

**A desigualdade da infraestrutura escolar das escolas estaduais no município de São Paulo**

***Inequality in the school infrastructure of state schools in São Paulo***

***La desigualdad de la infraestructura escolar de las escuelas estatales del municipio de São Paulo***

*Marilya Mariany Carnaval<sup>1</sup>*

Citação: CARNAVAL, M. M. A desigualdade da infraestrutura escolar das escolas estaduais no município de São Paulo. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 15, n. 22. Maio de 2021.



<http://10.5380/jpe.v15i0.79216>

**Resumo**

O objetivo do artigo é verificar se há alguma relação entre a qualidade da infraestrutura escolar das escolas estaduais do município de São Paulo e a distribuição dos distritos em que as escolas se localizam. A perspectiva do artigo em relação a infraestrutura adotada abrange o conjunto de requisitos materiais e estruturais de cada escola ao acesso e uso pedagógico das pessoas. Os resultados estruturais de cada escola ao acesso e uso pedagógico das pessoas. Os resultados apresentados evidenciaram uma maior desigualdade nas condições de infraestrutura e recursos tecnológicos em escolas localizadas em distritos de baixo nível socioeconômico. Nota-se, assim, uma desigualdade relacionada a questão territorial, social e econômica do município de São Paulo. As fontes de dados foram constituídas por informações sobre a infraestrutura da escola disponíveis nos questionários escolares da Prova Brasil dos anos de 2013 e 2015.

**Palavras-chave:** infraestrutura escolar; ensino médio; avaliação educacional.

**Abstract**

This objective of this article is to verify if there is any relation between the quality of the school infrastructure of the state schools in the city São Paulo and the distribution of the districts in which these schools are located. The perspective of these article in relation to the infrastructure adopted covers the set

<sup>1</sup> Doutora (2020) e mestre em Educação (2014), pelo programa de estudos pós graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Participa do projeto de pesquisa "Política Educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018), financiada pela Fapesp, com sede na UNIFESP, campus Guarulhos. São Paulo, SP. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9052-6118>. E-mail: [marilyacarnaval@gmail.com](mailto:marilyacarnaval@gmail.com)

of material and structural requisites of each school to the access and pedagogic use of people. The results showed an inequality bigger in the condition of infrastructure and technological resources in schools that are located in districts of low socioeconomic levels. This way, is noticeable some inequality related to the territorial, social and economic question of São Paulo. The data sources consisted of information about the infrastructure of schools available in the school questionnaires of Prova Brasil of the years 2013 and 2015. **Keywords:** scholar infrastructure; high school; educational assessment.

### Resumen

El objetivo del artículo es verificar si hay alguna relación entre la calidad de la infraestructura escolar de las escuelas estatales del municipio de São Paulo y la distribución de los distritos en que las escuelas están ubicadas. La perspectiva del artículo en relación a la infraestructura adoptada comprende el conjunto de requisitos materiales y estructurales de cada escuela al acceso y uso pedagógico de las personas. Los resultados presentados mostraron una desigualdad más grande en las condiciones de infraestructura y recursos tecnológicos en escuelas ubicadas en distritos de bajos niveles socioeconómicos. Se percibe, con eso, una desigualdad relacionada a la cuestión territorial, social y económica del municipio de São Paulo. Las fuentes de datos fueran construidas por las informaciones sobre la infraestructura de escuelas disponibles en los cuestionarios escolares de Prova Brasil de los años 2013 y 2015.

**Palabras-clave:** infraestructura escolar; enseñanza media; evaluación educacional.

### Introdução

A escola, ainda que centrada nas relações da sociedade capitalista, pode representar um espaço contra o autoritarismo, ser um lugar de resistência e proporcionar experiências de fortalecimento do indivíduo perante a sociedade, possibilitando o esclarecimento sobre a realidade contraditória da qual fazemos parte. Uma escola pobre do ponto de vista estrutural, material e estético pode não oferecer um ambiente propício para uma verdadeira formação.

O artigo tem o objetivo de mostrar a relação da infraestrutura escolar do ensino médio com as condições econômicas e sociais dos distritos do município de São Paulo, nos anos de 2013 e 2015.

O estado de São Paulo possui a maior rede de ensino pública do país e também é o estado mais rico da união. Nesse sentido, a dimensão da rede pública e a importância do estado em termos econômicos pode levar a supor que políticas educacionais elaboradas para a Rede Estadual de São Paulo têm potencialidades de reprodução não apenas para os municípios paulistas, e, também, na política nacional.

Vale lembrar a proposta de reorganização escolar iniciada pelo governo estadual de São Paulo no ano de 2015. A ocupação das escolas evidenciou a dimensão territorial, reafirmando que a escola é, para os alunos, um espaço de diálogo, identidade e pertencimento.

As ocupações de mais de 200 escolas da rede estadual paulista nos meses de novembro e dezembro de 2015 desvelaram as iniciativas de estudantes sobre os

processos de decisão, de gestão escolar e os projetos pedagógicos da rede estadual de ensino. O projeto de reorganização escolar foi proposto de maneira apressada, sem nenhuma participação de professores, alunos, pais e da sociedade civil em geral.

Para o embasamento da proposta, conforme informações do *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi realizado um levantamento pela Fundação SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados) e consultas dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Segundo os idealizadores do projeto, as informações expõem que os dados do SEADE evidenciam uma tendência à queda da população em idade escolar no estado de São Paulo. Já os resultados do IDESP apontaram que as unidades que atendem alunos de apenas uma faixa etária têm desempenho melhor.

De acordo as informações obtidas no *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a reorganização escolar favoreceria o desenvolvimento das estratégias pedagógicas e o planejamento dos professores das escolas de acordo com as necessidades de cada etapa de ensino, além de facilitar a redução de conflitos entre alunos de idades diferentes. A divisão das escolas seria realizada por ciclos da seguinte forma: alunos de 6 a 10 anos; alunos de 11 a 14 anos; e alunos de 15 a 17 anos.

