações mostram que equipamento e recursos físicos escolares de maneira geral importam para eficácia e equidade escolar. A explicação dos autores para este fenômeno, diferente de outros países, é que no Brasil ainda há muita dispersão na disponibilidade de recursos básicos e na sua utilização de forma efetiva, para que deixem de ser um aspecto relevante na análise de equidade. Alertam que quando de sua presença, estes devem ser utilizados de forma efetiva para que façam diferença e auxiliem o processo de aprendizagem.

“Um mecanismo de estratificação educacional está relacionado com a alocação dos alunos em escolas administradas pela mesma rede de ensino, mas em condições diferenciadas” (ALVES et al. 2010, p. 74). Para que isto fosse avaliado na rede estadual de ensino médio regular da cidade do Rio de Janeiro

foi necessária a construção de índices que as qualificassem. Para a construção destes índices foi utilizada a análise fatorial, uma técnica estatística, que permite agrupar variáveis fortemente associadas entre si em um único fator ou dimensão, resumindo e explicando esse conjunto de variáveis (GOMES & REGIS, 2012).

A análise fatorial aqui realizada foi desenvolvida a partir dos microdados do Censo Escolar de 2012, considerando as escolas que oferecem ensino médio regular na cidade do Rio de Janeiro, tanto da rede estadual, quanto da rede privada, buscando as informações relacionadas à infraestrutura das escolas das respectivas redes. A construção do índice seguiu os moldes da realizada por Gomes & Regis (2012) que em seu trabalho analisaram a infraestrutura das escolas públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que as variáveis de infraestrutura disponíveis no Censo Escolar apenas indicam a presença ou ausência de determinados itens, que embora importantes, por si só, não revelam o estado de conservação das escolas.

Na análise realizada por Gomes & Regis (2012), inicialmente, foram consideradas três dimensões para a construção do índice de infraestrutura: infraestrutura básica, dependências e equipamentos. A dimensão de infraestrutura básica foi desconsiderada, pois as variáveis levadas em consideração foram: destinação do lixo, esgoto sanitário, abastecimento de água e abastecimento de energia, as quais eram comuns a mais de 98% das escolas, portanto não apresentando grau de significância na análise. Desta forma, para a construção do índice de infraestrutura das escolas, no trabalho em tela, esta dimensão também não foi considerada.

Para a dimensão de equipamentos foram considerados os fatores que constam no Quadro 03, bem como apresentadas suas cargas fatoriais.

O alpha de crumbach é uma ferramenta estatística que quantifica, numa escala de 0 a 1, o grau da consistência interna dos itens, isto é, o quanto eles são inter-relacionados. Quanto maior seu valor, maior as intercorrelações entre itens.

O KMO é uma medida de adequação da amostra que indica a intercorrelação entre as variáveis. Seus valores variam de 0 a 1, sendo que valores próximos de 0 indicam que a análise fatorial pode não ser adequada, pois existe uma correlação fraca entre as variáveis.

Quadro 03 - Cargas Fatoriais do Índice de Equipamentos

Variável	Carga Fatorial
Video e/ou DVD	,855
Equipamentos na escola – copiadora	,619
Equipamentos na escola – impressora	,433
Possui computadores	,710
Equipamentos existentes na escola – aparelho de televisão	,871

Extraction Method: Principal Component Analysis.

KMO = 0,743

Alpha de Crombach = 0,689

O alpha crombach obtido nesta dimensão é considerado bom para as ciências sociais, bem como o KMO. Com base nestas correlações e existência ou não dos itens, para cada escola é calculado um fator. Para se facilitar as análises estes fatores são agrupados em categorias para diferenciação. Assim, após a criação destas para a dimensão de equipamentos, quase a totalidade das escolas se enquadravam na mesma categoria. Assim, esta dimensão foi considerada irrelevante para a construção do índice de infraestrutura.

Portanto, este índice foi composto com as variáveis relacionadas à dimensão de dependências. O Quadro 04 apresenta a descrição dos fatores e suas respectivas cargas fatoriais:

Quadro 04 - Cargas Fatoriais do Índice de Dependências

Variável	Carga Fatorial
Biblioteca e/ou Sala de Leitura	,765
Dependências na escola – sala de professores	,407
Dependências na escola – laboratório de informática	,765
Dependências na escola – laboratório de ciências	,726

Extraction Method: Principal Component Analysis.

KMO = 0,679

Alpha de Crombach = 0,607

O alpha de crombach obtido é considerado aceitável para as ciências sociais, bem como o KMO. Após criado o fator e categorizado, no Gráfico 09 Faixas Indicador de Dependências são apresentadas as quantidades de escolas dentro das categorias criadas. A rede estadual apresenta na categoria de pior

índice 41,11% de suas escolas, contra 22,55% da rede privada. Disto, depreende-se que a infraestrutura das escolas estaduais, no que se refere às dependências, está minimamente assegurada.

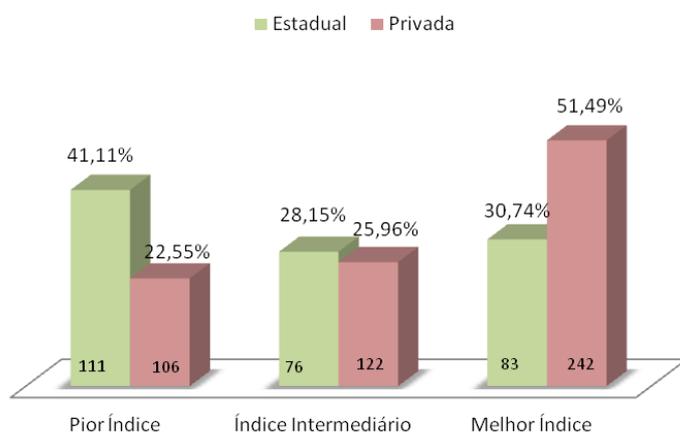


Gráfico 09 - Faixas Indicador de Dependências

Fonte: Censo Escolar 2012.

A Tabela 24 relaciona o compartilhamento dos prédios das escolas estaduais com os índices calculados. O que podemos observar é que das escolas com pior índice, 94,60% são escolas compartilhadas. O que ocorre ao contrário com as escolas com melhor índice, ou seja, 78,30% não são compartilhadas.

Tabela 24 - Compartilhamento por Índices

		Qtd	%	
Pior	Não	6		5,41%
	Sim	105		94,59%
	Total	111	41,11%	100,00%
Intermediário	Não	44		57,89%
	Sim	32		42,11%
	Total	76	28,15%	100,00%
Melhor	Não Informado	2		2,41%
	Não	65		78,31%
	Sim	16		19,28%
	Total	83	30,74%	100,00%
Total Geral		270	100,00%	

Fonte: Censo Escolar 2012 e Índice calculado.

Os Mapas 10 e 11 foram elaborados para se localizar estas escolas dentro do espaço urbano e analisar sua distribuição, segundo as três categorias criadas.

