

# Epidemia e Educação — a participação dos estudantes nas avaliações de aprendizagem em processo na Escola Estadual de Campinas

Zuleica Cristina Mizael Vicente<sup>1</sup>

André Ramalho dos Santos<sup>2</sup>

174

## Resumo

Atualmente todas as escolas do estado de São Paulo passam por avaliações externas, como o SARESP e as AAPS. Estas avaliações possuem como meta traçar um panorama do processo de ensino aprendizagem e oferecer aos gestores e professores uma base de dados sobre os alunos que permita a eles desenvolver técnicas mais assertivas para conseguir melhora nos resultados. Porém, há dúvidas se esta possui, realmente, condições de oferecer parâmetros seguros e verdadeiros para servir de base para o desenvolvimento de estratégias para melhorar do desempenho dos estudantes. O objetivo deste trabalho é elencar possíveis motivos para a baixa participação nas 1º e 2º avaliações de aprendizado em processo (AAPS) de matemática. A pesquisa foi realizada com os estudantes de uma escola estadual de ensino fundamental I e II (PEB I, PEB II), localizada na cidade de Campinas\SP, disponibilizadas pela Plataforma do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Plataforma CAED). Foram analisadas três AAPS de matemática do corrente ano (1º, 2º e 3º bimestres de 2021) dos estudantes do ensino fundamental II, totalizando 170 estudantes. Também foi aplicado um questionário contendo oito questões objetivas e uma dissertativa afim de compreender o cenário sociocultural no qual os estudantes estão inseridos, bem como sua real capacidade de acompanhar e realizar as atividades durante o período de ensino remoto e híbrido. 113 estudantes responderam ao questionário.

**Palavras-chave:** Avaliação de aprendizagem em processo; vulnerabilidade social; pandemia.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestra em Educação (UNICAMP), professora da Rede Estadual de Educação de São Paulo. | [zig\\_zu@hotmail.com](mailto:zig_zu@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Rio Claro - SP) professor da Rede Estadual de São Paulo, com formação em física e matemática. | [exatas.andre@gmail.com](mailto:exatas.andre@gmail.com)



## Resumen

Actualmente, todas las escuelas del estado de São Paulo pasan por evaluaciones externas, como SARESP y AAPS. Estas evaluaciones tienen como objetivo brindar una visión general del proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrecer a los directivos y docentes una base de datos sobre los estudiantes que les permita desarrollar técnicas más asertivas para lograr mejores resultados. Sin embargo, existen dudas sobre si realmente tiene condiciones para ofrecer parámetros seguros y verdaderos que sirvan de base para el desarrollo de estrategias para mejorar el rendimiento de los estudiantes. El objetivo de este trabajo es enumerar las posibles razones de la baja participación en la 1ª y 2ª evaluación de aprendizaje en proceso (AAPs) de matemáticas. La investigación fue realizada con alumnos de una escuela primaria estatal I y II (PEB I, PEB II), ubicada en la ciudad de Campinas\SP, puesta a disposición por la Plataforma del Centro de Políticas Públicas y Evaluación de la Educación (Plataforma CAED). Se analizaron tres AAP de matemáticas del año en curso (1º, 2º y 3º bimestre de 2021) de estudiantes de primaria, totalizando 170 estudiantes. También se aplicó un cuestionario que contiene ocho preguntas objetivas y una disertación para comprender el escenario sociocultural en el que se insertan los estudiantes, así como su capacidad real para monitorear y realizar actividades durante el período de enseñanza remota e híbrida. 113 estudiantes respondieron el cuestionario.

**Palabras Clave:** Proceso de evaluación del aprendizaje; vulnerabilidad social; pandemia.

## Abstract

Currently, all schools in the state of São Paulo undergo external assessments, such as SARESP and AAPS. These assessments aim to provide an overview of the teaching-learning process and offer managers and teachers a database on students that allows them to develop more assertive techniques to achieve improved results. However, there are doubts as to whether it really has conditions to offer safe and true parameters to serve as a basis for the development of strategies to improve student performance. The objective of this work is to list possible reasons for the low participation in the 1st and 2nd assessments of learning in process (AAPs) of mathematics. The research was carried out with students from a state elementary school I and II (PEB I, PEB II), located in the city of Campinas\SP, made available by the Platform of the Center for Public Policies and Assessment of Education (CAED Platform). Three mathematics AAPs of the current year (1st, 2nd and 3rd bimesters of 2021) of elementary school students were analyzed, totaling 170 students. A questionnaire containing eight objective questions and a dissertation was also applied in order to understand the sociocultural scenario in which the students are inserted, as well as their real ability to monitor and carry out activities during the remote and hybrid teaching period. 113 students answered the questionnaire.