As informações apresentadas não permitem entender as causas do baixo desempenho no ensino médio, dispensando o conhecimento dos fatores e da estrutura social que determinaram tal situação. A situação da infraestrutura das unidades escolares e a situação econômica dos estudantes e suas famílias parecem ser secundários para os projetos do governo. Nesse sentido, a proposta de reorganização escolar no estado de São Paulo ordenou e organizou o que fazer, não possibilitando que a comunidade escolar da rede estadual de educação discutisse o projeto ou participasse de sua elaboração.

Como resposta à falta de diálogo do projeto de reorganização escolar, os alunos de centenas de escolas públicas em todo o estado de São Paulo iniciaram um processo de protestos e ocupações nas escolas, em um extenso enfrentamento ao projeto de reorganização escolar. Após dois meses de ocupação, acompanhada de uma ampla repressão e violência contra os estudantes – que, em sua maioria, eram menores de idade –, o então governador do estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, recuou e suspendeu o trâmite formal do projeto provisoriamente. Ao ocuparem as escolas, os alunos mostraram para toda a sociedade as diversas precariedades que o ensino público estadual paulista tem.

No Brasil, as condições materiais e objetivas das escolas (prédio escolar, instalações elétricas e hidráulicas, equipamentos, tecnologia, materiais didáticos, manutenção e limpeza, etc.) parecem ser questões secundárias no processo educativo. A expansão do ensino médio ocorreu em condições conflitantes, tendo em vista os escassos recursos financeiros estaduais, as orientações discordantes dos setores ligados à educação no estado de São Paulo e a pressão das camadas populares que exigiam a expansão do ensino médio.

Segundo Sposito (1984), “a escola secundária brasileira, desde suas origens, constituiu-se um tipo de ensino destinado à formação de minorias e ao seu encaminhamento para os cursos superiores, sendo quase que exclusivamente privado” (SPOSITO, 1984, p. 13). Dessa forma, o ensino médio foi expandido para uma quantidade maior de pessoas, mas sem a garantia de condições materiais concretas para seu funcionamento.

Vale lembrar ainda a reforma do ensino médio, decorrente da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017. Essa reforma veio acompanhada de justificativas e informações oficiais do governo federal para a mudança no ensino, tais como o desinteresse dos jovens pela escola e o modelo ultrapassado do currículo escolar: “O modelo curricular ultrapassado, baseado em um número excessivo de disciplinas, torna a etapa desinteressante para o jovem do século 21” (OPNE, 2018). A partir desses argumentos, a reforma preconiza ações centradas na proposta de reestruturação curricular como solução para a chamada “crise do ensino médio”.

As discussões sobre o aprendizado do aluno, as condições objetivas das escolas e a carreira dos professores não foram aspectos mencionados na proposta da reforma do ensino médio. A reforma fala em mexer na organização curricular para resolver o problema, mas não faz alteração em relação às as condições materiais concretas de funcionamento estrutural das escolas.

A infraestrutura escolar não pode ser desarticulada da questão de política e financiamento educacional, pois é dever do Estado garantir a oportunidade de acesso e permanência e um padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 1988). As metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 a 2024 confirmam a necessidade de padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental e o ensino médio, assim como a necessidade de que ampliação de gastos efetivamente chegue às escolas públicas do país. Segundo o PNE, boas condições de infraestrutura deveriam ser garantidas pela

implementação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e do Custo Aluno-Qualidade (CAQ).

O CAQi foi criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ele traduz, em valores, o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em todas as etapas da educação básica na educação pública – da creche ao ensino médio – para garantir um padrão mínimo de qualidade do ensino. Para realizar o cálculo, o CAQi analisa aspectos como: o tamanho das turmas; a formação de professores, salários e carreira compatíveis com a responsabilidade dos profissionais da educação; e instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, como laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, materiais didáticos, entre outros.

Enquanto o CAQi representa o padrão mínimo de qualidade – razão pela qual recebe o “i”, de inicial – o CAQ, em contrapartida, representa o esforço em relação ao padrão mínimo para aproximar o Brasil do padrão de investimentos dos países mais desenvolvidos na educação. Além disso, levando em consideração as prioridades do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que é um recurso constitucionalmente destinado para a manutenção e o desenvolvimento da rede pública da educação básica de ensino, é de se esperar que a aplicação de recursos atue para uma melhora na infraestrutura das escolas públicas de educação básica no Brasil.

Em dezembro de 2020, esgotou-se a vigência do FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53. Desde 2015, o Congresso Nacional tem debatido propostas alternativas para renovar os compromissos do FUNDEB, mas com investimento superior ao atual, com vistas a atender melhor às necessidades dos sistemas de ensino ao longo dos anos. O novo FUNDEB foi aprovado em 25 de agosto de 2020 e garante a complementação ampliada da União, com previsão de o CAQ aumentar gradativamente para 23%: em 2021, começará com 12%, passando para 15% em 2022, 17% em 2023, 19% em 2024, 21% em 2025, e 23% em 2026. Lembrando que educação básica, ao contrário do ensino superior no país, continua sendo oferecida predominantemente pelo setor público, em especial, pelos municípios.

Soma-se a isso o período conturbado de pandemia do Covid-19, que agravou a questão da necessidade de infraestrutura adequada nas escolas públicas de todo o país para um possível retorno às aulas. Dessa forma, é necessário ampliar o conhecimento acerca das condições oferecidas para a formação dos alunos nas escolas do ensino

fundamental e do ensino médio no município de São Paulo para pensar no aprofundamento de políticas para a melhoria da educação.

