

UNIVERSIDADE ESTADUAL CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Família, Educação e Vulnerabilidade Social: o caso da
Região Metropolitana de Campinas**

Autor: Sergio Stoco

Orientador: José Roberto Rus Perez

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Políticas de Educação e Sistemas Educativos.

Campinas
2011

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Stoco, Sergio
St62f Família, educação e vulnerabilidade social: o caso da Região Metropolitana
de Campinas/ Sergio Stoco. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: José Roberto Rus Perez.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Família. 2. Educação. 3. Sociedade. 4. Vulnerabilidade social. 5.
Estratificação social. I. Perez, José Roberto Rus. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-080 /BFE

Título em inglês: Family, education and social vulnerability: the case of the Metropolitan Region of Campinas

Keywords: Family; Education; Society; Social vulnerability; Social stratification

Área de concentração: Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. José Roberto Rus Perez (Orientador)
Profª. Drª. Ivanete Bellucci Pires de Almeida
Profª. Drª. Maria Helena Pereira Dias
Prof. Dr. José Marcos Pinto Cunha
Prof. Dr. Luis Enrique Aguillar

Data da defesa: 08/07/2011

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail: brestoco@hotmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Família, Educação e Vulnerabilidade Social: o caso da
Região Metropolitana de Campinas**

Autor: Sergio Stoco

Orientador: José Roberto Rus Perez

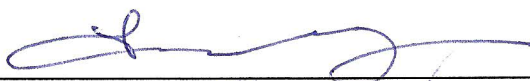
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Sergio Stoco e aprovada pela Comissão Julgadora.

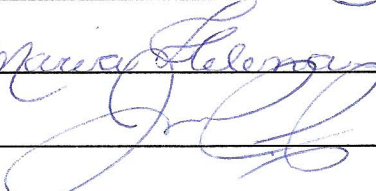
Data: 08/07/2011

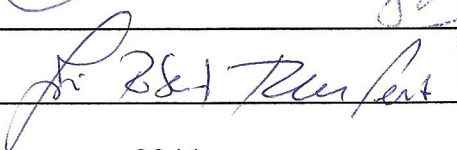
Assinatura: 

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



Maria Helena Pereira Leias




2011

DEDICATÓRIA

Eu vô.

*A vida como referência,
a ciência como experiência.*

*Não há trabalho sem o outro.
Tudo segue uma história.
O que é hoje passa para o futuro como novo,
mas não sabe tudo que o gerou.*

*Coletivo não é substantivo,
É verbo, ação...*

*Não podemos perceber se não temos espelho.
Um dia chegamos lá.
E, onde é lá?
Não tem fim.*

*Tudo é começo, recomeço...
E assim, não tem diferença.
Só presença.*

Obrigado, acho que aprendi!

(dedicado in memória de Egídio Stoco, 04-08-1923 / 28-08-2011)

AGRADECIMENTO

Sua presença está marcada no meu processo de formação.

Há pessoas que encaram o trabalho como uma tarefa, então, se arrastam como um caracol, que carrega a vida nas costas para se proteger da sua própria existência. Outros como formiga, que se articula e anula como engrenagem que sustenta a grande máquina social.

Eu prefiro acreditar que interpreto o trabalho como relação, processo, formação... Portanto, tenho que confiar no que faço e admirar tudo aquilo que aprendo com quem convivo, pois sei que no outro também está o processo da transformação social.

Mas aí, vêm os sentimentos, e por vezes, estas relações acabam gerando situações especiais que chamamos de amizade. E no grupo social, que se forma, um passa a querer o bem do outro, permanentemente. Nasceu a solidariedade.

Seguimos na luta pela educação, meu amigo.

Um abraço e obrigado por tudo.

O trabalho da tese, assim como qualquer trabalho, é coletivo, por isso, quero registrar meu agradecimento aos professores José Roberto Rus Perez, José Marcos Pinto da Cunha, Ana Maria Fonseca de Almeida, Maria Helena Pereira Dias, Luis Enrique Aguillar e Ivanete Bellucci Pires de Almeida, que cito nominalmente, agradecendo às diversas contribuições para o trabalho, mas que representam todos os professores que contribuíram para minha formação no doutorado, especialmente os professores da FE/UNICAMP.

Agradeço a minha inspiração Lilian e minha amada Giovanna pelo apoio e aprendizados na experiência do conviver, o qual estendo a minha amada mãe, irmãs, tias, avós e todos meus parentes e amigos que deram sentido a minha trajetória.

Também significativo foi o apoio e amizade dos trabalhadores da universidade e de seus segmentos acadêmicos e administrativos, que dedico expressamente, como representantes, os amigos da secretaria de pós-graduação da Faculdade de Educação, do DEPASE, do Lapplane, do NEPP e do NEPO.

Inestimáveis foram os aprendizados que surgiram de diversas reflexões com os estudantes que buscam uma formação na universidade e, especialmente, destaco a convivência transformadora com os amigos da graduação e da pós-graduação da FE/UNICAMP, registrando também as sucessivas gestões da Associação de Pós-Graduandos APG/FE e o Centro Acadêmico de Pedagogia CAP.

Deixo também meu agradecimento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior – Capes pela bolsa de doutorado, por um prazo de trinta meses, que complementou a renda familiar, essencialmente, despendida pela minha esposa Lilian.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Zonas de Vulnerabilidade, RMC, áreas de ponderação Censo 2000.....	72
Quadro 1 – Objetivos traçados para compor as questões da área de Educação na pesquisa Vulnerabilidade.....	75
Figura 1 – Campos epistemológicos e sociais de interação na perspectiva materialista de vulnerabilidade social e educação.....	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Variáveis que compõem os fatores para montagem das Zonas de Vulnerabilidade, RMC, áreas de ponderação Censo 2000.....	69
Tabela 2 – Arranjos domésticos segundo sexo do responsável pelo domicílio, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	80
Tabela 3 – Taxa de ocupação segundo grupos etários, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	82
Tabela 4 – Sexo do responsável pelo domicílio, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	83
Tabela 5 – Classe de consumo (padrão ABIPEME), em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	84
Tabela 6 – Condições de infraestrutura da construção dos domicílios, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	86
Tabela 7 – Situação de posse, forma de aquisição, regularização fundiária e construção dos domicílios, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	88
Tabela 8 – Acesso e frequência dos serviços de saneamento básico dos domicílios, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	89
Tabela 9 – Infraestrutura urbana das ruas dos domicílios, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	89
Tabela 10 – Domicílios distantes até 10 minutos a pé de equipamentos públicos selecionados, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	91
Tabela 11 – População urbana residente por grupos etários, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	93
Tabela 12 – Razões de dependência (RD) total e por grupos etários, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	94
Tabela 13 – População que frequenta escola ou creche, por faixa etária correspondente a níveis de ensino, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	96
Tabela 14 – Distância e meio de chegar à escola, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	98
Tabela 15 – Matrícula escolar segundo Rede de ensino, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	99
Tabela 16 – Matrícula escolar da população distribuída em rede de ensino, por rendimento domiciliar (salário mínimo, SM), RMC, 2007.....	100
Tabela 17 – Cobertura de convênio médico, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	103

Tabela 18 – Tipos de convênio médico dos responsáveis por domicílios, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007	103
Tabela 19 – População urbana acima de 40 anos que já fez exame preventivo pelo menos uma vez na vida segundo tipo de exame, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	104
Tabela 20 – Percepção e efeito da violência e outros perigos na população do município sede e entorno, em números relativos, por bairro e cidade, RMC, 2007.....	108
Tabela 21 – Respostas “não pertence a este grupo” para frequência de participação em instituições associativas do responsável por domicílio, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	108
Tabela 22 – População residente urbana segundo naturalidade, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	113
Tabela 23 – Migrantes responsáveis pelos domicílios segundo forma de obtenção de informações sobre a região, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007	114
Tabela 24 – Responsáveis pelos domicílios segundo local de moradia quando chegou à região, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	114
Tabela 25 – Responsáveis pelos domicílios segundo condição de emprego garantido na chegada à região, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	115
Tabela 26 – Responsáveis pelos domicílios segundo número de municípios de residência prévia, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	116
Tabela 27 – Responsáveis pelos domicílios segundo número de mudanças dentro do município de residência, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	116
Tabela 28 – Motivos de escolha da região dos migrantes responsáveis pelos domicílios, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	117
Tabela 29 – Jornada semanal dos trabalhadores regulares da população amostrada, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	119
Tabela 30 – Taxa de participação no mercado de trabalho (PEA / PIA) segundo grupos etários, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	121
Tabela 31 – Último Nível frequentado pelas mães que possuem filhos no Ensino Fundamental ou Médio, em números relativos, por vulnerabilidade, RMC, 2007.....	126
Tabela 32 – Membros da família, por faixa etária, que frequentam tipos de comércio, serviços e lazer, segundo respondentes da população amostrada, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	130

Tabela 33 – Mães de estudantes do Ensino Fundamental que acompanham vida escolar do filho, população amostrada em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	133
Tabela 34 – Ajuda em atividades na escola ou frequência nos fins de semana para estudantes do Ensino Fundamental, em números relativos, por vulnerabilidade, RMC, 2007.....	134
Tabela 35 – Mães que possuem filhos com menos de 10 anos segundo tipos de cuidados, em números relativos, por grupos de mães, RMC, 2007.....	139
Tabela 36 – Trabalhos domésticos, em números relativos, por grupos de mães, RMC, 2007.....	140
Tabela 37 – Escolaridade das mães, em números relativos, por grupos de mães, RMC, 2007....	141
Tabela 38 – Motivos pelos quais o responsável pelo domicílio mudou de município, em números relativos, por grupos de mães, RMC, 2007.....	141
Tabela 39 – Jornada semanal dos trabalhadores regulares, em números relativos, por grupos de mães, RMC, 2007.....	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Propriedade dos domicílios, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	87
Gráfico 2 – População que frequenta escola ou creche, por faixa etária correspondente a níveis de ensino, em números relativos, RMC, 2007.....	95
Gráfico 3 – Anos de estudo da população, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	97
Gráfico 4 – A quem o respondente recorre para ajuda financeira / material, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	111
Gráfico 5 – A quem o respondente recorre para ajuda com cuidados e serviços, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	112
Gráfico 6 – Quem ajuda ou informa na busca por trabalho, segundo respondentes da população amostrada, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	118
Gráfico 7 – Problemas que acontecem nas escolas do Ensino Fundamental, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.....	136

RESUMO

O sistema de ensino brasileiro conquistou a universalização do Ensino Fundamental, mas carrega na sua organização e estrutura uma divisão, que segrega as crianças oriundas das famílias mais pobres. Neste contexto, educar para quê? Partindo da perspectiva da família, tendo o domicílio como unidade de análise, este trabalho irá recuperar os processos sociais, em uma abordagem materialista (capitais), que definem os sentidos e as ações familiares na sua função educacional, sistematizados por referenciais teóricos heurísticos que definem o grupo e o sentido social da família, suas motivações econômicas, seus processos simbólicos de legitimação e suas relações e interações. Estes atributos conceituais teóricos e empíricos serão operacionalizados na forma de ativos disponíveis ou não, utilizáveis ou não pelas famílias pesquisadas considerando sua posição social, seu lugar no espaço habitado e suas relações, configurando o espaço social como uma estrutura de oportunidades, estratificadas a partir do conceito de vulnerabilidade social. A metodologia empregada foi desenvolvida na pesquisa “Dinâmica Intrametropolitana e Vulnerabilidade Sócio-demográfica nas Metrópoles do Interior Paulista: Campinas e Santos”, que contou com o mapeamento das Zonas de Vulnerabilidade das regiões pesquisadas e com o levantamento de informações ao longo do segundo semestre de 2007, a partir de uma pesquisa domiciliar realizada em 1680 domicílios escolhidos através de uma amostra aleatória especialmente desenhada para refletir a heterogeneidade espacial da Região Metropolitana de Campinas em termos do grau de vulnerabilidade das famílias. Esta inovação na forma de estratificar o espaço e a população em situação de vulnerabilidade social é mais abrangente que as tradicionais medidas de pobreza, pois se refere à condição de não possuir ou não conseguir usar ativos materiais e imateriais que permitiriam ao indivíduo ou grupo social lidar com a situação de pobreza. Dessa forma, os lugares vulneráveis são aqueles nos quais os indivíduos ou grupos sociais enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a serviços e direitos básicos de cidadania como condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho e de participação e acesso diferencial a informação e às oportunidades oferecidas de forma mais ampla àqueles que possuem estas condições. Os primeiros resultados, apresentados na forma de capital físico/financeiro, capital cultural e capital social mostram, de um lado, uma região com infraestrutura bastante consolidada nas regiões de ocupação mais antiga, favorecida pela pujança econômica, pela dinâmica do emprego e renda e pela capacidade tecnológica características desta parte do estado de São Paulo, com avançado processo de universalização das políticas públicas de educação e saúde. Do outro lado, uma população segregada na sua condição de vulnerabilidade social absoluta, marcada tanto pelas péssimas condições de infraestrutura urbana, precariedade e instabilidade nas suas condições de emprego e renda, como na dificuldade de conquistar ativos vinculados à escolaridade, o acesso a serviços (sejam eles públicos ou privados) e os efeitos simbólicos de pertencimento a regiões estigmatizadas. Estas diferenças são apresentadas no trabalho de modo a identificar um conjunto de variáveis (ativos) que determinam uma condição social, que acaba por orientar a forma e a posição que as famílias assumem nas suas escolhas educacionais.

Palavras-Chave

Família. Educação. Sociedade. Vulnerabilidade Social. Estratificação Social.
--

ABSTRACT

The Brazilian educational system achieved universal primary education, but carries its organization and structure in a division that segregates the children from the poorest families. In this context, education for what? From the perspective of the family as the unit of analysis, this work will restore the social processes in a materialist approach (capital), which define the directions and actions in their family educational function, a systematic theoretical heuristics that define the group and social meaning of family, their economic motivations, their symbolic processes of legitimation and their relationships and interactions. These attributes are theoretical and empirical concepts operationalized in the form of active or not available, usable or not by the families surveyed considering their social position, his place in the living space and their relationships by setting social space as an opportunity structure, from the Stratified concept of social vulnerability. The methodology was developed in the search "Intra-metropolitan dynamics and socio-demographic vulnerability in two metropolitan areas in the State of São Paulo, Brazil: Campinas and Santos" which included the mapping of areas of vulnerability of the areas surveyed and the survey of information throughout the second half of 2007, from a household survey conducted in 1680 households selected through a random sample specially designed to reflect the spatial heterogeneity of the Metropolitan Region of Campinas in the degree of vulnerability of families. This innovation in the form of space, and stratify the population in a situation of social vulnerability is more comprehensive than traditional measures of poverty, which refers to the condition of not having or not use of tangible and intangible assets that would allow the individual or social group to deal with the poverty situation. Thus, the vulnerable places are those in which individuals or social groups face risks and lack of access to services and basic rights of citizenship such as housing conditions, health, educational, employment and participation and differential access to information and opportunities more broadly to those who have these conditions. The first results, presented in the form of physical capital / financial, cultural capital and social capital, infrastructure showed a region with a stronger foothold in the oldest settled regions, favored by the boom, the dynamics of employment and income characteristics of the technological capacity part of the state of São Paulo, with advanced process of universalization of public policies on education and health. On the other hand, a population segregated in their absolute condition of social vulnerability, marked both by the appalling conditions of urban infrastructure, insecurity and instability in their conditions of employment and income, as the difficulty of gaining assets related to education, access to services (whether public or private) and the symbolic effects of belonging to stigmatized regions. These differences are presented in the study to identify a set of variables (assets) that determine a social condition that ultimately guide the shape and position that families take in their educational choices.

Keywords

Family. Education. Society. Social Vulnerability. Social Stratification.
--

SUMÁRIO

Introdução.....	1
-----------------	---

CAPÍTULO I

1 Vulnerabilidade Social: a pesquisa e seus resultados preliminares.....	9
1.1 O problema desenvolvido na tese.....	9
1.2 A Região Metropolitana de Campinas como uma Estrutura de Oportunidades.....	23
1.3 Família a evolução da origem.....	28
1.4 Formando o capital.....	36
1.4.1 Do capital financeiro ao humano.....	39
1.4.2 O capital cultural.....	42
1.4.3 O capital social.....	46
1.5 Das pobrezaas à vulnerabilidade.....	51

CAPÍTULO II

2 Os caminhos da pesquisa.....	63
2.1 Apresentando a pesquisa Vulnerabilidade.....	64
2.2 A montagem do questionário.....	73
2.3 A análise dos dados.....	79
2.3.1 Capital físico / financeiro.....	80
2.3.2 Capital humano.....	92
2.3.3 Capital social.....	105

CAPÍTULO III

3 A função educacional na perspectiva da vulnerabilidade social.....	123
3.1 Capital cultural.....	125
3.2 Uma análise do tipo idealizado de mães.....	137
3.3 Limites e possibilidades: dos conceitos a metodologia.....	143
3.4 Considerações finais.....	155
Referências bibliográficas.....	163
Anexos.....	181

Introdução

Sempre que se inicia uma pesquisa a expectativa é a de encontrar “grandes achados”, relações, resultados e métodos que impactem, na visão que se tem, sobre determinado tema. Mas o processo de pesquisa não é exatamente como aprendemos nos estereótipos de cientistas dos desenhos animados. Ele depende de um esforço teórico e metodológico e de muita paciência e perseverança, com persistente atenção no que se busca e nos aprendizados (pedagogia da pesquisa) que os caminhos proporcionam. Esta é a trajetória desta tese de doutorado que representa mais um passo na minha formação científica.

Este trabalho (tese) representa um esforço de compreensão do objeto construído e de tudo que envolve a pesquisa realizada. Mais do que resultados, o que, geralmente, se espera, ansiosamente, de pesquisas que desenvolvem métodos quantitativos, a grande questão colocada, aqui, é a metanarrativa. O que mais instiga e mais impulsiona o trabalho científico e de formação ora apresentado é a reflexão sobre o conhecimento do objeto, a operacionalização de pesquisas sobre o tema e os limites e possibilidades do conceito (vulnerabilidade social) e do método. Uma postura que foi perseguida frente ao problema de pesquisa, nessa trajetória, foi assim definida por Bachelard (2007, p. 110-111)¹.

A (vigilância)³ exigirá que o método seja colocado à prova; exigirá que as certezas racionais sejam submetidas à experiência ou que os fenômenos devidamente constatados sejam atingidos por uma crise de interpretação. Nesse caso, o superego ativo exerce, em todos os sentidos, uma crítica aguda. Acusa não apenas o ego da cultura, mas as formas antecedentes do superego da cultura; em primeiro lugar, é claro, a crítica incide sobre a cultura fornecida pelo ensino tradicional; em seguida, sobre a cultura constituída pela razão, sobre a própria história da racionalização dos conhecimentos. De forma mais condensada, pode-se dizer que a atividade da (vigilância)³ declara-se absolutamente livre em relação a toda historicidade da cultura. A história do pensamento científico cessa de ser uma avenida necessária, não passa de ser uma ginástica de principiante que deve nos fornecer exemplos de emergências intelectuais. Mesmo quando parece assumir a sequência de uma evolução histórica, a cultura sob vigilância que levamos em consideração refaz, por recorrência, uma história bem ordenada que não corresponde, de modo algum à história efetiva. Nessa história refeita, tudo é valor. O (superego)³ encontra condensações mais rápidas dos que os exemplos diluídos no tempo histórico. Pensa a história sabendo como seria doloroso revivê-la.

Aqui não é o fim de uma pesquisa, mas o início do desenvolvimento de trabalhos na linha, “Demografia da Educação”, imaginando que estas proposições possam contribuir para um tema e uma linha de pesquisa ainda pouco desenvolvida, no país, e que não conta com muitos pesquisadores, principalmente, se considerarmos os programas de pós-graduação em Educação e

¹ A vigilância exponencial de primeiro grau requer atenção sobre o que espera, ou não, do que se faz. A vigilância exponencial de segundo grau explicita o que se faz (o método).

a forma como o conceito de vulnerabilidade social (desigualdade, pobreza, exclusão...) pode gerar instrumentos de orientação das políticas públicas educacionais.

O trabalho de pesquisa desenvolvido, em torno do objeto construído, tem como objetivo analisar a pertinência e robustez do conceito de vulnerabilidade social para a área educacional, através do qual buscamos analisar a realidade de um fenômeno social, no caso a pobreza, como um risco que afeta as famílias, na sua função educacional, objetivadas em seu processo de produção e reprodução da vida cotidiana, a partir de possibilidades e impossibilidades (ativos) que estas têm, dentro de uma estrutura de oportunidades que representa o espaço social.

Partindo da perspectiva das famílias, utilizando o domicílio como unidade de análise, este trabalho irá recuperar os processos sociais, em uma abordagem materialista (capitais), que apresenta os sentidos e as ações familiares na sua função educacional, sistematizados por referenciais teóricos heurísticos que definem o grupo e o sentido social da família (ENGELS, 1997; LEVI-STRAUSS, 1980; DURKHEIM, 1978; PARSONS, 1955; ARIÉS, 1981), suas motivações econômicas (SCHULTZ, 1973; BECKER, 1993), seus processos simbólicos de legitimação (BOURDIEU e PASSERON, 1975) e suas relações e interações (BOURDIEU, 1986; COLEMAN, 1988; PUTNAM, 1996).

Ao justificar e referenciar teoricamente os conceitos e argumentos aqui apresentados teremos expressado não apenas uma linha de filiação teórica que supostamente é classificada dentro de um mesmo ramo ou escopo, mas no limite da compreensão e maturidade teórica e acadêmica que apresentamos, neste momento, expressa uma crítica epistemológica aos limites e possibilidades do campo de conhecimento na área da sociologia educacional e uma crítica a forma que as políticas educacionais se apropriam do conhecimento para conformar seus diagnósticos, agendas e formulação de políticas.

Cada autor e suas expressões escolhidas para compor o trabalho receberam uma interpretação crítica o que, indubitavelmente, atualiza o tema. Mesmo assim, estamos cientes de que, por mais que nos esforcemos em contextualizar as referências elas sempre expressam o olhar de quem as vê, no tempo que o faz, ou como indica o historiador Carr (1989), o social não está separado do indivíduo, o espaço histórico reflete o seu tempo, e o passado é reinterpretado, constantemente, pela visão do historiador, no presente.

Aristóteles interpretava a educação como ação de formação para a política (oratória) e para a guerra, que era realizada na classe social dos cidadãos à moda socrática, ou seja, tendo a

tutoria de um mestre. Em outro tempo Comenius, para ficar apenas em duas referências educacionais distantes no tempo, vaticinava a educação realista das experiências cotidianas.

Dependendo da perspectiva de análise social, do historiador ou filósofo educacional que recorra a estas duas referências, pode-se atribuir uma visão funcionalista as razões que levam Aristóteles ou Comenius a definir educação a esta expressão, e esta visão poderia se aproximar ou se distanciar de uma proposta materialista ou estruturalista, mas certamente, há um limite da análise, e ter-se-ia mais dificuldade de, nessa perspectiva, ser comparada diacronicamente em uma orientação fenomenológica ou historicista.

A justificativa para a escolha das referências teóricas aqui apresentadas segue um critério heurístico, que se faz necessário para o objetivo de análise, tanto na construção e organização do conhecimento apresentado, como principalmente, pela emergência e polissemia do conceito de vulnerabilidade social (o que não invalida os critérios geralmente mais utilizados: maior recorrência, filiação teórica ou atualização bibliográfica). Este distanciamento epistemológico e temporal não pressupõe a atribuição de um grau de neutralidade aos autores utilizados, pois já afirmamos serem estes também contextualizados, mas garantirá, com melhor aproximação, a possibilidade crítica das escolhas.

Então, à moda de Bourdieu, propusemos um arcabouço teórico que tenta mediar às determinações estruturais, sem ser determinista e que procura dar aos sujeitos sua devida capacidade de ação. Assim, também acreditamos que esta formulação se faz na experiência da pesquisa, no contato com o empírico, tal como ele construiu seus conceitos operativos.

O objeto e objetivo aqui perseguidos não possuem uma raiz única, aliás, como qualquer tema ou fenômeno racional objetivado pelo olhar científico, carregam na sua construção e desenvolvimento um sentido filosófico, ontológico e uma expressão social.

Este é o aspecto atemporal do objeto que pode revelar sentidos diferentes em cada contexto analisado (conjuntura), mas é também permanência (estrutura). Ou como afirma Levi-Strauss (1996) ao relacionar a análise estrutural em linguística e em antropologia, não há incompatibilidade em conjugar aspectos diacrônicos e sincrônicos, quando o objeto analisado é a sociedade.

Também é importante destacar o recorte que se fará do objeto, já que o fenômeno educacional, utilizando uma definição de Durkheim (1978), possui uma característica individual (psicológica), uma característica técnica instrumental (pedagógica) e uma característica social

(uma finalidade). Certamente a classificação de Durkheim, assim expressa seu método científico, não é única, e revela uma interpretação ligada à seu tempo (ainda marcado pelo evolucionismo, pelo avanço da psicologia freudiana...), contudo consolidou-se na forma clássica de apresentação dos programas educacionais que configuram a formação básica da área².

A finalidade social do fenômeno educacional será analisada, tomando como referência a família. Geralmente, a relação entre família e escola, na sua função educacional, assume um sentido que se impõe da escola para a família. Não por acaso esta recorrente relação se apresenta como hierarquia legítima da instituição formal de ensino que detém o conhecimento racional e, portanto, condiciona a relação de forma institucionalizada (a reunião, o conselho, a agenda...). Tal situação pode gerar desencontros fundados em naturezas institucionais, funções e objetivos distintos entre família e escola.

Tomar como referência a família não significa desvalorizar, retirar ou atribuir papéis a estas duas instituições sociais, pois não se coloca em questão, nesta tese, uma avaliação institucional, mas construir um objeto de análise que permita melhor esclarecer a estrutura e o funcionamento da mesma na sua ação educacional (sua natureza), sua posição no espaço social (seu contexto), sua relação com a escola e sua relação com o Estado, compreendendo melhor suas transformações e motivações, inclusive para que se possa auxiliar as pesquisas que utilizam este mesmo objeto, a partir da análise da escola.

Conduziremos este trabalho, articulando as experiências de pesquisa aos conceitos disponíveis, refletindo sobre seus limites e possibilidades. Este processo de construção da tese foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica, do percurso das disciplinas da pós-graduação, de pesquisas nas quais participamos e das discussões sobre o tema em diversos espaços. Essencialmente, porém, ele reflete um intenso caminho de formação e desenvolvimento que articula a reflexão e a opção teórica com um processo de prática metodológica que só a responsabilidade do desenvolvimento da pesquisa científica possibilita.

No primeiro capítulo, apresentaremos o problema de pesquisa, o espaço social, representado pela Região Metropolitana de Campinas, como estrutura de oportunidades, e a fundamentação teórica do trabalho. A capacidade heurística das proposições dos autores

² Os programas das faculdades de Educação do Brasil, da América Latina e de grande parte dos países no século XX incorporaram a organização das Ciências da Educação com os eixos da Psicologia Educacional, Métodos de Ensino e Sociologia da Educação, que no caso brasileiro por influência americana no início do século XX, no movimento escolanovista, também agregou a Administração Educacional.

selecionados permite constituir um arcabouço teórico metodológico, tendo como referência o problema da função educacional da família, analisada em sua natureza e concepção, pois o propósito geral desta visão materialista é sempre a produção e a reprodução da vida cotidiana, seja do ponto de vista antropológico, a construção da família e sua forma, seja do ponto de vista da vinculação material com o trabalho e os ativos (capitais).

A fundamentação teórica continua na demarcação da materialidade do processo que orienta a função educacional das famílias, na síntese dos elementos constituidores do fenômeno social transformado em mercado de ativos (capitais) e, finalmente, nas diferentes concepções de pobreza que se desenvolvem até a noção, bastante operativa, de vulnerabilidade social.

Isto não representa abandonar as subjetividades que implicam e estão implicadas nas condições sociológicas em que os fenômenos sociais são condicionados e apreendidos, mas supõe a tentativa de encontrar formas de dialogar, teoricamente, com estas subjetividades, tendo em conta que a raiz teórico-metodológica do conceito de vulnerabilidade social é espacial, material. Nesse aspecto procuramos agregar origens históricas, políticas, sociais e metodológicas ao conceito de vulnerabilidade social que foi partilhado pela equipe de pesquisa, durante seu processo de concepção e implementação.

A fonte principal desta tese de doutorado foi à participação, como pesquisador, na pesquisa “Dinâmica Intrametropolitana e Vulnerabilidade Sócio-demográfica nas Metrópoles do Interior Paulista: Campinas e Santos”, sediada no Núcleo de Estudos de População – NEPO/UNICAMP, a qual será apresentada em detalhes, no segundo capítulo que, também, tratará das concepções, métodos e da descrição do processo de montagem do questionário utilizado na pesquisa domiciliar e, finalmente, da apresentação, análise e algumas inferências sobre os resultados.

Os resultados são preliminares, como aponta o título do capítulo, e estão fundados, essencialmente, no cruzamento de variáveis disponibilizadas pelo banco de dados gerado na pesquisa domiciliar. Esta tarefa descritiva é extremamente importante para apreensão das características, dimensões, relações e mecanismos que possibilitam uma visão multireferenciada do fenômeno da vulnerabilidade social e suas relações com a função educacional da família.

Os primeiros resultados, apresentados na forma de capital físico/financeiro, capital humano e capital social, mostraram de um lado uma região com infraestrutura bastante consolidada nos locais de ocupação mais antiga, favorecida pela pujança econômica, pela

dinâmica do emprego e renda e pela capacidade tecnológica, características desta região do estado de São Paulo, com avançado processo de universalização das políticas públicas de educação e saúde.

Do outro lado, uma população limitada nas suas possibilidades e segregada, na sua condição de vulnerabilidade social absoluta, marcada tanto pelas péssimas condições de infraestrutura urbana, precariedade e instabilidade nas suas condições de emprego e renda, como pela dificuldade de transformar ativos vinculados à escolaridade e acesso a serviços (sejam eles públicos ou privados) em capital, na sua forma material, ou efeitos simbólicos de pertencimento a regiões estigmatizadas.

Estas diferenças são apresentadas (estratificadas pelo conceito de vulnerabilidade social) de modo a identificar um conjunto de variáveis (ativos) que determinam uma condição social, que acaba por orientar a forma e a posição que as famílias assumem nas suas escolhas educacionais³.

Por isso, o terceiro capítulo apresenta uma construção metodológica da função educacional das famílias a partir do conceito de capital cultural e o exercício metodológico de aferição de um tipo idealizado de atenção a função educacional denominado mães do tipo ideal.

Em relação às questões educacionais, as diferenças de condição e posição social são identificadas em inferências fundamentadas nos conceitos de capital cultural e revelam a diversidade de respostas dos entrevistados, não apenas na forma categorizada de diferentes opiniões a partir de um questionário padronizado, mas, sobretudo, nas possíveis interpretações e objetivações que caracterizam as respostas dos moradores em diferentes áreas da região.

Diferenças, assim inferidas, acabam por revelar as limitações de alcance de metodologias que trabalham com grandes agregados de dados, importantes para demarcar as condições

³ A sociologia é um processo de abstração da realidade social apreendida por um processo empírico (Fernandes, 1974), portanto, o desafio posto a análise social que constrói instrumentos de estratificação é recuperar não apenas posições estáticas e unidimensionais de grupos sociais, mas recuperar a inter-relação dos diferentes mecanismos que estruturam e organizam os fenômenos sociais. Dessa forma, não temos a intenção de escalonar variáveis (ativos) de forma a encontrar, utilizando uma variável dependente, por exemplo, desempenho escolar, as correlações que indiquem quais características interferem de forma mais significativa no sucesso escolar. Pois este movimento empírico, por vezes utilizado por metodologias de fatores associados, quando vinculadas às teorias sociais fundadas na igualdade de oportunidades, fragmenta o fenômeno social retirando dele sua complexidade relacional e seu sentido de valor material, substituindo-o por uma expressão numérica numa escala que apenas mede efeitos (seja por meio de análise univariada ou multivariada). Por isso, toda vez que se coloca este desafio na análise social é necessário, como primeiro passo, a construção teórica e metodológica (limites e possibilidades) do fenômeno e objeto social estudado, o que procuramos fazer, neste trabalho, a partir da descrição das variáveis apresentadas na construção do conceito de vulnerabilidade social.

estruturais do fenômeno observado, mas pouco sensíveis, quando se exige delas captar as peculiaridades das relações que dão dinâmicas aos fenômenos.

Iremos, também, sistematizar os limites e possibilidades que o trabalho de análise do conceito de vulnerabilidade social, desenvolvido na tese, pode apresentar, no desenvolvimento de metodologias de estratificação social, dialogando com as pesquisas da área, apontando caminhos que ainda podem ser percorridos, no desenvolvimento desta linha de pesquisa e as limitações teórico-metodológicas destes estudos.

Diferenças entre moradores de regiões estratificadas como mais e menos vulneráveis, tanto quanto diferenças entre pais de estudantes que acompanham com intensidade ou não a vida escolar dos filhos, por vezes dentro da mesma região, mobilizaram as análises dos mecanismos sociais e das referências teóricas e empíricas, presentes neste trabalho e continuam a instigar nossas pesquisas que seguirão perseguindo a compreensão das heterogeneidades dos espaços e das condições sociais.

A preocupação com os aspectos teóricos e metodológicos resultaram em esforço, por vezes bastante detalhado e descritivo, como na apresentação da pesquisa e das variáveis, que justificam as preocupações apresentadas no início desta introdução, pois o diálogo com as outras pesquisas da área só é possível quando temos acesso a todas as informações⁴ que envolvem sua construção e consecução. É neste processo de comparação e reflexão que a ciência pode avançar em seu objetivo de contribuir com a transformação social.

⁴ Como anexos foram disponibilizados os questionários dos sete módulos utilizados na pesquisa domiciliar.

CAPÍTULO I

1 Vulnerabilidade Social: a pesquisa e seus resultados preliminares.

Neste capítulo vamos apresentar o problema de pesquisa da tese, justificando como as relações, entre vulnerabilidade social e educação, se constituem como fenômeno social, orientado por um como escopo teórico e metodológico, considerando suas vinculações com a pesquisa Dinâmica Intrametropolitana e Vulnerabilidade Sociodemográfica nas Metrôpoles do Interior Paulista: Campinas e Santos⁵.

Dentro dos objetivos da tese, a apresentação do problema, a caracterização do contexto (estrutura de oportunidades) e o arcabouço teórico metodológico delimitam a abordagem e o alcance frente aos problemas da pesquisa. Isto permitirá uma análise empírica da materialidade da função educacional das famílias, no capítulo 2, e posterior demonstração dos resultados alcançados no capítulo 3, suscitando uma análise de limites e possibilidades dos objetivos, da construção do objeto, da metodologia da pesquisa e da área de conhecimento com a qual se pretende contribuir.

Como descrito em Cunha (2006, p. 12) a pesquisa Vulnerabilidade⁶ teve como uma de suas principais tarefas desenvolver um conceito de vulnerabilidade social que permita revelar a complexidade do tecido social das regiões abrangidas pelo estudo, sua dinâmica, sua mobilidade e articular de forma multidisciplinar diferentes referenciais teóricos e metodológicos que possam agregar argumentos analíticos ao processo da dinâmica intrametropolitana, superando a individualização da desigualdade, particularmente, em alguns estudos que têm como foco a pobreza.

Este mesmo objetivo foi perseguido na construção desta tese, a partir de uma visão educacional do problema apresentado.

1.1 O problema desenvolvido na tese

⁵ A pesquisa foi desenvolvida por pesquisadores do NEPO, sob a coordenação do professor José Marcos Pinto da Cunha, tendo como pesquisadores principais os professores Daniel Joseph Hogan e Elisabete Doria Bilac e demais colaboradores, com financiamento da FAPESP (projeto temático) e CNPq, no período de 2004 a 2009.

⁶ Passaremos a denominar a pesquisa “Dinâmica Intrametropolitana e Vulnerabilidade Sócio-demográfica nas Metrôpoles do Interior Paulista: Campinas e Santos”, apenas como pesquisa Vulnerabilidade, tal qual fazíamos entre os membros da equipe de pesquisadores, durante o processo da sua consecução.

A pobreza é um fenômeno social! Tal constatação do ponto de vista social é aviltante, pois indica que todo o processo de produção de riquezas e transformação do meio impingido pelo homem até os nossos dias, resultando em uma complexificação da organização social, não conseguiu resolver a questão mais elementar da vida biológica e social, a manutenção da existência em condições dignas para todos.

Do ponto de vista sociológico, a pobreza é uma categoria de análise social que presume um processo de estratificação ordenado pelas relações entre indivíduos, grupos ou instituições em uma determinada estrutura social.

A análise social se move na tentativa de construir explicações teóricas para a realidade social, objetivando seus fenômenos por meio de esquemas analíticos construídos a partir de instrumentos e categorias empíricas. Uma das possíveis origens desta definição pode estar associada à tradição de aperfeiçoamento da sociedade a partir do conhecimento científico, que segundo Friedmann (1987), foi impulsionada por Jeremy Bentham, no final do século XVIII.

Ainda, segundo o autor, a visão mecânica e funcionalista dos postulados morais de Bentham influenciou a fisiologia social de Saint Simon (1760-1825), que propôs a interpretação da realidade social como um mecanismo articulado (um organismo como o corpo humano), devendo, portanto, buscar permanentemente o equilíbrio de suas funções.

Destas visões e do contexto histórico inglês da época surgiu à corrente de pensamento utilitarista de Stuart Mill (1806-1873), com suas análises fundadas no liberalismo econômico e que, mais recentemente, se configuram no que podemos denominar como teorias explicativas vinculadas à noção de igualdade de oportunidades. Cujo eixo lógico é a proposição de diagnosticar as causas dos desequilíbrios sociais e corrigir as deficiências para que a sociedade volte a funcionar como organismo equilibrado.

Em contraposição, outra corrente de análise social também tributária de Saint Simon, parte da premissa da estrutura social desigual. Para esta corrente, que vai do socialismo utópico de Charles Fourier (1772-1837), Robert Owen (1771-1858) e Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) até o socialismo científico fundado no materialismo histórico de Marx e Engels, o eixo lógico se encontra na construção das conexões históricas e espaciais dos fenômenos sociais a partir de suas estruturas, para que estas sejam

transformadas⁷. Nesta concepção, a análise empírica da realidade possui em cada recorte do fenômeno social a totalidade das categorias explicativas que orientam a realidade social, e consequentemente seu modelo teórico explicativo.

Estas duas correntes presumem a possibilidade da intervenção política na realidade social, mas se distinguem na concepção e na forma. Para a linha de pensamento da igualdade de oportunidades, a “reforma social” se faz a partir do fortalecimento das instituições e, particularmente, em uma organização política estatal, com a ação do governo na consecução de políticas públicas que possam atingir diretamente (focalização) os mecanismos de desajustes sociais. Já na corrente do materialismo histórico a “transformação social” ocorre por um processo dialético de mobilização das bases sociais e, particularmente, em uma organização política estatal, com a ação do governo na consecução de políticas públicas universais que possam reduzir as desigualdades inerentes à estrutura.

As diferenças de abordagens se apresentam, claramente, no processo de construção da agenda e formulação das políticas públicas e este processo é determinado pela relação entre a pesquisa (geralmente originada em órgãos estatais) e os governos mediados pelas demandas políticas e sociais, o que não significa que exista uma determinação na origem e sentido da demanda, já que a construção da agenda pode vir tanto dos resultados das pesquisas, dos programas de governo ou como de outros setores da sociedade (CASTRO, 1991; GARRETON, 2000; LOBATO, 1997).

As correntes de pensamento científico estão em constante disputa pela legitimidade das teorias explicativas, Ball (2006), o que, tomando como objeto a pobreza, acaba por resultar em uma série de denominações e nomenclaturas que se sucedem historicamente (como veremos adiante em “Das pobreza à vulnerabilidade social”) tanto para aprimorar os meios da ação política, como para estabelecer uma reserva de mercado dos conceitos, tal qual alerta Castel (2000) a respeito do conceito de exclusão social:

As medidas tomadas para lutar contra a exclusão *tomam o lugar* das políticas sociais mais gerais, com finalidades preventivas e não somente reparadoras, que teriam por objetivo controlar *sobretudo* os fatores de dissociação social. Esta tentação de deslocar o tratamento

⁷ Evidentemente esta divisão epistemológica extremamente simplificada está perpassada por uma série de linhas de pensamento (algumas das quais desenvolveremos um pouco mais a seguir) que se distinguem e se entrecruzam, mas o fundamental para articular estas observações ao objetivo da tese é perceber como estas correntes se apresentam na forma de teorias e conceitos e como elas se operacionalizam no movimento político da sociedade.

social para as margens, não é nova. Corresponde a uma espécie de princípio de economia no qual se podem encontrar justificativas: parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um funcionamento social que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre um modo *técnico* enquanto que o controle do processo exige um tratamento *político*. (p. 32)

Quando o fenômeno social analisado é a pobreza a concepção de igualdade de oportunidades se mostra insuficiente como arcabouço teórico metodológico, pois a natureza do fenômeno é multidimensional e, portanto, estrutural, o que justifica uma maior atenção aos processos e mecanismos que estruturam materialmente a vida das populações submetidas à condição de pobreza. Na sua forma operativa, focalização, a concepção também demonstra dispersar seus objetivos, no processo de implementação das políticas (STANDING, 2010, p. 64 e 65).

Todas as formas de focalização sofrem do erro grave tipo 1 – tendem a excluir muitos daqueles para os quais o benefício se destina – e do erro grave tipo 2 – tendem a incluir alguns daqueles para quem o benefício não se destina. Uma das principais causas do erro tipo 1 é o estigma e o medo, que desestimulam as pessoas de solicitarem o benefício em questão. Outro fator relacionado, que não tem sido suficientemente enfatizado pelos comentaristas, é que os programas focalizados quase sempre envolvem altos custos de transação para os candidatos em potencial, pois estes têm que usar seus recursos limitados para se deslocarem aos órgãos públicos, preencher formulários, submeter-se a entrevistas, lidar com a possibilidade de visitas de fiscais, e assim por diante. Não é fácil aguentar todas essas exigências, que às vezes são muito visíveis e humilhantes.

Esta constatação, porém, também gera uma dificuldade metodológica para a concepção materialista histórica. Como operacionalizar as categorias de análises, segundo tal abordagem?

Uma forma bastante difundida é a redução do fenômeno social à variação da categoria classe social, que, quando construída empiricamente, como variável para medir os atributos das desigualdades, acaba por apresentar as mesmas limitações da concepção da igualdade de oportunidades, pois fragmenta e isola as variáveis envolvidas relacionalmente, na realidade estudada, tendo como consequência uma análise univariada que elimina o efeito de interação dos fenômenos sociais (D’AVILA, 1998).

Isto gera um efeito circular dos resultados da pesquisa e da ação política, como por exemplo, quando relacionamos as desigualdades decorrentes da relação entre ensino e trabalho. Se considerarmos que alterando alguns elementos que compõe a condição de ensino (infraestrutura da escola, professores, alimentação...) consigamos reequilibrar as condições para que o resultado escolar seja menos desigual, então nosso limite será a determinação de classe social. A política pública não pode alterar esta condição, já que ela

se funda na competição do mercado de ocupações que, também, em tese, é fruto da distribuição desigual do acesso a estas variáveis (infraestrutura da escola, professores, alimentação...).

Uma teoria materialista histórica, neste caso, deve contemplar a conexão entre todas as variáveis que geram uma condição, que também é de classe, mas que se estrutura na complexidade do tecido social, e dessa forma gera diferenças, diversas vulnerabilidades. Por tal razão, nossa proposta de pesquisa é desagregar ao máximo os elementos distintivos destas vulnerabilidades (as ausências e posses de diferentes ativos) transformados em capitais e consequentemente mediados e valorizados em diferentes trocas (materiais e simbólicas) que geram melhora ou piora de posição (o processo de transformação de ativos em capitais) em um contexto (espacial e temporal) demonstrado como estrutura de oportunidades.

Ao tentar descrever as armadilhas impostas pelo termo exclusão Castel (2000) define com precisão nossos propósitos da tese de desenvolver o conceito de vulnerabilidade social a partir da educação:

Na maior parte dos casos “a exclusão” nomeia, atualmente, situações que traduzem uma degradação relacionada a um posicionamento anterior. Assim é a situação vulnerável de quem vive de um trabalho precário, ou quem ocupa uma moradia de onde pode ser expulso se não cumprir com seus compromissos. Frequentemente mesmo aquele que está em situação de risco, poderia parecer perfeitamente integrado graças a um trabalho estável e uma boa qualificação profissional, mas uma dispensa do trabalho fez com que perdesse essas proteções. Podemos assim distinguir, pelo menos metaforicamente, “zonas” diferentes da vida social na medida em que a relação do trabalho for mais ou menos assegurada e a inscrição em redes de sociabilidade mais ou menos sólida. “Os excluídos” povoam a zona mais periférica, caracterizada pela perda do trabalho e pelo isolamento social. Mas, o ponto essencial a destacar é que hoje *é impossível traçar fronteiras nítidas entre essas zonas*. Sujeitos integrados tornam-se vulneráveis, particularmente em razão a precarização das relações de trabalho, e as vulnerabilidades oscilam cotidianamente para aquilo que chamamos de “exclusão”. Mas é preciso ver aí um *efeito* de processos que atravessam o conjunto da sociedade e se originam no centro e não na periferia da vida social. (p. 23 e 24)

A Educação é um fenômeno expressivo da organização social, pois revela a natureza e a condição de uma determinada sociedade ou grupos sociais por meio de aspectos culturais, econômicos e políticos. A partir da Educação podemos identificar tanto como diferentes fatos ou circunstâncias educacionais interferem nas decisões familiares como são afetados por sua condição material.

Isso ocorre porque a educação apresenta-se como importante ativo e catalisador de oportunidades dos capitais físico/financeiro, social e humano. Não é por acaso que a

escolaridade geralmente constitui-se em uma variável explicativa bastante próxima das condições socioeconômicas e porque não dizer, das condições de classe da população.

Essas constatações aproximam de forma dinâmica as trajetórias educacionais dos indivíduos e do grupo social mais elementar, a família, da determinação de sua vulnerabilidade considerando seus diferentes ativos, riscos e estrutura de oportunidades.

A propósito da relação entre vulnerabilidade social e educação e das considerações expostas sobre as bases epistemológicas e políticas do tema é importante observar que as duas correntes teóricas descritas se configuram como campo de disputas pelas políticas públicas educacionais e que a maior ou menor incidência destas proposições dependem da correlação de forças políticas.

O tempo histórico acaba por contemplar diferentes ciclos das políticas (para cada ciclo a prevalência de uma corrente teórica). O ciclo atual, como afirma Reimers (2002, p. 83 e 84), desde 1983 com o relatório *Nation at Risk*⁸, estabeleceu como prioridades educativas o foco na qualidade e na competitividade em substituição à questão da desigualdade social (BOWLES e GINTIS, 1976; BOWLES, GINTIS e GROVES, 2005).

Esta prioridade da reforma educacional pela qualidade e competitividade instalada, no governo Reagan nos Estados Unidos, deve ser entendida como reflexo das disputas da Guerra Fria, dos ajustes fiscais capitaneados pela nova ortodoxia econômica liberal ascendente pós-crise financeira internacional da década de 70, com a consequente redução do Estado, o retrocesso na visão de bem-estar social e aprimoramento técnico das formas de gestão pública e avaliação. Do ponto de vista da teoria educacional trouxe uma visão de educação compensatória que aspira superar a pobreza e a incapacidade educativa das famílias investindo no aparato técnico e de infraestrutura das escolas.

Em vários países, e particularmente na América Latina, este movimento (dependendo da referência nominado como globalização ou neo-liberalismo) chega com mais força na década de 90 e, no Brasil, vem acompanhado dos processos de modernização produtiva e da reorganização política, então recém redemocratizada.

Neste contexto, como aponta Nogueira (2005), as teorias educacionais, no Brasil, passam a destacar menos as desigualdades sociais (característica das teorias da reprodução

⁸ A *Nation at Risk* report to the Nation and the Secretary of Education by The National Commission on Excellence in Education, April 1983.

da década de 70) e mais os aspectos vinculados a particularidades do sistema de ensino (professor, gestão, infraestrutura, currículo...). Esta tendência se desdobra na preocupação com a avaliação e o sucesso escolar, o que se associa, em grande parte, ao fato de que neste período (entre as décadas de 80 e 90) o país consegue a universalização do Ensino Fundamental e as diferenças educacionais passam a ser observadas mais em termos de evasão, repetência e qualidade do ensino.

Os vínculos entre vulnerabilidade social e educação em nossa proposta analítica (tese) consideram a educação tanto como ativo que permite o enfrentamento de vulnerabilidades sociais, particularmente o risco à pobreza, que em determinadas condições sociais se transforma em importante capital humano, social e cultural, como passivo social que acaba por determinar, por meio dos mesmos capitais, a deterioração das condições de existência.

Isso ocorre porque a relação entre os ativos, capitais e estrutura de oportunidades é determinada historicamente e pode ser evocada apenas, na medida em que referenciamos o espaço social estudado. No caso da educação isto significa observar **três eixos analíticos**, todos eles fontes de diferentes desigualdades educacionais: **o acesso à educação, as condições extra-escolares e as condições intra-escolares**.

A origem do **primeiro eixo** remonta aos primórdios da organização do ensino brasileiro a partir da experiência educacional colonial (da catequese jesuíta à formação superior na metrópole portuguesa) constituindo um elemento de distinção social para os filhos, homens, dos senhores de posse que tinham como opção de prestígio a carreira militar, eclesiástica ou douta.

A desigualdade, no cerne da organização do sistema educacional, se ajusta às demandas econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade colonial (ROMANELLI, 1980). Uma forma de comprovar histórica e empiricamente esta afirmação é a análise do processo de normatização do ensino (a época denominada instrução pública) que surge com força já na primeira Assembléia Constituinte de 1823 (logo após a proclamação da independência).

Como descreve Saviani (1999, p. 24 e 25) foi eleita uma Comissão de Instrução Pública que durante os seis meses de constituinte elaborou dois projetos: Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira e Criação de Universidades. O primeiro, motivo de

muitos debates e emendas não vingou. Já o segundo, não apenas foi promulgado, como teve grandes debates em torno da abertura de uma, duas ou três universidades no país, o que revela, segundo conclusão de Saviani (1999, p. 25) que “a educação popular podia não apenas esperar por um “Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira”, mas este mesmo tratado podia ser adiado *sine die*. Já a formação dos bacharéis não podia esperar um só instante; sua criação tinha que ser imediata.”

Esta distinção entre a Educação Básica e a Educação Superior⁹, presente até nossos dias, também está demarcada na distribuição das atribuições que cada nível administrativo do império, recém constituído, teve consolidado na Carta Constitucional do Império, mesmo considerando fortes posições políticas liberais próximas ao governo imperial, posições essas que, na Europa, já resultavam em um fortalecimento do Estado e, portanto, da educação pública universal.

Como explica Ribeiro (2000), o Brasil manteve o regime escravocrata (o que limitava a instrução aos homens livres), tinha um alto custo para gerir a recém criada máquina administrativa do império independente e passava por grave situação de déficit da balança comercial com a Abertura dos Portos em 1808. Tais condições sociais e econômicas limitavam a capacidade administrativa de se montar e organizar um sistema de ensino nacional. O mesmo se revela, também, como vontade política conforme demonstrado no Ato Adicional à Constituição de 1834 que dá maior autonomia as províncias, após a abdicação de D. Pedro I ao trono, determinando que as assembléias legislativas provinciais deviam legislar sobre a instrução pública, exceção feita às faculdades de medicina e cursos jurídicos, o que, como revela Ribeiro (2000, p. 48 e 49) está associado ao entendimento do que é prioritário para a nação naquele momento.

O curioso é que pelo art. 83 da Constituição de 1824, ficava vedado às Assembléias Provinciais a proposição e deliberação sobre assuntos de interesse geral da nação. Isto parece indicar que a instrução, em seus níveis elementar e secundário, não era considerada como “assunto de interesse geral da nação”. Essa orientação continua vigorando mesmo após a Lei Interpretativa do Ato Adicional (1840). Tais níveis de instrução sofrem, desta maneira, as consequências da instabilidade política, da insuficiência de recursos, bem como do regionalismo que imperava nas províncias, hoje estados. Não é, portanto, de se estranhar, levando-se em consideração tal contexto, que a organização escolar brasileira presente, na primeira metade do século XIX, graves deficiências quantitativas e qualitativas. Mesmo as “escolas de primeiras letras” são em número reduzido, como é limitado o seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia. Elas enfrentam problemas dos quais se tem notícias através dos

⁹ A etimologia dos termos que denominam os níveis de ensino já demonstra, explicitamente, a diferença de natureza e intenção da formação pretendida.

relatórios dos ministros da época: era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima.

As descrições das origens normativas da organização educacional pública, no Brasil, aqui destacadas, intencionam não apenas identificar os elementos históricos constitutivos das desigualdades educacionais, mas, também, revelam de forma impressionante como características tanto normativas (a divisão da atribuição e responsabilidade entre coroa e províncias na organização do ensino) como valorativas (os sentidos e a importância que se dava ao tema) são tão atuais e persistentes às mudanças históricas.

Isso implica reconhecer que há uma dimensão estrutural do sentido e da função do ensino, na sua relação com o Estado e a sociedade (FREITAG, 1986). Esta relação está diretamente vinculada às formas e meios de produção da sociedade, inclusas as relações de poder que deles decorrem, o que, por sua vez, interfere, diretamente, na forma como se identificam as desigualdades educacionais presentes na mesma sociedade e, por conseguinte, constitui-se em uma das dimensões do problema de pesquisa aqui apresentado.

Mesmo depois do período imperial, reformas no período republicano com orientações positivistas; o movimento escola-novista na década de 30 do século XX; a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1931; a criação da primeira universidade, a USP em 1934; as diversas reformas de organização do ensino, inclusive na Constituição de 1934 a educação, pela primeira vez, reconhecida como direito de todos; os treze anos de “debates”, na câmara federal, para promulgar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961; as reformas e programas dos governos militares de 1964 a 1984 em nada ou pouco alteraram o cerne das desigualdades educacionais, já presentes no período imperial.

O sistema universalizado do Ensino Fundamental, que conhecemos hoje no Brasil, é resultado dos processos de transformações sociais, sejam eles econômicos, políticos ou tecnológicos, que se desenvolveram de forma marcante no século XX. As transformações do sistema produtivo e o processo de acelerada urbanização do país induziram a uma crescente demanda social por escolarização que, a cada ciclo completado, “bate à porta” do nível de ensino seguinte, conformando pressões políticas por aumento de vagas e criando novas demandas por mudanças de qualidade, nos níveis de ensino já alcançados.

Apesar destas transformações a realidade de uma educação cindida, para grupos sociais em posições distintas, em uma sociedade com marcas profundas de desigualdades de várias ordens (econômicas, étnicas, raça, gênero, lugar, acessos às políticas públicas, direitos...) acaba por gerar um efeito amplificador destas mesmas desigualdades.

As diferenças de acesso a um determinado padrão de cultura escolar são amplificadas pelas formas distintas em que grupos sociais diferentes se vinculam e se relacionam com a instituição escolar no processo de ensino. Estas distinções são sintetizadas na forma de desempenho escolar (notas).

As notas escolares são importantes indicadores de resultado do processo escolar (assimilação e adequação ao padrão cultural), mas não podem ser confundidas com indicadores de sucesso social. Pois o processo de construção significativa entre um resultado adequado nas avaliações escolares e uma sociedade mais justa não se estabelece como uma relação direta de causalidade. O significado intrínseco de uma nota escolar expressa tão somente a relação estabelecida entre professor e estudante, mediado por um meio social legitimamente reconhecido, a escola, que confere uma certificação de um conhecimento que, tradicionalmente, em nossas práticas pedagógicas, correlacionam-se a um conteúdo e currículo escolar.

Esta expressão numérica, nota escolar, só adquire um sentido social, na medida em que, ela possa representar um determinado padrão social de comportamento e a capacidade cognitiva de realização de algumas ações sociais que possuem determinado valor de mercado em uma referida sociedade. Portanto, a nota escolar ou o diploma, para construir uma sociedade almejada depende não apenas de seu valor intrínseco, mas das condições que estabelecem a valorização do processo escolar na sociedade, incluso os padrões e expectativas criadas pelas famílias quanto ao futuro educacional de seus filhos.

Neste sentido, surge o **segundo eixo** das desigualdades educacionais: as condições extra-escolares que relacionam os efeitos do espaço social sobre a trajetória educacional que as famílias desenvolvem.

Na perspectiva das condições extraescolares tanto as características familiares, como a relação social estabelecida no território (efeito-vizinhança), geram efeitos sobre a trajetória educacional das famílias.

Os estudos dessa perspectiva ganharam força com as conclusões oriundas do relatório Coleman¹⁰ de 1966, que valorizavam o efeito-vizinhança, colocando a origem social dos estudantes como fator determinante do desempenho escolar.

Várias pesquisas empíricas foram desenvolvidas desde os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1975) ou Bowles and Gintis (1976) até as apresentadas em Ribeiro e Kaztman (2008) que apontam a existência de importantes relações entre o universo da vizinhança e o da escola, ou ainda Torres, Ferreira e Gomes (2005) que indicam que o elemento espacial tem forte incidência no desempenho escolar dos estudantes.

As relações sociais, e as desigualdades delas decorrentes, inclusive as educacionais, produzem o espaço social, o território. Não há como dissociar a sociedade do espaço. A paisagem que presenciamos traz, na forma, as marcas de uma determinada organização social (LEFEBVRE, 1991). Mas esta relação não é unidirecionada, pois também a forma de organização e de ocupação que os grupos sociais fazem do espaço social são condicionadas pelas estruturas ali estabelecidas. Por isso não é de se estranhar quando escolas pertencentes à mesma rede de ensino apresentam diferenças de estrutura e desempenho escolar, a partir de sua localização, conforme, por exemplo, Cunha *et al* (2009) nos apresentam. Assim, como nos lembra Santos (2000):

Cada homem vale pelo lugar que está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território. Seu valor vai mudando, incessantemente, para melhor ou para pior, em função das diferenças de acessibilidade (tempo, frequência, preço), independentes de sua própria condição. Pessoas, com as mesmas virtualidades, a mesma formação, até mesmo o mesmo salário têm valor diferente segundo o lugar em que vivem: as oportunidades não são as mesmas. Por isso, a possibilidade de ser mais ou menos cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está. Enquanto um lugar vem a ser condição de sua pobreza, um outro lugar poderia, no mesmo momento histórico, facilitar o acesso àqueles bens e serviços que lhes são teoricamente devidos, mas que, de fato, lhes faltam.” (pag.81)

Por último, não seria possível pensar as desigualdades educacionais sem destacar o **terceiro eixo:** as condições intraescolares, ou seja, a noção de "efeito-escola", a qual se preocupa em identificar como as escolas podem fazer a diferença, para o desempenho dos estudantes.

¹⁰ Relatório produzido a partir do extenso *survey* conduzido por James S. Coleman e seus colaboradores em meados da década de 1960 encomendado por exigência de um dos artigos da Lei de Direitos Cívicos dos Estados Unidos. Esse relatório concluiu que a diferença entre as escolas seria responsável por pequena fração das diferenças dos desempenhos dos alunos, confirmando estudos anteriores, indicou que as diferenças sócio-econômicas entre os alunos são as responsáveis pelas diferenças em seu desempenho (BROOKE e SOARES, 2008).

Esta perspectiva investiga as variáveis intraescolares relacionadas ao bom desempenho escolar das instituições, tendo como metodologia o controle das características de ingresso das crianças, de forma a analisar como determinada escola influencia a aprendizagem dos estudantes.