**Keywords:** Process learning assessment; social vulnerability; pandemic.



## Introdução

Ao longo dos anos de 2020 e 2021 discutimos as formas possíveis de educação em meio à pandemia causada pela ovid-19 e não raro, nos deparamos como matérias como esta, veiculada pelo portal UOU, intitulada "Educação pós-pandemia: falta de acesso à tecnologia dificulta a vida de alunos de baixa renda", na qual se discute as diferenças no acesso às tecnologias e a participação dos estudantes nas atividades escolares.

Na matéria citada, Carla conta como foi a rotina de estudos de seus filhos em uma escola particular localizada em Pernambuco.

Os filhos gêmeos de Carla passavam quase 6h por dia na frente do computador. A mesma carga horária que tinham quando a escola estava funcionando presencialmente. Através de uma plataforma gratuita, oferecida pelo Google, a escola, que é particular, enviava links de atividades e de aulas online ao vivo, para que os estudantes pudessem interagir com os professores. "Na primeira semana todo mundo não gostou, porque dispersava muito, não dava para aprender muito bem", contou Vitor Borba, um dos filhos da professora.

A história de Carla e de seus filhos traz à tona as diferenças quanto ao acesso às tecnologias, fundamentais para o desenvolvimento dos anos letivos de 2020 e 2021, quando comparamos a realidade relatada por ela com a verificada nas casas dos estudantes da rede pública, sobretudo os de regiões periféricas.

É certo que a desigualdade social contribuiu muito para a qualidade do acesso à educação nos anos já citados, sobretudo se considerarmos que, ao contrário do que acontece na casa de Carla, nas periferias, é raro encontrar casas que possuam computadores, como mostrou nossa pesquisa realizada em uma escola estadual localizada no bairro Vila Esperança, situado na zona Norte da cidade de Campinas, na qual verificou-se que 82% dos estudantes não possuem computadores em suas casas.

O ano de 2021, segundo ano letivo dentro de um cenário caótico causado pela pandemia, escancarou o abismo existente entre ricos e pobres, entre escolas da rede privada e da rede pública e mesmo dentro da rede de escolas públicas (entre as regiões centrais e as periféricas) ficou evidente e este pode ser notado pela baixa participação dos estudantes nas atividades



realizadas pelas escolas, sobretudo no período de ensino remoto e híbrido em que boa parte destes não conseguiu ter uma participação efetiva.

Os dados da PNAD Contínua Educação (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), aplicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, confirmam que a educação acontece de forma sócio e espacialmente desigual (IBGE, 2019); principalmente, quando consideramos a análise espacial, a partir das diferenciações existentes entre as áreas centrais e periféricas urbanas.

Destarte, entendendo que o problema existe e que encontra raízes no modo de produção capitalista, destacamos duas condições que estão necessariamente ligadas à forma como a educação é vista hoje, sobretudo na sua esfera pública estadual<sup>3</sup>, quais sejam: (1) o atual estágio do capitalismo neoliberal e como este é experienciado nas periferias; (2) a teoria do capital humano e como esta passa a fazer parte do currículo escolar.

No modo de produção capitalista, sobretudo em sua fase neoliberal, há, segundo Dardot e Laval (2016), um sistema normativo que estende essa lógica do capital a todas as relações e as esferas da vida. “As formas de gestão da empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 9).

Por outro lado, a Teoria do Capital Humano<sup>4</sup>, tem sido, desde as décadas de 1950\1960 uma importante ferramenta para ajudar a fortalecer a cultura do “Eu empresa”, por meio da propagação da necessidade da busca individual e continuada por formação como forma de manter-se em condição de vender-se como força de trabalho para um mercado cada vez mais competitivo.

