

A ESCOLA PÚBLICA E SEU RELACIONAMENTO COM A FAMÍLIA E A VIZINHANÇA: UM ESTUDO DE CASOS.

Aluno: F. Castro Ramos
Orientador: Marcelo Burgos

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado Escola e Favela que recebe o apoio financeiro da FINEP, bem como do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Pesquisa – PIBIC/CNPQ.

O referido projeto está sendo desenvolvido pelos Departamentos de Sociologia e Política e de Educação, sob a coordenação dos Professores Marcelo Burgos e Ralph Bannel, e o seu núcleo principal conta com o envolvimento de graduandos dos cursos de Ciências Sociais (4 – entre os quais eu me incluo), de Pedagogia (2), de História (1) e de Design (1), mestrandos (2) em ciências sociais, mestre (1) e doutoranda (1) em ciências sociais, consultor externo (1 professor da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, com pós-graduação [lato-senso] em Sociologia, Política e Cultura). Nesse projeto também há a participação de um representante de cada escola envolvida, somando um total de seis – entre as quais cinco são professores e uma é diretora, o que tem enriquecido bastante os meandros desse trabalho, além de ter confirmado cada vez mais a sua importância para a reflexão acerca da educação na contemporaneidade. Vale dizer que a participação desses profissionais da educação pública consiste em uma escolha da equipe em compartilhar as principais descobertas em torno do propósito do projeto, uma vez que é importante criar um clima no qual professores e equipe se sintam conhecedores do perfil de seus alunos e das famílias dos mesmos.

Que mecanismos interferem na organização e estruturação dos quadros sociais? Como se dá o processo de decisão evidenciando uma maior participação da construção coletiva de ambientes sociais específicos? O saber socio-antropológico possui atribuições básicas para investigar, identificar, descrever, classificar, explicar e interpretar todos os fatos relacionados à vida social [1], inclusive no que se refere à dinâmica presente na relação entre duas instituições constantemente acionadas – Escola e Família.

Ao que parece, a contemporaneidade tem apostado em uma estratégia de envolvimento familiar na escolaridade dos filhos, sobretudo porque pesquisas vêm demonstrando a influência positiva desse efeito no desempenho escolar, na redução das taxas de evasão e de repetência [2]. Nesse sentido, o tão esperado sucesso escolar depende, entre outros fatores, de um verdadeiro diagnóstico sobre a condição social dos alunos, buscando atenuar os componentes que interferem nos problemas de aprendizagem, fato que somente será vivenciado a partir dessa aproximação e não através de um diagnóstico baseado em suposições, que por sinal é uma via pedagógica ineficaz que produz resultados desastrosos. Como contribuição, a pesquisa em questão vem desenvolvendo o percurso que aponta para a importância da participação efetiva da família no processo escolar.

De modo mais específico, a pesquisa em desenvolvimento pretende investigar os aspectos inerentes à segregação urbana e à segregação institucional, visando apontar possíveis contribuições que condicionem um movimento orientado para confrontar e superar os descompassos existentes entre a Cidade e a Favela, privilegiando a particularidade do entorno do bairro da Gávea, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Essa relação é uma especificidade do problema sociológico porque revela, além da visão dicotômica que sempre a permeou, uma rejeição à condição urbana dos moradores de Favela, tendo em vista que suas práticas estão constantemente ligadas a experiências

sociais avessas aos procedimentos típicos da Cidade. Nessa linha de configuração da vida cidadina, as escolas acabam compartilhando uma lógica que é claramente perversa, resultante da imediata exteriorização do *efeito do lugar* [3] evidenciado, sobretudo, pela (re)narrativa que a grande mídia vem sustentando por longos anos. Essa perceptível caracterização envolvida em falas de professores, como veremos, mostra uma forma de trabalhar o projeto educacional formal da maneira menos socializadora (do conhecimento) possível, isto é, significa que essa prática está intimamente imbricada à segregação institucional, onde os estereótipos das favelas condicionam a relação que o professor estabelece com o aluno. Há pesquisas mostrando, ainda, que um dos motivos para o pior desempenho de escolas que atendem moradores de favelas pode ser a imagem preconceituosa que os professores têm sobre seus alunos e sobre suas famílias, sobretudo através da constante sustentação de que os pais estão em grande medida ausentes no processo escolar da/do criança/adolescente. Essa prática da escola, provavelmente fundamentada por uma visão homogeneizadora do cotidiano da favela, só corrobora com a ideologia de que há uma reprodução das relações sociais redutoras de um espaço cada vez mais distante da construção plena da cidadania [4], ou seja, contribui diretamente para a propagação de uma defesa que não apenas transforma a segregação urbana em segregação escolar, mas também segregação escolar em mais segregação urbana [5].

Este relatório se concentrará, na primeira parte, em apresentar uma sistematização dos fundamentos teóricos e o esforço intelectual que a equipe está realizando, visando à justificação da proposição de que nas metrópoles brasileiras consiste uma dinâmica urbana permeada por uma segregação e por uma lógica de territorialização. É importante dizer que esse percurso terá como principal via de análise escolas públicas de ensino fundamental situadas na fronteira Cidade e Favela, pertencente ao complexo contexto urbano do município do Rio de Janeiro, e uma forma de problematizar para aprimorar essa relação será feita através da articulação de algumas leituras em torno de duas agências cruciais no processo de formação da/do criança/adolescente: Escola e Família.

Tratarei, na segunda parte, de compartilhar a experiência de coordenador do processo de aplicação dos questionários junto aos pais/responsáveis pedagógicos, cujo principal objetivo é mapear quais são as mais frequentes percepções que possuem sobre o ensino público municipal, que se encontra em andamento. Apresentarei, ainda, alguns dados sobre as Escolas, em geral, privilegiando o perfil familiar e dos alunos, com base nas fichas cadastrais que as escolas produzem a partir da matrícula de seus alunos. E, para finalizar, será feito nas *conclusões* um esforço intelectual de mostrar quais são os aspectos mais importantes envolvidos nesse movimento positivo de evidenciação da necessidade de contar com a família no desenvolvimento do projeto escolar formal, bem como articulando e complexificando essa noção quando se trata de alunos pertencentes às Escolas situadas em bairros abastados da cidade. Este relatório conta, como complemento, com dois anexos: um tratando de dados específicos de uma das escolas contempladas pelo projeto; outro apresentando um documento dado aos pais/responsáveis ao término de cada entrevista.

Este estudo pode ser desdobrado em torno de algumas questões, como:

1. Quais as principais contribuições teóricas para a construção de uma relação mais qualitativa entre a instituição escolar e a familiar, que favoreçam a aprendizagem das crianças e adolescentes moradores de favelas?
2. Que mecanismos democráticos podem ser mobilizados para atenuar uma dinâmica que cada vez mais se torna segregacionista, particularmente porque a instituição escolar - que atende majoritariamente a família do mundo popular - está distante (em amplo sentido) da condição urbana na qual as Famílias de seus alunos estão inseridas?
3. Será que a instituição escolar deve continuar apostando na argumentação que afirma que os pais/responsáveis são totais ausentes no processo de educação dos filhos?

Acredito que a mobilização de algumas pesquisas e referenciais teóricos oferecem alternativas de caminhos, e na medida do possível com grande grau de precisão, para a consecução de respostas em torno do problema central. E, certamente, a atividade de reflexão deve ser a via por excelência para adentrar questões que envolvam as sociedades humanas, afastando-se de ideias preconcebidas e tidas como a ordem natural das coisas.

DESENVOLVIMENTO

PARTE 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

I - CIDADE E FAVELA

As transformações ocorridas com a decadência da cafeicultura do Vale da Paraíba, com abolição da escravatura e com o processo, mesmo que incipiente, de industrialização possibilitaram o extraordinário crescimento populacional da área central do Rio de Janeiro. Em 1897 os soldados que retornaram da Guerra de Canudos se instalaram no já habitado Morro da Providência, que logo depois foi popularmente batizado de Morro da Favela – em função desses mesmos combatentes terem se abrigado numa área da Bahia chamada de favela. A título de curiosidade, vale lembrar que esse nome é de uma planta resistente e que, quando há contato humano, provoca irritação na pele. O apelido pegou, e na década de 1920 as colinas tomadas por barracões e casebres passaram a ser conhecidas como favelas. De modo mais geral, a categoria “favela” foi consagrada para nomear a forma de habitação popular construída nas encostas do Rio de Janeiro, ainda no final do século XIX, por uma população majoritariamente composta de ex-escravos que antes viviam nos cortiços existentes em áreas do em torno do centro da cidade [5*].

“Há uma violência que atinge todos nós: ela chega por meio da escopeta ou da metralhadora, na mãos das milícias, das quadrilhas do tráfico ou da própria força policial (...) Mas há uma outra que a perpassa e que nos transforma em agentes ou protagonistas, mandantes ou cúmplices. É a violência da segregação e do preconceito, do dedo apontado para acusar e do rótulo que classifica as pessoas pelo local onde moram” [6].

