



**XVIII ENANPUR**  
NATAL 2019  
27 a 31 maio

## **EDUCAÇÃO E EFEITO-VIZINHANÇA: REFLEXÕES A PARTIR DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

### **Autores:**

Carla Nogueira Patrao de Aquino - Instituto Federal Fluminense - [cnpatrao@gmail.com](mailto:cnpatrao@gmail.com)  
Ana Paula Serpa NOgueira de Arruda - UCAM-CAMPOS - [serpanogueira@gmail.com](mailto:serpanogueira@gmail.com)

### **Resumo:**

O objetivo do trabalho é discutir possibilidades de estudos de efeito-vizinhança com base na tipologia institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, isto é, contribuir analiticamente com o debate sobre os impactos provocados pela presença de um equipamento público educacional em um território trazendo para essa análise, o conceito de efeito-vizinhança. Assim, a questão central é o que este equipamento produz de efeito-vizinhança no território, a qual pode ser traduzida na seguinte pergunta: quem se apropria, de fato, deste equipamento implantado no território? Neste artigo, estas perguntas encontram sentido em Harvey (1980) e Corrêa (2005), que ressaltam que há um conjunto de forças que permitem localizações e realocações das atividades e da população sobre o espaço urbano, sendo o Estado um dos atores que modelam e organizam este espaço urbano; e em Sant'Anna (2009) e Ribeiro (2016), que argumentam que há diversos elementos da vida social que podem ser influenciados pelos territórios, por meio do efeito-vizinhança e, neste caso, a capacidade de apropriação dos recursos se distingue nos diversos grupos sociais.

# **EDUCAÇÃO E EFEITO-VIZINHANÇA: reflexões a partir dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

## **INTRODUÇÃO**

A perspectiva histórica da educação profissional no Brasil permite mencionar dois períodos marcantes: a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909<sup>1</sup>; e outro mais recente, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais - e a expansão de suas unidades na primeira década do século XXI. Esta passagem traz um elemento diferenciador nesta história: a afirmação destas instituições como agentes promotores de uma política pública capaz de criar não só oportunidades educacionais, mas também de promover o protagonismo cidadão.

É neste contexto que se inserem os Institutos Federais no Sistema Educacional Brasileiro, como um modelo institucional inovador em termos de sua proposta político-pedagógica (PACHECO, 2011). O tempo de 10 anos da aplicação desta política – completados em 2018 – pode ser considerado como recente em termos de resultados em longo prazo. Para que frutos dessa política sejam alcançados, é necessário que haja condições para uma boa sementeira de debates sobre este momento da política de educação profissional, até mesmo para a correção de rumos, se necessário.

A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica<sup>2</sup> - Rede Federal, no período 2005-2015<sup>3</sup>, proporcionou um processo de interiorização da educação profissional com uma expressiva capilaridade dos *campi*. A hegemonia das cidades costeiras e metropolitanas no processo de ocupação humana e econômica no território brasileiro ainda é predominante. As expansões da infraestrutura, da

---

<sup>1</sup> Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

<sup>2</sup> De acordo com a Lei N.º 11.892/2008, a Rede Federal, vinculada ao Ministério da Educação -MEC, é constituída pelas seguintes instituições: os Institutos Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II.

<sup>3</sup> Diversos estudos sobre a expansão da Rede Federal definem o ano de 2003 como o início desta política, em função de esta ser a marca registrada do governo Lula na área da educação; no entanto, as condições legais que permitiram a expansão ocorreram em novembro de 2005 com a Lei N.º 11.195, que retirou a impossibilidade (estabelecida pela Lei N.º 8.948/1994) de criação de novas unidades federais de educação profissional.

dinâmica produtiva e dos bens e serviços públicos essenciais e de uso coletivo em direção às regiões mais interioranas e às cidades não metropolitanas têm sido lentas em relação ao provimento capaz de assegurar a estes locais melhores condições de vida. Nesta perspectiva, a trajetória pós-expansão da Rede Federal se opôs à lógica da localização concentrada e metropolitana dos equipamentos públicos, e foi mais em direção às regiões interioranas e periféricas.

O presente trabalho não se trata de um estudo empírico. O seu objetivo é discutir possibilidades de estudos de efeito-vizinhança com base na tipologia institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, isto é, contribuir analiticamente com o debate sobre os impactos provocados pela presença de um equipamento público educacional em um território trazendo para essa análise, o conceito de efeito-vizinhança, originário da sociologia urbana, que se define como os impactos positivos ou negativos ocorridos na vizinhança, como resultado das relações sociais desenvolvidas em determinado lugar.

Assim, a questão central é o que este equipamento produz de efeito-vizinhança no território, a qual pode ser traduzida nas seguintes perguntas: o Instituto Federal é um equipamento educacional que oferece oportunidades nas mais diferentes esferas? Neste sentido, quem se apropria, de fato, deste recurso implantado no território? Neste artigo, estas perguntas encontram sentido, por um lado, em Harvey (1980) e Corrêa (2005), que ressaltam que há um conjunto de forças que permitem localizações e realocações das atividades e da população sobre o espaço urbano, sendo o Estado um dos atores que modelam e organizam este espaço urbano; e, por outro, em Sant'Anna (2009) e Ribeiro (2016), que argumentam que há diversos elementos da vida social que podem ser influenciados pelos territórios, por meio do efeito-vizinhança e, neste caso, a capacidade de apropriação dos recursos se distingue nos diversos grupos sociais.

Ortranto (2010), ao pesquisar sobre as primeiras ações de implantação dos Institutos Federais, já sinalizava para a importância de estudos e pesquisas futuras sobre estas instituições. A transformação em Instituto Federal carece de um movimento, de um debate, de reflexões, de decisões que possam guardar mais sintonia com uma questão que a todo instante precisamos responder: afinal, o que é um Instituto Federal? Qual o seu papel? Quais as suas possibilidades? Uma 'vigilância constante' em relação aos resultados esperados e não esperados desta política pública. Como salienta a autora, o Instituto Federal pode ser uma importante oportunidade de transformação e melhoria da educação profissional no Brasil, no entanto, muito se dependerá da ação política de docentes, discentes e técnico-administrativos das instituições, assim como de pesquisadores que investiguem criticamente o processo real de implantação dos Institutos Federais. Sobressai, desta forma, a necessidade de problematização dos impactos de implementação desta política, principalmente aqueles que são percebidos em escala local e regional.

Assim, levando-se em conta a pesquisa em andamento, este trabalho está estruturado, além desta introdução e das considerações finais, em mais duas seções, uma em que abordaremos sobre os Institutos Federais e sua expansão e a relação entre educação

e desenvolvimento; e outra, em que apresentaremos o conceito de efeito-vizinhança com uma breve revisão bibliográfica dos estudos realizados. Ainda que a escolha das discussões aqui pretendidas tenha sido sobre os Institutos Federais, elas podem ser compartilhadas por outro equipamento público educacional.