---

<sup>3</sup> Nos referimos aqui à educação estadual de São Paulo e a integração do Projeto INOVA no currículo da rede.

<sup>4</sup> Associada a ideia de barateamento da mercadoria força de trabalho, na década de 1950\1960, Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago, desenvolveu a “Teoria do Capital Humano” (SCHULTZ, 1973), que colocou como um dos mais importantes meios de ampliação da produtividade econômica a qualificação profissional do trabalhador por meio da educação escolar. Nesse sentido, uma concepção tecnicista de organização da educação passou a figurar como sendo essencial para assegurar o desenvolvimento econômico por meio da qualificação profissional dos trabalhadores. Para o trabalhador, essa teoria deixou o legado da necessidade constante de formação, e transferiu para ele a culpa pelo desemprego, ou seja, pela impossibilidade de “vender” sua força de trabalho (VICENTE, 2018, p. 89).



E a classe trabalhadora fica imersa em um regime de concorrência em todos os níveis, fruto do agravamento das tensões entre capital e trabalho postas pelo modo de produção capitalista em sua forma neoliberal.

Nesse sentido questiona-se como seria possível medir tal desigualdade social e educacional entre as escolas periféricas e as centrais?

Veja que a comparação não é entre escolas públicas e particulares, mas entre escolas públicas, posto que mesmo nessa condição, existem diferenças importantes quanto à forma de como se deu o acesso à educação nos anos de 2020 e 2021.

Na tentativa de responder a este questionamento, realizamos uma pesquisa em uma escola estadual localizada no bairro Vila Esperança, situada na zona Norte da cidade de Campinas.

A Macrorregião Norte é uma das regiões mais desenvolvidas economicamente em Campinas. Possui aproximadamente 200 km<sup>2</sup> de área e sua população concentra algo em torno de 200.000 habitantes, com 95% de sua área pavimentada. Contudo, ainda que a região possua um dos maiores índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade, existem grandes contradições e abismos separando os bairros dentro da própria região. Como é o caso da Vila Esperança, bairro na periferia da região Norte do município, que tem 20 anos e surgiu quando moradores foram retirados de uma área de risco e levados para o local. Antigamente o espaço era ocupado por uma fazenda de algodão.

De acordo com Guzzo e Euzébios Filho a desigualdade social é elemento cada vez mais presente no cotidiano das grandes cidades brasileiras. Este fenômeno tem se caracterizado como marca dos grandes centros urbanos, que são capazes de congrega, em uma mesma localidade, diferentes grupos sociais com interesses econômicos, políticos e sociais antagônicos.

O bairro Vila Esperança, apesar de contar com a assistência de Organizações não Governamentais (Ongs) que auxiliam os moradores, sobretudo no que se refere ao oferecimento de cursos no contraturno do horário escolar, ainda é um espaço de grande vulnerabilidade social, constituído, em sua maioria de moradores pretos e pardos, trabalhadores informais ou do Ceasa e das redes de atacados da região. Nesse sentido, a escola se torna um espaço em que a assistência social, principalmente com o oferecimento de refeições, se torna vital para os estudantes, secundarizando a importância das atividades referentes ao ensino. Há relatos da diretora da



escola no sentido de afirmar que a refeição oferecida ali é a única que o estudante terá no dia, tamanha a vulnerabilidade social do bairro.

É nesse cenário que realizamos nossa pesquisa composta por oito questões objetivas. Também examinamos os dados das avaliações de aprendizado em processo (AAPs) de matemática, a fim de mensurar a participação dos alunos, posto que a realização destas, sobretudo no período de ensino remoto, se deu via internet.

De acordo com Lemos e Fantin (2021), o processo de segregação espacial urbana e de desigualdade social estão intimamente imbricados, de modo que tais diferenciações se refletem no processo de ensino-aprendizagem, naquilo que se chama de desigualdade educacional. Aqueles que dispõem de uma grande quantidade de capital cultural, conforme destaca Bourdieu em sua extensa obra sobre o assunto, teriam maiores possibilidades de sucesso escolar.