A relação entre pobreza e desordem urbana sempre acompanhou alguns pensamentos e algumas atitudes, até mesmo por parte das nossas autoridades governamentais. Justifica-se, geralmente, que tal relação existia (ou ainda existe) devido ao modo de como a cidade olha(va) para a favela. De acordo com Lícia Valladares, “a cidade olha a favela como uma realidade patológica, uma doença, uma praga, um quisto (tumor), uma calamidade pública” [7]. O seu curso histórico deixa claro que a favela sozinha não constituiu mudanças que a afastaram do horizonte de conquistas compartilhadas e vivenciadas por moradores da Cidade. E, dentre as consequências mais perversas percebidas é o fato de que ela foi gradativamente ganhando múltiplas conotações negativas, que funcionam como antônimos de cidade, ou seja, um espaço marcado pela ausência dos referenciais da Cidade [5*]. Essa constatação acabou contribuindo para o desenvolvimento do conceito de *Classes Perigosas*, isto é, tendência em considerar os pobres, em particular os de favelas, como atores perigosos dentro de um contexto social mais amplo. Desmistificando esse pensamento, a pesquisadora americana Janice Perlman argumenta que os favelados foram enclausurados em um sistema social excluído e estigmatizado [8]. Desse ângulo, podemos parcialmente concluir com base em Caldeira, que a cidade aparece como uma agregação de

territórios atomizados, e esse fenômeno não deixa de ter como contraface as cidadelas das classes média e alta, erguidas sob a forma de enclaves fortificados, os condomínios residenciais [9]. Lembremos, ainda, que com o objetivo de se tornar o cartão-postal da recém-criada república o Rio de Janeiro estava passando por um processo de modernização, e as favelas, evidentemente, passaram a ser vistas como partes desintegradoras de uma urbe formal. Os passos da modernização iniciados pelo então prefeito Francisco Pereira Passos foram acompanhados pelo crescimento das favelas, mesmo com seu o “bota-abaxio” promovido, ideia que foi compartilhada pelo urbanista francês Alfred Agache em 1920, que inclusive elaborou um projeto mostrando como as favelas deveriam ser erradicadas, mas não aconteceu pelo fato de exigir grande investimento financeiro e por causa da Revolução de 1930.

Foi em 1937 que o *Código de obras*¹ proibiu a criação de novas favelas, e pela primeira vez reconhece a sua existência, uma vez que o governo se dispôs a administrar e controlar seu crescimento. A partir daí instituições e projetos foram criados para pensar o seu desenvolvimento. De acordo com Valladares, em 1946 a Fundação Leão XIII² promoveu trabalhos de ação social em oito favelas. Contudo, Valladares relata que apesar da proposta apresentada pela Igreja, “verdadeira recuperação das favelas”, o Governo somente se dispôs a apoiar tal iniciativa para impedir o temido: “é preciso subir o morro antes que dele desçam os comunistas” [10].

Os meios de comunicação possuem um papel importantíssimo dentro de um sistema social total. Não querendo aqui discutir sobre o seu verdadeiro papel e atuação, preciso, porém, destacar os efeitos por eles trazidos. Trata-se, portanto, de analisar de forma crítica como a mídia tem tratado o universo das relações sociais urbanas, isto é, na medida em que as informações são [re]produzidas e transmitidas, paralelamente se emancipa uma base que constrói formas de olhar sobre os atores que compõem essa mesma informação, e muitas vezes uma simples matéria sobre a dinâmica da favela otimiza estereótipos que perseguem a vida de seu morador através de gerações e gerações, como pode-se perceber a seguir o tom quando se trata do favelado:

“Em 05 de Julho de 1909, o Jornal Correio da Manhã escreveu sobre o Morro da Favela: É o lugar onde reside a maior parte dos valentes da nossa terra, e que, exatamente por isso – por ser o esconderijo da gente disposta a matar, por algum motivo, ou, até mesmo, sem motivo algum -, não tem menor respeito ao Código Penal e nem à Polícia, que também, honra lhe seja feita, não vai lá, senão nos grandes dias de endemoninhado vilarejo” [6].

Com toda essa problemática esboçada, a configuração urbana da cidade possibilita o desenrolar da hipótese do conceito de *Cidade Escassa*, cidade esta que se torna objeto de disputa generalizada e violenta, sobretudo pelo centro, entre seus habitantes [11], uma vez que as relações produzidas dessa forma no espaço tendem a não respeitar um modelo de justiça e oferecem cada vez mais suportes à desigualdade, à exclusão, à pobreza, por fim, à degradação urbana, principalmente quando não há esforços que respeitem a função social da cidade [12], prevista nos planos diretores.

Bourdieu, em seu texto *Efeitos do Lugar* [3], constrói toda uma extensa argumentação no sentido de sustentar a concepção de que na sociedade moderna o capital é quem promove, exclusivamente, a obtenção do espaço social de relevo, juntamente com as apropriações de bens e serviços desejados. Trata-se, em suma, de uma análise que coloca em questão a verdadeira lógica de distribuição dos direitos sociais, os quais são direcionados a partir da percepção de agregação do Capital (cultural, econômico e social). Nesse sentido, percebe-se claramente que os que não possuem o Capital exigido se deparam com um distanciamento dos seus próprios direitos sociais: “os que não possuem capital são mantidos à distancia, seja física, seja simbolicamente, dos bens

¹ Medida tomada pela prefeitura para extinguir as favelas e criar novos espaços de habitação.

² Criada em parceria entre a Arquidiocese e a Prefeitura do Rio de Janeiro.

socialmente mais raros e [estão – grifo meu] condenados a estarem ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros” [3]. Lefebvre, compartilhando da ideia em Espaço e Política, argumenta dizendo que o espaço está ordenado e instrumentalizado para a acumulação de mercadorias, e essa ideologia espacialmente divulgada possui uma relação íntima com o tempo – há uma *Racionalidade Segregadora* [4]. Isso significa dizer que quando um consumidor compra determinada mercadoria também adquire uma distância, física e/ou simbólica, que permite vincular de maneira bem específica a sua habitação aos lugares possuidores dos serviços socialmente desejados: comércio, lazer, e trabalho. Assim, a consequência maior se concentra na ideia de que dada essa privação se instala a impossibilidade dos desiguais, em renda – principalmente, participarem efetivamente das discussões sobre o direito de pertencer à Cidade, que segundo Lefebvre essa atividade de participação do processo decisório consiste em um movimento em direção à verdadeira democratização [4].

A complexificação desse problema está em comum acordo com ambientes marcados pela fronteira entre bairros abastados e populares, ou seja na separação entre a Cidade e a Favela, e a ênfase principal merecedora de reflexão são as influências dessa dinâmica na instituição escolar. De acordo com Angelina Peralva, as favelas cariocas se constituíram de recursos sociais e culturais próprios, o que prejudica a sociabilidade entre os que perpassam pela vida cidadina, pois a segregação existente no contexto urbano do Rio de Janeiro não está somente marcada pela divisão territorial, mas sim por valores [13], os quais muitas vezes a prática pedagógica tende a desvalorizar. Ao que parece as representações e as imagens de favela, correntes nos debates atuais, não conseguiram se desvencilhar do seu "mito de origem", ou seja, estão amplamente consagradas desde o seu momento fundador, situado no final do século XIX. Dessa forma, compõem-se imagens inquietantes de uma dualidade, cidade-favela, que certamente tem como tendência um contra-fluxo à democracia.

Devemos lembrar, ainda, como diz Imanol Zubero citando Bauman, “si algo caracteriza a las ciudades es que se trata de lugares repletos de desconocidos que conviven en estrecha proximidad” [14]. Esse entendimento evidencia a Cidade como um palco onde o encontro entre diferentes é uma função do próprio contexto urbano. Contudo, Zubero mostra que o reconhecimento às diferenças – estimulado pelo multiculturalismo - é, ao mesmo tempo, paradoxal, uma vez que há uma barreira minuciosa que impede grupos específicos das consequências do pluralismo: “La mezcla de estilos de vida, de valores e creencias, la contaminación mutua”. Esse processo que caracteriza um de *medo da mistura* é chamado por Zubero de *Mixofobia* [14].

II – ESCOLAS E FAMÍLIAS POPULARES

Com as diversas transformações ocorridas nos principais setores que constituem o mundo pós-guerra, assim como o cenário posto a partir da criação e limitação do Welfare-State (ou Estado de Bem-Estar Social), o conceito de educação e sua praticidade sofreram alterações e modificações, o que possibilitou a não dependência de uma única forma educacional, consistindo assim na legitimação de outras maneiras, as quais contribuem para a concretização da experiência social iluminada pelos princípios democráticos, além de atender às pressões exigidas pelas literaturas que transformam constantemente o sentido de Educação com vistas à cidadania. Como forma de melhoria no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, para além do debate acerca das orientações e dos modelos pedagógicos a serem seguidos, parece que há um relativo consenso sobre uma maior aproximação entre a escola e a família, e por extensão a construção de um caminho envolvendo a vizinhança e as suas agências intermediadoras de interesses, como as associações e os conselhos populares. Certamente, essa conjunção de agentes mobilizados em torno do projeto educacional constitui um quadro de referência para a confirmação de que no caso das escolas

públicas as experiências podem substituir o mar no qual sempre estão mergulhadas, a saber, no discurso normativo que aponta constantemente para o déficit do ensino público.

Pesquisas mostram que uma fala recorrente entre os professores e os pais/responsáveis de alunos é a fala da *queixa*:

“Dos professores, ouvíamos: 'os pais dos alunos que mais precisam de ajuda são sempre os mais difíceis de trazer até a escola'. – Dos pais desses alunos que mais precisam, ouvíamos: 'nós, que mais precisamos de ajuda, somos os mais cobrados pelas escolas'. E uns não escutam os outros” [15]

A *queixa* também assume outras conotações ultrapassando fronteiras de contextos nacionais:

“Las quejas son múltiples, y apuntan en general a la escasez de recursos de todo tipo con los que cuentan las escuelas para sus prácticas diarias. Hablan de la debilidad de la infraestructura de los establecimientos, la escasa dotación de materiales didácticos y la deficitaria formación de los docentes” [16].

