



2503 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 04 - Estado e Política Educacional

POLÍTICA EDUCACIONAL E A INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA: UM OLHAR A PARTIR DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA
Suellem Raquel de Freitas Bonfim - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado, cujo principal objetivo foi investigar a infraestrutura das escolas da Rede Municipal de Curitiba (RMC). A infraestrutura escolar é compreendida como a expressão ou omissão da ação do Estado. Portanto, perceber como o conjunto dessas ações se materializa nas escolas pode auxiliar a pensar o quanto as políticas educacionais são elaboradas e executadas de modo que todos os estudantes consigam acessar e permanecer no sistema educacional. Assim, buscou-se identificar em que medida a ação do Estado tem garantido (ou não) de forma justa as condições materiais e estruturais em escolas com maior ou menor número de estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família. Para isso, utilizaram-se os indicadores e o Índice de Condições Materiais e Estruturais, desenvolvidos por Schneider (2010), a partir dos dados, da Prova Brasil, Censo escolar e do Sistema Presença do ano de 2015. Dessa forma, constatou-se que na RMC não há uma relação direta entre maior e menor concentração de estudantes em condições de pobreza com piores e melhores CME. Existem diferenças entre as escolas que são marcadas por outros elementos que não se relacionam diretamente com as condições de pobreza dos estudantes.

POLÍTICA EDUCACIONAL E A INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA: UM OLHAR A PARTIR DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

RESUMO: Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado, cujo principal objetivo foi investigar a infraestrutura das escolas da Rede Municipal de Curitiba (RMC). A infraestrutura escolar é compreendida como a expressão ou omissão da ação do Estado. Portanto, perceber como o conjunto dessas ações se materializa nas escolas pode auxiliar a pensar o quanto as políticas educacionais são elaboradas e executadas de modo que todos os estudantes consigam acessar e permanecer no sistema educacional. Assim, buscou-se identificar em que medida a ação do Estado tem garantido (ou não) de forma justa as condições materiais e estruturais em escolas com maior ou menor número de estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família. Para isso, utilizaram-se os indicadores e o Índice de Condições Materiais e Estruturais, desenvolvidos por Schneider (2010), a partir dos dados, da Prova Brasil, Censo escolar e do Sistema Presença do ano de 2015. Dessa forma, constatou-se que na RMC não há uma relação direta entre maior e menor concentração de estudantes em condições de pobreza com piores e melhores CME. Existem diferenças entre as escolas que são marcadas por outros elementos que não se relacionam diretamente com as condições de pobreza dos estudantes.

Palavras-chave: Infraestrutura escolar. Política Educacional. Princípios de Justiça - Educação.

INTRODUÇÃO

Conforme disposto na Constituição Federal de 1988 (CF/88), o Brasil constituiu-se em como Estado social e democrático de direito e os principais objetivos fundamentais desse modelo são: construir uma sociedade livre, justa e solidária (inciso I); erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (inciso III); promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (inciso IV). (BRASIL, 1988, Art. 3º).

Destaca-se que esses objetivos são pautados pelos princípios básicos da liberdade, igualdade e dignidade humana e estão imbricados com temas específicos de disputas e delimita a estrutura política, econômica e social, requerendo a participação ativa do Estado no planejamento, execução de metas e procedimentos voltados para a concretização das demandas sociais. Assim, as decisões e ações do Estado, regulamentadas pelas leis complementares que normatizaram as determinações constitucionais, são frutos de uma correlação de forças e lutas políticas e sociais, que podem se manifestar em formas de conquistas ou não, pois dependem das pressões e negociações dos diferentes setores da sociedade. (BARCELLOS, 2016).

Nesse contexto, transformar a superação da pobreza e a redução das desigualdades sociais e regionais em objetivos concretos é ainda um grande desafio, pois, embora tenham sido conquistados avanços significativos em todas as áreas, o Brasil ainda apresenta um quadro de altos índices de pobreza e vulnerabilidade social. Tal quadro é incompatível com o princípio democrático-institucional proclamado pela Constituição. (DUARTE, 2012).

A pobreza constitui-se historicamente como uma experiência humana, que se situa no plano econômico, político e cultural e é expresso nas relações das sociedades, que acompanha o conflito político ao redor da distribuição de bens materiais ou simbólicos, sendo tratada a partir de diferentes perspectivas de acordo com cada contexto histórico. Contudo, a persistência e ampliação das dimensões da pobreza ainda permanecem amplas e difusas e demandam estudos, disputas e ações que auxiliem a compreensão desse fenômeno (CRESPO, GUROVITZ, 2002; DUARTE, 2012; PAUGAM, 2003).

