

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(UNIRIO)

MARCELO ANDRÉ DE SOUZA

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: uma perspectiva territorial

Rio de Janeiro

2024

MARCELO ANDRÉ DE SOUZA

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: uma perspectiva territorial

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Mônica Dias Peregrino Ferreira

Rio de Janeiro
2024

MARCELO ANDRÉ DE SOUZA

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: uma perspectiva territorial

Membros da banca:

_____

Prof.ª Dr.ª Mônica Dias Peregrino Ferreira (Orientadora)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Fernanda Nunes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

_____

Prof. Dr. Diógenes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

_____

Prof.ª Dr.ª Amelia Cristina Alves Bezerra
Universidade Federal Fluminense – UFF

_____

Prof.ª Dr.ª Ana Cláudia Carvalho Giordani
Universidade Federal Fluminense - UFF

Rio de Janeiro
2024

Dedico esta Tese a Prof.ª Me. Maria José de Carvalho, querida professora, amiga e "mãe acadêmica".

SOUZA, Marcelo André de. **ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO:** uma perspectiva territorial. 2024. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

RESUMO

Esta tese analisa as relações entre escola e território no município do Rio de Janeiro, com foco nas correspondências entre os tipos de escolas de Ensino Médio Propedêutico da rede estadual e as configurações territoriais onde estão inseridas, considerando aspectos de infraestrutura predial e pedagógica. Fundamentada em dados do Censo Educacional do Inep (2022) e do Censo Populacional do IBGE (2010), o trabalho tem como objetivo compreender, de forma ampla, a distribuição dessas escolas e sua relação com as desigualdades territoriais existentes. O referencial teórico inclui contribuições de Souza (1997), Santos (1988), Haesbaert (2014), Peregrino (2014) e Bonamino (2010). O problema de pesquisa investiga como a relação entre escola e território pode evidenciar diferenças nas políticas públicas de educação, com a hipótese de que existem correspondências territoriais significativas entre a distribuição das escolas e as desigualdades existentes. A metodologia foi estruturada em três eixos, desdobrados em capítulos: (1) revisão de produções acadêmicas *stricto sensu* (Doutorado) sobre os conceitos de "escola" e "território"; (2) tipificação e classificação das escolas quanto à infraestrutura predial e pedagógica; e (3) análise das características territoriais do município em relação à localização e constituição das escolas, considerando as seguintes bases: divisão administrativa e pedagógica da Seeduc-RJ; divisão político-administrativa do plano diretor municipal; concentração de população jovem; territórios de comunidades; e principais vias de circulação rodoviária, metroviária e ferroviária. Os resultados indicam distinções entre as unidades escolares e mostram correspondências entre sua distribuição e os contextos territoriais, evidenciando desigualdades históricas, geográficas e sociais. Essa constatação evidencia diferenças na efetividade das políticas públicas de educação, particularmente no que diz respeito à oferta de oportunidades escolares, considerando as características prediais e pedagógicas das instituições. Ademais, essas disparidades revelam desproporcionalidades que, ao reproduzirem desigualdades históricas, geográficas e sociais, comprometem diretamente as oportunidades educacionais disponíveis, perpetuando desafios estruturais no acesso a uma educação equitativa no município do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Escola. Território. Ensino Médio. Infraestrutura escolar. Relação escola e território

SOUZA, Marcelo André de. **High Schools and Educational Opportunities in the city of Rio de Janeiro:** a territorial perspective. 2024. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

ABSTRACT

This thesis analyses the relationships between schools and territory in the municipality of Rio de Janeiro, focusing on the connections between the types of general secondary education schools in the state network and the territorial configurations where they are located, considering aspects of building and pedagogical infrastructure. Based on data from the Inep Educational Census (2022) and the IBGE Population Census (2010), the study aims to broadly understand the distribution of these schools and their relationship with existing territorial inequalities. The theoretical framework includes contributions from Souza (1997), Santos (1988), Haesbaert (2014), Peregrino (2014), and Bonamino (2010). The research problem investigates how the relationship between schools and territory can highlight differences in public education policies, hypothesizing that there are significant territorial correspondences between the distribution of schools and existing inequalities. The methodology is structured into three axes, detailed across chapters: (1) a review of academic studies (doctoral level) on the concepts of "school" and "territory"; (2) typification and classification of schools regarding building and pedagogical infrastructure; and (3) analysis of the municipality's territorial characteristics in relation to the location and constitution of schools, considering the following frameworks: the administrative and pedagogical division of Seeduc-RJ; the political-administrative division of the municipal master plan; the concentration of young populations; community territories; and major road, metro, and rail circulation routes. The results indicate significant distinctions among school units and show correspondences between their distribution and territorial contexts, highlighting historical, geographical, and social inequalities. These findings reveal differences in the effectiveness of public education policies, particularly concerning the provision of educational opportunities, considering the building and pedagogical characteristics of the institutions. Furthermore, these disparities expose disproportionalities that, by reproducing historical, geographical, and social inequalities, directly compromise the educational opportunities available, perpetuating structural challenges to achieving equitable education in the municipality of Rio de Janeiro.

Keywords: School. Territory. High School. School infrastructure. School and territory relationship

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 10

1.1 As escolas de Ensino Médio: uma primeira aproximação 18

1.2 Metodologia 25

2 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA E TERRITÓRIO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO, DA GEOGRAFIA E DA SOCIOLOGIA 28

2.1 Discussão teórica sobre o conceito de território 30

2.1.1 Território, suas concepções e vertentes 31

2.1.2 Território na concepção da ciência geográfica 32

2.1.3 A Territorialidade: relações com o território 36

2.1.4 Território e Rede 38

2.1.5 Diálogos entre as concepções e vertentes sobre território 39

2.2 Das produções acadêmicas do catálogo da Capes as obras que destacam os termos "escola" e "território" no âmbito das Ciências Humanas. 40

2.2.1 As Produções Stricto Sensu de Doutorado e os caminhos trilhados nas discussões sobre a relação escola e território no âmbito das Ciências Humanas. 47

2.2.2 Análise qualitativa das Teses presentes no Banco de dados da Capes. 50

2.2.3 As discussões sobre a relação escola x território no meio rural 51

2.2.4 As discussões sobre a relação escola x território no meio urbano 56

2.3 Considerações preliminares e aproximações com a proposta de estudo 64

3 A INFRAESTRUTURA ESCOLAR E OS TIPOS DE ESCOLA DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO 66

3.1 O Ensino Médio Propedêutico da Rede Estadual: sua relevância no cenário nacional e no município do Rio de Janeiro 70

3.2 Proposta metodológica para tipificação de escolas 75

3.3 Escolas de ou para o Ensino Médio? 81

3.4 Uma proposta de classificação para as escolas de Ensino Médio Propedêutico, no município do Rio de Janeiro 84

3.5 Considerações Preliminares 87

4 A RELAÇÃO ESCOLA E TERRITÓRIO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO 89

4.1 A formação territorial do município do Rio de Janeiro e os contrastes entre favela e asfalto 91
4.2 O município do Rio de Janeiro e as desigualdades intramunicipais 98
4.3 Escolas de/para o Ensino Médio em territórios desiguais: por que aqui e não ali ou lá? 109
4.3.1 Correlação entre tipos de escola e territórios juvenis cariocas 122
4.3.2 A relação escola em territórios vulneráveis 126
4.3.3 Os meios de circulação e mobilidade urbana e a relação ente escola e território 130
4.4 Considerações preliminares 133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 136
REFERÊNCIAS 147
APÊNDICE A - Produções acadêmicas em nível de Doutorado sobre os significados do conceito de Território na área da Educação, entre os anos de 1987 e 2018. 153
APÊNDICE B - Produções acadêmicas em nível de Doutorado e os significados sobre o conceito de Território, na área da Geografia, entre os anos de 1987 e 2018. 173
APÊNDICE C - Produções acadêmicas em nível de Doutorado e os significados sobre o conceito de Território, na área da Sociologia, entre os anos de 1988 e 2018. 178
APÊNDICE D –Quadros com palavras-chave das produções acadêmicas em nível de Doutorado, nas áreas da Educação, Geografia e Sociologia, entre 1987 e 2018.... 181
APÊNDICE E - Ranking das escolas da rede estadual de Ensino Médio Propedêutico, por variáveis, no município do Rio de Janeiro, 2022 183
APÊNDICE F - Ranking das escolas da rede estadual de Ensino Médio Propedêutico, por indicadores, no município do Rio de Janeiro, 2022 192
APÊNDICE G -Distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual nos territórios administrativos e pedagógicos da Seeduc-RJ, 2022 202
APÊNDICE H - Distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual nas Zonas Norte, Sul, Oeste e Centro do Rio de Janeiro, 2022 205
APÊNDICE I - Distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual no município do Rio de Janeiro, por população total de jovens, 2022 208
APÊNDICE J - Distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual no município do Rio de Janeiro, por população relativa de jovens, 2022 210
APÊNDICE K - – Distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual no município do Rio de Janeiro, por proximidade a comunidades, 2022. 213

APÊNDICE L - Distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual no município do Rio de Janeiro, por principais vias de acesso rodoviário, 2022. 216
APÊNDICE M - –Distribuição das escolas estaduais de Ensino Médio no município do Rio de Janeiro, por linhas de metrô e trem, em 2022 219
ANEXO A – Mapa político do município do Rio de Janeiro.....222

1. INTRODUÇÃO

As reflexões desencadeadas nesta tese estão centradas na análise das relações entre escola e território no município do Rio de Janeiro, com foco em identificar correspondências entre tipos de escola, relacionadas aos aspectos de infraestrutura física e pedagógica e as configurações territoriais onde estão inseridas. O estudo examina as escolas que oferecem Ensino Médio Propedêutico na rede pública estadual, em relação às desigualdades territoriais da cidade. Para isso, a pesquisa está fundamentada em dados do Censo Educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2022 e no Censo Populacional de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O destaque dado ao tema deste estudo remete a intenção de aprofundar alguns dos resultados parciais alcançados nas pesquisas desenvolvidas durante a minha trajetória acadêmico-profissional. Esses resultados estão baseados nas discussões teóricas realizadas no curso de três Programas de Pós-Graduação e na participação em três grupos de pesquisa,[1] os quais impulsionam-me a pleitear uma vaga nesse Doutorado, na linha de pesquisa "Políticas, História e Cultura em Educação".

Durante a graduação em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pude participar de grupos de pesquisa, dos quais destaco o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) que ampliou meus conhecimentos relacionados às desigualdades socioambientais e planejamento do solo urbano da cidade do Rio de Janeiro.

Como profissional no campo da educação, exerço a regência de Geografia nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro, nas quais venho atuando há cerca de 15 anos com o público do ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, estou lotado no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) no bairro de Madureira, pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) e no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) na Ilha do Governador, pela Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ). O contato com sujeitos diversos, quanto às suas características socioculturais e do ponto de vista da exclusão escolar, despertou-me a inquietação de melhor compreender quais são ou foram os desafios e limitações desses grupos, para a conclusão dos seus estudos, dentro dos limites

[1] Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB/UFRJ) e Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância – EAD –(LANTE/UFF), além da participação nos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA/UFF), Juventude, Escola, Trabalho e Território (JETT/UNIRIO) e Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (LIEJA/UFRJ).

etários convencionados institucionalmente para o Ensino Médio.

Dessa forma, pós graduei-me no Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) da UFRJ com o estudo sobre o ensino de Geografia, na modalidade semipresencial do CEJA de Madureira. Como prosseguimento, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, onde pesquisei sobre a EJA do Ensino Médio, sob os aspectos das diversidades, desigualdades sociais e educação.

A pesquisa, defendida e aprovada no ano de 2018, foi orientada pelo Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião da UFF e Prof.ª Dr.ª. Mônica Dias Peregrino Ferreira da Unirio. Nela, o objetivo geral procurou compreender as relações entre o território e as características da população de jovens e adultos, matriculados na EJA do Ensino Médio, das escolas estaduais da Zona Norte do município do Rio de Janeiro.

Intitulada "*A Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro: um olhar a partir da dimensão territorial*", o trabalho buscou, entre outros objetivos específicos, caracterizar a população dos alunos matriculados no Ensino Médio dessa região, a partir de variáveis como: idade, sexo, renda, cor ou raça, local de nascimento, local de moradia, situação trabalhista e trajetória escolar; reconhecer conexões ou vínculos entre os perfis dos alunos e sua relação de domínio/apropriação do território; comparar os dados da Zona Norte aos dados e da Zona Oeste do município.

A busca revelou que os alunos dessa modalidade, presentes no referido banco de dados possuíam representações que os caracterizavam dentro de um perfil específico. Na análise de 27 variáveis observadas, 24 traziam as características de mais de 55% (quase 2/3) da amostra, compondo uma tendência no perfil de alunos. Por outro lado, a pesquisa também evidenciou discrepâncias intraurbanas, quando foram comparadas as Zonas Norte e Oeste da cidade. Essas duas regiões apresentaram contrapontos significativos (atribuídos a faixa etária, sexo, local de moradia entre outros) que indicavam espacializações distintas dentro das tendências apresentadas pela amostra.

Todo o trabalho esteve ancorado no projeto de pesquisa "Escola, Trabalho e Território", coordenado por Mônica Peregrino, o qual possui um banco de dados concentrando informações sobre as trajetórias escolares de alunos que frequentavam a EJA/EM, nas cidades do Rio de Janeiro, Duque de Caxias e Angra dos Reis, sediado na Unirio, mais especificamente em seu Programa de Pós-Graduação. Atualmente, esse banco reúne também o universo de alunos matriculados em escolas situadas nos municípios de Duque de Caxias e Angra dos Reis.

Dessa forma, à luz das tendências e diferenças apresentadas para cada área geográfica, pode-se afirmar que dependendo do olhar empregado, as características dos perfis discentes

poderiam revelar diversidades. E, ao revelar que a gênese dessas diferenças estava associada a indicadores como sexo, cor, idade e renda, pôde-se inferir que no território municipal coexistiam desigualdades intraurbanas e que, em última instância, ecoavam nos bancos escolares.

Como desdobramento dessa dissertação, e sem perder de vista as referências dos estudos realizados no Mestrado, esta pesquisa visa ampliar o campo de investigação, trazendo para o debate uma tentativa de estabelecer uma escala de classificação escolar, considerando os diferentes tipos de escolas (do ponto de vista da infraestrutura predial e pedagógica) voltadas para o Ensino Médio Propedêutico, na dependência administrativa da rede estadual, considerando as configurações territoriais existentes em todo o município do Rio de Janeiro. Assim, a análise desse processo relacional, está focada no recorte de sujeitos que constituem os grupos de jovens, isto é, pessoas cuja idade varia de 15 a 29 anos (conforme o § 1º do art. 1º do Estatuto da Juventude) matriculados nesta etapa de ensino.

O Ensino Médio entendido como linha divisória que separa modalidades de transição juvenil para a vida adulta é uma etapa da Educação Básica que vem adquirindo considerável relevância no cenário educacional brasileiro, a partir da Constituição de 1988. Essa mudança, proporcionou algumas ressignificações, sobretudo após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em 2007. Como finalidade, o que está posto nos textos legais é que as escolas de Ensino Médio devem promover a continuidade da educação escolar e consolidar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental.

No conjunto dos cursos ofertados para esta etapa de educação, o Ensino Médio Propedêutico pretende desempenhar um papel fundamental na formação educacional dos estudantes, pois ao priorizar disciplinas essenciais das áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens, este modelo de ensino intenciona preparar os alunos para enfrentar os desafios acadêmicos futuros, ao mesmo tempo em que procura desenvolver habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação eficaz. Com o caráter de não terminalidade dos estudos, o Ensino Médio Propedêutico busca criar oportunidades para o ingresso em instituições de ensino superior e de uma formação mais especializada, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens.

Acresce ainda que a presença de uma infraestrutura escolar adequada nas escolas desempenha um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois garante as condições necessárias de acesso e permanência, como estipulado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Além disso, a infraestrutura contribui para criar um ambiente escolar favorável, promovendo a integração dos

estudantes e facilitando a aprendizagem, enquanto favorece as interações essenciais para o seu desenvolvimento.

Atualmente, com a Lei nº 13.415/2017 (também chamada de Novo Ensino Médio), essa etapa da educação vem passando por transformações estruturais, no que diz respeito à quantidade de horas de estudo (de 800 horas para 1.000 horas anuais), a uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Ao representar a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio recebe discentes que buscam dar continuidade aos estudos, com idade acima dos 14 anos, e que iniciam seu processo de transição para vida adulta. Assim, além do papel formador, é atribuído às escolas de Ensino Médio a função de dar respostas aos desafios existenciais desses sujeitos.

Cunha (2017) ao refletir sobre a Medida Provisória nº 746/2016, que posteriormente foi modificada na Câmara dos Deputados em aspectos não essenciais e sancionada pelo presidente Temer como Lei nº 13.415/2017, levanta a hipótese de que a lógica da política educacional expressada nesta Medida resulta da retomada da função "contenedora" historicamente atribuída ao Ensino Médio. O autor sugere que a explicação para essa política não se limita ao Ensino Médio em si, mas também remonta ao Ensino Superior, como observado nas reformas das décadas de 1970 e 1990. (p. 380).

Apesar da relevância desta etapa de ensino, um grande contingente de alunos ainda está à margem das políticas públicas voltadas à educação. Mesmo com uma expansão e projeção, o Ensino Médio no Brasil ainda não atende à demanda de alunos, conforme especifica a Constituição Federal, assim como expressa a desigualdade social existente na sociedade brasileira com relação ao direito à educação.

Assim, esta proposta de estudo foca nos tipos de ofertas de escolas da rede estadual com o Ensino Médio e como o território pode revelar correlações nas diferentes configurações sociais do município do Rio de Janeiro. Nesse sentido, os estudos sobre território discutidos por Souza (1997), Santos (1988) e Haesbaert (2014), Peregrino (2014) e Bonamino (2010) são relevantes contribuições teóricas que embasam a escolha pela expressão "perspectiva territorial" apresentada no título. Nesses estudos são perceptíveis duas abordagens sobre território. Uma relacionada ao campo da Geografia e à espacialidade humana na interação sociedade-natureza, que envolve as relações de poder e enfatiza a sua materialidade (limites) e múltiplas dimensões. Outra, está ancorada nas abordagens da Sociologia, cujo enfoque ocorre a partir da intervenção do território nas relações sociais, aqui vista sob o ponto de vista educacional.

A análise sobre a relação entre as tipologias predial /pedagógica e a forma como o território pode indicar as ações das escolas nas diferentes áreas do município do Rio de Janeiro, não só poderá revelar indícios sobre como se efetivam as políticas públicas para o Ensino Médio Propedêutico, como também investigar as mudanças trazidas por processos que, em seus limites e contradições, permitiram o ingresso de jovens em instituições e processos antes restritos a porção mínima da juventude, mas que ainda produzem um contingente de alunos não incluídos ou integrantes das franjas do sistema educacional.

Com base nisso, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender, a partir de uma abordagem abrangente, a distribuição dos diversos tipos de escolas de Ensino Médio Propedêutico ofertadas pela rede estadual de ensino no ano de 2022, levando em conta os tipos de infraestrutura predial e pedagógica dessas instituições e suas correspondências com as configurações territoriais do município do Rio de Janeiro, conforme apresentadas no Censo de 2010. Especificamente buscou-se: [1] elencar os principais temas envolvidos nas discussões sobre escola e território nos trabalhos acadêmicos em nível de Doutorado, presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre 1987 e 2018; [2] refletir sobre a importância das políticas públicas para o Ensino Médio Propedêutico no âmbito estadual, assim como analisar a sua efetivação a partir das tipologias de infraestrutura predial e pedagógica, nas diferentes áreas territoriais do município do Rio de Janeiro, de acordo com o Censo Educacional do Inep (2022); [3] Mapear os tipos de ofertas escolares de acordo com as configurações territoriais do município do Rio de Janeiro, no que tange seus aspectos político-administrativo, pedagógico, socioecômicos e etários, a partir do censo populacional do IBGE de 2010.

Ao privilegiar como tema de estudo a relação entre "escola" e "território", são elencadas duas obras que serviram de referência para a construção do problema desta pesquisa. A primeira, intitulada "O Território como variável-chave na transição para a vida adulta: o caso dos jovens matriculados no Programa Projovem" Trabalhador do município de São Gonçalo", produzida por Peregrino e Fernandez (2014) busca compreender as possíveis aplicações do conceito de território nos estudos para a transição para a vida adulta. A segunda, cujo título é "A Geografia Objetiva de Oportunidades Educacionais na cidade do Rio de Janeiro", de Alves, Lange e Bonamino (2010), conceituou a Geografia Objetiva de Oportunidades, mapeia e cria o Índice de Oportunidades Educacionais, a partir da relação entre oferta escolar e demanda dos alunos entre 6 e 14 anos. Esses estudos, de metodologias distintas, apresentam resultados importantes na discussão sobre o tema em questão, assim como abrem possibilidades de

investigações, ainda que as autoras estivessem debruçadas em outros recortes territoriais ou etapas de ensino.

No artigo "O Território como variável-chave na transição para a vida adulta: o caso dos jovens matriculados no Programa Projovem Trabalhador do município de São Gonçalo", Peregrino e Fernandez buscam entender os efeitos do território na transição para a vida adulta apresentando um estudo de caso realizado entre jovens de periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro. Elas partem do pressuposto de que a juventude pode ser vivida de múltiplas formas e que essas formas podem expressar ao mesmo tempo potencialidades ou vulnerabilidades de acordo com fatores como: classe social, etnia, gênero, território etc. Na busca em compreender a diversidade e seus pertencimentos sociais, elas privilegiam a dimensão espacial na constituição da experiência juvenil, na perspectiva dos processos de socialização dos jovens os estudos sobre a transição para vida adulta.

Para as autoras,

> os estudos sobre juventude, desde as vertentes fundadas no estudo das gerações, vêm buscando entender' não só os elementos que agregam os jovens (em tempos e espaços determinados), mas também os inúmeros fatores envolvidos nesta "agregação" - as instituições partícipes, as relações com as gerações que as antecedem, os mecanismos que envolvem sua autonomia ou tutela, os conjuntos de valores produzidos, as expressões culturais construídas. por outro lado, temos também os estudos que, sem diminuir a importância de entender as singularidades que demarcam a "juventude", centram suas questões no entendimento das muitas e desiguais formas de vivê-la em determinado espaço/tempo. (FERNANDEZ; PEREGRINO, 2014, p. 66)

A partir de um trabalho quantitativo e qualitativo, as autoras propõem analisar a questão, a partir de dois movimentos: primeiramente, pela constituição da noção de juventude como posição social e analítica desta sociedade; em segundo lugar, na análise da importância relativa do território na transição entre escola e trabalho para jovens. Dessa forma elas produzem um estudo exploratório, cujo recorte consiste no perfil de 6.734 jovens matriculados no programa de qualificação para o trabalho, que se desdobrou em entrevistas com quatorze jovens selecionados a partir do conjunto inicial.

As conclusões apontam, dentre outros, que o enraizamento da família do jovem no território habitado e grau de isolamento do jovem no território são elementos fundamentais para a fundação do tipo de relação que estabelecerá com o espaço e que acaba delimitando, portanto, o tipo de uso que o jovem poderá fazer de instituições no processo de transição.

Ao considerar os resultados obtidos pela pesquisa, as autoras referenciadas apresentam algumas conclusões parciais, as quais permitiram a construção de três hipóteses, a saber: [1] se escolarização provoca ampliação das aspirações, então, o tipo de escola cursada implicará variações no efeito dessas aspirações por meio: do tipo de equipamento disponível; do

conhecimento adquirido; das redes de sociabilidade existentes/construídas; das inserções institucionais possibilitados; [2] A trajetória laboral dos jovens pode restringir ou ampliar as aspirações sociais, a circulação pelo território e os projetos de futuro, a disponibilidade (ou não) para circular e para se apropriar dos territórios da cidade, a partir das relações estabelecidas na escola e no Trabalho; [3] O território é um dos elementos fundamentais no processo de transição paro a vido adulta, interferindo na sociabilidade, na mobilidade, na apropriação dos espaços da cidade, nos processos de pertencimento e na organização das identidades, podendo proporcionar experiências limitadoras e/ou ampliadoras na construção dos trajetórias dos jovens, por meio: do tipo de equipamento que (o território) acumula (escolas, postos de trabalho, equipamentos culturais e de lazer); do tipo de vizinhança e formação de redes de contatos que propicia; da mobilidade física (grau de circulação, acesso a sistemas de transportes coletivos) e social que dispõe; do tipo de sociabilidade que proporciona.

Com base nessas hipóteses, foi constatado, no primeiro momento, a distinção de nuances no interior da população estudada, que, uma vez aprofundadas na investigação, permitiram a caracterização dos grupos distintos. Em segundo lugar, foi percebida a importância da realização de um estudo em "escalas", e que visa uma construção de caso, a partir de aproximações sucessivas, onde cada patamar pode formar fundamentos para a elaboração de novas hipóteses. Em terceiro lugar, a identificação que o território produz efeitos na delimitação do tipo de transição entre escola e trabalho realizado, estando os jovens mais bem posicionados social e territorialmente, mais disponíveis para retirar desta relação seus melhores 'frutos". Em quarto lugar, foi possível constatar de que o território possui uma dimensão simbólica, o modo como ocorre essa apropriação não se refere apenas ao uso dos recursos disponibilizados, mas também aos significados projetados, revelando, assim, que o tipo de relação estabelecido pelos jovens para com o território, delimitou formas também distintas de apropriação simbólica dele.

A pesquisa elaborada permitiu uma maior compreensão das características, gerais e específicas das desigualdades territoriais que marcavam a transição para vida adulta dos jovens, possibilitando uma análise desta região. Para além disso, ela abre novos espaços para reflexões no que se refere aos impactos do território na transição para vida adulta e como vem ocorrendo a reprodução das desigualdades nas formas de se vivenciar a juventude em regiões periféricas.

Na obra intitulada "A Geografia Objetiva de Oportunidades Educacionais na cidade do Rio de Janeiro", de Alves, Lange e Bonamino (2010), os autores conceituam e mapeiam a Geografia objetiva e subjetiva de oportunidades com base em Galster e Killer (1995). O trabalho tem como recorte os alunos na faixa etária entre 6 e 14 anos, idade que corresponde ao

Ensino Fundamental, mapeando com dados relativos à demanda e à oferta, a fim de analisar relações existentes entre a estrutura de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro e as estratégias familiares de escolha de estabelecimentos escolares. Para eles, a cidade do Rio de Janeiro possui um sistema educacional fortemente estratificado, não diferente de outras cidades brasileiras e latino-americanas. Dentre os mecanismos educacionais de estratificação, são destacados: (a) alocação de alunos nas redes pública ou privada; (b) alocação de alunos em escolas da mesma rede, mas em condições desiguais. Eles observam que nas grandes cidades brasileiras existe

> uma tendência à predominância de um modelo de organização espacial em que a diferenciação das classes sociais é traduzida por separações físicas e simbólicas. Estes processos socioespaciais são importantes para a compreensão dos mecanismos de produção/reprodução de desigualdades sociais. A segregação é causa e consequência de diferenças de atributos, de recursos, de poder e de status que se constituem nas bases materiais da formação de categorias sociais, que tendem a buscar localizações específicas na cidade, criando a divisão social do território. (ALVES; BONAMINO; LANGE, 2010, p. 70)

Ao considerar o modelo de organização espacial das cidades brasileiras, os autores propõem uma análise dos mecanismos de estratificação educacional considerando a capacidade de resistência e adaptação dos sujeitos. Dessa forma, eles procuram relacionar o processo de tomada de decisões com o contexto geográfico dos indivíduos, considerando que o processo de tomada de decisões é infletido por variações objetivas e subjetivas,

Ao comparar essas variações os autores destacam que a Geografia Objetiva de Oportunidades, diz respeito a estrutura, qualidade e o acesso às oportunidades (sistemas sociais, mercados e instituições) e variam entre uma região e outra. Por outro lado, a Geografia Subjetiva de Oportunidades, refere-se aos valores, anseios, preferências e percepções subjetivas acerca das oportunidades e dos potenciais resultados da tomada de decisões, que podem ser limitadas não apenas pela disponibilidade ou não de escolas, mas também por não estarem dentro do "horizonte possível" de famílias com determinadas características sociais, culturais e econômicas, variando também geograficamente.

Assim, ao explorarem a operacionalização do conceito de Geografia Objetiva de Oportunidades Educacionais foi utilizado como ferramentas, programas de geoprocessamento ou Sistema de Informações Geográficas (SIG)[2]. Como resultado foi criado o Índice de Oportunidades Educacionais, que relacionou a demanda de crianças de 6 a 14 anos e oferta de escolas. Como sugestão eles propõem a replicação da construção do Índice de Oportunidades

[2] O SIG é um conjunto de sistemas de softwares e hardwares capazes de produzir, armazenar, processar, analisar e representar inúmeras informações sobre o espaço geográfico, tendo como produto mapas temáticos, gráficos e tabelas.

Educacionais para diferentes níveis de ensino, como o Ensino Médio, bem como para outras cidades e regiões metropolitanas, a fim de possibilitar uma comparação de diferentes Geografias objetivas de oportunidades, em contexto com modelos de segregação distintos.

Com base nas reflexões apresentadas, essa proposta de pesquisa tem como objeto de estudo a relação entre o quantitativo e os tipos de ofertas escolares de Ensino Médio Propedêutico, bem como as possíveis correspondências dessas instituições, considerando as configurações territoriais do município do Rio de Janeiro. A partir das configurações territoriais em que estão circunscritas e das características socioeconômicas dos que habitam esses territórios, será possível reconhecer como essas configurações podem revelar distorções na localização, no quantitativo e nos tipos de escolas de Ensino Médio Propedêutico, do ponto de vista da infraestrutura predial e pedagógica.

1.1 As escolas de Ensino Médio: uma primeira aproximação

As escolas de Ensino Médio têm como finalidade promover a continuidade da educação discente, cujo objetivo consiste em aprofundar e consolidar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Ao ser a última etapa da Educação Básica o Ensino Médio recebe discentes que buscam dar continuidade aos estudos, com idade acima dos 14 anos, ou seja, indivíduos que iniciam seu processo à vida adulta. Além do papel formador, as escolas de Ensino Médio buscam respostas aos desafios de existência desses sujeitos, tais como: afetividade, sexualidade, independência dos pais, inserção a grupos sociais diferentes do familiar e construção das identidades.

Vista pelo prisma das desigualdades e problemas sociais, acresce à escola um papel relacional ou analítico, pois ela não é o *lócus* onde tudo começa, ou seja, ela não é a origem dos problemas, ela os reflete. Assim, partindo dela, podemos elencar variáveis em que possam contribuir para compreensão sobre onde e como interdições, degradações e injustiças tomam contornos e demarcações nas vidas daqueles que buscam acessá-la (PEREGRINO, 2008). Uma dessas variáveis de análise pode ser o território, nas suas constituições múltiplas e na sua interrelação como no papel das escolas sobre os jovens.

Território é um conceito polissémico e dele se apropriam diversas áreas do saber, tais como a Geografia, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia etc. Para a Sociologia o enfoque ocorre a partir da influência do território nas relações sociais, enquanto para a Geografia, o território pertence a um conjunto de conceitos (lugar, paisagem e região) que estão articulados

a uma categoria mais ampla, o espaço geográfico. Dessa forma, o espaço geográfico consiste na dimensão espacial da sociedade e o território corresponde a propriedade desse espaço que privilegia questões ou problemáticas ligadas às relações ou práticas de poder, ou seja, relações espaciais (e sociais) de poder.

Por estar associado ao conceito de "poder" e este adquirir conotações que se estendem desde a sua vinculação ao papel jurídico-administrativa do Estado moderno até a sua presença em toda relação social (no sentido de dominação e resistência), território, por associação, também pode apresentar diferentes abordagens e escalas de análise. Como as relações de poder estão contidas em todas as demais (econômicas, epstemologias, culturais, gênero, cor e idade etc.), território tanto pode ser lido, relacionado a um caráter político como o poder do Estado, como estendido a todas as relações sociais, envolvendo outras esferas como a cultural e a econômica. (Haesbaert, 2014). Para além da amplitude de análise do conceito, são originados outros conceitos como territorialidade, territorialização, desterritorialização e territorialização. Além disso o conceito pode estar associado aos conceitos de rede e escala.

Peregrino e Fernandes (2014) ao refletirem sobre o território como variável chave para a transição para a vida adulta trazem a hipótese que este conceito é uma variável fundamental na distinção entre os modos de transição para a vida adulta, potencializando ou limitando a ação de instituições como a escola. A hipótese trazida por elas remete a reflexão sobre de que forma as políticas públicas de educação são efetivadas sobre o território e como elas são reproduzidas a partir dele, em especial no âmbito do Ensino Médio.

O Ensino Médio é uma etapa da Educação Básica, que apesar de estar presente neste nível de educação desde o início do século passado, vem adquirindo considerável relevância no cenário educacional brasileiro, a partir da Constituição de 1988. A forma com que a lei maior do país passou a tratar essa etapa da Educação Básica, proporcionou algumas ressignificações, sobretudo após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a partir da Lei nº 11.494/2007 e do Decreto nº 6.253/2007.

Visto como educação das elites e não como essencial a todos os cidadãos, o Ensino Médio foi durante muito tempo considerado como um percurso educacional de transição para o ensino superior. Para as classes populares, visava meramente o mercado de trabalho como formação técnica. A lei 5.692/71, que reformou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61, promoveu alterações na estrutura organizacional da Educação Básica e no Ensino Médio (2º grau), instituiu as funções formativa e profissionalizante. Em seguida, a LDB nº 9.394/96 e a

Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009[3], que assegurou a condição de obrigatória e passou a conferir-lhe outra identidade, tornando-a etapa conclusiva da Educação Básica e recebedora de políticas públicas voltadas a esse nível de ensino.

Esta LDB, ainda vigente, determina que as Unidades Federativas, são responsáveis pelo Ensino Médio devendo assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem. Para além, estabelece que este nível de ensino poderá ocorrer como ensino regular (diurno, noturno ou integral), assim como nas modalidades de Educação Profissional Técnica (articulada ou subsequente), Educação Profissional e Tecnológica; Educação de Jovens e Adultos e cursos e exames supletivos.

Mesmo assegurando como um direito obrigatório e atribuindo a oferta de vagas ao ente federativo estadual, a LDB em vigor faz uma distinção entre o Ensino Fundamental e o Médio, no que diz respeito à localização das escolas. O inciso X do Artigo 4º define que a educação escolar pública e dever do Estado, entretanto determina que a "vaga na escola pública de educação infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade." Dessa forma, a exclusão do Ensino Médio a esse inciso atribui ao discente desta etapa de educação, uma outra condição: a mobilidade.

O aumento da idade obrigatória à Educação Básica foi um avanço nas conquistas sociais no âmbito da educação, sobretudo para os jovens, pois até esse momento, a prioridade da expansão da escolarização estava centrada no Ensino Fundamental a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que tronou-se no Fundeb. O processo de expansão da educação no qual o Ensino Médio foi inserido faz parte do conjunto de formulações legais, as quais concomitantemente articulam políticas públicas de caráter universalista e focalizada. Essas ações governamentais estão em curso desde 1990, não só no Brasil como em muitos países latino-americanos. (Andrade, 2005)

Peregrino (2018) acrescenta que no Brasil, a penetração dos jovens pobres na escola, em especial nos patamares médios de escolarização vem se dando muito lentamente. O último "ciclo" expansivo teve início em meados da década de 1990, com a instituição do Fundef, e buscou a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao Ensino Fundamental através

[3] Esta base legal foi alterada com a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009. Ela determinou que a Educação Básica fosse obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Como o Ensino Médio faz parte da Educação Básica, esta etapa passou a ser obrigatória e, consequentemente, universalizada, tornando-se a etapa conclusiva da Educação Básica e recebedora de políticas públicas voltadas a esse nível de ensino.

das chamadas “políticas de correção de fluxo escolar”, que, por sua vez, realizaram a expansão operando através de estratégias que buscaram criar vagas (escolares) através da aceleração de processos (de escolarização), sem, contudo, criar infraestrutura.

Julião e Peregrino, ao analisarem essa conjuntura ressaltam que a existência de contingentes escolares, revelam perfis variados de discentes, assim como evidenciam distintas e desiguais trajetórias escolares dentro do Ensino Médio.

> a expansão escolar, desenhada a partir de meados da década de 1990 e reorientada a partir dos primeiros anos de 2000, tem tido efeitos importantes sobre os processos de escolarização no Brasil em todos os seus níveis e modalidades. A lógica da eliminação sumária de enormes contingentes de crianças e de adolescentes ainda na escolarização fundamental parece ter sido substituída por uma outra, mais integrativa, mas que incorpora contingentes escolares a partir de um grau variado de condições, projetando, assim, variadas e desiguais trajetórias de escolarização dentro do mesmo sistema. (JULIÃO; PEREGRINO, 2018, p. 05)

Os efeitos deste processo estendem-se desde a massificação dos sistemas de ensino até o aumento da demanda por escolarização média; da expansão desregulada do Ensino Médio, a cargo dos governos estaduais até a multiplicação e a complexificação das desigualdades escolares, redefinindo posições de excelência e de desqualificação entre redes e sistemas de ensino, no interior das redes, dos sistemas das instituições (Peregrino, 2010).

Pinto, sublinha que o FUNDEB, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), são políticas públicas que foram desenvolvidas sob o amparo da Constituição Federal e marcaram as gestões de Lula e Dilma. Essas ações revelam que é “possível conceber instrumentos de políticas públicas que podem contribuir para a redução das desigualdades educacionais que marcam a história brasileira e que oferecem um horizonte de melhoria da qualidade da escola pública” (Pinto, 2018, p. 855)

Por outro lado, o autor ao analisar os recursos aplicados na educação destaca que, apesar do Fundeb estabelecer recursos para toda a Educação Básica, não houve preocupação do legislador em ampliar a alíquota, ou base tributária da contribuição, apesar do aumento de novos estudantes que passaram a ter direito à contribuição.

Com base no exposto, pode-se inferir que as políticas sociais no âmbito da educação, sobretudo aquelas voltadas para o Ensino Médio, têm provocado efeitos importantes sobre os processos de escolarização no Brasil, entretanto um grande contingente de alunos ainda está à margem das políticas públicas de educação, sobretudo para o Ensino Médio. Mesmo com essa expansão e projeção, o Ensino Médio no Brasil ainda não atende à demanda de alunos, conforme especifica a Constituição Federal, assim como expressa a desigualdade social

existente na sociedade brasileira com relação ao direito à educação, ampliada ainda mais a partir da pandemia gerada pela covid-19.

Moll (2020) ao refletir sobre a pandemia, afirma que esse contexto de crise da saúde pública, não trouxe problemas novos, mas escancarou a brutal ordem que se organizou na sociedade brasileira, aquilo que a autora intitula como um lento e tortuoso caminho para a democracia e justiça social. No caso da justiça social relacionada a educação, ela, fundamentada em um conjunto de elementos de reflexão sobre as históricas necessidades da educação brasileira, a conceitua como uma indecisão congênita, que se se acentua nesse momento de pandemia.

Destaca ainda, que a fome do mercado [financeiro] em recuperar suas possíveis perdas, materializou-se na área da educação em direção às tecnologias educacionais e às plataformas de acesso aos dados dos estudantes. Como exemplo ela destaca a Educação a distância (EaD) que não são temas novos, pois estavam já postos como interesse do mercado, e há tempos já existe a disputa da EaD não como estratégia complementar, mas estratégia principal de educação.

Para analisar a Educação Básica no Brasil, os limites e desafios antes, durante e depois da pandemia, Moll direciona a atenção aos temas de fundo relacionados ao acesso, a permanência e à realização de trajetórias contínuas e progressivas ao longo da Educação Básica, a partir de dados estatísticos. Assim, articulando as questões levantadas a este projeto de pesquisa para doutoramento, serão destacadas questões pertinentes à Educação Básica, ressaltando o Ensino Médio.

Apoiada nos dados Inep e no parecer 11 CNE/CP (2020), Moll traz informações que revelam a educação brasileira composta de: 47,9 milhões de estudantes da Educação Básica, desses, 7,5 milhões de estudantes estão no Ensino Médio em 28.860 escolas; 68% da população entre 15 a 17 anos frequentavam a escola; 2,2 milhões de jovens em defasagem idade-série no Ensino Médio; 1,7 milhão de pessoas entre 15 e 17 anos fora do Ensino Médio nem estudam e nem trabalham e 82% dos jovens que concluem Ensino Médio não tiveram acesso à universidade.

Sobre o número de matrículas, os dados do Inep mostraram que os alunos ingressos no Ensino Médio total, vêm caindo progressivamente entre 2014 e 2018. Em 2014 o total de alunos foi de 8.301.380 em 2014 e 7.709.929 em 2018 (queda de 7%). Para além, os dados revelaram que existe uma população de jovens sem Ensino Médio, como por exemplo o Rio de Janeiro que tinha 774.188 cidadãos entre 18 e 29 anos, em 2019.

Os dados apresentados evidenciam um contexto da educação brasileira em que se

caracteriza por uma desigualdade entre demanda e oferta, ressaltando que o modelo de educação escolar brasileiro, caracteriza-se por ser um "sistema" educacional tardio, amplo, insuficiente, excludente, discriminadora, silenciadora e vertical. Como resultado, o Brasil possui coletivos de alunos com percursos escolares interrompidos, descontinuados e não conclusivos, o que expressa a negação do direito à educação àqueles que foram nascidos sobre a égide o regime democrático.

Pautada nesses dados, Moll provoca a reflexão com dois questionamentos: Como podemos reverter os dados históricos da negação do direito à educação é de fracasso escolar? Quais caminhos à democratização dos processos educacionais e da sociedade? Para a primeira questão, Moll indica a presença de uma escola comum e unitária para o povo brasileiro. Ou seja, uma escola pública universal gratuita e integral integrada de qualidade social e todos os seus níveis e modalidades avançando largamente para jovens adultos e idosos. Para a segunda, ela destaca, entre outros pontos, a democratização dos processos educacionais da sociedade; a garantia da trajetória contínua e completa; a desnaturalização do chamado fracasso escolar; a reorganização/ampliação dos tempos e espaços escolares e educação na escola em articulação com o território e políticas intersetoriais.

Acresce à discussão da pandemia a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que versa sobre a reforma do Ensino Médio e permite que recursos possam ser utilizados pelo setor privado para realização de parcerias, inclusive na oferta de ensino a distância, além de possibilitar a mudança de orientação curricular, a partir de parâmetros mercadológicos.

Assim, ao considerar o quadro educacional do país que possui 20,2% (quase 50 milhões) de jovens entre 14 e 29 anos que não completaram o Ensino Médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca a terem frequentado (PNAD/2019); a "segregação" existente dentro dos ambientes escolares e as condições precárias da oferta do Ensino Médio do país e a reforma desta modalidade de ensino poderá, além de resgatar a dualidade, tão combatida ao longo dos anos, promover ainda mais a exclusão e a precarização do ensino. Além disso, estas ações poderão representar uma ameaça à democratização do ensino público, aprofundando ainda mais as desigualdades educacionais e sociais e cercearão os estudantes, sobretudo os da escola pública, do direito a uma formação plena, de qualidade, como requer e estabelece a Constituição Federal.

Para além, a condição e os resultados obtidos pelo estado do Rio de Janeiro nas avaliações nacionais reforçam esse cenário. Segundo os dados do Ideb (2023), o estado alcançou uma nota de 3,3, ocupando a penúltima posição entre as 27 redes estaduais do país, repetindo a classificação de 2011. Houve uma queda em relação ao índice de 2021, que era de

3,9, retornando ao patamar de 2009, quando a nota padronizada era de 4,11. Esse desempenho reflete o rendimento do estado em Língua Portuguesa e Matemática.

Ao comparar o desempenho do Rio de Janeiro com os demais estados da Região Sudeste, observa-se uma discrepância. Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo alcançaram notas iguais ou superiores a 4,0 no Ideb de 2023 para o Ensino Médio, enquanto o Rio de Janeiro ficou abaixo desses indicadores. Além disso, o percentual de estudantes em situação de distorção idade-série no Ensino Médio ultrapassa 30% no estado, enquanto nos estados vizinhos esse índice não supera 21%.

Esses dados indicam que as condições da educação estadual do Rio de Janeiro contribuem para taxas de reprovação e abandono escolar. A combinação de baixos índices de desempenho e altos níveis de distorção idade-série aponta para a necessidade de políticas educacionais que promovam avanços na educação do estado. A melhoria desse cenário depende de ações que promovam condições que favoreçam a permanência e o sucesso escolar.

Com base nesse quadro de retrocesso para o Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro, cabe reconhecer como essas políticas públicas são efetivadas (no que diz respeito aos tipos de infraestrutura predial e pedagógica) e de que modo o território pode revelar a materialidade dessas políticas, propiciando distinções de ação, dentro do município do Rio de Janeiro.

Assim, ao considerar as distribuições escolares e o território como uma variável de análise, no que diz respeito aos limites políticos administrativos e suas as diferenças intraurbanas presentes no município do Rio de Janeiro, seguem os questionamentos: qual a função do Ensino Médio para a juventude brasileira na contemporaneidade? Essa etapa da educação é um "passaporte" ou é um limite para a construção de uma carreira profissional? Há novas formas de construção da desigualdade do Ensino Médio Propedêutico, frente a diversidade de ofertas, à quantidade de escolas e dos tipos de infraestruturas escolares para essa etapa da educação? Como os estudos sobre o território podem contribuir para a compreensão das novas formas de desigualdades da educação? Quais definições ou ancoragens contribuem para esse debate? Qual o papel relativo da escola da rede estadual no município do Rio de Janeiro e como se efetivam as políticas públicas para o Ensino Médio Propedêutico, no que tange aos tipos infraestrutura escolar e as necessidades estudantis? Ao considerar as desigualdades sociais, quais são os pontos de aproximação e de distanciamento entre as escolas, neste território urbano?

As questões levantadas partem do pressuposto de que, no município do Rio de Janeiro, há uma correspondência territorial entre a distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual, no que se refere à infraestrutura escolar, e as desigualdades existentes. Dessa forma,

define-se o seguinte problema: como a relação entre escola e território pode evidenciar diferenças nos tipos de ações públicas para o Ensino Médio da rede estadual, revelando distinções entre instituições escolares no município do Rio de Janeiro?

1.2 Metodologia

Metodologicamente, este estudo buscou compreender as relações entre a distribuição das ofertas escolares na modalidade propedêutica do Ensino Médio na rede estadual, considerando as configurações territoriais do município do Rio de Janeiro. Para isso, adotou-se uma abordagem quantitativa e panorâmica, com o propósito de identificar, localizar, mapear e relacionar áreas que evidenciassem correspondências entre as oportunidades de acesso a esta etapa da educação e os territórios em que estão inseridas.

A pesquisa concentrou-se exclusivamente nas oportunidades de acesso ao Ensino Médio na modalidade propedêutica, ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Nesse sentido, a análise restringiu-se às escolas sob gestão direta dessa secretaria, excluindo as escolas privadas, que possuíam relevância numérica e proporcional no município do Rio de Janeiro, bem como as instituições públicas federais, como os Institutos Federais (IFs), o Colégio Pedro II e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Adicionalmente, não foram contempladas no escopo desta investigação as escolas estaduais que ofereciam apenas outras modalidades de ensino, como EJA, Curso Técnico Integrado e Ensino Médio Normal/Magistério.

Assim, a pesquisa transcorreu por três caminhos, que se desdobraram em capítulos para tese: [1] Elencar as produções acadêmicas que apresenta a discussão conceitual de território e a sua relação com a escola; [2] Identificar e caracterizar os tipos de escolas de Ensino Médio Propedêutico, no que diz respeito a infraestrutura escolar; [3] Analisar a divisão política do município do Rio de Janeiro, a partir das diferenças territoriais, assim como identificar possíveis espaços de concentração da população juvenil e relacionar a localização das escolas e suas constituições com as características territoriais, presentes na cidade.

Para a primeira frente, foram utilizados os metadados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que reuniram registros de teses e dissertações fornecidos pelos programas de pós-graduação de todo o país, desde 1987. Esses arquivos estavam divididos em três períodos: 1987 a 2012, 2013 a 2016 e 2017 a 2020. Os metadados permitiram observar informações como autor, título, instituição, ano de defesa, resumo, palavras-chave, linha de pesquisa, entre outros. Inicialmente, foi feita uma seleção dos trabalhos que continham os

termos “escola” e “território” nos elementos pré-textuais (título, palavras-chave ou resumo), nas áreas da Educação, Geografia e Sociologia. Para essa seleção, foi utilizado o recurso de filtro do programa Excel, que permitiu a identificação de trabalhos relevantes ao tema da pesquisa. A análise foi realizada a partir de uma abordagem quantitativa, observando as produções acadêmicas existentes no Brasil e espacializando-as por região e estado. Posteriormente, foi feita uma apreciação qualitativa, destacando as produções em nível de Doutorado entre os anos de 2010 e 2018 e como elas operacionalizavam o conceito de território.

Para segunda frente da pesquisa, que visou identificar e caracterizar os tipos de escolas de Ensino Médio Propedêutico, foi proposta uma metodologia para tipificar e classificar as escolas, considerando aspectos como infraestrutura, localização, turno de funcionamento, quantidade de salas. Os dados utilizados foram fornecidos pelo INEP, disponíveis nos bancos de dados “Inep Data” (2023), “Sinopses Estatísticas” (2021) e “Microdados do INEP” (2022). Dessa forma, buscou-se compreender o papel relativo das escolas de Ensino Médio nesse território e sua relação com as configurações territoriais nas quais estavam localizadas. Para compreender os padrões que marcavam as desigualdades na distribuição de equipamentos escolares do Ensino Médio Propedêutico na cidade do Rio de Janeiro, essas tipificações foram cruzadas considerando as variáveis mencionadas, além de utilizar ferramentas como Excel e SPSS para localizar, quantificar e espacializar as escolas por áreas de planejamento da cidade.

Para a terceira frente foram utilizados dados produzidos pelo Censo Demográfico do IBGE de 2010 e as produções elaboradas pelo Instituto Pereira Passos (IPP), por meio do site “DATA.RIO”. Com essas fontes de dados pôde-se sistematizar algumas características socioeconômicas e geográficas da população, com ênfase especial no quantitativo e nas espacialidades territoriais dos jovens entre 15 e 29 anos. O processo de análise do território foi conduzido considerando o município como um todo, bem como suas diferenças territoriais, delimitadas pelo poder político-administrativo municipal, por meio das Áreas de Planejamento (Centro, Zona Norte, Zona Sul e Zona Oeste). Com o apoio de ferramentas de geoprocessamento, como o Sistema de Informação Geográfica (SIG), foram criadas representações cartográficas que permitiram a análise das desigualdades na distribuição de escolas, considerando uma perspectiva comparativa e escalar (que considera os limites do município até os bairros). O conhecimento sobre a base territorial e a relação com a espacialização da população juvenil serviu de referência para associar o perfil geracional dos alunos à oferta de escolas disponíveis para eles pela rede estadual de educação, bem como poderá ser usado para uma análise sobre a evolução desse grupo etário com o Censo de 2022.

Nesse sentido, as informações obtidas sobre o território do município do Rio de Janeiro, a localização das escolas de Ensino Médio Propedêutico e a distribuição espacial dos jovens foram geoprocessadas para criar representações cartográficas que permitam a análise de forma escalar e comparativa. A possibilidade de correlacionar e analisar as ofertas escolares com as territorialidades juvenis visíveis permitiu sinalizar fatores ou condições presentes no território que impactam nas distinções das ações escolares sobre o modo de transição para a vida adulta no município do Rio de Janeiro.

Dessa maneira, esta tese está estruturada em três seções, iniciando com esta introdução. A Seção 2 concentra-se na análise das produções acadêmicas *stricto sensu* que exploram a relação entre escola e território, com destaque para as áreas de Educação, Geografia e Sociologia. Foram examinadas obras presentes no catálogo da Capes que enfatizam os termos "escola" e "território", com foco nas teses e nos caminhos metodológicos e teóricos percorridos nas discussões sobre essa temática.

A seção 3, intitulado "A Infraestrutura Escolar e os Tipos de Escola da Rede Estadual no Município do Rio de Janeiro", explora-se a relevância e a materialidade do Ensino Médio Propedêutico da rede estadual, tanto no cenário nacional quanto no município do Rio de Janeiro. A partir dessa análise, é proposta uma metodologia para a tipificação de escolas, questionando se essas instituições são escolas de ou para o Ensino Médio. Por fim, sugere-se uma proposta de classificação, visando organizar e caracterizar essa rede escolar de forma mais detalhada.

A seção 4, que visa mapear os tipos de ofertas escolares analisadas na seção 3 desta tese, em relação às configurações territoriais do município do Rio de Janeiro, considerando aspectos socioeconômicos e etários, presentes no Censo Populacional do IBGE de 2010. O objetivo é analisar a relação entre escola e território, buscando identificar correspondências territoriais nos diferentes tipos de oportunidades escolares oferecidas pela rede estadual.

Com a intenção de não encerrar, mas de fomentar novos desdobramentos, a seção 5 apresenta algumas considerações finais, resgatando pontos relevantes abordados ao longo da pesquisa.

Por fim, na esperança de que este trabalho suscite reflexões sobre o processo relacional entre a escola e o território, compartilho esta tese com os senhores leitores, convidando-os a enriquecer ainda mais esta discussão.

2 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA E TERRITÓRIO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO, DA GEOGRAFIA E DA SOCIOLOGIA

Para refletir sobre a construção do problema que aborda a relação entre escola e território, buscou-se, como primeira aproximação, investigar as produções acadêmicas, contidas no "Catálogo de Teses e Dissertações da Capes", que discutiam o tema "escola" e "território", entre os anos de 1987 e 2018. A ideia deste levantamento consiste em, para além de organizar um panorama dos trabalhos acadêmicos que esteja relacionado ao tema, obter pistas acerca de quem, onde e como essas obras foram desenvolvidas e, a partir desse levantamento, desenvolver propostas que possam enriquecer (teórica e metodologicamente) a tese em andamento.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é um sistema de busca bibliográfica que reúne registros desde 1987. Esse sistema tem como referência a Portaria nº 13/2006, que instituiu a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos no Brasil. Atualmente, os arquivos dos trabalhos defendidos são enviados diretamente a Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. Essas informações estão disponíveis pelo site da Capes, assim como pelos arquivos denominados metadados.

Esse trabalho se justifica pelo fato de o conceito "território" ter um caráter polissêmico e dele se apropriarem diversas áreas do saber. Dessa forma, a compreensão sobre as abordagens teóricas e metodológicas associadas poderá fornecer pistas sobre os limites e desafios no uso desse conceito, para esta tese em construção. Em acréscimo a isso o conhecimento a respeito sobre como os docentes apropriam-se do conceito de território não só poderá ampliar as discussões não só na área de pesquisa sobre Políticas e Práticas em Educação, como também na instrumentalização de ações públicas no âmbito da Educação.

Para além, privilegiar esse banco de dados como referência para a pesquisa, consiste em valorizar e evidenciar investigações que são feitas em âmbito nacional, que muitas vezes não são publicadas em artigo, ficando invisibilizadas nos meios acadêmicos. Entretanto, a pesquisa no site possui limites que impossibilitam o usuário a identificar quantitativamente e qualitativamente quais obras podem ser selecionadas, sendo um dos caminhos os arquivos de metadados.

Os metadados disponibilizados pela Capes estão disponíveis no site “Dados aberto CAPES”, em três arquivos referentes aos períodos de 1987 a 2012; 2013 a 2016 e 2017 a 2020. Esses arquivos possuem as seguintes informações sobre as produções em nível de pós-graduação do Brasil: Ano, Região, Unidade da Federação (UF), Instituição (sigla), Instituição (nome), Código grande área do conhecimento, Grande área do conhecimento, Código área do conhecimento, Área do conhecimento, Linha de pesquisa (nome), Código do programa, Programa (nome), Nível do programa (mestrado/doutorado), Grau acadêmico, Título ou nome da produção, Palavras-chave, Resumo, Autor ou nome do discente, E-mail do autor, URL da tese ou dissertação, Orientador e Biblioteca depositária.

Metodologicamente, esse levantamento de produções acadêmicas ocorreu em dois momentos. No primeiro deles foi feita uma pesquisa de abordagem quantitativa que buscará identificar e analisar as informações contidas nos metadados. Nessa parte foram selecionados os trabalhos que continham as expressões “escola” e “território” presentes ou no título, ou nas palavras-chave ou no resumo, nas áreas da Educação, da Geografia e da Sociologia, entre os anos de 1987 e 2018. Essa seleção ocorreu com o recurso “personalizar autofiltro” do programa Excel. Nesse recurso existe a opção “personalizar auto filtro” que permitiu selecionar na tabela, entre outras opções, duas ou mais palavras que estavam contidas na coluna em análise. Dessa forma foram feitas coletas a partir das colunas: Título, Palavra-chave e resumo. (*Cf. Apêndices A, B e C*)

O destaque a esses elementos pré-textuais ocorreu pela sua relevância na organização e na elucidação dos textos, assim como auxiliam o leitor sobre os temas e objetivos das pesquisas produzidas. De acordo com Marconi e Lakatos (2015, pag. 105) o título “não corresponde ao tema, nem a delimitação do tema, mas emana dos objetivos geral e específicos, quase que uma ‘síntese’ dos mesmos”. Por sua vez, o resumo, ou sinopse, caracteriza-se como uma “apresentação condensada do texto de uma publicação ou suas principais ideias, sem emissão de juízo de valor” (*Idem*, pag. 82). Assim, além de dar ao leitor uma consulta menos onerosa e mais rápida, o resumo traz uma visão global do conteúdo, indicando a maneira como o tema foi abordado, além de apontar os fatos novos e as conclusões tiradas pelo trabalho. Localizadas logo abaixo do resumo, as palavras-chave são termos ou expressões que possuem o papel de facilitar a catalogação e localização, através de busca por um assunto específico em sistemas manuais ou indexadores *online.*

Com a finalidade de criar um panorama das produções acadêmicas, os arquivos produzidos no Excel foram transferidos para o programa SPSS para que fossem geradas frequências estatísticas dando destaque para: Ano e período; Estados e regiões brasileiras;

Universidades; Áreas do conhecimento e de avaliação; Nível de qualificação acadêmica e orientadores. Também foi observado, como o termo "território" foi apropriado pelos autores (a partir dos resumos), assim como, quais temas de estudos estavam relacionados (a partir das palavras-chave). (*Cf. Apêndice A, B e C*)

O segundo momento consistiu na leitura das teses, entre os anos de 1987 e 2018. Buscou-se elencar os trabalhos onde o termo "território" e suas derivações estevam presentes em pelo menos dois elementos pré-textuais (resumo, título, palavra-chave). Foram observados nos trabalhos destacados, a presença e discussão do conceito de território, assim como quais foram as obras de referência e de que modo o termo território foi operacionalizado pelo autor para a que ele pudesse desenvolver a relação estabelecida entre "escola" e "território".

Dessa forma, a fim de melhor sistematizar os dados obtidos, este capítulo está dividido em quatro partes. A primeira, que traz uma discussão teórica sobre o conceito de território. A segunda que busca apresentar as 1059 teses, na área das Ciências Humanas, assim como 941 produções de teses e dissertações, nas áreas de Educação, Geografia e Sociologia, entre 1987 e 2018. Prosseguindo na abordagem sobre os aspectos gerais e quantitativos das produções stricto sensu, a segunda parte intenciona sistematiza 259 produções defendidas no Doutorado entre 1987 e 2018. O último tópico apresentará elementos textuais considerados relevante das teses disponíveis no banco da Capes, que trouxeram discussões sobre a relação entre escola e Território.

2.1 Discussão teórica sobre o conceito de território

Ao considerar a problemática central deste estudo que propõe investigar as relações estabelecidas entre educação escolar (no recorte da localização das escolas de Ensino Médio Propedêutico) e território (observado como área ou limite político-administrativo) são elencados estudiosos que, até o momento, fundamentam esta pesquisa, acerca do conceito do território, como: Marcelo Lopes de SOUZA, Milton SANTOS e Rogério HAESBAERT entre outros.

Dessa forma, com base nos diversos tipos de concepções e vertentes atribuídas ao conceito de território, oriundos do campo da Geografia, interessa saber quais desses tipos poderiam ser utilizados como ferramenta para a compreensão das desigualdades sociais no território carioca.

2.1.1 Território, suas concepções e vertentes

Sobre o conceito de território, Haesbaert (2004a) destaca que esses conceitos têm uma certa tradição também em outras áreas, cada uma com enfoque centrado em uma determinada perspectiva. A Ciência Política, na maioria das vezes, enfatiza suas construções ligadas à concepção de estado e a partir de relações de poder; no campo da Economia, os trabalhos expressam a preferência por utilizar a noção de espaço à de território; na Antropologia destaca-se a dimensão simbólica; na Sociologia o enfoque ocorre a partir da sua intervenção nas relações sociais; na Psicologia, enfoca a construção da subjetividade ou da identidade pessoal, ampliando-o até a escala do indivíduo.

O autor destaca que, para a Geografia, esse conceito constitui-se como central e está relacionado à espacialidade humana na interação sociedade-natureza, ao enfatizando a materialidade do território (limites), em suas múltiplas dimensões. Entretanto, ainda que centrada nessa concepção, o caráter polissêmico não se encerra. De acordo com o dicionário *Les mots de la Géographie*, organizado por Roger Brunet e outros (1993:480-481) esse verbete reúne seis definições para território. [1] se refere à "malha de gestão do espaço" de apropriação ainda não plenamente realizada; [2] aborda o "espaço apropriado, com sentimento ou consciência de sua apropriação"; [3] alude à noção "jurídica, social e cultural e afetiva" ao mesmo tempo, aludindo ainda a um caráter inato ou "natural" da territorialidade humana; [4] um sentido figurado, como sinônimo de espaço qualquer; [5] evoca a distinção entre rede, linear, e território, "areal" (de área), [6] o território sendo feito de "lugares que são interligados".

Com base nas várias noções de território, Haesbaert (*Idem*) propõe uma síntese agrupando essas concepções em quatro vertentes básicas: [1] a política (relações espaço-poder em geral) ou jurídico-política (relações espaço-poder institucionalizadas), onde o espaço é delimitado e controlado pelo poder, não exclusivamente estatal; [2] a cultural ou simbólico-cultural, produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido; [3] a econômica, onde se destaca o território como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho; [4] e a natural(ista), que se utiliza de uma noção de território com base nas relações entre sociedade e natureza, especialmente no que se refere ao comportamento "natural" dos homens em relação ao seu ambiente físico.

Ao considerar os diversos usos sobre o conceito de território, Haesbaert (2014) destaca que o uso que muitos grupos fazem do território enquanto uma categoria da prática tem que ser muito bem avaliado, caso contrário, o território se transforma numa verdadeira panaceia por

seu uso indiscriminado e sem rigor. Como consequência esse conceito acabaria não tendo a capacidade problematizadora, explicativa e mesmo mobilizadora que poderia ter. Assim ele propõe uma discussão conceitual que considere a distinção do território como categorias: de análise, da prática e normativa. Essas distinções ocorreriam, sobretudo, de acordo com os distintos sujeitos que estão envolvidos na questão.

Como *categoria de análise* e por seu uso cada vez mais disseminado entre os intelectuais, das várias outras áreas das Ciências Sociais, sobretudo da Geografia, ocorre uma frequente confusão entre território e outros conceitos, especialmente espaço. Dessa forma ressalta-se que espaço, enquanto espaço geográfico (aquele que parte da abordagem sobre a relação sociedade/natureza), é mais amplo que território. Este é visto com um olhar sobre o espaço geográfico que coloca seu foco nas relações de poder, ou seja, enfatiza as relações espaço/poder. Enquanto *categoria da prática*, território é de uso frequente, especialmente entre os movimentos sociais de grupos subalternos, como o movimento dos agricultores sem-terra e sem-teto e dos povos tradicionais (indígenas e quilombolas, sobretudo). Como *categoria normativa*, respondendo não tanto ao que o território é, mas ao que o território deve ser, a partir de determinados interesses político-econômicos tanto de empresas privadas, que defendem a valorização de produtos a partir de uma determinada "base territorial" (ou "regional"), quanto do Estado, em suas inúmeras políticas de ordenamento territorial.

Em relação ao campo da educação, Dinis (2017) na tese que discute a relação escola-família-vizinhança na favela da Maré, chama a atenção sobre a ausência de uma definição mais precisa sobre o que se entende por território *stricto senso*. Para ele, o que existe nas pesquisas educacionais, seria uma apropriação de conceitos ligados à Sociologia urbana. Com as referências de Batista e Érnica (2012) na reflexão sobre o seu tema de pesquisa, ele ressalta que

> As expressões "efeito de lugar" (BOURDIEU, 1997), "de segregação" ou "de território" (MAURIN, 2004), "de vizinhança" (MALOUTAS, 2011) designam o impacto do local de residência e das características sociais de sua população sobre "as condições de vida e a mobilidade social dos habitantes" (MALOUTAS, 2011, p. 288). Designam, ainda, mais especificamente, o impacto do território sobre os destinos escolares dos indivíduos (MAURIN, 2004, p. 642). (BATISTA; ÉRNICA, 2012 *apud* DINIS, 2017, p. 93)

2.1.2 Território na concepção da ciência geográfica

Para além das abordagens ou concepções apresentadas, o conceito de território na Geografia, remete a conjunção dos conceitos de espaço e poder. Dessa relação desdobram-se um conjunto de outros conceitos, tais como: territorialidade, territorialização e

multiterritorialidade, assim como sua relação com os conceitos de rede ou território-rede e escala.

Sobre o conceito de território, Souza (1995) revela que geralmente este conceito remetia ao "território nacional", ao Estado (gestor desse território). Ao considerar como uma hiper simplificação de pobreza conceitual, ele propõe um olhar sobre o conceito de território a partir da relação entre espaço e poder, ou seja, um olhar a partir da dimensão espacial do poder. Ao considerar as relações entre espaço e poder, como definidoras do território Souza (1995) traz uma formulação-síntese que destaca

> O território (...) é fundamentalmente um espaço ***definido e delimitado por e a partir de relações de poder*.** A questão primordial, aqui, não é, na realidade, quais são as características geoecológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço. Estes aspectos podem ser de crucial importância para a compreensão da gênese de um território ou do interesse por tomá-lo ou mantê-lo o, mas o verdadeiro *Leitmotiv* é o seguinte: ***quem domina ou influência e como domina ou influencia esse espaço?*** Este Leitmotiv traz embutida, ao menos de um ponto de vista não interessado em escamotear conflitos e contradições sociais, a seguinte questão inseparável, uma vez que o território é essencialmente um instrumento de exercício de poder: ***quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como?*** (pp.78 e 79, ***grifo nosso***).

O autor esclarece, ainda, que as motivações para se conquistar ou defender um território não são, sempre, de ordem "estritamente" política (ou, ainda, estratégico-militar, elas podem ser fortemente ou até primariamente de cunho cultural ou econômico). Entretanto, ele ressalta que confundir o território com o substrato espacial material seria equivocado, assim como confundir o território com o conceito de lugar, como se um único conceito devesse dar conta de todas as facetas do espaço social. (Souza, 2021)

Dessa forma, o território, compreendido como espaço definido por e partir de relações de poder está vinculado as relações sociais (e mais particularmente de poder) que se projetam sobre um substrato espacial material de referência. Por ser um conceito basicamente socioespacial ele corresponde ao espaço geográfico material e imaterialmente produzido pela sociedade. (Souza, 2019)

Na contribuição para as discussões entre espaço e poder, Haesbaert (2014) destaca que o espaço geográfico, quando enfatizado ou focalizado, através de questões ligadas às relações ou práticas de poder, estará de alguma forma referindo-se ao espaço enquanto território. Ele complementa que, em qualquer acepção, território tem a ver com o poder, não sendo este somente relacionado com o tradicional poder político, mas também no sentido mais explícito de dominação (sentido material) e mais implícito de apropriação (sentido simbólico).

Dessa forma território, enquanto relação de dominação e apropriação sociedade-espaço,

desdobra-se ao longo de um continuum que vai da dominação política econômica mais "concreta" e "funcional" à apropriação mais subjetiva e/ou "cultural-simbólica". Para ele, embora seja completamente equivocado separar estas esferas, cada grupo social, classe ou instituição pode "territorializar-se" através de processos de caráter mais funcional (econômico-político) ou mais simbólico (político-cultural) na relação que desenvolve com os "seus" espaços, dependendo da dinâmica de poder e das estratégias que estão em jogo. (Haesbaert, 2004a, p. 95, 96)

O território, visto como uma relação de apropriação e/ou domínio da sociedade sobre o seu espaço "não está relacionada apenas à fixidez e à estabilidade (como uma área de fronteiras bem definidas), mas incorpora como um de seus constituintes fundamentais o movimento, as diferentes formas de mobilidade, ou seja, não é apenas um 'território-zona', mas também um 'território-rede'" (HAESBAERT, 2006, p. 117).

Na reflexão sobre o combate ao aumento das desigualdades e da exclusão socioespacial, Haesbaert (2006) destaca que "as desigualdades espaciais não são um fenômeno que pode ficar restrito – ou mesmo ser priorizado – em termos de uma escala específica, como a escala 'regional'" (p. 122). O autor sublinha que devemos primeiramente distinguir os territórios e territorialização de acordo com os sujeitos que os constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais, o Estado, empresas, instituições como a Igreja etc., pois dentro de um processo de dominação e/ou apropriação, há uma multiplicidade de suas manifestações ou de poderes, incorporados através dos múltiplos agentes/sujeitos envolvidos. Dessa forma, os motivos do controle social pelo espaço variam conforme a sociedade ou cultura, o grupo e com o próprio indivíduo. "Controla-se uma 'área geográfica', ou seja, o 'território', visando 'atingir/afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos'" (SACK 1986:6 *apud* HAESBAERT, 2014, p. 59)

Com a finalidade de gerar reflexões e proposições teórico-metodológicos para estudos geográficos do território e da territorialidade humana, Saquet (2009) traz para o debate sobre estes conceitos uma "proposta de abordagem territorial (i)material". Com base nessa abordagem o autor espera que os estudos reconheçam, simultaneamente,

> características fundamentais do processo de apropriação, dominação e produção do território assim como as relações de poder, as identidades simbólico-culturais (traços comuns), as contradições, as desigualdades (ritmos lentos e rápidos), as diferenças, as mudanças (descontinuidades), as permanências (continuidades), as redes de circulação, de comunicação e a natureza interior e exterior ao homem como ser genérico (biológica e socialmente). (SAQUET, 2009, p. 73)

Para o autor, essa proposta de análise sobre o território é mais ampla, pois não considera somente aspectos simbólicos-culturais. Essa abordagem propõe "a apreensão dos processos históricos e

multiescalares, simultaneamente, na relação economia-política-cultura-natureza (E-P-C-N) e mesmo na relação territorialização-desterritorialização-reterritorialização (T-D-R)". (SAQUET, 2020, p.168)

Ao discutir sobre os elementos para um modelo de representação da produção territorial, Raffestin (2009) destaca as diferenças entre espaço e território e ressalta que eles não são termos equivalentes e nem sinônimos. O autor destaca, ainda, que para não haver confusões é fundamental compreender que o espaço está em posição que antecede ao território, para ele território

> é gerado a partir do espaço, constituindo o resultado de uma ação conduzida por um ator que realiza um programa em qualquer nível. Apropriando-se concretamente ou abstratamente (por exemplo, através da representação) de um espaço, o ator o "territorializa". Para construir um território, o ator projeta no espaço um trabalho, isto é, energia e informação, adaptando as condições dadas às necessidades de uma comunidade ou de uma sociedade. (p. 26)

Por outro lado, Santos (1988, 2021) ao discutir sobre o espaço geográfico e os conceitos dele resultantes destaca que falar simplesmente do espaço, sem oferecer categorias de análise é insuficiente. Dessa, forma ele busca distingui-lo da paisagem e da configuração territorial. Para o referido autor os conceitos de paisagem, de configuração territorial e de espaço são diferentes, onde

> a paisagem não é a configuração territorial, embora seja uma parte dela. A configuração espacial não é o espaço, embora dele também participe. A configuração territorial é o território mais o conjunto de objetos existentes sobre ele; objetos naturais ou objetos artificiais que a definem. (p. 83)

O autor ressalta ainda que o território deve ser entendido como categoria de análise a partir da definição "território usado", configurado na junção de duas concepções: a base física e as suas identificações.

> O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistema de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como um território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de perceber aquilo que nos pertence. O território é fundamento do trabalho; o lugar da resistência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a Geografia. É o território usado que é uma categoria de análise (SANTOS, 2007, p. 14).

Ao propor o espaço geográfico como sinônimo de território usado, Milton Santos vai propor uma categoria de análise social, onde o território usado seja compreendido como uma mediação entre o mundo e a sociedade nacional e local. De acordo com Souza (2005) o território usado, na perspectiva miltoniana é uma categoria integradora que no planejamento, vem assumindo como sendo um conceito indispensável para a compreensão do funcionamento do mundo presente (dominado pela globalização). No texto o retorno do território Santos

(2005) destaca que

> Mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo, uma revanche. Seu papel ativo faz-nos pensar no início da História, ainda que nada seja como antes. Daí essa metáfora do retorno.
> [...] Tratando de território, não basta falar de mundialização ou globalização, se desejamos aprofundar o processo de conhecimento desse aspecto da realidade total. O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. (SANTOS, 2005, p. 255)

Ao refletir sobre importância da Geografia na compreensão dos fenômenos sociais, sobretudo no viés da interpretação do território, destaca que

> nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do conhecimento do que é território (...) O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. A Geografia passa a ser aquela disciplina tornada mais capaz de mostrar os dramas do mundo, da nação, do lugar. (*Idem*, p. 13)

2.1.3 A Territorialidade: relações com o território

Ao referir-se sobre a ação no território em diferentes escalas espaços-temporais, Souza (1995) aponta a outra temática: a territorialidade. Para o autor, territorialidade consiste em "uma interação entre seres humanos mediatizada pelo espaço" (p. 99), sendo observada no singular ou no plural. Dessa forma, territorialidade (no singular) estaria relacionada a uma análise mais simples ou não concreta que faz qualquer território em território, ou seja, as relações de poder espacialmente delimitadas e operando sobre um substrato referencial. Por outro lado, as territorialidades denotam abstrações mais complexas pois evidencia classificações que os territórios podem ter conforme suas características, dinâmicas etc., podendo revelar uma relação entre territórios contínuos (uma superfície) e territórios descontínuos (território em rede ou território-rede).

Com a finalidade de evitar uma superposição entre espaço concreto com seus atributos materiais e o território enquanto campo de forças, o autor propõe uma abordagem a temática da territorialidade, a partir da flexibilização da visão sobre território. Assim, ele indica uma visão mais abrangente e crítica, na qual o território pode ser observado como um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que define, ao mesmo tempo, "um limite, uma alteridade: a diferença entre nós (o grupo, os membros da coletividade ou "comunidade", os *insiders*) e os "outros" (os de fora, os estranhos, os *outsiders*)" (SOUZA, 1995, p. 86)

Ele complementa ainda que, territórios existem e são construídos (e descontruídos) nas mais diversas escalas geográficas, podendo ser de uma mais acanhada rua a blocos internacionais, como, a área formada pelo conjunto dos territórios dos países membros da

Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN); dentro de escalas temporais de caráter permanente, periódica ou cíclica. (*Idem*).

Haesbaert (2014) destaca que este conceito, além de incorporar uma dimensão estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como se organizam no espaço e como dão significado ao lugar. Para ele territorialidade

> não é apenas "algo abstrato" num sentido que muitas vezes se reduz ao caráter de abstração analítica epistemológica. Ela é também uma dimensão imaterial, no sentido de que enquanto "imagem" ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território pelo menos nos moldes a que se refere, não esteja concretamente manifestado — como no conhecido exemplo da "Terra Prometida") dos judeus) territorialidade que os acompanhou e impulsionou através dos tempos, ainda que não houvesse, concretamente, uma construção territorial correspondente. (p. 64)

Ao realizar uma revisão teórica sobre as diversas formas com que a concepção de territorialidade vem sendo proposta Haesbaert, sintetiza o conceito de territorialidade a partir das seguintes posições: [l] Territorialidade em um enfoque mais epistemológico: condição genérica (teórica) para a existência do território relacionado ao conceito de território proposto [2] Territorialidade num sentido mais efetivo, seja ele material (associada ao controle físico), imaterial (associada ao controle simbólico) ou espaço vivido (conjugando a materialidade e imaterialidade).

Como essas concepções devem estar sempre associadas a concepções de território correspondentes, ela poderá possibilitar compreender a relação entre território e territorialidade, que se estenda desde a indistinção até a completa separação entre eles. Dessa forma, teríamos desde a territorialidade como uma concepção mais ampla do que território até a territorialidade como algo mais restrito, uma simples "dimensão" do território.

Como a concepção de território envolve sempre relações de poder, e neste caso inclui o poder no seu sentido simbólico, Haesbaert *(idem)* ressalta que muitos ignoram a riqueza das múltiplas territorialidades. Sobre isso, ele destaca que

> Envolvendo sempre relações de poder, é evidente que nossa concepção de território também inclui o poder no seu sentido simbólico (tal como proposto por Bourdieu, 1989). É justamente por fazer uma separação demasiado rígida entre território a partir de relações de poder num sentido mais concreto, "funcional", e território a partir de relações de poder mais simbólico que muitos ignoram a riqueza das múltiplas territorialidades em que estamos mergulhados. [...] O 'território simbólico' invade e refaz as 'funções', num caráter complexo e indissociável em relação à funcionalidade dos territórios [...] um simbólico, porém, que não advém do espaço vivido da maioria, mas da reconstrução identitária em função dos interesses dos grupos hegemónicos." (p.66 e 67).

Assim, para este autor é mais importante perceber o processo de construção dos

territórios, a historicidade do território, sua variação conforme o contexto histórico e geográfico dentro dos diversos períodos e regiões do capitalismo em que são produzidos, ou seja, a territorialização. Os objetivos dos processos de territorialização, isto é, de dominação e/ou de apropriação do espaço, variam muito ao longo dos tempos e dos espaços.

Sobre isso, Haesbaert (2014) destaca as mudanças dos valores atribuídos ao território que passou das sociedades tradicionais, para as sociedades moderna e atualmente para a sociedade de controle, para ele

> nas sociedades ditas de controle ou, para nós, "de segurança" (e, para outros, num outro sentido, pós-modernas), vigora, o controle e/ou a contenção da mobilidade, dos fluxos (redes) e, consequentemente, das conexões. O território passa, gradativamente, de um território mais zonal ou de controle de áreas (lógica típica do Estado-nação) para um território-rede ou de controle de redes (típico da grande lógica empresarial capitalista). Aí, o movimento ou a mobilidade (e seu controle) passa a ser um elemento fundamental na construção do território. (p. 68)

Simplificadamente, o autor define cinco "fins" da territorialização, cuja proposta busca romper com o dualismo entre fixidez e mobilidade, território e rede; entre territórios-zona, mais tradicionais, e territórios-rede, mais envolvidos pela fluidez e a mobilidade. Estes objetivos podem ser vistos articulados e/ou distintamente. Dessa forma, a territorialização pode ocorrer com o propósito de [1] abrigo e segurança física; [2] fonte de recursos materiais e/ou meio de produção; [3] identificação de grupos sociais através de referentes espaciais (por exemplo fronteiras); [4] controle e/ou disciplinarização, através da definição de espaços individualizados; [5] controle e/ou direcionamento da circulação, de fluxos, através de conexões e redes (principalmente fluxos de pessoas, mercadorias e informações).

2.1.4 Território e Rede

Sobre a relação território e rede Haesbaert (2004) resume, discorrendo sobre três "tipos ideais" em relacionado às formas de organização espaço-territorial. O primeiro são os territórios zona, mais tradicionais, com áreas e limites ou "fronteiras" relativamente bem demarcados e com grupos mais "enraizados", onde a organização em rede adquire um papel secundário. Por outro lado, os territórios-rede, configurados na lógica das redes, são espacialmente descontínuos, dinâmicos com diversos graus de mobilidade e suscetíveis a sobreposições.

Enquanto os territórios-zona aparecem centrados em dinâmicas sociais ligadas ao controle de superfícies ou à difusão em termos de áreas, utilizando o recurso a limites mais exclusivistas ou a "fronteiras" bem demarcadas, os territórios-rede se refere mais ao controle espacial pelo controle de fluxos. A lógica descontínua dos territórios-rede admite uma maior

sobreposição territorial, na partilha concomitante de múltiplos territórios. Ele acrescenta ainda que

> não podemos separar território de rede, a não ser como instrumentos analíticos. A realidade concreta envolve uma permanente interseção de redes e territórios: de redes mais extrovertidas que, através de seus fluxos, ignoram ou destroem fronteiras e territórios (sendo, portanto, desterritorializadoras), e de outras que, por seu caráter mais introvertido, acabam estruturando novos territórios, fortalecendo processos dentro dos limites de suas fronteiras (sendo, portanto, territorializadoras). (HAESBAERT, 2021, p.122)

Como caminho para essa distinção analítica, Haesbaert (*Idem*) sugere a rede como um elemento do território e a rede enquanto desestruturadora de fronteiras territoriais político-administrativo, como a de um município. Dessa forma, ao depender da escala geográfica, pode-se perceber mais os territórios ou as redes que os conectam (ou que os compõem). Ele conclui, ainda, que o binômio território-rede pode ser um recurso analítico-conceitual de extrema relevância para os estudos do geógrafo e do professor de Geografia, abrindo novas perspectivas de estudos que contemplam, ao mesmo tempo, a face globalizante e a face fragmentadora, sem esquecer que, mesclados a essa relativa ordem de territórios-redes, encontra-se também uma massa de excluídos, cuja (i)mobilidade sugere espaços potencialmente "fora de controle".

Ao longo desta breve exposição sobre território, observa-se que, no âmbito da Geografia, são atribuídas a este conceito diversas concepções e vertentes, assim como uma interrelação a outros conceitos, tais como rede e escala. Nas obras produzidas pelos autores referenciados, a discussão deste conceito, buscam elucidar a relação espaço geográfico e poder. Os autores, chamam a atenção para o olhar do pesquisador às multiplicidades de relações de poder que podem se expressar a partir do olhar interrelacional entre os fenômenos políticos, econômicos, simbólicos e naturais.

2.1.5 Diálogos entre as concepções e vertentes sobre território

Ao longo desta pesquisa teórica, foi possível identificar a polissemia e as diferentes possibilidades apropriações desses conceitos pelas áreas do saber, entretanto, o diálogo entre as áreas do saber da Geografia e da Educação não estão evidenciados nas obras apresentadas. Apesar de não ter diretrizes claras, essa constelação de conceitos associados a território, fornecem caminhos, abordagens ou perspectivas teóricas para apreender os fenômenos pertinentes a relação entre escola x território, no âmbito da Educação, sobretudo nesta proposta desta pesquisa em andamento.

Quando pensamos espaço do ponto de vista da relação de poder, podemos perceber

algumas perspectivas conceituais sobre território podem ser aplicadas nesta pesquisa, como: [1] o caráter jurídico-político em que busca focar as relações de poder institucionalizadas, a partir dos recortes territoriais intramunicipais, assim como a relação estabelecida entre o poder do Estado, no que tange as políticas públicas de educação e seus efeitos sobre a população nessas configurações territoriais; [2] o estudo sobre os tipos de escolas ofertadas pelo estado do Rio de Janeiro a partir do conceito de rede ou de território zona; [3] a possibilidade análise em uma perspectiva multiescalar e relacional (partindo da observação sobre o município, as áreas de planejamento e os bairros); [4] por fim, partindo de uma perspectiva de território mais sociológica, analisar sobre qual o papel limitador ou potencializador do território, na transição para a vida adulta dos sujeitos que cursam o Ensino Médio.

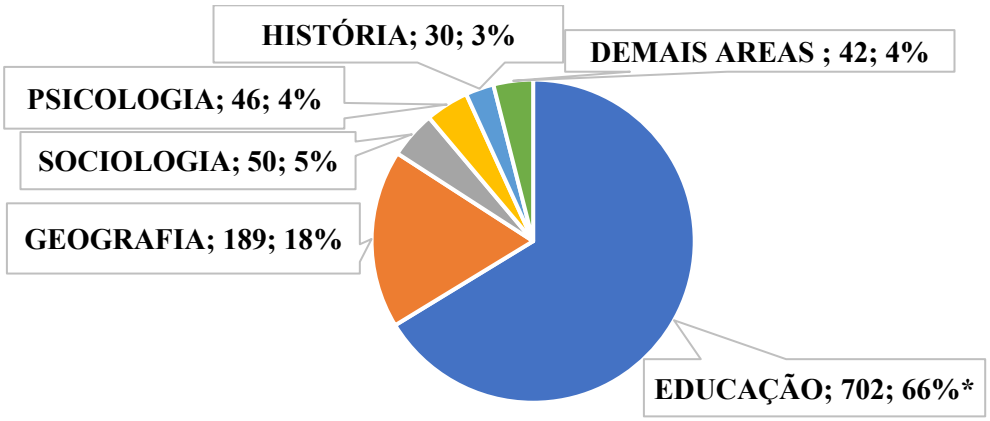
Com base nas considerações anteriores, surge a questão: que outras perspectivas teóricas e metodológicas associadas ao conceito de território podem oferecer insights sobre os limites e desafios do uso desse conceito nesta tese em construção?