### **A importância da formação e experiência dos alunos adolescentes dentro da escola**

Em um diálogo compartilhado entre Becker e Adorno (2012), socializado nos anos de 1960, Becker afirma que, na Alemanha, o termo planejamento educacional enfatizava, sobretudo, o aspecto quantitativo e salientava o risco de discorrer-se repetidamente sobre números e necessidades materiais, esquecendo que o planejamento educacional é também um planejamento de conteúdo.

Ainda, nesse mesmo diálogo, Adorno, concordando com Becker, acrescenta que “(...) quaisquer considerações quantitativas possuem afinal um objetivo qualitativo de conhecimento” (ADORNO, 2012, p. 130). Sem que, segundo o autor, isso ignore as considerações quantitativas, mas, situá-las para responder à pergunta: para onde a educação deve conduzir?

A educação se tornou mais democrática ao expandir gratuitamente o ensino médio; no entanto, essa mudança tem sido neutralizada pela conservação de velhas prerrogativas e da restauração e aprofundamento de seus problemas ao articular interesses políticos distintos ou opostos, a cada momento. Além disso, o sistema escolar não constitui um todo articulado e integrado. Longe disso, sua expansão e consolidação tem sido realizada de maneira desarticulada e fragmentada.

O ensino médio, atualmente, vem ganhando discussões em todo o país por conta de mudanças propostas pelo governo federal na estrutura desse nível de ensino, com a denominada Reforma do Ensino Médio, expressa na Lei nº 13.415/2017. Entre outras questões levantadas na reforma, as mudanças que mais chamam a atenção e provocam discussões são: educação integral, a possibilidade de escolha de diferentes caminhos de formação tradicional e técnica para os alunos e a autorização à contratação de professores sem licenciatura.

O objetivo da reforma é tornar o currículo mais flexível para atender os interesses dos alunos do ensino médio. Para isso, a reforma sustenta-se em duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio no Brasil e a necessidade de torná-lo interessante aos alunos, diante dos índices de abandono e de reprovação. (FERRETTI, 2018). As justificativas sobre os problemas do ensino médio atribuíam a reprovação e o abandono

basicamente a reorganização curricular, sem considerar, por exemplo, a infraestrutura inadequada das escolas, carreira e formação docente. Além disso, assim como aponta Ferretti (2018), a reforma ignora outros motivos do afastamento do jovem da escola: necessidade de contribuir na renda familiar, gravidez na adolescência, violência familiar, ausência de diálogo entre professores, alunos e gestão, entre outros motivos.

A baixa qualidade do Ensino Médio é legitimada pelos resultados das avaliações educacionais. As avaliações se apoiam, prioritariamente, no desempenho do aluno em testes padronizados que passam a ser considerados o principal indicador de desempenho da escola, embora, não consideram as condições objetivas sob as quais se realiza o processo pedagógico de ensino e aprendizagem na escola.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as versões regionais de avaliação, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e IDESP, na rede estadual de ensino paulista, generalizaram-se como forma de controle e busca de padronização e comparação de desempenho entre as unidades escolares, bem como instrumento norteador para a intervenção governamental. A tendência dos mecanismos de aplicação do governo na sociedade é a de quantificar as características qualitativas do trabalho individual do professor e padronizar os elementos individuais nas atividades intelectuais dos alunos.

Na educação, é possível notar o caráter fetichista dos índices e das avaliações educacionais que procede da contradição entre o que se julga medir e o que se mede efetivamente, podendo-se esconder os problemas reais da educação. Ressalta-se aqui que a avaliação é um elemento importante de planejamento em uma sociedade de massas. O que parece que ocorre é uma supervalorização dos índices, sem a discussão dos processos e métodos utilizados.

Sobre os efeitos das avaliações no Brasil enquanto tecnologias voltadas para o ajustamento e adaptação dos indivíduos, as instituições escolares e as exigências do sistema social é possível uma aproximação a partir dos aportes de Marcuse (1982). Segundo o autor, as formas de controle social que prevalecem são as tecnológicas em um novo sentido. No período contemporâneo, os controles tecnológicos parecem ser “a própria personificação da Razão para o bem de todos os grupos e interesse sociais – a tal ponto que toda contradição parece irracional e toda ação contrária parece impossível” (MARCUSE, 1969, p. 30).

Segundo esse entendimento, as determinações, relatórios, mudanças e resultados das avaliações e indicadores tornam-se racionais e as possibilidades de crítica são eliminadas; inversamente, parece irracional por em questão os resultados divulgados. Este fato evidencia que os mecanismos de controle no campo educacional, em especial os indicadores estatísticos no campo educacional, implicam em relações de poder no trabalho realizado na escola, que incide sobre o aluno.

Os resultados dos indicadores educacionais acabam determinado *a priori* uma imagem da educação, fruto de uma construção social que tem por finalidade representar o mundo sob o ponto de vista do produtor, uma relação entre indivíduo e sociedade. Não são determinadas apenas as habilidades e atitudes necessárias dos alunos, mas também as necessidades políticas da sociedade.

Há uma supervalorização na avaliação como instrumento de medida e qualidade da escola para orientações e estratégias de políticas educacionais, bem como muitas discussões sobre as finalidades da formação para os adolescentes no ensino médio, bem como uma. No entanto, percebe-se que a tendência dos debates e propostas políticas não visam o objetivo de uma escola com uma infraestrutura adequada para o jovem viver experiências significativas em sua formação. Em outras palavras, é vislumbrado mais o que deve acontecer após a conclusão do ensino médio do que aquilo que pode ocorrer no período de formação e experiência dos alunos durante a sua trajetória escolar do aluno.

O convívio cotidiano com a materialidade dos espaços escolares assume um peso relevante na função social da escola. Condições adequadas do prédio escolar, como também a importância de materiais e tecnologias, são importantes para o exercício educativo do professor e da formação do aluno. Nesse sentido, uma escola pobre do ponto de vista estrutural dificilmente será capaz de oferecer uma experiência educativa potente. Ao contrário, a pobreza da infraestrutura escolar pode produzir uma experiência empobrecida, formações fragmentadas e instrumental.