Nesse sentido, a reprodução do fenômeno da pobreza, deve ser compreendida como um fenômeno relacional e, portanto, não é possível isolar do conjunto social, a cultura da pobreza e nem formar um grupo com limites bem definidos para analisá-los e classificá-los. Para Paugam (2003) as análises sobre a noção de pobreza precisam explicar o processo que conduz à designação e a rotulagem das populações desfavorecidas em uma sociedade ou, em um determinado meio, com vistas a entender os elementos e mecanismos que participam da "construção social da pobreza".

De acordo com Cardoso Junior e Jaccoud (2005), o modelo de sociabilidade e solidariedade firmado no conjunto de obrigações sociais que ligavam os indivíduos em comunidades, foi desmontado no século XIX pelo advento da economia de mercado expandindo-se as condições de pobreza e da vulnerabilidade nos grupos potencialmente participantes do processo de acumulação e de produção de riquezas.

Dessa forma, o modelo de relações sociais que antes se constituíam em aspectos puramente locais e comunais nas quais, os indivíduos dividiam sua história e compartilhavam suas experiências passaram a ser insuficientes para resolver a questão, ao mesmo tempo política e social, do acesso, da organização do trabalho e da vulnerabilidade daí decorrente (CARDOSO JUNIOR; JACCOUD, 2009, p. 186).

Assim, ao longo do tempo, percebe-se que as várias alternativas para a solução da questão social, por meio da moralização, ações de solidariedade, viam movimentos revolucionários ou via mercado, foram sendo afastadas, reconhecendo-se a incapacidade dessas de suprir um conjunto de necessidades consideradas socialmente relevantes. Dessa forma, o modelo de sociabilidade e solidariedade precisou passar por um processo de reordenação no qual as relações se constituem sob sistemas abstratos e, muitas vezes mediados, por estruturas institucionalizadas que possibilitam a convivência e a colaboração entre indivíduos estranhos entre si. (FERRAZ, 2011). É nesse contexto que

[...] o Estado Moderno se consolida como uma instituição capaz de regular novos direitos e deveres. Direitos e deveres que vão além do simples contrato mercantil, transformando o Estado em mediador de solidariedades nacionais. (FERRAZ, 2011, p. 16)

Desse modo, diante dos conflitos associados ao processo econômico das sociedades modernas e da ampliação por igualdade e autonomia, fortalece a alternativa de negociação de medidas de proteção social pelo Estado. A função de bem-estar é apropriada pelo Estado-Nação que historicamente, diante de riscos e vulnerabilidades sociais procura organizar sistemas de garantias legais para realizar fora da esfera privada, o acesso a bens e serviços que assegurem a proteção social do indivíduo (CARDOSO JUNIOR; JACCOUD, 2005).

Contudo, essas demandas organizam-se de forma diferenciada em cada sociedade, pois, interatuam em função de sua dinâmica econômica, social e da forma de organização e legitimação de seu sistema político. Essa garantia por sua vez, é vista como parte dos direitos e deveres que conectam o Estado e os cidadãos em uma sociedade. (CARDOSO JUNIOR, JACCOUD, 2005).

Na luta pela ampliação da democracia em nosso país, a questão da pobreza ganhou uma dimensão central. Desenhado pela CF/88 o Sistema Brasileiro de Proteção Social, provocou a construção e reconstrução de um conjunto de políticas e programas governamentais. Destaca-se que a construção dos direitos sociais de educação, saúde e proteção social é considerada como base da cidadania social e se configura em um sistema de reciprocidade que "se expressa através de um conjunto de valores morais e regras jurídicas e sociais que sustentam as relações de reciprocidade e de interdependência entre os indivíduos e os diversos grupos sociais na concretude da ação coletiva". (REGO 2008, p. 149). Conforme esse conjunto vai se enraizando "na vida coletiva como sentimento, cultura e sistema de referências valorativas torna-se medida fundamental o grau de democratização alcançado por uma dada sociedade". (REGO 2008, p. 149).

Entretanto, as ações organizadas pelo Estado brasileiro para a realização dos direitos sociais, não se dão de forma estática e são marcados por disputas que vão se formando ao longo do processo histórico. Nesse sentido, a análise de um dado momento não é resultado final, mas, o desencadeamento de um processo dinâmico e contraditório sempre em construção que marcam a abrangência, a cobertura e os recursos orçamentários disponibilizados (CARDOSO JUNIOR; JACCOUD, 2005).

Diante da alta concentração de riqueza e má distribuição de renda, os níveis da pobreza em nosso país alcançam patamares inaceitáveis para o padrão econômico e princípios proclamados constitucionalmente. Frente a isso, a educação é considerada, de um lado, como um motor para a ruptura da desigualdade social capaz de promover a ascendência social da população em condições de pobreza a partir da garantia de elementos da cidadania. Do outro lado, a educação é considerada reforçadora da desigualdade social, uma vez que não garante condições equitativas de acesso, permanência e sucesso escolar para diferentes grupos sociais.