Por efeito-escola entende-se o quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno. Essa definição enfatiza a idéia de que cada escola deve ser analisada a partir dos resultados de seu processo de ensino-aprendizagem e que os fatores associados com melhores resultados devem ser identificados. (BROOKE e SOARES, 2008, p. 10)

Segundo Alves e Soares (2007b) as pesquisas sobre o efeito-escola, no Brasil, são bem recentes, sendo seus primeiros resultados publicados em meados da década de 1990 a partir dos dados acerca da avaliação de sistemas que começaram a ser disponibilizados pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão do Ministério da Educação).

Essas pesquisas “vêm contribuindo para ampliar a compreensão sobre as desigualdades educacionais brasileiras e suas consequências em termos de estratificação social” (ALVES E SOARES, 2007a, p. 436).

Entretanto, autores como Franco (2001) nos alertam para a necessidade de colocarmos atenção aos instrumentos avaliativos utilizados como fonte de dados, já que aqueles adotados pelas políticas públicas de avaliação em larga escala possuem limitações quanto ao desenho metodológico, o que evidencia a necessidade de escolhas conscientes para uma análise pertinente da problemática.

Em função disso, os estudos longitudinais seriam os mais adequados tendo em vista a evidência de que as escolas recebem os alunos com níveis de conhecimento diferenciados e sua aprendizagem varia tanto em função das características dos estudantes, quanto da organização escolar e das práticas pedagógicas das instituições.

Utilizando dados longitudinais e controlando as características iniciais dos alunos, a pesquisa realizada por Rutter, Maughan, Mortimore e Smith em 1979, cujos excertos estão disponibilizados em Brooke e Soares (2008), indicou que, mesmo em grupos com *background* semelhante, algumas escolas davam maior chance de bom desempenho escolar que outras, demonstrando que não só este desempenho estava relacionado às experiências vivenciadas pelos alunos nas escolas, mas também se relacionava às características da própria escola.

Nesse estudo, os autores indicam que fatores como o nível de ajuda proporcionado pelos pais e o envolvimento da comunidade, nas escolas, certamente, vão influenciar na forma como a escola opera como instituição, demonstrando que as variáveis extraescolares também são importantes para a compreensão do desempenho dessas instituições e, assim, como para a análise de sua qualidade.

Entretanto, como nos alertam Soares e Andrade, “nem os fatores extraescolares conseguem sozinhos explicar o desempenho cognitivo, nem a escola faz toda a diferença” (2006, p.109), manifestando-se a necessidade de entendermos de forma mais ampla e abrangente como esses fatores influenciam o desempenho das escolas, ou como afirma Bressoux (2003, p.88), ao concluir sobre determinantes do efeito-escola no desempenho escolar:

Cuidemos enfim de não substituir, por um movimento pendular muito forte, o determinismo sociológico por uma ilusão pedagógica. Mesmo sendo substanciais os efeitos dos fatores escolares, a maior parte das diferenças de aquisição tem sua origem fora da escola. A Escola não pode, sozinha, compensar as desigualdades da sociedade.

Os três eixos analíticos fundamentais para entender os processos de desigualdades educacionais também podem ser observados em distintas dimensões sociais. Assim as pesquisas de sociologia da educação que objetivam compreender as desigualdades educacionais têm se reportado a estas diferentes dimensões, a saber: Estado, Família e Escola; de forma bastante intensa, pelo menos desde a década de 50 do século passado (FORQUIN, 1995; NOGUEIRA, 2005; CALIMAN, 2006; CASASSUS, 2002; BROOKE e SOARES, 2008).

No caso da abordagem que vamos utilizar, no presente trabalho, a dimensão escolhida e reconstruída como objeto de análise é a função educacional da família, aqui entendida, dentro de uma perspectiva materialista, como unidade social de produção e reprodução da vida cotidiana. Tal abordagem coloca este trabalho em diálogo com as pesquisas que procuram relacionar as desigualdades escolares com os processos de estratificação social, seus mecanismos e condições.

Para este intento de analisar a pertinência e robustez do conceito de vulnerabilidade social com a finalidade de compreender as desigualdades educacionais é necessário observar que, também, na dimensão familiar existem diferentes compreensões da função educacional, o que mobiliza diferentes estratégias por parte das famílias.

Por exemplo, se a estratificação se dá pela classe social, diversas pesquisas identificam diferentes sentidos para a educação, independentemente das condições sociais a que a família está submetida, como se vê, por exemplo, na pesquisa de cunho etnográfico desenvolvida por Gutiérrez (2007).

Já outras pesquisas empíricas demonstram variadas estratégias onde diferentes sentidos e objetivos de educação se associam a diferentes posições de classe média, no que se constitui importante forma de distinção cultural e acesso a determinados bens materiais e simbólicos (TIRAMONTI, 2004; ALMEIDA, 2009; NOGUEIRA, ROMANELLI e ZAGO, 2003), ou ainda, estratégias que consideram existir uma moral dos pobres (SARTI, 1996) que associa para esses, a apropriação da cultura letrada (saber ler) às suas estratégias cotidianas de sobrevivência (uma constante e difícil escolha entre obter a condição atual e criar expectativas futuras).

Estas percepções, porém, não são estáticas ou geram determinações universais de tipos sociais, independentemente das condições históricas e da dinâmica social (LAHIRE, 2003). Apenas para exemplificar, a geração de migrantes brasileiros da década de 70 (êxodo rural) apesar das condições e posições sociais relativas pouco se alterarem com a saída do campo para a cidade, estabeleceu-se com um novo padrão de consumo que não existia para estas famílias de origem rural. Passa-se a projetar nas expectativas de realização (mudança de vida) que acompanham o migrante, a promessa de um padrão de vida que se apresenta na paisagem da grande cidade, mas que não alcançará (SARTI, 1996, p. 15), pois sua expectativa é similar àquela atribuída à classe média, sendo inclusive a escola uma fonte desta expectativa, já que é um equipamento público acessível, na cidade, para os filhos do migrante.

As gerações se sucedem e a percepção de que a educação pode não gerar melhores condições pode se estabelecer para aqueles que não conseguem enxergar mudanças, no seu cotidiano, em grande parte associadas às condições do crescimento econômico e às oportunidades de emprego e renda.

Em tais condições, historicamente referenciadas, tanto o espaço habitado passa a estruturar e ser estruturado por estas desigualdades, conformando um efeito-vizinhança, como as próprias instituições sociais envolvidas no processo educacional, particularmente

as escolas, também acabam por legitimar e reforçar as condições e estigmas desta população, o chamado efeito-escola (ALMEIDA e STOCO, 2011).

Os atributos conceituais teóricos e empíricos, aqui apresentados, no intuito de desenvolver o problema de pesquisa da tese, serão operacionalizados na forma de ativos disponíveis ou não, utilizáveis ou não pelas famílias pesquisadas considerando sua posição social, seu lugar no espaço habitado e suas relações, configurando o espaço social como uma estrutura de oportunidades (KAZTMAM e FILGUEIRA, 2006), estratificadas a partir do conceito de vulnerabilidade social.

1.2 A Região Metropolitana de Campinas como uma Estrutura de Oportunidades

Os principais ativos mobilizados pelas famílias na sua função educacional serão apresentados na forma de capitais logo a seguir na seção análise dos dados e no segundo capítulo. Estes ativos agregados nos domicílios (unidade de análise da pesquisa Vulnerabilidade) se constituirão na principal estrutura de oportunidades dos diferentes sentidos e estratégias familiares de educação, tendo em vista que nossa análise está mais direcionada a educação das crianças.

O conceito de estrutura de oportunidades utilizado é o mesmo apresentado por Kaztmam e Filgueira (2006):

As estruturas de oportunidades definem-se em termos de oportunidades de acesso a bens, serviços ou atividades que incidem sobre o bem-estar dos domicílios, seja porque os fazem usar seus próprios recursos mais facilmente, seja porque lhes possibilitam outros, úteis para que integrem a sociedade por meio dos canais existentes. A chave para distinguir a fonte dos ativos propriamente ditos é a noção de controle ou comando. As fontes mais importantes não podem ser transformadas ou afetadas pela ação individual das pessoas. Ao contrário, essas fontes constituem estruturas de oportunidades para o acesso dos ativos. Os indivíduos podem utilizar ou não essas oportunidades, dadas suas preferências e capacidades, mas não as podem modificar individualmente (embora possam se organizar para modificá-las, como quando os vizinhos demandam coletivamente a instalação de escolas ou policlínicas em um bairro). O termo “estrutura de oportunidades” indica que as rotas do bem-estar estão estreitamente vinculadas entre si, de modo que o acesso a determinados bens, serviços e oportunidades provê recursos que facilitam o acesso a outras oportunidades. Como a capacidade de geração de rendimentos é o recurso mais importante para o bem-estar dos domicílios, os ativos mais valorizados pelas pessoas são aqueles que tornam possível o acesso a empregos de boa qualidade. De fato, a sequência no acesso a distintas fontes de ativos tende a organizar-se de modo a maximizar a probabilidade dos membros do domicílio a se ligarem às atividades cujos produtos são valorizados pelo mercado. (p. 72 e 73)

Mas antes de apresentar os ativos e fontes a partir da visão familiar (pesquisa domiciliar) faremos uma breve apresentação da Região Metropolitana de Campinas - RMC que é composta por 19 municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antonio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

Nossa intenção é apresentar um panorama geral da região, a partir de fontes secundárias, considerando os aspectos políticos e econômicos da região. Não esquecendo que nossa análise centra-se nas desigualdades, sendo, desta forma, importante entender as especificidades da pobreza nas regiões metropolitanas.

Se examinarmos a incidência do conjunto desses fatores na determinação e percepção da condição de pobreza, desde os mais objetivos até aqueles de caráter subjetivo, vamos concluir que é nas áreas metropolitanas onde seus efeitos mais se evidenciam. Nestas, as aquisições de bens e serviços dominam quase inteiramente as relações de troca e os meios para a sobrevivência diária, com menor acesso às chamadas rendas não monetárias. É também nas grandes cidades onde determinados padrões de consumo engendram expectativas e valores que se impõem nas diferentes camadas sociais. Ao lado disso, a pobreza metropolitana tem especificidades próprias, em que o custo de vida costuma ser mais elevado e em que os vínculos sociais mostram-se mais frágeis do que os apresentados nas pequenas cidades e nas áreas rurais. (MINGIONE, 1999 apud MENEZES, 2010, p. 156 e 157)

A RMC foi criada em 24 de maio de 2000, pela Assembléia Legislativa por meio da Lei Complementar nº 870, sancionada pelo governador em 19 de julho de 2000. As formas jurídicas de criação das metrópoles brasileiras foram estabelecidas nas Leis Complementares nº14 de 08 de junho de 1973 e nº 27 de 03 de novembro de 1975 que, respectivamente, criam e regulamentam as Regiões Metropolitanas das Capitais: São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza.

A concepção de metrópole consolidada na legislação brasileira na década de 70 do século passado resulta do grande processo de urbanização, e principalmente, do adensamento populacional e da ocupação periférica das grandes cidades. O que no caso da região e, principalmente do município de Campinas, aconteceu de forma muito acelerada durante a década de 70.

Como indicado no processo normativo, à formalização da região metropolitana em Campinas é mais recente e se organiza dentro da concepção de gestão integrada de problemas de caráter regional (transporte, saúde, mobilidade...) supondo que esta

institucionalização possa eliminar ou arrefecer os limites destes problemas, enumerados em Davanzo e Negreiros (2006): fragmentação governamental (mais um ente federativo), dispersão de atuação das agências e capacidade de financiamento.

A consecução de uma gestão metropolitana do território depende, essencialmente, de uma ação estratégica integrada entre os municípios componentes da RMC, mas a idéia de integração entra em conflito com o processo de governança política dos municípios, no seu aspecto político eleitoral e, essencialmente, na gestão dos recursos, o que na, lógica fiscal do orçamento público por programas, já ocorre dentro dos próprios municípios, onde áreas como a secretaria de educação, saúde e assistência social concorrem pelas mesmas verbas impedindo a capacidade intersetorial das políticas.

Os antecedentes históricos econômicos e políticos da região demonstram uma capacidade dinâmica e diversa de vários setores econômicos, que podem explicar, em boa medida, a capacidade de atração e o grande fluxo migratório que originam a atual composição demográfica da RMC.

Já no final no século XIX, a região era um importante centro de produção agrícola baseada no plantio da cana e na produção do açúcar e depois se destacando no cultivo do café. Esta pujança econômica projetou a região de Campinas a uma importância política e econômica nacional, haja vista a quantidade de personalidades políticas da região que se destacaram, chegando inclusive à presidência da república (Campos Salles), no período da preponderância política de Minas Gerais e São Paulo.

Outra herança da economia cafeeira deixada na região e que propiciou o desenvolvimento de outro forte setor econômico (transportes) foi à integração das grandes ferrovias paulistas que tinham em Campinas um importante trecho logístico, para o escoamento da produção agrícola, e, mais recentemente, a característica de ser grande entroncamento de algumas das principais rodovias do estado.

Esta capacidade instalada de transportes foi um dos fatores que possibilitou a transformação da centralidade produtiva da região, na agricultura, para a instalação de grandes indústrias, que geraram, por efeito de mercado, todo um setor secundário de empresas de insumos e prestações de serviços.

Outra característica marcante do desenvolvimento econômico da região, diretamente associado a esta trajetória (dos barões do café até a industrialização e diversificação de

serviços), é o perfil de pólo tecnológico tanto pelas características dos produtos industriais aqui elaborados como pela irradiação de importantes centros de pesquisa e tecnologia, nas mais diversas áreas como agricultura (IAC, Embrapa, ESALq...), telecomunicações (Embratel, CPQd...), petróleo e produtos químicos (refinaria de Paulínia e grandes empresas do setor) e grande pólo de pesquisa universitária com a implantação da Unicamp, no final da década de 60.

Nos anos 70 e 80, a localização de indústrias, comércio e serviços ao longo dos eixos rodoviários, fora dos centros urbanos, em espaços intermunicipais, interligou, mais estreitamente, a economia das várias cidades, impulsionando a unificação do mercado de trabalho local e estimulando fortemente os fluxos de pessoas e produtos, configurando, simultaneamente, a modernização da função de centralidade de Campinas e iniciando o processo de metropolização (SEMEGHINI, 1991).

Como resultado deste processo econômico e do crescimento populacional, majoritariamente migratório, cresce também a migração intrametropolitana, associada à busca pela melhoria nas condições de vida, que, entre outros problemas, revela o déficit habitacional, como apresenta Baeninger (1996, p. 97 e 98):

[...] o problema do déficit habitacional e da especulação imobiliária, tornando inviável para a população de baixa renda a moradia em áreas de grande valorização. Essa população tendeu a se instalar nas cidades ao redor do município central e dos subcentros regionais, muitas das quais se tornaram, então, cidades-dormitório, caracterizando os movimentos pendulares. Na região de governo de Campinas, a intensificação do movimento urbano-urbano transformou o espaço, gerando um dos processos mais marcantes da região metropolitana de São Paulo: o de “periferização” da população de baixa renda.

Estas características econômicas, políticas e sociais conformam a estrutura na qual está inserida a organização do ensino na RMC, que a partir de 05 de junho de 2002, passou a ter a Câmara Temática de Educação da RMC, através da Deliberação CD-RMC nº003/2002 do Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Campinas. A Câmara foi criada com o objetivo de assessorar e subsidiar os prefeitos nos assuntos relativos à sua área de atuação, com o enfoque regional (MORAIS, 2007).

Mesmo ratificando que não vamos tratar, no presente trabalho, do sistema de ensino (excetuando sua relação com a família) é importante compreender que a visão metropolitana de organização do ensino ainda consta apenas como uma previsão legal. Isto decorre dos mesmos motivos, já apresentados, que dificultam o desenvolvimento da gestão

metropolitana em outras áreas: fragmentação governamental (mais um ente federativo), dispersão de atuação das agências e capacidade de financiamento.

Estes motivos tornam-se mais complexos pelo fato de que há uma consolidada organização dos sistemas municipais de ensino tal qual prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9394/96, que no seu artigo 8º orienta que União, Estados, Distrito Federal e os Municípios “organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Delegando aos municípios no artigo 11º “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”.

Determinando, ainda no mesmo artigo 11º, que o município deve “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.”

Todas estas prerrogativas legais geraram uma forte tendência de criação dos sistemas municipais de ensino, principalmente a partir do indutor financeiro gerado pela criação do FUNDEF em 1996 e do FUNDEB¹¹ em 2006 que reparte, diretamente, com os municípios, que possuem sistemas próprios de ensino, os recursos constitucionais vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Portanto, quando tratamos de escolas, na RMC, devemos ter clareza das peculiaridades inerentes a cada município, pois estes, em geral, possuem suas próprias redes de ensino. Isto significa que cada cidade pode construir sua própria política educacional nos limites da prerrogativa legal, o que a experiência empírica com as escolas, os implementadores e gestores das políticas municipais confirmam acontecer.

¹¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Sua implantação se deu em 1º de janeiro de 1998. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. Com as modificações que o FUNDEB oferece, o novo Fundo atende não só o Ensino Fundamental [6 a 14 anos], como também a Educação Infantil [0 a 5 anos], o Ensino Médio [15 a 17 anos] e a Educação de Jovens e Adultos.

1.3 Família a evolução da origem

A primeira tarefa teórica no intuito de compreender a objetivação das decisões educacionais das famílias é conseguir definir o grupo social que se refere à nomenclatura, ou seja, o que é família?

Como toda definição exige, é necessário eleger critérios, características e contextos para equiparar o que se espera conceituar àquilo que corresponde ao observado. O que geralmente se coloca em comparação, e no caso de família isto é facilmente percebido, é o padrão técnico (racional) definido no conceito e o que acaba por se constituir como identidade social reconhecida por todos. Aqui, aparece um desafio teórico inicial que pode ser reportado ao tipo ideal weberiano, dentro de uma sociologia compreensiva¹² (WEBER, 2004).

A família, como a conhecemos, é o reflexo de um processo histórico, o que revela muitas vezes descompassos que afetam nossa capacidade de análise, a exemplo do que descreve Bilac (2006, p. 57) ao constatar que “No Brasil, ao que tudo indica, a modernização da família não significa a passagem de um modelo “extenso” para um modelo “nuclear”, mas o predomínio de um padrão de residência nuclear com recorrência sistemática à ampliação.”

Esta característica do modelo da família brasileira, observada na experiência científica de Bilac, demarca bem o papel das mudanças históricas que devem acompanhar a análise: da família da “casa grande” de Gilberto Freyre (o modelo da linhagem patriarcal da família colonial) ao modelo padronizado pela cultura urbana do século XX.

A família não pode ser vista apenas como massa que se molda a partir de padrões culturais, econômicos e políticos alinhados a mudanças históricas. Por mais importante que

¹² Cabe aqui alguns esclarecimentos e justificativas teóricas: A perspectiva sociológica de Max Weber, desenvolvida entre o final do século XIX e início do século XX, constrói o tipo ideal como instrumento metodológico para a análise de uma sociedade interpretada por sua experiência histórica (sociologia compreensiva). Nesse processo Weber analisa as motivações manifestadas nos indivíduos na sua ação social. O que difere da definição de Fato Social de Émile Durkheim, que na segunda metade do século XIX, demarca o papel das normas e instituições sobre a ação dos indivíduos. Durkheim (1987) funda a sociologia como ciência do coletivo em oposição às teorias individualistas e psicológicas de John Locke, Jeremy Bentham, Adam Smith, Thomas Hobbes e tantos outros que demarcaram a análise social, econômica e política nos séculos XVII, XVIII e XIX. Esse mesmo limite analítico entre o indivíduo e a sociedade permeia a todo o momento a discussão sobre o conceito de vulnerabilidade. Será que o indivíduo é o responsável por sua condição de precariedade ou ele é resultado das forças sociais?

seja esta compreensão conjuntural, faz-se mister compreender características que permanecem em distintos padrões familiares, ou que, se não são imutáveis, devem ao menos ser entendidos com ritmos e condições diferenciadas de transformação.

Na sua função educacional, a família tanto se orienta por padrões econômicos políticos e sociais como responde a suas necessidades de preservação de grupo, gerando demandas sociais, como orienta Romanelli (1980) ao reelaborar a formação da história do ensino brasileiro no período colonial, salientando que fenômenos como: padrões culturais, processos de desenvolvimento econômico, uma determinada demanda social por ensino e a organização política daquela sociedade constituíam os pilares históricos e razões determinantes da forma como o sistema de ensino se moldava.

Para se avançar neste ponto, definir família depende, indubitavelmente, da perspectiva teórica que se utiliza e do momento histórico, epistemológico da análise. Aqui se colocam em evidência duas dimensões do olhar sociológico: macrosociologia e microsociologia e várias correntes e perspectivas.

Para evidenciar estas diferenças e consolidar os argumentos aqui expostos vamos exemplificar estas dimensões com algumas posições.

Segundo Parsons (1955, p. 9), a socialização e o processo de interação social da família devem ser compreendidos considerando suas transformações. Analisando a família norte-americana, pós-segunda guerra mundial, ele identifica fatos que demarcam uma transformação cultural: mais divórcios, uma incipiente introdução da mulher no mercado de trabalho, maior mobilidade e aumento das relações e interações sociais fora do domicílio; o que o leva a concluir que a complexidade da vida social, ou seja, sociedades mais complexas institucionalmente interferem e externalizam as relações, transformando o padrão da família nuclear, cuja função social da família é recondicionada.

Segundo Parsons:

[...] a "perda de função", tanto em nossa história recente como pode ser visto em perspectiva comparativa mais ampla, significa que a família tornou-se, no nível macro, quase completamente sem função. Não em si, exceto aqui e ali, se envolve na produção econômica, mas não é uma unidade significativa no sistema de poder político, não é uma agência importante e direta de integração da sociedade em geral. Seus membros individuais participam em todas estas funções, mas o fazem "como indivíduos", não em seus papéis como membros da família (PARSONS, 1955, p. 16, tradução nossa).

Na análise do autor o papel macrosociológico da família passa da preservação da linhagem (herança familiar) para a função civil do processo de socialização dos indivíduos

para a sociedade. Parsons utiliza o argumento da personalidade, ou como definimos atualmente da identidade, para construir seu quadro teórico e empírico do fenômeno social indicando que a família educa as crianças, inclusive dando a elas sua primeira referência de institucionalização, e dá estabilidade na formação da personalidade adulta.

Apesar de ser este um elemento importante para a compreensão do objeto e de concordarmos que não é possível comparar o papel da família em uma estrutura mais simples de organização política, por exemplo, os vilarejos e condados americanos nos séculos XVIII e XIX, para fixarmos o exemplo do objeto de Parsons, com as grandes metrópoles e seus complexos sistemas de organização social decorrentes da acelerada urbanização do século XX, não nos parece razoável limitar o papel da família a uma contribuição de socialização indireta via personalidade dos indivíduos. O que vamos retomar, logo a seguir, com Levi-Strauss.

Vale destacar, ainda, em nossa interpretação do autor, apesar de não ser este seu núcleo de argumentação, a institucionalização da família, ou a visão de que esta pode ser definida como instituição, relacionada à conformação do Estado e a sua respectiva dimensão na sociedade civil.

Nestes termos, muito contribui a análise de Arendt (2004), identificando uma passagem da família como estância privada na sociedade helênica, já que os cidadãos, homens de posses que exerciam seu direito democrático de participação política, na *polis*, através da palavra (retórica), tinham na família o refúgio particular do provedor e exercício de sua autoridade. Isto demarcava a diferença entre o espaço público (a política) e o espaço privado (a família) na sociedade helênica, já na sociedade civil da modernidade, cada vez mais, a família se abre como local da ação do Estado na consecução das políticas sociais¹³.

Retomando as análises sociológicas da família, outra referência seminal é a de Levi-Strauss (1980), que ao declarar a dificuldade e complexidade do estudo da família como organização social já que “É possível conceber a existência de uma sociedade perfeitamente estável e duradoura sem a família conjugal”, mas que “[...] se bem que não exista lei natural

¹³ Interessante notar a transformação do conceito de política, também observado por Arendt, do exercício da ação pública direta para a intervenção do Estado, no sistema representativo. O que por sinal justifica uma análise da vulnerabilidade social como a apresentada na tese, tendo como unidade social a família. Para compreender a emergência da família na política social recomendamos dois textos: Maria do Carmo Brant de Carvalho (perspectiva histórica institucional) e Sônia Miriam Draibe (reforma da lei de assistência social), ambos publicados em Kaloustian (1994).

alguma que exige universalidade da família, há que explicar o fato de que se encontra em quase toda a parte” (LEVI-STRAUSS, 1980, p. 15) e ainda define que:

Tentar resolver este problema implica, em primeiro lugar, definir aquilo que entendemos por <<família>>. Tal intento não pode consistir em integrar as numerosas observações práticas realizadas em distintas sociedades, nem tão-pouco em limitarmo-nos à situação que existe entre nós. Pertinente é construir um modelo ideal daquilo que pensamos quando utilizamos a palavra família. Ver-se-ia, então que tal palavra serve para designar um grupo social que possui pelo menos, as três características seguintes: 1) Tem a sua origem no casamento. 2) É formado pelo marido pela esposa e pelos filhos (as) nascidos do casamento, ainda que seja concebível que outros parentes encontrem o seu lugar junto do grupo nuclear. 3) Os membros da família estão unidos por a) laços legais, b) direitos e obrigações econômicas, religiosas e de outro tipo c) uma rede precisa de direitos e proibições sexuais, além de uma quantidade varável e diversificada de sentimentos psicológicos tais como amor, afeto, respeito, temor, etc.” (LEVI-STRAUSS, 1980, p. 16).

A definição de Levi-Strauss¹⁴ difere de Parsons primeiro pelo recorte. Parsons analisa a sociedade americana da “Era de Ouro” do século XX e Levi-Strauss sintetiza uma extensa experiência de pesquisa de sociedades e civilizações de vários períodos da humanidade e de diversas localidades no mundo. Isto dá à afirmação de Levi-Strauss elementos de comparação, e dentro da sua perspectiva estrutural de antropologia, condições de sugerir um modelo ideal de interpretação de família baseado na origem (casamento), formação (nuclear) e interações (vínculos pessoais e sociais). No que também difere de Parsons já que identifica elementos de manutenção e continuidade na representação do grupo social, apesar de seu interesse antropológico não se referir ao processo de socialização e sua interferência na organização política da sociedade.

Claro que a perspectiva do modelo ideal de família pode ser questionada, o que vamos demonstrar utilizando argumentos de Bourdieu logo a seguir, mas vamos primeiro demonstrar uma visão de família que se direciona para a dimensão microsociológica e justifica a argumentação da necessidade de construção de uma sub-área da Educação que se orienta pelo Cotidiano (CAMARGO, 2007).

Nesta visão, a sociedade, entendida como referência estável e imputável das ações, perde espaço para a autonomia dos indivíduos. Argumentando em torno da impossibilidade de instituições como escola, igreja e família representarem uma referência de valores, nos

¹⁴ A perspectiva de Claude Levi-Strauss pressupõe características permanentes que definem a organização de parentesco e casamento baseados em estruturas que contem sistemas dicotômicos de atributos, o que foi denominado antropologia estruturalista e que se inspira declaradamente no estruturalismo linguístico (LEVI-STRAUSS, 1996). A perspectiva estruturalista ganha vulto na segunda metade do século XX, principalmente quando colocada em oposição à referência existencialista de Jean Paul Sartre (grande referência filosófica francesa, em grande parte do século XX, e contemporâneo de Levi-Strauss).

dias atuais, Dubet y Martuccelli (2000), propõem a ação referenciada pelas individualidades, em um espaço social de diversidade e identidades coletivas.

Esta desinstitucionalização social está fundada na sociologia da experiência, Dubet (1996), opondo-se a sociologia clássica (estruturalista, materialista, funcionalista...), evidencia os indivíduos como protagonistas de suas ações, o que epistemologicamente resgata as teses existencialistas.

Este conceito demarca a tradição teórica característica do final da década de 80 e de toda a década de 90 do século passado, na sociologia e na história, tentando evidenciar o fim da Era da Modernidade com seu monoteísmo teórico e metodológico, declarando “o fim da história”. Esta perspectiva reforça, também, uma corrente, absorvida pela área educacional, que tenta “superar” o determinismo reprodutivista das teorias de cunho marxista da década de 60 e 70. O foco deixa de ser a estrutura da sociedade de classes como determinante do desenvolvimento educacional e passa a retratar os aspectos da organização escolar (a gestão, o ensino, a sala de aula...), e fundamentalmente, as pessoas (o diretor, o professor e os pais, observando suas responsabilidades, papéis).

Esta desconstrução do coletivo em favor da individualidade exemplificada em Dubet, no caso da análise da família, pode ter uma de suas referências os estudos de Ariès (1981), em que há uma transformação histórica no sentido de infância (que vai se destacando como período específico do desenvolvimento do ser humano) e, por conseguinte mudanças no papel assumido pela infância e pela família, na sociedade.

Neste aspecto tais perspectivas se encontram, já que, em parte, pode ser atribuída a Ariès (1981) uma visão privada ou psicológica da história (uma metodologia centrada em fontes literárias, iconoclastas e episódicas), mas é importante considerar o destaque que o autor dá ao movimento histórico paulatino de construção da privacidade familiar, da moralização cristã e de sua distinção de classe (família burguesa), elementos culturais e materiais que se desdobram na reconfiguração da educação e da escola como a conhecemos hoje (passagem da educação do convívio com os adultos para a clausura das crianças, na instituição escolar, como define Ariès). Por conseguinte, os mesmos elementos determinam à idealização do papel social que as famílias (arbitrário cultural também levado as famílias pobres) atribuem às crianças e a relação com a essencialidade da educação escolar como preparação para a vida adulta, particularmente a subsistência material, o trabalho.

Percebemos em todos os autores citados, até o momento, para a definição de família, uma oposição na análise sociológica¹⁵ entre sociedade e indivíduo, a qual, por vezes, mais obscurece e distancia o objeto social, construído na análise sociológica, de sua expressão real. Interessa-nos, portanto, extrair das diferentes posições de análise elementos que possam contribuir com a objetivação da unidade social aqui estudada, família, tendo em vista seus processos e funções educativas, e para isso, parece-nos adequado desfazer a dicotomia entre sociedade e indivíduo, tal qual Elias (1994), ressaltando sua indissociabilidade.

Para realizar este objetivo utilizaremos o texto “O espírito de família” de Bourdieu (1997) tentando integrar as outras citações já descritas de forma a construir nosso objeto.

Inicialmente Bourdieu indica que a definição legítima de família, descrita nos estudos censitários, pelos órgãos oficiais, mais contribui para a construção da realidade social do que para demonstrá-la (BOURDIEU, 1997, p. 126). O autor se aproxima das posições de Bilac (2006) a respeito da construção da unidade de análise família, alertando sobre o fato dos modelos de família, nas pesquisas, se diferenciarem em demasia das expressões reais das formas de organização familiar. Observação importante para qualquer estudo que pretenda analisar este grupo social e, particularmente, fundamental para a leitura que fizemos dos dados da pesquisa domiciliar integrante deste trabalho, exposta nos capítulos 2 e 3.

Sendo construção social, família é a representação histórica de uma dada sociedade, o que também já constatamos em outros autores já citados, mas uma construção legítima e praticamente inquestionável da realidade social, afinal, não seria aceitável, sem estranhamentos, afirmar que famílias não existem:

... si bien es cierto que la familia no es más que una palabra, también es cierto que se trata de una consigna, o, mejor dicho, de una categoría, principio colectivo de construcción de la realidad colectiva. Se puede decir sin contradicción que las realidades sociales son ficciones sociales sin más fundamento que la construcción social y que existen realmente, en tanto que están reconocidas colectivamente (BOURDIEU, 1997, p. 128).

¹⁵ Oposição que também influencia as discussões sobre a noção de vulnerabilidade como veremos na sua relação com o conceito de pobreza.

O que em nossa análise leva-nos a considerar não apenas elementos objetivos da descrição de família, sua forma, mas também os sentidos e os papéis sociais que ela expressa.

Así, la familia como categoría social objetiva (estructura estructurante) es el fundamento de la familia como categoría social subjetiva (estructura estructurada), categoría mental que constituye el principio de miles de representaciones y de acciones (matrimonios por ejemplo) que contribuyen a reproducir la categoría social objetiva (Idem, p. 130).

Ainda nesta linha de pensamento a família pode ser entendida como instituição, pois incute em cada um de seus membros a função institucional de integração, de solidariedade (BOURDIEU, 1997, p. 131). Instituição também assegurada e reforçada pelo estado civil, uma criação do Estado (Idem, p. 136).

Levi-Strauss, ao destacar o casamento, na sua análise antropológica o identifica como característica que define o grupo em qualquer sociedade, e que nos parece ser uma característica que ultrapassa os limites da família e transcende a organização da sociedade dando um sentido a esta. Esta característica, por decorrência, gera conflitos e resistências em seus processos de mudança de organização e forma, mas mantém aspectos funcionais independentemente de sua nova configuração, o que contraria a visão de desinstitucionalização de Dubet.

Outra característica importante da definição de família que vamos adotar é a sua capacidade de produção e reprodução da realidade social:

Resumiendo, la familia en su definición legítima es un privilegio que se instituye en norma universal. Privilegio de hecho que implica un privilegio simbólico: el de ser como se debe, dentro de la norma, obtener por tanto un beneficio simbólico de normalidad. Quienes tienen el privilegio de tener una familia conforme están en disposición de exigírselo a todos sin tener que plantear la cuestión de las condiciones (por ejemplo, un cierto nivel de ingresos, una vivienda, etc.) de la universalización del acceso a aquello que exigen universalmente. Este privilegio constituye a la práctica una de las principales condiciones de la acumulación y de la transmisión de los privilegios, económicos, culturales, simbólicos. La familia asume en efecto un papel determinante en el mantenimiento del orden social, en la reproducción, no sólo biológica sino social, es decir en la reproducción de la estructura del espacio social y de las relaciones sociales. Es uno de los lugares por antonomasia de la acumulación de capital bajo sus diferentes especies y de su transmisión entre las generaciones: salvaguarda su unidad para la transmisión y por la transmisión, a fin de poder transmitir y porque está en condiciones de hacerlo. Es el «sujeto» principal de las estrategias de reproducción (BOURDIEU, 1997, p. 132-133).

Aqui, importantes elementos que desenvolvemos nos capítulos e seções deste trabalho e nos permitem construir um roteiro capaz de atender melhor nossos objetivos. A posição e o lugar que cada família ocupa na sociedade representam uma condição de

exposição a riscos sociais e consequentemente potencializam a geração de diferentes vulnerabilidades que podem ser expressas pela posse de diferentes formas de capitais, os quais, por sua vez, orientam e condicionam decisões educacionais das famílias e sua relação com a escola. Isto, mais uma vez, relaciona a família ao Estado e às políticas públicas que são a expressão de sua ação.

Portanto ao definir família, não pretendemos criar critérios e categorias definitivas, nem mesmo organizar uma sociologia simbiótica de diversos autores para justificar uma tese. Temos clareza de que a realidade não se apreende completamente através de esquemas analíticos.

Em suma, famílias reais não são organismos absolutamente funcionais, formados por papéis de sexo e de geração complementares que se combinam harmonicamente para garantir que o todo (a família) persista. Famílias reais são configurações complexas de relações de gênero e de geração, envolvendo poder, interesses pessoais opostos e também, mas não apenas, grande dose de solidariedade, expressa em obrigações e direitos recíprocos, porém nem sempre simétricos e na mesma quantidade (BILAC, 2006, p. 58).

Mas, ao mesmo tempo, queremos construir uma análise que revele que a transitoriedade histórica e social, como demonstram os trabalhos antropológicos, é perpassada por um sentido comum, principalmente, quando analisamos famílias, na sua ação educacional.

A melhor demonstração disso, e referência fundamental para o conceito de família que utilizamos, é a análise de Engels (1997)¹⁶, que a partir dos estudos de Lewis Henry Morgan, colocados em contraposição aos estudos evolucionistas de Mac Lennan e outros, organiza um percurso da origem da família moderna que se relaciona com a formação da propriedade privada e, por conseguinte, do modo de produção capitalista e da origem do Estado.

A concepção materialista da análise como método utilizado para demonstrar a produção e a reprodução da vida imediata utilizada no livro não exclui o papel da reprodução da espécie, apesar de classificá-la como sendo de outro tipo. Nos gens das sociedades (iroquesa, grega, ateniense, romana e germana) vários exemplos e argumentos

¹⁶ Friedrich Engels ao publicar a “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, no final do século XIX, além de articular uma visão materialista da história familiar indissociável aos meios de produção e a organização política revisando e complementando os trabalhos empíricos de Lewis Henry Morgan, também manteve um contraponto teórico importante ao viés evolucionista dos estudos antropológicos anteriores, sobre o tema (a concepção que a sociedade evolui linearmente da sociedade primitiva até a sociedade avançada).

articulam as condições materiais; as características de união matrimonial (monogamia, poligamia e poliandria ou exógamas e endógamas); as divisões de trabalho, autoridade e a hereditariedade (matrilinearidade e patrilinearidade). Isso torna indissociáveis os sistemas de produção material das formas de organização das famílias, indubitavelmente representada pelo trabalho, e que articulam um determinado padrão de comportamento sexual e de reprodução da espécie, principalmente se estamos focalizando a função educacional da família.

Sendo assim, para compor os atributos que podem ser classificados como ativos das famílias na consecução da sua função educacional, importa-nos as categorias analíticas que possam expressar empírica e materialmente a concepção de família apresentada.

1.4 Formando o capital

Educar, em nossa sociedade, é educar para o trabalho – por mais que atualmente discutamos as transformações do mercado de trabalho, das formas de trabalho e do emprego, ainda assim, nossa sociedade é a do trabalho (ANTUNES, 2010). Por uma razão muito simples: o trabalho ainda é a atividade que estrutura a condição humana, ou dito de outra forma, é o trabalho realizado ou acumulado, feito por um ou por muitos, autônomo ou não que estrutura toda a nossa vida cotidiana. Por essa razão os esforços educativos conscientes ou não direcionam as ações da aprendizagem para o mundo do trabalho. A escola não é diferente, e como instituição que transmite valores e conteúdos, se organiza para preparar as pessoas para este mundo do trabalho.

Até na sua forma organizativa a escola imita o empreendimento produtivo, pois recebe seus alunos como insumos ou matérias-primas para serem transformadas em um processo de conformação (a escola possui regras, horários, disciplina, aprendizagens determinadas, um espaço delimitado...), que ao final gerará, homogeneamente, produtos em série¹⁷, bons cidadãos aptos para sua função social, a mais importante, o trabalho. Mesmo que esta sociedade não garanta para todos, um lugar no mercado de trabalho.

¹⁷ Esta mesma função produtiva da escola tem caracterizado epistemologicamente as pesquisas que relacionam fatores associados, intra ou extra-escolares, ao desempenho dos estudantes e da escola, utilizando diversas variáveis sócio-econômicas como indicadores de condição familiar, Carnoy; Gove e Marshall (2009).

Pode parecer que estas assertivas resultam de um determinismo funcionalista da visão educacional, entretanto, como ocorre na decisão educacional das famílias, orientadas por seus objetivos constitutivos, educar para o trabalho expressa uma imanência do conjunto de atribuições sociais que a sociedade direciona, na sua construção coletiva de futuro.

Dito de outra forma por Pistrak (1981, p. 32):

Na medida em que a escola não é um fim absoluto, também não pode ter finalidades educacionais absolutas, e por isso mesmo não teria condições de criar uma individualidade harmônica abstrata, baseando-se em métodos invariáveis ditados pela ciência da criança (psicologia e pedagogia) para realizar seus objetivos. A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil.

Este autor, aqui representa metodologicamente um ponto importante para a definição que se pretende sustentar. Ao atribuir à escola um papel social, materialmente definido no sistema de produção, Pistrak fundamenta uma característica determinante da explicação do processo educativo, seja ele da escola, como ele analisa, seja de outras instituições sociais, inclusive a família, a saber: a manutenção e preservação do regime cultural e social que determina a condição humana da sociedade. Neste contexto o trabalho e a formação para sua consecução definem uma determinada identidade social e retro-alimenta um sistema de organização.

Apesar de ater-se à transformação de uma educação capitalista, que sustenta uma educação que desvia a atenção do estudante com conteúdos alienantes, no intuito de formá-lo corporalmente para a prática da submissão a fábrica, em uma educação pela prática do trabalho que orientará o regime socialista, à época, década de 20 do século passado, ainda incipiente, na formação para o seu papel social, Pistrak ao pensar a transformação incorpora sem perceber, ao menos no texto, o princípio da manutenção e preservação do fundamento educativo, alterando tão somente o método, a prática.

Esta mesma constatação poderia ser representada pela inculcação do arbitrário cultural, no processo de ação pedagógica de autoridade (escola ou família), representada em um sistema que se define na fundamentação da violência simbólica (BOURDIEU e

Nossa perspectiva de vulnerabilidade social utilizada nesta pesquisa procura superar esta limitação do efeito de causalidade ampliando o valor relacional do fenômeno estudado por meio da caracterização de diversos ativos e capitais.

PASSERON, 1975). Ou ainda, na formação como atributo para a continuidade de um processo de organização social (DURKHEIM, 1978).

O que aproxima estas referências é a sua capacidade de explicar o trabalho social contido na intenção educativa de formar. O que se distancia, por exemplo, de Parsons (1955) para definir um contraste, da definição de identidade da criança, no processo de socialização.

Outra forma de construir o objeto aqui perseguido é substantivá-lo na sua forma material, ou seja, representar a abstração teórica da socialização para o trabalho em um elemento representativo e identificado com a forma de organização da sociedade que conhecemos. Isso permite transferir, dentro dos limites desta possibilidade, um traço da sociedade para um valor identificado objetivamente e também subjetivamente, na sua representação simbólica.

Reconhecemos que a melhor forma de fazê-lo está expressa nos postulados e métodos das ciências econômicas, pois estas se constituíram justamente na transição da racionalidade filosófica para a expressão material da sociedade, possibilitando, embrionariamente, a demarcação das ciências sociais que fundamentam este trabalho.

Mais objetivamente podemos exemplificar nossa proposta utilizando um conceito de teoria econômica. Quando se define investimento (algo que faço para ter um resultado futuro) o sistema atuarial indica que tomar esta decisão de racionalidade econômica pensando no que tenho (renda), no que gasto (consumo) e a construção de um cenário de expectativa futura: aumento meu consumo presente em detrimento do meu consumo futuro e vice-versa.

Ou nas palavras de Schultz (1973, p. 54).

As contribuições da instrução para o consumo são, então, divididas segundo aquelas que atendem ao consumo no presente e as que atendem ao consumo no futuro, sendo estas consideradas como um investimento. Os valores produtivos da instrução constituem, de imediato, um investimento em futuras capacidades de criar e receber rendimentos.

O que na Educação pensada por Estado, escola e famílias equivaleria a fazer investimentos (ou gastos) presentes, imaginando com certa expectativa um resultado de formação e condição de existência futura. Esta concepção essencialmente econômica (educação gera crescimento econômico) se consolidou na década de 50 do século passado, e é reproduzida até hoje, pois entre outras razões, traduziu na visão econômica uma

expressão da função familiar, gerar sua produção e reprodução de vida no futuro, mas como pertinentemente alerta Frigotto (1993, p. 52) a teoria do capital humano exerce um movimento circular de defesa ideológica de classe “do senso comum ao senso comum”.

O elemento que permitirá conduzir esta representação do objeto no plano material é o Capital.

1.4.1 Do capital financeiro ao humano

A sociedade moderna se acostumou a expressar os resultados de suas ações, e até mesmo a concepção e o processo de sua realização, na produção e reprodução da sua vida cotidiana, o trabalho, em valores mensurados por um padrão monetário. Não é por acaso que O Capital de Karl Marx continua a exprimir com oportuna qualidade o padrão regulatório do espaço social e econômico no qual vivemos. Menos casual, ainda, é o fato de a obra começar pelo relato da transformação das necessidades humanas em mercadoria. Interessa-nos, particularmente, para continuar a empreitada de construir argumentos, o momento no qual Marx (1980), logo após reconstruir a trajetória do processo de monetarização das trocas, demonstra “a fórmula geral do capital¹⁸”.

É nesse capítulo que ele revelará a significativa mudança objetiva (dos meios) e subjetiva (das motivações) que se estabelece entre o homem formado para uma organização social da subsistência, trocando mercadorias para obter outras de que necessita ($M - D - M$), para o homem que tem como objetivo último, a obtenção da mercadoria que representa todas as outras, o dinheiro ($D - M - D$). Mas nesta passagem, o homem já não faz a troca para subsistência, pois ele deseja acumular algo mais do que no começo do processo ($D - M - D'$).

Aqui nasce o conceito de mais-valia. Onde o capital direciona as condições presentes de recursos acumulados para geração futura de ganhos.

Esta expressão cria uma “identidade matemática” com as proposições teóricas que fizemos sobre os papéis assumidos pela família na sua intenção de construir o futuro e

¹⁸ Cabe aqui expressar o agradecimento a professora Ana Maria Fonseca de Almeida pela providencial recordação da relação entre a origem do conceito de capital em Marx e associá-lo aos capitais definidos por Bourdieu, discutidos na disciplina que tratava deste último.

garantir a produção e reprodução material de seus sucessores (filhos), o que vamos objetivar melhor na discussão do capital humano, logo adiante.

Mas antes de prosseguirmos, dois conceitos, não originários dos escritos de Marx, mas utilizados para conceber a fórmula geral do capital, completarão nossa tríade explicativa: o conceito de valor e a divisão do trabalho (processo de especialização).

O conceito de valor¹⁹, no seu sentido econômico, remonta, no mínimo, como preconiza toda cultura ocidental, às referências helênicas, ou mais especificamente, neste caso, a Aristóteles e aos conceitos de valor de uso e valor de troca. Claro que o sentido econômico para as cidades gregas não é o mesmo da sociedade mercantil e industrial européia do final do século XVIII, mas esta passagem é importante porque demonstra a transição do conceito a partir de uma linha de pensamento²⁰. Para Aristóteles a acumulação de riqueza (usura) que poderia ser obtida pelo comércio, pelo empréstimo (juros) ou pelo trabalho assalariado era moralmente condenável, pois afastava o homem da felicidade (grau mais elevado da satisfação do corpo e da alma humana), que também dependia de alguma acumulação para subsistência, mas apenas no âmbito da família. A troca só era aceitável se fosse para satisfazer esta condição de subsistência (felicidade).

Existe outro gênero de arte da aquisição, chamado frequentemente e justamente de arte de enriquecer, e este originou a noção de que não há limites para as riquezas [...] Uma delas é natural e a outra não é, resultando de certa experiência e habilidade. Podemos iniciar o seu estudo com a seguinte observação: há duas maneiras de usar cada bem; ambos os usos se relacionam com o próprio bem, mas não se relacionam da mesma maneira – uma é peculiar à coisa e a outra não lhe é peculiar. Tomemos como exemplo um sapato: ele pode ser calçado e pode ser permutado, e ambas as situações são maneiras de utilizar-se de um sapato; (ARISTÓTELES, 1997, p. 25)

Estes conceitos recuperados por Adam Smith em “A riqueza das Nações” publicado em 1776 permitiram a conjugação do sentido filosófico da constituição do valor (ontológico), na raiz grega, para sua expressão econômica, na obra do escritor inglês. Demonstrando a passagem da sociedade de subsistência para a sociedade mercantil, assim como reafirmado por Marx. Toda mercadoria tem um valor intrínseco, valor de uso, e pode

¹⁹ Importante também entender numa perspectiva materialista como o conceito de valor transita do seu sentido estrito econômico para seu sentido educacional. Quando utilizamos na tese a noção de valor da educação estamos tentando mediar à concepção do capital humano (transmissão direta do sentido econômico) para uma concepção de geração de expectativas materiais e simbólicas.

²⁰ O sentido etimológico de Economia deriva da origem grega da definição de economia doméstica “aquele que administra a casa”.

assumir dada a condição de garantia do mínimo, a subsistência, um valor de troca que deverá expressar o trabalho contido (insumo e labor) na produção daquela mercadoria.

Importa observar que a palavra VALOR tem dois significados: às vezes designa a utilidade de determinado objeto, e outras vezes o poder de compra que o referido objeto possui, em relação a outras mercadorias. O primeiro pode chamar-se “valor de uso”, e o segundo, “valor de troca”. As coisas que têm o mais alto valor de uso frequentemente têm pouco ou nenhum valor de troca; vice-versa, os bens que têm o mais alto valor de troca muitas vezes têm pouco ou nenhum valor de uso. (SMITH, 1996, vol.1, p. 85)

No mesmo período surge a Economia Política, que tem como arcabouço central a teoria do valor, posteriormente aperfeiçoada nos escritos de David Ricardo e John Stuart Mill. Mas também surge um padrão de relações sociais, por isso delimitamos a passagem grega para a versão britânica, que pode ser observado, analiticamente, no padrão das decisões familiares, quanto à educação, pois também esta tem um valor intrínseco (humanista) e um valor de mercado (a formação para o trabalho).

Deste último ponto, passamos a outro conceito. Adam Smith, na sua obra referida, inicia o texto com um capítulo dedicado à “divisão do trabalho”, em última análise, o fator fundamental que proporciona a riqueza das nações, já que o processo de especialização, iniciado com a sociedade mercantil e a manufatura possibilita um substancial crescimento econômico. À medida que especializo a produção, por meio da divisão do trabalho, aumento a produtividade desta produção.

Este ponto evidencia a importância que o trabalho (mão-de-obra) tem como fator de produção, não apenas pela produtividade como indica Smith, mas principalmente, pela mais-valia como vaticinou Marx.

Para nossa análise vale à pena destacar o processo de intensificação e especialização que o trabalho atingiu neste intervalo de tempo, desde o século XVIII até os nossos dias. A partir de se construir, a partir da teorização da administração empresarial, aliada à teoria econômica, o conceito de capital humano de Theodore W. Schultz na década de 50.

“Crescimento econômico” passou a significar aumento do produto nacional, avaliado em “dólares” estáveis. O estudo deste crescimento é, atualmente, objeto de constante preocupação dos economistas não devido a qualquer devotamento, genuíno ou não, ao desenvolvimentismo, mas em atenção ao crescente interesse público pelo crescimento. Mas não tem sido possível explicar o crescimento observado pelos sensíveis aumentos dos fatores convencionais da produção. Os melhores indícios são os melhoramentos na qualidade dos fatores, tanto humanos como mecânicos, e no planejamento da economia. Os níveis de instrução, que se têm elevado, rapidamente, estão sendo investigados para

conhecimento do efeito que possam ter sobre a produtividade do esforço humano. (SCHULTZ, 1973, p. 58-59)

Invertendo a percepção das teorias econômicas vigentes sobre emprego e trabalho, desde Smith (fim do século XVIII) até John Maynard Keynes (década de 30 do século passado)²¹, o economista Schultz coloca a educação como fator determinante para o processo de aumento da produtividade e do crescimento econômico. Isto direciona o papel estatal de regulação em busca do pleno emprego (teoria keynesiana) para esforços e investimentos na formação dos indivíduos. A preocupação de Schultz não era direcionada para a questão do investimento em educação ser público ou privado “Assim, os estímulos particulares, são influenciados pelos gastos públicos, mas o fato de existirem esses gastos públicos nenhuma relação tem com o problema de ser a instrução consumo ou investimento em rendas futuras” (SCHULTZ, 1973, p. 72). Seu principal objetivo era mensurar os retornos do investimento em instrução, mas, certamente, daqui decorrem as proposições de Friedrich von Hayek, Milton Friedman e Gary Becker de criar incentivos, “*vouchers*”, para auxiliar as famílias nas escolhas autônomas da formação educacional dos filhos.

Esta questão é fundamental na compreensão da história da educação moderna, e nos chama a atenção, especificamente, o fato da decisão sobre o gasto ser público ou privado no efeito cultural e sociológico que esta decisão assume, nas instituições familiares, escolares e estatais. Que educação para qual sociedade?

1.4.2 O capital cultural

O processo de divisão e especialização do trabalho, sintetizado na seção anterior, para demonstrar os caminhos percorridos pela transformação da atividade humana de produção e reprodução das condições de existência, trabalho, em ativos passíveis de existência material em uma relação de troca (capital) é, particularmente, importante para a interpretação da relação deste ativo (trabalho) com o objetivo educacional das famílias.

²¹ A menção aos autores refere-se à transição da Economia Clássica, focada nos fatores de produção, até segunda metade do século XIX, para a Economia Marginalista, centrada na microeconomia, até a década de 30 do século XX, que depois se torna Economia Keynesiana, centrada na demanda agregada, macroeconômica. Nelas a mão-de-obra era entendida como fator de produção (categoria coletiva).

Tornando-se, inclusive, o trabalho razão social primordial, para justificar padrões e objetivos da ação educacional.

Esta transformação do trabalho humano em capital, para ser completamente compreendida, exige o entendimento da sua dimensão cultural.

O processo de formação e luta política associados às transformações econômicas e sociais da passagem da Era Medieval para a Era Moderna consolidaram o Iluminismo como expressão de um mundo novo guiado pela razão²² como contraponto às sociedades dominadas pelas crenças, pelas guerras e demais atitudes “selvagens e primitivas”. Neste contexto é que o dinamismo do meio de produção capitalista impõe uma supremacia material do homem ao seu meio e à natureza biológica em geral e que se conforma o processo de formação cultural, para uma sociedade altamente institucionalizada, urbana e civilizada.

Não obstante as diferenças étnicas e etimológicas entre os conceitos de civilização e cultura, a partir da visão alemã, francesa e inglesa em Elias (1993) e os debates de mudança e resistência cultural em Bourdieu e Sayad (2006), ou de universalização e localização em Mauss (1999), decorrentes destas diferenças, este processo de construir comportamentos sociais irradia uma nova sociedade, o que significa novos padrões de organização política:

A formação dos monopólios de tributação e força física, e das grandes cortes em volta dos mesmos, certamente não foi mais do que um de vários processos interdependentes, dos quais o processo civilizador constitui uma parte. Mas sem dúvida alguma aqui temos uma das chaves que nos faculta acesso as forças propulsoras desses processos. A grande corte real permanece durante certo período no centro da teia social que estabelece e mantém em movimento a civilização da conduta. Ao estudar a sociogênese da corte, encontramos-nos no centro de uma transformação civilizadora especialmente pronunciada e que é condição indispensável para todos os subseqüentes arrancos e recuos do processo civilizador. Vemos como, passo a passo, a nobreza belicosa é substituída por uma nobreza domada, com emoções abrandadas, uma nobreza de corte. Não só no processo civilizador ocidental, mas tanto quanto podemos compreender, em todos os grandes processos civilizadores, uma das transições mais decisivas é a de guerreiros para cortesãos. Dispensa dizer que há estágios e graus os mais diversos dessa transição, dessa pacificação interna da sociedade. No Ocidente a transformação dos guerreiros iniciou-se com grande lentidão no século XI e XII até que, devagar, chegou à sua conclusão nos séculos XVII e XVIII. (ELIAS, 1993, v.2, p. 216-217).

²² Há um grande número de referências que podem descrever este processo de passagem. Ao conformar esta síntese explicativa penso especificamente na razão kantiana que alimentou a concepção filosófica do iluminismo e instigou o debate hegeliano sobre a proeminência da razão e da ação. Nos debates entre as posições de Rousseau e Hobbes a respeito das motivações da vida em sociedade “contrato social” e do avanço das teorias evolucionistas e da construção social da ciência como a conhecemos hoje.

Esse processo de formação cultural tem na burocratização decorrente da formação do Estado (WEBER, 2004), mesmo que ainda na sua fase monárquica (ELIAS, 2001), buscando a unificação dos territórios e com acelerado progresso hegemônico da cultura escrita dinamizada pela invenção da tipografia de Johannes Gutemberg (no século XV), encontra na Educação e, particularmente no ensino escolar, um forte instrumento de socialização (DURKHEIM, 1995). Tal instrumento foi transformado em projeto político liberal (iluminista), na forma de uma instituição que pudesse levar a todos, igualmente, o conhecimento acumulado e a razão científica, conforme Saviani (2009), que criou um ritual de passagem da infância para a fase adulta a partir do isolamento (escola) conduzido tecnicamente (pedagogia) e não mais através do convívio da criança com o adulto (artífice), Ariès (1981).

A contradição desse movimento cultural / político é que ele não se completa plenamente em uma sociedade dividida pela desigualdade social e econômica²³ que, aliás, se fundamenta nesta mesma desigualdade, conforme ainda Saviani (2009), nas suas relações de classificação, hierarquia e poder.

A partir desta base histórica é que podemos entender a construção e a importância sociológica do conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu que associou a inculcação de um arbitrário cultural, por meio de um constante trabalho pedagógico, exercido por uma autoridade pedagógica (escola ou família), legitimamente reconhecida pelo Estado, aos processos de organização de uma sociedade dividida em classes, o que caracteriza a função de reprodução. Bourdieu e Passeron (1975) o fizeram a partir da observação do processo de ingresso (seleção) dos estudantes nos diferentes níveis e modalidades do sistema de ensino francês, na década de 60 do século passado, tendo como um dos seus objetos a linguagem.

Mas isto por si não dá conta de explicar o conceito. É fundamental entendermos o processo teórico e a experiência antropológica de campo de Bourdieu, no processo de re-socialização induzido pela modernização urbana em curso em sociedades, por meio da

²³ Na sua origem epistemológica, a desigualdade social e econômica que será representada pelo conceito de vulnerabilidade social, logo adiante, reflete não apenas o processo de construção do capital e, consequentemente, do nosso sistema de produção material como descrito na seção do capital financeiro ao humano, mas materializa uma importante concepção que está associada à fundamentação de uma linha de teoria econômica que defende ser esta área de conhecimento (Economia) a ciência da administração dos recursos escassos frente à insaciabilidade humana. Isto não apenas decorre de uma concepção filosófica da ação humana e de organização da sociedade, mas também implica em uma divisão do espaço social em estrutura de oportunidades que exige a disputa por ativos e, portanto, exige correlação de forças.

colonização argelina (BOURDIEU e SAYAD, 2006) ou da transformação do campo (rural), olhando para sua cidade natal (BOURDIEU, 2006; BOURDIEU e BOURDIEU, 2006). O que também acaba por originar o conceito de *habitus* que como explica Wacquant (2007) é “como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente”. O que para nós é igualmente importante, nesta tese, pois cria uma mediação entre a concepção estruturalista e fenomenológica dentro da teoria da ação como processo da explicação sociológica.

Além disso, o conceito de capital cultural não encerra apenas o processo de dominação e controle dos aparelhos ideológicos em favor de uma determinada classe, Althusser (1998), mas também compreende os processos de distinção, Bourdieu (2008), originados nas posições estabelecidas em diferentes campos de poder, da propriedade e legitimação de bens simbólicos (BOURDIEU, 2009). Aqui se coloca a diferença entre uma concepção que determina uma luta econômica (material), portanto de poder político, em permanente disputa, cindida em duas classes, conformando o movimento dialético-histórico-material, e outra, que incorpora ativos disputáveis (capitais) não necessariamente materiais (simbólicos) que dão diferentes arranjos de disputas em diversas arenas (campos de poder), conferindo não apenas o objetivo da conquista dos bens em questão (economia das trocas simbólicas), mas essencialmente a legitimidade e a dominação concernente à sua posição.

Traduzido em nossa empreitada de entender o processo de objetivação da função educacional das famílias, o conceito de capital cultural cria, dentro do processo histórico de legitimação, um campo de poder em torno do conhecimento, que em nossa sociedade se delega na ação do Estado de atribuir à organização escolar função de detentora legítima deste conhecimento (BOURDIEU, 1989).

O poder simbólico do capital cultural transmite um patrimônio (ativos) que pode ser transformado em benefícios futuros (tal qual qualquer capital), e que possui duração determinada pela sua legitimidade, podendo ser geracional. Esta característica propicia um conflito entre o poder familiar de transmitir geracionalmente seus saberes e seu patrimônio material (capitais) na intenção de preservação, manutenção ou avanço da sua posição

social, e a legitimidade institucionalizada pela escola de transmitir os conhecimentos (capitais) que também são reconhecidos como necessários à realização plena do processo civilizatório (cidadania) e à produção e reprodução da vida cotidiana (trabalho).