Sobre a questão da formação e de uma reforma escolar, Benjamin (1993) apontava a importância de um vínculo mais estreito entre cultura e reforma escolar para a formação da juventude, destacando a importância do período da vida dentro da escola para a autodesenvolvimento dos alunos, já que os efeitos da ação escolar sobre o indivíduo se estendem por toda a sua vida. Por isso, a importância de estudos que investiguem a escola como espaço de formação e experiência para os alunos, sendo que a formação e a experiência dependem da interação entre as condições objetivas e os sujeitos históricos.



O autor reconhece que a escola é passado, portadora do patrimônio cultural e responsável por oferecer conhecimento para as novas gerações, mas não é só passado, ela é tradição e presente: a escola deve buscar a ampliação de sentido em todo o desenvolvimento da humanidade e também representar a revisão de valores que desejamos levar para a posteridade como a melhor herança para as novas gerações. (BENJAMIN, 1993).

A instituição escolar é um local privilegiado e pode formar e fortalecer os indivíduos, pois, envolve a formação intelectual e de personalidade das novas gerações. Tornasse-se, assim, relevante o diagnóstico das condições oferecidas para a experiência e formação dos alunos no ensino médio. Para uma aprendizagem realmente significativa é necessário uma escola de qualidade para jovens das escolas públicas, filhos das camadas populares, que rejeita a permanência de uma escola pobremente construída e de uma transmissão de conhecimento simplificado e raso.

É importante entender o que o país está oferecendo no que se refere à qualidade escolar. Somente com a consciência crítica das condições objetivas da sociedade podemos ter conhecimento da realidade e das possibilidades históricas para lutar e enfrentar as dificuldades na prática.

### **Metodologia e resultados**

A fonte de dados foi o questionário da Prova Brasil referente às escolas investigadas, tendo sido coletadas informações de escolas que têm ensino fundamental e ensino médio. O Questionário da Escola é preenchido pelo diretor da escola e contém informações sobre o estado de conservação da escola (perguntas que se referem à conservação dos telhados, paredes, portas e janelas, dos banheiros, cozinhas, instalações hidráulicas e elétricas, carteiras, mesas, armários e cadeiras, área externa e pátio), sobre as condições dos materiais e equipamentos, bem como os dados de matrícula e movimentação da escola (matrículas, aprovação e reprovação).

O período delimitado para a análise abrangeu os anos de 2013 e 2015, por corresponderem às últimas provas disponíveis e pela possibilidade de comparação entre os anos do período. Foi observado que algumas escolas não responderam ao Questionário da Escola ou não forneceram alguma resposta. Dessa forma, para o ano de 2013, foram selecionadas 270 escolas e, para o ano de 2015, 240 escolas.

Para a mensuração dos indicadores da infraestrutura da escola, utilizaram-se 3 escalas: i) conservação do prédio escolar; ii) ambientes educacionais; e iii) recursos tecnológicos e condições de uso. Para a escolha do primeiro indicador – conservação do prédio escolar –, foram selecionados oito itens considerados básicos e essenciais para o funcionamento do prédio da escola: telhado, cozinha, paredes, portas, janelas, banheiros, instalações elétricas e instalações hidráulicas. Já para o segundo indicador – ambientes educacionais –, foram elencados cinco locais da escola que consideramos importantes e básicos para o ensino e aprendizagem do aluno no ensino médio: biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências, salas de aula e quadra de esportes. Por fim, o terceiro indicador – recursos tecnológicos e condições de uso – contemplou os seguintes aspectos: computadores para uso dos alunos, acesso à internet para uso dos alunos, computadores para uso dos professores, acesso à internet para uso dos professores e computadores para uso exclusivo da administração escolar.

A avaliação de cada item do questionário da Prova Brasil oferece quatro alternativas para o respondente assinar: bom, regular, ruim e inexistente. De acordo com a definição do próprio Questionário da Escola, *bom* é considerado quando a infraestrutura está em bom estado de conservação; em *regular*, ela necessita de pequena reforma ou reparo; *ruim* é quando necessita de grande reforma e *inexistente* (CARNAVAL, 2020).

Para a realização da escala, foi atribuído um valor para cada resposta: quando a resposta a alternativa assinalada foi boa, atribui-se o valor de 3 pontos; quando a resposta foi regular, atribui-se o valor de 2 pontos; para a alternativa ruim o valor atribuído foi o de 1 ponto; e para a alternativa inexistente o valor foi o de 0 ponto. A escala de infraestrutura é a escala linear obtida pela soma das três subescalas, como é possível observar na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Itens e amplitude.

<b>Escalas e subescalas</b>	<b>Itens</b>	<b>Amplitude</b>
Conservação do prédio escolar	8	0 a 24 pontos
Ambientes educacionais	5	0 a 15 pontos
Recursos tecnológicos	5	0 a 15 pontos
Infraestrutura	18	0 a 108 pontos

Fonte: Elaborado pela autora.

A amplitude das subescalas é de 0 a 24 pontos (conservação do prédio escolar) e 0 a 15 pontos (ambientes educacionais e recursos tecnológicos), sendo que o total das subescalas é de 54 pontos. Vale esclarecer que o total de 108 pontos representa a soma ponderada de pontos da subescala ( $24 \times 2 + 15 \times 3 + 15 \times 1 = 108$ ). Para a realização da escala de infraestrutura, foi calculada a média ponderada das três subescalas. Além disso, como é possível observar na Tabela 1, foi dado maior peso para a subescala de ambientes educacionais (peso três), por corresponder aos itens considerados, na pesquisa de doutorado, mais importantes para o ensino e aprendizagem do aluno (sala de aula, biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências e quadra de esportes).