Para Pierre Bourdieu, os seres humanos são possuidores de quatro tipos diferentes de capital: (1) o econômico, relacionado à renda; (2) social, relacionado à família e amigos; (3) cultural, relacionado a educação (institucional e certificada) e as artes; e (4) simbólico, relacionado ao prestígio, a honra e ao reconhecimento. De acordo com Bourdieu (2004), é por meio do capital simbólico que as diferenças de poder seriam definidas socialmente. Todavia, ainda que as relações de poder sejam definidas pelo capital simbólico, a construção desse capital perpassa o acesso ao capital econômico, social e cultural, e inclui a própria definição do que é belo e aceito como expressão dessa cultura.

Nesse sentido, a lógica neoliberal atribui um papel estratégico à educação na propagação de seus ideais e implementação dos seus objetivos, qual seja, o de perpetuar o modo de produção capitalista, no qual a escola tem um papel importante na difusão da ideologia oficial.

Ainda neste sentido, Torres et. al (2005), acrescentam que:

[...] o indivíduo que mora na área periférica – com alta proporção de pobres – tem menor probabilidade de concluir o atual Ensino Médio que outros indivíduos igualmente pobres e oriundos de famílias de baixa escolaridade, porém moradores de área mais centrais da cidade. Nesse sentido, o elemento espacial teria uma incidência no desempenho escolar desses indivíduos (TORRES et al., 2005 apud TORRES et al., 2008, p. 4).



É sabido que, mesmo antes da pandemia, a imensa desigualdade no acesso à internet já era objeto de estudo de inúmeras pesquisas, como a TIC Domicílios, divulgada em 2019, e que já apontava que, apesar de 70% dos lares brasileiros, localizados em áreas urbanas, terem acesso à internet, o mesmo apresentava grandes disparidades.

Ainda nesse sentido, Pretto, Bonilla e Sena (2020), destacam que:

Em um país com uma enorme desigualdade social, como o Brasil, é necessário especificar que essa casa, para as classes média e alta, se constitui numa edificação com diversos cômodos, que permite arranjos para o desenvolvimento de atividades individuais e coletivas; já para as classes populares, a casa é, muitas vezes, um único cômodo, onde convivem muitas pessoas, de pequenos a idosos, o que torna praticamente impossível permanecer nesse espaço o dia todo, ou desenvolver qualquer tipo de atividade que exija o mínimo de concentração e dedicação, como são geralmente aquelas ligadas à experiência educacional (PRETTO, BONILLA, SENA, 2020, p. 2-3).

Desse modo, de acordo com Lemos e Fantin (2021), os jovens que vivem em famílias mais estruturadas, seja pelo aspecto cultural, social, econômico ou mesmo espacial, dispõem de privilégios em relação aos menos favorecidos. Nesse sentido os estudos geográficos contribuem bastante com o debate, ao abordar a segregação urbana e, especificamente, dos conceitos de centro e periferia.

Ao autores Ritter e Firkowski, (2009) destacam que:

As periferias são caracterizadas cada vez mais por outros contextos, não aqueles mensuráveis simplesmente por quilometragem ou marcação de anéis, coroas ou outro qualquer representativo geométrico, contextos esses alicerçados nas condições e contradições econômico-sociais dos seus moradores, pelas infraestruturas existentes, pelas territorialidades estabelecidas e reestabelecidas, enfim, pelas suas espacialidades (RITTER; FIRKOWSKI, 2009, p.22).

Silva (2014) reforça a visão de Ritter e Firkowski (2009), ao argumentar que a periferia não deve ser entendida somente como uma área distante do centro, já que não é a distância que determina as relações socioeconômicas



nos espaços urbanos, como destacam Lemos e Fantin (2021), mas as condições socioeconômicas.

Nesse sentido, pensando nas escolas existentes nas regiões periféricas, temos que considerar que quem determina a sua estrutura e seu *modus operandi* não são as relações sociais e culturais das pessoas que ali habitam, mas a classe dominante. De acordo com Ponce (2003), a classe que domina materialmente é também a que domina com sua moral, a sua educação e as suas ideias.

### **Sobre as AAPs (Avaliações de Aprendizagem em Processo)**

De acordo com Sedemaca (2017):

A AAP foi implantada como projeto piloto em agosto de 2011 e foi uma ação desenvolvida de modo colaborativo entre a Coordenadoria da Gestão da Educação Básica, a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional e um grupo de professores coordenadores das Oficinas Pedagógicas de diferentes Diretorias de Ensino do estado de São Paulo (SEDEMARCA, 2017, p. 15).