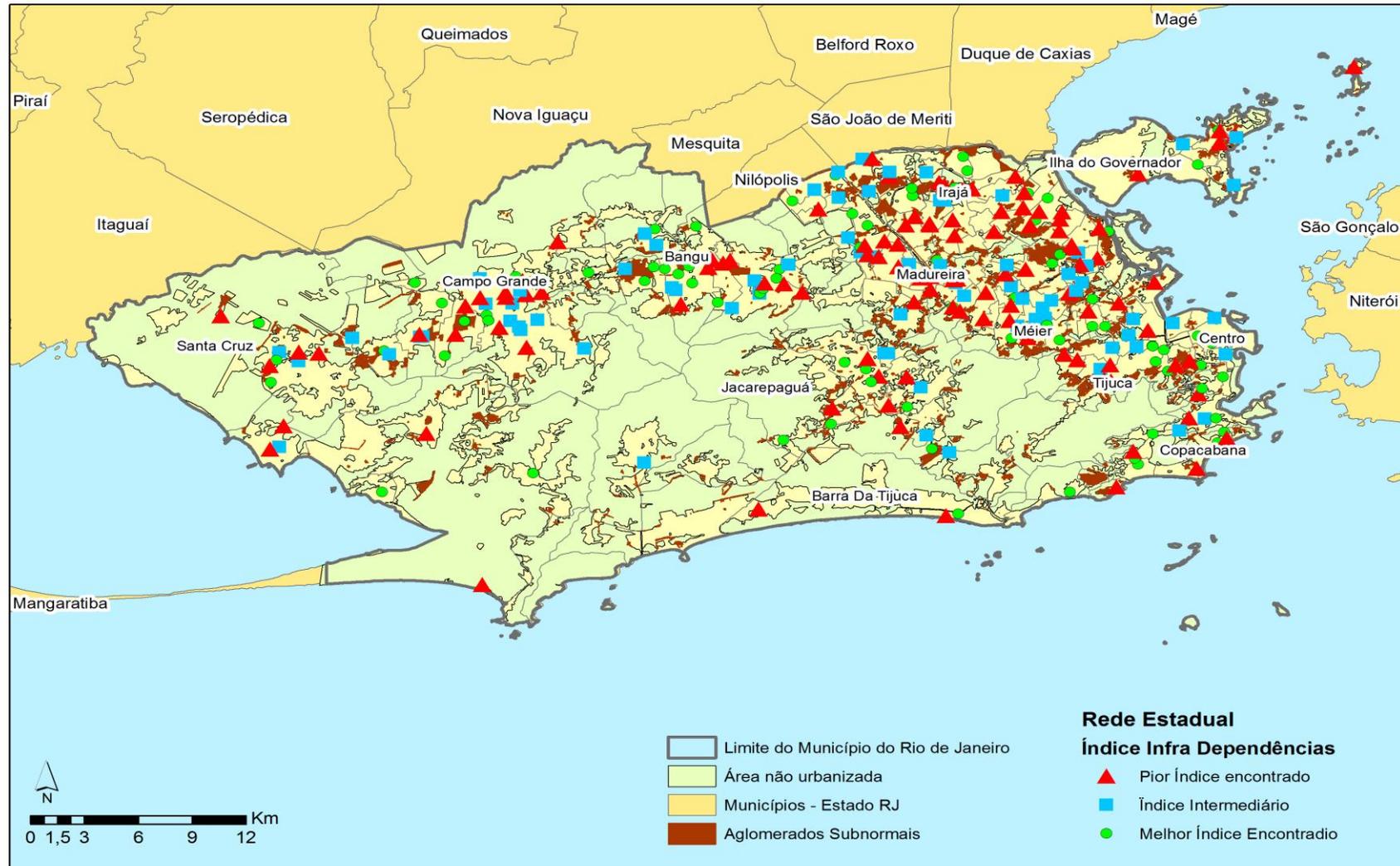
Correlacionando as áreas de concentração de matrículas da rede estadual, que se concentram em Campo Grande, Bangu, Tijuca e Méier e área litorânea do Centro em direção a Penha, com as categorias de infraestrutura temos: na primeira área a concentração de escolas são as com pior índice de infraestrutura e pior IDS; na segunda, a concentração de escolas são as com melhor índice e IDS quase o mais baixo; nas outras duas áreas a distribuição é quase uniforme entre as 3 categorias.

Dentro deste contexto, não se pode estabelecer uma relação direta entre as escolas com piores índices e IDS's baixos, ou vice-versa na rede estadual. Existe no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro uma heterogeneidade na distribuição das diversas categorias das escolas o que vem de encontro ao que Alves et al. (2010, p. 67) colocam como mecanismo de estratificação educacional na cidade do Rio de Janeiro, que seria a "alocação de alunos em escolas da mesma rede, mas em condições desiguais". Quanto à localização destas escolas dentro dos setores subnormais (favelas), em uma análise mais minuciosa, encontramos escolas com melhor índice de infraestrutura em maior quantidade do que escolas com pior índice. Neste sentido, pode-se pensar em políticas que tendem a priorizar certos tipos de investimentos em escolas que estão em determinadas regiões.

Na rede privada a diferença das áreas de concentração de matrículas para as da rede estadual está na direção da faixa litorânea que se desloca em direção aos bairros do Flamengo, Botafogo e Copacabana. Nesta área, de IDS mais alto, predominam as escolas com melhor índice de infraestrutura. Como as escolas com pior índice e índice intermediário se equivalem, sua distribuição nas demais áreas de concentração de matrículas também se equivale, abarcando áreas de todas as faixas de IDS. Quanto à localização destas escolas dentro dos setores subnormais (favelas), não há incidência. Sua presença se encontra no entorno destes setores.

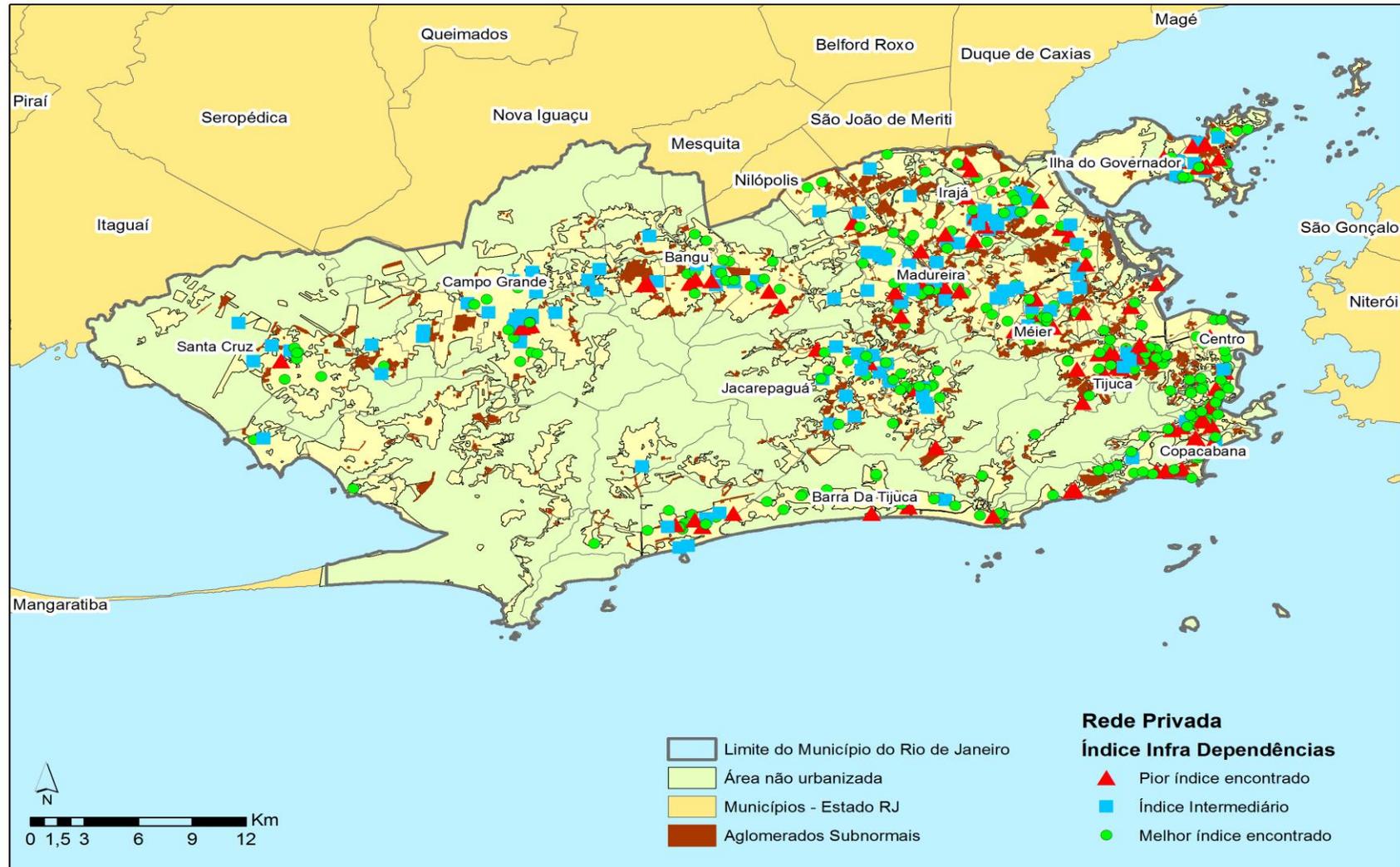
O trabalho de Gomes & Regis (2012) conclui que o índice de infraestrutura pode impactar na aprendizagem dos alunos, reforçando a literatura que afirma que os recursos escolares importam e que a gestão adequada dos mesmos é fator determinante para a promoção da aprendizagem.