Essas citações tratam de dificuldades diferentes, contudo o que está em questão é a complexidade de garantir uma educação de qualidade. A essas argumentações se junta outra tradicional na reflexão da sociologia da educação: o confronto entre *alunos reais e alunos esperados*. De um lado, a tendência à culpabilização recai na instituição universitária que não forma adequadamente professores para atender alunos de cenários sociais vulneráveis. Do outro, professores que abdicam de sua tarefa pedagógica para enfatizar uma sociabilidade com vistas a um ambiente menos conflituoso [5]. Trata-se, portanto, da baixa relação que a instituição escolar tem com o contexto sociocultural de seus alunos. Isso mostra a pouca importância dada ao diagnóstico sobre cenário onde os alunos se situam: uns com famílias possuidoras de experiências e valores próximos aos da escola, além dos recursos para investir no apoio a sua carreira escolar, ocupando – assim - o lugar do “*aluno esperado*”; outros cujas famílias condicionam e sustentam culturas e valores diferentes dos da escola e têm poucos suportes à escolarização dos filhos, muitas vezes, classificados simplesmente pela distância que os separa do aluno esperado.

“Esta identidade marcada pelo que falta à criança para se transformar no aluno dentro dos “moldes desejados” tende a afetar sua relação com os professores, coordenadores escolares e diretores. Como os projetos político-pedagógicos – e as práticas deles decorrentes – irão considerar essa criança, se a comunidade escolar só a conhece pelo que ela não é e não conhece seu rosto? É difícil incluir e valorizar o que não se conhece” [15].

O conhecimento das condições de vida das crianças e adolescentes, feita a través da aproximação com a família, condiciona esperanças de melhoria, além de outros aspectos, no desempenho escolar, tendo em vista que a diversidade das realidades dos alunos permite revisar o projeto e a prática educacionais, bem como criar um ambiente estimulando a convocação de novos atores e a articulação de estratégias capazes de apoiar as famílias dos alunos para que elas possam exercer suas funções ativas no processo educacional [15]. Vitor Henrique Paro mostra, em *O que há de novo: o grupo de formação de pais*, experiências escolares de sucesso com base no diagnóstico sobre seu aluno e sua família. Citando uma entrevista o autor relata que a escola deve considerar a instabilidade da presença do aluno, ou seja, ele a qualquer momento pode abandoná-la, pois a maior importância para qualquer família é a sobrevivência, e a/o criança/adolescente participa na busca desse objetivo [17]. Então, a partir dessa constatação, a escola pode mapear muito melhor o caminho pelo qual o ensino-aprendizagem será trabalho, além de permitir possibilidades de

mudanças nas percepções dos profissionais da educação sobre as famílias dos alunos.

O trabalho produzido pelo MEC em colaboração da UNESCO faz uma análise sobre o marco legal que orienta o processo de ensino-aprendizagem e relata que segundo a LDB, os profissionais da educação devem ser os responsáveis pelos processos de aprendizagem, mas não estão sozinhos nesta tarefa. A lei prevê a ação integrada das escolas com as famílias [15]. A mesma pesquisa afirma que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), formalizado pelo Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, reforça a importância da participação das famílias e da comunidade na busca da melhoria da qualidade da educação básica [15].

A interação, seguindo a perspectiva, consiste em responsabilizar atores distintos em constante diálogo, isso significa dizer que o processo de educação em sociedade não depende exclusivamente da escola. A família é peça fundamental para a construção e execução do plano pedagógico. Contudo,

“Uma das principais causas diagnosticadas da fragilidade da interação das famílias com as escolas é que a maioria dos usuários do ensino público não tem a cultura de exigir educação de qualidade para seus filhos. Pesquisas envolvendo pais de alunos de escolas públicas atestam que, para a maior parte destes, o direito à educação continua sendo confundido com vaga na escola, acesso ao transporte, ao uniforme e à merenda escolar. Em resposta a isso, cartilhas orientando sobre os direitos e deveres das famílias e sugerindo formas desenvolvimento dos pais e mães na educação dos filhos têm sido largamente divulgadas” [15].

Pode-se pensar que uma possível resposta para essa situação seja a posição que a instituição escolar tem tomado na história da educação brasileira, que na verdade reflete as escolhas e as estratégias que o Estado investiu. Isto é, a família somente ganhou relevância dentro da escola de uns tempos provenientes da década de 60. A partir desse período a educação brasileira insere em seu processo de formação o princípio de responsabilização de cada parte, família e escola, em busca de melhoria de indicadores educacionais, ou seja, neste tipo de interação o foco está posto nos resultados da formação escolar, que é analisada por de avaliações escolares, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

PARTE 2 – A PESQUISA QUANTITATIVA

I – O CAMPO

A pesquisa envolve a participação de seis escolas de ensino fundamental localizadas no bairro da Gávea, as quais somam um total de 3.532 alunos, sendo 570 o universo de entrevistas a ser realizado junto a pais/responsáveis. Do total da nossa amostra 91% residem em favelas da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro distribuídas da seguinte forma: Rocinha (esmagadora maioria), Parque da Cidade e Vidigal. Dados mais refinados serão apresentados na seção seguinte.

O campo consiste em uma etapa importante no trabalho do cientista social, principalmente para os que desconfiam da teorização que circunscrevem a atividade sócio-antropológica [18]. Contudo, vale lembrar, essa posição em nenhuma hipótese descarta o fundamental dessa ciência, a teoria.

Entendendo que a pesquisa de campo com método quantitativo busca dados e indicadores que sustentem ou desconstroem uma hipótese, essa seção consiste em compartilhar os principais aspectos, como dificuldades e aprendizagens, que têm constituído o trabalho de aplicação dos

questionários. Acredito ser importante dispor um espaço para tais observações na medida em que se trata de um processo ininterrupto de aprendizagem, principalmente para um estudante de Ciências Sociais, para qual se exige a habilidade em produzir ciência. Lembrando que a ciência da qual remeto é a capacidade de realizar o diálogo coerente entre a análise empírica e as teorias presentes no âmbito da observação realizada, ou mesmo a capacidade de ter autonomia na busca de literaturas para servir de sustentação e complemento dos dados apresentados, retirado da análise empírica. Torna-se valioso dizer que mesmo em um processo de trabalho quantitativo é riquíssimo o discente de Ciências Sociais buscar fazer suas anotações do campo, podendo resultar num trabalho etnográfico capaz de contribuir para o desenvolvimento do projeto antropológico: conhecer, reconhecer, juntamente com a compreensão da humanidade plural [19].

No primeiro dia de ida ao campo (nos chamados mutirões realizados até agora aos sábados, numa das principais favelas da América Latina – Rocinha) me deparei com uma observação circunscrita à minha própria concepção de ver as coisas, algo que já havia descrito quando observei a dinâmica de uma feira no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Antes de entrar para o curso de Ciências Sociais tudo ao meu redor fazia parte de uma realidade vivida e concebida como natural. Tenho plena convicção de que uma das propostas do curso é possibilitar a reflexão sobre os diversos setores/campos que fazem parte da estrutura social, assim como nas suas pessoas, nos seus contornos e nas suas fronteiras. O interessante desse ponto é que a percepção da realização concreta da habilidade de refletir, juntamente com as ferramentas que o curso oferece, só pôde ser realmente apropriada – no meu caso - quando eu entrei em um ambiente com olhos de um observador atento: atento a todos os gestos das pessoas, a toda organização do espaço, a toda forma de comunicação entrelaçada nos envolvidos e às relações de poder no espaço social.

A volta para casa era um dos melhores momentos (em função do pensamento) e, quando sempre um dos piores da atividade, pois geralmente voltava com problemas relacionados à integridade/dignidade do ser humano, principalmente quando vinha na mente a condição urbana das crianças – que buscando viver a sua infância se deparavam com condições que talvez para elas pareçam ser naturais. A conquista da confiança no espaço da favela, para que de fato a realização do trabalho aconteça, é outra dificuldade sempre repensada nas duas horas que separam minha residência da universidade. É claro que esse ponto foi (e deve ser sempre) compartilhado com a equipe, com vistas à atenuar os obstáculos inevitáveis do processo. Confesso que me sentia um pouco frustrado uma vez que pensamentos pessimistas apareciam querendo, é claro, desviar minha atenção para questões que alhures se instalavam, sem oferecer a contribuição da qual a equipe precisava. Alba Zaluar, ao trabalhar com famílias pobres na “Cidade de Deus” [20], descreveu um ponto semelhante, a saber, a dificuldade de conquistar espaço e a confiança das pessoas para que lhe informassem corretamente coisas necessárias para os fins de sua pesquisa. Esse momento me faz lembrar perfeitamente de moradores das favelas visitadas dando informações de como chegar aos endereços contidos nos questionários, por sinal quase impossível de encontrá-los, com certos desconfortos. Vale deixar claro, com justiça, que se havia uma parcela com desconfiança do nosso trabalho outra passava um estimulante para a equipe quando entendia que se tratava de uma pesquisa sobre escolas públicas, permitindo conclusões que se aproximam da esperança de transformação social através da educação.

Após esses prelúdios, cabe-me tratar um pouco das estratégias criadas para a otimização do trabalho de aplicação dos questionários de entrevistas estruturadas. A primeira delas consiste em um investimento bruto no agregado dos 570 questionários, ou seja, buscou-se primeiramente realizá-los sem os refinamentos que foram feitos depois com a criação de categorias como agendados, problemáticos e substituições. Essa estratégia foi realizada através de abordagens em frente às escolas nos horários de entrada e saída dos alunos. Evidentemente que isso somente foi possível com a colaboração de alguém da escola, geralmente a coordenadora pedagógica, que informava quem deixava/buscava a criança. Esse trabalho inicial possibilitou organizar os questionários de acordo com suas especificidades dentro de cada escola.

numa reunião-aula que acontecia às quintas-feiras. Como foi mencionado, a equipe de pesquisadores foi formada a partir da elaboração da disciplina prática de pesquisa, essa estratégia permitiu uma harmonia entre referencial teórico e execução da atividade de aplicação das entrevistas. Abaixo, exemplo de tabela apresentada nos encontros para conhecimentos dos pesquisadores acerca da distribuição dos questionários por sub-bairro da Rocinha.