Para obter os resultados agregados, foi realizada uma soma proporcional de todas as escolas dos distritos com nível socioeconômico baixo (horizontal e vertical) e dos distritos com predominância alta (horizontal e vertical) nos anos de 2013 e 2015.

As escolas foram distribuídas pelos 96 distritos do município de São Paulo conforme a organização de 3 variáveis: ocupação (horizontal ou vertical); atividade predominante (residencial, serviço e comércio, industrial); padrão econômico (baixo ou alto). As informações foram coletadas no censo do IBGE de 2010. As variáveis foram definidas conforme as fontes das informações abaixo:

- a) Total de domicílios segundo tipologias residenciais (casa e/ou apartamento), para caracterizar a predominância residencial dos distritos.
- b) Tipo de ocupação de empregos formais dos distritos de SP: setor de comércio e serviços; indústria e transformação e construção civil, para classificar a predominância da atividade principal do distrito.
- c) Rendimentos mensais domiciliar por distritos, para caracterizar o nível econômico do distrito

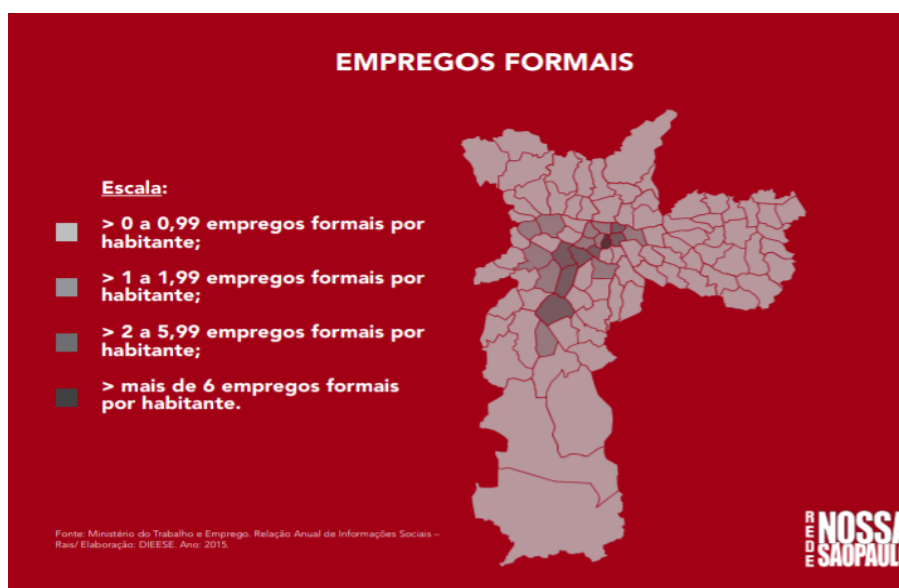
O setor de serviços corresponde ao comércio, ao turismo, aos serviços financeiros, jurídicos, de informática, comunicação, arquitetura, engenharia, auditoria, consultoria, propaganda e publicidade, seguro, corretagem, transporte e armazenagem, além das atividades públicas e privadas de defesa, segurança, saúde e educação. Como resultado, os 96 distritos foram organizados em oito estratos, tendo sido elaborada a seguinte categorização:

- 1) Estrato 1 - Horizontal, residencial, baixo, 62 distritos: 10 distritos na zona Sul** (Jardim Ângela; Grajaú; Capão Redondo; Cidade Ademar; Jardim São Luís; Campo Limpo; Pedreira; Parelheiros; Vila Jacuí; Marsilac), 13 distritos na zona leste e extremo leste (Lajeado; São Matheus; Vila Curuçá; São Rafael; São Lucas; Jardim Helena; Cidade Líder; Ermelino Matarazzo; Ponte Rasa; São Miguel; Guaianazes; Artur Alvim; Parque do Carmo), 3 na região Oeste e Noroeste (Anhanguera; Perus; Brasilândia); 2 na zona norte e extremo norte (Tremembé; Vila Medeiros), 3 distritos localizados na região Sul (Cidade Dutra, Vila Andrade; Socorro), 11 distritos na zona leste (Sapopemba; Itaim Paulista; Itaquera, Iguatemi; Cangaíba; Penha; Vila Matilde; Vila Prudente; Carrão; Belém; Vila Guilherme), 8 distritos na região Oeste (Pirituba; Freguesia do Ó; Jaraguá; Raposo Tavares; Vila Sonia; Rio Pequeno; Butantã; Jaguaré), 4 distritos na região sudeste (Sacomã; Vila Formosa; Cursino; Agua Rasa), 4 na região Norte (Cachoeirinha; Jaçanã; Casa Verde; Limão), 3 na zona noroeste (São Domingos; Mandaqui; Jaguará), e 1 distrito no Centro Sul (Campo Grande).
- 2) Estrato 2 - Horizontal, residencial, alto, 3 distritos:** Três distritos na zona norte (Tucuruvi, Jabaquara e Santana).
- 3) Estrato 3 - Horizontal, industrial, baixo, 2 distritos:** 1 distrito localiza-se na zona nordeste (Vila Maria) e 1 distrito na zona sudeste (Pari).
- 4) Estrato 4 - Vertical, residencial, baixo, 2 distritos:** 2 distritos localizados no extremo leste do município de São Paulo (Cidade Tiradentes e José Bonifácio).
- 5) Estrato 5 - Vertical, residencial, alto, 8 distritos:** 3 na região central de São Paulo (Barra Funda, Cambuci e Liberdade), 1 na zona sul (Saúde), 3 na zona oeste (Vila Leopoldina, Alto dos Pinheiros, Perdizes) e 1 na zona sudeste (Mooca).
- 6) Estrato 6 - Vertical, comércio e serviço, baixo, 4 distritos:** 4 distritos localizados na região central da cidade de São Paulo (República, Bom Retiro, Brás, Sé).
- 7) Estrato 7 - Vertical, comércio e serviço, alto, 13 distritos:** 6 distritos na zona sul (Moema, Campo Belo, Morumbi, Santo Amaro, Itaim Bibi, Vila Mariana), 1 na região leste (Tatuapé), 3 no centro da cidade (Consolação, Bela Vista, Santa Cecília) e 3 na zona oeste (Jardim Paulista, Pinheiros e Lapa).