## **OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO INSTRUMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Analisando a lei de criação e o documento que tece comentários e reflexões sobre a lei dos Institutos Federais (SILVA, 2009), percebe-se que há uma concepção implícita de desenvolvimento que reforça a centralidade na inclusão, uma vez que reúne elementos convergentes para a questão social e o desenvolvimento humano. Há uma musculatura institucional de possibilidades em alcançar grupos sociais mais vulneráveis no que se refere às oportunidades educacionais.

Os aspectos que expressam esta identidade institucional ganham relevância neste artigo, por isso, destacam-se quatro aspectos. O primeiro refere-se à força do compromisso dos Institutos Federais com o desenvolvimento. Atuar com ênfase no desenvolvimento local e regional<sup>4</sup>, sem perder a dimensão do contexto nacional, é preceito fundante dos Institutos. Para tanto, é preciso pensar o local em que o Instituto está situado, sua territorialidade, o que para Souza (2008), constitui a centralidade do processo de desenvolvimento, pelo que ela representa em termos de “gerir autonomamente o seu território e autogerir-se” (Ibid., p. 112), condições essenciais para uma gestão socialmente justa dos recursos do território, que podem “ajudar a instaurar uma sinergia transformadora” (Ibid., p. 109). O Quadro 1 nos permite identificar nos critérios locais a base conceitual das fases da expansão, articulando-as às regiões de menor dinâmica econômica.

O segundo aspecto aborda a relação que os Institutos estabelecem com o território onde se situam. As políticas de expansão da Rede Federal e de criação dos Institutos Federais estão associadas à questão da territorialização, na perspectiva do desenvolvimento regional, por ser difícil mudar realidades sem que as políticas públicas cheguem às pessoas no seu espaço e a elas ofereça um campo de possibilidades e escolhas. A política pública só se legitima quando chega no cotidiano das pessoas, lembrando a pedagogia freireana, quando é capaz de transformar a vida das pessoas, mas com respeito as suas diferenças. A reflexão que aqui enseja diz respeito à importância do território na concepção e na definição dos horizontes de atuação destas instituições em favor de um desenvolvimento que seja propulsor da cidadania e da justiça social, em dimensão social e econômica. Isso implica na necessidade de reler o território, na perspectiva de compreendê-lo como diz Haesbaert (2005, 2007) a partir dos conceitos de dominação e de apropriação, oferecendo uma

---

<sup>4</sup> Ver Lei N.º 11.892, inciso I do Art. 6º.

interpretação mais ampla, sob a qual o território se constitui com base nas relações de poder que operam sobre um substrato material.

“Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional poder político. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação” (HAESBAERT, 2005, p. 6774).

“O território envolve sempre, ao mesmo tempo [...], uma dimensão simbólica, cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de controle simbólico sobre o espaço onde vivem (sendo também, portanto, uma forma de apropriação), e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar [e político-econômico, deveríamos acrescentar]: a apropriação e a ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos” (HAESBAERT, 1993, p. 42).

O terceiro é que essas instituições foram constituídas em rede. A formação da rede se deu em escala nacional, pela referência ao conjunto de instituições federais que atuam na oferta de educação profissional e tecnológica vinculadas ao Ministério da Educação. A partir desta, no entanto, emergem redes intrarregionais e interregionais, e até mesmo em escalas mesorregionais, microrregionais ou em outras escalas específicas, uma vez que um Instituto Federal é formado por uma estrutura *multicampi* e também pela articulação necessária com outros entes públicos por se tratar de uma política pública. Neste sentido, o território em rede torna-se mais amplo que o local.

Ao descrever os elementos que compõem uma rede, os nós e as linhas, temos que, do ponto de vista conceitual, compreender a dinâmica intrínseca à rede, pois se um nó é um espaço a ser territorializado, pode, ao mesmo tempo, ser um espaço que formará um território com outro nó ou nós, o que significa, por sua vez, que um território descontínuo poderá ser resultado de uma articulação de mais de um território contínuo (SOUZA, 2008). E como as linhas ligam os nós (estabelecendo seus fluxos), mas sem preencherem todo o espaço no seu conjunto, também admitimos haver “interstícios que se oferecem para outras formas de organização do espaço” (HAESBAERT, 2002, p. 123), o que nos remete, do ponto de vista analítico, a compreender o território-rede não apenas em sua dimensão macro, mas buscar identificar as microcomposições, como as redes de caráter local e regional.

E o quarto, consiste no desafio de estabelecer um diálogo com a sociedade, compreendida em sua diversidade social e cultural e diferenciação produtiva, que precisa ser tratada, afirma Bacelar (2013), como a grande potencialidade de que dispomos. É fundamental dialogar com as instâncias municipais e estaduais; sindicatos; setores industriais e comerciais; com as representações oriundas da chamada produção elaborada; os médios e pequenos empreendimentos e movimentos sociais; organizações de bairro; com o trabalhador que sonha ter acesso ao conhecimento, mas que nunca se percebeu com direito à escola.

A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica<sup>5</sup> (Rede Federal), no período 2005-2015, proporcionou um processo de interiorização da educação profissional com uma expressiva capilaridade dos *campi*, alcançando 135 mesorregiões brasileiras, de um total de 137<sup>6</sup>. As fases I, II e III do plano de expansão exigiram, na sua implantação, uma combinação de ações e de articulações entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) e, também, uma mobilização das diversas representações da sociedade civil.

Em relação à expansão, ela foi organizada em três etapas (fases I, II e III), com base em critérios locacionais definidos para cada uma dessas etapas, conforme Quadro 1.

Fase/Período	Critérios locacionais dos <i>campi</i> novos
Fase I (2005/2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidades da Federação que não possuíssem nenhuma escola da Rede Federal;</li> <li>- Regiões mais interioranas do país;</li> <li>- Periferias dos grandes centros urbanos.</li> </ul>
Fase II (2008/2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição territorial equilibrada das novas unidades (evitando a concentração de unidades em regiões mais bem contempladas);</li> <li>- Cobertura do maior número possível de mesorregiões;</li> <li>- Sintonia com os Arranjos Produtivos Locais;</li> <li>- Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes;</li> <li>- Identificação de potenciais parcerias;</li> <li>- Atendimento às demandas provenientes das políticas de desenvolvimento industrial, de geração de trabalho e renda, de modernização e expansão do agronegócio, de fortalecimento do <i>trading</i> turístico, de fomento às novas formas de associação e cooperativismo, de desenvolvimento de arcos produtivos com elevado grau de inovação tecnológica.</li> </ul>
Fase III (2011/2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erradicação da pobreza (Territórios da Cidadania<sup>7</sup>, municípios com elevado percentual de pobreza);</li> <li>- Interiorização (macrorregiões não atendidas);</li> <li>- Grandes obras do PAC e Arranjos Produtivos Locais.</li> </ul>

Quadro 1: Critérios locacionais das fases de expansão dos Institutos Federais.