SUB-BAIRRO QT ENTREVISTAS

<i>SUB-BAIRRO</i>	<i>QT ENTREVISTAS</i>
BARCELLOS (3 - VALÃO)	23
CURVA DO S	10
V.VERDE	1
TRAMPOLIN	2
CIDADE NOVA	3
L. DO BOIADEIRO	2
VALÃO	16
TOTAL	58

II - DADOS SOBRE O PERFIL FAMILIAR E DOS ALUNOS DAS ESCOLAS ACOMPANHADAS

Aqui será compartilhada uma tabulação de importantes informações presentes nas fichas cadastrais dos alunos das seis escolas públicas de ensino fundamental localizadas em bairro da Gávea, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Importa dizer que os dados têm base no ano de 2009, e o programa estatístico utilizado pela pesquisa é o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

1. AS ESCOLAS

TABELA 01 - AS ESCOLAS

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	ESCOLA 4	1327	37,6	37,6
	ESCOLA 5	562	15,9	15,9
	ESCOLA 6	503	14,2	14,2
	ESCOLA 2	430	12,2	12,2
	ESCOLA 1	398	11,3	11,3
	ESCOLA 3	310	8,8	8,8
	Total	3530	99,9	100,0
Missing	System		,1	
Total		3532	100,0	

Nesta primeira tabela foi feita uma frequência simples para mostrar a real quantidade de alunos pertencentes às seis escolas de ensino fundamental privilegiadas pelo projeto. Do total de 3.532 estudantes 37,6% - quase 40% - estudavam na Escola 4, enquanto a outras Escolas não chegam a 20%, cada uma.

Ao olhar para a composição dos alunos por segmentos, constata-se que 60,2% é de segundo segmento (6º a 9º ano), e 39,8% de alunos de primeiro segmento (1º a 5º ano). É bom informar que dentre as escolas três atendem exclusivamente ao primeiro segmento (Escolas 6, 3 e 2), duas ao segundo segmento (Escolas 5 e 1), e a Escola 4, inclusive com maior percentual, está distribuída assim: 12,1% de seus alunos no primeiro e 87,9% no segundo segmento.

TABELA 02 – ESCOLAS POR SEGMENTO

		SEGMENTO		Total
		1º segmento	2º segmento	
ESCOLA	ESCOLA 6	503 100,0%	0 ,0%	503 100,0%
	ESCOLA 5	0 ,0%	562 100,0%	562 100,0%
	ESCOLA 4	161 12,1%	1166 87,9%	1327 100,0%
	ESCOLA 3	310 100,0%	0 ,0%	310 100,0%
	ESCOLA 2	430 100,0%	0 ,0%	430 100,0%
	ESCOLA 1	0 ,0%	398 100,0%	398 100,0%
	Total	1404 39,8%	2126 60,2%	3530 100,0%

Na Tabela 03, Escolas por Turno, observa-se que há certo equilíbrio na distribuição, sendo que as Escolas 6, 5 e 3 se diferenciam por concentrarem, mesmo que essa diferença seja relativamente pequena, acima de 50% alunos que estudam no período da tarde – e vice-versa. Vale informar que quando se verifica a distribuição por sexo dos estudantes entre as escolas, no geral, possui uma variação muito baixa.

TABELA 03 – ESCOLAS POR TURNO

		TURNO		Total
		Manhã	Tarde	
ESCOLA	ESCOLA 6	236 46,9%	267 53,1%	503 100,0%
	ESCOLA 5	279 49,6%	283 50,4%	562 100,0%
	ESCOLA 4	680 51,2%	647 48,8%	1327 100,0%
	ESCOLA 3	148 47,7%	162 52,3%	310 100,0%
	ESCOLA 2	220 51,2%	210 48,8%	430 100,0%
	ESCOLA 1	201 50,5%	197 49,5%	398 100,0%
	Total	1764 50,0%	1766 50,0%	3530 100,0%

O local de moradia dessas crianças e adolescentes consiste em uma esmagadora taxa representativa da comunidade *favelada*, pois se somando Rocinha e outras favelas (que compreende Parque da Cidade e Vidigal) obtêm-se 91% de alunos que moravam em favelas no ano de 2009, e muito provavelmente devem continuar morando, pois o mercado imobiliário do Rio de Janeiro tem crescido taxas elevadas nos últimos anos.

Marcelo Burgos, em *Escola e Favela*, cita duas pesquisas recentemente realizadas para destacar um paradoxo: as escolas públicas situadas na Zona Sul, onde tanto a população do bairro como da favela são mais abastadas, possuem índices elevados de mau desempenho escolar e maior distorção de idade-série e de evasão escolar. Para ele, essa lógica se torna menos surpreendente quando se verifica que os estudantes dessas escolas são, majoritariamente, moradores de favelas. Esse raciocínio encontra forte conotação na leitura atenta das entrevistas realizada em sua pesquisa, onde as falas dos professores apontam para a “existência de significativas barreiras cognitivas e simbólicas na relação entre professores e alunos, barreiras essas que aparecem referidas à distância entre a cidade e a favela e que são ainda mais acentuadas em favelas localizadas em áreas abastadas da cidade” [5], mostrando dessa forma a particularidade dessas escolas.

TABELA 04 – LOCAL DE RESIDÊNCIA

		Frequency	Valid Percent
Valid	ROCINHA	2951	84,2
	OUTRAS FAVELAS	237	6,8
	OUTRAS LOCALIDADES	317	9,0
	Total	3505	100,0

Quando se refina a informação acerca de onde esses 84,2% moram na Rocinha, verifica-se que há uma distribuição em todas as sub-áreas da Rocinha, sendo que seis delas (Rua 1, Rua 2 (parte alta), Rua Quatro, Setor 199, Vila Verde e Bairro Barcelos) concentram 53,8%.

TABELA 05 – LOCALIDADES DA ROCINHA

		Frequency	Percent
Valid	Rua 1	434	15,3
	Rua 2(Parte alta)	334	11,8
	Rua Quatro	213	7,5
	Setor 199	183	6,5
	Vila verde	183	6,5
	Bairro Barcellos	175	6,2
	Campo Esperança(Valão)	125	4,4
	Cachopa	125	4,4
	Laboriaux	116	4,1
	Dionéia	107	3,8
	Vila Cruzado	104	3,7
	Rua 1(Cesário)	94	3,3
	Alegria(Roupa Suja)	90	3,2

Vila Raiz(Parte baixa da rua 2)	69	2,4
Curva do S	66	2,3
Rua 3	57	2,0
Paula Brito	57	2,0
Portão Vermelho	52	1,8
Vila Vermelha	51	1,8
Cachopinha	46	1,6
Terreirão	41	1,4
Cidade Nova	30	1,1
Rua 1(Macega)	23	,8
Vale(Almir)	21	,7
Trampolim	20	,7
Largo dos Boiadeiros	10	,4
Faz Depressa	3	,1
Total	2829	100,0

Uma variável importante que constava nas fichas cadastrais dos alunos era a participação ou não no Programa Bolsa Família do Governo Federal. Lembrando que esse programa é uma medida de transferência direta de renda, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 70,00 a R\$ 140,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 70,00), de acordo com a Lei nº 10.836, de 09/01/2004 e o Decreto nº 5.209, de 17/09/2004 ³.

A tabela abaixo mostra que no agregado a maioria dos alunos não integram ao corpo dos atendidos pelo programa (86,2%), ao passo que 17,4% dos estudantes são contemplados. As escolas 01, 03 e 04 são as que apresentam maiores taxas entre os beneficiados: 18,6%, 21% e 22,8% respectivamente. Podemos ler esses dados como uma forma de desconstrução de certas narrativas que tendem a considerar a população da favela como um todo em dada condição socioeconômica, deixando assim de se realizar uma análise mais qualitativa a partir de sua pluralidade

TABELA 06 – INCLUSÃO NO BOLSA FAMÍLIA POR ESCOLA

		BF		Total
		Não	Sim	
ESCOLA	ESCOLA 06	454	49	503
		90,3%	9,7%	100,0%
	ESCOLA 05	478	84	562
		85,1%	14,9%	100,0%
	ESCOLA 04	1023	302	1325
		77,2%	22,8%	100,0%
	ESCOLA 03	245	65	310
	79,0%	21,0%	100,0%	
ESCOLA 02		390	40	430
		90,7%	9,3%	100,0%
ESCOLA 01		324	74	398
		81,4%	18,6%	100,0%
Total		2914	614	3528
		82,6%	17,4%	100,0%

³ Para saber mais acesse <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o_programa_bolsa_familia>

A tabela a seguir mostra que a figura mais destacada no que se refere à responsabilização escolar é a mãe. As mães, portanto, são as responsáveis pedagógicas de pouco mais de 80% dos alunos das seis escolas: 10% dos alunos contam com o Pai; 8%, “outro”; 14 casos têm a Avó como responsável pedagógica e a apenas 0,4% dos alunos contam com pai e mãe. 0,5% dos casos estão sem informação.

Dentro do universo de mães como responsáveis *podem* ocorrer situações próximas às que Bernard Lahire encontrou, quando entrevistou famílias de escolas francesas visando identificar condições que levem ao sucesso escolar nos meios populares: “As mães ou, mais raramente, os pais cuidam da escolaridade, controlam as tarefas, explicam quando podem, fazem repetir em voz alta as lições, compram cadernos de exercícios durante as férias escolares de verão para que os filhos continuem a se exercitar” [21].