**8) Estrato 8** - Vertical, industrial, alto, 2 distritos: 2 distritos na região sudeste (Ipiranga e Aricanduva).

Sobre a distribuição das residências, é possível notar, a partir de informações coletadas no Censo Escolar de 2010, que a população na cidade de São Paulo passa por um processo de deslocamento para as regiões periféricas do município. Ou seja, há um deslocamento da população que habita as áreas mais centrais, o que se constitui um processo em que as taxas de crescimento demográfico vão se tornando menores na região central e vão se expandindo nos distritos mais periféricos. Outro dado importante se refere ao percentual de empregos formais nos distritos da cidade de São Paulo. A maioria desses empregos está localizada no centro da capital, onde há o menor número de moradores, o que significa que as pessoas moram em regiões afastadas do trabalho. Os empregos estão distribuídos predominantemente na região central e em alguns distritos da zona sul (Moema, Santo Amaro, Campo Belo, Consolação, Sé, República).

Figura 01 - Distribuição dos empregos formais nos distritos de SP de acordo com o Mapa da desigualdade 2017.



Fonte: Rede nossa São Paulo, 2017.

Destaca-se, ainda, a discrepância no que se refere à desigualdade entre os distritos em relação à expectativa de vida, conforme aponta o *Mapa da Desigualdade 2017*: 25 anos de vida separam moradores de Alto de Pinheiros (zona oeste) e de Cidade Tiradentes (zona leste). No distrito do extremo leste da capital, a expectativa média de vida é de 53,85 anos, ao passo que em Alto de Pinheiros é 79,67 anos. A diferença da expectativa de vida

entre os moradores das diferentes regiões leva em conta diversos elementos, como a infraestrutura urbana, a área verde, a mobilidade e o acesso à saúde.

O estrato 1 é o que tem mais distritos (62 distritos) com predominância horizontal, residencial e de nível socioeconômico baixo. Esse estrato se caracteriza por ter os distritos com maior número populacional.

Outro estrato de distritos com características de alta concentração populacional é o estrato 4 (2 distritos), sendo formado pelos distritos de Cidade Tiradentes e Jose Bonifácio, localizados no extremo leste do município de São Paulo. Este estrato se caracteriza pela predominância residencial e pelo nível socioeconômico baixo e vertical. O distrito de Cidade Tiradentes abriga o maior complexo de conjuntos habitacionais do Brasil. De acordo com o site da Prefeitura de São Paulo, o complexo foi construído com a finalidade de ser um local dormitório para o descolamento. Além disso, ambos os distritos possuem favelas e loteamentos habitacionais irregulares ocupados por famílias em situação de alta ou muito alta vulnerabilidade social. Os distritos caracterizam-se também pela alta concentração populacional.

São Paulo é uma cidade profundamente marcada pela desigualdade social. Grande parte de seus habitantes vive nas periferias, o que evidencia uma geografia de exclusão no município. Se, por um lado, a região reage com maior agilidade às mudanças econômicas, modernizando-se rapidamente e sendo alvo de investimentos, por outro, sofre os efeitos perversos do aumento do desemprego, da exclusão social e da violência urbana. Salários altíssimos se contrapõem a uma imensa massa de desempregados de baixa qualificação; prédios e shoppings luxuosos convivem com favelas.

Taschner e Bógus (2001), em “São Paulo: o caleidoscópio urbano”, apresentam uma visão da segregação socioespacial da cidade. Segundo as autoras, a estrutura infraestrutura urbana do município de São Paulo concentra suas camadas mais ricas nos anéis mais centrais, de forma que a pobreza domina a periferia. Atualmente, segundo as autoras, o modelo centro-periferia não é suficiente para descrever o atual padrão de segregação e desigualdade social de São Paulo.

As transformações recentes estão gerando espaços em que, muitas vezes, os diferentes grupos sociais estão próximos. No entanto, eles estão separados por muros e tecnologias de segurança, espaços privatizados, fechados e monitorados para residência, consumo, lazer e trabalho. Isso pode ser observado no estrato 7 (13 distritos). Nesse grupo, foi observado que os distritos com maior padrão econômico têm, além da

predominância residencial, predominâncias e características de distritos de serviços e comércios. É possível notar, com base nos dados, que, nos últimos anos, esse grupo cresceu em áreas de grandes edifícios de classe média e classe média-alta localizados, essencialmente, na zona sul do município de São Paulo. No distrito de Santo Amaro, observa-se a discrepância da situação social e econômica dentro de um mesmo distrito, tendo em vista que Santo Amaro tem uma arrecadação de renda altíssima ao mesmo tempo em há muita pobreza e concentração de rendas baixíssimas.

Levando em consideração a realidade da população, a escola pode representar, para além da visão utilitarista do mercado de trabalho, um espaço de formação e experiência. No que se refere à quantidade de escolas por estrato, verificou-se que, em sua maioria, elas se concentram nos estratos de distritos mais distantes e periféricos do município de São Paulo. A amostra se refere às mesmas escolas nos anos de 2013 e 2015 para que fosse possível analisar se houve alguma mudança na infraestrutura das escolas estudadas. A seguir, a Tabela 2 mostra a quantidade de escolas por cada estrato.

Tabela 02 - Quantidade de escolas em cada distrito.