2.2 Das produções acadêmicas do catálogo da Capes as obras que destacam os termos "escola" e "território" no âmbito das Ciências Humanas.

O banco de dados do Catálogo da CAPES, entre 1987 e 2018, possui o total 1.142.102 produções acadêmicas entre dissertações e teses, sem considerar os termos pesquisado. A grande área das Ciências Humanas corresponde a 17% dessa produção, com aproximadamente 190.000 obras. De acordo com o banco de dados, estão contidas nessa "Grande Área" as "Áreas do Conhecimento" da Antropologia, Ciência Política, Educação, Filosofia, Geografia, História, Psicologia, Sociologia e Teologia. Também estão presentes como Área do Conhecimento Ensino Profissional, Ensino aprendizagem e Planejamento Educacional (vinculados ao programa de Educação), bem como Tratamento e Psicologia social (programa de Psicologia).

Ao destacar somente a Grande Área das Ciências Humanas e consultando a presença de produções (de mestrado e doutorado) que articulassem a relação entre escola e território, constata-se que dessa amostragem, 1059 (1%) produções continham os termos pesquisado, sendo 763 (72%) de dissertações e 296 (28%) teses. As áreas do conhecimento da Educação, Geografia e Sociologia foram as que mais se destacaram com produções envolvendo os dois termos 941 (89%), distribuídas da seguinte forma: Educação, com 702 produções (66%), Geografia com 189 (18%) e a Sociologia com 50 (5%), conforme gráfico abaixo.

Gráfico 01: Quantidade e percentual de produções acadêmicas nas Áreas das Ciências Humanas, em nível de Mestrado e Doutorado, entre os anos de 1987 e 2018.



Fonte: Metadados do banco de dados da CAPES – 2022 (produção do autor)
*Estão incluídas a Educação os trabalhos das Áreas Ensino Profissional (01), Ensino aprendizagem (02) e Planejamento Educacional (01).

Ao destacar as três áreas do conhecimento (Educação, Geografia e Sociologia), observa-se que entre 1988 e 2018 as discussões sobre o tema vem aumentando exponencialmente, tanto em nível de Mestrado quanto de Doutorado. Elas se iniciam desde 1988 com o registro de uma produção acadêmica da área da educação, intitulada "Espaço e Educação: a Geografia das Escolas", de Antônio Carlos Rizzo Neis, chegando em 2018 a 80 produções anuais.

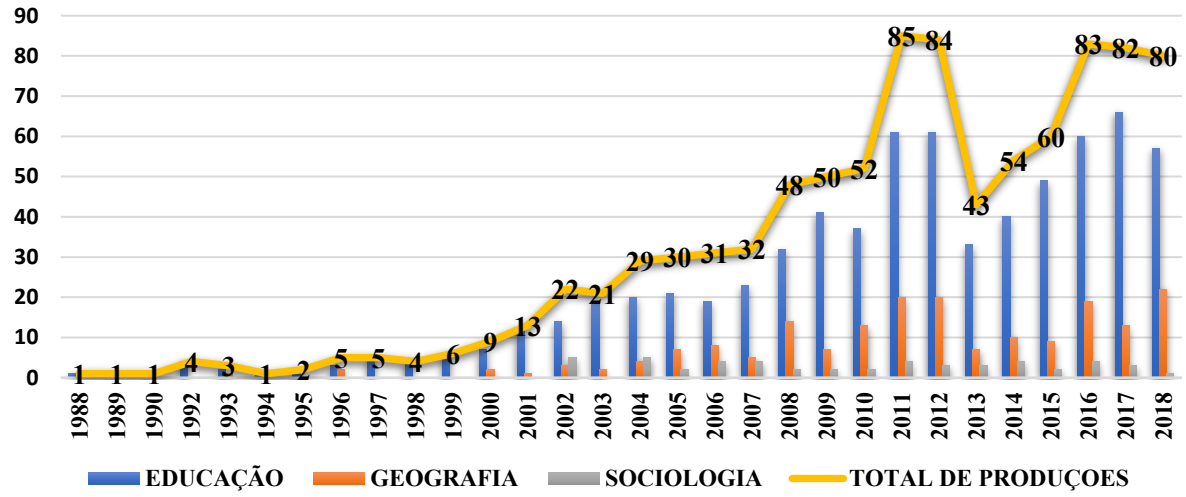
Ao analisar a frequência das produções em períodos decenais, constata-se que entre os anos de 1988 e 1997 a quantidade total foi de 23 trabalhos defendidos. Ao longo desse período destaca o ano de 1995 e 1996 que tiveram cinco publicações apresentadas. Em sua maior parte, esses trabalhos estão concentrados na área da Geografia e Educação, sobretudo. No segundo decênio, período entre 1998 e 2007, os dados sinalizam a presença de 197 produções. As pesquisas que em 1988 somavam 04 produções, aumentam para 32, em 2007. Esse período também registra os primeiros trabalhos abordando essa temática na área da Sociologia, que em 2002 registra a presença de 05 estudos sobre o tema.

O último decênio observado, que compreende os anos entre 2008 e 2018, os dados apontam para um expressivo aumento do conjunto de pesquisas elaboradas, apresentando um total de 721 obras. Os anos de 2010 e 2011, assim como entre os anos de 2016 e 2018 foram os períodos com maior número de publicações, mais que 80 por ano. Desataca-se também o ano de 2013 onde ocorreu uma queda no número de defesas, passado de 84 em 2012 para 43 em 2013, entretanto nos anos seguintes observa-se um crescente aumento nas produções.

Ao comparar as produções acadêmicas ao longo do tempo pelas áreas do conhecimento constata-se que a Educação foi a área que mais concentrou produções entre 1987 e 2018.

Observa-se também que a discussão sobre as relações entre escola e território começam entrar como objetos de pesquisa nas áreas da Geografia e Sociologia a partir do segundo decênio. Entre as duas ciências, a Geografia foi a que mais apresentou trabalhos relacionados ao tema, conforme gráfico abaixo.

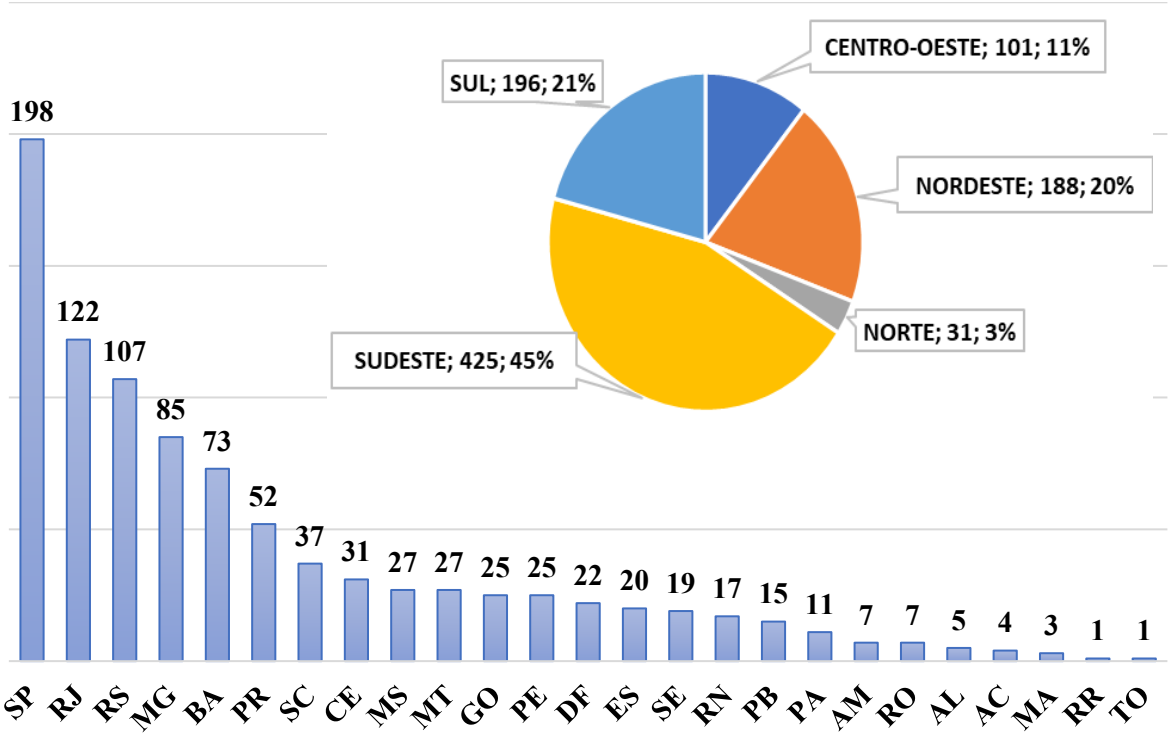
Gráfico 02: Número de produções acadêmicas (Mestrado e Doutorado) no Brasil, que abordam os temas "escola" e "território", nas Áreas da Educação, Geografia e Sociologia, entre os anos de 1987 e 2018.



Fonte: Metadados do banco de dados da CAPES – 2022 (produção do autor)

Na busca por identificar instituições e regiões em que essas produções se concentram, constata-se que a região Sudeste com 425 (45%) apresenta o maior número de trabalhos realizados, seguido pela região Sul com 196 estudos (21%), Nordeste com 188 (20%), Centro-oeste com 101 (11%) e Norte com 31 (3%). A análise entre regiões e as unidades da federação mostra uma concentração de trabalhos em estados como Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia.

Gráfico 03: Número e percentuais de produções acadêmicas (Mestrado e Doutorado), que abordam os temas "escola" e "território", nas Áreas da Educação, Geografia e Sociologia, por Regiões do Brasil, entre os anos de 1987 e 2018.



Fonte: Metadados do banco de dados da CAPES – 2022 (produção do autor)
*Os estados do Piauí e Amapá não tiveram produções relacionadas ao tema.

De acordo com os dados, na região Sudeste os estados de São Paulo (198), Rio de Janeiro (122) e Minas Gerais (85) destacam com mais de dois terços da região e mais um terço do Brasil. As universidades que mais apresentaram trabalhos nesses dois estados foram Universidade de São Paulo (USP), com 46 trabalhos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) 37 e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), em seus diversos campi, com 43 publicações. No Rio de Janeiro destacam-se a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com 36 e 30 trabalhos, respectivamente. Em Minas Gerais, a Universidade federal de Minas Gerais foi a que mais apresentou trabalhos, com 31 produções.

Na região Sul, destacam-se os estados do Rio Grande do Sul e Paraná, com 107 e 52 produções, nessa ordem. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) destaca-se no Rio Grande do Sul com a metade das produções publicadas. A UFRGS foi a universidade que mais apresentou estudos envolvendo escola e território no Brasil, com 53 trabalhos. Em relação ao Paraná, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) destaca-se no estado com 26 obras.

Na região Nordeste, todos os estados tiveram algum trabalho relacionado a relação escola e território, com a exceção do estado do Piauí. O estado da Bahia, com 73 trabalhos, foi a unidade da federação que mais apresentou produções nessa região (com 38%), seguido por Ceará (31 trabalhos) e Pernambuco (25 trabalhos). Em relação as universidades que mais tiveram trabalhos apresentados, destacaram-se as Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), com 40 e 23 trabalhos apresentados, assim como a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com 23 trabalhos, cada.

As regiões Norte e Centro-Oeste foram as regiões que menos tiveram trabalhos sobre o tema, juntas elas somam14% das produções. Na comparação entre os estados dessas regiões destacam-se os estados do Centro-oeste (Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal) com uma média de 20 trabalhos por estado, a partir das Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade de Brasília (UNB), com 22 e 21 produções. Na região Norte, os estados do Pará com 11 produções e Amazonas com 07 foram os que mais se destacaram nessa região, a partir das universidades federais do Pará e do Amazonas.

Quanto aos temas ou conjunto de assuntos presentes nas palavras-chave das teses e dissertações brasileiras, os dados apontam que as discussões entre escola e território, para as três áreas do saber, estão relacionadas a diferentes abordagens. Ao somar todas as palavras-chave apresentadas pelos autores, tem-se uma amostra 3.340 expressões relacionadas ao tema em estudo. Com o recurso do programa "wordcloud online" foram selecionadas as 50 palavras-chave que mais foram citadas, representadas a partir de uma nuvem de palavras. Com base nesse recurso, pode-se constatar que além das expressões Educação e Território, outras palavras ou termos tiveram destaque, como: Educação do Campo, Educação Ambiental, Políticas Públicas, Educação de Jovens e Adultos, interculturalidade, Juventude, Formação de Professores, Ensino, Currículo, entre outros.

De acordo com esse levantamento, os termos mais destacados nas palavras-chave sinalizam que a maior parte das produções, apesar de estarem abordando temas distintos, estão associadas as problematizações relativas aos territórios situados em áreas rurais e indígenas. São muitas as palavras-chave que indicam essa questão, como: Educação do Campo, campesinato, reforma agrária, agricultura familiar, pedagogia da alternância, assim como educação indígena, educação escolar indígena. A discussão sobre escola e território abordando fenômenos associados a questão urbana, para esse conjunto de palavras, foi pouco evidenciada, assim como temas relativos ao Ensino Médio e as Juventudes.

Quadro 01: Os 50 temas mais apresentados nas palavras-chave das produções acadêmicas de Mestrado e Doutorado, nas Áreas da Educação, Geografia e Sociologia, entre os anos de 1987 e 2018.



Fonte: Metadados do banco de dados da CAPES – 2022 (produção do autor pelo programa wordcloud online)

Ao comparar essa amostra de palavras-chave entre as 05 regiões brasileiras, definidas pelo IBGE, constata-se que, para além dos destaques aos termos educação e território em associação as questões do campo ou indígenas, existe vertentes de investigações que se sobressaem mais em uma região que outra. Essas diferenciações revelam fenômenos sociais específicos e associados ao território em que estão inseridos.

Dessa forma, ao considerar as 25 palavras-chave mais apresentadas nos trabalhos na região Norte, observa-se que os trabalhos desenvolvidos focaram questões relacionadas a Educação Básica, Educação Profissional, Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Juventude Ribeirinha, Escola Indígena, Identidade, Cultura, Saberes, Modernidade etc. Por outro lado, a região Centro-Oeste, as palavras-chave que mais se destacam estão abordando temas relacionados as questões Indígenas e Ambiental como: Educação Escolar Indígena, Escola Indígena, Educação Quilombola, Interculturalidade, Educação Ambiental, Identidade, Cerrado, Fronteira etc.

A região Nordeste, diferente das regiões norte e centro oeste, a análise das 629 palavras-chave apresentadas sinaliza para pesquisas que abordam questões pertinentes a Educação de Jovens e Adultos (EJA), formação de professores, políticas públicas, assentamentos rurais, reforma agraria, educação popular, educação integral, escolarização e currículo. Diferente da região norte, os trabalhos do nordeste destacam o tema apropriando-se de outros conceitos ligados a território como: territorialização e territorialidades.

Na região Sul, de acordo com as palavras-chave apresentadas, mesmo dando destaque a Educação do Campo, o foco sobre a questão rural não recai sobre assuntos como Reforma Agrária ou Assentamentos, mas sobre Agricultura Familiar. Para além da questão Agrária e Educação Ambiental, outras problematizações são sinalizadas no olhar sobre temas relacionados com a Juventude, o Cotidiano, a Cidadania, a Cartografia, o Currículo, as Subjetividades, as Diferenças etc. Assim como o Nordeste, as palavras-chave apresentadas, apontam para uma ampliação das abordagens territoriais, apresentando pesquisas a outros conceitos sobre território, como: Territorialização, Territorialidade e Territorialidades (esse conceito no plural indica uma outra abordagem de análise que propõe identificar múltiplos territórios).

No Sudeste, região com maior quantidade de trabalhos, os dados apresentados sinalizam que as discussões sobre a Educação do Campo e Educação Escolar Indígena são propostas com menor frequência. Para essa região as discussões sobre escola e território estão relacionadas a temas como Educação Integral, EJA, Educação Infantil, Ensino Médio, Formação De Professores, Trabalho Docente, Juventude, Currículo, Livro Didático etc. Dentro desse contexto e aproximando ainda mais a escala de observação, constata-se que as produções de pós-graduação realizadas no estado do Rio de janeiro dão enfoques maiores a outros fenômenos sociais. As palavras-chave apresentadas nos trabalhos dentro dessa unidade da federação apontam para discussões sobre Currículo, Livro Didático, Ensino de Geografia, Educação Integral, Escola do Amanhã etc.

Com base nessa abordagem quantitativa sobre produções acadêmicas de pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) constata-se que, ao longo desses 30 anos, o volume trabalhos que discutem a relação entre escola e território vêm aumentando gradativamente, revelando a pertinência e relevância desse tema para as Ciências Humanas, sobretudo, na atualidade. Destaca-se ainda que, apesar desse crescimento, essas discussões estão centradas as problemáticas relacionadas as políticas públicas pertinentes ao campo, as questões indígenas e quilombolas, a EJA, educação integral etc., não tendo como escopo, questões pertinentes ao meio urbano, assim como ao Ensino Médio, sobretudo nas relações sobre as potencialidades e limitações do território sobre as ações escolares.

Dessa forma a fim de aprofundar onde e quais formas o conceito de território é apropriado para as discussões acerca da sua relação com a escola, cabe investigar como esse tema é teórico-metodologicamente operacionalizado nas produções autorais de Doutorado no Brasil.

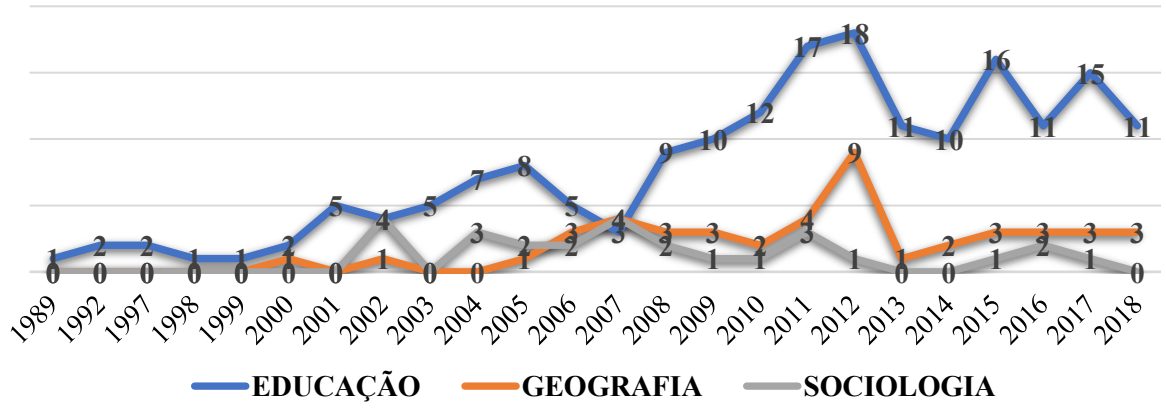
2.2.1 As Produções Stricto Sensu de Doutorado e os caminhos trilhados nas discussões sobre a relação escola e território no âmbito das Ciências Humanas.

Na análise das 259 teses produzidas (28% do total) entre os anos de 1987 e 2018, observa-se que não diferente do contexto geral, o volume de produções, que aborda discussões sobre a relação escola e território tem tido um expressivo aumento a partir do ano de 2004. A educação é a área de maior produção de teses, com 185 (72%), seguido pela Geografia com 46 (18%) e Sociologia 27 (10%).

Na comparação entre as três Áreas do Saber, constata-se que a Educação foi o campo que concentrou os maiores números de teses, com uma média de 13 publicações por ano, ao longo de 10 anos (entre 2008 e 2018). Desse período, destacam-se os anos de 2011 e 2012 em que foram defendidos os maiores números de trabalhos. Em menores valores absolutos, as áreas da Geografia e Sociologia seguiram essa tendência de aumento das produções acadêmica, porém de formas distintas.

Na Geografia os debates em relação ao tema tornam-se mais frequentes a partir de 2006, mantendo uma média de 3 trabalhos por ano. Destaca-se o ano de 2009 onde o número de pesquisa publicadas triplicou em relação à média de produções. Por outro lado, a Sociologia, com quantitativos de produções menores que as demais áreas, em média 2 produções/ano, se destacou entre os anos de 2002 e 2008. A partir desse período, as quantidades de estudos sobre a relação escola e território vem diminuindo, nessa área do saber, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 04: Número de produções acadêmicas de Doutorado no Brasil, que abordam a relação "escola" e "território", nas Áreas da Educação, Geografia e Sociologia, entre os anos de 1987 e 2018.



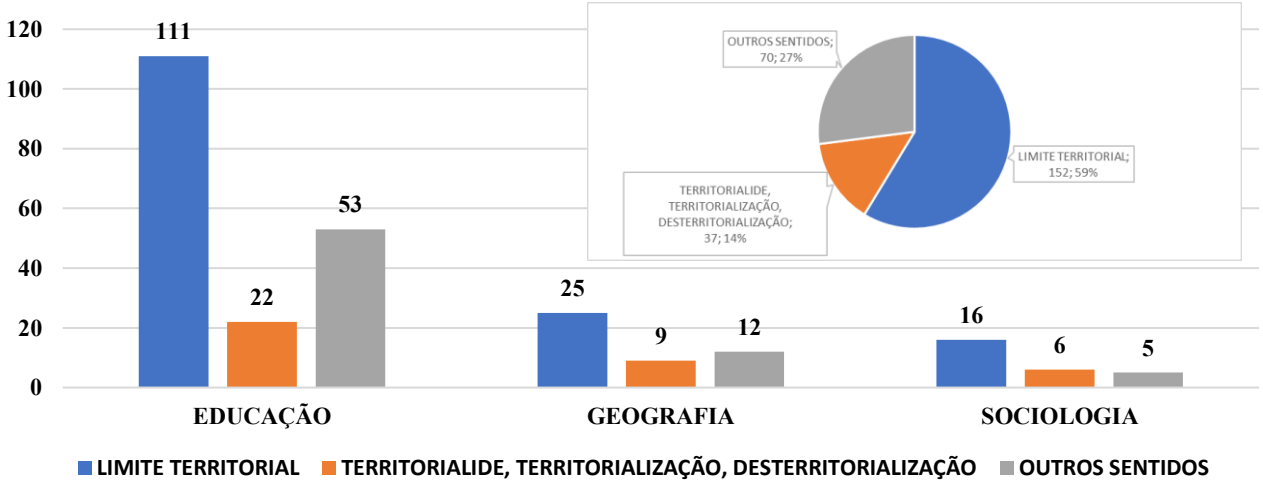
Fonte: Metadados do banco de dados da CAPES – 2022 (produção do autor)

Na relação entre o quantitativo dos trabalhos produzidos pelo território nacional, os dados apontam que as Unidades da Federação que mais tiveram trabalhos apresentados, estão presentes nas regiões Sudeste, com São Paulo (85 produções), Rio de Janeiro (35) e Minas Gerais (25); Sul, com Rio Grande do Sul (32) e Nordeste, com Bahia (18) e Ceará (14). As Universidades que mais apresentaram trabalhos foram USP, UFRGS, PUC/SP, UNESP (somando todos os campi), UFBA e UFMG.

Ao analisar os resumos das 259 teses buscando identificar os tipos de vertentes, que faziam sobre território, observou-se que as abordagens sobre esse conceito, estavam relacionadas a três grupos: [1] a noção de localização e delimitação dos limites políticos administrativos (152 ou 59%), variando de forma escalar desde o território nacional (Brasil) até a sala de aula; [2] Em associação com os conceitos sobre território como Territorialidade, Territorialização ou Desterritorialização (37 ou 14 %); [3] estava associada a outros significados como campo ou área do saber, 27% da amostra (70 produções).(*cf. anexo*)

Na comparação entre áreas da Educação, Geografia e Sociologia, os dados apontam que esses percentuais se mantêm, não havendo variações percentuais entre as três ciências. Na área da educação, as produções que estavam relacionadas, a área ou limite territorial dos estudos, a Territorialidade, Territorialização ou Desterritorialização e com outros sentidos ou significados eram de 60% (111), 12% (22) e 28% (53), respectivamente. Na Geografia esses percentuais variaram entre 54% (25), 20% (9) e 26% (12). Na Sociologia, 59% (16), 22% (06) e 19% (5), conforme tabela abaixo.

Gráfico 05: Número teses no Brasil, nas Áreas da Educação, Geografia e Sociologia e as abordagens sobre o conceito de território, entre os anos de 1987 e 2018.



Fonte: Metadados do banco de dados da CAP2ES – 2022 (produção do autor)

Na análise das palavras-chave presentes nas 259 teses com os temas destacados nelas, constata-se que, de forma geral, os estudos em nível de Doutorado, mantiveram os temas de estudo, não diferenciando do conjunto total da amostra. Ao observar as 50 palavras mais apresentadas nas teses, constata-se que elas sinalizam a trabalhos que buscaram teorizar questões relativas: à Educação do Campo, a Políticas Públicas, a EJA, ao Currículo, ao Ensino e Prática Pedagógica, ao Ensino de Geografia, a Cultura entre outros. Entre os conceitos de territórios destacaram-se as pesquisas que abordavam o tema territorialização.

Quadro 02: Palavras-chave das produções acadêmicas em nível de Doutorado, nas Áreas da Educação, Geografia e Sociologia, entre os anos de 1987 e 2018.



Fonte: Metadados do banco de dados da CAPES – 2022 (produção do autor a partir do programa wordcloud online)

Ao considerar os 15 termos mais apresentados nas palavras-chave das teses, entre as três áreas do saber, constata-se que a relação escola e território esteve articulada com variadas temáticas, contudo o formato da nuvem de palavras aponta que as áreas da Educação e Geografia a quantidade de termos iguais são mais evidenciadas que na Sociologia. Na área da educação as discussões centralizam-se sobre questões pertinentes a Educação do Campo, Currículo, Educação Indígena, Políticas Públicas, EJA, Cultura, Juventude, Formação de Professores, entre outros.

Por outro lado, na área da Geografia os temas mais recorrentes, além da educação do campo, ocorreram em torno dos temas sobre: o Ensino de Geografia, Geografia, Políticas Públicas, Educação Básica, EJA Urbano. Além das discussões considerando o conceito de território, os conceitos de territorialidades e de territorialização também foram temas abordados.

Na área da Sociologia observa-se uma diversidade de temas em discussão, destacando-se desde conjunto os termos Políticas Públicos e Educação. De a cordo com a nuvem de palavras para essa ciência, os temos apresentados foram: trabalho precoce, divisão social do trabalho, prostituição viril, cultura masculina, etnografia urbana, territórios estigmatizados, professora indígena, educação indígena.

2.2.2 Análise qualitativa das Teses presentes no Banco de dados da Capes.

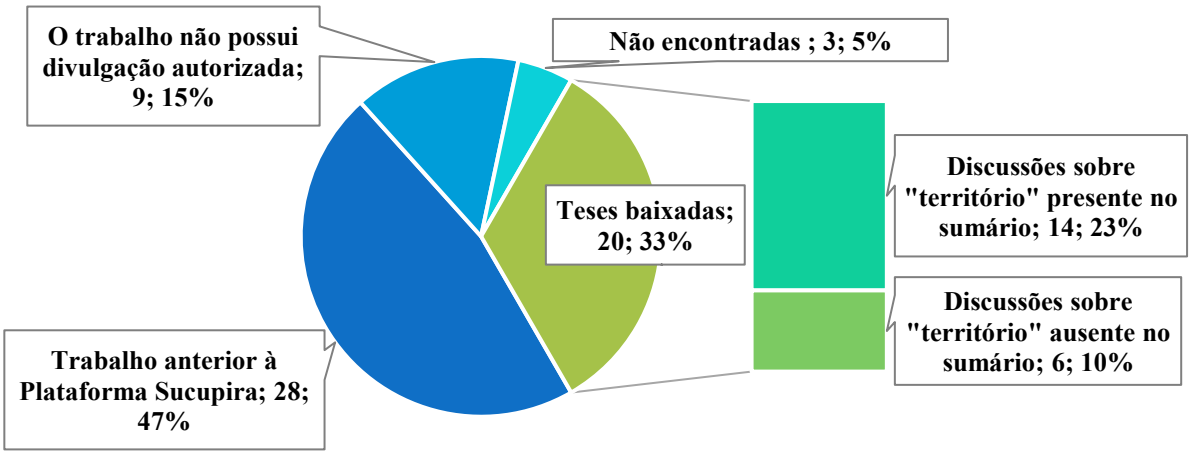
Com base nos assuntos destacados pelas áreas em recorte e ao considerar os aspectos quantitativos sobre as 259 produções acadêmicas presentes no banco de dados da Capes, buscou-se elencar as teses que apresentassem o termo "território", ou conceitos correlacionados como "territorialização", "territorialidades" entre outros, não só nos resumos, como também no título e/ou palavras-chave. Com base nessa seleção, os dados revelaram que 60 (23% das 259 teses) produções possuíam esse termo, entretanto18 teses o termo território constava na palavra-chave e resumo, em 24 no título e resumo, e em 18 nos três elementos pré-textuais. Ao considerar áreas do saber, a Educação concentrou 35 teses, a Geografia 19 e a Sociologia 06.

Como proposta inicial, essas 60 teses seriam consultadas a partir do "Catálogo de Teses e Dissertações", a fim de inferir como a noção de território compunha os elementos das teses, como: as questões, o problema, a problemática, os referenciais teóricos e metodológicos. Em outras palavras, como os autores se apropriaram e operacionalizaram teórico-metodologicamente o conceito de território em seus trabalhos autorais.

Contudo, algumas limitações ocorreram a partir da pesquisa pelo site da Capes. Cerca de 66% das produções indicadas para seleção de leitura, não puderam ser acessadas. De acordo com as informações repassadas pela plataforma. A dificuldade de acesso aos arquivos desses trabalhos ocorreu por três situações distintas, a saber: o trabalho é anterior a plataforma Sucupira (46%); o trabalho não possui divulgação autorizada (15%) ou o trabalho não foi encontrado (5%).

Com base nessas limitações, foram selecionadas 20 teses (33%) para análise. O critério de seleção para leitura, constituiu na presença de haver alguma indicação sobre a discussão do conceito de "território", no sumário dessas teses. Na consulta dessa amostra, 06 (10%) não traziam em seus trabalhos alguma discussão sobre o conceito, enquanto 14 (23%) descaram nos sumários algum tipo de discussão entre escola e território, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 06: Teses produzidas no Brasil que discutem a relação escola x território, nas áreas da Educação, Geografia e Sociologia, por tipo de registro no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e presença da discussão do tema no sumário, entre os anos de 1987 e 2018



Fonte: Metadados do banco de dados da CAPES – 2022 (produção do autor)

Dessa forma, para a análise das 14 teses, foram selecionadas 09 da área de educação e 5 da Geografia. Na Sociologia não foram identificadas teses publicadas ou por estarem no conjunto de obras anterior a plataforma sucupira, não possui divulgação autorizada ou por não ter uma discussão sobre território, presente no sumário.

Com a finalidade de melhor sistematizar a leitura das teses, as produções foram divididas tomando como referência os recortes socioespaciais em que estão inseridos, assim como pelos temas que estiveram relacionados, ou seja, de um lado a área rural (com discussões sobre a questão da educação do campo, indígena e quilombola) e do outro as áreas urbanas. Dessa forma, 5 teses estavam relacionadas as áreas rurais e 09 as áreas urbanas.

2.2.3 As discussões sobre a relação escola x território no meio rural

Ao considerar os títulos das teses destacadas para as áreas rurais, observa-se uma diversidade de temas que abordam a relação escola e território. Entre os assuntos discutidos estão as educações escolares quilombolas e indígenas, as territorializações na educação do campo, assim como temas relacionados ao ensino, identidades e as territorialidades escolares, conforme quadro abaixo.

Quadro 03: Teses que discutem a relação escola e território, no meio rural.

	UNIV.	ANO	AREA	TÍTULO	AUTOR / ORIENTADOR
1	UFRGS	**2012**	EDU	¨Rodas de conversa¨ e educação escolar quilombola: arte do falar saber fazer - O programa Brasil quilombola em Restinga Seca/RS	Dilmar Luiz Lopes / Prof. Dr.ª Carmem Lucia Bezerra Machado
2	UNEB	**2015**	EDU	O território de identidade de Irecê e o contexto das escolas do meio rural: lacunas e tensões na territorialização da educação do campo	Maria Dorath Bento Sodré / Prof.ª Dr.ª Lívia Alessandra Fialho da Costa
3	UCDB	**2016**	EDU	A circularidade das crianças kaiowá na aldeia Laranjeira ¥anderu, rio brilhante, Mato Grosso do Sul	José Paulo Gutierrez / Prof.ª Dr.ª Adir Casaro Nascimento
4	UFG	**2017**	GEO	Políticas públicas em assentamentos rurais: potencialidades e limitações e do PAA e do PNAE em Mato Grosso	Maurício Ferreira Mendes / Prof. Dr. Manoel Calaça
5	UFMG	**2018**	GEO	O território camponês como dimensão educativa: desafios e possibilidades da educação do campo e do ensinar-aprender Geografia em Grajaú-MA	Marcos Nicolau Santos da Silva Prof.ª. Dr.ª Maria Aparecida dos Santos Tubaldini

Fonte: Metadados do banco de dados da CAPES – 2022 (produção do autor)

Na área da educação destaca-se a pesquisa de Lopes (2012) intitulada ¨Rodas de conversa¨ e educação escolar quilombola: arte do falar saber fazer ¨o Programa Brasil Quilombola em Restinga Seca/RS". Esse trabalho traz como objetivo conhecer os elementos que sustentam a política do território e da educação do Programa Brasil Quilombola (2008/2011), considerando as práticas sociais e pedagógicas da comunidade de São Miguel, na Escola Municipal Manoel Albino Carvalho. De abordagem metodológica qualitativa, o trabalho produzido por Lopes foi desenvolvido a partir da aplicação de questionários socioeconômico e educacional, a 21 participantes e interpretados a partir de contribuições gramscianas e de Munanga, Marx, Triviños, Benjamin, Gilroy e Freire. Para Lopes a educação escolar quilombola se concretizou no marco legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o que tornou possível a compreensão dos saberes práticos que

brotam do território, das casas, das rodas de conversas, assim como servem como ponto de partida para uma teoria da educação.

Como resultados o autor ressalta que, apesar da escola, como instituição, ser reivindicada pela comunidade para criar as condições de cidadania ela se estrutura a partir das relações raciais que dominam o contexto social e que, muitas vezes, produzem desaprendizagens. Ele ressalta ainda, que a roda de conversa funciona como uma estratégia política em oposição ao sistema colonial que não permitia a participação do negro nas escolas, potencializando os valores civilizatórios da cultura afro-brasileira onde o quilombola reconstrói de maneira criativa seu mundo existencial em sintonia com a memória da diáspora africana.

Na pesquisa "O território de identidade de Irecê e o contexto das escolas do meio rural: lacunas e tensões na territorialização da educação do campo", Sodre (2015) traz como questões condutoras a identificação e problematização acerca das lacunas e tensões para territorializar a proposta da Educação do Campo, assumida no Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) do Território de Identidade de Irecê (TII), na Bahia. Como suporte teórico, a autora ancora-se em Gramsci (1991), Schneider (2004) no que se refere a abordagem territorial, ela destaca as obras santos (1994) Haesbaert (2004), Saquet (2004, 2007) e Raffestin (1991). Para Sodre a conceituação de território, tem como referência a construção social, as ações dos sujeitos que nele atuam, como campo de forças, dessa forma

> o território é entendido na sua multirreferencialidade com o ambiente, a sociedade, a cultura, a política a economia, as instituições organizadas e a população com seus distintos grupos social, que permite considerá-lo como uma unidade de referência. No plano conceitual torna-se adequado para o tratamento analítico por permitir reconhecer [...] os problemas concretos, espaço de ação em que transcorrem as relações sociais, econômicas, políticas e institucionais. (SCHNEIDER; TRATARUGA, 2004, p. 99 *apud* SODRE, 2015, p. 60).

Quanto à metodologia o trabalho desenvolveu-se de forma relacional, ou seja, entre concepções de diferentes sujeitos, sendo os atores da proposta no Território de Identidade de Irecê e os professores. Como resultado, o estudo apresenta lacunas tanto na operacionalização da proposta quanto no envolvimento dos professores e nos conflitos com o sistema municipal de ensino, não havendo mobilização de poder e encaminhamentos para agir na estrutura política em contra-hegemonia para materializa o plano de desenvolvimento sustentável rural.

A pesquisa de doutorado, intitulada "A circularidade das crianças Kaiowá na aldeia Laranjeira Ñanderu, Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul" de Gutierrez (2016) objetiva investigar a circularidade das crianças Kaiowá na aldeia Laranjeira Ñanderu, dentro de seu território tradicional. Para o autor as crianças Kaiowá recebem uma educação tradicional proveniente do

convívio com a família extensa a que pertencem, dos pais e irmãos do núcleo familiar e do contato com o território. Como referencial teórico-metodológico, a tese traz uma interface entre a Educação e a Antropologia, em especial, nas contribuições dos Estudos Culturais e da teoria Pós-Colonial.

> Para falar da circularidade das crianças na aldeia e da importância das trilhas que elas percorrem dentro do território que se constitui em uma rede de comunicação (BARBOSA DA SILVA, 2007, p. 38) é mister abordarmos de que lugar estamos falamos: do seu território, ou seja, do tekoha, dos "lugares de acomodação, [d]os parentes, [d]as festas, [d]os caminhos e [d]as trocas" (CRESPE, 2015, p. 309) ocorridas na aldeia.
> Sabe-se que o território tradicional é um espaço geográfico onde se encontravam "os grupos locais de parentesco, aqui denominados de parentela [que] se distribuem no espaço e se reproduzem no tempo" (PEREIRA, 2004, p. 48), denominado de "tekoha [...] composto por relações de parentesco e trocas que se reproduziam em um dado espaço social, formado por lugares e caminhos" (CRESPE, 2015, p. 309) que está indissociavelmente ligado à circularidade das crianças na aldeia. (GUTIERREZ, 2016, p. 139)

Metodologicamente, a pesquisa de caráter qualitativa foi desenvolvida em três momentos: bibliográfico, documental e de campo (no território tradicional em recorte), utilizando-se do método etnográfico, através do trabalho de campo, levantamento de fontes orais, observação das crianças, entrevistas, atividades de desenhos e fotografias. Como conclusão a pesquisa reforça o entendimento de que as crianças Kaiowá vivenciam intensamente a circularidade no território tradicional onde estão inseridas. Essa vivência cria dinâmicas espaço-temporal e simbólica, realizada nas trilhas existentes na aldeia, que se relaciona com a organização social onde os caminhos interconectam parentelas, relações políticas e sociabilidades.

Mendes (2017) na sua obra "Políticas públicas em assentamentos rurais: potencialidades e limitações e do PAA e do PNAE em Mato Grosso" objetiva discutir as potencialidades e limitações do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para a constituição e o fortalecimento das territorialidades camponesas em Mato Grosso, a partir da disputa territorial do agronegócio com o campesinato. Para isso, o autor ao trazer como embasamento teórico-metodológico as obras de SANTOS (2008), SAQUET (2013), RAFFESTIN (1980), HAESBAERT (2004), CALAÇA (2012), FERNANDES (2014) considera o território como um conceito multidimensional, onde o processo histórico é um dos temas centrais da análise. Para ele

> Os camponeses de Mato Grosso, produzem suas próprias territorialidades, que se transformam, ao longo da dinâmica dos processos históricos vivenciados; da luta pela terra; do direito de produzir livremente; das práticas sociais e agrícolas adotadas como estratégia de reprodução; do cerceamento das monoculturas e da pressão dos latifundiários em torno dos assentamentos e das comunidades tradicionais. Estas

> territorialidades se constituem em diversas e múltiplas, uma contrapondo às outras, gerando conflitos e disputas. (MENDES, 2017, p. 70)

Metodologicamente o autor buscou analisar os dados levantados por meio entrevistas semiestruturadas com pesquisadores e/ou estudiosos da temática e lideranças de camponeses que acessam ou acessaram as políticas públicas PAA e PNAE, com os dados secundários, obtidos na Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Como resultados o autor constata que apesar das contradições e disputas existentes entre os dois programas o PAA e o PNAE se apresentam como políticas públicas diferenciadas para o campesinato, implementadas com o enfoque territorial, resultado das lutas dos movimentos sociais e dos camponeses na sua idealização. Estas políticas afirmam a importância estratégica da agricultura camponesa para a produção de alimentos para a mesa do brasileiro, fortalecendo as territorialidades camponesas.

Encerrando o conjunto de teses que discute a relação entre escola e território, a tese "O território camponês como dimensão educativa: desafios e possibilidades da educação do campo e do ensinar-aprender Geografia em Grajaú-MA", Silva (2018) teve como objetivo analisar as condições materiais e imateriais das escolas do campo de Grajaú-MA e problematizar a concepção de Educação do Campo ofertada no município. Para isso, o autor traz como suporte teórico para discussão de território autores como Santos (2006, 2002, 1996), Saquet (2007), Raffestin (2009), Haesbaert (2006, 2007). Ao comparar as concepções de território abordados em seu trabalho de mestrado e quais referenciais ele se apropria para sua tese, o autor destaca que no mestrado

> esmiuçamos as concepções de território em sua (i)materialidade. A noção de "meio rural" deu lugar à concepção de "território rural" ou "território camponês". Agora, no doutorado, o território continuou a ser um conceito-chave que tem nos estimulado a repensá-lo a partir de outra dimensão social – o território em sua dimensão educativa. Por que vislumbramos o território novamente como perspectiva de análise? Exatamente pelo fato de, relembrando Milton Santos (2006), todos os poderes, todas as tramas, forças e paixões estarem no território. A escola e a Educação no/do Campo são apropriações de camponeses. Logo, elas são instrumentos de poder, de uso e apropriação dos sujeitos que fazem do campo o seu território de vida. Enquanto um território de vida, o campo e a educação devem ser objetos de permanente luta. E esta é por direitos! Conformando igualmente na luta pelo território. (SILVA, 2018, p. 18)

A metodologia da investigação amparou-se na pesquisa qualitativa, acompanhada de pesquisa em bancos de dados oficiais (Censo Escolar, Ideb, IBGE, INCRA), da Secretaria Municipal de Educação de Grajaú (SEMED) e na pesquisa de campo em 04 escolas localizadas em assentamentos rurais. O autor apresenta como resultados que a Educação do Campo não existe em Grajaú, onde as escolas reproduzem o mesmo modelo de educação da cidade, além

de apresentarem condições precárias de infraestrutura, reproduzindo o mesmo modelo de educação no campo brasileiro. Como conclusão ele ressalta que essa precariedade se reflete em forma de desterritorialização, levando os estudantes do campo à exclusão social e, por extensão, fragiliza os territórios camponeses.

2.2.4 As discussões sobre a relação escola x território no meio urbano

Sobre as teses que abordam o tema em áreas urbanas e ao considerar os títulos dos trabalhos produzidos, observa-se também uma variedade de abordagens e concepções relativas sobre diálogo entre escola e território. Diferente das discussões ocorridas nas áreas rurais, as tesem cujos temas discutiam a essa relação nas áreas urbanas, trouxeram para o debate problematizações associadas: a Relação Escola Vizinhança, ao Efeito Território, a Geografia das Oportunidades, as Práticas Espaciais e Redes de Sociabilidade, Escola-Território, os Territórios Vulneráveis, as Territorializações Escolares etc.

Quadro 04: Teses que discutem a relação escola e território no meio urbano.

	UNIV.	ANO	AREA	TÍTULO	AUTOR / ORIENTADOR
1	PUC-RIO	**2017**	EDU	A relação escola-família-vizinhança na favela da Maré e o Programa Escolas do Amanhã/Bairro Educador	Edson Diniz Nóbrega Júnior / Prof. Dr. ª Alicia Maria Catalano de Bonamino
2	UFES	**2015**	EDU	Conversar e tensionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva: cartografia de uma escola-território	Marcia Roxana Cruces Cuevas / Prof. Dr. Hiran Pinel
3	UFG	**2013**	GEO	Jovens migrantes na metrópole de Goiânia: práticas espaciais, (re)territorializações e redes de sociabilidade	Flavia Maria de Assis Paula / Prof.ª. Dr.ª. Lana de Souza Cavalcanti
4	UFMG	**2015**	EDU	O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho	Ana Maria Alves Saraiva / Prof.ª Dr.ª. Dalila Andrade Oliveira.
5		**2018**	EDU	Jovens no Ensino Médio técnico: um olhar a partir das aulas de matemática	Paula Resende Adelino / Prof.ª. Dr.ª. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

6	UFPE	**2017**	GEO	Dinâmica espacial nos municípios que compõem o complexo industrial portuário de Suape (CIPS): uma análise sobre fluxos populacionais e diferenciais de escolaridade	Valtemira Mendes Vasconcelos / Prof. Dr. Nilson Cortez Crocia de Barros.
7	UFRGS	**2017**	EDU	Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre	Simone Costa Moreira / Prof. Dr. Luís Armando Gandin
8		**2018**	GEO	Na esperança de ser mais: a territorialização da EMEF Osório Ramos Corrêa, Gravataí/RS	Gabriela Dambrós / Prof. Dr. Nelson Rego
9	UNIJUÍ	**2016**	EDU	Identidade territorial na obra O continente I de Érico Veríssimo	Maristela Maria de Moraes / Prof.ª Dr.ª Helena Copetti Callai

Fonte: Metadados do banco de dados da CAPES – 2022 (produção do autor)

Assim abrindo o conjunto de teses que discutem as desigualdades sociais e educação, a tese intitulada "Conversar e tensionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva: cartografia de uma escola-território" de Cuevas (2015) busca indagar a formação de educadores inclusivos a partir do paradigma de rede. Para a autora a concepção de homem e de mundo que orienta esta investigação aponta para a complexidade da vida, entendendo o homem e a sociedade como emaranhados em uma rede de produções, intensidades de sentidos e afetações que configuram a existência. Metodologicamente o trabalho se caracterizou como uma pesquisa-intervenção que buscou produzir um material a partir do discurso proposto por Foucault (1995a), sobre conceito-ferramenta. Dessa forma a autora entende que o de território (como conceito-ferramenta) é compreendido em seu sentido amplo e corresponde ao espaço vivido, não sendo apenas o espaço físico extensivo, ele é, também, intensivo e móvel. Em relação ao conceito escola-território a autora complementa que

> os recortes e delimitações espaciais operam e fazem aflorar como as relações de poder/saber se constituem e organizam nos tempos e espaços específicos. Por esse motivo, chamar o campo de produção desta investigação de escola-território pretende operar e atrair a atenção para alguns aspectos significativos no conhecer. (CUEVAS, 2015, p. 82)

Dessa forma, a partir do conceito de escola-território o trabalho questiona como a conversação da formação de professores se efetivavam e inventavam modos de existência inclusivos. Para isso, foi realizado uma cartografia das ações e criações de profissionais de uma escola EJA do ensino fundamental, realizado pelo acompanhamento do percurso formativo, no decorrer do ano de 2014. Como resultado a autora destaca que a experiência junto à escola-

território aponta uma formação que opera pela resistência, fortalece a coletivização da vida e cria redes sociais territoriais.

No trabalho de Saraiva (2015) cujo título é "O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho" a autora objetiva investigar como se desenvolveu o trabalho docente nas escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade social e econômica que atendem alunos de famílias em situação de pobreza e risco social, no estado de Minas Gerais. De acordo com a autora a noção de território, sobretudo o termo territórios de alta vulnerabilidade, surge como um eixo orientador das políticas sociais a partir dos anos 2000, como uma continuidade do processo de focalização e racionalização do gasto social, iniciado com as reformas do Estado na década de 1990, ganhando novas conformações na última década.

> A delimitação do território vulnerável foi feita com base no Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), um indicador que englobava as cinco dimensões às quais o pouco ou nenhum acesso levariam o indivíduo à condição de vulnerabilidade: ambiental, cultural, econômica, jurídica e segurança de sobrevivência. O índice de vulnerabilidade, como ferramenta de focalização, passa a orientar também a política educativa. Assim, saem de cena os territórios escolares e se apresentam para a educação os territórios educativos, delimitados para a implementação de ações e programas específicos para as escolas e alunos vulneráveis. (SARAIVA, 2015, p. 210 e 211)

Dessa forma, foi observado um processo de diferenciação escolar, que classifica as escolas como vulneráveis e não vulneráveis, levando a questionamentos acerca das características e dos contornos que adquire o trabalho docente nas escolas vulneráveis.

Metodologicamente a pesquisa foi realizada com 24 docentes de três escolas públicas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade de Belo Horizonte. Como conclusão foi identificado, entre outras questões, que as condições de trabalho dos professores nessas escolas apresentam certa precariedade e falta de infraestrutura física e pedagógica, quando comparadas às outras escolas. Para além, a relação dos docentes com o desempenho dos alunos revela um campo de forte tensão, pois pressionado por metas definidas externamente, os docentes nem sempre são capazes de atingir os níveis estabelecidos pela gestão por resultados.

Com a tese "Identidade territorial na obra O Continente I de Erico Verissimo", Moraes (2017) traz como discussão as preocupações com a formação para a cidadania compreendendo que a escola como um espaço e tempo para a construção do conhecimento, assim como lugar privilegiado para a formação cidadã. Assim sendo, a tese propõe estudar a identidade territorial, presente na obra "O Continente I", de Erico Verissimo, selecionando os conceitos geográficos de espaço, território, lugar e paisagem que presentes nesta obra.

> Por fim, considerando as discussões aqui feitas, reafirmo que o olhar que terei sobre a obra O Continente I de Erico Verissimo será a partir da categoria de identidade

> territorial baseada na ideia de pertencimento ou ainda, a necessidade de estabelecer uma relação de identidade com o espaço vivido e sua influência nas relações. Também considero os conceitos de espaço geográfico, lugar e paisagem sem desconsiderar o conceito de território. (MORAES, 2017, p. 150)

Par isso ela traz como suportes teóricos as obras de Santos (1988, 1996/1997, 2000, 2004, 2005, 2006, 2014), Haesbaert (1999, 2009, 2010, 2013) e desenvolve sua pesquisa a partir de abordagem qualitativa, crítico-hermenêutica, proposta por Stein (1986), a autora analisa a realidade empírica dos professores de Literatura e Geografia, nas propostas de atividade realizada por alunos do terceiro ano do Ensino Médio, a partir de questionários. A análise mostrou que a identidade territorial, aliada aos demais conceitos, é um elemento presente na obra em estudo, o que possibilita uma maior compreensão do texto literário, além de desenvolver o pensamento crítico diante de temas sociais implicando na formação e exercício de sua cidadania.

O trabalho "A relação escola-família-vizinhança na favela da maré e o programa escolas do amanhã/bairro educador" produzido por Diniz (2017) traz como objetivo, indagar a possível existência de diferenças nas relações entre escola-família-vizinhança em escolas que se distinguem basicamente por serem ou não participantes do Programa Escolas do Amanhã/Bairro Educador (PEA/BE), da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ). Dessa forma o autor busca contribuir para o debate sobre as relações entre escolas públicas, famílias de origem popular e vizinhança escolar, tendo como referência territórios pobres da cidade. Ao recortar o conjunto de favelas da Maré, a pesquisa procura compreender o PEA/BE, a partir das novas formas de educação prioritária e compensatória para escolas em territórios vulneráveis, assim como da reconfiguração dos espaços e tempos escolares.

Em sua pesquisa sobre o conceito de território Dinis afirma que em uma primeira constatação "o conceito de território é definido de forma ainda imprecisa nas pesquisas educacionais. Sua definição não é clara nos trabalhos que tratam das relações entre escolas, famílias e vizinhança.". Com base nisso, ele traz como suportes teóricos os trabalhos de Érnica e Batista (2012), Haesbaert (2010), Burgos (2014), Santos (2009) e Lefebvre (2001). Ao relacionar o seu tema em estuo a questão territorial o autor acredita

> ser impossível que as relações entre escolas públicas e famílias populares sejam discutidas e estudadas sem que as consideremos a partir da dimensão do lugar onde elas acontecem. O território, visto aqui como campo concreto onde estão inscritas as práticas, as trocas simbólicas e as relações de poder, constituiu-se como um dos elementos chave para o entendimento da relação escola-família. É a partir dele que se constroem as dinâmicas sociais que perpassam as relações entre os agentes e instituições envolvidos no trabalho escolar e na escolarização das novas gerações. (DINIS, 2017, p.92)

Ele esclarece também que para o seu trabalho, dois aspectos do conceito de território foram considerados

> o primeiro diz respeito ao fato dele designar um espaço demarcado, definido dentro da cidade, em relação hierárquica com outros territórios que formam, frente aos demais, espaços homogêneos; o segundo diz respeito ao fato de que, dentro de cada território, dentro de cada espaço homogêneo, existem divisões que se configuram como subterritórios. (DINIS, 2017, p. 94)

Metodologicamente a pesquisa e desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa em escolas públicas municipais de Ensino Fundamental que se caracterizam por serem participantes e não participantes do PEA/BE. Para isso, foram realizadas entrevistas com diferentes agentes educacionais, escolares, familiares e sociais envolvidos direta ou indiretamente no programa, buscando conhecer a percepção deles acerca dessa política. Como resultados, a pesquisa permitiu afirmar que o PEA/BE não deixou um legado suficientemente consistente a ponto de marcar uma diferença substancial nas relações escolas-família-vizinhança entre as escolas que dele participaram. Uma das possíveis explicações para isso diz respeito à falta de alinhamento entre as orientações do PEA/BE e sua implementação, bem como aos problemas de externalidade, fragmentação e segmentação da coordenação político-pedagógica do BE e à falta de uma orientação mais enfática da SME-RJ acerca dos caminhos a percorrer para atingir os objetivos propostos.

Moreira com a tese sobre "Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre" investiga o efeito do território periférico sobre o trabalho escolar em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Tendo como referencial metodológico a análise relacional (Apple, 2006) e a etnografia crítica (Carspecken, 2011), assim como Ribeiro e Koslinski (2009) e Koslinski e Alves (2012) Koslinski, Alves e Lange (2013) sobre efeito do território, "efeito vizinhança/bairro" e "Geografia de oportunidades. Dessa forma, a autora esclarece que esses conceitos, oriundos da Sociologia Urbana definem-se como

> efeito vizinhança" engloba os estudos que focalizam o impacto da concentração da pobreza sobre os destinos escolares individuais (abandono escolar, repetência, aprendizagem) e a "Geografia de oportunidades" está apoiada na ideia de que a estrutura, a qualidade e o acesso a oportunidades, bem como a percepção sobre essas oportunidades variam de acordo com as características socioeconômicas dos bairros e vizinhanças. (MOREIRA, 2017, p. 29)

Como resultados a autora destaca que igualmente, a origem social dos estudantes adolescentes, a cultura juvenil da periferia e a sua socialização em comunidades com presença do tráfico de drogas, são apresentadas como obstáculos para os estudos. O trabalho escolar é

marcado fortemente pela descontinuidade. As representações sociais dos professores sobre seus alunos combinam, simultaneamente, a compreensão sobre a população empobrecida enquanto vítima e culpada de sua situação. Entretanto, indiferentemente dessa visão, os alunos e suas comunidades são apresentados pelos docentes como deficitários de um trabalho escolar que atenda suas especificidades. Por fim ela destaca que o processo de desescolarização da escola e gestão da pobreza (Algebaile, 2004; Peregrino, 2006), juntamente com o efeito do território sobre a organização escolar, sobre o senso comum escolar e sobre as propostas pedagógicas institucionais, configuram o trabalho escolar nas instituições de ensino que fizeram parte desse estudo.

A tese sobre os "Jovens no Ensino Médio técnico: um olhar a partir das aulas de matemática" de Adelino (2018) tem como objetivo conhecer os modos pelos quais jovens vivenciam sua trajetória escolar, considerando as interações discursivas das aulas de Matemática, do 2º ano do curso de Eletrônica no Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC), durante o ano letivo de 2015. De acordo com a autora, a pesquisa traz como aportes teóricos reflexões sobre territórios e sobre constituição de territorialidades de Corti (2014), Haesbaert (1995, 1997, 2005, 2007, 2012) Haesbaert e Limonad (1999, 2007b), Santos (2006), Saquet (2007), que foram originalmente desenvolvidas para campos da Geografia, da Sociologia e da Economia, entre outros, mas que recentemente têm oferecido sua produtividade analítica a estudos na área de Educação.

> Assim como tomar a sala de aula de Matemática como território nos inspirou na consideração da não neutralidade do espaço da escola e da sala de aula – auxiliando-nos na identificação de possibilidades e de interdições que a escola abre ou impõe à legitimação do pertencimento dos e das jovens, que é tensionada por relações de poder, e que é urdida na concepção e no exercício de suas funções e na produção de seus significados –, outras contribuições daquelas elaborações, relacionadas à constituição de territorialidades (ADELINO, 2018, p. 77)

A autora conclui que as reflexões sobre territórios permitiram identificar que a sala de aula de Matemática e a escola eram espaços permeados por relações de poder, nos quais o sujeito realiza funções e produz significados, para sobre eles exercer certo domínio e deles desenvolver certa apropriação e, com isso, demarcar seu pertencimento a esses espaços. Ela acresce ainda que as reflexões sobre constituição de territorialidades auxiliariam a compreender que os posicionamentos dos jovens estudantes do COLTEC. Essas ações foram decisivas para exercerem o domínio sobre aquele território, assim como viabilizaram e legitimaram sua permanência na instituição, da mesma forma que produziram efeitos simbólicos e práticos de suas vivências nessa escola e das narrativas sobre elas.

A tese os "Jovens migrantes na metrópole de Goiânia: práticas espaciais, (re)territorializações e redes de sociabilidade" de Paula (2013) traz como objetivo principal analisar a territorialização de jovens migrantes na metrópole de Goiânia, tendo em vista sua espacialidade e a produção da segregação socioespacial urbana. Dessa forma ao analisar trabalhos sobre o jovem como protagonista social e a importância da Geografia sobre esses estudos a atora afirma que apesar de muitos estudos abordarem a temática juventudes e cidade

> ainda assim, há uma lacuna evidente de contribuição a ser dada pela Geografia para a ampliação do entendimento e do conhecimento das espacialidades dos jovens, seja como estudante, trabalhador, migrante etc. As juventudes, em suas relações com a cidade, desenvolvem práticas espaciais importantes para a produção do espaço urbano e para a caracterização dos lugares da cidade. O entendimento, a compreensão e o significado atribuídos por elas à cidade na qual vivem, bem como sua circulação, construção de redes de sociabilidade, estabelecimentos de territórios etc. permitem à Geografia realizar uma leitura geográfica do espaço urbano e da cidade, com base nesses processos espaciais juvenis. busca caracterizar o perfil socioeconômico dos jovens pesquisados, assim como mapear os principais estados/regiões que contribuíram com a migração voltada para a capital. Além disso, a tese apresentou as principais práticas espaciais cotidianas (trabalho, lazer, estudo etc.), redes de sociabilidade (amigos da escola/igreja/trabalho, familiares/parentes) e os principais fatores e agentes que contribuíram ou dificultaram a efetivação do processo territorialização dos jovens migrantes na metrópole. (PAULA, 2013, p. 80)

Dessa forma ela traz como embasamento teórico-metodológico obras que envolveram temas como juventude, práticas espaciais, sociabilidade, territorialização e segregação socioespacial. Sobre o território ela ancora-se em Haesbaert (2004, 2008, 2011); Raffestin (2009); Saquet (2009) e Trindade Júnior (2001). Com base nesses referenciais teóricos Paula (2013) destaca que

> apesar de todos esses elementos apresentados tornarem mais complexa a noção de território, eles propiciam também uma ampliação da própria visão geográfica sobre os fenômenos espaciais ligados aos processos de territorialização e contribuem, sem dúvida, para que a Geografia amplie seu campo de atuação e análise sobre determinados fatos e fenômenos espaciais ligados às juventudes que, até então, eram discutidos por outras ciências afins, como a Antropologia, a Educação, a Sociologia etc. Dentre esses fatos e fenômenos espaciais, têm grande relevância para esta pesquisa, como apontado anteriormente, as espacialidades produzidas pelos jovens (migrantes ou não) ao realizarem suas práticas espaciais cotidianas no espaço urbano de uma cidade. (*Idem*, p. 86 e 87)

Metodologicamente a pesquisa deu-se com a aplicação de questionários a estudantes no terceiro ano de escolas públicas estaduais de Ensino Médio. Com base na análise dos dados coletados, a autora constata que esses jovens, por sua condição social, não podem usufruir da cidade como um todo, mas parcialmente, fato que está ligado à segregação urbana a que estão submetidos. Contudo, eles vivenciam sua juventude e se consideram como jovens, por fazerem "coisas de jovens", por estarem junto ao seu grupo de amigos, mesmo que sejam amigos formados a partir dos espaços mais imediatos de seu cotidiano (a igreja, a escola, o trabalho).

Em sua conclusão ela afirma que é por meio dessa vida cotidiana, da relação com os espaços, com os tempos e com outros sujeitos que os jovens migrantes se territorializam, e se apropriam e (re)produzem o espaço urbano de Goiânia, transformando também a si mesmos.

Vasconcelos (2017) na tese "Dinâmica espacial nos municípios que compõem o Complexo Industrial Portuário de Suape (CIPS): uma análise sobre fluxos populacionais e diferenciais de escolaridade" traz para discussão como as dinâmicas ocorridas no espaço interferem nos fluxos populacionais em um determinado território. Para isso ela propõe analisar as mudanças socioeconômicas, espaciais e demográficas nos municípios do Cabo de Santo Agostinho e de Ipojuca, ocorridas com a implantação do CIPS; bem como analisar os diferenciais de escolaridade entre migrantes e não migrantes nos municípios do Cabo de Santo Agostinho e de Ipojuca, ocorridas com a expansão do CIPS.

Para isso, metodologicamente a autora cria um mosaico quali-quantitativo construído com dados primários oriundos da pesquisa FUNDAJ/Observatório-PE/LAEPT/2015 e das entrevistas semiestruturadas, com dados secundários do IBGE, PNUD e Caged/MT. Como resultados a autora observa que os migrantes são positivamente selecionados, sugerindo a existência da seletividade na migração e que dentre os grupos investigados, os migrantes tendem a apresentar melhores posições sócio-ocupacionais que os não migrantes.

Por fim, na tese intitulada "Na esperança de ser mais: a territorialização da EMEF Osório Ramos Corrêa, Gravataí/RS" de Dambrós (2018), traz para o debate entre escola e território a temática como a territorialização de diferentes espaços, tanto simbólica como material, tem ocupado importantes reflexões na contemporaneidade. A autora destaca que a articulação entre espaço escolar e contextos passíveis de análise a partir de um instrumental epistemológico da Geografia, ou seja, constituição de territórios, ainda são pouco expressivos. Assim, a tese teve como objetivo geral compreender o "território escolar" constituído a partir das ações pedagógicas e políticas protagonizadas pela Escola Osório Ramos Corrêa, Gravataí/RS. Dessa forma, para discutir o conceito de território a autora traz como suporte teóricos as abras de Andrade (1995), Haesbaert (1999, 2004a, 2004b, 2007), Raffestin (1993), Santos (2015), Saquet (2009), Souza (2006, 2009, 2015). Para a autora,

> no interior do território escolar se manifestam questões inerentes a realidade que os alunos vivenciam no seu cotidiano, por isso, é necessário sempre pensar a escola enquanto um território que sofre influência de uma realidade mais abrangente, emergindo o desafio de pensá-la para além de seus limites. (DOMBRÓS, 2018, p. 35)

Assim, com a finalidade de compreender os principais limites, tensões e contradições presentes no "território escolar" materializado pela ação da Escola a autora faz uma pesquisa

com qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Para isso foram coletados no acervo do poder público municipal e na própria escola, assim como foram realizados questionários e entrevistas, privilegiando a categoria memória. Como conclusão a autora afirma que a escola (analisada) pode ser identificada como um ator coletivo sintagmático que territorializa o espaço do seu entorno, numa concepção de territorialidade ampliada, na qual a dimensão simbólica e subjetiva está dialeticamente vinculada a dimensão material e objetiva.

2.3 Considerações preliminares e aproximações com a proposta de estudo

Neste capítulo foram sistematizados alguns trabalhos, de pós-graduação *stricto sensu* presentes no "Catálogo de Teses e Dissertações da Capes" entre os anos de 1988 e 2018 que abordaram como tema a relação entre "escola" e "território". O objetivo inicial desse levantamento buscava, quantitativamente, obter pistas sobre quais autores, onde e como essas obras foram desenvolvidas, com a finalidade de nortear (teórica e metodologicamente) a tese em andamento que tem como escopo a compreensão sobre as relações que se estabelecem entre desigualdades educacionais no âmbito do Ensino Médio e socio territoriais no município do Rio de Janeiro.

Dessa forma, alguns resultados preliminares puderam ser obtidos a partir desse trabalho, como: [1] a presença dessa discussão nas áreas das Ciências Humanas, cuja a maior parte dessa produção se encontra na Educação; [2] a evolução das produções e as diferenciações de abordagem sobre a temática, assim como o crescente aumento no último decênio (2008 e 2018); [3] diversidade de pesquisas, no ponto de vista espacial e entre as áreas da Educação, Geografia e Sociologia, assim como suas abordagens relacionado ao meio rural (incluídos aqui as questões indígenas e quilombolas) e ao meio urbano (efeito território, escola-território etc.)

Independentemente do recorte espacial, a leitura das teses, sua relação com o tema em estudo e a forma como foram operacionalizadas fica constatado que apesar das diversas abordagens sobre a relação escola e território os autores trazem como suporte teóricos obras, como: "O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à Multiterritorialidade" de Rogerio Haesbaert; "Abordagens e concepções sobre território" de Marcos Aurélio Saquet, assim como o livro "Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos"; "O retorno do território" de Milton Santos e "Por uma Geografia do poder" de Raffestin.

Apesar dessa concentração e das referências teorico-metodologicas apresentadas, os dados evidenciam que o tema ainda não está representado como questão central das produções

acadêmicas, ou seja, não possui um *stricto sensu* presente. De acordo com os dados obtidos, há um baixo número de produções que aborda explicitamente a relação escola e território, assim como sua interlocução com juventude e Ensino Médio. Por outro lado, o aumento expressivo no número de obras abordando os dois termos, mesmo o tema não seja o foco central da discussão, indica a relevância e pertinência do tema atualmente, nas diversas áreas do saber, sobretudo naquelas que visam trabalhar as relações estabelecidas entre Juventude e Escola, no Ensino Médio.

Ao refletir sobre os resultados apresentados e as teses apresentadas com a proposta de estudo em andamento constata-se que ela se aproxima das produções defendidas por Moreira (2017), Saraiva (2015) e Dinis (2017), sobretudo. Ao discutirem as relações entre escola e território no meio urbano, a partir dos conceitos efeito vizinhança, territórios vulneráveis, essas produções sinalizam caminhos em como desenvolver a minha proposta de estudo que busca refletir sobre as relações existentes entre as ofertas escolares para o Ensino Médio e a "influência" do território habitado nas ações dessas instituições, nas diferentes áreas do município do Rio de Janeiro.

3 A INFRAESTRUTURA ESCOLAR E OS TIPOS DE ESCOLA DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e categorizar as escolas de Ensino Médio Propedêutico da rede estadual do Rio de Janeiro, sob a administração da Secretaria de Estado de Educação (Seeduc-RJ), do ponto de vista da infraestrutura escolar dessas instituições. O espaço escolar desempenha um papel importante na segurança e no bem-estar tanto dos profissionais quanto dos alunos que frequentam a instituição. Além disso, ele é relevante para o processo de aprendizagem, assim como na efetividade de diversas atividades educativas realizadas diariamente. Dessa forma, torna-se essencial compreender a organização dessa rede de ensino, com ênfase especial no município do Rio de Janeiro.

Com a intenção de contextualizar, os trabalhos e documentos que abordam a infraestrutura escolar, foram consultadas várias fontes, como FREITAS (2007), UNICEF (2018), UNESCO (2019), PNE (2014) e TCU (2014 e 2023). A análise desses documentos visa realizar um levantamento inicial para a seleção das variáveis de infraestrutura que poderão integrar esta pesquisa em desenvolvimento.

Freitas (2007) na discussão sobre “Equipamentos e materiais didáticos” destaca que no Ensino Médio, o espaço escolar frequentemente configura-se em ambientes diversificados, além das salas de aula. O acesso a laboratórios, oficinas, salas de arte, informática e bibliotecas é mais comum, atendendo às demandas do perfil de saída do educando, que busca desenvolver habilidades críticas, autonomia e reflexão. Os equipamentos didáticos, frequentemente os mesmos recursos audiovisuais utilizados no ensino fundamental, enriquecem-se com novos materiais de maior profundidade e complexidade, contribuindo continuamente para aprimorar a qualidade das aulas e a abordagem dos conteúdos.

O documento Indicadores da qualidade no Ensino Médio (UNICEF, 2018) complementa que para além da simples existência de espaços, equipamentos e recursos didáticos e paradidáticos, é importante observar as condições de utilização desses elementos para garantir sua eficaz aplicação. De acordo com o documento, uma instituição de ensino dinâmica, com alunos e professores engajados, é necessário que bibliotecas e laboratórios estejam plenamente funcionais, mantidos de maneira adequada, assim como computadores operacionais com acesso à internet, inclusive para os estudantes no período noturno. Ressaltam ainda que a organização estrutural da escola reflete a importância atribuída às necessidades da comunidade escolar.

O Documento da Unesco (2019) sobre a Qualidade da Infraestrutura das Escolas Públicas do Ensino Fundamental no Brasil[4] destaca que o Brasil é signatário da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada no Fórum Mundial de Educação, enfatizando a necessidade de comprometimento dos governos na construção e aprimoramento das instalações físicas escolares. Essas instalações devem ser adaptadas para crianças e sensíveis às questões de deficiência e gênero, com o propósito de promover ambientes de aprendizagem seguros e inclusivos para todos.

A partir desses princípios e de uma revisão literária sobre o tema, o documento traz um modelo analítico composto por cinco dimensões para compreender a complexidade da infraestrutura escolar, sendo [1] A dimensão da área: que abrange variáveis que caracterizam a localização (urbana ou rural) da escola, além das divisões regionais do país e unidades federativas. [2] A qualidade do estabelecimento de ensino: avaliada na dimensão condições da construção e dos espaços escolares, incluindo acesso a serviços públicos, instalações do prédio, prevenção de danos, conservação e ambiente agradável. [3] A dimensão condições para o ensino e aprendizado: que considera espaços pedagógicos, equipamentos para apoio administrativo e pedagógico. [4] A equidade: que aborda a dimensão de condições para pessoas com deficiência, mensurando indicadores relacionados ao acesso e ambiente de aprendizado. [5] Um indicador geral de infraestrutura que sintetiza todos os elementos utilizados nos indicadores múltiplos e descreve tipologias de escolas.

No contexto brasileiro, a infraestrutura escolar é uma prioridade na esfera educacional e está alinhada às metas e estratégias estabelecidas no Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024[5]. Este documento é composto por 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias, sendo a Meta 7 a que enfatiza a melhoria da infraestrutura escolar como estratégia fundamental para alcançar avanços educacionais no decênio.

Como ações, o PNE em vigor destaca a estratégia da criação de indicadores nacionais de avaliação institucional, considerando o perfil do alunado, corpo de profissionais da educação, condições de infraestrutura das escolas e outras dimensões relevantes, visando uma avaliação abrangente (7.3); a universalização do acesso à internet de alta velocidade e o triplo aumento da relação computador/aluno nas escolas públicas de Educação Básica até o final da década, promovendo a integração das tecnologias da informação ao processo educacional

[4] O presente documento foi coordenado pelas Professoras Maria Teresa Gonzaga Alves e Flavia Pereira Xavier, ambas pertencentes ao Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

[5] Lei n° 13.005/2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014

(7.15); acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário, manejo dos resíduos sólidos, espaços para prática esportiva, bens culturais e artísticos, e equipamentos/laboratórios de ciências (7.18); prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para uso pedagógico em todas as escolas públicas, incluindo a implementação de condições para a universalização de bibliotecas, buscando fortalecer a infraestrutura e o acesso à informação e ao conhecimento (7.20).

Em síntese, os documentos das instituições multilaterais enfatizam vários elementos essenciais relacionados à infraestrutura escolar, contemplando: espaço escolar, equipamentos didáticos e adaptação para crianças, sensibilidade a questões de gênero e deficiência. Em relação ao espaço escolar, são destacados componentes como salas de aula, laboratórios, oficinas, salas de arte, espaços de informática e bibliotecas. No âmbito dos equipamentos didáticos, é ressaltada a importância dos recursos audiovisuais. Adicionalmente, os documentos apontam para a necessidade de bibliotecas e laboratórios plenamente funcionais, com manutenção adequada, assim como computadores operacionais com acesso à internet.

Esses elementos também são identificados como ações a serem implementadas no atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, tais como a universalização do acesso à internet de alta velocidade, aumento na relação computador/aluno, assegurar condições essenciais para escolas públicas (energia elétrica, água tratada, esgotamento sanitário, manejo de resíduos sólidos, espaços para prática esportiva, bens culturais e artísticos, equipamentos/laboratórios de ciências) e fornecer equipamentos e recursos tecnológicos digitais para uso pedagógico, incluindo a universalização de bibliotecas.

No documento produzido pelo Tribunal de Contas da União (TCU, 2014), destinado a apresentar os resultados de uma auditoria operacional sobre a administração do Ensino Médio no Brasil em 2013[6], afirma que a relevância da infraestrutura escolar decorre da premissa de que o ambiente físico, quando devidamente planejado, pode impactar positivamente o desenvolvimento do projeto pedagógico. Como marco legal o documento afirma que o artigo 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estipula como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas voltadas à realização dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, abrangendo aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos.

[6] Este relatório foi elaborado conjuntamente pelo Instituto Rui Barbosa (IRB), Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon) e Tribunal de Contas da União (TCU), conduzida de maneira simultânea e coordenada por 29 Tribunais de Contas brasileiros.

Dessa forma, com o propósito de avaliar a infraestrutura das escolas de Ensino Médio, os Tribunais de Contas investigaram aspectos relacionados à disponibilidade, condições de uso e manutenção das salas de aula, incluindo adaptações para alunos com necessidades especiais, acesso à Internet, laboratórios, biblioteca, quadra esportiva e instalações sanitárias. Também foram analisadas as condições de fornecimento de água e eletricidade, a posse de documentos como o habite-se e o alvará sanitário, além das medidas de segurança para proteção do patrimônio e dos indivíduos.

O relatório destacou várias deficiências na infraestrutura das escolas de Ensino Médio no Brasil. Isso incluiu inadequações nas salas de aula em termos de conservação, mobiliário e conforto térmico. A falta de investimento na modernização das instalações e a ausência de acesso à internet de banda larga foram apontadas como causas para a baixa utilização dos laboratórios de informática. Apesar da presença de laboratórios de ciências e bibliotecas, muitas escolas enfrentaram condições inadequadas de uso, como falta de profissionais e acervos desatualizados. A ausência de laboratórios de ciências prejudicou o ensino prático de disciplinas como Química, Física e Biologia. Grande parte das quadras esportivas estava em condições ruins ou precárias, e muitas escolas não possuíam esse equipamento. A higiene e a manutenção das instalações sanitárias eram frequentemente deficientes. A documentação necessária para a segurança e a regularidade das escolas muitas vezes estava desatualizada ou ausente, podendo comprometer a segurança pessoal e patrimonial nas escolas.

Em 2023, TCU publica um relatório intitulado as “Dificuldades de adaptação da infraestrutura escolar”, que aborda os desafios enfrentados pelas escolas de Ensino Médio em relação à infraestrutura física, especialmente diante da implementação das novas diretrizes curriculares do Novo Ensino Médio (NEM).

Esse relatório revelou que cerca de 80% das Secretarias de Educação Estaduais fiscalizadas possuem escolas com infraestrutura insuficiente ou inadequada para atender às demandas do NEM, entres os entes federativos está o estado do Rio de Janeiro. De acordo com o relatório

> a diferença das condições de infraestrutura observada tende a agravar as desigualdades educacionais já existentes, não somente entre os estudantes oriundos de diferentes estados da federação, mas também dentro de seu território, entre as próprias escolas da rede pública e essas em relação às da rede privadas, ou dentro da própria rede de ensino, a depender da localidade.
> (TCU, 2023, pág. 51)

O mesmo documento, com o intuito de contribuir para a superação dos desafios concernentes à infraestrutura física das escolas, ressalta a necessidade premente das redes de

ensino identificarem suas demandas por meio de diagnósticos específicos. Essa abordagem possibilitará a formulação de planos de ação condizentes com as carências identificadas. Ademais, o documento propõe outras medidas correlatas à infraestrutura escolar, a saber: [1]. Estabelecer padrões claros de infraestrutura e equipamentos para as escolas, assegurando condições mínimas para o processo de ensino e aprendizagem; [2] Elaborar planos de reforma e manutenção predial com base em levantamentos precisos; [3] Implementar as intervenções estruturais requeridas, abrangendo reformas e construções de edifícios, bem como aquisição e instalação de equipamentos conforme os padrões mínimos identificados nos diagnósticos realizados. (TCU, 2023, p. 55)

Com base nesse levantamento, é possível perceber que a discussão sobre infraestrutura engloba diversos elementos que abrangem desde a estrutura física e equipamentos até aspectos relacionados à acessibilidade, sustentabilidade e tecnologia. Isso reflete uma visão abrangente da infraestrutura escolar, considerando múltiplos fatores que podem ser produzidos ou reproduzidos no ambiente educacional.

Ao refletir sobre os elementos da infraestrutura escolar e o Ensino Médio Propedêutico da rede estadual, no município do Rio de Janeiro, elencam-se algumas questões: Qual seria o tipo de infraestrutura adequada para uma escola de Ensino Médio Propedêutico? Qual metodologia e quais variáveis são as mais apropriadas para avaliar a infraestrutura de uma unidade escolar? Qual é a importância desse tipo de ensino em comparação com outros cursos oferecidos no contexto educacional? Como se caracterizam as escolas de Ensino Médio Propedêutico no município do Rio de Janeiro?

3.1 O Ensino Médio Propedêutico da Rede Estadual: sua relevância no cenário nacional e no município do Rio de Janeiro

Frente aos desafios inerentes à compreensão da infraestrutura escolar, este estudo propõe uma análise preliminar do Ensino Médio Propedêutico na rede estadual do Rio de Janeiro, abordando sua relevância e materialidade em diversos contextos. Para isso, utilizou-se dados do site “Inep Data” (2023)[7] e dos “Microdados do Inep” (2022)[8]. Por meio do Inep Data, foram examinados aspectos como a distribuição de alunos e escolas desse segmento, subordinadas à Seeduc-RJ, além da compreensão da estrutura administrativa da Secretaria. Buscou-se identificar a representatividade da rede estadual no município, comparando as

[7] Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data
[8] Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar

matrículas de Educação Básica e Ensino Médio em âmbito nacional, regional e estadual, bem como sua relação com outros cursos oferecidos e a evolução histórica dessas instituições ao longo dos anos. Já com os microdados do Inep, o foco foi apresentar a materialidade das políticas públicas, explorando aspectos como a ocupação escolar, os tipos de escolas e os turnos de funcionamento.

Dessa forma, conforme os dados do Inep Data (2023), a rede estadual de ensino contava com 149.313 alunos distribuídos em 238 escolas de Ensino Médio Propedêutico na cidade do Rio de Janeiro, em 2022. Essas escolas, do ponto de vista da administração pública, estão subordinadas à Seeduc-RJ.

Ao analisar os números de matrículas entre o total geral e os totais das redes estaduais, na Educação Básica (que inclui todas as etapas e a EJA) e no Ensino Médio, percebe-se que o município do Rio de Janeiro apresenta percentuais de representatividade distintos em relação aos percentuais nacionais, da região Sudeste e do estado do Rio de Janeiro. O Rio de Janeiro possui os menores percentuais de representatividade na rede estadual, tanto na Educação Básica (16%) quanto no Ensino Médio (69%).

Em contrapartida, ao comparar os percentuais entre as redes estaduais, observa-se uma significativa representatividade da rede estadual nas matrículas destinadas ao Ensino Médio (79%), níveis superiores aos percentuais brasileiros (45%), da região sudeste (41%) e do estado (61%). Ou seja, a rede estadual no município do Rio de Janeiro possui uma maior representatividade no Ensino Médio, conforme quadro abaixo.

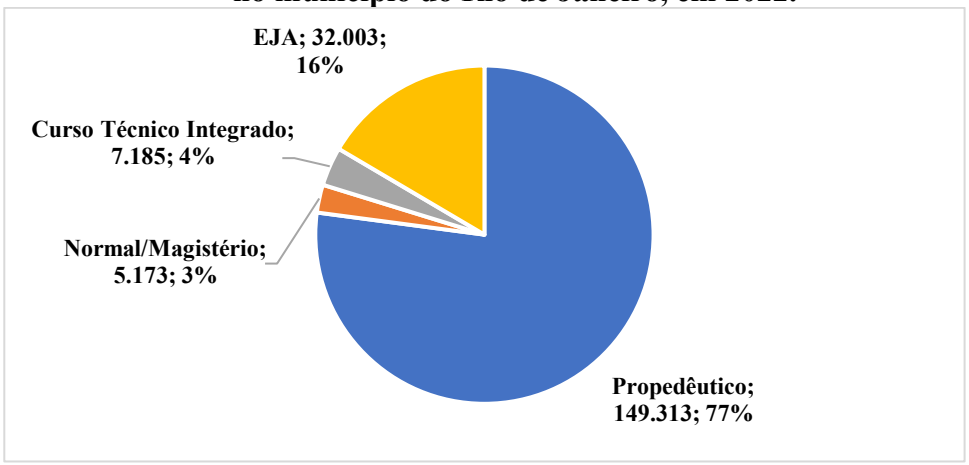
Quadro 05: Quantitativo de matrículas na Educação Básica e Ensino Médio no Brasil, região Sudeste, estado do Rio de Janeiro e no município do Rio de Janeiro, em 2022

Localidade da Escola	EDUCAÇÃO BASICA (EB)			ENSINO MÉDIO (EM)			% entre EB e EM nas redes estaduais
	Total Geral	Rede estadual	%	Total Geral	Rede estadual	%	
Brasil	47.382.074	14.761.395	**31**	7.866.695	6.622.359	**84**	**45**
Sudeste	18.717.083	6.395.103	**34**	3.210.050	2.627.981	**82**	**41**
Rio de Janeiro **(estado)**	3.503.285	731.621	**21**	596.206	447.369	**75**	**61**
Rio de Janeiro **(município)**	1.310.275	205.455	**16**	232.737	161.671	**69**	**79**

Fonte: Inep Data (2023)
OBS: Educação Básica – considera matrículas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e EJA.
Ensino Médio - considera as matrículas do Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado e Ensino Médio Normal/Magistério

Além do Ensino Médio Propedêutico, a rede estadual também abrange escolas que oferecem o Ensino Médio em cursos como Normal/Magistério, Técnico Integrado e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Do ponto de vista da representatividade, o curso Propedêutico possui 77% das matrículas para o Ensino Médio, totalizando 149.313 alunos, seguido pela EJA com 16% (32.003) distribuídos em 155 escolas. Os cursos Normal/Magistério e Técnico Integrado apresentam participação de 3% (5.173) e 4% (7.185) respectivamente, distribuídos em 6 e 24 escolas.[9]

Gráfico 07: Número de matrículas no Ensino Médio da rede estadual, por tipo de curso, no município do Rio de Janeiro, em 2022.



Fonte: Inep Data (2023) – gráfico produzido pelo autor

No que tange às matrículas nas redes estaduais entre os diversos cursos oferecidos, os dados evidenciam que o município do Rio de Janeiro, embora apresente percentuais distintos, segue a tendência nacional e da região Sudeste, com predominância do curso Propedêutico, seguido pela EJA, Técnico Integrado e Normal/Magistério, nessa ordem. Em relação ao curso Propedêutico e Técnico Integrado, nota-se que o município carioca possui os menores percentuais de representatividade (77%) em comparação com os percentuais brasileiros (81%) e da região Sudeste (81%). Por outro lado, os percentuais de matrículas na EJA e no curso Normal/Magistério revelam números superiores (17% e 3%, respectivamente) em relação aos níveis nacionais (12% e 1%) e da região Sudeste (13% e 1%).