TABELA 07 – RESPONSÁVEL PEDAGÓGICO

		Frequency	Valid Percent
Valid	MÃE	2851	80,8
	PAI	361	10,2
	OUTROS	281	8,0
	AVÓ	18	,5
	OS PAIS	14	,4
	Total	3525	100,0

2. PERFIL DAS FAMÍLIAS

TABELA 01 – GRAU DE INSTRUÇÃO DO PAI

		Frequenc y	Valid Percent
Valid	Analfabeto	78	3,7
	primeiro grau incompleto	1018	48,5
	primeiro grau segundo grau	783	37,3
	Superior	197	9,4
	Superior	22	1,0
	Total	2098	100,0

Com base nos dados contidos em 60% das fichas, 40% delas não tinham essa informação, apenas 1,0% chegou ao ensino superior (não tem informação se é completo ou incompleto), e 9,4% têm o segundo grau (completo ou incompleto – a ficha não discrimina). O universo de pai que possui o primeiro grau completo é de 37,3% , e os analfabetos somados com os que têm primeiro grau incompleto representam cerca de 53%.

Sobre a instrução das mães ocorre uma semelhante situação: 12,2% chegaram ao segundo grau ou ao ensino superior, enquanto 50,4% das mães têm no máximo o 1º grau incompleto, observe:

TABELA 02 - GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE

		Frequenc y	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	analfabeto	75	3,0	3,0
	primeiro grau incompleto	1170	47,4	50,4
	primeiro grau	924	37,4	87,8
	segundo grau	286	11,6	99,4
	Superior	14	,6	100,0
	Total	2469	100,0	

Sabendo que a Mãe é a pessoa da família que representa mais de 80% dos responsáveis pedagógicos, fez-se uma tabela de frequência simples a fim de saber o grau de instrução das mesmas. Como se pode constatar, a principal interlocutora das escolas apresenta um perfil de baixa escolaridade: 51,1% não chegaram a completar o 1º grau, e outros 36,5% têm somente o 1º grau completo.

TABELA 03 - GRAU DE INSTRUÇÃO DAS MÃES RESPONSÁVEIS PEDAGÓGICAS

		Frequency	Percent
Valid	analfabeto	60	2,9
	primeiro grau incompleto	984	48,2
	primeiro grau	745	36,5
	segundo grau	240	11,8
	superior	10	,5
	Total	2039	100,0

É importante ressaltar que nem todas as fichas continham algumas informações, como mais de 20% não dizia o grau de instrução do pai e/ou da mãe. Contudo, mesmo considerando que a pesquisa deixa de contar com dados importantes, as tabelas apresentadas não podem ser excluídas de análise, sobretudo porque o projeto busca entender – a partir do método da quantificação - a composição familiar desse aluno morador de favela pertencente ao sistema público de ensino.

Buscando entender um pouco mais a inserção dos pais/responsáveis no mercado de trabalho o orientador da pesquisa, Marcelo Burgos, resolveu adotar um procedimento particular para a construção das faixas de ocupação tanto dos pais quanto das mães, que se resume no seguinte: partiu-se da listagem de todas as atividades informadas nas fichas; a partir daí, procedeu-se a uma primeira agregação em 20 categorias. No caso dos pais, as categorias que apresentaram maior relevância estatística isoladamente foram: construção civil (10,5%), serviços de bar e restaurante, como garçom, cozinheiro, etc (9,9%), serviços de portaria (8,4%) e outros pequenos serviços como barbeiro, auxiliar de serviços, etc (7,1%).

A partir dessas categorias procedeu-se a uma nova agregação, estabelecendo-se 4 faixas de ocupação: alta (incluindo funções de administração, empresarial, de dono de estabelecimento, e outras de nível superior); média não manual (incluindo atividades como comerciário, porteiro, policial, etc); média manual (atividades como a de operário qualificado, serviços de cozinha, motorista, etc), e baixa (incluindo atividades da construção civil em geral, mecânica, faxina, etc).

A tabela a seguir informa que a ocupação dos pais se concentra na faixa *média manual*, seguida da média não manual – com 32, 3% -, enquanto a alta qualificação é representada por

apenas 5,2%.

No caso das mães a frequência simples aponta para algumas diferenças importantes em relação à ocupação dos pais: 27,2% são “do lar”; há uma baixa taxa de mães alocadas em atividades não manuais classificadas como médias e altas: 14,2% e 2,2%, respectivamente. Enquanto isso, 37,5% das mães trabalham em funções classificadas como baixa qualificação, e o restante de 18,9% se concentra em média manual.

TABELA 04 - FAIXAS DE OCUPAÇÃO DOS PAIS

	Frequency	Valid Percent
Valid alta	133	5,2
média não manual	820	32,3
média manual	982	38,6
baixa	606	23,8
Total	2541	100,0

TABELA 05 - FAIXAS DE OCUPAÇÃO DAS MÃES

	Frequenc y	Valid Percent
Valid Alta	48	2,2
média não manual	310	14,2
média manual	414	18,9
Baixa	819	37,5
do lar	595	27,2
Total	2186	100,0

David Harvey, em *Condição Pós-moderna - de modo mais específico na segunda parte do livro "A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX"*, esboça uma extensa e rica análise acerca do processo de transformação que ocorreu nas diversas esferas da sociedade, sobretudo na do trabalho, assim como buscou evidenciar o quadro sociocultural no qual os atores estavam inseridos. Trata-se, portanto, de um estudo sobre a observação de eventos no regime de acumulação, o regime capitalista - portanto, e no modo de regulamentação social, cultural e política, revelado no período da modernidade que, por sinal, se confunde com o fordismo, enquanto a *acumulação flexível*, termo utilizado para explicar as diretrizes e consequências da globalização, é alinhada com a pós-modernidade. O intelectual relata que a organização das sociedades ocidentais, principalmente no que se refere à estruturação e às relações do mercado de trabalho, respeita uma lógica de "materialização do regime de acumulação" [22]. Dessa forma uma série de transformações ocorrem nos principais setores sociais, além de mudanças em comportamentos individuais. Essa materialização a que Harvey se refere é representada por normas, hábitos, leis, enfim, toda uma *rede de regulamentação* [22].

A tabela 06 mostra que os pais que compõem as faixas de ocupação menos valorizadas pelo mercado de trabalho, média manual e baixa, estão majoritariamente concentradas nas favelas, com destaque para a Rocinha: 93,7% possuem média manual e 94,8% baixa qualificação. O universo que tem sua moradia em outras localidades, fora das favelas, é representado por taxas de 16% e

15,8% circunscritas, respectivamente, às faixas média não manual e alta.

TABELA 06 – FAIXA DE OCUPAÇÃO DOS PAIS POR LOCALIDADE DE MORADIA

		RESIDENC			Total
		Rocinha	Outras favelas	Outras localidades	
FAIXAOCU	baixa	543 89,8%	30 5,0%	32 5,3%	605 100,0%
	média manual	863 87,9%	57 5,8%	62 6,3%	982 100,0%
	média não manual	608	79	131	818
		74,3%	9,7%	16,0%	100,0%
	alta	101 75,9%	11 8,3%	21 15,8%	133 100,0%
Total	2115 83,3%	177 7,0%	246 9,7%	2538 100,0%	

3. O ESTUDANTE

A tabela 01 desta seção permite ao analista perceber a distorção idade-série nas escolas públicas situadas no bairro da Gávea. Ela indica que 58,4 % dos alunos que chegam ao quinto ano possuem 11 anos, mostrando assim certa ausência de harmonia com as orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação, que afirma ser o ideal o aluno entrar no quinto ano aos 10 anos de idade. No caso da tabela sobre a realidade das escolas públicas da Gávea tem uma explicação que se resume no fato de que a maioria desses alunos entra no primeiro ano aos 07 anos, ou seja, já inicia com um ano de atraso se comparado com a norma do MEC.

TABELA 01 – IDADE POR ANO ESCOLAR DO PRIMEIRO SEGMENTO (1º - 5º ANO)

		ANO ESCOLAR				
		1	2	3	4	5
IDADE	12 anos ou mais	0 ,0%	0 ,0%	1 ,4%	19 6,7%	72 24,1%
	11 anos	0 ,0%	1 ,4%	14 5,6%	39 13,2%	174 58,4%
	10 anos	1 ,4%	4 1,4%	45 18,0%	191 64,5%	52 17,4%
	9 anos	2 ,7%	17 6,1%	160 64,0%	46 15,5%	0 ,0%
	8 anos	12 4,3%	212 76,0%	29 11,6%	0 ,0%	0 ,0%
	7 anos	194 69,0%	45 16,1%	1 ,4%	0 ,0%	0 ,0%
	6 anos	72 25,6%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%
	Total	281	279	250	296	298

	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
--	--------	--------	--------	--------	--------

A tabela 02 confirma o raciocínio que a pesquisa vem desenvolvendo. Como está descrito abaixo 44,9% dos alunos entram no sexto ano aos 12 anos, ao passo que os alunos com 11 anos representam apenas 12,6% da população da população que inicia o sexto ano escolar. Na verdade esse percentual, como vimos, deveria ser mais elevado tendo em vista as orientações gerais do Estado sobre a correlação idade e série escolar.

TABELA 02 – IDADE POR ANO ESCOLAR DO SEGUNDO SEGMENTO (9º ANO)

	ANO			
	6	7	8	9
16 anos ou mais	24 3,9%	44 9,7%	105 18,8%	226 44,9%
15 anos	27 4,4%	49 10,8%	129 23,0%	204 40,6%
14 anos	69 11,3%	80 17,7%	263 46,9%	71 14,1%
13 anos	139 22,8%	220 48,7%	60 10,7%	2 ,4%
12 anos	274 44,9%	57 12,6%	4 ,7%	0 ,0%
11 anos	77 12,6%	2 ,4%	0 ,0%	0 ,0%
Total	610 100,0%	452 100,0%	561 100,0%	503 100,0%

Ao se fazer cruzamentos entre trajetória escolar e faixa ocupação do pai, primeiramente somente para o primeiro segmento – até 5º ano -, percebe-se que os alunos com até 11 anos possuem pais com ocupação se concentrando nas faixas de média manual e baixa, com um total de 63,3%, e esse percentual cresce – dentro das mesmas faixas – para 76,9%, quando se trata de alunos com 12 ou mais.