Este conflito entre família e escola gera o mercado de disputas dos títulos e distinções escolares que, por meio de um processo de seleção, adequado ao padrão de classe social e de organização do sistema escolar, acaba por reforçar a divisão já estabelecida na sociedade (BOURDIEU e PASSERON, 1975). O que faz com que, para alguns estudantes, a cultura escolar seja reconhecível (familiar) e para outros seja estranha, incompreensível (geralmente os mais vulneráveis).

O que nos interessa salientar, além dos elementos que devem ser considerados na análise do capital cultural e do capital físico (financeiro) e humano, já descritos, é que **estas características, assumindo o papel de ativos conversíveis em determinado espaço (estrutura de oportunidades), melhorando ou não as condições de existência, são manifestamente individualizadas.** Em que pese o argumento da estruturação desta posição e condição social (a discussão do indivíduo e sociedade) é necessário que estes conceitos permitam demonstrar a dinâmica relacional destes fenômenos tanto no processo diacrônico geracional da transmissão dos ativos como no sentido sincrônico das relações estabelecidas no tempo histórico e social. O processo diacrônico está representado em diversos estudos antropológicos que demonstram as manifestações estruturadas do grupo familiar (LEVI-STRAUSS, 1980), ou ainda a transformação em bem conversível do capital cultural ao capital financeiro (BOURDIEU, 2003), ou em mercadoria (MARX, 1980). Todas estas assumem uma identificação direta com o sentido histórico e sociológico do processo educativo.

Esta dinâmica relacional dos fenômenos, na sua razão coletiva da construção dos ativos em sentido sincrônico e diacrônico, se expressa no conceito de capital social.

1.4.3 O capital social

O capital social é o mais difícil de ser captado e reconvertido em expressão material (bens materiais) e também de ser reconstruído sociologicamente em pesquisas empíricas, na forma de bens simbólicos. A explicação para tal fato reside na sua natureza subjetiva e na

sua forma atrelada essencialmente às relações humanas. Segundo Coleman (1988) a diferença dos capitais está na sua materialidade:

Se o capital físico é completamente tangível, que se concretizou na forma material observável, o capital humano é menos tangível, sendo incorporado nas habilidades e conhecimentos adquiridos por um capital individual, o capital social é ainda menos tangível, pois ele existe nas relações entre as pessoas. (COLEMAN, 1988, p. 100-101, tradução nossa)

Há uma diferença significativa de dimensão, e até mesmo epistemológica, entre as fontes dos capitais que fica bastante evidenciada nas diferentes referências teóricas ao capital social.

Enquanto a teoria do capital humano trabalha, essencialmente, na dimensão do indivíduo, ou seja, a capacidade com que cada pessoa, dentro de um sistema produtivo, forma e mobiliza seus conhecimentos no aumento de sua produtividade, o conceito de capital cultural desenvolve outra dimensão e sentido a esta relação, pois se fixa na decorrência do convívio (práticas e conhecimentos) que o indivíduo incorpora, a partir de sua inserção no grupo social.

No capital social, as diferentes dimensões vêm acompanhadas de diferentes perspectivas teóricas. Na concepção de Bourdieu o capital social é herança, posição e pertencimento a determinado grupo social. Já para Coleman é um par ordenado do capital humano, sendo assim, sua unidade de análise e fonte privilegiada é a família. No conceito formulado por Putnam o capital social é uma expressão da confiança e capacidade de organização cívica de determinada sociedade.

O conceito de capital social como o conhecemos hoje foi originalmente construído por Bourdieu a partir de suas pesquisas na década de 60. Mas como lembra Portes (1998), em relação ao capital social, variadas matrizes teóricas se debruçaram sobre a natureza e interações de grupos sociais, na sociologia, pelo menos considerando o século XIX, no caso do capital social (observação que vale também para o capital humano e cultural em períodos distintos). Ele reconhece que estes limites da origem epistemológica são muito variáveis e dependem, essencialmente, dos critérios de aferição. Esta constatação classifica o capital social, assim como o capital cultural e humano, como noção analítica do fenômeno social ou atributo econômico epistemologicamente recente.

Na definição de Bourdieu (1986, p. 51), o capital social:

[...] é o agregado de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de mais ou menos relações institucionalizadas de conhecimento e reconhecimento mútuo - ou em outras palavras, a participação em um grupo, que dispõe cada um dos seus membros com o apoio do capital de propriedade da coletividade, uma "credencial" que lhes dá direito ao crédito, nos diferentes sentidos da palavra. Estas relações podem existir apenas no estado prático, no material e/ou trocas simbólicas que ajudam a mantê-los. Elas também podem ser socialmente instituídas e garantidas pela aplicação de um nome comum (o nome de uma família, uma classe, ou de uma tribo ou de uma escola, uma festa, etc.) e por um conjunto instituído de atos projetados simultaneamente para formar e informar aqueles que deseja submeter; neste caso, eles são mais ou menos propagados, e assim mantido e reforçado, em trocas. Sendo baseado em indissolúveis trocas materiais e simbólicos, da criação e manutenção de que pressupõem reconhecimento e proximidade, eles também são parcialmente irredutíveis para objetivar relações de proximidade no espaço físico (geográfica) ou mesmo em espaços econômicos e sociais.

Para o autor os conceitos são operatórios, o que dificulta definições sintéticas, como pudemos ver nas diferentes referências bibliográficas que compõem a conceituação de capital cultural. Geralmente o esforço de síntese se apresenta por uma demanda específica como na citação acima, o que acaba por reduzir o conjunto de atributos que referencia o conceito.

De qualquer forma é importante salientar a dimensão relacional apresentada na citação, bem como a, sempre necessária, legitimação simbólica que a característica assumida pelo mecanismo social deve apresentar.

Para Coleman (1988, p. 95, tradução nossa) o entendimento é que o conceito de capital social “como um recurso para a ação é uma forma de introduzir a estrutura social no paradigma da ação racional”. Esta proposição ao mesmo tempo em que distancia, também aproxima os dois autores, Coleman e Bourdieu. Aproxima, porque, também para Bourdieu, existe um elemento que vincula a estrutura social ao sujeito, o *habitus*, mas para ele o elemento que orienta a ação social é o senso prático. Diferente de Coleman que tenta provar (Teoria da Ação Racional)²⁴ como ações individuais e racionais construíam resultados coletivos satisfatórios, sendo estes indivíduos dotados de interesses próprios.

²⁴ A Teoria da Ação Racional pode ser derivada de duas referências principais: Icek Ajzen e Morris Fishbein na década de 70 do século XX formularam uma teoria de predileções comportamentais e atitudes (psicologia social) e o matemático Arthur Nash que na década de 50 do século passado formulou a teoria dos jogos. Estas duas referências revigoraram na economia, na sociologia e na política conceitos que davam aos sujeitos (atores) a importância de decidir racionalmente sobre suas escolhas de vida (por exemplo, a teoria microeconômica das preferências do consumidor), alterando o ciclo das teorias sociais que antecederam este movimento (entre outras, a macroeconomia keynesiana, o marxismo e teoria dos sistemas). Já o senso prático de Bourdieu (1997) funda-se em uma filosofia da ação que se pretende relacional, entre as estruturas objetivas (campos sociais) e as estruturas incorporadas (*habitus*).

A sustentação do argumento também difere. Para Bourdieu a base está no poder simbólico da legitimação das diferentes relações e posições e para Coleman está na função como “uma variedade de instituições com dois elementos em comum: todas elas consistem em algum aspecto da estrutura social e facilitam certas ações dos atores, quer sejam pessoas ou atores corporativos, dentro da estrutura”, Coleman (1988, p. 98, tradução nossa).

Além das distintas matrizes teóricas dos autores e suas consequências para a análise social, chama-nos a atenção no trabalho de Coleman sua definição de capital social na família:

O capital social da família são as relações entre pais e filhos (e, quando as famílias incluir outros membros, as relações com eles também). Ou seja, se o capital humano possuído pelos pais não é complementado pelo capital social incorporado nas relações familiares, é irrelevante para o crescimento educacional da criança que o pai tem uma grande, ou uma quantia pequena, de capital humano. (COLEMAN, 1988, p. 110, tradução nossa).

Isso o faz concluir que o capital social, na família, depende de sua configuração (nuclear, estendida etc.), e significativamente da quantidade e comportamentos dos membros frente às expectativas projetadas “Outro indicador da atenção do adulto na família, embora não seja uma medida pura do capital social, é a expectativa da mãe a respeito da criança ir para a faculdade” (COLEMAN, 1988, p. 112, tradução nossa).

Isso se dá, pois Coleman tem uma visão funcionalista da relação dos pais frente à ação educacional dos filhos e da formação das gerações futuras, o que indica uma expectativa racional dos membros da família, quanto à instrução dos filhos, no interesse de gerar benefícios futuros. Pela natureza pública do fenômeno educacional esta ação de interesse racional, inclusive na construção da personalidade, gera benefícios coletivos maiores do que a soma dos benefícios individuais, “Por ser um atributo da estrutura social em que se insere o indivíduo, o capital social não é propriedade particular de nenhuma das pessoas que dele se beneficiam.” (COLEMAN, 1990, p. 315, tradução nossa).

Da matriz sociológica de Coleman, associada a uma perspectiva institucionalista e diferentes abordagens da teoria das escolhas racionais (derivada da teoria dos jogos), Putnam (1996), a partir de uma ampla e longa pesquisa (do início da década de 70 a década de 90 do século XX) desenvolvida na Itália tendo como foco a mudança federativa (criação dos governos provinciais) e comparando as diferenças entre o Norte e o Sul do país, redirecionou a dimensão do conceito de capital social como razão da responsabilidade civil

e capacidade de organização democrática que uma sociedade historicamente desenvolve. E como esta capacidade e cooperação interferem diretamente no seu processo de desenvolvimento econômico. “Os sistemas de participação cívica são uma forma essencial de capital social: quanto mais desenvolvidos forem esses sistemas numa comunidade, maior será a probabilidade de que seus cidadãos sejam capazes de cooperar em benefício mútuo” (PUTNAM, 1996, p. 183).

O capital social não é só rede de relações entre pessoas ou entre estas e instituições com efeitos positivos. Como lembra Portes (1998) ele possui fontes derivadas de pertencimento ao compartilhar valores, em ações de solidariedade, em trocas e reciprocidades e na confiança exigível à normatização social; o que pode gerar maior controle social (que pode ser positivo ou negativo), uma atenção ao suporte familiar e redes que medeiam benefícios, mas também pode gerar restrição ao acesso de oportunidades (homofilia), restrição à liberdade individual, dificuldade de homogeneização de benefícios em grupos de muitos membros e normas que contrariam determinado padrão moral, ético ou legal.

Atenção, também, deve-se ter à forma de duração e perenidade (estoques) dos diferentes capitais: o capital físico de natureza eminentemente material é finito e depende de reposição atrelada à demanda. O capital humano e cultural, em muitos casos, não se depreciam e até mesmo se valorizam, independentemente, da forma ou quantidade acumulada. Já o capital social, por ser gerado e atribuído em redes de relações, exige uma atitude de constante manutenção para se manter conversível em benefícios, pois as redes de relações precisam ser mantidas e até mesmo ampliadas para que seu efeito continue propiciando a mesma eficácia. Evidentemente a análise não exclui uma importante constatação das disputas pela legitimação e valorização do poder embutidos em cada forma de capital, perspectiva presente no conceito de campo de Bourdieu, ou seja, independentemente de sua fonte, forma ou estoque todos os capitais dependem, essencialmente, de um processo de legitimação social e de constante trabalho ideológico para determinar sua duração e valor.

As teorias aqui expostas revelam, por fim, posições políticas de interpretação e ação social distintas. Por exemplo, em relação às posições de Coleman e Putnam predominam a visão liberal da igualdade de oportunidades e, portanto, importa mais como os indivíduos

mobilizam as condições estruturais a favor de benefícios pessoais ou coletivos. Na análise de Bourdieu as posições e as disposições estruturam e são estruturadas por uma sociedade desigual, por isso, as condições de acesso, fontes de capitais, acabam por ser determinantes para os benefícios que diferentes capitais (ativos) podem gerar.

Estas diferenças ficarão bastante demarcadas ao analisarmos a construção e a relação dos conceitos de pobreza e vulnerabilidade que discutiremos a seguir.

1.5 Das pobreza à vulnerabilidade

A condição de produção e reprodução da vida cotidiana humana pode ser definida a partir de diversos critérios que dependem, essencialmente, da relação entre os homens (individual ou coletivamente) e o meio. A complexidade desta condição está diretamente ligada à complexidade da organização social que vai desde a necessidade fisiológica fundamental à existência da vida, até os padrões de relações altamente institucionalizados de pertencimento ao grupo social e aos padrões de consumo da nossa sociedade atual. Retirando o limiar da sobrevivência fisiológica, todos os padrões desta condição de produção e reprodução da vida cotidiana são, historicamente, construídos.

A ausência destas condições é um dos resultados possíveis da interação entre homens e o meio, mas interessa-nos aqui, um tipo de particular de interação gerado a partir de um modelo de organização social dinamizado a partir do século XVIII, assim descrito pelo reverendo Thomas Robert Malthus em 1798²⁵:

[...] tudo concorre para demonstrar que não existem, provavelmente, tantas pessoas empregadas em trabalho agrícola hoje como na época da Revolução. Por essa razão, qualquer crescimento da população que tenha ocorrido será empregado quase totalmente nas manufaturas, e é bem sabido que o fracasso de algumas delas, simplesmente por causa do capricho da moda, tais como a adoção de musselina em vez de seda, ou de cordões de sapato e botões cobertos no lugar de fivelas e botões de metal, juntamente com as restrições do mercado de trabalho decorrentes da corporação e das leis dos pobres, frequentemente levaram milhares à procura do sustento da caridade. O grande crescimento da porcentagem de pobres é, na verdade, por si mesmo, a forte evidência de que os pobres não têm mais domínio sobre os bens necessários e sobre os confortos materiais e, se acrescentarmos ao fato de sua condição, neste aspecto, tender mais para pior do que para melhor, a circunstância de que uma parte maior deles é empregada em grandes manufaturas que

²⁵ O trecho citado do famoso Ensaio sobre a População refere-se ao capítulo XVI onde Malthus critica uma das teses de Adam Smith apresentada em “A Riqueza das Nações”, que particularmente defende que o aumento geral da riqueza também aumenta a renda do trabalho. O que, como descrito na citação, Malthus discorda, o que constitui um dos elementos da sua famosa proposição de escassez futura de alimentos e recursos devido ao crescimento da população.

prejudicam tanto a saúde como a virtude, deve-se reconhecer que o aumento da riqueza dos últimos anos não teve nenhuma tendência para aumentar a felicidade dos pobres que trabalham. (MALTHUS, 1996, p. 351-352)

A citação de Malthus encerra os principais elementos do conceito de pobreza que subordinamos, ainda hoje, ao sistema de produção capitalista: o êxodo rural e o acelerado processo de urbanização; a criação de uma cultura de consumo que gera novos padrões de necessidades; o mercado de trabalho e sua regulação; as políticas sociais de assistência; a acumulação do capital e a expropriação do trabalho.

No argumento em questão, Malthus tenta demonstrar que a substituição da força de trabalho da agricultura para a manufatura não melhoraria as condições dos “trabalhadores pobres”, na medida em que, o preço dos alimentos subiria dada a redução da área plantada, o que anularia ganhos decorrentes do aumento da produtividade manufatureira e da riqueza em geral.

Não podemos confundir a visão de Malthus com as discussões de política social e crescimento econômico que temos atualmente. Pois a perspectiva dele insere-se em uma filosofia moral de aperfeiçoamento futuro da sociedade (a discussão do ensaio surgiu a partir de uma reflexão sobre o ensaio do Sr. William Godwin sobre avareza e prodigalidade) e decorre de uma visão econômica liberal de mercado em concorrência perfeita.

Também devemos considerar que o momento histórico descrito pelo autor, na citação, representa a mudança da concepção de pobreza da Idade Média, que estava atrelada à ação da caridade benemerente e à virtude religiosa em algumas linhas da doutrina católica e de algumas religiões orientais, onde a determinação da posição social que se ocupava estava justificada na ordem divina e não na visão de desequilíbrio inerente ao processo de produção, acumulação e distribuição do sistema capitalista, como vemos hoje. Desequilíbrio que seria compensado pela própria força reguladora da oferta e demanda, na visão econômica liberal do século XVIII. Um exemplo importante desta mudança é a lei dos pobres (Poor Law)²⁶:

A Poor Law se encontrava um tanto quanto ambígua. A legislação elisabetiana tinha feito dela algo mais do que um meio para aliviar a pobreza e suprimir a vadiagem, e seus objetivos construtivos sugeriam uma interpretação do bem estar social que lembrava os mais

²⁶ A primeira lei dos pobres é do século XVI e suas alterações chegaram a contar até com um plano de regulamentação de salários, até a sua completa modificação em 1834 (nova lei) que demarca a transição monárquica para a sociedade liberal.

primitivos, porém mais genuínos, direitos sociais de que ela tinha em grande parte, tomado o lugar [...] À medida que o padrão da velha ordem foi dissolvido pelo ímpeto de uma economia competitiva e o plano se desintegrou, a Poor Law ficou numa posição privilegiada como sobrevivente única da qual, gradativamente, se originou a idéia dos direitos sociais. Mas no fim do século XVIII, houve uma luta final entre a velha e a nova ordem, entre a sociedade planejada (ou padronizada) e a economia competitiva. E, nessa batalha, a cidadania se dividiu contra si mesma; os direitos sociais se aliaram à velha e os civis à nova. (MARSHALL, 1967, p. 71)

O crescimento do sistema econômico de produção inglês, pela manufatura, acompanhou no século XIX grandes mudanças nos padrões de organização social, político e cultural e, dentre as consequências das velozes e profundas mudanças, o agravamento da pobreza.

A condição de exclusão social, gerada pelo próprio sistema de produção, por um lado, acirrou os debates e as posições políticas, principalmente após a análise do sistema de produção colocar em lados inconciliáveis as posições de capital e trabalho, na forma da luta de classes, durante o século XIX (Marx e Engels), das manifestações de insurgência, das organizações sindicais e dos inúmeros movimentos pró e contra trabalhadores, na Europa, até o período das duas guerras mundiais.

Por outro lado, surgem as condições para uma nova concepção de cidadania que se estabelece com esta ordem social. Conforme o padrão sugerido por Marshall (1967), a defesa dos direitos civis e as garantias de liberdades individuais fundadas no século XVIII paulatinamente se agregam a reivindicações coletivas (associações e sindicatos) e, junto com as crescentes garantias aos direitos políticos conquistados no século XIX, estabelecem as bases para a construção dos direitos sociais e dos estados de bem-estar social do século XX. Onde a cidadania “é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status” (MARSHALL, 1967, p. 76).

Esta diferença entre classe social e cidadania demarcará toda a análise social do século XX, colocando de um lado a teoria marxista de transformação social e do outro as teorias reformistas da igualdade de oportunidades, ou como afirma Marshall (1967, p. 76) “A questão é pertinente, pois não há dúvida de que, no século XX, a cidadania e o sistema de classe social capitalista estão em guerra.”

Por conseguinte, os conceitos de pobreza e de vulnerabilidade social também expressam estas diferenças de posições, tanto no plano político do modelo social, quanto

nos embates acadêmicos pela legitimação da forma mais apropriada de definir e apreender o fenômeno social, pois esta legitimação interfere, diretamente, no campo de poder que disputa a relação política entre a formulação técnica dos problemas sociais e sua transformação em políticas públicas.

As descrições que fizemos do conceito de pobreza até o momento apóiam-se no modelo de desenvolvimento econômico, político e social inglês. Para o caso brasileiro e até latino americano, não bastaria à transposição do conceito com as devidas adequações ao contexto, pois se trata, essencialmente, de outro modelo de desenvolvimento que, apesar de gerar consequências parecidas, no que tange aos elementos presentes na pobreza, possui um arcabouço institucional e de organização social que diferem do exemplo inglês.

Primeiro, porque passamos por um processo de colonização que construiu um sistema de produção para exportação que não conseguiu constituir nem um processo de acumulação primitiva para a formação bruta de capital fixo (industrialização de base), tampouco um mercado consumidor suficientemente forte para sustentar um processo de inversão (investimentos) em setores de consumo que possibilitassem o processo de substituição de importações (FURTADO, 2003). Ou sintetizando em uma frase de Celso Furtado nosso sistema produtivo nacional notoriamente se caracterizava por absorver os lucros e socializar as perdas.

Segundo, porque não formamos uma classe burguesa que incorporasse o ideário liberal econômico e as decorrentes transformações sociais advindas do liberalismo político, já que nosso processo de passagem da agricultura de exportação para a industrialização teve como atores principais as mesmas oligarquias econômicas e políticas (portanto não houve uma ruptura do sistema econômico e político), conforme Fernandes (1987), gerando um circuito-fechado de relações patrimonialistas e clientelistas entre o Estado e o poder econômico de perpetuação e disseminação cultural da informalidade e favorecimento generalizado, em todas as classes sociais (FERNANDES, 1979; FAORO, 2000).

Terceiro, porque o processo de construção da cidadania brasileira inverteu a ordem do processo proposto por Marshall, Carvalho (2008), pois tivemos uma inserção de direitos sociais (legislação trabalhista, educação e saúde) implantados em pleno regime autoritário, no incipiente processo de industrialização da década de 30 do século XX, configurando uma cidadania regulada (SANTOS, 1987); direitos políticos, com direito a sufrágio

universal e paulatino direito irrestrito à candidatura só a partir da década de 40 do século XX, voto dos analfabetos só a partir da constituição de 1988 e garantia dos direitos civis ainda muito frágeis.

Quarto, porque nosso processo de desenvolvimento industrial foi marcado por um nacional desenvolvimentismo de curto período de substituição de importações, financiado pelo Estado que criou vários monopólios estatais e ampliação do serviço público sucedido por uma interdependência do capital e do comércio internacional (CARDOSO e FALETTTO, 1973).

Quinto, porque nosso mercado de trabalho possui um desordenamento estrutural, que apesar da quantidade e especificidade da sua regulação, não consegue implementar um sistema ordenado de garantias e formalização. Adiciona-se a isso o recente processo de desregulação e flexibilização do trabalho formal que aumenta a informalidade do trabalho nos momentos de crise econômica e cria dificuldades à oferta de mão-de-obra qualificada, nos períodos de crescimento econômico, estabelecendo sucessivos ciclos de estruturação do mercado salarial que, neste momento, acumula desemprego conjuntural e estrutural (POCHMANN, 2008).

Estas cinco características do desenvolvimento econômico e das políticas de proteção social brasileiras demonstram não apenas a construção histórica de nossa organização social, mas os elementos estruturais que condicionam e encapsulam a pobreza em um ambiente de grande desigualdade de renda, de exclusão social (marginalidade) e de segregação social e demográfica. Existem outros elementos da desigualdade e da pobreza que intensificam e perpetuam as cinco características apresentadas, como o estigma social, a desigualdade de gênero e raça:

Entretanto, nas estruturas de classe subsistem as linhas de casta. O índio e o mestiço, assim como o negro e o mulato, sabem e sentem que a discriminação que os atinge não é a de classe, do mercado, da sociedade competitiva, mas de raça, isto é, de casta. É como se um remanescente arqueológico, pretérito de longe, fosse recriado cotidianamente na trama das relações de classes. Tanto assim que os trabalhadores brancos, negros, mulatos, índios, mestiços e outros são classificados diferencialmente pelos que os empregam, compram a sua força de trabalho. Aliás, distinguem-se entre si, na mesma fábrica, fazenda e outros locais de trabalho. (IANNI, 1993, p. 52-53)

Para que estes temas entrassem na agenda política foi preciso superar o modelo de política econômica implementada por meio de ações estatais e privadas que acreditava ser o crescimento econômico a única forma eficiente de se combater a pobreza e a desigualdade

no Brasil. O modelo prevaleceu durante todo o século XX no país, notadamente nos períodos de industrialização incipiente, consolidação do modelo industrial e, particularmente, (transformado em bandeira política) no período do acelerado crescimento econômico da década de 70 do século passado. Não sem motivações, a concepção acompanhava a lógica de um modelo de produção e mercado de trabalho fundado no emprego formal e perene.

O resultado da recessão econômica e da abertura democrática, na década de 80 do século XX, expôs a pobreza e a desigualdade como temas a serem enfrentados pelos sucessivos governos eleitos. Demandas por saúde, educação, segurança e habitação apareciam como prementes em uma população que via a desigualdade de renda aumentar em decorrência da precarização do trabalho, arrocho salarial e desemprego. Estas circunstâncias catalisaram movimentos políticos e sociais em torno de uma nova constituição em 1988, resultando em um texto bastante voltado às garantias da seguridade social.

Este diagnóstico econômico e sociológico desencadeou várias linhas de estudo no Brasil, na América Latina e vários centros e agências internacionais de cooperação econômica (CEPAL, PNUD, OCDE...) com o objetivo crescente de medição e estratificação social a partir da categoria pobreza. Evidentemente este processo de transformação da categoria sociológica em instrumentos de análise e intervenção de políticas públicas decorre, como apresentado, de um processo de transformação da ação do Estado (a política), de um ambiente econômico que estimule esta iniciativa (a economia) e de viabilidade gerencial e de recursos técnicos (a tecnologia) que condicionam o ambiente das possibilidades da formulação e implementação de políticas públicas (STOCO, 2006).

A preocupação conceitual com a pobreza divide, com maior intensidade e frequência, a sua compreensão estrutural e conjuntural com a necessidade de criação de metodologias e instrumentos de sua caracterização e medição. Importante destacar que há uma diversidade etimológica de termos vinculados a noção de pobreza²⁷, o que dificulta uma sistematização do conceito e revela diferenças significativas de abordagens ideológicas

²⁷ Pobreza: O conceito vem associado à tradição inglesa do “status” situação de precariedade em que se encontra o indivíduo resultante de um desajuste econômico; Marginalidade: O conceito está associado à condição de classe como resultado de uma estrutura social; Exclusão: o conceito privilegia a noção de cisão como resultado de um processo cultural.

e de referencial teórico sobre o tema. Os elementos que estruturam a condição de pobreza e desigualdade não se alteram muito a despeito dos termos como revela Pereira (1978), ao final da década de 60 do século passado, ao criticar um texto da CEPAL sobre populações marginais, deslocando o problema da marginalidade dos setores econômicos para os fatores de produção, indica não haver diferenças em relação à caracterização do conceito que representa sempre “falta de integração em” ou “falta de participação em”.

A construção das metodologias e instrumentos tem também a sua dinâmica conceitual. Ela se inicia com a concepção de subsistência (padrão mínimo de reposição dos nutrientes necessários a manutenção da vida) que tem referência na discussão da Economia Política do século XVIII, na conformação dos custos de produção (dentro dos fatores de produção) e que se concretiza com critérios de estabelecimento dos níveis de pobreza a partir de estudos de nutricionistas no final do século XIX em atenção à lei dos pobres (Poor Law).

Depois, já no final da década de 70 do século passado, com a crescente discussão nos organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial e CEPAL) sobre os países em desenvolvimento (Terceiro Mundo) a concepção incorpora outras dimensões além da renda (saúde, educação, trabalho, habitação...) e se expressa pelo termo “necessidades básicas”. O conceito de necessidades básicas incorpora a subsistência material (alimentação, vestuário, habitação...) e agrega também o acesso a serviços básicos (educação, saúde, assistência...).

Uma “terceira geração” de padrão conceitual, decorrente das imprecisões empíricas dos conceitos anteriores e da variabilidade espacial das condições estruturais e conjunturais do fenômeno da pobreza e, sobretudo, da desigualdade cunha a noção de “exclusão social”. Este conceito permite a ampliação da análise das desigualdades incorporando novos elementos como o preconceito, a discriminação e a segregação, na sua estrutura. A análise deixa de privilegiar as ausências materiais e se foca mais detidamente nos processos de vínculos sociais (filiação).

Dentre os principais instrumentos metodológicos resultantes desse processo de construção dos “conceitos de pobreza” podemos destacar a “Linha da Pobreza” que consiste em um corte de renda que estabelece um nível mínimo de renda necessário para a sobrevivência em determinado local e o modelo de Necessidades Básicas Insatisfeitas –NBI

que incorpora como variáveis algumas condições de situação (anos de escolaridade, estado de saúde, emprego...) e acesso a serviços essenciais.

Deve-se mencionar que cada um destes instrumentos tem suas propriedades funcionais. A linha de pobreza pode ser útil para dimensionar a proporção da desigualdade em determinada região, ou para funcionar como estimativa de demanda em determinado programa de renda. A particularidade da nomenclatura do instrumento, a partir de uma função que responde ao objetivo proposto acaba por criar uma grande diversidade de variações. Um exemplo é o IDH Índice de Desenvolvimento Humano que tem como um dos seus criadores o economista Amartya Sen, que propõe uma medida de Renda Nacional diferente do PIB - Produto Interno Bruto per capita, pois considera também variáveis sociais (educação, saúde, longevidade...).

As diferentes concepções de pobreza e as formas como são entendidas do ponto de vista teórico, ideológico e na ação do Estado geram controvérsias e indisposições, quanto ao uso do conceito de pobreza. Uma origem destas indisposições está no embate entre a visão da corrente que defende a igualdade de oportunidades e a corrente que defende a transformação social. Na forma institucionalizada da primeira corrente, o Banco Mundial utilizou o conceito em seus relatórios, na década de 90 do século passado, que como afirma Ugá (2004, p. 58 e 59):

Ao mesmo tempo em que o termo “pobreza” afirma-se como o alvo a ser combatido pelas políticas sociais focalizadas e compensatórias, ele gera dúvidas em relação ao modo de ser definido. Segundo o Banco Mundial, a definição de pobreza consiste na “incapacidade de atingir um padrão de vida mínimo” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 27), de que podem ser destacadas duas questões diferentes: (i) o que é um padrão de vida mínimo? (ii) Que se entende por “incapacidade”? A primeira questão apresenta-se mais como de caráter metodológico, a que o Banco Mundial apresenta a seguinte resposta: o padrão de vida mínimo deve ser avaliado pelo consumo, isto é, a despesa necessária para que se adquira um padrão mínimo de nutrição e outras necessidades básicas e, ainda, uma quantia que permita a participação da pessoa na vida cotidiana da sociedade. Assim, trata-se de calcular um valor mínimo para cada país (ou região) e, em seguida, comparar esse valor encontrado com a renda dos indivíduos. Aqueles que tiverem uma renda inferior a esse valor poderão ser considerados pobres e, portanto, sem condições de viver minimamente bem. Já a segunda questão envolve temas mais amplos e diz respeito às estratégias de combate à pobreza. O termo “incapacidade” no discurso do Banco Mundial remete a duas questões: (a) oportunidades econômicas e (b) prestação de serviços sociais. Consequentemente, para combater a situação de pobreza de um indivíduo, devem ser implementadas políticas nesses dois campos. A primeira das estratégias de redução da pobreza (a) tenta identificar políticas que estimulem a criação de novas oportunidades econômicas para que os pobres possam obter rendimentos. Assim, com mais renda, o indivíduo poderia ultrapassar a “fronteira” da pobreza e, dessa forma, ser considerado um não-pobre. Embora o Banco Mundial ressalte a importância do crescimento econômico na redução da pobreza – enquanto criador de oportunidades para os pobres –, quando se refere ao papel do Estado na política social, ele propõe políticas focalizadas de aumento do capital humano; a isso se refere o tópico (b).

Assim, a segunda estratégia de combate à pobreza proposta pelo relatório do Banco Mundial refere-se à necessidade de o governo prestar serviços sociais – educação e saúde – aos pobres. O documento ressalta a íntima relação da prestação de serviços sociais com a diminuição da pobreza, pois ela significa uma promoção de políticas focalizadas de aumento do “capital humano” dos indivíduos. De acordo com esse documento, o investimento em capital humano é um dos meios mais importantes para reduzir a pobreza, pois “o principal bem dos pobres é o tempo para trabalhar. A educação aumenta a produtividade deste bem. O resultado, no nível individual, é uma renda mais alta, como demonstram muitos estudos” (idem, p. 85). A idéia presente seria, portanto, que, ao educar-se mais, o indivíduo torna-se mais apto a competir com os outros por um emprego melhor no mercado e, conseqüentemente, a obter uma renda maior. Assim, haveria uma contínua necessidade de ele buscar ser mais competitivo que os outros, por meio do aumento de sua “empregabilidade”.

Um dos possíveis elos teóricos, entre os conceitos de pobreza e vulnerabilidade social, são os postulados de Amartya Sen que defende uma concepção de combate às desigualdades que considere as capacidades das pessoas dentro de uma estrutura de oportunidades, trabalhando com dimensões já consagradas dos estudos sobre pobreza (educação, saúde, habitação...) adicionado variáveis como liberdade e cultura (SEN, 1992). Uma parte destes conceitos de Sen foi desenvolvida em contraposição aos argumentos de Rawls (2003) que, dentro de um arcabouço liberal, defendia a concepção de justiça como equidade, onde a sociedade democrática é vista como um sistema equitativo de cooperação social e a desigualdade é um desajuste da condição de não atendimento de bens primários.

Segundo Ugá (2004, p. 59), a visão de Amartya Sen influenciou a posição do Banco Mundial nos relatórios da década seguinte (2000):

No relatório de 2000-2001 (WORLD BANK, 2000-2001) o tema da pobreza foi retomado e procurou-se analisar as experiências acumuladas nos anos 1990 e propor novas estratégias para combatê-la. A pobreza é vista nesse documento de um modo um pouco diferente. Enquanto o relatório de 1990 avaliava a pobreza pela variável “renda”, priorizando o seu lado monetário, o relatório de 2000-2001 considerou-a um fenômeno multifacetado, decorrente de múltiplas privações produzidas por processos econômicos, políticos e sociais que se relacionam entre si. Assim, além da forma monetária de pobreza, ela é considerada como ausência de capacidades, acompanhada da vulnerabilidade do indivíduo e de sua exposição ao risco. Nesse relatório estão presentes as idéias de Amartya Sen.

Mas a autora, Ugá (2004, p. 60), apresenta, ainda, as limitações encontradas na visão de Amartya Sen que foram incorporadas pelo Banco Mundial nos relatórios:

Assim, nota-se que, para que o problema da pobreza como privação de capacidades seja resolvido, recorre-se, no relatório de 2000-2001, à noção de Sen de “desenvolvimento como liberdade” (idem), que nada mais é que o entendimento do desenvolvimento como um processo de expansão das liberdades humanas. Assim, para que a pobreza seja reduzida, faz-se necessário que o Estado atue apenas no sentido de aumentar essas liberdades e deve fazê-lo por meio da expansão das capacidades humanas dos pobres. Nesse sentido, pode-se perceber que, embora o conceito de capacidade humana seja mais abrangente que o de capital humano, ele também não pressupõe a existência de um Estado que garanta os direitos sociais, mas simplesmente a necessidade de um Estado caridoso, que tem deveres a

cumprir apenas para com os pobres. A presença do Estado só seria necessária, portanto, em um primeiro momento, no sentido de aumentar as capacidades dos pobres, para, em um segundo momento, quando esses indivíduos já estivessem capacitados, o Estado já se tornaria desnecessário, passando a deixar que eles, individualmente, procurassem seu desenvolvimento pessoal no mercado.

Com isto, a associação entre o conceito de vulnerabilidade social e pobreza, difundidos pelos relatórios do Banco Mundial, tornou o conceito de vulnerabilidade social carregado por esta origem. Tal constatação para Ugá (2004, p. 62), significa uma restrição teórica no uso da concepção de pobreza, neste viés, se a intenção for se articular com as correntes que defendem a transformação social.

Para além de enfatizar que as políticas de “combate à pobreza” façam parte da própria lógica do marco teórico do neoliberalismo, assumindo um caráter focalizado e compensatório, este artigo pretendeu apontar para a possibilidade de que a excessiva utilização do conceito “pobreza” esteja enfraquecendo, ou mesmo substituindo, o de “cidadania social”. Este conceito está comprometido com a idéia universalizada de direitos, a qual parece estar ausente na ordem social do neoliberalismo.

Concordando com os alertas e a perspectiva histórica resgatadas por Ugá (2004), temos que considerar o processo de dinâmica histórica que os conceitos descritos até o momento nos propiciam, em relação à realidade social que se apresenta. As condições sociais da América Latina e as recentes crises financeiras internacionais reduziram significativamente o impacto dos receituários elaborados pelos organismos internacionais (Banco Mundial, FMI...), colocando em cheque suas principais proposições.

Se do ponto de vista teórico e ideológico é importante entender os sentidos que o conceito de vulnerabilidade social carrega, nosso contexto histórico atual permite um resgate mais incisivo das propostas que reconhecem nas desigualdades sociais o efeito de uma condição estrutural da sociedade.

Possibilitando que o conceito de vulnerabilidade social possa se valer da sua capacidade heurística e metodologicamente operativa, procuramos apresentar um grande número de elementos que demonstram a necessidade de relacionar as condições estruturais da sociedade às diferentes formas e fontes de desigualdades que se apresentam às famílias na sua ação cotidiana de produzir e reproduzir sua existência. E, nesta tarefa, imaginamos poder ser o conceito de vulnerabilidade social um elemento que confere dinâmica à ação sociológica de estratificação da pobreza.

As diferentes concepções apresentadas nesta seção e a busca permanente de aprimorar a construção teórica e empírica do fenômeno da pobreza constroem a base para o desenvolvimento do conceito de vulnerabilidade social que utilizamos.

CAPÍTULO II

2 Os caminhos da pesquisa.

Os caminhos percorridos nesta trajetória de pesquisa não se iniciaram quando participamos do processo de desenvolvimento da pesquisa Vulnerabilidade, mas pela possibilidade reflexiva e relacional que tenho com o objeto configurado na minha experiência e formação como pesquisador, na possibilidade de encontrar uma mediação entre as teorias estruturalistas e fenomenológicas, na possibilidade de relacionar diferentes “teorias da ação” (já visitadas no curso de economia e nos estudos de ciência política para a consecução do mestrado) e, finalmente, na articulação entre perspectivas objetivas e subjetivas nos estudos das áreas educacionais.

Todo este percurso de história de vida possibilitou uma reconstrução das minhas memórias para elaborar, agora, suas relações com o fenômeno social estudado (a relação da família com a escola na sua função educativa a partir de um modelo de vulnerabilidade social). Esta visita ao passado foi se apresentando na medida em que se implementava o programa de pesquisa, pois, eu nem sempre me dava conta destes vínculos. A vantagem deste movimento retrospectivo é poder analisar, sob um olhar objetivo, experiências que estavam circunscritas a sua própria objetivação.

Esta revisita nos permitiu realizar um processo de construção teórica e metodológica a partir das discussões de organização da pesquisa, da construção do questionário para a pesquisa domiciliar, das leituras e reflexões com a equipe de pesquisadores envolvidos. O caráter multidisciplinar da equipe de pesquisa se conformou na concepção de vulnerabilidade utilizada para fundamentar o trabalho (multidimensional) e se materializou em um questionário que compreendia questões demográficas, espaciais, socioeconômicas, culturais, ambientais, do trabalho, da saúde e da educação.

O passo seguinte do plano de trabalho foi fazer um levantamento bibliográfico que pudesse dar conta da tarefa de entender como, epistemologicamente, se chega ao conceito de vulnerabilidade social, que apresentamos no primeiro capítulo, e mais do que isso, com que referenciais poderíamos contar para entender os mecanismos sociais apresentados na

forma de dados coletados. Isto permitiu uma nova revisão dos dados preliminares retirados da base de dados da pesquisa domiciliar e sua apresentação na forma de capitais.

Desde o começo, fomos instigados, por várias pesquisas da área e pelas conformações das políticas educacionais, a imaginar se, pelo menos em uma dimensão, poderíamos relacionar toda a heterogeneidade apresentada pelas informações da análise dos estratos de vulnerabilidade social ao efeito de condição das famílias, não para encontrar fatores explicativos do desempenho escolar de estudantes, mas para entender se aqueles conjuntos de ativos levantados na análise de vulnerabilidade poderiam de alguma maneira estabelecer formas de refletir sobre os mecanismos que relacionam a condição do espaço social (pela visão das famílias) com o resultado das estratégias educacionais.

2.1 Apresentando a pesquisa Vulnerabilidade

A terminologia Vulnerabilidade Social ganha força²⁸ nas discussões das Ciências Sociais, na década de 90 do século passado, principalmente a partir de dois relatórios editados pelo Banco Mundial e coordenados por Caroline N. O. Moser. O primeiro, Moser (1996), resulta de uma pesquisa implementada durante a década de 80 do século passado com o título “Pobreza Urbana e Política Social no contexto de ajuste”, realizada na Divisão de Desenvolvimento Urbano do Banco Mundial. O projeto contou com pesquisadores dos quatro países pesquisados (Zâmbia, Equador, Filipinas e Hungria).

O segundo relatório, Moser (1997), foi preparado como parte da proposta de redução da pobreza urbana do Programa de Gestão Urbana, uma iniciativa conjunta da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento, do Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos e do Banco Mundial.

Nos estudos apresentados nesses relatórios, Caroline Moser buscou aprimorar as metodologias de observação e captação do fenômeno da pobreza, principalmente destacando sua dinâmica e a capacidade de reação das pessoas a tal condição (MOSER, 1998, p. 3, tradução nossa).

O conceito de vulnerabilidade, embora muitas vezes utilizado como sinônimo de pobreza, não é a mesma coisa. Como medidas de pobreza geralmente são fixadas no tempo, a

²⁸ Ganha força em substituição às três gerações dos conceitos de pobreza (ligados a renda e PIB, à noção de necessidades básicas insatisfeitas (NBI) e de exclusão social) descritas no capítulo anterior.

pobreza é essencialmente um conceito estático. Por outro lado, a vulnerabilidade é mais dinâmica e tem melhores condições de capturar a mudança como "as pessoas entram e saem da pobreza" (Lipton e Maxwell, 1992, p. 10). Embora as pessoas pobres sejam geralmente as mais vulneráveis, nem todas as pessoas vulneráveis são pobres, esta distinção facilita a diferenciação entre as populações de baixa renda.

Mesmo antes desta referência, o conceito de vulnerabilidade, nos anos 90, se expandia na área de saúde (particularmente com avanço dos estudos e diagnósticos sobre a AIDS) alcançando posteriormente a psicologia e a assistência social, sempre caracterizando uma forma de distinguir grupos de risco. Nas ciências sociais, o conceito começa a superar a concepção de posse de ativos materiais como uma responsabilidade do indivíduo e passa a se relacionar, também, com os aspectos estruturais da condição social, na forma de estrutura de oportunidades.

Por vulnerabilidad social entendemos la incapacidad de una persona o de un hogar para aprovechar las oportunidades, disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro. [...] las fuentes de vulnerabilidad social más importantes en la actualidad tienen que ver con los fenómenos de precariedad e inestabilidad laboral vinculados al funcionamiento del mercado y con la desprotección e inseguridad ligadas al repliegue del Estado y el debilitamiento de las instituciones primordiales, familia y comunidad. (KAZTMAN, 2000, p. 281)

Avançando nestas considerações, estar em situação de vulnerabilidade social é mais abrangente que estar em situação de pobreza, pois se refere à condição de não possuir ou não conseguir usar ativos materiais e imateriais que permitiriam ao indivíduo ou grupo social lidar com a situação de pobreza. Dessa forma, os lugares vulneráveis são aqueles nos quais os indivíduos ou grupos sociais enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a serviços e direitos básicos de cidadania como condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho e de participação e acesso diferencial a informação e às oportunidades oferecidas de forma mais ampla àqueles que possuem estas condições.

Nesse sentido, a questão da vulnerabilidade tem relação direta com a pertença a uma determinada classe social, pois como evidenciam Hogan e Marandola Jr. (2006, p. 26), estudar as desigualdades sociais e a situação em que vive a população passa pela leitura da sociedade de classes, já que nesta “os diferentes segmentos sociais possuem diferentes oportunidades de vida”.

Também para Bilac (2006, p. 52-53) na mesma publicação:

[...] se a “consciência de classe” tal como expressa nas ações sindicais e nos partidos políticos parece ter arrefecido, a posição de classe continua sendo responsável pelas diferentes condições de vida das famílias em um contexto de enorme desigualdade social.

Assim, a maior ou menor exposição das famílias ou grupos a riscos sociais depende de sua inserção de classe e das condições de vida dessa classe no contexto regional e nacional, já que os riscos e oportunidades não são distribuídos, igualmente, nos diferentes estratos sociais.

Para Rodríguez (2000), a vulnerabilidade ao mesmo tempo em que está ligada às vantagens e desvantagens sociais na forma de ativos e oportunidades é reflexo e produto da pobreza. Ou como afirma Kowarick, não é possível dissociar os fenômenos da pobreza e vulnerabilidade do acesso a direitos básicos,

Em suma, há muita vulnerabilidade em relação a direitos básicos, na medida em que não só os sistemas públicos de proteção social foram sempre restritos e precários, como também, em anos recentes, houve desmonte de serviços e novas regulamentações que se traduziram em perda de direitos adquiridos. (KOWARICK, 2002, p. 10)

Como destacado, no último tópico do primeiro capítulo, o conceito de vulnerabilidade é bastante amplo, muitas vezes polissêmico, tem um apelo político ideológico bastante arraigado, mas nesta pesquisa procura viabilizar uma construção teórica e metodológica que possibilite agregar novos conhecimentos à realidade social.

Por vezes, como explica Rodríguez (2006) a vulnerabilidade se torna sinônimo ou até mesmo identidade da pobreza²⁹. Ainda segundo o autor, esta relação justifica-se, pois considerando a vulnerabilidade em relação a qualquer risco, os mais pobres são geralmente os mais suscetíveis já que possuem uma quantidade menor de rendimentos e variedade de ativos, possuem menor capacidade preventiva sobre riscos e têm mais dificuldades de se adaptar a novos riscos. Mas isto não significa que os mais pobres estão suscetíveis a todos os riscos e perigos existentes, ou que, sempre, estão mais fragilizados ou mais propensos a riscos e perigos em qualquer circunstância frente a outras classes sociais. Por exemplo, os casos de desastres naturais, degradação ambiental, doenças e outros fenômenos naturais ou sociais podem demonstrar a incorreção desta correlação direta e linear.

²⁹ No caso dos programas e políticas públicas da área de assistência social, por exemplo, em Campinas, há um esforço para mapeamento da vulnerabilidade das populações de risco. O que dito desta forma é muito genérico, pois para cada risco (pobreza, violência, drogadidos, habitação em encostas etc.) podemos estabelecer diferentes situações de vulnerabilidade. O que não ocorre nas experiências dos programas e políticas da área de saúde, onde, para cada doença (risco) existe uma aferição de morbidade, incidência e prevalência que permite uma análise de vulnerabilidade da população estudada.

Para evidenciar o pano de fundo teórico que envolve as discussões da pesquisa Vulnerabilidade, Hogan e Marandola (2006) apresentam duas abordagens teóricas para o tema da vulnerabilidade social: uma articulada a temas tradicionais da sociologia (pobreza, desigualdade, marginalidade e cidadania); e outra vinculada a problemas sócio-ambientais (riscos, perigos, resiliência e modernização reflexiva). As duas perspectivas contemplam também correntes teóricas distintas (uma mais associada ao denominado estruturalismo e a outra ao chamado pós-modernismo). Na abordagem da pobreza e temas correlatos, a pesquisa resgata, por um lado, conceitos e categorias, particularmente a categoria classe social, para configurar uma abordagem operativa da tradição cepalina³⁰ (linha de pobreza, NBI, segregação etc.), como no caso do indicador de vulnerabilidade usado, com o intuito de obter informações que possam atender os objetivos declarados. Por outro lado, a abordagem sócio-ambiental gerou um grupo de questões para medir riscos e perigos ambientais e características culturais da população estudada (BAUMAN, 2000; 2001; BECK, 1998; DELEUZE, 1991).

Outro aspecto importante da pesquisa relaciona-se à unidade de análise escolhida, o domicílio, e à atinente perspectiva familiar que dela decorre. Nesta questão, Bilac (2006, pág. 51) orienta que é necessário “[...] entender riscos e vulnerabilidade da perspectiva de uma concepção não funcionalista de família [...]” que aponta para suportes de apoio do grupo familiar e de parentesco, mas também para sua característica conflitiva de relação de poder (gênero e geração).

Neste aspecto, a autora destaca o avanço da perspectiva de ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades (AVEO) de Kaztman (2000), certamente a principal referência conceitual de vulnerabilidade para a pesquisa Vulnerabilidade, que possibilita uma análise (estrutura de oportunidades) mais alinhada às características de fragilidade de direitos sociais, individuais e à informalidade no mercado de trabalho, presente nos países latino-americanos e, que desta forma, incorpora a dimensão de classe social.

Ainda, em relação à família, Bilac (2006) problematiza o uso do conceito de capital social que, segundo ela, na versão de Coleman (1988) e Putnam (1996), coloca a mulher em um papel conservador de cuidados com a casa, a família e de um papel, exclusivamente

³⁰ CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe é uma comissão regional da ONU que existe desde 1948 e teve decisiva influência política e econômica em vários momentos históricos da região.

emocional, gerando as condições para potencializar redes de relações e formação educacional e cívica. “No que diz respeito à análise de família, o conceito de capital social será de pequeno valor heurístico se não conseguir lidar com a profunda desigualdade entre homens e mulheres, em sua produção e acumulação” (BILAC, 2006, p. 63).

Importante destaque também foi dado à articulação entre ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades (AVEO) que, segundo Kaztman e Filgueira (2006), permite organizar uma teoria social de alcance médio (articulando a micro e a macro sociologia). Partindo da proposição de Moser (1998), que redireciona a discussão de ausência de ativos ligados às famílias pobres (tradição da discussão econômica das linhas de pobreza e das necessidades básicas insatisfeitas NBI) para uma visão dos ativos que estas famílias possuem e como os mobilizam na sua ação de sobrevivência. Kaztman e Filgueira (2006) destacam a importância da estrutura de oportunidades como espaço da formação de ativos.

A noção de ativos utilizada diferencia-se da generalidade³¹ de recursos materiais e imateriais, pois “[...] somente alguns desses recursos constituem ativos. São aqueles que permitem aos domicílios um aproveitamento efetivo das oportunidades oferecidas pelo Estado, pelo mercado e pela comunidade, para ter acesso a condições de vida que possam ser consideradas dignas em um determinado momento” (KAZTMAN E FILGUEIRA, 2006, p. 85).

Por último, e fundamental para entender a orientação da pesquisa, é a percepção da vulnerabilidade social na sua versão demográfica, conforme Rodríguez (2006), por meio da qual, transformações nos componentes demográficos (mortalidade, fecundidade, mobilidade, família, ciclos demográficos etc.) dinamizam a percepção e efetivação dos riscos cunhando uma vulnerabilidade sócio-demográfica. Particularmente destacadas são as

³¹ Cabe um esclarecimento sobre uma diferença metodológica na forma de definirmos os conceitos de ativos e capitais. Para as referências de Kaztman e Filgueira, utilizadas como marco conceitual da pesquisa Vulnerabilidade, os ativos possuem propriedades de troca e sentidos em uma estrutura de oportunidades e, por suas propriedades e características, podem ser organizados (classificados) em diferentes capitais. Como no trabalho da tese nossa intenção é recuperar as propriedades teóricas e metodológicas, por meio de uma epistemologia de referências heurísticas, então, nossa definição recupera, como demonstrado no primeiro capítulo, a passagem do sentido material da posse no seu valor de uso para uma organização social que redefine o sentido material por meio da acumulação gerada nos processos de troca, a definição de capital. Apesar dos resultados operativos serem parecidos à fundamentação utilizada neste trabalho permite a compreensão dos processos sociais a partir da materialidade da ação (aqui tendo como objeto a função educacional) que tem como prerrogativa a construção de valores e expectativas, sejam elas racionalizadas ou não. E ainda, permite destacar que o sentido social não é inerente ao objeto (ativo), mas depende de uma relação sócio-histórica que se estabelece na relação humana (política).

mobilidades no plano metropolitano, segundo Cunha; Jacob; Hogan e Carmo (2006) e a dimensão espacial dos fenômenos observados.

Articulado o risco à pobreza ao espaço habitado, o estudo da vulnerabilidade sócio-demográfica trabalha o conceito de segregação residencial tanto como dimensão relacional do fenômeno, pois a segregação não é apenas mera consequência da condição de pobreza, conforme Sabatini e Sierralta (2006), como no plano da homogeneidade e heterogeneidade da distribuição espacial (TORRES, MARQUES e BICHIR, 2006).

Para analisar empiricamente as proposições e conceitos até aqui descritos a equipe da pesquisa Vulnerabilidade realizou um mapeamento das Zonas de Vulnerabilidade das regiões pesquisadas, a partir dos dados providos do Censo 2000.

Como descrito na definição de ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades (AVEO) as “Zonas de Vulnerabilidade”, assim denominadas na pesquisa, foram construídas em análise fatorial apresentadas na Tabela 1, logo abaixo, retiradas do Boletim da Amostra do Censo 2000 e classificados em termos de três dimensões de capitais: físico, humano e social.

Tabela 1 – Variáveis que compõem os fatores para montagem das Zonas de Vulnerabilidade, RMC, áreas de ponderação Censo 2000.

Capital Físico			Capital Humano		Capital Social		
Variáveis	Fatores		Variáveis	Fator	Variáveis	Fatores	
	1	2		1		1	2
DensMorComodo	0.871	0.372	PessAnalfl5+	0.968	ChefeFem10a19	0.674	0.034
RenChefeFam0a2	0.777	0.507	EscChefeFam0a4	0.964	TamFamilia	0.429	-0.692
TipoCasa	0.851	-0.052	Razão Dependência	0.914	OutrosAgregados	0.241	0.819
TipoComodo	0.237	0.722	% var.explicada	90.09	S/CarteiraAssinada	0.706	-0.319
Cond.Propr.Aquis	0.175	-0.031			NãoFreqEscola7a14	0.804	0.054
Cond.Alugado	-0.752	-0.214			FamRendaNãoTrabalho	-0.670	0.576
AguaNãoCanaliz	0.069	0.740			% var.explicada	38.17	26.46
2+Banheiros	-0.779	-0.279					
S/RedeEsgoto	0.391	0.547					
S/ColetaLixo	0.225	0.594					
% var.explicada	35.53	22.45					
Interpretação sugerida dos fatores	Padrão de ocupação periférico	Deficiência na infra-estrutura domiciliar		Carência de capital humano		Desproteção social	Estratégia familiar de proteção social

Fonte: reproduzido de Cunha; Jacob; Hogan e Carmo (2006, p. 156)

Cada fator construído representa uma interpretação sugerida das cargas fatoriais (valores apresentados pelas variáveis expressos nas colunas de cada fator) e uma porcentagem no total da variação que representa a força explicativa da variação do fator

(por isso para os ativos: capital físico e capital social foram construídos dois fatores para cada).

Evidentemente esta forma de construção do indicador de vulnerabilidade traz limitações na operacionalização dos conceitos de ativos a partir dos capitais, já que se trata de fonte secundária onde as variáveis contidas no censo não conseguem contemplar todos os atributos esperados para os capitais e nem sempre conseguem dar unidimensionalidade (explicar apenas o efeito esperado) a estes atributos.

Não podemos, entretanto, desprezar as vantagens da construção de um indicador sintético, principalmente a facilidade de operacionalização e a disponibilidade de série histórica, além disso, a estratificação dos resultados por zonas de vulnerabilidade acaba por referendar a capacidade explicativa do modelo ao apresentar com bastantes detalhes as diferenças encontradas.

Como observam Cunha; Jacob; Hogan e Carmo (2006) as interpretações sugeridas para cada indicador são fundamentais para entender o que a gradação das zonas de vulnerabilidade representa, na observação dos ativos de capitais. Sendo assim o capital físico expressa o padrão de ocupação e a infraestrutura dos domicílios, mas não expressa diretamente condições de posse de bens e condição financeira como atributo. O capital humano expressa analfabetismo, escolaridade e razão de dependência, mas não expressa diretamente a escolaridade da mãe, anos de estudo, qualificação profissional, empregabilidade etc. como atributos do ativo. E, finalmente, o capital social construído com estes fatores expressa uma aproximação de proteção familiar, a partir das condições de acesso à estrutura de oportunidades e a estratégia de proteção de família estendida (tamanho da família com agregados), mas não expressa diretamente redes, laços de solidariedade e confiança como atributos.

Estas observações quanto à montagem dos fatores que representam o indicador de vulnerabilidade, são importantes para nossa percepção sobre os limites e possibilidades da metodologia empregada. Apesar de não termos, na construção das zonas de vulnerabilidade, alguns atributos reconhecidos da definição conceitual dos três capitais, podemos em certa medida, recuperar estas características a partir das variáveis que compõem o questionário da pesquisa domiciliar, como demonstraremos na análise dos dados.

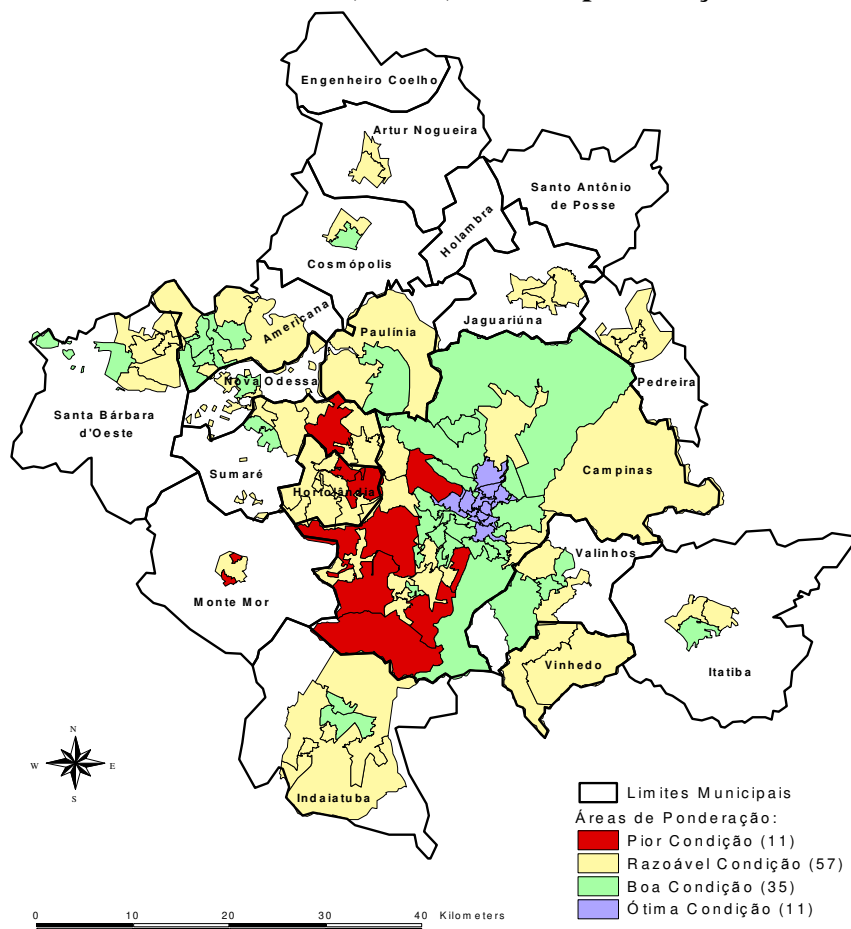
Após definir os fatores que compõe as zonas de vulnerabilidade, o passo seguinte foi dar a dimensão espacial ao indicador, ou seja, mostrar como estas características se apresentam nas regiões estudadas. Para isto foram criados escores fatoriais (atribuição de um valor numérico que varia de 0 a 1 indicando, da menor para maior, à incidência do fator) e verificado como eles estavam dispostos nas áreas de ponderação³² da região pesquisada.