Assim, percebe-se que a relação entre pobreza e educação não se expressa de forma polarizada ou linear uma vez que envolve a articulação entre Estado, sociedade, elementos, pedagógicos, econômicos, culturais e políticos. Nessa articulação é imprescindível considerar os mecanismos específicos que atuam nas formas de distribuição dos elementos que se constituem na materialização do direito à educação, no sentido de estabelecer a garantia da justiça social (YANOUAS, 2010). Entretanto, para analisar as formas justas de distribuição das condições materiais e objetivas do direito à educação é imprescindível pautar-se em uma concepção de justiça. Nesse sentido, a teoria de justiça de John Rawls (2002) se destaca como uma importante referência para o debate sobre a relação entre justiça e equidade como principal motivador de ações da sociedade e do Estado. (COSTA; SOARES, 2015).

Embora o autor não elabore argumentos para pensar qualquer instituição em particular e os problemas vivenciados pela educação escolar não serem mencionados por ele. Porém ao trazer à tona a relação entre equidade e justiça, possibilita a análise das relações entre pobreza, educação e políticas educacionais.

O PRINCÍPIO DE JUSTIÇA COMO EQUIDADE

Segundo Rawls (2002, p. 164), "a concepção do justo é um conjunto de princípios, gerais na forma e universais na aplicação, que deve ser publicamente reconhecido como última instância de apelação para a ordenação das reivindicações conflitantes de pessoas morais". Ainda para o autor, a concepção de justiça representa uma genuína conciliação de interesses.

Em consonância com as principais ideias de Rawls (2002) entende-se que elas podem embasar a defesa que nas sociedades modernas as políticas públicas devem garantir à satisfação dos direitos básicos, seguido do combate as desigualdades por meio do princípio redistributivo que deve ter como base o benefício aos mais desfavorecidos, sem ferir a estrutura básica da sociedade.

Assim, na medida do possível deve-se analisar a posição de igual cidadania que é definida pelos direitos e pelas liberdades, e precisam ser pautados pelos princípios da liberdade e da igualdade equitativa de oportunidades (RAWLS, 2002). Quando os dois princípios são satisfeitos, todos os cidadãos são iguais. Na realidade socioeconômica e cultural brasileira, os participantes da sociedade são considerados livres e iguais, ao menos em termos de legislação, porém a aplicação do segundo princípio nem sempre consegue ser efetivada.

Embora seja impossível evitar arbitrariedade na identificação concreta de quem pertence ao grupo dos menos desfavorecidos, Rawls (2002) afirma que uma possibilidade é definir uma posição social ou os que têm renda e riqueza mais ou menos igual ou inferior a das pessoas que estão nessa posição. A partir desses critérios, é possível "fixar um mínimo social razoável a partir do qual, em conjunto com outros instrumentos de aferição, a sociedade poderia começar a satisfazer o princípio da diferença" (RAWLS, 2002, p. 117). Dessa forma,

[...] o papel das instituições e do Estado, depois de garantida a liberdade para todos, não é acabar totalmente com as desigualdades sociais e sim, fazer que, quando essas existem, representem uma melhoria para a vida dos mais desfavorecidos. Porém, as diferenças só podem ser aceitas depois que estiverem garantidos, para todos os indivíduos, um mínimo de bens primários, bens necessários ao desenvolvimento da personalidade moral das pessoas e para o exercício de cidadania (SCHNEIDER, 2014, p. 38).

Considerando a liberdade e igualdade dos indivíduos, parte-se da ideia de um mínimo social, que não se refere apenas à existência de bens materiais para a sobrevivência, mas também aos bens intelectuais e espirituais, indispensável à dignidade humana. Esses bens são representados em um subconjunto dentro dos direitos sociais, econômicos e culturais. (CALGARO, WEBER, 2015).

A partir dessa perspectiva, constata-se em nosso país, um conjunto de ações do Estado que envolvem programas que amplia as iniciativas existentes para garantir aos indivíduos menos favorecidos, a oportunidade de participar do crescimento econômico e a garantia de direitos sociais fundamentais. Existe um reconhecimento na própria Constituição Federal que as condições políticas, sociais, econômicas e culturais não são garantidas plenamente, sendo necessário, portanto, um conjunto de políticas públicas.

Nesse contexto localizam-se as ações relacionadas à distribuição de recursos materiais e acesso à educação escolar. Destaca-se que a educação considerada como bem primário, apresenta o intuito de atenuar as disparidades sociais a partir da compreensão que ela contribui para o desenvolvimento dos sujeitos e está vinculada à associação do usufruto da cultura da sociedade. O papel da educação é capacitar e potencializar o conhecimento humano, possibilitando os sujeitos serem membros plenamente cooperativos da sociedade, habilitando-os a adquirirem seus próprios meios de subsistências. Segundo Rawls (2002) a educação encoraja as virtudes políticas para o cumprimento da cooperação social e suas relações como resto da sociedade.