Fonte: Elaboração própria.

<sup>5</sup> De acordo com a Lei N.º 11.892/2008, a Rede Federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), é constituída pelas seguintes instituições: os Institutos Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II.

<sup>6</sup> Apenas as mesorregiões de Marília e Assis, no estado de São Paulo, não têm unidade da Rede Federal.

<sup>7</sup> Território da Cidadania é formado por um conjunto de municípios com mesmas características econômicas e ambientais que tenham identidade e coesão social, cultural e geográfica. Maiores que o município e menores que o estado, os territórios conseguem demonstrar a realidade dos grupos sociais, das atividades econômicas e das instituições de cada localidade, o que facilita o planejamento de ações governamentais para o desenvolvimento dessas regiões. Foram definidos 120 Territórios até 2010 (BRASIL, 2009).

Uma leitura pelos critérios das fases, nos permite constatar que os planos de expansão da Rede Federal buscaram um maior equilíbrio espacial da oferta da educação profissional no país e à articulação entre políticas e projetos das áreas sociais, educacionais, produtivas e econômicas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento social e econômico.

Uma das características da política de Educação Profissional e Tecnológica iniciada a partir de 2003, no âmbito das iniciativas do governo federal, é se contrapor à ideia do desenvolvimento concentrado, quando destaca a importância de uma distribuição mais igualitária do equipamento público educacional e sua relação com o desenvolvimento. É fundamental compreender os aspectos da relação entre educação e desenvolvimento para formulações mais profícuas no que se refere à afirmação da identidade institucional dos Institutos Federais.

Geralmente é apreendido, no senso comum, que há uma linearidade na relação entre educação e desenvolvimento. Entretanto, do ponto de vista das ciências sociais, trata-se de uma relação, fruto de uma construção política-histórica, e, por isso, deve ocupar nossas atenções e preocupações. Em se tratando da Educação Profissional, há uma percepção, grosso modo, de uma relação direta com a questão do desenvolvimento que, no entanto, tem que ser relativizada.

É verdade, que a educação é condição *sine qua non* no processo de desenvolvimento. Também é verdade que vivemos em plena sociedade do conhecimento, globalizada, mas com assimetrias econômicas, políticas, sociais e culturais entre regiões e países centrais, semiperiféricos e periféricos. O conhecimento científico, sempre transitório, assume um ritmo nunca registrado, sendo substituído com velocidade. Embora em plena sociedade do conhecimento, as decisões geoeconômicas e geopolíticas e grande parte das riquezas permanecem, no sistema mundo, nos países centrais. Por outro lado, a maioria dos países continua na posição de periféricos e semiperiféricos e não se registra nenhum movimento mais efetivo na direção de reverter um cenário de extremas desigualdades a que a população se vê submetida.

A questão educação e desenvolvimento torna-se, portanto, mais desafiadora, com este padrão desigual de desenvolvimento. Assim, do ponto de vista teórico, como se discute a relação educação e desenvolvimento? Por que daí depreende-se qual educação, qual escola, qual desenvolvimento?

Furtado (2002), Boisier (2007), Coraggio (2000a), Brandão (2012), dentre outros, enfatizam que o conceito de desenvolvimento está no centro da visão de mundo que prevalece em cada época, pois seu processo não se dá fora da história e do contexto econômico, cultural e social. Neste sentido, o que interessa nessa breve discussão é aproximar-se das mudanças conceituais sobre desenvolvimento ocorridas ao longo do tempo, em especial, daquelas que fizeram deslocar, como resultado, os ganhos materiais para os imateriais, o que não ocorreram sem resistências e lutas (e que mais do que nunca devem persistir, considerando que, por outro lado, o processo capitalista, como sistema

produtivo totalizante, ganha cada vez mais maturidade na economia global), seja no campo político, acadêmico e da própria sociedade.

Nessa mesma corrente de pensamento, mas com uma discussão sobre desenvolvimento mais centrada na questão educacional, Coraggio (1994; 2000a; 2000b; 2000c) retoma o conceito de desenvolvimento humano, reconceituando a tese da qualidade da educação como condição para a eficiência econômica. Contrapõe às ideias neoliberais que insistem na qualidade da educação como “insumos requeridos pela economia” (CORAGGIO, 2000c, p. 61). Essa ideia deve ser compreendida e, obviamente, combatida, pois trata-se de manter um poder que define a qualidade da educação como atendimento ao capital e não às necessidades humanas.

Neste sentido, incorporamos as reflexões de Coraggio para fundamentar a compreensão neste trabalho sobre o conceito de desenvolvimento, buscando explorar seu pensamento sobre as políticas educacionais. As ideias sobre o desenvolvimento deste autor trazem contribuições importantes, principalmente pela sua construção teórica que mergulha na realidade latino-americana. O desenvolvimento dos países se apresenta em diferentes estágios e formas em relação ao acesso a bens e serviços por parte da maioria da população. E por isso, a importância de se definir a partir de qual lugar estamos falando quando se discute desenvolvimento. Essa observação é para chamar a atenção para o fato de que, muitas vezes, se naturaliza a ideia de limites impostos a alguns países para o seu desenvolvimento, ou mesmo, a ideia falaciosa de que o subdesenvolvimento é um estágio para se chegar ao desenvolvimento. Torna-se cada vez mais importante, portanto, a reafirmação de que os países não desenvolvidos se desenvolvam e, na mesma medida, é necessário que se alterem os padrões que guiaram a sociedade após a era industrial até os dias atuais.

A Economia Social proposta por Coraggio tem sua fundamentação teórica nos princípios da economia substantiva de Polanyi (2000; 2012): reciprocidade, redistribuição, domesticidade e troca mercantil. A contribuição que queremos destacar desses autores é a concepção plural do processo de desenvolvimento, que ambos compreendem como multifacetado, pois é político, econômico, social e cultural.

E ainda, se entendemos que a sociedade é plural, que a própria ação humana é moldada pela sociedade e as instituições, que o homem não é um ser econômico, que há uma interdependência entre os fatos econômicos e os fatos sociais, em que a organização econômica deve ser compreendida considerando inclusive os aspectos culturais, políticos e éticos, vamos definir a matriz do desenvolvimento: as pessoas e suas múltiplas interações no centro do processo de desenvolvimento. E, portanto, falamos em desenvolvimento humano e integral, uma vez que se consideram todas as dimensões humanas: econômica, social, política, cultural, ecológica e ética, possibilitando, por aproximações sucessivas de direitos, alcançar a cidadania ativa. É neste sentido, portanto, que o conceito de desenvolvimento será referenciado neste trabalho com base na dimensão econômica e nas não econômicas *stricto sensu*.