A autora segue dizendo que o intuito era traçar um panorama sobre as possíveis dificuldades dos alunos da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Porém, segundo relatos dos professores, os resultados obtidos por essas avaliações não refletem muito a realidade posto que os estudantes as realizam sem dar para a avaliação a devida atenção, em parte por não entenderem o sentido ou a importância de uma avaliação externa e por outro lado por acharem as avaliações longas demais. As avaliações de língua portuguesa e matemática possuem vinte e seis questões cada.

### **Dados coletados**

A pesquisa foi realizada na primeira quinzena do mês de dezembro de 2021. Aplicamos um questionário contendo oito questões, que foi respondido por 113 estudantes. Também analisamos os dados das três avaliações de aprendizado (APs) de matemática de 170 estudantes, que foram realizadas durante o ano de 2021.





No quadro abaixo, as perguntas que foram feitas aos estudantes:

**Quadro 1.** Questões feitas aos estudantes

Questões	Percentual
Você possui computador em casa?	82% não possuem
Você possui celular com acesso à internet?	91,78% possuem
Você possui internet banda larga em casa?	67,13% possuem
Na sua casa existe um espaço apropriado para você estudar?	50,68% possuem
Antes do retorno presencial você conseguia fazer as tarefas do Google Classroom?	82,19% não conseguiam
Você utilizou celulares e/ou computadores de familiares e conhecidos? Se sim, de quem foi?	64,38% utilizaram
No ensino remoto, você teve ajuda de familiares e/ou conhecidos para fazer as tarefas?	70,68% não tiveram
Você adquiriu equipamentos eletrônicos como celulares e/ou computador durante o ensino remoto?	63,01% adquiriram

**Fonte:** elaborado pelos autores.

Como podemos observar no quadro, a grande maioria dos estudantes não possuem computador em suas casas, 82% e também não possuem internet de banda larga, 67,13%, o que torna a participação nas atividades escolares bastante prejudicada. Ainda que possuam celular, e que o governo do estado de São Paulo tenha distribuído chips para acesso à internet móvel, esse esforço se mostrou insuficiente, posto que 82,19% dos estudantes afirmaram não conseguir participar das atividades escolares via Google Classroom.



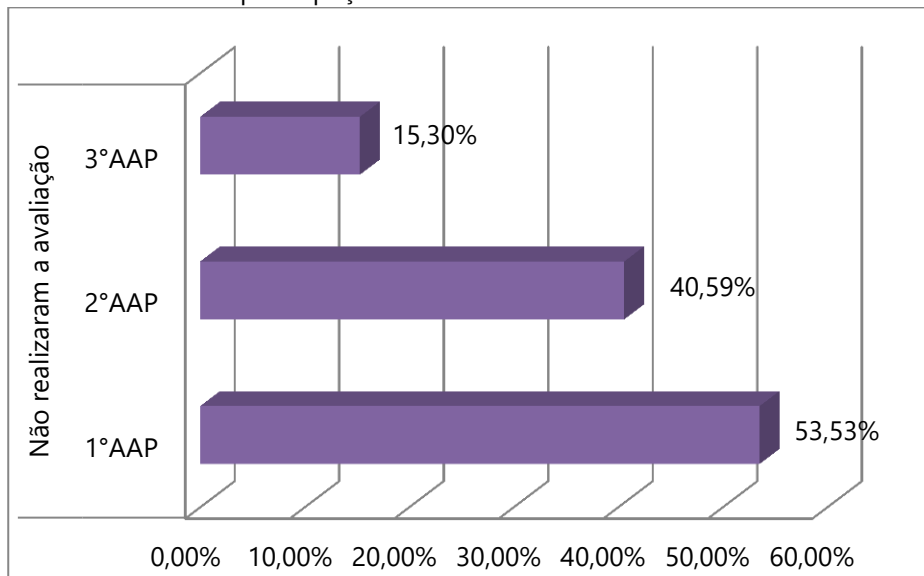
Os estudantes também não contaram com a ajuda de familiares e conhecidos para realização das atividades, realidade bastante diferente da relatada pela nossa personagem Carla, trazida pela matéria que mostramos no início.