Ao considerar a representatividade da rede estadual no município do Rio de Janeiro em relação ao total de matrículas do estado (em 91 municípios), verifica-se que a capital concentra 36% do total de matrículas no curso Propedêutico, 33% na EJA, 49% no Técnico Integrado e 28% nas matrículas para o curso Normal/Magistério.

[9] A mesma escola pode oferecer mais de uma etapa de ensino. (Inep Data - 2023)

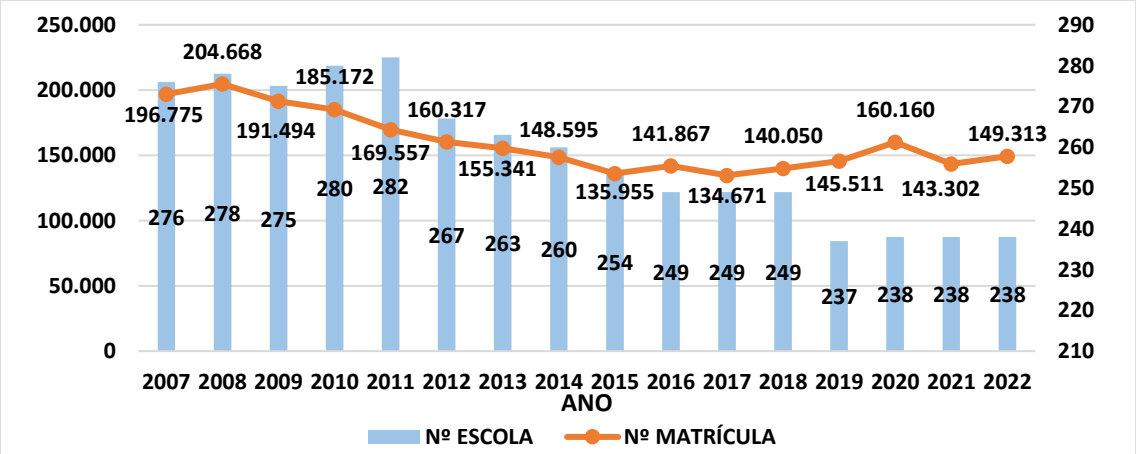
Quadro 06: Número de matrículas no Ensino Médio das redes estaduais, por tipo de curso, no Brasil, região Sudeste, estado do Rio de Janeiro e no município do Rio de Janeiro, em 2022

Localidade da escola	Propedêutico.	%	EJA	%	Técnico Integrado	%	Normal/ Magistério	%
Brasil	6.108.317	**81**	933.915	**12**	474.931	**6**	39.111	**1**
Sudeste	2.438.984	**81**	380.734	**13**	170.552	**6**	18.445	**1**
Rio de Janeiro **(estado)**	414.205	**76**	97.686	**18**	14.778	**3**	18.386	**3**
Rio de Janeiro **(município)**	149.313	**77**	32.003	**17**	7.185	**4**	5.173	**3**

Fonte: Inep Data (2023)

Quanto ao número de escolas que oferecem o curso Propedêutico no município do Rio de Janeiro, a análise dos dados do Censo Escolar entre os anos de 2007 e 2022 revela uma redução de aproximadamente 16% no número de escolas, passando de 282 em 2011 para 238 em 2022. Esse período também reflete uma diminuição no total de matrículas, com uma redução de cerca de 27% entre 2008 (ano com o maior número de matrículas - 204.668) e 2022, totalizando 149.313 alunos matriculados.

Gráfico 08: Número de matrículas e de escolas do Ensino Médio Propedêutico, no município do Rio de Janeiro, entre 2007 e 2022.



Fonte: Inep Data (2023) – gráfico produzido pelo autor

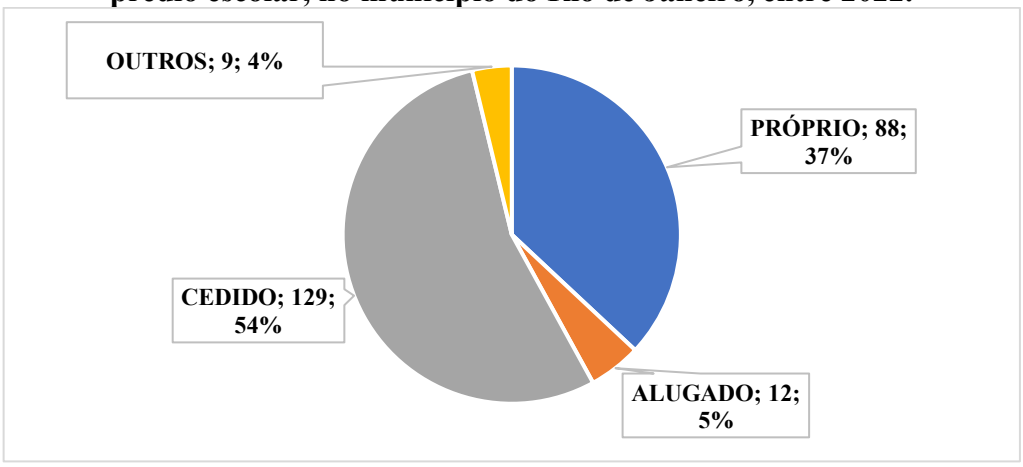
Na perspectiva da materialidade das políticas públicas de educação para o Ensino Médio, os microdados do Inep (2022) ressaltam a relevância das redes estaduais de ensino nessa etapa educacional, especialmente no que se refere ao ensino Propedêutico. Nos limites territoriais do município do Rio de Janeiro, essa materialidade ganha ainda mais destaque, apontando para uma importância desse curso na formação dos jovens, nos aspectos da quantidade de unidades escolares, salas de aula e pela infraestrutura predial.

Contudo, a observação da redução tanto no número de escolas quanto no de matrículas ao longo dos anos indica mudanças na oferta do curso Propedêutico. Essa constatação suscita a necessidade de compreensão sobre os possíveis fatores que contribuem para essa dinâmica.

Em relação ao tipo de ocupação das 238 escolas voltadas para o Ensino Médio Propedêutico, os microdados (2022) revelam uma diversidade nas formas de ocupação escolar, apontando para arranjos institucionais que podem influenciar a dinâmica educacional em cada uma dessas instituições.

A tendência predominante é o uso de instalações cedidas, com destaque para a colaboração com a Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro (SMERJ). Conforme os dados, 129 escolas (54%) operam em instalações cedidas, enquanto 88 escolas (37%) são prédios próprios da Seeduc-RJ, e 12 escolas (5%) são alugadas. Em relação as nove escolas (3,8% do total), o tipo de ocupação propriedade do espaço físico não foi determinada com base nas categorias fornecidas pelo Censo. Segundo as respostas disponíveis nos microdados, essas escolas indicaram funcionar em salas de outra instituição.

Gráfico 09: Número de escolas do Ensino Médio Propedêutico, por tipo de ocupação do prédio escolar, no município do Rio de Janeiro, entre 2022.



Fonte: Microdados do Censo escolar (2022) – gráfico produzido pelo autor

No que concerne ao turno de funcionamento, destaca-se uma prevalência significativa das atividades no período noturno em comparação ao diurno. Conforme os microdados de 2022, 118 escolas (49,6%) operam no período diurno, enquanto 120 escolas (50,4%) não realizam atividades durante os turnos da manhã e da tarde. Além disso, 221 escolas (92,9%) concentram suas atividades no turno noturno, ao passo que 17 escolas (7,1%) não oferecem atividades durante a noite. Ao subtrair as 17 escolas que não funcionam a noite fica constatado que 101

(30%) funcionam nos dois turnos. Uma hipótese para esta realidade pode estar relacionada ao tipo de ocupação do prédio escolar.

Quanto as características dos alunos matriculados no Ensino Médio Propedêutico, as escolas apresentam uma distribuição equilibrada em relação ao gênero, com 49% dos alunos sendo do sexo masculino e 51% do sexo feminino. Em relação à composição étnica, 41% dos estudantes não declararam sua cor; 15% (25.515) identificaram-se como brancos, 11% (19.837) como pretos, e 33% (56.424) como pardos. Quanto à faixa etária, 2% (2.833) têm entre 11 e 14 anos, 66% (115.076) entre 15 a 17 anos, e 32% (55.573) têm mais de 18 anos.

Com base neste panorama sobre como está materializada as Políticas Públicas de Educação, destacando a importância da rede estadual, especialmente do Ensino Propedêutico no município do Rio de Janeiro, fica evidenciado que este curso mantém sua relevância na formação dos jovens, atendendo a uma diversidade de alunos em termos étnicos e de faixas etárias. Entretanto, mesmo com essa relevância, percebe-se que a rede de ensino não está completamente consolidada. Há desafios tanto em relação à disponibilidade de prédios próprios quanto aos horários de aula. Além disso, a rede tem experimentado uma redução ao longo do tempo, no que tange ao número de escolas e matrículas. Esses aspectos indicam a necessidade de uma compreensão mais aprofundada dos fatores que contribuem para essas dinâmicas e uma avaliação da situação da rede estadual de ensino no município do Rio de Janeiro, em relação a sua infraestrutura predial.

3.2 Proposta metodológica para tipificação de escolas

Com o escopo de tipificar as escolas de Ensino Médio Propedêutico que fazem parte da rede estadual no Rio de Janeiro, sob a administração da Seeduc-RJ e considerando a infraestrutura predial dessas instituições, essa pesquisa utilizou como documento base o “Microdados Inep” (2022).

Este banco de dados abrange variáveis que destacam a relevância do Censo Escolar como um instrumento para analisar e compreender a dinâmica da Educação Básica no país. Organizado em 385 variáveis, o banco de dados é dividido em duas partes: uma que apresenta informações sobre a escola e outra com variáveis relacionadas à oferta de matrículas.

Na seção que aborda informações da escola, o documento enfatiza variáveis como: [1] localização geográfica, local de funcionamento e tipo de ocupação do prédio escolar; [2] caracterização da infraestrutura (abastecimento de água, energia elétrica, etc.); [3] disponibilidade de equipamentos didáticos/pedagógicos; [4] existência de dependências físicas

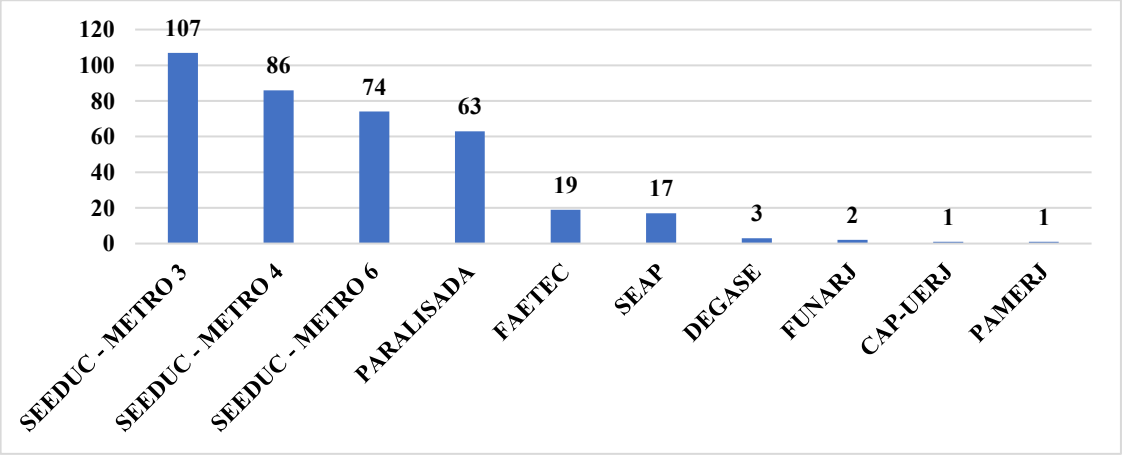
como bibliotecas e laboratórios; [5] fornecimento de alimentação escolar; [6] oferta de atendimento educacional especializado; [7] acesso à Internet; [8] disponibilidade de materiais didáticos para atendimento à diversidade sociocultural; [9] quantidade de funcionários da escola e [10] Forma de organização do ensino.

No setor que trata sobre a oferta de matrículas, o documento inclui variáveis como: [1] Mediação didático-pedagógica; [2] horário de funcionamento (turno); [3] Quantidade de matrículas nas etapas, modalidades e cursos da Educação Básica; [4] perfil dos alunos em relação à idade, sexo, cor ou raça; [5] número de matrículas segundo turno e tempo integral; [6] número de docentes; [7] número de turmas.

Dessa forma, a escolha das escolas para análise foi realizada em consonância com o número de instituições que ofereciam o Ensino Médio Propedêutico no ano de 2022, conforme dados disponíveis no sistema de consulta Inep Data. Segundo informações do site, o município do Rio de Janeiro contava com 238 escolas.

Para alcançar esse número e com o auxílio do recurso "filtro" do programa Excel, foram selecionadas do "Microdados Inep" as escolas do município do Rio de Janeiro (variável 07 do documento), pertencentes a dependência administrativa "estadual" (categoria 2 da variável 16). Com essa seleção, foram identificadas 373 escolas subordinadas não apenas à Seeduc-RJ, mas também a outros órgãos do governo.

Gráfico 10: Número de escolas do Ensino Médio, por tipo de situação e órgão subordinado, no município do Rio de Janeiro, entre 2022.



Fonte: Microdados do Censo escolar (2022) – gráfico produzido pelo autor

A fim de selecionar escolas em funcionamento e que ofereciam o curso propedêutico, a amostra foi filtrada a fim de selecionar as escolas vinculadas à Seeduc-RJ cuja situação de funcionamento estava "em atividade" (categoria 01 da variável 27) e possuindo uma ou mais

matrículas no Ensino Médio (categoria 01 da variável 305). Com essa filtragem, um total de 238 escolas foram identificadas. As escolas que constavam nesse levantamento foram conferidas com a listagem de escolas apresentadas no site da Seeduc-RJ[10].

Do pondo de vista dos referenciais teóricos, a abordagem para caracterizar as escolas de Ensino Médio Propedêutico teve como referência a metodologia desenvolvida e empregada por Falciano, Santos e Nunes (2016). Essa metodologia, foi originalmente concebida para avaliar a qualidade da Educação Infantil com base na infraestrutura escolar e foi adaptada para atender aos objetivos desta pesquisa em andamento, que visa tipificar as escolas de Ensino Médio Propedêutico.

Dessa forma, as etapas da metodologia adotada pelos referidos foram adotadas para esta pesquisa. As etapas sugeridas passam por cinco processos distintos: [1] identificação de variáveis consideradas como proposta de avaliação da infraestrutura dos prédios escolares; [2] ajuste das variáveis à proposta do trabalho, seja consolidando, substituindo ou descartando; [3] criação de indicadores mediante o agrupamento das variáveis remanescentes e pertinentes; [4] elaboração de uma escala de classificação para esses indicadores; [5] classificação e tipificação das escolas presentes na amostra.

No âmbito desta tese, as fases de identificação e ajuste foram direcionadas para a seleção de variáveis pertinentes à infraestrutura predial (etapas 1 e 2 da metodologia). Para além da bibliografia referenciada, as variáveis foram escolhidas levando em consideração a capacidade de atender as necessidades educacionais e características da faixa etária dos alunos matriculados no Ensino Médio. Nesse processo, foram identificadas e escolhidas 38 variáveis, as quais foram nomeadas com prefixos “IN” (indicando respostas constam no documento Microdados Inep) e “ID” (indicando que essa variável foi desenvolvida a partir de duas outras).

Na etapa 3, destinada à formação de indicadores por meio do agrupamento das variáveis, foram criados cinco indicadores distintos, a saber: “Infraestrutura Básica”, “Estrutura Predial”, “Estrutura Pedagógica”, “Adequação ao Ensino Médio” e “Equipamentos de Apoio Pedagógico”.

Para o indicador “Infraestrutura Básica”, foram escolhidas variáveis relacionadas ao fornecimento de água, luz, e água potável, assim como acesso a rede de esgoto (Variáveis 75, 76, 81 e 87), levando em consideração que todas as escolas estão localizadas em áreas urbanas com acesso à infraestrutura disponibilizada pelo poder público. No que concerne à “Estrutura Predial”, foram considerados os espaços escolares relacionados às estruturas administrativas

[10] https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1jgNZhAu1922E_2xy4N6YCQsI5TiLszeK&ll=-22.95653997006188%2C-43.52578310193992&z=12

essenciais para o adequado funcionamento da instituição, como diretoria, sala de professores, secretaria, almoxarifado, despensa, cozinha, refeitório e banheiro para funcionários (variáveis 112, 117, 118,137, 139 e 141).

Na categoria "Estrutura Pedagógica", a análise buscou identificar a presença de estruturas que contribuem para a experiência educativa. Dessa forma, foram selecionadas as variáveis referentes a áreas verdes, pátio (coberto e/ou descoberto), piscina, banheiro com chuveiro e sala leitura e da razão entre a quantidade de salas utilizadas e climatizadas. (variáveis IN 105, 113, 127, 138; variáveis ID 124 e 125, 160 e 161). Para o indicador "Adequação ao Ensino Médio" cujo objetivo é verificar a existência de instalações relevantes para atividades específicas do Ensino Médio foi elencado as seguintes variáveis: laboratório de informática, laboratório de ciências, laboratório de educação profissional, oficinas para educação profissional, ateliê de artes, sala de música coral, estúdio de dança, sala multiuso, auditório, biblioteca, quadra de esportes e quadra de esportes coberta (variáveis 115, 121, 122, 123, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136 e 138). Por fim, o indicador "Equipamentos de Apoio Pedagógico" teve como foco avaliar a presença de equipamentos que contribuem para a prática educativa, como: tv, som, multimidia, lousa digital, computador (desktop, computador portátil ou tablet) para alunos e internet para alunos, aprendizagem e computadores (variáveis 172, 174, 176, 178, 202, 203, 204 e ID 193,195 e 197), conforme quadro abaixo.

Quadro 07: Indicadores e variáveis para tipificação das escolas de Ensino Médio Propedêutico

INDICADOR	DESCRIÇÃO	VARIÁVEIS PARA O EM
INFRAESTRUTURA BÁSICA	Trata do fornecimento ou não de água, luz, água potável e acesso a rede esgoto e.	IN_AGUA_REDE_PUBLICA IN_AGUA_POTAVEL IN_ENERGIA_REDE_PUBLICA IN_ESGOTO_REDE_PUBLICA
ESTRUTURA PREDIAL	Verifica as demais estruturas administrativas necessárias ao bom funcionamento do estabelecimento.	IN_SALA_DIRETORIA IN_SALA_PROFESSOR IN_SECRETARIA IN_ALMOXARIFADO IN_DESPENSA IN_COZINHA IN_REFEITORIO IN_BANHEIRO_FUNCIONARIOS

ESTRUTURA PEDAGÓGICA	Verifica a existência de estruturas que contribuem para a vivência educativa.	IN_AREA_VERDE ID_PATIO (COBERTO / DESOBERTO) ID_RAZÃO ENTRE QT_SALAS_UTILIZADAS E QT_SALAS_CLIMATIZADAS IN_PISCINA IN_SALA_LEITURA IN_BANHEIRO_CHUVEIRO
ADEQUAÇÃO AO ENSINO MÉDIO	Verifica a existência de instalações importantes para atividades pertinentes ao Ensino Médio.	IN_LABORATORIO_INFORMATICA IN_LABORATORIO_CIENCIAS IN_LABORATORIO_EDUC_PROF IN_SALA_OFICINAS_EDUC_PROF IN_SALA_ATELIE_ARTES IN_SALA_MUSICA_CORAL IN_SALA_ESTUDIO_DANCA IN_SALA_MULTIUSO IN_AUDITORIO IN_BIBLIOTECA IN_QUADRA_ESPORTES IN_QUADRA_ESPORTES_COBERTA
EQUIPAMENTOS DE APOIO PEDAGÓGICO	Verifica a existência de equipamentos que contribuem para a vivência educativa	IN_EQUIP_TV IN_EQUIP_SOM IN_EQUIP_MULTIMIDIA ID_COMP_ALUNOS IN_INTERNET_ALUNOS IN_INTERNET_APRENDIZAGEM IN_ACESSO_INTERNET_COMPUTADOR IN_EQUIP_LOUSA_DIGITAL

Fonte: Falciano, Santos, Nunes (2016) - Adaptado

A etapa 4, voltada para a criação de uma escala de classificação para esses indicadores, a pesquisa buscou explorar diversos cenários nos espaços escolares. Por um lado, foram consideradas situações extremas, verificando unidades de ensino que contemplem todas ou nenhuma das variáveis observadas; por outro, aquelas que contemplavam parcialmente o conjunto de variáveis. Nesse contexto, a pesquisa adotou a as nomenclaturas e valores utilizados na pesquisa de Falciano, Santos e Nunes (2016):

- **Desatendido (D)**: Quando **nenhuma** variável do indicador é atendido.
- **Insatisfatório (I)**: Quando **até a metade** das variáveis do indicador é atendido.
- **Satisfatório (S):** Quando **mais da metade** das variáveis do indicador é atendido.
- **Atendido (A):** Quando a **totalidade** das variáveis do indicador é atendida.

Para cada classificação, foi atribuída uma nota, sendo **0 (zero)** para os indicadores Desatendidos (D), **01 (um)** para os Insatisfatórios (I), **02 (dois)** para os Satisfatórios (S) **e 03 (três)** para os indicadores Atendidos (A).

Para além dos valores de classificação, foi atribuído um peso a essas notas, o qual esteve associado ao indicador. Esse peso foi utilizado para estabelecer uma importância comparativa da contribuição de cada indicador para o processo de aprendizagem, que no contexto desta pesquisa esteve voltada para o Ensino Médio Propedêutico. Conforme utilizado pelos autores o peso atribuído para cada indicador pode levar em consideração que

> é primordial que qualquer local de ensino possa oferecer minimamente uma infraestrutura básica como água, luz, esgoto, banheiros e água filtrada; a estrutura que contribui diretamente para o processo pedagógico é mais relevante do que as demais estruturas físicas de apoio; deve-se privilegiar a oferta de equipamentos de uso pedagógico em relação aos demais equipamentos; a não adequação dos estabelecimentos às particularidades da educação infantil pode restringir o acesso dessas crianças ao seu direito básico à educação; a não acessibilidade desses estabelecimentos às particularidades daqueles que necessitam de atendimento especial pode restringir o acesso destes ao seu direito básico à educação. (FALCIANO, SANTOS E NUNES, 2016, pp. 895 e 896)

Ao considerar a justificativa apresentada pelos autores e a proposta deste trabalho, que busca estabelecer os tipos de ofertas escolares considerando a infraestrutura adequada às particularidades do Ensino Médio, foram atribuídos aos indicadores pesos mais elevados para a dimensão pedagógica. Dessa forma, foi atribuído peso **02 (dois)** para os indicadores de **Equipamentos de Apoio Pedagógico**; **04 (quatro)** para os indicadores de **Infraestrutura Básica e Estrutura Predial**; e **08 (oito)** para os indicadores de **Estrutura Pedagógica e Adequação ao Ensino Médio**. Com essa proposta de avaliação, a variação de nota estava entre a maior nota (78 pontos) e a menor (0 pontos). A Média foi de 39 pontos.

Quadro 08: Quadro exemplificativo para classificação das escolas

INDICADOR	CLASSIFICAÇÃO NA ESCALA	NOTA NA ESCALA	PESO DO INDICADOR	NOTA X PESO
Infraestrutura Básica	**ATENDIDO**	3	4	**12**
Estrutura Predial	**ATENDIDO**	3	4	**12**
Estrutura Pedagógica	**ATENDIDO**	3	8	**24**
Adequação ao Ensino Médio	**ATENDIDO**	3	8	**24**
Equipamentos de Apoio Pedagógico	**ATENDIDO**	3	2	**6**
NOTA FINAL				**78**

Fonte: Falciano, Santos, Nunes (2016) - Adaptado

Uma vez atribuída uma nota para cada um dos estabelecimentos, foi elaborada uma lista (*ranking*) em ordem decrescente. As maiores notas foram atribuídas às Unidades Escolares que estiveram mais adequadas aos critérios observados, enquanto as menores foram atribuídas às

que possuíam a menor adequação aos critérios de infraestrutura voltada para o atendimento dos alunos matriculados no Ensino Médio Propedêutico.

Ao considerar as pontuações das escolas mais bem classificadas e daquelas que estiveram nas últimas posições do *ranking*, propôs-se uma classificação das escolas em até quatro tipos distintos. Essas categorias foram designadas como escolas "Tipo A", "Tipo B", "Tipo C" e "Tipo D", sendo que as escolas "Tipo A" apresentaram as pontuações mais elevadas, enquanto as "Tipo D" tiveram as pontuações mais baixas.

Com esses quatro tipos de classificação escolar, foi possível verificar possíveis perfis escolares considerando outras variáveis, como: a forma de ocupação do Prédio escolar, o ano de construção, a quantidade de salas, o tipo de ensino ofertado (algumas escolas oferecem mais de um curso em seu prédio), o turno de funcionamento, o perfil dos alunos, as notas do Ideb, entre outros. E, com base nesses perfis, foi possível identificar, localizar e mapear essas escolas, a fim de verificar, as relações estabelecidas entre escola e território, no âmbito do Ensino Médio Propedêutico da rede estadual de ensino no município do Rio de Janeiro.

3.3 Escolas de ou para o Ensino Médio?

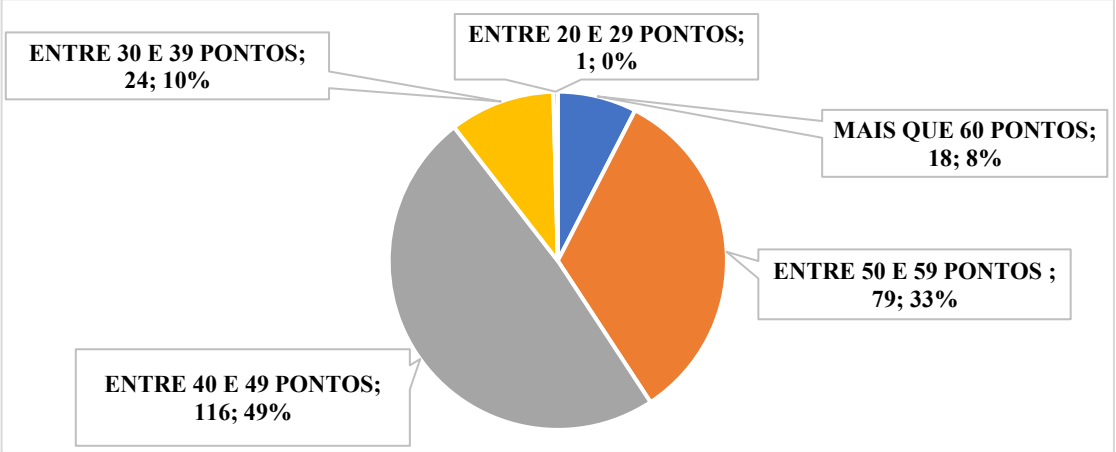
Com base na metodologia proposta para esta pesquisa, foram obtidos resultados preliminares a partir da amostra selecionada. Para melhor sistematizar esses resultados, busca-se apresentar inicialmente o *ranking* produzido e, posteriormente, serão apresentados resultados dos indicadores preestabelecidos. Por fim, serão apresentadas as escolas a partir da proposta de classificação, verificando as possíveis convergências ou discrepâncias entre elas.

Assim, com a análise do *ranking* das 238 escolas (*cf*. Apêndice E e F), fica constatado que nenhuma delas atingiu a pontuação máxima de 78 pontos nas variáveis analisadas, ou seja, ainda possuem limitações para materializar elementos da infraestrutura escolar, importantes para o desenvolvimento de um curso de Ensino Médio Propedêutico satisfatório. Quando observados os extremos desse *ranking*, as disparidades numéricas entre a escola mais bem avaliada, como o Colégio Estadual Erich Walter Heine, CIEP 241 Nação Mangueirense Governador Leonel De Moura Brizola, CIEP 323 Maria Werneck de Castro (pontuação mais alta - 68 pontos), e o Colégio Estadual Professora Sonia Regina Scudese Dessimoni Pinto (pontuação mais baixa - 26 pontos) alcançam 42 pontos de diferença.

Ao organizar essas escolas conforme as pontuações atribuídas, constata-se que aquelas que obtiveram as pontuações mais elevadas (acima de 60 pontos) e as mais baixas (entre 20 e 39 pontos) compreendem uma porcentagem menor, correspondendo a 8% (18 escolas) e 10%

(25 escolas), respectivamente. A maioria das instituições de ensino, que representa 82%, situa-se no grupo com pontuação intermediária. Conforme os resultados da pesquisa, 49% (116 escolas) encontram-se na faixa de 40 a 49 pontos, enquanto 33% (79 escolas) desta amostra obtiveram pontuações entre 50 e 59 pontos. Essa diversidade nas pontuações das escolas, abrangendo diferentes níveis de infraestrutura educacional, evidencia uma distribuição desigual na implementação e oferta das políticas públicas para a educação no município do Rio de Janeiro, sobretudo no que se refere ao atendimento das necessidades dos jovens matriculados nessa etapa de educação.

Gráfico 11: Número de escolas do Ensino Médio Propedêutico no município do Rio de Janeiro, por grupo de pontuação sobre a infraestrutura escolar, segundo *ranking* do estudo, em 2022



Fonte: Microdados Inep (2022) – gráfico produzido pelo autor

Na análise dos indicadores propostos para avaliação, com base nos valores absolutos e relativos da escala de classificação para este estudo, é possível constatar que a maioria das escolas em estudo atendem aos padrões mínimos, principalmente no que tange à Infraestrutura Básica e à Estrutura Predial. Segundo os dados da pesquisa, quase a totalidade das escolas (99% - 235 escolas) é classificada como "Atendida" no indicador de infraestrutura básica, indicando conformidade com os requisitos mínimos relacionados ao fornecimento de água, luz e água potável fornecidos pela rede pública e acesso a rede de esgoto.

No que diz respeito ao indicador de Estrutura Predial, mais da metade das escolas (55% - 130) estão na categoria "Atendido", enquanto 44% (105) atendem de forma satisfatória. Apesar da maioria atender plenamente ou satisfatoriamente a esse indicador, 03 escolas (1%) possuem classificação "Insatisfatória", indicando atendimento inferior a metade das 08

variáveis relacionadas às estruturas administrativas necessárias ao bom funcionamento do estabelecimento.

Quanto aos indicadores associados à Estrutura Pedagógica e Adequação ao Ensino Médio, observa-se que uma parte considerável das escolas necessita de adequações para atender essa etapa da Educação Básica. De acordo com os dados, apenas 07 escolas (3%) atendem em sua totalidade às 06 variáveis relacionadas aos espaços escolares que contribuem para a vivência educativa pesquisada, enquanto 104 escolas (44%) possuem mais da metade das variáveis escolhidas para esse estudo e 127 (53%) têm menos da metade.

Para o indicador Adequação ao Ensino Médio, a pesquisa sinaliza que as escolas possuem limitações na implementação de instalações (salas) importantes para atividades pertinentes ao Ensino Médio. De acordo com os dados, nenhuma das escolas atendem, em sua totalidade, as 12 variáveis pesquisadas, somente 32 (13%) escolas estão em condições "satisfatórias" e 203 escolas (85%) estão classificadas como "insatisfatórias". E, 3 escolas (1%) sinalizaram não ter espaços escolares para esse indicador.

No que diz respeito à disponibilidade de Equipamentos de Apoio Pedagógicos, a pesquisa aponta para uma situação mais equilibrada entre as escolas, havendo a presença de pelo menos um equipamento disponível na escola que contribuem para a vivência educativa. Na observação das 08 variáveis relacionadas, 51% (122) das escolas estão avaliadas como "Satisfatórias". Entretanto, ainda há 37% (88) das escolas classificadas como "Insatisfatórias", ou seja, que possuem menos da metade dos equipamentos pesquisados.

Em resumo, a apresentação numérica e percentual dos indicadores utilizados para essa pesquisa, aponta para caracterização de dois perfis ou conjuntos escolares distintos e desiguais das escolas de Ensino Médio Propedêutico da rede estadual, no município do Rio de Janeiro. Um cenário está vinculado à infraestrutura predial básica e administrativa, enquanto o outro está relacionado à infraestrutura pedagógica. De maneira geral, constata-se que a rede atende aos padrões mínimos de funcionamento nas áreas de Infraestrutura Básica e Estrutura Predial. Entretanto, do ponto de vista pedagógico, os dados evidenciam uma rede que enfrenta limitações e desafios na implementação de uma estrutura e equipamentos de apoio pedagógico, assim como na disponibilidade de salas apropriadas para a formação dos alunos matriculados nesta etapa de ensino. Dessa forma, os dados da pesquisa apontam para instituições que estão designadas como de Ensino Médio, porém, enfrentando obstáculos em ter e/ou manter um ambiente escolar adequado para o pleno desenvolvimento dos discentes que ingressam nessa rede de ensino. Em outras palavras, ainda existem escolas de Ensino Médio, mas não para o Ensino Médio.

Tabela 01: Quantitativo de escolas do Ensino Médio Propedêutico no município do Rio de Janeiro, por escala de classificação de Infraestrutura, em 2022.

Indicador	Escala de classificação das escolas de Ensino Médio propedêutico da rede estadual, no município do rio de janeiro								Total
	Desatendido		Insatisfatório		Satisfatório		Atendido		
Infraestrutura Básica	0	**0%**	0	**0%**	3	**1%**	235	**99%**	238
Estrutura Predial	0	**0%**	3	**1%**	105	**44%**	130	**55%**	238
Estrutura Pedagógica	0	**0%**	104	**44%**	127	**53%**	7	**3%**	238
Adequação ao Ensino Médio	3	**1%**	203	**85%**	32	**13%**	0	**0%**	238
Equipamentos de Apoio Pedagógicos	1	**0%**	88	**37%**	122	**51%**	27	**11%**	238

Fonte: Microdados Inep (2022) – tabela produzida pelo autor

3.4 Uma proposta de classificação para as escolas de Ensino Médio Propedêutico, no município do Rio de Janeiro

Ao considerar os perfis e as disparidades identificadas entre as escolas, e, na busca por uma compreensão mais aprofundada sobre as diversidades no Ensino Médio Propedêutico da Rede Estadual no município do Rio de Janeiro, é aqui proposta, uma escala de classificação, com base nas pontuações das escolas, apresentadas no *ranking* desta pesquisa.

Nessa perspectiva, as 238 escolas estão organizadas e analisadas em quatro categorias distintas. O objetivo dessa classificação é proporcionar uma visão estratificada das escolas, permitindo uma possível análise das realidades dessas instituições de ensino. Desta maneira, propõe-se uma classificação estabelecida da seguinte forma (cf. anexo quadro 08 e 09):

- Escolas “Tipo A”: aquelas com pontuação superior a 60 pontos;
- Escolas “Tipo B”: aquelas com pontuação entre 50 e 59 pontos;
- Escolas “Tipo C”: aquelas com pontuação entre 40 e 49 pontos;
- Escolas “Tipo D”: aquelas com pontuação entre 30 e 39 pontos[11]

Com base nessa tipologia, a amostra em análise está dividida da seguinte forma:

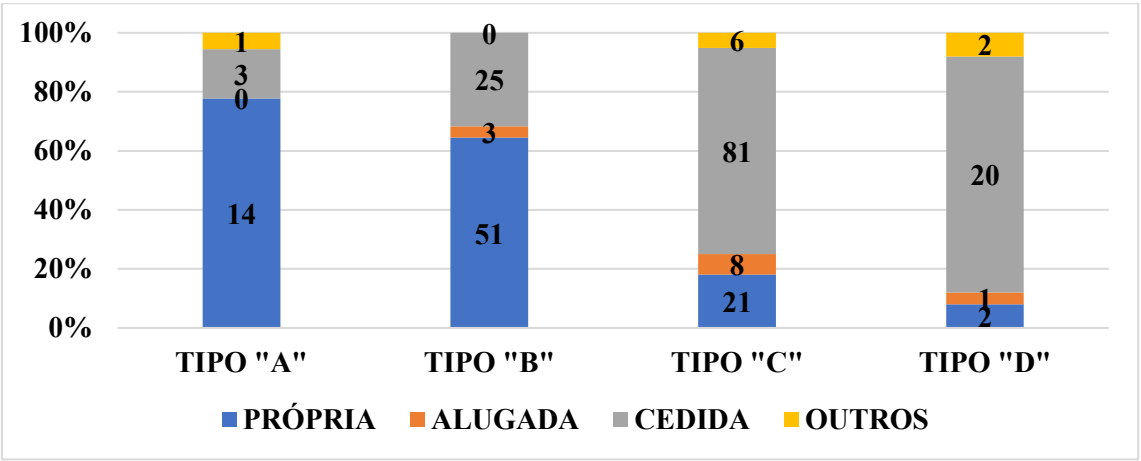
[11] 01 (um) escola registrou uma pontuação inferior a 30 pontos, sendo assim, ela foi adicionada no grupo de escolas classificadas como Tipo “D”

- Escolas “Tipo A”: 18 escolas (8%);
- Escolas “Tipo B”: 79 escolas (33%);
- Escolas “Tipo C”: 116 escolas (49%);
- Escolas “Tipo D”: 25 escolas (10%)

Assim, com a finalidade de proporcionar um panorama sobre as características que definem os diferentes tipos de escolas, busca-se, inicialmente, correlacionar esses grupos à dinâmica escolar, no que diz respeito à ocupação dos prédios escolares, o tamanho das instituições no Ensino Médio, em relação ao número de turmas, e o turno de funcionamento, visando identificar pontos de aproximação e distanciamento entre os quatro grupos escolares.

Quanto à ocupação dos prédios escolares em comparação com os grupos de escolas, observa-se uma correlação entre a forma de ocupação e os tipos de escola. A maioria das escolas classificadas como “Tipo A” (77% - 14) e “Tipo B” (64% - 51) possui edifícios próprios. Em contrapartida, as escolas dos tipos “C” e “D” são cedidas, ou seja, estão vinculadas a outras instituições, com percentuais de 70% (81) e 80% (20), respectivamente

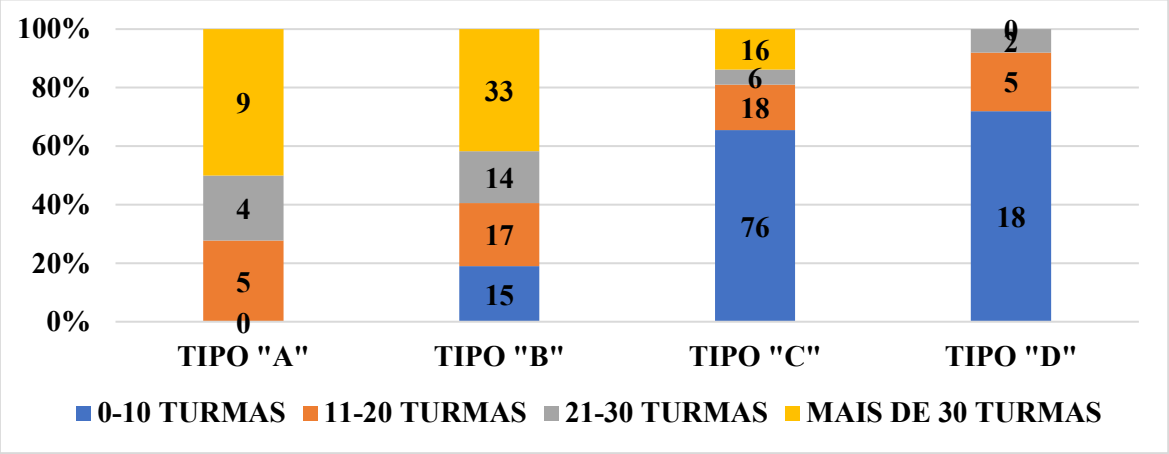
Gráfico 12: Número de escolas do Ensino Médio Propedêutico no município do Rio de Janeiro, por tipo de ocupação do prédio, segundo grupo de classificação da pesquisa, em 2022



Fonte: Microdados Inep (2022) – gráfico produzido pelo autor

Na análise sobre tamanho das escolas com base no número de turmas destinadas ao Ensino Médio, os dados apontam para uma relação entre o porte da instituição e o tipo de infraestrutura oferecida. Conforme os resultados, as escolas classificadas como “Tipo A” (72% 13) e “Tipo B” (60% - 47) predominam entre aquelas que possuem mais de 20 turmas. Por outro lado, as escolas classificadas como “Tipo C” e “Tipo D” concentram-se nas instituições com os menores números de turmas, registrando percentuais de 81% (76) e 92% (18), respectivamente.

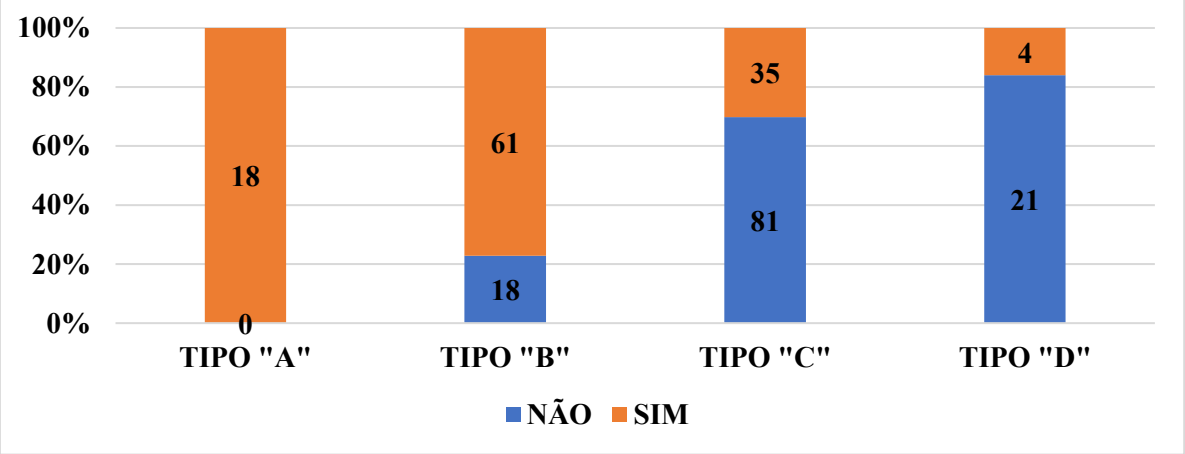
Gráfico 13: Número de escolas do Ensino Médio Propedêutico no município do Rio de Janeiro, por quantidades de turmas de Ensino Médio, segundo grupo de classificação da pesquisa, em 2022



Fonte: Microdados Inep (2022) – gráfico produzido pelo autor

Em relação ao turno de funcionamento, os dados revelam que as escolas com melhores pontuações são aquelas que operam no turno diurno, com horário de escolarização entre 05h e 16h. Segundo os microdados do INEP (2022), todas as escolas classificadas como “Tipo A” e 77% (61) das escolas do “Tipo B” funcionam no turno diurno (sendo que muitas delas também oferecem atividades no turno noturno). Em contrapartida, 70% (81) das escolas do “Tipo C” e 72% (21) das escolas do “Tipo D” não têm funcionamento no turno diurno, indicando que essas instituições operam exclusivamente à noite.

Gráfico 14: Número de escolas do Ensino Médio Propedêutico no município do Rio de Janeiro, por grupo funcionamento no turno diurno, segundo grupo de classificação da pesquisa, em 2022



Fonte: Microdados Inep (2022) – gráfico produzido pelo autor

Com essa observação preliminar é possível constatar que as escolas classificadas como de “Tipo A” e “Tipo B” se distinguem das do “Tipo C” e “Tipo D” nos aspectos apresentados. As primeiras, majoritariamente, possuem prédios próprios, com mais de 20 turmas no Ensino Médio e em funcionamento no turno diurno ou em ambos (diurno e noturno). Em contrapartida, as escolas do “Tipo C” e “Tipo D” são, em sua maioria, as que estão cedidas por outros órgãos, que possuem menos de 20 turmas no Ensino Médio e que funcionam exclusivamente à noite.

Ao relacionar esses aspectos à infraestrutura escolar, a distinção entre as “Tipos A” e “B” e os “Tipos C” e “D” revela que a materialidade da proposta educacional para o Ensino Médio Propedêutico no município do Rio de Janeiro, não apenas impacta a infraestrutura predial, mas também a dinâmica operacional. De um lado, instituições com instalações próprias, maior quantidade de turmas e operação em turnos diurno e noturno apresentam uma infraestrutura distinta. Do outro, escolas cedidas, com menor número de turmas e funcionamento exclusivo à noite, possuem os mesmos recursos infra estruturais. Esse contraste sugere que o ambiente físico está relacionado às particularidades de cada tipo de escola, o que, em última análise, pode impactar na efetividade do processo educacional para os alunos matriculados.

3.5 Considerações Preliminares

Com base neste levantamento, algumas conclusões podem ser extraídas considerando os resultados apresentados. A análise dos dados destaca a relevância do Ensino Médio Propedêutico na rede estadual de ensino no município do Rio de Janeiro, tanto em termos de matrículas quanto de quantidade de escolas. Com 149.313 alunos distribuídos em 238 escolas em 2022, esse curso representa uma parte significativa do cenário educacional carioca e está subordinado a uma das três Diretorias Regionais da SEEDUC/RJ.

Esse destaque é evidente quando comparado com os percentuais de representatividade do município do Rio de Janeiro, em relação aos níveis nacional, regional e estadual. Os números revelam uma peculiaridade no Ensino Médio, onde a cidade apresenta os menores percentuais de representatividade na Educação Básica (16%) e no Ensino Médio (69%), em relação à rede estadual, mas se destaca por ter uma maior representatividade no Ensino Médio (79%) em comparação com os percentuais brasileiros (45%), da região sudeste (41%) e do estado do Rio de Janeiro (61%).

Apesar de abrigar 77% das matrículas da rede estadual de Ensino Médio Propedêutico no município do Rio de Janeiro, a análise temporal indica uma redução no número de escolas (16%) e de matrículas (27%) entre 2007 e 2022, levantando questões sobre as dinâmicas de oferta desse curso ao longo do tempo e suas possíveis relações com a migração de alunos para outros cursos, evasão escolar ou falta de acesso a unidades de ensino.

Quando observadas a materialidade ou implementação da rede pela cidade, constata-se que mais da metade das escolas não são prédios próprios da SEEDUC-RJ e que boa parte opera no período noturno. Isso sugere limitações relacionadas ao uso das instalações e suas adequações às necessidades dos alunos, que, por sua vez. apresentam uma distribuição equilibrada em relação ao gênero, mas com uma diversidade étnica e etária importante.

Em relação a proposta de tipificação das escolas estudadas, a análise das características dessas instituições e a classificação em quatro categorias (“Tipo A” a “Tipo D”), permitiu a identificação de disparidades entre as escolas e forneceu uma visão sobre as diversas realidades educacionais no território carioca.

Os resultados dessa classificação revelaram que as Escolas “Tipo A” e “Tipo B” (18 escolas, 8% e 79 escolas, 33%) caracterizam-se por funcionarem em edifícios próprios, com mais de 20 turmas no Ensino Médio e em turnos diurnos, representando um grupo de escolas que, em sua maioria, oferecem uma infraestrutura mais adequada.

As Escolas “Tipo C” e “Tipo D” (116 escolas, 49% e 25 escolas, 10%) por sua vez, possuem pontuações intermediárias e inferiores, tendendo a funcionarem em espaços cedidos por outras instituições, com menos de 20 turmas e principalmente, no turno noturno. Essas instituições apresentam uma infraestrutura mais elementar e/ou limitada.

Ainda que podendo ser ampliada com a adição de novas variáveis de análise, como ano de construção, notas no Ideb, perfil de alunos e localização, essa proposta de classificação, mesmo que preliminar, não apenas ofereceu uma visão estratificada das escolas, mas também destacou a relação entre a infraestrutura predial e a dinâmica operacional das instituições. Dessa forma, as distinções evidenciadas entre os diferentes tipos de escolas não apenas refletem as condições físicas, mas também indicam implicações na eficácia do processo educacional, ou seja, no aprendizado dos alunos matriculados.

Com base nisso, algumas questões são elencadas para o prosseguimento desta pesquisa: como essas diferenças escolares se distribuem no território do Rio de Janeiro? É possível identificar alguma relação entre as desigualdades sociais intraurbanas desse município e as desigualdades escolares apresentadas neste capítulo? Essas são questões que espera-se elucidar no próximo capítulo desta tese em construção.

4 A RELAÇÃO ESCOLA E TERRITÓRIO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Este capítulo analisa a relação entre escola e território no município do Rio de Janeiro, com o objetivo de compreender a distribuição dos diferentes tipos de escolas de Ensino Médio Propedêutico ofertadas pela rede estadual de ensino. A análise considera a infraestrutura predial e pedagógica das instituições e a maneira como elas podem estar associadas com as diferentes configurações desse território urbano, no ano de 2022.

Esta proposta de estudo parte do pressuposto de que há correspondências territoriais entre a distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual e as desigualdades sociais presentes nas diferentes configurações do município. A partir dessa perspectiva, questiona-se de que forma a relação entre escola e território pode evidenciar como são efetivadas as políticas públicas voltadas para o Ensino Médio na rede estadual, destacando as associações entre as unidades escolares e as configurações territoriais municipais.

Com base nisso, compreender alguns pontos sobre a constituição territorial do município do Rio de Janeiro torna-se fundamental, sobretudo, ao considerar os fatores históricos, sociais e econômicos, assim como as suas desigualdades intramunicipais. Essa compreensão territorial permite identificar e caracterizar os pontos de convergência e divergência entre as escolas situadas nesses diferentes contextos, mas sob a mesma administração da rede estadual de ensino.

A análise da relação entre as ofertas de oportunidades e as suas correlações territoriais, pode revelar como se efetivam as políticas educacionais da rede estadual para o Ensino Médio no município do Rio de Janeiro. Esse processo relacional envolve considerar não só a quantidade, bem como a tipologia predial escolar, e o território em que essas unidades educacionais estão localizadas. Permite, também, explorar como as mudanças resultantes de processos educacionais possibilitam, mesmo com seus limites e contradições, o acesso de jovens a instituições antes restritas a uma pequena parcela da juventude.

Metodologicamente, o trabalho foi desenvolvido em três etapas, a fim de apresentar de forma panorâmica o município do Rio de Janeiro, a distribuição dos tipos de escolas estudadas e as possíveis correlações com esses recortes territoriais. Assim, a primeira etapa teve como objetivo explorar a constituição do território do município do Rio de Janeiro, considerando uma perspectiva histórica e político-administrativa. Para tanto, foi utilizado como referencial teórico os estudos de Siqueira (2015), Ribeiro (2015), Abreu (1987) e Geiger (2002), além de legislações urbanísticas, com destaque para o Plano Diretor de 2011.

A segunda etapa do estudo concentrou-se na análise de algumas formas de desigualdades socioterritoriais do município. Para isso foram utilizados dados estatísticos (tabelas) do IPP, disponível no site "DATA.RIO", cuja fonte é o Censo Demográfico do IBGE de 2010. A escolha por esses dados se justifica pelo fato de estarem mais consolidados em comparação aos dados do Censo de 2022. Além disso, apesar das projeções oferecidas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), muitas políticas públicas voltadas para a educação ainda estavam fundamentadas nas informações do Censo de 2010.

Assim, foram considerados os dados referentes à população residente do município do Rio de Janeiro, nas variáveis sexo (tabela 2972), cor ou raça (tabela 3162), idade e grupo de idade (tabela 2973) e rendimento nominal mensal (tabela 3150). Com base nessas informações apresentadas em forma de tabela, foram elaboradas novas tabelas e gráficos com o auxílio do programa Excel. A análise buscou compreender o território do município como um todo, identificando e localizando diferenças entre as Áreas de Planejamento delimitadas pelo poder político-administrativo municipal, comumente conhecidas como Centro, Zona Norte, Zona Sul e Zona Oeste. O conhecimento sobre a base territorial e suas configurações, serviu de base para as reflexões sobre a distribuição das 238 escolas estudadas e as possíveis associações com o território em que estão presentes.

A terceira parte do estudo mapeou e buscou correlacionar as 238 escolas, conforme classificação e tipificação apresentadas no capítulo II, nos diferentes limites territoriais do município do Rio de Janeiro. Para fazer essa correlação, foram elencadas as seguintes bases territoriais: [1] a divisão administrativa e pedagógica estabelecida pela Seeduc-RJ; [2] a divisão político-administrativa estabelecida pelo plano diretor municipal; [3] a população jovem em termos absolutos e relativos; [4] o território de comunidades e [5] as principais vias de circulação rodoviária, metroviária e ferroviária.

Com base nessas cinco "lentes de análise", foram realizadas representações cartográficas utilizando o Sistema de Informação Geográfica (SIG). Com a ajuda deste programa, dois mapas foram interligados: um representando a base territorial do município de acordo com as "lentes" elencadas e outro com a localização das escolas de Ensino Médio, georreferenciadas. O objetivo foi criar representações cartográficas que permitissem análises em diferentes escalas comparativas (do município até os bairros), a fim de encontrar correspondências na relação entre escola e território.

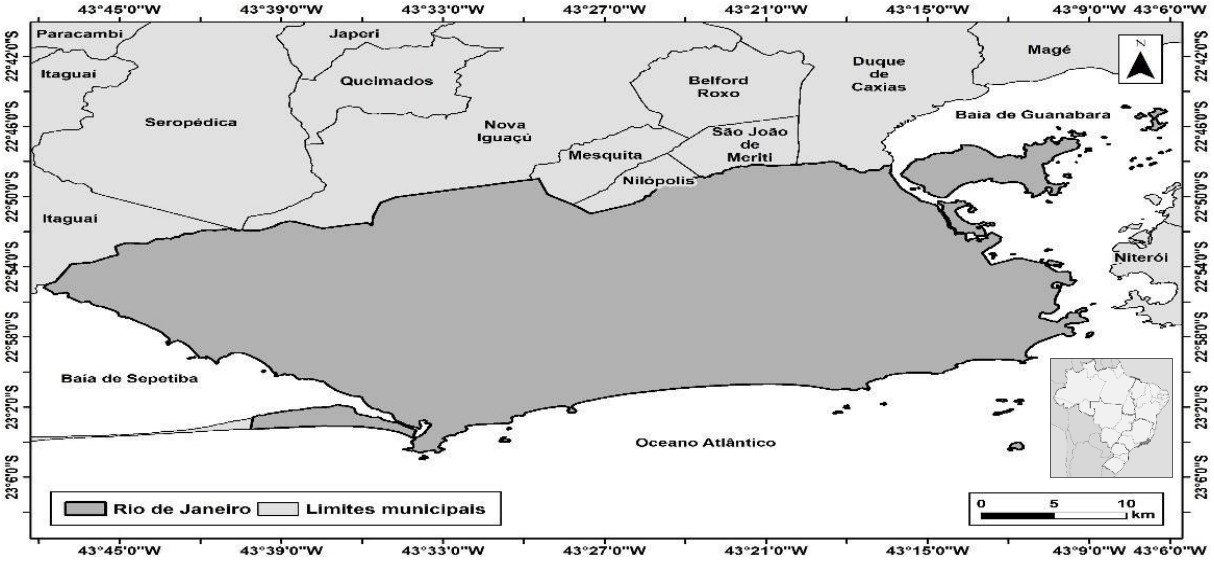
Dessa forma, com o propósito de melhor sistematizar esta apresentação, essa seção está dividida em três partes. A primeira parte aborda a formação territorial do município, contextualizando seu desenvolvimento histórico e geográfico. Em seguida, a segunda parte

apresenta as características territoriais e demográficas da população residente, destacando as especificidades socioeconômicas de diferentes áreas da cidade. Por fim, a terceira que apresenta, por meio de análises cartográficas, os tipos de escolas de Ensino Médio em relação à base territorial do município do Rio de Janeiro e suas subdivisões internas. Juntas, essas análises visam proporcionar uma compreensão abrangente da organização e da distribuição do Ensino Médio no espaço urbano carioca

4.1 A formação territorial do município do Rio de Janeiro e os contrastes entre favela e asfalto

O município do Rio de Janeiro está situado nas coordenadas 22° 54' 13" de latitude sul e 43° 12' 35" de longitude oeste, abrangendo uma área de 1.255,3 km², que inclui ilhas e águas continentais. Seu território se estende por cerca de 70 km de leste a oeste e 44 km de norte a sul. Devido à sua grande extensão, o município faz limite com outros oito municípios limítrofes: Duque de Caxias, Itaguaí, Seropédica, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu e São João de Meriti.

Mapa 1: Localização do município do Rio de Janeiro



Fonte: IPP (2011)

Além de ser a capital do estado, o município destaca-se por ter a 2ª maior população do Brasil e a maior do estado, com 6.729.894 habitantes (IBGE, 2024). Também possui o 2º maior PIB do país e o maior do estado, totalizando 349 bilhões de reais (IBGE, 2021). Essa posição

de destaque no cenário nacional e estadual, aliada ao intenso desenvolvimento urbano ao longo do tempo, conferiu um papel de centralidade e o status de Metrópole Nacional. Essa centralidade, juntamente com o fluxo contínuo de pessoas e serviços entre a Metrópole e os municípios vizinhos, resultou na formação da Região Metropolitana do Rio de Janeiro que concentrou-se nas principais atividades econômicas, empregos e investimentos do país. Siqueira (2015, p.109), ao estudar o município do Rio de Janeiro destaca que

> é bastante significativa a concentração do município do Rio de Janeiro em serviços do terciário mais "avançado", tais como "Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados" (87,6%); "Atividades profissionais, científicas e técnicas" (86,5%); "Atividades administrativas e serviços complementares" (83,1%); "Informação e comunicação" (81,9%). Dentre as quais, vale lembrar, o município do Rio de Janeiro ainda tem importância no cenário nacional, por exemplo, como sede e gestão de grandes empresas. Por outro lado, atividades de serviços relacionados a equipamentos culturais ("Artes, cultura, esporte e recreação": 81,9%) também estão fortemente concentradas no Município do Rio de Janeiro.

Apesar de seu destaque político e econômico, o Rio de Janeiro é uma cidade onde a população se dispersa, formando núcleos com diferentes densidades no interior dos bairros. As relações estabelecidas entre áreas centrais e periféricas assumem um caráter muito mais local e cotidiano. Os contrastes entre "favela e asfalto" adquire diferentes contornos nas diversas localidades que compõem os bairros da cidade, refletindo inclusive nas dinâmicas escolares.

Essa desigualdade está associada à configuração territorial que teve como origem sua função portuária e seguiu um padrão comum a outras metrópoles marítimas, ou seja, "antiga cidade, junto ao mar, foi se transformando no 'Centro', enquanto a urbe ia se prolongando ao longo da costa e para o interior" (GEIGER, 2002, p. 01). O geógrafo destaca que, no caso específico do Rio de Janeiro

> o crescimento se ajustou a uma topografia peculiar. A região é formada de maciços montanhosos, entalhados por vales profundos, e de linhas de morros que segmentam planícies mais amplas, ou mais estreitas. Esporões dos maciços alcançam o mar, formando penhascos rochosos de rara beleza, a exemplo do Pão de Açúcar, separando praias e restingas de areia fina. Ajustando-se a este relevo, a cidade seguiu, por uma ocupação em forma tentacular, sobre as terras planas entre o mar e a montanha, sobre restingas margeadas de lagoas, sobre as planícies mais interiores entre montanhas e morros e pelas encostas deste relevo e pelos vales intramontanos (GEIGER, 2002, p. 01).

Ele ressalta ainda que a cidade constituiu-se como um território formado por paisagens que se diferenciam em termos de características físicas e sociais. Esse processo de formação territorial acelerou-se do início do século XIX até a segunda metade do século XX. Nesse período, destacam-se como fatores importantes para essa expansão a implantação da ferrovia,

do bonde puxado a burro (na segunda metade do século XIX) e, com a eletrificação no fim do século, a introdução do bonde elétrico.

Dessa forma, os territórios servidos pela ferrovia passaram a ser ocupados majoritariamente por populações de baixa renda, enquanto as áreas atendidas pelas linhas de bonde atraíam moradores de maior poder aquisitivo. Para diferenciar esses grupos sociais, a palavra "bairro" passou a ser utilizada para designar as áreas servidas pelo bonde, enquanto "subúrbio" foi associada às regiões organizadas em torno das estações ferroviárias.

Abreu (1987, p. 50), ao analisar a evolução urbana do Rio de Janeiro, complementa que ao contrário dos bondes, que chegavam em áreas já em processo de urbanização ou subdivididas em chácaras desde a primeira metade do século [XIX], os trens foram responsáveis pela rápida transformação de freguesias que, até então, permaneciam exclusivamente rurais.

A partir da década de 1960, com a introdução da indústria automobilística no Brasil, o processo de ocupação da cidade assumiu um novo formato. A paisagem urbana foi transformada pela construção de viadutos, vias perimetrais e alargamento de avenidas. Com a intensificação da circulação rodoviária, os bondes deixaram de operar, e o transporte ferroviário urbano perdeu sua importância. Como consequência, os espaços territoriais antes vazios, localizados entre as áreas urbanizadas ao longo das antigas linhas de bonde e ferroviárias, passaram a ser ocupados.

> [...] o formato tentacular da cidade se alterando para um formato mais compacto. Com a circulação do automóvel, a verticalização, antes restrita à faixa oceânica, penetra o interior da cidade e eleva o seu gabarito. O comércio se multiplica pelos bairros e as diferenças sociais entre diversas áreas da cidade se atenuam (GEIGER, 2002, p. 03).

Ao longo de sua formação territorial, a cidade passou por diversas legislações urbanísticas. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a criação do Estatuto das Cidades (Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001), foi elaborado o primeiro Plano Diretor da cidade, instituído pela Lei Complementar nº 16/1992, revisado pela Lei Complementar nº 111/2011.[12] Com o objetivo de planejar e controlar o desenvolvimento urbano, o atual plano manteve a divisão do município em cinco grandes áreas, conhecidas como Áreas de Planejamento e suas subdivisões. O capítulo III da Lei Complementar nº 111/2011, que trata da ordenação para o planejamento define que

[12] Em de 16 de janeiro de 2024, foi sancionada a Lei Complementar nº 270, que estabelece a Política Urbana e Ambiental do Município do Rio de Janeiro. Essa lei institui a revisão do Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Sustentável do município em conformidade com as diretrizes da Lei Complementar nº 111, de 1º de fevereiro de 2011, e da Lei Federal nº 10.257, de 10 de julho de 2001, conhecida como Estatuto da Cidade. Importante ressaltar que essa nova lei não altera as divisões e limites das Áreas de Planejamento estabelecidas pela legislação anterior.

CAPÍTULO III
DA ORDENAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO

> Art.36. Ficam estabelecidas para efeito de planejamento e de controle do desenvolvimento urbano do Município as seguintes unidades territoriais, conforme os Anexos V e VI desta Lei Complementar:
> I - **Áreas de Planejamento** – AP, estabelecidas pela divisão do território municipal a partir de critérios de compartimentação ambiental, de características histórico-geográficas e de uso e ocupação do solo;
> II - **Regiões de Planejamento** – estabelecidas pelo grupamento de Regiões Administrativas e pela subdivisão das Áreas de Planejamento e segundo critérios de homogeneidade específicas, visando apoiar a organização das informações e a integração da ação descentralizada dos órgãos municipais na implementação de políticas públicas setoriais;
> III - **Regiões Administrativas** – RA, formadas por um ou mais bairros com fins administrativos;
> IV - **Bairros**, porções do território demarcados oficialmente por limites culturalmente reconhecidos pela mesma denominação, sendo unidade territorial de referência na coleta de dados e informações produzidas pelos órgãos do Município e nas ações de planejamento urbano;
> V - **Bacias hidrográficas e bacias aéreas**, para efeito do planejamento e da gestão dos recursos hídricos, da paisagem, do saneamento e do controle e monitoramento ambiental.
> §1º Os limites dos setores censitários condicionam os limites dos bairros, que por sua vez definem os limites das Regiões Administrativas, assim como os limites das Regiões de Planejamento e das Áreas de Planejamento contém, perfeitamente, as Regiões Administrativas e as Regiões de Planejamento que as compõem, respectivamente. (RIO DE JANEIRO (RJ), 2011, ***grifos nossos***)

Dessa forma, para atender à necessidade de uma divisão político-administrativa para coordenação e planejamento, o Rio de Janeiro fundamenta sua estrutura nas codificações de Áreas de Planejamento, Regiões Administrativas e Bairros. De acordo com o Instituto Pereira Passos (IPP), em 2014, o território municipal estava dividido em cinco Áreas de Planejamento, 16 Regiões de Planejamento, 33 Regiões Administrativas e 161 Bairros.[13](*Cf.: Anexo A*)

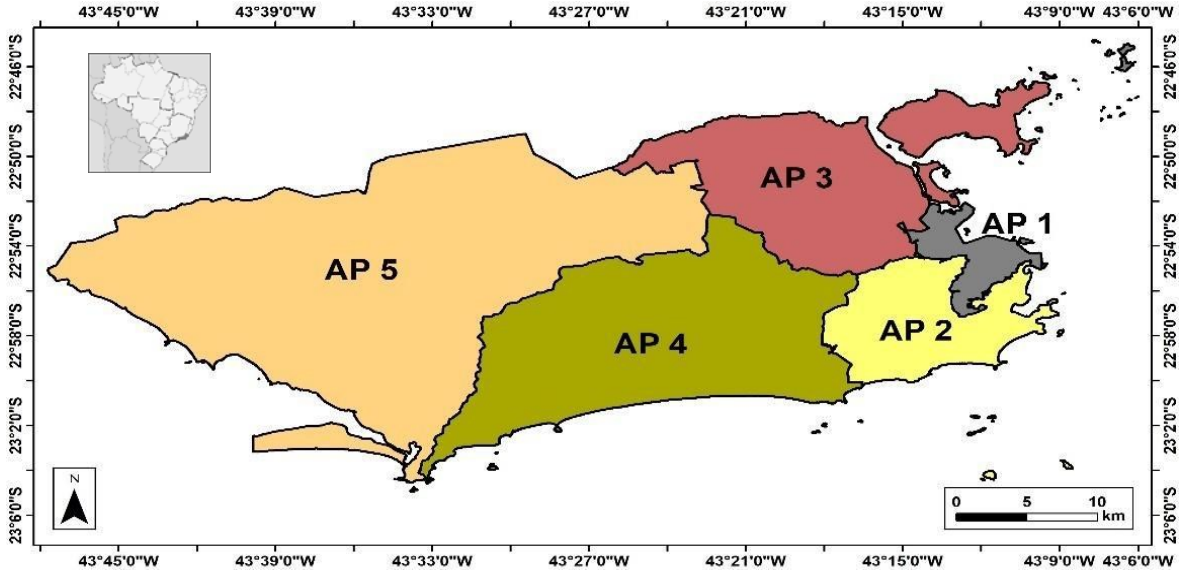
Das divisões territoriais previstas pelo IPP, foram consideradas para fins de análise desta pesquisa as Áreas de Planejamento, que são conhecidas como: Centro, Zona Sul, Zona Norte e Zona Oeste.

Essas nomenclaturas estavam associadas à percepção da população e, posteriormente, ao trabalho de geográficos. No entanto, do ponto de vista das legislações urbanísticas vigentes entre 1918 e 1992, esses termos não eram oficialmente utilizados para delimitar áreas do município. Somente com o Decreto nº 11.935 de 1993, essa associação adquiriu caráter legal, sendo as áreas nomeadas como: Área de Planejamento 1 (Centro), Área de Planejamento 2

[13] Com a Lei Complementar nº 270/2024 em 2024, o território municipal está dividido em cinco Áreas de Planejamento, 16 Regiões de Planejamento, 37 Regiões Administrativas e 165 Bairros (IPP, 2024). Disponível em: https://www.data.rio/documents/PCRJ::regi%C3%B5es-de-planejamento-rp-regi%C3%B5es-administrativas-ra-e-bairros-do-munic%C3%ADpio-do-rio-de-janeiro/explore

(Zona Sul), Área de Planejamento 3 (Zona Norte), Área de Planejamento 4 (Barra da Tijuca e Jacarepaguá) e Área de Planejamento 5 (Zona Oeste)[14]. Dessa forma, para os fins de análise sobre essas delimitações territoriais do município do Rio de Janeiro, foram considerada as nomenclaturas conforme estabelecidas nesse decreto[15].

Mapa 2: Mapa político administrativo do município do Rio de Janeiro



Fonte: IPP (2011)

A área do Centro do Rio de Janeiro é composta pelas seguintes Regiões Administrativas: I – Portuária, II – Centro, III – Rio Comprido, VII – São Cristóvão, XXI – Paquetá e XXII – Santa Teresa. Geiger (2002) destaca que, nessas áreas, especialmente no Centro, as atividades econômicas se sobressaem em relação às funções residenciais. Essa região também é caracterizada como um importante ponto de passagem para a circulação intra e interurbana, abrigando terminais rodoviários, ferroviários, barcas e um aeroporto de voos domésticos. Além disso, é servido por linhas de metrô que conectam o Centro às Zonas Norte, Sul e Oeste.

A Zona Sul do Rio de Janeiro é composta por duas áreas separadas pelo Maciço da Tijuca. Uma delas, ao sul, inclui as Regiões Administrativas: IV - Botafogo, V - Copacabana, VI - Lagoa e XXVII - Rocinha; enquanto a outra, ao norte, abrange as Regiões Administrativas: VIII - Tijuca e IX - Vila Isabel. De acordo com Geiger (2002), essa área é caracterizada por ser uma periferia próxima ao centro da cidade.

[14] O Plano Diretor da cidade do Rio de Janeiro de 2011 e o atual Plano Diretor de 2024, embora mencionem as divisões territoriais (Áreas de Planejamento, Regiões Administrativas e bairros), mantêm essa estrutura, mas não nomeiam explicitamente esses territórios conforme o decreto de 1993.

[15] Para fins de análise, a Área de Planejamento 4 (Barra da Tijuca) foi também considerada como Zona Oeste.

Embora seja associada à periferia, o termo “Zona Sul” possui um valor simbólico positivo, já que essa região abriga uma parcela significativa da população com alta capacidade de consumo e atrai grande fluxo de turistas internacionais. A região conta com um alto padrão de infraestrutura e serviços, incluindo grandes hotéis, consultórios de médicos, restaurantes, cinemas, boates e teatros, além de amenidades naturais. Assim como o Centro, a Zona Sul é servida por linhas de metrô que a conectam às Zonas Oeste, Centro e Norte.

. A Zona Norte do Rio de Janeiro é composta por quatorze Regiões Administrativas: X – Ramos, XXX – Complexo da Maré, XIII – Meier, XXVIII – Jacarezinho, XIV – Irajá, XV – Madureira, XII – Inhaúma, XXIX – Complexo do Alemão, XI – Penha, XXXI – Vigário Geral, XXII – Anchieta, XXV – Pavuna, XX – Ilha do Governador. Essa área se estende desde a Baixada de Inhaúma e Irajá até os limites do município com outros municípios da Região Metropolitana. A Zona Norte é caracterizada por sua diversidade populacional, com a presença de camadas populares e de baixa classe média.

Considerada como suburbana, ela se organizou historicamente segundo os eixos de três linhas férreas, assim como as linhas de bonde que a serviam. Atualmente, essa região tem como seu eixo central as grandes rodovias como a Avenida Brasil e a Linha Vermelha, principais vias de acesso às rodovias interestaduais da cidade e na década de 90 com a Linha Amarela.

A Zona Oeste do Rio de Janeiro é composta pelas Áreas de Planejamento 4 e 5, que incluem as seguintes Regiões Administrativas: XVI – Jacarepaguá, XXXIV – Cidade de Deus, XXIV – Barra da Tijuca, XVII – Bangu, XXXIII – Realengo, XVIII – Campo Grande, XIX – Santa Cruz e XXVI – Guaratiba. Essas áreas cobrem a metade oeste do município, estendendo-se do litoral da Barra da Tijuca e Guaratiba até os limites do município com outras unidades administrativas do estado. Embora tenham sido amplamente rurais no passado, ambas as áreas passaram por processos de ocupação distintos ao longo de suas histórias.

Em relação a área de planejamento 04, Geiger (2002, p. 06) destaca que até os anos 1970 essa área era a mais povoada e conhecida

> como Jacarepaguá, ligada por bonde de bitola estreita à Cascadura, na linha da Central. A população era de classe média baixa, em sua maioria. Havia ainda amplos trechos de caráter rural, com produção hortícola e avícola. A abertura de túneis e viadutos nos espigões que separam a Gávea de São Conrado, e esta da Barra, abriu a faixa costeira para uma urbanização mais intensa, de novo conteúdo social e que passou a avançar de leste para oeste, já atingindo o Recreio dos Bandeirantes, no extremo ocidental da praia.

Diferente da Área de Planejamento 4, cuja ocupação foi marcada pela expansão rodoviária, a Área de Planejamento 5, localizada a oeste das baixadas de Irajá e Bangu, teve um processo de ocupação vinculado às linhas férreas inauguradas em 1859 e 1878. Além disso, a

região foi influenciada pela instalação de bases militares e áreas de treinamento e experimentação, pela construção de conjuntos habitacionais e pela transferência de moradores de favelas da Zona Sul.

Abreu (1987), ao analisar o processo de inclusão e exclusão no espaço urbano do município do Rio de Janeiro, conclui que a estrutura metropolitana da cidade reflete um processo de estratificação espacial que começou há muito tempo e ainda se manifesta de forma linear e descontínua. Ele acrescenta que o Estado teve um papel significativo nesse processo, frequentemente alinhando-se aos interesses da classe dominante, assegurando a máxima rentabilidade dos seus investimentos.

> Com efeito, a ação do setor público contribuiu em muito para a atual conformação da forma metropolitana, seja por ação direta (erradicação de favelas, planos de renovação urbana, implantação de infraestrutura); seja de forma indireta (legislação elitista, taxações crescentes, não controle da supervalorização da terra, adoção de políticas habitacionais segregadoras) em ambos os casos com o objetivo claro de "limpar" o núcleo metropolitano (ABREU, 1987, pp.145 e 147)

Ao relacionar esse processo de urbanização com o de outras cidades brasileiras, Abreu destaca que a estruturação espacial atual não é um caso isolado. Segundo ele, o município, assim como outras áreas metropolitanas do país, reflete no seu território os "sistemas de divisão do poder político e das consequentes formas de distribuição de renda do país", que são altamente concentrados, tanto em nível regional quanto intrametropolitano e intraurbano (*Idem*, p. 147). Esse processo resulta em um modelo duplo e complementar de estruturação, que não coexiste com a parte formal, de caráter oficial, e informal, muitas vezes considerada ilegal.

Ribeiro (2015) ao interpretar a dinâmica socioterritorial da metrópole, a partir da hipótese da causação circular cumulativa, contribui para esta discussão ao afirmar que, a segregação residencial é um fenômeno complexo que se manifesta tanto em relações de proximidade e distância social no nível local, quanto em padrões de habitação e exclusão no nível metropolitano, refletindo as desigualdades estruturais que permeiam a cidade. Para ele, existe um padrão de segregação residencial no Rio de Janeiro que opera em duas escalas distintas: microescala e macroescala, cada uma revelando diferentes aspectos da desigualdade social.

Na microescala, a segregação é observada nas relações entre os diferentes grupos sociais que habitam as áreas urbanas. A proximidade territorial é marcada pela presença de favelas situadas em locais próximos a áreas de maior concentração de poder econômico e político. Essa configuração revela uma distância social significativa entre as classes, onde, apesar da proximidade física, há uma separação social e econômica que resulta em desigualdades nas condições de vida e no acesso a serviços.

Por outro lado, a Macroescala indica que as camadas populares estão concentradas nas periferias da cidade. Esse fenômeno se refere à formação de áreas urbanas ao redor do núcleo central, onde a população de baixa renda se estabelece em regiões afastadas do centro urbano. Essa dinâmica de expansão urbana resulta em uma segregação que reforça a marginalização das populações mais vulneráveis.

Para Ribeiro, há

> um padrão de segregação residencial mais complexo alicerçado em dupla gramática escalar: na microescala, com a proximidade territorial e a distância social entre as classes sociais, evidenciadas pela presença das favelas nas áreas de concentração do poder econômico e político e, na macroescala, com a concentração das camadas populares nas sucessivas periferias formadas a partir do núcleo da cidade do Rio de Janeiro. (RIBEIRO, 2015, p. 28)

A formação territorial do município do Rio de Janeiro revela uma configuração urbana marcada por um padrão de segregação residencial, que reflete não apenas a convivência entre áreas de alta renda e favelas, mas também a atuação do Estado em políticas que, frequentemente, favorecem a exclusão e a marginalização das camadas populares. Com um processo de estruturação territorial similar a outras metrópoles brasileiras, o município evidencia um sistema de concentração de recursos e oportunidades, intensificando as disparidades sociais.

A compreensão dessa dinâmica é essencial para a formulação de políticas públicas externas à mitigação das desigualdades e à promoção de uma cidade mais justa e inclusiva, onde todos os cidadãos tenham acesso aos direitos e serviços essenciais, sobretudo à educação do Ensino Médio. Portanto, ao analisar as desigualdades intramunicipais do Rio de Janeiro, é necessário considerar as distinções entre suas diferentes áreas, a estrutura socioeconômica vigente e os desafios históricos que ainda persistem.

4.2 O município do Rio de Janeiro e as desigualdades intramunicipais

De acordo com os dados do IPP, a análise da distribuição da população residente nas áreas territoriais estudadas indica que a Zona Oeste é a maior região do município, ocupando 72% de todo o território. No entanto, embora concentre 41% da população total, essa área apresenta a menor densidade populacional em relação às Zonas Norte e Sul, evidenciando discrepâncias na ocupação territorial e na distribuição populacional.

Ao considerar a distribuição da população por bairros, observa-se que a distribuição populacional do município é caracterizada por disparidades entre os bairros. Dos 161 bairros,

61 (38%) possuem uma população de até 20 mil pessoas, enquanto apenas 7 bairros (4%) têm mais de 150 mil habitantes. Destacam-se como bairros mais populosos Campo Grande - 328.370 habitantes, Bangu - 243.125; Santa Cruz - 217.333, Realengo -180.123, Jacarepaguá - 157.326 e Barra da Tijuca - 135.924, na Zona Oeste; Copacabana - 146.392 e Tijuca - 163.805 (Zona Sul); e Irajá - 96.382 e Ramos - 153.177, (Zona Norte). Por outro lado, os menos populosos são: Grumari – 167, Camorim - 1.970 e Barra de Guaratiba - 3.577 (Zona Oeste); Joá – 818, (Zona Sul); e Cidade Universitária - 1.556, Zumbi - 2.016 (Zona Norte).

Em termos de densidade demográfica, a Zona Norte aponta como a mais povoada 11.790 hab./Km², seguido das Zonas Sul e Centro. A maioria dos bairros (51 ou 32%) concentra-se entre 101 e 150 habitantes por hectare (hab./ha). Contudo, apenas uma pequena parcela (8%) é densamente povoada, com mais de 250 hab./ha, como: Cidade de Deus (Zona Oeste); Jacarezinho e Maré (Zona Norte); e Rocinha, além de Vila Isabel, Catete, Flamengo e Copacabana (Zona Sul).

Tabela 02: Percentual da população residente no município do Rio de Janeiro, por áreas territoriais, em 2010.

Áreas Territoriais	Área/km²	%	População Absoluta	%	Dens. Demográfica km²
Centro	34,39	3	297.976	5	8.663,3
Zona Sul	100,42	8	1.009.170	16	10.048,1
Zona Norte	203,49	17	2.399.159	38	11.790,0
Zona Oeste	886,24	72	2.614.141	41	2.949,7
Total	1.224,54	100	6.320.446	100	5.161,5

Fonte: Tabelas 515 e 2972 IPP (2010)

No que se refere à distribuição por sexo, os percentuais apresentados para o município do Rio de Janeiro seguem a tendência observada nos níveis nacional e estadual, com uma leve predominância de mulheres em todas as regiões da cidade. A maior diferença percentual entre homens e mulheres ocorre na Zona Sul, com 6 pontos percentuais a mais de mulheres. Em contrapartida, a menor diferença foi observada na Zona Oeste, com 4 pontos percentuais. Quando analisada a razão entre homens e mulheres, a área que mais se destaca é a Centro da cidade com uma proporção de 90 homens para cada grupo de 100 mulheres.

Ao analisar a distribuição da proporção entre homens e mulheres nos bairros do Rio de Janeiro, observa-se que alguns apresentam uma maior concentração de mulheres. De acordo com os dados do Censo, bairros como Flamengo, Copacabana, Humaitá, Ipanema, Gávea, Leblon, Leme, Catete e Laranjeiras, na Zona Sul, assim como Tijuca, Andaraí, Maracanã, Praça da Bandeira, e o bairro do Meier, na Zona Norte, destacam-se por terem uma predominância

feminina, com percentuais de mulheres variando entre 56% e 58% da população total. Por outro lado, os bairros de Gericinó (Zona Oeste), com 86%, e Água Santa (Zona Norte), com 54%, são os únicos a apresentarem uma predominância masculina superior a 50%. Essa diferença pode estar relacionada a fatores como a presença de presídios nessas áreas. Os bairros da Saúde e São Cristóvão (Centro), Joá (Zona Sul) e Campo dos Afonsos (Zona Oeste), embora apresentem percentuais equilibrados entre homens e mulheres, possuem uma ligeira predominância masculina.

Tabela 03: Percentual da população residente no município do Rio de Janeiro, por sexo e áreas territoriais, em 2010.

Áreas Territoriais	População Total	Sexo				Razão A/B
		A – Homem		**B** - Mulher		
		Total	%	Total	%	
Centro	297.976	141.342	47	156.634	53	90,0
Zona Sul	1.009.170	447.226	44	561.944	56	79,6
Zona Norte	2.399.159	1.120.440	47	1.278.719	53	87,6
Zona Oeste	2.614.141	1.250.809	48	1.363.332	52	91,7
Total	6.320.446	2.959.817	47	3.360.629	53	88,1

Fonte: Tabela 2972 - IPP (2010)

Quanto à cor ou raça da população, observa-se três situações distintas: a pouca representação dos grupos com cor ou raça amarela e, principalmente a indígena na cidade; a inversão de resultados ao comparar os percentuais municipais com as demais áreas da cidade; e a grande desproporção na forma como os grupos raciais se distribuíram no território.

De acordo com o Censo (2010), o número percentual de brancos (51,2%) era maior que os de negros e pardos (48%), no municipio. Entretanto, verifica-se que as áreas do Centro, Zona Norte e Zona Oeste possuíam percentuais maiores de pessoas que se declararam pretos e pardos. Nessas áreas, os percentuais somados ultrapassam 50% da população, destacando a Zona Oeste que possuía 53% de pretos e pardos, e 46% de brancos. Por outro lado, a área da Zona Sul da cidade possuía 74% de brancos, valor três vezes superior à soma de pretos e pardos (25%).

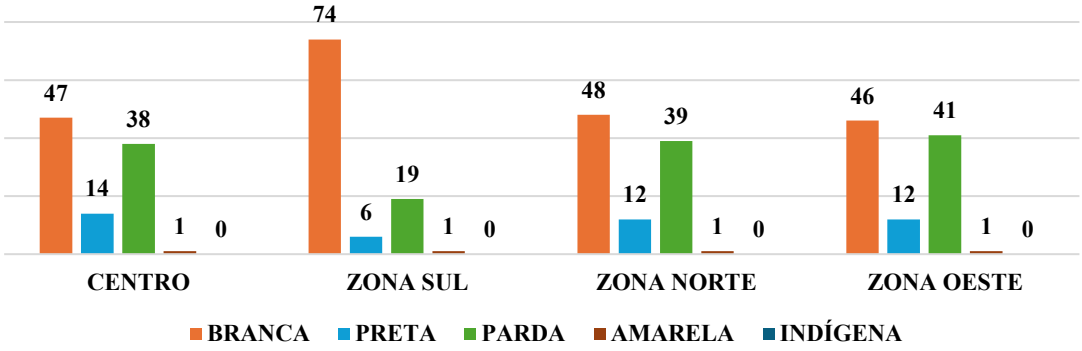
A distribuição da população por cor ou raça nos bairros do Rio de Janeiro aponta para disparidades sociais da cidade. Os dados do Censo mostram que em alguns bairros a população negra representa mais de 65%, enquanto em outros essa representatividade é inferior a 20%.

Na Zona Oeste, destacam-se bairros de Grumari, onde 83% da população é composta por pessoas negras (18% preta e 65% parda), seguido pela Cidade de Deus, com 72% (24% preta e 48% parda), Gericinó, com 68% (19% preta e 49% parda), Santa Cruz, com 66% (15% preta e 51% parda), Paciência, com 66% (15% preta e 50% parda) e Cosmos, com 65% (15%

preta e 50% parda). Na Zona Norte, os bairros com grande representatividade negra, são Costa Barros (70% - 19% preta e 51% parda), Complexo do Alemão (66% - 33% preta e 49% parda), Jacarezinho (66% - 23% preta e 43% parda) e Acari (65% - 14% preta e 51% parda). No Centro, o bairro da Mangueira destaca-se com 74% de população negra (28% preta e 46% parda).