Estratos (total 8 estratos)	Quantidade		
	Distritos	Escolas 2013	Escolas 2015
1. Ocupação horizontal, predominância residencial, nível econômico baixo	62	270 escolas	240 escolas
2. Ocupação horizontal, predominância residencial, nível econômico alto	3	11 escolas	9 escolas
3. Ocupação horizontal, predominância industrial, nível econômico baixo	2	4 escolas	4 escolas
4. Ocupação vertical, predominância residencial, nível econômico baixo	2	12 escolas	11 escolas
5. Ocupação vertical, predominância residencial, nível econômico alto	8	6 escolas	6 escolas
6. Ocupação vertical, predominância comércio e serviço, nível econômico baixo	4	2 escolas	2 escolas
7. Ocupação vertical, predominância comércio e serviço, nível econômico alto	13	12 escolas	12 escolas
8. Ocupação vertical, predominância industrial, nível econômico alto	2	6 escolas	5 escolas
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>323</b>	<b>289</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para selecionar as escolas analisadas, foi realizada uma amostragem estratificada que consistiu em dividir a população em estratos diferentes. Foi considerada como representativa uma amostra de escolas que tenha cerca da metade do total de unidades escolares delimitadas.

Como é possível observar na Tabela 2, o número total de escolas em 2013 foi diferente do número encontrado em 2015. Ao fazer a coleta de dados nas mesmas escolas de 2013, observou-se, no ano de 2015, que algumas escolas não responderam ao Questionário da Escola ou houve ausência de alguma resposta.

Em relação ao resultado da distribuição proporcional das respostas da escala de infraestrutura e nível socioeconômico das escolas (em distritos baixo e alto níveis) nos anos de 2013 e 2015, observa-se a seguinte tabela:

Tabela 03 - Distribuição proporcional da escala de infraestrutura por nível socioeconômico baixo e alto nos anos de 2013 e 2015.

Nível socioeconômico da infraestrutura	Bom		Regular		Ruim		Péssimo	
	2013	2015	2013	2015	2013	2015	2013	2015
BAIXO	0,14	0,13	0,32	0,33	0,45	0,41	0,09	0,13
ALTO	0,17	0,06	0,43	0,5	0,34	0,41	0,06	0,03

Fonte: Elaborado pela autora

Nota-se que as faixas de classificação “regular” e “ruim” concentram as proporções de escolas que estão localizadas em distritos com nível socioeconômico baixo nos dois anos analisados. Já a faixa “regular” tem uma maior distribuição de escolas localizadas em distritos classificados com nível socioeconômico alto, tanto em 2013 quanto em 2015.

O resultado destaca uma distribuição desigual das condições de infraestrutura em relação à localização das escolas com nível socioeconômico baixo e alto. Percebe-se que há piores condições de infraestrutura nas escolas localizadas em distritos com nível socioeconômico baixo.

Como foi mencionado anteriormente, para a criação da escala de infraestrutura, foram criadas três subescalas (conservação do prédio escolar; ambientes educacionais; e recursos tecnológicos). A seguir, serão apresentados os resultados por nível socioeconômico baixo e alto (agregados) da subescala de recursos tecnológicos, levando em conta a importância de pensar, no momento atual, a necessidade da tecnologia na



escola, considerando que ela pode ser um recurso de auxílio no distanciamento social para o funcionamento da escola em tempos de pandemia do Covid-19.

A subsescala de recursos tecnológicos é aferida por 5 itens (computadores para uso dos alunos; acesso à internet para uso dos alunos; computadores para uso dos professores; acesso à internet para uso dos professores; computadores para uso exclusivo da administração escolar). Os resultados relacionados os recursos tecnológicos são apresentados na Tabela 4:

Tabela 04 – Distribuição da subsescala de recursos tecnológicos por nível socioeconômico baixo e alto.

Nível socioeconômico da infraestrutura	Bom		Regular		Ruim	
	2013	2015	2013	2015	2013	2015
BAIXO	0,52	0,53	0,35	0,37	0,13	0,1
ALTO	0,71	0,72	0,2	0,28	0,09	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos dados da Tabela 4, é possível notar que os resultados da subsescala de recursos tecnológicos por nível socioeconômico baixo e alto, tanto em 2013 e 2015, apontam maior proporção de “bom” para escolas localizadas em distritos com nível socioeconômico alto. Já nas escolas em distritos com nível socioeconômico baixo, as proporções estão mais concentradas em “regular”. Isso ratifica a tendência de escolas em distritos socioeconômico alto terem melhores infraestrutura e recursos tecnológicos.

Os recursos tecnológicos na escola pública podem representar uma forma de equalizar a falta de recursos dos alunos e suas famílias, pois as escolas disponibilizam computador ou tablete com internet para a realização de tarefas, pesquisas, entretenimento e acesso à cultura.

Atualmente, a questão de recursos tecnológicos na escola se agrava devido à pandemia do Covid-19. Os alunos da rede pública (e da rede privada) de São Paulo tiveram as aulas presenciais canceladas e iniciaram as atividades em ensino remoto com atividades online realizadas por meio de plataformas educacionais, aplicativos e até mesmo redes sociais, tudo para que a escola e os professores mantivessem contato e interação com os alunos. Como é possível notar nas notícias, as secretarias de educação não estavam preparadas para atender os alunos com o ensino remoto.

## **Conclusão**

Os resultados apresentados evidenciaram desigualdade das condições de infraestrutura e recursos tecnológicos, sendo que o maior índice de falta de recursos se deu em escolas localizadas em distritos socioeconômico baixo. Observa-se, assim, uma desigualdade educacional relacionada a questões territoriais, sociais e econômicas no município de São Paulo.

Levando em conta que a atual estrutura escolar deve ser compreendida como um produto de um processo histórico de transformações ocorridas no modo de produção de vida material e que a escola se situa na estrutura econômica da sociedade, a qual é determinada pelas relações de produção, ressalta-se a necessidade de pensar a questão da desigualdade social e territorial do município de São Paulo em relação às condições de infraestrutura e qualidade da escola.