Diante das igualdades imerecidas, como as igualdades de berço e talento, Rawls (2002) assegura que elas devem ser compensadas de alguma forma, exigindo reparação. Na direção da igualdade, a ideia de reparar implica em distribuir, entre outros, mais recursos para a educação dos menos favorecidos, pelo menos durante certo período da vida, como nos primeiros anos de vida, elevando as expectativas em longo prazo. (RAWLS, 2002)

Por isso, o valor da educação não pode se referir apenas à eficiência econômica e ao bem-estar social, sendo preciso estabelecer, entre outras coisas, oportunidades iguais de educação para todos, independentemente de interferências sociais e naturais (RAWLS, 2002; ROHLING; VALLE, 2016).

Desse modo, a educação escolar regida pelos princípios e justiça, pode concretizar a igualdade favorecendo aqueles que não são privilegiados. Ao efetivar um projeto justo de educação é provável que os sujeitos desenvolvam capacidades intelectuais e participe das atividades em sociedade de modo a preservar as liberdades e igualdade (RAWLS, 2002).

Assim, o justo na educação não implica somente no acesso, mas na igualdade de acesso, permanência e condições materiais, garantindo assim, o mais alto nível escolar ao maior número de alunos, sobretudo ao menos favorecidos. Uma vez que na teoria de Rawls a justiça e a injustiça não se dão pelas distribuições naturais ou diferenças no nascimento e sim pela forma como as instituições lidam com essas diferenças. Isso implica em ações que distribuam recursos e que não prive nenhum indivíduo de ser percebido como apto à cooperação social. No caso da educação, implica um conjunto de ações sociais e educacionais que permita que todos adquiram um nível determinado de conhecimento e que garanta uma condição de cidadania e dignidade (RIBEIRO, 2014).

Nesse âmbito destacam-se os programas de transferência de renda condicionada, entre eles o Programa Bolsa Família (PBF) que se caracteriza como uma política redistributiva que proporciona os direitos individuais de liberdade e igualdade inseridos na CF/88 e apresenta o objetivo de contribuir para o rompimento da pobreza entre as gerações. Para isso, a educação é reconhecida como uma estratégia para alcançar esse objetivo e por isso precisa ser distribuída com base em princípios de justiça, possibilitando condições de assegurar aos sujeitos de direitos, uma educação com aprendizagens significativas.

Constatou-se que na literatura brasileira há uma produção significativa sobre o PBF e Educação, com maior predominância no período entre 2010 e 2013 e que em geral, os debates se concentram, especificamente, sobre a condicionalidade Educação e o impacto positivo que esta gerou nos indicadores de resultados educacionais, a partir da inserção e permanência do segmento da população pobre na escola.

Dessa forma, considera-se que a condicionalidade Educação é o ponto relevante para as políticas educacionais, pois permite identificar quem são os estudantes pobres que apresentam baixa frequência ou de que alguns que estão fora da escola por falta de políticas, detectando motivos que sinalizam violações dos direitos e mobilizando ações que buscam efetivar o direito à educação para todos.

Contudo, ainda se constata desigualdades de condições de permanência escolar o que prejudica a garantia do direito à educação. Dessa forma, é importante olhar para a materialização da política educacional, suas contradições, limites, possibilidades de atuação e inter-relações com o conjunto de outras políticas uma vez que a garantia do direito à educação requer meios e condições adequadas e equitativas para que o sistema escolar oportunize aprendizagens que propiciem mudanças substantivas na vida das novas gerações (GOUVEIA; SOUZA, 2013).

Nesse sentido, são diversos fatores, tanto externo quanto internos à escola influenciam a permanência e o desempenho dos estudantes. Assim sendo, sem desconsiderar a forte relação com os fatores extraescolares, este estudo compreende que os fatores intraescolares estão ao alcance das políticas educacionais e considera-se que, uma vez constatado que as desigualdades também são provocadas por fatores de âmbito educacional, é possível o poder público avaliar, planejar estratégias e intervenções no sistema escolar no sentido de corrigir ou diminuir o complexo processo de produção/reprodução das desigualdades. (OLIVEIRA, et. al. 2013).

Quando se pensa nos fatores intraescolares, destaca-se a infraestrutura escolar, considerada como condição importante na oferta educacional e que pode influenciar o processo de aprendizagem. Por isso, é imprescindível que as escolas mantenham um padrão de condições materiais e estruturais, que ofereça elementos que propicie um espaço agradável e facilite o aprendizado dos estudantes (SCHNEIDER, 2010; 2014).