TABELA 03 - TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO PRIMEIRO SEGMENTO (5º ANO) POR FAIXAS DE OCUPAÇÃO DOS PAIS

		TRAJETO		Total
		até 11 anos	12 anos ou mais	
FAIXAOCU	Alta	7 4,3%	0 ,0%	7 3,5%
	média não manual	52 32,3%	9 23,1%	61 30,5%
	média manual	76 47,2%	13 33,3%	89 44,5%
	Baixa	26 16,1%	17 43,6%	43 21,5%
Total		161 100,0%	39 100,0%	200 100,0%

No caso das mães de alunos com até 11 anos há uma clara concentração nas faixas de média manual e baixa, 17,4% e 40,8% - respectivamente, mostrando que a diferença para o mesmo segmento no caso dos pais consiste em apenas 5,1% quando somados. Vale lembrar que quando se trata das mães há uma ocupação, do lar, cuja relevância passa dos 20% tanto para alunos com até 11 anos como para alunos com 12 anos ou mais. Estes, como se pode perceber, no acumulado com os de até 11 anos para faixas ocupacionais mais valorizadas chegam apenas a 15,9%. É importante dizer que o cenário das mães de alunos do segundo segmento aponta para 56,5% dos filhos de mães com no máximo o 1º grau incompleto, e as do segundo segmento que possuem o segundo grau chegam a 12%.

TABELA 04 - TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO PRIMEIRO SEGMENTO (5º ANO) POR FAIXAS DE OCUPAÇÃO DAS MÃES

		TRAJETO		Total
		até 11 anos	12 anos ou mais	
FAIXAMAE	alta	3	1	4
		1,6%	2,1%	1,7%
	média não manual	33	4	37
		17,9%	8,3%	15,9%
	média manual	32	9	41
		17,4%	18,8%	17,7%
	baixa	75	17	92
		40,8%	35,4%	39,7%
	do lar	41	17	58
		22,3%	35,4%	25,0%
Total		184	48	232
		100,0%	100,0%	100,0%

As faixas nas quais as mães de alunos do primeiro segmento refletem de certa forma a experiência escolar, na medida em que o primeiro grau incompleto das mães ultrapassa a casa dos 50%, tanto para alunos com até 11 anos como para aqueles que possuem 12 anos ou mais.

TABELA 05 - ESCOLARIDADE DAS MÃES POR TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO PRIMEIRO SEGMENTO (5º ANO)

		TRAJETO		Total
		até 11 anos	12 anos ou mais	
INSTR.MÃ	analfabeto	4	4	8
		2,8%	7,7%	4,1%
	primeiro grau incompleto	76	26	102
		53,1%	50,0%	52,3%
	primeiro grau	42	17	59
		29,4%	32,7%	30,3%
	segundo grau	21	5	26
		14,7%	9,6%	13,3%

Total	143	52	195
	100,0%	100,0%	100,0%

É na Rocinha, como se verifica na tabela 07, que esses alunos moram. Isso mostra claramente que as escolas do primeiro segmento atendem majoritariamente moradores de favelas, uma vez que alunos de outras localidades não chegam a 20%.

O mesmo cenário acontece quando volta-se o olhar para alunos do segundo segmento, que compreende crianças/adolescentes com até 15 anos e 16 anos ou mais – 9º ano (tabela 08). Isto é, a Rocinha é a principal localidade de moradia dos alunos, pois verifica-se que ultrapassa a casa dos 80%. Em resumo, as escolas privilegiadas no estudo são espaços de alunos moradores de favelas.

TABELA 06 - LOCAL DE RESIDÊNCIA E TRAJETORIA ESCOLAR DO ESTUDANTE DO PRIMEIRO SEGMENTO (5º ANO)

		TRAJETO		Total
		até 11 anos	12 anos ou mais	
RESIDENC	Rocinha	183 83,2%	67 93,1%	250 85,6%
	Outras favelas	10 4,5%	3 4,2%	13 4,5%
	Outras localidades	27 12,3%	2 2,8%	29 9,9%
Total		220 100,0%	72 100,0%	292 100,0%

TABELA 07 - LOCAL DE MORADIA POR TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO SEGUNDO SEGMENTO (9º ANO)

		TRAJETO		Total
		até 15 anos	16 anos ou mais	
RESIDENC	Rocinha	228 82,9%	192 85,0%	420 83,8%
	Outras favelas	24 8,7%	13 5,8%	37 7,4%
	Outras localidades	23 8,4%	21 9,3%	44 8,8%
Total		275 100,0%	226 100,0%	501 100,0%

O programa Bolsa Família do Governo Federal não é tão presente na vida desse alunos, até 11 anos e/ou 12 anos ou mais, tendo em vista que para àqueles apenas 11,5% do total participam do programa de transferência direta de renda, ao passo que alunos de 12 ou mais chegam 33,3%. A tabela permite concluir que felizmente a maioria dos alunos não pertence a famílias situadas em

condições de extrema pobreza, foco do programa.

TABELA 08 - BOLSA FAMÍLIA E TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO PRIMEIRO SEGMENTO (5º ANO)

		TRAJETO		Total
		até 11 anos	12 anos ou mais	
BF	Não	200 88,5%	48 66,7%	248 83,2%
	Sim	26 11,5%	24 33,3%	50 16,8%
Total		226 100,0%	72 100,0%	298 100,0%

METODOLOGIA

A pesquisa está organizada a partir de uma proposta metodológica dividida em duas partes: a primeira, voltada para o levantamento bibliográfico e a leitura de textos que tratam do efeito-território sobre a escola, contemplando diversos aspectos aí envolvidos, entre os quais o efeito da segregação urbana sobre a relação entre a escola e a família do mundo popular. Trata-se, portanto, de todo um esforço de buscar literaturas que estão diretamente ligadas com a temática central, possibilitando introduzir no debate pesquisas já realizadas em âmbitos nacional e internacional, as quais articulam o tema da cidade com o da escola, evidenciando a problemática da segregação urbana e institucional. Desse modo, a pesquisa enfatiza os efeitos produzidos pela conexão perversa entre escolas públicas e os territórios de seu entorno, articulando a produção científica com a reflexão sobre as famílias dos alunos das escolas públicas e a vida associativa das favelas de referência do estudo. Os critérios de seleção dos textos a serem discutidos seguiram os contornos dos impactos previstos com a finalização dessa pesquisa. Isto é, a visita aos trabalhos científicos teve como espinha dorsal os assuntos relacionados com a aproximação entre a escola pública e as comunidades de origem de seus alunos.

No que se refere à segunda, para realização de um *survey* com pais/responsáveis de crianças/adolescentes que estudam em escolas públicas situadas em bairro da elite carioca, a partir de uma amostra de 570 entrevistas. Para a realização desse trabalho a pesquisa vem contando com a participação de cerca de 30 alunos da universidade. Na ida ao campo, houve uma divisão do grupo em duplas/trios responsabilizando-os com pequenos relatos sobre a dinâmica inserida nas entradas das escolas, buscando respostas para indagações do tipo: Os pais/responsáveis deixam e buscam seus filhos/as nas escolas?

Outro recurso metodológico utilizado foi a construção dos perfis sócio-econômicos dos estudantes, bem como de aspectos relacionados às suas trajetórias escolares, a partir de dados disponíveis nas fichas cadastrais de controle das escolas. Vale lembrar ainda que a equipe principal se reúne semanalmente para discutir as atividades propostas em cada última reunião.

CONCLUSÕES

Pesquisas quantitativas recentes mostram que a moradia em favela aumenta o risco de defasagem idade-série e o de evasão escolar. Essa perversa relação aponta para um diagnóstico que

o risco é mais proeminente em escolas que atendem moradores de favelas localizadas em bairros abastados, mesmo acreditando-se que as favelas próximas às regiões mais opulentas são valorizadas por estarem associadas com certas vantagens, como melhor acesso ao mercado de trabalho e a diversos equipamentos urbanos [23]. Um dos motivos para essa situação, que se manifesta de modo excepcional nas escolas que atendem moradores de favelas, pode ser a imagem preconceituosa que os professores têm de seus alunos, pois o fato dos estudantes morarem em favelas apresenta uma barreira quase intransponível para o bom desenvolvimento do projeto escolar. Em outras palavras, os estereótipos acerca da favela permeiam a relação que o professor estabelece com o aluno. Assim, as interações sociais e pedagógicas desenvolvidas entre esses atores ficam marcadas por uma série de dificuldades, em geral atribuídas ao mundo dos alunos, sobre os quais, no entanto, os professores sabem muito pouco [24]. Persiste, então, a ideia de que o problema não estaria no método de ensino-aprendizagem, e sim nos “obstáculos” que a vizinhança e suas famílias representariam para a vida escolar. Essa tônica ainda encontra reforço em pesquisa anterior realizada por Burgos, destacando o fato de que muitos professores associam o jeito de ser dos seus alunos a uma suposta cultura da violência, que seria produtora de comportamentos, percebidos por eles, como hostis ao projeto pedagógico [5]

“P: Por que eles demonstram violência às vezes?”

R: Eles vivem num mundo de violência, então eles acham que tudo se resolve na base da violência, grito, etc. A própria família quando vem acha que se falar mais alto vai resolver o problema”⁴.

Nessa linha de pensamento, acredita-se que os moradores de favelas precisam realizar a “limpeza simbólica” [25], maneira pela qual se realiza a eliminação dos estigmas de cumplicidades com os criminosos. Em outras palavras, no âmbito de um espaço em que prevalece a força de agentes coordenadores de ações que ameaçam a integridade física e patrimonial, muitos dos moradores que convivem com essa “sociabilidade violenta” [25] precisam fazer o esforço de enfatizarem a natureza pacífica de moradores típicos aos da Cidade. É bom dizer que o resultado mais desastroso e perceptível no ambiente escolar pode ser o fato de que pensar assim os lugares onde a exclusão social prolongada é evidente pode gerar nas famílias e nas crianças baixas expectativas no tocante às conquistas educacionais e às possibilidades de modificar efetivamente suas condições futuras de vida, como também projeta escassas capacidades de estruturar desejos [26] contribuindo para a presença de alunos menos felizes e participativos.