Por outro lado, os bairros da Zona Sul apresentam uma predominância de pessoas brancas, com mais de 80% da população, como é o caso de Lagoa (91%), Humaitá (87%), Leblon (87%), Joá (87%), Gávea (85%), São Conrado (83%), Jardim Botânico (83%), Laranjeiras (83%), Copacabana (80%), Flamengo (82%), Urca (82%) e Ipanema (84%). A Barra da Tijuca, na Zona Oeste, também se destaca com 88% de pessoas brancas.

Gráfico 15: Percentual da população residente no município do Rio de Janeiro, por tipo de cor ou raça, em 2010.



Fonte: Tabela 3162 - IPP (2010)

Sobre a distribuição etária da população no município do Rio de Janeiro os dados apontam para um processo de envelhecimento em toda a cidade, com destaque para a faixa etária de 30 a 59 anos, que concentra os maiores percentuais de habitantes em todas as regiões. A Zona Sul, em particular, apresenta um índice maiores para população idosa, com uma diferença de 32 pontos percentuais entre os idosos e os mais jovens. Nas outras áreas, essa diferença é menor: 8 pontos percentuais na Zona Oeste e 12 nas Zonas Norte e Centro, refletindo uma menor concentração de idosos em comparação à Zona Sul.

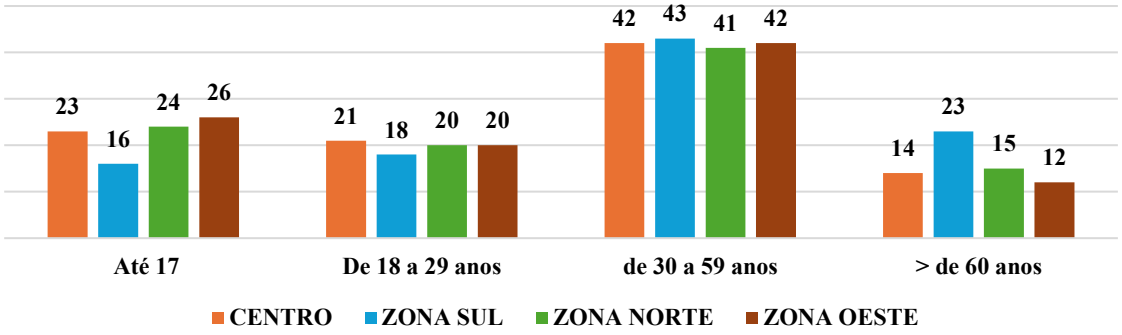
Quando se observa a população com até 17 anos, os bairros com os maiores números absolutos são Campo Grande, Santa Cruz, Bangu, Realengo, Jacarepaguá, Guaratiba, Senador Camará, Paciência (Zona Oeste) Maré e Pavuna (Zona Norte) e Tijuca (Zona Sul) indicando uma concentração de jovens, especialmente nas áreas da Zona Oeste e parte da Zona Norte.

Do ponto de vista relativo, considerando a proporção de jovens em relação ao total de moradores de cada bairro, alguns se destacam por terem mais de 30% de sua população

composta por pessoas com até 17 anos. Entre eles estão, na Zona Oeste: Grumari (36%), Campo dos Afonsos (33%), Cidade de Deus (31%), Inhoaíba (31%), Guaratiba (31%), Vargem Pequena (31%), Sepetiba (31%), Santa Cruz (31%) e Paciência (30%); na Zona Norte: Acari (35%), Manguinhos (34%), Costa Barros (34%), Complexo do Alemão (32%), Galeão (31%) e Maré (31%); no Centro: Mangueira (33%) e Caju (30%); e na Zona Sul: Rocinha (30%).

Por outro lado, os bairros com os maiores percentuais de população com 60 anos ou mais concentram-se na Zona Sul, como Copacabana (30%), Flamengo (29%), Leblon (28%), Ipanema (28%), Leme (25%), Tijuca (24%), Glória (24%), Laranjeiras (23%), Catete (22%), Lagoa (22%), Gávea (22%), Jardim Botânico (21%), São Conrado (21%) e Botafogo (21%).

Gráfico 16: Percentual da população residente do município do Rio de Janeiro, por grupos de idade e áreas territoriais, em 2010.



Fonte: Tabela 2973 - IPP (2010)

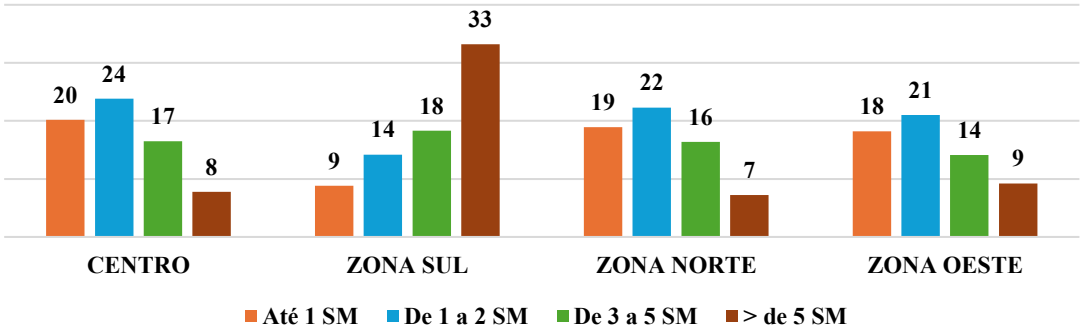
No que diz respeito aos rendimentos nominais mensais da população, os dados apontaram para uma concentração de renda no território. Enquanto áreas, como a Zona Sul, despontam com uma população que recebe entre 2 e mais de 5 salários-mínimos, a maior parte da população da cidade possuía renda de até 2 salários-mínimos.

Ao analisar os bairros com as maiores proporções de população com 10 anos ou mais sem renda nominal mensal, constata-se que esses locais apresentam percentuais superiores a 40% da população nessas condições. Na Zona Oeste, destacam-se Gericinó (89%), Campo dos Afonsos (47%), Grumari (44%), Guaratiba (43%), Inhoaíba (43%), Paciência (43%), Santa Cruz (43%), Sepetiba (43%), Cosmos (43%) e Deodoro (42%). Na Zona Norte, os bairros em destaque são Barros Filho (44%), Parada de Lucas (44%), Vigário Geral (44%), Jacarezinho (41%), Acari (43%), Costa Barros (43%) e Complexo do Alemão (40%). Além disso, a Mangueira, (Centro), possui 42% da população nessas condições.

Em relação àqueles que recebem até 2 salários-mínimos, onde mais de 50% da população se encontra nessa situação salarial, destacam-se os bairros de Cidade de Deus (54%) e Grumari (55%), na Zona Oeste. Na Zona Norte, incluem-se Jacarezinho (53%), Acari (51%), Maré (54%) e Complexo do Alemão (54%). No Centro, estão Saúde (57%), Gamboa (50%), Santo Cristo (53%) e Caju (50%). Na Zona Sul, destacam-se Vidigal (53%) e Rocinha (58%).

Por outro lado, os bairros com rendimento acima de 5 salários-mínimos são Lagoa (54%), Leblon (48%), Ipanema (46%), Humaitá (47%), Flamengo (44%), Jardim Botânico (44%), Urca (39%), São Conrado (42%), Gávea (42%) e Copacabana (38%), na Zona Sul.

Gráfico 17: Percentual de pessoas de 10 anos ou mais do município do Rio de Janeiro, por classes de rendimento nominal mensal e áreas territoriais, em 2010.



Fonte: Tabela 3150 - IPP (2010)

*Nota: O percentual do universo da população que estava sem rendimento, inclui as pessoas que recebiam somente benefícios: 37,09% (Brasil); 36,41% (estado do Rio de Janeiro) e 34,29% (município do Rio de Janeiro).

Ao considerar o exposto acima, fica constatado que o município do Rio de Janeiro apresenta "retratos" territoriais que se expressam entre as áreas de planejamento e bairros, nas diversas variáveis populacionais como sexo, faixa etária, cor e renda de seus habitantes. Fica constatado também, que as áreas do Centro, Zona Norte e Oeste possuem configurações territoriais semelhantes, destoantes da Zona Sul.

O Centro (AP 01) ocupa uma área de 34,39 km² (3% do território), com uma população residente de 297.976 habitantes (5% da população total) e densamente povoados (8.663,3 hab./km²). Além de sua alta densidade demográfica, o Centro se destaca por sua forte presença de atividades econômicas, funcionando como um polo de gestão empresarial e de serviços avançados, como finanças e comunicação. Sua infraestrutura de transporte é diversificada, incluindo terminais rodoviários, ferroviários, barcas e metrô e o aeroporto Santos Dumont.

A proporção de homens e mulheres indica uma leve predominância feminina, com 53% de mulheres e 47% de homens. Do ponto de vista étnico, observa-se uma maior proporção de

pessoas que se declararam pretas e pardas. A faixa etária que mais se destaca na região é a de 30 a 59 anos, que concentra os maiores percentuais de habitantes. Além disso, uma parte da população vive em condições de baixa renda, não recebendo rendimentos ou com rendimentos de até dois salários-mínimos.

Historicamente, o Centro está ligado à sua função portuária, o que o tornou o núcleo central de desenvolvimento urbano do Rio de Janeiro e uma centralidade na Região Metropolitana. Apesar de sua importância histórica e econômica, esse território é marcado por desigualdades sociais e raciais. A alta densidade demográfica, combinada com a diversidade étnica e os desafios econômicos, faz com que essa área reflita tanto as complexidades quanto às disparidades da cidade como um todo. Bairros como São Cristóvão, Saúde, Caju, Gamboa e Mangueira se destacam, especialmente Mangueira, que representa 74% da população negra, 33% de jovens e 42% da população sem rendimento.

A Zona Norte (AP 03) abrange uma área de 203,49 km² (17% do território) que se estende desde a Baixada de Inhaúma e Irajá até os limites municipais. Possui uma população de 2.399.159 habitantes (38% do total) e é uma das áreas mais densamente povoadas (11.790 hab./km²). A população apresenta uma leve predominância de mulheres, com 53%, enquanto a masculina corresponde a 47%.

A composição étnica é majoritariamente formada por pretos e pardos, com percentuais que ultrapassam 50% da população. Além disso, há a concentração de jovens, com bairros onde mais de 30% dos residentes têm até 17 anos. E, em relação aos rendimentos mensais, a Zona Norte apresenta vários bairros com percentuais superiores a 40% dos residentes sem rendimento ou que recebem até 2 salários-mínimos e outras com rendas entre 3 e 5 salários.

Historicamente, desenvolveu em torno de linhas férreas e de bonde, o que moldou seu caráter mais suburbano. Hoje, é estruturada por importantes vias de acesso, como a Avenida Brasil, Linha Vermelha e Linha Amarela. Apesar da mudança de perfil com o crescimento do transporte rodoviário, a Zona Norte mantém sua relevância como um importante eixo de moradia e mobilidade urbana no Rio de Janeiro.

Nessa área destacam-se bairros como Irajá, Ramos, Costa Barros, Complexo do Alemão, Jacarezinho, Acari, Maré e Pavuna, que apresentam os maiores percentuais de população negra, jovens e rendimento abaixo de 2 salários-mínimos.

A Zona Oeste (AP 04 e 05), é a maior região do município, abrangendo 886,24 km² (72%). Essa grande extensão territorial cobre quase metade do município, estendendo-se desde o litoral da Barra da Tijuca e Guaratiba até os limites municipais. Historicamente, a ocupação foi marcada por diferentes dinâmicas: Nas áreas litorâneas (AP 04) com Barra da Tijuca e

Jacarepaguá urbanizou-se intensamente a partir dos anos 1970, com a abertura de túneis e viadutos, expandindo o crescimento em direção ao Recreio dos Bandeirantes. A AP 05, que abrange Campo Grande, Bangu, Santa Cruz etc., teve sua ocupação impulsionada pelas linhas férreas e pela construção de bases militares e conjuntos habitacionais. Esse território possui áreas densamente urbanizadas e outras com traços rurais. Esse contraste reflete uma diversidade social que vai de classes média alta a classes populares.

Nesse território reside 2.614.141 habitantes (41% do total) e possui a menor densidade populacional em comparação com as Zonas Norte e Sul, 2.949,7 hab./km². A população apresenta uma leve predominância mulheres 52%, enquanto os homens correspondem a 48%.

Em relação à cor ou raça e à composição etária, a Zona Oeste possui uma concentração significativa de pessoas que se identificam como pretas ou pardas, com áreas com percentuais acima de 50% em vários bairros. Também há uma alta concentração de população jovem, com bairros em que 30% dos residentes têm até 17 anos.

Destacam-se bairros como Campo Grande, Bangu, Santa Cruz, Realengo, Grumari, Gericinó, Cidade de Deus e Paciência, que possuem um grande contingente populacional, com presença significativa de pessoas negras e pardas, além de jovens e indivíduos com rendimentos abaixo de 2 salários-mínimos. Por outro lado, bairros como Jacarepaguá e Barra da Tijuca apresentam maiores proporções de pessoas brancas e rendimentos mais altos.

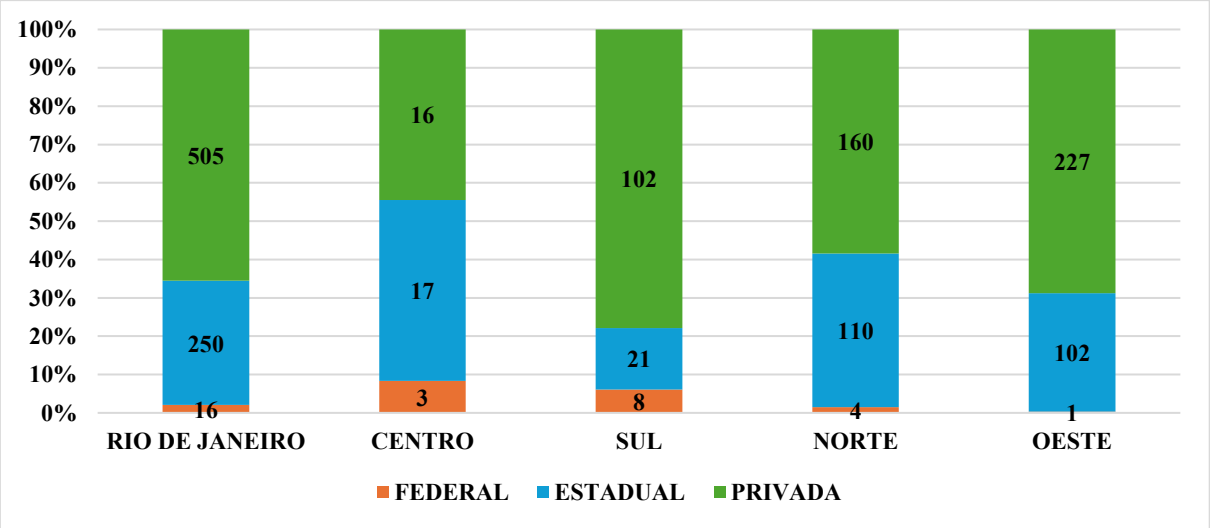
A Zona Sul (AP 02) abrange uma área de 100,42 km² (8%) e é dividida em duas áreas, separadas pelo Maciço da Tijuca: uma ao sul e outra ao norte. Com uma população residente de 1.009.170 habitantes (16% do total), sendo densamente povoada, com 10.048,1 habitantes por km². Apesar de ser uma "periferia próxima" ao Centro, a região possui uma população de alta capacidade de consumo e atratividade turística. Oferece infraestrutura de qualidade, incluindo hotéis, restaurantes e áreas de lazer, além de amenidades naturais. A conectividade é facilitada por duas linhas de metrô e linhas de ônibus.

Nesse território, destaca-se a população feminina (56%). Em termos de cor ou raça, há uma predominância de pessoas brancas e uma maior concentração de população idosa. A renda média na Zona Sul é superior à média municipal, com muitos habitantes recebendo entre 2 e mais de 5 salários-mínimos. No entanto, apesar de ter uma população com rendimentos relativamente altos, a Zona Sul também reflete as desigualdades sociais da cidade, contrastando com Zonas mais pobres, como a Zona Norte e a Zona Oeste. Bairros como Copacabana, Leblon, Ipanema, Gávea, Laranjeiras e Jardim Botânico (no lado sul do Maciço) se destacam por apresentar maiores proporções de pessoas brancas, idosas e com renda acima de 5 salários.

As correlações existentes entre as zonas da cidade também se refletem na distribuição das escolas de Ensino Médio. Segundo os microdados do Inep (2022), o município possui 771 instituições de ensino, sendo 505 privadas, 250 estaduais e apenas 16 federais, distribuídas pelas diferentes configurações territoriais da cidade.

Os dados revelam uma predominância de instituições privadas em quase todas as zonas, com destaque para a Zona Sul, que possui 102 instituições (5x o quantitativo de escolas estuais), e para a Zona Oeste, com 227 escolas privadas (2x o quantitativo de escolas estuais). Por outro lado, as instituições estaduais, embora em menor número que as escolas particulares, têm uma presença mais significativa na Zona Norte, onde se concentram 110 escolas. As instituições federais apresentam a menor representatividade em todo o município, sendo apenas 1 escola localizada na Zona Oeste, 3 no Centro e 8 na Zona Sul.

Gráfico 18: Quantitativo de escolas de Ensino Médio no município do Rio de Janeiro, por tipo de dependência administrativa e áreas territoriais, em 2022.



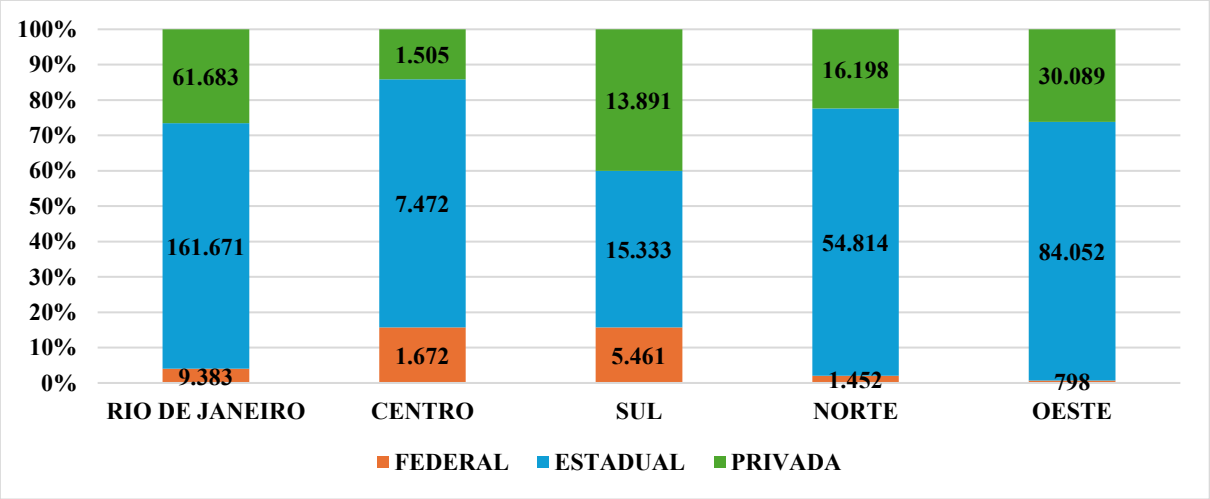
Fonte: Microdados Inep (2022) – gráfico produzido pelo autor

A comparação entre a quantidade de escolas e o número de matrículas nas diferentes dependências administrativas revela que, embora as instituições privadas sejam mais numerosas, elas não concentram a maior quantidade de matrículas. As escolas estaduais, apesar de em menor número, atendem a maioria dos estudantes no município.

No total, as escolas estaduais registram 161.671 matrículas, enquanto as privadas possuem 61.683 e as federais, 9.283. Nas Zonas Norte e Oeste, as estaduais concentram a maior quantidade, com 54.814 e 84.052, respectivamente. As instituições privadas possuem seu maior número de matrículas na Zona Oeste, com 30.009 alunos, enquanto as federais possuem apenas 798 alunos. Na Zona Sul, o número de matrículas é similar entre estaduais, com 15.333 alunos,

e privadas, com 13.891. Essas constatações evidenciam desproporções no quantitativo de alunos por escola, tanto entre diferentes redes de ensino quanto dentro de uma mesma rede educacional.

Gráfico 19: Quantitativo de matrículas de Ensino Médio no município do Rio de Janeiro, por tipo de dependência administrativa e áreas territoriais, em 2022.



Fonte: Microdados Inep (2022) – gráfico produzido pelo autor

Ao dividir o número de escolas pela quantidade de matrículas, os dados revelam desigualdades entre e nas dependências administrativas, assim como a importância da rede estadual de ensino nas diferentes zonas da cidade.

Na Zona Oeste, as escolas estaduais apresentam a maior razão de matrículas por unidade em toda a cidade, com 824 alunos por escola. As instituições particulares registram uma média de 133 alunos por unidade, enquanto a única escola federal da região atende 798 estudantes. Seguindo a tendência, mas em menor quantidade a Zona Norte, as escolas estaduais também destacam-se, com a quantidade de 498 matrículas por escola. Em contraste, as escolas particulares apresentam uma média de 101 alunos por unidade, enquanto as escolas federais possuem 363 matrículas por escola.

Na Zona Sul, as escolas estaduais apresentam o maior número de matrículas por unidade, enquanto as escolas particulares, apesar de possuírem um maior número de instituições, apresentam quantitativos de matrículas menores por unidade. Já no Centro, observa-se a menor razão de matrículas por escola, especialmente entre as instituições particulares.

Na Zona Sul, as escolas estaduais possuem 730 alunos por unidade, assim como as federais, com uma média de 683 matrículas por escola, refletindo uma alta concentração de

alunos por escola para ambas as administrações. As escolas particulares, apesar de mais numerosas, têm uma média de 136 matrículas por escola. No Centro as escolas federais possuem a maior concentração de alunos por unidade (média de 557 matrículas por escola). As estaduais apresentam uma relação menor, com 440 alunos, enquanto as particulares 94 alunos por unidade.

Essas constatações evidenciam um processo de inclusão e exclusão populacional na formação do espaço urbano do município do Rio de Janeiro que vem ocorrendo desde muito. Um processo caracterizado por uma estratificação espacial em um formato linear descontínuo, no qual o Estado vem atuando geralmente articulado à classe dominante, na garantia do interesse e da rentabilidade de seus investimentos. Formato esse semelhante às demais áreas metropolitanas brasileiras, onde a divisão do poder político e das consequentes formas de distribuição de renda do país altamente concentradoras, são visíveis nas perspectivas regional, intrametropolitano e intraurbano. Um modelo duplo e complementar de estruturação no qual coexistem os aspectos formal (oficial) e informal, não raro apontado como ilegal, conforme apontam os trabalhos de Abreu (1987), Geiger (2002) e Ribeiro (2015).

Alves, Lange e Bonamino (2010) complementam afirmando que essa diferenciação se faz presente na educação, assim como em outras cidades brasileiras e latino-americanas. Para elas o sistema educacional é fortemente estratificado, isso ocorre com as alocações de alunos nas redes pública ou privada, assim como em escolas da mesma rede. Nestas redes os mais pobres frequentam as piores escolas e geralmente é determinado pela localização do domicílio e do próprio estabelecimento de ensino. Esse evento involuntário reforça as desigualdades já existentes, de forma que aqueles com prejuízo nas características de origem, sejam agrupados em escolas igualmente deficientes, mesmo em relação às vizinhas sob mesma administração.

Com base nos dados e considerações apresentadas, e com o objetivo de analisar as oportunidades de acesso ao Ensino Médio, traz-se como questão: quais são as correspondências entre as tipologias escolares do Ensino Médio Propedêutico ofertadas pela Seeduc-RJ e as características dos territórios em que estão inseridas? Essa análise será aprofundada a seguir.

4.3 Escolas de/para o Ensino Médio em territórios desiguais: por que aqui e não ali ou lá?

Inicialmente, é importante ratificar que este trabalho busca apontar e analisar as oportunidades de acesso ao Ensino Médio Propedêutico desenvolvidas pelo setor público estadual, sob a gestão da Seeduc-RJ. Não estando incluídas nesta análise as redes federal ou particular, assim como as modalidades de EJA, Curso Técnico Integrado e Ensino Médio Normal/Magistério. Assim, são resgatadas informações sobre as 238 escolas de Ensino Médio Propedêutico da rede estadual de ensino no município do Rio de Janeiro em 2022, conforme dados do Inep Data (2023). Essas instituições, estudadas na seção II desta tese, estão organizadas e analisadas em quatro categorias distintas, permitindo uma visão mais detalhada e estratificada das diferentes realidades escolares presentes no município.

A classificação das escolas foi organizada em quatro categorias. O Tipo "A" compreende 18 escolas (8%) que possuem infraestrutura satisfatória. O Tipo "B" abrange 79 escolas (33%) com infraestrutura intermediária. O Tipo "C" representa 116 escolas (49%) que apresentam infraestrutura básica. Por fim, o Tipo "D" inclui 25 escolas (10%) que possuem infraestrutura elementar.

Ao agrupar as escolas dos Tipos "A" e "B", observa-se que estas se destacam por funcionarem, em sua maioria, em edifícios próprios, com mais de 20 turmas no Ensino Médio e predominantemente em turnos diurnos, compondo um conjunto de instituições que oferecem uma infraestrutura mais adequada. Em contrapartida, as escolas dos Tipos "C" e "D" tendem a operar em espaços cedidos por outras instituições, com menos de 20 turmas e, majoritariamente, no turno noturno, apresentando uma infraestrutura mais elementar ou limitada.

Dado que a infraestrutura escolar pode exercer influências sobre o tipo de oportunidades educacionais oferecidas pela rede estadual, ressalta-se a importância de compreender a distribuição dessas escolas pelo município do Rio de Janeiro, de forma a identificar onde se concentram os diferentes tipos de oportunidades educacionais, além de possíveis correlações com o território em que estão localizadas.

Tabela 04: Quantidade dos tipos de escolas, por zonas da cidade e bairros, no município do Rio de Janeiro, em 2022

ZONA DA CIDADE	BAIRRO	CLASSIFICAÇÃO				Total
		TIPO "A"	TIPO "B"	TIPO "C"	TIPO "D"	
CENTRO (AP 01)	BENFICA	0	1	0	1	2
	CAJU	0	0	0	2	2
	CATUMBI	0	0	0	1	1
	CENTRO	0	1	0	1	2
	GAMBOA	0	0	1	0	1
	ILHA DE PAQUETÁ	0	0	1	0	1
	RIO COMPRIDO	1	0	1	0	2
	SANTA TERESA	1	0	0	0	1
	SAO CRISTOVÃO	0	2	0	1	3
Total		**2**	**4**	**3**	**6**	**15**
SUL (AP 02)	ALTO DA BOA VISTA	0	0	0	1	1
	ANDARAÍ	0	0	1	1	2
	CATETE	0	0	1	0	1
	COPACABANA	0	1	2	0	3
	GLÓRIA	0	0	0	1	1
	GRAJAÚ	0	0	1	0	1
	JARDIM BOTÂNICO	0	0	1	0	1
	LEBLON	0	2	0	0	2
	PRAÇA DA BANDEIRA	0	1	0	0	1
	SÃO CONRADO	0	0	1	0	1
	TIJUCA	1	1	1	0	3
	VIDIGAL	0	0	1	0	1
	VILA ISABEL	0	1	0	0	1
Total		**1**	**6**	**9**	**3**	**19**
NORTE (AP 03)	ACARI	0	1	1	0	2
	ÁGUA SANTA	0	0	1	0	1
	ANCHIETA	0	3	0	0	3
	BANCÁRIOS	0	0	1	0	1
	BENTO RIBEIRO	0	0	2	0	2
	BONSUCESSO	0	2	0	2	4
	BRÁS DE PINA	0	2	2	1	5
	CACHAMBI	0	0	2	0	2
	CASCADURA	0	1	1	0	2
	COELHO NETO	0	1	0	0	1
	COLÉGIO	0	0	2	0	2
	CORDOVIL	0	0	0	1	1
	COSTA BARROS	0	1	0	0	1
	ENCANTADO	0	0	1	0	1
	ENGENHO DE DENTRO	0	0	1	1	2
	ENGENHO NOVO	1	0	0	0	1
	FREGUESIA	1	1	0	0	2
	GALEÃO	0	0	1	0	1
	GUADALUPE	0	0	2	0	2
	HIGIENÓPOLIS	0	2	1	0	3

	HONÓRIO GURGEL	0	0	1	0	1
	INHAÚMA	0	0	2	0	2
	IRAJÁ	1	1	3	0	5
	JARDIM AMÉRICA	0	1	0	0	1
	JARDIM CARIOCA	0	0	1	0	1
	LINS DE VASCONCELOS	0	1	0	0	1
	MADUREIRA	1	1	2	1	5
	MARÉ	0	1	1	0	2
	MARECHAL HERMES	0	1	2	0	3
	MARIA DA GRAÇA	0	0	1	1	2
	MEIER	0	2	3	0	5
	OLARIA	0	0	1	1	2
	OSWALDO CRUZ	0	0	1	1	2
	PARQUE ANCHIETA	0	0	1	0	1
	PAVUNA	1	1	1	0	3
	PENHA	0	2	3	0	5
	PENHA CIRCULAR	0	1	1	0	2
	PIEDADE	0	0	1	0	1
	PILARES	0	0	2	0	2
	PORTUGUESA	0	0	1	0	1
	QUINTINO BOCAIÚVA	0	1	2	0	3
	RAMOS	1	0	1	0	2
	RICARDO DE ALBUQUERQUE.	0	1	0	1	2
	ROCHA	0	0	2	0	2
	ROCHA MIRANDA	0	0	2	0	2
	SÃO FRANCISCO XAVIER	1	0	0	0	1
	TOMÁS COELHO	1	0	0	0	1
	VAZ LOBO	0	0	1	0	1
	VILA DA PENHA	0	0	1	0	1
	VILA KOSMOS	0	0	1	0	1
	VISTA ALEGRE	0	0	1	0	1
	ZUMBI	0	1	0	0	1
Total		**8**	**29**	**57**	**10**	**104**
OESTE (APs 04 e 05)	BANGU	1	6	4	0	11
	BARRA DA TIJUCA	0	1	3	0	4
	BARRA DE GUARATIBA	0	1	0	0	1
	CAMORIM	0	0	0	1	1
	CAMPO GRANDE	1	9	10	0	20
	CIDADE DE DEUS	0	0	0	1	1
	COSMOS	0	0	3	0	3
	CURICICA	0	1	1	0	2
	DEODORO	0	0	1	0	1
	FREGUESIA – JACAREPAGUA	0	0	1	1	2
	GARDENIA AZUL	0	0	1	0	1
	GUARATIBA	0	2	0	0	2

	INHOAÍBA	1	2	0	1	4
	ITANHANGÁ	1	1	0	0	2
	JACAREPAGUÁ	0	0	1	0	1
	MAGALHÃES BASTOS	0	1	0	0	1
	PACIÊNCIA	0	3	1	0	4
	PADRE MIGUEL	0	1	3	0	4
	PECHINCHA	0	0	1	0	1
	PEDRA DE GUARATIBA	1	1	1	0	3
	PRAÇA SECA	0	1	1	0	2
	REALENGO	1	0	4	1	6
	SANTA CRUZ	1	3	5	0	9
	SANTÍSSIMO	0	1	0	0	1
	SENADOR CAMARA	0	1	1	0	2
	SEPETIBA	0	2	0	0	2
	TANQUE	0	0	2	0	2
	TAQUARA	0	3	2	1	6
	VARGEM GRANDE	0	0	1	0	1
Total		**7**	**40**	**47**	**6**	**100**
TOTAL		**18**	**79**	**116**	**25**	**238**

Fonte: Microdados Inep (2022) e Plano Diretor da Cidade do Rio de Janeiro Lei Complementar nº 111/2011 – tabela produzido pelo autor

Esta primeira análise focaliza a relação das escolas com o território administrativo e pedagógico definido pela Seeduc-RJ, no município do Rio de Janeiro. Ela tem como objetivo de analisar as políticas públicas de educação implementadas pelo governo do estado do Rio de Janeiro, especialmente no que diz respeito à distribuição das oportunidades escolares e possíveis pontos de convergências, nos limites territoriais estabelecidos por esta Secretaria.

De acordo com a Seeduc-RJ (2024) disponível no site Seeduc em Números[16], a rede estadual de ensino conta com 1.233 escolas, distribuídas entre 14 Diretorias Regionais, responsáveis por atender às necessidades pedagógicas e administrativas de diferentes regiões do estado. A organização da Seeduc-RJ atende tanto a Região Metropolitana do estado, quanto os municípios fora dessa região. Cada Regional concentra entre 5% e 8% do total, com exceção Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (Diesp), com 2,1%.

A Região Metropolitana é composta por sete diretorias regionais: Metropolitana I, com 108 escolas (8,2%), Metropolitana II, com 94 (7,6%), Metropolitana III e IV, ambas com 107 (8,7%), Metropolitana V, com 85 (6,9%), Metropolitana VI, com 74 (6%) e Metropolitana VII, com 103 (8,4%). Já os municípios que não compõem essas Metropolitanas, são atendidos por outras sete diretorias: Baixadas Litorâneas, com 98 escolas (7,9%), Centro-Sul, com 50 (4,1%),

[16] Disponível em: https://sites.google.com/educa.rj.gov.br/portaldatransparencia/in%C3%ADcio/escolas-e-regionais/diretorias-regionais. Acesso em: 01/11/2024.

Sul Fluminense, com 87 (7,1%), Noroeste Fluminense, com 59 (4,8%), Norte Fluminense, com 96 (7,8%), Serrana I, com 64 (5,2%) e Serrana II, com 82 (6,7%). Além dessas, há a Diretoria Diesp, que coordena 26 escolas (2,1%) distribuídas pela Secretaria de Administração Penitenciária (Seap) e do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase).

Das sete Diretorias Metropolitanas de Educação do estado do Rio de Janeiro, três estão sediadas no município do Rio de Janeiro: as Metropolitanas III, IV e VI. A delimitação das áreas dessas Diretorias, traz como referência os limites das Áreas de Planejamento e Bairros, entretanto eles não dialogam com a divisão territorial popularmente conhecida como Centro, Zona Sul, Zona Norte e Zona Oeste, e até ultrapassando os limites municipais em alguns casos.

A Metropolitana III, vinculada ao subúrbio da Leopoldina, cobre a maior parte dos bairros da Zona Norte (AP 03) e três da Zona Oeste (AP 05) [17]. A Metropolitana IV abrange principalmente os bairros da Zona Oeste (AP 05), e os municípios de Seropédica e Itaguaí [18], regiões associadas ao interior da cidade e à Baía de Sepetiba. A Metropolitana VI, relacionada às áreas litorâneas e mais "nobres" da cidade, cobre toda Zonas Sul (AP 02) e Centro (AP 01), parte da Zona Oeste (toda AP 04) e oito bairros da Zona Norte (AP 03)[19]. (Seeduc-RJ, 2023).

A análise percentual dos tipos de escolas "A", "B", "C" e "D" e a suas distribuições nos limites territoriais das Metropolitanas III, IV e VI no município do Rio de Janeiro revela disparidades administrativas e pedagógicas entre esses territórios. A quantidade de escolas do tipo "A" é equivalente em todas as regiões; a Região Metropolitana III possui uma alta concentração de escolas do tipo "C"; há um equilíbrio entre os tipos "B" e "C" na Região

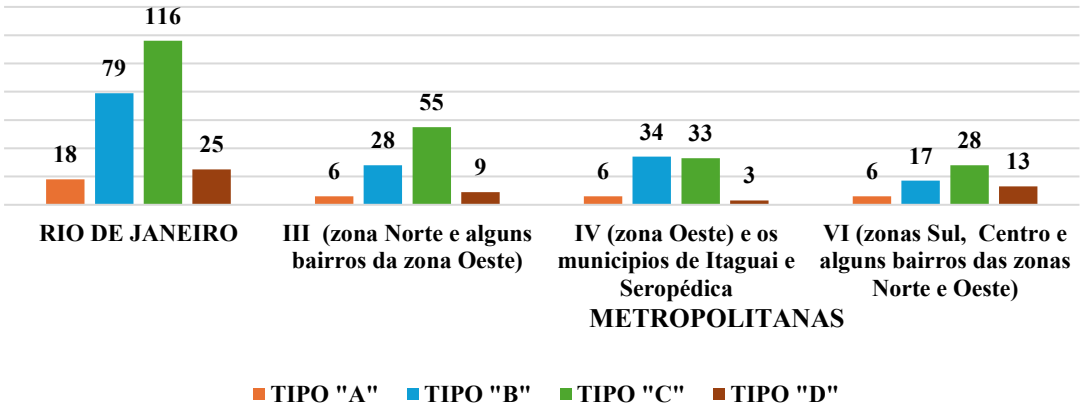
[17] **Metropolitana III**, incluem os bairros: Abolição, Acari, Água Santa, Anchieta, Bancários, Barros Filho, Bento Ribeiro, Bonsucesso, Braz de Pina, Cachambi, Cacuia, Campinho, Cascadura, Cavalcanti, Cidade Universitária, Cocotá, Coelho Neto, Colégio, Complexo do Alemão, Cordovil, Costa Barros, Del Castilho, Encantado, Engenheiro Leal, Engenho da Rainha, Engenho de Dentro, Freguesia, Galeão, Guadalupe, Higienópolis, Honório Gurgel, Inhaúma, Irajá, Jacaré, Jacarezinho, Jardim América, Jardim Carioca, Jardim Guanabara, Lins de Vasconcelos, Madureira, Manguinhos, Maré, Marechal Hermes, Maria da Graça, Méier, Moneró, Olaria, Oswaldo Cruz, Parada de Lucas, Parque Anchieta, Parque Colúmbia, Pavuna, Penha, Penha Circular, Piedade, Pilares, Pitangueiras, Portuguesa, Praia da Bandeira, Quintino Bocaiúva, Ramos, Ribeira, Rocha, Rocha Miranda, Tauá, Todos os Santos, Tomás Coelho, Turiaçu, Vaz Lobo, Vicente de Carvalho, Vigário Geral, Vila da Penha, Vila Kosmos, Vista Alegre e Zumbi (**Zona Norte**); Deodoro, Jardim Sulacap e Vila Militar (**Zona Oeste)**.

[18] **Metropolitana IV**: Bangu, Barra de Guaratiba, Campo dos Afonsos, Campo Grande, Cosmos, Gericinó, Guaratiba, Ilha de Guaratiba, Inhoaíba, Jabour, Magalhães Bastos, Paciência, Padre Miguel, Pedra de Guaratiba, Realengo, Santa Cruz, Santíssimo, Senador Camará, Senador Vasconcelos, Sepetiba e Vila Kennedy (**Zona Oeste**); Ricardo de Albuquerque (**Zona Norte**); além dos **municípios próximos** de Itaguaí e Seropédica.

[19] **Metropolitana VI**: Alto da Boa Vista, Botafogo, Catete, Catumbi, Copacabana, Cosme Velho, Flamengo, Gávea, Humaitá, Ipanema, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Leme, Maracanã, Praça da Bandeira, Rocinha, São Conrado, Tijuca, Urca, Vidigal e Vila Isabel (**Zona Sul);** Andaraí, Benfica, Caju, Catumbi, Centro, Cidade Nova, Estácio, Gamboa, Lapa, Mangueira, Rio Comprido, São Cristóvão, Santa Teresa, Santo Cristo, Saúde e Vasco da Gama (**Centro**); Anil, Barra da Tijuca, Camorim, Cidade de Deus, Curicica, Freguesia (Jacarepaguá), Gardênia Azul, Grumari, Jacarepaguá, Joá, Pechincha, Praça Seca, Recreio dos Bandeirantes, Tanque, Taquara, Vargem Grande, Vargem Pequena e Vila Valqueire (**Zona Oeste**); Engenho Novo, Jacarezinho, Jacaré, Manguinhos, Riachuelo, Rocha, Sampaio e São Francisco Xavier (**Zona Norte**).

Metropolitana IV; e uma elevada proporção de escolas do tipo “D” na Região Metropolitana VI, em relação as demais Metropolitanas.

Gráfico 20 – Quantidade de escolas de Ensino Médio da rede estadual, por tipo de infraestrutura predial/pedagógica e territórios das Metropolitanas do município do Rio de Janeiro, em 2022

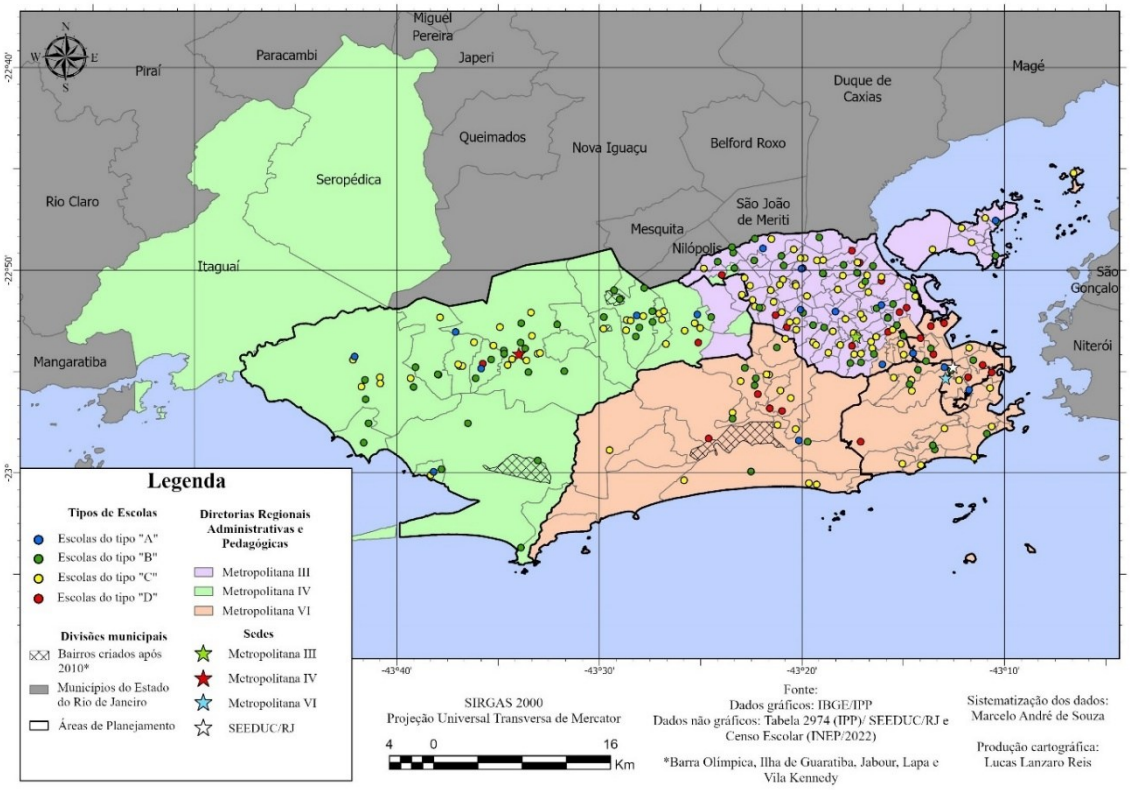


Fonte: Microdados Inep (2022) – gráfico produzido pelo autor
Obs.: O quantitativo de escolas dos municípios de Itaguaí e Seropédica não foram contabilizadas.

As 18 escolas do tipo “A” representam 8% do total, distribuídas de forma homogênea entre as três regiões analisadas, com 6 unidades (33%) em cada uma. As 75 escolas do tipo “B” correspondem a 33%, com maior concentração na Região Metropolitana IV, que possui 34 escolas (43%). Das 116 escolas do tipo “C”, que representam 49% do total, a maior quantidade está na Região Metropolitana III, com 55 escolas (47%), seguida pela Região Metropolitana IV, com 33 escolas (28%). Por fim, as 25 escolas do tipo “D”, correspondendo a 11%, são mais frequentes na Região Metropolitana VI, onde se encontram 13 escolas (52%).”

Resumidamente, a análise da distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual nas Regiões Metropolitanas III, IV e VI revela, por um lado, um padrão equitativo na oferta das escolas de Tipo “A” entre as regiões. Por outro, evidencia-se a presença de desigualdades na oferta de oportunidades educacionais, para os demais tipos de escolas. Essas disparidades refletem que as condições de infraestrutura escolar variam entre as regiões, impactando as possibilidades de desenvolvimento acadêmico daqueles que as buscam, sobretudo os jovens.

Mapa 03 – Distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual, por tipologia predial/pedagógica e territórios administrativos e pedagógicos da Seeduc/RJ no município do Rio de Janeiro, em 2022



Ao analisar a relação entre escolas e território nas diferentes configurações das Zonas Norte, Oeste, Sul e Centro da cidade, os dados indicam que a maior parte das instituições de ensino está concentrada nas Zonas Norte e Oeste, enquanto as Zonas Centro e Sul apresentam uma quantidade menor.

De acordo com o Microdados do Inep (2022) a Zona Norte conta com 104 escolas (44%), enquanto a Zona Oeste possui 100 (42%). Em contrapartida, a Zona Sul tem apenas 19 escolas (8%) e o Centro 15 (6%). No total, há 156.717 alunos matriculados, com uma média geral de 478 alunos por escola. A distribuição dos alunos por zona revela que a Zona Norte abriga 53.068 alunos (34% do total), com uma média de 510 alunos por escola; a Zona Oeste concentra 82.765 alunos (52%), com média de 827 alunos por escola; a Zona Sul registra 14.218 alunos (9%), com média de 745 alunos por escola; e o Centro tem 6.666 alunos, com uma média de 444 alunos por escola.

A análise da distribuição de alunos com base nas tipologias prediais das escolas no município do Rio de Janeiro revela disparidades tanto na concentração de matrículas por tipo escolar quanto na proporção entre o número de alunos e a quantidade de escolas de cada tipo. As 18 escolas do tipo “A” têm 19.840 alunos matriculados (13% do total), enquanto as 79 escolas do tipo “B” possuem 78.656 alunos (50%). Juntas, as escolas dos tipos “A” e “B”

somam 98.496 matrículas, representando 63% dos estudantes. Em contrapartida, as 116 escolas do tipo “C” possuem 50.407 alunos matriculados (32%), e as 25 escolas do tipo “D” têm 7.814 alunos (5%). Assim, o conjunto dos tipos “C” e “D” totaliza 58.221 matrículas, a 37% do total.

Ao analisar a razão entre o número de alunos e a quantidade de escolas de cada tipo, observa-se uma concentração maior de matrículas por escola nas unidades do tipo “A”, em comparação às do tipo “D”. As escolas do tipo “A” concentram, em média, 1.102 alunos por unidade, enquanto as do tipo “B” possuem 995 alunos por escola. Em contraste, as escolas do tipo “C” têm, em média, 434 alunos por unidade, e as do tipo “D” possuem 312 alunos. Esses números evidenciam a maior densidade de matrículas nas escolas dos tipos “A” e “B”, em detrimento das do tipo “D”.

Quando analisada a distribuição de alunos entre as zonas da cidade, percebe-se uma concentração predominante nas escolas dos tipos “A” e “B”, em comparação às dos tipos “C” e “D”. No Centro, dos 6.666 alunos matriculados, 4.174 (62%) estão em escolas dos tipos “A” e “B”, sendo 746 (11%) no tipo “A” e 3.428 (51%) no tipo “B”. Já as escolas dos tipos “C” e “D” têm 2.492 (38%) alunos matriculados, dos quais 575 (9%) estão no tipo “C” e 1.917 (29%) no tipo “D”.

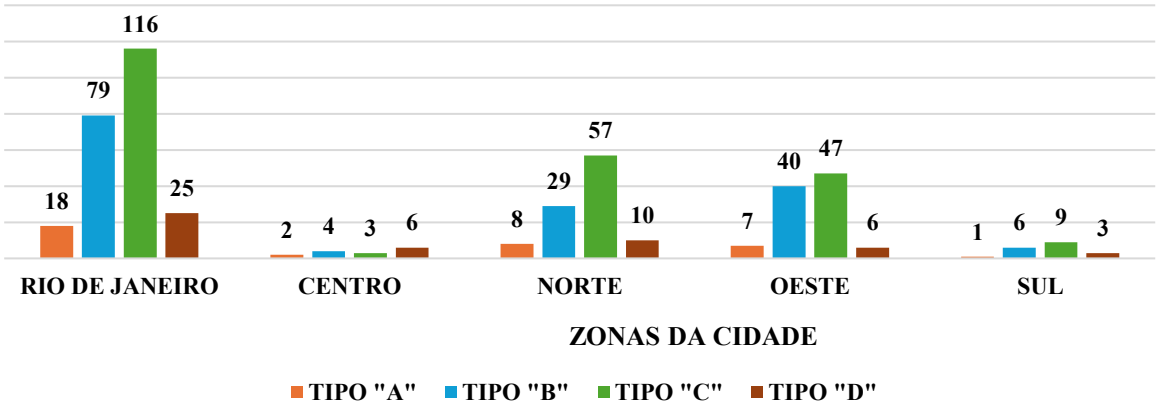
Na Zona Norte, dos 53.068 alunos matriculados, 32.223 (61%) estão em escolas dos tipos “A” e “B”. Desses, 8.696 (16%) estão no tipo “A” e 23.527 (44%) no tipo “B”. As escolas dos tipos “C” e “D” possuem 20.845 (39%) alunos, sendo 17.897 (34%) no tipo “C” e 2.948 (6%) no tipo “D”. Na Zona Oeste, dos 82.765 alunos matriculados, 54.131 (65%) estão em escolas dos tipos “A” e “B”. Entre esses, 8.799 (11%) estão no tipo “A” e 45.332 (55%) no tipo “B”. Por outro lado, 28.634 (35%) alunos estão nas escolas dos tipos “C” e “D”, sendo 26.435 (32%) no tipo “C” e 2.199 (3%) no tipo “D”.

Na Zona Sul, dos 14.218 alunos matriculados, 7.968 (56%) estão em escolas dos tipos “A” e “B”, sendo 1.599 (11%) no tipo “A” e 6.369 (45%) no tipo “B”. Já as escolas dos tipos “C” e “D” têm 6.250 (44%) alunos matriculados, dos quais 5.500 (39%) estão no tipo “C” e 750 (5%) no tipo “D”.

Esses dados evidenciam desigualdades na oferta educacional entre as zonas da cidade. A concentração de matrículas nas escolas dos tipos “A” e “B” contrasta com a maior presença de escolas dos tipos “C” e “D”. Mesmo desconsiderando fatores como o tamanho das escolas e a quantidade de turnos ofertados, as discrepâncias no número de instituições e na média de alunos matriculados por tipo de escola refletem desigualdades no acesso a recursos educacionais. Além disso, essas diferenças sugerem uma relação entre as tipologias prediais

das escolas e as características socioeconômicas das regiões onde estão localizadas, o que pode impactar diretamente a qualidade do ensino e o acesso à educação.

Gráfico 21 – Quantidade de escolas de Ensino Médio da rede estadual, por tipo de infraestrutura predial/pedagógica e territórios do município do Rio de Janeiro, em 2022



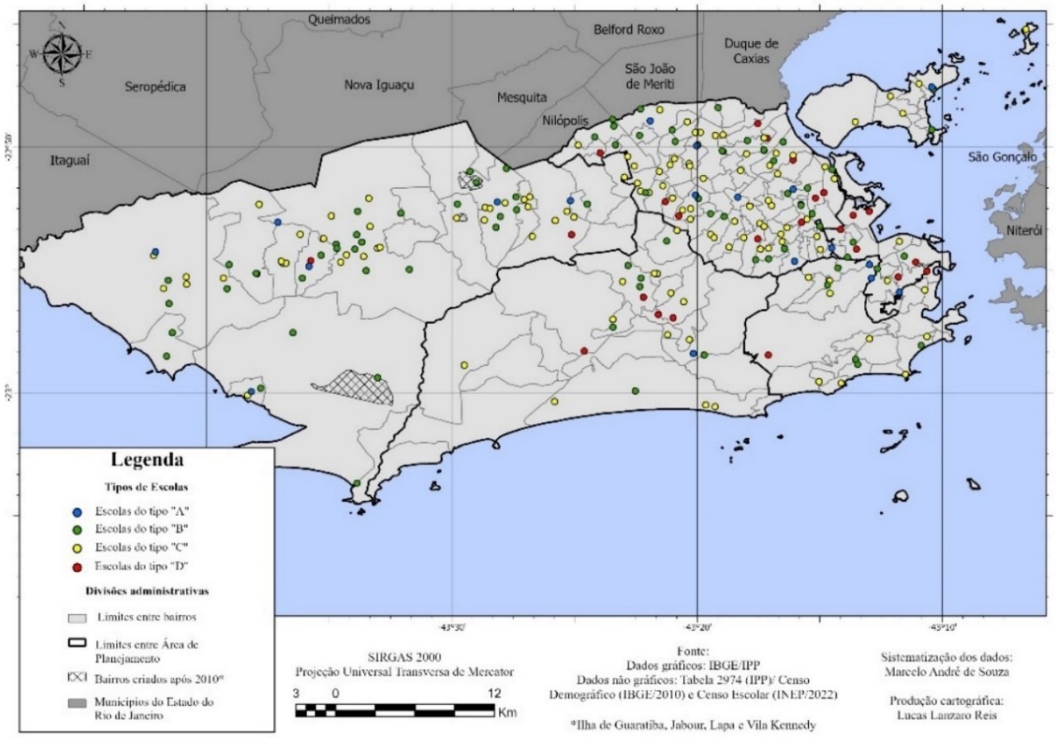
Fonte: Microdados Inep (2022) – gráfico produzido pelo autor

Do ponto de vista da distribuição escolar pelos bairros, os dados mostram que, dos 164 bairros da cidade, 103 (63%) possuem pelo menos uma escola, enquanto 61 (37%) não têm nenhuma. Ao comparar essa distribuição por Zonas da cidade, constata-se que as Zonas Norte e Oeste concentram, percentualmente, mais bairros com escolas, enquanto as Zonas Sul e Centro apresentam uma menor presença. Na Zona Norte, 52 (65%) dos 80 bairros têm escolas, enquanto 28 (35%) não possuem nenhuma; na Zona Oeste, 29 (67%) dos 43 bairros têm escolas, e 14 (33%) não têm; na Zona Sul, 13 dos 25 (52%) bairros possuem escolas, e 12 (48%) não têm; no Centro, 9 (56%) dos 16 bairros têm escolas, e 7 (44%) não possuem nenhuma.

No que diz respeito ao quantitativo absoluto de escolas por bairro, os bairros da Zona Oeste concentram o maior número de instituições, seguidos pelos da Zona Norte, e, em menor número, pelas Zonas Sul e Centro. Essas diferenças indicam limitações ao acesso às escolas, independentemente de seu tipo, em determinadas áreas da cidade. De acordo com o mapa é possível perceber concentrações escolares, com a presença de mais de duas escolas em alguns bairros específicos. Na Zona Oeste, destacam-se os bairros de Campo Grande (20 escolas), Bangu (11), Santa Cruz (9), Taquara (6), Realengo (6), Padre Miguel (4), Inhoaíba (4), Paciência (4), Barra da Tijuca (4), Cosmos (3) e Pedra de Guaratiba (3). Na Zona Norte, são os bairros da Penha (5), Brás de Pina (5), Irajá (5), Méier (5), Madureira (5), Bonsucesso (4), Higienópolis (3), Quintino Bocaiúva (3), Marechal Hermes (3), Pavuna (3) e Anchieta (3). Na

Zona Sul, Copacabana e Tijuca (3) escolas cada, e no Centro, o bairro de São Cristóvão também apresenta 3 escolas. Ao comparar a distribuição das escolas com infraestrutura adequada e intermediária, classificadas como Tipo “A” e “B”, e das escolas com infraestrutura básica e elementar, classificadas como Tipo “C” e “D”, constata-se disparidades entre as APs e bairros.

Mapa 04 – Distribuição de escolas de Ensino Médio da rede estadual, por tipo de infraestrutura predial/pedagógica e territórios do município do Rio de Janeiro, em 2022.



Para as escolas dos tipos “A” e “B” os dados indicam que as Zonas Oeste e Norte concentram uma maior quantidade de escolas com essa infraestrutura, enquanto o Centro e a Zona Sul possuem menos. Na Zona Oeste, há 47 escolas dos tipos “A” e “B”, sendo 7 do tipo “A” e 40 do tipo “B”, com destaque para os bairros de Bangu (7), Campo Grande (10) e Santa Cruz (4). Na Zona Norte, que totaliza 31 dessas escolas, 8 são do tipo “A” e 23 do tipo “B”, destaque para os bairros de Anchieta (3), Bonsucesso, Brás de Pina, Freguesia (Ilha do Governador), Higienópolis, Irajá, Madureira, Méier e Penha, todas com duas escolas. No Centro, existem 6 escolas, das quais 2 são do tipo “A” e 4 do tipo “B”, com destaque para São Cristóvão (2). Na Zona Sul, há 1 escola do tipo “A” e 6 do tipo “B”, sendo o bairro da Tijuca e Leblon com duas escolas desse tipo.

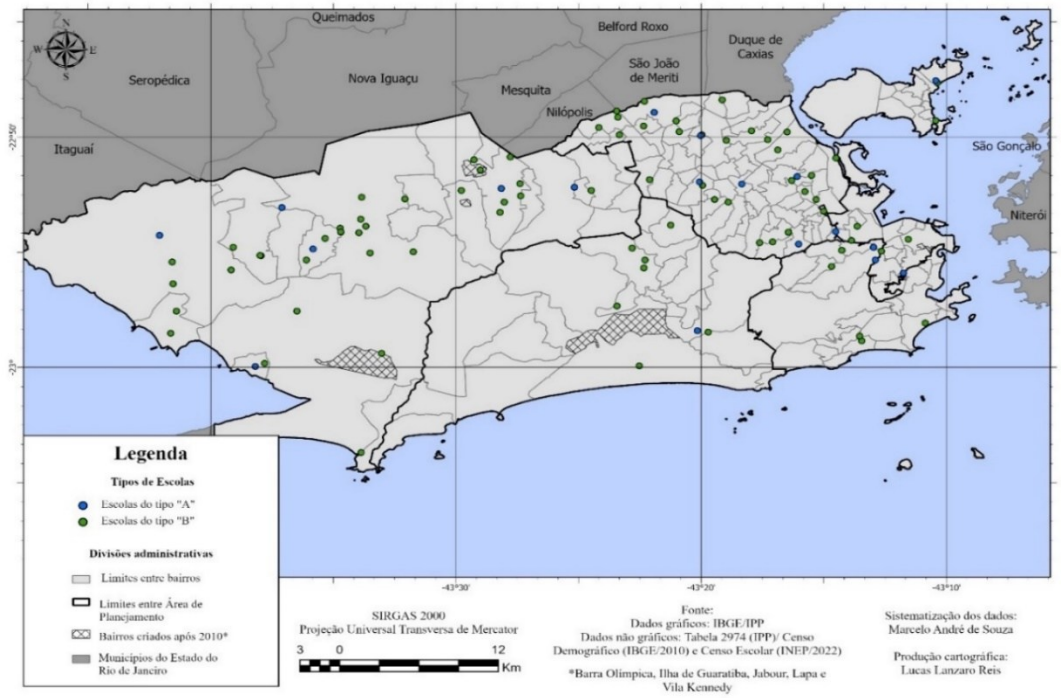
Com o objetivo de identificar correlações entre a presença de escolas e as características dos bairros, foram analisados aspectos populacionais e socioeconômicos das zonas territoriais. Para os bairros em destaque na Zona Oeste constata-se que eles possuem populações com mais

de 200.000 habitantes, uma proporção de jovens de cerca de 25% da população local e predominância feminina (53%). A população majoritária é composta por negros (entre 55% e 66%), com renda nominal de até dois salários-mínimos (de 38 a 44%).

Na Zona Norte, o número de escolas é menor em comparação com a Zona Oeste, além de haver diferenças nas características territoriais dos bairros. Observou-se que alguns bairros, como Bonsucesso, Higienópolis e Freguesia, possuem menos de 20.000 residentes e entre 3.000 e 4.000 jovens. Outros bairros, como Penha e Irajá, apresentam populações que variam entre 70.000 e 96.000 habitantes. Em relação à composição racial, bairros como Bonsucesso, Higienópolis e Méier possuem os menores percentuais de pretos e pardos. Em termos de renda, Higienópolis e Méier apresentam média entre dois e cinco salários-mínimos.

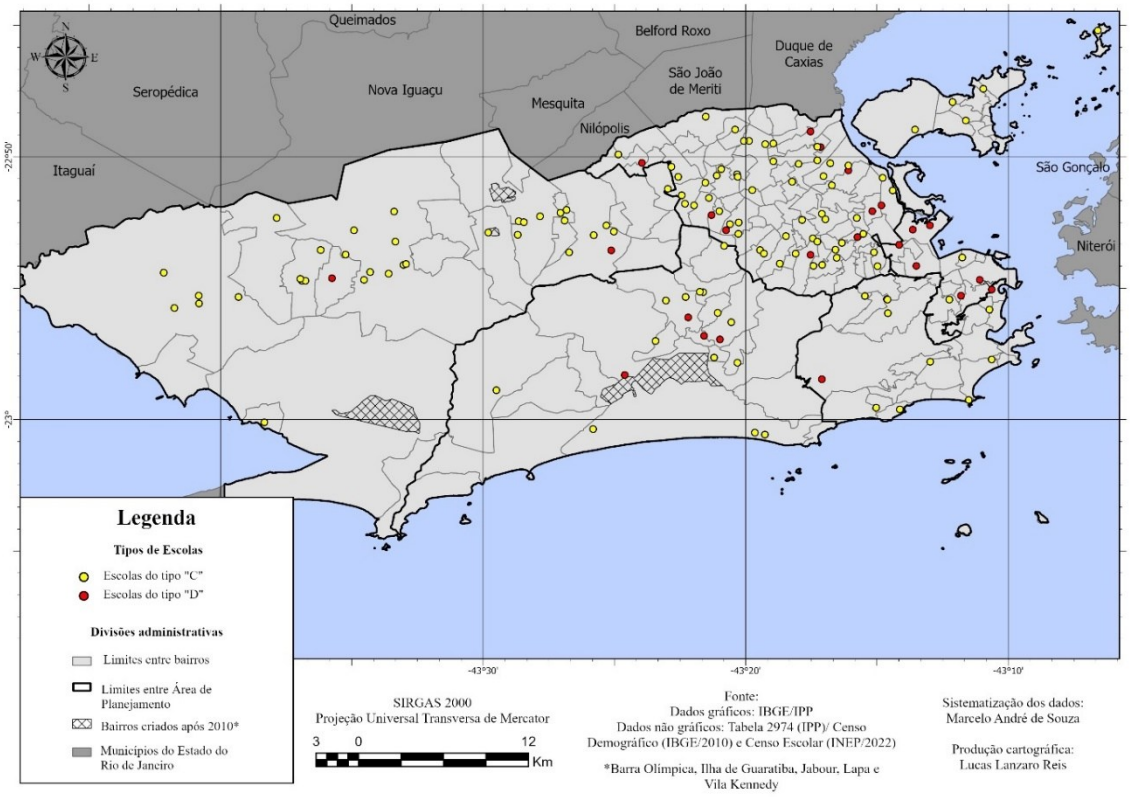
Os bairros Leblon e Tijuca, da Zona Sul, se diferenciam dos bairros das outras zonas nos aspectos de sexo, cor e renda. Em ambos, 56% da população é feminina. No Leblon, 87% da população é branca, enquanto na Tijuca esse percentual é de 75%. Em termos de renda, 48% dos moradores do Leblon e 31% da Tijuca ganham mais de cinco salários-mínimos. Há também uma diferença na população total desses bairros: a Tijuca tem mais de 160.000 residentes, enquanto o Leblon possui cerca de 40.000. Quanto à quantidade de jovens, a Tijuca conta com aproximadamente 34.000, enquanto o Leblon possui cerca de 8.000.

Mapa 05 – Distribuição de escolas de Ensino Médio da rede estadual, por tipo de infraestrutura predial/pedagógica e territórios do município do Rio de Janeiro, em 2022.



As escolas dos tipos “C” e “D” apresentam uma distribuição desigual pelas Zonas da cidade do Rio de Janeiro. Na Zona Norte, há um total de (67) escolas desses tipos, sendo (57) do tipo “C” e (10) do tipo “D”. Na Zona Oeste, existem (53) escolas, das quais (47) são do tipo “C” e (6) do tipo “D”. No Centro, encontramos (9) escolas, com (3) do tipo “C” e (6) do tipo “D”. Já na Zona Sul, são (12) escolas, sendo (9) do tipo “C” e (3) do tipo “D”. Destacam-se pela presença dessas escolas. Na Zona Oeste, Campo Grande é o bairro com o maior número, totalizando (10) escolas, seguido por Santa Cruz e Realengo (5) cada, Bangu (4), e Padre Miguel, Barra da Tijuca, Taquara e Cosmos (3). Na Zona Norte, Brás de Pina, Irajá, Madureira, Méier e Penha (3). Na Zona Sul, Andaraí e Copacabana (2). No Centro, o bairro do Caju (2).

Mapa 06 – Distribuição de escolas de Ensino Médio da rede estadual, por tipo “C” e “D” de infraestrutura predial/pedagógica e territórios do município do Rio de Janeiro, em 2022.

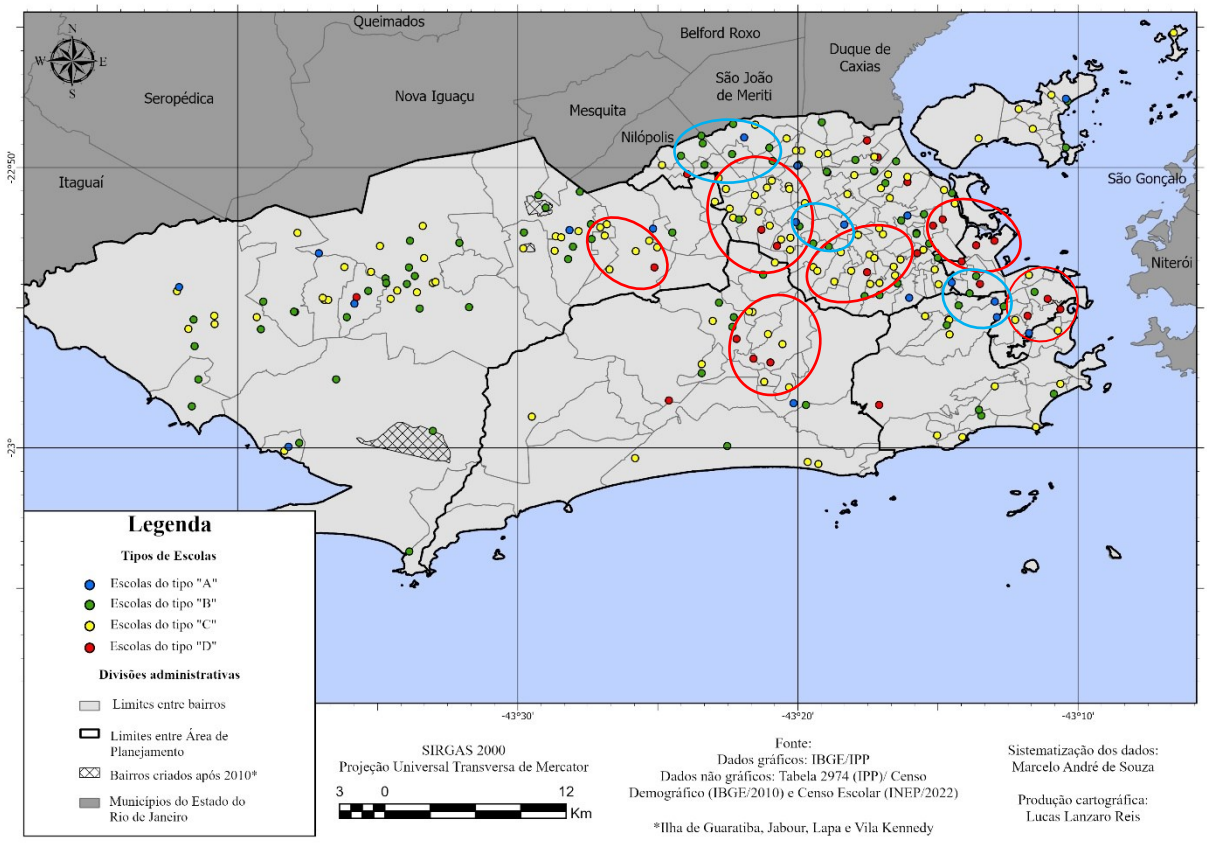


Os bairros com presença de escolas dos tipos “A” e “B” também abrigam instituições das categorias “C” e “D”. Essa distribuição evidencia uma correlação entre a presença de escolas e características dos bairros, especialmente em relação à população: áreas mais populosas tendem a concentrar maior número de escolas. No entanto, essa distribuição não constitui uma diretriz ou padrão de política pública, seja quanto ao número de escolas ou ao

tipo de oferta escolar. Além disso, os dados indicam uma relação com características como influência, tradição ou centralidade desses bairros nas zonas territoriais em que estão inseridos.

Ao observar a distribuição de escolas a partir de suas concentrações, constata-se que: [1] a alocação das escolas segue uma "linha de orientação" que coincide com uma das vias de transporte — rodoviárias, metroviárias e/ou ferroviárias — estendendo-se desde a divisa entre o Centro e a Zona Norte até o bairro de Santa Cruz, na Zona Oeste; [2] há concentrações de conjuntos de escolas com infraestrutura semelhante em áreas específicas do município, principalmente no interior e em regiões próximas aos municípios limítrofes, como São João de Meriti e Nilópolis. Os diferentes conjuntos de escolas estão representados por círculos nas cores azul (para os tipos "A" e "B") e vermelha (para os tipos "C" e "D").

Mapa 07 – Distribuição de escolas de Ensino Médio da rede estadual, por tipo "A", "B", "C" e "D" de infraestrutura predial e pedagógica e territórios municipais, do Rio de Janeiro, em 2022.



Com a análise da relação entre escola e território sob as duas perspectivas apresentadas — a divisão territorial por Regiões Administrativas e Pedagógicas da Seeduc-RJ (Metropolitanas III, IV e VI) e a divisão por Áreas de Planejamento (Zonas Norte, Oeste, Sul e Centro) — foi possível identificar alguns pontos relevantes, a saber: [1] Primeiramente, a distribuição escolar entre as duas propostas de divisão territorial não apresenta uma correlação

clara no contexto das políticas públicas de distribuição escolar para o ensino médio, resultando em quantidades desiguais de escolas e tipos de infraestruturas prediais e pedagógicas. [2] Além disso, no contexto das Regiões Pedagógicas, observa-se que há diferentes distribuições dos tipos de escola para cada Região Metropolitana, com exceção das escolas do tipo "A", que possuem igual quantidade nos três recortes. [3] Por outro lado, nas Áreas de Planejamento, observa-se que 63% dos bairros possuem uma ou mais escolas havendo indícios de correspondências entre a concentração escolar e territórios mais populosos. [4] Entretanto, apesar dessa tendência, constata-se uma não proporcionalidade ou correspondência entre o número de escolas e a população total e/ou de jovens para todo município. [5] Ademais, as Zonas Oeste e Norte apresentam os maiores quantitativos de escolas. [6] Ressalta-se também o destaque de alguns bairros tradicionais e/ou centrais, como Campo Grande, Bangu, Santa Cruz, Irajá, Madureira, Méier, Penha, São Cristóvão, Tijuca e Copacabana, entre outros, com os maiores números de unidades escolares. [7] Observa-se ainda que os bairros mais centrais possuem mais escolas dos tipos "A" e "B" e, da mesma forma, se destacam com um maior número de escolas dos tipos "C" e "D". [8] Além disso, a disposição das escolas pelo território indica a presença de uma (ou mais) "linha de concentração", sugerindo uma relação com as vias de circulação e transporte. [9] Finalmente, há concentrações específicas de escolas com diferentes tipos de infraestrutura, formando territórios que contam com escolas de infraestrutura adequada ou intermediária, enquanto outros que possuem escolas com infraestrutura básica e/ou elementar, o que impacta no tipo de oferta escolar e na formação dos estudantes.

Com base nessas observações, algumas questões emergem para reflexão: em que medida a distribuição desigual das escolas dos tipos "A" e "B" e dos tipos "C" e "D" se correlaciona com áreas de maior concentração populacional de jovens? A atual distribuição atende de forma justa as demandas da população jovem? Além disso, é possível verificar uma relação entre a proximidade (ou ausência) de escolas com infraestrutura satisfatória em comunidades de baixa renda? Existe alguma conexão entre a concentração escolar e a proximidade das escolas aos principais eixos de transporte? Quais?

4.3.1 Correlação entre tipos de escola e territórios juvenis cariocas

A análise da distribuição de escolas em relação à população jovem no município do Rio de Janeiro revela uma correspondência geral entre a disposição de escolas e a população total; ou seja, bairros e zonas da cidade com maior quantidade de jovens tendem a contar com mais

escolas. No entanto, constata-se que essa distribuição não segue uma regra aplicada uniformemente a todos os bairros, além de evidenciar desproporcionalidades na oferta educacional entre as diferentes áreas da cidade. A concentração de jovens, que varia entre as zonas e dentro delas, ressalta características específicas de cada área. Essas diferenças tornam-se evidentes ao observar a quantidade total de jovens por bairro e zona, bem como o percentual de jovens em relação à população de cada local de moradia.

A Zona Oeste destaca-se como a região com o maior quantitativo de jovens, especialmente em bairros como Campo Grande, Santa Cruz e Bangu, onde a concentração juvenil é mais elevada. No entanto, observa-se que bairros como Sepetiba e Recreio dos Bandeirantes, apresentam concentrações significativamente menores. Essa distribuição interna indica uma demanda ofertas educacionais dentro da própria Zona Oeste.

Ao correlacionar a quantidade de escolas com o número de jovens os dados apontam para distorções entre os bairros, a saber: em Campo Grande, há 20 escolas para uma população jovem de 78.674, resultando em uma razão de 3.934 jovens por escola, Bangu têm 11 escolas para 60.532 (5.502 Jovens/Esc.); Santa Cruz com 9 escolas para 56.294 (6.254 Jovens/Esc.); Realengo, 6 para 43.589 (7.598 Jovens/Esc.), Taquara, com 6 escolas para 24.489 (4.081 Jovens/Esc.), Barra da Tijuca 4 para 27.305 (6.826 Jovens/Esc.), Padre Miguel, com 4 escolas para 15.253 (3.813 Jovens/Esc.) e Jacarepaguá, com apenas 1 escola para 46.763.

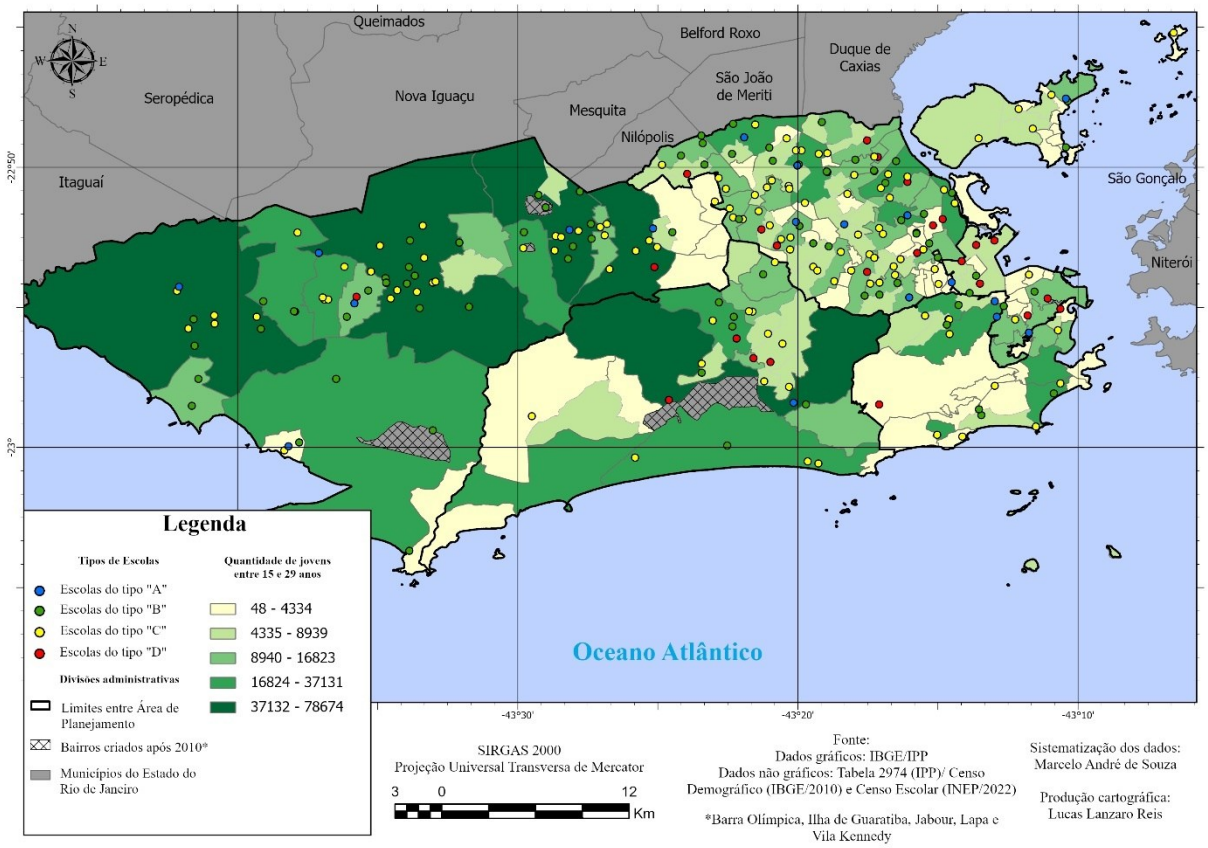
Na Zona Norte, destacam-se altas concentrações de jovens em bairros como Irajá, Maré, Penha e Pavuna, enquanto outros, como Zumbi, Maria da Graça e Vista Alegre, apresentam menos jovens. Apesar de possuir valores inferiores aos da Zona Oeste, a Zona Norte também registra uma elevada proporção de população jovem em relação ao número de escolas disponíveis. Como exemplos incluem: Penha com 5 escolas para 22.887 (4.577 Jovens/Esc.); Irajá com 5 para 21.267 (4.253 Jovens/Esc.); Brás de Pina com 5 para 14.305 (2.861 Jovens/Esc.); Madureira com 5 para 11.683 (2.337 Jovens/Esc.); Pavuna com 3 para 23.592 (7.864 Jovens/Esc.); Anchieta com 3 para 13.871 (4.623 Jovens/Esc.); e Maré com 2 para 37.131 (18.565 Jovens/Esc.). Em contrapartida, os bairros com os menores números absolutos de jovens possuem 1 escola para 418 e 1.819 jovens em Zumbi e Vista Alegre, respectivamente, e 2 escolas para 1.687 (843 Jovens/Esc.) em Maria da Graça.

Em comparação com as zonas Norte e Oeste, a Zona Sul e o Centro possuem bairros com menores concentrações de jovens. Entretanto, alguns bairros se destacam, como Tijuca, Copacabana e Vila Isabel, que apresentam uma maior concentração de jovens em relação aos demais da Zona Sul. Exemplos incluem: Tijuca, com 3 escolas para 34.409 (11.469 Jovens/Esc.); Copacabana, com 3 escolas para 28.625 (9.542 Jovens/Esc.); Andaraí, com 2

escolas para 8.661 (4.330 Jovens/Esc.); e Leblon, com 2 escolas para 7.918 (3.959 Jovens/Esc.). No Centro, destacam-se São Cristóvão, com 3 escolas para 6.694 (2.231 Jovens/Esc.); Benfica, com 2 escolas para 6.467 (3.233 Jovens/Esc.); e Caju, com 2 para 5.754 (2.877 Jovens/Esc.).

Essas constatações evidenciam uma distribuição assimétrica entre o número de escolas e a população jovem nos bairros do Rio de Janeiro, especialmente nas Zonas Oeste e Norte, onde bairros com grandes contingentes de jovens possuem menos escolas do que o ideal. A Zona Sul e o Centro, embora apresentem menores concentrações de jovens, também refletem essa desproporção em bairros específicos. A falta de correlação entre a oferta de escolas e a população jovem apontam para os limites e desafios para a efetivação de políticas públicas educacionais mais equitativas, capazes de atender às demandas juvenis de cada área.

Mapa 08 – Distribuição de escolas de Ensino Médio da rede estadual, por tipo e infraestrutura predial/pedagógica e população absoluta de jovens de 15 a 29 anos, no município do Rio de Janeiro, em 2022.



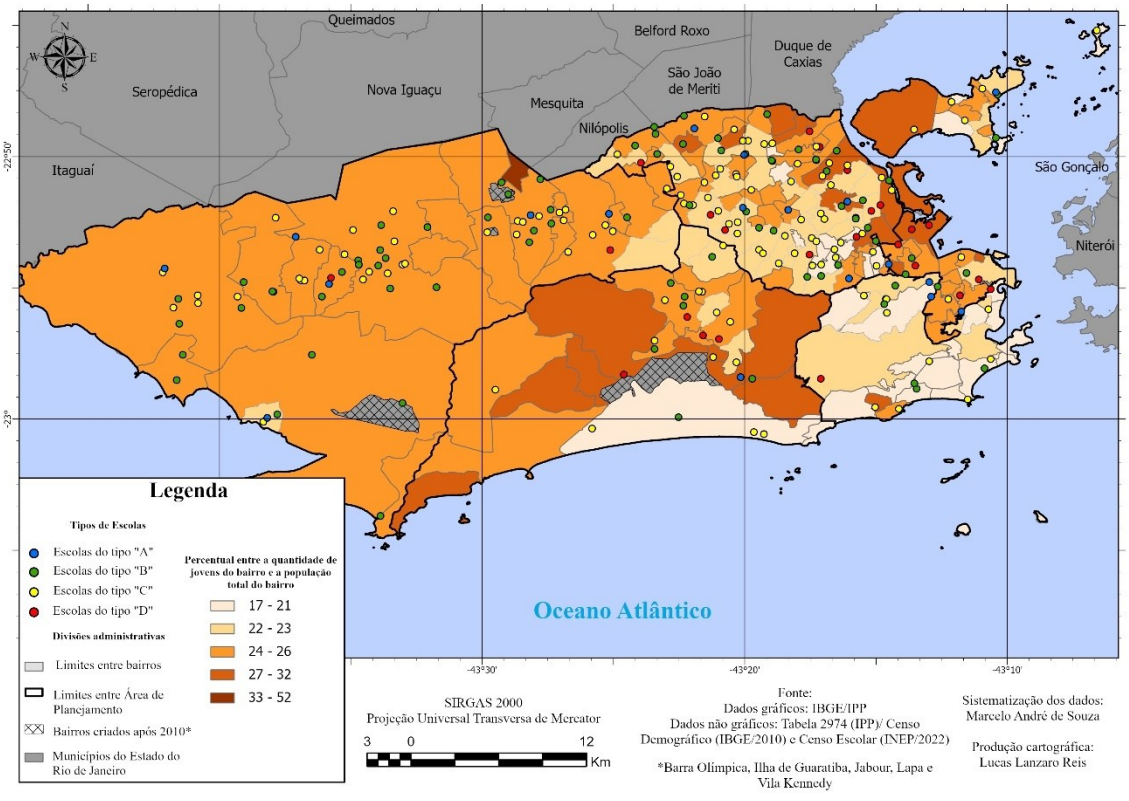
Os percentuais de jovens em relação à população total dos bairros mostram concentrações significativas, com mais de ¼ da população jovem. Gericinó lidera com 52%, seguido pela Rocinha com 32% e Jacarepaguá com 30%. Bairros como Parada de Lucas, Penha, Itanhangá, Grumari, Acari e Maré – muitos dos quais são considerados ou possuem muitas comunidades – têm 29% de jovens cada. Em Vargem Pequena, Gardênia Azul, Cidade

Universitária, Complexo do Alemão, Caju e Jacarezinho, a proporção é de 28%, sendo que o Complexo do Alemão e o Jacarezinho também são conhecidos por serem comunidades. Mangueira, Camorim, Manguinhos, Costa Barros, Vigário Geral, Saúde, Galeão, Vidigal, Gamboa, Água Santa, Sampaio, Cidade de Deus, Inhoaíba, Vargem Grande, Santa Cruz, Engenheiro Leal, São Francisco Xavier, Paciência, Benfica, Senador Camará, Cosmos, Guaratiba e Vasco da Gama possuem 26% de jovens. Entre esses, destacam-se Cidade de Deus e Vidigal, reconhecidos como comunidades.