## Participações nas AAPs

No gráfico abaixo podemos observar o percentual de estudantes que não realizaram as avaliações.

Note que a participação foi aumentando durante ao ano, devido, em parte, ao retorno das atividades presenciais. Também é importante destacar que para a realização da 1ª AAP houve um esforço da escola no sentido de oferecer a avaliação impressa para os estudantes, mas mesmo com esse esforço, a participação foi abaixo do esperado pela escola.

**Gráfico 1.** Sobre a participação dos estudantes nas AAPs



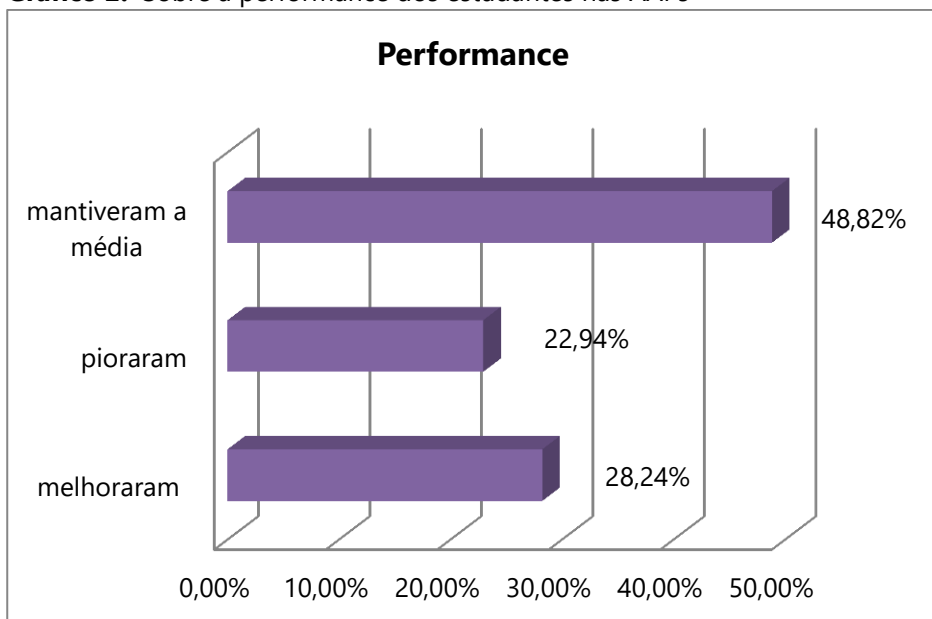
**Fonte:** Elaborado pelos autores

No que se refere à performance dos estudantes, ao longo do ano, esta se manteve estável, posto que quase metade dos estudantes, 48,82% mantiveram a média de acertos, como podemos observar no gráfico a seguir. Porém é importante destacar que 22,94% dos estudantes pioraram



de rendimento, já mostrando os reflexos do ano anterior em que a maioria dos estudantes não conseguiram participar das atividades escolares, como já foi destacado anteriormente.

**Gráfico 2.** Sobre a performance dos estudantes nas AAPs



**Fonte:** Elaborado pelos autores

### Considerações finais

Os resultados apurados mostram que do total de estudantes 28,24% obtiveram melhora nos resultados das AAPs, 22,94% pioraram seus índices e 48,82% mantiveram o índice anterior ou realizaram apenas uma avaliação. Na 1ª AAP a participação dos estudantes foi pequena (42,35%), pois foi realizada durante o período de ensino remoto. Nesta ocasião os pais retiraram uma versão impressa da avaliação na escola para que os estudantes pudessem realizar a prova e os resultados foram digitados na Plataforma CAED pelos professores da disciplina. Na 2ª AAP a participação melhorou, 59,41% dos estudantes realizaram a prova. Na ocasião já estávamos no ensino híbrido, com os estudantes frequentando a escola em alguns dias da semana. Na 3ª AAP a participação dos estudantes foi de 84,71%, já no ensino presencial.