## O EFEITO-VIZINHANÇA E SEUS MECANISMOS: UM OLHAR SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS

A questão central do debate proposto é: quem se apropria, quem se beneficia dos Institutos Federais, e para isso, temos que analisar os filtros que vem do território, e nesta perspectiva, a proposta é fazê-lo por meio do conceito efeito-vizinhança e seus mecanismos, que tem sua origem na literatura sobre segregação urbana e definido como os impactos positivos ou negativos ocorridos na vizinhança como efeito das relações sociais desenvolvidas em determinado lugar (ALVES, FRANCO, RIBEIRO, 2008).

O ponto de partida de análise será partir do equipamento educacional para o território. Neste ponto, é importante destacar o Estado como agente modelador do território, que pode ou não reforçar a desigualdade social, e por isso, a importância, principalmente em países periféricos semiperiféricos como o Brasil, como diz Coraggio (2000b), de políticas socioeconômicas. Autores como Harvey (1980); Vetter, Massena e Rodrigues (1979); Vetter *et al.* (1981) e Brandão (2015, 2017) grassam que a provisão de bens e serviços públicos impacta diretamente na redistribuição de renda, daí a importância do Estado.

Para o que nos interessa inicialmente, a questão do acesso aos recursos escassos foi abordada por David Harvey (1980) em seu clássico, ainda atual, *A Justiça Social e a Cidade*, por meio da renda real, conceito que será mobilizado neste trabalho para fundamentar a compreensão do efeito-vizinhança. Harvey apoia-se em Titmuss (1962 *apud* Ibid.) para designá-la como sendo o poder do indivíduo sobre os recursos escassos da sociedade dos diferentes grupos socioeconômicos. Ela pode também ser definida como a soma da renda monetária à renda não-monetária, os benefícios proporcionados pelos recursos coletivos urbanos (RIBEIRO, 2016). A renda real de um indivíduo pode se alterar quando alteram os recursos disponíveis a ele, o que significa que o acesso a bens e serviços pode ser interpretado como um diferencial de renda e de qualidade de vida.

Considerando a centralidade da renda real no *poder sobre os recursos*, podemos derivar que quaisquer alterações na disponibilidade dos recursos na sociedade, de forma geral, implica em mudança na renda real, o que nos remete aos mecanismos de redistribuição da renda (HARVEY, 1980): - o tempo de troca e o grau de ajustamento em um sistema urbano; o preço da acessibilidade e o custo da proximidade – compreendendo que há uma diferença entre acessibilidade e proximidade, na medida em que pode se está próximo a um recurso, mas não ter acesso e os efeitos de exteriorização – ou efeitos de transbordamento ou de terceira ordem. , são efeitos sem preço e talvez não monetários.

Um elemento a destacar em relação aos efeitos de exteriorização, é a diferença entre as percepções a partir da produção e do consumo para analisar como a questão da localização dos recursos (bens ou serviços) interfere nos efeitos e, conseqüentemente, na mudança da renda real. Embora os bens possam ser classificados em puramente privados e aqueles puramente públicos vamos enfatizar os bens públicos não puros pela

impossibilidade de serem ofertados de forma homogênea, em quantidade e qualidade, a todos que precisam consumir. Assim, no caso de locação de um equipamento público, como por exemplo, uma biblioteca. Do ponto de vista da produção, a população terá a sua disposição o acervo, na mesma quantidade e qualidade; mas do ponto de vista do consumo, o consumidor (o beneficiário) sai perdendo, pois se todos da cidade que precisam acessar à biblioteca, o fizerem, não será possível garantir que todos possam desfrutar, em quantidade e qualidade homogêneas, do seu acervo, o que significa que

“Do ponto de vista da distribuição e do consumo, a localização é um fator absolutamente vital para o entendimento do impacto dos efeitos de exteriorização num sistema urbano. Do ponto de vista da produção de bens públicos, por outro lado, a localização pode ser irrelevante” (HARVEY, 1980, p. 47).

No caso da localização de recursos, é importante que sua definição seja feita pela ótica do consumo e não da produção, para potencializar tanto os resultados, como as análises referentes ao uso deles, o que tende, neste caso do consumo, a limitar mais os grupos pobres, em função da imobilidade mais presente nesses grupos, que causa restrição às oportunidades oferecidas e também pelo fato de que, em se tratando de recurso público, por um lado, os recursos escassos, e por outro, os consumidores-alvo são os grupos sociais menos privilegiados. Para Soja (2009), a cidade e suas atividades cotidianas são produtoras de desigualdades, na medida em que a acumulação de decisões locacionais numa economia capitalista tende a movimentar a redistribuição da renda real em favor dos ricos sobre os pobres. O processo contínuo de mudanças na forma espacial da cidade afeta a distribuição de renda e pode ser um mecanismo básico de redistribuição da renda real (HARVEY, 1980).

A fundamentação teórica do conceito de efeito vizinhança tem sua origem no campo da sociologia urbana que, em essência, dá destaque ao papel dos fenômenos da segmentação social e da segregação residencial na reprodução das desigualdades e da pobreza. Mas também alcança o campo da sociologia da educação, ou melhor, o efeito vizinhança encontra-se na convergência dos estudos produzidos nestes dois campos.

A referência na literatura, designada como obra seminal, são os estudos de Wilson (1987 *apud* RIBEIRO e KOSLINSKI, 2009), em que analisa a situação dos guetos norte-americanos, mostrando como as mudanças ocorridas nos EUA nos anos de 1970 e 1980, com o fim da lei de segregação racial (*Jim Crow Laws*), levaram os negros de classe média a se mudarem para subúrbios brancos dando origem a uma concentração de pobres nas áreas centrais (*inner cities*) marcadas por alta taxa de desemprego e criminalidade. Tais estudos associavam os impactos entre determinado local de moradia e a vida das pessoas, inclusive na reprodução da pobreza.

No Brasil, a referência destes estudos é o Observatório das Metrôpoles que orientou suas pesquisas com o fenômeno da segregação urbana, mais especificamente com a concentração territorial de grupos sociais vulneráveis e o desdobramento desta concentração na reprodução da pobreza e das desigualdades sociais (RIBEIRO *et al.*, 2016). A partir de meados dos anos 2000, pesquisadores do Observatório passaram a pesquisar sobre

as desigualdades nas oportunidades educacionais e o desempenho escolar de crianças e jovens em função das desigualdades de origem sobre as trajetórias individuais (RIBEIRO, KAZTMAN, 2008).