Depois se utilizou a metodologia de análise de conglomerados (clusters) para se estabelecer porções homogêneas do espaço. A metodologia consiste em comparar a distribuição dos escores fatoriais, identificando as distâncias (mais próximas e mais afastadas) permitindo uma caracterização distinta de cada região. Depois dos ajustes de características fatoriais e posteriormente das amostras da pesquisa domiciliar se constituíram as quatro gradações das zonas de vulnerabilidades, como descritas e representadas no mapa a seguir:

- 1- (vermelho) Vulnerabilidade absoluta: para as áreas onde em praticamente todas as dimensões as condições eram desfavoráveis;
- 2- (amarelo) Vulnerabilidade Relativa Alta: para áreas localizadas em áreas periféricas, no entanto, mais consolidadas em termos da infraestrutura urbana que, na verdade, é o que as diferenciam essencialmente da situação anterior;
- 3- (verde) Vulnerabilidade Relativa Média: áreas com condição socioeconômica sensivelmente melhor que as anteriores, mas ainda com deficiência tanto no capital físico, como humano.
- 4- (azul) Vulnerabilidade Relativa Baixa: áreas mais centrais da cidade, com mais alta renda e com composições familiares com maior predominância de pessoas sós, idosos etc.

³² Segundo o manual técnico da amostra do Censo 2000, área de ponderação é a menor área geográfica para a qual são calculadas estimativas baseadas nas informações do questionário da amostra. É o nível geográfico definido para a aplicação dos procedimentos de calibração das estimativas com as informações conhecidas para a população como um todo. Uma área de ponderação é sempre um conjunto de setores e cada setor pertence a uma única área de ponderação. No caso da RMC são 114 áreas de ponderação.

Mapa 1 – Zonas de Vulnerabilidade, RMC, áreas de ponderação Censo 2000.



Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

Há uma relação entre a posição da zona de vulnerabilidade e o padrão histórico da constituição da mancha urbana, do processo de ocupação do espaço, da segregação residencial e das condições socioeconômicas, como sinteticamente apresentamos na seção da estrutura de oportunidades no capítulo anterior, pois as áreas 1 e 2 são aquelas mais periféricas e mais empobrecidas dos municípios, enquanto as zonas 3 e 4 representam a área central e suas adjacências, formando o desenho de um anel concêntrico de desenvolvimento da área mais antiga, com maior concentração econômica e comercial, para a periferia do município.

Evidentemente esta distribuição, no espaço, coincide, em grande parte, com a distribuição montada por critério de renda, ocupação, escolaridade e outros bons

indicadores da distribuição espacial da pobreza. Mas o que difere estes indicadores da metodologia da construção das zonas de vulnerabilidades de outros, como indicam as distribuições para os cinco fatores que compõem o indicador em Cunha; Jacob; Hogan e Carmo (2006), é que as características dos fatores não se distribuem de forma homogênea, no espaço, revelando a complexidade do tecido social. Todos os indicadores exemplificados acima, inclusive as zonas de vulnerabilidade, acabam por representar o padrão de concentração da riqueza, o que inequivocamente estrutura o fenômeno da pobreza (por isso estes indicadores apresentam excelente proxy em modelos de variáveis socioeconômicas), mas deve-se avançar nos mecanismos distintos que se relacionam ao fenômeno.

Note-se, por último, que as áreas que compõem as zonas de vulnerabilidade não são necessariamente contíguas e possuem heterogeneidades internas que são arrefecidas pelo modelo que as construiu (agregação dos fatores e a análise dos conglomerados), mas possibilitam um importante parâmetro de referência, para as análises das variáveis levantadas na pesquisa domiciliar.

2.2 A montagem do questionário

Todo o aparato teórico e metodológico descrito na seção anterior resultou em instrumento de coleta organizado em diferentes módulos: 1) características dos domicílios e seu entorno, ambiente, riscos e perigos, 2) dados sócio-demográficos gerais, 3) mercado de trabalho para os maiores de 10 anos, 4) mobilidade espacial do chefe do domicílio, 5) família e comunidade, 6) saúde e 7) educação.

A montagem do questionário para aplicação, na pesquisa domiciliar, foi definida em reuniões gerais com todos os pesquisadores envolvidos nos sete módulos e a coordenação da pesquisa e reuniões específicas dos pesquisadores responsáveis pelo módulo Educação.

Nas reuniões gerais ocorreram vários debates sobre a forma e as condições de operacionalizar o aparato conceitual e os mecanismos empíricos do modelo de vulnerabilidade sócio-demográfica. Evidentemente, durante esse processo, que envolvia 39 pesquisadores de distintas áreas do conhecimento e com diferentes orientações e formações

teóricas, várias discussões sobre a pertinência e a factibilidade de realizar a contento os objetivos da pesquisa foram desenvolvidas.

Por isso, o resultado foi um questionário bastante abrangente (o que se alia a perspectiva multidimensional do conceito de vulnerabilidade empregado), e ainda buscando:

[...] em todos os módulos avançar em relação às fontes secundárias disponíveis e proporcionado nos quesitos coletados a inclusão de informações inovadoras e pouco comuns em levantamentos desse tipo, tais como: características do entorno dos domicílios, incluindo acessibilidade a serviços públicos, percepções sobre riscos e perigos, mobilidade intra-urbana, estratégias familiares e relações de gênero, capital social, participação dos pais nos estudos de crianças, acesso a serviços de saúde etc. (CUNHA et al., 2009)

Nas reuniões específicas, as decisões, sobre as questões que compuseram a versão final do questionário do módulo de educação, se pautavam em identificar qual seria a melhor forma de apreender os dados necessários ao atendimento do problema de pesquisa apresentado, e para tal, alguns procedimentos foram adotados;

- Revisão dos dados, disponíveis em fontes secundárias, sobre o tema, principalmente Inep, IBGE e SEADE;

- Descrição de segmentos que seriam objeto da pesquisa, tanto na organização dos grupos etários (crianças, jovens, adultos...) e sua articulação com os níveis e modalidades de ensino (infantil, fundamental, médio...), quanto na forma como se estabelece a relação entre os envolvidos com a construção do capital social (relação pais e filhos, professores e pais, diretores e pais...).

Estas decisões foram, a todo o momento, mediadas pelas reuniões gerais que possibilitavam a articulação de preocupações comuns e distintas e a formatação final que deveria atender requisitos exigidos para este tipo de instrumento (segmentação das perguntas, duração do questionário, orientação aos aplicadores, teste...).

Os segmentos para a área de Educação, no questionário, ficaram assim organizados em seus objetivos:

Quadro 1 – Objetivos traçados para compor as questões da área de Educação na pesquisa Vulnerabilidade.

Módulo 2 do questionário	Características da formação escolar e de outras atividades educativas da população das regiões pesquisadas.
Módulo 7 do questionário	Relação Família – Escola
Ensino Fundamental - O papel dos pais (participação) no acompanhamento da vida escolar dos filhos; - O papel que a escola atribui aos pais no processo formativo; - O conhecimento das formas associativas e colegiadas de participação dos pais no sistema educacional; - As deficiências de infraestrutura da escola.	
Ensino Médio - O incentivo a cursar o Ensino Médio em um contexto de não universalização.	
Escola Pública - Avaliação da escola pública	

A suposição trabalhada como problema de pesquisa, na montagem do questionário, fundamentava-se nas constatações de que uma maior atenção dos pais em relação à vida escolar de seus filhos (acompanhar a lição de casa, incentivar os estudos, conhecer os profissionais da escola...) gera melhores resultados educacionais; tal qual, revelavam pesquisas educacionais, fossem elas nacionais ou internacionais, realizadas desde a década de 70 do século passado, como por exemplo, aquelas de Bonamino *et al* (2010); Nogueira *et al* (2009); Resende *et al* (2009).

Estas explicações são importantes, pois orientam o enfoque do problema apresentado no início do capítulo e se conformaram no módulo Educação da pesquisa direcionando as opções teóricas metodológicas, ora em desenvolvimento na tese, das quais apresentaremos alguns resultados neste texto.

O problema de pesquisa, colocado aos pesquisadores envolvidos no módulo Educação, pode ser descrito da seguinte forma: Há uma série de estudos, na área educacional, e uma quantidade significativa destes estudos apoiados pelo Inep, secretarias estaduais e municipais de educação com objetivo de orientação de políticas, principalmente a partir dos anos 90 do século XX, tendo como metodologia relacionar fatores associados a características físicas, sociais e culturais da comunidade escolar (estudantes, profissionais da educação e pais) às inúmeras avaliações de aprendizagem sistêmica que desenvolviam, no mesmo, período no país.

Estes estudos utilizam como fontes de dados, para análise dos fatores associados, os próprios questionários agregados a estas avaliações de aprendizagem, os dados censitários do IBGE, do Censo Escolar e as pesquisas de amostragem realizadas pelo governo federal e pelos estados. Estas informações trazem, para a análise, elementos importantes para caracterizar o capital físico associado às redes escolares (toda a infraestrutura física da escola), características da gestão escolar (forma e relação da atuação dos profissionais da educação), características do capital humano (geralmente se constitui em uma aproximação da relação escolaridade x renda ou empregabilidade), características do capital cultural (geralmente associado aos aspectos de formação, hábitos e infraestrutura cultural disponibilizados pelas famílias aos filhos estudantes) e, finalmente, características do capital social (ligadas geralmente à relação formal de encontros e participações da família na sua relação com a escola e a comunidade).

Notamos que estas características, geralmente utilizadas para construção dos fatores associados à aprendizagem escolar, para além do campo mais restrito do processo ensino-aprendizagem, pouco valorizam as decisões educacionais das famílias, as diferentes inter-relações entre as famílias e as escolas; que não acontecem, necessariamente, na formalização de encontros (as tradicionais reuniões escolares), carecem também, de um olhar da família para a escola e não o inverso.

Esta ausência pode ser justificada pela dificuldade metodológica, empírica e operativa da construção, captação e interpretação destas variáveis, considerando ainda o alto custo financeiro de levantamentos de pesquisa que possam subsidiar esta proposição, já que ela não é atendida pelas principais fontes secundárias (Censo, PNAD, Censo Escolar e demais avaliações do INEP).

Outra dificuldade é a articulação dos referenciais teóricos da tradição da sociologia da educação, iniciada por Durkheim, que busca inserir o tema educacional como campo de conhecimento pertinente à sociologia e, portanto, das relações sociais, que se articula com os campos pedagógicos e psicológicos para conformar as Ciências da Educação. É com este intuito que o capítulo 1 da tese se desdobra para traçar um inventário teórico e metodológico que possa dar suporte ao desafio proposto.

Este problema de pesquisa apresentado traduz-se nas opções de questões que compuseram o questionário do módulo Educação, aplicado na pesquisa domiciliar, buscando dimensionar a educação como importante ativo e catalisador de oportunidades dos capitais físico/financeiro, social, cultural e humano nas relações entre família e escola, e que pode potencializar os objetivos de aprendizagem inerentes a área educacional para compor com as demais áreas de conhecimento da pesquisa Vulnerabilidade, um fator explicativo para o conceito de vulnerabilidade social.

Uma vez elaborado, o questionário (sete módulos) foi aplicado, ao longo do segundo semestre de 2007, tendo abrangido um total de 3.419 domicílios pesquisados e 10.663 pessoas, considerando as regiões metropolitanas de Campinas e Baixada Santista. Na RMC foram pesquisados 1.823 domicílios, que podem ser expandidos como representativos de toda a região.

As entrevistas foram preferencialmente respondidas pela cônjuge ou mulher responsável pelo domicílio já que estas, dada a natureza e a diversidade das perguntas, supostamente estariam mais aptas a responde-las. O tempo médio de aplicação do questionário foi de 50 minutos.

Conforme descrito em Cunha *et al.* (2009):

O desenho amostral da pesquisa domiciliar foi concebido de maneira a que a mesma fosse representativa não apenas para a Região Metropolitana (RM) como um todo, mas também em nível de estratos homogêneos concebido segundo os lineamentos teóricos estruturantes do projeto, ou seja o conceito de vulnerabilidade. O plano amostral adotado considerou a estratificação da população a partir das zonas de vulnerabilidade e o sorteio das entrevistas foi realizado em dois estágios, sendo o primeiro deles representado pelas áreas de ponderação e setores censitários correspondentes a cada uma das zonas e o segundo os domicílios correspondentes a serem visitados. Estes últimos foram sorteados com base numa lista nominativa realizada a partir de um processo de arrolamento de cada um dos setores censitários sorteados. Em média, foram entrevistados 15 domicílios em cada um dos setores censitários sorteados, totalizando um número superior a 400 questionários para cada zona de vulnerabilidade determinada. A amostra, portanto, foi organizada e planejada de maneira a fornecer dados com representatividade estatística tanto em nível regional, quanto em nível das zonas de vulnerabilidade. É importante frisar, no entanto, que as entrevistas foram realizadas apenas em domicílios urbanos, implicando que as informações disponíveis

nesse sumário e no banco de dados gerados pela pesquisa dizem respeito apenas à população urbana da região metropolitana. De qualquer forma, deve-se lembrar que a porção rural da área abrigava, em 2000, apenas 2,93% da população total.

Importante destacar que, para cada módulo, a(o) respondente prestava informações sobre os membros do domicílio de forma diferenciada: No módulo 1 - Características do Domicílio, do Entorno e Percepção Ambiental - além das características do domicílio preenchidas a partir da observação do pesquisador, as perguntas foram feitas à respondente para que ela expressasse opinião sobre os temas abordados. Nas questões sobre cultura e lazer a(o) respondente indicou respostas sobre ações dos membros da família divididos em faixas etárias (jovens, adultos e idosos).

No módulo 2 - Características Sociodemográficas Gerais da População - a(o) respondente informou sobre as características de cada um dos membros do domicílio, o que possibilitou as informações individuais sobre a população amostrada. No módulo 3 - Trabalho e Rendimentos (para pessoas de 10 anos e mais) - foram aplicados questionários para cada pessoa acima de 10 anos (PIA) do domicílio. No módulo 4 - Mobilidade Espacial - foram feitas perguntas às(aos) respondente sobre o responsável pelo domicílio (RD). Tal responsável não se tratava necessariamente da pessoa respondente, como dissemos, geralmente, a mulher do domicílio, mas o(a) RD era determinado por ela(e).

Para o módulo 5 - Família e Comunidade - as respostas indicavam a opinião da(o) próprio respondente sobre os temas tratados e, muitas vezes, uma declaração sobre a posição do cônjuge a respeito dos mesmos temas. No módulo 6 - Saúde - a(o) respondente prestou informações sobre a saúde de todos os membros do domicílio de forma geral, sobre aqueles que utilizaram o serviço de saúde ou são portadores de alguma enfermidade específica. No módulo 7 - Educação - geralmente a mãe, que possuía filhos no Ensino Fundamental ou Médio, é que participou como respondente. Quando possuía mais de um filho nesta condição, ela respondia de forma geral para todos ou para aquele que se encaixava na característica da pergunta formulada.

A elaboração do questionário propiciou uma série de reflexões sobre o alcance do aporte teórico e metodológico implementado na pesquisa o que possibilita, neste momento, uma caracterização dos domicílios entrevistados de modo que possíveis classificações e

conceitos sejam confrontados, gerando novas possibilidades analíticas, para os passos seguintes da pesquisa³³.

2.3 A análise dos dados

Com os dados tabulados e disponibilizados, para todo o grupo de pesquisadores, uma tarefa importante foi realizar a leitura das frequências extraídas de cada uma das questões do questionário completo e alguns cruzamentos entre variáveis. Em metodologias de análise quantitativa, conhecer o comportamento geral e por subgrupos das variáveis permite iniciar o processo de classificação e inferência, sobre os mecanismos do fenômeno estudado, com suficiente grau de informação.

A descrição dos resultados da exploração das frequências será apresentada em segmentos divididos por critério de capitais (físico, humano, cultural e social). Esta nomenclatura segue a noção de que os recursos mobilizados, ou não, nos domicílios são ativos que, relacionados ao mercado de trocas de benefícios, se configuram como capitais.

As divisões de nomenclatura seguem as referências utilizadas para a conceituação de cada capital (que foram apresentadas no primeiro capítulo), o que, por vezes, pode gerar dúvidas de fronteira. Ou seja, torna-se difícil determinar que uma variável corresponde ao atributo pertencente ao capital humano ou cultural, por exemplo. Isso ocorre, porque as definições e conceitos foram, neste caso, concebidos em correntes teóricas diferentes e o fenômeno social é eminentemente relacional.

As inferências e análises apresentadas condicionam-se ao limite da unidade de análise da pesquisa, a saber, o domicílio. Isto significa a construção de uma perspectiva dos respondentes contida em uma visão familiar, já que apenas 11,1% dos domicílios são unipessoais ou arranjos com não parentes, e a perspectiva que estamos assumindo, educacional, está atendida na medida em que a respondente (70%) é geralmente a mulher do domicílio, seja ela chefe ou cônjuge.

³³ Já foi elaborado um novo projeto de pesquisa (aguardando aprovação de financiamento) que propiciará uma atualização dos indicadores por meio do Censo 2010 e dos dados da base com uma nova pesquisa domiciliar. E particularmente para educação está previsto um conjunto de metodologias quantitativas e qualitativas que buscarão melhorar a capacidade analítica do fenômeno em três dimensões (família, bairro e escolas).

Tabela 2 – Arranjos domésticos segundo sexo do responsável pelo domicílio, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	Masculino	Feminino	Total
Pessoa sozinha	3,5%	28,8%	10,1%
Só casal	20,4%	1,8%	15,5%
Casal e filhos	57,9%	2,3%	43,5%
Monoparental	1,3%	38,6%	11%
Monoparental e parentes	1,1%	12,3%	4%
Biparental e parentes	6,1%	*	4,5%
Núcleos aparentados	6,1%	6%	6,1%
Outros arranjos com parentes	2,9%	8,4%	4,3%
Arranjos com não parentes	0,8%	1,8%	1%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* n° amostral insuficiente

2.3.1 Capital físico / financeiro

Utilizaremos como atributos do capital físico / financeiro um critério contábil, selecionando as variáveis que expressem a posse ou propriedade de determinado bem tangível, que tem liquidez (pode ser reconvertido em expressão monetária) reconhecida, no mercado de bens. Além disto, interessa-nos, também, a propriedade de investimento, característica da Economia Clássica, atribuída ao capital físico / financeiro, em que a posse ou propriedade de determinado capital físico resulta em inversão produtiva.

Evidentemente que, na formulação da referida teoria, a família representa fator de produção expressado no trabalho (capital humano), mas como afirmado no início do capítulo e explicitado teoricamente no primeiro capítulo, a família também representa, dentro da perspectiva materialista, um núcleo de produção e reprodução e, portanto, a posse ou propriedade de determinados ativos, transformada em capital dependendo da estrutura de oportunidades considerada, pode significar maior ou menor capacidade de geração de benefícios presentes ou futuros (tal como a empresa que possui determinada capacidade produtiva a partir de sua capacidade instalada).

Isto não contraria a afirmação de Nogueira (2005) “um breve sobrevôo sobre a economia mostra que – ao longo do tempo – a família passou de unidade de produção a unidade de consumo.”, relacionando as condições que mudaram a família durante o século XX, para destacar uma superação das limitações das teorias da reprodução. E não contradiz, porque ser unidade de consumo é exatamente manter-se como unidade de produção que se molda ao sistema produtivo, assim como passamos do industrialismo fordista, para a produção sem fronteiras associada à globalização.

Certamente, um dos mais importantes ativos das famílias é a remuneração oriunda do emprego da força de trabalho. Mesmo considerando não temos um mercado de trabalho que tenha chegado a se efetivar como uma sociedade salarial, na forma como definida por Castel (2008), mas que, também, sofre com os processos de flexibilização, desemprego e precarização da mão-de-obra, a RMC caracteriza-se por um alto volume de formalização do emprego. Isto em períodos de baixo crescimento econômico ou recessão impacta, decisivamente, sobre a vulnerabilidade social das famílias.

A população da Região Metropolitana de Campinas – RMC ocupada (trabalho regular) era, em 2007, de 85,83% da PEA, a taxa de desemprego aberto era de 11% e a taxa de desemprego total era de 14,17% (desemprego aberto mais trabalho precário e desalento). Segundo os respondentes da pesquisa domiciliar, tinham como rendimento do trabalho principal uma renda de R\$ 991,00 em média (R\$ 1.171,00 homens e R\$ 759,00 mulheres) e R\$ 760,00 de mediana (R\$ 900,00 homens e R\$ 600,00 mulheres). Ainda, em relação ao rendimento do trabalho principal, 39,04% ganhavam de 1 a 2 salários mínimos, 25,58% de 2 a 3 salários mínimos e 15,36% de 3 a 5 salários mínimos.

A distribuição da população que está ocupada, no mercado de trabalho, e as taxas de desemprego não são, porém, as mesmas, considerando as condições de vulnerabilidade e sua relação com os grupos etários, particularmente quando olhamos para os jovens mais vulneráveis (que não têm a formação nem a experiência que o mercado demanda):

Tabela 3 – Taxa de ocupação segundo grupos etários, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
10 a 24 anos	67,70%	79,42%	83,15%	85,60%	79,81%
25 a 39 anos	80,56%	85,06%	87,89%	89,52%	86,48%
40 a 54 anos	87,29%	88,58%	87,99%	99,00%	88,45%
55 a 69 anos	78,85%	86,54%	92,95%	94,22%	89,13%
70 anos e mais	**	**	**	**	**

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

** n° amostral insuficiente

É importante abrir um destaque particular, nestas informações, para o persistente padrão de remuneração diferenciado entre homens e mulheres, considerando que a responsabilidade (chefia) feminina é uma realidade para 26% dos domicílios da RMC e as razões históricas e culturais destas diferenças e da divisão do trabalho doméstico. A capacidade de desenvolver capitais a partir deste comprometimento do ativo financeiro é bastante relevante na sua relação com a função educacional das famílias e sua conexão com a escola (uma prova disto são as inúmeras referências aos trabalhos educacionais que relacionam o trabalho feminino ao acesso à Educação Infantil e à literatura educacional que condiciona o arranjo familiar às características de participação da família na escola ou no sucesso escolar).

Há, também, uma série de críticas relevantes levantadas em Carvalho (2000; 2004a; 2004b) sobre a intensificação do trabalho feminino, imposto pela lógica do sucesso escolar baseado na participação da família, em que as escolas e as políticas exigem mais das mães (reuniões, tarefas, lição de casa...), sem considerar as condições de existência e de trabalho já intensificado pela dupla jornada (casa e emprego).

Tabela 4 – Sexo do responsável pelo domicílio, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Homen	78,23%	78,85%	72,79%	69,32%	74,02%
Mulher	21,77%	21,15%	27,21%	30,68%	25,98%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

Pensando na divisão do trabalho doméstico na sua característica conflitiva de relação de poder (gênero e geração), conforme Bilac (2006), perguntamos sobre a distribuição das tarefas domésticas, e quase que integralmente, todas as tarefas são realizadas pelas respondentes (geralmente as mulheres do domicílio), exceção feita aos trabalhos socialmente marcados como masculinos como pequenos consertos elétricos, hidráulicos ou de marcenaria, idas ao banco e pagamento de contas, ambas as tarefas, são divididas quase na mesma proporção com os cônjuges. Também há uma incidência de 20% a 40%, nas zonas de vulnerabilidade 3 e 4, de tarefas realizadas por pessoas remuneradas.

Em relação à tomada de decisões como: educar os filhos, o que fazer no final de semana, comprar eletrodomésticos, móveis ou carros e compras mensais, reforma ou construção da casa os respondentes decidem em conjunto com o cônjuge aproximadamente entre 30% e 60% (proporção **decrecente** em relação às zonas de vulnerabilidade). Para outra parte significativa é uma decisão apenas do respondente entre 10% e 20% (proporção crescente em relação às zonas de vulnerabilidade).

Sobre a responsabilidade no cuidado com as crianças com menos de 10 anos, os respondentes confirmam que “cuidar” (alimentação, higiene, sono, brincadeiras, vigiar) é responsabilidade da mãe. As proporções são muito parecidas em outras atividades como ajudar nos deveres escolares, levar ao médico e ir buscar na escola, não tendo grande variação em relação às zonas de vulnerabilidade.

Os menores de 17 anos, quando não estão na escola, ficam sob a responsabilidade da mãe ou pai, em casa, em mais de 50% dos casos. Se considerarmos a companhia de outro parente (avós, irmãos...) em casa a proporção é acrescida em mais 20%. Proporções que não tem grande variação em relação às zonas de vulnerabilidade.

Apesar de a RMC ter elevada renda média e alto custo de vida³⁴ há, também, um contingente considerável de pessoas em situação de pobreza. Na zona de vulnerabilidade absoluta (ZV 1) 25,4% da população está abaixo da linha de pobreza (critério CEPAL³⁵) e 35,8% possuem condições de necessidades básicas insatisfeitas (NBI ampliado³⁶). Na ZV 2, 17,1% da população está abaixo da linha de pobreza (critério CEPAL) e 16,2% possuem condições de necessidades básicas insatisfeitas (NBI). Além disto, pouco mais de 50% daqueles que estão abaixo da linha de pobreza na ZV 1 também possuem necessidades básicas insatisfeitas.

Quanto ao padrão de consumo (infraestrutura do domicílio pelo índice ABIPEME) a pesquisa domiciliar revela uma distribuição esperada por zona de vulnerabilidade (inversamente proporcional a ZV). Como percebemos pela distribuição da Tabela 5 quase 90% da população da ZV 1 está entre a classe D e C, enquanto na ZV 4 quase a metade da população está na classe B. A população amostrada, no estrato da ZV 4, não é representativa de grupos de população de elite, com riqueza diferenciada.

Tabela 5 – Classe de consumo (padrão ABIPEME), em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*
Classe D (6 a 10 pontos)	37,2%	28,5%	15,2%	**
Classe C (11 a 16 pontos)	51,3%	56,4%	46,5%	37,5%
Classe B (17 a 24 pontos)	**	14,2%	34%	48,8%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

** n° amostral insuficiente

³⁴ Segundo a RAIS do Ministério do Trabalho e Emprego na Região Metropolitana de Campinas o rendimento médio no emprego em 2007 era de R\$ 1.626,23. O PIB per Capita do município de Campinas, segundo o IBGE era de R\$ 27.788, 98. A despesa média mensal monetária e não monetária para os 40% com menor rendimento no estado de São Paulo, R\$ 1.041,98, segundo a POF 2008 e 2009.

³⁵ Linha de corte de renda aproximado de R\$ 258,00, per capita, a preços de 2007.

³⁶ Composição do critério NBI na pesquisa Vulnerabilidade: Densidade domiciliar (número de moradores por cômodo usado como dormitório); Paredes internas total ou parcialmente revestidas; Abastecimento de água por acesso à rede geral com canalização interna; Destinação do esgoto por rede geral, fossa séptica ou fossa rudimentar; Instalação sanitária exclusiva ao domicílio; Domicílios sem presença de analfabetos funcionais; Frequência do fornecimento de água regular; Periodicidade da coleta do lixo; Qualidade da rua. Ver Neves e Cunha (2010).

As condições de renda e infraestrutura domiciliar da população mais vulnerável (ZV 1 e ZV 2) revelam importantes distinções da pobreza. Estar abaixo da linha de pobreza significa um estado de privação financeira que inviabiliza o acesso ao padrão mais elementar de consumo para a subsistência (que pode estar relacionado a aspectos conjunturais decorrentes da perda de rendimentos e inclusão no corte da linha de pobreza). Isto associado a condições precárias de moradia (como veremos adiante) e a falta de acesso a condições básicas de segurança social (NBI) comprometem, diretamente, o padrão material e simbólico de acesso à educação e, particularmente, o padrão da função educacional familiar (que pode caracterizar a pobreza reiterada, estrutural).

A título de exemplo, possuir uma geladeira, um banheiro e uma televisão (padrão bastante difundido nos domicílios urbanos brasileiros) representa seis pontos, na escala ABIPEME (ver questões 20 a 30 do módulo 1 dos questionários da pesquisa domiciliar anexo A).

Domicílio

O domicílio é um dos ativos mais representativos das famílias, tanto do ponto de vista material (elemento fundamental para as condições de manutenção da produção e reprodução da vida cotidiana), como na sua relação simbólica de conformação de um dos sentidos de família (a casa, o lar...). Ele expressa, na sua materialidade e na sua representação, uma expectativa de autonomia e segurança familiar e, também, como aponta Sarti (1996, p. 93 e 94), um processo histórico de acumulação financeira, apropriação do espaço habitado e distinção de classe (a casa e o barraco).

Estas representações do domicílio se articulam na apreensão educativa do processo de socialização dos seus residentes, ora se moldando como espaço de relações e convívio familiar, portanto, estabelecendo um padrão de formação cultural (aí incluso o padrão de renda x consumo), ora estabelecendo as condições de apropriação deste mesmo processo de formação cultural (o conflito entre o padrão de oferta educativa idealizado e a concorrência com a manutenção material do domicílio).

Relacionando estas representações, cada arranjo domiciliar estruturado materialmente na residência, aumenta, diminui ou transforma seu capital físico / financeiro a partir das condições dadas pelas características físicas assumidas por cada unidade domiciliar.

Mais de 90% dos moradores da RMC residem em casas, nas ZV 1, 2 e 3, porém na ZV 4, 52,4% moram em casas e 47,2% moram em apartamentos. A ZV 4 está representada, na amostra, pela área central e mais antiga do município de Campinas (ver área azul no mapa da página 68), sendo ocupada por centros comerciais e muitos edifícios residenciais. Quanto às condições do domicílio, considerando as proporções por zonas de vulnerabilidade, há uma relação entre as condições de estrutura física e as zonas de vulnerabilidade, como demonstra a Tabela 6 abaixo.

Tabela 6 – Condições de infraestrutura da construção dos domicílios, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Parede interna revestida	78,4%	93,8%	95,8%	100%	93,9%
Parede externa revestida	59,1%	83,1%	92,9%	98,2%	87%
Laje com telhas	87,8%	94,7%	92,6%	97,2%	90,6%

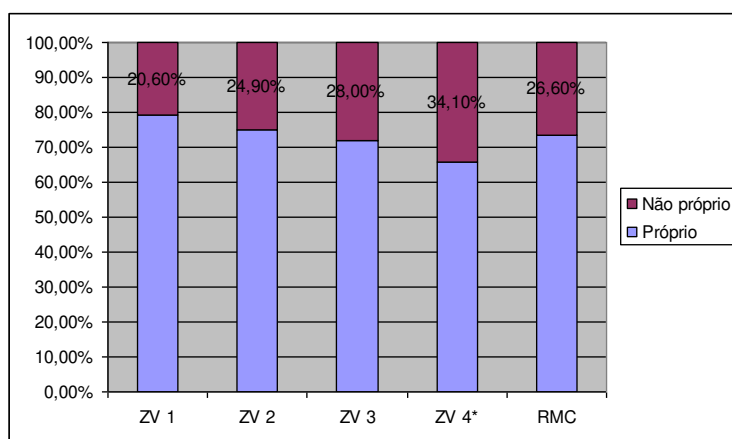
Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

Além da relação direta do pertencimento a uma determinada ZV e as condições físicas, podemos inferir, também, que há diferenças de interpretação sobre propriedade e regularização dos domicílios. Apesar da proporção muito próxima de respondentes que afirmam ter construção e terrenos próprios, ao observarmos a proporção de regularização e de posse de escritura, percebemos que se trata de realidades bem distintas.

A opção não próprio, Gráfico 1, agrega respostas como alugado cedido e ocupado. No caso da ZV 1, 12,7% são imóveis alugados (portanto, 7,9% são cedidos ou ocupados), na ZV 2, 18% são alugados, na ZV 3, 21,2% são alugados e na ZV 4, 29,6% são alugados.

Gráfico 1 – Propriedade dos domicílios, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.



Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

Nas zonas mais vulneráveis a posse não significa, necessariamente, propriedade regularizada. Cabe destacar, também, que o item “auto-construção” na Tabela 7 está relacionado a um dos atributos do fator que foi utilizado para construir o indicador de vulnerabilidade utilizado na pesquisa e, conforme a interpretação que se pode atribuir à distribuição na tabela, podemos deduzir a importância que existe na solidariedade entre parentes, num item fundamental das condições de existência (construção da casa) para as famílias mais pobres. Destaca-se também a diferença que pode existir entre uma condição de vulnerabilidade absoluta, ZV 1 e uma condição de vulnerabilidade relativamente baixa, zona de vulnerabilidade 2, principalmente em relação à regularização das áreas.

Tabela 7 – Situação de posse, forma de aquisição, regularização fundiária e construção dos domicílios, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Construção e terreno próprio	61,9%	68,3%	66,9%	65,4%	65,8%
Adquiriu recursos próprios	76,4%	78,8%	76,6%	85,2%	78,4%
Bairro regularizado	51,9%	89,6%	96,4%	94,5%	89%
Auto-construção**	43,4%	41,9%	20,7%	0%	33,8%
Documentação regular***	27,8%	65%	83,8%	94,9%	70,5%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

** Foram considerados domicílios auto-construídos aqueles que o respondente participou do processo de construção, contando ou não com ajuda de familiares, amigos, vizinhos ou em processo de multirão.

*** Como documentação regular considerou-se aqueles que declararam possuir escritura definitiva ou documento comprobatório de uso.

Água, resíduos e esgoto

Como mostra a Tabela 8 abaixo, para 82% dos moradores da ZV 1 há fornecimento de água contínuo, mas apenas 59,3% do esgoto é ligado à rede coletora, enquanto na ZV 4 a água chega de forma contínua a 99,2% dos domicílios e o esgoto ligado à rede coletora atende 99,6% dos domicílios.

A coleta de lixo diária é uma condição importante de infraestrutura urbana, não apenas pela condição fito-sanitária, mas também por revelar as condições de acesso e distância dos locais. A relação da coleta de lixo no município é inversamente proporcional às ZVs. Na ZV 1 apenas 5,2% dos domicílios são atendidos pela coleta diária do lixo. Na ZV 2 são 18,9% dos domicílios, na ZV 3 são 44,2% e na ZV 4 são 94% dos domicílios são atendidos por este serviço, diariamente. Quanto a risco de alagamento, 78,5% na ZV 1 e 69,4% dos moradores na ZV 2 residem a menos de 5 quarteirões de rio, córrego, lagoa, represa, ou mangue, no bairro; o que aumenta o risco de alagamentos e enchentes.

Tabela 8 – Acesso e frequência dos serviços de saneamento básico dos domicílios, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Água ligada à rede geral com canalização interna	96%	99,8%	99,8%	100%	98,6%
Fornecimento continuado de água	82%	88,2%	92,3%	99,2%	90,4%
Esgoto ligado à rede coletora	59,3%	86,7%	99,5%	99,6%	86,3%
Coleta de lixo diária	5,2%	18,9%	44,2%	94%	40,6%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

Condições da rua

De forma geral, a infraestrutura urbana da RMC é bastante satisfatória diferenciando-se mais pelo tempo de ocupação urbana da região (ocupações recentes e precárias do espaço necessitam de um tempo de regularização, para receber o atendimento de serviços públicos). Na zona de vulnerabilidade 1 (em geral áreas de ocupação mais recente da região) temos apenas 50,5% das ruas pavimentadas e em boas condições o que contrasta com as ZV 2 e 3 que têm mais de 90% das ruas nessa condição e, na ZV 4, 98,7%, conforme Tabela 9 abaixo.

Tabela 9 – Infraestrutura urbana das ruas dos domicílios, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Guias e sarjetas	52,4%	94,2%	98,7%	100%	86,3%
Calçadas	55,9%	94,6%	98,9%	100%	87,3%
Pavimentada boas condições	50,5%	93,8%	91,4%	98,7%	83,6%
Iluminação pública	99,3%	98,4%	99,3%	98,5%	98,9%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

Perguntados sobre problemas no entorno da casa (o entrevistador apresentou uma lista de problemas e pediu que o respondente classificasse a gravidade) 31,5% dos moradores da ZV 1 apontaram a presença de vetores (Insetos, ratos, carrapatos, pernilongos) como muito grave e grave, no entorno do seu domicílio. Apontaram ainda 25,8% como muito grave e grave, mato alto e terreno baldio; e também para 36,9% é muito grave ou grave problemas como saneamento e esgoto.

Estas características em conjunto (infraestrutura física das residências, fornecimento de água, coleta de lixo, tratamento de esgoto, proximidade de áreas alagadiças e as condições do entorno do domicílio) constituem um importante fator de risco de saúde pública e das condições habitacionais e geram importantes ativos negativos (passivos), distintivos de condição social. Mais do que isto, são condições que deterioram a capacidade de gerar benefícios de outros ativos (renda, trabalho, escolaridade...), impossibilitando ou restringindo a probabilidade de que os diferentes capitais sejam acionados.

Serviços no entorno

Outro ativo distintivo, para aportar à noção de vulnerabilidade social, é a proximidade e o acesso a serviços, no entorno do domicílio. Isto, em certa medida, também se relaciona com o padrão imobiliário de ocupação do espaço e, por sua vez, acaba por relacionar estas características aos ativos físicos e financeiros disponíveis às famílias e à sua mobilidade urbana e social.

Era de se esperar, por uma lógica de oferta e demanda, fundada na densidade populacional, que o atendimento dos serviços de caráter público deveria tender a se concentrar nas áreas de maior demanda, nas ZVs 1 e 2. Porém, essa lógica não se sustenta para todos os serviços e, em alguns casos, até mesmo no que diz respeito a serviços estatais, a proximidade está atrelada à capacidade de renda / consumo da população do entorno.

Quanto à proximidade do posto de saúde, da creche e da escola pública para mais de 50% da população das ZVs 1, 2 e 3 o equipamento está a menos de 10 minutos a pé em relação ao domicílio. Para o ponto de ônibus esta proporção é de quase 100%, para todas as ZVs, conforme Tabela 10 abaixo.

Já a grande distância do posto de polícia é uma característica comum da RMC, porém, na ZV 1, apenas 4,5% da população leva menos de 10 minutos a pé, em relação à

sua residência, enquanto na ZV 4 esta proporção é de 19,7%. Devemos, entretanto, considerar a disposição geográfica e de concentração populacional das regiões (as áreas abrangidas pela ZV 1 são muito maiores que as da ZV 4), mas, ainda assim, a distância é reveladora. Perguntado sobre a dificuldade de conseguir atendimento do serviço policial na ZV 1, 19,4% responderam ter muita dificuldade enquanto na ZV 4 esta proporção é quase nula.

No acesso a serviços comerciais, enquanto mais de 86,2% da população, residente na ZV4, tem acesso à farmácia em até 10 minutos de distância a pé em relação à sua residência, na ZV 1 esta distância é encontrada em apenas 52,6% dos domicílios. A concentração dos serviços comerciais demonstra, não apenas a condição econômica do lugar, mas também a percepção do risco à violência e o custo de mobilidade (preço do transporte e melhores preços de produtos) para a população mais carente. Um bom exemplo da situação é que, perguntados sobre como (meio de transporte) fazem as compras de mercado (alimentos), 51,2% dos moradores da ZV 1 afirmaram ir a pé, 21,6% em transporte público e a pé. Enquanto isso, entre os moradores da ZV 4, 76,6% vão de carro (isso demonstra a capacidade de locomoção e potencialização dos ativos disponíveis).

É importante destacar que o serviço de venda de medicamentos é altamente capilarizado nas áreas urbanas brasileiras e possui quantidades demandadas altíssimas de tal produto, para a população em geral, representando um grave problema de saúde pública. E, mesmo assim, ainda há uma diferença significativa nos pontos comerciais.

Tabela 10 – Domicílios distantes até 10 minutos a pé de equipamentos públicos selecionados, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Ponto de ônibus	97,3%	96,3%	95,1%	99,4%	96,1%
Posto de saúde	49,6%	53,7%	50,6%	41,4%	50,2%
Creche pública	51,4%	57,1%	50,9%	35%	52%
Escola pública	58%	65,6%	60,2%	46,5%	61%
Posto policial	4,5%	13,1%	16,1%	19,7%	14,7%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

As características do capital físico / financeiro apresentam com bastante vigor a capacidade descritiva e multidimensional do modelo de vulnerabilidade social, mesmo sem considerar a descrição do capital humano, cultural e social que será apresentada mais adiante. É possível distinguir, com bastante proficuidade, as diferenças entre as zonas de vulnerabilidade, para além dos tradicionais recortes por renda ou por padrão de consumo (como o índice ABIPEME apresentado). Uma constatação é inequívoca, o espaço habitado e as condições de classe revelam diferenças sensíveis em relação a diversos indicadores descritos nas variáveis (sejam eles estritamente físicos como a localização e o acesso ou ainda, de percepção como a qualidade do serviço). Mais do que isto, as condições básicas de existência e os serviços públicos essenciais não são garantidos de forma equitativa.

Assim, a capacidade de transformar características físicas em ativos gera grande probabilidade de afetar de forma desigual a qualidade de vida em seus diversos aspectos e, particularmente, a condição e as expectativas associadas à função educacional da família. Isto acontece não apenas pela ausência de diversos destes ativos, mas também pela relação de fragilidades múltiplas que esta condição gera, como por exemplo, reduzida capacidade preventiva e condição de adaptação a novos riscos como: crises econômicas, mudanças bruscas no perfil do mercado de trabalho, condições climáticas e ambientais extremas.

2.3.2 Capital humano

As classificações das variáveis que compõem a seção do capital humano consideram a relação entre as características pessoais (ciclo de vida, educação, saúde...) e a capacidade de conversão das mesmas características em benefícios materiais e simbólicos. Evidentemente estes limites (capital físico e humano) são sempre provisórios e dependem, essencialmente, da interação da pessoa que possui o atributo com sua legitimação, no meio social. O que vai além da escolaridade, tradicional indicador de capital humano, e possui um efeito relacional com outras características do indivíduo (difícilmente é possível isolar seu efeito), como explicita Gary Becker ao definir o conceito de capital humano, que ajudou a difundir, a partir da idéia seminal de Theodore Schultz, sobre investimento em educação e crescimento econômico:

Escolaridade, um curso de treinamento em informática, os gastos com cuidados médicos e palestras sobre as virtudes da pontualidade e honestidade também são capitais no sentido de

que melhoraram a saúde, aumentam as receitas, ou adicionam à apreciação de uma pessoa à literatura em grande parte da vida dele ou dela. Consequentemente está totalmente alinhado com o conceito de capital, como tradicionalmente definido, que os gastos na educação, formação, assistência médica, etc, são investimentos em capital. No entanto, estes produzem capital humano, não físico ou financeiro, porque você não pode separar uma pessoa do conhecimento, habilidades, saúde, ou os valores dele ou dela, de maneira que seja possível remover os ativos financeiros ou físicos, enquanto o proprietário permanece estável. (BECKER, 1993, p. 15 e 16, tradução nossa)

Características da população

A distribuição etária da população na RMC tem seguido o padrão de transição demográfica das regiões urbanas brasileiras. A proporção da população de crianças e jovens vem caindo significativamente, conforme Tabela 11, apresentada a seguir.

Tabela 11 – População urbana residente por grupos etários, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
< 15 anos	28,5%	21,3%	15,5%	10,6%	19,1%
15 a 34 anos	35,4%	33,9%	31,4%	31,3%	33,1%
35 a 64 anos	31,2%	38,3%	37%	36%	37,1%
65 anos ou mais	4,9%	6,5%	16,1%	22,1%	10,7%
Total	226.451	1.323.704	808.457	73.243	2.586.545

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

Analisando esta tendência na perspectiva de ativos, abre-se a conhecida “janela de oportunidades” com a redução da razão de dependência³⁷ (número menor de crianças, jovens e idosos em relação à população economicamente ativa), porém este movimento, mantidas as mesmas condições (do crescimento demográfico e do padrão etário do emprego) gerará uma proporção maior de idosos (aumentando, no futuro, a razão de

³⁷ Razão de Dependência - peso da população considerada inativa (0 a 14 anos e 65 anos e mais de idade) sobre a população potencialmente ativa (15 a 64 anos de idade).

Fonte: IBGE – Conceitos – Indicadores Sociais Mínimos

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>

dependência das famílias e a demanda por serviços públicos para esta população) que afetará, diretamente, o padrão de renda de toda a população³⁸.

Se organizarmos a distribuição etária considerando as zonas de vulnerabilidade (ZV) encontramos padrões distintos de razão de dependência, conforme Tabela 12 abaixo, exceção feita à ZV 2 (zona com maior concentração de população fora do município de Campinas) a razão de dependência total fica em torno de 0,50 (1 dependente para cada 2 não dependentes). Quando separamos a razão de dependência por grupos etários, notamos o peso relativo que têm crianças e idosos frente às zonas de vulnerabilidade. Mesmo considerando tratar-se de estruturas de gastos domiciliares distintos devemos considerar que idosos, geralmente, auferem renda e crianças não.

Tabela 12 – Razões de dependência (RD) total e por grupos etários, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
RD total	0,50	0,39	0,46	0,49	0,42
RD crianças	0,43	0,30	0,23	0,16	0,27
RD idosos	0,07	0,09	0,24	0,33	0,15

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

No padrão atual da distribuição etária, muitas vezes, alguns idosos se constituem no único membro da família a auferir renda regular por meio de aposentadoria ou pensão, principalmente nos períodos de acentuado desemprego (o que ocorre para 82,4% dos idosos com mais de 65 anos na ZV1 e 87,91% na ZV 2), mas é inegável que dado nossos padrões culturais e econômicos, um rápido crescimento da população idosa refletirá, significativamente, na renda domiciliar e nas finanças públicas.

Este padrão de distribuição etária da população, considerando a longevidade menor das classes populares, gera expectativas diferentes quanto à função educacional, tanto pelo aspecto cultural (o sentido que se dá à velhice), como do ponto de vista econômico com possibilidades de gerar expectativas de trabalho e aposentadoria.

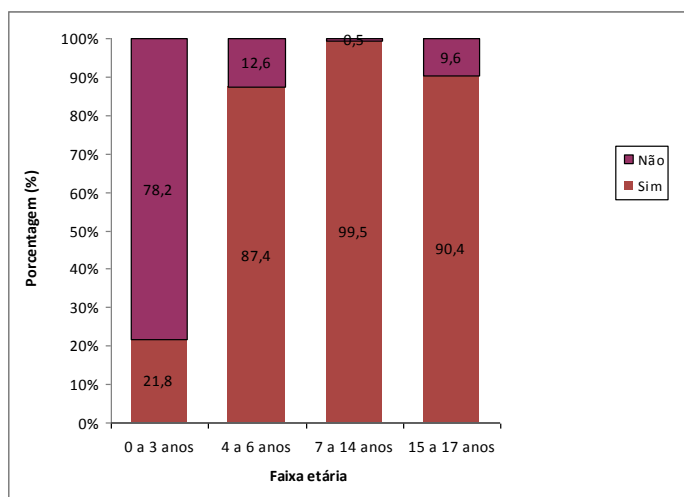
³⁸ Uma descrição bastante detalhada deste processo na sua relação com a vulnerabilidade sócio-demográfica pode ser encontrada em Rodríguez (em Cunha, 2006).

Outra informação importante sobre a região, que impacta diretamente em nossa análise educacional, é o número de pessoas, por domicílio, 3,54, em média. Sendo que 61,87% dos respondentes da pesquisa domiciliar possuem filhos morando no domicílio.

Escolaridade

O Gráfico 2 abaixo, que apresenta a distribuição da população que frequenta escola ou creche por faixas etárias organizadas por nível escolar, demonstra que, na RMC, o acesso à escola em idade obrigatória, entre 6 e 14 anos, conforme determina a legislação, é universal. Porém o gráfico também demonstra que há um longo caminho a percorrer em relação à Educação Infantil. Com impacto direto na mão-de-obra feminina e na renda das famílias. Ainda há, também, uma parcela de jovens que não frequenta o Ensino Médio.

Gráfico 2 – População que frequenta escola ou creche, por faixa etária correspondente a níveis de ensino, em números relativos, RMC, 2007.



Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

Quando distribuímos os dados por zonas de vulnerabilidades à situação se torna mais nítida. Das crianças na faixa etária dos 0 a 6 anos da ZV 1 apenas 37,2% estão matriculadas em escolas ou creches, como mostra a **Tabela 13**, abaixo. O que se considerado em conjunto com o fato de que, na ZV 1, das mulheres, 21,77% são chefes do domicílio (quase todas não dividem esta responsabilidade com companheiro), como já demonstramos, e os trabalhos que exercem são os mais precários e de menor remuneração, então a gravidade desta diferença de matrículas, na Educação Infantil, se torna exponencial.

Tabela 13 – População que frequenta escola ou creche, por faixa etária correspondente a níveis de ensino, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
0 a 6 anos	37,2%	50%	55%	**	50,4%
7 a 14 anos	97,9%	100%	99,3%	**	99,5%
15 a 17 anos	89,7%	89,4%	90,7%	**	90,4%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

** n° amostral insuficiente

A população do município tem entre 20% e 30% de estudantes (em todos os níveis de ensino e idades), considerando a população de cada estrato, com uma tendência decrescente desta proporção das zonas mais vulneráveis para as zonas menos vulneráveis. Isto se explica, em parte, pela maior concentração de população infantil e jovem, nas zonas mais vulneráveis. Demonstrando, basicamente, que na RMC estudam crianças e jovens, o que preocupa, dado os baixos níveis de anos de estudos da população e as características do mercado de trabalho da região.

Entre a população estudante da RMC³⁹ 49% cursam o Ensino Fundamental regular, e estão dentro da faixa etária adequada (6 a 14 anos), 88% para este nível. A proporção de estudantes com adequação idade-nível para o Ensino Fundamental tem proporção crescente de 88% a 94% da ZV 1 até a ZV 4.

O Ensino Médio regular é cursado por 16,7% da população, e destes, 73,9% o fazem dentro da faixa dos 15 aos 17 anos. Para este nível a disparidade idade-nível por zona de vulnerabilidade é grande, mas os números são insuficientes para serem desagregados por condição de vulnerabilidade. Há ainda 14,8% de estudantes na Educação Infantil e 14,4% na Educação Superior.

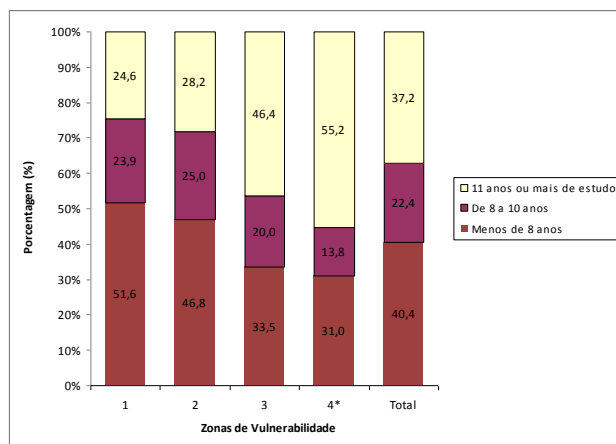
O Gráfico 2, sobre anos de estudo da população de 15 anos ou mais, por zonas de vulnerabilidade, apresenta a escolaridade da população que já ultrapassou a idade escolar

³⁹ Os dados da pesquisa domiciliar estão muito próximos do Censo Escolar do Inep (2007) para as informações da RMC. No censo das matrículas realizadas em 2007, 54% eram no Ensino Fundamental; 16% no Ensino Médio; 16% na Educação Infantil e 14% na Educação Superior.

obrigatória 6 a 14 anos. Separando a população por zona de vulnerabilidade, a ZV 1 tem a menor proporção de pessoas com 11 anos ou mais de estudo, 24,6% das pessoas deste estrato, o que equivale a pessoas com no mínimo Ensino Médio completo. A proporção de pessoas com 11 anos ou mais de estudo vai aumentando, conforme a situação de vulnerabilidade, como demonstra a distribuição na ZV 2 (28,2%), ZV 3 (46,4%) e ZV 4 (55,2%).

Também na ZV 1 nota-se a maior proporção de pessoas com menos de 8 anos de estudo (em torno de 51,6% da população do estrato), o que equivale a pessoas que não completaram o Ensino Fundamental, e este percentual vai diminuindo até chegar às zonas de vulnerabilidade 3 e 4 (pouco mais de 30%). Porém, é preocupante que na RMC, em todas as zonas de vulnerabilidade, a proporção da população analfabeta é de 5,2%, sendo na ZV 1 (7,2%) da população do estrato, na zona de vulnerabilidade 2 (5,6%) e, na ZV 3 (4,7%) de analfabetos.

Gráfico 3 – Anos de estudo da população, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.



Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

A população estudante da região, na maioria absoluta dos casos, frequenta escolas próximas a sua residência. Observa-se que para 66,7% dos estudantes a escola fica a menos de 15 minutos a pé de sua residência, para outros 22,4% dos estudantes da RMC a escola está de 15 a 30 minutos de suas casas. Quando esta distribuição é feita levando em consideração a condição de vulnerabilidade, notamos que os mais vulneráveis (zonas 1 e 2)

estão mais próximos da escola. Quando perguntado às mães que possuem filho no Ensino Fundamental 71,9% delas responderam que seus filhos estudam no próprio bairro (81,1% dos estudantes de EF da ZV 1; 76,9% da ZV 2; 62,6% da ZV 3).

Olhando para o meio de transporte para se chegar à escola, notamos grande diferença em relação às condições de vulnerabilidade. Os mais vulneráveis vão a pé ou de transporte público para a escola, enquanto os menos vulneráveis vão preferencialmente com transporte particular (carro, perua escolar, ônibus fretado...).

É importante destacar que a maioria dos municípios que compõem a RMC, inclusive Campinas, utiliza um sistema de georeferenciamento para alocar as vagas nas escolas públicas do Ensino Fundamental, considerando a comprovação de residência da família, por uma determinação legal. Portanto, para as crianças e adolescentes, estudar próximo de casa não é uma questão de escolha familiar⁴⁰ no caso da população mais vulnerável, como mostra a distribuição da Tabela 14 abaixo.

Tabela 14 – Distância e meio de chegar à escola, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Até 15 minutos	67,5%	74,7%	57,7%	46,4%	66,7%
De 15 a 30 minutos	25%	16,8%	27,2%	37,8%	22,4%
A pé	75%	70%	39,6%	**	57,5%
Transporte público	15,1%	14%	17,2%	**	16,1%
Transporte particular	**	**	40,7%	53,5%	24,7%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

** n° amostral insuficiente

Em relação ao período no qual estudam (matutino 36,5%, vespertino 28,5%, noturno 26,4% e integral 8,4%) a distribuição é equilibrada, mais ou menos 1/3 para manhã, tarde e noite e não varia muito, conforme a condição de vulnerabilidade. O período integral é predominantemente para creche e pré-escola. Ao observarmos apenas o período

⁴⁰ Este tipo de normatização está sujeito a fraudes na medida em que as famílias podem utilizar comprovação falsa de residência. A maioria dos estudos que utiliza esta variável (local de estudo) em municípios que possuem esta regra não consegue estimar o erro gerado por esta distorção.

noturno, 70,3% dos que estudam neste horário têm mais de 18 anos, mas dividindo os estratos por zona de vulnerabilidade, na ZV 1, uma parcela considerável dos estudantes do período noturno (39,7%) tem entre 15 e 17 anos. Esta informação mantém necessárias as históricas reflexões sobre os estudantes trabalhadores (1/3 dos estudantes, entre 15 e 17 anos, que estudam à noite, também trabalham).

Desagregados por redes⁴¹ predomina a rede estadual com 46,7% dos estudantes, a rede municipal atende 26,3% e a particular 19,6%, mesmo considerando a expansão da rede municipal, na RMC, nos últimos anos (tendência no estado de municipalizar o ensino fundamental), sendo que a predominância da Rede estadual tem uma forte relação com a condição de vulnerabilidade social. Entre os estudantes da ZV 1 61% estão na rede estadual, enquanto na ZV 4 a proporção é de 18,4%. No caso da rede municipal o intervalo da diferença é menor, vai de 31,2% na ZV 2 para 18,9% na ZV 4, como vemos, na Tabela 15 abaixo. O ensino estadual, particularmente em Campinas, é secular. Tradicionais escolas se encontram no centro da cidade e a oferta de novas unidades tem se dado nas áreas de urbanização mais recente.

Tabela 15 – Matricula escolar segundo Rede de ensino, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Estadual	61%	53,2%	37,7%	18,4%	46,7%
Municipal	25,9%	31,2%	19,8%	18,9%	26,3%
Particular	7,5%	9,8%	31,4%	54,8%	19,6%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

A distribuição nas redes públicas, aparentemente, não tem relação com a renda, como mostra a Tabela 16 abaixo.

⁴¹ Novamente os dados da pesquisa domiciliar estão muito próximos do Censo Escolar do Inep. No ano de 2007 para a RMC o censo escolar indicava que no Ensino Fundamental 49% estavam matriculados na rede estadual; 35% na rede municipal e 16% na rede particular. Para o Ensino Médio 82% estavam matriculados na rede estadual; 2% na rede municipal e 16% na rede particular. Dentre os estudantes do Ensino Fundamental da 1ª a 4ª séries 34% estavam matriculados na rede estadual; 50% na rede municipal e 16% na rede particular; da 5ª a 8ª séries 66% estavam matriculados na rede estadual; 19% na rede municipal e 15% na rede particular.

Tabela 16 – Matricula escolar da população distribuída em rede de ensino, por rendimento domiciliar (salário mínimo, SM), RMC, 2007.

	Mais de 1 até 2 SM	Mais de 2 até 3 SM	Mais de 3 até 5 SM	Mais de 5 até 10 SM
Estadual	15,7	18,2	35,5	22,0
Municipal	14,2	21,5	34,3	23,9
Particular	*	*	*	47,5

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* n° amostral insuficiente

Isto não elimina, porém, um possível efeito de estigma, entre as redes estadual e municipal⁴², como acontece no caso da cidade de São Paulo demonstrado em pesquisa de Torres *et al* (2008). Apesar de haver uma distribuição relativamente equânime das redes em relação à renda das famílias, o fato de haver uma grande concentração de estudantes na rede estadual por condição de vulnerabilidade, pode indicar o tal efeito, considerando o fato de que na RMC, em geral, as redes municipais possuem quadros docentes melhor remunerados, mais estáveis (a rede estadual já há algum tempo trabalha com um número bastante expressivo de professores temporários) e com escolas de melhor infraestrutura. Assim como no caso da cidade de São Paulo, pode existir na RMC um sistema de seleção de estudantes e professores que concentra os estudantes com mais dificuldades (inclusive de se adaptar as regras escolares) e os professores menos experientes no mesmo local.

Quando perguntado ao respondente sobre o que leva os menores de 25 anos a não frequentar mais a escola (motivos), dentre as opções disponibilizadas destacam-se as respostas ligadas a “motivos financeiros” e “precisar trabalhar para ajudar no orçamento doméstico” 37,6%; “não gosta ou não quer estudar”, “prefere só trabalhar” e “parou por um tempo” agregadas somam 35,3% e “casou ou teve filho” 13,4%, o que não varia muito entre as zonas de vulnerabilidade.

Esta última informação, sobre os jovens menores de 25 anos que não frequentam a escola precisarem trabalhar ou terem outros motivos para deixar de estudar, pode estar

⁴² Esta questão precisa ser mais bem observada já que é comum que a população e os próprios profissionais das escolas criem uma opinião que distingue escolas da rede municipal e estadual. Este efeito também ocorre intra-rede (escolas que concentram os “alunos problema”).

relacionada ao valor e às expectativas que esta população deposita na escola, o que nos leva a traçar um quadro da situação de escolaridade da região.

Olhando para a geração que está na escola, uma inferência sobre os dados apresentados que se detivesse, apenas, na perspectiva de acesso concluiria que a situação da RMC é bastante adequada, já que as crianças entre 7 e 17 anos estão quase todas matriculadas, a grande maioria em idade adequada ao nível escolar, em escolas muito próximas a sua residência. Porém se observarmos que 39,7% dos estudantes do período noturno na ZV 1 têm entre 15 a 17 anos e que 72,8% na faixa etária entre 18 e 25 anos não frequentam a escola (por motivos financeiros, familiares ou por não acreditarem que esta lhe possa trazer benefícios) então a situação da desigualdade escolar é preocupante.