Relacionar a quantidade de escolas com a proporção de jovens (que reflete a representatividade juvenil em determinado território) é fundamental para avaliar se a oferta educacional atende às necessidades locais. Essa representatividade indica o peso dos jovens na área e, ao ser comparada com o número de escolas, permite identificar possíveis desajustes nas oportunidades escolares e nas possíveis mudanças para aquele território.

Mesmo com essa relevância, os dados apontam para uma política pública que não está atenta a essa dinâmica. Dos bairros apresentados, apenas Acari, Maré, Caju, Costa Barros, Galeão e Cidade de Deus possuem escolas. Essa distribuição limitada indica que a oferta de oportunidades escolares não corresponde à representatividade juvenil em vários bairros.

Mapa 09 – Distribuição de escolas de Ensino Médio da rede estadual, por tipo de infraestrutura predial/pedagógica e população relativa de jovens de 15 a 29 anos, no município do Rio de Janeiro, em 2022.



Com base nos dados sobre a distribuição de escolas em relação à população jovem no Rio de Janeiro, é possível identificar alguns pontos relevantes: [1] Primeiramente, observa-se uma relação entre o quantitativo de jovens e o número de escolas, indicando que áreas com maior população juvenil tendem a ter mais escolas, embora essa relação não seja proporcional. [2] Mesmo havendo essa relação, nota-se uma desproporção entre a oferta de escolas e a população jovem, especialmente nas Zonas Oeste e Norte, que concentram os maiores contingentes juvenis da cidade. [3] Além disso, bairros como Campo Grande, Santa Cruz e Bangu possuem alta concentração de jovens, mas um número insuficiente de escolas. Campo Grande, por exemplo, conta com 20 escolas para atender 78.674 jovens, enquanto Jacarepaguá possui apenas uma escola para uma população juvenil de 46.763. [4] Na Zona Norte, por sua vez, os jovens também estão presentes em bairros como Irajá, Maré, Penha e Pavuna, onde a oferta educacional é igualmente desproporcional; por exemplo, a Maré possui apenas 2 escolas para atender 37.131 jovens. [5] Já na Zona Sul e no Centro, embora apresentem menor concentração de jovens, há bairros como Tijuca e Copacabana que têm um número significativo de jovens, mas uma oferta limitada de escolas para essa demanda. [6] No que diz respeito à representatividade juvenil em alguns bairros, destacam-se Gericinó (52% de jovens), Rocinha (32%) e Jacarepaguá (30%) pela elevada proporção de jovens em relação à população local. Muitos desses bairros, incluindo comunidades como Rocinha e Cidade de Deus, contam com uma quantidade insuficiente de escolas.

Essas constatações evidenciam que as ações voltadas para o Ensino Médio da rede pública estadual no Rio de Janeiro ainda não atendem adequadamente às demandas locais, tanto em relação à população absoluta e relativa de jovens quanto à quantidade e tipos de escolas disponíveis. A insuficiência de unidades escolares e as limitações na infraestrutura predial e pedagógica reforçam a necessidade de uma política pública de educação mais equitativa, que considere a distribuição juvenil em cada área da cidade e promova uma oferta escolar mais equilibrada e acessível, ajustada às particularidades de cada configuração territorial.

4.3.2 A relação escola em territórios vulneráveis

O conhecimento sobre relação entre as ofertas escolares, próximas ou presentes nas diferentes comunidades, é um importante do ponto de vista social e econômico, pois permite identificar tipos de desigualdades no acesso à educação em áreas de vulnerabilidade social. As

favelas geralmente apresentam configurações territoriais específicas como: menores índices de renda, e concentrações populacionais e juvenis, o que torna relevante examinar as proximidades existentes entre escolas e comunidades no município do Rio de Janeiro.

De acordo com o documento "Favelas Cariocas: Variação das Áreas ocupadas no Período 1999/2019" (IPP, 2021), a favela é definida, conforme a Lei complementar nº 111 de 1/2/2011 - Plano Diretor do Município do Rio de Janeiro, artigo 234, inciso 3º, como uma área majoritariamente residencial, marcada pela ocupação irregular e de baixa renda, com infraestrutura urbana precária e falta de serviços públicos adequados, vias estreitas e alinhamento desordenado, ausência de parcelamento formal e títulos de propriedade, além de construções sem licenciamento, não conformes aos padrões legais estabelecidos.

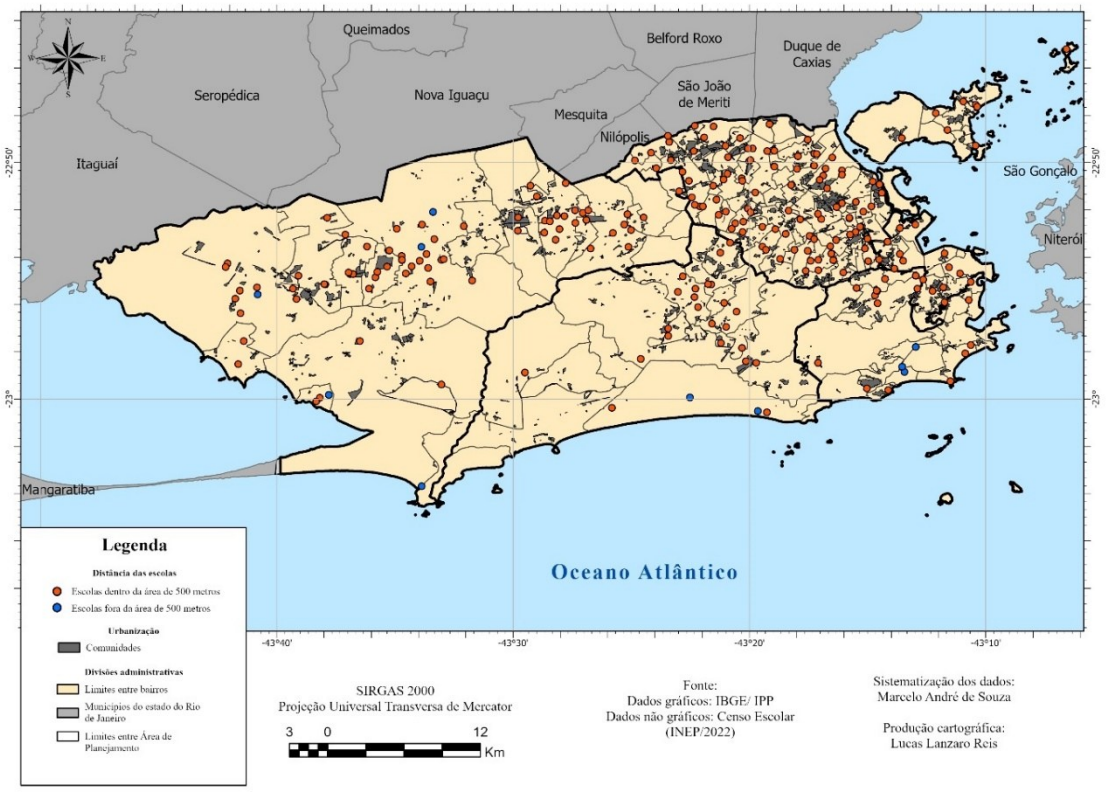
O documento ressalta ainda que o município do Rio de Janeiro possui 1.074 favelas, em 2019. A maior concentração de favelas está na Zona Norte, com 399 comunidades (37%), e na Zona Oeste, com 540 favelas (50%). A maior parte das favelas da Zona Oeste está localizada na Área de Planejamento 5 (AP 5), com 337 favelas (62% da Zona Oeste). As áreas com menor quantidade de favelas são a Zona Sul, com 66 comunidades (6%), e o Centro, com 74 favelas (7%). Essas diferenças refletem a expansão e o desenvolvimento desigual do município, marcado por processos distintos de ocupação ao longo do tempo e pela desigualdade de acesso à moradia e infraestrutura urbana.

A proximidade de escolas de Ensino Médio com as favelas pode representar uma mudança na trajetória dos indivíduos que moram nessas comunidades, facilitando o acesso à educação, promovendo inclusão social e criando oportunidades aos jovens desses territórios. No entanto, a garantia desses direitos enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura, recursos limitados e violência urbana, além da vulnerabilidade social e econômica das famílias, exigindo um esforço integrado entre políticas educacionais e sociais para superar essas barreiras.

Ao analisar a quantidade de escolas presentes em um raio de até 500 metros (aproximadamente 6 a 7 minutos andando a pé) das comunidades, constata-se que a maioria das escolas está dentro desse raio. Das 328 escolas, apenas 10 escolas não estão próximas a favelas ou comunidades, a saber: 07 na Zona Oeste (04 escolas do tipo "B" e 03 do tipo "C") e 03 na Zona Sul (02 escolas do tipo "B" e 01 do tipo "C").

Desconsiderando a história de ocupação territorial e data de construção das escolas, é possível constatar que, independentemente dos tipos de ofertas escolares, a distribuição dessas unidades tende a estar localizadas próximas às áreas de maior vulnerabilidade social.

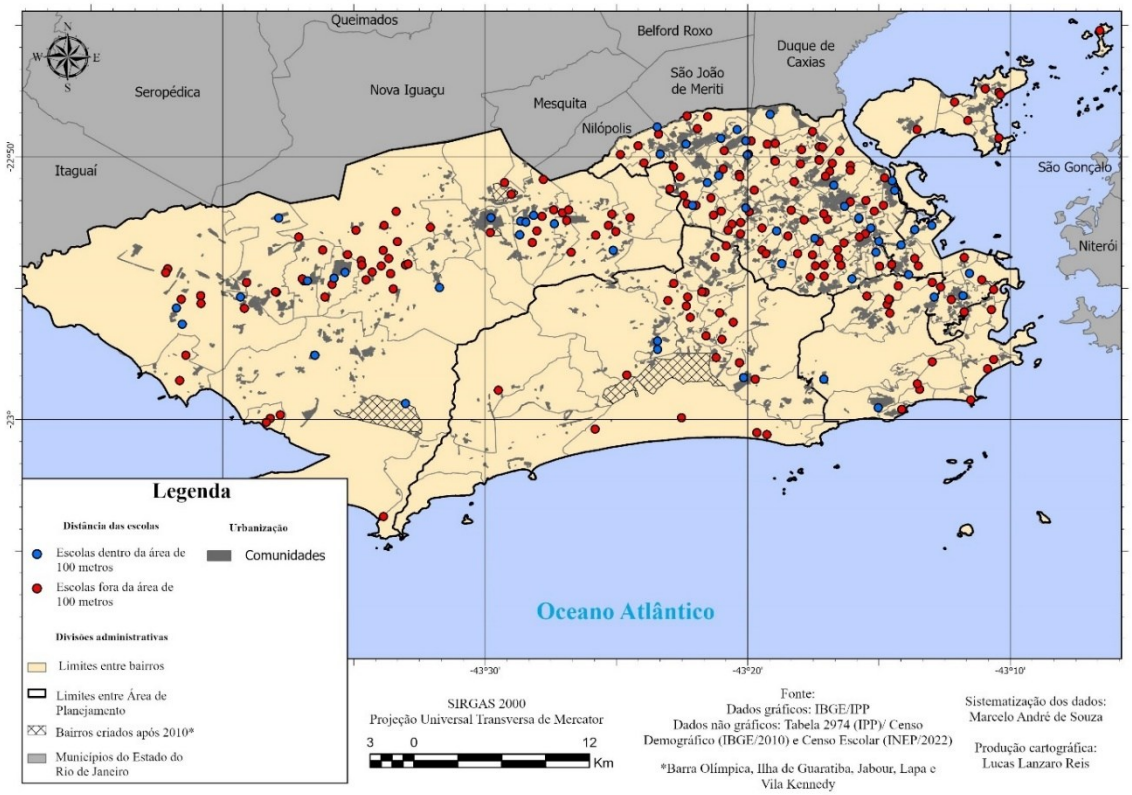
Mapa 10 – Distribuição de escolas de Ensino Médio da rede estadual no raio de 500m de proximidade das comunidades, no município do Rio de Janeiro, em 2022.



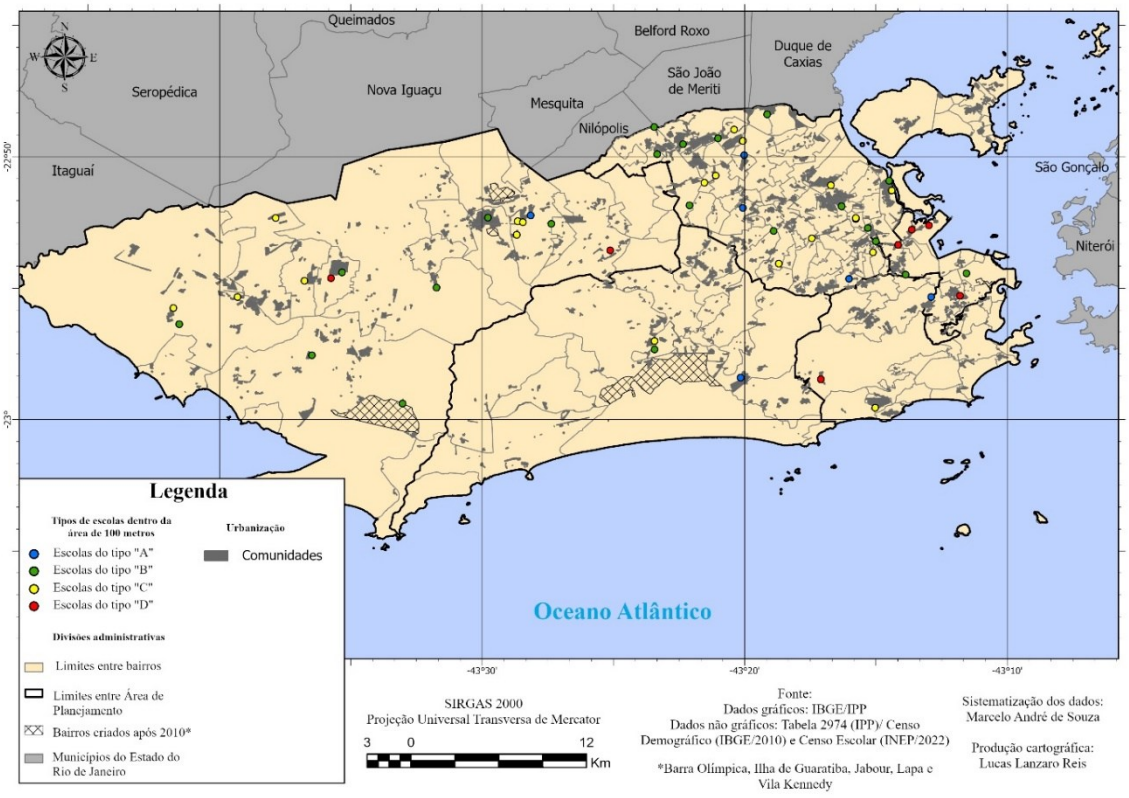
Quando é observado a presença de escolas muito próximas ou "dentro" dessas comunidades (em um raio de 100 metros), fica constatado uma diminuição da presença escolar nessas áreas, pois das 328 escolas, 54 (16%) estão localizadas dentro das comunidades. São essas escolas que vivenciam o cotidiano local, seja pelo conjunto de alunos matriculados, seja pela dinâmica social e pelas disputas de poder. Ao considerar os tipos de escola 06 são do "Tipo A", 22 do "Tipo B", 19 do "Tipo C", e 7 do "Tipo D", distribuídas da seguinte forma: 25 estão na Zona Norte (14 dos Tipos "A" e "B" e 11 dos Tipo "C", somente), 20 na Zona Oeste (10 do Tipo "A" e B" e 10 do Tipo "C" e "D"), 02 na Zona Sul (ambas dos Tipos "C" e D"), e 07 no Centro (03 dos Tipos "A" e B" e 4 do Tipo "D", somente)

Com base no exposto, pode-se observar alguns pontos sobre a relação entre escolas e territórios de favelas, como: [1] O município possui aproximadamente 1.074 favelas, sendo a maioria concentrada nas zonas Norte (399) e Oeste (540). [2] Além disso, a maioria das 328 escolas analisadas está localizada a até 500 metros de favelas e apenas 10 escolas não estão próximas a favelas. [3] Entretanto, a uma distância de até 100 metros das favelas, apenas 54 escolas estão situadas dentro dessas comunidades. [4] Por fim, as escolas localizadas próximas ou dentro das favelas são as do tipo "B" e "C" com maior concentração nas zonas Norte e Oeste.

Mapa 11 – Distribuição de escolas de Ensino Médio da rede estadual no raio de 100m de proximidade das comunidades, no município do Rio de Janeiro, em 2022.



Mapa 12 – Distribuição de escolas de Ensino Médio da rede estadual no raio de 100m das comunidades, por tipo predial e pedagógico, no município do Rio de Janeiro, em 2022.



4.3.3 Os meios de circulação e mobilidade urbana e a relação ente escola e território

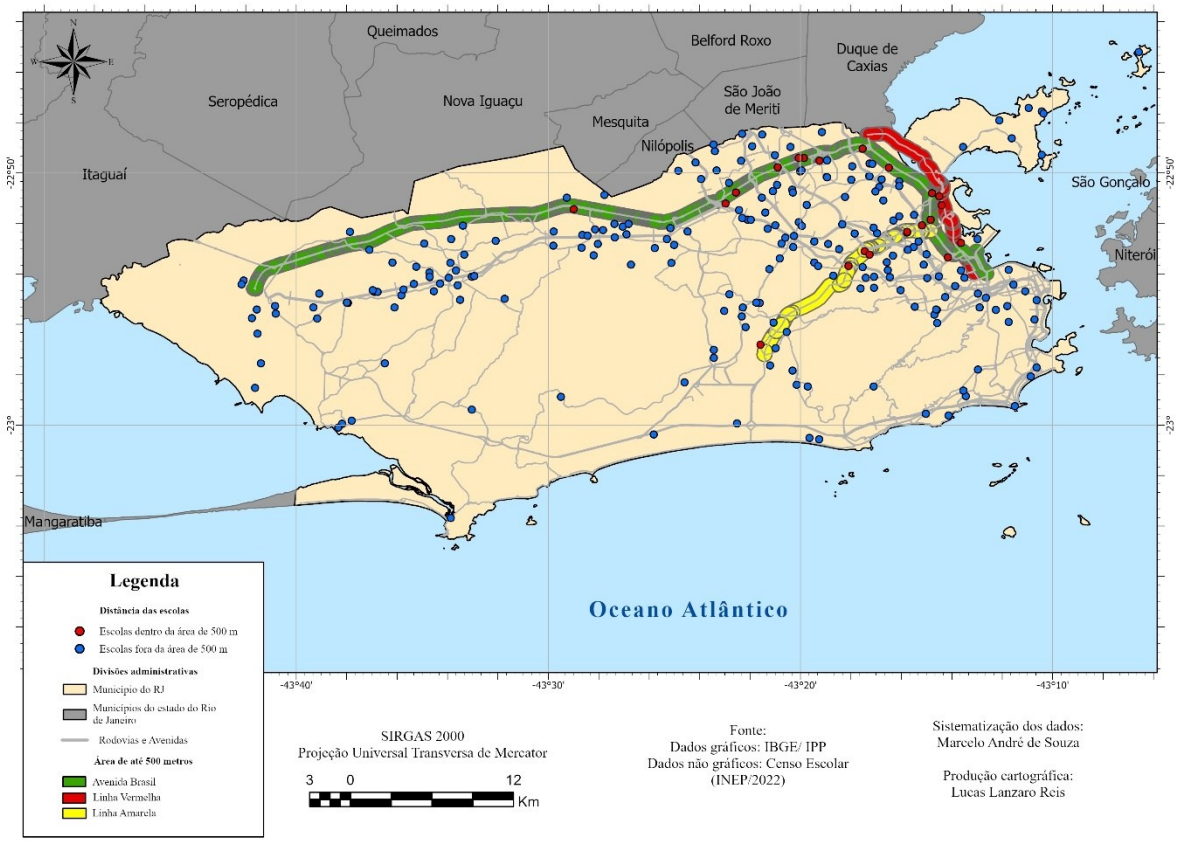
Esta seção do estudo analisa a distribuição das escolas em relação aos territórios próximos aos principais meios de circulação e mobilidade urbana. A proximidade das instituições de ensino aos meios de mobilidade (como principais rodovias, linhas de trem e metrô) apresenta potencial para favorecer a presença escolar, a segurança e a integração social entre diferentes bairros. A observação desse processo relacional permite identificar a influência desses meios na distribuição e localização das escolas, bem como nas diferenças de oferta educacional entre os territórios em análise.

Com base nisso, busca-se compreender a distribuição das escolas próximas (500 metros de distância) das principais rodovias da cidade: a Avenida Brasil, a Linha Vermelha e a Linha Amarela. Essas vias de circulação desempenham um papel importante na mobilidade urbana e no acesso a serviços essenciais. Elas conectam diferentes regiões da cidade, garantindo o deslocamento entre áreas periféricas e o Centro da cidade, além de facilitar o acesso a serviços públicos, como saúde e educação.

A Avenida Brasil (58,5 km de extensão) é uma das vias mais extensas do município e conecta a Zona Oeste ao Centro da cidade. Essa via atravessa diversas áreas periféricas presentes nas Zonas Norte e Oeste (presentes na AP 05). A Linha Vermelha (21 km) é uma via expressa que conecta a região da Baixada Fluminense ao Centro do Rio de Janeiro, atravessando as zonas Norte e Sul da cidade. A Linha Amarela (25 km) também é uma via expressa e liga Zona Norte à Zona Oeste. As três principais linhas da cidade se interconectam na Zona Norte.

Ao observar a concentração de escolas dentro da faixa de 500 metros ao longo dessas vias principais, constatasse que a distribuição das escolas de Ensino Médio não se relaciona com essas principais vias. De acordo com os dados, as escolas estão presentes em vias secundárias (as vezes paralelas a principais vias), entretanto importante para circulação no interior dessas áreas territoriais. Das 328 escolas em estudo, 21 (6%) escolas estão dentro da faixa de 500 metros. Dessas, a sua maioria (09) estão presentes na Zona Norte da cidade, sendo 04 do tipo “B”, 11 do |tipo “C” e 06 do tipo “D”.

Mapa 13 – Distribuição de escolas de Ensino Médio da rede estadual no raio de 500m de proximidade das principais vias rodoviárias, no município do Rio de Janeiro, em 2022.



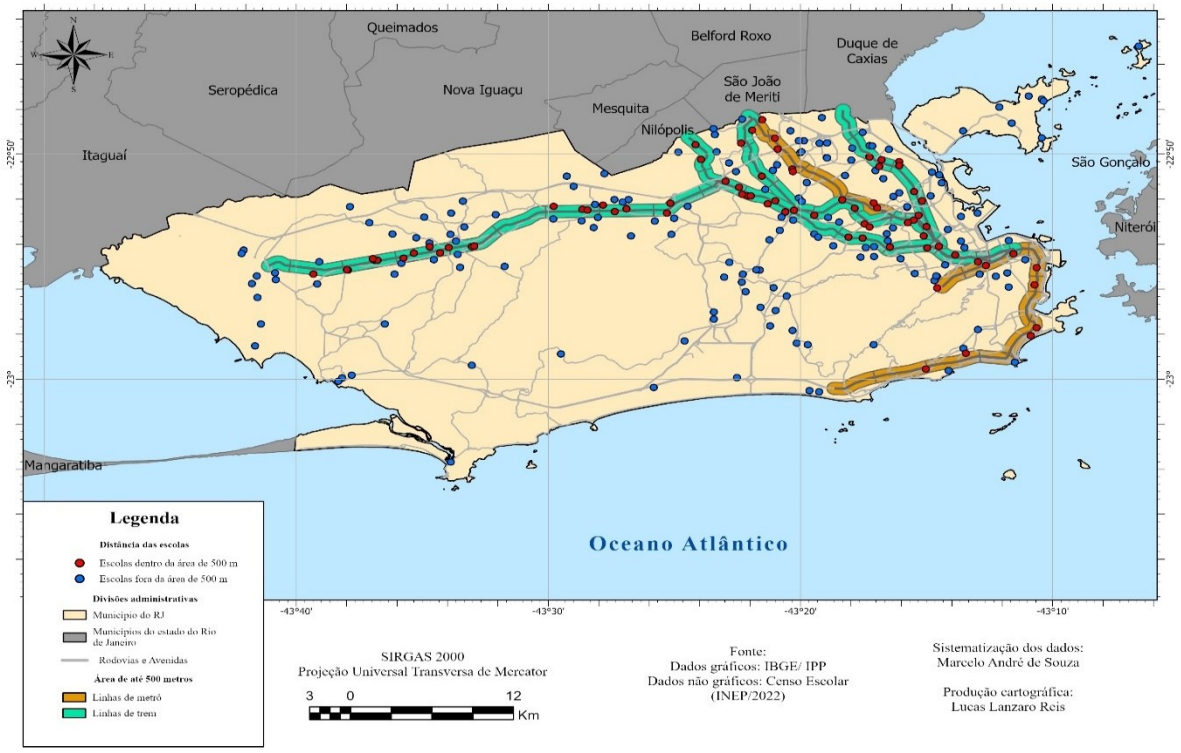
Ao observar a distribuição das escolas em relação à cobertura de 500 metros das linhas de trem e metrô no município do Rio de Janeiro, destaca-se a extensão dessas redes de transporte e sua importância para a mobilidade urbana. De acordo com a empresa SuperVia, que administra cinco linhas principais partindo do Centro da cidade, com destinos a Deodoro, Santa Cruz, Japeri, Belford Roxo e Saracuruna. As linhas Deodoro (com 24 km e 19 estações) e Santa Cruz (com aproximadamente 55 km e 23 estações) conectam o Centro à Zona Oeste da cidade.

A Linha Japeri (com aproximadamente 61 km e 21 estações), a Linha Belford Roxo (com cerca de 33 km e 13 estações) e a Linha Saracuruna (com 36,16 km e 20 estações) conectam o Rio de Janeiro a diversos municípios da Baixada Fluminense. Dependendo do destino, essas linhas passam por vários bairros do município do Rio de Janeiro, sobretudo nas áreas do Centro e da Zona Norte.

De acordo com a MetrôRio, o sistema opera três linhas e um total de 41 estações, que se interconectam e atendem diversas zonas do Rio de Janeiro. A Linha 1 conecta a Tijuca à Zona Sul, passando pelo Centro, e encontra a Linha 2 em algumas estações permitindo o transbordo entre as Zonas Norte e Sul. A Linha 2 liga a Pavuna, na Zona Norte, até Botafogo, na Zona Sul, também passando pelo Centro e integrando-se à Linha 1. A Linha 4 conecta a

Barra da Tijuca diretamente a Ipanema, onde se une à Linha 1 na estação General Osório, proporcionando uma ligação direta entre a Zona Oeste e a Zona Sul.

Mapa 14 – Distribuição de escolas de Ensino Médio da rede estadual no raio de 500m de proximidade das vias de metrô e têm, no município do Rio de Janeiro, em 2022.



Com a observação da distribuição de escolas pelas vias de trem e metrô é possível constatar que das 328 escolas do municio 75 (23%) estão em um raio de 500m proximidade dessas vias.

Ao observar a relação entre as escolas e a sua proximidade com as vias de circulação urbana – rodoviária, metroviária e ferroviária -, é possível identificar alguns pontos importantes: [1] Cerca de 30% das 328 escolas possui uma relação com uma ou mais via de acesso. [2] o quantitativo de escolas próximas das principais com Rodovias (Avenida Brasil, Linha Vermelha e Linha Amarela) e de 6% das 328 escolas. [3] Em relação a presença escolas nas proximidades dos sistemas de Trem e Metrô constata-se que 23% das escolas estão situadas a menos de 500 metros dessas vias de transporte [4] As escolas apresentam uma pouca integração com os meios de transporte, o que compromete sua conexão com os fluxos da cidade. Essa desconexão limita o acesso a oportunidades de lazer, cultura, trabalho e outras experiências essenciais, dificultando o deslocamento dos estudantes e, consequentemente, isolando-os de vivências mais amplas.

4.4 Considerações preliminares

Este capítulo analisou a relação entre a distribuição das diversas ofertas de infraestrutura predial e pedagógica nas escolas de Ensino Médio Propedêutico da rede estadual e o modo como elas se associam às diferentes configurações territoriais do município do Rio de Janeiro, no ano de 2022. O objetivo foi evidenciar pontos de correspondências nesse processo relacional, buscando compreender a efetivação das políticas públicas voltadas para esta etapa da Educação Básica.

Para isso, o capítulo foi estruturado em três partes: [1] abordagem da formação territorial do município; [2] apresentação das características territoriais e demográficas da população residente, segmentada por áreas e bairros da cidade; [3] análise da distribuição e organização das 238 escolas no município, representada através de mapas. Com base nessa sistematização, foram obtidos alguns resultados preliminares.

Em relação à formação territorial e às características demográficas, observa-se que o município do Rio de Janeiro apresenta "retratos" que refletem desigualdades entre as áreas de planejamento e os bairros, considerando variáveis como gênero, idade, cor e renda. As zonas Centro, Norte e Oeste compartilham características socioeconômicas semelhantes, enquanto a Zona Sul se diferencia pelo maior desenvolvimento econômico e infraestrutura. Esse cenário evidencia um processo de segregação que historicamente favoreceu áreas mais ricas, ampliando as desigualdades, especialmente no campo educacional, onde um sistema estratificado reforça as disparidades sociais.

No que se refere à relação entre escola e território, os dados indicam pontos de convergência, conforme a "lente de análise" escolhida. Para este estudo, foram selecionadas cinco propostas baseadas na divisão política e administrativa do território: [1] divisão administrativa e pedagógica da Seeduc-RJ; [2] divisão político-administrativa do município; [3] população jovem, em termos absolutos e relativos; [4] territórios de favela; [5] principais vias rodoviária, metroviária e ferroviária.

Por meio dessas abordagens, constatou-se que a relação entre as escolas de Ensino Médio Propedêutico no município do Rio de Janeiro é um fenômeno complexo, que não pode ser analisado sob um único prisma, exigindo o cruzamento de diversas informações. Ao detalhar cada elemento de análise, novas questões emergem, contribuindo para uma análise mais

abrangente da questão central: como a relação escola-território pode evidenciar a implementação das políticas públicas para o Ensino Médio no município do Rio de Janeiro?

Entre os principais pontos observados sobre a distribuição das escolas, de acordo com as divisões territoriais por Regiões Administrativas e Pedagógicas da Seeduc-RJ e por Áreas de Planejamento, destacam-se: [1] a forma como é entendido e divido o território municipal para efetivar a política pública de educação da rede estadual de educação. [2] o resultado dessa divisão evidencia desigualdades na distribuição dos tipos de oferta escolar entre as Regiões Metropolitanas, com exceção para as escolas categorizadas como do tipo "A".

Em relação à divisão político-administrativa, identificam-se: [1] desigualdades na distribuição das ofertas escolares entre as Zonas Norte, Sul, Oeste e Centro; [2] correspondências entre a concentração de escolas, as Áreas de Planejamento e os bairros mais populosos; [3] destaque para a presença escolar nas Zonas Oeste e Norte; [4] relevância de bairros como Campo Grande, Bangu e Santa Cruz na Zona Oeste; Irajá, Madureira, Méier e Penha na Zona Norte; São Cristóvão no Centro; e Tijuca e Copacabana na Zona Sul, pela quantidade de escolas de diferentes tipos, a quantidade da população e o caráter de centralidade dentro da Area de planejamento em que está inserida e; [5] áreas específicas onde se concentram apenas escolas dos tipos "A" e "B" ou apenas "C" e "D"; [6] a proximidade das escolas com as principais vias de transporte, sugerindo influência do acesso e circulação na distribuição escolar.

Sob a ótica da população jovem, foi constatado que: [1] existe uma correlação, ainda que não proporcional, entre o número de escolas e a população absoluta de jovens, o que não se verifica ao observar a população relativa juvenil; [2] a correspondência dos bairros com maior população jovem e a aparição de novos bairros ao considerar a representatividade juvenil.

Na relação entre escolas e territórios vulneráveis, observou-se: [1] a grande quantidade de comunidades (1.074 favelas) e sua concentração nas zonas Norte (399) e Oeste (540); [2] a proximidade de 97% das 328 escolas analisadas a até 500 metros de favelas (relativamente próximo); [3] a não proximidade de 83% das escolas, localizadas a até 100 metros das favelas (bem próximo ou dentro das comunidades).

Por fim, em relação à proximidade entre escolas e vias de circulação urbana, observou-se que: [1] cerca de 30% das 328 escolas estão próximas de uma ou mais vias de acesso urbano; [2] essas vias passam pelos bairros que concentram maior número de escolas em suas zonas territoriais; [3] aproximadamente 6% das escolas estão próximas das principais rodovias (Avenida Brasil, Linha Vermelha e Linha Amarela); [4] em relação ao transporte ferroviário e

metroviário, 23% das escolas estão situadas a menos de 500 metros dessas vias, indicando uma correspondência na distribuição escolar ao longo dessas vias.

Com base nas análises apresentadas, é possível inferir que existe correspondências territoriais entre a distribuição de escolas e o território em que estão presentes. Apesar de corresponderem a algumas configurações territoriais, é possível também inferir a desproporcionalidade dessas políticas públicas. Essas desigualdades impactam nas oportunidades educacionais, assim como reforça as disparidades sociais e geográficas entre e nas diferentes zonas territoriais e bairros do munícipio do Rio de Janeiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese, diversas questões foram discutidas com o objetivo de contribuir para as reflexões sobre a relação entre escola e território. O foco esteve na relevância, tipificação, classificação e distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual no município do Rio de Janeiro, levando em consideração aspectos relacionados à infraestrutura predial e pedagógica, além de suas possíveis distinções no território.

Tendo como objeto de pesquisa as escolas de Ensino Médio Propedêutico da rede pública estadual, a investigação buscou identificar correspondências entre as oportunidades escolares oferecidas e as configurações territoriais em que essas escolas estão inseridas. Para isso, a pesquisa esteve ancorada em dados do Censo Educacional do INEP (2022) e no Censo Populacional do IBGE (2010).

Assim, ao questionar sobre como a relação entre escola e território pode evidenciar diferenças nos tipos de ações públicas para o Ensino Médio da rede estadual, revelando distinções entre instituições escolares no município do Rio de Janeiro, esta pesquisa trouxe como hipótese a ser testada o pressuposto de que, no município do Rio de Janeiro, há uma correspondência territorial entre a distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual, no que se refere à infraestrutura escolar, e as desigualdades existentes

Com base na hipótese apresentada, o estudo teve como objetivo compreender, por meio de uma abordagem abrangente, a distribuição dos diversos tipos de escolas de Ensino Médio Propedêutico ofertadas pela rede estadual de ensino, no município do Rio de Janeiro, no ano de 2022. Para alcançar esse objetivo, foram analisados os principais temas relacionados às discussões sobre escola e território, com base em trabalhos acadêmicos de nível de Doutorado disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, publicados entre 1987 e 2018.

Adicionalmente, o estudo promoveu reflexões sobre a relevância das políticas públicas voltadas ao Ensino Médio Propedêutico no âmbito estadual, com destaque para a criação de tipologias e classificações que abordam a infraestrutura física e pedagógica destinadas a essa etapa educacional.

Sob a perspectiva territorial, a análise considerou a configuração do município do Rio de Janeiro e a distribuição de sua população, contemplando aspectos político-administrativos, pedagógicos, socioeconômicos e etários. E, dentro desta base foi realizado o mapeamento dos diferentes tipos de ofertas escolares, associando-os às características territoriais do município.

Na relação entre o tema e o objeto de estudo, o trabalho permitiu compreender que o Ensino Médio, entendido como uma etapa da Educação Básica que marca a transição juvenil para a vida adulta, tem adquirido significativa relevância no cenário educacional brasileiro desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou os direitos sociais e reconheceu a educação como um direito de todos os cidadãos.

A função social do Ensino Médio foi reconfigurada, assumindo maior relevância no cenário educacional brasileiro. Anteriormente marcado por um caráter dual, essa etapa era vista como destinada às elites e aos setores emergentes da classe média, sendo historicamente considerada um percurso preparatório para o ensino superior. Para as classes populares, desempenhava majoritariamente o papel de formação técnica voltada ao mercado de trabalho.

No Brasil, a inserção de jovens de baixa renda nos níveis médios de escolarização tem ocorrido de forma lenta. O último ciclo expansivo teve início na década de 1990, com a instituição do Fundef, que visava universalizar o acesso ao Ensino Fundamental por meio de políticas de correção de fluxo escolar. Essas políticas buscaram ampliar vagas mediante processos acelerados de escolarização, sem, no entanto, promover investimentos significativos na criação de infraestrutura adequada.

Os efeitos desse processo se estendem desde a massificação dos sistemas de ensino até o aumento da demanda pelo Ensino Médio. Tal expansão, conduzida de forma desregulada pelos governos estaduais, contribuiu para a multiplicação e a complexificação das desigualdades educacionais, redefinindo posições de excelência e de desqualificação entre redes, sistemas e instituições educacionais (Peregrino, 2010).

Entre as modalidades ofertadas no Ensino Médio, o Propedêutico destaca-se por seu papel fundamental na formação dos estudantes. Seu caráter de não terminalidade busca ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior e à formação especializada, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens.

A presença de infraestrutura escolar adequada a essa etapa da Educação Básica é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, garantindo condições de acesso e permanência, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. Uma infraestrutura de qualidade cria um ambiente escolar favorável, promovendo integração, aprendizado e interações fundamentais ao desenvolvimento integral dos estudantes.

No entanto, observa-se que, sob a justificativa de aprimorar a educação, a reforma do Ensino Médio tem resgatado a dualidade educacional. A flexibilização da grade curricular, proposta na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, permite que os estudantes optem entre o ensino superior e o mercado de trabalho, impactando diretamente a função educativa dessa

etapa. Além disso, a lei autoriza o uso de recursos do Fundeb em parcerias com o setor privado, incluindo a oferta de ensino a distância, e redefine a orientação curricular com base em parâmetros mercadológicos. Essas medidas evidenciam uma transferência de responsabilidades do Estado, comprometendo a garantia de uma educação pública de qualidade. Para Cunha (2017), essas ações refletem uma política educacional que resgata a função "contenedora" historicamente atribuída ao Ensino Médio, reforçando a segmentação social.

Ao considerar a "segregação" presente nos ambientes escolares e as condições precárias do Ensino Médio, a reforma proposta pode intensificar a exclusão e a precarização da educação. Tais mudanças ameaçam a democratização do ensino público, aprofundam as desigualdades educacionais e cerceiam o direito dos estudantes, especialmente os da rede pública, a uma formação plena e de qualidade, como assegurado pela Constituição Federal.

Embora avanços tenham sido registrados, principalmente no acesso das classes populares ao Ensino Médio, persiste a necessidade de maior articulação entre as políticas públicas. Muitas iniciativas permanecem pontuais, orientadas por interesses políticos de governos específicos, e carecem de institucionalização como políticas de Estado. Essas constatações indicam que as ações do poder público têm contribuído mais para a desconstrução da autonomia dessa etapa educacional do que para a consolidação das conquistas garantidas ao longo da história recente.

No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, os indicadores educacionais reforçam esse cenário preocupante. Dados do Ideb (2023) mostram que o estado obteve nota 3,3, ocupando a penúltima posição entre as 27 redes estaduais do país, repetindo a classificação de 2011. Esse desempenho reflete o rendimento em Língua Portuguesa e Matemática e evidencia um retrocesso na qualidade do ensino médio, retornando ao patamar de 2009.

Diante desse quadro, torna-se indispensável analisar como as políticas públicas para o Ensino Médio têm sido efetivadas, considerando a infraestrutura física e pedagógica disponível. Além disso, é essencial investigar como o território reflete a materialidade dessas políticas, evidenciando distinções de ação no município do Rio de Janeiro, em consonância com abordagens de outras pesquisas que utilizam esse conceito.

Constata-se que o conceito de território é polissêmico e amplamente apropriado por diversas áreas do saber. A escolha pela expressão "perspectiva territorial", apresentada no título desta tese, está relacionada a duas abordagens principais. A primeira, vinculada ao campo da Geografia, refere-se à espacialidade humana na interação sociedade-natureza, abordando as relações de poder e enfatizando sua materialidade (limites) e múltiplas dimensões. A segunda,

ancorada na Sociologia, analisa o território a partir de sua intervenção nas relações sociais, especialmente sob a ótica educacional.

Na sistematização dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* presentes no "Catálogo de Teses e Dissertações da Capes" entre 1988 e 2018, que abordaram a relação entre "escola" e "território", foi possível identificar a predominância dessa discussão nas áreas das Ciências Humanas, sendo a maior parte da produção acadêmica concentrada na Educação. Observou-se a evolução dessas produções ao longo do tempo, bem como a diferenciação nas abordagens sobre o tema, com destaque para o crescimento expressivo no último decênio (2008-2018). Essa diversidade de pesquisas abrange tanto o ponto de vista espacial quanto a interdisciplinaridade entre áreas como Educação, Geografia e Sociologia, abordando aspectos relacionados ao meio rural (incluindo questões indígenas e quilombolas) e ao meio urbano (como o efeito território e a relação escola-território).

Independentemente do recorte espacial, a análise das teses, sua relação com o tema em estudo e a forma como foram operacionalizadas revela que, apesar da concentração de referências teórico-metodológicas apresentadas, o tema ainda não é amplamente representado como questão central nas produções acadêmicas. Em outras palavras, não possui um enfoque consolidado no âmbito *stricto sensu*. Os dados indicam um número reduzido de pesquisas que abordam explicitamente a relação entre escola e território, bem como sua interlocução com juventude e Ensino Médio.

Por outro lado, o aumento significativo no número de obras que abordam os dois termos, mesmo quando não constituem o foco central da discussão, evidencia a relevância e a pertinência do tema nas diversas áreas do saber. Esse crescimento é particularmente notável em estudos que buscam compreender as relações entre Juventude, Escola e Ensino Médio, refletindo um interesse crescente em explorar essas conexões no contexto educacional contemporâneo, especialmente no que se refere à relação entre escola e território. Nesse sentido, torna-se indispensável aprofundar a análise sobre a organização dessas escolas, investigando suas características, estruturas e condições. Essa abordagem busca identificar as especificidades do Ensino Médio Propedêutico na rede estadual do Rio de Janeiro e propor uma categorização das instituições a partir de sua infraestrutura escolar e de suas implicações educacionais, respondendo à questão: são escolas de ou para o Ensino Médio?

A busca por essa resposta resultou em importantes achados e produções relacionadas à relevância do Ensino Médio Propedêutico, incluindo uma proposta de tipificação e classificação das escolas dessa modalidade. A análise dos dados destacou a importância desse curso na rede estadual de ensino do município do Rio de Janeiro, tanto em termos de matrículas quanto de

quantidade de escolas. Com 149.313 alunos distribuídos em 238 escolas em 2022, o Ensino Médio Propedêutico representa uma parte significativa do cenário educacional carioca e está subordinado a uma das três Diretorias Regionais da Seeduc-RJ.

Apesar de concentrar 77% das matrículas da rede estadual de Ensino Médio no município, a análise temporal revela uma redução de 16% no número de escolas e de 27% no número de matrículas entre 2007 e 2022. Esses dados levantam questões sobre as dinâmicas de oferta desse curso ao longo do tempo, incluindo possíveis relações com a migração de estudantes para outras modalidades, evasão escolar ou limitações de acesso a unidades de ensino.

Em relação à materialidade da rede e sua implementação no território, observa-se que mais da metade das escolas não são prédios próprios da Seeduc-RJ e que boa parte opera no período noturno. Esses fatores apontam para limitações no uso das instalações e na adequação às necessidades dos estudantes, que apresentam, por sua vez, uma distribuição equilibrada em termos de gênero, mas uma diversidade étnica e etária significativa.

Quanto à tipificação das escolas, a análise das características dessas instituições permitiu sua classificação em quatro categorias (do Tipo “A” ao Tipo “D”), destacando disparidades entre elas e proporcionando uma visão abrangente sobre as realidades educacionais no território carioca. As Escolas “Tipo A” e “Tipo B” (18 escolas, 8%, e 79 escolas, 33%, respectivamente) caracterizam-se por operar em edifícios próprios, com mais de 20 turmas de Ensino Médio e em turnos diurnos, oferecendo, em sua maioria, uma infraestrutura mais adequada. Já as Escolas “Tipo C” e “Tipo D” (116 escolas, 49%, e 25 escolas, 10%, respectivamente) possuem pontuações intermediárias ou inferiores, operando majoritariamente em espaços cedidos por outras instituições, com menos de 20 turmas e no turno noturno, apresentando, assim, uma infraestrutura mais limitada.

Embora a análise possa ser ampliada com a inclusão de novas variáveis, como o ano de construção, as notas no Ideb, o perfil dos alunos e a localização das escolas, a proposta preliminar de classificação apresentada não apenas estratifica as instituições, mas também evidencia a relação entre a infraestrutura predial e pedagógica das escolas. As distinções identificadas vão além das condições físicas, apresentando implicações diretas na eficácia do processo educacional e, consequentemente, no aprendizado dos alunos matriculados.

A diversidade de condições entre as escolas de Ensino Médio Propedêutico da rede estadual no município do Rio de Janeiro evidencia disparidades estruturais e pedagógicas que impactam diretamente a experiência educacional dos estudantes. Essas diferenças levantam

questões fundamentais sobre como as desigualdades escolares se distribuem no território carioca e de que forma podem estar associadas às desigualdades sociais intraurbanas.

Compreender os aspectos da constituição territorial do município do Rio de Janeiro torna-se essencial nesse contexto, especialmente ao considerar fatores históricos, sociais e econômicos, bem como suas desigualdades intramunicipais. Essa compreensão territorial permite identificar e caracterizar os pontos de convergência e divergência entre as escolas localizadas em diferentes contextos, mas administradas sob a mesma rede estadual de ensino.

Como unidade administrativa, o município do Rio de Janeiro apresenta características populacionais, políticas e econômicas que o posicionam como um dos mais importantes do país e o mais relevante do estado. Além de ser a capital estadual, o município possui a segunda maior população e o segundo maior PIB do Brasil, conferindo-lhe o papel de Metrópole Nacional e centralidade na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Essa posição de destaque, assim como a configuração de seu território, remonta ao período colonial, quando desempenhava funções portuárias essenciais e foi moldado por diversas legislações urbanísticas ao longo de sua história. Essas transformações contribuíram para a constituição de um território marcado por desigualdades socioeconômicas entre as diferente áreas da cidade.

Dados do Censo do IBGE (2010) evidenciam diferenças marcantes entre as Áreas de Planejamento do município do Rio de Janeiro, conhecidas como Centro, Zona Sul, Zona Norte e Zona Oeste, especialmente em indicadores socioeconômicos. A Zona Sul destaca-se por apresentar a maior proporção de mulheres (56%), população branca (74%), idosos (23%) e renda elevada (33%), em relação as demais (IPP, 2010). Essas características contrastam de forma significativa com as demais regiões da cidade, revelando um panorama de desigualdades intramunicipais que também se manifesta no campo educacional.

No que tange à distribuição das escolas de Ensino Médio, os microdados do Inep (2022) mostram que o município possui 771 instituições, sendo 505 privadas, 250 estaduais e 16 federais, distribuídas de forma heterogênea pelas zonas da cidade. Os dados revelam a predominância de instituições privadas, especialmente na Zona Sul, que possui 102 escolas privadas (cinco vezes o número de estaduais), e na Zona Oeste, com 227 escolas privadas (duas vezes o número de estaduais).

Por outro lado, as instituições estaduais, embora em menor número, desempenham um papel mais significativo no atendimento aos estudantes. Enquanto as escolas privadas concentram maior quantidade de unidades, as estaduais são responsáveis por atender a maioria dos alunos matriculados no município. Essa discrepância destaca uma correlação importante

entre as desigualdades educacionais e a estrutura territorial do Rio de Janeiro, evidenciando a necessidade de políticas públicas que contemplem tanto as particularidades territoriais quanto as demandas da rede estadual de ensino.

Essas constatações dialogam diretamente com as análises de Abreu (1987), Geiger (2002) e Ribeiro (2015), ao evidenciarem que os processos de inclusão e exclusão na formação do espaço urbano do município do Rio de Janeiro possuem raízes históricas e se perpetuam ao longo do tempo. Esse processo é marcado por uma estratificação espacial em um formato linear e descontínuo, no qual o Estado frequentemente atua em articulação com a classe dominante, assegurando interesses econômicos e a rentabilidade de investimentos. No campo educacional, Alves, Lange e Bonamino (2010) ampliam essa discussão ao apontarem que essa diferenciação territorial se reflete de maneira acentuada no sistema educacional, tanto no Brasil quanto em outras cidades da América Latina. Um sistema é fortemente estratificado, com a alocação de alunos nas redes pública ou privada e, dentro de uma mesma rede, em escolas de qualidades distintas. Nesse cenário, os estudantes mais pobres tendem a frequentar as escolas de pior qualidade, cuja localização é condicionada pelo local de moradia ou pela proximidade ao estabelecimento de ensino. Esse processo involuntário reforça desigualdades pré-existentes, concentrando estudantes com desvantagens de origem em escolas igualmente precárias, mesmo quando pertencentes a uma mesma administração. Essa constatação levanta o questionamento: até que ponto essa igualdade numérica ocorre de forma espontânea ou resultado de uma intenção deliberada?

Diante desse cenário e das informações levantadas, o presente estudo buscou identificar as correspondências entre as tipologias escolares do Ensino Médio Propedêutico ofertadas pela Seeduc-RJ e as características dos territórios em que estão inseridas. A análise aprofundou a compreensão sobre como as oportunidades educacionais se relacionam com as desigualdades territoriais no município do Rio de Janeiro, contribuindo para ampliar o entendimento das inter-relações entre escola e território.

O conhecimento sobre a base territorial e suas configurações foi fundamental para as reflexões acerca da distribuição das 238 escolas analisadas e suas possíveis associações com os contextos territoriais em que estão localizadas. Para essa correlação, foram considerados diferentes aspectos territoriais: a divisão administrativa e pedagógica definida pela Seeduc-RJ, a divisão político-administrativa estabelecida pelo plano diretor municipal, a distribuição da população jovem em termos absolutos e relativos, os territórios de comunidades e as principais vias de circulação rodoviária, metroviária e ferroviária.

Por meio dessas abordagens, constatou-se que a relação entre as escolas de Ensino Médio Propedêutico no município do Rio de Janeiro é um fenômeno multifacetado, que não pode ser analisado sob um único prisma, exigindo o cruzamento de diversas informações. Ao detalhar cada elemento de análise, emergiram novas questões relevantes, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da problemática central: de que maneira a relação escola-território evidencia ações das políticas públicas para o Ensino Médio no município do Rio de Janeiro?

Entre os principais aspectos observados na distribuição das escolas, considerando as divisões territoriais por Regiões Administrativas e Pedagógicas da Seeduc-RJ e por Áreas de Planejamento, destaca-se a forma como o território municipal é interpretado e segmentado para a implementação da política pública educacional da rede estadual. Essa segmentação territorial reflete desigualdades estruturais na distribuição das ofertas escolares entre as regiões do município, com exceção das escolas classificadas como Tipo "A" que possui quantitativo igual nas três Regiões administrativas?

No que tange à divisão político-administrativa, foi possível identificar desigualdades, como: discrepâncias na distribuição das ofertas escolares entre as quatro áreas territoriais; correspondências entre a concentração de escolas, as zonas da cidade e os bairros mais populosos; a preponderância de escolas nas Zonas Oeste e Norte. Adicionalmente, foram observadas áreas específicas onde se concentram predominantemente escolas dos tipos "A" e "B" ou "C" e "D". Essa constatação evidencia áreas no território em que as oportunidades escolares estão restritas a uma oferta limitada de instituições, concentrando-se em um conjunto específico de escolas. Essa limitação acaba resultando em uma proposta educacional homogênea para cada área, o que contribui para o aprofundamento das desigualdades escolares no âmbito municipal, dentro da mesma rede de ensino.

Sob a ótica da população jovem, constatou-se que, embora haja correlações pontuais entre o número absoluto de jovens e a quantidade de escolas, essa relação não se mantém proporcional ao considerar a população relativa juvenil. Ao analisar os bairros com maior concentração de jovens, emergiram localidades que se destacam pela representatividade juvenil em termos proporcionais, mas que apresentam uma oferta educacional desproporcional em relação à demanda.

Com base nos dados sobre a distribuição de escolas em relação à população jovem no Rio de Janeiro, foram identificados alguns pontos relevantes. Primeiramente, observa-se que áreas com maior população juvenil tendem a concentrar mais escolas, embora essa relação seja marcada por disparidades intraurbanas. Nas Zonas Oeste e Norte, que abrigam os maiores

contingentes juvenis da cidade, verifica-se uma oferta insuficiente de escolas em comparação à demanda. Exemplos dessa desproporção podem ser observados em bairros como Campo Grande, Santa Cruz e Bangu, que possuem alta concentração de jovens, mas um número inadequado de unidades escolares.

Na Zona Norte, os jovens estão significativamente concentrados em bairros como Irajá, Maré, Penha e Pavuna, que também enfrentam desigualdades na oferta educacional. A Maré, por exemplo, dispõe de apenas duas escolas (estaduais públicas) para atender 37.131 jovens. Da mesma forma, as regiões da Zona Sul e do Centro, onde a população jovem é relativamente menor, bairros como Tijuca e Copacabana apresentam um número considerável de jovens, mas a oferta de escolas é insuficiente para atender à demanda.

No que diz respeito à representatividade juvenil em termos proporcionais, destacam-se bairros como Gericinó, Rocinha e Jacarepaguá, com índices de jovens que chegam a 52%, 32% e 30% da população local, respectivamente. Muitos desses bairros, incluindo comunidades como Rocinha e Cidade de Deus, apresentam uma quantidade insuficiente de escolas, o que reflete a inadequação da oferta escolar em áreas de maior vulnerabilidade social.

Essas constatações evidenciam que as ações voltadas para o Ensino Médio da rede pública estadual no Rio de Janeiro ainda não atendem adequadamente às demandas locais, seja em termos da população absoluta e relativa de jovens, seja na quantidade e nos tipos de escolas disponíveis. A insuficiência de unidades escolares, aliada às limitações na infraestrutura predial e pedagógica, reforça a necessidade de uma política pública de educação mais equitativa. É fundamental considerar a distribuição juvenil em cada região da cidade e promover uma oferta escolar mais equilibrada e acessível, ajustada às particularidades de cada configuração territorial. Esse equilíbrio é indispensável para reduzir as desigualdades e garantir um acesso mais justo à educação no município do Rio de Janeiro.

Na relação entre escolas e territórios vulneráveis, os dados apontaram alguns aspectos significativos sobre a presença de escolas em territórios de favelas no município do Rio de Janeiro. O município abriga aproximadamente 1.074 favelas, com maior concentração nas zonas Norte e Oeste, que possuem 399 e 540 dessas comunidades, respectivamente. A análise revelou que a maioria das 328 escolas estudadas está localizada a até 500 metros de favelas, enquanto apenas uma pequena parcela, correspondente a dez escolas, encontra-se distante desses territórios.

Em contrapartida, ao observar as escolas localizadas a até 100 metros das favelas, nota-se que 54 delas estão situadas “dentro” dessas comunidades. Esse fato reflete uma inserção mais próxima e direta em espaços socialmente vulneráveis, reforçando a importância de sua presença

nesses territórios. Além disso, as escolas localizadas próximas ou dentro de favelas são majoritariamente classificadas como do tipo “B” e “C”, com maior concentração nas zonas Norte e Oeste. Essa distribuição reforça a relação entre essas tipologias escolares e os territórios vulneráveis, evidenciando a influência do contexto territorial na configuração da rede de ensino.

Por fim, ao analisar a proximidade entre as escolas e as vias de circulação urbana (rodoviária, metroviária e ferroviária), foram identificados alguns aspectos relevantes. Cerca de 30% das 328 escolas analisadas possuem algum tipo de relação com uma ou mais vias de acesso urbano. Entretanto, apenas 6% dessas escolas estão próximas das principais rodovias, como a Avenida Brasil, Linha Vermelha e Linha Amarela.

No que diz respeito aos sistemas de transporte ferroviário e metroviário, constatou-se que 23% das escolas estão localizadas a menos de 500 metros dessas infraestruturas, sugerindo uma relação limitada entre as escolas e esses meios de transporte. Esse cenário reflete uma baixa integração das escolas com os principais sistemas de circulação urbana, o que compromete sua conexão com os fluxos da cidade, pelos alunos.

Essa desconexão territorial pode impactar o acesso dos estudantes a oportunidades de lazer, cultura, trabalho e outras experiências essenciais para o desenvolvimento pessoal e social. As dificuldades de deslocamento não apenas restringem as vivências educativas para além do espaço escolar, mas também contribuem para o isolamento dos estudantes em seus territórios, limitando a amplitude de suas experiências e perspectivas.

Com base nas considerações apresentadas, pôde-se inferir que existem distinções entre as unidades escolares, bem como correspondências entre a distribuição dessas escolas e os diferentes contextos territoriais em que estão inseridas. Essa constatação evidencia diferenças na efetividade das políticas públicas de educação, particularmente no que diz respeito à oferta de oportunidades escolares, considerando as características prediais e pedagógicas das instituições. Ademais, essas disparidades revelam desproporcionalidades que, ao reproduzirem desigualdades históricas, geográficas e sociais, comprometem diretamente as oportunidades educacionais disponíveis, permanecendo desafios estruturais no acesso a uma educação equitativa no município do Rio de Janeiro.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível a formulação de estratégias educacionais que levem em consideração as especificidades territoriais, buscando reduzir os obstáculos estruturais que limitam o acesso a uma educação de qualidade. É necessário que essas estratégias assegurem condições mais justas para o pleno desenvolvimento educacional dos estudantes, promovendo uma educação que seja inclusiva e que responda às necessidades de cada contexto territorial.

Essa análise também destaca a importância de ações mais assertivas por parte do poder público no atendimento às demandas educacionais desses territórios, que, entretanto, não têm sido observadas pelas políticas atualmente desenvolvidas. A ausência de um olhar atento a esse fenômeno dificulta não apenas a construção coletiva do conhecimento e a escolarização dos alunos envolvidos, mas também o desenvolvimento social e econômico emancipatório do município, consolidando as desigualdades existentes.

Com a pretensão de não finalizar esta discussão, as questões aqui abordadas suscitam questionamentos que não puderam ser examinados neste estudo e que carecem maior atenção em investigações futuras. Do ponto de vista educacional, diversas questões emergem, como: as diferenças escolares (associadas a infraestrutura predial e pedagógica) podem estar relacionadas ao tipo de modalidade vinculada ao Ensino Médio? Além da infraestrutura predial e pedagógica, quais outras categorias ou variáveis poderiam ser consideradas para aprofundar a análise da relação entre escola e território? Qual é a conexão entre as diferentes unidades escolares e o contexto histórico em que essas instituições foram fundadas? Quais perfis discentes estão relacionados as diferentes tipologias escolares? De que maneira os tipos de escolas influenciam os resultados de aprendizagem? Como o tipo de escola impacta a transição dos jovens para a vida adulta? E, por fim, quais seriam as estratégias mais eficazes para promover uma infraestrutura escolar equitativa, capaz de reduzir as barreiras de acesso e permanência, considerando as especificidades socioeconômicas e culturais dos estudantes?

Do ponto de vista geográfico, outras indagações se destacam: para além do conceito de território, quais outros conceitos geográficos poderiam contribuir para fomentar e ampliar discussões de temas que envolvam as áreas da Educação, Sociologia e Geografia? Em relação às escalas de análise, quais níveis são mais adequados para perceber com maior clareza as disparidades existentes na relação entre escola e território?

Esses questionamentos evidenciam a complexidade e a interdisciplinaridade do tema, ressaltando a importância de aprofundar estudos que articulem perspectivas educacionais e geográficas. O objetivo é subsidiar políticas públicas que promovam maior equidade e justiça social no acesso à educação.

Ciente das limitações inerentes às questões tratadas, espero que esta tese contribua para a ampliação das discussões no campo da Educação, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio. Além disso, almeja-se fomentar um aprofundamento sobre o debate que emerge de análises que abordem a perspectiva territorial, reforçando a relevância desse enfoque na formulação de políticas e práticas educacionais mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de Almeida. *Evolução Urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPP, 4ª edição, 1987.

ADELINO, Paula Resende. *Jovens no Ensino Médio técnico*: um olhar a partir das aulas de matemática. 2018. 174 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

ALVES, Fátima, LANGE, Wolfram, BONAMINO, Alicia. A Geografia Objetiva de Oportunidades Educacionais na cidade do Rio de Janeiro. In: *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*, RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz... [et al] - Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório clas Metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010. 3341). — (Metrópoles)

ANDRADE, Dalila Oliveira. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. Linhas críticas, Brasília, v.11, n.20, p.27-40, jan/jun.2005

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015.

_____. *Emenda constitucional nº 59/2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado Federal, 2009.

_____. *Lei nº 9.394/1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da União, Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. *Lei nº 4.024/1961*. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: DF, 1961.

_____. *Lei nº 5.692/1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: DF, 1971.

_____. *Lei nº 11.494/2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: DF, 2007.

_____. *Lei nº 13.415/2017*. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: DF, 2017.

_____. *Medida Provisória n.º 746*, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016c.

_____. CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Dados das Teses e Dissertações da Pós-Graduação 1987-1988, 2019. Disponível em: https://dados.gov.br/dataset/2018-catalogo-de-teses-e-dissertacoes-da-Capes

_____. TCU. *Auditoria coordenada educação: Ensino Médio* / Instituto Rui Barbosa; Tribunal de Contas da União. Brasília: TCU, 2014.

_____. TCU. *NEM: novo Ensino Médio: auditoria operacional coordenada no acesso e permanência no Ensino Médio* / Tribunal de Contas da União; Tribunal de Contas do Estado do Acre ...[et al.]. – Brasília : TCU, Secretaria Geral de Controle Externo, 2023.

CUEVAS, Marcia Roxana Cruces. *Conversar e tensionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva*: cartografia de uma escola. 2015. 271 f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitoria, 2015.

CUNHA, Luis Antônio. *Ensino Médio: atalho para o passado*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p.373-384, abr./jun. 2017.

DAMBRÓS, Gabriela. *Na esperança de ser mais: a territorialização da EMEF Osório Ramos Corrêa, Gravataí/RS*, 2018, 260f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de pós-graduação em Geografia, Porto Alegre, 2018.

DINIZ, Edson Nóbrega Junior. *A relação escola-família-vizinhança na favela da Maré e o Programa Escolas do Amanhã/Bairro Educador.* 2017. 203 f. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2017.

GEIGER. Pedro P. A Metrópole e Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IPP, 2002.

GUTIERREZ, José Paulo. A circularidade das crianças Kaiowá na Aldeia Laranjeira Ñanderu, Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul. 2016. 268 f. Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do fim dos "territórios" à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a.

_____. *Dos Múltiplos Territórios à Multiterritorialidade.* Porto Alegre, 2004b.

_____. *Ordenamento Territorial*. Universidade Federal de Goiás/Instituto de Estudos Socioambientais. Boletim Goiano de Geografia. v.16. Jan/jun. Goiânia. 2006

_____. *Territórios alternativos.* Porto Alegre, 2021.

_____. Território e multiterritorialidade em questão. In: HAESBAERT, Rogério. *Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção* 1ª. ed. — Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

IPP – Armazém de dados – Tabela 484 - População residente, segundo as Áreas de Planejamento e Regiões Administrativas - 1991/2010. Disponível em: < https://www.data.rio/documents/6608f60b6b9741b5998fc4fd5e6a7e14/about > acesso em 26/10/2024.

IPP – Armazém de dados – Tabela 515 - Área Territorial, área acima da cota 100m, segundo as Áreas de Planejamento, 'Regiões Administrativas e Bairros - Município do Rio de Janeiro. Disponível em: < https://www.data.rio/documents/98f7d94fdc2642aba21fcb8e1c69eb07/about > acesso em 26/10/2024.

IPP – Armazém de dados – Tabela 2972 - População residente, sexo e razão de sexos, segundo as Áreas de Planejamento, Regiões Administrativas e Bairros - Município do Rio de Janeiro - 2010. Disponível em: < https://www.data.rio/documents/b902d420e7d144a689d7bcb7145a9ea3/about > acesso em 26/10/2024.

IPP – Armazém de dados – Tabela 2973 - População residente, por idade e por grupos de idade, segundo as Áreas de Planejamento, Regiões Administrativas e Bairros - Município do Rio de Janeiro – 2010 Disponível em: < https://www.data.rio/documents/e68e54eaa6bb484dbb40828acf2b3e7e/about > acesso em 26/10/2024.

IPP – Armazém de dados – Tabela 3162 - População residente por cor ou raça, segundo as Áreas de Planejamento, Regiões de Planejamento, Regiões Administrativas e Bairros - Município do Rio de Janeiro - 2010 .Disponível em: < https://www.data.rio/documents/52ae2d1ec47748f295078a7f94dfd93c/about > acesso em 26/10/2024.

IPP – Armazém de dados – Tabela 3150 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade por classes de rendimento nominal mensal, segundo as Áreas de Planejamento, Regiões de Planejamento, Regiões Administrativas e Bairros - Município do Rio de Janeiro - 2010. Disponível em: < https://www.data.rio/documents/556e88fc2e924796b62786e2a38d00f8/about > acesso em 26/10/2024.

LOPES, Dilmar Luiz. *"Rodas De Conversa" E Educação Escolar Quilombola*: Arte Do Falar Saber Fazer - O Programa Brasil Quilombola Em Restinga Seca/RS. 2012. 253f. Tese

(doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade De Educação, Programa De Pós-Graduação Em Educação. Porto Alegre, 2012

LUNARDI. Geovana. *Desafios da pós-graduação: fim do quadriênio e pandemia*. Sessão 01. UNIRIO. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0eKivGbtuZc&feature=youtu.be

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7ª. ed. 10ª Reimpr., São Paulo: Atlas, 2015.

MENDES, Maurício Ferreira. *Políticas públicas em assentamentos rurais*: potencialidades e limitações do PAA e do PNAE em Mato Grosso. 2017. 234 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2017.

MOLL, Jaqueline. *Educação Básica no Brasil: Desafios antes, durante e depois da pandemia*. Sessão 09. UNIRIO. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://youtu.be/0eKivGbtuZc

MORAES, Maristela Maria de. *Identidade territorial na obra O Continente I de Erico Verissimo*, 2016. 157f. Tese (doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Ijuí, 2016.

MOREIRA, Simone Costa. *Efeito do território periférico no trabalho escolar*: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2017. 207 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017.

PAULA, Flávia Maria de Assis. *Jovens migrantes na metrópole de Goiânia*: práticas espaciais, (re)territorializações e redes de sociabilidade 2013. 203 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, Goiânia, 2013.

PEREGRINO, Mônica. Desigualdade, juventude e escola: uma análise de trajetórias institucionais. In: ZACCUR, E.; FÁVERO, O. (Orgs). *Pesquisas em Educação*: diferentes enfoques. Niterói: EdUFF, 2008.

_____. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. 328p.: ii.

_____. *Escola, Trabalho e Território: elementos para a compreensão dos modos de transição para a vida adulta de jovens em "defasagem escolar" no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2014. Projeto interinstitucional.

PEREGRINO, Mônica; FERNANDEZ Aline da Fonseca. O Território como variável-chave na transição para a vida adulta: o caso dos jovens matriculados no Programa Projovem Trabalhador do município de São Gonçalo. In: *Juventude em perspectiva: múltiplos enfoques*. Eliane Ribeiro, Diógenes Pinheiro, Luiz Carlos Gil Esteves (Organizadores); [em parceria com o Grupo de Pesquisa Juventude: políticas públicas, processos sociais e educação] Rio de Janeiro: UNIRIO/PROExC, 2014. 216p,

PEREGRINO, Mônica; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As políticas de ampliação de oportunidades educacionais no Brasil e as trajetórias escolares na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro. In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPE)*, 26 (156). Rio de Janeiro, 2018. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3079

PINTO. José Marcelino de Rezende. *O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988*: 30 anos de mobilização social. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 145, p.846-869, out.-dez., 2018.

RAFFESTIN, Claude. A produção das estruturas territoriais e sua representação. In: *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. Marcos Aurelio Saquet, Eliseu Savério Sposito (organizadores) -1. ed.- São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009. 368 p.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; Et al. *Rio de Janeiro: transformações na ordem urbana*. 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles, 2015. Recurso Digital

SANTOS, Milton. Espaço e método. São Paulo: Nobel, 1985.

_____. *Metamorfoses do espaço habitado*: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia / SANTOS, Milton. 6ª. Edição. 3ª reimpressão. São Paulo: Edusp, 2021.

_____. *A natureza do espaço – Técnica e tempo*. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *O retorno do território*. In: OSAL: Observatório Social de América Latina. Ano 6 no. 16 (jun.2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005

_____. *O dinheiro e o território*. In SANTOS, Milton (et al.) Territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 3ª edição. 2007,

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial In: *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. Marcos Aurelio Saquet, Eliseu Savério Sposito (organizadores) -1. ed.- São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009. 368 p.

_____. *Abordagens e concepções sobre o território*. 5ªed., São Paulo: Outras expressões, 2020.

SARAIVA, Ana Maria Alves. *O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social*: condições de trabalho, permanência e desempenho. 2015, 233f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Marcos Nicolau Santos da. *O território camponês como dimensão educativa*: desafios e possibilidades da educação no campo em Grajaú-MA. 2018. 207 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Geografia, Belho Horizonte, 2018.

SODRÉ, Maria Dorath Bento. *O território de identidade de Irecê e o contexto das escolas do meio rural: lacunas e tensões na territorialização da Educação do Campo*. 2015. 156f. Tese (doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador, 2015.

SOUZA, Marcelo Jose Lopes de. O território: sobre o espaço e o poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de, GOMES, Paulo Cesar da Costa, CORREA, Roberto Lobato. *Geografia: Conceitos e temas*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Território e (desterritorialização). In: SOUZA, Marcelo Lopes de. *Ambientes e territórios: uma introdução à ecologia política*. – 1ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Ambiente e território, dois conceitos cruciais. In: In: SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. - 6a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021. 320 P

VASCONCELOS, Valtemira Mendes. *Dinâmica espacial nos municípios que compõem o Complexo Industrial Portuário de Suape (CIPS)*: uma análise sobre fluxos populacionais e diferenciais de escolaridade, 2017. 261f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Recife, 2017.

APÊNDICE A - Produções acadêmicas em nível de Doutorado sobre os significados do conceito de Território na área da Educação, entre os anos de 1987 e 2018.

	ANO	UF	UNIV	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	Palavras Chave	TRECHO DO RESUMO	SIGNIFICADO DE TERRITÓRIO
1.	1989	SP	USP	Regina Celia de Santis Feltran	A presença da orientação educacional na pré-escola Brasileira	Fundamentos Abordagens universalista e historicista Moralidade	considerada a diversidade de expressão sociocultural existente no imenso TERRITÓRIO do Brasil. trata a questão dos fundamentos focalizando o direcionamento deste projeto.	Limite político-administrativo (Brasil)
2.	1992	SP	PUC/SP	Maria Elisabeth Blanck Miguel	A pedagogia da escola nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento.	Formação do professor Escola nova Professor	expansão da escola nova. através dos cursos normais regionais. disseminados pelo TERRITÓRIO paranaense. acompanhando o desenvolvimento do estado.	Limite político-administrativo (Paraná)
3.	1992	SP	USP	Icleia Rodrigues de Lima e Gomes	A escola como espaço e tempo de prazer: uma análise proxemica	Socioantropológica Interrelações Proximidade	focaliza-se o modo como os sujeitos e grupos observados constroem seu mundo perceptual e usam o seu espaço - sua TERRITORIALIDADE-corporeidade-sensorialidade	territorialidade
4.	1997	SP	UFSCAR	Fátima Elisabeth Denari	O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo, nem fera	Educação Educação especial e sexualidade Adolescência	a criação de TERRITÓRIOS de resistência.	sentido figurado (pessoa)
5.	1997	SP	USP	Wagner Rodrigues Valente	Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930).	Não tem	militares na colônia no século XVIII. tais aulas foram consideradas de extrema necessidade. por Portugal. para a formação de pessoal qualificado para defesa do TERRITÓRIO.	Limite político-administrativo (Brasil)
6.	1998	SP	PUC/SP	Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno	Origens da educação estatal na américa portuguesa	América portuguesa Educação Origem	com o surgimento - pela primeira vez na américa portuguesa (TERRITÓRIO composto pelo estado do Grão-Pará e Maranhão e pelo estado do Brasil) -	Limite político-administrativo (Brasil)
7.	1999	SP	PUC/SP	Maria Luiza Guedes	A tragédia invisível na escola - uma leitura Girardiana	Tragédia René Girard Escola	reflexão sobre as condições de possibilidade do exercício da prática docente em uma escola que apresenta-se como um TERRITÓRIO violento e em crise.	espaço (lugar violento)
8.	2000	SP	UNICAMP	Maria Regina Clivati Capelo	Educação, escola e diversidade cultural no meio rural de londrina (pra): quando o presente reconta o passado.	Educação Educação rural Memoria Paraná	quando se inicia a ocupação capitalista do TERRITÓRIO.	Limite político-administrativo (Brasil/Paraná)
9.	2000	SP	PUC/SP	Ney Cristina Moreira de Oliveira	A política educacional no cotidiano escolar: um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém.	Política educacional Cotidiano Escolar	os diálogos empreendidos colocam em relevo a dimensão plural da escola e oferece a oportunidade de entendê-la enquanto TERRITORIALIDADE educativa propositora de caminhos possíveis para uma proposta política.	territorialidade

10.	2001	SP	USP	Celia Maria Benedicto Giglio	Uma genealogia de práticas educativas na província de são Paulo: 1836-1876.	Práticas educativas Instrução Educação	práticas disseminadas pelas instituições em seu conjunto. tentamos então devolver o espaço educativo a esta população de acontecimentos. a esta operação chamamos de DESTERRITORIALIZAÇÃO do que convencionalmente se caracteriza como espaço educativo.	desterritorialização (escolar)
11.	2001	SP	USP	Maria das Graças Gonçalves	Racionais MC`s: o discurso possível de uma juventude excluída.	Racionais MC's Hip hop Expressão cultura Periferia	que contém as marcas transversais do crescimento: violência. territoriedade. temporalidade. TERRITORIEDADE, temporalidade, trabalho, religiosidade e escola.	territorialidade (periferia de SP e hip-hop)
12.	2001	SP	PUC/SP	Wlademir Dos Santos	O provão: para além do discurso oficial. Representação do professor e anatomia do modelo	Avaliação educacional ENC Brasil	o exame nacional de cursos (ENC). mais conhecido como "provão". foi implementado. no Brasil. em 1996. anualmente. em todo o TERRITÓRIO nacional.	Limite político-administrativo (Brasil)
13.	2001	BA	UFBA	Clelia Neri Cortes	Educação diferenciada e formação de professores indígenas: diálogos intra e interculturais	Índio educação Professores Formação Educação intercultural	constatamos que os/as professores/as e demais membros das sociedades indígenas. ao assumirem a escola em seus TERRITÓRIOS.	Limite político-administrativo (indígenas)
14.	2001	BA	UFBA	Maria Inez da Silva de Souza Carvalho	Uma viagem pelos espaços educacionais do município de santo Antônio de jesus: possibilidades, atualizações, singularidades, tramitações	Ensino Educação	Um município que possui no seu TERRITÓRIO uma rede educacional com instituições de ensino básico	Limite político-administrativo (município de Santo Antônio de Jesus)
15.	2002	RJ	UFF	Maria Amélia Gomes de Souza Reis	(Ré)invenção da escola pública: sexualidade e formação da jovem professora.	Sexualidade Formação de jovens professoras	identificar a sexualidade. bem como a formação e o exercício docente. da qual aquela não se separa. como TERRITÓRIOS de disputas e contestações políticas.	sentido figurado (pessoa/prática)
16.	2002	SP	USP	Jacira Helena Do Valle Pereira	Educação e fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias	Educação Cultura Organização Fronteira identificação	os sujeitos migrantes agregam novos elementos nos processos de reposição. reelaboração e/ou alteração dos sentidos existentes de suas identidades/ todavia. balizados pela referência familiar. ou seja. pelos pais migrantes. estreitam-se relações com a sociedade Brasileira e o seu TERRITÓRIO.	Limite político-administrativo (Brasil)/ domínio e apropriação (cultura)
17.	2002	SP	USP	Maria Joana de Brito Delboux Couto	A sedução e a tarefa de educar - um enfoque psicanalítico	Psicanálise Educação Sedução Relação educativa Ato educativa	destacando a terceira teoria freudiana da sedução e seu TERRITÓRIO dentro do processo edípico.	espaço (teórico)
18.	2002	BA	UFBA	Maria Helena Silveira Bonilla	Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento	Educação Tecnologia Internet na escola	tecnologias e racionalidades têm espaço para emergir. provocar a DESTERRITORIALIZAÇÃO das práticas instituídas e estruturar TERRITÓRIOS educativos abertos.	desterritorialização (prática) / espaço escolar
19.	2003	BA	UFBA	Neyde Marques Santos	Anarquismo epistemológico e arte-educação orquestrados pelo mestre-aprendiz	Arte educação Mestre aprendiz Práxis (filosofia)	objetivando reconceber o espaço pedagógico como o TERRITÓRIO e como um caminho estético-político de uma escola-aberta	espaço escolar
20.	2003	RS	UFRGS	Felipe Gustsack	Hip-hop: educabilidades e traços culturais em movimento	Outras educabilidades Saberes trans escolares Espaços	perspectivas e desafios decorrentes deste estudo apontam para algumas metodologias de construção e para certas características dos diferentes sujeitos e práticas culturais que integram o movimento hip-hop - mutabilidades. recursividades. dialogicidades. Vivências midiaticidades. autopoieses. perturbações. transitoriedades. apropriações. TERRITORIALIDADES - como principais contribuições ao nosso trabalho coletivo.	territorialidade

21.	2003	RS	UFRGS	Eliana Povoas Brito	Uma história política da educação a distância no Brasil: da radiodifusão … televisão educativa	Ed. A distância Políticas educacionais Governamentalidade	políticas de distribuição. localização e fixação dos sujeitos em espaços TERRITORIAL [...] no final do século passado. construção esta que se fez …s margens da história da educação Brasileira. sustentados por um tipo de logica que se apoia em uma noção de tempo cronológico e em um conceito de espaço como medidas TERRITORIAL.	Espaço
22.	2003	RJ	UFF	Jader Janer Moreira Lopes	Então somos "mudantes" espaço, lugar e territórios de identidade em crianças migrantes	Crianças Migrações Espaços Identidades	trabalhando com fontes documentais foi possível perceber que o processo de migração dessas crianças e desses jovens tem início com a própria colonização portuguesa em nosso TERRITÓRIO. [...] representações de espacialidade dessas crianças que migram e suas interações com a própria constituição da identidade de ser criança a partir do estabelecimento de TERRITÓRIOS de infância.	Limite político-administrativo (Brasil) / sentido figurado (território da infância)
23.	2003	RS	UFRGS	Ada Beatriz Gallicchio Kroef	Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas	Currículo Personagens Conceituais Plano de imanência	uma Geografia curricular. que indica alguns movimentos de DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO.	desterritorialização e reterritorialização (curriculo-nomade)
24.	2004	BA	UFBA	Prudente Pereira de Almeida	A sabedoria katitaurlu como representação da "comuniversidade": diálogo intercultural	Educação indígena Estudo interétnico Diálogo intercultural	a convivência foi a fórmula utilizada para a aproximação das fronteiras entre os dois TERRITÓRIOS. [...]ao assumirem a aprendizagem-trabalho em seus TERRITÓRIOS vêm transformando e re-significando currículos e ações pedagógicas.	Limite político-administrativo (indígenas e não indígenas)
25.	2004	BA	UFBA	Tania Maria Hetkowski	Políticas públicas: tecnologias da informação e comunicação e novas práticas pedagógicas	Prática pedagógica Políticas públicas Tecnologias	informação e comunicação (TIC) nas práticas educacionais e com a necessidade de uma pedagogia capaz de ressonar em novas ou diferentes ações em sala de aula. evidência que as TIC exigem novas práticas pedagógicas. pois elas provocam DESTERRITORIALIZAÇÕES próprias … transgressão das velhas práticas.	desterritorialização (práticas educacionais)
26.	2004	RJ	UFF	Edna Ferreira Coelho Galvão	A produção de corporalidades na escola: uma análise do projeto de educação de jovens e adultos em angra dos reis.	EJA Angra dos reis Corporalidades	torna-se imprescindível analisar que outros sentidos estão sendo construídos para as relações saber-poder-corpo neste TERRITÓRIO	espaço escolar
27.	2004	RJ	UFF	Eveline Bertino Algebaile	Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil	Escola pública Pobreza Expansão escolar	são assinaladas a utilização da escola pública como um posto avançado. uma espécie de? estado dos pobres? que permite a estas certas condições de controle populacional e TERRITORIAL.	territorial (espaço)
28.	2004	SP	UFSCAR	Gilberto Francisco Dalmolin	O papel da escola entre os povos indígenas: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural	Educação escolar indígena Educação diferenciada	destacada a construção da negação de direitos aos indígenas como forma de legitimar o domínio colonial/capitalista sobre TERRITÓRIOS.	Limite político-administrativo (indígenas)
29.	2004	SP	UFSCAR	Tânia Regina Pires de Godoy Torres de Oliveira	O estudo da guerra e a formação da liderança militar Brasileira (1996-2004)	Educação castrense no Brasil Identidade militar Brasileira	realidade da sociedade Brasileira. na qual não se interessa pelas questões referentes … defesa. já que a nação sofre pouquíssimos riscos contra sua integridade TERRITORIAL e sua soberania	Limite político-administrativo
30.	2004	SP	UNIMEP	Regina Móvio de Lara	Municipalização do ensino ou urbanização do ensino no Brasil?	Municipalização do ensino Fenômeno urbano	o espaço municipal vai se estreitando. se misturando. se confundindo com o de sua sede. porém não perde seu status de menor unidade TERRITORIAL político-administrativa. isto acaba resultando na inflexão campo-cidade. urbano-rural.	Limite político-administrativo (municipal)
31.	2005	CE	UFC	Maria Jose Albuquerque da Silva	Pluralidade e diferenças culturais na escola: a formação para a cidadania em questão.	Pluralidade cultural Diferenças culturais Cidadania	tem como objeto de investigação a questão de como a docência vem lidando com a pluralidade e as diferenças culturais. eixos importantes na formação cidadã. o proposito , contribuir para sugerir pistas visando … superação de práticas discriminatórias no TERRITÓRIO escolar.	espaço escolar