A questão da educação tornou-se uma pauta constante desde a Segunda Guerra Mundial, com estudos voltados para entender as razões da permanência e da reprodução de desigualdades educacionais (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009; KOSLINSKI; ALVES, 2012). Ribeiro e Koslinski (2009) classificam estes estudos em primeira, segunda e terceira geração. A primeira associava os resultados escolares ao fator família. A segunda geração iniciada na década de 1970 focalizou seus esforços para demonstrar que a escola faz diferença. E a terceira geração de estudos, a partir do final da década de 1980, a vizinhança passou a ser importante fator na distribuição de oportunidades educacionais. E é aqui que se tem a convergência dos estudos da Sociologia da Educação e da Sociologia Urbana, as pesquisas sobre eficácia e equidade educacionais começam a considerar os “possíveis efeitos dos contextos sociais formados pelas unidades de vizinhança constituídas pelos processos de agregação e segregação residenciais” (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009), sem, contudo, deixar de reconhecer os efeitos da escola e da família sobre os resultados e oportunidades educacionais.

O Quadro 2 apresenta uma amostra de estudos de terceira geração, realizados a partir dos anos 2000 no contexto latino-americano, cuja análise empírica buscou entender a influência da organização social do território da cidade sobre os resultados educacionais. O Quadro 2 foi elaborado a partir da leitura da Introdução dos artigos que integram os livros *Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares* (RIBEIRO et al. (Org.), 2010) e *A cidade contra a Escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina* (RIBEIRO; KAZTMAN (ed.), 2008), para identificar se o artigo utilizou o efeito vizinhança para analisar os dados empíricos; pois há nestas publicações artigos que não analisam os resultados com base no conceito de efeito vizinhança. Em seguida, foram selecionados 15 (quinze) artigos para leitura do artigo completo, buscando identificar as fontes de dados; população estudada; tipo de pesquisa; as unidades analíticas e os principais resultados relacionados ao efeito vizinhança. Destes, foram escolhidos 10 (dez) artigos para compor o quadro de forma que se variasse a cidade e o tipo de pesquisa.



O Quadro 2 apresenta uma amostra de estudos de terceira geração, realizados a partir dos a americano, cuja análise empírica buscou entender a influência da organização social do território o educacionais.

Autores	Fontes de dados e ano de referência	População estudada	Tipo de Pesquisa	Unidades de Análises	Prin
Christovão, A.C.; Santos, M.M. (2010)	Pesquisas realizadas em 03 escolas públicas (com o 4º ano do ensino fundamental), localizadas nos entornos de duas favelas.	- Favelas na cidade do Rio de Janeiro: 01 escola (Escola Fazenda Zona Norte) situada no território da favela; 01 escola (Escola Asfalto Zona Norte) situada a 1.200 metros da favela; 01 escola (Escola da Zona Sul) localizada próxima a uma favela.	Pesquisa Etnográfica	Indivíduo, escola, bairro e vizinhança.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ discent morado escolas</li><li>▪ que afe</li><li>▪ fato de asfalto clima es</li></ul>
Suárez, A.L.; Groisman, F. (2008)	Censos populacionais e de Moradia (1991 e 2001), Enquete Anual de Domicílios da Cidade de Buenos Aires (2004), Enquete Permanente de Domicílios e o Sistema Nacional de Educação (2000).	- Alunos da 6ª série da educação básica que frequentam escolas no conglomerado da Grande Buenos Aires; população de 07 a 17 anos.	Pesquisa Quantitativa (modelo hierárquico linear; modelos multinomiais e tabulações cruzadas). Pesquisa qualitativa com uma amostra de 150 domicílios pertencentes a 3 conglomerados urbanos do país.	Aluno, indivíduo, escola, bairro e vizinhança.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ negativ criançã menore dotadas</li></ul>



Alves, F.; Franco, C.; Ribeiro, L.C.Q. (2008)	Microdados do Censo Demográfico 2000	- Alunos de 4º e do 8º anos do ensino fundamental (crianças e jovens entre 7 e 17 anos) de 1.034 escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro	Pesquisa Quantitativa (modelos de regressão logística de dois níveis - crianças/jovens e área de moradia.	Indivíduos e áreas de expansão da amostra (AED) do Censo.	▪ maior risco m escolar bairros explicac localiza abastac mercad urbano
Alves, F.; Lange, W.; Bonamino, A. (2010)	Microdados do Censo Demográfico 2000	- Demanda de crianças de 6 a 14 anos por ensino fundamental e oferta de escolas públicas e privadas com ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro (elaboração do Índice de Oportunidades Educacionais)	Ferramentas de geoprocessamento para análises socioespaciais (Sistema da Informação Geográfica) e ferramenta <i>Network Analyst</i>	Alunos, escola e bairro.	▪ menos aqueles ▪ escolas pública cidade determ
Salata, A.R.; Sant'Anna, M.J.G.(2010)	Microdados do Censo Demográfico 2000	- Jovens dos 15 aos 19 anos e dos 20 aos 24 anos das áreas IPPUR <sup>8</sup> : segundo situação no mercado de trabalho, ou seja, o jovem só estuda ou estuda e trabalha (ou	Pesquisa Quantitativa (modelos multinomiais logit - modelos multiníveis hierárquicos)	Aluno, indivíduo, escola, bairro e vizinhança.	▪ como b em rela se de signific no mer

<sup>8</sup> Definição modificada das áreas de ponderação proposta pelo Observatório das Metrópoles e validada pelo IBGE, em que se relaxamento da exigência de contiguidade dos setores censitários que formam as áreas de ponderação modificadas (SALATA & SA



**XVIII ENANPUR**  
NATAL 2019  
27 a 31 maio

		procura emprego) ou só trabalha (ou procura emprego) ou não estuda e nem trabalha (ou procura emprego) e segundo características individuais e familiares.			
Ribeiro, L.C.Q; Koslinski, M.C. (2010)	Prova Brasil 2005, Censo Escolar 2005 e Censo Demográfico 2000	- Alunos do 4º e do 8º anos do município do Rio de Janeiro: nível socioeconômico, sexo, cor, repetência. - Escolas até 100m da favela - Clima educativo da vizinhança.	Pesquisa Quantitativa (modelos hierárquicos de regressão em dois níveis) e técnicas de geocodificação e de geoprocessamento.	Aluno, escola, bairro e vizinhança.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ escolas privilegiadas menor média,</li><li>▪ em até cidade resultados criaria mecani</li></ul>
Zuccarelli, C.; Cid, G. (2010)	- 03 escolas públicas, sendo 01 considerada pela literatura como escola eficaz (Escola X) e 02 escolas locais (Escola Y e Z) que têm desempenho inferior à escola eficaz.	- Alunos da escola X (escola da rede pública de ensino localizada dentro de um condomínio fechado de famílias de baixa renda na cidade do Rio de Janeiro) - Famílias das escolas Y e Z da cidade do Rio de Janeiro (04 famílias moradoras da	Pesquisas Qualitativas	Aluno, família e bairro.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ formas: classe influencia desempenho oficiais, socioec e Z.</li><li>▪</li></ul>