Atualmente todas as escolas do estado de São Paulo passam por avaliações externas, como o SARESP e as AAPS. Estas avaliações possuem como meta traçar um panorama do processo de ensino aprendizagem e oferecer aos gestores e professores uma base de dados sobre os alunos que permita a eles desenvolver técnicas mais assertivas para conseguir melhores resultados. Porém, observando a forma como se deu a realização das AAPS na escola na qual realizamos nossa pesquisa questionamos se esta possui, realmente, condições de oferecer parâmetros seguros e verdadeiros para servir de base para o desenvolvimento de estratégias para melhorar do desempenho dos estudantes.

Isso se nos atermos às condições de realização das avaliações, que em muitos casos acontece de forma improvisada, sem o número adequado de computadores ou tempo que seja suficiente para a sua realização. Mas, o que queremos destacar aqui, com este pequeno esforço de pesquisa é o quanto essas avaliações externas perdem o sentido diante de situações socioeconômicas de extrema vulnerabilidade.

Entendemos que é papel da escola se esforçar em encontrar meios para cumprir as exigências burocráticas impostas pelo estado, mas diante de um cenário tão complicado quanto o que vivemos nesses dois últimos anos, será que o esforço deveria mesmo ser direcionado no sentido da realização das avaliações, cobrando entendimento de temas não estudados pelos estudantes posto que estes não conseguiram acompanhar as atividades escolares?

Compreendemos que a associação destes dois elementos, quais sejam avaliar e aprender, não pode se dar de modo tão direto quanto o proposto por estas avaliações, posto que há outros fatores envolvidos e que impactam diretamente na qualidade dos resultados obtidos.

## Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Resultados Finais do SAEB 2019**. Brasília: SAEB, 2019a. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>. Acesso em: 15/01/2022
- BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.
- DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.



- GUZZO, R. S. L; EUZÉBIOS FILHO A. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro**: a urgência da educação emancipadora. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-98432005000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005). Acesso em 20/12/2021
- LEMOS, M.H.A; FANTIN. M.E. Análise educacional de escolas públicas no centro e periferia de Curitiba. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, vol 10, n 26, p. 140-151, 2001.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 20ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.
- PRETTO, N; BONILLA, M.H.S; SENA I.P.F. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Revista Interfaces científicas** – número temático – vol. 10 n° 1. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/zig\\_z/Downloads/9181-Texto%20do%20artigo-26318-1-10-20200906.pdf](file:///C:/Users/zig_z/Downloads/9181-Texto%20do%20artigo-26318-1-10-20200906.pdf) Acesso em: 25/12/2021
- Prefeitura Municipal de Campinas**. Prefeitura inicia pavimentação da Vila Esperança, na região Norte. Disponível em: <https://novo.campinas.sp.gov.br/noticia/26051>
- RITTER, C.; FIRKOWSKI, O. L. C. de F. Novo conceitual para as periferias urbanas. **Revista Geografar**, Curitiba, p. 22-25, 2009. Edição Especial. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/geografar.v0i0.14334>.
- SILVA, R. S. M. Contribuições para o Ensino de Geografia: o xadrez como instrumento didático para compreensão dos conceitos de território, centro-periferia. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS**, 7., 2014, Vitória. Anais [...]. Vitória: UFES, 2014. v. 1.
- SOUZA, M. N.; GUIMARÃES L. M. S. Vulnerabilidade social e exclusão digital em tempos de pandemia: uma análise da desigualdade de acesso à internet na periferia de Curitiba. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 - N. Especial II – p. 284-302 (jun - out 2020): "Educação e Democracia em Tempos de Pandemia". DOI: 10.12957/riae.2020.51097
- TORRES, H. G. et al. Educação na Periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, L. C. Q. KAZTMAN, R. (Orgs.) **A Cidade contra a Escola?:** segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ, IPPES, 2008
- SEDEMARCA, E. **A avaliação de aprendizagem em processo (AAP) a serviço da formação de formadores**: limites e possibilidades. Disponível em:



<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20558/2/Edislene%20Sedemaca.pdf>. Acesso em 15/01/2022

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. ZAHAR editores. Rio de Janeiro: 1967. Título original: The economic value of education. Columbia University Press, New York: 1964.

VICENTE, Z. C. M. **O curso superior de tecnologia tem condições de promover ascensão socioeconômica?** O caso da FATEC Mococa. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2018.

*Recebido em 06 mar. 2022 | aceite em 04 abr. 2022.*