Mapa 10 – Infraestrutura da Rede Estadual



Fonte: Censo Escolar 2012.

Mapa 11 – Infraestrutura da Rede Privada



Fonte: Censo Escolar 2012.

4.2.6 Professores

A falta de profissionais para ensinar no ensino médio é inegável. Porém, o que chama a atenção é a flexibilização dos contratos de trabalho dos docentes, que é apresentada como estratégia imediata para se enfrentar essa situação. Na maioria das escolas, existe entre os docentes uma nova situação empregatícia, através dos minicontratos. Por estes instrumentos são admitidos, fora de concurso oficial, profissionais não efetivos, recebendo 50% do salário do professor efetivo, sem direito a serviço médico, nem férias. Além de violar os direitos trabalhistas, o contrato temporário abre a possibilidade de que professores não habilitados atuem no magistério. Em alguns estados já se vêm contratando estudantes para substituir os docentes em licença (KRAWCZYK, 2003). No caso dos professores aqui considerados estes minicontratos não existem, visto que, segundo o Censo Escolar de 2012, a totalidade é concursado / efetivo / estável.

A Tabela 25 foi elaborada para selecionar o público alvo, pois nela são apresentadas a quantidade de escolas em que cada professor trabalha dentro da mesma rede. Com base nela, optou-se por trabalhar com os professores que atuam em apenas uma escola, seja na rede estadual ou na rede privada, para que estes pudessem ser mapeados, caso fossem detectadas diferenças significativas em seu perfil socioeconômico. Isto não alterou a proporção encontrada para toda a população de professores que atuam no ensino médio regular, uma vez que a grande maioria trabalha apenas em uma escola. Vale lembrar que um professor pode estar contabilizado em ambas as redes.

Tabela 25 - Quantidade de Escolas por Professor - Ensino Médio Regular

		Rede Estadual		Rede Privada		Total	
Nro Escolas na mesma Rede	1	7.808	82,36%	4.969	76,86%	12.777	80,13%
	2	1.437	15,16%	1.100	17,01%	2.537	15,91%
	3	202	2,13%	293	4,53%	495	3,10%
	4	28	0,30%	74	1,14%	102	0,64%
	5	5	0,05%	20	0,31%	25	0,16%
	6			5	0,08%	5	0,03%
	7			3	0,05%	3	0,02%
	8			1	0,02%	1	0,01%
Total		9.480	100,00%	6.465	100,00%	15.945	100,00%

Fonte: Censo Escolar 2012.

A Tabela 26 apresenta o perfil socioeconômico dos professores do ensino médio regular das redes estadual e privada.

Em ambas as redes predomina o sexo feminino, 60,80% na estadual e 53,03% na particular, o que comprovaria o senso comum que o magistério é essencialmente feminino.

No que se refere à faixa etária, a rede estadual apresenta uma distribuição homogênea entre as faixas de idade, o que pode suscitar que os professores podem estar exercendo sua função há mais tempo, caracterizando um grupo com possível nível de experiência, a qual seria necessária para um melhor exercício da função. Já na rede privada a maior concentração fica nas 3 primeiras faixas, demonstrando um quadro de possível renovação de carreira.

Na rede privada a imensa maioria não declara sua cor/raça, enquanto que na rede estadual se declara branca. A cor preta e parda é a segunda declarada na rede estadual, enquanto branca é a declarada na rede privada.

Todos os professores das redes estadual e particular, pode-se dizer que na totalidade, são brasileiros e possuem curso superior. Para os cursos de pós-graduação seus percentuais se equivalem e para a formação continuada a rede estadual apresenta uma pequena vantagem. Porém, o que chama a atenção é o baixo percentual de incidência, para ambas as redes, dos cursos de pós-graduação.

Quanto à escolaridade, o que chama atenção é a presença na rede privada do nível de ensino fundamental incompleto e completo. Isto pode estar comprovando a existência de minicontratos. Para ambas as redes a presença de escolaridade de nível médio, também é encontrada.

Segundo SEEDUC (2012) em 2011, as principais ações realizadas na área pedagógica foram formação continuada para professores de português e matemática. Em 2012, as ações foram concentradas para professores de português, matemática, ciências, biologia e história, correção de fluxo escolar, apropriação de resultados educacionais, além da especialização em novas tecnologias do ensino de língua portuguesa e matemática. A SEEDUC promoveu ainda cursos na área de mediação de conflitos e de saúde e segurança no trabalho para ambientes escolares seguros, pacíficos e harmoniosos, visando a solução de problemas que extrapolem a sua alçada, ou capacidade decisória. Estas ações visam melhorar a qualificação de seus professores.