32.	2005	CE	UFC	Lucíola Andrade Maia	Mística, educação e resistência no movimento dos sem-terra (MIST): assentamento Antônio Conselheiro, Ocara, Ceará.	Mística Educação Resistência	redesenhando o sentido educativo e formativo. reescrevendo o TERRITÓRIO do campo e reafirmando marcas e símbolos da resistência.	Limite político-administrativo (municipal/território do campo)
33.	2005	BA	UFBA	Natalia Maria Reis Oliveira Furtado	O ethos escolar como estruturante da formação ético-moral, na educação básica	Ética Educação emocional Prática pedagógica	objetivando identificar o papel das construções individuais e coletivas. na constituição de um TERRITÓRIO relacional polilógico. numa abordagem participativa. buscamos interpretar o cotidiano escolar.	espaço escolar
34.	2005	SP	PUC/SP	Heldina Pereira Pinto	O global e o local na construção de práticas curriculares	Globalização Cultura Currículo Saber local comunidade ne	os saberes de diversos grupos considerados diferentes do modelo europeu não são aceitos. no momento da seleção dos conteúdos escolares. em seu próprio TERRITÓRIO. esses saberes são tidos como inferiores e pré-racionais. por não possuírem a maioridade adquirida apenas pelos povos e culturas (re)criados pela narrativa moderna e pela lógica da razão instrumental.	des Territorializada (aplicação do conteúdo) / Limite político-administrativo (quilombolas)
35.	2005	RS	UFRGS	Heloisa Salles Gentil	Identidades de professores e rede de significações? Configurações que constituem o? nos, professores?	Identidades Circunscritores Rede de significações	o trabalho docente , o elo inicial das identidades de professores. que ganham significações em cada TERRITÓRIO. na relação com as histórias pessoais e coletivas. com os processos formativos. enfim nas práticas sociais histórica e geograficamente situadas. aonde vão se constituindo os significados das identidades de professores.	território do trabalho docente (espaço/lugar)
36.	2005	RS	PUC/RS	Clarice Gorodicht	Linguagens e subjetividades - o mesmo e o diferente: um diálogo polifônico	Educação Linguagem Subjetividade Narrativa	entreteço diversas vozes que se enunciam pela grande temporalidade? vozes que propõem perspectivas teóricas e vozes que estão na atualidade cotidiana? aproximadas. confirmadas e contraditas pela minha própria voz autobiográfica. testemunha e retratista do mesmo TERRITÓRIO.	espaço/lugar
37.	2005	RS	UNISINOS	José Licínio Backes	A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar	Identidade Diferença Negociação Cultura	as identidades são o resultado de um processo de negociação permanente com a diferença. portanto. nesse campo teórico. as identidades/diferenças são produzidas pelas relações de poder no TERRITÓRIO da cultura. um TERRITÓRIO visto como um campo de disputa de sentidos.	território (cultura)
38.	2005	RS	UNISINOS	Moises Alves de Oliveira	Enunciados científicos nos laboratórios de ciências de Ensino Médio	Laboratório Enunciados científicos Agonísticas	crença do laboratório escolar como um TERRITÓRIO onde professores e alunos são convertidos em transmissores/comprovadores de conhecimentos.	espaço escolar
39.	2006	CE	UFC	Alessandro Augusto de Azevedo	Quando trabalho é ensinação para a rude e estudo é bom pro cabra conseguir emprego melhor: falas, representações e vivências da educação popular na reforma agrária.	Representações sociais Educação escolar Assentamentos rurais	escola/ suas expectativas subjetivas quanto … satisfação de suas necessidades imediatas pela educação escolar/ suas expectativas de futuro TERRITORIAL. ou seja. seus projetos de futuro realizáveis a partir das condições de vida e trabalho gestadas desde sua condição de assentamento da reforma agrária/ e suas expectativas de futuro geracional.	espaço/lugar (futuro territorial)
40.	2006	MG	UFMG	Rogata Soares Del Gaudio	Concepções de nação e estado nacional dos docentes de Geografia - Belo Horizonte no final do segundo milênio	Estado nacional Docentes de Geografia Segundo milênio	a posse soberana sobre o TERRITÓRIO. a existência do aparelho estatal. e o reconhecimento de sua soberania por outros estados nacionais. há ainda. por parte dos docentes entrevistados. o recurso … utilização intensiva do termo "país" ora designando a um. ora ao outro. [...] . uma vez que a construção de nossa identidade está calcada em elementos como a extensão TERRITORIAL. a natureza (em seu duplo aspecto edênico e infernal) e a presença de um povo ordeiro e pacífico.	Limite político-administrativo (Brasil)
41.	2006	SP	UFSCAR	Selma Martines Peres	Práticas de leitura de professoras de educação infantil: narrativas de professoras - Catalão - GO	Práticas de leitura Narrativas de professoras	o mapa narrado pelas professoras remete a TERRITÓRIOS de leitura formatados por protocolos e imperativos.	territórios de leitura
42.	2006	PR	UFPR	Iêda Viana	Artes de fazer na reforma escolar: o projeto de estudos sociais a partir da longa duração em Curitiba (1970-1980)	Reforma escolar Práticas escolares História cultural	a experiência local permitiu repensar a representação de que a institucionalização dos estudos sociais ocorreu de forma homogênea no TERRITÓRIO nacional.	Limite político-administrativo (Brasil) território nacional

43.	2006	RS	UFRGS	Aromilda Grassotti Peixoto	Educação e trabalho: Tecidos, costuras e bordados de uma docência desterritorializada que procura a saúde	Educação Trabalho Educação permanente Saúde Texturas	a tese trata de experiências docentes em TERRITÓRIO não escolar.	espaço não escolar
44.	2007	CE	UFC	Francisco Jose Rodrigues	O espaço curricular numa escola pública em Fortaleza - as culturas juvenis dos dominados, a cultura oficial e as relações de poder decorrentes desse encontro (praticando estudos culturais).	Currículo Cultura Poder Existência	o propósito do trabalho é investigar. … luz das teorias curriculares contemporâneas. no TERRITÓRIO curricular de uma escola pública.	espaço escolar
45.	2007	RJ	UFF	Marcelo Paraiso Alves	Práticas cotidianas e a escola pública em Volta Redonda - cidade - bairro - escola: subalternidade e gestão escolar.	Gestão escolar Cotidiano Subalternidade	são as práticas que emergem na gestão da escola municipal Rubens machado. localizada no município de volta redonda/RJ. e a relação entre histórias locais. projetos globais e a colonialidade do poder. na tentativa de articular conexões entre as práticas dos sujeitos e as histórias TERRITORIAL.	Limite político-administrativo ou lugar espaço vivido
46.	2007	SP	UNICAMP	Nilson Thomé	A formação do homem do contestado e a educação escolar - república velha.	Educação História Educação escolar	contribuir para as investigações sobre a educação escolar nesta região. O estudo trata do espaço livre e da formação do TERRITÓRIO contestado.	Limite político-administrativo (Santa Catarina /Contestado)
47.	2008	BA	UFBA	Ana Kátia Alves Dos Santos	Ciência da educação na Bahia: infância afrodescendente e epistemologia crítica no ensino fundamental.	Educação da criança Crianças Afrodescendentes	possibilita reflexão sobre uma epistemologia crítica que considera o princípio da reconciliação como tarefa significativa realizada pelos afrodescendentes deste TERRITÓRIO.	Limite político-administrativo (Bahia)
48.	2008	ES	UFES	Maria das Graças Cota	O processo de escolarização dos guaranis no Espírito Santo	Guarani Educação escolar indígena Identidade étnica	tais como a cultura desse mesmo povo e os problemas TERRITORIAL vividos por eles. como espaços de fronteira. a escola e o programa de EEI guarani podem ser considerados espaços de índios e de não-índios e. assim. espaços de angústias. incertezas. mas também de oportunidades e de criatividade.	espaço/lugar
49.	2008	RJ	UFRJ	Daniela Patti Do Amaral	Faculdade de educação da UFRJ: argumentos pela sua constituição como de território de formação teórica e prática dos licenciandos	Ensino superior Formação de professores Análise retorica	buscou-se compreender que discursos os licenciandos proferem acerca dos professores da faculdade de educação. das disciplinas pedagógicas obrigatórias para obtenção do título de licenciado e quais suas representações sobre os TERRITÓRIOS de formação docente no âmbito da UFRJ	espaço acadêmico
50.	2008	RJ	UFF	Denise Maria Antunes Cordeiro Terra	Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades.	Jovens pobres jardim Catarina São Gonçalo processo de es	a falta de trabalho e as andanças pela cidade. em que pesem as mudanças no mundo globalizado o bairro como um TERRITÓRIO habitado pode ainda constituir-se como um lócus de adesão para muitos sujeitos dos setores sociais populares.	Limite político-administrativo (bairro) território habita (Jardim Carteirinha/ Rio de Janeiro)
51.	2008	SP	PUC/SP	Suely Dulce de Castilho	Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo (MT).	Currículo Quilombo Mata Cavalo Família negra	este estudo trata de compreender as relações de um grupo de famílias negras da comunidade negra rural de mata-cavalo - localizada no estado de mato grosso - com a educação escolar. população está inserida num contexto rural. com uma história pautada na escravidão e. na luta por reconhecimento de seu TERRITÓRIO.	espaço Rural / quilombola
52.	2008	RS	UFRGS	Humberto Rocha Cunha	Pedagogia intergeracional numa família negra no Rio Grande do Sul	Pedagogia intergeracional	formulação e vivência dos valores. subsidiada pela situação de classe. etnia e pertencimento TERRITORIAL.	Pertencimento territorial
53.	2008	RS	UFRGS	Karyne Dias Coutinho	A emergência da psicopedagogia no Brasil	Psicopedagogia Escola nova Michel Foucault	tem-se que a troca de ênfase do dispositivo disciplinar para o dispositivo de seguridade. estudada por Foucault em seguridade. TERRITÓRIO. população. foi possibilitada. na instância educacional. por práticas que se envolveram com a atribuição de um caráter científico ao campo da educação	

54.	2008	RS	PUC/RS	Mirna Susana Viera de Martínez	Rumos da formação de professores além da fronteira: identidades e diferenças	Educação Educação comparada Formação profissional de professores	como as suas identidades são constituídas nesta fronteira. que perfis apresentam e como essa TERRITORIALIDADE respeita as identidades dos profissionais de cada país e com isso contribuir para a educação no MERCOSUL	territorialidade
55.	2009	CE	UFC	Vera Lucia de Azevedo Dantas	Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas cirandas da vida, em Fortaleza/CE	Educação popular Saúde Educação Arte	saúde e a educação escolar como forma de se aproximar da vida no TERRITÓRIO dá o tom do dialogismo entre educação e gestão em saúde.	espaço/lugar
56.	2009	RN	UFRN	Maria Gloria da Paz	História e educação de mulheres remanescentes indígenas de missão do sahy	Memoria História Educação Aldeamentos franciscanos	a pesquisa foi realizada no distrito de missão do sahy. um antigo aldeamento franciscano instalado em .1697 e extinto por volta de 1863. situado no TERRITÓRIO das jacobinas.	Limite político-administrativo (indígenas)
57.	2009	RJ	UERJ	Débora Raquel Alves Barreiros	Todos iguais... Todos diferentes... Problematizando os discursos que constituem a prática curricular da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro (SME/RJ).	Currículo Diferenças culturais SME	optamos por uma abordagem metodológica que compreendesse o currículo como produção cultural. em que os conhecimentos e os poderes pudessem ser compreendidos como campo da significação. cenário em que as culturas lutam por legitimidade. um TERRITÓRIO contestado.	área do saber (currículo)
58.	2009	MG	UFU	Carlos Edinei de Oliveira	Migração e escolarização: história de instituições escolares de tangará da serra Mato Grosso - Brasil (1964 -1976)	Migração Educação História das instituições escolares	a pesquisa "migração e escolarização: história de instituições escolares de tangará da serra" mato grosso / Brasil (1964 -1976). responde ao seguinte problema: como foi tratada a questão educacional durante o estímulo … ocupação TERRITORIAL em mato grosso a partir de 1960	Limite político-administrativo (Mato grosso)
59.	2009	SP	UFSCAR	Neimar Machado de Sousa	A catequese colonial jesuítica na região do Itaim no século XVII	História da educação Educação jesuítica Índios do Itatim	objetivo é investigar os princípios fundamentais da educação jesuítica colonial entre os /Itatim. / relacionando catequese. conversão e a ocupação espanhola do TERRITÓRIO indígena que implicou no estabelecimento de processos de negociação. estabelecidos a partir do contato indígena com os missionários jesuítas. colonos.	Limite político-administrativo (indígenas)
60.	2009	SP	PUC/SP	Viviane Canecchio Ferreirinho	Trajetórias de professores na carreira e percursos na cidade: estudo sobre a socialização de professores na carreira do magistério	Socialização profissional Trajetória de professores	revelam também relações de dominação dentro das escolas e evidenciam a estrutura do poder no espaço TERRITORIAL da cidade.	Limite político-administrativo (São Paulo)
61.	2009	SP	PUC/SP	Fernando César de Souza	Jornadas interdisciplinares: do mito de quíron … construção da metáfora da cura na escola	Interdisciplinaridade Cura Doença Formação de professores	o trabalho descreve algumas investigações interdisciplinares. com grupos de professores da escola pública e particular objetivando a construção da metáfora da cura. em espaços de pesquisa "in loco". durante as chamadas jornadas. o eixo central está na ampliação do significado da palavra cura como cuidado. em duas categorias: cuidar de si e cuidar do outro. alcançando um diálogo que nasce na educação e se mescla com os campos médico e filosófico. trata-se de adentrar em TERRITÓRIOS aparentemente desconexos. como a escola ou a clínica médica.	área do saber (escola e clínica médica)
62.	2009	PR	UFPR	Liliana Meller Larocca	Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1886-1947)	Ciência higiene Eugenia História da medicina no Paraná	ao tematizarem sobre uma intervenção nas escolas e nos seus usuários. os médicos paranaenses pretendiam cuidar proteger e higienizar a infância. tarefa assumida com vistas … inserção do TERRITÓRIO paranaense no processo nacional de saneamento sanitário e social.	Limite político-administrativo (Paraná)
63.	2009	RS	PUC/RS	Liana da Silva Borges	A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do mova	Educação popular EJA educação	campos divergentes em termos de concepção e de práticas de alfabetização. o. MOBRAL. com características assistenciais e voltado para uma visão de. alfabetização compensatória. desenvolveu um sistema de educação que marcou a vida de milhões de Brasileiros por mais de quinze anos. tendo atingido a totalidade. do TERRITÓRIO nacional.	Limite político-administrativo (Brasil)

64.	2009	MS	UFMS	Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani	Centro de educação rural de (sem sugestões): artes em profissionalizar (1974-2001)	Centro de educação rural de Aquidauana (MS) Ensino técnico	reproduziram saberes e verdades sobre a formação/profissionalização que limitaram a potencialização de experiências singulares. que simultaneamente aconteceram em seu interior. dentre elas. consideradas na escola como "extracurriculares" encontra-se o grupo teatral que funcionou inventando e reinventando seu TERRITÓRIO. constituindo um espaço e uma programação diferenciados dos demais. esse tipo de modalidade educacional e os discursos que vêm sustentando suas práticas. como as programações inscritas na educação oferecida no CERA	
65.	2010	CE	UFC	Piedade Lino Videira	Batuques, folias e ladainha: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação	Quilombo do Cria-ú Úcultura AfroamapaenSeeducação	a educação em quilombos deve considerar os aspectos étnicos. históricos. antropológicos e culturais desses patrimônios materiais e imateriais nacionais. tais aspectos se manifestam no contexto do quilombo do Cria-ú. TERRITÓRIO afrodescendente de feição misteriosa em virtude das energias míticas que lá circulam.	Limite político-administrativo (Quilombo)
66.	2010	RN	UFRN	Selma Costa Pena	História de leitura e de leitores: práticas e concepções de leitura em narrativas de professores de diferentes disciplinas escolares.	História do leitor Da leitura Narrativa autobiográfica	em segundo lugar. que a reflexão sobre as memorias de leitura resultou em um novo olhar dos participantes sobre seu trabalho docente e confirmou a hipótese segundo a qual a produção de narrativas autorreferenciadas oferece a quem narra a possibilidade de transformação das representações do sujeito consigo mesmo. com o outro e com o mundo. demonstrando a importância da pesquisa (auto) biográfica como método de investigação em educação e sua contribuição para a formação de formadores de leitores em diversas áreas de conhecimento. enquanto TERRITÓRIOS constitutivos do sujeito e de suas práticas sociais. na escola e fora dela.	
67.	2010	RJ	UFF	Andréa Serpa Albuquerque	Quem são os outros na/da avaliação? Caminhos possíveis para uma prática dialógica	Avaliações escolares Fracassos Sucessos	na busca de uma escola mais democrática. comprometida com a emancipação de todos os sujeitos que nela se encontram. a partir da DESTERRITORIALIZAÇÃO dos saberes e poderes.	desterritorialização de saberes
68.	2010	RJ	PUC-RIO	Antônio Jorge Paraense da Paixão	Interculturalidade e política na educação escolar indígena da aldeia teko haw-Pará	Interculturalidade Educação escolar indígena	para isso nos utilizamos do conceito de "cultura da escola" de forma a investigar como a escola da aldeia teko haw constitui um TERRITÓRIO físico e simbólico separado da cultura da aldeia.	Limite político-administrativo (Indígena)
69.	2010	MG	UFMG	Carla Valeria Vieira Linhares Maia	Cartografias juvenis: mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem	Juventude territórios Ser jovem	teve como objetivo mapear e descrever as vivências juvenis e representações sobre o ser jovem e a juventude no universo de estudantes de uma escola pública da cidade de belo horizonte. modalidade EJA educação de jovens e adultos. com isso pretendeu-se construir uma cartografia das mudanças e permanências nos TERRITÓRIOS e modos de ser jovem e viver a juventude em diferentes gerações e contextos históricos.	espaço/lugar
70.	2010	SP	USP	Maria Walburga Dos Santos	Saberes da terra: o lúdico em bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico)	Não tem	a periodização reside no tempo de ocupação do TERRITÓRIO pelos ancestrais dos atuais habitantes da região, ou seja, aproximadamente um século (1910 até os dias de hoje).	Limite político-administrativo (Quilombo)
71.	2010	SP	USP	Paulo Eduardo Dias de Mello	Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos	EJA Material didático	depreende-se como marca distintiva da produção didática da EJA sua ampla diversidade. em resposta …s características intrínsecas que marcam essa modalidade de ensino. sua pulverização pelo TERRITÓRIO nacional.	Limite político-administrativo (Brasil)
72.	2010	SP	USP	Érica Ayaco Sacata Tongu	Migrações, processo educacional e os dekassegui: um estudo da rede de relações em torno da criança Nikkei na escola Brasileira no Japão	Não tem	se parte delas é homologada pelo governo brasileiro. todas são instituições particulares formalmente apresentadas …s famílias Brasileiras vivendo no Japão como vinculadas ao desenvolvimento com base nos parâmetros curriculares nacionais estabelecidos no Brasil. mas em vigência em TERRITÓRIO japonês.	Limite político-administrativo (Japão)

73.	2008	PE	UFPE	Edilene Rocha Guimarães	Política de Ensino Médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares.	Política prática curricular cotidiano escolar	a pesquisa objetiva analisar as inter-relações entre política e práticas curriculares no TERRITÓRIO do cotidiano escolar.	espaço escolar
74.	2010	SP	UNESP /ARAR	Marilsa Miranda de Souza	Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no estado de Rondônia a partir de 1990	Educação do campo Capitalismo burocrático	a análise centra-se nas políticas públicas impostas pelo imperialismo e nas relações semifeudais e semicoloniais do capitalismo burocrático Brasileiro. dentre outras formas. a ação do imperialismo faz-se presente na Amazônia por meio de seus organismos multilaterais. especialmente o banco mundial. com o objetivo de exercer a dominação ideológica e o controle do TERRITÓRIO.	
75.	2010	SP	UNESP /MAR	Cinthia Magda Fernandes Ariosi	Organização e gestão democrática na escola pública de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades Brasileira e italiana	Gestão democrática Educação infantil Participação	além das entrevistas realizadas. foram observadas e analisadas quatro escolas de educação infantil em Bauru e visitadas quatro escolas na Itália. durante o período de permanência em TERRITÓRIO italiano.	Limite político-administrativo (Itália)
76.	2010	SP	UNIMEP	Orivaldo Aparecido Lovison	Política educacional paulista de 1937 a 1945	Educação paulista Legislação educacional paulista	conclui-se que a legislação elaborada neste período possibilitou a evolução de uma política educacional. em vários aspectos. tanto pelas propostas dos intelectuais renovadores como pela luta dos conservadores. ao lado da edição das leis do ensino em TERRITÓRIO paulista.	Limite político-administrativo (São Paulo)
77.	2010	RS	UFRGS	Maria Silvia Cristofoli	Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e argentina entre avanços e percalços	Política educacional Políticas curriculares Mercosul	a tese analisa. no TERRITÓRIO das políticas públicas curriculares.	área do saber (Política pública)
78.	2011	RN	UFRN	Maria Alveni Barros Vieira	A educação destinada a algumas crianças do Piauí (1730-1859)	Educação da criança Séculos XVIII e XIX Piauí	vilas e povoados piauienses. a história cultural da educação da criança no TERRITÓRIO do Piauí do ano de 1730 ao ano de 1859.	Limite político-administrativo (Piauí)
79.	2011	PE	UFPE	Roseane Maria de Amorim	As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais em escola da rede municipal de ensino do recife.	Práticas curriculares Relações Etnicorraciais	o currículo entendido como artefato e TERRITÓRIO contestado se contrapõe a uma concepção meramente técnica.	área do saber (Currículo)
80.	2011	BA	UFBA	Renato Izidoro da Silva	O impossível material de algumas proposições para a realidade da educação indígena: aporias, alquimias e ideologias.	Realidade mental Realidade textual Realidade mundana	objetiva. material em oposição ao ideal, realista das escolas indígenas cada vez mais presentes e participantes da vida comunitária das inúmeras e diversas etnias habitantes do TERRITÓRIO político e econômico Brasileiro.	
81.	2011	BA	UFBA	Rosa Meire Carvalho de Oliveira	As novas Geografias das culturas, conhecimentos e aprendizagens: ampliando relações entre o território e o desterritório.	território Currículo Redes tecnologias	esta pesquisa trata dos processos de ampliação de fronteiras educativas ancorados no binômio educação-TERRITÓRIO e suas interfaces com as tecnologias de informação e comunicação (TIC).	fronteiras educativas
82.	2011	ES	UFES	Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni	A potência da estética da existência no cotidiano escolar	Estética da existência Cotidiano escolar Micropolítica	potencializando processos que permitem DESTERRITORIALIZAR E RETERRITORIALIZAR subjetividades produtoras de singularidades. o cotidiano escolar.	desterritorializar e retorializar
83.	2011	RJ	UERJ	Mario Sergio Teixeira de Oliveira	Alunos da seja: os sujeitos da oração	EJA Ressignificação cidadania Produção de saber	na análise e interpretação dos dados levantados. se pode constatar a realidade da migração nordestina. em sua maioria no contexto do espaço TERRITORIAL Brasileiro / as estratégias de sobrevivência encetadas por esses imigrantes / a rede de solidariedade que envolve as soluções em termos da busca do trabalho na metrópole e das relações afetivas /	Limite político-administrativo (Brasil)

84.	2011	MG	UFMG	Cleyde Oliveira de Castro	Apropriação das ideias da nova escola no território do Acre nos anos de 1940: a gestão de Maria Angélica de Castro na secretaria estadual de educação	Educação normal primária Escolanovismo	coloco como objetivo verificar como se deu o processo de apropriação das ideias sobre a escola nova no período do Acre TERRITÓRIO.	Limite político-administrativo (Acre)
85.	2011	MG	UFMG	Rosely Carlos Augusto	Aprender na prática: narrativas e histórias de lideranças camponesas, no sertão do norte de Minas, em finais do século.	Aprendizagem na prática Narrativas Lideranças camponesas	mais recentemente. vêm se expressando em novas formas de luta pela terra e defesa de princípios ecológicos. quando se autodenominam como lavradores. geraizeiros sem-terra. habitantes de TERRITÓRIOS de reforma agrária. agricultores familiares.	Limite político-administrativo (territórios da reforma agraria)
86.	2011	MG	UFMG	Ana Cristina Pereira Lage	Conexões vicentinas: particularidades políticas e religiosas da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentistas	Mundialização Filhas de caridade Educação católica	por outro lado. as filhas de caridade proporcionaram uma ampla conexão e mestiçagem da cultura vicentina em mariana. caracterizaram-se como as primeiras congregadas femininas que chegaram ao TERRITÓRIO mineiro para cuidar de doentes.	Limite político-administrativo (Minas gerais)
87.	2011	MG	UFJF	Andréa Borges de Medeiros	Memória de crianças em crônicas de escola: modos de lembrar, de narrar e de ser.	Memoria Infância Cultura escolar	esta tese busca apresentar um contexto de pesquisa sobre a memória social das crianças quando do encontro delas com a experiência escolar. tal movimento investigativo avançou sobre um TERRITÓRIO pouco conhecido.	área do saber
88.	2011	SP	UFSCAR	Carla Regina Silva	Percursos juvenis e trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades	Educação Juventude Políticas públicas território	a pesquisa lançou mão de procedimentos metodológicos que tomaram por base uma composição de estratégias. entre elas. acompanhamentos individuais e coletivos no TERRITÓRIO.	espaços/ lugares (periferia urbana de cidades)
89.	2011	SP	UFSCAR	Kátia Cristina Nascimento Figueira	Forças armadas e educação: o colégio militar de campo grande - Mato Grosso do Sul (1993 - 2010)	Forças armadas Colégio militar Educação	partimos do pressuposto de que a sua criação durante a última década do século XX correlaciona-se com a constituição de um novo papel estabelecido pelas forças armadas após os governos militares (1964-1985). a ocupação do TERRITÓRIO sulista de Mato Grosso.	espaços/ lugares (território sulista no Mato Grosso)
90.	2011	SP	USP	Marisa Vieira Ferraz Cunha Nubile	Uma viagem pelo território das letras: ressonâncias do feminino na escrita numa perspectiva psicanalítica.	Educação Escrita Feminino Literatura Psicanálise	deixando de ser adjetivo. o feminino passou a ser tratado não como a qualidade de alguns escritos. mas como substância da escrita. que seria. eventualmente. reconhecida em certos escritos literários construídos nesse TERRITÓRIO-litoral.	área do saber
91.	2011	SP	USP	Cayo Vinicius Honorato da Silva	A formação do artista: (conjunções e disjunções entre arte e educação).	Arte Dessubjetivação Diferenciação Educação Política	a formação do artista denomina. neste trabalho. um espaço conceitual e um modo de referenciação particulares. ela não diz respeito. portanto. em primeira instância. ao processo pelo qual alguém se torna artista. nem ao problema das escolas para artistas. trata-se de um plano de DESTERRITORIALIZAÇÃO entre o ensino da arte e as práticas artísticas.	desterritorialização (áreas do saber)
92.	2011	SP	UNICAMP	Fernando Henrique Cavalcante de Oliveira	"O ensino religioso na escola pública: perspectivas, percalços e novos horizontes … luz do clássico didática magna de João Ramos Comenius"	Ensino religioso Escola pública Comenius Didática magna	visando compreender os discursos. trajetórias. percalços e novos horizontes que se permitem conquistar. … luz das propostas e práticas pedagógicas vivenciadas através dos livros didáticos e de pesquisas realizadas no espaço escolar através de pesquisadores, buscando identificar essa trajetória de legislação que perpassa o nosso TERRITÓRIO Brasileiro.	Limite político-administrativo (Brasil)
93.	2011	SP	PUC/SP	Marcia Regina Ristow	Artes de prevenir: educação e saúde pelas visitadoras sanitárias no paraná (1920-1940)	Higiene Educação Prevenção	procuramos mostrar o trabalho que já era desenvolvido pelas práticas ou cuidadoras de saúde no interior do estado. e como as políticas de interiorização e efetiva ocupação do TERRITÓRIO me permitiram entender que esse atendimento constituía a única forma de prática médica.	Limite político-administrativo (Paraná)
94.	2011	SP	UNIMEP	Raquel Alves de Carvalho	A construção da identidade e da cultura camponesa entre o preconceito e a resistência: o papel da educação	Educação do campo Sertão Povos do campo Identidade	começando por seu período de glória até o processo que tem se perpetuado. a saber. a tentativa de desqualificação deste TERRITÓRIO e sua gente. para compreender como esse processo de desqualificação vai ocorrendo analisam-se os discursos professados por alguns escritores da nação no final do século XIX e início do século XX.	espaço Rural (campo Brasileiro)

95.	2012	CE	UFC	Gisele Soares Gallicchio	Eliminação: uma desterritorialização da violência (linhas transversais aos territórios escolares).	Eliminação Violência Subjetividade Sociedades de controle	a tese procura seguir o percurso da eliminação num processo de DESTERRITORIALIZAÇÃO da violência. quando incitada pelas práticas de consumo. RETERRITORIALIZADA nas estratégias de controle e absorvida pela subjetividade capitalística.	desterritorialização e reterritorialização
96.	2012	CE	UFC	Rebeca de Alcantara e Silva Meijer	Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses.	Cosmovisão africana Pesquisa/formação Pretagogia	estas por sua vez reeditaram suas propostas pedagógicas e curriculares transformando o espaço escolar em TERRITÓRIO de valorização da cosmovisão africana a partir da articulação teorico-metodologicas de seus princípios fundamentais.	espaço escolar
97.	2012	RN	UFRN	Francisco Vitorino de Andrade Junior	Saberes e práticas docentes: a reelaboração teorico-metodologicas do conceito de território no ensino fundamental	Elaboração conceitual território Abordagem colaborativa	buscando responder à questão: qual a contribuição teorico-metodologicas que o processo de elaboração conceitual, em particular, de TERRITÓRIO exerce nas práticas de ensino de Geografia desenvolvidas no espaço escolar? nesse sentido. objetivou-se investigar com professoras do ensino fundamental a contribuição teorico-metodologicas do processo de elaboração conceitual de TERRITÓRIO nas práticas de ensino de Geografia e analisar.	território conceito
98.	2012	BA	UFBA	Regina Sandra Marchesi	A produção do conhecimento em educação física: considerações sobre a concepção de cultura e corpo presente nas monografias das universidades públicas da Bahia.	Produção de conhecimento Monografias	no TERRITÓRIO do saber da educação física. é flagrante a exploração da área em campos de conhecimento que a bem pouco tempo.	área do saber
99.	2012	ES	UFES	Kezia Rodrigues Nunes	Infâncias e educação infantil: redes de sentidosproduções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças	Educação pré-escolar Currículo Infância	o texto tese se dedica a compreender as relações engendradas entre os conceitos TERRITÓRIOS criança. infância e educação infantil. como objetivo principal. busca problematizar. relacionar e conectar redes de sentidosproduções a esses conceitos a fim de rasurar os seus contornos e compreensões hegemônicas e. nesse permanente movimento de DES-RE-TERRITORIALIZAÇÃO.	área do saber (mais coisas)
100.	2012	RJ	UFF	Amália Cristina Dias da Rocha Bezerra	Entre laranjas e letras: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950)	Processos de escolarização Nova Iguaçu Citricultura	atividade procuraram reordenar os usos do TERRITÓRIO em função da citricultura. que se tornou o principal eixo estruturante da economia local	espaços/ lugares
101.	2012	MG	UFJF	Sérgio Augusto Leal Medeiros	Imagens educativas do cinema/ possibilidades cinematográficas da educação	Educação Cinema Olhar Imagem	estimulando seu desejo de saber. mais que um aprendizado sobre o cinema como TERRITÓRIO inusitado de construção de saberes.	área do saber
102.	2012	MG	UFU	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história: um estudo em escolas no meio rural e urbano	História Estudo Ensino Professores de história Formação	posicionam-se diante dela. possuem desejos e propostas de mudanças das condições de vida. são críticos em relação … instituição escolar. mas acreditam na escola e confiam nos professores. os professores no cotidiano escolar expressam e reconstroem suas histórias de vida pessoal e profissional e assim. se formam e transformam suas identidades nos diferentes TERRITÓRIOS em que atuam.	
103.	2012	SP	UNICAMP	Carolina Messora Bagnolo	"Encontros E Desencontros Das Empresas E Escolas No Território Da Educação Ambiental"	Autonomia Dependência Educação Ambiental	esta pesquisa objetiva analisar até quanto a escola está preparada para exercer criticamente sua autonomia diante das inserções empresariais de Educação Ambiental no processo escolar. Para tanto, foram pesquisadas no ano de 2008 três escolas municipais de Mogi-Guaçu-SP e três empresas da região que atuaram nestas instituições	
104.	2012	SP	UNICAMP	Francisco Cláudio de Sousa Silva	"Realidades da educação de jovens e adultos no ensino fundamental-presencial no município de Itaituba(pá): desafios da gestão, do planejamento e das políticas educacionais na efetivação do direito … educação em escolas da cidade e do campo"	EJA Ensino fundamental Políticas educacionais	apoiando na abordagem qualitativa pontua o trabalho que ampliar o acesso … educação no contexto municipal é um desafio … gestão. ao planejamento e …s políticas educacionais por ser Itaituba um município da região amazônica. banhado por rios. com distâncias TERRITORIAL. com distâncias TERRITORIAL entre Itaituba e Belém e boa parte das comunidades do meio rural que o primeiro pertence.	Limite político-administrativo (Distância territorial entre)

105.	2012	SP	UNICAMP	Mauro Gomes da Costa	"As ações civilizatórias e de conversão ao catolicismo das missões salesianas junto aos povos indígenas do rio negro/amazonas (1960/1980)"	Missões salesianas Resistência Povos indígenas do Noroeste	fundamentada na suposta inferioridade intelectual do índio. sob a ótica da doutrina de segurança nacional. da estratégia geopolítica de integração TERRITORIAL.	
106.	2012	SP	UNESP/ARAR	Samuel Luís Velasques Castellanos	A representatividade do livro escolar no maranhão império: produção, circulação e uso	Escolares maranhenses Instrução pública no oitocentos	os quais se destacam: os jornais no cenário da sociedade maranhense do oitocentos foram o mais relevante meio de divulgação do cotidiano da província ao mesmo tempo em que estimulou a qualidade dos impressos produzidos pelas inúmeras tipografias. que colocou em relevo os livros que circularam em seu TERRITÓRIO e de outros espaços Brasileiros.	Limite político-administrativo (Maranhão)
107.	2012	PR	UEM	Maristela Rosso Walker	Identidade puyanawa e a escola indígena	Identidade Cultura Educação escolar indígena	a comunidade puyanawa (gente do sapo) tem origem. segundo as tradições. da junção do sapo com a folha. fala a língua portuguesa e tenta re (vitalizar) a língua puyanawa. chamada pelos mais idosos de ??diku?? (língua verdadeira). que pertence … família linguística pano. vive no estado do Acre. no TERRITÓRIO indígena (ti) puyanawa.	Limite político-administrativo (Indígena)
108.	2012	PR	UEM	Marcia Guimaraes	O pensamento político de Dante Alighieri · luz da filosofia escolástica	Dante Educação Política Filosofia escolástica	partiremos das transformações que marcaram a Europa entre os séculos XI e XII e mais especificamente o TERRITÓRIO hoje ocupado.	Limite político-administrativo (Europa)
109.	2012	RS	UFRGS	Tatiana Souza de Camargo	O governo dos excessos: uma análise das práticas de prevenção e controle do excesso de peso realizadas por profissionais da atenção básica · saúde, em Porto Alegre/RS	Estudos culturais Corpo Saúde pública	realizei uma pesquisa de cunho etnográfico em práticas de promoção da saúde realizadas por profissionais de uma unidade de saúde (US). foram acompanhadas as reuniões de um grupo de emagrecimento e as atividades vinculadas ao programa saúde na escola realizadas por esses profissionais em uma escola de ensino fundamental adscrita ao TERRITÓRIO desta us.	espaço de saúde (unidades de Saúde)
110.	2012	RS	UFSM	Leodi Conceição Meireles Ortiz	O currículo da classe hospitalar pioneira no Rio Grande do Sul	Classe hospitalar Currículo Educação	eis a entidade sonhada e tencionada por esta prática curricular. portanto. a classe hospitalar pioneira no Rio Grande do Sul disponibiliza. em seu TERRITÓRIO de ensino. a aprendizagem de conhecimentos. valores e vivências. professando a tessitura de um currículo impregnado de vida.	
111.	2012	RS	UFPEL	Regina Célia Do Couto	O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil Uruguai	Currículo Identidade Diferença	neste TERRITÓRIO geográfico e subjetivo não há identidade fixa, mas sim um constante adiamento identitário.	Limite político-administrativo (Cidade de Jaguarão)
112.	2012	DF	UNB	Cristina Maria Costa Leite	O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professores de Geografia do ensino fundamental	Geografia escolar Lugar Cultura Identidade Ambivalência	apresenta-se problemática em virtude da especificidade político-administrativa deste TERRITÓRIO.	Limite político-administrativo
113.	2013	RS	UNISINOS	Odair Jose Spenthof	Formação de cabeças ou de ¨braços¨: tensionamentos entre educação geral e formação profissional no IFRS – campus Sertão entre 1963-2008	Currículo Relações de poder Políticas públicas Educação geral Formação profissional	o objetivo é analisar o processo de alterações curriculares para identificar e descrever o jogo de forças envolvidas nos tensionamentos entre as disciplinas de educação geral e as de formação profissional. considerando: a disputa de TERRITÓRIO entre elas.	áreas do saber
114.	2013	SP	USP	Aline Cristina de Oliveira Abbonizio	Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades	Alto rio negro amazonas Educação escolar indígena Inovação educacional Kotiria (wanano)	esta hipótese foi confirmada no estudo de caso da escola indígena khumuno wuu. que fica em TERRITÓRIO do povo kotiria (wanano). na comunidade caruru cachoeira. alto rio uaupús. no município de são Gabriel da cachoeira. AM.	Limite político-administrativo (Indígena)
115.	2013	SP	USP	Rosangela Aparecida Hilario	A escola de linha em Rondônia: a pedagogia da diversidade e acolhimento discente no interior da floresta amazônica	Diversidade cultural e social Escolas de linha Formação de professores Políticas públicas Rondônia	a formação TERRITORIAL de Rondônia foi definida com a criação do TERRITÓRIO federal do Guaporé.	Limite político-administrativo (Rondônia)

116.	2013	SP	PUC/SP	Daniel Amadeu Goncalves Barbiellini	A confluência do currículo na criação de textos audiovisuais: uma proposta de uso dos meios para as (i)mediações	Currículo Mídias na educação Letramento audiovisual	essa tese de doutorado aborda a necessidade de as práticas de mediação pedagógica subsidiarem o desenvolvimento de um currículo narrativo a ser compartilhado por professores e alunos. a pesquisa está dividida em duas partes: discussão teórica partindo dos conceitos sobre mediação. senso crítico. currículo e TERRITÓRIO encontrados nas obras de Paulo freire. jesús-martín barbero. ivor goodson e michel maffesoli / e uma parte experimental.	território conceito
117.	2013	BA	UNEB	Jussara Fraga Portugal	¨Quem é da roça é formiga! ¨: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais	Professores de Geografia Histórias de vida	esta pesquisa. de abordagem qualitativa. inscreve-se no âmbito do método (auto)biográfico. toma as narrativas das histórias de vida e das trajetórias de formação-profissão de seis professores de Geografia que nasceram. cresceram. vivem e exercem à docência em escolas situadas em contextos rurais. no TERRITÓRIO de identidade do sisal. no semiárido baiano.	Limite político-administrativo (Rural sisal no sertão baiano)
118.	2013	CE	UFC	Geranilde Costa e Silva	Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as	Matriz africana Pretagogia Formação de professores(as)	a Pretagogia está assentada nos valores da cosmovisão africana. que são: a ancestralidade. a tradição oral. o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes. a valorização da natureza. a religiosidade. a noção de TERRITÓRIO e o princípio da circularidade.	
119.	2013	RJ	UFRJ	Ana Angelita Costa Neves da Rocha	Q questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no Enem	Enem Currículo Ensino de Geografia	o presente estudo de doutoramento problematiza os sentidos de Geografia fixados no Enem (exame nacional do Ensino Médio). o objetivo é argumentar em favor de que o Enem seja percebido como uma organização curricular ambivalente que opera simultaneamente com a lógica disciplinar e a lógica da competência. produzindo o aprendizado espacial. nesta investigação. o exame é percebido como uma política de escala que ambiciona converter-se em demanda popular ao validar certos saberes para todo o TERRITÓRIO nacional.	Limite político-administrativo (Brasil)
120.	2013	RS	UFRGS	Dilmar Luiz Lopes	¨Rodas de conversa¨ e educação escolar quilombola: arte do falar saber fazer ¨ o programa Brasil quilombola em Restinga Seca/RS	Educação escolar quilombola território Formação de professores Narrativas e metáforas Rodas de conversa	a pesquisa objetiva conhecer os elementos que sustentam a política do TERRITÓRIO e da educação do programa Brasil quilombola (2008/2011).	política do território
121.	2013	RJ	UFRJ	Bruno Gawryszewski	Políticas de educação, hegemonia e territórios pacificados: estratégias contemporâneas para a gestão da governabilidade	Políticas públicas Escolas do amanhã Hegemonia Governabilidade Coerção Consenso	o objetivo é examinar como a educação pública tem sido operada em TERRITÓRIOS ocupados pela polícia.	espaços/ lugares
122.	2013	MG	UFMG	Veronica Mendes Pereira	A circulação da cultura na escola indígena xacriabá	Cultura Escola Educação escolar indígena	o objetivo desta pesquisa é analisar a circulação da cultura nas escolas xakriabá. a partir da implementação e da contínua expansão da escolarização no TERRITÓRIO indígena desse povo.	Limite político-administrativo (Indígena)
123.	2013	RJ	UERJ	Pablo de Vargas Guimaraes	Pensamento musical na escola obrigatória: do ensino de música ao devir musicada educação	Música Educação Escola Filosofia Ensino de música Devir música	faria mais sentido reivindicar a valorização ou o reconhecimento de um TERRITÓRIO musical escolar no qual a obrigatoriedade se reportasse · ação de pensar-fazer música musicalmente.	área do saber
124.	2014	RS	UNISINOS	Josaine de Moura Pinheiro	Estudantes forjados nas arcadas do colégio militar de porto alegre (CMPA): “novos talentos” da olimpíada Brasileira de matemática das escolas públicas (OBMEP)	OBMEP Colégio militar de Porto Alegre Estudos foucaultianos Educação matemática Neoliberalismo Empreendedorismo	os aportes teóricos que sustentam a investigação vinculam-se ·s teorizações de michel Foucault. principalmente ·quelas desenvolvidas em suas obras vigiar e punir. nascimento da biopolítica. segurança. TERRITÓRIO e população e do governo dos vivos.	território conceito

125.	2014	SP	UNICAMP	Denise Mesquita de Melo Almeida	Ação docente e desenvolvimento local ¨ o papel do grupo das meninas na construção das redes de sociabilidade e desenvolvimento de amargosa/bar	Educação infantil Formação continuada Qualidade Indicadores Avaliação	ao sul do TERRITÓRIO de identidade do recôncavo sul da Bahia. fronteira com o vale do jiquiriçá ¨ região que abriga o centro de formação de professores da universidade federal do recôncavo da Bahia.	
126.	2014	RS	UFRGS	Albina Pereira de Pinho Silva	Formação continuada de professores para o projeto uca: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados	Formação de professores Projeto uca Laptops educacionais Inclusão digital	a proposta de formação de professores do governo brasileiro para o projeto um computador por aluno (PROUCA). formulada para o TERRITÓRIO nacional.	Limite político-administrativo (Brasil)
127.	2014	RS	UFRGS	Leonir Amantino Boff	Educação do campo no portal da Amazônia: entrelaçamentos ético-político-estéticos	Educação rural Escola rural Educação no portal da Amazônia Entrelaçamentos éticopolíticoestéticos na educação do campo	esta tese doutoral resulta de uma pesquisa realizada com três escolas do campo localizadas na região amazônica mato-grossense. especificamente no contexto do ¨TERRITÓRIO da cidadania portal da Amazônia	espaços/ lugares
128.	2014	MG	UFU	Cecilia Maria Chaves Brito Bastos	Educação escolar indígena na região do uaçá no município de (sem sugestões) (1964-1985)	Educação escolar Escola indígena Identidade cultural Memoria Uaçá-Oiapoque	essa educação escolar foi conduzida por vários agentes de contato na época do governo dos militares. entre eles o serviço de proteção ao índio (SPI). a fundação nacional do índio (FUNAI). o governo do TERRITÓRIO federal do amapá.	Limite político-administrativo (Amapá)
129.	2014	MG	UFU	Alexsara de Souza Maciel	Da invisibilidade · Ascenção social: história e memória de professores negros no amapá (1970-1988)	Relações raciais Discriminação racial Educação história	essa pesquisa discute e analisa a trajetória de vida de professores negros do ensino fundamental e médio na década de 1970 a 1988. que nasceram. foram alfabetizados e se formaram professores no TERRITÓRIO federal do amapá	Limite político-administrativo (Amapá)
130.	2014	MG	UFMG	Leila Aparecida de Souza	Bakaru na comunidade indígena bororo da aldeia central de tadarimana, em Rondonópolis - Mato Grosso: conceitos e manifestações	Bakaru bororo Educação Escola indígena	esta pesquisa etnográfica expõe conceitos de bakaru e suas manifestações na comunidade indígena dos bororo da aldeia central de tadarimana. em Rondonópolis. Mato Grosso. significado como história do povo. fundamento. códigos sociais. bakaru são narrativas míticas contendo os princípios socio-cósmicos dos bororo. prescrições desse corpus de conhecimento puderam ser observadas na aldeia circular no TERRITÓRIO da aldeia central.	espaços/ lugares (território central da aldeia indígena)
131.	2014	PA	UFPA	Rosangela Maria de Nazare Barbosa e Silva	A educação básica no estado do Pará (1970-1985)	Juventude ribeirinha Direitos EJA Pedagogia da alternância Educação profissional	esta tese está balizada na realidade socioeducacional da juventude ribeirinha do município de Belém e tem por objetivo analisar a experiência da casa escola da pesca. uma escola pública vinculada · fundação centro de referência em educação ambiental escola bosque professor Eidorfe moreira. situada na ilha de Caratateua. estado do Pará. nessa parte do TERRITÓRIO amazônico.	espaços/ lugares (território amazônico)
132.	2014	RJ	UNESA	Suely Fernandes Coelho	Pescador não quer essa escola: representações sociais em área de conflito de território	Pesca EJA Escola	este estudo teve por objetivo investigar representações sociais que trabalhadores da pesca artesanal de atafona. distrito do município de são João da barra/RJ constroem sobre escola. a pesquisa foi realizada em área de conflito de TERRITÓRIO.	Limite político-administrativo (atafona)
133.	2014	RJ	UERJ	Maria Angelica da Gama Cabral Coutinho	Da universidade surge a cidade, da cidade as escolas: a UFRRJ e a educação pública municipal de Seropédica	Universidade federal rural do Rio de Janeiro Sistema municipal de ensino Município de Seropédica/RJ	a tese tem como proposito analisar a conexão que se estabelece entre a universidade federal rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a educação de Seropédica. tal universidade foi construída em uma região quase desabitada. próxima · cidade do Rio de Janeiro e sua instalação provocou a ocupação paulatina da região até vir a se constituir em um município autônomo. o trabalho estrutura-se em quatro capítulos. inicialmente. examina-se o TERRITÓRIO de Seropédica.	Limite político-administrativo (Seropédica)

134.	2015	RS	UFPEL	Genivaldo Goncalves Pinto	Manifestações da cultura militar no espaço educacional Brasileiro na primeira república: o contexto de Pelotas-RS	História da educação Cultura militar Militarização de práticas escolares Escolas de instrução militar Instituições educacionais	documentos escolares do museu da escola municipal pelotense e bibliografias. a primeira parte descreve a história da educação militar. iniciada pelo exército português no TERRITÓRIO Brasileiro em 1694.	Limite político-administrativo (Pelotas)
135.	2015	BA	UNEB	Dinalva de Jesus Santana Macedo	Educação em comunidades quilombolas do território de identidade do velho chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais	Educação escolar quilombola Currículointerculturalidade Diferença e especificidades étnicoculturais	localizadas no município de bom jesus da lapa/BA. pertencente ao TERRITÓRIO de identidade do velho chico. este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de perspectiva etnográfica.	espaços/ lugares (território de identidade do velho chico)
136.	2015	BA	UNEB	Maria Dorath Bento Sodre	O território de identidade de Irecê e o contexto das escolas do meio rural: lacunas e tensões na territorialização da educação do campo	Educação do campo território de identidade territorialização Desenvolvimento territorial rural sustentável Precarização do meio rural e sua escola	esta pesquisa analisa as contradições entre a proposta da educação do campo assumida no plano de desenvolvimento rural sustentável-PDRS do TERRITÓRIO de identidade de Irecê.	espaços/ lugares (território de identidade de Irerê)
137.	2015	SP	UNESP/PP	Rafael Rossi	Educação popular e educação do campo: análise a partir do programa nacional de educação da reforma agrária no curso "pedagogia da terra" em São Carlos	Educação do campo Saberes populares territoriais Saberes humanos Genéricos Educação	a educação não está desvinculada dos demais complexos sociais. sua autonomia é relativa e sua dependência é de cunho ontológico com o trabalho entendido enquanto categoria fundante do ser social. nesse sentido. a presente tese estabelece uma reflexão a respeito da educação do campo em meio ·s lutas de classe presentes na questão agrária Brasileira tanto no que se refere ·s disputas TERRITORIAL entre classes com interesses opostos e inconciliáveis.	
138.	2015	PE	UFPE	Janayna Silva Cavalcante de Lima	A educação no horizonte do provável: dispositivos biopolíticas na escolarização de pessoas jovens e adultas	Alfabetização de adultos Educação de adultos Escolarização	o estudo objetiva explicitar e discutir as linhas de visibilidade e enunciabilidade pelas quais esta modalidade educacional se produz enquanto fenômeno biopolítico no âmbito da educação escolar. para proceder a este intento. analisa as estratégias enunciativas que se desdobram sobre os TERRITÓRIOS discursivos dessa modalidade educacional.	área do saber (território discursivo)
139.	2015	DF	UNB	Luciana Figueiredo Bomfim Lopes	Território sem descanso: o desafio da construção de uma escola indígena para os guaranis mbyá de yakç porã no contexto do labirinto de imaginários de um processo de licenciamento ambiental	Imaginário Mitologia Licenciamento ambiental Guarani mbyá	a tese aborda o TERRITÓRIO do imaginário presente na interface entre índios e não índios.	
140.	2015	RJ	UFF	Lorena Lopes Pereira Bonomo	Políticas e poéticas infantis na invenção de lugares-comuns	Geografia da infância Educação popular Lugares comuns	esta tese se inscreve no campo de estudos do cotidiano da educação popular. neste sentido tem como premissa político-teórico-metodológica a narrativa de uma professorapesquisadora que investiga sua própria prática como docente da educação básica numa escola na rede municipal do rio de janeiro. desafiada pelas seguintes questões: como compreender quais espaços as crianças tecem. desmontam. rearranjam com os fragmentos. restos. miudezas dos discursos de mundo que encontram? como esses acontecimentos grafam novos espaços. novas TERRITORIALIDADES.	territorialidade
141.	2015	SP	UNISO	Elen Cristina de Oliveira Ferreira Ferraz	Entre tempos espaços da experiência: criação de sentidos no cotidiano escolar	Cotidiano escolar Produção de sentidos Processos de criação Experiência infância	pode concorrer para: o despertar de uma política de cognição / sensibilizar pessoas para o processo de criação / abrir espaços de subjetivação e de produção de sentidos / possibilitar o potencial crítico de produção coletiva / ampliar espaços para controvérsias / potencializar mudanças. neste sentido. as oficinas inventivas exercem um importante papel na renovação do TERRITÓRIO existencial das pessoas.	espaços/ lugares (território existencial)

142.	2015	ES	UFES	Julio de Souza Santos	Geografia comunitária e educação de jovens e adultos: os educadores flôneurs sem terra do assentamento Paulo César Vinha ¨ Conceição da Barra/ES	Geografia comunitária EJA Educação do campo Experiências geográficas das práxis Formação comunitária	o ano de 2015 é um marco histórico dos 30 anos do fim da ditadura militar no Brasil. comemoram-se também os 30 anos do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) no estado do espírito santo. nesse contexto. o presente estudo tem como objetivo problematizar as conexões entre as experiências geográficas de formação de educadores de jovens e adultos sem-terra do assentamento Paulo César vinha. vividas com os TERRITÓRIOS do campo.	espaço rural
143.	2015	ES	UFES	Clever Manolo Coimbra de Oliveira	Os efeitos das redes em educação: uma experiência no município de Serra	Redes em educação Políticas públicas Escola Educação Práticas de educação	esta tese pretende discutir o modo como as redes em educação vêm sendo pensadas. o termo rede é utilizado amiúde para descrever um certo modo de organização que aglutina diferentes instâncias e aparelhos conectados por uma política pública. entretanto. as redes que se tecem no cotidiano das políticas operam também por linhas de DESTERRITORIALIZAÇÃO.	desterritorialização
144.	2015	ES	UFES	Marcia Roxana Cruces Cuevas	conversar e tensionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva: cartografia de uma escola-território	Formação De Educadores - Educação De Jovens E Adultos - Educação Especial	Realizamos uma cartografia das ações e criações de profissionais de uma escola pública de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos que trabalha nos três turnos com pessoas oriundas das camadas populares e que tiveram negado o direito de estudar. Realizamos o acompanhamento do percurso formativo de um grupo de professores da escola-território no decorrer do ano de 2014.	
145.	2015	ES	UFES	Ricardo Figueiredo	Currículo(o/a)rizando a cidade: enredamentos possíveis das práticas políticas dos/as praticantespensantes do programa educação em tempo integral no território-cidade de Vitória -ES	Educação em tempo integral Currículos Pensadospraticados Praticaspolíticas Praticantespensantes território cidade	a enunciação da problemática que originou a processualidade da investigação vinculou-se · nossa experiência na discussão. implementação e avaliação do programa educação em tempo integral no TERRITÓRIO-cidade de Vitoria-se por meio da mesma. buscamos compreender as praticaspolíticas engendradas pelos/as praticantespensantes do programa educação em tempo integral nas processualidades de invenção dos currículos pensadospraticados	Limite político-administrativo (Vitoria)
146.	2015	MG	UFMG	Ana Maria Alves Saraiva	O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho	Trabalho docente territorialização Vulnerabilidade social	o objetivo deste trabalho é investigar como se desenvolve o trabalho docente nas escolas localizadas em TERRITÓRIOS de alta vulnerabilidade social e econômica -as escolas vulneráveis que atendem alunos oriundos de famílias em situação de pobreza e risco social. a noção de TERRITÓRIO surge como um eixo orientador das políticas sociais a partir dos anos 2000.	espaços / lugares (vulnerabilidade social) e conceito de território
147.	2015	BA	UFBA	Janeide Bispo Dos Santos	Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa	Questão agrária Educação do campo Formação de professores Trabalho pedagógico Contradições socioespaciais	unificados no ¨movimento por uma educação do campo¨. assim. o projeto político pedagógico do curso destaca que o intuito da formação foi voltado para elevar a capacidade teórica dos docentes que desenvolvem trabalho educativo em espaços de conflitualidades decorrentes da questão agrária. tendo em vista as estratégias e táticas da reprodução social levantadas pela classe camponesa organizada em movimentos populares de luta na/pela terra na defesa de seus TERRITÓRIOS e na luta pela superação do projeto do capital.	espaço rural
148.	2015	PB	UFPB/J.P.	Cristiane Souza de Menezes	Colégio estadual de Olinda: a educação secundaria no município de Olinda/PE (1960-1984)	História das instituições escolares Educação secundária Ensino normal História oral	a presente investigação se inscreve no campo da história da educação. mais precisamente nas pesquisas sobre instituições escolares. tem por objeto de estudo o colégio estadual de Olinda (CEO). criado em 1960. momento no qual a oferta de Ensino Médio na rede pública em Pernambuco era ainda muito restrita. sendo o primeiro estabelecimento de ensino secundário e normal da rede estadual de Pernambuco em TERRITÓRIO olindense.	Limite político-administrativo (Olinda)
149.	2015	PA	UFPA	Nazare Serrat Diniz de Souza	¨Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com formação profissional: análise da experiencia da casa escola da pesca¨.	Juventude ribeirinha Direitos EJA Pedagogia da alternância Educação profissional	esta tese está balizada na realidade socioeducacional da juventude ribeirinha do município de Belém e tem por objetivo analisar a experiência da casa escola da pesca. uma escola pública vinculada · fundação centro de referência em educação ambiental escola bosque professor Eidorfe Moreira. situada na ilha de Caratateua. estado do Pará. nessa parte do TERRITÓRIO amazônico.	espaço/ lugar (território amazônico)

150.	2016	SP	UNESP /ARAR	Marinaldo Fernando de Souza	Além da escola: reflexões teorico-metodologicas com base na análise de práticas educativas alternativas descobertas em áreas rurais da região de São Carlos SP	Escola e ruralidades Teorias da complexidade Educação do campo Cultura Meio ambiente	o objetivo central da tese foi estudar práticas educativas em de TERRITÓRIOS rurais da região de são Carlos ¨ SP	espaços rurais
151.	2016	SP	UNESP /MAR	Jose William Moreira Moreno Filho	Sobre processos de subjetivação: um estudo instável das possíveis práticas de resistência na educação	Subjetivação Controle Resistência Escola Professor	visa a analisar e diagnosticar os processos de subjetivação que ocorrem no TERRITÓRIO escolar em vista de traçar estratégias de luta e de resistência aos moldes de produção de subjetividades capitalísticas.	espaço escolar
152.	2016	MS	UCDB	Jose Paulo Gutierrez	A circularidade das crianças kaiowá na aldeia laranjeira ¥anderu, rio brilhante, Mato Grosso do Sul	Circularidade Crianças kaiowá território Povos indígenas Aldeia laranjeira ¥anderu	esta pesquisa de doutorado. intitulada ¨a circularidade das crianças kaiowá na aldeia laranjeira ¥anderu. rio brilhante. Mato Grosso do Sul¨ está vinculada ao programa de pós-graduação em educação da universidade católica dom Bosco e inserida na linha 3 ¨ diversidade cultural e educação indígena. ao grupo de pesquisa educação e interculturalidade e ao observatório da educação escolar indígena/Capes/INEP/mec. tem como objetivo geral investigar a circularidade das crianças kaiowá na aldeia laranjeira ¥anderu. dentro de seu TERRITÓRIO.	espaços / lugares (indígena)
153.	2016	SP	PUC/SP	Ana Carolina Dos Santos Martins Leite	Entre os muros da escola: análise da dimensão subjetiva do espaço escolar	Educação fundamental Espaço escolar Ambiente escolar	a presente pesquisa aborda a dimensão espacial como condição básica para a efetivação do ensino com foco nas diferentes representações de professores e alunos acerca dos espaços escolares. propõe-se a responder o questionamento: quais as relações de simbolização entre sujeitos/lugares/TERRITÓRIOS dentro desse prédio escolar?	espaço escolar
154.	2016	RJ	UERJ	Danielle Bastos Lopes	A negociação do que é sem mal: currículo, cosmologia e diferença entre os mbyá (guarani)	Mbyá (guarani) Currículo Cosmologia xamanismo	os mbyá são um grupo de língua guarani. do tronco tupi. do litoral do sudeste do Brasil. localizam-se tanto nos TERRITÓRIOS Brasileiros. como argentino. paraguaio. uruguaio e boliviano. o grupo que estudo. reside no Rio de Janeiro desde os anos 1990. houve a entrada de guaranis na região sudeste. mais precisamente desde a década de 1970. os mbyá.	Limite político-administrativo (países da américa do Sul)
155.	2016	DF	UNB	Ana Corina Machado Spada	Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política pública de educação infantil do campo	Estado Políticas públicas Educação do campo Educação infantil do campo	tendo como objeto a formulação de diretrizes para uma política de educação infantil do campo. coordenada pela secretaria de educação básica (SEB) em parceria com a secretaria de educação continuada. alfabetização. diversidade e inclusão (SECADI). do ministério da educação. a infância do campo sofreu historicamente um processo de silenciamento e invisibilizarão. principalmente no que se refere · oferta de atendimento educacional. uma vez que a educação infantil materializou-se como um fenômeno essencialmente urbano. a despeito do reconhecimento legal da educação infantil como primeira etapa da educação básica. pela constituição federal de 1988 e lei n. 9394/96. a estruturação de creches e pré-escolas não se efetivou nos TERRITÓRIOS rurais.	espaços / lugares (rural)
156.	2016	GO	PUC-GOIÁS	Jaqueline Luvisotto Marinho	Saúde, educação e arte: narrativas e experiências.	Saúde Educação Saúde escolar Arte Experiência Narrativa Memoria Linguagem Infância	esta pesquisa teórica se projeta para a interação entre saúde. educação e arte. que se relaciona ·s trajetórias e experiências da pesquisadora nestes campos. caminhando no sentido de DESTERRITORIALIZAÇÃO de saberes. de desconstrução de limites entre campos de conhecimentos e de seus enquadramentos.	desterritorialização
157.	2016	RJ	UFRJ	Maria Leopoldina Pereira	O cinema como possibilidade de língua outra na educação de surdos	Cinema Educação de surdos Cinema como língua Escola de cinema Currículo e linguagem CINEAD	duas questões permeiam a pesquisa: como professores/mediadores ouvintes podem constituir. na experiência de ver e fazer cinema com alunos surdos. dentro e fora do ambiente escolar. uma língua outra que contemple a diversidade linguística que permeia o espaço dessa experiência? pode o cinema se constituir como uma língua outra que não seja do TERRITÓRIO dos surdos e ou localizada no mundo ouvinte?	sentido figurado (território dos surdos)

158.	2016	MG	UFMG	Fernando Conde Veiga	Os professores de humanas de Jaboticatubas: territorialidade e trabalho docente no campo metropolitano	Trabalho docente territorialidade Campesinato Metropolização	esta tese tem como objeto de estudo a TERRITORIALIDADE e o trabalho docente dos professores de ciências humanas no campo metropolitano de Jaboticatubas. minas gerais. o objetivo da tese é compreender os processos de TERRITORIALIDADE do trabalho docente de professores de ciências humanas da rede estadual de ensino no município de Jaboticatubas.	territorialidade
159.	2016	CE	UFC	Rosivalda Dos Santos Barreto	Bom Juá e Plataforma: territórios que ensinam o patrimônio cultural · infância, Salvador - Bahia	Educação Patrimônio Cultura	o tema desta tese dá prosseguimento aos estudos de mestrado cujo tema abordou o patrimônio cultural. infância e identidade no bairro de bom juá. salvador- Bahia. nele observamos que o patrimônio cultural. as histórias de vidas das pessoas e as formas de expressão do TERRITÓRIO não eram visibilizadas no ambiente escolar. sendo assim. não faziam parte do repertorio curricular. desta forma. optamos agora pelo estudo comparativo entre dois TERRITÓRIOS bom juá e plataforma. tendo como ênfase o TERRITÓRIO e o patrimônio cultural de ambos. e o tema desenvolvido ú: bom juá e plataforma: TERRITÓRIOS que ensinam o patrimônio cultural · infância. salvador-Bahia. trabalhamos com enfoque no TERRITÓRIO educador e no patrimônio africano-Brasileiro como parte do desenvolvimento da identidade cultural africano-Brasileira. o nosso objetivo geral foi: analisar as possibilidades educativas para a infância nos TERRITÓRIOS de bom juá e plataforma enfocando o patrimônio cultural africano-Brasileiro.	Limite político-administrativo (Bom Juá/Bahia)
160.	2016	PR	UFPR	Maria Evanilde Barbosa Sobrinho	¨A escola é a forja da civilização¨: obrigatoriedade escolar no território do Acre	Educação Infância Obrigatoriedade escolar Acre	a pesquisa tem por objeto de estudo a obrigatoriedade escolar na instrução pública primária no TERRITÓRIO federal do Acre (1930-1940). deste modo. esta tese busca identificar e analisar como a questão da instrução pública primária foi se constituindo no TERRITÓRIO do Acre nas décadas de 1930 a 1940 tendo a questão da obrigatoriedade escolar como elemento basilar desse processo. neste sentido. o que se intenta examinar é como a questão da obrigatoriedade escolar foi capaz de organizar e ordenar a instrução pública primária no TERRITÓRIO do Acre.	Limite político-administrativo (Acre)
161.	2017	RJ	UFF	Paulo Sergio Dutra	Ao correr da penna: pretos e pardos letrados na cidade de Cuiabá	Pretos e pardos Letramento Cuiabá Século XIX	a presente tese resulta da investigação sobre a extensão do letramento entre pretos e pardos na cidade de Cuiabá. província de Mato Grosso. entre os anos de 1850 e 1890. para alcançar seus objetivos. concentrou-se em um contingente de pretos e pardos que moravam nas freguesias da sé e são Gonçalo de Pedro II. espaços constitutivos da parte urbana da capital da província de Mato Grosso naquele período. para discutir o papel do letramento na circulação da população de origem negra na sociedade oitocentista. naquele TERRITÓRIO.	Limite político-administrativo (Cuiabá)
162.	2017	RJ	PUC -RIO	Edson Diniz Nobrega Junior	A relação escola-família-vizinhança na Favela da Maré e o programa escolas do amanhã/bairro educador	Relação escola-família-vizinhança Escolas do amanhã bairro educador territórios populares Favela da maré Escola pública	este trabalho procura contribuir para o debate acerca das relações escolas públicas. famílias de origem popular e vizinhança escolar. tendo como referência TERRITÓRIOS pobres da cidade. notadamente o conjunto de favelas da maré. a pesquisa aborda especificamente essas relações no âmbito do programa escolas do amanhã / bairro educador" (PEA/BE). política que se coloca na perspectiva tanto das novas formas de educação prioritária e compensatória para escolas em TERRITÓRIOS vulneráveis.	espaços / lugares (Territórios pobres)
163.	2017	SP	UNESP -RC	Marcio Donizetti Rocha	"Nosso modo próprio de educar" uma análise sobre as implicações entre o educador e o projeto pedagógico	Projeto pedagógico Processo educacional Escola Comunidade	nesta tese. serão apresentados os resultados de um estudo acerca das implicações observadas no processo de formação do educador em sua relação com o projeto pedagógico. para tal. foram considerados os aspectos presentes no ato de transmitir e de ensinar. bem como o papel de orientar e de sustentar o fazer pedagógico na escola. aspecto que sobrevive aos ventos da inovação educacional internacional. foram analisadas as implicações geradas no processo de constituição do educador em sua relação com a elaboração do projeto pedagógico. no âmbito de um movimento internacional com assumido proposito de inovação curricular. aspecto que se consolida frente a uma dinâmica de poder considerada como prática de colonização exercida sobre um TERRITÓRIO fundamental para a definição do horizonte de convívio humano atual.	

164.	2017	RS	UNIJUÍ	Maristela Maria de Moraes	Identidade territorial na obra o continente de Érico Veríssimo	Literatura Geografia Identidade territorial Cidadania Ensino	as preocupações com a formação para a cidadania têm sido tema recorrente nos debates da educação. desta forma. a escola passa a ser compreendida como um espaço e tempo para a construção do conhecimento. assim como lugar privilegiado para a formação cidadã. levando isso em consideração. proponho-me a pensar nas contribuições que a obra literária e os conceitos geográficos. trabalhados conjuntamente. podem possibilitar ao aluno na sua formação. assim sendo. esta tese dedica-se a estudar a identidade TERRITORIAL. presente na obra o continente i de Erico Verissimo.	
165.	2017	SP	UNESP -PP	Celia Aparecida Bettiol	A formação de professores indígenas na universidade do estado do Amazonas: avanços e desafios	Formação de professores indígenas Princípios da educação escolar indígena Estágio supervisionado	as preocupações com a formação para a cidadania têm sido tema recorrente nos debates da educação. desta forma. a escola passa a ser compreendida como um espaço e tempo para a construção do conhecimento. assim como lugar privilegiado para a formação cidadã. levando isso em consideração. proponho-me a pensar nas contribuições que a obra literária e os conceitos geográficos. trabalhados conjuntamente. podem possibilitar ao aluno na sua formação. assim sendo. esta tese dedica-se a estudar a identidade TERRITORIAL. presente na obra o continente i de Erico Verissimo.	Limite político-administrativo (Alto Solimões)
166.	2017	PR	UEM	Thais Bento Faria	Paraná, território de ¨vocação agrícola¨?! Interiorização do curso normal regional (1946-1968)	História da educação História da formação de professores Educação rural Curso normal regional Paraná	pauta-se no seguinte problema de pesquisa: quais os motivos e condicionantes da criação. institucionalização. expansão. transformação e extinção do curso normal regional no paraná? como este curso. no interior paranaense. lidou com o desafio de formar professores para a escola primária rural entre 1946 e 1968? com um recorte temporal inerente ao objeto de pesquisa. o ano de 1946 justifica-se porque data a criação do primeiro curso normal regional no TERRITÓRIO federal do Iguaçu.	Limite político-administrativo (Iguaçu)
167.	2017	RJ	UFRJ	Helen Aparecida Queiroz	A poesia em territórios improváveis: jovens de periferia em cena	Leitura literária Letramentos vernaculares Juventudes Periferia Poesia	esta tese de doutorado se insere no projeto de pesquisa ¨infância. linguagem e escola: a leitura literária em questão¨. coordenado pela professora Patrícia Corsino e desenvolvido no programa de pós-graduação em educação da UFRJ. parte das seguintes indagações: onde pulsa a poesia e em quais TERRITÓRIOS jovens de periferia acessam e fruem a arte literária? que apropriações e produções a leitura literária em espaços não escolares propiciam aos jovens?	espaços / lugares (Periferia)
168.	2017	SP	UNICAMP	Zizelda Lima Fernandes	Jovens estudantes do Ensino Médio no município de Guanambi (BA): modos de ser e de viver a escola	Juventude Ensino Médio Sociabilidade Cultura juvenil	a pesquisa teve como objetivo central compreender as relações que jovens estudantes da escola pública de Ensino Médio constroem com a escola. considerando: o TERRITÓRIO de residência e a condição de gênero; as relações estabelecidas com a família e o trabalho e. sobretudo. as sociabilidades por eles praticadas no contexto escolar nas redes interativas.	território de residência e gênero
169.	2017	BA	UNEB	Simone Santos de Oliveira	¨Travessias¨ de aluno de escola da roça a professor de universidade: percursos de vida e trajetórias de formação	Professores universitários Pesquisa (auto)biográfica Percursos de escolarização e formação Espaço rural Geo(bio)travessias	esta pesquisa. de abordagem qualitativa. inscrita no âmbito do método (auto)biográfico. toma como objeto de estudo os percursos de vida e as trajetórias de formação de seis professores universitários que viveram parte de suas vidas na roça. estudaram em escolas multisseriadas localizadas em TERRITÓRIOS rurais nos estados da Bahia e de Sergipe.	Limite político-administrativo (Sergipe/Bahia)
170.	2017	BA	UNEB	Flavia Lorena de Souza Araújo	Experiências vividas, aprendizagens construídas: trajetórias de resistência de jovens do campo e da periferia urbana	Educação Trajetória educativa Juventude Agricultura familiar Agroecológica Periferia urbana	o presente estudo tem como objetivo analisar a função formativa das experiências de resistência vivenciadas por duas configurações: agricultores familiares agroecológicos do TERRITÓRIO de identidade de Irecê - tii e jovens participantes do instituto Fatumbi - alto das pombas. Salvador -BA.	Limite político-administrativo (Duas cidades /comparação)

171.	2017	PB	UFPB -JP	Maria Margareth de Lima	O samba na escola e a escola no samba: configurações de uma educação integral popular	Arte Educação Educação integral Educação popular	a tese o samba na escola e a escola no samba - configurações de uma educação integral popular teve como objetivo central compreender a contribuição da arte/educação. na perspectiva da educação popular. para possibilitar uma educação integral popular geradora de participação sociocultural. o estudo se justifica tanto pela abrangência da educação integral. da arte/educação e da educação popular no TERRITÓRIO nacional.	Limite político-administrativo (Brasil)
172.	2017	RS	UFRGS	Simone Costa Moreira	Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre	Trabalho escolar Periferia urbana Efeito do território Desescolarização da escola	esta tese investiga o efeito do TERRITÓRIO periférico sobre o trabalho escolar em duas escolas da rede municipal de ensino de porto alegre. tendo como referencial metodológico a análise relacional (Apple. 2006) e a etnografia crítica (Carspecken. 2011).	Limite político-administrativo (Porto Alegre)
173.	2017	RS	UFRGS	Graziella Souza Dos Santos	Contextualizações curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas dos professores	Recontextualização Processos curriculares Currículo escolar Efeito território	esta tese tem como objetivo analisar os processos de recontextualização curricular protagonizados por professores da rede municipal de ensino de porto alegre no âmbito dos seus planejamentos e práticas pedagógicas de ensino. para isso foi realizada uma pesquisa etnográfica em duas instituições de ensino desta rede ao longo de sete meses. com o intuito de verificar a existência e atuação do efeito-TERRITÓRIO (Andrade; Silveira. 2013).	efeito-território
174.	2017	RS	UFRGS	Fernanda Brabo Sousa	Sentindo ideias, germinando saberes: movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios Etnoeducacionais por professores Kaingang e guarani no RS	territórios Etnoeducacionais Apropriação afetiva Políticas indigenistas Educação escolar indígena Professores indígenas	a educação escolar indígena específica. diferenciada. bilíngue e intercultural é legalmente um direito assegurado aos povos indígenas no Brasil. na prática. tal direito ainda enfrenta dificuldades para se efetivar. seja pela relação colonialista do estado e suas instituições para com os povos indígenas. seja pela morosidade e burocracia dos processos e instrumentos técnico-administrativos. é preciso considerar também os dissensos entre as reivindicações dos movimentos indígenas e o modo moderno ocidental majoritário de fazer e pensar as políticas públicas. neste cenário. a política de TERRITÓRIOS etnoeducacionais	espaços / lugares (indígena)
175.	2017	RJ	UERJ	Cristiane Gomes de Oliveira	¨Que rei sou eu? ¨ escolas públicas de excelência, políticas educacionais e currículo: uma análise sobre o processo de instituição da educação infantil no Colégio Pedro II	Currículo Políticas curriculares Educação infantil Discurso Diferença Qualidade Colégio Pedro II	o currículo é assumido como enunciação cultural. como práticas discursivas em espaços de negociação e articulação de múltiplos sentidos produzidos em contextos de produção interligados. torna-se. portanto. TERRITÓRIO inacabado de produção de conhecimentos e disputas políticas em situações contingenciais.	área do saber (currículo)
176.	2018	MG	UFMG	Paula Resende Adelino	Jovens no Ensino Médio técnico: um olhar a partir das aulas de Matemática	Jovens Ensino Médio Técnico Matemática Escolar Pertencimento Territórios Territorialidades	Nesta pesquisa usufruímos de reflexões sobre territórios e sobre constituição de territorialidades que foram originalmente desenvolvidas para campos da Geografia, da Sociologia e da Economia, entre outros, mas que recentemente têm oferecido sua produtividade analítica a estudos na área de Educação. Reflexões sobre territórios nos permitiram identificar a sala de aula de Matemática e a escola de maneira geral como espaços permeados por relações de poder, nos quais o sujeito realiza funções e produz significados, para sobre eles exercer certo domínio e deles desenvolver certa apropriação e, com isso, demarcar seu pertencimento a esses espaços. Por sua vez, reflexões sobre constituição de territorialidades nos auxiliariam a compreender os posicionamentos dos e das jovens como ações táticas por meio das quais esses e essas estudantes do Coltec realizam funções decisivas para exercerem o domínio sobre aquele território, viabilizarem e legitimarem sua permanência nele e produzirem efeitos simbólicos e práticos de suas vivências nessa escola e das narrativas sobre elas.	Territorialidades
177.	2018	MG	UFMG	Ana Maria Milagres Belo Francisco	A avaliação diagnóstica das dificuldades escolares (1929-1973) ¨ preleções de Helena Antipoff	Educação especial Avaliação diagnóstica Helena Antipoff Dificuldades escolares	com a finalidade de promover em todo o TERRITÓRIO nacional. a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais	Limite político-administrativo (Brasil)

178.	2018	MG	UFMG	Camila Zucon Ramos de Siqueira	Escolarizar o campesinato ou campesinar a escola? Uma experiência de escola em alternância no norte do Espírito Santo	Educação do campo Pedagogia da alternância Escola família agrícola Trabalho e educação	a tese discute a relação entre estudo e trabalho camponês no centro familiar em formação em alternância - ceffa bley. a escola se situa TERRITORIALMENTE no norte do estado do espírito santo. TERRITÓRIO com forte presença do trabalho e movimento camponês.	Limite político-administrativo (Brasil)
179.	2018	MG	PUC/MG	Luciete de Cassia Souza Lima Bastos	Educação: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetité-BA/Brasil	Educação etnografia Infâncias de sambaíba Identidades Segregação	trata-se de uma pesquisa qualitativa com base etnográfica. na qual se procurou ampliar a compreensão das diversas expressões culturais das crianças. construídas nas interações com seus pares e entre elas e os adultos no TERRITÓRIO.	espaços / lugares (Quilombola)
180.	2018	DF	UNB	Silvanete Pereira Dos Santos	A licenciatura em educação do campo no estado de Roraima: contribuições para a escola do campo	Formação de professores Licenciatura em educação do campo Formação por área do conhecimento	tem como tese a defesa de que essa licenciatura. a partir da formação por área do conhecimento e da formação por alternância. tem a possibilidade de transformar a forma escolar atual. vinculando-se ao projeto histórico da classe trabalhadora camponesa. fortalecendo a escola do campo e suas comunidades. bem como promovendo a produção de conhecimento nesses TERRITÓRIOS.	espaços / lugares (rural / campo)
181.	2018	DF	UNB	Jaciara Oliveira Leite	Ser criança camponesa no cerrado	Infância camponesa Educação do campo Cerrado Corpo	como é ser sujeito-criança no campo e o que expressam as crianças sobre suas vidas. seu lugar? essa foi a questão central que inspirou esta pesquisa de doutorado realizada. principalmente. com e sobre as crianças que residem na comunidade do sertão - chapada dos veadeiros - go. um TERRITÓRIO camponês localizado no bioma cerrado.	espaços / lugares (rural / campo) território camponês
182.	2018	PE	UFPE	Denise Xavier Torres	Relações entre avaliações da aprendizagem, avaliações de sistema e educação do campo: a tensão nas fronteiras da validação de conhecimentos	Educação do campo Currículo Estudos pós-coloniais Ecologia de saberes	esta pesquisa se vale da abordagem teorico-metodologicas dos estudos pós-coloniais (Maldonado-torres. 2007). que questionam a não-neutralidade da hierarquia entre sujeitos. TERRITÓRIOS e epistemes. tivemos como campo de pesquisa duas escolas situadas no TERRITÓRIO campesino do município de caruaru ¨ pe.	espaços / lugares (rural / campo)
183.	2018	SP	UNICAMP	Maria Aparecida de Almeida	Outras cartografias de viagem que as fotos realizam percursos de (des) territorialização docente	Cartografia Imagem Educação Des territorialização territorialização Geografia e Linguagem	o trabalho parte de uma dicotomia entre a leitura extensiva das teorias que suportaram a cartografia desde seu surgimento até os desdobramentos mais atuais e uma leitura/mapa de um processo de construção de uma cartografia pessoal da pesquisadora. a cartografia como método. lado a lado. os dois movimentos vão sendo integrados. a DESTERRITORIALIZAÇÃO marca a passagem do continente.	desterritorialização
184.	2018	SP	USP	Ellis Regina Neves Pereira	Gestão escolar em territórios conflagrados: efeitos sobre a cultura profissional de diretores(as) de escolas públicas de São Paulo	Diretores escolares Criminalidade Escolas públicas	concebo TERRITÓRIOS conflagrados em sua particularidade jurídica. isto é. localidades urbanas de monopólio e prevalência do ordenamento jurídico criminal.	
185.	2018	SP	USP	Ana Paula Gomes	A formação inicial de professores e como esses compreendem os conceitos geográficos: contribuições para o ensino de Geografia nas séries iniciais	Categorias geográficas Formação de conceitos Processo de ensino e aprendizagem Formação inicial de professores de Geografia Sequências didáticas	a presente tese investigou a importância da construção dos conceitos e das categorias que estruturam a compreensão dos conteúdos da Geografia e sua relação com a formação inicial de professores. por meio dessa investigação. analisamos como ocorre a aprendizagem das categorias geográficas de lugar. paisagem e TERRITÓRIO. e como essas contribuem para a compreensão do conceito de cidade.	território conceito escolar
186.	2018	MS	UCDB	Rejane Aparecida Rodrigues Candado	A escola municipal indígena tekoha guarani ¨ japorã/mas/Brasil: diálogos e interpelações culturais com três escolas municipais indígenas oaxque¥as-oax. /México	Tradução Escola indígena Hibridismos Pedagogias indígenas	esta tese está integrada ao programa de pós-graduação em educação ¨ mestrado e doutorado ¨ da universidade católica dom Bosco (UCDB). pertence · linha de pesquisa: diversidade cultural e educação escolar indígena. compõe o programa observatório da educação (OBEDUC). através do projeto 15.690 ¨ formação de professores indígenas guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul: relações entre TERRITORIALIDADE.	territorialidade

Fonte: Metadados do banco de dados da CAPES

APÊNDICE B - Produções acadêmicas em nível de Doutorado e os significados sobre o conceito de Território, na área da Geografia, entre os anos de 1987 e 2018.