Se considerarmos as características econômicas da região (pólo de indústrias de alta tecnologia e serviços especializados) percebe-se que esta geração não estará preparada para assumir os postos de trabalho gerados pela RMC. Evidentemente os trabalhos especializados e o adensamento populacional propiciam uma cadeia de trabalhos menos especializados, mas estes são insuficientes, se consideramos os padrões de alto valor agregado de consumo e o fato de que a concorrência por postos de trabalho menos especializados, na região, soma-se às gerações que já passaram pela idade escolar, pois 62,8% de pessoas com mais de 15 anos tem menos de 11 anos de estudo e 5,2% são analfabetos.

A relação entre trabalho, família e escola é fundamental para entender os comportamentos e expectativas dos jovens em relação ao seu futuro, Sposito (2005), e há uma tendência nas economias latino-americanas de desvalorização dos títulos escolares, como efeito da universalização do ensino básico, e consequente desvalorização salarial para os mais escolarizados (ARCARY, 2010). Tal fato acaba por gerar novos padrões de distinção para obtenção de postos de trabalho e reforça, ainda mais, as desigualdades, se considerarmos que este processo cria uma desvalorização generalizada dos ativos das populações mais vulneráveis.

Devemos considerar, ainda, que o número de estudantes matriculados em Ensino Técnico profissionalizante é irrisório e que as perspectivas para os jovens da ZV 1 e da ZV 4 são muito diferentes. Mesmo argumentando que o número de jovens entre 18 e 25 anos que não estudam ou os motivos pelos quais eles não estudam não se diferenciam, por

condição de vulnerabilidade, passar pela Educação Básica de forma “protocolar” e ter de ingressar de forma precarizada no mercado de trabalho para manter sua subsistência, o que geralmente ocorre com as populações mais vulneráveis, é bastante distinto de possuir uma capacidade de ativos mobilizáveis pela família e optar por trabalhar para aumentar sua autonomia de consumo, o que geralmente ocorre nas populações menos vulneráveis.

Condições de Saúde

Outro importante ativo das famílias que se associa aos ativos ligados ao trabalho e à escolaridade, no capital humano, são as condições de saúde da população. De forma geral 81,9% dos respondentes consideram todos os membros da sua família com condições muito boas ou boas, o que não varia muito, proporcionalmente, entre as zonas de vulnerabilidade.

Aproximadamente 10% da população pesquisada procurou o serviço de saúde até 15 dias antes da entrevista, sendo que destes a maioria absoluta procurou postos de saúde ou outro serviço especializado do SUS em outros bairros, sem diferença por zona de vulnerabilidade.

Também perguntados se, nas duas últimas semanas, algum membro da família deixou de realizar alguma atividade habitual por problemas de saúde a resposta foi negativa em 96,4%, não havendo variação por zona de vulnerabilidade. Porém a demanda potencial do sistema público é muito grande, pois apenas em 34% dos domicílios todos os moradores são cobertos por algum tipo de convênio, mas destes, 22%, também, utilizam o sistema público e 18% utilizam o sistema público, para algum procedimento.

Não ter um plano de saúde ou convênio médico privado, para todos os moradores do domicílio, é a realidade de 49% da RMC. Nestes casos, nada menos que 89% declaram utilizar exclusivamente o SUS e 9% utilizam eventualmente o sistema privado. Do ponto de vista individual não ter convênio particular é a realidade de 82% dos moradores da ZV 1, enquanto que na ZV 4 a proporção é de 33%, como mostra a Tabela 17.

Tais dados podem explicar porque, quando perguntados sobre a dificuldade de conseguir atendimento do serviço de saúde, na ZV 1, 17,2% dos respondentes afirmaram ter muita dificuldade de obter o serviço (56,6% afirmam não ter dificuldade), enquanto na ZV 4 a proporção é de 2,9% (93,7% afirmam não ter dificuldade).

Tabela 17 – Cobertura de convênio médico, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

Convênio médico	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Sim	82%	71,3%	47,1%	33%	61,1%
Não	18%	28,7%	52,9%	67%	38,9%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

Importante notar que uma parte significativa dos convênios de saúde 40,6% é oferecida como benefício da relação de trabalho, tornando visível uma dimensão bastante significativa das diferenças de empresas empregadoras que estabelecem relação de trabalho com as populações mais vulneráveis e menos vulneráveis, como demonstra a Tabela 18. Outra perspectiva que demarca a desigualdade do ativo saúde, trabalhando ainda com a variável convênio médico, é que 73,7% dos moradores da ZV 1, têm convênio médico não vinculado ao trabalho, o que significa aumento do comprometimento da renda desta população.

Tabela 18 – Tipos de convênio médico dos responsáveis por domicílios, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Vinculado ao trabalho	26,3%	39,4%	46,5%	56,2%	40,6%
Outros	73,7%	60,6%	53,5%	43,8%	59,4%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

Outra importante dimensão da saúde da população são os aspectos preventivos, o que em parte estão relacionados às questões educativas e culturais (inclusive de gênero), e em parte relacionados às condições requeridas para a realização dos exames como mostra a Tabela 19, abaixo.

Tabela 19 – População urbana acima de 40 anos que já fez exame preventivo pelo menos uma vez na vida segundo tipo de exame, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Diabetes	73,3%	81%	85,4%	93,2%	82,7%
Hipertensão	73,6%	77,9%	83,2%	91,2%	80,2%
Mamografia**	69,9%	73,4%	79,8%	82,4%	76,1%
Câncer colo de útero**	88,2%	87,2%	87,9%	90,2%	87,7%
Câncer de próstata***	44,5%	48,8%	61,5%	75,5%	54,4%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

** Só para as mulheres.

*** Só para os homens.

Quanto às condições gerais e acesso ao serviço de saúde da população da RMC, as variáveis vinculadas ao capital humano parecem revelar grandes diferenças de estratos das condições de vulnerabilidade. Porém no caso das políticas públicas de saúde existem outros elementos que, seguindo a nossa classificação de ativos, estariam vinculados ao capital social. O mais significativo deles é a forma diferenciada como a população acessa os serviços público a partir das relações que possuem com a burocracia implementadora das políticas, demonstrando segmentações importantes que caracterizam a desigualdade na mobilização de ativos frente à pobreza. Estas vinculações foram assim identificadas por Azevedo (2009, p. 38 e 39):

No caso das políticas de saúde, o mecanismo de seletividade hierárquica como diferenciador de acesso às políticas parece ter um alcance explicativo limitado, pois ocorre muita interação entre os usuários e os trabalhadores que implementam a política, fato este que contribui para alterar a implementação da política e diferenciar o acesso. No entanto, seria possível considerar que a seletividade hierárquica se manifestaria pela falta de equipamentos (Centros de Saúde) nas áreas mais pobres e segregadas. Ressalta-se que, no caso da política de saúde brasileira, existe uma situação paradoxal a ser levada em conta. Não obstante, o Sistema Único de Saúde Brasileiro (SUS) tenha sido desenhado conforme princípios universalistas de acesso, na prática cotidiana ocorre uma segmentação de uso, pois grande parte dos grupos sociais mais ricos utiliza serviços privados de medicina suplementar. [...] Assim, dada a peculiaridade da situação brasileira, a população de mais alta renda não mostra grande interesse em possuir Centros de Saúde próximo à sua área de residência, aliás, o acesso aos seus locais de moradia muitas vezes é controlado, sendo até indesejável a presença de um equipamento público que aumente a circulação de pessoas. Portanto, na investigação das diferenças de acesso aos serviços públicos de saúde, as distorções na implementação política por meio das burocracias do nível de rua parecem ter mais capacidade explicativa do que a seletividade hierárquica. Conforme já dito, na fase de

implementação a política original muitas vezes é distorcida para atender interesses burocráticos que mudam os objetivos iniciais. As desigualdades de acesso aos serviços de saúde podem ser resultados das diferentes formas de implementação pelos agentes que prestam os serviços.

2.3.3 Capital social

Para Portes (1998) “Uma revisão da literatura faz com que seja possível distinguir três funções básicas do capital social, aplicável numa série de contextos: (a) como fonte de controle social, (b) como fonte de apoio familiar; (c) como uma fonte de benefícios através de redes extrafamiliares.”

As considerações de Portes (1998), apesar do que afirma o autor na sua lógica argumentativa, estão mais associadas à perspectiva de Coleman (1990, p.300), onde a estrutura social articula interesses individuais e coletivos por meio de relações objetivas de expectativas e reciprocidade, “relações de autoridade, as relações de confiança e atribuições consensuais dos direitos que estabelecem as normas [...]” (tradução nossa), que se expressam, socialmente, através de relações entre indivíduos ou instituições (capital social).

Consideramos adequadas as comparações (distinções e similitudes) entre o conceito de capital social de Coleman e de Bourdieu descritas em Bonamino *et al* (2010), pois Coleman se caracteriza por uma perspectiva funcionalista de relações objetivadas, em que a família (seu objeto de análise) articula suas ações (interesses) na intenção de potencializar o capital humano em relações intra e extra-familiares (comunidade); e, por sua vez, Bourdieu por destacar a posição, que age como marca distintiva de pertencimento a determinado grupo social e, portanto, reproduz material e simbolicamente as diferenças, na estrutura social.

Discordamos desta mesma análise de Bonamino *et al* (2010), quando tributam a Coleman e Bourdieu uma mesma interpretação do capital econômico. Apesar de ambos fazerem críticas ao utilitarismo econômico e ter, por vezes, similaridades de comportamentos nos objetos estudados, a noção de capital econômico é partilhada por todas as análises sociológicas de base materialista, o que se encontrará em autores que desenvolvem o conceito de capital (ver os limites de campo que expomos a este respeito no último capítulo).

A diferença de capital econômico para Coleman e Bourdieu reside na maneira como se entende a estrutura social (para Coleman) e o espaço social (para Bourdieu) que acaba por representar diferentes formas de como a sociedade gera as desigualdades de riqueza, portanto, não é uma questão de reconhecer que os autores admitem ser ativos materiais expressões do capital econômico. Isto faz toda a diferença quando apresentamos o conceito de capital social sobre a perspectiva de Coleman ou Bourdieu.

Para Coleman, por mais que o autor também faça críticas à teoria das escolhas racionais, sua estrutura social combina as escolhas individuais a diferentes formas de institucionalização social, por isso quando toma como objeto a família, como no famoso relatório Coleman de 1966 ver, por exemplo, excerto em Brooke e Soares (2008), identifica desigualdades escolares oriundas da origem familiar. Sua solução desenvolvida nas décadas de 70 e 80 do século passado foi criar metodologias, para encontrar diferenças de estratégias familiares, que articulam o capital humano associado ao capital social que favoreceriam o sucesso escolar das crianças. O que, portanto, o equipara às teses da igualdade de oportunidades.

Já para Bourdieu, sua noção de espaço social organiza a sociedade em campos de poder que são disputados em torno de estratégias de manutenção e ascensão sobre a hegemonia e legitimidade em cada campo. Estas disputas não se fazem apenas em ativos (materiais) mobilizados no capital econômico, mas também por meio de trocas simbólicas (capital cultural e social) que se estabelecem em constantes disputas estruturadas e estruturando uma condição e disposição (*habitus*). O que, portanto, equipara-o às teses da dimensão política da transformação social.

Assim, os ativos que vamos destacar, a partir das variáveis disponíveis na pesquisa domiciliar, podem, por vezes, ser identificados com as observações empíricas de Coleman, mas serão direcionadas sob a perspectiva de Bourdieu, o que significa “a participação em um grupo, que dispõe cada um dos seus membros com o apoio do capital de propriedade da coletividade, uma “credencial” que lhes dá direito ao crédito, nos diferentes sentidos da palavra” (BOURDIEU, 1986, p. 51) e produz a partir das interações em redes, importantes ativos que podem ser convertidos em benefícios para seus detentores. Estas relações podem ser operadas entre pessoas e instituições e são mediadas pelo espaço social.

Violência

Como, em parte, sugerido na seção sobre acesso a serviços, com algumas variáveis do capital humano, a percepção de violência (perigo) constitui sério impedimento na formação de alguns ativos de capital social e gera fortes estigmas de lugar, assim como desigualdades escolares, por exemplo, conforme a relação entre resultados de desempenho e violência, medida por taxa de homicídios, em Ribeiro e Koslinski (2010), para a análise da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Se agregarmos as respostas das áreas mais vulneráveis (ZV 1 vulnerabilidade absoluta e ZV 2 vulnerabilidade relativa alta) e compararmos com um agregado das áreas menos vulneráveis (ZV 3 vulnerabilidade relativa média e ZV 4 vulnerabilidade relativa baixa) a percepção da violência como um perigo do bairro, está presente em 70%, dos respondentes mais vulneráveis e em 60% dos respondentes menos vulneráveis.

Porém, quando esta violência é caracterizada por tipos de crime, a condição de pertencimento a determinada zona de vulnerabilidade fica bastante demarcada. Nas ZV 3 e 4 a percepção de perigo com a violência está relacionada com assaltos, roubos e furtos para mais de 80,1% dos respondentes destas zonas de vulnerabilidade e tráfico de drogas para 14,5%; enquanto na ZV 1 existe a maior preocupação (34%) com o tráfico de drogas, seguido pelas opções apontadas: roubos e furtos (26,9%), assaltos (26,3%). A ZV 1 é, praticamente, a única zona de vulnerabilidade no qual foi citada a opção homicídios, por 4,4% dos respondentes.

Aqui a violência é entendida como atos de criminalidade (assalto, roubo, homicídios...), geralmente a forma como as pessoas se reportam ao problema. Mas existe a violência embutida em todas as formas de desigualdade que apresentamos nos dados da pesquisa e que fica oculta na percepção de quem a vivencia, onde parece haver o efeito do encontro de dois mundos distintos, apontado em Saraví (2008), em que a naturalização da violência reduz a capacidade de percepção da mesma. Como mostram as diferenças de percepção de violência, Tabela 20 abaixo, diferenciando, na RMC, as pessoas da cidade de Campinas (sede) e outras cidades (entorno), e o efetivo fato do sofrimento com a violência ou outro perigo no bairro ou cidade.

Tabela 20 – Percepção e efeito da violência e outros perigos na população do município sede e entorno, em números relativos, por bairro e cidade, RMC, 2007.

	Bairro		Cidade	
	Sede	Entorno	Sede	Entorno
Violência	28,7%	36,8%	37,4%	46,7%
Outros perigos	23,8%	25%	26,6%	27,8%
Foi afetado	7%	2%	4%	1,7%
Não foi afetado	93%	98%	91%	97,6%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

Redes de relacionamentos

A participação em instituições associativas é bastante limitada para todos os respondentes. Isto se confirma em várias outras pesquisas sociológicas e políticas que tratam do tema. Perguntados sobre a frequência (semanal, mensal, anual...) com que o responsável do domicílio⁴³ participa de uma série de associações prevaleceu à resposta “não pertence a este grupo”, como apresentado na distribuição da Tabela 21 abaixo.

Tabela 21 – Respostas “não pertence a este grupo” para frequência de participação em instituições associativas do responsável por domicílio, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*
Partidos políticos	98,6%	97,4%	97,9%	99%
Sindicatos	96,7%	91,8%	90,7%	92%
Associação profissional	99,3%	97,6%	95,5%	95,3%
Igreja ou centro religioso	90,7%	90,5%	87,6%	83,4%
Instituição/grupo caridade	97,4%	98%	94,1%	86,2%
Associação de moradores	98,9%	99,4%	98,8%	98,3%
ONGs/defesa civil e social	99,4%	99,2%	98,3%	98,2%
Ass. ou grupos (idosos...)	97,7%	97,7%	94,2%	87,8%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

⁴³ O cônjuge do responsável pelo domicílio também respondeu a questão e as proporções foram as mesmas.

A participação dos respondentes indica, apenas, uma pequena proporção de participantes em sindicatos e associações profissionais ZV 2, ZV 3 e ZV 4; e também uma pequena tendência de participação em igrejas e instituições de caridade. Uma possível explicação para a baixa participação, inclusive em associações religiosas, é que 62,4% da população da RMC se declarou católica romana (o que na tradição brasileira representa uma participação menos regular e formal aos cultos da igreja), enquanto 25,9% se declaram protestantes e evangélicos (geralmente mais participantes dos cultos da igreja).

A limitada participação associativa dos moradores na RMC, e como demonstram algumas pesquisas, dos brasileiros de forma geral, apesar de indicarem um comportamento social de apatia, nas formas de participação coletiva, deve ser observada com mais atenção. Talvez uma retrospectiva histórica de nossa formação social e política possa indicar elementos não captados (inclusive pouco explorados nesta pesquisa) e que reorganizam, em outras bases, as relações que conformam o capital social. Um exemplo é o fenômeno do clientelismo, conforme Putnam (1996, p. 115), que, na pesquisa do autor, consiste em uma prática mais comum nas províncias italianas de menor civilidade. Os cidadãos substituem o papel da participação em instituições coletivas (sindicatos, partidos, associações...) para uma relação direta com os representantes do poder político.

O caso italiano, também pelas similitudes históricas do processo de formação e organização política que tem com o Brasil, pode nos mostrar um caminho interessante para desvendar estes mecanismos sociais, a exemplo do circuito fechado, Fernandes (1979), caracteriza a relação direta da formação da burguesia brasileira (espelho da oligarquia colonial) que se relaciona com o poder público de forma clientelista (FAORO, 2000).

Outra observação importante sobre a participação em instituições coletivas é que nem sempre o capital social é positivo como indica Portes (1998), ou gera melhora nas posições de ativos. Um exemplo vem do trabalho de Putnam (1996, p. 121), em que, para o caso italiano, ele argumenta que associar-se à igreja pode ser o contrário de uma postura cívica (não agrega capital social para a comunidade), ou seja, nem sempre ter espaços de relações significa aumento ou melhora de ativos.

No caso específico da participação em igrejas, relacionada ao nosso propósito de observar a função educacional da família, devemos observar que a proposta de Putnam (1996) está mais ligada a características de promoção do senso cívico. Já para a construção

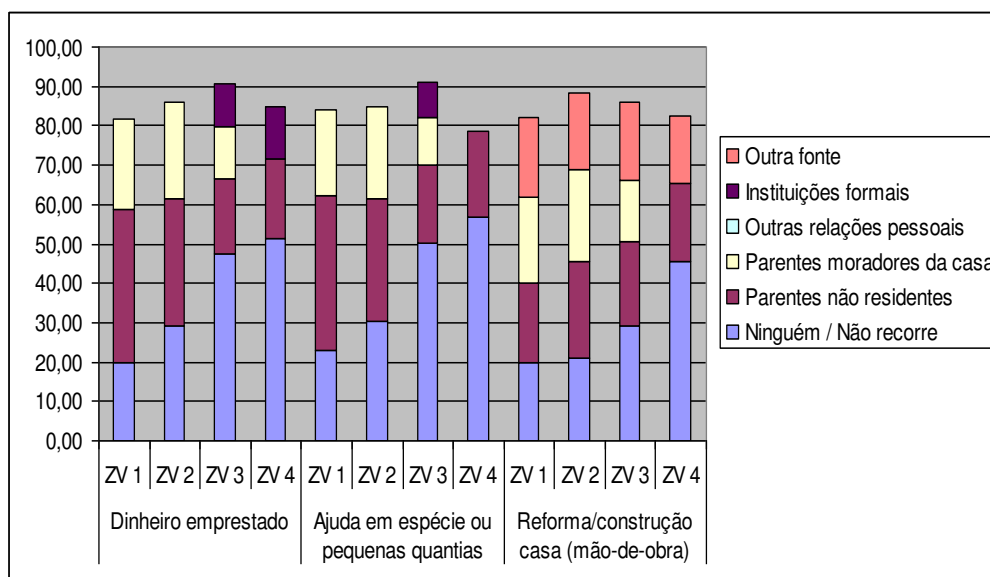
de redes de relacionamento, no caso brasileiro, o vínculo religioso tem uma forte relação de troca material, tanto na ajuda das igrejas para com aqueles que passam dificuldades, como na contribuição que os praticantes religiosos fazem para a manutenção da ordem religiosa. Não devemos esquecer, também, que há uma forte vinculação da igreja com o ensino no Brasil principalmente considerando as redes particulares.

Laços de solidariedade

Mais uma dimensão importante do capital social são os laços de solidariedade, captados em nossa pesquisa, a partir da indicação de recorrência de ajuda em determinadas situações, como mostra o Gráfico 4 abaixo. Para empréstimos e ajuda em dinheiro ou espécie, as famílias da zona de vulnerabilidade 1 têm como primeira opção recorrer à ajuda de parentes residentes no mesmo domicílio ou não (aproximadamente 60%). Opção que diminui gradativamente nas ZV 2 (aproximadamente 50%), na ZV 3 (aproximadamente 30%) e na ZV 4 (aproximadamente 20%). Na mesma situação, em primeira opção, nas ZV 3 e ZV 4 em torno de 10% dos respondentes recorrem a instituições formais (bancos e associações).

Para ajudar na reforma/construção da casa (mão-de-obra), como aconteceu na questão de propriedade, na seção em que apresentamos o capital físico, há o mesmo padrão de distribuição entre as zonas de vulnerabilidade (inversamente proporcional), valorizando a família em primeira opção. Nas ZV 1, ZV 2 e ZV 3 há importante participação de familiares moradores e uma significativa proporção, em torno de 20%, de procura a outras fontes para todas as zonas de vulnerabilidade, podendo caracterizar outras formas de crédito não bancário e de crédito (talvez comercial), ou ainda, o que é bastante tradicional no Brasil entre as populações mais carentes, a construção por mutirões, por vezes, vinculada a associações de moradores ou igrejas.

Gráfico 4 – A quem o respondente recorre para ajuda financeira / material, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.



Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

Para ajuda com cuidados com a família e a casa, Gráfico 5 abaixo, há uma significativa proporção da opção não se aplica, para domicílios que não possuem crianças e idosos na condição de necessidade de cuidados. Observamos aqui, novamente, o apoio dos laços de solidariedade e reciprocidade familiar entre todas as zonas de vulnerabilidade, variando apenas no montante da proporção e nas especificidades de cada situação.

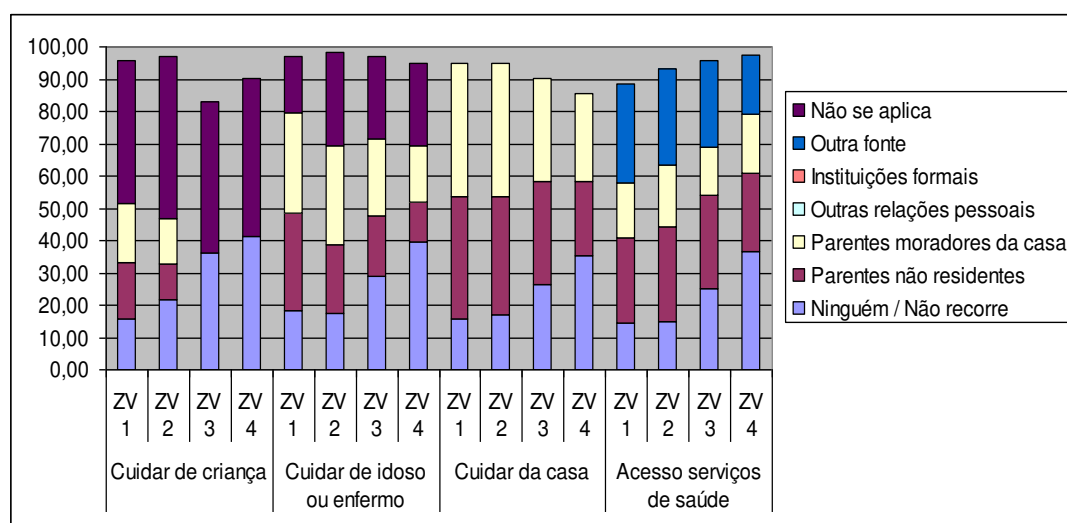
Por exemplo, para cuidar das crianças, durante o horário de trabalho das mães, as proporções são bastante significativas, na primeira opção de ajuda, para os cuidados, de parentes moradores e parentes não residentes, para os moradores da ZV 1 e ZV 2.

Para cuidar de membro enfermo ou idoso da família ou cuidar da casa em situação de doença ou impedimento da dona de casa, todos os moradores da RMC (proporção variando entre 30% e 70% (com variação inversamente proporcional a zona de vulnerabilidade), têm, como primeira opção, os parentes residentes no mesmo domicílio ou não.

Com relação à ajuda para acesso a serviços especiais de saúde (cirurgias, tratamento hospitalar) interessante notar a expressiva proporção de 20% a 30% de ajuda de outras fontes (com variação inversamente proporcional a zona de vulnerabilidade), o que pode

revelar as condições de acesso a burocracia implementadora dos serviços segundo a hipótese de Azevedo (2009). Ter proximidade, por ser um parente ou vizinho, do profissional de saúde (médico, enfermeiro, atendente...) pode gerar facilidade no encaminhamento do serviço.

Gráfico 5 – A quem o respondente recorre para ajuda com cuidados e serviços, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.



Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

Uma observação importante quanto à forma de organização das famílias a respeito dos seus laços de solidariedade e reciprocidade é que, apesar da maioria das situações de ajuda (materiais ou não) contar com o apoio familiar, esta ajuda é sempre mais significativa entre as populações mais vulneráveis, inclusive com grande incidência de parentes moradores (o que representa uma forma de reprodução das condições de vida, importante segundo os arranjos familiares). Complementar a esta observação e seguindo no mesmo sentido, chama atenção a proporção de respostas “ninguém” e “não recorre” das famílias menos vulneráveis, demonstrando um padrão mais individualizado e autônomo de solução, para as necessidades de ajuda.

Estes padrões de ajudas familiares sugeridos a partir das respostas oferecidas na pesquisa domiciliar **reforçam a idéia central desta tese** de que os padrões de pobreza precisam ser entendidos em sua diversidade e multidimensionalidade. Soluções

individualizadas de políticas públicas focalizadas podem atender com satisfatória atenção arranjos mais autônomos de solidariedade familiar, mas certamente não acessam, com toda a sua potência, os ativos que mobilizam capitais sociais apresentados pelas famílias mais vulneráveis, tanto pelo efeito da forma e estrutura da composição das redes, como pela distribuição assimétrica das informações.

Vínculos com a vizinhança

Outro elemento que pode revelar condições para o desenvolvimento de ativos originados no capital social são os vínculos com a vizinhança. Se abordarmos a questão a partir da origem dos vínculos, notamos que na RMC o movimento migratório é intenso. Isso se comprova com o fato de que 59,1% da população da região nasceu em outro município. Esta variável é distintiva em relação à condição de vulnerabilidade, Tabela 22.

Tabela 22 – População residente urbana segundo naturalidade, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Próprio município	35,7%	36,3%	45,9%	66,9%	40,9%
Sede metropolitana	4,7%	7,3%	3,9%	0,2%	5,4%
Região metropolitana	3%	4,1%	5,9%	1,8%	4,5%
Estado de São Paulo	16,7%	23,9%	25,9%	20,4%	23,5%
Fora de São Paulo	39,9%	28,4%	18,4%	10,6%	25,7%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

A mesma distinção, por um lado, mantém o padrão geral de solidariedade entre parentes, como demonstramos a pouco, quando notamos a forma de obtenção das informações para a migração, Tabela 23, ou quando observamos o local de moradia, quando o migrante chegou à região, Tabela 24. Por outro lado, a condição de distinção de vulnerabilidade aparece, quando observamos que mais da metade dos migrantes de todas as zonas de vulnerabilidade se fixaram na região, alugando uma casa, mas os mais vulneráveis não tinham condição de emprego garantido, na chegada à região, Tabela 25.

Há uma distinção também de origem da migração para as ZV1 e ZV2 as maiores proporções de migrantes são provenientes de fora do estado de São Paulo, já na ZV 3 e 4 a maior proporção de migração é no próprio estado. Sendo que a diferença de não migrantes entre a ZV 1 e a ZV4 é bastante significativa.

Tabela 23 – Migrantes responsáveis pelos domicílios segundo forma de obtenção de informações sobre a região, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Informações de parentes e amigos	59,8%	57,9%	55,8%	44,4%	56,6%
Ouvir falar onde residia	14%	20,6%	13,2%	13,3%	17,9%
Já conhecia o município	20,6%	16,8%	24,5%	36,3%	20%
Outra forma	5,6%	4,7%	6,4%	6%	5,6%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

Tabela 24 – Responsáveis pelos domicílios segundo local de moradia quando chegou à região, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Casa própria	22,6%	24,4%	24,5%	27,8%	24,1%
Casa alugada	51,1%	60,4%	65,1%	51,3%	61,6%
Casa de parentes	19,8%	11,6%	4,9%	12,3%	9,9%
Casa cedida	2%	1,9%	4%	4,9%	2,4%
Áreas de ocupação	2,5%	0,2%	0,3%	0%	0,4%
Outros locais	1,9%	1,5%	1,1%	3,8%	1,5%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

Tabela 25 – Responsáveis pelos domicílios segundo condição de emprego garantido na chegada à região, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Sim	27,8%	27,1%	40,4%	41%	31,3%
Não	72,2%	72,9%	59,6%	59%	68,7%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

Colocando o foco, agora, na migração, segundo o último local de residência, a distribuição é praticamente a mesma. A maior variação se deu na ZV 4 para estado de SP (8% menor de variação no geral) e 10% menor dos fora de SP. Para ZV 1, 2 e 3. Olhando para a migração interna, 85,5% dos responsáveis por domicílios residem no município há mais de 10 anos na RMC e 63,7% há mais de 10 anos, no bairro. Também devemos considerar a redução de migração em relação à informação dos últimos censos (61% do crescimento demográfico entre 1991 e 2000 se deve à migração) sem contar as décadas de 70 e 80, com intensa migração na região.

Os vínculos com a vizinhança são importantes, não apenas pela formação dos laços de solidariedade, como já vimos nesta pesquisa que são mais fortes entre os parentes, mas também pela estabilidade das relações e acesso a serviços como, por exemplo, tratamentos de saúde nas unidades de atendimento do bairro e a construção de vínculos no processo de escolarização das crianças.

No caso da escolarização é importante lembrar que ela se faz mediada pelos vínculos construídos entre os próprios estudantes e destes com os professores, e ainda, que o currículo organizado por conteúdos exige um encadeamento de pré-requisitos das informações, nas disciplinas, em cada série. Considerando que, no Brasil, não temos um sistema educacional único, e que os aspectos de conteúdo curricular variam entre redes e até mesmo dentro de uma mesma rede, o fato de um grande número de mudanças de domicílios, sejam elas dentro do mesmo município ou não, afeta diretamente o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes.

Os moradores da região, no momento em que a pesquisa foi feita, também indicaram uma elevada frequência de mudança de residência, entre municípios, como mostra a Tabela 26 e dentro do município de residência a época da pesquisa, Tabela 27.

Tabela 26 – Responsáveis pelos domicílios segundo número de municípios de residência prévia, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
0	16,7%	14,8%	30%	50,2%	22,6%
1	42,4%	43,3%	39,1%	30,5%	41,4%
2 ou mais	38,9%	38,2%	29,8%	18,2%	33,6%
Sem declaração	1,9%	3,7%	1,2%	1,1%	2,4%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

Tabela 27 – Responsáveis pelos domicílios segundo número de mudanças dentro do município de residência, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
0	17,2%	13,2%	19,3%	5%	15,6%
1	22,9%	26,1%	23,2%	22%	25,1%
2	27,6%	32%	27,3%	36,3%	29,5%
3 ou mais	29,9%	25,7%	26,1%	32%	26,6%
Sem declaração	2,3%	3%	4,1%	4,6%	3,1%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

O período é de intenso crescimento de ofertas do setor imobiliário, o que pode significar mudança para locais mais estruturados, no caso dos menos vulneráveis, mas, inegavelmente, revela precariedade para os moradores das regiões mais pobres. Dada a disponibilidade e qualidade dos ativos transformados em capitais, mudar de residência, para os pobres, implica dificuldades diferentes em relação a outros estratos sociais.

Vínculos com o trabalho

Por último, é importantíssimo para compreender as fontes de capital social observar as características dos vínculos dos moradores com o seu trabalho, o que podemos associar ao conceito de desfiliação de Castel (2008). Em relação ao contingente de trabalhadores 53,7% dos moradores do município com mais de 14 anos trabalham regularmente em atividades remuneradas.

O trabalho é ainda o principal ativo disponibilizado as famílias na sua função de reprodução, tanto na forma de remuneração, como observamos no capital físico, como na forma de acesso a redes. Articulando a informação do trabalho as características de uma região de migrantes, como vimos a pouco, percebemos a importância do trabalho na condição de vida das pessoas, como indica a Tabela 28.

Tabela 28 – Motivos de escolha da região dos migrantes responsáveis pelos domicílios, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Motivos ligados a moradia	10%	7,6%	3,2%	1,4%	6%
Trabalhar ou procurar no município	24,3%	21%	23,2%	29,5%	21,8%
Trabalhar ou procurar na RMC	17,7%	15,7%	14,3%	12,5%	14,7%
Foi transferido do emprego	2,7%	1,4%	4,9%	5%	3,1%
Serviços e benefícios da região	4%	3,9%	13,7%	3,1%	8,2%
Acompanhar a família	21,2%	33,7%	25,5%	36,6%	29,7%
Outros motivos familiares	11,1%	8,2%	6,1%	1,4%	7,4%
Outros motivos	9,1%	8,5%	9,1%	10,5%	9,1%

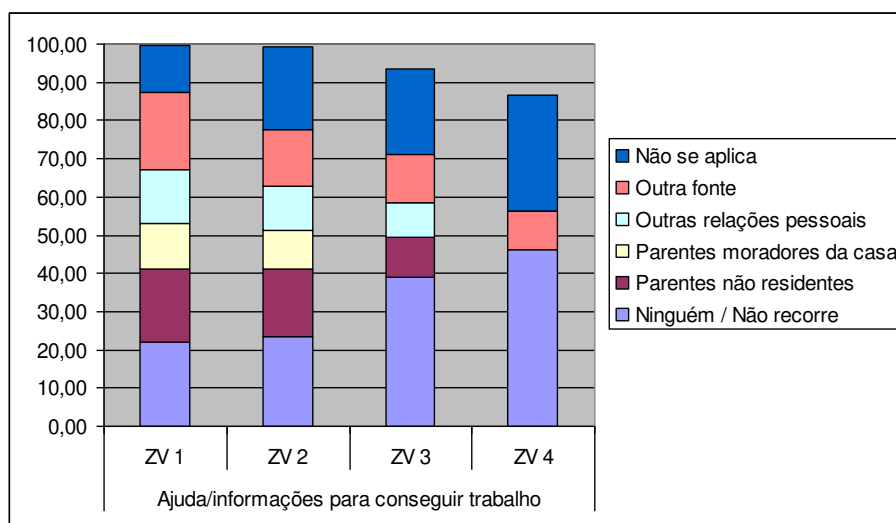
Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

Destacado também é o motivo familiar para a migração, o que também associa às redes de solidariedade e reciprocidade familiar, principalmente para os mais vulneráveis, na sua relação à ajuda/informações para conseguir trabalho. Apesar disto, a distribuição da

primeira opção sobre ajuda/informações para conseguir trabalho é mais heterogênea, para os mais vulneráveis como mostra o Gráfico 6, abaixo:

Gráfico 6 – Quem ajuda ou informa na busca por trabalho, segundo respondentes da população amostrada, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.



Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* ZV 4 Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

Entre os trabalhadores regulares PEA (50,25% da população total), a grande maioria trabalha como empregado (76,52%). Há ainda 16,22% de trabalhadores autônomos e 3,87% de empregados domésticos (mulheres). Trabalham em sua maioria no setor de comércio e serviços 65,72%, sendo que 33,49% na indústria (quase não variando entre as zonas de vulnerabilidade, exceção feita as empregadas domésticas que são da ZV 1).

Entre todos os trabalhadores regulares, 85,30% em média tem carteira assinada e a jornada de trabalho semanal é distinta entre as zonas de vulnerabilidade como apresenta a Tabela 29.

Tabela 29 – Jornada semanal dos trabalhadores regulares da população amostrada, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
Até 40 horas	41,8%	44,7%	52,5%	55,5%	47,72%
De 41 a 44 horas	13,5%	17,9%	15,2%	7,3%	15,59%
Mais de 44 horas	44,7%	37,4%	32,3%	37,1%	36,69%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

As condições de emprego demonstram uma relativa segurança dos trabalhadores regulares, em uma região com economia bastante dinâmica, em um período de crescimento econômico, mas do ponto de vista do capital social o ativo trabalho precisa proporcionar um conjunto de redes de relações que permitam melhora nas condições de emprego e renda (laços fracos), o que se distingue dos laços de solidariedade mais comuns, representados pela importância dos laços familiares (laços fortes), que segundo Granovetter (1973), geralmente, não garantem a ativação das redes geradoras de benefícios do capital social no trabalho.

Podemos acrescentar a esta perspectiva a diferença de condição entre os mais e os menos vulneráveis apresentados nos dados no seu contato com a violência, sua participação em associações e sua mobilidade, destacando uma característica importante do capital social relacionado à herança do nome (BOURDIEU, 1986). O que queremos indicar em relação à distinção dos laços fortes e fracos é que, mesmo considerando os menos vulneráveis mais autônomos em relação às estratégias de reprodução, seus vínculos familiares e de trabalho possibilitam uma série de relações distintas (clubes, festas, relação com pessoas em melhores posições de emprego, autoridades...) que geram um capital importante na sua relação com o trabalho.

Apesar das variáveis da pesquisa não conseguirem revelar a qualidade e reciprocidade dos vínculos (o que é melhor captado em uma metodologia etnográfica) as variáveis que disponibilizamos permitem inferir diferentes condições, em situações de aparente regularidade, como foi o caso da escolaridade na seção do capital humano, e provavelmente se aplica, por exemplo, nas diferenças de jornada de trabalho.

Trabalhar mais horas, em relação aos mais vulneráveis, pode significar a necessidade de complementação de renda em empregos menos estáveis e com menos benefícios de salário (lembrar das diferenças de remuneração e dos convênios de saúde), enquanto trabalhar mais horas, para ao menos vulneráveis, pode significar empregos com cargo de responsabilidade (sem jornada definida) ou funções mais autônomas. O que também terá uma relação significativa com o capital cultural que apresentaremos no próximo capítulo.

Outra variável interessante para observar as fontes do capital social, relacionadas ao trabalho é a sua condição frente à idade. Considerando a importante vinculação que o trabalho tem na função educacional das famílias, tanto no aspecto das estratégias de melhoria de remuneração, como na referência simbólica da socialização pelo trabalho e na construção da identidade da criança, participar do mercado de trabalho em idades diferentes revela condições de posição.

Se observarmos a Tabela 30 notaremos que há uma diferença significativa de proporção entre a ZV 1 e ZV 4 na faixa etária entre 25 a 39 anos (período de maior participação no mercado de trabalho), pois indica quase 20% de pessoas inativas, na faixa etária, na ZV 1, enquanto na ZV 4 a inatividade é de pouco mais de 5%. Isto mostra, mais uma vez, a precariedade das condições de trabalho para os jovens mais vulneráveis.

O ritmo de decréscimo da participação da população, no mercado de trabalho, também é bastante diferente, na ZV 4 participam 94,59% da população entre 25 a 39 anos e na faixa seguinte (40 a 54 anos) a proporção cai em quase um terço, o que ocorre também na faixa de 55 a 69 anos, caindo de novo em um terço. Já para a população mais vulnerável (ZV 1) a proporção está em 81,02% entre 25 a 39 anos e na faixa seguinte (40 a 54 anos) a proporção cai apenas 5% e na transição para a faixa de 55 a 69 anos cai 59%.

Daí duas observações relevantes: a primeira é que a aposentadoria pela previdência pública no Brasil, por idade, é de 60 anos para mulheres e 65 anos para homens, portanto é natural a queda brusca no quarto grupo etário, mas é importante notar que a proporção dos que continuam no mercado de trabalho é maior na ZV 1; a outra observação é que a redução significativa do segundo para o terceiro grupo etário, na ZV 4, exibe uma trajetória de vida centrada no mercado de trabalho até os 40 anos e depois se abre um espaço ou para a aposentadoria, trabalhos excepcionais ou para usufruto de rendas.

Tabela 30 – Taxa de participação no mercado de trabalho (PEA / PIA) segundo grupos etários, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	ZV 1	ZV 2	ZV 3	ZV 4*	RMC
10 a 24 anos	42,45%	55,27%	47,16%	44,09%	51,11%
25 a 39 anos	81,02%	83,30%	87,29%	94,59%	84,92%
40 a 54 anos	76,86%	71,37%	67,08%	67,42%	71,84%
55 a 69 anos	31,50%	29,44%	29,42%	22,49%	27,93%
70 anos e mais	0%	1,63%	3,33%	4,99%	2,95%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

Os dados apresentados agrupados em capital físico, capital humano e capital social atendem, em boa medida, a tarefa operativa do conceito de vulnerabilidade social de demonstrar a heterogeneidade das relações sociais e os mecanismos que constituem a formação de ativos para enfrentamento do risco à pobreza. As inferências sobre estas informações revelam caminhos que podem ajudar na melhora das análises sobre o tema, tanto quando aparentam demonstrar relações de classe, status, gênero, posição e poder, elementos fortemente vinculados às condições estruturais da sociedade, como quando revelam particularidades de vínculos e estratégias de grupos.

Pretendemos agora caminhar um pouco mais na direção de compreender os fenômenos e os mecanismos sociais vinculados a decisão educacional das famílias na sua cotidiana tarefa de produzir e reproduzir suas condições de existência, trabalhando com uma comparação das variáveis propriamente educacionais tendo na memória as características sócio-demográficas até aqui descritas.

CAPÍTULO III

3 A função educacional na perspectiva da vulnerabilidade social.

Como dito na introdução do texto, o trabalho de pesquisa desenvolvido, objetiva analisar a pertinência e robustez do conceito de vulnerabilidade social, na busca de analisar a realidade de um fenômeno social, no caso a pobreza, como um risco que afeta a família na sua função educacional (unidade fundamental vinculada ao processo de produção e reprodução da vida cotidiana), a partir de possibilidades e impossibilidades (ativos), dentro de uma estrutura de oportunidades representada pelo espaço social.

Mas o que leva a família a educar?

Educar é um processo social! Assim é porque a educação se faz na relação entre pessoas e seu espaço de convivência, porque pela educação se transmitem valores e a cultura humana que foi acumulada durante a história e porque, educar se faz para viver uma determinada sociedade no presente e no futuro.

Por isso educar é, também, um processo político de permanência e transformação (preservar e mudar) seguindo como orientação alguns princípios e finalidades.

Educar é mais do que ensinar – quando falamos da escola estamos nos referindo a uma instituição que é reconhecida pela nossa sociedade como o espaço de aprendizagem.

Evidentemente não estamos falando de qualquer sociedade, estamos falando de um tempo e de um espaço determinados, que se referem à sociedade ocidental, capitalista, moderna. Nesta mesma sociedade a instituição escolar (seja a escola, a creche, a faculdade, para crianças ou para adultos) tem o papel de educar para determinados princípios e finalidades, ou seja, ela transmite valores e conteúdos. Mas não é só a escola que educa! As famílias, os demais grupos sociais, instituições, a convivência e interação com o lugar (rua, bairro, cidade...) também educam. Por isso, criou-se a convenção de separar o ensino (ação consciente e sistematizada de educação), que geralmente é associado à escola, da educação (ação geral, da convivência política humana que também gera conhecimento).

Ensinar e aprender dependem, sempre, de uma teoria, um método e, principalmente, um objetivo. Como se ensina e como se aprende? Esta pergunta é feita e respondida desde que assumimos como importante a transmissão da cultura humana, acumulada na forma de

conhecimento, seja ele denominado prático ou teórico. E para responder esta pergunta é necessário que tenhamos sempre uma concepção de ensinar e aprender (uma teoria), uma forma de fazê-lo (um método) e um objetivo educacional. Veja que esta ação é intencional e, por isso, reforça a idéia de separar ensino de educação (não necessariamente consciente), e se dá na forma de uma relação entre pessoas e o meio.

As assertivas acima formam um conjunto de concepções universalizadas da educação, construídas no seu conteúdo e forma, pelos processos políticos de organização social, advindos das transformações dos regimes absolutistas monárquicos para os regimes democráticos republicanos; das transformações produtivas da subsistência, a manufatura e a industrialização; e dos processos de homogeneização e dominação cultural (avanços e resistências) característicos da história humana.

Tais concepções, localizadas no tempo e no espaço, poderiam ser analisadas e relatadas a partir de diferentes referenciais e caminhos, por vezes até contraditórios, mas interessa-nos, particularmente, na construção do objeto de pesquisa aqui apresentado, direcionar a atenção da análise para o processo de objetivação realizado pela sociedade e, particularmente, para o grupo social mais elementar da sociologia, a família, na construção da chamada Educação⁴⁴.

E neste caso, significa observar e refletir sobre os elementos e mecanismos que estão presentes nas decisões educacionais das famílias e ponderar as permanências e alternâncias destas ações de maneira a fundamentar adequadamente os objetivos aqui propostos, sem perder de vista as condições e diferenças que marcaram nossa análise até o momento.

A garantia do Direito a Educação não pode ser caracterizada como sendo apenas um problema de oferta de condições (igualdade de oportunidades), pois depende dos valores e expectativas construídas nas relações sociais mediadas pela existência material. Por isso, temos que olhar o objetivo material e social que cada família e escola atribuem à educação, diferenciando-se de análises de fatores associados que enxergam o fenômeno como uma função de produção (insumo-processo-produto-lucro), não considerando uma teoria

⁴⁴ Isto não significa apresentar a história pedagógica do ensino, o que também poderia se configurar metodologicamente para estudar a transformação que assegura esta objetivação, e verdadeiramente o faz, a exemplo da exposição de Durkheim (1995) ao descrever o processo de mudanças ocasionados na organização do ensino francês, e que guarda diversas semelhanças e origens na compreensão e organização do ensino brasileiro, dado a importante referência que este representa na sua história.

pedagógica e o conflito político inerentes ao fenômeno (CARNOY; GOVE e MARSHALL, 2009).

Vamos apresentar neste capítulo a função educacional das famílias a partir das variáveis relacionadas ao módulo de educação da pesquisa Vulnerabilidade com uma perspectiva de capital cultural, organizando-as no sentido de demonstrar os ativos materiais e, principalmente, simbólicos (o valor que se atribui a educação), colocando em evidência as diferentes condições, posições e estratégias assumidas pelas famílias na RMC. Vamos, também, cruzar as variáveis do módulo de educação com outras variáveis de características da população, no sentido de encontrar atributos de um tipo idealizado de mães que acompanham mais intensamente a vida escolar dos filhos. Estes atributos têm sido classificados em algumas pesquisas, por exemplo, Nogueira *et al* (2009); Resende *et al* (2009), como fontes de capital social e cultural.

Estes cruzamentos do módulo de educação da pesquisa vulnerabilidade, por vezes, serão apresentados em apenas dois estratos: os mais vulneráveis (agregado das respostas da população da ZV 1 e ZV 2) e os menos vulneráveis (agregado das respostas da população da ZV 3 e ZV 4).

Apresentar os cruzamentos dessa forma é necessário porque, aproximadamente, 1/3 dos domicílios da RMC possuem crianças e jovens que estudam no Ensino Fundamental ou Médio, sendo este o público alvo das questões do módulo e, muitas vezes, este número de respondentes é insuficiente para estratificar a população nas 4 zonas de vulnerabilidade que mostramos até o momento. Mas isto não apresenta grande distorção nas comparações, pois observamos que as respostas para estas variáveis têm proporções próximas, em relação aos estratos agregados, o que possibilitou a criação da nomenclatura.

3.1 Capital cultural

Uma das mais importantes marcas distintivas de pertencimento a determinado grupo social é o capital cultural, que se tornou habitual nas pesquisas brasileiras. Particularmente aquelas que procuram estratificar populações por condição econômica e social, utilizando como indicador de capital cultural a escolaridade das mães, quando dispõem deste tipo de variável.

São inúmeras as pesquisas que, utilizando-se de análise fatorial ou regressão, encontram explicações analíticas bastante significativas desta variável, quando associada a resultados de proficiência dos estudantes (filhos) em testes de aprendizagem, e ainda, por vezes, esta variável se torna um substituto quase perfeito de estratos de classe social e renda.

Isto, geralmente ocorre porque a variável escolaridade da mãe expressa de forma sintética, como um indicador, um determinado padrão da nossa organização social. Ela congrega comportamentos sociais como a preponderância da atenção materna com a educação, do valor e atenção que esta mesma mãe tem e projeta no seu filho; congrega posição social ao mensurar a oportunidade que a mãe teve na sua trajetória escolar e sua condição atual; representa os ingressos a determinados grupos referendados pela cultura legítima, dentre outros fenômenos sociais, como se vê, por exemplo, na análise do arranjo familiar, em relação à frequência escolar e distorção idade-série em Costa (2005).

Agregando os dados dos mais vulneráveis (ZV 1 e ZV 2) e dos menos vulneráveis (ZV 3 e ZV 4) temos a seguinte distribuição de escolaridade:

Tabela 31 – Último Nível frequentado pelas mães que possuem filhos no Ensino Fundamental ou Médio, em números relativos, por vulnerabilidade, RMC, 2007.

	Mais vulneráveis	Menos vulneráveis	RMC
Nunca Frequentou	*	*	*
Primeiro ciclo Ensino Fundamental	30,1%	16,8%	25,6%
Segundo ciclo Ensino Fundamental	35,9%	25,2%	32,3%
Ensino Médio	27,4%	35,7%	30,2%
Ensino Superior	*	19,6%	7,6%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* n° amostral insuficiente.

Mas não é trivial orientar estas inferências e descobrir se há unidimensionalidade na variável escolaridade dos pais, podendo existir problemas de amostragem, na coleta ou na construção da variável, o que eliminaria as suas propriedades explicativas, Bourdieu e Passeron (1975, p. 99 e 100). Por isso, é necessário retomar a construção operativa do

conceito de capital cultural, o que amplia a versão economicista (capital humano) para além da associação da escolaridade dos pais à remuneração no emprego ou sucesso escolar.

Segundo Bourdieu (2004) o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, em forma de longa duração disposições da mente e do corpo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais (pinturas, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, etc); e no estado institucionalizado, representado na forma de títulos escolares.

Para Almeida (2007) as dificuldades de transposição do conceito de capital cultural à realidade brasileira são principalmente a incipiência de estudos que caracterizem a cultura legítima e a identificação de um sistema unificado de ensino que revele este arbitrário cultural. Pois se existe quem possa pagar a escola privada há uma segregação econômica de saída, portanto, fica a pergunta para que capital cultural? (ALMEIDA, 2007)

Esta observação não invalida o uso do conceito de capital cultural, apenas faz uma importante observação metodológica. Não se deve transpor mecanicamente o conceito da realidade educacional francesa (que orienta a análise de Bourdieu) para outro contexto sem considerar as especificidades. Realmente em um sistema educacional como o brasileiro que está cindido em educação pública e privada, denotando uma forma e uma qualidade diferente de ensino, a distinção é formal, não simbólica como nas circunstâncias que deram origem ao conceito na França.

Observando, porém, as inúmeras características que fazem a educação ter diferentes sentidos para distintos grupos sociais, ou porque o filtro da escola brasileira se dá pelo processo de avaliação, gerando a evasão e a repetência, Freitas (2009), então o conceito de capital cultural tem grande valor heurístico para explicar a realidade brasileira.

Talvez um bom exemplo, para sintetizarmos todos estes elementos que compõem o conceito de capital cultural, seja aquele retirado de uma pesquisa implementada por Lahire (1997). Tentando identificar, por meio de entrevistas, diferentes estratos econômicos e sociais de famílias nos meios populares parisienses, Lahire entrevista uma família muçulmana que, apesar de ter os pais que não falam francês, com posições modestas no mercado de trabalho, tem, nas filhas, exemplos de bons desempenhos escolares, no sistema francês. Aqui um olhar mais apressado do capital cultural da família, como sugerimos a respeito da escolaridade dos pais, certamente geraria uma inferência da relação causal inconsistente, com a idéia de tanto maior capital cultural dos pais, melhor o desempenho.

A entrevista concedida para a pesquisa de Lahire, feita com a tradução da filha adolescente, revelou que era esta menina a referência para o bom desempenho escolar da irmã mais nova, inclusive sendo ela a encarregada dos encaminhamentos burocráticos da situação dos pais na França e da ajuda escolar para a irmã mais nova, que entrou na pesquisa de Lahire devido à delimitação da série escolar analisada e, exatamente, como estrato de bom desempenho e condições de escolaridade dos pais adversas apresentadas pelas estatísticas disponíveis.

Uma parte importante da formação cultural e da socialização de crianças e adolescentes se faz no ambiente escolar, mas igualmente importantes são os espaços de convivência e aprendizado que estas compartilham com a família numa diversidade de outros espaços que a sociedade oferece como: cursos, atividades esportivas ou culturais e a própria convivência no ambiente familiar e no trabalho.

São estes padrões de vivência cultural e de relações que propiciam o contato com o capital cultural na sua forma objetivada (bens culturais) que só se denominam como capitais, pois geram distinção de benefícios (tem um valor de mercado) e são legitimados socialmente, se construindo por meio de práticas e sentidos sedimentados como capital cultural na sua forma incorporada.

Na pesquisa Vulnerabilidade, além de outras questões já apresentadas aqui, a condição de sociabilidade da população é bastante reduzida (entendida aqui como espaços de convivência) e bastante relacionada com as condições financeiras e a percepção da cultura legítima (efeito às vezes causado pelos próprios itens do questionário).

Um exemplo está na Tabela 32 abaixo, onde o único espaço amplamente frequentado por jovens (15 a 24 anos), independentemente da região onde vivem, são os shoppings centers (a passeio). A frequência destes espaços é de 66% para ZV 1, 75% na ZV 2, 94% na ZV 3 e 90% na ZV 4. Entre os adultos (25 a 65 anos) o passeio nos shoppings centers, tem a preferência de 50% para ZV 1, 56% na ZV 2, 73% na ZV 3 e chega a 82% na ZV 4. A frequência ao passeio no cinema tem intervalos e diferenças muito parecidas com esta distribuição dos shoppings centers⁴⁵, apenas com proporções um pouco menores.

Outro local (evento) que tem razoável visita de jovens e adultos são os bares e festas. Mas aqui a nomenclatura do item da pergunta encerra uma definição genérica para

⁴⁵ Vale lembrar que atualmente quase a totalidade das salas de exibição de filmes está nos shoppings centers.

este tipo de espaço. Possivelmente bares e festas têm sentidos e formas diferentes para jovens e adultos e também para moradores de regiões diferentes. A tradição milenar de reunir pessoas em torno de temas, músicas, comidas e bebidas, provavelmente, aqui deve encerrar práticas de homofilia, considerando que outras características (solidariedade, relação com parentesco, trabalho...) demonstraram tendência a reduzidas trocas e redes comunitárias.

Na sequência, mas com características bem diferentes, aproximadamente 1/3 dos entrevistados participam de eventos e reuniões de caráter profissional e religioso. Praticamente todos os grupos (por idade ou zona de vulnerabilidade) seguem esta mesma proporção de respostas, o que deve estar ligado a reuniões religiosas já que o item mistura religião e profissão.

O que indica ser provavelmente esta a interpretação para as respostas é o fato de que, para este item, a forma de se dirigir ao evento “a pé” tem proporções bem maiores do que em todos os outros eventos e passeios. Deve-se destacar que, para este tipo de participação, até os maiores 65 anos mantém a média geral (os idosos têm participação quase nula em todas as outras opções).

Observa-se, na distribuição, a frequência a lugares distintivos da cultura chamada erudita (teatro, museu...) para as zonas de vulnerabilidade 3 e 4, o que se relaciona, além do capital cultural incorporado, ao preço destes passeios culturais.

Tabela 32 – Membros da família, por faixa etária, que frequentam tipos de comércio, serviços e lazer, segundo respondentes da população amostrada, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	15 a 24 anos				25 a 65 anos			
	ZV1	ZV2	ZV3	ZV4*	ZV1	ZV2	ZV3	ZV4*
Cinema	48,9%	58,2%	83,8%	93%	25,8%	34,4%	54,3%	66,2%
Teatro / shows	**	**	35,9%	48%	**	**	19,4%	38%
Bares e festas	44,5%	52,8%	67%	70%	36,3%	38,4%	50,8%	58,5%
Shoppings centers (passeio)	63,8%	71,1%	93,3%	96%	47,7%	56,5%	75,9%	82,4%
Eventos e reuniões (religiosas, profissionais)	24,1%	24,2%	29,2%	48%	29,3%	25%	34,6%	42,5%
Feiras, exposições, museus e rodeios	**	**	28%	36%	**	**	36%	44%
Parques, praia, represas	23%	20%	40%	44%	15,6%	18,5%	39%	47%
Cursos (informática, inglês etc.)	**	**	**	**	**	**	**	**

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* Corresponde a cerca de 40% do total da população da zona de vulnerabilidade 4 e apresenta rendimento médio abaixo da mediana da distribuição geral deste estrato.

** n° amostral insuficiente.

De maneira bastante regular, a forma de se deslocar para chegar a estes passeios e eventos é o transporte público para as zonas de vulnerabilidade 1 e 2, e o carro para as zonas de vulnerabilidade 3 e 4. Assim, o transporte é outro elemento, além do custo financeiro da maioria destas opções, que pode dificultar a participação dos grupos sociais mais pobres. Pode-se perceber, também, como já comentado, um desestímulo a participação em atividades valorizadas apenas pela cultura legítima (dominante).

Independentemente, porém, da zona de vulnerabilidade, os maiores de 17 anos ficam, predominantemente, em casa no tempo livre, ou seja, quando não estão na escola ou no trabalho ficam em casa na ZV 1 (82,1%), ZV 2 (75,1%), ZV 3 (76,1%), ZV 4 (76,1%).

Os jovens entre 17 e 24 anos não frequentam, na sua maioria, outros espaços educacionais (idiomas, computação, especialização etc), mas a diferença entre os estratos de vulnerabilidade é perceptível. Enquanto 88,4% dos jovens da zona de vulnerabilidade 1 não frequentam estas atividades, a proporção dos jovens não frequentadores da ZV 4 é de 68,7%.

No caso de atividades culturais e desportivas a realidade é a mesma. Enquanto 83,6% dos jovens da zona de vulnerabilidade 1 não frequentam estas atividades, a proporção dos jovens não frequentadores da ZV 4 é de 66,9%. Interessante notar que neste quesito 13,2% dos jovens da ZV 1 e 10% dos jovens da ZV 4 frequentam estas atividades em espaços que as oferecem de forma gratuita, demonstrando que, provavelmente, um dos maiores impeditivos é a falta de espaços e informação sobre estes serviços.

Uma fonte importante de informação, o acesso à internet, também revela desigualdades no grupo de jovens entre 17 e 24 anos. Para os moradores das zonas de vulnerabilidade 1 e 2 (mais vulneráveis) uma proporção de 52,8% e 48,6% respectivamente, nunca acessam, enquanto, para os moradores da ZV 4, nunca acessar tem uma proporção de 25,8% dos jovens. Para os jovens de 17 a 24 anos da ZV 1, que acessam a internet, um importante serviço é prestado pelas lan houses, onde 17,9% dos jovens desta região conseguem fazer seu acesso.

O acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos tem sido apontado em várias pesquisas e por vários profissionais das áreas pedagógicas como sendo um grande diferencial na busca pela educação de qualidade. Métodos usuais de acompanhamento da vida escolar como verificar a “lição de casa” ou perguntar sobre como foi o dia da criança ou do jovem na escola foram considerados pela pesquisa como indícios de certo padrão de valorização da educação na vida familiar.

As informações obtidas junto aos responsáveis pelos domicílios, geralmente mães, indicaram significativos percentuais de respostas positivas no acompanhamento da vida escolar de crianças matriculadas no Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas. Ações como acompanhar as lições de casa, perguntar sobre o que acontece na escola, encorajar o filho nos estudos, conhecer e procurar diretores e professores na escola para conversar sobre o filho parece ser prática comum das mães da RMC.