Tabela 26 - Perfil Professores - Ensino Médio Regular

		Rede Estadual		Rede Privada		Total		
Sexo	Feminino	4.747	60,80%	2.635	53,03%	7.382	57,77%	
	Masculino	3.061	39,20%	2.334	46,97%	5.395	42,23%	
	Total	7.808	100,00%	4.969	100,00%	12.777	100,00%	
Idade	De 14 a 34 anos	1.607	20,58%	1.776	35,74%	3.383	26,48%	
	De 35 a 41 anos	1.570	20,11%	1.029	20,71%	2.599	20,34%	
	De 42 a 48 anos	1.634	20,93%	860	17,31%	2.494	19,52%	
	De 49 a 55 anos	1.602	20,52%	678	13,64%	2.280	17,84%	
	Acima de 55 anos	1.395	17,87%	626	12,60%	2.021	15,82%	
	Total	7.808	100,00%	4.969	100,00%	12.777	100,00%	
Cor	Não declarada	2.220	28,43%	2.599	52,30%	4.819	37,72%	
	Branca	3.558	45,57%	1.641	33,02%	5.199	40,69%	
	Preta	478	6,12%	135	2,72%	613	4,80%	
	Parda	1.319	16,89%	541	10,89%	1.860	14,56%	
	Amarela	224	2,87%	44	0,89%	268	2,10%	
	Indígena	9	0,12%	9	0,18%	18	0,14%	
	Total	7.808	100,00%	4.969	100,00%	12.777	100,00%	
Escolaridade	EF incompleto			2	0,04%	2	0,02%	
	EF completo			8	0,16%	8	0,06%	
	EM normal/magistério	4	0,05%	176	3,54%	180	1,41%	
	EM normal/magistério indígena			1	0,02%	1	0,01%	
	EM	41	0,53%	121	2,44%	162	1,27%	
	Superior completo	7.763	99,42%	4.661	93,80%	12.424	97,24%	
	Total	7.808	100,00%	4.969	100,00%	12.777	100,00%	
Pós-Graduação	Especialização	Sim	1.115	14,28%	990	19,92%	2.105	16,47%
		Não	6.693	85,72%	3.979	80,08%	10.672	83,53%
		Total	7.808	100,00%	4.969	100,00%	12.777	100,00%
	Mestrado	Sim	406	5,20%	331	6,66%	737	5,77%
		Não	7.402	94,80%	4.638	93,34%	12.040	94,23%
		Total	7.808	100,00%	4.969	100,00%	12.777	100,00%
	Doutorado	Sim	74	0,95%	42	0,85%	116	0,91%
Não		7.734	99,05%	4.927	99,15%	12.661	99,09%	
Total		7.808	100,00%	4.969	100,00%	12.777	100,00%	
Continuada Específico EM	Sim	870	11,14%	360	7,24%	1.230	9,63%	
	Não	6.938	88,86%	4.609	92,76%	11.547	90,37%	
	Total	7.808	100,00%	4.969	100,00%	12.777	100,00%	

Fonte: Censo Escolar 2012.

Entre as redes, os professores não apresentaram diferenças significativas em suas características sociodemográficas que justificassem serem mapeados.

No entanto, Torres et al. (2010) em um estudo mais aprofundado realizado na rede pública de São Paulo apresentaram alguns resultados afins com a pesquisa em tela. Utilizando-se de diversas variáveis para analisar os perfis dos professores, os autores os classificaram como os professores em *mais qualificados e menos qualificados*, não se chegando a conclusão de qual está associado a um melhor desempenho educacional. Os resultados demonstraram que os diferentes tipos não estavam igualmente distribuídos nas diferentes áreas da cidade. Porém, as áreas mais pobres concentram os professores menos qualificados. Isto somado às desvantagens individuais derivadas de uma pior condição socioeconômica, reproduz as desigualdades sociais. Portanto, a segregação residencial acarreta a reprodução da pobreza e desigualdades até mesmo no interior da escola.

5 Considerações Finais

Entre a cidade e a escola existe algo em comum: a diversidade dos que nela estudam. Mas, há, igualmente, uma grande diferença: se nossas cidades estão se transformando em espaços de aprisionamento de identidades e de exclusão, nossas escolas públicas de Ensino Médio devem se transformar em espaços de emancipação e de inclusão. (CARNEIRO, 2012, p.26).

Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha o Ensino Médio
Tropecei nele....

Os estudos que buscavam explicar as desigualdades de resultados educacionais, no campo da sociologia educação, inicialmente, às atribuíam a fatores relacionados com a família e a escola. No entanto, em estudos mais recentes, a partir da década de 1990, a vizinhança passa a ser considerada como capaz de exercer impacto sobre a distribuição de oportunidades educacionais.

Galster e Killen (1995) colocam que a definição convencional de "igualdade de oportunidades" não considera a dimensão geográfica. No entanto, para estes autores isto é de extrema importância, pois as instituições com os quais os jovens entram em contato, devem ir além de tratá-los de forma igual, sem distinção de raça ou sexo, por exemplo, ou seja, devem também considerar aspectos de igualdade de acesso e qualidade. Assim, estes autores, desenvolvem o conceito de geografia de oportunidades relacionando a tomada de decisão dos jovens com os aspectos geográficos, os quais possuem tanto aspectos subjetivos, quanto objetivos, influenciados pelas redes sociais que se estabelecem na vizinhança.

A geografia objetiva de oportunidades se refere aos dispositivos urbanos que variam entre uma zona e outra, como, por exemplo, sistemas sociais, mercados e instituições. No caso da educação, pode ser colocada, tanto no sentido de uma maior ou menor oferta de escolas, bem como no que diz respeito à distribuição desigual de escolas em termos de localização no território, infraestrutura e qualidade de ensino.

A geografia subjetiva de oportunidades trata dos valores, aspirações, preferências e percepções subjetivas acerca de como a estrutura de

oportunidades se apresenta e como esta atenderia determinadas expectativas em relação à tomada de decisões.

Portanto, se torna importante associar a organização social do território às oportunidades educacionais. Desta forma, tratar da geografia objetiva de oportunidades do ensino médio, implica abordar a configuração da cidade e suas oportunidades para o ensino médio.

A atual cidade do Rio de Janeiro possui uma particularidade que não pode ser esquecida: foi capital da Colônia, do Reino, do Império, da República, de si mesma (no período de vigência do estado da Guanabara) e capital do estado do Rio de Janeiro, desde 1975, após a fusão dos antigos estados da Guanabara e Rio de Janeiro. Assim, foi capital por quase 200 anos até a transferência da capital do Brasil, em 1960, para Brasília. Dentre outros, tais estatutos resultaram em: a) a cidade possui um grande peso na memória e na história do país, pois tais estatutos fizeram com que grande parte do acervo cultural do país para ela se destinasse; b) foi palco de grandes decisões políticas de âmbito nacional formuladas a partir das necessidades/problemas da cidade/estado do Rio de Janeiro; c) para fazer jus a estes estatutos ela passou por várias intervenções urbanas que se caracterizaram pela exclusão/expulsão da população mais pobre para locais de menor valor imobiliário, onde a infraestrutura e equipamentos urbanos eram inadequados ou até mesmo inexistentes.

Portanto, sua atual configuração é resultado de políticas públicas que se dedicaram a transformá-la em mercadoria para ser “vendida”, relegando os problemas do cotidiano de seus cidadãos. Assim, os atuais problemas enfrentados pelos habitantes da cidade do Rio de Janeiro (incluindo a educação) são resultados da materialização histórica de suas transformações para alcançar seus objetivos primordiais de inclusão na competitividade estabelecida mundialmente.

Mais recentemente, para alguns autores os megaeventos (Copa do Mundo de 2014 e Jogos Olímpicos de 2016) também estão associados à expulsão direta ou indireta da população de baixa renda de áreas recém-incorporadas ao circuito de valorização do capital imobiliário, onde são exemplos: Barra da Tijuca, Recreio, Jacarepaguá e Vargem Grande. Isto permite dizer que está em curso uma política de reorganização do lugar dos pobres na cidade.