Essa temática envolvendo a relação entre escola e espaços habitacionais segregados têm encontrado ressonância também em diversos estudos sobre outros contextos nacionais. No caso do Chile, por exemplo, observa-se que algumas escolas procuraram se defender do efeito da vizinhança através da forma de “blindagem” de seus alunos que moram em regiões vulneráveis, o que significa que existe uma estratégia pensada na não relação entre escola e comunidade, cujo objetivo maior consiste em evitar que eles sejam “contaminados” pelo entorno [27].

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 - GIDDENS, Anthony. Sociologia, Porto Alegre, Artmed, 4ª edição, 2005.

⁴ Fragmento retirado de Burgos, 2009.

- 2 - NOGUEIRA, Maria Alice. Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Sociedade*, 31 (2): 155-170. jul./dez. 2006.
- 3 - BOURDIEU, Pierre. “Misérias do Mundo”, Vozes, 1997
- 4 - LEFEBRVE, Henri. Espaço e Política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- 5 - BURGOS, Marcelo Baumann. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”. In. A Escola e a Favela. Burgos, M. Paiva, A. (org). Rio de Janeiro: Editora Pallas/PUC-Rio, 2009.
- 5* _____ . Cidade, Cidadania e Território. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 48, nº 1, 2005, PP. 189 a 222.
- 6 - BIBLIOTECA NACIONAL. Violência: o que a História tem a dizer? *Revista de História da Biblioteca Nacional* Ano 3 nº25, outubro de 2007.
- 7 - PARISSÉ, Lucien. “Las Favelas en la Expansion Urbana de. Rio de Janeiro: Estudio Geografico,” *America Latina* 12, no. 3. (Julho-Setembro, 1969): 7-43.
- 8 - PERLMAN, J. O Mito da marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1981.
- 9 - CALDEIRA, Teresa P. do Rio. 2000. Cidade de Muros: Crime, Segregação e Cidadania em São Paulo. São Paulo: Editora 34/Edusp. 399 pp.
- 10 - VALLADARES, Lícia. Passa-se uma casa – análise do programa de remoção de favelas do Rio de Janeiro. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1978.
- 11 - REZENDE DE CARVALHO, Maria Alice . “Violência no Rio de Janeiro: uma reflexão política”. In: C.Alberto Messeder Pereira; Elizabeth Rondelli; Karl Erik Schollhammer; & Micael Herschmann (orgs), *Linguagens da Violência*, Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p.47-75.
- 12 - RIBEIRO, L. C. Q. Metrôpoles, Reforma Urbana e Desenvolvimento Nacional, Revan, 2007
- 13 - PERALVA, Angelina. Violência e Democracia: o paradoxo brasileiro, Paz e Terra, 2000.
14. ZUBERO, Imanol. "Construcción y deconstrucción de extraños en el ámbito local: de las identidades predadoras a las identificaciones dialogantes", in Sonia Fleury, Joan Sibirats e Ismael Blanco (eds.), *Respuestas locales a inseguridades globales*, Barcelona, Fundació Cidob (2008).
- 15 – MEC/UNESCO. Escola interação família: subsídios para práticas escolares. Castro, M. Regattieri, M. Brasília: UNESCO, MEC, 2009, 104p.
- 16 – LÓPEZ, Néstor. La debilidad de las instituciones, la dificultad de la política. In. Equidad educativa y desigualdad social: desafios de la educación en le nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – UNESCO, 2005.
- 17 - PARO, Vitor Henrique. O que há de novo: o grupo de formação de pais. In. Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais. Editora Xamã, 2000.

- 18 - BECKER, Howard. “Segredos e Truques da Pesquisa”. Zahar Editores, 2007.
- 19 - LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996, 9ª edição.
- 20 - ZALUAR, Alba. “A Máquina e a Revolta”. Editora Brasiliense. 1994.
- 21 - LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos Meios Populares. As Razões do Improvável, São Paulo, Editora Ática, coll. « Fundamentos », 1997, 368 p.
- 22 - HARVEY, David. Do Fordismo à acumulação flexível. In. Condição Pós-Moderna. São Paulo, Loyola, 1996.
- 23 - ALVES, F; FRANCO, C; RIBEIRO, L.C.Q. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In. Kaztman, R e Ribeiro, L.C.Q. A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Letra Capital, 2008.
- 24 - ROMÁN, M. Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? In: Revista Persona y Sociedad. Santiago: Ed. Universidad Alberto Hurtado e Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. V. 17, n. 1, 2003.
- 25 - MACHADO DA SILVA, L. A. “Vidas Sob Cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro”, Nova Fronteira, 2008.
- 26 - RETAMOSO, A. e KAZTMAN, R. Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir do processo de segregação urbana. In. Ribeiro, L. C. Q. e Kaztman, R. A Cidade contra a Escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Letra Capital, 2008.
- 27 - FLORES, C. Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. In: Kaztman, R e Ribeiro, L.C.Q. A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Letra Capital, 2008.

ANEXO 01: A seguir, um material resultado de uma atividade realizada no decorrer deste ano de 2010. Trata-se, na verdade, de um trabalho feito em grupo que seguiu a ordenação da divisão da equipe por escolas, com o objetivo de montar um relatório para cada escola contemplada pelo projeto. De acordo com a divisão, Eu (Francicleo Castro), Bernardo Trigueiro, Laura Rossi, Gabriel Ferreira e Rafael Dutton ficamos responsabilizados em apresentar dados de duas das seis escolas: 05 e 06. Abaixo segue uma apresentação realizada com base nas fichas cadastrais da **ESCOLA 06**.

1. A ESCOLA

TURNOS POR ANO ESCOLAR

	ANO					Total
	1	2	3	4	5	
TURNOS manhã	63 51,6%	63 48,5%	33 33,7%	38 50,0%	39 50,6%	236 46,9%
tarde	59 48,4%	67 51,5%	65 66,3%	38 50,0%	38 49,4%	267 53,1%
Total	122 100,0%	130 100,0%	98 100,0%	76 100,0%	77 100,0%	503 100,0%

Do total de 503 alunos, percebemos que há uma boa distribuição entre os turnos da manhã e da tarde, sendo o terceiro ano o mais dispar: enquanto 34% dos alunos são do turno da manhã, 66% são do turno da tarde.

RESPONSÁVEL PEDAGÓGICO

	frequência	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos pelo menos um dos pais	459	91,3	91,8	91,8
avós	3	,6	,6	92,4
outros	38	7,6	7,6	100,0
Total	500	99,4	100,0	
Total	503	100,0		

91% dos alunos têm pelo menos um dos pais como responsável pedagógico, e 7,6% dos alunos têm outros como responsável.

ÁREA DE MORADIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alta	89	17,7	23,5	23,5
	Média	87	17,3	23,0	46,4
	Baixa	76	15,1	20,1	66,5
	Muito Baixa	33	6,6	8,7	75,2
	Total	379	75,3	100,0	100,0
Total		503	100,0		

Esta tabela foi montada a partir da percepção do mercado imobiliári, a fim de identificar o local mais ou menos valorizado dentro da Rocinha. Desse forma as 28 sub-áreas foram organizadas em Alta, Média, Baixa e Muito Baixa valorização. Com base nisso os dados mostram que a moradia dos alunos é bem distribuída. Enquanto 17,7% dos alunos moram em área considerada de alta rentabilidade, 17,3% moram em área média, 15,1% em área baixa e somente 6,6% em área considerada muito baixa.

ÁREA DE MORADIA POR ANO ESCOLAR

		ANO				Total
		1	2	3	4	
AREA	Alta	29 25,4%	29 24,4%	28 28,6%	3 6,3%	89 23,5%
	Média	27 23,7%	30 25,2%	19 19,4%	11 22,9%	87 23,0%
	Baixa	21 18,4%	23 19,3%	24 24,5%	8 16,7%	76 20,1%
	Muito Baixa	10 8,8%	11 9,2%	9 9,2%	3 6,3%	33 8,7%
Total		114 100,0%	119 100,0%	98 100,0%	48 100,0%	379 100,0%

Com base na tabela podemos perceber que a área de moradia por ano escolar acompanha a distribuição da anterior.

BOLSA FAMÍLIA POR ANO ESCOLAR

		ANO					Total
		1	2	3	4	5	
BF	Não	116 95,1%	115 88,5%	86 87,8%	60 78,9%	77 100,0%	454 90,3%
	Sim	6 4,9%	15 11,5%	12 12,2%	16 21,1%	0 ,0%	49 9,7%
Total		122 100,0%	130 100,0%	98 100,0%	76 100,0%	77 100,0%	503 100,0%

Nota-se que, no total, 9,7% dos alunos recebem o Bolsa-Família. No Primeiro Ano 5% recebem, no Segundo Ano 11,5% recebem, no Terceiro Ano 12,2% recebem, no Quarto Ano 21,1% recebem e no Quinto Ano ninguém recebe.

2. A FAMÍLIA

SITUAÇÃO DE MORADIA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
mora com pelo menos um dos pais	422	83,9	86,3	86,3
mora sem os pais	67	13,3	13,7	100,0
Total	489	97,2	100,0	
Total	503	100,0		

84% dos alunos moram com pelo menos um dos pais. Contudo, um percentual significativo de 13,3% mora sem os pais.