Assim, o conjunto de políticas que constituem as CME se configura como objetos da política educacional e demandam interferência do Estado, porém, conforme constatado por Schneider (2010) nos diversos municípios e Estados brasileiros, e mesmo dentro de uma mesma rede, as escolas apresentam uma realidade bastante desigual em termos de acesso aos elementos estruturais e materiais. O estudo da autora constatou que as escolas que apresentam as melhores condições materiais e estruturais encontram-se nas dependências administrativas estaduais, da zona urbana, da capital, dos municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) alto e da região sul. A autora verificou ainda que as escolas de terceiro ano do Ensino Médio (EM) apresentam as melhores condições em relação às escolas de oitava/nono e de quarta/quinto série/ano. Quando comparada as escolas de Ensino Médio com as escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental, essas apresentam as piores condições, podendo afirmar que somente tem acesso as melhores escolas os estudantes que conseguem permanecer no sistema escolar (SCHNEIDER, 2010).

No mesmo sentido o estudo de Camargo e Pazello (2014) constatou que as escolas com maior proporção de alunos vinculados ao PBF têm, na média, infraestrutura pior, são escolas menores, têm uma proporção menor de mães com maior grau de escolaridade e há uma chance bem maior de a escola se localizar em zona rural.

Embora não exista uma regulamentação específica e mecanismos legais para exigir melhores condições de infraestrutura escolar, Schneider (2010; 2014) verificou que a definição das condições mínimas de funcionamento escolar pode ser compreendida a partir de elementos citados na legislação educacional, como os Planos Nacionais de Educação de 2010 e 2014 e também, do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) que é um estudo composto por vários pesquisadores que pensam o financiamento da educação a partir dos insumos mínimos necessários para garantir um padrão inicial para todos os estudantes (CARREIRA; PINTO, 2007).

Nesse sentido, os questionários contextuais do Censo Escolar e da Prova Brasil apresentam um conjunto expressivo de perguntas, sobre as instalações e equipamentos da escola e o nível de conservação desses equipamentos. A partir desses questionários, Schneider (2010; 2014) agregou os elementos mínimos relacionadas à infraestrutura escolar e os denominou de condições materiais e estruturais das escolas (CME)

que se referem a:

[...] existência e estado de conservação dos espaços e instalações externas e internas, existência e conservação de espaços físicos pedagógicos e administrativos, bem como dos materiais didáticos e eletrônicos, adaptação para alunos com necessidades educacionais especiais, saneamento e energia, ventilação e iluminação, existência de computadores e internet (SCHNEIDER, p.24, 2014).

Esses elementos constituem-se como imprescindíveis e necessários à realização do processo educativo e mesmo havendo políticas para a construção de escolas, Schneider (2014) afirma que os prédios e os equipamentos das existentes demandam ações de manutenção e conservação e por isso, é importante que o poder público apresente políticas específicas para esses fins.

Contudo, entende-se que a simples existência do conjunto de políticas para as condições materiais e estruturais não garante mais justiça social. É preciso identificar qual é o alcance do conjunto dessas políticas, a partir da materialização das mesmas em cada unidade escolar. Para isso, é preciso tomar como parâmetro os elementos que compõem as CME presentes na realidade educacional com o intuito de conhecer as políticas, ações e características gerais que caracterizam elementos que podem se configurar, ou não, como justiça social entre as escolas.

AS CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS COMO ELEMENTO PARA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Este estudo se propôs a olhar as CME das escolas municipais de Curitiba que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental. Tem-se como hipótese que as escolas que concentram mais alunos vinculados ao PBF apresentam piores condições materiais e estruturais, em relação às escolas com uma concentração menor de estudantes vinculados ao PBF. Este pressuposto está ancorado na constatação de vários de estudos, entre eles o de Soares (2004) que afirma que as escolas localizadas nas periferias urbanas e que "atendem predominantemente a alunos de nível socioeconômico mais baixo, apresentam frequentemente piores condições materiais, corpo docente menos qualificado e experiente do que as escolas públicas localizadas na região central das capitais" (SOARES, 2004, p. 87).

Para isso, este estudo se apropriou do ICME desenvolvido por Schneider (2010) que teve como base as informações do questionário escola do SAEB, Prova Brasil e do Censo escolar dos anos de 2003, 2005 e 2007 e considerou as variáveis que descreviam sobre estrutura física, equipamentos e materiais pedagógicos da escola. Assim, tendo como referência o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), o Plano Nacional de Educação (PNE) e pesquisas da área, e considerando a realidade multifacetada apresentada por nosso país, Schneider (2010) definiu e agrupou as variáveis que se referiam ao mesmo aspecto. Essas variáveis foram correlacionadas em grupos denominados de indicadores, com valores que variam de zero (0) a um (1) sendo 0 a "pior condição" e 1 a "melhor condição". Todos os indicadores foram ponderados para compor o ICME que apresenta a mesma métrica.