A existência de favelas em áreas mais abastadas da cidade do Rio de Janeiro tem início desde quando a urbe era restrita ao centro da cidade. Neste período, a população pobre que residia em cortiços no centro da cidade é expulsa e a sua alternativa para permanecer próxima às oportunidades de emprego foi “subir os morros”, dando início ao processo de favelização. Esta é a configuração que atualmente se apresenta em muitas áreas da cidade, principalmente na Zona Sul carioca - modelo de segregação carioca: proximidade física e distância social. No entanto, apesar da proximidade física, não significa que exista interação entre os diferentes grupos da hierarquia social. Os equipamentos urbanos dos bairros da Zona Sul carioca são voltados para atender as necessidades das classes abastadas e, por carregarem valores simbólicos, não são de acesso aos grupos de baixa renda. Esta segregação espacial produz e (re)produz as desigualdades sociais, incluindo as oportunidades educacionais.

O ensino médio, atualmente, a última etapa da educação básica, a nível nacional, teve uma história de muitas reformas, de pouco acesso a grande parte da população e de falta de consenso sobre seu papel – propedêutico ou profissional. Tais reformas ora avançaram, ora retrocederam seu processo de democratização. As políticas brasileiras promovidas pelos governos para este nível de ensino, ao longo dos anos, têm se mostrado ineficazes à reversão do seu quadro de crise, pois têm se constituído em ações, principalmente, emergenciais.

Este nível de ensino representa apenas 3 ou 4 anos da educação básica, porém os mais controversos e que criam o maior debate dentro do sistema educacional, quer seja pelos persistentes problemas de acesso e permanência, quer seja pela qualidade de educação oferecida, ou ainda, pela discussão acerca da sua identidade. Estas dificuldades se refletem nas decisões a serem tomadas para as mudanças necessárias e o caminho a ser seguido em nosso país pelo ensino médio. Tais dificuldades, também, podem estar relacionadas ao peso histórico das políticas federais dirigidas ao ensino universitário e aos esforços da universalização do ensino fundamental.

A taxa de analfabetismo no Brasil em 1960 girava em torno de 40% e em 1970 a taxa era de quase 35%. Isto em termos internacionais era uma “vergonha nacional”. Portanto, a partir disto, os sistemas educacionais, tanto a nível nacional, como local, concentram-se no (atual) ensino fundamental, primeiramente, para reverter o analfabetismo, depois, na busca de sua

universalização, a qual foi alcançada apenas na última década impulsionada, primeiramente, pelo Fundef e que foi substituído, em 2007, pelo Fundeb.

Neste sentido, de esforços serem canalizados ao ensino fundamental, a literatura mostra que dois foram os grandes momentos para o avanço deste objetivo no estado do Rio de Janeiro: a) Governo Faria Lima (1975-1979): primeiro governador pós-fusão entre os estados da Guanabara e Rio de Janeiro. Este governo realizou um grande esforço para unir dois sistemas educacionais muito diferentes. O sistema educacional da Guanabara era bem estruturado, enquanto o do Rio de Janeiro se encontrava em péssimas condições, uma vez que nem as primeiras séries do 1º grau eram atendidas; b) Governo Leonel de Moura Brizola (1983-1987) – primeiro governo após a abertura política. Criam-se os CIEP's que eram escolas de tempo integral para atendimento do ensino fundamental. Apesar de seus objetivos não serem totalmente alcançados, houve uma grande expansão do ensino fundamental.

Desta forma, o ensino médio, nacionalmente, o que não foi diferente para a cidade ou estado do Rio de Janeiro, foi sendo tecido à sombra de um país que até o final do século XX estava canalizando esforços para universalizar o ensino fundamental. Devido a esta canalização, os Estados não despenderam os devidos investimentos em infraestrutura para que o ensino médio se desenvolvesse/expandisse de forma adequada às necessidades que viriam a se manifestar em função de tal universalização. No caso, da cidade do Rio de Janeiro, a alternativa ao atendimento da rede estadual foi o compartilhamento de prédios com a rede municipal.

Portanto, o ensino médio podia “esperar” até que “chegasse a sua vez”.... E, chegou somente na virada do século XX para o século XXI, quando milhares de jovens, antes excluídos, vislumbraram a possibilidade de frequentá-lo, pois é neste nível de ensino que a juventude brasileira, principalmente para os jovens de camadas populares, deposita esperanças de um futuro com melhores condições de vida, enquanto abertura para o mercado de trabalho e “sonho possível” para ingresso ao ensino superior.

Apesar da idade considerada ideal, segundo a legislação brasileira para a conclusão do ensino médio ser de 17 anos, o recorte realizado para esta pesquisa no Censo Demográfico de 2012 foi o da população compreendida entre 15 e 19 anos para se alinhar com a Meta 4 do movimento “Todos pela Educação” que prevê: “*Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído*”.

O resultado do corte apresenta 464.111 jovens que representam 7,3% da população da cidade do Rio de Janeiro. Sua quase totalidade é solteira, não possui filhos, estudam em escolas dentro da cidade do Rio de Janeiro e seu domicílio é urbano. Destes, 73,58% frequentam a escola, seja ela pública ou particular, em diversos níveis de ensino. Um percentual bastante elevado de 26,42% está fora da escola e 3,37% nunca frequentaram a escola.

Dos 73,58% jovens que frequentam a escola os estabelecimentos públicos são responsáveis pelo atendimento de 70,54% dos estudantes, enquanto que a escola particular é responsável por 29,46%. Dos jovens que frequentam a escola pública, 51,57% se encontram no regular ensino médio, enquanto 36,38% estão com defasagem idade/série.

A relação trabalho / estudo mostra que da população daqueles jovens: 10,07% só trabalham, o que vem na contramão do senso comum que diz que: 1º) o jovem não completa seus estudos porque necessita trabalhar e, 2º) o jovem do ensino médio precisa trabalhar e por isto este nível de ensino deve/é oferecido no turno noturno. O percentual para os que nem trabalham e nem estudam é de 16,35% (bastante elevado) e 73,58% frequentam a escola, sendo que destes, 10,39% trabalham e estudam e 63,19% só estudam. A faixa salarial predominante para os jovens que trabalham e estudam na rede pública é de até R\$ 300,00, enquanto que na rede particular é de R\$ 700,00. Isto denota que os jovens que se encontram na rede pública estão enquadrados em empregos de menor qualificação.

Barbosa & Sant'anna (2010) colocam que a finalidade da educação possui duas concepções: uma simbólica e outra instrumental. Os jovens de camadas sociais mais favorecidas percebem a educação em geral, em especial, a universidade, como uma forma de alcançar sua realização pessoal, como forma de serem felizes. Porém, o jovem de origem popular valoriza a educação de forma instrumental, ou seja, como esta lhe servirá para obter melhores posições no mercado de trabalho. Se para os primeiros, a ideia de vocação é central, para os outros, o que importa é a utilidade prática dos saberes adquiridos.

Para os jovens das classes populares, segundo Ribeiro et al. (2010) a priorização da escola ou trabalho, ou conciliar ambos, resulta, tanto dos estímulos ou limites gerados pela disposição das oportunidades no território, quanto da forma instrumentalista apresentada pelos autores anteriores.

Segundo os dados levantados no Censo Escolar de 2012, para o que se convencionou de ensino médio regular para este trabalho (definido na Introdução), o total de matrículas é de 232.095, sendo que a rede estadual é responsável por 72,65% e a rede privada por 27,35%. O número total de escolas para o atendimento deste contingente é de 740, sendo 36,49% (270) estaduais e 63,51% (470) privadas. Assim, temos 72,65% de alunos sendo atendidos em 36,49% das escolas que oferecem ensino médio regular, ou seja, se o número de matrículas atendidas pela rede estadual é um pouco mais que duas vezes e meia maior que a da privada, seu número de escolas é duas vezes menor.