	ANO	UF	UNIV	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	Palavras Chave	TRECHO DO RESUMO	SIGNIFICADO DE TERRITÓRIO
187.	2000	RJ	UFRJ	Roberto Schmidt de Almeida	A Geografia e os geógrafos do IBGE no período 1938-1998	Brasil Geografia Geógrafos História IBGE	necessidade de conhecimento do TERRITÓRIO a uma determinação de integração.	Limite político-administrativo (Brasil)
188.	2002	RJ	UFRJ	Maria Lucia Pires Menezes	Atalaias da nação: cidades e ação missionária na borda da Amazônia	Atalaias da nação	a necessidade de definição de limites e impossibilidade da estrutura administrativa estatal de controlar territorialmente os processos em curso nas bordas fronteiriças do Brasil [...] condições para um jogo de interesses que instauraram nos confins amazônicos os TERRITÓRIOS de missão...através das prefeituras apostólicas sediadas em localidades urbanas foi implantada uma infraestrutura necessária	Limite político-administrativo (Brasil) / espaço (lugar - confins amazônicos)
189.	2005	RJ	UFF	José Carlos Mill,O de Paula	A utilização dos indicadores sociais pela Geografia: uma análise crítica	Indicadores sociais Geografia Objeto técnico	com base ao acesso sobre bens e rendas e que. com esta linha. procuram mapear a pobreza. até, pesquisas que procuram utilizar o conceito de TERRITÓRIO para abordar a exclusão social.	conceito de território
190.	2006	SP	UNESP-PP	Deise Fabiana Ely	Teoria e método da climatologia geográfica Brasileira: uma abordagem sobre seus discursos e práticas	Epistemologia Geografia climatologia Brasil Natureza	foi verificado que as questões epistemológicas da Geografia não são refletidas enfaticamente pela climatologia geográfica Brasileira. tornando a apreensão da espacialidade do clima na composição das novas TERRITORIALIDADES uma tarefa difícil de ser realizada.	territorialidades
191.	2006	SP	UNESP-PP	Everaldo Santos Melazzo	Padrões de desigualdade em cidades paulistas de porte médio. A agenda das políticas públicas em disputa	Políticas públicas Exclusão social EJA urbano	este trabalho procura elaborar um conhecimento a respeito de desigualdades sociais e TERRITORIAL.	Limite político-administrativo (cinco cidades)
192.	2006	SP	UNESP-RC	Maria Eliza Vieira Elias	Evolução do espaço escolar no Brasil: referências ao planejamento urbano de limeiras	Educação Espaço escolar EJA urbano	através do controle da usual distribuição desigual dos meios de educação no TERRITÓRIO urbano.	espaço urbano
193.	2007	RJ	UFRJ	Luís Cavalcanti da Cunha Bahiana	O uso do geoprocessamento na definição de indicadores georreferenciados a agregados territoriais significativos na região de Jacarepaguá (RJ)	Geoprocessamento Indicadores Jacarepaguá Qualidade de vida	o propósito do presente trabalho á a geração de indicadores socio TERRITORIAL georreferenciados. ou seja. medidas compositas de dimensões da qualidade de vida. expressas em condições vitais e socio ambientais em agregados TERRITORIAL significativos.	Limite político-administrativo (bairro - Jacarepaguá)
194.	2007	SP	USP	Cesar Alvarez Campos de Oliveira	Geografia e ensino no Brasil e em cuba: um estudo histórico-geográfico comparado	Ensino de Geografia Estudo comparado Geografia em cuba	atrelando-os aos contextos espaciais e históricos específicos e aos processos singulares de formação TERRITORIAL de cada país.	Limite político-administrativo (Brasil e Cuba)
195.	2007	SP	UNICAMP	Sidnei Raimundo	As ondas do litoral norte (s): difusão espacial das práticas caiçaras e do veraneio no núcleo picinguaba do parque estadual da serra do mar (1966-2001).	Avaliação da paisagem Gerenciamento costeiro Ecossistema	esta pesquisa avaliou a formação TERRITORIAL no extremo norte do litoral paulista em 40 anos.	Limite político-administrativo (São Paulo)

196.	2007	SP	UNESP-PP	Noêmia Ramos Vieira	As questões das Geografias do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região: um estudo da diretoria regional de ensino de Marília.	Ensino de Geografia Formação continuada do professor Livro	as transformações espaciais ocorridas mundialmente nos últimos anos levaram os intelectuais da Geografia a um amplo debate sobre o significado de lugar. paisagem. TERRITÓRIO e região.	conceito de território (palavra-chave da Geografia)
197.	2008	RJ	UFRJ	Ronaldo José Neves	Modelagem e implementação de atlas geográficos municipais - estudo de caso do município de Cáceres	Atlas municipal Cartografia escolar Cáceres/MT	a área de estudo foi o município de Cáceres. situado a sudoeste de mato grosso. integrando a microrregião do alto pantanal e a mesorregião do centro-sul mato-grossense. com uma área TERRITORIAL de 24.796. 8 km2 (IBGE. 2000).	Limite político-administrativo (Cárceres MT)
198.	2008	SP	USP	Cecília Cardoso Teixeira	O grande abc paulista: o fetichismo da região	ABC paulista Região	discussão regional demonstrando as formas como foram incorporadas ao pensamento geográfico brasileiro e ao aparato técnico-operativo relacionado ao estado. a partir disso. nós voltamos … formação TERRITORIAL e aos desdobramentos municipais que atualmente constituem o abc.	Limite político-administrativo (ABC Paulista)
199.	2008	SC	UFSC	Mauricio Alves	Entre o canto do galo e o apito das fábricas: a pluriatividade na agricultura familiar de São Ludgero/SC	Agricultura familiar Revolução verde Pluriatividade	a política a ser adotada pelos órgãos governamentais em relação ao setor de produção agropecuário e estendem-se até no questionamento de quais são os parâmetros mais indicados para definirem-se os espaços TERRITORIAL como sendo urbano ou rural.	espaço Rural /Urbano
200.	2009	SP	UNICAMP	Raquel Fabbri Ramos	A sustentabilidade na gestão territorial de escolas técnicas do centro de Paula Souza.	Sustentabilidade Gestão territorial	no presente projeto pretende-se a avaliação da sustentabilidade da gestão TERRITORIAL de seis (6) escolas técnicas estaduais (ETECS) do centro estadual de educação tecnológica Paula souza (centro Paula souza).	gestão territorial
201.	2009	SP	UNESP-PP	Vicentina Socorro da Anunciação	Homens fecham janelas mulheres cobrem espelhos: chuva e imprensa na cidade de Campo Grande/MS (1961-2007)	Clima urbano Inundação Percepção Imprensa	a produção do espaço urbano da cidade de campo Grande-MS e a sua expansão TERRITORIAL fez dela palco de grandes transformações ao longo do tempo.	Limite político-administrativo (Cidade de Campo Grande)
202.	2009	RS	UFRGS	Sandra Regina de Lima Bado	Desafios da Geografia: a cidade como conteúdo escolar no Ensino Médio	Ensino Médio Prática docente Livro didático	a incursão analítica pelos livros didáticos fez-se necessária. mostrando que seus autores tematizam a cidade apenas superficialmente. antes priorizando conteúdos e conceitos gerais do que o cotidiano TERRITORIALIZADO.	cotidiano territorializado - territorialidade
203.	2010	SP	USP	Gilcileide Rodrigues da Silva	O ensino de Geografia na educação básica: os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo	Geografia Educação básica Lugar território Cidadania	onde as relações de vizinhanças e de conflitos são estabelecidas. onde os jovens desenvolvem atividades de lazer e eventos culturais. compreendemos o TERRITÓRIO como sinônimo de espaço vivido.	espaço vivido
204.	2010	SC	UFSC	Leonardo Dirceu de Azambuja	A Geografia do Brasil na educação básica	Geografia no Brasil Ensino de Geografia Educação básica	assim. as referências para a didática da Geografia. escrevemos. então. sobre a Geografia do Brasil real para ampliar as reflexões de método e a interpretação do TERRITÓRIO Brasileiro.	Limite político-administrativo (Brasil)
205.	2011	SE	FUFSE	Delza Rodrigues de Carvalho	A valoração da paisagem: uma reflexão do espaço concebido, percebido e vivido.	Valoração econômica Método de contingência	que demonstrem ou não a necessidade de conservar/preservar determinadas áreas ambientais / recomendar soluções aos problemas de ocupação de TERRITÓRIOS / programar e realizar planejamento para ocupação de áreas que causem menos impacto ao ambiente natural.	Limite político-administrativo (Area ambiental)
206.	2011	SP	USP	Heitor Antônio Paladim Junior	EtnoGeografia: reflexões para a educação escolar, a espacialização e a territorialização do povo xakriabá no norte de minas gerais	Povos tradicionais Educação escolar indígena territorialização	o tema a ser pesquisado consistiu na importância da educação escolar indígena para manutenção. transformação e conquista do TERRITÓRIO. para tanto busquei compreender as relações entre as unidades escolares e as transformações do TERRITÓRIO de convivência. de este modo entender as ações de espacialização e TERRITORIALIZAÇÃO dessa etnia corroborou para compreender como resistem a globalização a partir da força do lugar em que vivem.	territorialização

207.	2011	SP	UNESP-RC	Roseli Bernadete Dahlem	Educação ambiental para gestão de bacias hidrográficas: a atuação da Itaipu binacional na bacia paraná 3 Estado do paraná	Educação ambiental Gestão de bacias hidrográficas Política	a gestão de bacias hidrográficas vem. a cada dia. consolidando uma visão sistêmica e colaborativa no uso e cuidado com a água num determinado TERRITÓRIO. essa visão é perceptível nos 28 municípios que compõem a bacia paraná 3. localizada no oeste do estado do paraná.	Limite político-administrativo (Bacia do Rio Paraná)
208.	2011	RS	UFRGS	Nestor Francisco Rambo	As novas ruralidades na agricultura familiar no município de Itaporanga, SC	Ruralidades território Agricultura familiar Pluriatividade	muitas potencialidades que o TERRITÓRIO oferece estão sendo exploradas e de maneira sustentável. conhecer as mudanças e a produção no TERRITÓRIO são de fundamental importância para conhecermos a realidade local.	espaço Rural (novas ruralidades) territorialidades?
209.	2012	MG	UFU	Maria Araci Magalhães	Estratégias de promoção da saúde no território escolar: diálogos entre Brasil e Portugal	Promoção da saúde território escolar Diálogos entre brasil	as áreas de estudo analisadas são as escolas pertencentes ao concelho de Guimarães em Portugal e santo Antônio do retiro no Brasil. por ser o primeiro município da microrregião salinas - Taiobeiras a se ingressar no programa. a aplicação do sistema de gerenciamento foi proposta e desenvolvida em duas escolas, uma rural, outra urbana, no município salinas minas gerais e escolha dos sujeitos da pesquisa foi realizada com o objetivo de desenvolver e aplicar o sistema de gerenciamento da saúde no TERRITÓRIO escolar.	espaço escolar
210.	2012	MG	UFU	João Carlos de Oliveira	Mobilização comunitária como estratégia da promoção da saúde no controle dos Aedes (aegypti e albopictus) e prevenção do dengue no distrito de Martinésia, Uberlândia (MG)	Dengue Aedes Mobilização comunitária Promoção da saúde	entendemos que a escola não está apartada das demais relações ambientais. que compõem os diferentes TERRITÓRIOS dos saberes e fazeres. dos sujeitos. que se deram ao longo do tempo e em todos os lugares. o que confirma a ideia da promoção da saúde assentada na concepção “comunidade e saúde”.	
211.	2012	MG	UFU	Jeane Medeiros Silva	A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...)	Ensino de Geografia Bibliografia didática de Geografia Geografia	as primeiras manifestações da Geografia como disciplina independente surgiram no ensino superior. na organização curricular de alguns dos primeiros cursos científicos, introduzidos no TERRITÓRIO Brasileiro.	Limite político-administrativo (Brasil)
212.	2012	SP	USP	Ana Claudia Ramos Sacramento	A consciência e a mediação: um estudo sobre as didáticas contemporâneas dos professores de Geografia da rede pública de são Paulo e Rio de Janeiro.	Consciência Mediação didática da Geografia Ensino de Geografia	que tem como objetivo a interpretação de como compreender o mundo do outro ou de aprender como as pessoas agem sobre algo. sobre as necessidades. sobre as pessoas. neste caso. buscamos entender como agem os professores em seu TERRITÓRIO vivido	conceito de território vivido
213.	2012	SP	USP	Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini	A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil - 1890-2003	Geografia humana Ensino Livro didático África	nossa hipótese de trabalho é a de que o conteúdo sobre a África é tratado nos livros didáticos com um enfoque de dominação TERRITORIAL de caráter colonial imperialista.	
214.	2012	SP	UNESP-PP	Francilane Eulália de Souza	As “Geografias” das escolas no campo do município de goiás: instrumento para valorização do território do camponês?	Camponês Educação no campo Identidade territorial	como o levantamento e a análise de fontes secundárias (bibliográficas). a localização das obras relacionadas com a educação no/do campo. campesinato. TERRITÓRIO e a Geografia escolar. ainda foram imprescindíveis as fontes primárias.	conceito de Território
215.	2012	SP	UNESP-PP	Regina Célia de Castro Pereira	As transformações históricas e a dinâmica atual da paisagem na alta bacia do Pericumã/MA	Geossistema território Paisagem Pericumã	a pesquisa sobre as transformações históricas e da dinâmica atual da paisagem na alta bacia do rio Pericumã (MA). considerou que a paisagem agrega aspectos fisiográficos. socioeconômicos e socioculturais de um TERRITÓRIO.	Limite político-administrativo (Bacia do rio Pericumã MA)
216.	2012	GO	UFG	Marciléia Oliveira Bispo	Cenários, olhares, tramas e cotidiano: a educação ambiental … luz de distintas representações e territorialidades na ilha do bananal e entorno - TO	Educação ambiental Representações territorialidades	o principal objetivo do trabalho foi analisar como os sujeitos que residem na ilha do bananal e no seu entorno no estado do Tocantins, como se relacionam com este espaço e constroem TERRITORIALIDADES.	territorialidades
217.	2012	GO	UFG	Salvadora Cáceres Alcântara de Lima	Concepções de natureza e território na visão dos professores guarani da escola indígena de dourados/mas	Educação indígena Geografia territorialidades	são cerca de treze mil pessoas das etnias guarani ¥andeva. guarani kaiowá e terena que compartilham a mesma área geográfica divididos entre duas aldeias a jaguapiru e a bororo. o presente estudo enfatiza as concepções de mundo dos professores guarani em relação … natureza e ao TERRITÓRIO.	

218.	2013	GO	UFG	Flavia Maria de Assis Paula	Jovens migrantes na metrópole de Goiânia: práticas espaciais, (re)territorializações e redes de sociabilidade	Juventudes territorialização Práticas espaciais Redes de sociabilidade Goiânia	este estudo traz considerações acerca das formas como o jovem. mediante suas dinâmicas cotidianas. práticas espaciais e redes de sociabilidade. TERRITORIALIZA-SE. identifica-se. apropria-se de Goiânia. para tanto. destacou-se como objetivo principal analisar a TERRITORIALIZAÇÃO de jovens migrantes na metrópole de Goiânia.	territorialização
219.	2014	CE	UECE	Stanley Braz de Oliveira	A geo-histórias de Teresina na perspectiva das ações da igreja católica, no âmbito da educação: 1903 ¨1963.	Ações educacionais da igreja EJA católica Práticas espaciais urbanas território	ocorreu o crescimento do espaço urbano da cidade. ao investigarmos a relação entre o estado e a igreja na produção espacial Brasileira e o início de sua formação como TERRITÓRIO.	
220.	2014	RJ	UFRJ	Isaac Gabriel Gayer Fialho da Rosa	A formação continuada de professores de Geografia e o uso de geotecnologias: o caso do projeto ¨escolas do amanhã¨ da rede municipal de educação do Rio de Janeiro/RJ.	Educação geográfica Geotecnologias Formação continuada de professores Projeto escolas do amanhã Rede municipal do Rio de Janeiro/RJ	com o fim da ditadura civil-militar tivemos a conformação da constituição ¨cidade¨ de 1988 que estabeleceu a necessidade de expandir quantitativamente a abrangência da escola pública Brasileira. a partir dos anos 1990 existiu a produção da lei de diretrizes e bases da educação e política de fundos que quase universalizaram o ensino fundamental em nosso TERRITÓRIO.	Limite político-administrativo (Brasil)
221.	2015	CE	UECE	Atila de Menezes Lima	A particularidade de um projeto modernizador: Virgílio Távora e o processo de eletrificação do estado do Ceará de 1950 a 1980	Forças produtivas Virgílio Távora Eletrificação Ideologias geográficas Capitalismo	esta tese trata de uma Geografia histórica e de uma história TERRITORIAL da expansão das forças produtivas capitalista no estado do Ceará.	Limite político-administrativo (Ceará)
222.	2015	SP	UNESP/RC	Iara Leme Russo	O vestibular da UNESP: sobre acesso · educação superior e o currículo de Geografia na educação básica (2006-2012)	Unesp Vestibulares Acesso Desempenho Currículo de Geografia	este trabalho apresenta um reflexo sobre o acesso · educação superior pública no estado de são Paulo. através do estudo e análise dos dados da fundação Unesp nos vestibulares de ingresso para a UNESP no período de 2006 a 2012. discute questões de acesso e desempenho dos alunos das escolas públicas nas provas dos vestibulares e sua distribuição espacial no TERRITÓRIO paulista e as ações afirmativas que vêm sendo implantadas pelos governos federal e estadual para melhoria do acesso · educação superior. apresenta a espacialização do desempenho dos candidatos de escolas públicas no TERRITÓRIO paulista.	Limite político-administrativo (São Paulo) Espacializações
223.	2015	RS	UFRGS	Kinsey Santos Pinto	Geografia: ensino e neurociência	Ensino de Geografia Neurociências Complexidade Representação social Espaço geográfico	esta tese. que denominamos de viagem pelo universo e pelo universo que há em nossa mente. transitamos pelo espaço geográfico. pelo ensino de Geografia. pela epistemologia genética e pelas neurociências. inicialmente. buscamos levantar inquietações relacionadas ao (sub)espaço geográfico escola e o ensino de Geografia. a seguir. com o auxílio do paradigma da complexidade de Edgar Morin. viajamos até a galáxias das neurociências analisando se ela pode contribuir. ou não. na prática docente na formação de sujeitos professores cujo TERRITÓRIO de ação (sub)espaço geográfico escola na contemporaneidade.	Espaço
224.	2016	RS	UFRGS	Ana Claudia Carvalho Giordani	Cartografia da autoria de objetos de aprendizagem na cibercultura: potenciais de e-práticas pedagógicas contemporâneas para aprender Geografia	Geografias Prática pedagógica Objetos de aprendizagem Autoria de alunos território Cibercultura Aprendizagem abique	em tempos de aprendizagem ubíqua. a sala de aula torna-se um TERRITÓRIO multidimensional.	espaço escolar (sala de aula)
225.	2016	MG	UFU	Flavia de Oliveira Santos	Estratégias de promoção da saúde a partir da escola e da unidade básica de saúde da família, em Uberlândia (MG)	Promoção da saúde Intersetorialidade Mobilização comunitária Escola unidade básica de saúde da família	resumo promoção da saúde se contrapõe diretamente ao modelo biomédico e se estabelece por ações intersetoriais. com abordagens coletivas e interdisciplinares. considerando os sujeitos nos seus contextos de vida. construir TERRITÓRIOS saudáveis é promover saúde.	Espaços

226.	2016	GO	UFG	Selvia Carneiro de Lima	Escritores indígenas e produção literária no Brasil: sujeitos em movimento	Literatura indígena Geografia e literatura Escritores indígenas Escritura de Daniel Munduruku Escritura de Eliane Potiguara	a força da oralidade que. por séculos. marcou o modo como as culturas indígenas no Brasil eram transmitidas de geração a geração. ganha uma nova forma de registro de saberes: a escritura. o registro escrito das diferentes visões de mundo e das mais diversas línguas indígenas faladas no TERRITÓRIO nacional.	Limite político-administrativo (Brasil)
227.	2017	PE	UFPE	Valtemira Mendes Vasconcelos	Dinâmica espacial nos municípios que compõem o Complexo Industrial Portuário de Suape (CIPS): uma análise sobre fluxos populacionais e diferenciais de escolaridade	Dinâmica espacial Fluxos populacionais Diferenciais de educação	a presente tese alinha-se · temática das dinâmicas TERRITORIAL do desenvolvimento e regionalização. dando ênfase aos estudos sobre fluxos populacionais no espaço geográfico.	dinâmicas territoriais
228.	2017	CE	UFC	Sandra Maria Fontenele Magalhaes	A educação do campo no fortalecimento do campesinato: da ação dos sujeitos coletivos · construção de uma escola de formação	Educação do campo Reforma agrária Campesinato	o problema de pesquisa situa-se em uma realidade de avanço do capitalismo no campo. de acirramento das desigualdades sociais e de crescente precarização da escola oferecida · população camponesa. diante dessa realidade contraditória e excludente. os movimentos sociais. sindicais e pastorais do campo têm desenvolvido um significativo número de experiências educacionais. visando construir uma educação que promova o desenvolvimento do TERRITÓRIO camponês. ou seja. que pense no trabalho associativo. cooperativo na perspectiva do desenvolvimento TERRITORIAL das unidades camponesas.	espaços / lugares (rural) território camponês
229.	2017	GO	UFG	Mauricio Ferreira Mendes	Políticas públicas em assentamentos rurais: potencialidades e limitações e do PAA e do PNAE em Mato Grosso	território Assentamentos rurais Agricultura camponesa Soberania alimentar Políticas públicas	objetivou-se discutir as potencialidades e limitações do programa de aquisição de alimentos (PAA) e do programa nacional de alimentação escolar (PNAE) para a constituição e o fortalecimento das TERRITORIALIDADES camponesas em Mato Grosso.	territorialidades
230.	2018	RS	UFRGS	Gabriela Dambros	Na esperança de ser mais: a territorialização da EMEF Osório Ramos Corrêa, Gravataí/RS	territorialização EMEF Osório Ramos Corrêa Geração de ambiências	a temática da TERRITORIALIZAÇÃO de diferentes espaços. tanto simbólica como material. tem ocupado importantes reflexões na contemporaneidade. correlata com o conceito de TERRITORIALIZAÇÃO e com análises e sistematizações propostas por Paulo freire é o conceito de geração de ambiências. a articulação entre espaço escolar e contextos passíveis de análise a partir de um instrumental epistemológico da Geografia. no caso em tela. constituição de TERRITÓRIOS. ainda são pouco expressivos.	territorialização
231.	2018	MG	UFMG	Marcos Nicolau Santos da Silva	O território camponês como dimensão educativa: desafios e possibilidades da educação do campo e do ensinar-aprender Geografia em Grajaú-MA	território educativo Escola do campo Aprendizagem territorial Educação geográfica do campo	o objetivo desta pesquisa foi analisar a situação da educação ofertada nas escolas do campo do município de Grajaú-MA e. a partir do diagnóstico e da participação coletiva da comunidade escolar. refletir sobre os desafios e as possibilidades para a melhoria e efetivação da educação do campo neste município. além disso. objetivou-se ainda avaliar o ensino-aprendizagem da Geografia nas escolas pesquisadas. a questão central da tese pretendeu desvendar: a precariedade das escolas do campo pode ser entendida como uma faceta da DESTERRITORIALIZAÇÃO. a qual. ao invés de excluir completamente o acesso da população camponesa	desterritorialização
232.	2018	DF	UNB	Eduardo Henrique Modesto de Morais	O papel do ensino de Geografia no fortalecimento da educação do campo e na (re)construção do território camponês local	Ensino de Geografia Educação do campo território	esta tese se propõe a analisar o papel do ensino de Geografia desenvolvido na escola família agrícola de Natalândia ¨ EFAN. minas gerais. no fortalecimento da educação do campo e na (re)construção do TERRITÓRIO camponês local.	espaços / lugares (rural / campo)

Fonte: Metadados do banco de dados da CAPES

APÊNDICE C - Produções acadêmicas em nível de Doutorado e os significados sobre o conceito de Território, na área da Sociologia, entre os anos de 1988 e 2018.

	ANO	UF	UNIV	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	Palavras Chave	TRECHO DO RESUMO	SIGNIFICADO DE TERRITÓRIO
233.	2002	PE	UFPE	Maria de Fátima Pereira Alberto	A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João pessoa - PB	Trabalho precoce Sofrimento Divisão sexual do trabalho	para compreender a análise da atividade de trabalho. usamos como técnicas quatro conjuntos de procedimentos: TERRITORIALIZAÇÃO. observação sistemática. entrevistas (individuais e coletivas) e histórias de vida.	territorialização
234.	2002	RJ	UFRRJ	José Francisco de Araújo	A qualidade agroalimentar como estratégia de concorrência da fruticultura irrigada, região nordeste - Brasil	Fruticultura Irrigação Região nordeste	a implementação de instrutivos reguladores específicos e a inserção das especificidades TERRITORIAL.	espaço (lugar - polos agroindustriais) /
235.	2002	SP	UNESP	Fernanda Telles Marques	No cais do corpo: um estudo etnográfico da prostituição viril na região portuária santista	Etnografia urbana Prostituição viril Cultura masculina territórios estigmatizados	analisar as estratégias que envolvem as negociações pela ocupação do TERRITÓRIO.	espaço (lugar - ZONA PORTUÁRIA SANTISTA)
236.	2002	SP	PUC/SP	Darci Secchi	Professor indígena: a formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso	Educação indígena Professor indígena	implementação e avaliação das políticas públicas de educação escolar. uma escola indígena que "ajuda a conhecer o jeito dos brancos. transitar pelas culturas/ defender os TERRITÓRIOS.	Limite político-administrativo (indígenas)
237.	2004	SP	UNI CAM	Alexandro Dantas Trindade	André, Rebouças: da engenharia civil … engenharia social	André Rebouças Intelectuais Brasil Reforma agrária	visando articular o movimento abolicionista a projetos de reforma do estatuto TERRITORIAL.	legislação territorial
238.	2004	SP	PUC/SP	Mário Trabulsi Filho	A FIESP na d,cada neoliberal.	Fiesp Neoliberalismo	constituída para fins de coordenação e proteção das categorias econômicas pertencentes ao ramo da indústria na base TERRITORIAL do estado de são Paulo e a atuação da FIESP.	Limite político-administrativo (São Paulo)
239.	2004	SP	PUC/SP	Mânica Muniz Pinto de Carvalho de Souza	O caminho de anhanguera: frente de expansão na produção do espaço urbano 1993/2003.	Sociedade urbana Fronteira Padrão periférico	mas também perspectiva metodológica a partir da qual fosse possível compreender o processo de produção e reprodução do espaço urbano não a partir dos pares dicotômicos também tradicionais na apreensão dos TERRITÓRIOS urbanos.	Limite político-administrativo/espaço urbano (São Paulo)
240.	2005	SP	USP	Paulo Cesar Pontes Fraga	Vida bandida: socialização e processos de subjetivação na construção de carreiras criminais	Socialização Delinquência Violência Sistema prisional	a construção de biografias delinquentes , compreendida. portanto. como contínuo processo de DESTERRITORIALIZAÇÃO engendrados por artifícios de socialização como a mobilidade.	desterritorialização
241.	2005	SP	PUC/SP	Dora Nogueira Porto	A metrópole e a natureza: representações, sociabilidades e mobilização na península do Bororé, na Billings	Metrópole Natureza	compreender as articulações sociais responsáveis pelas representações e processos de mobilização dos moradores da península do Borore, suas implicações futuras e alternativas de ação. A TERRITORIALIZAÇÃO e o imaginário da comunidade.	territorialização

242.	2006	RJ	UFRRJ	Gilma Conceição Gonzalez	O parque natural regional do pantanal e a questão do desenvolvimento	Reservas ambientais Pantanal mato-grossense	o modelo adotado baseou-se nos parques naturais franceses e trata-se da primeira experiência fora do TERRITÓRIO francês. [...] a posse soberana sobre o TERRITÓRIO. a existência do aparelho estatal. e o reconhecimento de sua soberania por outros estados nacionais. [...]uma vez que a construção de nossa identidade está calcada em elementos como a extensão TERRITORIAL	Limite político-administrativo (França/Brasil)
243.	2006	SP	PUC/SP	Jorge Luiz Barcellos da Silva	Atlas geográfico do Brasil. Leituras da territorialidade e a construção da Brasilidade	Geografia humana Discursos geográficos Localização Língua	a presente tese demonstra como as leituras da TERRITORIALIDADE se constituem em elementos na construção identitária. com base em diversificadas tipologias de linguagens (como mapas. cartas. pinturas. relatórios. literatura. discursos escolares. atlas. poesias. etc.) [...] abordamos o movimento de expansão europeia pelo mundo e leituras elaboradas sobre essa nova ordem TERRITORIAL.	territorialidade / domínio e apropriação
244.	2007	CE	UFC	Eduardo Girão Santiago	Empreender para sobreviver: estudo sobre ação econômica dos empreendedores de pequeno porte	Empreendedorismo Empresa	unto aos microempresários a consciência do desenvolvimento socioeconômico do TERRITÓRIO onde vivem.	espaço/lugar
245.	2007	SP	UNESP /ARAR	Rodrigo Ruiz Sanches	Sérgio Buarque de Holanda: a trajetória de um intelectual independente.	Pensamento social Brasileiro Intelectual independente	entendemos que essa discussão se faz necessária na medida em que o trabalho acadêmico é a atividade principal do intelectual. principalmente …queles das ciências humanas e sociais. e. no caso do Brasil. quase que o único TERRITÓRIO de atuação profissional e de visibilidade.	espaço acadêmico
246.	2007	SP	PUC/SP	Michel Justamand	O Brasil desconhecido: as pinturas rupestres de São Raimundo Nonato - Piauí	Arqueologia Antropologia Pinturas rupestres	esta tese procura desvelar um passado Brasileiro pouco conhecido. mas que se encontra inscrito em suportes rochosos espalhados pelo TERRITÓRIO nacional. ou seja. as pinturas rupestres.	Limite político-administrativo (Brasil)
247.	2007	RS	UFRGS	Fabio Dal Molin	Redes sociais e micropolíticas da juventude.	Juventude Políticas públicas Redes sociais Micropolíticas	o bairro restinga. criado em meados dos anos setenta a partir de loteamentos e políticas de remoção de favelas possui uma TERRITORIALIDADE espacial e social marcada pela diferença e o estigma. o bairro é. frequentemente. alvo de pesquisas acadêmicas e já foi escolhida como plano piloto para um projeto de segurança pública municipal.	territorialidade
248.	2008	PB	UFPB-JP	Ivontonio Gomes Viana	Psicanálise & modernidade: fragmentos da constituição do campo psicanalítico na Paraíba.	Modernidade Psicanálise Campo psicanalítico	nosso objetivo foi rastrear a gestação da psicanálise e suas atuais configurações no TERRITÓRIO paraibano.	Limite político-administrativo (Paraíba)
249.	2008	SP	PUC/SP	Márcia Cristina Lazzari	Os anéis da serpente: dispositivos de controle e tecnologias de proteção	Criança Adolescente Conselho tutelar Políticas públicas	passou a adquirir outro significado relativo … RETERRITORIZALIAÇÃO do espaço não jurisdicional.	reterritorialização
250.	2009	DF	UNB	Daniela Nogueira Soares	Gênero e água- desenhos do norte, alternativas do sul: análise da experiência do semiárido Brasileiro na construção do desenvolvimento democrático	Gênero Água Semiárido Desenvolvimento	sendo a escassez hídrica frequentemente apontada como causa do subdesenvolvimento da região. a aridez que marca a vida no sertão influencia o desenho da ocupação do TERRITÓRIO em sua dispersão socioespacial. nos traços identificáveis no modo de vida. na organização da família e do poder.	Limite político-administrativo (Sertão Nordestino)
251.	2010	SP	PUC/SP	Sandra Cristina de Souza	Aldeinha: mas onde é mesmo a aldeia? - organização social e territorialidade	Etnologia terena Organização social terena	pretendemos analisar o processo que produziu as alternativas e estratégias que permitiram a sobrevivência do povo terena e a continuidade de sua reprodução cultural. qual foi a trajetória deste povo. em específico. no sentido da recuperação de seu TERRITÓRIO.	Limite político-administrativo (Indígena)

252.	2011	RN	UFRN	Kaio César Fernandes	Estrutura econômica, mercado de trabalho e evolução sócio-ocupacional no Rio Grande do Norte de 2001 a 2008: reflexo de uma condição mercantil e estruturalmente periférica	Estrutura econômica Mercado de trabalho Divisão social	a segunda. se referiu justamente a relação socioeconômica entre o TERRITÓRIO e a variável ocupação.	
253.	2011	RJ	UFRJ	Maria Izabel Dos Santos Garcia	Movimento social dos surdos: interseções, atravessamentos e implicações	Corpo deficiente Movimento social dos surdos Pró-libras	vimos emergir a produção de novos processos de minorização. de subjetividades atravessadas pelo emprego e valorização da ideia de uma identidade/cultura/povo surdo como marca de um TERRITÓRIO que pretende - a partir da diferença e da língua de sinais - alcançar a tão almejada acessibilidade aos bens culturais de uma sociedade em caráter de equidade. em meio … essa luta.	sentido figurado (pessoa/prática/cultura)
254.	2011	MG	PUC/MG	Fernando Antônio Amoni	Apropriação de estrutura de oportunidades em áreas urbanas de grande vulnerabilidade social: o papel do capital social em territórios do programa BH cidadania	Pobreza Capital social Estruturas de oportunidade	com a presente tese pretendeu-se explicar o papel do capital social na apropriação de estruturas de oportunidade por famílias pobres e portadoras de grande vulnerabilidade social que são moradoras de TERRITÓRIOS de pobreza crítica do município de belo horizonte.	espaços/ lugares
255.	2012	RN	UFRN	Simone Cabral Marinho Dos Santos	Nas veredas por reconhecimento social: o papel da educação na desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo	território Lutas por reconhecimento Educação	de investigar alternativas que conduzem o horizonte de possibilidades concretas de uma educação pautada na dinâmica de organizações e movimentos que participam da luta por um projeto de reconhecimento social e desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo. o cenário de participação da vida dos que integram a pesquisa como pesquisados e pesquisador é o TERRITÓRIO sertão do Apodi.	Limite político-administrativo (Sertão de Apodi)
256.	2015	RJ	UERJ	Eduardo Ribeiro da Silva	Violência armada e educação no Rio de Janeiro: impactos educacionais das UPPs	Violência armada Unidades de polícia pacificadora (UPP,) Efeito escola oportunidades educacionais Efeitos territoriais Pesquisa avaliativa	com a implementação das denominadas unidades de polícia pacificadora (UPP). a política consistiu na ocupação de TERRITÓRIOS previamente dominados por grupos criminosos armados. sobretudo do tráfico varejista de drogas. [...] e têm como metas explícitas a retomada do controle TERRITORIAL e a redução dos confrontos armados.	espaços/ lugares (áreas de UPP)
257.	2016	BA	UFBA	Diogo Reyes da Costa Silva	Vazios ocultos: dinâmica urbana e acesso à educação básica em Salvador	Segregação Desigualdades Educação	esta tese aborda duplamente as questões urbana e educacional. com objetivo de analisar sua interação na cidade de salvador e demonstrar que as dificuldades gerais não são distribuídas igualmente no TERRITÓRIO municipal.	Limite político-administrativo (Salvador) e efeito território
258.	2016	RJ	UENF	Carmem Imaculada de Brito	Uma abordagem socio histórica do movimento de pescadores e pescadoras artesanais Brasil (MPP)	Pesca artesanal Pastoral da pesca Movimento nacional dos pescadores Pescadoras artesanais brasil (MPP)	esta pesquisa. inscrita no campo da Sociologia política. versa sobre a trajetória das organizações sociais da pesca artesanal no Brasil que culminaram com a fundação do movimento de pescadores e pescadoras artesanais Brasil (MPP) e com a campanha nacional pela regularização dos TERRITÓRIOS das comunidades tradicionais pesqueiras.	espaços / lugares (comunidades pesqueiras)
259.	2017	SP	PUC/SP	Rosalia Monteiro Mota	Conexões, Conflitos E Sociabilidades Na TERRITORIALIDADE Da Escola E No Ciberespaço	Professores e Alunos Administração De Conflitos Professores Condições Sociais	Esta pesquisa teve como objetivo analisar o relacionamento entre professores e alunos, no contexto atual em que as novas tecnologias de informação e comunicação afetam o mundo do trabalho, e instrumentalizam o trabalho docente e as relações sociais. Este estudo de caso ancorado em pesquisa qualitativa, suscitou indagações no intuito de verificarmos o que seria prevalente ou marcante nas interações entre professores e alunos numa escola pública de Ensino Fundamental e Médio de Belo Horizonte.	

Fonte: Metadados do banco de dados da CAPES

APÊNDICE D –Quadros com palavras-chave das produções acadêmicas em nível de Doutorado, nas áreas da Educação, Geografia e Sociologia, entre 1987 e 2018

Palavras-chave das produções acadêmicas em nível de Doutorado, na Área da Educação, entre 1987 e 2018.



Fonte: Metadados do banco de dados da CAPES – 2022 (produção do autor pelo programa wordcloud online)

Palavras-chave das produções acadêmicas em nível de Doutorado, na Áreas da Geografia, entre 1987 e 2018.



Fonte: Metadados do banco de dados da CAPES – 2022 (produção do autor pelo programa wordcloud online)

Palavras-chave das produções acadêmicas em nível de Doutorado, na Área da Sociologia, entre 1987 e 2018.



Fonte: Metadados do banco de dados da CAPES – 2022 (produção do autor pelo programa wordcloud online)

APÊNDICE E - R*anking* das escolas da rede estadual de Ensino Médio Propedêutico, por variáveis, no município do Rio de Janeiro, 2022

	INFRAESTRUTURA BASICA						ESTRUTURA PREDIAL									ESTRUTURA PEDAGÓGICA								ADEQUAÇÃO AO ENSINO MÉDIO														EQUIPAMENTOS DE APOIO PEDAGOGICO										TOTAL *RANKING*
' CO_ENTIDADE	IN_AGUA_POTAVEL	IN_AGUA_REDE_PUBLICA	IN_ENERGIA_REDE_PUBLICA	IN_ESGOTO_REDE_PUBLICA	**TOTAL**		IN_ALMOXARIFADO	IN_COZINHA	IN_DESPENSA	IN_SALA_DIRETORIA	IN_SALA_PROFESSOR	IN_SECRETARIA	IN_REFEITORIO	IN_BANHEIRO_FUNCIONARIOS	**TOTAL**		IN_AREA_VERDE	ID_PATIO	IN_PISCINA	IN_SALA_LEITURA	ID_RAZÃO ENTRE	IN_BANHEIRO_CHUVEIRO	**TOTAL**		IN_AUDITORIO	IN_BIBLIOTECA	IN_QUADRA_ESPORTES	IN_QUADRA_ESPORTES_COBERTA	IN_LABORATORIO_CIENCIAS	IN_LABORATORIO_INFORMATICA	IN_LABORATORIO_EDUC_PROF	IN_SALA_ATELIE_ARTES	IN_SALA_MUSICA_CORAL	IN_SALA_ESTUDIO_DANCA	IN_SALA_MULTIUSO	IN_SALA_OFICINAS_EDUC_PROF	**TOTAL**		IN_EQUIP_SOM	IN_EQUIP_TV	IN_EQUIP_LOUSA_DIGITAL	IN_EQUIP_MULTIMIDIA	ID_COMPUTADOR_ALUNO	IN_INTERNET_ALUNOS	IN_INTERNET_APRENDIZAGEM	IN_ACESSO_INTERNET_COMPUTADOR	**TOTAL**		
33157065	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	1	1	1	1	6	**A**	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	7	**S**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**68**
33102210	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	1	1	1	1	6	**A**	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	8	**S**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**68**
33110646	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	1	1	1	1	6	**A**	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	8	**S**	1	1	0	1	1	1	0	1	6	**S**	**68**
33126755	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	1	1	1	1	6	**A**	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	7	**S**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**66**
33140669	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	0	7	**S**	1	1	1	1	1	1	6	**A**	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	8	**S**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**64**
33066590	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	1	1	4	**S**	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	7	**S**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**62**
33126224	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	7	**S**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**62**
33088152	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	8	**S**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**62**
33085498	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	1	0	1	1	5	**S**	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	8	**S**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**62**
33105065	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	7	**S**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**60**
33079340	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	7	**S**	1	1	1	1	1	1	0	1	7	**S**	**60**
33170150	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	8	**S**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**60**
33125304	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	7	**S**	0	1	1	1	1	0	1	0	5	**S**	**60**
33110654	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	1	1	1	1	6	**A**	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	6	**I**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**60**

33110638	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	8	**S**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**60**
33106703	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	7	**S**	1	1	1	1	1	0	0	0	5	**S**	**60**
33106584	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	1	0	1	1	5	**S**	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	7	**S**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**60**
33075166	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	7	**S**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**60**
33079366	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	9	**S**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**58**
33126160	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	1	0	0	1	4	**S**	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	8	**S**	1	0	0	1	1	0	0	0	3	**I**	**58**
33068852	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	0	1	4	**S**	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	9	**S**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**58**
33106681	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	0	1	4	**S**	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	7	**S**	0	1	0	1	1	0	1	0	4	**I**	**58**
33106630	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	8	**S**	1	0	0	1	1	0	1	0	4	**I**	**58**
33081743	1	1	1	1	4	**A**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	8	**S**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**56**
33096759	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	0	6	**S**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	7	**S**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**56**
33083592	1	0	1	1	3	**S**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	1	1	1	1	6	**A**	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	**I**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**56**
33082146	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**54**
33074151	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**54**
33062919	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	1	1	4	**S**	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**54**
33075212	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**54**
33135193	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	1	1	4	**S**	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**54**
33086605	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	1	1	4	**S**	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	6	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**54**
33087644	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**54**
33106746	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**54**
33106550	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**54**
33106649	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	6	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**54**
33128235	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	6	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**54**
33105219	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	6	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**54**
33106665	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	0	0	3	**I**	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	7	**S**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**54**
33077088	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	0	4	**S**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	1	1	1	1	0	1	7	**S**	**52**
33140715	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	0	1	4	**S**	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	6	**I**	1	1	1	1	1	0	0	0	5	**S**	**52**
33084238	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	6	**I**	1	1	1	1	1	1	0	1	7	**S**	**52**
33149119	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	1	1	4	**S**	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**52**

33062277	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	1	0	1	4	S	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	I	1	1	1	1	1	0	0	0	5	S	52
33558230	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	1	1	1	5	S	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	I	1	1	0	1	1	0	1	0	5	S	52
33082022	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	0	1	1	4	S	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	I	1	1	0	1	1	1	1	1	7	S	52
33067791	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	0	0	1	3	I	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	7	S	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	52
33082316	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	1	1	1	5	S	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	4	I	1	1	0	1	1	0	1	0	5	S	52
33072183	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	1	0	1	4	S	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	I	1	1	1	1	1	0	1	0	6	S	52
33271208	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	0	1	0	1	1	1	4	S	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	6	I	1	1	1	0	1	1	1	1	7	S	52
33072205	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	0	1	0	1	1	1	4	S	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	I	0	0	1	1	1	1	1	1	6	S	52
33079374	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	0	1	0	1	1	1	4	S	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	I	1	1	1	1	1	0	1	0	6	S	52
33086583	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	0	1	1	4	S	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	6	I	1	1	0	1	1	0	1	0	5	S	52
33079811	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	0	1	1	4	S	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	6	I	0	1	0	1	1	1	1	1	6	S	52
33136475	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	1	1	0	4	S	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	I	1	1	0	1	1	1	1	1	7	S	52
33079382	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	1	1	0	4	S	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	5	I	1	1	0	1	1	1	1	1	7	S	52
33066035	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	0	1	0	1	1	1	4	S	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	I	1	1	0	1	1	1	0	0	5	S	52
33086796	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	1	1	1	5	S	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	I	1	1	1	1	1	0	0	0	5	S	52
33064652	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	1	1	1	5	S	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	5	I	1	1	0	1	1	1	1	0	6	S	52
33065217	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	0	1	0	1	1	1	4	S	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	I	1	1	1	1	1	1	0	1	7	S	52
33117950	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	0	1	0	1	1	1	4	S	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	I	1	1	1	1	1	1	0	1	7	S	52
33066043	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	0	1	0	1	1	1	4	S	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	5	I	1	1	0	1	1	0	1	0	5	S	52
33082049	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	1	1	1	5	S	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	I	1	0	0	1	1	1	1	1	6	S	52
33082430	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	0	1	0	1	1	1	4	S	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	I	0	0	1	1	1	1	1	1	6	S	52
33136424	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	0	1	0	1	1	1	4	S	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	I	1	1	0	1	1	1	1	1	7	S	52
33077568	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	1	1	1	5	S	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	I	1	1	0	1	1	1	0	1	6	S	52
33085838	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	1	0	1	4	S	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	I	1	1	1	1	1	1	0	1	7	S	52
33071969	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	1	1	1	5	S	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	6	I	1	1	0	1	1	1	1	1	7	S	52
33104638	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	1	1	0	4	S	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	5	I	1	1	1	1	1	0	1	0	6	S	52
33106606	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	0	1	1	4	S	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	6	I	0	1	1	1	1	0	1	0	5	S	52
33106690	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	0	0	1	1	4	S	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	I	1	1	0	1	1	1	1	1	7	S	52
33105294	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	1	1	1	1	0	1	5	S	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	I	1	1	0	1	1	1	1	1	7	S	52

33097283	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	0	1	1	1	0	1	6	**S**	**52**
33097038	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	**I**	1	1	1	1	1	1	0	1	7	**S**	**52**
33106614	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	1	0	1	1	5	**S**	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	6	**I**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**52**
33106673	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	1	1	1	0	1	0	6	**S**	**52**
33110476	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**52**
33106592	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	**I**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**52**
33100659	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	0	1	3	**I**	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	7	**S**	0	1	0	1	1	0	1	0	4	**I**	**50**
33120692	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	5	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**50**
33065276	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	0	1	1	3	**I**	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	7	**S**	1	1	0	1	0	0	0	0	3	**I**	**50**
33077100	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	0	4	**S**	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	**I**	0	1	0	1	1	0	1	0	4	**I**	**50**
33128618	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	0	1	4	**S**	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**50**
33439222	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	0	1	0	1	0	3	**I**	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	7	**S**	0	1	0	1	1	0	1	0	4	**I**	**50**
33132887	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	1	1	4	**S**	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	0	0	1	1	0	1	0	4	**I**	**50**
33077134	1	1	1	1	4	**A**	0	1	0	1	1	1	1	1	6	**S**	0	1	0	1	1	1	4	**S**	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**50**
33069921	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**50**
33086567	1	1	1	1	4	**A**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**50**
33069930	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	5	**I**	0	0	0	1	1	0	1	0	3	**I**	**50**
33062668	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	**I**	0	1	0	1	1	0	1	0	4	**I**	**50**
33125627	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	0	1	0	0	1	0	0	0	2	**I**	**50**
33075220	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	0	4	**S**	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	0	0	1	1	0	0	0	3	**I**	**50**
33126852	1	1	1	1	4	**A**	1	0	1	1	1	1	0	1	6	**S**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**50**
33077185	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	0	1	4	**S**	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	5	**I**	0	0	0	1	1	0	0	0	2	**I**	**50**
33106657	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**50**
33106720	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**50**
33106711	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**50**
33085463	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	1	1	0	1	1	0	4	**S**	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	0	1	1	1	0	1	6	**S**	**48**
33064792	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	0	1	1	1	1	7	**S**	1	1	0	1	0	1	4	**S**	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	6	**I**	0	1	0	1	1	1	1	1	6	**S**	**48**
33070156	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	0	1	1	1	1	7	**S**	1	1	0	1	1	0	4	**S**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	1	1	1	1	0	0	6	**S**	**48**
33064644	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	0	1	1	1	7	**S**	1	1	0	0	1	0	3	**I**	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	8	**S**	1	1	1	1	1	0	1	0	6	**S**	**48**

33072094	1	1	1	1	4	A	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	1	1	0	1	1	1	5	S	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	I	1	1	1	1	0	0	1	0	5	S	48
33079943	1	1	1	1	4	A	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	0	1	0	1	1	1	4	S	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	I	1	1	0	1	1	1	1	1	7	S	48
33508232	1	1	1	1	4	A	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	1	1	0	0	1	1	4	S	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	I	1	0	0	1	1	1	0	1	5	S	48
33071586	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	0	7	S	0	1	0	1	1	1	4	S	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	I	1	1	1	1	1	0	1	0	6	S	48
33127514	1	1	1	1	4	A	1	1	0	1	1	1	1	1	7	S	1	1	0	1	1	1	5	S	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	I	1	0	0	1	1	1	0	1	5	S	48
33088179	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	0	7	S	1	1	0	0	0	0	2	I	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	7	S	1	1	1	1	1	1	0	1	7	S	48
33071594	1	1	1	1	4	A	1	0	1	0	1	1	0	1	5	S	0	1	0	1	1	1	4	S	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	4	I	0	1	0	1	1	1	0	1	5	S	48
33073368	1	1	1	1	4	A	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	0	1	0	1	1	1	4	S	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	I	1	1	0	1	1	1	1	1	7	S	48
33125740	1	1	1	1	4	A	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	0	1	0	1	1	1	4	S	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	I	1	0	0	1	1	1	1	1	6	S	48
33086613	1	1	1	1	4	A	1	0	0	1	1	1	0	1	5	S	1	1	0	1	0	1	4	S	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	I	1	1	1	1	1	0	0	0	5	S	48
33069956	1	1	1	1	4	A	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	1	1	0	1	0	1	4	S	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	I	1	1	1	1	1	0	0	0	5	S	48
33079323	1	1	1	1	4	A	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	1	1	0	1	1	1	5	S	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	I	1	1	0	1	1	0	1	0	5	S	48
33070326	1	1	1	1	4	A	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	1	1	0	1	0	1	4	S	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	4	I	1	0	1	1	1	1	0	0	5	S	48
33082227	1	1	1	1	4	A	0	1	0	1	0	1	1	1	5	S	1	1	0	1	1	1	5	S	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	I	1	0	0	1	1	0	0	0	3	I	46
33074798	1	1	1	1	4	A	0	1	0	0	1	1	1	1	5	S	1	1	0	0	1	1	4	S	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	I	1	0	1	1	1	0	0	0	4	I	46
33075689	1	1	1	1	4	A	0	0	1	1	1	1	1	1	6	S	1	1	0	1	1	0	4	S	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	I	0	0	0	1	1	0	0	0	2	I	46
33063389	1	1	1	1	4	A	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	0	0	0	1	1	1	3	I	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	4	I	1	1	1	1	1	1	1	1	8	A	46
33126941	1	1	1	1	4	A	1	1	1	0	1	1	1	1	7	S	1	1	0	1	1	0	4	S	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	I	1	1	0	1	1	0	0	0	4	I	46
33075719	1	1	1	1	4	A	0	1	0	1	1	0	1	1	5	S	1	1	0	0	1	1	4	S	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	I	1	1	0	1	1	0	0	0	4	I	46
33140030	1	1	1	1	4	A	1	1	1	0	1	0	1	0	5	S	1	1	0	1	1	0	4	S	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	I	1	1	0	1	1	0	0	0	4	I	46
33075760	1	1	1	1	4	A	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	0	1	0	1	1	1	4	S	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	I	0	1	0	1	1	0	0	0	3	I	46
33082286	1	1	1	1	4	A	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	0	1	0	1	1	1	4	S	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	I	0	1	0	1	1	0	0	0	3	I	46
33086575	1	1	1	1	4	A	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	1	1	0	1	1	0	4	S	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	I	1	1	0	1	1	0	0	0	4	I	46
33070199	1	1	1	1	4	A	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	0	1	0	1	1	1	4	S	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	I	1	0	1	1	1	0	0	0	4	I	46
33074046	1	1	1	1	4	A	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	1	1	0	1	1	1	5	S	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	I	0	1	0	1	1	0	0	0	3	I	46
33077525	1	1	1	1	4	A	0	1	0	1	0	1	1	1	5	S	1	1	0	0	1	1	4	S	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	I	1	1	0	1	1	0	0	0	4	I	46
33079803	1	1	1	1	4	A	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	0	1	0	1	1	1	4	S	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	I	1	0	0	1	1	0	0	0	3	I	46
33127395	1	1	1	1	4	A	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	1	1	0	1	1	1	5	S	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	I	1	1	0	0	1	0	0	0	3	I	46
33079820	1	1	1	1	4	A	0	1	1	1	1	1	1	1	7	S	1	1	0	1	0	1	4	S	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	I	1	0	0	1	1	0	0	0	3	I	46

33079390	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**46**
33126267	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	0	1	0	0	1	0	4	**I**	**46**
33063907	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	0	0	0	0	1	1	**I**	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	7	**S**	0	0	0	1	1	0	1	0	3	**I**	**46**
33086591	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	0	7	**S**	1	1	0	1	0	1	4	**S**	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**46**
33126216	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	0	7	**S**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**46**
33082359	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	0	1	1	6	**S**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**46**
33075867	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	0	1	1	1	1	6	**S**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	**I**	0	1	1	1	1	0	0	0	4	**I**	**46**
33069034	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	0	7	**S**	1	1	0	0	1	1	4	**S**	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	0	0	1	1	1	0	0	0	3	**I**	**46**
33125805	1	1	1	1	4	**A**	1	0	1	1	0	1	1	1	6	**S**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**46**
33077576	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	1	1	0	1	0	1	4	**S**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	0	0	1	1	0	0	0	3	**I**	**46**
33105103	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	1	1	0	1	1	1	5	**S**	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	5	**I**	1	0	0	1	1	1	0	0	4	**I**	**46**
33087750	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	0	0	2	**I**	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	**I**	1	1	1	1	1	0	0	0	5	**S**	**44**
33063397	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	0	1	3	**I**	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	0	1	0	1	1	1	0	1	5	**S**	**44**
33072078	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	0	0	3	**I**	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	1	1	1	0	1	0	6	**S**	**44**
33070148	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	0	0	0	1	**I**	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	0	1	1	1	1	0	6	**S**	**44**
33071551	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	0	0	0	1	0	2	**I**	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	0	1	1	1	0	1	6	**S**	**44**
33079358	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	0	1	1	3	**I**	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	**I**	1	1	1	1	1	0	1	0	6	**S**	**44**
33070164	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	0	1	3	**I**	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	1	1	1	0	0	0	5	**S**	**44**
33132879	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	0	0	1	0	1	2	**I**	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	**I**	1	1	1	1	1	0	0	0	5	**S**	**44**
33071578	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	1	1	1	1	1	0	7	**S**	**44**
33082030	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	0	1	3	**I**	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**44**
33136483	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	0	3	**I**	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**44**
33072248	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	0	1	1	3	**I**	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**44**
33065284	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	4	**I**	0	1	0	1	1	1	1	1	6	**S**	**44**
33074038	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	0	0	0	1	**I**	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	0	1	1	1	1	1	1	7	**S**	**44**
33085480	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	0	1	3	**I**	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	0	1	1	1	0	1	6	**S**	**44**
33126747	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	0	0	0	0	1	2	**I**	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	**I**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**44**
33082375	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	0	0	2	**I**	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**44**
33079900	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	0	1	1	3	**I**	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	1	1	1	0	1	0	6	**S**	**44**

33126259	1	1	1	1	4	**A**	0	0	0	1	1	1	0	1	4	**I**	1	1	0	1	1	0	4	**S**	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**44**
33074160	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	1	0	3	**I**	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**42**
33079331	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	0	1	1	1	7	**S**	1	1	0	0	0	1	3	**I**	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**42**
33062250	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	0	0	0	1	**I**	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	0	1	1	1	0	0	0	4	**I**	**42**
33086729	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	0	0	3	**I**	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	0	1	1	1	0	0	0	4	**I**	**42**
33095078	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	0	1	1	1	0	0	0	4	**I**	**42**
33125341	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**42**
33077126	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	0	1	3	**I**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	0	0	0	1	1	0	0	0	2	**I**	**42**
33077452	1	1	1	1	4	**A**	0	1	0	0	1	1	1	1	5	**S**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**42**
33079714	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	0	0	1	0	1	0	4	**I**	**42**
33087725	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	0	1	3	**I**	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	**I**	0	0	1	1	1	0	0	0	3	**I**	**42**
33136696	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**42**
33075204	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	0	6	**S**	0	1	0	1	0	0	2	**I**	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**42**
33063052	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	0	1	0	2	**I**	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**42**
33074232	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	0	1	1	3	**I**	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	1	0	1	0	0	0	4	**I**	**42**
33075832	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	0	0	1	3	**I**	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	0	1	0	0	1	0	0	0	2	**I**	**42**
33084459	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	0	0	2	**I**	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**42**
33125317	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	1	0	1	3	**I**	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**42**
33136432	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	0	1	7	**S**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**42**
33079404	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	0	0	3	**I**	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	**I**	0	1	0	1	1	0	1	0	4	**I**	**42**
33062374	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	0	0	0	1	1	2	**I**	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**42**
33074267	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	0	0	2	**I**	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	**I**	0	0	1	1	1	0	0	0	3	**I**	**42**
33072337	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	0	6	**S**	0	1	0	1	0	0	2	**I**	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	**42**
33106738	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	0	1	1	3	**I**	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	**I**	0	0	0	1	1	1	0	1	4	**I**	**42**
33086540	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	0	1	1	7	**S**	0	1	0	1	0	1	3	**I**	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	0	1	1	1	0	1	0	5	**S**	**40**
33082235	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	1	0	1	3	**I**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	0	1	1	1	0	1	6	**S**	**40**
33086427	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**40**
33071543	1	1	1	1	4	**A**	0	1	0	1	1	0	1	1	5	**S**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**40**
33077118	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	1	0	1	3	**I**	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	**I**	1	0	0	1	1	1	1	1	6	**S**	**40**

33075182	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	1	1	0	0	1	0	3	**I**	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	0	1	1	1	1	0	0	5	**S**	**40**
33088420	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	0	1	1	3	**I**	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	0	1	1	1	0	0	5	**S**	**40**
33071560	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	0	1	0	2	**I**	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**40**
33085765	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	0	1	1	6	**S**	0	1	0	1	0	0	2	**I**	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	1	1	1	0	1	0	6	**S**	**40**
33077169	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	1	1	0	0	0	0	2	**I**	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**40**
33067783	1	1	1	1	4	**A**	0	1	0	1	0	1	1	1	5	**S**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**40**
33087733	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	5	**I**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**40**
33125333	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	0	1	7	**S**	0	1	0	0	1	1	3	**I**	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**40**
33075190	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	0	1	1	3	**I**	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	0	1	1	1	1	0	6	**S**	**40**
33077142	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	0	1	6	**S**	0	1	0	0	0	0	1	**I**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	3	**I**	1	0	0	1	1	1	1	1	6	**S**	**40**
33074054	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	0	1	1	6	**S**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	1	1	1	0	0	0	5	**S**	**40**
33124922	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	0	0	1	6	**S**	0	1	0	0	1	1	3	**I**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	0	1	1	1	1	0	1	0	5	**S**	**40**
33075816	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	0	1	0	2	**I**	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**40**
33140049	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	0	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**40**
33082332	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	0	1	0	2	**I**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**40**
33077177	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**40**
33138354	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	0	1	7	**S**	0	1	0	0	1	1	3	**I**	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**40**
33136505	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	0	1	7	**S**	0	1	0	1	0	1	3	**I**	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	6	**I**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**40**
33146950	1	1	1	1	4	**A**	0	1	0	1	1	1	1	1	6	**S**	0	1	0	0	1	1	3	**I**	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	5	**I**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**40**
33134049	1	1	1	0	3	**S**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	0	1	3	**I**	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	6	**I**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**40**
33136513	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	0	1	1	3	**I**	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	0	1	1	1	0	1	6	**S**	**40**
33066620	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	**I**	1	1	1	1	1	1	1	0	7	**S**	**40**
33138648	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	0	1	0	2	**I**	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**40**
33072370	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	0	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	1	0	0	2	**I**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	**40**
33075883	1	0	1	1	3	**S**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	1	1	0	1	0	0	3	**I**	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	0	1	1	0	1	0	5	**S**	**40**
33068011	1	1	1	1	4	**A**	1	1	0	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	0	1	0	2	**I**	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	**I**	0	1	0	1	1	0	0	0	3	**I**	**38**
33077371	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	0	1	0	2	**I**	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	5	**I**	0	1	0	1	1	0	0	0	3	**I**	**38**
33183724	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	0	1	1	1	6	**S**	1	1	0	0	1	0	3	**I**	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	0	0	0	0	1	0	0	0	1	**I**	**38**
33068844	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	0	6	**S**	1	1	0	1	0	0	3	**I**	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	**I**	0	1	0	1	1	0	0	0	3	**I**	**38**

33077150	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	1	0	1	3	**I**	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**38**
33075174	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	0	1	1	7	**S**	1	1	0	0	0	1	3	**I**	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**38**
33086737	1	1	1	1	4	**A**	1	1	0	1	1	1	1	0	6	**S**	0	1	0	1	0	0	2	**I**	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	**I**	0	0	0	1	1	0	0	0	2	**I**	**38**
33126232	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	0	1	0	2	**I**	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	0	1	1	1	0	0	0	4	**I**	**38**
33079706	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	0	0	0	1	1	2	**I**	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	**I**	0	1	0	0	1	0	0	0	2	**I**	**38**
33063877	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	0	1	0	1	1	5	**S**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	**I**	1	0	0	1	1	1	0	0	4	**I**	**38**
33126105	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	0	6	**S**	0	1	0	1	1	1	4	**S**	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**D**	1	0	1	1	1	0	0	0	4	**I**	**38**
33066140	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	1	0	0	2	**I**	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	6	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**38**
33173010	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	0	0	0	1	**I**	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**38**
33066027	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	1	1	0	1	0	0	3	**I**	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	**I**	0	1	0	1	0	0	0	0	2	**I**	**38**
33072280	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	0	1	1	1	1	6	**S**	0	1	0	0	0	1	2	**I**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	0	0	1	1	0	0	0	3	**I**	**38**
33066612	1	1	1	1	4	**A**	0	1	0	0	1	1	1	1	5	**S**	0	1	0	0	1	0	2	**I**	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	0	1	0	1	0	0	0	0	2	**I**	**38**
33136459	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	0	1	0	0	0	1	2	**I**	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	0	0	1	1	0	0	0	3	**I**	**38**
33069964	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	0	1	1	7	**S**	0	1	0	0	0	1	2	**I**	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**38**
33069026	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	0	1	0	1	1	6	**S**	0	1	0	1	0	0	2	**I**	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**38**
33062676	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	0	1	7	**S**	0	1	0	1	1	0	3	**I**	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	6	**I**	0	1	0	1	1	0	0	0	3	**I**	**38**
33062927	1	1	1	1	4	**A**	0	1	1	1	1	1	1	1	7	**S**	1	1	0	0	0	0	2	**I**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**38**
33075891	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	0	1	1	7	**S**	0	1	0	0	0	1	2	**I**	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	0	0	1	1	0	0	0	3	**I**	**38**
33071535	1	1	1	1	4	**A**	1	1	1	1	1	1	1	1	8	**A**	0	1	0	1	0	0	2	**I**	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**D**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**34**
33069948	1	1	1	1	4	**A**	0	0	1	0	1	0	0	1	3	**I**	1	0	0	1	0	1	3	**I**	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	**I**	1	1	0	1	1	0	0	0	4	**I**	**34**
33139156	1	1	1	1	4	**A**	0	0	1	1	0	1	0	1	4	**I**	0	0	0	0	1	0	1	**I**	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**D**	1	0	0	1	1	0	0	0	3	**I**	**26**
TOTAL DE ESCOLAS	**238**	**236**	**238**	**237**			**164**	**230**	**221**	**223**	**230**	**224**	**225**	**225**	**0**		**133**	**228**	**13**	**151**	**168**	**163**			**162**	**126**	**212**	**182**	**91**	**141**	**7**	**42**	**11**	**1**	**23**	**3**			**197**	**194**	**82**	**230**	**233**	**100**	**125**	**88**			
PERCENTUAL	**100%**	**99%**	**100%**	**100%**			**69%**	**97%**	**93%**	**94%**	**97%**	**94%**	**95%**	**95%**			**56%**	**96%**	**5%**	**63%**	**71%**	**68%**			**68%**	**53%**	**89%**	**76%**	**38%**	**59%**	**3%**	**18%**	**5%**	**0%**	**10%**	**1%**			**83%**	**82%**	**34%**	**97%**	**98%**	**42%**	**53%**	**37%**			

APÊNDICE F - *Ranking* das escolas da rede estadual de Ensino Médio Propedêutico, por indicadores, no município do Rio de Janeiro, 2022

CO_ENTIDADE	NO_ENTIDADE	INFRAESTRUTURA BASICA				ESTRUTURA PREDIAL				ESTRUTURA PEDAGÓGICA				ADEQUAÇÃO AO ENSINO MÉDIO				EQUIPAMENTOS DE APOIO PEDAGOGICO				TOTAL *RANKING*
		ESCALA	NOTA DA ESCALA	PESO DO INDICADOR	TOTAL	ESCALA	NOTA DA ESCALA	PESO DO INDICADOR	TOTAL	ESCALA	NOTA DA ESCALA	PESO DO INDICADOR	TOTAL	ESCALA	NOTA DA ESCALA	PESO DO INDICADOR	TOTAL	ESCALA	NOTA DA ESCALA	PESO DO INDICADOR	TOTAL	
33157065	CE ERICH WALTER HEINE	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	A	3	8	**24**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**68**
33102210	CIEP 241 NACAO MANGUEIRENSE GOVERNADOR LEONEL DE MOURA BRIZOLA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	A	3	8	**24**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**68**
33110646	CIEP 323 MARIA WERNECK DE CASTRO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	A	3	8	**24**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**68**
33126755	CE MONTEIRO DE CARVALHO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	A	3	8	**24**	S	2	8	**16**	I	1	2	**2**	**66**
33140669	CE JORNALISTA TIM LOPES	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	A	3	8	**24**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**64**
33066590	CE ANTONIO PRADO JUNIOR	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	A	3	2	**6**	**62**
33126224	CE HERBERT DE SOUZA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	A	3	2	**6**	**62**
33088152	CE JORNALISTA RODOLFO FERNANDES	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	A	3	2	**6**	**62**
33085498	CE PREFEITO MENDES DE MORAES	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	A	3	2	**6**	**62**
33105065	CAIC EUCLYDES DA CUNHA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**60**
33079340	CE BANGU	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**60**
33170150	CE HEBE CAMARGO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**60**
33125304	CE MISSIONARIO MARIO WAY	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**60**
33110654	CIEP 092 FEDERICO FELLINI	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	A	3	8	**24**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**60**
33110638	CIEP 205 FREI AGOSTINHO FINCIAS	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**60**
33106703	CIEP 244 OSWALDO ARANHA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**60**
33106584	CIEP 336 OCTAVIO MALTA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**60**

33075166	IE CARMELA DUTRA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**60**
33079366	CE JORGE ZARUR	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	I	1	2	**2**	**58**
33126160	CE OLGA BENARIO PRESTES	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	I	1	2	**2**	**58**
33068852	CE PROFESSOR CLOVIS MONTEIRO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	I	1	2	**2**	**58**
33106681	CIEP 305 HEITOR DOS PRAZERES	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	I	1	2	**2**	**58**
33106630	CIEP 382 ASPIRANTE FRANCISCO MEGA		3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	I	1	2	**2**	**58**
33081743	CIE MIECIMO DA SILVA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**56**
33096759	CIEP 173 RAINHA NZINGA DE ANGOLA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**56**
33083592	IE SARAH KUBITSCHEK	S	2	4	**8**	A	3	4	**12**	A	3	8	**24**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**56**
33082146	CE DOUTOR ALBERT SABIN	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**54**
33074151	CE MATO GROSSO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**54**
33062919	CE PAULO DE FRONTIN	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**54**
33075212	CE PROFESSOR JOSE ACCIOLI	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**54**
33135193	CE PROFESSOR JOSE DE SOUZA MARQUES	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**54**
33086605	CE PROFESSOR MANUEL MAURICIO DE ALBUQUERQUE	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**54**
33087644	CE VICENTE JANNUZZI	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**54**
33106746	CIEP 165 BRIGADEIRO SERGIO CARVALHO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**54**
33106550	CIEP 223 OLYMPIO MARQUES DOS SANTOS	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**54**
33106649	CIEP 312 RAUL RYFF	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**54**
33128235	CIEP 339 MARIO TAMBORINDEGUY	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**54**
33105219	CIEP 379 RAUL SEIXAS	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**54**
33106665	CIEP 432 ALBERTO CAVALCANTI	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	S	2	8	**16**	A	3	2	**6**	**54**
33077088	CE ADALGISA MONTEIRO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33140715	CE ANTONIO HOUAISS	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33084238	CE BARAO DO RIO BRANCO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**

33149119	CE CARLOS ARNOLDO ABRUZZINI DA FONSECA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33062277	CE CUBA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33558230	CE DEPUTADO PEDRO FERNANDES	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33082022	CE FRANCISCO CALDEIRA DE ALVARENGA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33067791	CE JOAO ALFREDO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**52**
33082316	CE JOAO PROENCA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33072183	CE JOSE EDUARDO DE MACEDO SOARES	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33271208	CE JOSE LEITE LOPES	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33072205	CE LAURO SODRE	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33079374	CE LEOPOLDINA DA SILVEIRA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33086583	CE MARECHAL JOAO BAPTISTA DE MATTOS	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33079811	CE MILTON CAMPOS	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33136475	CE MONSENHOR MIGUEL DE SANTA MARIA MOCHON	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33079382	CE NICARAGUA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33066035	CE OLAVO BILAC	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33086796	CE PARAIBA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33064652	CE PEDRO ALVARES CABRAL	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33065217	CE PROFESSOR ANTONIO MARIA TEIXEIRA FILHO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33117950	CE PROFESSOR AUGUSTO MOTTA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33066043	CE PROFESSOR ERNESTO FARIA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33082049	CE PROFESSOR FERNANDO ANTONIO RAJA GABAGLIA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33082430	CE PROFESSOR VIEIRA FAZENDA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33136424	CE PROFESSORA VILMA ATANAZIO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33077568	CE ROSA DO POVO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33085838	CE ROTARY	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**

33071969	CE VISCONDE DE CAIRU	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33104638	CIEP 195 ANIBAL MACHADO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33106606	CIEP 224 TARSO DE CASTRO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33106690	CIEP 225 MARIO QUINTANA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33105294	CIEP 311 DEPUTADO BOCAYUVA CUNHA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33097283	CIEP 321 DOUTOR ULISSES GUIMARAES	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33097038	CIEP 326 PROFESSOR CESAR PERNETTA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33106614	CIEP 386 GUILHERME DA SILVEIRA FILHO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33106673	CIEP 392 MARIO DE ANDRADE	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33110476	CIEP 418 ANTONIO CARLOS BERNARDES MUSSUM	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33106592	CIEP 435 HELIO PELLEGRINO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**52**
33100659	CAIC NACOES UNIDAS	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	S	2	8	**16**	I	1	2	**2**	**50**
33120692	CAIC THEOPHILO DE SOUZA PINTO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**50**
33065276	CE ANDRE MAUROIS	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	S	2	8	**16**	I	1	2	**2**	**50**
33077100	CE BRIGADEIRO SCHORCHT	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**50**
33128618	CE CARLOS MAGNO NAZARETH CERQUEIRA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**50**
33439222	CE COMPOSITOR LUIZ CARLOS DA VILA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	S	2	8	**16**	I	1	2	**2**	**50**
33132887	CE COMPOSITOR MANACEIA JOSE DE ANDRADE	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**50**
33077134	CE ENGENHEIRO BERNARDO SAYAO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**50**
33069921	CE GOMES FREIRE DE ANDRADE	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**50**
33086567	CE GRACILIANO RAMOS	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**50**
33069930	CE HEITOR LIRA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**50**
33062668	CE JULIA KUBITSCHEK	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**50**
33125627	CE MINISTRO MARCOS FREIRE	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**50**
33075220	CE PROFESSOR SOUSA DA SILVEIRA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**50**

33126852	CE PROFESSORA MARIA NAZARETH CAVALCANTI SILVA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**50**
33077185	CE SENADOR TEOTONIO VILELA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**50**
33106657	CIEP 183 JOAO VITTA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**50**
33106720	CIEP 313 RUBEM BRAGA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**50**
33106711	CIEP 362 ROBERTO BURLE MARX	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**50**
33085463	CE ANITA GARIBALDI	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**48**
33064792	CE CASTELNUOVO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**48**
33070156	CE CHILE	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**48**
33064644	CE INFANTE DOM HENRIQUE	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**48**
33072094	CE JOAO KOPKE	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**48**
33079943	CE JOAO SALIM MIGUEL	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**48**
33508232	CE JORNALISTA ARTUR DA TAVOLA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**48**
33071586	CE MARANHAO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**48**
33127514	CE MARECHAL RONDON	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**48**
33088179	CE MAX FLEIUSS	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	S	2	8	**16**	S	2	2	**4**	**48**
33071594	CE OLINTO DA GAMA BOTELHO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**48**
33073368	CE PASTOR MIRANDA PINTO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**48**
33125740	CE PAULO FREIRE	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**48**
33086613	CE PROFESSORA ELIANE MARTINS DANTAS BRASIL ALEMANHA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**48**
33069956	CE REPÚBLICA DE ANGOLA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**48**
33079323	CE STUART EDGAR ANGEL JONES	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**48**
33070326	CE TERESA CRISTINA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**48**
33082227	CE ALMIRANTE FRONTIN	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33074798	CE AMAPA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33075689	CE CARDEAL ARCOVERDE	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**

33063389	CE CHICO ANYSIO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**46**
33126941	CE CHIQUINHA GONZAGA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33075719	CE CONDE AFONSO CELSO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33140030	CE CONDE PEREIRA CARNEIRO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33075760	CE FRANCISCO PALHETA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33082286	CE GEORGE WASHINGTON	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33086575	CE GUADALUPE	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33070199	CE JOAO MARQUES DOS REIS	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33074046	CE JOSUE DE CASTRO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33077525	CE MARECHAL CANROBERT PEREIRA DA COSTA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33079803	CE MARIETA CUNHA DA SILVA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33127395	CE MINISTRO OROZIMBO NONATO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33079820	CE MOACYR PADILHA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33079390	CE PROFESSOR DALTRO SANTOS	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33126267	CE PROFESSOR HORACIO MACEDO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33063907	CE PROFESSOR JOAO BORGES DE MORAES	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	S	2	8	**16**	I	1	2	**2**	**46**
33086591	CE PROFESSOR JOEL DE OLIVEIRA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33126216	CE PROFESSORA DIUMA MADEIRA SALLES DE SOUZA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33082359	CE PROFESSORA JUREMA PECANHA GIRAUD	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33075867	CE SANTOS DUMONT	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33069034	CE TENENTE GENERAL NAPION	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33125805	CE TEOFILO MOREIRA DA COSTA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33077576	CE VICTOR HUGO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33105103	CIEP 303 AYRTON SENNA DA SILVA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**46**
33087750	CE ALMIRANTE TAMANDARE	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**

33063397	CE AMARO CAVALCANTI	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33072078	CE BARAO DE MACAUBAS	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33070148	CE BRANT HORTA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33071551	CE CENTRAL DO BRASIL	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33079358	CE COLLECCHIO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33070164	CE CONDE DE AGROLONGO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33132879	CE DOM HELDER CAMARA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33071578	CE FRANCISCO JOBIM	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33082030	CE FREIRE ALLEMAO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33136483	CE GANDHI	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33072248	CE HISPANO BRASILEIRO JOAO CABRAL DE MELO NETO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33065284	CE IGNACIO AZEVEDO DO AMARAL	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33074038	CE ITALIA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33085480	CE LEONEL AZEVEDO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33126747	CE MADRE TERESA DE CALCUTA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33082375	CE RAINHA VITORIA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33079900	CE RAMIZ GALVAO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33126259	CE ROSA LUXEMBURGO	A	3	4	**12**	I	1	4	**4**	S	2	8	**16**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**44**
33074160	CE ADLAI STEVENSON	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**
33079331	CE AGOSTINHO NETO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**42**
33062250	CE ALDEBARA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**
33086729	CE BELGICA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**
33095078	CE BERNARDO DE VASCONCELOS	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**
33125341	CE CORA CORALINA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**
33077126	CE EDUARDO MONDLANE	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**

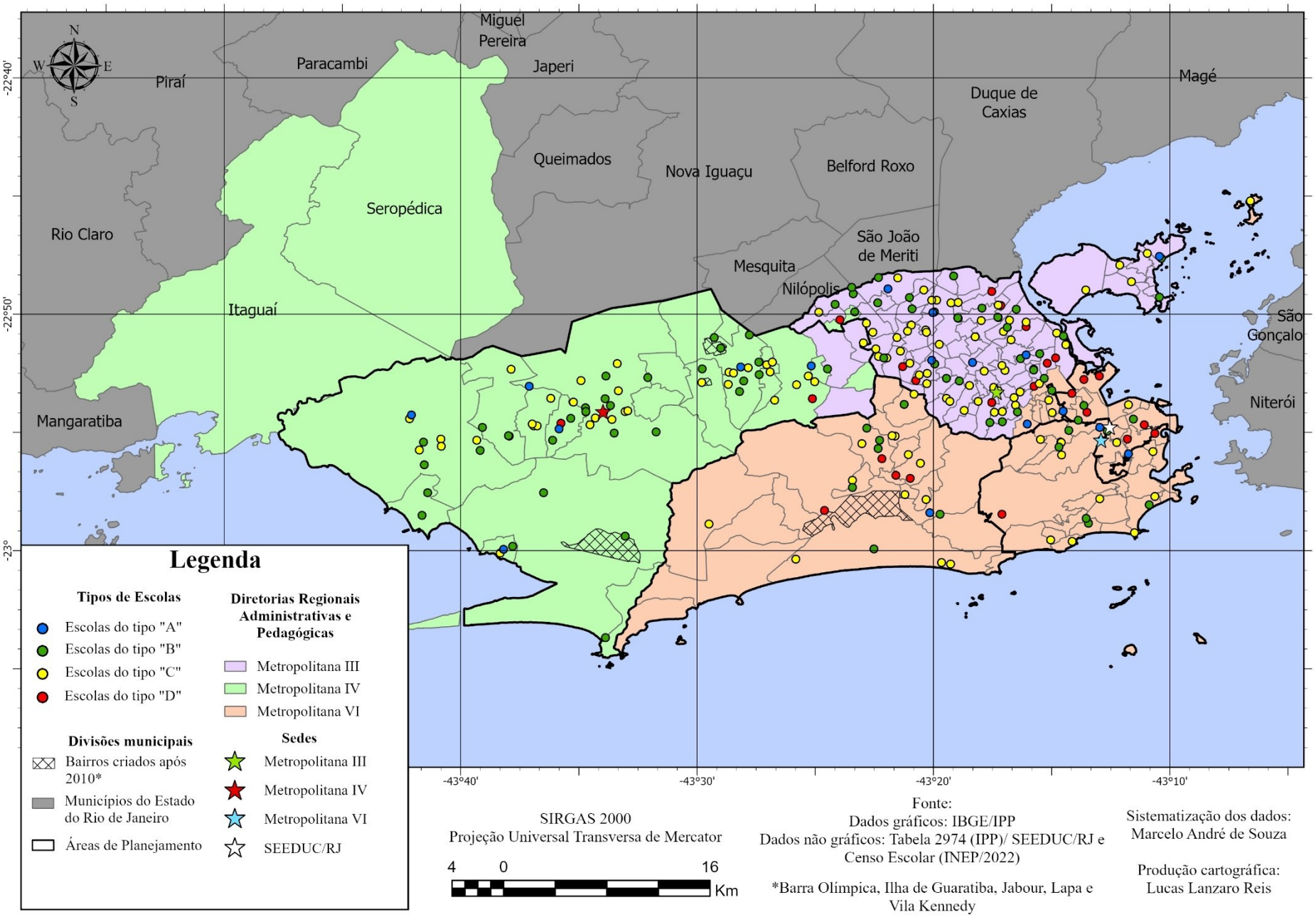
33077452	CE EMBAIXADOR DIAS CARNEIRO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**42**
33079714	CE ENGENHEIRO JOAO THOME	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**
33087725	CE GILSON AMADO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**
33136696	CE LIBERDADE	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**
33075204	CE MARQUES REBELO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**42**
33063052	CE MEM DE SA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**
33074232	CE OLIMPIA DO COUTO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**
33075832	CE PARANA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**
33084459	CE PESTALOZZI	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**
33125317	CE PROFESSORA LUIZA MARINHO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**42**
33136432	CE PROFESSORA VANIA DO AMARAL MATIAS EDDE	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**42**
33079404	CE REPÚBLICA DE MOCAMBIQUE	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**
33062374	CE REVERENDO HUGH CLARENCE TUCKER	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**
33074267	CE RODRIGO OTAVIO FILHO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**
33072337	CE SARMIENTO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	A	3	2	**6**	**42**
33106738	CIEP 433 TOGO RENAN SOARES KANELA	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**42**
33086540	CE ACARI	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33082235	CE AMAZONAS	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33086427	CE AUGUSTO RUSCHI	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33071543	CE BOLIVAR	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33077118	CE CARLOS LACERDA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33075182	CE CIDADE DE LISBOA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33088420	CE DEBORAH MENDES DE MORAES	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33071560	CE DELFIM MOREIRA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33085765	CE DUNSHEE DE ABRANCHES	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**

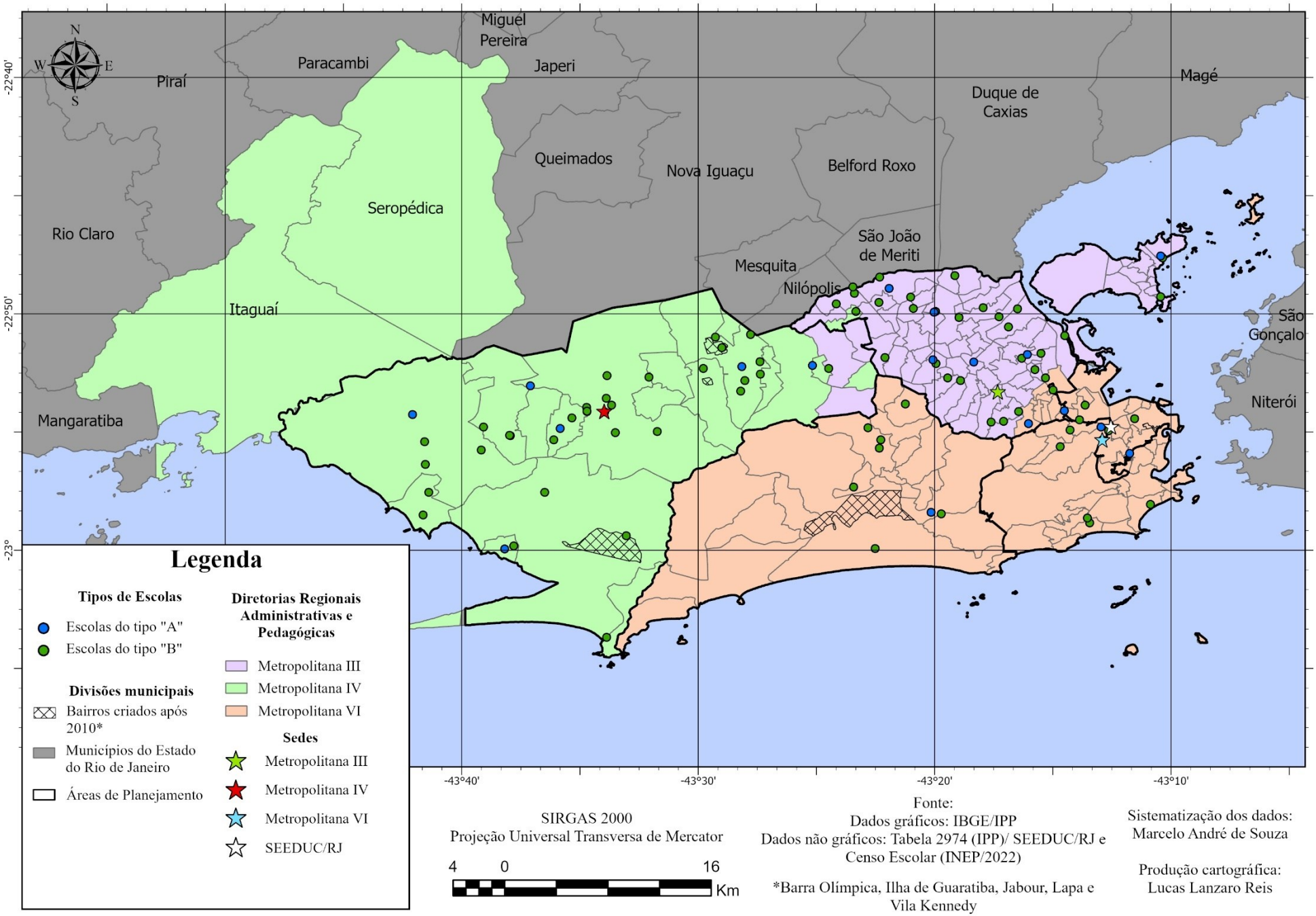
33077169	CE EUNICE WEAVER	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33067783	CE FRANCISCO CAMPOS	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33087733	CE GOLDA MEIR	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33125333	CE IRINEU JOSE FERREIRA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33075190	CE LUIZ DE CAMOES	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33077142	CE MAHATMA GANDHI	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33074054	CE NUNO ALVARES PEREIRA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33124922	CE OLAVO JOSINO DE SALLES	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33075816	CE OLEGARIO MARIANO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33140049	CE OSWALDO TEIXEIRA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33082332	CE PRESIDENTE ANTONIO CARLOS	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33077177	CE PRESIDENTE JOAO GOULART	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33138354	CE PROFESSOR OZEAS GOMES LARANGEIRAS	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33136505	CE PROFESSORA JEANNETTE DE SOUZA COELHO MANNARINO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33146950	CE PROFESSORA MARIA DE LOURDES DE OLIVEIRA LAVOR TIA LAVOR	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33134049	CE PROFESSORA MARIA TEREZINHA DE CARVALHO MACHADO	S	2	4	**8**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33136513	CE ROSARIA TROTTA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33066620	CE SOARES PEREIRA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33138648	CE STELLA MATUTINA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33072370	CE VIRGILIO DE MELO FRANCO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33075883	CE VIRIATO CORREA	S	2	4	**8**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	S	2	2	**4**	**40**
33068011	CE AFONSO PENA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33077371	CE ALINA DE BRITO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33183724	CE ARTHUR ANTONIO SENDAS	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33068844	CE BAHIA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**

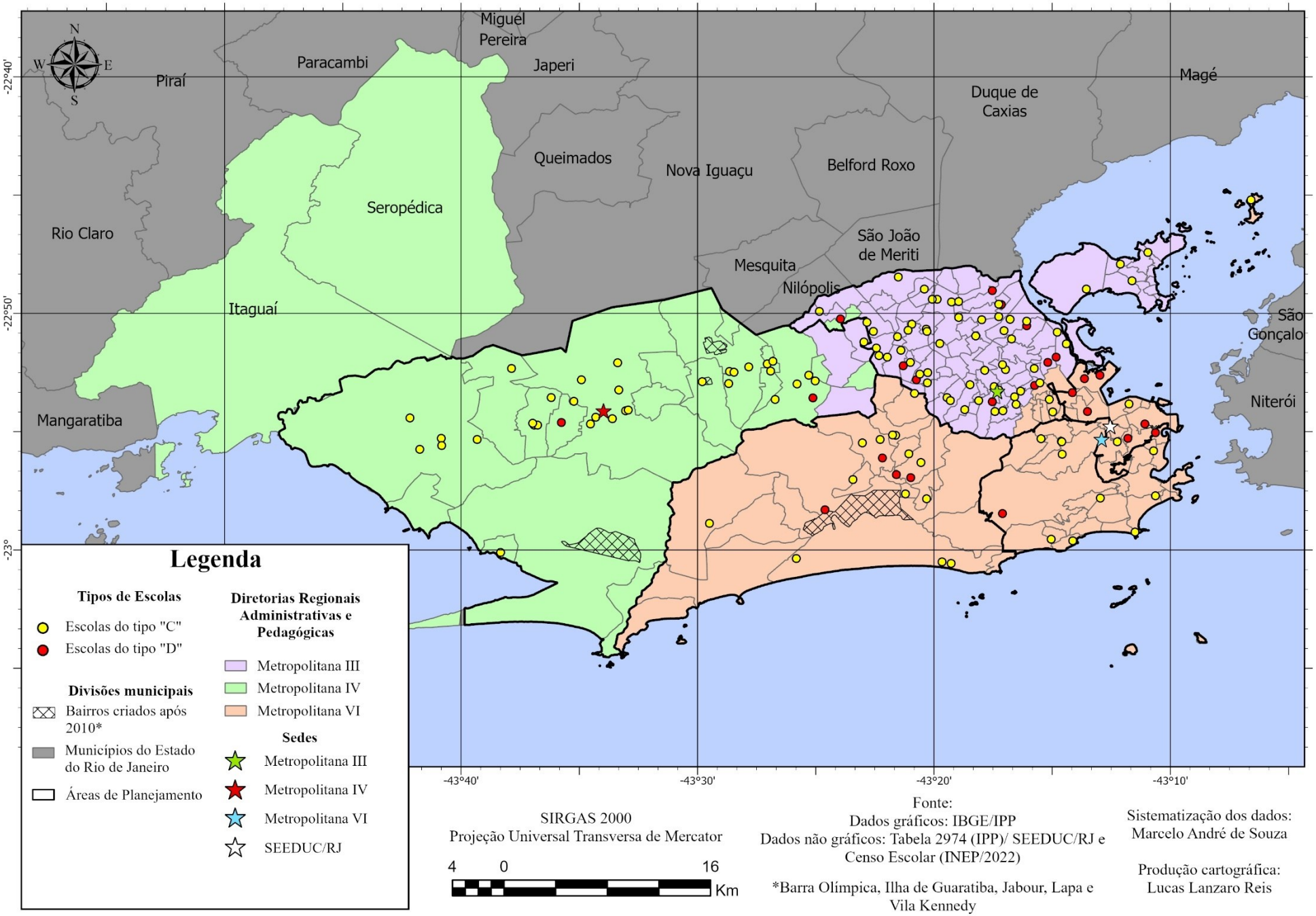
33077150	CE CARDEAL DOM EUGENIO DE ARAUJO SALES	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33075174	CE CHARLES CHAPLIN	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33086737	CE COELHO NETO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33126232	CE COMPOSITOR LUIZ GONZAGA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33079706	CE DALVA DE OLIVEIRA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33063877	CE DEODORO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33126105	CE FINLANDIA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	S	2	8	**16**	D	0	8	**0**	I	1	2	**2**	**38**
33066140	CE GONCALVES DIAS	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33173010	CE JORNALISTA MAURICIO AZEDO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33066027	CE NILO PECANHA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33072280	CE PERNAMBUCO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33066612	CE PROFESSOR CLOVIS SALGADO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33136459	CE PROFESSORA ALBA CANIZARES DO NASCIMENTO	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33069964	CE REPÚBLICA DE GUINE BISSAU	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33069026	CE RUY BARBOSA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33062676	CE SOUZA AGUIAR	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33062927	CE TOMAS ANTONIO GONZAGA	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33075891	CE WALDEMIRO POTSCH	A	3	4	**12**	S	2	4	**8**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**38**
33071535	CE AGRIPINO GRIECO	A	3	4	**12**	A	3	4	**12**	I	1	8	**8**	D	0	8	**0**	I	1	2	**2**	**34**
33069948	CE JOSE MARTI	A	3	4	**12**	I	1	4	**4**	I	1	8	**8**	I	1	8	**8**	I	1	2	**2**	**34**
33139156	CE PROFESSORA SONIA REGINA SCUDESE DESSIMONI PINTO	A	3	4	**12**	I	1	4	**4**	I	1	8	**8**	D	0	8	**0**	I	1	2	**2**	**26**