Porém, observando a distribuição por vulnerabilidade, na Tabela 33 abaixo, percebemos uma diferença significativa de respostas. Encorajar o filho nos estudos é uma atitude universal, mas, para os menos vulneráveis, esta atitude está associada, para uma proporção maior de respondentes, a acompanhar a lição diariamente e perguntar sobre o que se passou na escola. No caso da lição, uma hipótese é que a escola pode não passar lição diariamente, mas, neste caso, há um reforço no argumento da diferença já que há uma grande divulgação sobre “atitudes positivas”⁴⁶ em relação a incentivos a educação, vinculada nos meios de comunicação de massa (CURRAN, 1981; HOWLETT, 2000).

Nesta situação, pode pesar o fator cultural, o habitus, ou ainda as dificuldades que pessoas com menos conhecimentos escolares enfrentam ao se deparar com estas situações, ou estas três possibilidades aventadas de forma simbiótica, talvez, constituindo uma só.

⁴⁶ As “atitudes positivas” e incentivos aqui descritos não encerram necessariamente em nossa interpretação uma relação causal de valor (mães que olham a lição e acompanham mais os filhos geram respostas positivas de desempenho), apesar de que, a mencionada divulgação de comunicação de massa destes preceitos seguir neste sentido. Pode até ocorrer esta relação, mas temos clareza que os comportamentos e ações também encerram interações de estrutura social e interesses (posições e disposições). O aumento da informação e assimilação da “atitude positiva” se, por exemplo, os pais não dão outras demonstrações sensitivas e práticas de que escola é um valor a ser cultivado (como reclamar do excesso de lição, de ter que ficar perdendo tempo ajudando...), então o efeito destas atitudes positivas podem arrefecer, não estimular ou até desestimular as crianças com efeitos em seu desempenho.

Tabela 33 – Mães de estudantes do Ensino Fundamental que acompanham vida escolar do filho, população amostrada em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.

	Mais vulneráveis	Menos vulneráveis	RMC
Acompanha a lição de casa diariamente	58,7%	73,2%	63,4%
Pergunta sobre o que acontece na escola sempre	84,8%	92,7%	87,4%
Encoraja o filho a continuar estudando	98,9%	97,3%	98,4%
Conhece o diretor da escola	94,5%	95,5%	94,9%
Conhece todos os professores	70,8%	78,7%	73,4%
Procura profs. ou diretor para conversar sempre	74,3%	78,9%	75,8%
Foi à escola do seu filho nos últimos 6 meses	93,4%	97,1%	94,6%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

Não podemos esquecer, também, que a atitude institucional e de relacionamento frente a escolas públicas e particulares pode ser distinta. As mães e pais de estudantes de escolas particulares associam mais fortemente a escola com a prestação de um serviço (direito do consumidor) e, portanto, podem desenvolver, através desta percepção, uma frequência e cobrança maior da escola. Observando que dos estudantes do Ensino Fundamental, 11,2% estão na escola particular.

Além da participação dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos, outro importante foco da relação escola – família na busca pela educação de qualidade tem sido a possibilidade, nas escolas, de receber pais e estudantes com objetivo de realizar atividades de integração e formação em horários em que, geralmente, não há aulas (período complementar ao horário das aulas ou finais de semana), como indica a Tabela 34 abaixo.

Importante notar que, no caso das escolas públicas, a iniciativa assume um caráter de prestação de serviço como no caso do programa Escola da Família, Ferreira (2009),

enquanto nas escolas particulares este tipo de participação tende a ser em atividades vinculadas ao currículo escolar, acabando por se refletir nas diferenças de frequência e abertura da escola na distribuição apresentada. Isto pode demonstrar a insuficiência de apenas se criar um programa de incentivo à comunidade de participar em atividades na escola, ao não conseguir se articular com a cultura escolar.

Tabela 34 – Ajuda em atividades na escola ou frequência nos fins de semana para estudantes do Ensino Fundamental, em números relativos, por vulnerabilidade, RMC, 2007.

	Mais vulneráveis	Menos Vulneráveis	RMC
Os filhos ajudam em atividades na escola	30,4%	52%	37,6%
Os filhos frequentam a escola nos fins de semana	14,4%	20,4%	16,4%
A escola não abre nos fins de semana	42,5%	28,8%	38%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

Outro aspecto importante na relação escola – comunidade é a capacidade que os pais desenvolvem de avaliar os serviços prestados pelas escolas. Na pesquisa esta avaliação se revela na percepção dos pais sobre que problemas podem interferir na ação educacional da escola. No Gráfico 7 abaixo, os responsáveis por domicílios, geralmente as mães, que possuem filhos no Ensino Fundamental, responderam se alguns destes problemas ocorrem nas escolas de seus filhos.

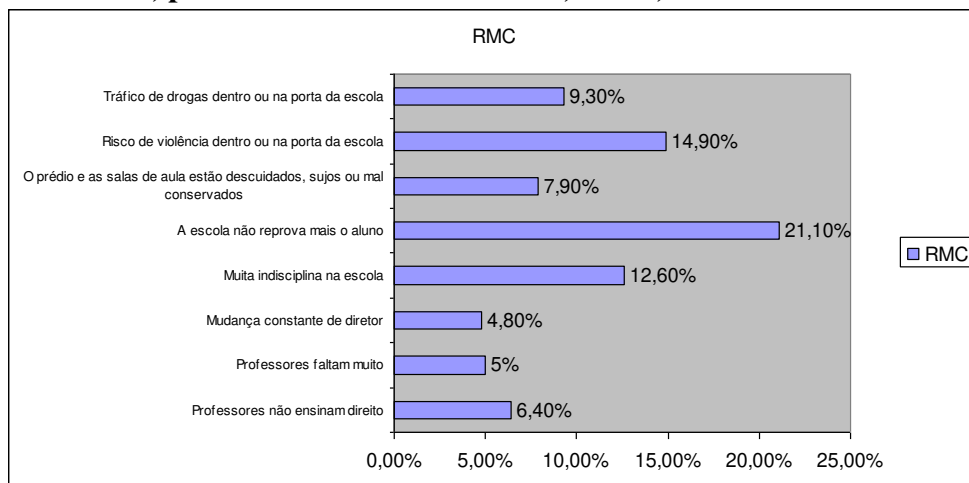
De maneira geral o quadro parece indicar um cenário bastante positivo de avaliação das escolas com algumas diferenças entre os problemas destacados. Em relação às características de influência pedagógica e de gestão originadas na escola (avaliar o ensino dos professores, falta de professores, mudança constante do diretor e a manutenção e preservação do prédio), não aparecem com grande incidência como um problema na visão das mães, mais uma vez, como no caso do acompanhamento dos pais, revelando a forma como a relação entre a escola e a família se estabelece, por vezes, uma relação apenas formal (ir à reunião, receber comunicados...) sem que se estabeleça um diálogo sobre o que a escola faz e o que se espera de família e escola nesta relação (gestão participativa).

Esta percepção se reforça quando observamos as maiores incidências de variáveis destacadas como problemas, por exemplo, "a escola não reprova mais o aluno", na sua origem, tem relação direta com o regime de progressão continuada adotado pela rede estadual de ensino e outras experiências de divisão por ciclos, adotados nos sistemas públicos municipais, e foi amplamente utilizado como critério de qualidade nas escolas pelas campanhas partidárias eleitorais.

Longe de fazer uma comparação ou avaliação sobre a escola ciclada temos que entender que esta suposta visão pode estar representando uma “fraqueza” da escola para conseguir fazer os alunos assimilarem os conteúdos curriculares, e mais do que isso, a associação de que a escola é responsável por um padrão de disciplinamento que gera, por sua vez, melhores resultados escolares. Esta visão dos pais também é partilhada pelos professores, principalmente quando da implantação dos ciclos, onde se imaginava a perda do poder de controle sobre os alunos quando não há notas e reprovações (ALMEIDA, FREITAS e RODRIGUES, 2009, p. 21).

A questão referente à indisciplina na escola reforça esta percepção da “fraqueza” da escola e se associa a preocupação com a violência e a presença de drogas no interior ou no entorno da escola. Talvez explicando, que todas estas mudanças na escola, agregadas as mudanças no padrão de comportamento e organização familiar tenham gerado uma constância nos debates sobre os papéis que família e escola devem assumir. Debate este, que é essencialmente de responsabilização, sem se levar em conta, muitas vezes, o que defendemos nesta tese, a saber, uma intrínseca relação entre a função educacional da família e a discussão sobre os seus meios de produção e reprodução da vida cotidiana, sejam eles o trabalho, as condições de existência ou as expectativas que constroem em torno do futuro.

Gráfico 7 – Problemas que acontecem nas escolas do Ensino Fundamental, em números relativos, por zonas de vulnerabilidade, RMC, 2007.



Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

Em relação às mães que possuem filhos no Ensino Médio, 91,3% delas acreditam que todos os seus filhos irão concluir este nível de ensino e 100% acham importante que eles o façam. O que parece demonstrar não haver na região, nem nas zonas de vulnerabilidade absoluta, a estratégia de investir toda a expectativa de formação escolar em apenas um filho.

Quando perguntadas sobre os motivos do julgamento de importância do Ensino Médio para as mães da RMC o motivo mais significativo (57,2%) é “Porque com diploma de ensino médio é possível conseguir um emprego melhor”. Na resposta / motivo “para entrar na faculdade” temos 22,6%. Isto pode revelar a forma e o alcance diferenciado das expectativas, considerando o efeito de posição. A expectativa de conseguir entrar na faculdade está diretamente relacionada às expectativas que se criam condicionada à realidade em que se vive.

A escola brasileira, e particularmente a escola pública, passou por grandes transformações a partir da segunda metade do século passado. A universalização do Ensino Fundamental conjugada com o rápido movimento de urbanização, concentração urbana e todas as transformações sociais associadas a este movimento (mudanças na organização familiar, à incorporação da mulher no mercado de trabalho, a redução da fecundidade e outros) redefiniram a responsabilidade da escola. Desde a universalização do Ensino

Fundamental o tema da qualidade do ensino tem se constituído a maior preocupação de pais, profissionais da educação e pesquisadores da área.

Tentamos apreender o entendimento da qualidade (compreendido aqui como satisfação) que os pais de estudantes de escolas públicas visualizam em relação às escolas que seus filhos estudam. Os pais foram questionados sobre a possibilidade de escolherem outra escola para seu filho estudar e, para 88,8% dos informantes, a escola escolhida seria a mesma escola pública que ele frequenta. A proporção de respostas se mantém na distribuição por zona de vulnerabilidade.

Esta avaliação positiva da escola pública na RMC, associada, também, ao fato de que não foram detectadas proporções altas de críticas (problemas) em relação à qualidade do ensino propriamente dito (questões pedagógicas e gestão), chama atenção. O que nos faz questionar a diferença entre, de um lado, o olhar especializado dos pesquisadores da área educacional que se valem das pesquisas avaliativas para revelar a precariedade do ensino e, de outro lado, o olhar dos pais sobre a qualidade do serviço oferecido pelas escolas públicas.

3.2 Uma análise do tipo idealizado de mães

A construção da realidade social deve passar pela inferência para se tornar objeto sociológico, o que exige da análise social a organização dos dados por meio de um processo empírico (FERNANDES, 1980).

Até o momento, descrevemos no trabalho um grande número de ativos que, mobilizados na forma de capitais, em uma estrutura de oportunidades, permitem identificar uma série de conexões causais e relacionais que podem orientar a função educacional das famílias

Agora, a partir das variáveis relacionadas à visão das mães, sobre a função educacional que apresentamos até o momento, sob a perspectiva de apresentar expressões do capital cultural, vamos tentar reproduzir, por meio de agregação de algumas variáveis, o tipo idealizado (inclusive pelas questões da pesquisa domiciliar) da mãe que tem as atitudes mais “positivas” frente à sua função educacional.

A função educacional é uma ação social que une a produção e reprodução da existência biológica e social da condição humana aos aspectos socioculturais da racionalidade que dão sentido a esta mesma ação. Por isso, o feito desta construção teórica do tipo ideal orienta a articulação da estrutura com a conjuntura por meio da construção dos sentidos sociais que se confere à ação.

Para tal vamos considerar como tipo ideal, todas as mães de estudantes do Ensino Fundamental, que responderam afirmativamente às seguintes questões: acompanha a lição de casa diariamente; pergunta sobre o que acontece na escola sempre e conhece todos os professores.

As três variáveis selecionadas e agregadas representam um indicador de intenso acompanhamento com que vamos distinguir, a partir de suas características, as mães de estudantes do Ensino Fundamental que acompanham os filhos com menor intensidade e o conjunto geral das mães da região (que tenham filhos estudando ou não). O indicador do tipo ideal foi cruzado com todas as outras variáveis da pesquisa e passaremos a apresentar aquelas que geram distinções entre este grupo e as características gerais.

O Ensino Fundamental foi escolhido porque é reconhecidamente a fase na qual as mães mais acompanham a vida escolar dos filhos. Acompanhamento, geralmente, mais intenso por parte das mães dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (até dez anos de idade). Cabe destacar que a proporção de mães, nesta condição, não é a mesma entre os grupos comparados. No grupo ideal, mães com filhos até 10 anos representam 76,7% do grupo, no grupo não ideal (mães com filhos no Ensino Fundamental que não respondem ao indicador) representam 63,2% e, no grupo de mães em geral da região, representam 39,4%.

Porém, como as características comparadas não sofrem grande impacto da diferença entre a proporção de mães com filhos até 10 anos no grupo, a comparação é significativa, além do que, quando comparando os três grupos, isolando apenas as mães com filhos até 10 anos, ainda assim, há uma forte distinção de comportamento entre o grupo de tipo ideal e os outros dois como mostra a distribuição da Tabela 35, em relação à responsabilidade dos cuidados com as crianças ser sempre ou, geralmente, da mãe.

Tabela 35 – Mães que possuem filhos com menos de 10 anos segundo tipos de cuidados, em números relativos, por grupos de mães, RMC, 2007.

	Mães em geral	Mães EF	Tipo ideal
Cuida (alimentação, higiene, brinca...)	59,64%	59,65%	77,71%
Ajuda nos deveres escolares	60,68%	60,51%	76,47%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

A primeira informação, o que é esperado do ponto de vista material e simbólico, é que das mães de estudantes do Ensino Fundamental que estão entre as menos vulneráveis (ZV 3 e ZV 4) 55% são do tipo ideal. Enquanto entre as mais vulneráveis (ZV 1 e ZV 2) apenas 37% são do tipo ideal. **Os dados reforçam a relação do tipo de comportamento ideal com as condições materiais das famílias que já apresentamos nas seções do capítulo anterior.** Não devemos esquecer, porém, que esta caracterização do tipo ideal é ratificada pela área e pelas pesquisas educacionais, sendo amplamente aceita pelos profissionais da educação, nas escolas, o que revela o arbitrário cultural legitimado que se espera dos estudantes.

As mães do tipo ideal estão distribuídas de forma muito parecida em relação à distribuição da população da RMC nos municípios. Moram em Campinas 37,1% das mães do grupo ideal, enquanto a proporção para mães com filhos no Ensino Fundamental é 40,1% de moradoras em Campinas e a proporção para mães em geral é de 41,2% de moradoras em Campinas.

Quanto ao papel no arranjo familiar, há uma distinção importante que marca a característica do grupo tipo ideal. Para este grupo 80,9% são cônjuges do chefe do domicílio, enquanto a proporção na condição de cônjuge para mães com filhos no Ensino Fundamental é de 66,7% e a proporção para mães em geral é de 66%. Isto demonstra uma forte associação entre o papel de cônjuge, no arranjo familiar, e as condições de acompanhamento dos filhos na escola, aspecto reforçado pelas características da divisão do trabalho doméstico destes arranjos familiares que, como já havíamos informado, é assumido, majoritariamente, pelas mulheres dos domicílios. Quando perguntadas sobre

quem se responsabiliza pelas atividades domésticas, as mães responderam serem elas ou, geralmente, elas as responsáveis, Tabela 36:

Tabela 36 – Trabalhos domésticos, em números relativos, por grupos de mães, RMC, 2007.

	Mães em geral	Mães EF	Tipo ideal
Lavar a roupa	48,2%	48%	60,8%
Limpar a casa	44,9%	44%	56%
Cozinhar	48,3%	49,5%	59,1%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

Também, nas atividades e responsabilidades que se apresentaram mais compartilhadas entre os cônjuges, na região, as mães do tipo ideal se distinguem. A responsabilidade de educar, segundo estas mães respondentes, é compartilhada com o cônjuge em 77,7% dos casos, enquanto a proporção para mães com filhos no Ensino Fundamental é de 63,2% e a proporção para mães em geral é de 64,4% de responsabilidade compartilhada. O mesmo se repete para a decisão sobre o que fazer no fim de semana (tipo ideal 71%; outras mães EF 64,5% e mães em geral 62,7%) e a decisão sobre compras grandes como eletrodomésticos e automóveis (tipo ideal 68,8%; outras mães EF 61,8% e mães em geral 56,7%).

A escolaridade destas mães também difere bastante, com tendência de maior escolarização para as mães do tipo ideal, como vemos na Tabela 37, abaixo.

Tabela 37 – Escolaridade das mães, em números relativos, por grupos de mães, RMC, 2007.

	Mães em geral	Mães EF	Tipo ideal
Primeiro ciclo do Ensino Fundamental	32,2%	29,2%	18%
Segundo ciclo do Ensino Fundamental	26,2%	35,6%	29,6%
Ensino Médio	26,5%	26,2%	38%
Ensino Superior	*	*	11,8%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

* n. amostral insuficiente.

Quando demonstramos as características do capital social da RMC, dentre elas destacamos a significativa quantidade de migrantes da região. Quando perguntamos às mães os motivos que levaram o chefe do domicílio a migrar para outro município há uma acentuada proporção do “motivo família” para o tipo ideal. Isto pode significar que se mudaram, quando ainda eram crianças (acompanhando seus pais), ou que se mudaram para juntar-se a parentes já estabelecidos na cidade. Interessante imaginar uma possível relação entre este fato e a formação de uma identidade com o núcleo familiar que está se associando, nesta variável, com o acompanhamento educacional dos filhos.

Tabela 38 – Motivos pelos quais o responsável pelo domicílio mudou de município, em números relativos, por grupos de mães, RMC, 2007.

	Mães em geral	Mães EF	Tipo ideal
Motivo emprego	31,2%	38,1%	22,6%
Motivo família	45,5%	40,4%	57,7%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

Em relação ao trabalho as mães do tipo ideal que possuem um emprego regular somam 43% do grupo (outras mães EF 53% e mães em geral 47,7%). Entre as que trabalham, estão no mesmo emprego há mais de 2 anos 70,8% (outras mães EF 56,5% e

mães em geral 68,1%), aspecto que, além de mostrar uma estabilidade maior no emprego do grupo tipo ideal, também mostra a menor estabilidade das outras mães que possuem filhos pequenos. Quanto à jornada de trabalho também há diferenças que demonstram jornadas de trabalho menor para o grupo tipo ideal, Tabela 39:

Tabela 39 – Jornada semanal dos trabalhadores regulares, em números relativos, por grupos de mães, RMC, 2007.

	Mães em geral	Mães EF	Tipo ideal
Menos 30 horas	10,1%	12,1%	22,7%
De 31 a 40 horas	36,9%	36%	35%
De 41 a 44 horas	15%	21,3%	13%
Mais de 44 horas	37,5%	29,3%	28,7%

Fonte: Pesquisa domiciliar do Projeto Vulnerabilidade FAPESP/CNPq, NEPO/UNICAMP (2007).

O conjunto de características conformadas aqui, na comparação com o grupo de tipo ideal, mostra um padrão de organização familiar nuclear em que a mãe, no domicílio, assume a condição de dona de casa (já que ela na maioria dos casos não é a chefe do domicílio), assumindo as responsabilidades de cuidar da casa e dos filhos, mesmo considerando que uma parte significativa destas mães também trabalha em empregos remunerados.

Assim a posição das mães de tipo ideal é diferenciada, pois possuem uma escolaridade um pouco maior que a média geral das mães e, quando têm emprego remunerado, este é mais estável e possui jornada menor que a média geral.

Portanto, o que temos aqui é um modelo de papel atribuído às mães, na sua função educacional, operado como tipo ideal que, por um lado, reproduz o arranjo familiar nuclear tradicional, que assume, na sua condição simbólica, o papel idealizado pelas campanhas educativas pelo sucesso escolar, em que não podemos distinguir se este papel estrutura a condição (idealizada) ou se é estruturado por ela, já que, tanto a escola, a comunicação de massa e como algumas pesquisas indicam ser este o comportamento mais eficaz.

Reafirmando esta idealização, quando as mães foram questionadas sobre a possibilidade de escolherem outra escola para seus filhos estudarem, para 93% das mães do

grupo do tipo ideal a escola escolhida seria a mesma escola pública na qual os filhos já frequentam (outras mães EF 85,8% e mães em geral 88,9%).

Do outro lado, está à contradição desta idealização, que se estabelece porque há uma condição material para que ela se desenvolva, o que, portanto, gera uma inviabilidade desta idealização se concretizar nos domicílios das famílias mais vulneráveis. É importante assinalar que tanto nas características comparadas do grupo do tipo ideal, como dos outros ativos do capital cultural, social, humano e econômico há sempre uma distinção, uma diferença de condição que, possivelmente, uma campanha de conscientização, para que mães acompanhem a vida escolar dos filhos, não poderá mudar.

Também em relação à importância que os programas e políticas educacionais têm dado a esta questão Carvalho (2000; 2004a; 2004b) nos lembra que cobra-se das mães participação nas escolas sem que se leve em consideração as condições materiais e as diferenças de gênero, nos cuidados com a casa e com as crianças.

Estas diferenças se configuram, tanto na dimensão simbólica, o que pode ser interpretado como comportamento de grupo, status de classe, disposição ou diferenças de estratégias e interesses, como na expressão material das características de diferentes posições sociais, aqui estratificadas pelo conceito de vulnerabilidade social, acabando por determinar o sentido que se dá ao ensino, na produção e reprodução da vida cotidiana. Os mesmos sentidos que fazem grande diferença, quando as variáveis apresentadas se tornam ativos de enfrentamento da vulnerabilidade social, particularmente no enfrentamento do risco a pobreza.

3.3 Limites e possibilidades: dos conceitos a metodologia

“Vão seria esperar-se grande aumento nas ciências pela superposição ou pelo enxerto do novo sobre o velho. É preciso que se faça uma restauração da empresa a partir do âmago de suas fundações, se não se quiser girar perpetuamente em círculos, com magro e quase desprezível progresso.” (Francis Bacon, *Novum Organum*, Livro I, § XXI, pág. 38).

Como dito na introdução, o trabalho de pesquisa desenvolvido, em torno do objeto construído, tem como objetivo analisar a pertinência e robustez do conceito de

vulnerabilidade social para a área educacional, através do qual buscamos analisar a realidade de um fenômeno social, no caso a pobreza, como um risco que afeta as famílias, na sua função educacional, objetivadas em seu processo de produção e reprodução da vida cotidiana, a partir de possibilidades e impossibilidades (ativos) que estas têm, dentro de uma estrutura de oportunidades que representa o espaço social.

Nesta seção pretendemos recuperar as discussões e reflexões levantadas durante a consecução deste trabalho de pesquisa (tanto na conformação deste texto como no processo empírico) para enumerar os limites e possibilidades que o conceito de vulnerabilidade social propicia para a análise social. Particularmente, este objetivo, como todo o trabalho que foi desenvolvido terá como foco e interesse de análise a interface do conceito com a área educacional.

O primeiro desafio teórico para tal intento foi descoberto na percepção de que as orientações epistemológicas, que as correntes teóricas da sociologia da educação utilizam, tendem a separar a dimensão sociocultural da expressão material dos fenômenos sociais analisados. E no caso da expressão material negligenciam-se os aspectos de interação entre as razões biológicas e sociais, como alerta Fernandes (1991, pág. 49):

Dada a estrutura biopsíquica do organismo humano, o condicionamento social possui, para ele, uma importância comparável à do condicionamento biológico para outros animais sociais (como as abelhas ou as formigas). Contudo o que os sociólogos aprendem ao estudar os fenômenos sociais humanos auxiliam-nos muito pouco na interpretação das bases sociais da vida. A rigor, os resultados das investigações sociológicas desses fenômenos valem, apenas, para um dos níveis da organização da vida: o nível sociocultural, em que vivem os seres vivos humanos. Tais resultados podem ser úteis ao esclarecimento de certos aspectos da vida social pré-humana. Em particular, eles sugerem pontos de referência explícitos e positivos para as indagações concernentes à relativa simplicidade, indiferenciação e rigidez das associações subumanas. Mas mal auxiliam a sondagem inversa, que tente verificar em que sentido a sociabilidade e várias expressões dinâmicas da vida social humana também se vinculam à operação constante de fatores orgânicos.

Estas limitações teóricas se impõem, também, no desafio de superarmos as análises que tratam a educação como elemento de desenvolvimento do capital humano, que restringe a concepção de educação ao resultado de sucesso material que ela propicia, retirando dela sua dimensão política de formação social. O que não elimina a análise pela perspectiva material, mas a coloca em outra ordem, já que esta é inerente a condição social, como demonstramos no primeiro capítulo.

Educar para quê? Quando fazemos a pergunta desta forma, nos colocamos a possibilidade sociológica de tentar identificar os mecanismos que fazem com que o sucesso

escolar possa representar melhor qualidade de vida para as pessoas. Do ponto de vista do emprego, a distribuição de postos melhores remunerados para pessoas com mais escolaridade acabam por gerar esta relação. Mas o fato é que a pergunta feita desta forma enviesada estas conclusões.

Mesmo considerando que a relação fundamental não está na associação entre educação (escolar) e emprego, e sim na relação educação (processo político) e trabalho (produção e reprodução da vida), seria mais razoável perguntar: como pessoas que apresentam condições tão precárias de existência como demonstramos, a todo o momento, ao desagregar a condição da população da RMC por condições de vulnerabilidade, conseguiriam mobilizar uma estratégia educacional que possibilitasse superar todas estas dificuldades e encontrar um bom emprego?

Na realidade, vista desta forma, a escolaridade pode representar apenas um padrão de distinção de classe ou grupo social (BOURDIEU, 2008), pois pensada apenas por meio do resultado da proficiência escolar, como demonstram várias pesquisas de fatores associados, é insuficiente para dimensionar todo o significado material e simbólico que ter ou não educação básica completa e tirar boas notas pode representar no futuro de uma pessoa.

Talvez a grande contribuição que acreditamos trazer neste trabalho é uma reflexão sobre a fundamentação dos limites e possibilidades que pesquisas que desenvolvem hipóteses sobre fatores associados ao desempenho escolar podem trazer à discussão educacional, e mais importante ainda, em que medida elas podem contribuir para as políticas educacionais e, acima de tudo, para um processo de transformação social.

Quando nos centramos no desempenho escolar, que é bastante útil para medir o quanto estudantes assimilam o currículo na forma de conteúdos, estamos determinando às escolas um padrão de formação que se adequa a um “tipo ideal” de mães e crianças, que tem uma posição e disposição no espaço social (BOURDIEU e PASSERON, 1975), que como mostramos nos capítulos anteriores, possui condições materiais e simbólicas que possibilitam esta ação.

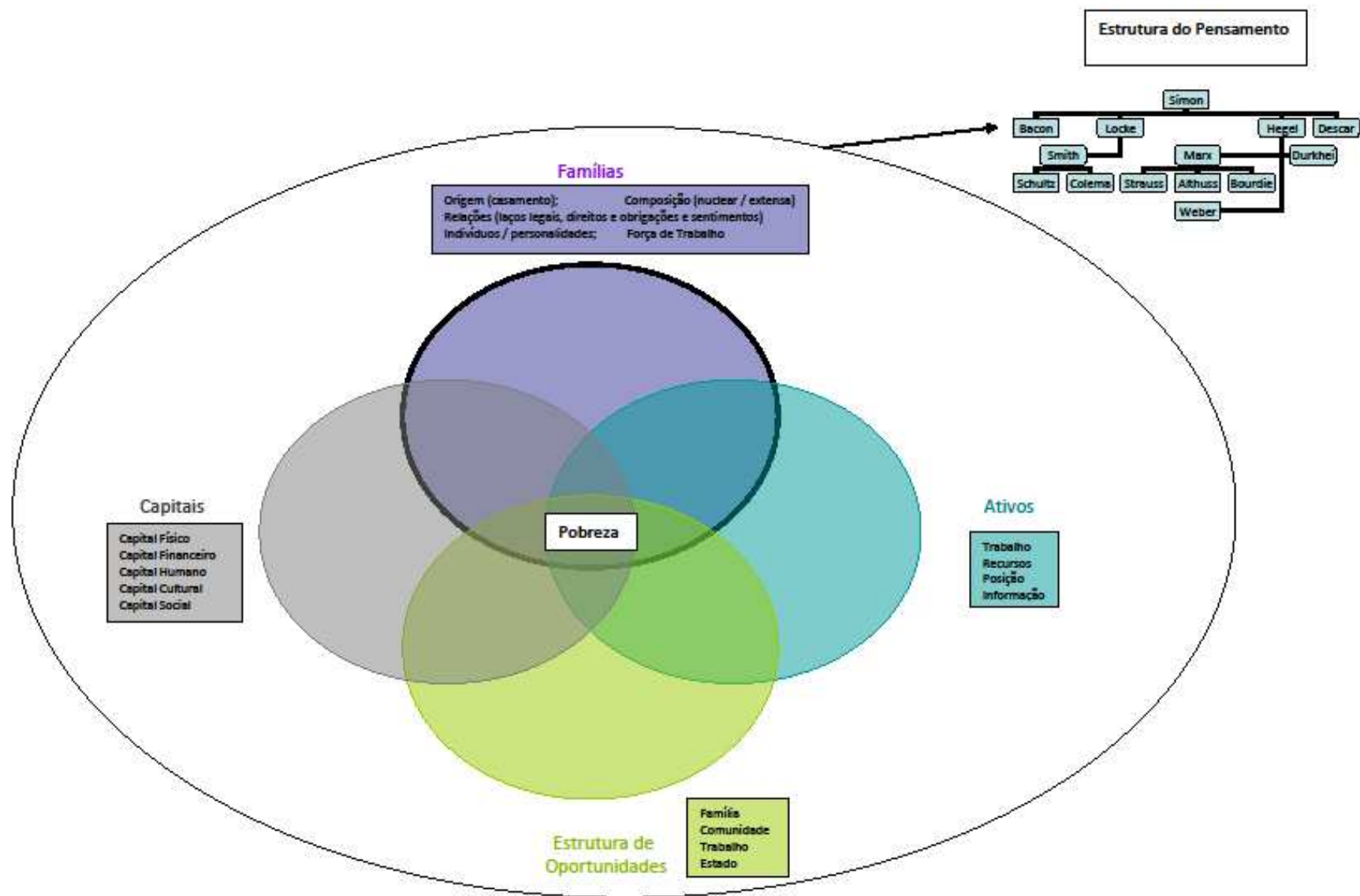
Se, ao contrário, nos detivéssemos nos sentidos que cada criança ou cada família constrói como objetivo educacional, talvez desta forma a educação transforme seus processos e propósitos e a evidência da desigualdade pudesse ser melhor compreendida na

sua estrutura, e a escola poderia até ser um espaço para potencializar material e politicamente a transformação social.

Por isso, neste último capítulo, procuramos levar adiante o compromisso metodológico assumido na introdução, o de colocar em evidência a forma e os sentidos que a construção teórica assume ao tentar evidenciar o objeto analisado (BACHELARD, 2007), e por isso, reconstruímos a trajetória teórica e metodológica de uma visão materialista da análise da função educacional das famílias, a partir da estratificação da pobreza, relacionando-a aos conceitos de capitais.

Precisamos entender que há um limite da fragmentação da ciência (em áreas e disciplinas) e da política pública em setores (áreas e focalização), por isso a perspectiva da vulnerabilidade acaba por tentar resgatar a multidimensionalidade dos fatores, a intersectorialidade e universalidade da política, orientando a análise social, como a interação de diferentes campos, como mostra esquematicamente a Figura 1 abaixo:

Figura 1: Campos epistemológicos e sociais de interação na perspectiva materialista de vulnerabilidade social e educação.



Na sua origem epistemológica, a desigualdade social e econômica representada pelo conceito de vulnerabilidade social reflete não apenas o processo de construção do capital e, conseqüentemente, do nosso sistema de produção material, como descrito na seção do capital financeiro ao humano, mas materializa uma importante concepção que está associada à fundamentação de uma linha de teoria econômica que defende ser esta área de conhecimento (Economia) a ciência da administração dos recursos escassos, frente à insaciabilidade humana.

Isto não apenas decorre de uma concepção filosófica utilitarista da ação humana e de uma visão racionalista e sistêmica da organização social, mas também implica em uma divisão do espaço social em estrutura de oportunidades que exige a disputa por ativos e, portanto, cria uma correlação de forças em um ambiente marcado por posições e disposições.

Levar a cabo uma opção de estudos das Ciências Sociais por métodos descritivos e quantitativos na explicação de fenômenos relacionados à interação entre o homem e o espaço social, demonstra-se sempre uma tarefa incompleta, pois a apropriação da realidade pelo modelo é tarefa incessante e sempre referenciada por uma metodologia e racionalidade que a condicionam. Isto revela, por exemplo, uma tendência constante de condicionantes socioeconômicos serem, na maior parte das vezes, a variável que mais explica o comportamento dos fenômenos sociais, conseqüentemente outras variáveis, também correlacionadas a este modelo, acabam por se tornar *proxy* das variáveis econômicas ao invés de representarem um atributo original e unidimensional.

A origem epistemológica e os respectivos referenciais teóricos e modelos analíticos advindos das considerações anteriores condicionam o objeto de pesquisa a uma dimensão estritamente material, o que se revela na dificuldade de construção de indicadores e metodologias que captem fenômenos não materiais. Um exemplo são as dificuldades de apreensão do capital cultural e social.

Os contextos históricos e sociais, nos quais estão imersos os objetos pesquisados e os próprios pesquisadores, são fundamentais para a compreensão dos fenômenos observados. No caso do ensino uma condição necessária é a noção do processo de sua construção e da formação da sociedade em geral ou da especificidade do mercado de trabalho, distinguindo os diferentes padrões de diferenciação cultural e da estratificação da

classe social, o que não é suficiente sem uma análise da trajetória social dos fenômenos locais relacionados ao objeto. Portanto, também é necessário o abandono das dicotomias (estrutura e fenômenos; social e individual...), o que nos leva a imaginar como separar atributos individuais de grupos sociais conviventes daqueles resultantes de relações que dão sentido à identidade de grupo social.

Sob a perspectiva de estratificação, a partir da vulnerabilidade social, podemos avançar em nosso propósito dando mais um passo. O que apresentamos até o momento nos permitiu, em boa medida, caracterizar as desigualdades na formação, reprodução e manutenção de ativos e capitais de distintas ordens na Região Metropolitana de Campinas. Este exercício nos possibilitou inferir sobre a disponibilidade destes ativos e capitais, na sua relação com as desigualdades educacionais.

As características e inferências realizadas a partir dos dados da pesquisa domiciliar da pesquisa Vulnerabilidade, descritas no capítulo anterior e na seção do capital cultural, possibilitam vislumbrar um panorama da RMC que evidencia as diferenças de condições familiares apresentadas na forma de estratos de vulnerabilidade. Esta visão geral e comparativa revela diversos elementos que compõem os mecanismos sociais que dão origem e valor aos distintos ativos que podem ser mobilizados na estrutura de oportunidades para enfrentar o risco a pobreza.

Evidentemente, como já demonstrado pelas pesquisas que tratam de fatores associados ao desempenho escolar, o resultado expresso no desempenho é multidimensional. O que leva a metodologia destas pesquisas, desde Coleman (2008) associar o resultado escolar individual ou o resultado médio das classes (turmas) a fatores ligados às condições oferecidas pela escola (professores, gestão, infraestrutura...) conformando um efeito-escola. Ou ainda a fatores vinculados ao espaço habitado pelo estudante, efeito-vizinhança, que também se associa ao ambiente cultural, familiar do estudante, capital cultural.

Porém os instrumentos utilizados, a captação das fontes de dados e as metodologias destes estudos, em geral, retiram do processo a dinâmica relacional das variáveis conseguindo apenas estimar o efeito (significância) que cada variável pode estar expressando no resultado padronizado e medido uma única vez (avaliação transversal) para

cada estudante. Dito desta forma a capacidade explicativa e preditiva dos modelos empregados parecem estar demasiadamente limitadas pelas metodologias empregadas.

Diversos estudos como Ribeiro (2005); Bichir, Torres e Ferreira (2005); Ribeiro e Kaztman (2008) e Cunha, Jiménez e Jakob (2006) têm demonstrado a relação das condições sócio-econômicas do lugar (bairro ou região) e suas causas ou efeitos nas condições de vida da população (renda, trabalho, escola, saúde etc.). Muitos destes têm também associado à condição do lugar a segregação sócio-espacial (MARQUES e TORRES, 2005; CUNHA e JIMÉNEZ, 2006). A partir da pesquisa Vulnerabilidade tivemos acesso a uma caracterização diferenciada de variáveis levantadas na pesquisa domiciliar sendo possível para além de dados acerca de sua localização espacial, compreender como as pessoas vivem nessas regiões.

Estas questões expandem os limites da discussão da heterogeneidade como fator impactante no desempenho escolar (ALVES, FRANCO e RIBEIRO, 2008; KAZTMAN e RETAMOSO, 2008) trazendo para a discussão a capacidade de sociabilidade que os ambientes de convivência coletiva propiciam.

As características aqui levantadas expõem regiões precárias em condição de infraestrutura como ruas não asfaltadas, recebimento não contínuo de água, rede de esgoto inexistente, falta de coleta diária de lixo e proximidade de rios e córregos que juntas geram condições sanitárias e de saúde que podem interferir diretamente na saúde e na frequência escolar das crianças que vivem nessas regiões. Famílias com quantidades de analfabetos e não concluintes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e com pouco acesso a espaços educativos não escolares e ambientes de socialização mais heterogêneos. Regiões marcadas pela violência (homicídios e tráfico de drogas) e que sofrem estigmas de lugar. Será mesmo possível comparar estas desigualdades em questões básicas de seguridade social tendo como parâmetro apenas o desempenho escolar?

Nesta última seção do texto queremos efetivar nossa proposição de dialogar com as pesquisas que se propõem a estratificar o fenômeno social da desigualdade e, particularmente, com aquelas que buscam associar fatores extra e intra-escolares com o desempenho escolar, o que fazemos na defesa da perspectiva teórica da transformação social.

A tarefa proposta se configura, no texto, como considerações finais a respeito do que desenvolvemos, na pesquisa, mas nos parece que o trabalho científico é sempre um processo dialético de reflexão e reconstrução que torna as conclusões sempre provisórias e, como dissemos na introdução, mesmo no aspecto da formalização do texto da tese, este não é o fim de uma pesquisa, mas o início do desenvolvimento de trabalhos na linha “Demografia da Educação”, imaginando que estas proposições possam contribuir para um tema e uma linha de pesquisa.

Do ponto de vista teórico, a tarefa exige distinguir a natureza epistemológica das concepções que procuram construir de forma operativa a estratificação social, que para a corrente da igualdade de oportunidades concebe uma teoria social do equilíbrio e uma teoria da ação que foca o indivíduo, com vários matizes (MACLEOD, 1989; COX, 1999; ABRAMOVAY, 2002; SCHWARTZMAN, 2004; 2005; 2006), e para a corrente da transformação social concebe uma teoria social dialética e uma teoria da ação que procura explicar, na estrutura, sua determinação e concebe o sujeito da autonomia relativa, também com vários matizes (LAREAU, 1987; 2003; CAMPION, 1994; PEREIRA, 1999; BOLTON, 2006; AVILA, 2008).

Do ponto de vista empírico significa compreender os diferentes sentidos sociais que a pobreza assume, em distintos grupos sociais, para diferentes fenômenos. No caso da função educacional das famílias deve-se compreender, em uma perspectiva materialista, os significados da escolarização e suas relações com o trabalho (PAIXÃO, 2005).

O significado da escolarização para grupos de camadas populares está intrinsecamente ligado à compreensão do trabalho, categoria que se encontra na base do ethos que organiza sua vida. O trabalho confere dignidade a vida. Sarti (1996) afirma que a condição de pobre carrega uma conotação negativa, de carência, de falta, e que “é através do trabalho, então, que demonstram não serem apenas pobres. Ao lado da negatividade contida na noção de ser pobre, a noção de ser trabalhador dá ao pobre uma dimensão positiva” (p.66-67). O trabalho que as catadoras do lixo realizam, no entanto, não é um trabalho qualquer. Além de não ser reconhecido, “desqualifica” socialmente quem o realiza. Entende-se, então, a ambigüidade que marca as relações das entrevistadas com suas atividades no lixo. Suas vidas são reguladas pela luta cotidiana e pela sobrevivência e pela tentativa de provar aos outros e a si mesmas que são dignas trabalhadoras. Luta material e luta simbólica. É impossível pensar em escola sem considerar essas dimensões materiais e simbólicas referentes ao lugar que ocupam na sociedade. (PAIXÃO, 2005, p. 143)

Na nossa experiência de pesquisa desenvolvida, no presente trabalho, a estratificação das famílias em distintas condições de vulnerabilidade, possibilitou em diversas circunstâncias apontar as diferenças que determinados ativos tinham, no seu

sentido material, para grupos sociais mais ou menos vulneráveis. Por exemplo, a gestão do tempo e a autonomia no trabalho condicionam a fonte e a flexibilidade de uma série de ativos, descritos nos capítulos 1 e 2 (condições de infraestrutura da construção dos domicílios, participação em instituições associativas, a quem recorrer para ajuda material ou de cuidados, conquista do emprego...).

Também, possibilitou perceber que na sua expressão simbólica estes ativos distinguem os grupos sociais, pois geram status e posição, como mostra a pesquisa de Paixão (2005, p. 144).

Todas as entrevistadas elegem como vantagem primeira do trabalho no lixão os ganhos que conseguem ali obter, superiores aos recebidos em profissão anterior. Muitas apontam outro benefício: autonomia na gestão do tempo. Apesar de quase todas cumprirem longas jornadas de trabalho, referem-se, como positivo, ao fato de serem independentes: não precisam pedir licença ao patrão ou à patroa para descansar, comparecer a reuniões na escola, conversar com os colegas, definir horários de trabalho. Uma declarou que se trabalhasse em casa de “madame” não poderia estar participando da entrevista.

E geram, também, estigmas que bloqueiam ou enfraquecem a possibilidade de ativar os capitais (PAIXÃO, 2005, p. 146):

Essa visão desqualificadora é particularmente dolorosa quando se sabe que o trabalho é o valor que estrutura o seu mundo. Como outros grupos sociais das camadas populares, o trabalho é visto pelas catadoras como valor moral. Elas são pobres, vivem de uma atividade que manipula restos, sujeira, mas querem que seja reconhecido seu estatuto de trabalhadoras.

A gestão do tempo e a autonomia do trabalho, ao mesmo tempo em que são reflexos da estrutura proporcionada pelas condições sociais, estruturam esta mesma condição, na medida em que mães criam expectativas diferentes sobre o processo de escolarização e a forma como se relacionam com a instituição escolar, como pudemos observar nas variáveis apresentadas nos capítulos precedentes (particularmente o tipo idealizado de mães). Tais observações também dialogam com as conclusões do trabalho etnográfico de Paixão (2005, p. 158):

Em primeiro lugar, as catadoras não se distinguem de outros grupos no que se refere ao valor dado à escolarização dos filhos. Todas valorizam a instituição escolar. Mas não é fácil para o sistema de ensino perceber os sinais dessa valorização, porque desconhece mundos como os das catadoras. Quando se procura fazer uma leitura compreensiva, os sinais de que elas se mobilizam pela escolarização dos filhos emergem. Mobilizam-se e constroem, em sintonia com seu universo, expectativas em relação às responsabilidades da escola. Esperam que essa instituição se empenhe na educação de seus filhos, que se ocupe de sua socialização, promovendo integração à sociedade. Falam pouco da dimensão cognitiva e enfatizam a dimensão afetiva, relacional, ao avaliar o trabalho que ali é realizado. Tendem a considerar satisfatórias as trajetórias escolares mais curtas e esperam que seus filhos

escapem de trabalhos desqualificados socialmente, como o do lixão, sem formular expectativas de promoção social.

Inclusive explicando porque mães que não possuem as mesmas condições, para uma atenção idealizada dos filhos, no processo de escolarização e que sofrem, ainda mais, com a reiterada desigualdade geradas no processo de diferenciação escolar (entre aqueles que se familiarizam com o *ethos* da escola ou não), não avaliam negativamente as escolas e tem dificuldade de perceber os mecanismos simbólicos desta relação, como apontamos nas questões sobre a avaliação que as mães fazem da escola.

Como as catadoras avaliam e acompanham o trabalho da escola em que os filhos estudam? A maior parte dos comentários parece confirmar o que a literatura tem apontado ao estudar a relação entre escola e camadas populares. Há um certo desconforto em avaliar o que se passa na escola, resumido por uma entrevistada nos seguintes termos: “Eu acho tudo bom, porque é aquele ditado – o que não sei acho bom. Não entendo, nunca tive, não sei como é” (32 anos, três filhos, analfabeta). Como essa, as demais catadoras parecem sentir-se pouco à vontade para avaliar o trabalho da escola. Nem poderia ser muito diferente, quando se sabe que a maior parte delas conhece pouco esse universo. Como vimos, suas histórias não incluem uma passagem regular e duradoura pelo sistema de ensino. Tendem a falar da escola de forma positiva. Em geral, dizem que “toda escola é boa”. (PAIXÃO, 2005, p. 163 e 164)

Na relação da família com a escola as teorias ligadas às correntes da igualdade de oportunidades desenvolveram os argumentos do sucesso escolar, que são incorporados a estas teorias, como variável dependente de fatores associados a características isoladas da escola, da família ou do espaço social.

Geralmente não se considera as relações de hierarquia, poder e condições materiais nas quais estas relações se estabelecem, como em outro exemplo de pesquisa etnográfica, essa desenvolvida por Varani e Siva (2010, p. 519).

De acordo com o observado e com o registro em diário de campo, verificou-se que em eventos, como bazar da pechincha, festa do sorvete e comemoração do dia das mães, a participação dos pais na escola é mínima. A instituição de ensino, por meio desses eventos, abre espaço para que os pais apenas contribuam financeiramente e se façam presentes de forma passiva, sem ação, ou seja, eles não são convidados a colaborar com a elaboração do evento, a dar sugestões, a participar e a se envolver com a escola. Já as reuniões de pais e mestres, observadas em uma sala de 2ª série da instituição campo, diferenciam-se dos eventos discutidos acima à medida que oferecem aos pais uma maior abertura para a participação e o envolvimento com a escola, pois são os únicos eventos que permitem essa manifestação. Por meio dos dados coletados em sala de aula de uma 2ª série, foi possível verificar que nessas reuniões os pais encontram espaço para se fazer presente, participar e se pronunciar, visto que a professora, durante o período de reunião, está sempre atenta aos olhares deles e constantemente lhes pergunta.

Mesmo quando a forma institucionalizada da relação (a reunião) se configura como “aberta e acolhedora”, como equiparar valores tão distintos, e como garantir dentro dos

mecanismos formais da relação entre escola e família que as diferenças e desigualdades sejam compreendidas e transformadas em potenciais suportes, para superação de algumas dificuldades?

Para as teorias da igualdade de oportunidade e do sucesso escolar a solução é operacionalizar instrumentos metodológicos que dissipem as diferenças e que tornem todos os usuários do serviço escolar um conjunto de dados agrupados em categorias idealizadas, “esquecendo” que mesmo dentre as populações com mesmos perfis de renda ou outro atributo, existem significativas diferenças objetivas e subjetivas que os modelos de fatores associados não conseguem captar com a utilização de indicadores sintéticos de condição sócio-econômica, por exemplo, diferenciar um catador de lixo de um operário como faz Paixão (2005, p.165).

Os operários avaliam a escola e expressam expectativas de ordem pedagógica baseados no ethos que organiza a construção do trabalhador. As catadoras são pouco precisas em relação à avaliação do trabalho pedagógico na escola. Nenhum comentário sobre a distância entre o que ali se ensina e a preparação para o trabalho nem preocupações de caráter mais prático relacionadas ao futuro dos filhos no mercado de trabalho.

Os limites e possibilidades teóricos e metodológicos aqui apresentados envolvem um conjunto amplo de aspectos de construção da realidade social estudada, dos processos empíricos (aqui incluso a metodologia e os dados) e o necessário processo de inferências que acabam por renovar este movimento circular de desenvolvimento científico, na medida em que, a inferência confronta a teoria que apresenta a realidade social.

Os fenômenos aqui tratados têm uma natureza eminentemente relacional o que dificulta o trabalho de apontar causas e efeitos em modelos de correlação ou regressão (mesmo do tipo multinível), pois as variáveis são categorizadas e fatoradas para adquirir consistência e significância nos atributos pesquisados, o que exige os cuidados de uma consistente demarcação teórica da realidade social e das categorias de análise.

Em recente trabalho desenvolvido para identificar relações entre condições de vulnerabilidade social e aprendizagem, (STOCO e ALMEIDA, 2011), experimentamos cruzar as variáveis da pesquisa Vulnerabilidade com o valor agregado de aprendizagem de escolas municipais de Campinas participantes do projeto “Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – GERES” e não conseguimos encontrar um padrão que estabeleça uma relação causal entre as condições do entorno da escola e a aprendizagem de seus estudantes. O que no artigo permitiu um diálogo com pesquisas que conseguiram atestar estas relações,

ou ainda nos ajudam a entender os limites destas propostas, como por exemplo, Ribeiro e Kaztman (2008); Suárez e Groisman (2008); Torres, Ferreira e Gomes (2005); Torres *et al.* (2008); Barbosa (2009); Luco e Engel (2008); Cunha *et al.* (2009); Silva (2003); Soares, Rigotti e Andrade (2008) e Flores (2008).

Além das questões já expostas nesta seção, a respeito do processo epistemológico de fundamentação das pesquisas que tratam do tema, outros elementos devem ser apresentados no sentido de completar a análise dos limites e possibilidades, se colocando como desafios para expandir as análises que se propõem a compreender as desigualdades educacionais:

- Devemos construir a possibilidade de acompanhar de forma retrospectiva as trajetórias das famílias pesquisadas;
- Melhorar a caracterização do contexto histórico, institucional e territorial da unidade de análise;
- Triangular metodologias e fontes de dados, por exemplo, com metodologias qualitativas, que permitam relativizar o efeito homogeneizante das pesquisas quantitativas;
- Criar condições de vincular os resultados de aprendizado dos estudantes diretamente à localização domiciliar dos mesmos.

3.4 Considerações finais

As relações entre família, educação e vulnerabilidade social foram apresentadas, neste trabalho, procurando retirar do conceito de vulnerabilidade social suas propriedades e capacidades explicativas, frente ao desafio de inferir sobre os processos sociais, que se relacionam as desigualdades educacionais e, particularmente, sua contribuição para as metodologias de estratificação.

O escopo apresentado é identificado com a análise social e, portanto, a perspectiva de desigualdade educacional, referenciada como objeto e problema de pesquisa, trata da realidade social. O que evidentemente isenta desta análise relações com desigualdades educacionais de origem psicológica, cognitiva e fisiológica que se estabelecem no âmbito individual.

Para realizar a tarefa de desenvolver uma análise social da pobreza, da vulnerabilidade ou da desigualdade é necessário ter em consideração uma teoria social que permita estabelecer a origem e as causalidades dessas desigualdades e uma metodologia de estratificação social que permita, não apenas, distinguir grupos sociais, mas também, apresentar suas relações sincrônicas e diacrônicas.

Do ponto de vista das metodologias de estratificação, o mais recorrente é o procedimento de distinção de grupos sociais a partir de variáveis que possibilitem sintetizar as diferenças encontradas na realidade social, como um indicador. Assim é a variável nível-socioeconômico, os cortes de classe social por renda ou consumo, ou ainda, escolarização, anos de estudo e diversas outras. Quando comparo a Suécia e o Brasil, pelo indicador escolarização, por exemplo, se tenho uma razoável percepção das diferenças sociais e de uma caracterização política e econômica dos dois países infiro que o indicador consegue, com razoável consistência, demonstrar estas distinções.

Mas apesar desta importante percepção macrosociológica de estrutura que o indicador escolarização pode me oferecer, neste caso, ele é sintético, ou seja, ele revela as condições das diferenças, em dado momento, sem estabelecer relações de origens e causas, perdendo assim, a multidimensionalidade do fenômeno social em questão.

Também como indicador (o mesmo ocorreria se o exemplo fosse à linha de pobreza medida por renda), outra restrição desta metodologia é a sua condição estática, ou seja, o indicador de estratificação, nestes casos, refere-se sempre ao momento referenciado, agregando, portanto, indistintivamente, dimensões estruturais e conjunturais. Deixando para responsabilidade daquele que infere sobre os efeitos apresentados pelo indicador, a necessidade de recuperar a história do fenômeno.

Outro bom exemplo para distinguir a estratificação pelo modelo apresentado de vulnerabilidade social e outros indicadores sintéticos no seu sentido sincrônico e diacrônico é o processo de universalização do Ensino Fundamental no Brasil. Se tomarmos como referência os últimos 100 anos, a escolarização, neste nível, se constitui um bom indicador para demonstrar as desigualdades sociais e econômicas no país. Porém, se observarmos as coortes dos nascidos em 1990, 1991, 1992..., então este nível de escolarização se torna universalizado e, portanto, revela muito pouco sobre as desigualdades. Mas um olhar mais atento para o sistema educacional e para as relações sociais vinculadas a escolarização

demonstram que as desigualdades continuam existindo, pois apenas se transfigurou a forma de sua apresentação.

Por isso, a vulnerabilidade social como método de estratificação, assim apresentada por este trabalho, procura aprimorar seus indicadores apoiando-se na sua característica multidimensional, flexível e, particularmente, pautada nas capacidades, ou seja, estima o que as pessoas têm (ativos) e relaciona o potencial que esta posse lhe confere na estrutura de oportunidades (capitais), pois nota-se que a maioria dos indicadores socioeconômicos e sociais estima apenas a presença ou ausência de atributos. O que permite que a metodologia apresentada com o estimador de vulnerabilidade social só perca sua capacidade explicativa quando se muda o valor social dos atributos apresentados e, não apenas, quando os valores estimados nas variáveis ligadas ao atributo se alteram.

Mas como dito, a metodologia de estratificação depende sempre de um arcabouço de uma teoria social, o que no trabalho apresentamos, sinteticamente, de um lado, destacando as teorias de igualdades de oportunidades, que concebem a sociedade como corpo equilibrado que conjunturalmente necessita de ajustes para recuperar sua condição e, por outro lado, as teorias materialistas históricas, que concebem nossa sociedade como estruturalmente desigual.

O limite teórico e metodológico das teorias de igualdade de oportunidades tem se apresentado na proposta de estudos de fatores associados, que resgatam as teses de engenharia social, a partir de diagnósticos que comparam correlações de causa e efeito, estimando fatores mais significativos de variáveis vinculadas ao fenômeno observado, o que, geralmente, acaba por orientar políticas, projetos e programas focalizados para resolver os problemas sociais.

No Brasil, as diversas avaliações do sistema educacional, implementadas a partir dos anos 90, do século passado, permitiram o desenvolvimento de uma série de estudos que associam o desempenho escolar a fatores inerentes ao processo de escolarização. Estes estudos, muitas vezes, acabam por identificar e destacar alguns fatores que possuem um peso maior na explicação do sucesso escolar. Por mais que seja uma constante, o fator explicativo causal ter maior peso para atributos da condição socioeconômica das famílias, novamente o problema do indicador sintético e estático, os fatores destacados sempre se

associam a características de alta governabilidade das escolas e famílias (aquilo que estas podem ser responsabilizadas)

Desde a década de 40 e 50, do século passado, a universalização da escolaridade em países europeus e nos EUA não eliminou os altos índices de desigualdades no sucesso escolar, nesses países. Esta condição gerou inúmeros estudos que demonstraram que a estrutura do ensino possui pelo menos três eixos de explicação para esta desigualdade educacional: condições de acesso, fatores intra-escolares e fatores extra-escolares.

Quando os estudos de fatores associados, no Brasil, por exemplo, concluem que uma variável importante para explicar as diferenças de desempenho escolar dos estudantes é o fato de possuir um computador na escola, e governos criam programas para comprar computadores para as unidades escolares, parece que estamos negligenciando os apontamentos já revelados pela tradição das pesquisas na área.

Retirando as justificativas político-administrativas⁴⁷ da gestão pública para esta tomada de decisão, comprar computadores para a escola subverte os três eixos explicativos dos estudos na área:

Primeiro, porque a compra do computador ignora as condições de acesso a tecnologia tanto na sua dimensão material (como demonstramos na pesquisa mais de 50% dos jovens das famílias mais vulneráveis, na RMC, não possui acesso a internet em casa), como na sua apropriação simbólica (mais de 80% dos jovens, das famílias mais vulneráveis, da RMC, não frequentam outras atividades culturais e esportivas, assim como os adultos estão vinculados a empregos que exigem menor escolaridade e, portanto, menor prática com estas tecnologias), o que restringe a dimensão pedagógica de um equipamento que será acessado exclusivamente na escola;

Segundo, porque a compra do computador para a escola não garante a adequação do uso nos processos curriculares (espaço adequado, profissionais preparados, tempo para planejamento das aulas) nem, tão pouco, que o equipamento reduzirá as diferenças de desempenho escolar (pode ser até que ele venha a ampliá-las, já que seu uso poderá ser efetivo para aqueles que já têm um melhor desempenho e ignorado ou indiferente para os que mais precisam). E tudo isso porque esta decisão, pautada em uma sintética variável de

⁴⁷ Sem entrar no mérito da questão, há uma preferência revelada pela gestão pública por soluções que impliquem em consumo material ou construções de infraestrutura.

correlação com o desempenho, talvez não reconheça os processos escolares na sua dinâmica⁴⁸;

Terceiro, porque fatores extra-escolares vinculados as condições da comunidade ou da família podem não permitir a aquisição dos equipamentos tanto por parte da escola como das famílias. Não podemos esquecer-nos das inúmeras variáveis nas quais destacamos as diferenças econômicas, de infraestrutura, de formação e de sociabilidade que diferenciam os mais vulneráveis.

Os dados apresentados agrupados em capital físico, capital humano, capital social e capital cultural atendem, em boa medida, a tarefa operativa do conceito de vulnerabilidade social de demonstrar a heterogeneidade das relações sociais e os mecanismos que constituem a formação de ativos para enfrentamento do risco à pobreza. As inferências sobre estas informações revelam caminhos que podem ajudar na melhora das análises sobre o tema, tanto quando aparentam demonstrar relações de classe, status, gênero, posição e poder, elementos fortemente vinculados às condições estruturais da sociedade, como quando revelam particularidades de vínculos e estratégias de grupos.

Sob a perspectiva de estratificação, a partir da vulnerabilidade social, o que apresentamos permitiu, em boa medida, caracterizar as desigualdades na formação, reprodução e manutenção de ativos e capitais de distintas ordens na RMC. Este exercício nos possibilitou inferir sobre a disponibilidade destes ativos e capitais, na sua relação com as desigualdades educacionais.

As características do capital físico / financeiro demarcam diferenças entre as zonas de vulnerabilidade, para além dos tradicionais recortes por renda ou por padrão de consumo e, uma constatação é inequívoca, o espaço habitado e as condições de classe revelam diferenças sensíveis em relação a diversos indicadores descritos nas variáveis (sejam eles estritamente físicos como a localização e o acesso ou ainda, de percepção como a qualidade do serviço). Mais do que isto, as condições básicas de existência e os serviços públicos essenciais não são garantidos de forma equitativa.