Para abranger as diversas facetas das condições das escolas da RMC, a composição dos indicadores e do índice foi reelaborada sendo composto pelos 6 indicadores: Indicador para estado e conservação da infraestrutura; indicador para iluminação e ventilação; indicador para existência de computador e internet; indicador para equipamentos eletrônicos; indicador para espaços pedagógicos e indicador de espaços adequados para atendimento de necessidades educacionais.

Esse conjunto de indicadores foi combinado pelo mesmo processo metodológico de ponderação realizado por Schneider (2010) com base na literatura e no método estatístico denominado correlação de *Pearson*. Os valores obtidos demonstraram que a maior ponderação se deu em relação aos indicadores de conservação do material pedagógico, equipamentos eletrônicos e computador e internet. Assim, com base nas correlações, a tabela 1 apresenta os valores com as ponderações dos indicadores.

TABELA 1- PONDERAÇÕES DOS INDICADORES

Indicador para estado de conservação e infraestrutura	1
Indicador par computador e internet	2
Indicador para iluminação e ventilação	1
Indicador equipamentos eletrônicos	3
Indicador para espaços administrativos e pedagógicos	3
Indicador de espaços adequados para atendimento de necessidades educacionais.	1
TOTAL	11

Fonte: Schneider (2010) Adaptado.

A partir dos valores da ponderação, o ICME foi composto através da soma das variáveis e a divisão pelo total, com a intenção de que o índice mantivesse a escala utilizada nos indicadores de 0 a 1 (SCHNEIDER, 2010).A seguir, apresenta parte dos dados analisados.

AS CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS DA RMC: O QUE OS DADOS DIZEM?

Estudos anteriores (NUPE, 2017) têm chamada atenção para a situação precária das escolas que atendem um percentual maior de alunos vinculados ao PBF. No estado do Paraná, constata-se que municípios ou mesmo escolas em que há um número maior de estudantes vinculados ao programa, há uma tendência de que as condições de oferta sejam mais precárias. Em uma análise mais focalizada, das mesorregiões paranaenses, foi percebido pelas autoras que tal tendência permanece, mas ela não é linear porque são acrescentados elementos relacionados às condições mais gerais de cada município.

Em uma análise específica das condições de infraestrutura escolar, o estudo constatou, em um primeiro momento, que as piores condições de infraestrutura se relacionam com um número maior de alunos vinculados ao programa. Dessa forma, no Estado do Paraná, as análises indicam a necessidade de olhar para as políticas educacionais, com vistas a garantir que as condições mais equitativas sejam pensadas como elementos essenciais para evitar a reprodução da pobreza.

Nesse sentido, com a intenção de verificar de que forma se dá a relação entre condições de infraestrutura escolar e estudantes em condições de pobreza, utilizou-se os indicadores e o ICME para analisar as escolas dos anos iniciais da rede municipal de Curitiba. A média dos indicadores para a RMC pode ser observada na tabela 2.

TABELA 2 - VALORES E MÉDIA DAS VARIÁVEIS DE TODOS OS INDICADORES NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA - 2015.

Indicadores	2015			Desvio padrão
	Min.	Máx.	Méd.	
Estado de conservação da infraestrutura do prédio escolar	0,39	1,00	0,86	0,14
Iluminação e Ventilação da Escola	0,00	1,00	0,94	0,15
Existência de computadores e internet na escola	0,33	1,00	0,87	0,16
Existência de equipamentos eletrônicos	0,41	0,88	0,82	0,10
Espaços administrativos e pedagógicos	0,43	1,00	0,82	0,09
Espaços adequados para Atendimento de Necessidades Educacionais	0,00	1,00	0,49	0,25

Fonte: Schneider (2010); Prova Brasil; Censo Escolar (2015).

Em uma primeira análise, observa-se que o indicador para espaços adequados para atendimento de necessidades educacionais é o que mais chama a atenção, devido apresentar a menor média. Desse modo pode-se afirmar que embora existam políticas educacionais que incentivem a inclusão, tem uma complexa relação de igualdade e diferenças que precisa de ações que promovam a transformação das escolas para que se ajustem aos princípios inclusivos de educação. Fonte: Schneider (2010); Prova Brasil; Censo Escolar (2015).

Outro indicador que chama a atenção, é o de iluminação e ventilação que embora apresente a melhor média, é o que representa as escolas consideradas sem iluminação e ventilação adequada. Considerando que esses elementos são essenciais e fundamentais para o bem estar dos estudantes, contribuindo assim, para um melhor desempenho, a existência de escolas que ainda apresentam esses elementos básicos de forma precária, representa uma desigualdade grave.