		comunidade que pertencem uma parte dos alunos).			escolari sua mo a relaç territór optaran vínculos optaran locais, e da vizin territór pelos p também
Flores, C. (2008)	Censo Nacional 2002 e Sistema Nacional de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE) 2002.	- Alunos do 4º ano da educação primária (escola pública, subsidiada e não-subsidiada de bairros da cidade de Santiago do Chile).	Pesquisa Quantitativa (modelo hierárquico linear)	Aluno, escola e bairro.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ do bai direta, que re enfraq trabalh socializ</li><li>▪ residen privada vouch isolame bairros influên</li></ul>
Saravi, G.	Jovens entre 15 e 21 anos	- 17 jovens moradores de	Pesquisa	Indivíduos e	▪

<sup>9</sup> No sistema educacional do Chile, a oferta é feita de três formas: os governos locais que fornecem uma educação pública; o setor privado (mediante voucher subsidiado pelo governo às famílias que, por livre escolha, podem decidir a escola dos filhos) e a educação não



(2008)	(homens e mulheres)	duas comunidades do município de Valle de Chalco Solidaridad (Estado do México), localizado na Região Metropolitana da Cidade do México.	qualitativa (entrevistas abertas e semi-estruturadas)	comunidades	homogêneas ou associadas à escola; ela recebe seus efeitos em uma escola valorizada
Koslinski, M. C.; Alves, Fátima; Lage, W. J. (2013)	Prova Brasil 2011 e Censo Escolar 2011 de escolas públicas do ensino fundamental	- Alunos do 5º e do 9º anos da cidade do Rio de Janeiro	Ferramentas de geoprocessamento para análises socioespaciais (Sistema da Informação Geográfica)	Aluno, escola, indivíduo, bairro e vizinhança.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ resultados de segregação</li><li>▪ situada em um componente da infraestrutura</li><li>▪ segregação prejudicial à distribuição de uma prática, seja, em apontar o funcionamento e a presença nas grades</li><li>▪ segregação na escola esportiva maior h... seja, a</li></ul>



					situada compon da infra ▪ ou seja seu alu
--	--	--	--	--	--

Quadro 2: Levantamento amostral de estudos sobre o efeito vizinhança e seus impactos nas oportu

Fonte: Elaboração própria a partir dos autores citados no Quadro 2.

Observa-se no Quadro 2 que os estudos são, em sua maioria, de análise quantitativa, o que pode ser um limitador para os estudos sobre oportunidades e desigualdades educacionais a partir do conceito de efeito vizinhança, pois tais estudos descrevem as características da vizinhança mais vinculadas a determinados comportamentos de risco ou desfechos escolares individuais, como repetência, abandono, problemas no processo de ensino e aprendizagem, rendimento escolar, não apresentando explicações para estes comportamentos (KOSLINSKI e ALVES, 2012). Segundo Ribeiro et al. (2016), os estudos qualitativos desenvolvidos por pesquisadores do Observatório da Educação e Cidade permitiram de forma mais aprofundada os mecanismos que possibilitam entender a relação entre as características da vizinhança e as desigualdades educacionais. Outra característica destes estudos está no enfoque destes fenômenos nas cidades metropolitanas.

Small e Newman (2001 *apud* ANDRADE e SILVEIRA, 2013) identificaram mecanismos de reprodução das situações encontradas nos guetos americanos e a partir deles, categorizaram os estudos sobre efeito-vizinhança (Quadro 3).

Mecanismos	
Socializadores	Instrumentais
Agrupa explicações referentes a processos de socialização que se estabelecem em um bairro/vizinhança, tendo como pressuposto que os indivíduos são receptores passivos de processos de socialização que conformariam certos padrões de comportamento.	Agrupa explicações de como a agenda dos indivíduos pode ser limitada por certas condições das vizinhanças; os efeitos recaem diretamente sobre os adultos e tem maior relação com o mercado de trabalho, com a vida política e a formação de parcerias que contribuam para a solução de problemas de ordem pública.
<p>Modelos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Epidêmico</li> <li>- De socialização coletiva</li> <li>- De socialização institucional</li> <li>- De isolamento linguístico</li> <li>- De oposição cultural</li> <li>- De privação relativa</li> </ul>	<p>Modelos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Isolamentos das redes sociais</li> <li>- Acesso a recursos</li> <li>- Limitação das alianças políticas</li> </ul>

Quadro 3: Mecanismos e modelos explicativos para o efeito-vizinhança

Fonte: Small e Newman (2001) e Ribeiro *et al.* (2016).

A despeito dos problemas metodológicos ainda a superar nestes estudos, eles são importantes para mostrar como o território é uma categoria analítica importante em estudos sobre a produção e reprodução das desigualdades, como também as possibilidades e potencialidades que surgem do ponto de vista de uma agenda multidisciplinar de pesquisa para estudar sobre contextos urbanos. Para Ribeiro (Ibid.), parece não haver dúvida atualmente na literatura dos efeitos da segregação residencial sobre a manutenção das desigualdades entre os indivíduos em termos de êxito educacional. Todavia, acreditamos que o termo mais adequado seria 'reprodução' e não 'manutenção', para não incorrer em um determinismo absoluto desta relação, pois como já visto o espaço é uma produção social disputada (BRANDÃO, 2017) e, portanto, há também formas de bloqueios e de resistências, pois no território há outros equipamentos públicos, como os equipamentos culturais que fazem o papel da educação, como diz o próprio Ribeiro (2016, p. 189) "a promoção da educação não ocorre apenas no âmbito da escola".

Trabalha-se, portanto, neste trabalho com o conceito de efeito vizinhança que está representado na definição de Alves, Franco e Ribeiro (2008, p. 91) que o explicam como uma categoria geral de modelos explicativos baseados na "relação de causalidade entre certos acontecimentos e o contexto social no qual ocorrem", é importante ressaltar que o conceito de efeito vizinhança deriva de uma questão relacional: o que a vizinhança produz de efeito no equipamento educacional.