Assim, a capacidade de transformar características físicas em ativos gera grande probabilidade de afetar de forma desigual a qualidade de vida em seus diversos aspectos e,

⁴⁸ É muito comum encontrar nas escolas que passaram por programas de compra de computadores queixas dos diretores quanto à falta de local ou profissional preparado para receber os equipamentos, o que acaba por colocar os computadores trancados em uma sala ou em laboratórios de informática de uso restrito.

particularmente, a condição e as expectativas associadas à função educacional da família. Isto acontece não apenas pela ausência de diversos destes ativos, mas também pela relação de fragilidades relacionadas que esta condição gera.

As condições de emprego demonstram uma relativa segurança dos trabalhadores regulares, em uma região com economia bastante dinâmica, em um período de crescimento econômico, mas do ponto de vista do capital social o ativo trabalho precisa proporcionar um conjunto de redes de relações que permitam melhora nas condições de emprego e renda (laços fracos), o que se distingue dos laços de solidariedade mais comuns, representados pela importância dos laços familiares (laços fortes), que segundo Granovetter (1973), geralmente, não garantem a ativação das redes geradoras de benefícios do capital social no trabalho.

Podemos acrescentar a esta perspectiva a diferença de condição entre os mais e os menos vulneráveis apresentados nos dados no seu contato com a violência, sua participação em associações e sua mobilidade, destacando uma característica importante do capital social relacionado à herança do nome (BOURDIEU, 1986). O que queremos indicar em relação à distinção dos laços fortes e fracos é que, mesmo considerando os menos vulneráveis mais autônomos em relação às estratégias de reprodução, seus vínculos familiares e de trabalho possibilitam uma série de relações distintas (clubes, festas, relação com pessoas em melhores posições de emprego, autoridades...) que geram um capital importante na sua relação com o trabalho.

Trabalhar mais horas, em relação aos mais vulneráveis, pode significar a necessidade de complementação de renda em empregos menos estáveis e com menos benefícios de salário (lembrar das diferenças de remuneração e dos convênios de saúde), enquanto trabalhar mais horas, para os menos vulneráveis, pode significar empregos com cargo de responsabilidade (sem jornada definida) ou funções mais autônomas. O que também tem uma relação significativa com o capital cultural.

Outra variável interessante apresentada nas fontes do capital social relaciona o trabalho à idade. Considerando a importante vinculação que o trabalho tem na função educacional das famílias, tanto no aspecto das estratégias de melhoria de remuneração, como na referência simbólica da socialização pelo trabalho e na construção da identidade

da criança, participar do mercado de trabalho em idades diferentes revela condições de posição.

Na análise do capital cultural, de um lado, temos um modelo de papel atribuído às mães, na sua função educacional, operado como tipo ideal que, por um lado, reproduz o arranjo familiar nuclear tradicional, que assume, na sua condição simbólica, o papel idealizado pelas campanhas educativas pelo sucesso escolar, em que não podemos distinguir se este papel estrutura a condição (idealizada) ou se é estruturado por ela, já que, tanto a escola, a comunicação de massa e como algumas pesquisas indicam ser este o comportamento mais eficaz.

Do outro lado, está à contradição desta idealização, que se estabelece porque há uma condição material para que ela se desenvolva, o que, portanto, gera uma inviabilidade desta idealização se concretizar nos domicílios das famílias mais vulneráveis. É importante assinalar que tanto nas características comparadas do grupo do tipo ideal, como dos outros ativos do capital cultural, social, humano e econômico há sempre uma distinção, uma diferença de condição que, possivelmente, uma campanha de conscientização, para que mães acompanhem a vida escolar dos filhos, não poderá mudar.

Também em relação à importância que os programas e políticas educacionais têm dado a esta questão Carvalho (2004) nos lembra que cobra-se das mães participação nas escolas sem que se leve em consideração as condições materiais e as diferenças de gênero, nos cuidados com a casa e com as crianças.

Estas diferenças se configuram, tanto na dimensão simbólica, o que pode ser interpretado como comportamento de grupo, status de classe, disposição ou diferenças de estratégias e interesses, como na expressão material das características de diferentes posições sociais, aqui estratificadas pelo conceito de vulnerabilidade social, acabando por determinar o sentido que se dá ao ensino, na produção e reprodução da vida cotidiana. Os mesmos sentidos que fazem grande diferença, quando as variáveis apresentadas se tornam ativos de enfrentamento da vulnerabilidade social, particularmente no enfrentamento do risco a pobreza.

Diferenças entre moradores de regiões estratificadas como mais e menos vulneráveis, tanto quanto diferenças entre pais de estudantes que acompanham com intensidade ou não a vida escolar dos filhos, por vezes dentro da mesma região,

mobilizaram as análises dos mecanismos sociais e das referências teóricas e empíricas presentes neste trabalho e continuam a instigar nossas pesquisas que seguirão perseguindo a compreensão das heterogeneidades dos espaços e das condições sociais.

Em tempos de pressa e fragmentação esperamos que o levantamento teórico e metodológico aqui descrito, assim como as inferências e críticas construídas, possa representar uma base para novos desafios científicos, um estímulo para o debate e um alerta para os processos de formulação e implementação de políticas educacionais.

É neste processo de comparação e reflexão que a ciência pode avançar em seu objetivo de contribuir com a transformação social.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para pensar o Brasil? Em PAIXÃO, Lea Pinheiro e ZAGO, Nadir. Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ALMEIDA, Ana Maria F. As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

ALMEIDA, Ivanete Bellucci; FREITAS, Luiz Carlos de (orient.); RODRIGUES, Sueli Carrijo (co-orient.). Análise do desempenho de escolas públicas cicladas e não cicladas pertencentes ao ensino fundamental. 2009. 250 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ALMEIDA, L. C.; STOCO, Sergio. ESPACIO URBANO Y CALIDAD ESCOLAR UNA RELACIÓN POSIBLE?. In: Pedagogia 2011: Encuentro por la unidad de los educadores, 2011, Havana. Pedagogia 2011: Encuentro por la unidad de los educadores. Havana : Distribuidora Nacional ICAIC, 2011. v. 1. p. 1-15.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ALVES, Fátima; FRANCO, Creso e RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e KAZTMAN, Ruben. A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu; Uruguai: IPPES, 2008, p. 91-118.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga e SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre os efeitos das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da educação. Sociedade e Estado. Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago., 2007a.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga e SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 45, p. 25-58, jun., 2007b.

ANDRADE, L T. et al. O efeito-vizinhança e o efeito escola na explicação do desempenho escolar. Resumo expandido – 32º Encontro Anual da ANPOCS, out. 2008. Disponível em: http://200.152.208.135/anpocs/trab/adm/resumo_trabalho.tpl.php?id_trabalho=1605&PHPS ESSID=ac160d430ba847fa45acf61382daaa79 . Acesso em: 24 mar. 2009.

ANTUNES, Ricardo L. C. Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARCARY, Valerio. Um Brasil menos desigual? Mobilidade social baixa e evolução lenta da escolaridade média. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n.1, p. 09-17, jan./jul. 2010.

ARENDT, Hannah. A condição humana. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ARISTÓTELES. Política. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora UNB, 1997.

ARIES, Philippe. Historia social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AVILA, Olga Silvia. Fronteras Invisibles - La relación Escuela-Comunidad em el marco de las transformaciones sociales: Estúdio en un caso del interior cordobés. 2008. 243p. Tesis de Maestria (Maestria em Investigación Educativa) – Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, 2008.

AZEVEDO, Simone Jose Sardinha de (autor); CUNHA, Jose Marcos Pinto da (orient.). Segregação e oportunidades de acesso aos serviços básicos de saúde em Campinas: vulnerabilidades sociodemográficas no espaço intra-urbano. 2009. 210 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000466041>>. Acesso em: 25 maio 2011.

BACHELARD, Gaston. Os três graus de vigilância. In: BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean Claude. Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 108-111.

BACON, Francis. Novum organum, ou, verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza: Nova Atlantida. São Paulo, SP: Abril Cultural, 2005.

BAENINGER, Rosana Aparecida. Espaço e tempo em Campinas: migrantes e a expansão do pólo industrial paulista. Campinas, SP: CMU : UNICAMP, 1996.

BALL, Stephen J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press. 1994.

BALL, Stephen J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.10-32, Jul/Dez, 2006.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Desigualdade e desempenho: uma introdução a sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argvmentum, 2009.

BARROS, Myriam Moraes Lins de. Família e gerações. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Barcelona: Gedisa, 2000.

- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BECK, Ulrich. La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós, 1998.
- BECKER, Gary Stanley. Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education. 3. ed. Chicago: Univ. of Chicago, 1993.
- BICHIR, Renata Mirandola; TORRES, Haroldo da Gama; FERREIRA, Maria Paula. Jovens no município de São Paulo: explorando os efeitos das relações de vizinhança. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (ANPUR), v. 6, n. 2, p. 53-69, 2005.
- BILAC, Elisabete Dória. Gênero, vulnerabilidade das famílias e capital social: algumas reflexões. In: José Marcos Pinto da Cunha. (Org.). Novas Metrópoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006, p. 51-65.
- BOLTON, Patrício. Educación y Vulnerabilidad: Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables. Buenos Aires: La Crujía: Assoc. Educacionista Argentina Editorial Stella, 2006.
- BONAMINO, Alicia et al . Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, dez. 2010.
- BOURDIEU, Pierre. O desencantamento do mundo: estruturas economicas e estruturas temporais. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In: RICHARSON, J.G. (ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. “Vive la crise! For Heterodoxy in Social Science.” Theory and Society, Vol. 17, No. 5, Special Issue on Breaking Boundaries: Social Theory and the Sixties (Sep.), 1988.
- BOURDIEU, Pierre. La noblesse d'Etat : grandes ecoles et esprit de corps. Paris: Les Editions de Minuit, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. The logic of practice. Stanford: Stanford Univ. Press, 1990a.
- BOURDIEU, Pierre (autor). Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990b.
- BOURDIEU, Pierre. El espíritu del familia. In: BOURDIEU, Pierre. Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción. Editorial Anagrama, Barcelona, 1997, p. 126-138.
- BOURDIEU, Pierre. Meditações pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 73-79.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de auto-análise. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. O camponês e seu corpo. Revista de Sociologia e Política, Curitiba: UFPR, n.26, p. 83-92, jun., 2006.

BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP ; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BOURDIEU, Pierre e BOURDIEU, Marie Claire. O camponês e a fotografia. Revista de Sociologia e Política, Curitiba: UFPR, n.26, p. 31-39, jun., 2006.

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio M. Escritos de educação. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre e SAYAD, Abdelmalek. A Dominação Colonial e o Sabir Cultural. Revista de Sociologia e Política, Curitiba: UFPR, n.26, p. 41-60, jun. 2006.

BOWLES, Samuel and GINTIS, Herbert. Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books, 1976.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert and GROVES, Melissa Osborne. Unequal chances: family background and economic success. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press, 2005.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. Educação em Revista, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 38, p. 17-88, 2003.

BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco. (orgs). Pesquisa em eficácia escolar origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CALIMAN, Geraldo. Estudantes em situação de risco e prevenção. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 383-396, jul./set. 2006.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de e MARIGUELA, Marcio. Cotidiano escolar: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintho, 2007.

CAMPION, Jean. El niño en su contexto: educación y sistema familiar. Barcelona: Paidós, 1994.

CARDOSO, Fernando H. e FALETTO, Enzo. Dependência e Desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K. e MARSHALL, Jeffery H. A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo, SP: Edipro, 2009.

CARR, Eduard H. O que é História? 6. edição, Tradução de Lucio Maurício de Alverga, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

CARVALHO, Jose Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre Família e Escola e suas Implicações de Gênero. Cadernos de Pesquisa, 110, 143-155, 2000.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 25, Apr. 2004a.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004b.

CASASSUS, Juan. A escola e a desigualdade. Brasília, DF: Plano, 2002.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M. B.; BÓGUS, L. e YAZBEK, M. C. (orgs.) Desigualdade e a Questão Social. São Paulo: EDUC, 2000.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTRO, M. H. G. "Interesses, organizações e políticas sociais". BIB 31: p. 17-48, 1991.

COLEMAN, James Samuel. Social Capital in the Creation of Human Capital. The American Journal of Sociology, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, 1988.

COLEMAN, James Samuel. Foundations of social theory. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1990.

COLEMAN, James Samuel. Desempenho nas Escolas Públicas. In: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco. (orgs). Pesquisa em eficácia escolar origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

COSTA, José Vilton. Família e educação formal: um estudo sobre a frequência à escola e progressão escolar das crianças de 7 a 14 anos no Município de Campinas em 2000. 110p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2005.

COX, Theodore. Combating educational disadvantage: meeting the needs of vulnerable children. London; New York: Falmer Press, 1999.

CUNHA, José Marcos Pinto da. Introdução. In: José Marcos Pinto da Cunha. (Org.). Novas Metrôpoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006, p. 11-20.

CUNHA, José Marcos Pinto da ; JAKOB, Alberto Augusto Eichman ; HOGAN, Daniel J.; CARMO, Roberto L. A vulnerabilidade social no contexto metropolitano: o caso de Campinas. In: José Marcos Pinto da Cunha. (Org.). Novas Metrôpoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006, p. 143-168.

CUNHA, José Marcos Pinto da ; JAKOB, Alberto Augusto Eichman ; JIMÉNEZ, Maren Andrea ; TRAD, Isabela Luhr . Expansão Metropolitana, mobilidade espacial e segregação nos anos 90: o caso da RM de Campinas. In: José Marcos Pinto da Cunha. (Org.). Novas Metrôpoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006, p. 337-363.

CUNHA, José Marcos Pinto da e JIMÉNEZ, Maren Andrea. Segregação e acúmulo de carências: localização da pobreza e condições educacionais na Região Metropolitana de Campinas. In: José Marcos Pinto da Cunha. (Org.). Novas Metrôpoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006, p. 365-398.

CUNHA, José Marcos Pinto da; JIMENEZ, Maren Andrea; PEREZ, José Roberto Rus; ANDRADE, Cibele Yahn de. Social segregation and academic achievement in state-run elementary schools in the municipality of Campinas, Brazil. Geoforum, v. 40, p. 873-883, 2009.

CUNHA, José Marcos Pinto da et al. Projeto vulnerabilidade: sumário de dados da Região Metropolitana de Campinas. Campinas: NEPO / UNICAMP, 2009 (Sumário de Dados).

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E.M. T.; VEIGA, C.G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

CURRAN, J. y Otros.: Sociedad y Comunicación de Masas. México, F.C.E., 1981.

D'ÁVILA, J. L. P. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. In: Educação & Sociedade, 62. Campinas: CEDES/UNICAMP, Ano XIX, P. 31-63, 1998.

DASGUPTA, Partha e SERAGELDIN, Ismail (orgs.). Social capital: a multifaceted perspective. Washington, D.C.: World Bank, 2000.

DAVANZO, Aurea M. Q. e NEGREIROS, Rovenia. A gestão das regiões metropolitanas do interior paulista: Região Metropolitana de Campinas e Região Metropolitana da Baixada

Santista. In: José Marcos Pinto da Cunha. (Org.). Novas Metrôpoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006, p. 255-274.

DELEUZE, Gilles. Posdata sobre las sociedades de control. In: FERRER, Christian. El Language libertário. Ed. Norma, Montevideo, 1991.

DONZELOT, Jacques. A polícia das famílias. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

DUBET, François. Sociologia da experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, 2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez., 2004.

DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo. ¿En qué sociedad vivimos? Buenos Aires: Losada, 2000.

DURKHEIM, Emile. Educação e sociologia. 11. ed. São Paulo; [Rio de Janeiro]: Melhoramentos: FENAME, 1978.

DURKHEIM, Emile. As regras do método sociológico. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

DURKHEIM, Emile. A evolução pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DURKHEIM, Emile. Sociologia, educação e moral. Porto: Res, 2001.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2 vols., 1993.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997.

FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. 10.ed. São Paulo: Globo, 2000.

FERNANDES, Florestan. Elementos de sociologia teórica. 2. ed. rev. São Paulo, SP: Comp. Ed. Nacional, 1974

FERNANDES, Florestan. Circuito fechado: quatro ensaios sobre o poder institucional. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1979.

FERNANDES, Florestan. Fundamentos empíricos da explicação sociológica. 4. ed. São Paulo, SP: T. A. Queiroz, 1980.

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERNANDES, Florestan. A sociologia: objeto e principais problemas. In FERNANDES, Florestan (autor); IANNI, Octávio (org.). Florestan Fernandes: sociologia. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1991.

FERREIRA, Maria Lúcia. Análise da política de integração escola – comunidade : um estudo de caso do Programa Escola da Família do Estado de São Paulo. 2009. 194p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2009.

FIGUEIRA, Servulo Augusto. Uma nova família?: o moderno e o arcaico na família de classe media brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

FLORES, Carolina. Consequências da segregação residencial: teoria e métodos. In: José Marcos Pinto da Cunha. (Org.). Novas Metrópoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006, p. 197-230.

FLORES, Carolina. Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e KAZTMAN, Ruben. A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu; Uruguai: IPPES, 2008. p. 145-179.

FORQUIN, Jean-Claude. Sociologia da educação: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO JUNIOR, Creso Junqueira. O SAEB: potencialidades, problemas e desafios. Revista Brasileira de Educação. v. 17, p. 127-133, 2001.

FRANCO JUNIOR, Creso Junqueira; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, Dec. 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000400008&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Nov. 2009. Acesso em: 10.1590/S0104-40362008000400008.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Qualidade do ensino: velho tema, novo enfoque. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 83, p. 64-70, 1992.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Ed. Moraes, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. Avaliação Educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIEDMANN, John. Planning in the public domain: from knowledge to action. Princeton, NJ: Princeton University, 1987.

FRIGOTTO, Gaudencio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. 17. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

GARRETÓN, Manuel Antonio. Política y Sociedad entre dos épocas. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2000.

GRANOVETTER, Mark S. The Strength of Weak Ties. The American Journal of Sociology, Vol. 78, No. 6, May, 1973.

GUTIÉRREZ, Alicia. Pobre', como siempre... Estrategias del reproducción social en la pobreza. Córdoba: Ferreyra Editor, 2007.

HARPER, Babette. Cuidado, escola: desigualdade, domesticação e algumas saídas. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. Estrutura social, mobilidade e raça. São Paulo; Rio de Janeiro: Vértice: IUPERJ, 1988.

HOGAN, Daniel J. e MARANDOLA JR., Eduardo. Para uma conceituação interdisciplinar da vulnerabilidade. In: José Marcos Pinto da Cunha. (Org.). Novas Metrôpoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006, p. 23-50.

HOWLETT, M. A dialética da Opinião Pública: efeitos recíprocos da política pública e da opinião pública em sociedades democráticas contemporâneas. Opinião Pública, Revista do Cesop 6(2): p. 171-190, 2000.

IANNI, O. O labirinto latino americano. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KALOUSTIAN, Silvio Manoug (org.). Família brasileira: a base de tudo. São Paulo; Brasília, DF: Cortez: UNICEF, 1994.

KAZTMAN, Ruben. Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. México: BID-BIRF-CEPAL, 2000. Borrador para discusión. 5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones. Disponível em <www.eclac.cl/deype/noticias/proyectos>.

KAZTMAN, Ruben e FILGUEIRA, Fernando. As normas como bem público e privado: reflexões na fronteira do enfoque “ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades” (Aveo). In: José Marcos Pinto da Cunha. (Org.). Novas Metrôpoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006, p. 67-94.

KAZTMAN, Ruben. y RETAMOSO, Alejandro. Segregación espacial, Empleo y Pobreza en Montevideo. Revistade la CEPAL, N° 85, Santiago de Chile, Abril de 2005. Disponível em: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/8/21048/lcg2266eKaztmanRetamoso.pdf>. Acesso em: 09 de novembro 2009.

KOWARICK, Lucio. Viver em risco: sobre a vulnerabilidade no Brasil urbano. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n.63, p.9-30, jul.2002.

KOWARICK, Lúcio. Sobre a Vulnerabilidade Socioeconômica e Civil: Estados Unidos, França e Brasil. RBCS, Vol. 18, nº. 51, fevereiro, 2003.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. Crenças Coletivas e Desigualdades Culturais. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 983-995, setembro 2003.

LANNES, Denise; RUMJANEK, Vivian M.; VELLOSO, Andréa and MEIS, Leopoldo de. Brazilian schools: comparing students' interests with what is being taught. Educational Research, Volume 44, Number 2, Summer, 2002.

LAREAU, Annette. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital, Sociology of Education, 60, Abril, pp. 73-85, 1987.

LAREAU, Annette. Unequal childhoods: class, race, and family life. Berkeley: Univ. of California, 2003.

LEFEBVRE, Henri. O direito a cidade. São Paulo: Moraes, 1991.

LEVI-STRAUSS, Claude. A família. In: LEVI-STRAUSS, Claude; GOUCH, Kathleen e SPIRO, Melford. A família: origem e evolução. Porto Alegre: Villa Martha, 1980, p. 7-45.

LEVI-STRAUSS, Claude. Antropologia estrutural. 5. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

LIPINA, Sebastián J. Vulnerabilidad Social y desarrollo cognitivo: aportes de la neurociencia. Buenos Aires: Jorge Baldino Ediciones; San Matín: Univ. Nacional de Gral. San Matín, 2006.

LIPTON, M. and MAXWELL, S. The new poverty agenda: An overview. Discussion Paper 306. Institute of Development Studies, Brighton, 1992.

LOBATO, L. Algumas considerações sobre a representação de interesses no processo de formulação de políticas públicas. Revista de Administração Pública 31 (1). Rio de Janeiro, jan/fev, 1997.

LÓPEZ, Néstor. A escola e o bairro: reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e KAZTMAN, Ruben. A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu; Uruguai: IPPES, 2008. p. 327-345.

LUCO, Camilo Arriagada e ENGEL, Yael Korol. Desafios às políticas educacionais que surgem com as novas tendências à segregação urbana. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e KAZTMAN, Ruben. A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu; Uruguai: IPPES, 2008. p. 309-326.

MACLEOD, Flora. Parents and schools: the contemporary challenge. London: Falmer, 1989.

MALAVAZI, M. M. S. Os processos avaliativos: entre os pais e a vida escolar dos filhos. FREITAS, Luiz Carlos de et al. Avaliação: construindo o campo e a critica. Florianópolis, SC: Insular, 2002.

MALTHUS, Thomas R. Ensaio sobre a população. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARQUES, Eduardo e TORRES, Haroldo da Gama. (Orgs.). São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade. 1. ed. São Paulo: Editora Senac, 2005.

MARQUES, Eduardo. Os mecanismos relacionais. Rev. bras. Ci. Soc., vol.22, n.64, p. 157-161, 2007.

MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. O capital: critica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: Centro do Livro Brasileiro, 1980.

MAUSS, Marcel. Ensaio de sociologia. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MAUSS, Marcel et al. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEDINA, Luis Garrido e CALVO, Enrique Gil. Estratégias familiares. Madrid: Alianza, 1997.

MENEZES, Francisco. Pobreza e desigualdade: avanços e desafios. In: Políticas sociais para o desenvolvimento: superar a pobreza e promover a inclusão; Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Social. Organizadoras: Maria Francisca Pinheiro Coelho, Luziele Maria de Souza Tapajós e Monica Rodrigues. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2010, p. 155-170.

MILL, John Stuart. Princípios de economia política: com algumas de suas aplicações a filosofia social. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MINGIONE, E. Urban Poverty in the Advanced Industrial World: concepts, analysis and debates. In: MINGIONE, Enzo (Org.). Urban poverty and the underclass: a reader. Oxford: Blackwell, 1999.

MORAIS, Deize Clotildes Barnabe de (autor); PEREZ, Jose Roberto Rus (orient.). A formação de professores nos municípios da região metropolitana de Campinas. 2007.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, FE, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000412391>>. Acesso em: 2 jun 2011.

MORA-NINCI, Carlos; RUIZ, Guillermo. Sociología Política de la Educación en perspectiva internacional y comparada: Las contribuciones de Carlos Alberto Torres. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2008.

MOSER, Caroline. Confronting crisis: A comparative study of household responses to poverty and vulnerability in four poor urban communities. Environmentally Sustainable Studies and Monograph Series, No.8, Washington DC: World Bank, 1996.

MOSER, Caroline. Household Responses to Poverty and Vulnerability, Washington DC: World Bank, 1997.

MOSER, Caroline. The asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies. World Development, New York, v.26, n.1, 1998.

NEVES, Izabella Maria Zanaga de Camargo e CUNHA, José Marcos Pinto da. Urbanismo, demografia e as formas de morar na metrópole: um estudo de caso da Região Metropolitana de Campinas. Cad. Metrop., São Paulo, v. 12, n. 23, pp. 211-237, jan/jun 2010.

NOGUEIRA, Cláudio M. M. *et al.* A Influência da família no desempenho escolar: estudo de dados da geração escolar 2005. Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro-UFRJ, v.4, n.8, ago-dez., 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. Anál. Social vol. XL (176), 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir. Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petropolis: Vozes, 2003.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 141-170, jan./abr. 2005.

PARSONS, Talcott. The American Family: Its relations to Personality and to the Social Structure. In: PARSONS, Talcott and BALES, Robert Freed. Family: socialization and interaction process. New York; London: Free Press: Collier-MacMillan, 1955, p. 3-34.

PEREIRA, Luiz. Populações “Marginais”. In: PEREIRA, Luiz (org.). Populações “Marginais”. São Paulo: Duas Cidades e USP, 1978, p. 143-166.

PEREIRA, Virgílio Borges. Os vincados padrões do tecido social: uma análise das vivências quotidianas de uma freguesia industrializada do Vale do Ave. Porto: Afrontamento, 1999.

PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POCHMANN, Marcio. O emprego no desenvolvimento da nação. São Paulo: Boitempo, 2008.

PORTES, Alejandro. Social Capital: its origins and e applications in modern sociology. Annual Review of Sociology, New Jersey, v. 24, 1998.

PUTNAM, Robert. Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

RAWLS, John. Justiça como equidade: uma reformulação. KELLY, Erin (org.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REIMERS, Fernando. Perspectivas en el estudio de la oportunidad educativa. In: REIMERS, Fernando (org.) Distintas escuelas, diferentes oportunidades : los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica. Madrid : Editorial La Muralla, 2002. p. 75-98.

RESENDE, Tânia de Freitas *et al.* Perfis familiares e tipos de estabelecimentos de ensino: desafios e questões para a análise sociológica. In: 32ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009.

RETAMOSO, Alejandro e KAZTMAN, Ruben. Aprendendo juntos: desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e KAZTMAN, Ruben. A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu; Uruguai: IPPES, 2008. p. 245-279.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. Historia da educação brasileira: a organização escolar. 16. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Ed.Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, Ivete e RIBEIRO, Ana Clara Torres. Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e KOSLINSKI, Mariane C. A Metropolização da Questão Social e as Desigualdades de Oportunidades Educacionais no Brasil. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz et al. Desigualdades urbanas, desigualdades escolares. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôlopes: IPPUR / UFRJ, 2010. p. 33-66.

RICHARDSON, J.G. "The Forms of Capital." Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press, 1986.

RODRÍGUEZ, Jorge V. Vulnerabilidad demográfica: una faceta de las desventajas sociales. Série Población y desarrollo, Santiago - Chile, n.5, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2000.

RODRÍGUEZ, Jorge V. Vulnerabilidade sócio-demográfica: antigos e novos riscos para a América Latina e Caribe. In: José Marcos Pinto da Cunha. (Org.). Novas Metrôpoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006, p. 95-142.

ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil (1930/1973), Petrópolis, Vozes, 1980.

ROSSI, Vera Lucia Sabongi de; HOFLING, Eloísa de Mattos. Qualidade da política de integração escola-comunidade: educação para a paz?. Cad. CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, ago. 2009.

SABATINI, Francisco e SIERRALTA, Carlos. Medição da segregação residencial: meandros teóricos e metodológicos e especificidade latino-americana. In: José Marcos Pinto da Cunha. (Org.). Novas Metrôpoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006, p. 169-195.

SANTOS, Milton. Espaço e Sociedade. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Milton. O espaço do Cidadão. 5.ed. São Paulo: Editora Nobel, 2000.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira. 2a ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SARAVÍ, Gonzalo. Segregação urbana, sociabilidade e escola na Cidade do México: a coexistência de mundos isolados. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e KAZTMAN, Ruben. A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu; Uruguai: IPPES, 2008. p. 180-222.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SASTRY, Narayan and PEBLEY, Anne R. Family and Neighborhood Sources of Socioeconomic Inequality in Children's Achievement. Demography, Volume 47-Number 3, August, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 4.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SCHULTZ, Theodore W. O valor econômico da educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWAHN, Charles J; SPADY, William G. Total leaders: applying the best future-focused change strategies to education. Arlington, VA: American Association of School Administrations, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon. As causas da pobreza. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. et al. Educação e Pobreza na América Latina. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2006.

SEMEGHINI, Ulysses Cidade. Do café a indústria: uma cidade e seu tempo. Campinas, SP: UNICAMP, 1991.

SEN, Amartya Kumar. Inequality reexamined. New York, N.Y.; Oxford: Russell Sage Foundation: Clarendon, 1992.

SILVA, Algéria Varela da. Vulnerabilidade social e suas consequências: o contexto educacional da juventude na região metropolitana de Natal. 13º Encontro de Ciências Sociais do Norte Nordeste. UFAL, Maceió (AL), 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/rmnatal/artigo/artigo16.pdf>. Acesso em: 11 de outubro de 2009.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle (Orgs). Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM: Topbooks, 2003, p. 105-146.

SILVA, Rodrigo Torquato da. Educação, privilégios e sociabilidades – “sem endereço, não posso Matricular!”. In: 32ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009.

SINGLY, F. Sociologia da família contemporânea. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007.

SMITH, Adam. A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOARES, José Francisco e ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107–126, jan/mar de 2006.

SOARES, José Francisco; RIGOTTI, José Irineu Rangel e ANDRADE, Luciana Teixeira de. As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e KAZTMAN, Ruben. A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu; Uruguai: IPPES, 2008, p. 119-144.

SOLIS, Patrício. Efeitos do nível socioeconômico da vizinhança na continuidade escolar entre o Ensino Médio e o Pré-universitário no México, Distrito Federal. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e KAZTMAN, Ruben. A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu; Uruguai: IPPES, 2008, p. 223-244.

SOUZA, Amaury de. A classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade. Rio de Janeiro; Brasília: Elsevier: CNI, 2010.

SPOSITO, Marilia Pontes. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil. JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud. México, DF, ano 9, núm. 22, janeiro-junho, 2005, p. 201-227.

STANDING, Guy. Respondendo à crise da transformação global: porque uma renda básica é necessária. In: Políticas sociais para o desenvolvimento: superar a pobreza e promover a inclusão; Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Social. Organizadoras: Maria Francisca Pinheiro Coelho, Luziele Maria de Souza Tapajós e Monica Rodrigues. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2010, p. 51-72.

STOCO, Sergio. Saeb: uma análise de política. 155p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006.

STOCO, Sergio e ALMEIDA, Luana C. Vulnerabilidade e desempenho nas escolas municipais de Campinas: primeiras aproximações. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2011, (no prelo).

SUÁREZ, Ana Lourdes e GROISMAN, Fernando. Segregação residencial e conquistas educacionais na Argentina. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e KAZTMAN, Ruben. A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu; Uruguai: IPPES, 2008, p. 33-58.

TIRAMONTI, Guillermina. La Trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial, 2004.

TORRES, H.; FERREIRA, M.P. e GOMES, S. Educação e segregação social: explorando o efeito das relações de vizinhança. In: MARQUES, Eduardo e TORRES, Haroldo (Orgs.). São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais. São Paulo: SENAC, 2005.

TORRES, Haroldo da Gama; MARQUES, Eduardo César e BICHIR, Renata Mirandola. Políticas Públicas, pobreza urbana e segregação residencial. In: José Marcos Pinto da Cunha. (Org.). Novas Metrópoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006, p. 231-252.

TORRES, Haroldo da Gama et al. Educação na periferia de São Paulo: como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e KAZTMAN, Ruben. A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu; Uruguai: IPPES, 2008, p. 59-90.

TOWNSEND, Tony. Effective schooling for the community: core-plus education. London; New York: Routledge, 1994.

UBRIACO, Fabiana Esméria de Castro Alves. Interpretação de Escalas de Medida da Competência Matemática. 122p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG, 2009.

UGÁ, Vivian Dominguez. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 23, p. 55-62, nov. 2004.

VARANI, Adriana e SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VELOSO, Fernando et al (orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Autoria de Aloisio Araujo. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus, 2009.

WACQUANT, Loïc. 2001. “Further Notes on ‘Bourdieu’s Marxism’.” *International Journal of Contemporary Sociology* 38-1 (April): p. 103-109, 2001.

WACQUANT, Loïc. “Seguindo Bourdieu no campo”. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n.26, p. 13-29, jun., 2006.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. *Educação & Linguagem*, Ano 10, n.16, p. 63-71, jul.-dez. 2007.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília, DF; São Paulo: UnB: IMESP, 2004.

WILSON, Robert H. A interação da forma urbana e a política pública: o caso da educação pública. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e KAZTMAN, Ruben. *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu; Uruguai: IPPES, 2008, p. 280-308.

Anexos

ANEXO A – Questionário Módulo 1 – Características do Domicílio, do Entorno e Percepção Ambiental

Nº do Informante _____ (usar numeração do módulo 2) Total de pessoas _____

Total de homens _____ Total de mulheres _____

Módulo 1 – Características do Domicílio, do Entorno e Percepção Ambiental

Atenção! Pessoa a ser entrevistada: Mulher responsável pelo domicílio ou cônjuge do responsável (na falta desta, pode ser o responsável pelo domicílio).

Data: ____/____/____ Início: ____ horas ____ minutos Término: ____ horas ____ minutos

Entrevistador: _____ Supervisor: _____ Crítica/verificação: _____

Entrevistado: _____

Endereço: _____

Cep: _____ Fone: _____ (1) Campinas (2) Santos

CARACTERÍSTICAS DO ENTORNO DA CASA

Entrevistador: não é necessário fazer as perguntas referentes às questões de A a F para o entrevistado. Observe o entorno da casa e assinale você mesmo (Não perguntar).

A. Condições da rua:

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| 1. Pavimentada em boas condições | 4. Terra irregular com cascalho |
| 2. Pavimentada com buracos | 5. Terra aplainada |
| 3. Terra regular com cascalho | 6. Terra irregular |

B. Possui guias e sarjetas? 1. Sim 2. Não

C. Possui calçada? 1. Sim 2. Não

D. Há iluminação pública? 1. Sim 2. Não

CARACTERÍSTICAS DO DOMICÍLIO (ATENÇÃO: apenas para domicílios permanente!)

E. Tipo: 1. Casa 2. Apartamento 3. Cômodos/ cortiço 4. Barraco

F. Localização: 1. Isolada 2. Condomínio fechado 3. Conjunto residencial popular 4. Aglomerado subnormal

→ **Vamos iniciar nossa conversa falando um pouco sobre as condições de sua moradia:**

1. Qual é o tipo de parede da sua moradia?

- | | | | |
|----------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|
| 1.a. Internas | 1. Com revestimento | 2. Sem revestimento | 3. Revestimento parcial |
| 1.b. Externas | 1. Com revestimento | 2. Sem revestimento | 3. Revestimento Parcial |

2. No que se refere à cobertura de sua moradia, ela é:

- | | | | |
|-----------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| 2.a. Com laje: | 1. Sem telha | 2. Telha cerâmica | 3. Telha amianto |
| 2.b. Sem Laje: | 1. Telha cerâmica | 2. Telha amianto | |

3. A Sra. sabe se há: rio, córrego, lago, lagoa, represa ou mangue no bairro? (RE)

- | | | |
|-----------|-------------|--------------------------------------|
| 1. Não há | 2. Sim, há. | 3.a. Se sim, a que distância? |
| | | 1. Menos de 5 quarteirões |
| | | 2. De 5 a 9 quarteirões |
| | | 3. De 10 a 19 quarteirões |
| | | 4. De 20 quarteirões ou mais |

4. Com relação ao abastecimento de água, ele é:

- 4.a. Com canalização interna:** 1. Rede geral → Pule para 5
2. Poço ou nascente
3. Outra forma } → Passe para a questão 6

- 4.b. Sem canalização interna :** 1. Rede geral → Continue
2. Poço ou nascente
3. Outra } → Passe para a questão 6

5. O fornecimento de água encanada durante a semana, é:

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1. Continuado (o dia todo) | 3. Em dias alternados da semana |
| 2. Durante algumas horas, todos os dias | 4. Menos de 3 dias por semana |

6. O escoadouro de esgoto é ligado à:

- | | |
|---------------------|-----------------------------|
| 1. Rede geral | 4. Vala |
| 2. Fossa séptica | 5. Direto em córrego ou rio |
| 3. Fossa rudimentar | 6. Não tem / Não sabe |

7. A instalação sanitária é:

- | | | |
|--------------------|---------------------------------|------------|
| 1. Só do domicílio | 2. Comum a mais de um domicílio | 3. Não tem |
|--------------------|---------------------------------|------------|

8. Sobre a iluminação elétrica do domicílio, ela é:

- | | |
|---------------------------|--------------------------------|
| 1. Com medidor individual | 3. Sem medidor |
| 2. Com medidor coletivo | 4. Não tem iluminação elétrica |

9. Em relação ao destino do lixo, ele é:

1. Coleta direta → **Continue**

- | | |
|--------------------|-----------------------------|
| 2. Coleta indireta | 5. Jogado em terreno baldio |
| 3. Queimado | 6. Jogado em rio ou lagoa |
| 4. Enterrado | 7. Outro |

→ **Passe para a 11**

10. Qual a frequência da coleta do lixo?

1. Diária 2. Uma vez por semana 3. Mais de uma vez por semana 4. Irregular

11. Sobre a condição de ocupação do domicílio a:

1. Construção e terrenos próprios
2. Somente construção própria } → **Continuar**
3. Alugado → **Passe para a questão 17**

- | | |
|--------------------------|------------|
| 4. Cedido por empregador | 6. Ocupada |
| 5. Cedido por particular | 7. Outra |

→ **Passe para a questão 18**

12. A forma de aquisição do domicílio se deu através de:

1. Recursos próprios 2. Financiada e quitada 3. Financiada e pagando 4. Outros

13. Este domicílio foi construído pela Sra. e/ou seu esposo/companheiro?

1. Sim 3. Não → **Passe para a questão 15**

14. Como construiu? (RU)

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| 1. Com a ajuda da família e parentes | 5. Pedreiro contratado |
| 2. Com a ajuda de vizinhos/amigos | 6. Construtora |
| 3. Com a ajuda de parentes e vizinhos | 7. Pedreiro/vizinho/amigo/parentes |
| 4. Sistema de Mutirão | 8. Outros |

15. Qual é a situação de regularização do bairro/loteamento onde mora?

1. Não sabe 3. Não regularizado 5. Não respondeu
2. Regularizado 4. Em processo de regularização

16. Há alguma documentação que comprove a posse do terreno?

1. Documento de concessão de uso 4. Contrato de financiamento
2. Contrato particular 5. Recibo de compra
3. Escritura definitiva 6. Não tem

17. Qual o valor mensal do aluguel de sua casa?

R\$ _____ (Zeros para quem não paga)

18. Qual é o total de cômodos da casa (inclusive banheiros): _____

19. Qual é o total de cômodos servindo de dormitórios: _____

Vou perguntar agora sobre os bens existentes na sua casa: (Classificação Social)

ITENS	NAO TEM	1	2	3	4 OU +
20. Televisão em cores	0	2	3	4	5
21. Rádio	0	1	2	3	4
22. Banheiro	0	2	3	4	4
23. Automóvel	0	2	4	5	5
24. Empregada mensalista	0	2	4	4	4
25. Aspirador de pó	0	1	1	1	1
26. Máquina de lavar	0	1	1	1	1
27. Videocassete / DVD	0	2	2	2	2
28. Geladeira	0	2	2	2	2
29. Freezer (sozinho ou duplex)	0	1	1	1	1

30. ESCOLARIDADE	Chefe de família
Analfabeto/Primário incompleto	0
Primário completo/ginásio incompleto	1
Ginásio completo/colegial incompleto	2
Colegial completo/superior incompleto	3
Superior completo/pós-graduação	5

| Total de Pontos: _____

Quanto tempo, aproximadamente, se leva a pé de sua casa até: (3 dígitos)

998. Não tem / Não dá para ir à pé

999. Não sabe onde tem

31. A parada de ônibus mais próxima: _____ minutos
32. O posto de saúde: _____ minutos
33. A creche (pública ou filantrópica) mais próxima: _____ minutos
34. A escola pública mais próxima: _____ minutos
35. A farmácia mais próxima: _____ minutos
36. A venda ou supermercado mais próximo: _____ minutos
37. A padaria mais próxima: _____ minutos.

38. O Posto Policial mais próximo: _____ minutos
 39. Pronto Socorro: _____ minutos
 40. Área de Lazer (parques, quadras etc.): _____ minutos

Para conseguir os seguintes serviços a Sra. tem: (Mostrar Cartão 1)

1. Muita dificuldade	2. Pouca dificuldade	3. Não tem dificuldade	4. Não conhece/Não sabe
41. ☐ Transporte Coletivo		47. ☐ Polícia	
42. ☐ Posto de saúde		48. ☐ Correio	
43. ☐ Hospital		49. ☐ Farmácia	
44. ☐ Pronto Socorro		50. ☐ Lotérica	
45. ☐ Creche Pública/Filantrópica		51. ☐ Compras do dia-a-dia	
46. ☐ Escola Pública			

51.a. "Quanto em média por mês sua família gasta de transporte público para trabalhar, estudar, fazer compras etc.? , , (insita em valor aproximado)

Agora, gostaríamos de saber sua opinião sobre o seu bairro, sua cidade e a Região – sobre as coisas boas e as coisas ruins. [Entrevistador: não ler as alternativas – (RE). Nos itens 52 a 57, deixe a pessoa responder à vontade; se o informante mencionar mais que três alternativas, assinale apenas as três que ele(a) achar mais importantes.]

52. A Sra. acha que há alguma vantagem em viver neste bairro?

1. Sim. 52.a. Se sim, qual(is)? 1. Proximidade a qualquer serviço mencionado
 2. Não há vantagem. 2. Qualidade de qualquer serviço mencionado
 3. Espaços verdes
 4. Segurança
 5. Parentes próximos
 6. Aluguel ou preço do terreno/casa
 7. Outros

53. A Sra. acha que há alguma vantagem em viver nesta cidade?

1. Sim. 53.a. Se sim, qual(is)? 1. Proximidade a qualquer serviço mencionado
 2. Não há vantagem. 2. Qualidade de qualquer serviço mencionado
 3. Espaços verdes
 4. Segurança
 5. Parentes próximos
 6. Aluguel ou preço do terreno/casa
 7. Outros

54. A Sra. acha que há alguma vantagem em viver na Região Metropolitana de Campinas/Santos?

1. Sim. 54.a. Se sim, qual(is)? 1. Proximidade a qualquer serviço mencionado
 2. Não há vantagem. 2. Qualidade de qualquer serviço mencionado
 3. Espaços verdes
 4. Segurança
 5. Parentes próximos
 6. Aluguel ou preço do terreno/casa
 7. Outros

E agora vamos falar um pouco sobre os perigos. A violência é muito comentada hoje.

55. A Sra. acha que a violência é um perigo aqui no seu bairro? (RE)

1. Sim. 55.a. Se sim, de que forma? 1. Assaltos
 2. Não há perigo. 2. Roubos e furtos
 3. Tráfico de drogas
 4. Seqüestro
 5. Homicídios
 6. Outros

56. E na cidade, a Sra. considera que sofre com a violência? (RE)

1. Sim. 56.a. Se sim, de que forma? 1. Assaltos
 2. Não há perigo. 2. Roubos e furtos
 3. Tráfico de drogas
 4. Seqüestro
 5. Homicídios
 6. Outros

57. Alguém desta casa já foi afetado pela violência? (RE) 1. Sim 2. Não 3. Não sabe

58. E fora a violência, há algum outro perigo no seu bairro? (RE) - [Entrevistador: não ler as alternativas. Deixe a pessoa responder à vontade; se o informante mencionar mais que uma alternativa, assinale apenas aquela que ele(a) achar mais importante]

1. Sim. 58.a. Se sim, de que forma? 1. Inundação, enxurrada, deslizamento
 2. Não há outro perigo. 2. Poluição do ar
 3. Trânsito, acidentes de carro
 4. Relacionado à manutenção do bairro: terrenos baldios, lixo, problemas sanitários.
 5. Outros

59. Alguém desta casa já foi afetado diretamente por algum perigo do bairro?

1. Sim 2. Não → Passe para a pergunta 62 3. Não sabe

60. O que fez neste caso?

1. Não fez nada 2. Resolveu sozinho 3. Não sabe → Passe para pergunta 62

4. Teve ajuda → **Continue**

61. De quem recebeu ajuda? (RE) (RU)

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Parentes não residentes | 8. Igreja/centros religiosos |
| 2. Parentes moradores da casa | 9. Patrão/patroa |
| 3. Vizinhos | 10. Deputado/vereador/prefeito/outro político |
| 4. Associação de moradores | 11. Sindicato |
| 5. Defesa civil | 12. Banco |
| 6. ONG | 13. Outro |
| 7. Polícia | |

62. E na cidade, de uma maneira geral, a Sra. acha que há algum perigo? (RE) - [Entrevistador: não ler as alternativas. Deixe a pessoa responder à vontade; se o informante mencionar mais que uma alternativa, assinale apenas aquela que ele(a) achar mais importante. Até 3 alternativas].

- | | | |
|-------------------------|-----------------------------|--|
| 1. Sim. | 62.a. Se sim, de que forma? | 1. Inundação, enxurrada, deslizamento |
| 2. Não há outro perigo. | | 2. Poluição do ar |
| | | 3. Trânsito, acidentes de carro |
| | | 4. Relacionado à manutenção do bairro: terrenos baldios, lixo, problemas sanitários. |
| | | 5. Outros |

63. Alguém desta casa já foi afetado por um desses perigos, na cidade, mesmo fora do bairro?

- | | | |
|--------------------|-------------|------------------------------|
| 1. Sim → Continuar | 2. Não | } → Passe para a pergunta 66 |
| | 3. Não sabe | |

64. O que fez neste caso?

1. Não fez nada 2. Resolveu sozinho 3. Não sabe → Passe para a pergunta 66

4. Teve ajuda → **Continuar**

65. De quem recebeu ajuda?

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Parentes não residentes | 8. Igreja/centros religiosos |
| 2. Parentes moradores da casa | 9. Patrão/patroa |
| 3. Vizinhos | 10. Deputado/vereador/prefeito/outro político |
| 4. Associação de moradores | 11. Sindicato |
| 5. Defesa civil | 12. Banco |
| 6. ONG | 13. Outro |
| 7. Polícia | |

66. Pensando no seu bairro, na sua cidade e na região, há algo de que a Sra. sinta medo? (RE) [Entrevistador: não ler as alternativas. Deixe a pessoa responder à vontade; se o informante mencionar mais que três alternativas, assinale apenas as três que ele(a) achar mais importantes.]

- | | | |
|-----------------|-----------------------|--|
| 1. Sim. | 66.a. Se sim, de que? | 1. Violência, crime, falta de segurança |
| 2. Não há nada. | | 2. Tráfico de drogas |
| | | 3. Inundações, enxurradas, deslizamentos |
| | | 4. Contaminação do solo |
| | | 5. Poluição |
| | | 6. Outro perigo ambiental |
| | | 7. Trânsito, acidentes de trânsito |
| | | 8. Lixo, problemas sanitários, animais peçonhentos |
| | | 9. Terrenos baldios |
| | | 10. Outros |

Agora, queremos saber a opinião da(o) Sra(r) sobre o entorno de sua casa. Vou apresentar alguns possíveis problemas e a Sra(r) vai me dizer se os considera: (Mostrar CARTÃO 2)

- 67. Áreas contaminadas []
- 68. Dificuldade de acesso a outros bairros []
- 69. Enchentes []
- 70. Enxurradas []
- 71. Deslizamentos []
- 72. Dificuldade em chegar ao local de trabalho []
- 73. Falta de locais de lazer nas proximidades []
- 74. Dificuldade de acesso à escola mais próxima []
- 75. Tráfego pesado []
- 76. Dificuldade de ir ao posto de saúde mais próximo []
- 77. Falta de áreas verdes nas proximidades []
- 78. Problemas no abastecimento e coleta de água []
- 79. Problemas no abastecimento e coleta de lixo []
- 80. Insetos, ratos, carrapatos, pernilongos []
- 81. Mato alto, terreno baldio []
- 82. Problemas com saneamento, esgoto []

- | |
|----------------|
| 1. Muito grave |
| 2. Grave |
| 3. Pouco grave |
| 4. Nada grave |
| 5. Não sabe |

83. Pelo fato de morar neste bairro tem ou já teve dificuldade para encontrar trabalho? (RE)

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1. Não | 3. Sim, por conta da distância. |
| 2. Sim, por conta da fama do bairro. | 4. Sim, por conta da fama do bairro e da distância. |

84. A Sra. considera que o fato de morar neste bairro dificulta ou facilita, na forma de atendimento, quando vai fazer compras, abrir crediário, buscar algum serviço etc. (RE)

1. Dificulta 2. Facilita 3. É indiferente 4. Não sabe

Agora vamos conversar um pouco sobre o MEIO AMBIENTE

85. Qual é o principal problema ambiental do país? (RE) [não ler as alternativas]

- | | |
|------------------------------------|----------------------------|
| 1. Saneamento ambiental | 5. Falta de espaços verdes |
| 2. Poluição de rios, lagos, praias | 6. Enchentes |
| 3. Poluição do ar | 7. Queimadas |
| 4. Desmatamento das florestas | 8. Outros |

86. Qual é o principal problema ambiental do seu bairro? (RE) [não ler as alternativas]

- | | |
|------------------------------------|----------------------------|
| 1. Saneamento ambiental | 5. Falta de espaços verdes |
| 2. Poluição de rios, lagos, praias | 6. Enchentes |
| 3. Poluição do ar | 7. Queimadas |
| 4. Desmatamento das florestas | 8. Outros |

87. O aquecimento global é um problema ambiental muito grave, pouco grave ou nada grave?

1. Muito grave
2. Pouco grave
3. Nada grave → Passe para a questão 89
4. Não sabe/não sabe o que é aquecimento global → Passe para a questão 89

88. Na sua opinião, quem deveria/poderia resolver o problema do aquecimento global? (RE) (RU)
[Não ler as alternativas. Deixe a pessoa responder à vontade; se mencionar mais que uma alternativa, assinale apenas aquela que a pessoa achar mais importante]

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Cada um de nós | 8. Os líderes mundiais |
| 2. Prefeitura | 9. Empresários |
| 3. Governo Estadual | 10. Meios de comunicação |
| 4. Governo Federal | 11. Cientistas |
| 5. Organismos internacionais (ONU, etc.) | 12. Igreja |
| 6. Entidades ecológicas | 13. Militares |
| 7. As comunidades locais | 14. Outros |

A(o) Sra(r) CONCORDA ou DISCORDA com as seguintes frases:

89. “Estaria disposta a conviver com mais poluição se isso trouxesse mais emprego.”

1. Concorda 2. Discorda 3. Nem concorda, nem discorda; não sabe/não opinou (Espontânea)

90. “O Brasil tem uma natureza tão rica que não precisa controlar a exploração de seus recursos naturais como outros países.”

1. Concorda 2. Discorda 3. Nem concorda, nem discorda; não sabe/não opinou (Espontânea)

91. “A natureza é sagrada e o homem não deve interferir nela.”

1. Concorda 2. Discorda 3. Nem concorda, nem discorda; não sabe/não opinou (Espontânea)

92. Na sua opinião, quem deveria resolver os problemas ambientais indicados pela população? (RE) e (RU)

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Cada um de nós | 8. Os líderes mundiais |
| 2. Prefeitura | 9. Empresários |
| 3. Governo Estadual | 10. Meios de comunicação |
| 4. Governo Federal | 11. Cientistas |
| 5. Organismos internacionais (ONU, etc.) | 12. Igreja |
| 6. Entidades ecológicas | 13. Militares |
| 7. As comunidades locais | 14. Outros |

O que a Sra. estaria disposta a fazer para ajudar na proteção do meio ambiente? 1. Sim 2. Não

93. Separar o lixo a ser reciclado ☐
94. Eliminar o desperdício de água ☐
95. Reduzir o consumo de energia e gás ☐
96. Participar de mutirão ☐
97. Campanha contra empresas que poluem ☐
99. Contribuir para organizações ambientais ☐
100. Pagar mais por alimentos sem produtos químicos ☐
101. Eletrodomésticos que consomem menos ☐

A Sra. praticou alguma das seguintes ações nos últimos 12 meses? 1. Sim 2. Não

103. Evitar jogar no lixo comum produtos tóxicos (como tintas, solventes, pilhas) ☐
104. Deixar de comprar algum produto devido a informações contidas no rótulo ☐
105. Consertar algum produto quebrado para prolongar sua vida útil ☐
106. Diminuir o consumo de carne por razões de saúde ☐
107. Parar de comprar algum produto por acreditar que fazia mal ao meio ☐

Gostaríamos de saber onde a senhora e os membros de sua família utilizam comércio, serviços e lazer; se utilizam na sua cidade, em outra cidade da região metropolitana, ou fora dela.
Atenção: as repostas devem ser dadas considerando-se o conjunto dos membros de cada faixa etária, não se aceitando respostas múltiplas. Deve-se pedir o destino (Onde?) e meio de transporte (Como vai?) de maior frequência. O informante responderá pelo conjunto da família, sempre considerando a resposta de maior frequência.

	Frequênta?	Com qual frequência?	Onde?	Como vai?	Frequênta?	Com qual frequência?	Onde?	Como vai?	Frequênta?	Com qual frequência?	Onde?	Como vai?
Cultura e Lazer	1. Sim	1. Todo dia	() *	() **	1. Sim	1. Todo dia	() *	() **	1. Sim	1. Todo dia	() *	() **
	2. Não	2. Semanal			2. Não	2. Semanal			2. Não	2. Semanal		
		3. Mensal				3. Mensal				3. Mensal		
		4. Mais raro				4. Mais raro				4. Mais raro		
	Jovens de 15 - 24 anos				Adultos de 25 - 65 anos				Idosos - Mais de 65 anos			
107. Cinema												
108. Teatro / Shows												
109. Bares e festas												
110. Shopping-centers (a passeio)												
111. Eventos e reuniões de organizações (religiosas, profissionais, etc)												
112. Feiras, exposições, museus e rodeios												
113. Parques, praia, represas												
114. Cursos (informática, inglês, trabalhos manuais etc.)												

Agora, gostaríamos de saber se a Sra. (Sr) considera que nos trajetos realizados pelos membros de sua família (referentes ao aos trajetos de cultura e lazer e trabalho ou estudo) pode existir algum tipo de perigo****
Atenção: as repostas devem ser dadas considerando-se o conjunto dos membros de cada faixa etária, não se aceitando respostas múltiplas.
O informante responderá pelo conjunto da família, sempre considerando a resposta de maior frequência.

Perigos	Jovens de 15 - 24 anos	Adultos de 25 - 65 anos	Idosos - Mais de 65 anos
115. Cultura e Lazer*****			
116. Trabalho e estudo			

**** Meio de Transporte**

1. Público (ônibus e vans)
2. Individual (carro)
3. Fretado (ônibus e vans)
4. Táxi
5. Bicicleta
6. A pé
7. A pé e de ônibus
8. Individual (moto)

****** Perigos**

1. Violência, crime, e falta de segurança
2. Tráfico de drogas
3. Transito e acidentes de carro
4. Inundações, enxurradas e deslizamentos
5. Poluição
6. Outros
7. Não
8. Não sabe

*** Lista de cidades das duas regiões [poderá constar a numeração-código no próprio mapa das regiões]**

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. Americana | 17. Sumaré |
| 2. Arthur Nogueira | 18. Valinhos |
| 3. Campinas | 19. Vinhedo |
| 4. Cosmópolis | 20. Bertiooga |
| 5. Engenheiro Coelho | 21. Cubatão |
| 6. Holambra | 22. Guarujá |
| 7. Hortolândia | 23. Itanhaém |
| 8. Indaiatuba | 24. Mongaguá |
| 9. Itatiba | 25. Peruibe |
| 10. Jaguariúna | 26. Praia Grande |
| 11. Monte Mor | 27. Santos |
| 12. Nova Odessa | 28. São Vicente |
| 13. Paulínia | 29. São Paulo |
| 14. Pedreira | 30. Cidade da Região Metropolitana de SP |
| 15. Santo Antônio de Posse | 31. Outra cidade |
| 16. Santa Bárbara D'Oeste | |

	Onde?	Como vai?	Onde?	Como vai?	Onde?	Como vai?
	() *	() **	() *	() **	() *	() **
	Jovens 15 - 24 anos		Adultos 25 - 65 anos		Idosos - Mais de 65 anos	
117. Mercado (compra do mês)***						
118. Compras em geral						
119. Serviços médico-hospitalares						

- * Preencher com código da cidade
 ** Preencher com o código da meio de transporte
 *** Preencher apenas para uma categoria grupo de idade
 **** Preencher com a tabela de perigos
 ***** Considerar os trajetos de cultura e lazer (questos 108 a 115) em geral

ANEXO B – Questionário Módulo 2 - Características Sociodemográficas Gerais da População

Módulo 2 - Características Sociodemográficas Gerais da População

Características Gerais									
1. Quantas famílias moram na casa?					2. Quantas pessoas moram na casa?				
[Entrevistador: Não perguntar, assinalar a resposta conforme as questões 4, 7 e 8]									
Características gerais da população									
PARA TODOS OS MORADORES DO DOMICÍLIO									
3. Nº de ordem	4. Nome	5. Idade	6. Nº da Família	Relação com o Responsável		9. Sexo	10. Religião	11. Cor	12. Estado civil
				7. Do domicílio	8. Da família				
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
			1. Família principal 2. 2ª Família 3. 3ª Família 4. 4ª Família	1. Chefe 2. Cônjuge 3. Filho/ (a) 4. Filho (a) adotivo/Criação 5. Enteados (as) (filhos do cônjuge) 6. Genro/ Nora 7. Neto (a) 8. Sobrinho (a) 9. Cunhado (a) 10. Pai/ Mãe 11. Sogro (a) 12. Irmão (a) 13. Outro Familiar 14. Agregado (a) 15. Pensionista 16. Empregado Doméstico 17. Parente do Empregado 99. Não sabe	1. Masculino 3. Feminino	1. Espírita 2. Kardecista 3. Candomblé 4. Umbanda 5. Religiões Orientais 6. Evangélica (crente) 7. Protestante Tradicional 8. Católica Romana 9. Judaica ou Israelita 10. Muçumano 11. Sem Religião 12. Outra	1. Branca 2. Preta 3. Parda 4. Amarela 5. Indígena	1. Solteiro 2. Casado Civil 3. Casado Religioso 4. Casado Civil/Religioso 5. Viúvo 6. Divorciado 7. Separado/Desquitado	

Família e Nupcialidade - PARA PESSOAS DE 10 ANOS E MAIS														
Nº de ordem	13. [NOME] vive ou já viveu em companhia de cônjuge, esposo/a ou companheiro/a?	14. Quantas uniões [NOME] teve ao todo?	15. Quantos anos faz desde que [NOME] uni-u-se pela primeira vez?	16. Quantos anos [NOME] tinha quando uni-u-se pela primeira vez?	17. Quantos anos faz que [NOME] iniciou a união atual/última?	18. Quantos anos [NOME] tinha quando iniciou a atual ou última união?	19. Natureza da união atual ou última de [NOME]	20. Há quantos anos [NOME] rompeu a última união?	21. [NOME] teve filhos nascidos vivos?	22. Quantos filhos [NOME] teve?	Dos filhos que [NOME] teve, quantos moram neste domicílio		Dos filhos que [NOME] teve, quantos moram em outro domicílio?	
											23. Homens	24. Mulheres	25. Homens	26. Mulheres
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
	1. Vive atualmente 2. Já viveu 3. Não viveu → 14 → 21	Em número de uniões Uma → 17 Mais → 15	99. Não sabe	99. Não sabe	99. Não sabe	99. Não sabe	1. C. Civil 2. C. Religioso 3. C. Civil e Religioso 4. União Consensual Se união em vigor → 21	99. Não sabe 01= até 1 ano	1. Sim 2. Não 9. Não Sabe	99. Não sabe → Passe para 27	Nº de filhos homens 00: Nenhum 99. Não sabe	Nº de filhas mulheres 00: Nenhum 99. Não sabe	Nº de filhos homens 00: Nenhum 99. Não sabe	Nº de filhas mulheres 00: Nenhum 99. Não sabe

Mobilidade Espacial - PARA TODOS OS MORADORES														Educação	
Nº de Ordem	27. Lugar de nascimento	Município/ UF/ País estrangeiro de				Tempo de Residência (em anos completos e ininterruptos)			Trabalha			Estuda (Escola ou creche)			APENAS PARA MAIORES DE 5 ANOS
		28. Residência Anterior	29. Residência cinco anos antes	30. Nº de municípios onde morou? (inclui o atual)	31. Nº. de mudanças dentro do município atual	32. No município atual	33. No bairro atual	34. Na casa atual	35. Onde	36. Duração do deslocamento	37. Modo deslocamento	38. Onde	39. Duração do deslocamento	40. Modo deslocamento	41. [NOME] sabe ler e escrever
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
	00. O mesmo 01. Sede metropolitana 02. Outro município da RM 03. Município da RMSP 04. Outro município do ESP 05. Outra UF - [Código da UF] 80. Outro País	00. O mesmo 01. Sede metropolitana 02. Outro município da RM 03. Município da RMSP 04. Outro município do ESP 05. Outra UF - [Código da UF] 80. Outro País	00. O Mesmo 01. Sede metropolitana 02. Outro município da RM 03. Município da RMSP 04. Outro município do ESP 05. Outra UF - [Código da UF] 80. Outro País	99. Não sabe	99. Não sabe	00. Para menos de um ano	00. Para menos de um ano	00. Para menos de um ano	00. O mesmo 01. Sede metropolitana 02. Outro município da RM 03. Município da RMSP 04. Outro município do ESP 05. Cubatão [] Outra UF - código da UF 80. Outro País 99. Não Trabalha	1. De 0 até 15 minutos 2. Mais de 15 até 30 minutos 3. Mais de 30 até 45 minutos 4. Mais de 45 minutos até 1 hora 5. Mais de 1h até 1:30h 6. Mais de 1:30h até 2h 7. Mais de 2h até 2:30h 8. Mais de 2:30h até 3h 9. Mais de 3h 98. Não sabe	1. Público (ônibus e vans) 2. Individual (carro) 3. Fretado (ônibus e vans) 4. Táxi 5. Bicicleta 6. A pé 7. A pé e de ônibus 8. Individual (moto)	00. O mesmo 01. Sede metropolitana 02. Outro município da RM 03. Município da RMSP 04. Outro município do ESP 05. Cubatão [] Outra UF - código da UF 80. Outro País 99. Não estuda	1. De 0 até 15 minutos 2. Mais de 15 até 30 minutos 3. Mais de 30 até 45 minutos 4. Mais de 45 minutos até 1 hora 5. Mais de 1h até 1:30h 6. Mais de 1:30h até 2h 7. Mais de 2h até 2:30h 8. Mais de 2:30h até 3h 9. Mais de 3h 98. Não sabe	1. Público (ônibus e vans) 2. Individual (carro) 3. Fretado (ônibus e vans) 4. Táxi 5. Bicicleta 6. A pé 7. De perua escolar 8. De ônibus da prefeitura 9. Individual (moto)	1. Sabe ler e escrever 2. Não sabe 3. Não sabe, menor de 05 anos

Códigos UF: 11 Rondônia, 12 Acre, 13 Amazonas, 14 Roraima, 15 Pará, 16 Amapá, 17 Tocantins, 21 Maranhão, 22 Piauí, 23 Ceará, 24 R G Norte, 25 Paraíba, 26 Pernambuco, 27 Alagoas, 28 Sergipe, 29 Bahia, 31 Minas Gerais, 32 Espírito Santo, 33 Rio de Janeiro, 35 São Paulo, 41 Paraná, 42 Santa Catarina, 43 R G Sul, 50 Mato Grosso do Sul, 51 Mato Grosso, 52 Goiás, 53 Distrito Federal.