O município de São Paulo é composto por 96 distritos, formando uma grande colcha de retalhos, com muita diversidade e sem uma política de estrutura social que vise à organização da cidade para o bem estar social e não para o capital e para a iniciativa privada. Um exemplo disso é o caso da enorme quantidade de prédios vazios e abandonados em contraste com a grande quantidade de pessoas em situação de rua em São Paulo.

Isso porque é na periferia que mais pessoas morrem por acidentes e violência, e a idade de morrer está ligada à cor da pele, à raça, ao gênero e a outros aspectos. O queda da média de idade das mortes se repete por toda a cidade: em distritos da periferia paulistana, como Marsilac, Grajaú, São Rafael, Anhanguera e Jardim Ângela, pessoas morrem cerca de 20 anos mais cedo do que em distritos mais “ricos”, como Santo Amaro, Itaim Bibi e Alto de Pinheiros (MAPA DA DESIGUALDADE, 2017).

Nesse sentido, as questões educacionais não serão resolvidas com uma reforma curricular, preocupada com o número e distribuição da matriz curricular. As condições das escolas públicas e a situação econômica dos estudantes e suas famílias devem ser objeto de estudo e análise e estarem pautadas nas agendas políticas e econômicas. Um exemplo poderia ser a garantia de ampliação de recursos do FUNDEB para a educação pública, a fim de garantir os padrões mínimos de infraestrutura para a educação básica e investimentos nas periferias para a construção e a adequação de escolas públicas estaduais no município de São Paulo.

Além disso, pandemia do Covid-19 agravou a questão da necessidade de infraestrutura adequada nas escolas públicas de todo o país para um possível retorno às aulas. As condições precárias das escolas e as condições de pobreza no município de São Paulo representam um grande desafio para o planejamento público da educação. Por fim, retomando a pergunta feita por Adorno: “Para onde a educação deve conduzir?”. (ADORNO, 1995, p. 139). A educação deve apontar para a realização de uma formação em que a escola vislumbre uma nova sociedade, mais humana e igualitária para as pessoas.

### **Referências:**

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BENJAMIN, W. La reforma escolar: un movimiento cultural. In: \_\_\_\_\_. **La metafísica de la juventud**. Barcelona: Paidós/I.C.E.- U.A.B, 1993.

CARNAVAL, M. **Infraestrutura e desempenho do ensino médio, em escolas públicas da capital paulista da rede estadual**. 2020. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

FERRETTI, Celso. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estud. av. [online]. 2018, vol.32, n.93, pp.25-42

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da desigualdade 2017**. São Paulo: Oxfam Brasil, 2017.

SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, jul.-dez., 2008.

TASCHNER, S. P; BÓGUS, L. M. M. São Paulo: o caleidoscópio humano. **Revista São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 31-44, 2001.

---

*Recebido em Março 2021  
Aprovado em Abril de 2021  
Publicado em Maio de 2021*

---

# JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ISSN 1981-1969

Volume 15

Número 22

16 de maio de 2021



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

## INDEXAÇÃO:

### BASE DE DADOS

*Sumário.Org*  
*Google Scholar*

*BASE*  
*Dimensions*  
*Miar*

### DIRETÓRIOS

*Diadorim*  
*DOAJ*  
*Erih Plus*  
*Latindex*  
*EZB*  
*ROAD*  
*Journal 4-free*

### ÍNDICES

*Index Copernicus*  
*Cite Factor*

### PORTAIS

*LiVre*  
*Capes*  
*Science Open*  
*World Wide Science*

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 15, número 22 – Maio de 2021

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)

Daniela de Oliveira Pires (UFPR)

Conselho Editorial:

Andréa Barbosa Gouveia (UFPR - Brasil), Angela Maria Martins (FCC, Brasil), Antonia Almeida Silva (UEFS, Brasil), Cesar Tello (Universidad Nacional Tres Febrero, Argentina), Cristiane Machado (Unicamp- Brasil), Elton Luiz Nardi (UNOESC, Brasil), Fernanda Saforcada (Universidad de Buenos Aires - UBA - Argentina), Gladys Beatriz Barreyro (USP - Brasil), Gilda Cardoso Araújo (UFES - Brasil), Gustavo Enrique Fischman (Arizona State University - USA), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE, Brasil), Jefferson Mainardes (UEPG - Brasil), João Ferreira de Oliveira (UFG - Brasil), Jorge Manuel Gorostiaga (UNSAM - Argentina), Juca Gil (UFRGS - Brasil), Luciana Rosa Marques (UFPE, Brasil), Luiz Souza Júnior (UFPB - Brasil), Marcia Aparecida Jacomini (Unifesp-Brasil), Maria Dilméia Espíndola Fernandes (UFMS, Brasil), Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA - Brasil), Nicolás Bentancur, (Universidad de la República de Uruguay), Nora Krawczyk (Unicamp- Brasil), Pedro Flores-Crespo (UAQ, México) Rodrigo da Silva Pereira (UFBA, Brasil), Robert Verhine (UFBA - Brasil), Rosana Cruz (UFPI - Brasil), Rubens Barbosa Camargo (USP - Brasil), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca - Chile), Theresa Adrião (UNICAMP - Brasil), Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS - Brasil).

---

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: Programa de apoio às publicações científicas periódicas da UFPR

Arte e diagramação: Tiago Tavares (tiagotav@gmail.com)

---

Jornal de Políticas Educacionais  
Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação  
Núcleo de Políticas Educacionais - NuPE/UFPR  
Avenida Sete de Setembro, 2645  
2º andar, Sala 213  
80.230-010 - Curitiba - PR - Brasil  
Tel.: 41-3535-6264  
jpe@ufpr.br  
<http://revistas.ufpr.br/jpe>