Das 270 escolas da rede estadual, temos 151 escolas que só atendem o turno noturno, 14 escolas só diurno e 105 que atendem ambos os turnos. No entanto, relacionando-as com a quantidade de matrículas observa-se que apesar de no período noturno termos mais escolas, temos menos turmas e menos alunos. Esta relação faz com que o número de alunos por turma se iguale ao turno diurno, pois neste turno temos o inverso na sua composição. As escolas de atendimento exclusivo do noturno se distribuem de maneira uniforme espacialmente. No entanto vale destacar que na Barra da Tijuca das 4 escolas estaduais, 3 são noturnas e, as escolas da região de Jacarepaguá são predominantemente noturnas.

O compartilhamento de prédios das escolas estaduais com a rede municipal, em virtude do não investimento em infraestrutura para atender o ensino médio, em um primeiro momento, pressupõe-se ministrar o ensino no período noturno. No entanto, considerando-se apenas o ensino médio regular, isto não se confirma, pois o turno noturno é responsável por 39,17% das matrículas, enquanto o turno diurno é responsável por 60,83%.

No entanto, poderíamos lançar a pergunta: até quando esta característica se manterá nesta proporção e o ensino médio regular continuará diurno? A rede estadual na cidade do Rio de Janeiro, além da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que institui a obrigatoriedade e gratuidade, a partir do ano de 2016, em seu Plano Estadual de Educação (Lei Nº 5.997 de 18 de dezembro de 2009) prevê a implantação do tempo integral, o qual, de acordo com o ordenamento jurídico, deve apresentar carga horária diária maior ou igual a sete horas para todo o ensino oferecido pela rede estadual. Seu prazo de implantação é 2022.

O compartilhamento das escolas estaduais representa 56,67% das escolas e vem diminuindo ao longo dos anos. Aliando-se esta característica com

o índice de infraestrutura calculado para as escolas, o que se observou foi que das escolas com pior índice de infraestrutura, 94,52% são escolas compartilhadas. Disto depreende-se que o compartilhamento está sendo realizado com escolas com menor quantidade de recursos didáticos.

O índice de infraestrutura calculado leva em consideração a presença ou ausência dos itens selecionados, que por si só não revelam o estado de conservação das escolas. O senso comum pressupõe que nas áreas com IDS mais baixo as escolas não possuem o mesmo atendimento que em áreas com IDS mais alto. No entanto, os índices apurados demonstram que não se pode estabelecer uma relação direta entre as escolas com piores índices e IDS's baixos, ou vice-versa, pois em uma análise mais minuciosa podemos observar escolas dentro das favelas que apresentam escolas com melhor índice de infraestrutura em maior quantidade do que escolas com pior índice. Neste sentido, pode-se pensar em políticas que tendem a priorizar certos tipos de investimentos em escolas que estão em determinadas regiões.

As escolas de ensino médio regular da rede estadual, de uma maneira em geral se distribuem de maneira uniforme por toda a cidade do Rio de Janeiro, com exceção da Zona Sul, onde sua distribuição não é adequada. Estas escolas localizam-se em áreas com IDS baixo ou muito baixo. Em função de sua relação número de escolas *versus* quantidade de matrículas, as áreas de concentração de matrículas resultam de poucas escolas com muitos alunos. Assim, pode-se dizer que estas áreas são as que estão disponibilizando maiores oportunidades em termos de matrículas. Isto não significa que a quantidade de escolas e sua qualidade sejam adequadas. Existem 61 bairros na cidade que não possuem escolas de ensino médio. Vale resaltar que muitos destes bairros possuem uma área urbanizada pequena em virtude de sua morfologia.

Atualmente as matrículas do ensino médio regular da rede estadual se concentram nos bairros de Campo Grande, Bangu, Méier e Tijuca e na região litorânea em direção ao Norte. Apesar de estas áreas possuírem um maior número de escolas particulares, a maioria dos jovens estuda em escolas estaduais. Estes bairros estão dentre os mais populosos da cidade e são bairros com alta concentração de jovens na faixa de 15 a 19 anos. Campo Grande, Bangu e Méier, que tiveram sua urbanização iniciada por classes populares, apresentam IDS, predominantemente, entre médio e baixo, porém apresentam algumas áreas tanto, de mais alto IDS, quanto de mais baixo IDS. Desta forma, estes bairros, reproduzem o modelo de segregação carioca. O IDS da Tijuca é

alto e o do Méier varia de médio para alto. Isto significa que este bairro tem sofrido intervenções positivas que lhe está assegurando melhorias em relação a sua origem.

A organização territorial destes bairros são reflexos de suas origens determinadas pelas grandes obras de reestruturação urbanas realizadas no passado em função do engaje da cidade do Rio de Janeiro no circuito mundial, transformando a cidade em mercadoria. Estas obras, em nome do desenvolvimento econômico, causaram graves problemas sociais ao tentar transferir a classe popular para os bairros mais afastados.

Dentro do exposto, pode-se dizer que a segregação espacial é um processo realizado numa estrutura desigual do espaço geográfico no modo capitalista de produção. Compreende-se que as relações estabelecidas no espaço não se dão aleatoriamente e nem podem ser descoladas da conjuntura econômica. Elas ocorrem a partir dos conflitos de interesses de diferentes grupos, definindo intencionalidades na produção do espaço geográfico.

Ciente de não ter esgotado o tema das oportunidades educacionais para o ensino médio regular na cidade do Rio de Janeiro. Ciente da importância da dimensão espacial na pesquisa educacional. Ciente da complexidade e a dinâmica das transformações na produção do espaço urbano. Ciente que se há de se considerar a inclusão de aspectos socioespaciais nas pesquisas sobre desigualdades educacionais. Ciente de que a informação disponível no bairro afeta diretamente a percepção subjetiva do indivíduo acerca da estrutura de oportunidades sobre a qual deve tomar uma decisão. Ciente de que a segregação urbana dá forma à geografia de oportunidades, tanto em sua forma objetiva quanto subjetiva. Desta forma:

[...] os estudos sobre o efeito da organização sócio-territorial das cidades sobre oportunidades educacionais ainda são incipientes no âmbito da pesquisa sobre o contexto brasileiro e apresentam pouca penetração na discussão tanto no campo da sociologia, quanto do planejamento urbano. Estudos posteriores de cunho quantitativo e/ou qualitativo podem contribuir para essa discussão, a partir da investigação mais aprofundada dos mecanismos através dos quais a segregação e a segmentação residencial afetam a demanda e a oferta da educação (RIBEIRO & KOSLINSKI, 2010a, p. 153).

6

Referências

ALVES, F.; FRANCO, F.C.; RIBEIRO, L.C.Q. **Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro**. In: RIBEIRO, L.C.Q.; KAZTMAN, R. (Eds.). **A Cidade contra a Escola. Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ, IPPES, 2008. 367p. 91-118.

ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram; BONAMINO, Alícia. **A Geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro**. In: RIBEIRO, Luiz Cesar; KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fátima; LASMAR, Cristiane. (Orgs). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010. 334p. 67-90.

ABREU, Jayme. **Educação, Sociedade e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, GB: MEC – Instituto nacional de Estudos Pedagógicos, 1968. 237p. p. 213-237.