Para aproximar a análise, o percentual de beneficiários por escolas foi definido de acordo com o número de matrículas, sendo estes percentuais reorganizados em 4 categorias, denominadas de baixa, média baixa, média alta e alta, definidas por quartil, portanto, cada categoria apresenta 25% das escolas analisadas. Em 2015, o percentual de alunos vinculados ao PBF em cada faixa podem ser visualizados na tabela a seguir.

TABELA 3 - FAIXAS DE CONCENTRAÇÃO DE ALUNOS VINCULADOS AO PBF NA RMC

FAIXAS	2015
	%
Baixa	1,80 a 9,51
Média baixa	9,57 a 15,28
Média alta	15,33 a 20,94
Alta	21,08 a 55,44

Fonte: Sistema Presença e Censo Escolar (2015). Elaborado pela Autora.

Curitiba é um município brasileiro, cujo percentual de estudantes que recebem o PBF não é tão alto, especialmente quando comparado a outras cidades do mesmo porte em outros estados ou mesmo regiões, portanto, o que se considera alto percentual, varia entre 23% a 56%. A partir das faixas de concentração de alunos vinculados ao PBF, os indicadores e o ICME se apresentaram da seguinte forma.

TABELA 4 - INDICADORES POR FAIXAS CONCENTRAÇÃO DE ALUNOS VINCULADOS AO PBF- 2015.

INDICADORES	FAIXAS			
	Baixa	Média baixa	Média alta	Alta
Existência de computadores e internet na escola	0,85	0,89	0,88	0,87
Estado de conservação da infraestrutura do prédio escolar	0,86	0,88	0,85	0,84
Existência de espaços adequados para atendimento de necessidades educacionais	0,60	0,46	0,45	0,43
Existência de equipamentos eletrônicos	0,81	0,83	0,84	0,81
Espaços administrativos e pedagógicos	0,78	0,83	0,83	0,82
Iluminação e Ventilação	0,91	0,95	0,91	0,99
Índice de Condições Materiais e Estruturais	0,80	0,82	0,82	0,81

Fonte: Prova Brasil; Censo escolar; Sistema Presença (2015). Elaborado pela autora.

A partir da análise dos indicadores e do ICME, constata-se que as CME das escolas de Curitiba, com exceção do indicador de existência de espaços adequados para atendimento de necessidades educacionais, tendem a apresentar uma média elevada. Isso indica que, em geral, os estudantes estão frequentando escolas em boas condições materiais e estruturais. Além disso, a variabilidade entre as escolas com percentuais diferentes de concentração de estudantes vinculados não é alta, indicando que a rede apresenta características mais homogêneas em relação às questões analisadas.

Ressalta-se que, conforme os dados, não se encontra uma relação direta entre as piores condições materiais e estruturais com o maior número de estudantes em condições de pobreza. Como se pode constatar as escolas com "média alta" e "alta concentração" são as que apresentam a melhor média em relação aos indicadores existência de equipamentos eletrônicos, espaços pedagógicos e iluminação e ventilação adequada. Tal situação condiz com o princípio da diferença estabelecido por Rawls (2002), no qual, quando há desigualdade, ela deve favorecer aqueles que mais precisam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que as famílias que se encontram em situação de pobreza e de extrema pobreza, apresentam maiores dificuldades para que suas crianças, adolescentes e jovens tenham acesso à escola e nela permaneçam até concluir a educação básica (CRAVEIROS, XIMENES, 2013). É neste contexto que “o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades, tanto social quanto regional” (OLIVEIRA 2005, p. 59).

O reconhecimento da Educação como direitos de todos, implica em ações e formas de concretude desse bem social. Assim, o direito à educação tem a legislação como um dos seus suportes, no qual estabelece o Estado, como provedor e garantidor desse direito. Contudo, as expectativas para a realização do “sentido expresso da lei entram em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos” (CURY, 2002, p. 247). Isso reforça a compreensão que a lei destinada para a realização dos direitos sociais, não é um instrumento linear ou mecânico, pois ela nasce do caráter contraditório que a acompanha, residindo nela uma dimensão de luta.

Nesse processo destaca-se que a educação “não reproduz as intenções políticas, sociais e pedagógicas exatamente da forma como foram planejadas”, pois, vários fatores condicionantes, produzem novos determinantes, possibilidades e limites para a realização da ação educativa. Portanto, a ação, a intenção e a forma como se lida com os condicionantes dessa realidade, remetem à reflexão sobre os processos realizados em relação às desigualdades escolares entre grupos.

Dessa forma, a materialização da política educacional precisa se dar de forma igualitária entre os diferentes grupos sociais. Portanto, os recursos educacionais precisam ser distribuídos e apropriados segundo princípios que possibilitem que os desfavorecidos alcancem condições mais justas possíveis (YANNOULAS, 2013).