Kaztman e Retamoso (2007) registram cuidados a serem tomados nos estudos que buscam relacionar os efeitos dos diversos contextos sobre o comportamento de indivíduos, famílias e comunidades, principalmente, quando estes podem vir a serem usados para a formulação de políticas sociais. Para os autores, há duas questões que devem ser observadas nestes estudos: a primeira, é que muitas vezes os efeitos manifestos podem ser mais atribuídos ao desempenho da família do que a composição social da escola ou da vizinhança. E a segunda, é que na maioria, estes estudos são sincrônicos, ou seja, comparam, em um mesmo momento de tempo, os resultados escolares de crianças com as mesmas características socioeconômicas e residentes em bairros ou matriculados em escolas com distinta composição social. Deve se ter em conta que, pode haver casos em que um indivíduo após muito tempo de exposição a situações de exclusão social, pode desenvolver barreiras que vêm a neutralizar as eventuais virtudes ocasionadas por futuras interações com desiguais.

No tocante à metodologia destes estudos, Ribeiro (2016, p. 187) conclui que estudos com base em pesquisas qualitativas "investigaram de forma mais aprofundada mecanismos que nos permitem compreender a

relação entre características do bairro/vizinhança e as desigualdades educacionais”.

A proposta deste artigo difere de outros estudos já realizados sobre efeito vizinhança, que se destinavam a investigar o que a vizinhança produz de efeito no equipamento. A discussão que se pretende é sobre uma metodologia que promova a análise ao contrário, ou seja: o que este equipamento produz de efeito vizinhança no território. Tomamos como referencial a teoria sobre efeito vizinhança apresentada, mas com a intenção de pesquisar a partir do equipamento educacional e entender os desdobramentos sobre o território (positivo ou negativo). O movimento é de dentro para fora.

Neste caso, a proposta é investigar o efeito vizinhança a partir da ideia de estrutura de oportunidades educativas sobre o território. Kaztman (2001), em seu enfoque estrutural da pobreza urbana, fala da importância da existência e qualidade dos vínculos que se estabelecem com as estruturas de oportunidades, vínculos que geram certos efeitos que não devem ser desconsiderados. Os recursos que os indivíduos, as famílias e a comunidade têm estão relacionados à estrutura de oportunidades à qual eles têm acesso

“Dada uma boa estrutura de oportunidades, esses recursos se transformam em ativos, ou seja, os recursos se convertem em ativos quando permitem o aproveitamento das oportunidades que o meio social oferece através do mercado, do Estado e da sociedade” (SANT’ANNA, 2009, p. 186).

Ao estudar o efeito-vizinhança, deve-se compreender *o que e como* está sendo afetado, pois disso depende para avaliar o efeito, se positivo ou negativo. Por exemplo, no caso da implantação de um equipamento educacional da estrutura do IF, no entorno pode ter uma população de mais baixa renda, que poderia se beneficiar deste equipamento, mas ao implantar esta escola, isso cria um efeito de valorização da terra, do imóvel e da moradia que acaba forçando a saída deste grupo do território e a chegada daqueles que já são mais privilegiados. Deve-se estar atento que um investimento sobre o território, mesmo quando ele tem como objetivo diminuir a desigualdade, pode aumentá-la.

E por isso, que a existência de um equipamento público (de educação, saúde, de lazer) dificilmente poderá, de forma isolada, ter garantido sua função de maior equidade social. Daí decorre a necessidade de uma articulação das ações públicas que acontecem neste espaço, como é o caso das políticas educacionais em articulação com outros setores, sentido maior de ser uma política pública, que vai além de ser financiada por orçamento federal.

Indo mais além, Ribeiro (2016) nos traz uma reflexão sobre a importância de se transformar o modelo de políticas públicas atual, que reflete um caráter essencialmente setorial e fragmentado de se pensar a questão social, “incompatível com o caráter crescentemente totalizador das necessidades de bem-estar e da efetiva democratização das oportunidades” (Ibid., p. 188).

Importante observar na fala de Ribeiro, o olhar sistêmico sobre as políticas públicas, o que significa também em como pensar estes subsistemas e suas intersectorialidades, até mesmo porque a produção desses serviços públicos ocorre de formas diferentes, e desta forma, quais os diálogos possíveis e existentes entre as políticas, em diferentes esferas, e o território. Se se pretende uma educação de qualidade para todos significa tornar a educação um eixo de articulação e integração dos diferentes setores da política social, fortalecendo sua capacidade de articulação com outras esferas do Estado (KAZTMAN; RETAMOSO, 2007).

E para além disso, não é apenas dar o acesso aos bens e serviços públicos, mas reconhecer as possibilidades de confrontos e conflitos que podem emergir daquele território, pois a forma como o território está organizado socialmente pode facilitar ou não o acesso aos recursos. E nesta conexão entre território e distribuição dos equipamentos públicos, como os Institutos Federais, pode haver questões do território que dificultam ou não o acesso e têm questões do próprio recurso que, ao ser implantado no território, dificulta ou facilita o acesso. Ambos são porosos. Daí, a análise destas conexões constituir-se em possibilidades de pesquisar o que este equipamento público produz de efeito-vizinhança no território.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Instituto Federal é um equipamento público que se constitui como parte de um contexto social, assim, não é uma escola comum, ela tem uma natureza política, tem estatura jurídica que lhe atribui autonomia e uma estrutura *multicampi*. Assim, as pesquisas que se propõem a estudar sobre os impactos deste equipamento no território, devem buscar a problematização do impacto da implantação de um *campus* do IF. Há um contexto social pré-existente, carregado de significados e práticas sociais, hierarquizado, já constituído e consolidado. É um contexto pós-implantação de um equipamento público que representa uma nova tipologia (e não uma escola técnica) que se propõe a ser poroso, permeável. É uma apropriação de mão-dupla, pois o contexto social também oferece oportunidades ao Instituto Federal.

Nesta linha argumentativa, há espaço e lacunas que devem ser exploradas nas pesquisas, para ampliar as escutas, investigar as articulações das políticas educacionais com outros setores, estudar se as

oportunidades educacionais criadas estão chegando às pessoas menos privilegiadas ou não e, como está o acesso a este recurso.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, F.; FRANCO, C.; RIBEIRO, L. C. Q. Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C. Q. ; KAZTMAN, R. (ed.). **A cidade contra a Escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.
- ALVES, F.; LANGE, W.; BONAMINO, A. A Geografia Objetiva de Oportunidades Educacionais na cidade do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. *et al.* (Org.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 67-90.
- ANDRADE, Luciana Teixeira de; MENDONÇA, Jupira Gomes de. Explorando as consequências da segregação metropolitana em dois contextos socioespaciais. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 169-80, jan.-jun. 2010.
- BACELAR, Tânia. Tendências do Desenvolvimento Regional recente no Brasil. In: BRANDÃO, C.A.; SIQUEIRA, H. (Orgs.). **Pacto Federativo, integração nacional e desenvolvimento regional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 39-51.
- BOISIER, Sergio. As fronteiras nos processos de integração supranacional: a experiência da União Europeia e as lições para a América Latina. In: **Políticas de Desenvolvimento Regional: desafios e perspectivas à luz das experiências da União Europeia e do Brasil**. Brasília: Ministério da Integração Regional, 2007, p. 171-191.
- BRANDÃO, Carlos. **Território e desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- \_\_\_\_\_. Transformar a provisão de bens e serviços públicos e coletivos nos espaços urbanos e regionais do Brasil. **e-metropolis**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 6-14, dez. 2015.
- \_\_\_\_\_. Cidades médias como provedoras de bens e serviços públicos e coletivos e como construtoras de cidadania e de direitos. In: SILVA, William Ribeiro e SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Orgs.). **Perspectivas da Urbanização: Reestruturação Urbana e das Cidades**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017. p. 99-118.