RESPONSÁVEL PEDAGÓGICO POR SITUAÇÃO DE MORADIA

	situação dos pais		Total
	mora com pelo menos um dos pais	mora sem os pais	
RESPONSA mãe	347 82,2%	54 80,6%	401 82,0%
pai	39 9,2%	3 4,5%	42 8,6%
avó	1 ,2%	2 3,0%	3 ,6%
outros	29 6,9%	8 11,9%	37 7,6%
os pais	4 ,9%	0 ,0%	4 ,8%
Total	422 100,0%	67 100,0%	489 100,0%

Dos alunos que moram com pelo menos um dos pais, 82,2% têm a mãe como responsável pedagógico, mostrando uma situação com menor vulnerabilidade. Porém, 12% dos alunos que moram sem os pais, têm outro como responsável, o que é, sem dúvida, a situação mais vulnerável.

PRESENÇA DOS PAIS/RESPONSÁVEIS NA ESCOLA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	pais moram e respondem	390	77,5	79,9	79,9
	pais moram e não respondem	30	6,0	6,1	86,1
	pais não moram mas respondem	58	11,5	11,9	98,0
	pais não moram e não respondem	10	2,0	2,0	100,0
	Total	488	97,0	100,0	
Total		503	100,0		

77,5% dos alunos têm, em teoria, uma grande presença dos pais em casa e na escola (“pais moram e respondem”), ao passo que 6% moram com os pais mas eles não são os responsáveis pedagógicos. Enquanto isso, 11,5% não moram com os pais mas os têm como responsáveis, e 2% dos alunos não moram com os pais e não os têm como responsáveis pedagógicos. Estes, teoricamente, estão numa situação mais vulnerável.

ESCOLARIDADE DOS PAI POR ANO ESCOLAR

	ANO					Total
	1	2	3	4	5	
INSTR. Analfabeto	0 ,0%	5 3,8%	4 4,1%	1 1,3%	1 1,3%	11 2,2%
primeiro grau inc.	51 41,8%	49 37,7%	36 36,7%	23 30,3%	26 33,8%	185 36,8%
primeiro grau	40 32,8%	56 43,1%	38 38,8%	34 44,7%	29 37,7%	197 39,2%
segundo grau	10 8,2%	3 2,3%	7 7,1%	7 9,2%	4 5,2%	31 6,2%
superior	1 ,8%	0 ,0%	1 1,0%	1 1,3%	0 ,0%	3 ,6%
Total	122 100,0%	130 100,0%	98 100,0%	76 100,0%	77 100,0%	503 100,0%

Na tabela acima, percebe-se que a maioria dos pais (76%) está concentrada nas faixas de primeiro grau incompleto + completo, e 2,2% são analfabetos, enquanto 6,2% chegaram ao segundo grau e 0,6% ao nível superior.

FAIXA DE OCUPAÇÃO DO PAI

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
alta	22	4,4	5,4	5,4
média não manual	142	28,2	35,1	40,6
média manual	156	31,0	38,6	79,2
baixa	84	16,7	20,8	100,0
Total	404	80,3	100,0	
Total	503	100,0		

A “faixa de ocupação do pai” dos alunos da Escola 06 segue a seguinte ordenação: 4,4% dos pais têm ocupação considerada de alta qualificação; 28,2% têm ocupação NÃO manual de média qualificação; 31% têm ocupação manual de média qualificação; e 16,7% têm ocupação considerada de baixa qualificação.

FAIXA DE OCUPAÇÃO DA MÃE

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
alta	7	1,4	1,8	1,8
média não manual	53	10,5	13,4	15,1
média manual	89	17,7	22,4	37,5
baixa	149	29,6	37,5	75,1
do lar	99	19,7	24,9	100,0
Total	397	78,9	100,0	
Total	503	100,0		

A tabela informa que 1,4% das mães têm ocupação considerada de alta qualificação, enquanto 10,5% têm ocupação NÃO manual de média qualificação. Seguindo, 17,7% têm ocupação manual de média qualificação, 29,6% têm ocupação de baixa qualificação e 19,7% se consideram ‘do lar’. Percebemos que as mães têm ocupações menos qualificadas do que os pais.

FAIXA DE OCUPAÇÃO DO PAI POR ÁREA DE MORADIA

	ÁREA				Total
	Alta	Média	Baixa	Muito Baixa	
faixas de alta ocupação do pai	7 41,2%	2 11,8%	1 5,9%	0 0,0%	17 100,0%
média não manual	22 21,0%	26 24,8%	17 16,2%	2 1,9%	105 100,0%
média manual	33 28,0%	27 22,9%	27 22,9%	14 11,9%	118 100,0%
baixa	18 26,9%	15 22,4%	16 23,9%	4 6,0%	67 100,0%
Total	80 26,1%	70 22,8%	61 19,9%	20 6,5%	307 100,0%

Dos pais com ocupação de alta qualificação, 41,2% moram em área considerada de alta rentabilidade, ao mesmo tempo que uma taxa significativa de 26,9% dos pais que têm ocupação baixa também se concentram em área de alta rentabilidade. Dessa forma, a tabela nos informa que não há uma correlação estreita entre as duas variáveis.

Assim ocorre na tabela que verifica a *Ocupação da Mãe por Área*, ou seja, não há uma clara relação entre as duas variáveis. As mães com ocupação considerada de alta qualificação, por exemplo, se concentram (60%) em área de baixa rentabilidade. Por outro lado, as mães que também têm ocupação de baixa qualificação também se concentram (24,4%) em área de alta rentabilidade, e 35,6% das mães com ocupação de qualificação média NÃO manual moram em área de alta rentabilidade. Veja:

	ÁREA				Total
	Alta	Média	Baixa	Muito Baixa	
faixa de alta ocupação da mãe	0 0,0%	2 40,0%	3 60,0%	0 0,0%	5 100,0%
média não manual	16 35,6%	9 20,0%	10 22,2%	3 6,7%	45 100,0%
média manual	17 23,9%	18 25,4%	16 22,5%	7 9,9%	71 100,0%
baixa	29 24,4%	25 21,0%	19 16,0%	8 6,7%	119 100,0%
do lar	21 26,9%	22 28,2%	14 17,9%	5 6,4%	78 100,0%
Total	83 26,1%	76 23,9%	62 19,5%	23 7,2%	318 100,0%

3. O ESTUDANTE

Ao analisarmos a defasagem escolar, percebemos que ela se acentua a partir do 3º ano, no qual somente 52% dos alunos têm a idade certa e 32,6% têm um ou dois anos a mais. Antes disso, nos 1º e 2º anos, respectivamente, 71,3% e 76,2% estão na idade certa.

IDADE	ANO					Total
	1	2	3	4	5	
13 anos	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 1,3%	1 1,3%	2 ,4%
12 anos	0 ,0%	0 ,0%	1 1,0%	6 7,9%	14 18,2%	21 4,2%
11 anos	0 ,0%	0 ,0%	11 11,2%	14 18,4%	45 58,4%	70 13,9%
10 anos	1 ,8%	0 ,0%	21 21,4%	47 61,8%	17 22,1%	86 17,1%
9 anos	1 ,8%	9 6,9%	51 52,0%	8 10,5%	0 ,0%	69 13,7%
8 anos	6 4,9%	99 76,2%	13 13,3%	0 ,0%	0 ,0%	118 23,5%
7 anos	87 71,3%	22 16,9%	1 1,0%	0 ,0%	0 ,0%	110 21,9%
6 anos	27 22,1%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	27 5,4%
Total	122 100,0%	130 100,0%	98 100,0%	76 100,0%	77 100,0%	503 100,0%

Ao analisarmos a trajetória escolar até o 5º ano, já que a Escola 06 só atende alunos de primeiro segmento, a frequência simples informa que 95,4% dos alunos têm até 11 anos de idade, 4,6% dos alunos, 23 do total, têm 12 anos ou mais.

TRAJETÓRIA ESCOLAR (1º SEGMENTO – 5º ANO)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
até 11 anos	480	95,4	95,4	95,4
12 anos ou mais	23	4,6	4,6	100,0
Total	503	100,0	100,0	

TRAJETÓRIA ESCOLAR E SITUAÇÃO FAMILIAR

	PERFIL FAMILIAR			Total
	mora com os pais	mora com pai ou mãe	nao mora com os pais	
trajetoria até 11 anos escolar	255 54,7%	150 32,2%	61 13,1%	466 100,0%
12 anos ou mais	8 34,8%	9 39,1%	6 26,1%	23 100,0%
Total	263 53,8%	159 32,5%	67 13,7%	489 100,0%

A tabela informa que 54,7% dos alunos que têm até 11 anos de idade moram com os dois pais, evidenciando aí – teoricamente - a presença do pai e da mãe na vida dessa/dessa criança/adolescente. Embora não haja uma relação estreita entre os alunos que têm 12 anos ou mais e o fato de não morarem com nenhum dos pais, pois a maioria mora com pai ou mãe – 39,1%, podemos notar que o percentual é relativamente alto (26,1%), quando comparado com os alunos que possuem até 11 anos – 13,1%.

ANEXO 02:

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezado(a) _____, este questionário é parte de um projeto que a PUC está realizando com as seis escolas públicas de ensino fundamental localizadas na Gávea. Seu objetivo principal é conhecer um pouco da visão que os pais/responsável têm sobre a escola.

Em projeto anterior, ouvimos os professores, e, agora, achamos importante ouvir os pais/responsáveis.

Com os resultados da pesquisa, pretendemos contribuir para melhorar o trabalho realizado pelas famílias e pelas escolas na formação escolar dos estudantes, além de fornecer subsídios para políticas públicas educacionais.

Seu nome foi selecionado através de sorteio e a PUC se compromete com a impessoalidade do uso dos dados deste questionário, preservando seu anonimato.

Por favor, conceda-nos um pouco do seu tempo. Desde já agradecemos por sua atenção e confiança, e colocamo-nos a disposição para tirar qualquer dúvida sobre o projeto.

Professores

Marcelo Burgos - Departamento de Sociologia

Ralph Bannel - Departamento de Educação