Fonte: Microdados INEP (2022)

APÊNDICE G -Distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual nos territórios administrativos e pedagógicos da Seeduc-RJ, 2022




N
W
E
S
Miguel Pereira
Paracambi
Japeri
Piraí
Duque de Caxias
Magé
Queimados
Nova Iguaçu
Belford Roxo
Seropédica
Rio Claro
São João de Meriti
Mesquita
Nilópolis
Itaguaí
São Gonçalo
Niterói
Mangaratiba
-22°40'
-22°50'
-23°
-43°40'
-43°30'
-43°20'
-43°10'
Legenda
Tipos de Escolas
Escolas do tipo "A"
Escolas do tipo "B"
Divisões municipais
Bairros criados após 2010*
Municípios do Estado do Rio de Janeiro
Áreas de Planejamento
Diretorias Regionais Administrativas e Pedagógicas
Metropolitana III
Metropolitana IV
Metropolitana VI
Sedes
Metropolitana III
Metropolitana IV
Metropolitana VI
SEEDUC/RJ
SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator
4 0 16
Km
Fonte:
Dados gráficos: IBGE/IPP
Dados não gráficos: Tabela 2974 (IPP)/ SEEDUC/RJ e Censo Escolar (INEP/2022)
*Barra Olímpica, Ilha de Guaratiba, Jabour, Lapa e Vila Kennedy
Sistematização dos dados:
Marcelo André de Souza
Produção cartográfica:
Lucas Lanzaro Reis



SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator

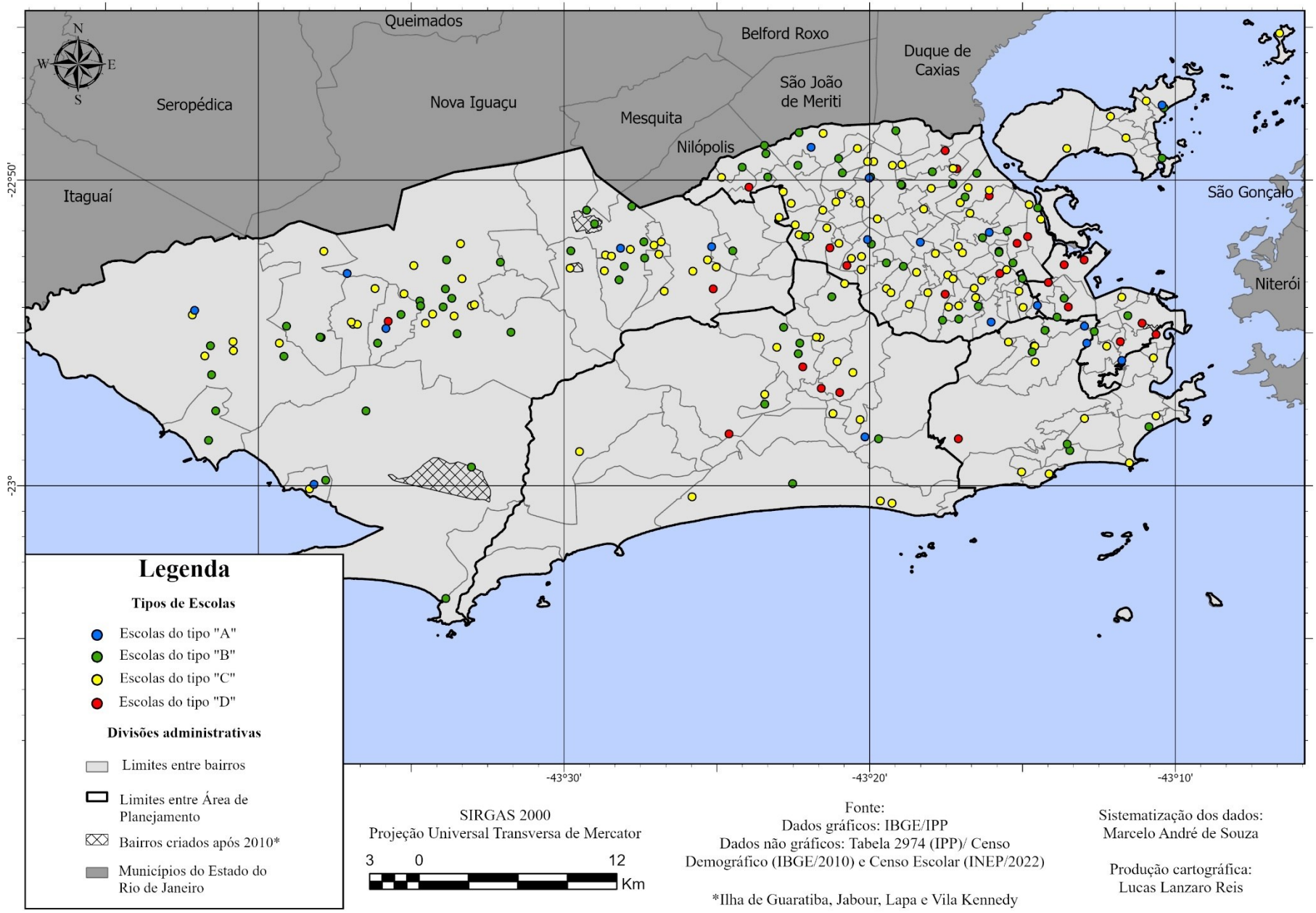
Fonte:
Dados gráficos: IBGE/IPP
Dados não gráficos: Tabela 2974 (IPP)/ SEEDUC/RJ e Censo Escolar (INEP/2022)

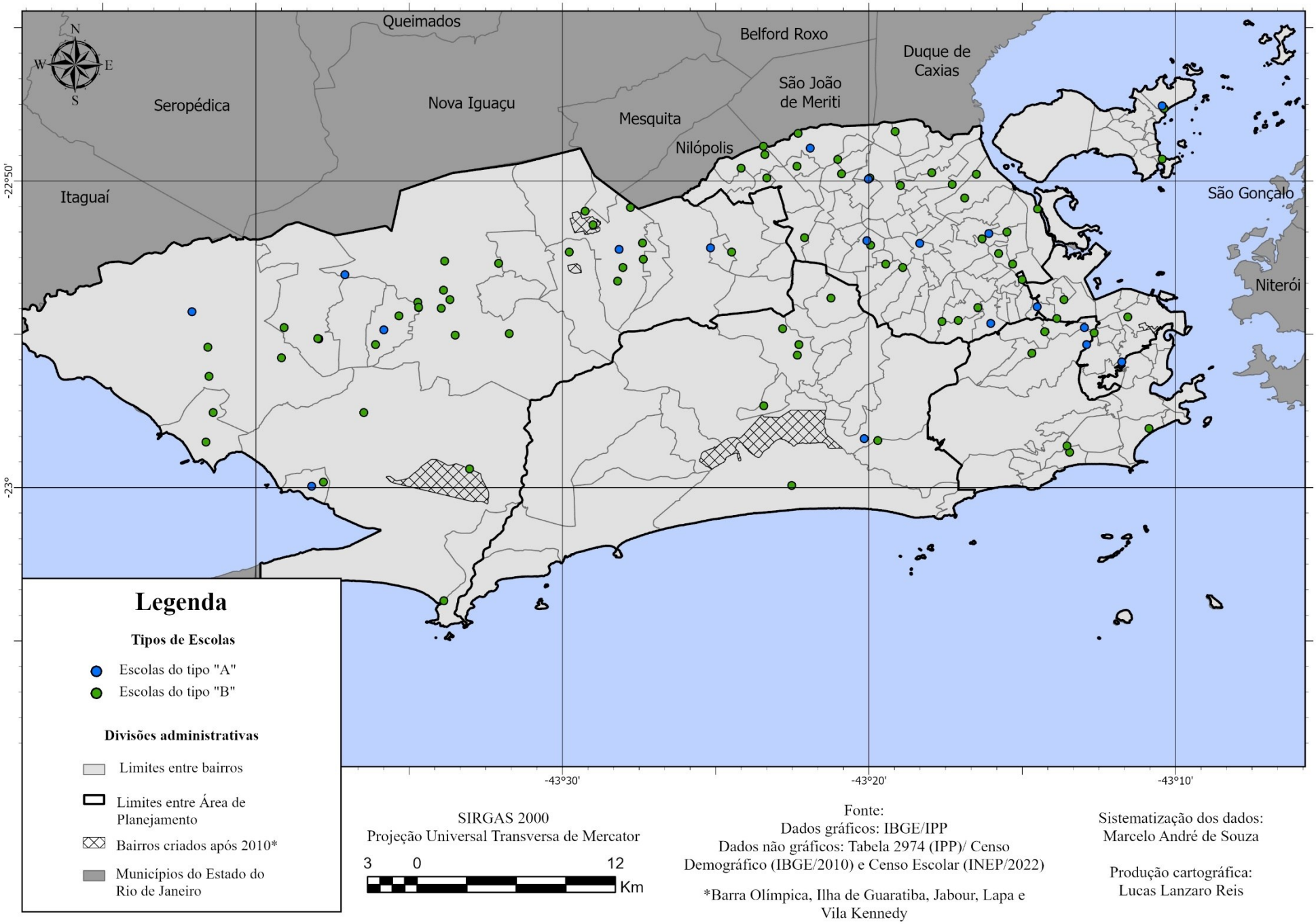
*Barra Olímpica, Ilha de Guaratiba, Jabour, Lapa e Vila Kennedy

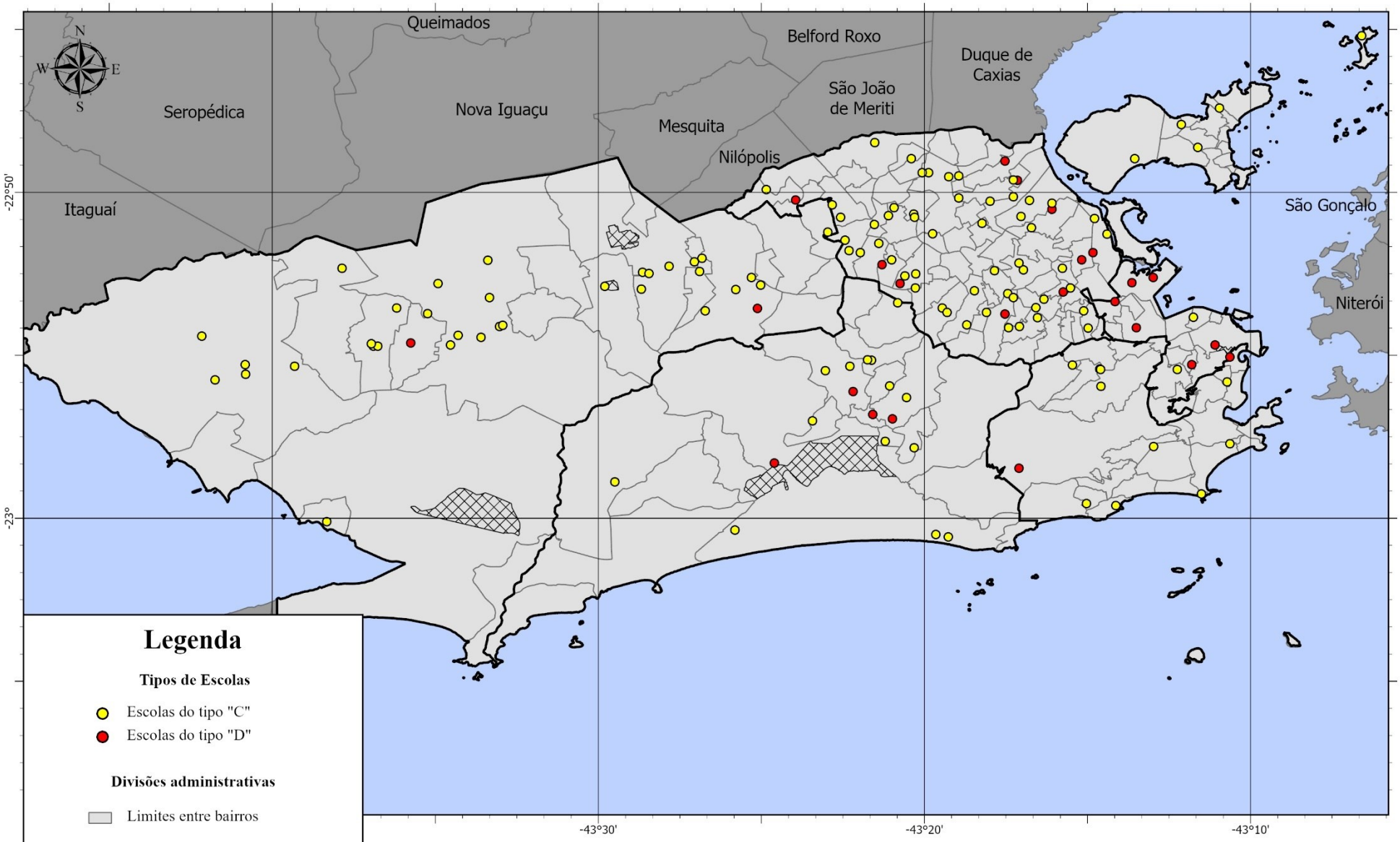
Sistematização dos dados:
Marcelo André de Souza

Produção cartográfica:
Lucas Lanzaro Reis

APÊNDICE H - Distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual nas Zonas Norte, Sul, Oeste e Centro do Rio de Janeiro, 2022




N
W
E
S
Queimados
Belford Roxo
Duque de Caxias
Seropédica
Nova Iguaçu
São João de Meriti
Mesquita
Nilópolis
Itaguaí
São Gonçalo
Niterói
-22°50'
-23°
-43°30'
-43°20'
-43°10'
Legenda
Tipos de Escolas
Escolas do tipo "A"
Escolas do tipo "B"
Divisões administrativas
Limites entre bairros
Limites entre Área de Planejamento
Bairros criados após 2010*
Municípios do Estado do Rio de Janeiro
SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator
3 0 12
Km
Fonte:
Dados gráficos: IBGE/IPP
Dados não gráficos: Tabela 2974 (IPP)/ Censo Demográfico (IBGE/2010) e Censo Escolar (INEP/2022)
*Barra Olímpica, Ilha de Guaratiba, Jabour, Lapa e Vila Kennedy
Sistematização dos dados:
Marcelo André de Souza
Produção cartográfica:
Lucas Lanzaro Reis



Legenda

Tipos de Escolas

- Escolas do tipo "C"
- Escolas do tipo "D"

Divisões administrativas

- Limites entre bairros
- Limites entre Área de Planejamento
- Bairros criados após 2010*
- Municípios do Estado do Rio de Janeiro

SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator

3 0 12 Km

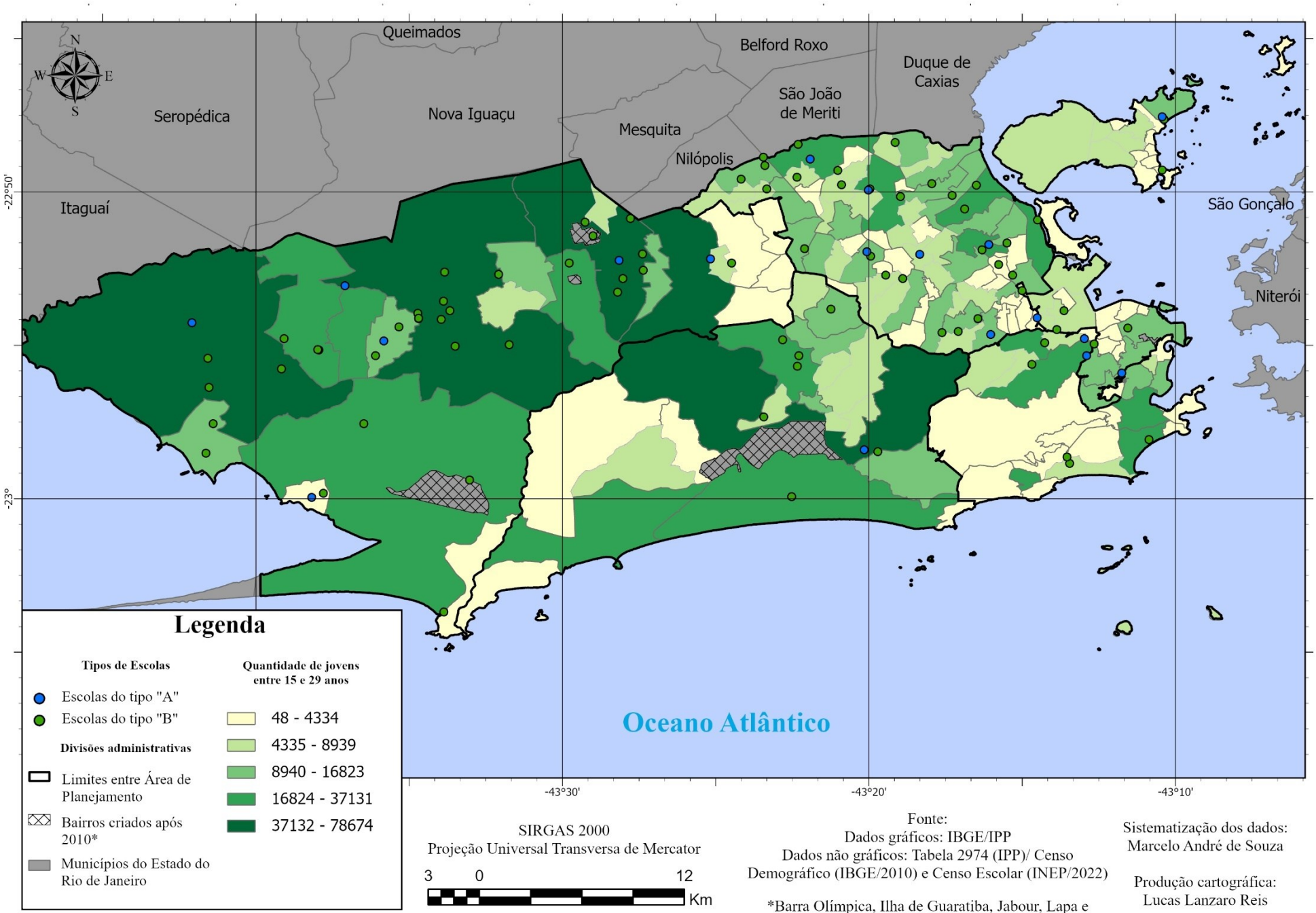
Fonte:
Dados gráficos: IBGE/IPP
Dados não gráficos: Tabela 2974 (IPP)/ Censo Demográfico (IBGE/2010) e Censo Escolar (INEP/2022)

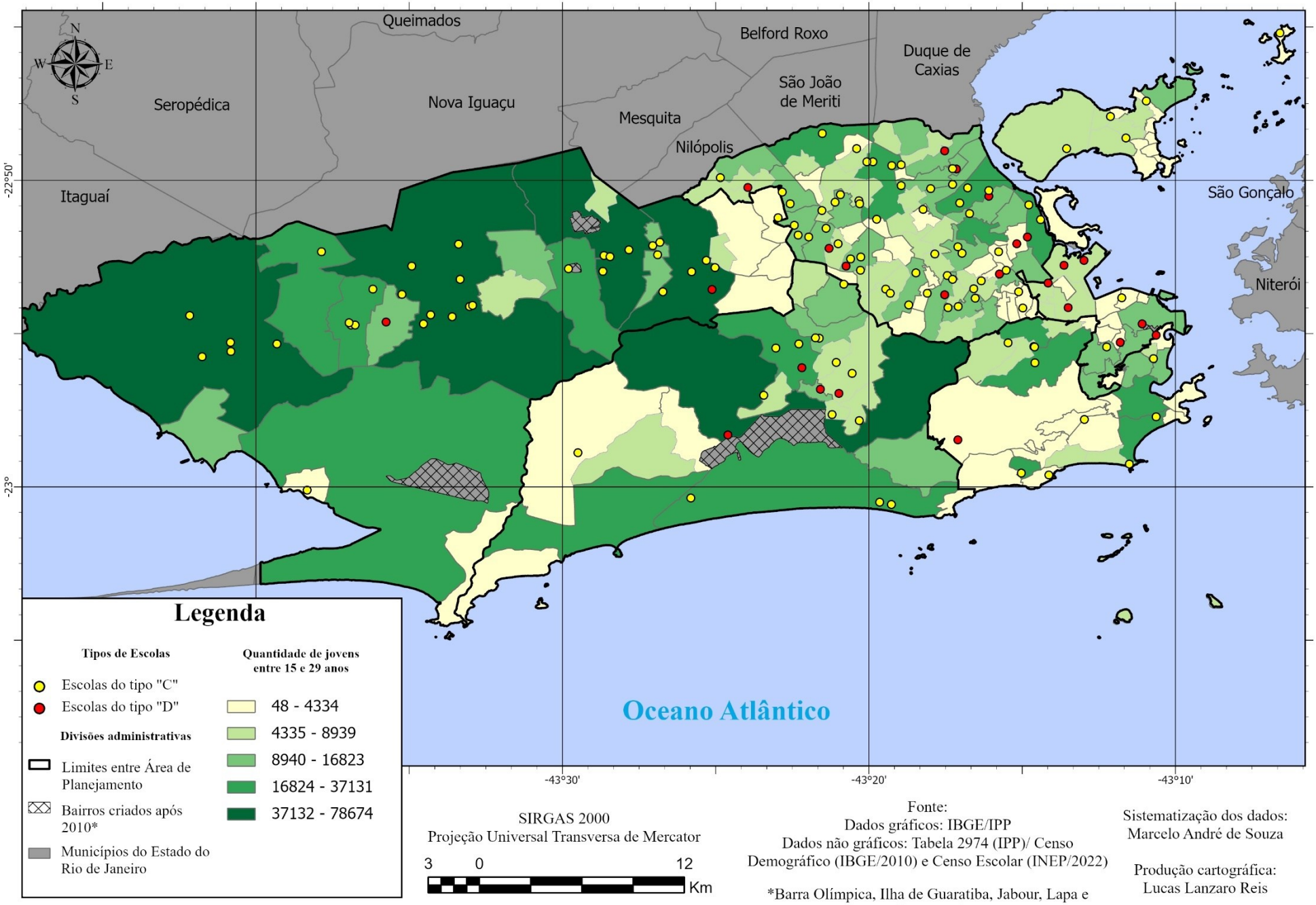
*Barra Olímpica, Ilha de Guaratiba, Jabour, Lapa e Vila Kennedy

Sistematização dos dados:
Marcelo André de Souza

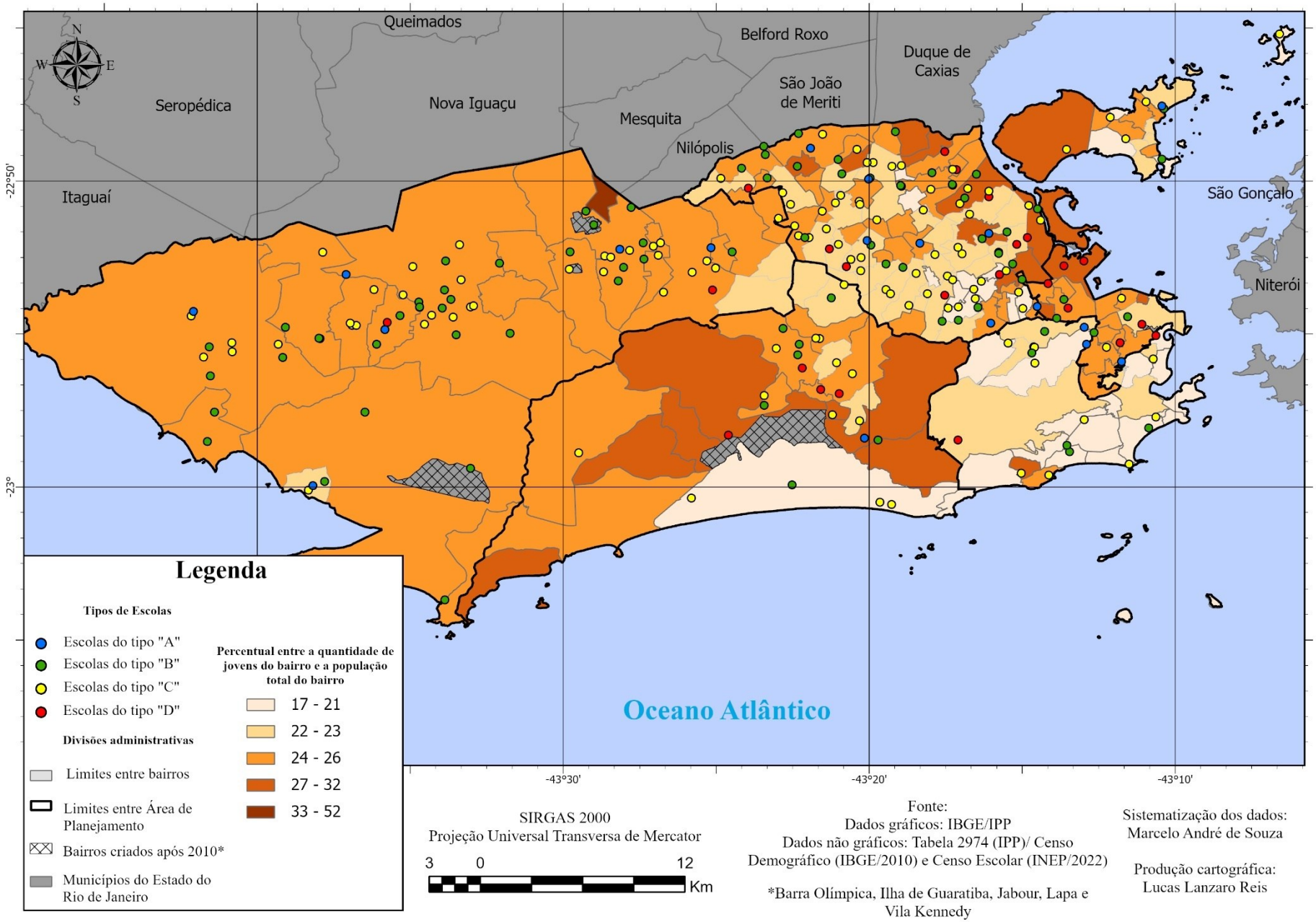
Produção cartográfica:
Lucas Lanzaro Reis

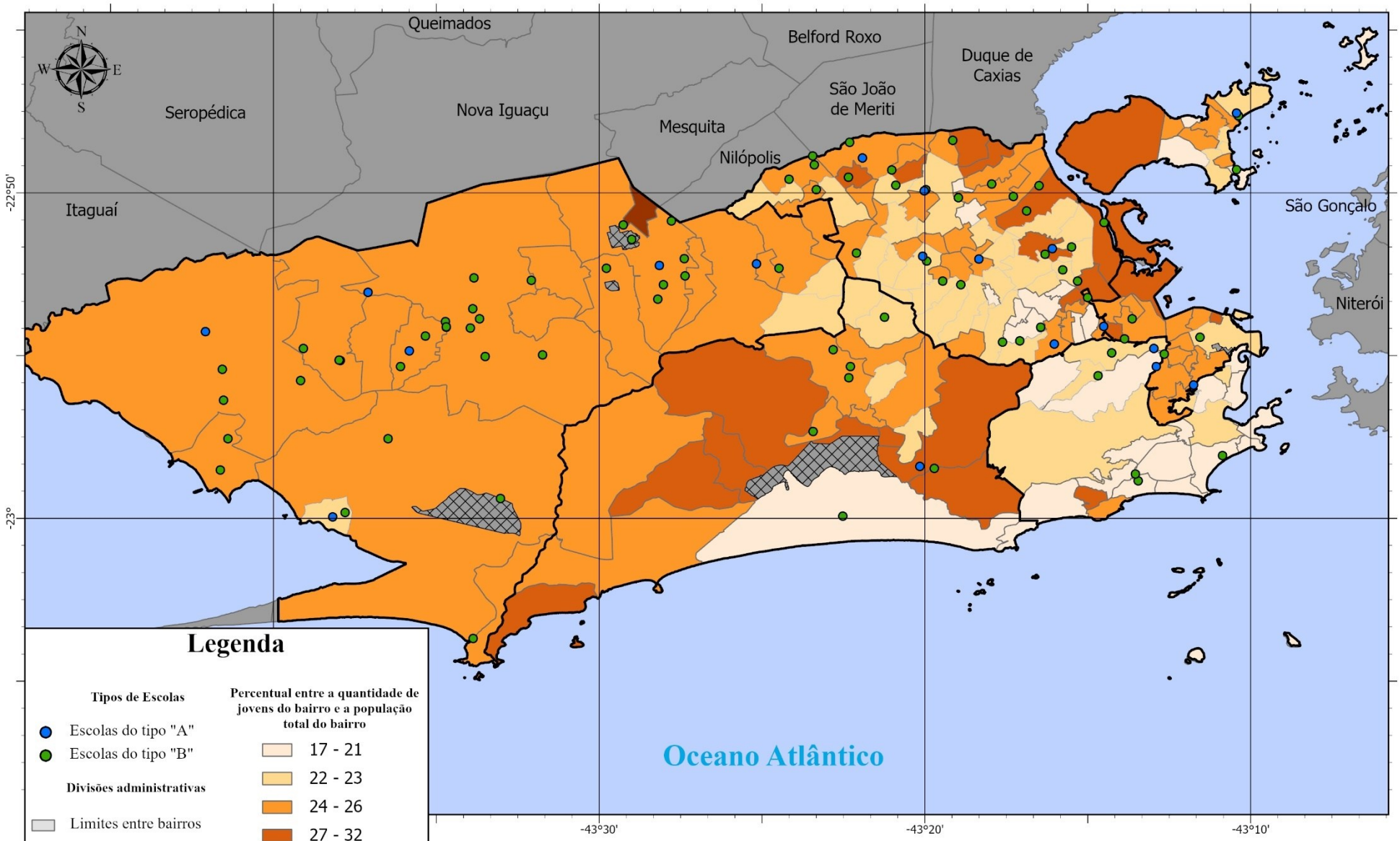
APÊNDICE I - Distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual no município do Rio de Janeiro, por população total de jovens, 2022




N
W
E
S
Queimados
Belford Roxo
Duque de Caxias
São João de Meriti
Seropédica
Nova Iguaçu
Mesquita
Nilópolis
Itaguaí
São Gonçalo
Niterói
-22°50'
-23°
-43°30'
-43°20'
-43°10'
Oceano Atlântico
Legenda
Tipos de Escolas
Escolas do tipo "C"
Escolas do tipo "D"
Divisões administrativas
Limites entre Área de Planejamento
Bairros criados após 2010*
Municípios do Estado do Rio de Janeiro
Quantidade de jovens entre 15 e 29 anos
48 - 4334
4335 - 8939
8940 - 16823
16824 - 37131
37132 - 78674
SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator
3 0 12
Km
Fonte:
Dados gráficos: IBGE/IPP
Dados não gráficos: Tabela 2974 (IPP)/ Censo Demográfico (IBGE/2010) e Censo Escolar (INEP/2022)
*Barra Olímpica, Ilha de Guaratiba, Jabour, Lapa e Vila Kennedy
Sistematização dos dados:
Marcelo André de Souza
Produção cartográfica:
Lucas Lanzaro Reis

APÊNDICE J - Distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual no município do Rio de Janeiro, por população relativa de jovens, 2022





Legenda

Tipos de Escolas

- Escolas do tipo "A"
- Escolas do tipo "B"

Divisões administrativas

- Limites entre bairros
- Limites entre Área de Planejamento
- Bairros criados após 2010*
- Municípios do Estado do Rio de Janeiro

Percentual entre a quantidade de jovens do bairro e a população total do bairro

- 17 - 21
- 22 - 23
- 24 - 26
- 27 - 32
- 33 - 52

SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator

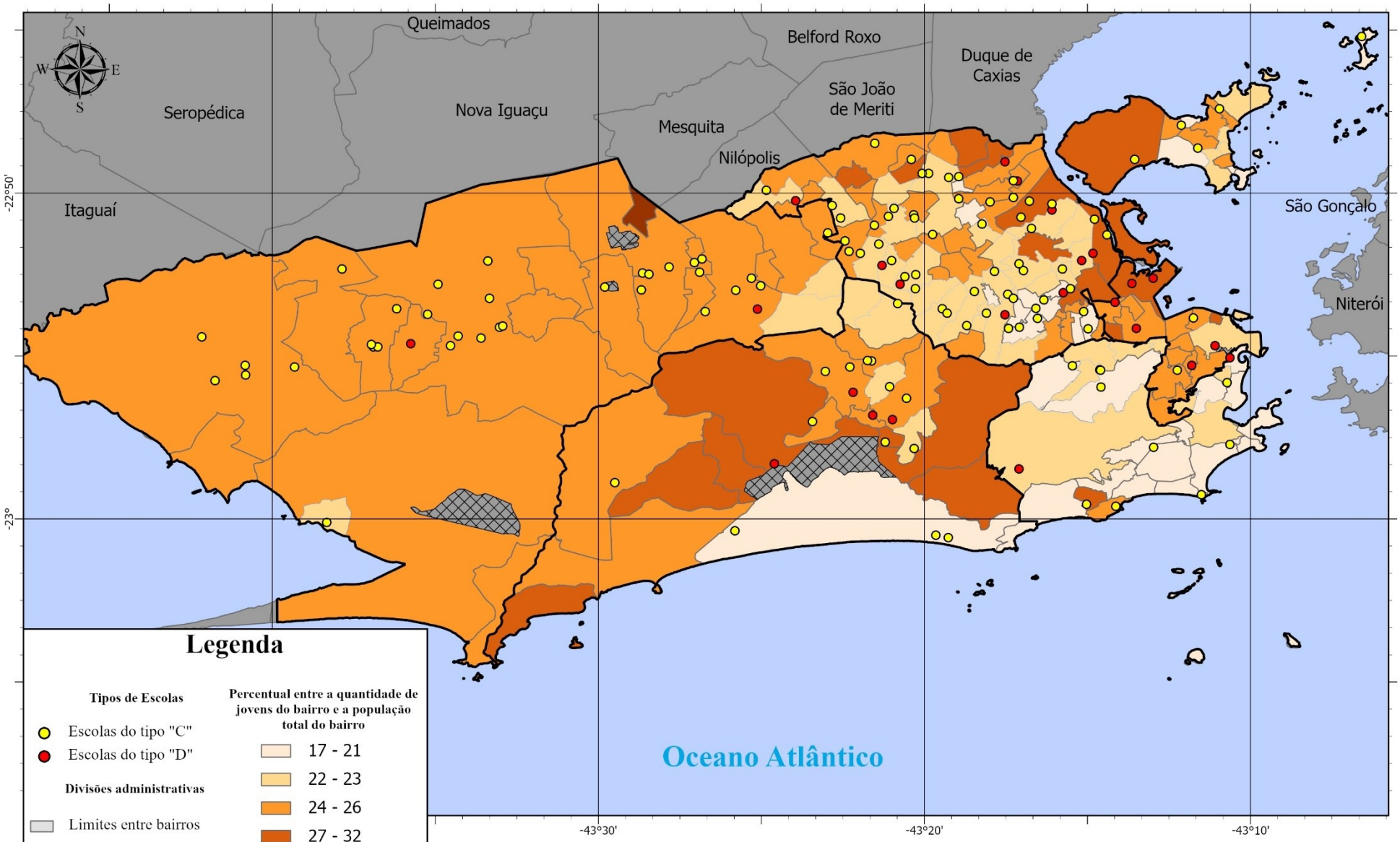
3 0 12 Km

Fonte:
Dados gráficos: IBGE/IPP
Dados não gráficos: Tabela 2974 (IPP)/ Censo Demográfico (IBGE/2010) e Censo Escolar (INEP/2022)

*Barra Olímpica, Ilha de Guaratiba, Jabour, Lapa e Vila Kennedy

Sistematização dos dados:
Marcelo André de Souza

Produção cartográfica:
Lucas Lanzaro Reis



Legenda

Tipos de Escolas

- Escolas do tipo "C"
- Escolas do tipo "D"

Divisões administrativas

- Limites entre bairros
- Limites entre Área de Planejamento
- Bairros criados após 2010*
- Municípios do Estado do Rio de Janeiro

Percentual entre a quantidade de jovens do bairro e a população total do bairro

- 17 - 21
- 22 - 23
- 24 - 26
- 27 - 32
- 33 - 52

SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator

3 0 12 Km

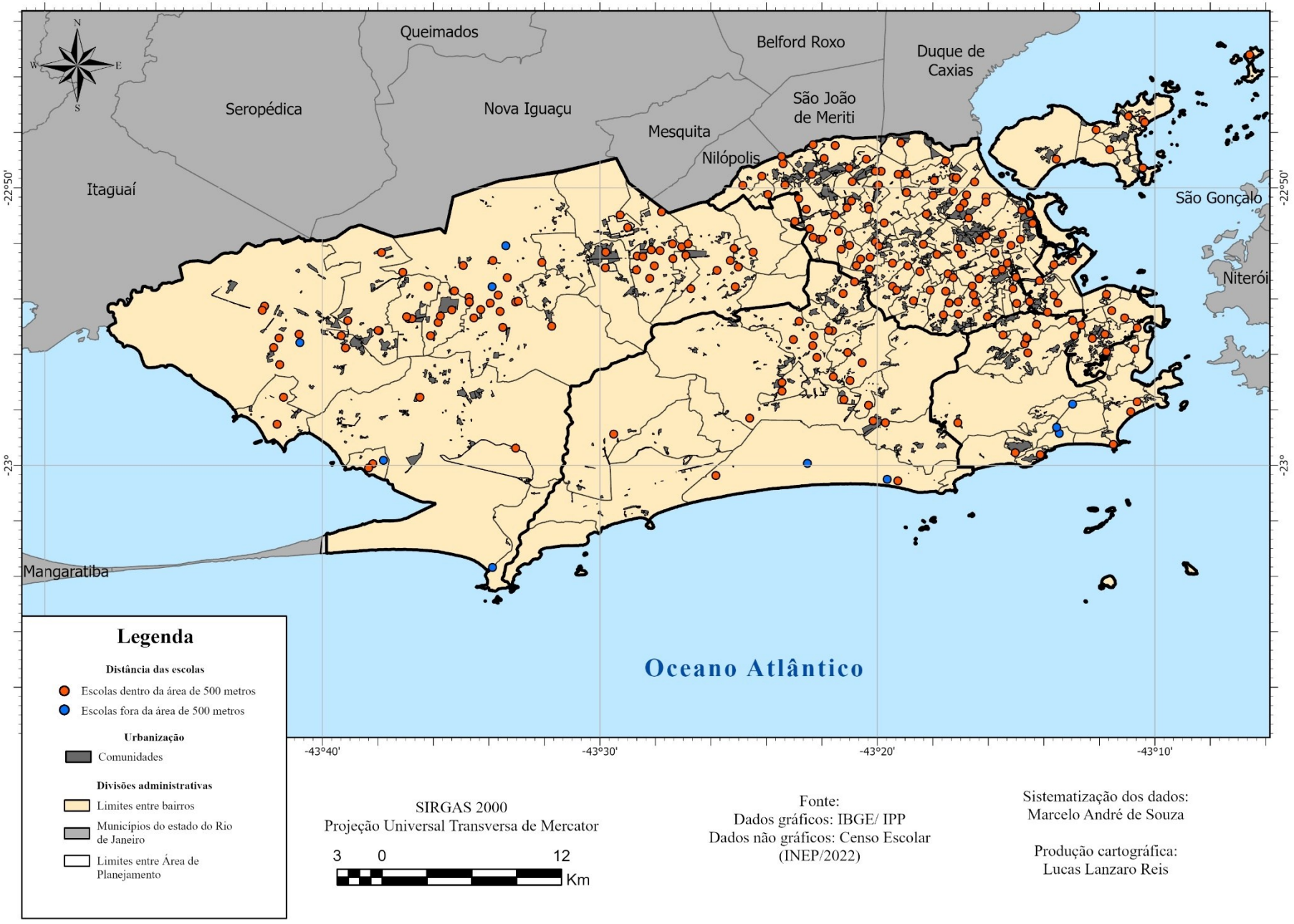
Fonte:
Dados gráficos: IBGE/IPP
Dados não gráficos: Tabela 2974 (IPP)/ Censo Demográfico (IBGE/2010) e Censo Escolar (INEP/2022)

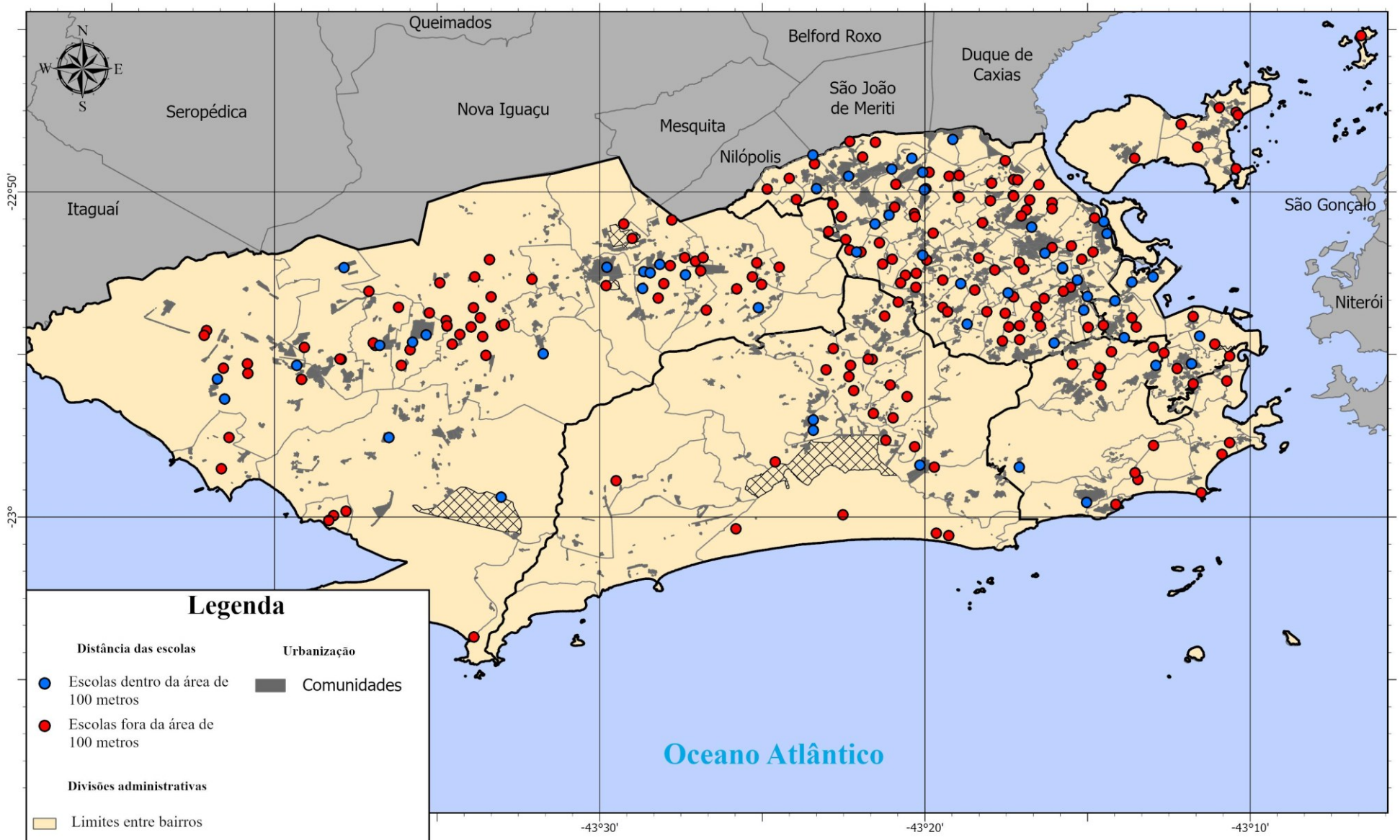
*Barra Olímpica, Ilha de Guaratiba, Jabour, Lapa e Vila Kennedy

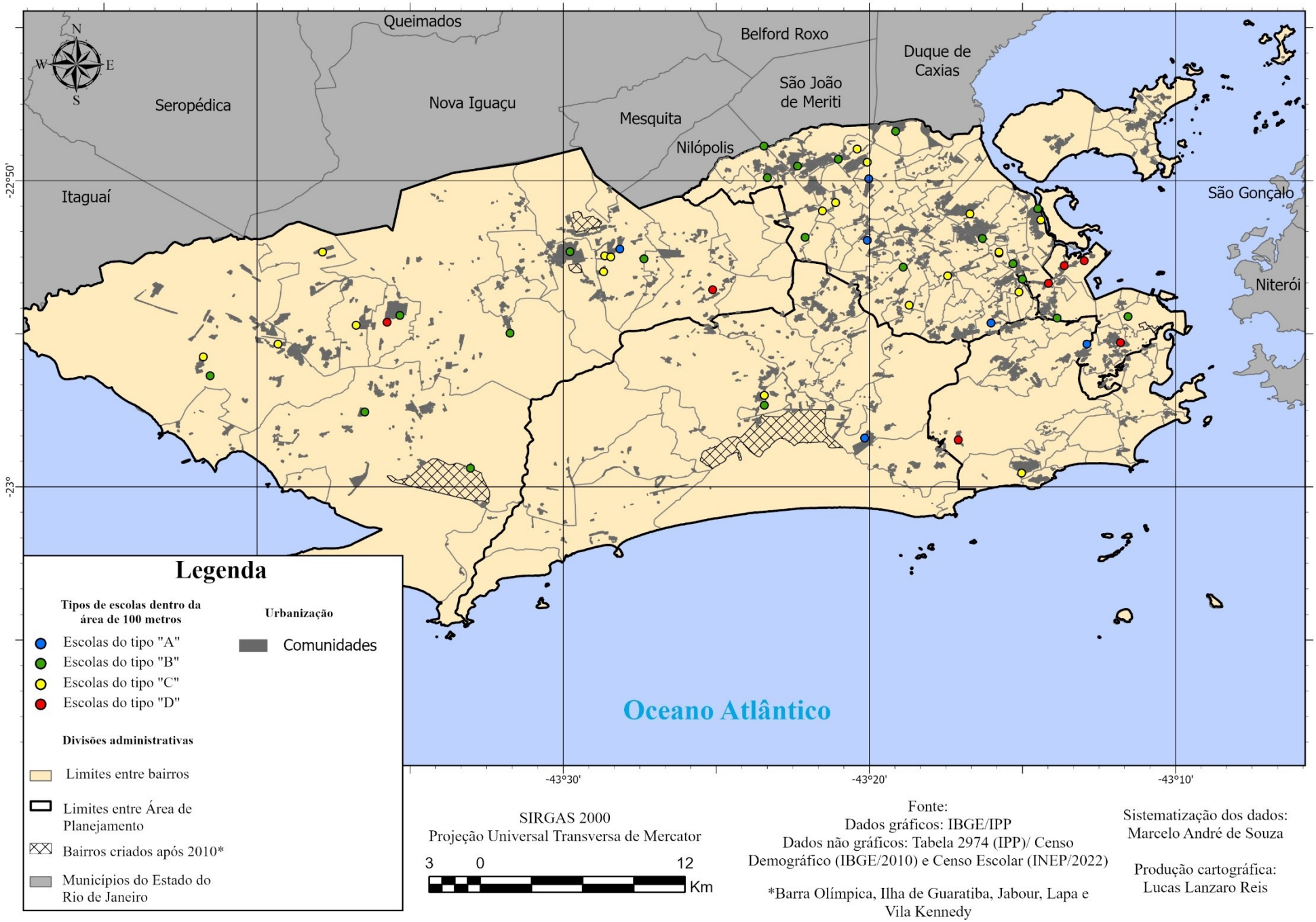
Sistematização dos dados:
Marcelo André de Souza

Produção cartográfica:
Lucas Lanzaro Reis

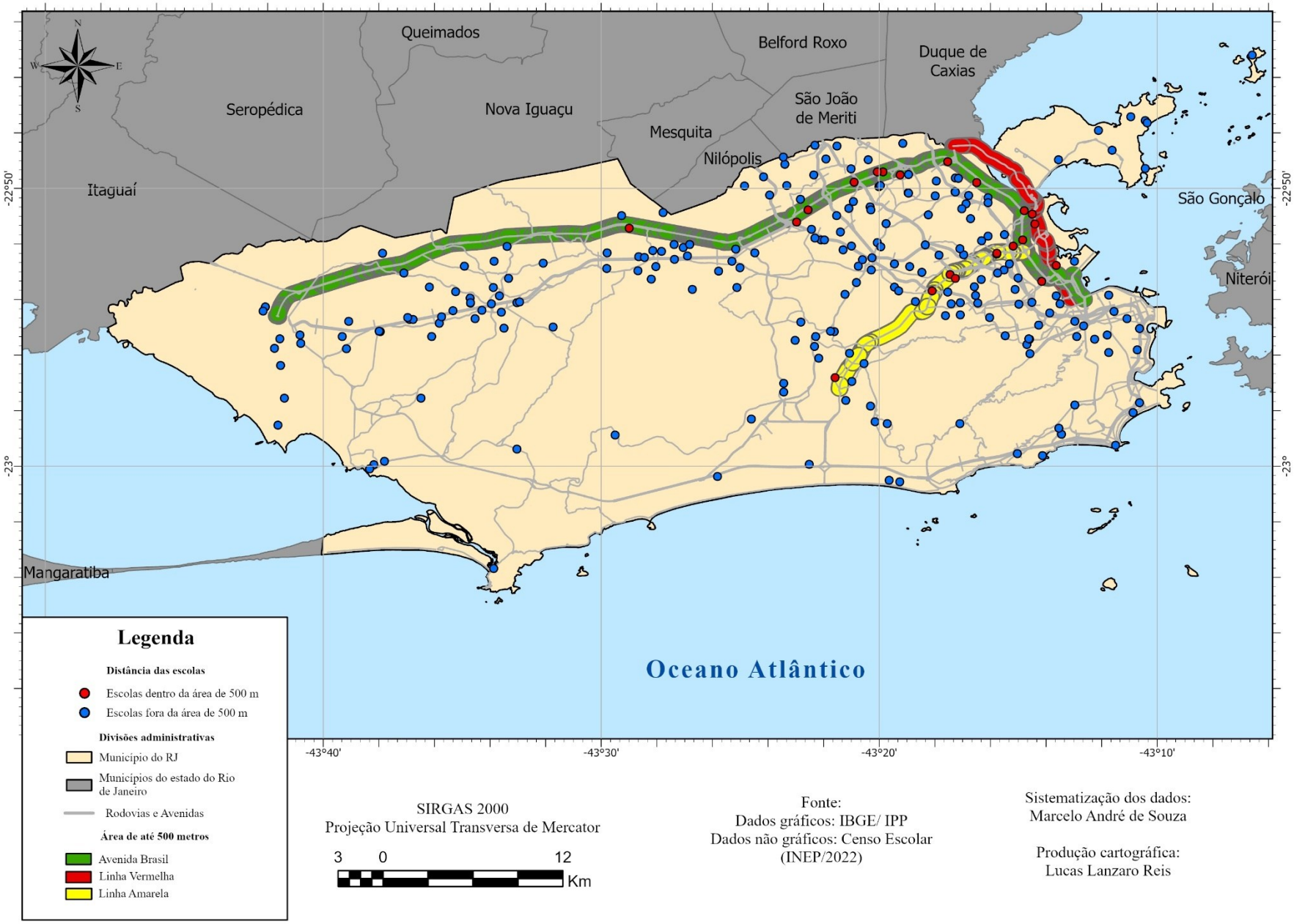
APÊNDICE K - – Distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual no município do Rio de Janeiro, por proximidade a comunidades, 2022.

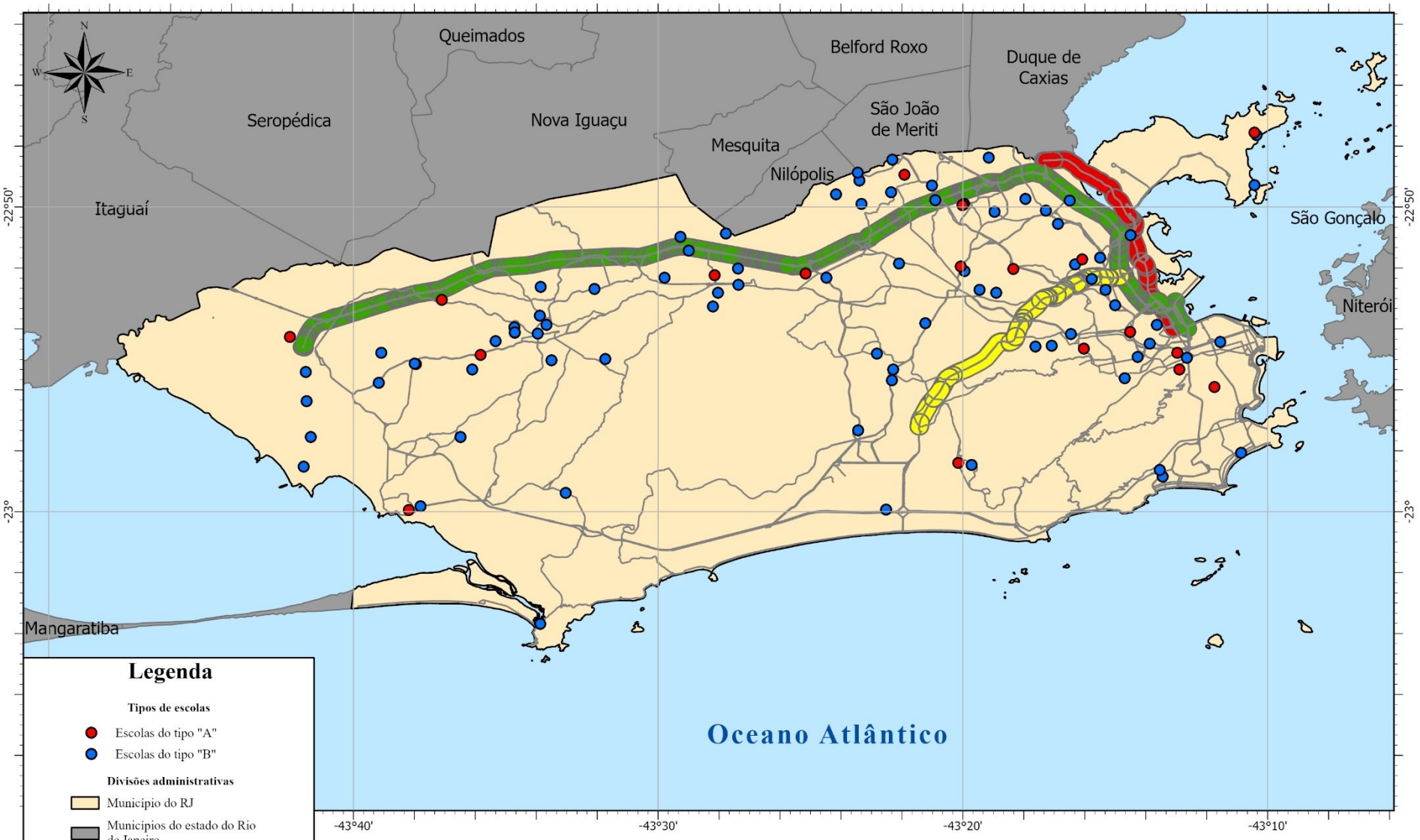



N
W
E
S
Queimados
Belford Roxo
Duque de Caxias
Seropédica
Nova Iguaçu
São João de Meriti
Mesquita
Nilópolis
Itaguaí
São Gonçalo
Niterói
-22°50'
-23°
-43°30'
-43°20'
-43°10'
Oceano Atlântico
Legenda
Distância das escolas
Escolas dentro da área de 100 metros
Escolas fora da área de 100 metros
Urbanização
Comunidades
Divisões administrativas
Limites entre bairros
Limites entre Área de Planejamento
Bairros criados após 2010*
Municípios do Estado do Rio de Janeiro
SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator
3 0 12
Km
Fonte:
Dados gráficos: IBGE/IPP
Dados não gráficos: Tabela 2974 (IPP)/ Censo Demográfico (IBGE/2010) e Censo Escolar (INEP/2022)
*Barra Olímpica, Ilha de Guaratiba, Jabour, Lapa e Vila Kennedy
Sistematização dos dados:
Marcelo André de Souza
Produção cartográfica:
Lucas Lanzaro Reis


Queimados
Belford Roxo
Duque de Caxias
Seropédica
Nova Iguaçu
São João de Meriti
Mesquita
Nilópolis
Itaguaí
São Gonçalo
Niterói
Oceano Atlântico
-22°50'
-23°
-43°30'
-43°20'
-43°10'
N
S
W
E
Legenda
Tipos de escolas dentro da área de 100 metros
Escolas do tipo "A"
Escolas do tipo "B"
Escolas do tipo "C"
Escolas do tipo "D"
Urbanização
Comunidades
Divisões administrativas
Limites entre bairros
Limites entre Área de Planejamento
Bairros criados após 2010*
Municípios do Estado do Rio de Janeiro
SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator
3 0 12
Km
Fonte:
Dados gráficos: IBGE/IPP
Dados não gráficos: Tabela 2974 (IPP)/ Censo Demográfico (IBGE/2010) e Censo Escolar (INEP/2022)
*Barra Olímpica, Ilha de Guaratiba, Jabour, Lapa e Vila Kennedy
Sistematização dos dados:
Marcelo André de Souza
Produção cartográfica:
Lucas Lanzaro Reis

APÊNDICE L - Distribuição das escolas de Ensino Médio da rede estadual no município do Rio de Janeiro, por principais vias de acesso rodoviário, 2022.





Legenda

Tipos de escolas

- Escolas do tipo "A"
- Escolas do tipo "B"

Divisões administrativas

- Município do RJ
- Municípios do estado do Rio de Janeiro
- Rodovias e Avenidas

Área de até 500 metros

- Avenida Brasil
- Linha Vermelha
- Linha Amarela

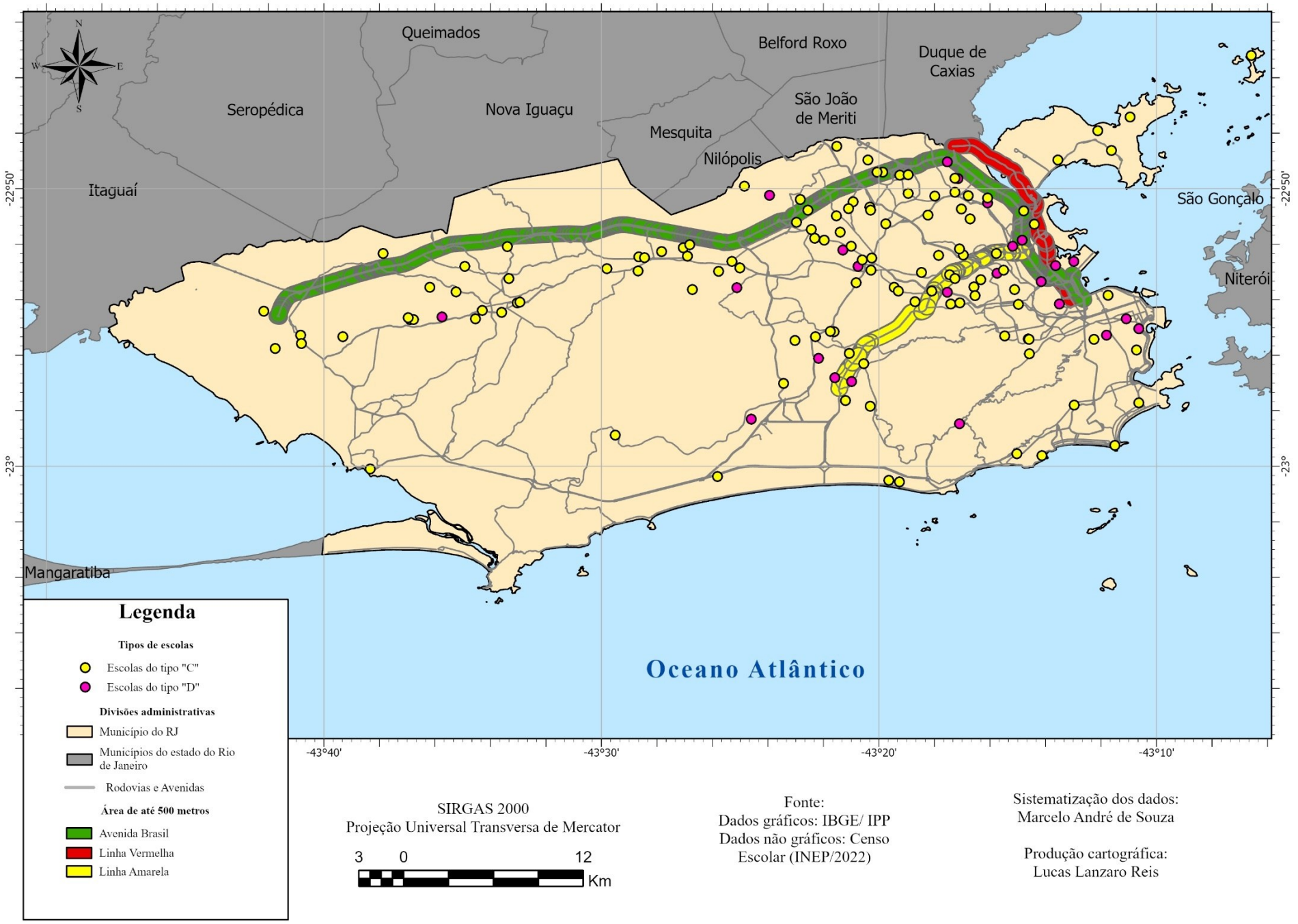
SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator

3 0 12 Km

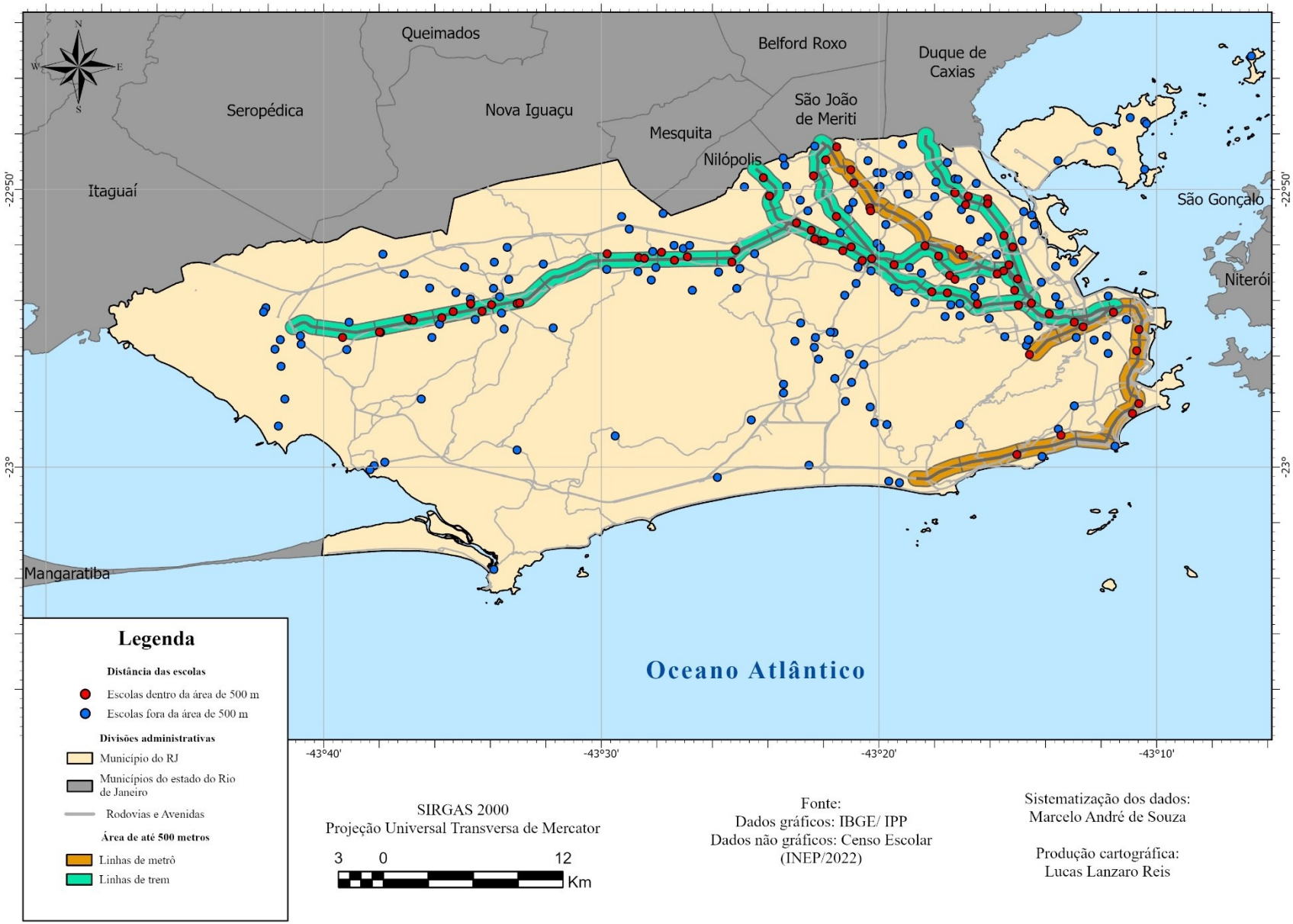
Fonte:
Dados gráficos: IBGE/ IPP
Dados não gráficos: Censo Escolar (INEP/2022)

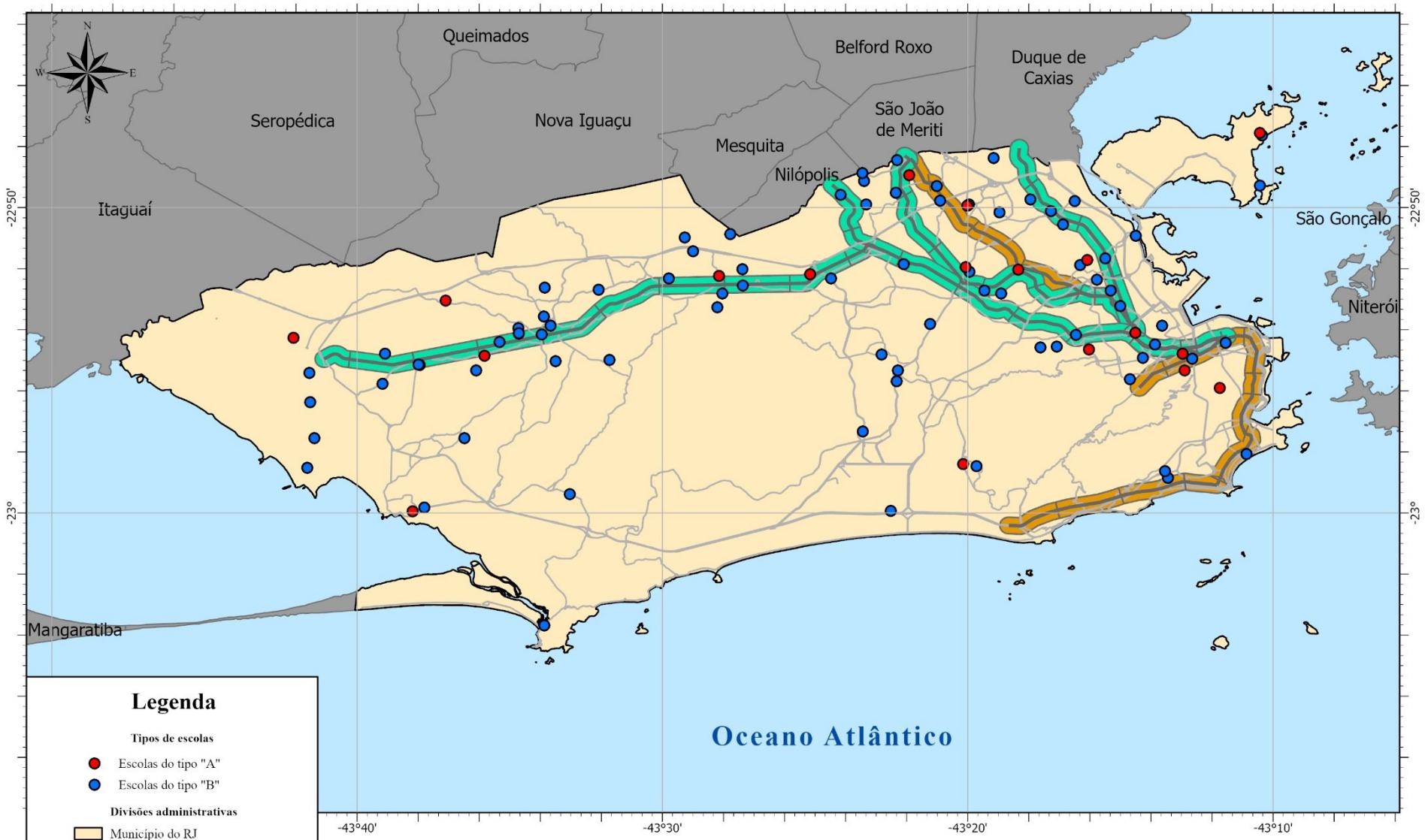
Sistematização dos dados:
Marcelo André de Souza

Produção cartográfica:
Lucas Lanzaro Reis


N
W
E
S
Queimados
Belford Roxo
Duque de Caxias
Seropédica
Nova Iguaçu
São João de Meriti
Mesquita
Nilópolis
Itaguaí
São Gonçalo
Niterói
Mangaratiba
-22°50'
-23°
-43°40'
-43°30'
-43°20'
-43°10'
Oceano Atlântico
Legenda
Tipos de escolas
Escolas do tipo "C"
Escolas do tipo "D"
Divisões administrativas
Município do RJ
Municípios do estado do Rio de Janeiro
Rodovias e Avenidas
Área de até 500 metros
Avenida Brasil
Linha Vermelha
Linha Amarela
SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator
3 0 12
Km
Fonte:
Dados gráficos: IBGE/ IPP
Dados não gráficos: Censo Escolar (INEP/2022)
Sistematização dos dados:
Marcelo André de Souza
Produção cartográfica:
Lucas Lanzaro Reis

APÊNDICE M - –Distribuição das escolas estaduais de Ensino Médio no município do Rio de Janeiro, por linhas de metrô e trem, em 2022





Legenda

Tipos de escolas

- Escolas do tipo "A"
- Escolas do tipo "B"

Divisões administrativas

- Município do RJ
- Municípios do estado do Rio de Janeiro
- Rodovias e Avenidas

Área de até 500 metros

- Metrô
- Trem

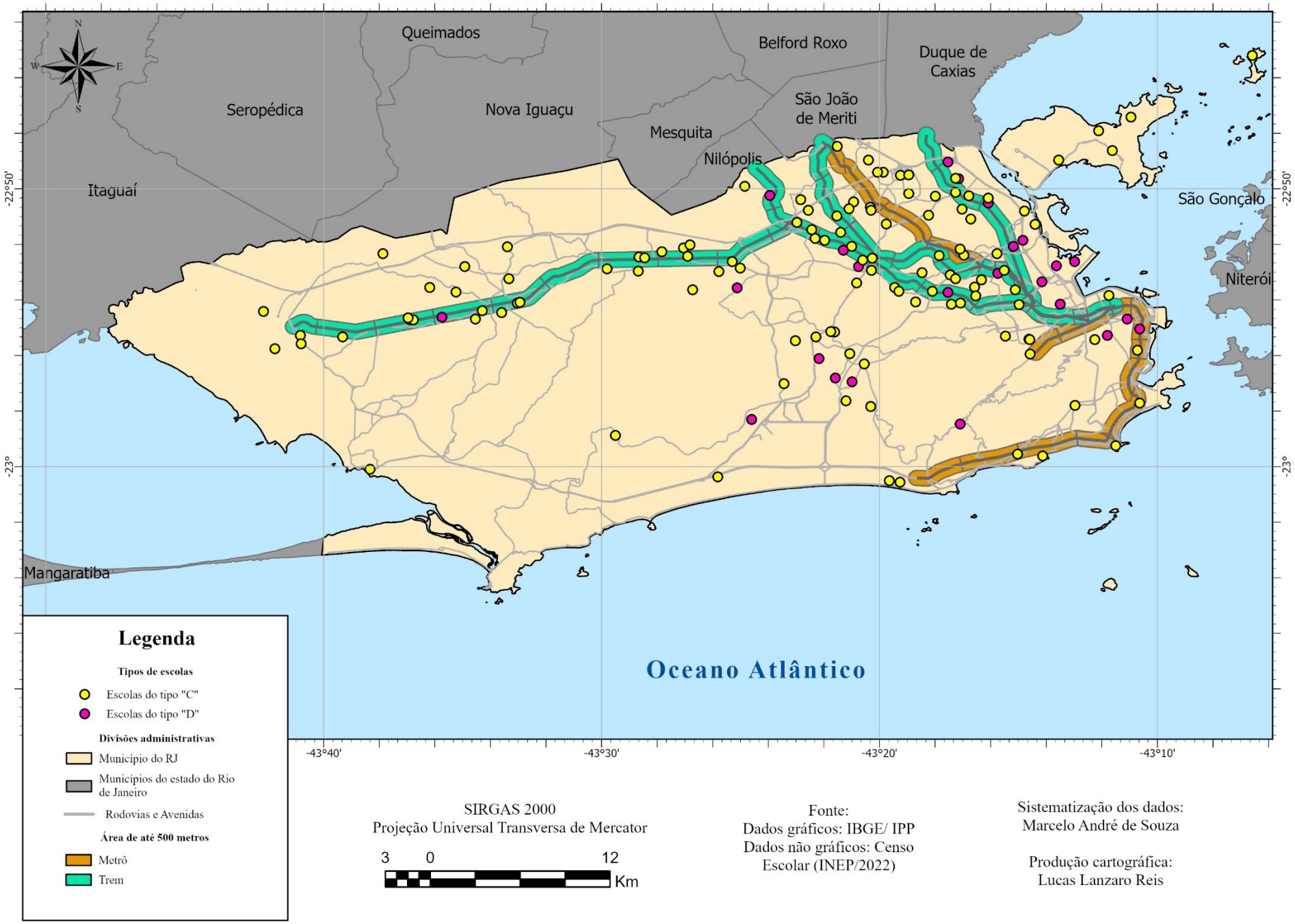
SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator

3 0 12
Km

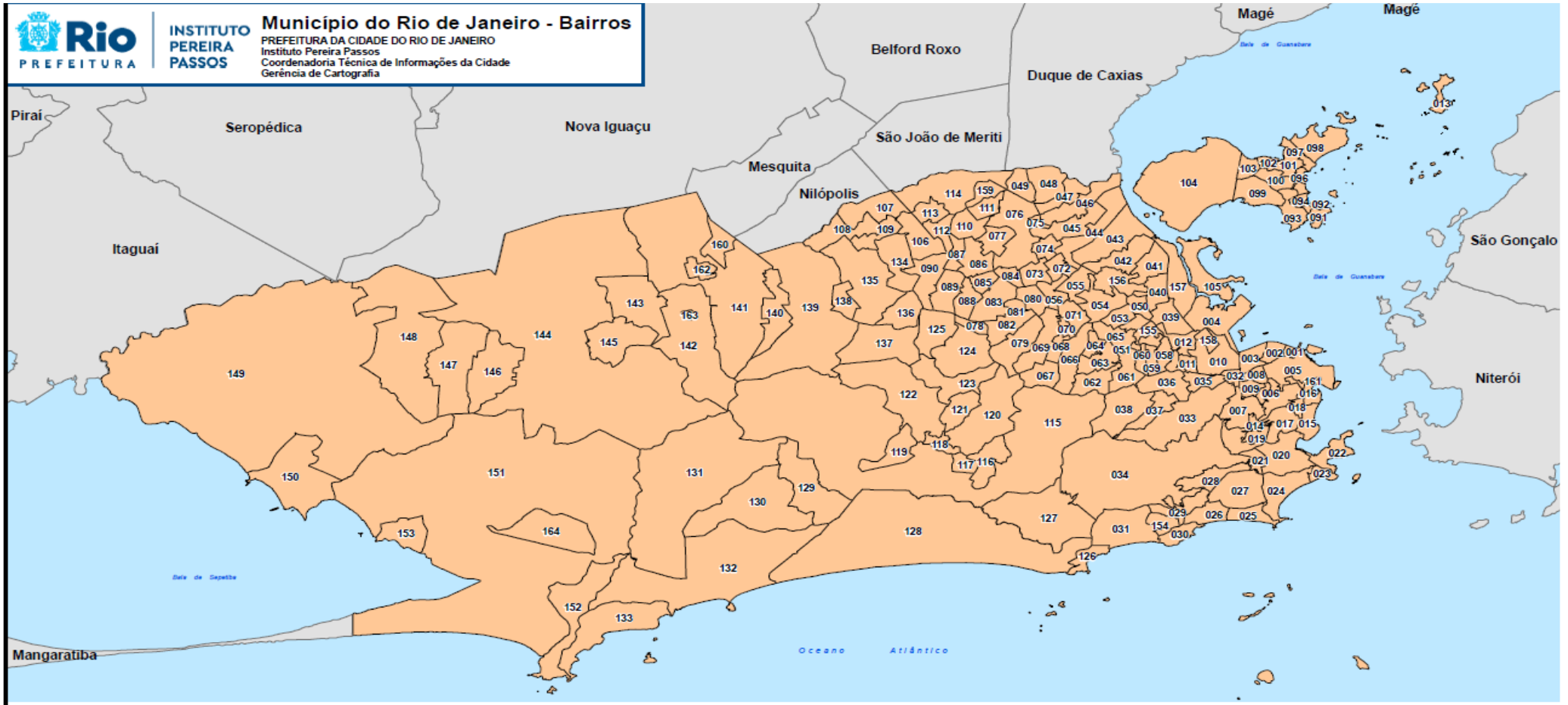
Fonte:
Dados gráficos: IBGE/ IPP
Dados não gráficos: Censo Escolar (INEP/2022)

Sistematização dos dados:
Marcelo André de Souza

Produção cartográfica:
Lucas Lanzaro Reis


Queimados
Belford Roxo
Duque de Caxias
Seropédica
Nova Iguaçu
São João de Meriti
Mesquita
Nilópolis
Itaguaí
São Gonçalo
Niterói
Mangaratiba
Oceano Atlântico
-22°50'
-23°
-43°40'
-43°30'
-43°20'
-43°10'
Legenda
Tipos de escolas
Escolas do tipo "C"
Escolas do tipo "D"
Divisões administrativas
Município do RJ
Municípios do estado do Rio de Janeiro
Rodovias e Avenidas
Área de até 500 metros
Metrô
Trem
SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator
3 0 12
Km
Fonte:
Dados gráficos: IBGE/ IPP
Dados não gráficos: Censo Escolar (INEP/2022)
Sistematização dos dados:
Marcelo André de Souza
Produção cartográfica:
Lucas Lanzaro Reis

ANEXO A – Mapa político do município do Rio de Janeiro



001	Saúde	021	Humaitá	041	Ramos	061	Engenho Novo	081	Engenheiro Leal	101	Tauá	121	Pechincha	141	Bangu	161	Lapa
002	Gamboa	022	Urca	042	Olaria	062	Lins de Vasconcelos	082	Cascadura	102	Moneró	122	Taquara	142	Senador Camará	162	Vila Kennedy
003	Santo Cristo	023	Leme	043	Penha	063	Méier	083	Madureira	103	Portuguesa	123	Tanque	143	Santíssimo	163	Jabour
004	Caju	024	Copacabana	044	Penha Circular	064	Todos os Santos	084	Vaz Lobo	104	Galeão	124	Praça Seca	144	Campo Grande	164	Ilha de Guaratiba
005	Centro	025	Ipanema	045	Braz de Pina	065	Cachambi	085	Turiaçu	105	Cidade Universitária	125	Vila Valqueire	145	Senador Vasconcelos		
006	Catumbi	026	Leblon	046	Cordovil	066	Engenho de Dentro	086	Rocha Miranda	106	Guadalupe	126	Joá	146	Inhoaíba		
007	Rio Comprido	027	Lagoa	047	Parada de Lucas	067	Água Santa	087	Honório Gurgel	107	Anchieta	127	Itanhangá	147	Cosmos		
008	Cidade Nova	028	Jardim Botânico	048	Vigário Geral	068	Encantado	088	Oswaldo Cruz	108	Parque Anchieta	128	Barra da Tijuca	148	Paciência		
009	Estácio	029	Gávea	049	Jardim América	069	Piedade	089	Bento Ribeiro	109	Ricardo de Albuquerque	129	Camorim	149	Santa Cruz		
010	I. de São Cristóvão	030	Vidigal	050	Higienópolis	070	Abolição	090	Marechal Hermes	110	Coelho Neto	130	Vargem Pequena	150	Sepetiba		
011	Mangueira	031	São Conrado	051	Jacaré	071	Pilares	091	Ribeira	111	Acari	131	Vargem Grande	151	Guaratiba		
012	Benfica	032	Praça da Bandeira	052	Maria da Graça	072	Vila Kosmos	092	Zumbi	112	Barros Filho	132	Recreio dos Bandeirantes	152	Barra de Guaratiba		
013	Paquetá	033	Tijuca	053	Del Castilho	073	Vicente de Carvalho	093	Cacuia	113	Costa Barros	133	Grumari	153	Pedra de Guaratiba		
014	Santa Teresa	034	Alto da Boa Vista	054	Inhaúma	074	Vila da Penha	094	Pitangueiras	114	Pavuna	134	Deodoro	154	Rocinha		
015	Flamengo	035	Maracanã	055	Engenho da Rainha	075	Vista Alegre	095	Praia da Bandeira	115	Jacarepaguá	135	Vila Militar	155	Jacarezinho		
016	Glória	036	Vila Isabel	056	Tomás Coelho	076	Irajá	096	Cocotá	116	Anil	136	Campo dos Afonsos	156	Complexo do Alemão		
017	Laranjeiras	037	Andaraí	057	São Francisco Xavier	077	Colégio	097	Bancários	117	Gardênia Azul	137	Jardim Sulacap	157	Maré		
018	Catete	038	Grajaú	058	Rocha	078	Campinho	098	Freguesia	118	Cidade de Deus	138	Magalhães Bastos	158	Vasco da Gama		
019	Cosme Velho	039	Manguinhos	059	Riachuelo	079	Quintino Boacaiúva	099	Jardim Guanabara	119	Curicica	139	Realengo	159	Parque Colúmbia		
020	Botafogo	040	Bonsucesso	060	Sampaio	080	Cavalcanti	100	Jardim Carioca	120	Freguesia (Jacarepaguá)	140	Padre Miguel	160	Gericinó		