BRASIL. Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 1909.

\_\_\_\_\_. Lei N.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário. **Revista Territórios da Cidadania** 2009. Brasília, 2009.

CHRISTOVÃO, Ana Carolina; SANTOS, Mariana Milão dos. A Escola na Favela ou a Favela na Escola? In: RIBEIRO, L.C.Q. *et al.* (Org.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 277-297.

CORAGGIO, José Luis. **Economia urbana: la perspectiva popular**. Instituto Quito, 1994.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000a, p. 75-124.

\_\_\_\_\_. A perspectiva da economia popular urbana: base para uma nova política socioeconômica na cidade. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz (Org.). **O futuro das metrópoles: desigualdades e governabilidade**. Rio de Janeiro: FASE, 2000b, p. 553-574.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento humano e educação: o papel da ONGs latinoamericanas na iniciativa da educação para todos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000c.

CORRÊA, Roberto Lobato. Dimensões de análise das redes geográficas. In: \_\_\_\_\_. **Trajetórias geográficas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 107-120.

FLORES, Carolina. Segregação Residencial e Resultados Educacionais na Cidade de Santiago do Chile in: RIBEIRO, Luiz Cesar; KAZTMAN, Rubens. (Org.). **A Cidade Contra a Escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital/FAPERJ, 2008. p. 145-179.

FURTADO, Celso. **O desenvolvimento econômico**: um mito. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **Em busca de um novo modelo**: reflexões sobre a crise contemporânea. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HARVEY, D. **A Justiça Social e a Cidade**. São Paulo: Editora Hucitec, 1980, p. 1-102.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. Niterói: EdUFF, 2002.

\_\_\_\_\_. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: X Encontro de Geógrafos da América Latina, 2005, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: USP, 2005. p. 6774-6792.

\_\_\_\_\_. Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Niterói, ano IX, n. 17, p. 19-45, 2007.

\_\_\_\_\_. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In.: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. 2.ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015. p. 91-118.

KOSLINSKI, M.C.; ALVES, F. Novos olhares para 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.

KAZTMAN, Rubén. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la CEPAL**, n. 75, p. 171-189, dez. 2001.

KAZTMAN, Rubén; RETAMOSO, Alejandro. Efectos de la segregación urbana sobre la educación. **Revista de La CEPAL**, Santiago de Chile, n. 91, abr. 2007.

KOSLINSKI, M.C.; ALVES, F. Novos olhares para 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.

KOSLINSKI, M.C.; ALVES, F.; LAGE, W. J. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da Geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out.-dez. 2013.

ORTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA**, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: \_\_\_\_\_(Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens de nossa época**. Tradução: Fanny Wrobel. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

\_\_\_\_\_. **A subsistência do homem e ensaios correlatos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RIBEIRO, L. C. de Q.; KAZTMAN, Ruben (Orgs.). **A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letras Capital Editora, 2008.

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

\_\_\_\_\_. A Metropolização da Questão Social e as Desigualdades de Oportunidades Educacionais no Brasil. In: RIBEIRO, L.C.Q. *et al.* (Org.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 33-60.

RIBEIRO, L. C. Q; KOSLINSKI, Mariane Campelo; ZUCCARELLI, Carolina; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Desafios urbanos à democratização do acesso às oportunidades educacionais nas metrópoles brasileiras. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 171-193, jan.-mar., 2016.

RIBEIRO, Marcelo Gomes. **Educação, estrutura social e segmentação residencial no território metropolitano: análise das desigualdades de renda do trabalho em regiões Metropolitanas do Brasil**. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://objdig.ufrj.br/42/teses/789782.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Desigualdades urbanas e desigualdades sociais nas metrópoles brasileiras. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 18, n. 42, p. 198-230, mai-ago 2016.

SALATA, A.R.; SANT'ANNA, M. J. G. Entre o Mercado de Trabalho e a Escola: os jovens no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. *et al.* (Org.).

- Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 91-120.
- SANT'ANNA, M.J.G. O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito-vizinhança. In: Carneiro, S. M. S.; SANT'ANNA, M.J.G. (orgs.). **Cidade: olhares e trajetórias.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 167-191.
- SARAVÍ, Gonzalo. Segregação urbana, sociabilidade e escola na Cidade do México: a coexistência de mundos isolados. In: **A cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letras Capital Editora, 2008. p. 180-222.
- SILVA, C. J. R. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização.** Natal: IFRN, 2009.
- SMALL, Mario Luis; NEWMAN, Katherine. Urban Poverty after The Truly Disadvantaged: the rediscovery of the family, the neighborhood, and culture. **Annual Review of Sociology**, v. 27, p. 23-45, 2001.
- SOJA, Edward W. The city and spatial justice. Tradução: Sophie Didier, Frédéric Dufaux, **Spatial Justice**, n. 1, set. 2009.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I.E.de; GOMES, P.C.da C.; CORRÊA, R.L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas.** 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, p. 77-116. SUÁREZ, A. L.; GROISMAN, F. Segregação residencial e conquistas educacionais na Argentina. In: RIBEIRO, L. C. Q; KAZTMAN, R. (Org.). **A Cidade Contra a Escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. 1ª Edição. Rio de Janeiro/RJ. Letra Capital, 2008. p. 33-58.
- VETTER, D.M.; MASSENA, R.M.R.; RODRIGUES, E.F. Espaço, valor da terra e equidade dos investimentos em infraestrutura do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Geografia.** Rio de Janeiro, ano 41, n. 1/2. p. 32-71, 1979.
- VETTER, D.M.; PINTO, D.M.A.; FREDRICH, O.B.L.; MASSENA, R.M.R. A proposição dos benefícios das ações do Estado em áreas urbanas: seus determinantes e análise através de ecologia fatorial. **Revista Brasileira de Geografia.** Rio de Janeiro, ano 43, n. 4. p. 457-476, 1981.
- ZUCCARELLI, C.; CID, G. Oportunidades Educacionais e Escolhas Familiares. In: RIBEIRO, L.C.Q. *et al.* (Org.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 249-276.