AQUINO, Rosemary Guimarães. **Políticas educacionais pós-fusão: a construção do CEE/RJ (1975-79)**. 2009. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

AZEVEDO, André Nunes. **A Capitalidade do Rio de Janeiro: um exercício de reflexão histórica**. IN: Azevedo, André Nunes (org). **Rio de Janeiro – capital e capitalidade**. Rio de Janeiro: DEPEXT/UERJ, 2002. P.45-64.

_____. **A reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana**. Revista Rio de Janeiro, n. 10 , maio-ago. 2003.

_____. **O Rio de Janeiro do século XIX e a formação da cultura carioca**. Intellêctus (UERJ. Online), v. 2, p. 01-37, 2010.

BACELLAR, Carlos. **Uso e mau uso dos arquivos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-43.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel; As Classes Populares e a Valorização da Educação no Brasil. In: In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz... [et al.] (orgs). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010a. 334p. 91-120.

BARRETO, Mírian Carvalho de Araujo; MARTINEZ, Silvia Alicia. **OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO REGULAR E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Suas vozes e experiências em meio ao ensino noturno em análise**. Revista Teias v. 12 • n. 26 • 83-114 • set./dez. 2011 – Jovens, territórios e práticas educativa

BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC / FGV, 2003.

BOMENY, Helena. **Educação e desenvolvimento: o debate nos anos 1950**.

<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950#top>

BRAATZ, Tatiani Heckert; BURCKHART, Thiago Rafael; **O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS**. Revista Jurídica – CCJ ISSN 1982-4858 v. 17, nº. 33, p. 169 - 194, jan./jun. 2013.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: O QUE AINDA PRECISA SER FEITO**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007: Razões, Princípios e Programas**.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>.

Acesso em 20/02/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2011. 132p.

Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf

Acesso em 04/03/2014.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A.; FALEIROS, Matheus. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. GAME/FAE/UFMG. Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita. 2011.

BRUEL, Ana Lorena; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. **Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental.** Revista Brasileira de Educação, vol.17, n.50, pp. 303-328. 2012.

CAVALIÉRI, Ana Maria Villela. **Memória das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro: documentos e protagonistas.** In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000. v. 1. p. 30-31.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2012. 285p.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. 61p.

_____. **SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: avanços e novos desafios.** São Paulo Perspec., São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009

CASTRO, Claudio de Moura. **O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008.

CEBRAP. **O QUE PENSAM OS JOVENS DE BAIXA RENDA SOBRE A ESCOLA.** Projeto de pesquisa desenvolvido pelo CEBRAP com o apoio da Fundação Victor Civita. Relatório Final. Junho de 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** 11ª edição. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1989. 293p. Capítulo 5. p. 233-293.

_____. **Zig-zag no 1º grau: o Rio de Janeiro nos anos 80.** Revista do Rio de Janeiro, ano II, n. 3, p. 21-26, 1994.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Prefácio.** In: COLE, Jean Mac. (org). **Ensino Médio: políticas, docências, inclusão e cotidiano escolar.** 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2012. 222p. 7-10.

FARIA, Lia. **O cenário político fluminense: os desafios do I Programa Especial de Educação (I PEE/RJ 1983-1986).** In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; FARIA, Lia Ciomar de. (orgs). **Histórias de pesquisa na Educação/pesquisas na história da educação.** Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

_____. **Chaguismo e brizolismo: territorialidades políticas de escola fluminense.** Rio de Janeiro: FAPERJ: Quartet, 2011.

FARIA, Lia; SILVA, Rosemaria J.V.. **A Escola Fluminense: Marcos Históricos e Oficiais**. Democratizar, v. VI, n. 2, ago./dez. 2012.

FE-UNICAMP. **FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ALGUNS INDICADORES E DESAFIOS - BRASÍLIA MARÇO/ 2013**.

Disponível em:

<http://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/EducacaoBrasileira-Indicadores-versao23-04-13.pdf>

Acesso em 11/12/2013.

FERREIRA, Álvaro. **A Cidade no Século XXI: Segregação e Banalização do Espaço**. Rio de Janeiro: Consequência, 2011. 296p.

FLORES, C.. **Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile**. In: RIBEIRO, L.C.Q.; KAZTMAN, R. (Eds.). *A Cidade contra a Escola. Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ, IPPES, 2008. 367p. 145-179.

FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, Alcía; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fátima; SÄTYRO, Natália. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”**.

Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **PERSPECTIVAS SOCIAIS E POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DE NÍVELMÉDIO: AVANÇOS E ENTRAVES NAS SUAS MODALIDADES**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

GALSTER, George C.; KILLEN, Sean P.. **The Geography of Metropolitan Opportunity: A Reconnaissance and Conceptual Framework**. Alexandria: Housing Policy Debate, vol. 6, nº 1, 7-43, 1995.

GARCIA, Ana Claudia Pinheiro. **Ensino Médio: Um Diagnóstico da Educação no Brasil**. 2002. 130f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

GAJARDO, Marcela. **REFORMAS EDUCATIVAS NA AMÉRICA LATINA: BALANÇO DE UMA DÉCADA**. Documentos PREAL, No. 15, Março 2000.

GODOY, Daniel. **GESTÃO DA EDUCAÇÃO E CONTROLE DAS PERFORMATIVIDADES NO BRASIL: um estudo do caso do Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB**. 2011. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2011.

GOMES, Nádya Franco da Cunha. **Análise da Situação Educacional no Estado do Rio de Janeiro**. Ministério da Educação e Cultura – Secretária Geral – Coordenação de Órgãos Regionais e Colegiados – Delegacia do MEC no Rio de Janeiro (DEMEC/RJ). 1983. 121p.

GOMES, Candido Alberto; CAPANEMA, Clélia de Freitas; CÂMARA, Jacira da Silva; CABANELAS, Lakné Campbell. **Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 11-26, jan./mar. 2006.

GOMES, Adailda; REGIS, André. **DESEMPENHO E INFRAESTRUTURA: MAPEAMENTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO**. IN: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – Zaragoza / Espanha - 14 A 17 DE NOVEMBRO DE 2012. [S.l.:s.n.], 2012.

IPEA. Comunicados do IPEA. **Um Retrato de Duas Décadas do Mercado de Trabalho Brasileiro Utilizando a Pnad**. Nº 160. 07 de outubro de 2013.

Disponível em

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131007_comunicadoipea160.pdf . Acesso em 18/11/2013.

INEP. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010. 249 p.

INEP. <http://portal.inep.gov.br/todas-noticias>. 2012. (13/Set/2012 - A metodologia de avaliação da educação). Acesso em 07/12/2012.

IPPUR, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. **Projeto Metropolização e Megaeventos: os impactos da Copa do Mundo 2014 e das Olimpíadas 2016**. Relatório Parcial Rio de Janeiro – Abril de 2012.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la CEPAL**, Santiago do Chile, n.75, p.171-189. dec.2001.

_____. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. México: BID-BIRF-CEPAL, 2000. Borrador para discusión. 5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones.

KRAWCZYK, Nora. **A ESCOLA MÉDIA: UM ESPAÇO SEM CONSENSO**. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 169-202, novembro/2003.

_____. **REFLEXÃO SOBRE ALGUNS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL HOJE.** Cadernos de Pesquisa, n.144, p. 752-769, SET./DEZ 2011.

_____. **A Escola Média, uma fábrica de frustrações?** In: COLE, Jean Mac. (org). **Ensino Médio: políticas, docências, inclusão e cotidiano escolar.** 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2012. 222p. 41-49.

KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fátima. **Novos Olhares pra as Desigualdades de Oportunidades Educacionais: a segregação residencial e a relação favela_ asfalto no contexto carioca.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul.-set. 2012.