Nesse contexto, destacam-se os fatores relacionados ao ambiente escolar que são objetos da ação pública e centrais para a formulação de políticas educacionais que a partir de um conjunto articulado e coerente de ações podem colaborar para a garantia da efetivação dos direitos educacionais (CARREIRA, PINTO, 2007).

Entre os fatores intraescolares, destacam-se as condições materiais e estruturais das escolas que embora não se configurem como o elemento mais importante no processo de ensino-aprendizagem, elas facilitam e colaboram para uma aprendizagem satisfatória possibilitando garantir um mínimo de condições de qualidade nas escolas, como define a Constituição Federal de 1988 e a LDB (SCHNEIDER, 2010). Estudos em nosso país (ALBERNARZ, FERREIRA, FRANCO, 2002; SCHNEIDER, 2010, 2014), comprovam haver uma associação positiva da infraestrutura escolar com desempenho estudantil, sendo necessário que eles sejam efetivados de forma equitativa para todas as escolas de um mesmo sistema de ensino.

Na rede Municipal de Curitiba, constatou-se a partir dos dados que parece não ter uma relação direta entre maior e menor concentração de estudantes vinculados ao PBF com piores e melhores CME. É possível afirmar que existem diferenças entre as escolas que são marcadas por outros elementos que não se relacionam diretamente com as condições de pobreza dos estudantes e a ação do Estado parecem pautar-se pelo princípio da diferença, na maioria dos casos analisados.

Isso pode ser verificado a partir da pouca variabilidade da média dos indicadores e do ICME entre as escolas que embora se encontre diferenças, essas não parecem, necessariamente derivar da maior ou menor concentração de condições de pobreza. Destaca-se a fundamental importância de aprofundar as reflexões obtidas por este estudo no sentido de avançar na compreensão referente às ações e elementos constituídos na RMC e que auxiliam a pensar parâmetros de justiça na garantia do direito à educação.

REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, 2002.
- BARCELLOS, Ana Luiza Berg. Direitos sociais e políticas públicas: algumas aproximações. Revista do Direito Público, Londrina, v. 11, n. 2, p.109-138, ago. 2016.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil De 1988. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: Abril/Maio 2017.
- CALGARO, Cleide; WEBER, Thadeu. Programa social federal de transferência de renda bolsa família e o consumo no Brasil: A presença da Teoria de Justiça de John Rawls. Intuíto, Porto Alegre, Junho de 2015.
- CAMARGO, Pedro Cavalcanti; PAZELLO Elaine Toldo. Uma análise do efeito do programa bolsa família sobre o desempenho médio das escolas Brasileiras. Economia Aplicada, v. 18, n. 4, 2014.
- CARDOSO JUNIOR, José Melo; JACCOUD, Luciana de Barros. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In: Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo. JACCOUD, Luciana; SILVA Frederico Barbosa da [et. al.]. (rgs) – Brasília: IPEA, 2005.
- COSTA, Jean Carlos de Carvalho; SOARES, Swamy de Paula Lima. Educação e pobreza: teoria da justiça como equidade e a política do reconhecimento. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>. Acesso em: Fevereiro de 2018.
- CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. A Pobreza como um fenômeno multidimensional. RAE-eletrônica, Volume 1, Número 2, jul- dez/2002.
- CURY, C.R.J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. Educação em Revista Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222. Dez. 2002.
- DUARTE, N. de S. Política social: um estudo sobre educação e pobreza. Tese (Doutorado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- FERRAZ, M. Estado, política e Sociabilidade. IN: SOUZA, A.; GOUVEIA, A.; TAVARES, T. (org.). Políticas Educacionais: conceitos e debates. Curitiba: Editora Appris, 2011.
- GOUVEIA A; SOUZA A. R de. Efetividade da política para o ensino fundamental em municípios brasileiros. Cadernos de Pesquisa v.43 n.150 p.836-855 set./dez. 2013.
- NUPE, Relatório de Pesquisa: A efetividade da política educacional na garantia do direito à educação da população em situação de pobreza.

UFPR, 2017.

PAUGAM, S.. Desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo: Cortez, 2003.

RAWLS, J. Uma teoria da Justiça. Trad. Jussara Simões. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-87, set. 2017.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. Cadernos de Pesquisa v.46 n.160 p.386-409 abr./jun. 2016.

SCHNEIDER, Gabriela. As ações do Governo Federal no âmbito das condições materiais e estruturais da escola: uma problematização a partir do conceito de justiça social. Tese em educação. Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2014.

SCHNEIDER, Gabriela. Política educacional e instrumentos de avaliação: pensando um Índice de Condições Materiais da Escola. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB-2001. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v.12, n. 38, 2004. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v12n38>>.

XIMENES, Salomão Barros. Direito à Qualidade na Educação Básica: Teoria e Crítica. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

YANNOULAS, S.C.; SOARES, K.J. Educação e pobreza. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.