LEITE, Ivonaldo. **Trabalho, Educação e Formação em Perspectiva Sócio-Histórica.** In: COLE, Jean Mac. (org). **Ensino Médio: políticas, docências, inclusão e cotidiano escolar.** 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2012. 222p.11-28.

LIMA, Cláudia R.; CABRAL, Vera Lúcia M.; GASPARINO, Elisandra; **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA LDB, PNE E PDE.** IX Congresso nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. Outubro de 2009.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas?** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

LOBO, Yolanda Lima; FARIA, Lia. **Um dia, quem sabe? A educação e a construção do grande Estado único do Rio de Janeiro.** Revista Rio de Janeiro, n. 13-14, maio-dez. 2004.

MARCHAND, Patrícia Souza. **A afirmação do direito ao ensino médio no ordenamento constitucional-legal brasileiro: uma construção histórica.** 2006. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MEC. PDE. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razoes, princípios e programas. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em 15/11/2013. [Sd, si]

MONT'ALVÃO, Arnaldo. **Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI.** DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 54, no 2, 2011, pp. 389 a 430.

MOTTA, Marly Silva da. **Guanabara, o estado-capital.** In: FERREIRA; Marieta de Moraes(coordenadora). **Rio de Janeiro: uma cidade na História.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. 192p. p.79-116.

_____. **A fusão da Guanabara com o Estado do Rio: desafios e desencantos.** In: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo; MOTTA, Marly Silva. (orgs). **Um estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. 380p. p.19-56.

_____. **O lugar da cidade do Rio de Janeiro na federação brasileira: uma questão em três momentos.** Rio de Janeiro: CPDOC, 2001a. 16f.

NETO, Octavio; SANTOS, Fabiano. **Rio de Janeiro e o Estado Nacional (1946-2010).** DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 56, nº 3, 2013, pp. 467 a 496.

OLIVEIRA, Adailda Gomes de. **Políticas públicas educacionais dos municípios do estado do RJ: relações com os indicadores de qualidade 2005 e 2007.** 2010. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010a.

OLIVEIRA, Nelma Gusmão de; GAFFNEY, Christopher Thomas. **Rio de Janeiro e Barcelona: os limites do paradigma olímpico.** Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 895 (17), 5 de noviembre de 2010. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-895/b3w-895-17.htm>>. [ISSN 1138-9796].

PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. **O FINANCIAMENTO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DE UMA ESCOLA BOA PARA POUCOS À MASSIFICAÇÃO BARATA DA REDE PÚBLICA.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011.

PRADO, Edna. **O Ensino Médio e o Desafio da Qualidade.** In: COLE, Jean Mac. (org). **Ensino Médio: políticas, docências, inclusão e cotidiano escolar.** 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2012. 222p. 51-66.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C. **EFEITO METRÓPOLE E ACESSO ÀS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS.** Revista Eure, Vol. XXXV, Nº 106, pp. 101-129, Sección ARTÍCULOS, Dezembro 2009a.

_____. **FRONTEIRAS URBANAS E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: O CASO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO** Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPOCS, Caxambu-MG, Outubro, 2009b.

_____. **A Metropolização da Questão Social e as Desigualdades de Oportunidades Educacionais no Brasil.** In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz... [et al.] (orgs). **Desigualdades Urbanas, desigualdades escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010. 334p. 121-153.

_____. **Fronteiras Urbanas da Democratização das Oportunidades Educacionais: o caso do Rio de Janeiro.** In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz... [et al.] (orgs). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010a. 334p. 155-174.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane; ALVES, Fátima; LASMAR, CRistiane. **Apresentação.** In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz... [et al.] (orgs). **Desigualdades Urbanas, desigualdades escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010. 334p. 9-29.

RIBEIRO, Luiz Cesar; KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fátima; LASMAR, Cristiane. (Orgs). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010a.

RIBEIRO, L.C.Q.; KAZTMAN, R. (Eds.). **A Cidade contra a Escola. Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.** Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ, IPPES, 2008. 367p.

RODRIGUES, José Roberto da Silva. **Jovens gestores e escolas fora de lugar? Geografias de oportunidades e educacionais do Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro.** 2011. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Angela Moulin S. Penalva. **ECONOMIA, espaço e sociedade no Rio de Janeiro.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. 228p. 137-174.

SEEDUC. **Relatório de Governança 2013 – SEEDUC em Números: Transparência na Educação.**

Disponível em:

<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/912504/DLFE-61803.pdf/RELATORIODEGOVERNANCA2013web.pdf>.

Acesso em 19/10/2013.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de MOURA. **Estudo e Trabalho da Juventude Brasileira.** IETS – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2013.

SILVA, Geraldo Bastos. **Educação e Desenvolvimento Nacional**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional – MEC, 1957. 51p.

SILVA, Geraldo Bastos Silva. **A Educação Secundária: perspectiva histórica e teórica**. São Paulo: Editora Nacional, 1969. 416p. Capítulos VI, VII e VIII.

SILVA, Edilaine Helena de Andrade. **Sobre Anseios e Incertezas: Percepções de Jovens Urbanos em Contexto de Desigualdades Educacionais**. 2009. 113f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Departamento de Sociologia e Política, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Marta do Nascimento. **A favela como expressão de conflitos no espaço urbano do Rio de Janeiro: o exemplo da zonal sul carioca**. 2010. 157f. Dissertação (Mestrado em Geografia)– Departamento de Geografia - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Gerardo. Olimpíadas, choque de ordem e limpeza social no Rio de Janeiro. Algumas resistências em curso. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 895 (18), 5 de noviembre de 2010b. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-895/b3w-895-18.htm>>. [ISSN 1138-9796].

SOARES, Carolina Zuccarelli. **Segregação Urbana, Geografia de Oportunidades e Desigualdades Educacionais no Rio de Janeiro**. 2009. 106f. Dissertação (Mestrado Planejamento Urbano e regional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, José Francisco; RIGOTTI, José Irineu Rangel; ANDRADE, Luciana Teixeira de. **As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte**. In: RIBEIRO, Luiz Cesar; KAZTMAN, Ruben. (orgs). **A cidade contra a escola? : segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montividéu, Uruguai: IPPES, 2008. 367p. 119-144.

SOUSA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; LOPES, Valéria Virgínia Lopes. **Ensino médio noturno: democratização e diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 140 p.

Disponível em; Acesso em 20/08/2013.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16383&Itemid=859

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, Nº 14, p.61-88. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TORRES, Haroldo da Gama; GOMES, Sandra; PAVEZ, Thais; FUSARO, Edgard. **Perfis do Professorado da Rede Pública de São Paulo: A Interação entre Espaço, Regras Institucionais e Escolhas Individuais no Resultado de uma Política Pública.** DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 53, no 1, 2010, pp. 125 a 158.

XAVIER, Libânia Nacif. **INOVAÇÕES E (DES) CONTINUIDADES NA POLÍTICA EDUCACIONAL FLUMINENSE (1975-1995).** In: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo; MOTTA, Marly Silva da Motta (orgs). **UM ESTADO em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 2001. p.115-156.

ZIBAS, Dagmar M. L. **A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas.** Rev. Bras. Educ., Abr 2005, nro 28, p.24-36.

_____. **REFUNDAR O ENSINO MÉDIO? ALGUNS ANTECEDENTES E ATUAIS DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DOS ANOS DE 1990.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005a.