Educação										
MORADORES QUE FREQUENTAM ESCOLA OU CRECHE							MORADORES QUE NÃO FREQUENTAM ESCOLA OU CRECHE			
							PARA TODOS OS MORADORES		MENORES DE 25 ANOS	
Nº de ordem	42. [NOME] Frequenta escola ou creche?	43. Grau que [NOME] frequenta	44. Série/ano que [NOME] frequenta	45. Há quanto tempo [NOME] frequenta escola ou creche (em anos)	46. Período que [NOME] frequenta	47. A escola ou creche que [NOME] frequenta é:	48. Último grau que frequentou	49. Última série concluída	50. Quanto tempo [NOME] não frequenta? (em anos)	51. Por qual motivo [NOME] não frequenta mais a escola ou creche?
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
	1. Sim → siga 3. Não → Siga para 48	1. Creche 2. Pré-Escola 3. Regular – Ensino Fundamental 4. Supletivo Ensino Fundamental 5. Regular – Ensino Médio 6. Supletivo Ensino Médio 7. Ensino Técnico 8. Curso Pré-Vestibular 9. Faculdade 10. Pós-Graduação 11. Alfabetização de Adultos	0. Não Seriado 1. 1º ano 2. 2º ano 3. 3º ano 4. 4º ano 5. 5º ano 6. 6º ano 7. 7º ano 8. 8º ano 9. Não sei	00. Menos de um ano 99. Não sei	1. Manhã 2. Tarde 3. Noite 4. Integral 9. Não sabe	1. Estadual 2. Municipal 3. Particular 4. Fundação ou Entidade 5. Outro 6. Não sabe	1. Creche 2. Pré-Escola 3. Regular – Ensino Fundamental 4. Supletivo Ensino Fundamental 5. Regular – Ensino Médio 6. Supletivo Ensino Médio 8. Ensino Técnico 9. Curso Pré-Vestibular 10. Faculdade 11. Pós Graduação 12. Alfabetização de Adultos 13. Nunca frequentou	0. Não seriado 1. 1º ano 2. 2º ano 3. 3º ano 4. 4º ano 5. 5º ano 6. 6º ano 7. 7º ano 8. 8º ano 9. Não sei	00. Menos de um ano 09. Não sabe	1. Não gosta de estudar 2. Não quer estudar 3. Prefere só trabalhar 4. Preciso trabalhar para ajudar no orçamento doméstico 5. Parou por um tempo 6. Doença ou incapacidade 7. Os pais ou responsáveis não querem que estude 8. Ajudar nos afazeres domésticos 9. Procurar emprego 10. Falta de vaga na escola/creche 11. Não existe escola/creche perto de casa 12. Não tem curso diurno 13. Não tem curso noturno 14. A escola/creche é muito ruim, violenta, etc; 15. Se casou 16. Ficou grávida / teve filho 17. Prefere ficar com a turma 18. Motivos Financeiros

Educação				Adolescentes e jovens		
TODOS MORADORES MENORES DE 17 ANOS			TODOS MORADORES MAIORES DE 17 ANOS	PARA PESSOAS DE 17 A 24 ANOS		
	52. [NOME] frequentou escola/ creche o ano passado?	53. Com quem fica [NOME] quando não está na escola/creche?	54. No tempo livre, o que [NOME] faz principalmente?	55. Qual o principal lugar onde [NOME] acessa a internet?	56. [NOME] frequenta outro tipo de atividade educacional (idiomas, computação, especialização etc)?	57. [NOME] frequenta outro tipo de atividade cultural ou esportiva?
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
	1. Sim 2. Não	1. Pai e mãe em casa 2. Mãe em casa 3. Pai em casa 4. Avós no próprio domicílio 5. Avós em outro domicílio. 6. Outros parentes no domicílio 7. Outros parentes em outro domicílio 8. Irmãos 9. Empregada 10. Passa o dia todo na escola/creche 11. Não tem esquema fixo 12. Ninguém 13. Vizinhos remunerados 14. Vizinhos não remunerados 15. Outro 99. NS / NR 00. NSA	1. Fica à toa na rua 2. Faz algum curso ou esporte 3. Faz bicos 4. Cuida de alguém da família 5. Estuda/lê 6. Em casa com outras atividades 9. Não tem tempo livre	1. Em casa 2. Numa Lanhouse 3. Centro comunitário, igreja etc. 4. Trabalho 5. Biblioteca 6. Outro espaço público 7. Na escola 8. Na casa de parentes, amigos ou vizinhos 9. Não acessa	1. Sim, paga 2. Sim, gratuita 3. Sim, ambos, pago e gratuito 9. Não	1. Sim, paga 2. Sim, gratuita 3. Sim, ambos, pago e gratuito 9. Não

SAÚDE									
Para TODOS OS MORADORES									
Nº de Ord em	58. De um modo geral, o(a) Sr(a) considera o estado de saúde de [NOME] como:	59. [NOME] tem plano de saúde ou convênio médico? (não inclui plano odontológico)	60. Nas duas últimas semanas [NOME] deixou de realizar alguma atividade habitual* por problema de saúde?	61. Quantos dias [NOME] deixou de realizar atividades habituais* por problema de saúde nas duas últimas semanas?	62. Qual foi o principal motivo pelo qual [NOME] deixou de realizar atividades habituais* por problema de saúde nas duas últimas semanas?	63. Qual o último serviço de saúde que [NOME] procurou nos últimos 15 dias?	64. Qual a localização do último serviço de saúde que [NOME] procurou nesses últimos 15 dias?	65. Qual foi o meio de transporte utilizado na última vez que procurou serviço de saúde nesses últimos 15 dias?	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
	1. Muito bom; 2. Bom; 3. Regular; 4. Ruim; 5. Muito Ruim; 9. Não sabe;	01. Não; 02. Sim, somente p/ Consultas médicas; 03. Sim, somente para Internação; 04. Sim, somente para Exames; 05. Sim, para Consultas e exames; 06. Sim, para Consultas e internações; 07. Sim, para Internações e exames; 08. Sim, para Consultas, exames e internações; 99. Não sabe	(*) No trabalho, na escola, lazer (brincar, passear, ir à igreja, etc) 1. Sim; 2. Não → passe para 63 9. Não sabe → passe para 63		01, 02, 03, ...15 (dias) 99. Não sabe.	01. Diarréia ou vômito; 02. Problema respiratório; 03. Problema coração ou de pressão; 04. Problema mental ou emocional; 05. Problema alérgico; 06. Outra doença; 07. Problema odontológico; 08. Acidente no local de trabalho ou escola; 09. Acidente no trânsito; (a pé, bicicleta, ônibus, carro, moto, etc) 10. Outro Acidente; (queda, queimadura, etc.) 11. Agressão; 12. Outro motivo; 99. Não sabe;	1. Não procurou → passe para 66 2. Posto ou centro de saúde; 3. Pronto socorro do SUS ou hospital conveniado (HC e Municipal); 4. Outro atendimento público (SUS); 5. Serviços privados ou de convênio/plano de saúde. 9. Não sabe	1. No próprio bairro; 2. Outro bairro no município de residência; 3. Sede metropolitana 4. Outro município da RM; 5. Outro município fora da RM; 9. Não sabe	01. A pé ou bicicleta; 02. Carro/moto próprio; 03. Transporte coletivo; 04. Táxi; 05. Carro/moto emprestado; 06. Pagou um parente, amigo e/ou vizinho; 07. Carona; 08. Ambulância; 99. Não sabe

SAÚDE												
Nº de Ordem	Moradores com 20 anos ou mais				Mulheres com 20 anos ou mais				Homens com 40 anos ou mais		Todos com 60 anos ou mais	
	66. Quando foi a última vez que [NOME] fez exame preventivo para Diabetes	67. Onde [NOME] realizou o último exame para Diabetes?	68. Quando foi a última vez que [NOME] fez exame preventivo para Hipertensão	69. Onde realizou o último exame para Hipertensão?	70. Quando foi a última vez que [NOME] fez exame de Mamografia?	71. Onde realizou o último exame de Mamografia?	72. Quando foi a última vez que [NOME] fez exame preventivo para Câncer de Colo de Útero (Papa Nicolau)?	73. Onde [NOME] realizou o último exame preventivo para Câncer de Colo de Útero (Papa Nicolau)?	74. Quando foi a última vez que [NOME] fez exame preventivo para Câncer de próstata?	75. Onde [NOME] realizou o último exame preventivo para Câncer de próstata?	76. [NOME] requer algum cuidado ou ajuda especial no dia-a-dia	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
	1. Menos de 1 ano 2. De 1 a 2 anos 3. De 3 a 4 anos 4. Mais de 4 anos 5. Nunca fez → Passe para 68 9. Não sabe → Passe para 68	01. Posto ou Centro de Saúde (CS) no bairro de residência; 02. Posto ou CS em outro bairro, no município de residência; 03. Posto ou CS na sede da RM ; 04. Posto ou CS em outro município da RM; 05. Outro serviço público (SUS) no município de residência; 06. Outro serviço público (SUS) na sede da RM; 07. Outro serviço público (SUS) em outro município da RM; 08. Outro serviço público (SUS) em município fora da RM; 09. Serviço particular ou convênio, no município de residência; 10. Serviço particular ou convênio, em outro município; 99. Não sabe	1. Menos de 1 ano 2. De 1 a 2 anos 3. De 3 a 4 anos 5. Mais de 4 anos 6. Nunca fez → Passe para 70 9. Não sabe → Passe para 70	01. Posto ou Centro de Saúde (CS) no bairro de residência; 02. Posto ou CS em outro bairro, no município de residência; 03. Posto ou CS na sede da RM ; 04. Posto ou CS em outro município da RM; 05. Outro serviço público (SUS) no município de residência; 06. Outro serviço público (SUS) na sede da RM; 07. Outro serviço público (SUS) em outro município da RM; 08. Outro serviço público (SUS) em município fora da RM; 09. Serviço particular ou convênio, no município de residência; 10. Serviço particular ou convênio, em outro município; 99. Não sabe	1. Menos de 1 ano 2. De 1 a 2 anos 3. De 3 a 4 anos 5. Mais de 4 anos 6. Nunca fez → Passe para 72 9. Não sabe → Passe para 72	01. Posto ou Centro de Saúde (CS) no bairro de residência; 02. Posto ou CS em outro bairro, no município de residência; 03. Posto ou CS na sede da RM ; 04. Posto ou CS em outro município da RM; 05. Outro serviço público (SUS) no município de residência; 06. Outro serviço público (SUS) na sede da RM; 07. Outro serviço público (SUS) em outro município da RM; 08. Outro serviço público (SUS) em município fora da RM; 09. Serviço particular ou convênio, no município de residência; 10. Serviço particular ou convênio, em outro município; 99. Não sabe	1. Menos de 1 ano 2. De 1 a 2 anos 3. De 3 a 4 anos 5. Mais de 4 anos 6. Nunca fez → Passe para 76 9. Não sabe → Passe para 76	01. Posto ou Centro de Saúde (CS) no bairro de residência; 02. Posto ou CS em outro bairro, no município de residência; 03. Posto ou CS na sede da RM ; 04. Posto ou CS em outro município da RM; 05. Outro serviço público (SUS) no município de residência; 06. Outro serviço público (SUS) na sede da RM; 07. Outro serviço público (SUS) em outro município da RM; 08. Outro serviço público (SUS) em município fora da RM; 09. Serviço particular ou convênio, no município de residência; 10. Serviço particular ou convênio, em outro município; 99. Não sabe	1. Menos de 1 ano 2. De 1 a 2 anos 3. De 3 a 4 anos 5. Mais de 4 anos 6. Nunca fez → Passe para 76 9. Não sabe → Passe para 76	01. Posto ou Centro de Saúde (CS) no bairro de residência; 02. Posto ou CS em outro bairro, no município de residência; 03. Posto ou CS na sede da RM ; 04. Posto ou CS em outro município da RM; 05. Outro serviço público (SUS) no município de residência; 06. Outro serviço público (SUS) na sede da RM; 07. Outro serviço público (SUS) em outro município da RM; 08. Outro serviço público (SUS) em município fora da RM; 09. Serviço particular ou convênio, no município de residência; 10. Serviço particular ou convênio, em outro município; 99. Não sabe	1. Sim, para locomoção fora do domicílio; 2. Sim, para locomoção dentro e fora do domicílio; 3. Sim, para locomoção e necessidades vitais básicas; 4. Sim, para locomoção, necessidades vitais básicas e para alimentar-se; 5. Todas as anteriores e mais algumas; 6. Nenhum; 9. Não sabe.	

Módulo 3 – Trabalho e Rendimentos (Para pessoas de 10 anos e mais)

cód. Mod. 2

Nome do Investigado:

1. Procurou trabalho nos últimos 30 dias (período de 01/06/07 a 30/06/07)?

- 1. Sim** **2. Não → pule para pergunta 3**

2. O que fez, (no período de 01/06/2007 a 30/06/2007) para encontrar trabalho?

1. Consultou empregadores (fez ficha, currículo)
2. Fez concurso
3. Inscreveu-se em concurso
4. Consultou agência ou sindicato
5. Consultou associação de bairro, igreja
6. Colocou ou respondeu anúncio
7. Consultou parente, amigo, colega
8. Tomou medida para iniciar negócio
9. Outra providência
10. Nada fez → **Continue**

3. Por que NÃO procurou trabalho? (período de 01/06/2007 a 30/06/2007)?

1. Pela dificuldade de encontrar trabalho
2. Teve problemas temporários que interromperam a procura de trabalho neste período
3. Tem proposta de trabalho assegurada
4. Não precisa mais trabalhar
5. Não pode trabalhar por razões pessoais ou familiares
6. Já encontrou/ já tem o trabalho procurado
7. Outros motivos

4. Qual o principal motivo que o levou a procurar trabalho?

1. Para mudar de trabalho
2. Estava desocupado e não conseguiu o trabalho
3. Para ter um trabalho adicional
4. Para conseguir mais clientes ou serviços
5. Estava desocupado e já conseguiu o trabalho procurado
6. Por ter tempo disponível para realizar trabalho agrícola sazonal

5. Trabalhou na semana de 24/06/2007 a 30/06/2007?

1. Sim, de forma regular ou ocasional (porque apareceu serviço).
2. Não, mas tinha trabalho (interrupção temporária, férias, viajando, não é nestes dias que trabalha, licença saúde ou maternidade) **1 e 2: Continue**

3. Sim, mas estava de aviso prévio
4. Sim, mas em caráter excepcional (porque sobrou tempo dos afazeres domésticos, estudantis, etc.)
5. Não, porque não tinha trabalho (o serviço acabou, perdeu ou deixou o emprego, é a primeira vez que procura trabalho)
- 3, 4 e 5: Pule para 34**

- 6. Não, porque não costuma trabalhar (dona de casa, estudante, aposentado etc) → Pule para 33**

6. O trabalho que realizou na semana de 24/06/2007 a 30/06/2007 era remunerado?

1. Sim 2. Não

7. Normalmente, este trabalho da semana de 24/06/2007 a 30/06/2007 é realizado com que frequência?

1. Regular contínua ou regular descontínua 2. Irregular —> Pule para 34

| | | | | CNAE

| | | | CBO

10. Possui pessoas trabalhando sob sua responsabilidade?

- 1. Ninguém 2. De 1 a 5 3. De 6 a 10 4. De 11 a 49 5. 50 ou mais**

11. Tem contato com outras pessoas no trabalho?

- 1. Sim** **2. Não**

12. No seu trabalho tem contatos com outras empresas ou repartições públicas?

1. Sim 2. Não

13. No seu trabalho principal, o senhor é: (Ler as alternativas), (RU)

1. Empregado assalariado }
2. Empregado com contrato de autônomo } → Continue
3. Empregado doméstico mensalista
4. Empregado doméstico diarista
5. Conta própria ou autônomo
6. Parceiro, arrendatário, meeiro ou assemelhado }
7. Profissional universitário autônomo } → Pule para 18
8. Empregador
9. Dono de negócio familiar
10. Trabalhador familiar
11. Presta serviço militar obrigatório ou religioso assistencial com alguma remuneração: → Pule p/ 22

Recebeu alguns destes benefícios referentes ao mês de junho de 2007? (RM – Ler).

Assinale: 1. Sim 2. Não 9. NS/NR

14. Qualquer auxílio alimentação ☐ 16. Plano Saúde ☐
15. Qualquer auxílio transporte ☐ 17. Algum outro ☐

18. Tem carteira profissional assinada pelo atual empregador?

1. Sim }
2. Não, porque não é empregado } → Continue
3. Não, por outro motivo }
4. Não, porque é funcionário público estatutário ou militar de carreira → Pule para 20

19. Quantos empregados normalmente trabalham nesta empresa, negócio ou instituição?

1. Nenhum, trabalha sozinho 6. De 11 a 49
2. Nenhum, trabalha com familiares ou sócios 7. De 50 a 200
3. De 1 a 2 8. Mais de 200
4. De 3 a 5 9. Não sabe
5. De 6 a 10

Quantas horas trabalha normalmente na semana?

20. No seu trabalho principal: _____ horas

21. Em trabalhos adicionais remunerados: _____ horas

22. Como recebe os rendimentos do seu trabalho principal?

1. Exclusivamente em dinheiro
2. Exclusivamente em espécie
3. Parte em dinheiro e parte em espécie
4. Não recebe, porque é trabalhador familiar → Pule para 31

Em relação ao mês de junho/2007, quanto recebeu?

000000: Não tem **999999:** NS/NR

- 23. Rendimento líquido mensal do seu trabalho principal?**
24. Rendimentos do(s) seu(s) trabalho(s) adicional (ais)

No mês de junho/2007 recebeu algum dos seguintes rendimentos:

25. Aposentadoria
26. Auxílio tratamento de saúde/maternidade
27. Pensão previdência social
28. Programas governamentais de transferência de renda
29. Pensão Alimentícia
30. Doação ou mesada recebida de parente não morador
31. Soma dos outros rendimentos (arrendamentos, aluguéis, doações, empregos de capital etc.) não enquadrados nas categorias anteriores

32. Tempo no atual emprego ou negócio (trabalho principal):

anos meses dias → **Passar para a 50 e encerre este módulo.**

33. Qual o principal motivo por não trabalhar ou trabalhar apenas de vez em quando?

1. Doente, incapacitado ou inválido
2. Não encontra nenhum trabalho, o que ganharia não compensa, não tem profissão
3. Não tem com quem deixar os filhos
4. Não tem quem cuide da casa
5. O marido (pais) não deixa(m)
6. É dona de casa ou ajuda no trabalho doméstico
7. Está estudando
8. Por causa da idade
9. Aposentado
10. Não precisa trabalhar
11. Outro motivo

Em relação ao mês de junho/2007, recebeu algum dos rendimentos abaixo:

000000: Não tem 999999: NS/NR

34. Aposentadoria | | | | | | | |
35. Rendimento último trabalho | | | | | | | |
36. Seguro desemprego | | | | | | | |
37. Pensão previdência social | | | | | | | |
38. Benefício de prestação continuada (BPC) | | | | | | | |
39. Pensão alimentícia | | | | | | | |
40. Rendimento de trabalho ocasional ou excepcional | | | | | | | |
41. Transferências de programas governamentais (Bolsa Família,...) | | | | | | | |
42. Outras transferências (bolsas de estudo) | | | | | | | |
43. Doação ou mesada de parente não morador | | | | | | | |
44. Soma dos outros rendimentos (arrendamentos, aluguéis, doações, empregos de capital, etc...) não enquadrados nas categorias anteriores | | | | | | | |

45. Já trabalhou anteriormente, de forma regular?

1. Sim, em trabalho remunerado
2. Sim, em negócio de parente como trabalhador familiar
3. Não → **Pule para 50**

} → Continue

46. Quanto tempo faz que deixou o último trabalho? | | | | | meses

47. Qual a atividade do negócio ou da empresa na qual exercia o seu trabalho principal? (Descreva detalhadamente o que fazia, como fazia e para que fazia)

48. Qual sua ocupação e cargo na empresa na qual exercia este trabalho? Descreva o que fazia, como fazia e porque fazia

49. Neste trabalho o senhor era:

- | | |
|--|--|
| 1. Empregado assalariado com contrato permanente | |
| 2. Empregado com contrato temporário | |
| 3. Empregado com contrato de autônomo | 8. Profissional Universitário autônomo |
| 4. Empregado doméstico mensalista | 9. Empregador |
| 5. Empregado doméstico diarista | 10. Dono de negócio familiar |
| 6. Conta própria ou autônomo | 11. Trabalhador familiar |
| 7. Parceiro, arrendatário, meeiro ou assemelhado | 12. Outro |

50. Nos últimos 12 meses ficou sem nenhum rendimento por algum mês? 00: Não | | | | | meses

Módulo 3 – Trabalho e Rendimentos (Para pessoas de 10 anos e mais)

Quest.: _____ cód. Mod. 2 | | | | Nome do Investigado: _____

1. Procurou trabalho nos últimos 30 dias (período de 01/06/2007 a 30/06/2007)?

1. Sim 2. Não → pule para pergunta 3

2. O que fez, (período de 01/06/2007 a 30/06/2007) para encontrar trabalho?

1. Consultou empregadores (fez ficha, currículo)
2. Fez concurso
3. Inscreveu-se em concurso
4. Consultou agência ou sindicato
5. Consultou associação de bairro, igreja
6. Colocou ou respondeu anúncio
7. Consultou parente, amigo, colega
8. Tomou medida para iniciar negócio
9. Outra providência

→ Pule para 4

10. Nada fez → Continue

3. Por que NÃO procurou trabalho? (período de 01/06/2007 a 30/06/2007)?

1. Pela dificuldade de encontrar trabalho
2. Teve problemas temporários que interromperam a procura de trabalho neste período
3. Tem proposta de trabalho assegurada
4. Não precisa mais trabalhar
5. Não pode trabalhar por razões pessoais ou familiares
6. Já encontrou/ já tem o trabalho procurado
7. Outros motivos

→ Pule para 5

ANEXO D – Questionário Módulo 4 – Mobilidade Espacial

46. Quanto tempo faz que deixou o último trabalho? |__|_|_| meses

47. Qual a atividade do negócio ou da empresa na qual exercia o seu trabalho principal? (Descreva detalhadamente o que fazia, como fazia e para que fazia)

48. Qual sua ocupação e cargo na empresa na qual exercia este trabalho? Descreva o que fazia, como fazia e porque fazia

49. Neste trabalho o senhor era:

- | | |
|--|--|
| 1. Empregado assalariado com contrato permanente | 8. Profissional Universitário autônomo |
| 2. Empregado com contrato temporário | 9. Empregador |
| 3. Empregado com contrato de autônomo | 10. Dono de negócio familiar |
| 4. Empregado doméstico mensalista | 11. Trabalhador familiar |
| 5. Empregado doméstico diarista | 12. Outro |
| 6. Conta própria ou autônomo | |
| 7. Parceiro, arrendatário, meeiro ou assemelhado | |

50. Nos últimos 12 meses ficou sem nenhum rendimento por algum mês? **00: Não** |__|_|_| meses

Módulo 4 – Mobilidade Espacial

Atenção: Informações sobre o RESPONSÁVEL PELO DOMICÍLIO

Agora gostaria que a senhora me fornecesse algumas informações sobre o responsável por este domicílio. Falaremos de suas mudanças de domicílios (se é que existiram); num primeiro momento pensaremos em termos de região e depois em termos de município.

1. (Nome – RD) sempre morou neste município? 1. Sim → Passe para a 19 2. Não

2. (Nome – RD) já morou em outro município fora dessa Região?

1. Sim 2. Não → Passe para a 9

3. Quando (Nome – RD) chegou à Região foi morar em:

- | | |
|---|--------------------------------|
| 1. Casa própria em bairro ou loteamento | 5. Casa cedida |
| 2. Casa alugada | 6. Pensão |
| 3. Casa de parentes | 7. Alojamento |
| 4. Casa de amigos | 8. Moradia em área de ocupação |

4. (Nome – RD) chegou à Região com:

- | | |
|---------------------|------------------------------------|
| 1. Cônjuge e filhos | 5. Com os pais e/ou irmãos |
| 2. Só com cônjuge | 6. Com amigos e/ou outros parentes |
| 3. Só com filhos | 9. Não sabe |
| 4. Sozinho(a) | |

5. Qual o principal motivo que levou (Nome – RD) a se mudar para a Região? **(RU) (RE)**

- | | |
|--|------------------------------------|
| 1. Tinha oferta de terrenos baratos | |
| 2. Tinha oferta de casas baratas | |
| 3. Conseguiu um financiamento do governo para a casa própria (Cohab, CDHU etc.) | |
| 4. Trabalhar ou procurar trabalho na região | |
| 5. Trabalhar ou procurar trabalho no município | |
| 6. Foi transferido de emprego | |
| 7. Buscou tratamento médico na região | |
| 8. Buscou tratamento médico no município | |
| 9. Estudar na região | |
| 10. Estudar no município | |
| 11. Tinha parente no município | |
| 12. Casou-se com um residente do município | |
| 13. Lugar mais tranquilo | |
| 14. Aproveitar os benefícios oferecidos pela região (serviços, saúde, educação etc.) | |
| 15. Acompanhar família | |
| 16. Outros | 99. Não sabe ou não quer responder |

6. Como (Nome – RD) soube desta Região? **(RU) (RE)**

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Informações de parentes ou amigos | 5. Já conhecia o município |
| 2. Ouviu falar no município onde residia | 6. Por uma empreiteira |
| 3. Através dos meios de comunicação | 7. Nasceu aqui |
| 4. Agência de emprego | 8. Já morou aqui |

7. (Nome – RD) veio para a Região com um emprego garantido?

1. Sim → Passe para a 19 2. Não

8. Quantos meses (Nome – RD) demorou em conseguir emprego?

- | | |
|-------------------|---------------------|
| 1. Menos de 1 mês | 4. De 6 a 11 meses |
| 2. De 1 a 2 meses | 5. De 12 a 23 meses |
| 3. De 3 a 5 meses | 6. 24 meses ou mais |

Agora vamos conversar sobre a chegada de (Nome – RD) ao município onde mora atualmente:

9. Quando (Nome – RD) chegou ao município onde reside atualmente foi morar em:

- | | |
|---|--------------------------------|
| 1. Casa própria em bairro ou loteamento | 5. Casa cedida |
| 2. Casa alugada | 6. Pensão |
| 3. Casa de parentes | 7. Alojamento |
| 4. Casa de amigos | 8. Moradia em área de ocupação |

10. (Nome – RD) chegou a este município com:

- | | |
|---------------------|------------------------------------|
| 1. Cônjuge e filhos | 4. Sozinho(a) |
| 2. Só com cônjuge | 5. Com os pais e/ou irmãos |
| 3. Só com filhos | 6. Com amigos e/ou outros parentes |

11. Qual o principal motivo que levou (Nome – RD) a mudar para este município? (RU)

1. Tinha oferta de terrenos baratos
2. Tinha oferta de casas baratas
3. Conseguiu um financiamento do governo para a casa própria (Cohab, CDHU etc.)
4. Trabalhar ou procurar trabalho na região
5. Trabalhar ou procurar trabalho no município
6. Foi transferido de emprego
7. Buscou tratamento médico na região
8. Buscou tratamento médico no município
9. Estudar na região
10. Estudar no município
11. Tinha parente no município
12. Casou-se com um residente do município
13. O município era mais tranquilo
14. Aproveitar os benefícios oferecidos pelo município (serviços, saúde, educação etc.)
15. Acompanhar a Família
16. Outros
99. Não sabe ou não quer responder

12. Qual o principal motivo que levou (Nome – RD) a sair do município onde morava anteriormente?

- | | |
|--|--|
| 1. Falta de trabalho | 6. Foi removida de uma ocupação |
| 2. Falta de moradia | 7. Para estudar |
| 3. Não podia pagar o aluguel | 8. Buscar atendimento médico na região |
| 4. Condições insatisfatórias de trabalho | 9. Acompanhar a família |
| 5. Condições insatisfatórias de moradia | |

13. Como (Nome – RD) soube deste município? (RU)

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Informações de parentes ou amigos | 5. Já conhecia o município |
| 2. Ouviu falar no município onde residia | 6. Por uma empreiteira |
| 3. Através dos meios de comunicação | 7. Nasceu aqui |
| 4. Agência de emprego | 8. Já morou aqui |

14. (Nome – RD) conhecia alguém no município antes de mudar?

1. Sim 2. Não → Passe para a 19

15. Se sim, quem?

1. Pai, mãe
2. Irmãos
3. Outros parentes
4. Amigos

Agora queremos saber a SUA OPINIÃO sobre esta mudança de município de (Nome – RD). As possibilidades de contar com... (Mostrar CARTÃO 3):

- | | | | |
|--|---------------|---------------------------|-------------------|
| 1. Acabaram ou diminuíram significativamente | 2. Aumentaram | 3. Ficaram do mesmo jeito | 9. Não sabe dizer |
|--|---------------|---------------------------|-------------------|

16. A ajuda de amigos ☐

17. A ajuda dos vizinhos ☐

18. A ajuda ou solidariedade de parentes ☐

19. (Nome – RD) sempre morou neste bairro?

1. Sim → Passe para a 39

2. Não → Continue

Agora vamos falar um pouco sobre as mudanças de bairro feitas pelo (Nome – RD) dentro deste município:

20. Como era a situação do bairro onde (Nome – RD) morava anteriormente?

1. Loteamento regularizado (aprovado pela prefeitura)
2. Área de ocupação irregular
3. Área de ocupação em regularização
4. Favela
5. COHAB
6. CDHU

21. Qual o principal motivo de (Nome – RD) ter mudado do último bairro? (RU)

1. O bairro era muito violento
2. O aluguel era muito caro
3. Não havia casa para alugar
4. Foi morar com algum parente ou amigo
5. Tinha problemas com enchentes, deslizamentos etc.
6. Comprou terreno e construiu no bairro
7. Comprou casa no bairro atual
8. Outros
9. Foi transferido pela Prefeitura ou pelo Estado → **Passe para a 24**

→ Continue

22. Por que (Nome – RD) escolheu este bairro? (RU)

1. Bairro é mais barato para morar
2. Proximidade com local de trabalho
3. Proximidade da escola dos filhos
4. Proximidade de parentes
5. Maior infra-estrutura (equipamentos públicos, transporte, escolas)
6. Melhor qualidade de vida

23. Como (Nome – RD) soube do bairro? (RU)

1. Por parentes
2. Por amigos
3. Por propagandas, folhetos ou corretores
4. Por organizações sociais (sindicato, igreja, associações etc.)
5. Nasceu aqui
6. Já morou aqui

Agora queremos saber a sua opinião sobre esta mudança de bairro do (Nome – RD). Suas... (Mostrar CARTÃO 3)

1. Acabaram ou diminuíram significativamente	2. Aumentaram	3. Ficaram do mesmo jeito	9. Não sabe dizer
--	---------------	---------------------------	-------------------

24. Relações com Parentes

25. Relações com Amigos

26. Participação em atividade comunitárias (associações, igrejas, etc)

27. Em comparação ao bairro anterior, nesse bairro a vizinhança é...

1. Mais amigável e cooperativa
2. Mais fechada e egoísta
3. Cada um fica na sua, há uma certa indiferença
4. Nada mudou

28 a 38 – Gostaríamos de saber como é o seu bairro atual em relação ao anterior, quanto à:

1. Melhor	2. Pior	3. Igual
-----------	---------	----------

28. Escola/creche

29. Saúde (postos e pronto-socorro)

30. Atendimento da prefeitura

31. Infra-estrutura

32. Lazer

33. Vizinhança

34. Organização comunitária

35. Segurança

36. Amizades dos seus filhos

37. Área verde

38. Qualidade do ar

39. A Sra. tem vontade de mudar deste bairro?

1. Sim → Continue

2. Não → Encerre o módulo

40. Por quê? (RU) [Entrevistador: assinale somente a mais importante]

1. Morar mais perto do trabalho

2. Morar mais perto da família

3. Aqui é muito violento

4. Não gosta da vizinhança

5. Ter mais qualidade de vida

6. Ter mais espaço verde

7. Morar em lugar mais tranquilo

8. Não gosta do círculo de amigos dos filhos

ANEXO E – Questionário Módulo 5 – Família e Comunidade

Módulo 5 – Família e Comunidade

As pessoas às vezes freqüentam grupos ou associações de forma variada. Para cada tipo de grupo abaixo, qual é a opção que melhor indica a sua participação nas atividades deste grupo nos últimos 12 meses?

Associação		Responsável		Cônjuge
Partido Político	1		2	
Sindicato	3		4	
Associação Profissional	5		6	
Grupos ligados à Igreja ou a centros religiosos	7		8	
Instituição ou grupo de caridade	9		10	
Associação de moradores	11		12	
ONGs ou associações de defesa de direitos civis ou sociais	13		14	
Outras associações ou grupos (idosos, etc...)	15		16	

Códigos para resposta de 1 a 16

1. Mais de uma vez por semana
2. Uma vez por semana
3. Uma vez por mês
4. Mais de duas vezes ao ano
5. Uma ou duas vezes ao ano
6. Pertence mas não participa
7. Não pertence a este grupo
9. NS/NR

17. Como seu companheiro/marido ou (se não é unida) a sua família vê sua participação?

1. Estimula, apóia
2. É indiferente
3. Desestimula, não apóia
4. Não tem cônjuge nem família (vive sozinha)
5. Não sabe/Não respondeu
6. NSA

18. E a senhora, como vê a participação de seu marido ou (se não é unida) de sua família?

1. Estimula, apóia
2. É indiferente
3. Desestimula, não apóia
4. Não tem cônjuge nem família (vive sozinha)
5. Não sabe/Não respondeu
6. NSA

A senhora ou o seu marido realizam algum tipo de atividade não paga, como ajuda, junto a :

1. Sim
2. Não
9. NS/NSA

Local Atividade		Responsável		Cônjuge
Igreja	19.		20.	
Escola	21.		22.	
Centro comunitário	23.		24.	
Outros	25.		26.	

Atenção: as questões 27 a 30 são para pessoas que realizam algum tipo de atividade não remunerada.

Descreva a principal ou única atividade não remunerada:

27. Responsável:

28. Cônjuge:

Códigos para atividade não remunerada (Itens 27 e 28)	
1. Atividades de ensino e treinamento (aulas de dança, costura, música, cozinha, marcenaria, eletro-eletrônica, computação, etc...)	5. Prestação de serviços qualificados ou não (pedreiro, costura, carpintaria, cozinha, médicos, odontológicos, contabilidade, informática, advocatícios etc...) a título de ajuda a pessoas ou instituições.
2. Prestação de cuidados (a idosos, crianças, pessoas doentes, etc...)	6. Atividades artístico/culturais (apresentações, shows, etc...)
3. Produção de bens (doces, salgados, objetos, roupas, bordados, telas,) para doação ou para obtenção de recursos para outrem.	7. Outras (Detalhar):
4. Gestão e direção (movimentos sociais, campanhas e atividades comunitárias, partidos políticos)	8. Nenhuma / não faz atividades não remuneradas

Número de horas por semana dedicadas à atividade não-remunerada: **00: Nenhuma/Não faz**

29. Responsável

30. Cônjuge

Nas situações abaixo, a quem ou à que a senhora ou a sua família recorre: (Para cada situação citar até 2 fontes de ajuda mais importantes)

Situação	Ajuda mais importante			
		1ª		2ª
Tomar dinheiro emprestado	31.		32.	
Ajuda em espécie ou dinheiro em caso de necessidade	33.		34.	
Ajuda/informações para conseguir trabalho	35.		36.	
Ficar com as crianças durante o trabalho da mãe	37.		38.	
Cuidar de membro enfermo/idoso da família	39.		40.	
Cuidar da casa no caso de doença/ impedimento da dona de casa	41.		42.	
Reforma/construção da casa (mão-de-obra)	43.		44.	
Acesso a serviços especiais de saúde (cirurgias, tratamento hospitalar)	45.		46.	

Códigos para Fontes de ajuda	
01	Parentes não residentes
02	Parentes moradores da casa
03	Vizinhos/amigos
04	Igreja/centros religiosos
05	Patrão/patroa
06	Deputado/vereador/ prefeito
07	Sindicato
08	Banco
09	Outra fonte
00	Nenhum/não recorre
99	NSA

47. Alguém da casa ajuda na manutenção de outro domicílio?

1. Sim → Continue
 2. Não
 9. Não sabe/Não respondeu
 0. Não se aplica
- } → Pule para 50

48. Esta ajuda é:

1. Doação em dinheiro
 2. Pensão alimentícia
 3. Espécie (mantimentos)
 4. Serviços (lavagem de roupa, ajuda em autoconstrução, cuidado com crianças, outros).
 5. Outra forma de ajuda
 6. Mais de uma das anteriores

49. Relação de parentesco do respondente com o responsável do domicílio que recebe ajuda

1. Pai/mãe
 2. Sogro/sogra
 3. Filho/filha/enteado
 4. Genro/nora
 5. Outro parentesco
 6. Não tem parentesco
 7. NS/NR

Em sua casa, quem faz as seguintes tarefas: Abaixo códigos para questões 50 até 58

01. Sempre eu	08. Filha ou outro morador com menos de 14 anos
02. Geralmente eu	09. Filho ou outro morador com 14 anos ou mais
03. Geralmente eu com ajuda de outro morador	10. Filho ou outro morador com menos de 14 anos
04. Eu e meu cônjuge (igual ou dois juntos)	11. Empregada doméstica
05. Geralmente esposo(a)/companheiro(a)	12. Outra pessoa remunerada fora do domicílio
06. Sempre meu esposo(a)/companheiro(a)	13. Outra pessoa não remunerada fora do domicílio
07. Filha ou outro morador com 14 anos ou mais	

50. Lava e passa roupas |____|
 51. Pequenos consertos elétricos/hidráulicos/marcenaria |____|
 52. Cuida de familiares doentes |____|
 53. Faz supermercado (compra comida) |____|
 54. Limpa a casa |____|
 55. Cozinha (preparo de refeições) |____|
 56. Arruma a cozinha (lava os pratos e panelas, limpa o fogão/chão) |____|
 57. Vai ao banco/Paga as contas |____|
 58. Conserta roupas |____|

59. Em média, quantas horas por semana a Sra. gasta fazendo trabalho doméstico (sem incluir cuidar das crianças e se divertir)? |____| horas

60. E o seu esposo/companheiro? |____| horas

Código para resposta das questões 59 e 60	
00	Nenhuma
97	97 horas ou mais
98	NSA
99	NS/NR

Quem toma as seguintes decisões em sua casa: Abaixo códigos para questões 61 até 64

01. Sempre eu	05. Eu e meus filhos
02. Geralmente eu	06. Geralmente meu esposo/companheiro
03. Eu e meu esposo/companheiro, ou 2 juntos	07. Sempre meu esposo/companheiro
04. Eu, meu esposo e meus filhos	08. Outra pessoa moradora

61. Como educar os filhos |____|
 62. O que fazer no final de semana |____|
 63. Comprar coisas grandes para casa (geladeira, carro) |____|
 64. Compra, reforma ou construção da casa |____|

Em sua casa, quem se responsabiliza pelas seguintes atividades com as crianças (até 10 anos):
Códigos para questões 65 até 68

01. Sempre eu	08. Outra pessoa da família não moradora
02. Geralmente eu	09. Empregada Doméstica
03. Eu e meu esposo, igual ou os dois juntos	10. Outros
04. Faço revezamento com outro morador (não esposo)	11. Ninguém. A criança faz sozinha
05. Geralmente esposo(a)/companheiro(a)	99. Não sabe/Não respondeu
06. Sempre meu esposo(a)/companheiro(a)	00. Não se aplica
07. Outra pessoa da família moradora do domicílio	

65. “Cuidar” (alimentação, higiene, sono, brincadeiras, vigiar)
66. Ajudar nos deveres e acompanhar as atividades da escola
67. Levar ao médico
68. Levar ou pegar na escola

Nos finais de semana ou nos dias de folga, com que frequência a sra. e seu marido/companheiro:
(Mostrar CARTÃO 4) 1. Frequentemente, 2. Quase sempre, 3. Às vezes, 4. Raramente, 5. Nunca, 9. NS/NR

Fica em casa vendo TV, ouvindo música ou lendo	69. Responsável	70. Conjugue
Visita/ recebe parentes	71. Responsável	72. Conjugue
Sai e visita /encontra amigos	73. Responsável	74. Conjugue
Sai e passeia com os filhos e cônjuge	75. Responsável	76. Conjugue
Cuida da casa ou de consertos domésticos	77. Responsável	78. Conjugue
Faz compras para a casa, supermercado, feira ou outro	79. Responsável	79. Conjugue
Realiza atividades na escola da comunidade	81. Responsável	81. Conjugue

Atenção: as questões a seguir devem ser aplicadas apenas em domicílios com mais de uma família residente.

Se o domicílio for unifamiliar, ENCERRE o módulo.

Sobre a segunda família do domicílio

83. Há quanto tempo [nome] e sua família vivem com vocês?
Anos meses

84. Por que vocês resolveram viver juntos? (ver alternativas no final do módulo)

—> Se só houver 2 famílias, salte para a questão 91

Sobre a terceira família do domicílio

85. Há quanto tempo [nome] e sua família vivem com vocês?
Anos meses

86. Por que vocês resolveram viver juntos? (ver alternativas no final do módulo)

—> Se só houver 3 famílias, salte para a questão 91

Sobre a quarta família do domicílio

87. Há quanto tempo [nome] e sua família vivem com vocês?
Anos meses

88. Por que vocês resolveram viver juntos? (ver alternativas no final do módulo)

—> Se só houver 4 famílias, salte para a questão 91

Sobre a quinta família do domicílio

89. Há quanto tempo [nome] e sua família vivem com vocês?
Anos meses

90. Por que vocês resolveram viver juntos? (ver alternativas no final do módulo)

91. Se pudesse mudar a sua vida, a senhora preferiria:

- | | |
|--|------------------|
| 1. Que cada família tivesse sua própria casa | 3. É indiferente |
| 2. Que todos continuassem morando juntos | 4. NS/NR |

Codificação de 84, 86, 88 e 90

01. Era mais conveniente para ambas (todas) as famílias
02. Porque assim podemos dividir o aluguel
03. Porque [nome] não encontrava casa para morar aqui perto
04. [nome] não encontrava casa para morar mais perto do trabalho
05. [nome] estava sem ou não tem trabalho
06. Os ganhos da família de [nome] não lhe permitem pagar aluguel
07. Porque assim [nome] pode economizar o valor do aluguel
08. [nome] ou companheira(o) já morava aqui antes de formar família
09. É uma forma de ajudar [nome] a começar a vida
10. Porque posso cuidar das crianças para que [nome]/companheiro possa trabalhar
11. Porque [nome]/companheira(o) estão muito doentes/idosos
12. Porque preciso de ajuda nas despesas
13. Porque preciso de ajuda com as crianças/trabalho doméstico
14. Porque [nome] e sua família não tinham condições de morar sozinhos
99. NS/NR 00. NSA

MÓDULO 6 - SAÚDE

Agora, vamos falar um pouco sobre atendimento à saúde, como (se for o caso) sua família utiliza os serviços oferecidos no bairro, na cidade e na região.

1. Algum médico ou profissional de saúde já disse que algum morador do domicílio tem, ou teve Câncer?

- | | |
|---|--------------------|
| 1. Sim, mas já está curado | } → Passe para a 3 |
| 2. Sim, está em tratamento ou acompanhamento médico | |
| 3. Sim, mas não fez nenhum tratamento | |
| 4. Não | |
| 9. Não sabe | |

2. Os casos de diagnóstico positivo foram tratados, ou acompanhados, por serviços públicos de saúde (SUS)?

1. Sim, sempre pelo SUS
2. Somente alguns procedimentos; utilizam, para esta necessidade, tanto serviços públicos quanto privados, ou de convênio de saúde
3. Nunca; utilizam para esta necessidade somente procedimentos e atendimento médico de serviços privados e de convênio de saúde
9. Não sabe

3. Na casa onde mora, alguém sofre com doenças respiratórias (rinite, asma, bronquite, sinusite)?

- | | | |
|--------|--------|-------------|
| 1. Sim | 2. Não | 9. Não sabe |
|--------|--------|-------------|

4. Quais são as épocas do ano que mais afetam a saúde dos moradores do domicílio? (RE) Não ler:

- | | | | |
|---------------------|------------------|--------------------|-------------|
| 1. Novembro a Março | 2. Abril a Junho | 3. Julho a Outubro | 9. Não sabe |
|---------------------|------------------|--------------------|-------------|

5. Costumam procurar o mesmo tipo serviço quando precisam de atendimento de saúde para os moradores do domicílio?

1. Sim, somente serviço público
2. Sim, somente serviço privado ou de convênio
3. Algumas ocasiões procuramos e utilizamos serviço público e em outras serviços privados.
9. Não sabe

6. Recebem visitas de agentes comunitários de saúde, ou de equipes do Programa Saúde da Família (PSF)?

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1. Sim, uma vez por mês | 5. Não, nunca fomos procurados para cadastro |
| 2. Sim, a cada dois ou três meses | 6. Não, não queremos/precisamos nos cadastrar |
| 3. Sim, muito raramente | 9. Não sabe |
| 4. Não nos últimos 12 meses | |

7. No último ano, alguma vez algum morador do domicílio procurou serviço público (SUS) para tratamento/acompanhamento de Diabetes ou Hipertensão?

1. Sim, para tratar Diabetes
 2. Sim, para tratar Hipertensão
 3. Sim, para ambas
 4. Nunca precisaram de atendimento para Diabetes ou Hipertensão → Passe para questão 14
 5. Não, por outros motivos
 9. Não sabe
- } → Passe para a 10

QUESTÕES 8 A 13: Para moradores que tenham diabetes ou hipertensão

8. No último ano (12 meses), como avaliam o atendimento recebido na última vez que procuraram o serviço público (SUS) para tratar/acompanhar Diabetes ou Hipertensão?

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| 1. Muito bem atendido | 4. Muito mal atendido |
| 2. Bem atendido | 5. Não foi atendido |
| 3. Mal atendido | 9. Não sabe |

9. Nesse último ano (12 meses) têm conseguido tratamento e acompanhamento para problemas relativos a Diabetes ou Hipertensão pelo serviço público (SUS)?

- | | |
|--|-----------------------------------|
| 1. Sim, plenamente (sempre que procuramos) | 3. Não (nunca, quando procuramos) |
| 2. Sim, em parte (às vezes) | 9. Não sabe |

10. No último ano (12 meses), qual foi o principal serviço de saúde que procuraram para tratamento, ou acompanhamento, de Diabetes ou Hipertensão?

1. Nenhum morador faz acompanhamento ou tratamento
 2. Serviço privado ou de convênio de saúde
 3. Farmácia
 4. Posto ou Centro de Saúde
 5. Atendimento em Hospital, pelo SUS
 6. Outro serviço público do SUS
 9. Não sabe
- } → Passe para a 12

11. Qual o principal motivo pelo qual, no último ano, não trataram de Diabetes ou Hipertensão no serviço público de saúde (SUS)? [Não ler as alternativas] (RE) (RU)

1. É longe e o transporte ruim
2. É longe e o transporte caro
3. Não conhecem ou não sabem onde procurar o serviço
4. Muita demora para conseguir atendimento
5. O serviço não é de boa qualidade
6. Outra razão
7. Nunca precisaram
9. Não sabe

12. Qual a localização do principal serviço de saúde que procuraram, neste último ano, para tratar/acompanhar Diabetes ou Hipertensão?

1. Em outro bairro, do mesmo município de residência
 2. No município de Campinas/Santos
 3. Outro município da RM
 4. Município fora da RM
 5. No mesmo bairro de residência
 9. Não sabe
- Passe para a 14

13. Qual o principal motivo pelo qual, procuraram serviço para tratar/acompanhar Diabetes ou Hipertensão em outro bairro ou município?

1. Não existe a especialidade necessária em nosso bairro ou cidade
2. Foi encaminhado por profissional do Posto ou CS mais próximo
3. Maior confiança no serviço mais distante
4. Hábito, costume
5. Maior facilidade de transporte
6. Outro
9. Não sabe

14. No último ano, alguma vez algum morador do domicílio procurou serviço público (SUS) para cuidados da saúde dos menores de 1 ano de idade?

1. Sim
 2. Nunca precisamos de atendimento para os menores de 1 ano → Passe para a 21
 3. Não, por outros motivos
 9. Não sabe.
- Passe para a 17

QUESTÕES 15 A 20: se referem aos responsáveis dos moradores de 2 anos ou menos

15. No último ano (12 meses), como avaliam o atendimento recebido, na última vez que procuraram o serviço público (SUS) para atendimento de menores de 1 ano?

1. Muito bem atendido
2. Bem atendido
3. Mal atendido
4. Muito mal atendido
5. Não foi atendido
9. Não sabe.

16. Nesse último ano têm conseguido atender as necessidades de saúde dos menores de 1 ano pelo serviço público (SUS)?

1. Sim, plenamente (ou sempre que procuramos)
2. Sim, em parte (às vezes)
3. Não (nunca, quando procuramos)
9. Não sabe

17. No último ano, qual foi o principal serviço de saúde que procuraram para os menores de 1 ano?

1. Nenhum
 2. Serviço privado ou de convênio de saúde
 3. Farmácia
 4. Posto ou Centro de Saúde (CS)
 5. Atendimento em Hospital conveniado ao SUS - serviço público
 6. Outro serviço público (SUS)
 9. Não sabe
- Passe para a 19

18. Qual o principal motivo pelo qual no último ano não procuraram atendimento em serviço público (SUS) para os menores de um ano? [Não ler alternativas] (RE) (RU)

1. É longe e transporte ruim
2. É longe e o transporte caro
3. Não conhecem ou não sabem onde procurar o serviço
4. Muita demora em conseguir atendimento
5. O serviço não é de boa qualidade
6. Nunca precisaram
7. Outra razão
9. Não sabe

19. Qual a localização do principal serviço de saúde que procuraram, neste último ano, para os cuidados da saúde dos menores de um ano?

1. Em outro bairro, do mesmo município de residência
 2. No município de Campinas (Santos)
 3. Outro município da RM
 4. Município fora da RM
 5. No mesmo bairro de residência
 9. Não sabe
- Passe para a 21

20. Qual o principal motivo pelo qual procuram serviço, para os cuidados da saúde dos menores de um ano, em outro bairro ou município?

1. Não existe a especialidade necessária em nosso bairro ou cidade
2. Quando encaminhado por profissional do Posto ou CS mais próximo
3. Maior confiança no serviço mais distante
4. Hábito, costume
5. Maior facilidade de transporte
6. Outro
9. Não sabe

21. No último ano, alguma vez algum morador do domicílio procurou serviço público de saúde (SUS) para PRÉ-NATAL?

1. Sim
 2. Nunca precisamos de atendimento para PRÉ-NATAL → Passe para a 28
 3. Não, por outros motivos
 9. Não sabe
- } → Passe para a 24

QUESTÕES 22 A 27: direcionadas para mulheres que estiveram grávidas ou tiveram filho nos doze meses anteriores à data da entrevista.

22. No último ano (12 meses), como avaliam o atendimento recebido, na última vez que procuraram o serviço público de saúde (SUS) para PRÉ-NATAL?

1. Muito bem atendido
2. Bem atendido
3. Mal atendido
4. Muito mal atendido
5. Não foi atendido
9. Não sabe.

23. Nesse último ano têm conseguido atendimento em serviço público de saúde (SUS) para PRÉ-NATAL?

1. Sim, plenamente (ou sempre que procuramos)
2. Sim, em parte (às vezes)
3. Não (nunca, quando procuramos)
9. Não sabe

24. No último ano, qual foi o principal serviço de saúde procurado para PRÉ-NATAL?

1. Nenhum
 2. Serviço privado ou de convênio de saúde
 3. Farmácia
 4. Posto ou Centro de Saúde (CS)
 5. Atendimento em Hospital conveniado ao SUS - serviço público
 6. Outro serviço público (SUS)
 9. Não sabe (continua)
- } → Passe para a 26

25. Qual o principal motivo pelo qual no último ano não procuraram atendimento em serviço público de saúde (SUS) para PRÉ-NATAL? [Não ler] (RE) (RU)

1. É longe e transporte ruim
2. É longe e o transporte caro
3. Não conhecem ou não sabem onde procurar o serviço
4. Muita demora para conseguir atendimento
5. O serviço não é de boa qualidade
6. Nunca precisaram
7. Outra razão
9. Não sabe

26. Qual a localização do principal serviço de saúde que procuraram neste último ano para PRÉ-NATAL?

1. Em outro bairro, do mesmo município de residência
 2. No município de Campinas/Santos
 3. Outro município da RM
 4. Município fora da RM
 5. No mesmo bairro de residência
 9. Não sabe
- } → Passe para a 28

27. Qual o principal motivo pelo qual no último ano procuraram serviço de saúde para PRÉ-NATAL em outro bairro ou município?

1. Não existe a especialidade necessária em nosso bairro ou cidade
2. Quando encaminhado por profissional do Posto ou CS mais próximo
3. Maior confiança no serviço mais distante
4. Hábito, costume
5. Maior facilidade de transporte
6. Outro
9. Não sabe

28. No último ano, alguma vez algum morador do domicílio procurou serviço público de saúde (SUS) para acesso a medicamentos?

1. Sim
 2. Nunca precisamos de medicamentos
 3. Não, por outros motivos
 9. Não sabe
- } → Encerre o módulo

QUESTÃO: 29 é direcionadas para moradores que precisaram fazer uso de medicamentos nos doze meses anteriores à data da entrevista.

29. Nesse último ano têm conseguido medicamentos no serviço público de saúde (SUS)?

1. Sim, sempre (ou sempre que procuramos)
2. Sim, apenas alguns medicamentos necessários
3. Não (nunca, quando procuramos)
9. Não sabe

ANEXO G – Questionário Módulo 7 - Educação

MÓDULO 7 – EDUCAÇÃO

1. Tem filhos freqüentando o ensino regular fundamental?

1. Sim —> Continue 2. Não —> Pule para 33

Atenção: as questões 2 a 33 são direcionadas PARA MORADORES QUE TENHAM FILHO FREQUENTANDO ENSINO REGULAR FUNDAMENTAL

2. A escola dos seus filhos é no próprio bairro?

1. Sim 2. Não

2.a. Se não, por que?

[Entrevistador: não ler (RE). Nos casos em que pelo menos um dos filhos estuda em escola fora do bairro, escolher a alternativa mais importante]

1. Porque não tem escola ou vaga no bairro
2. Porque a escola em que ele está é melhor do que a do bairro
3. Porque não tem o período desejado (diurno ou noturno)
4. Não tinha o curso desejado (técnico, profissional etc)
5. Porque há muita violência na escola do bairro
6. É perto do trabalho dos pais ou do próprio aluno

3. A Sra. acompanha as lições (olha o caderno) ou os estudos que seus filhos fazem em casa?

1. Sim, diariamente
2. Sim, semanalmente
3. Sim, uma vez ou outra
4. Não, não tenho tempo
5. Não, não entendo das lições
6. Não, ele não me mostra
7. Não, não tenho interesse
8. Não, não acho que preciso fazer isso
9. Não, eles não fazem lição em casa ou não estudam quando estão em casa
10. Outro motivo

4. A Sra. pergunta para seu filho (conversa/seu filho conta) sobre o que acontece na escola (com o professor, os colegas, as aulas as lições, as notas, as provas)?

1. Sempre 2. Às vezes 3. Nunca

5. A Sra. encoraja o seu filho(a) a continuar estudando?

1. Sim 2. Não 3. Não sabe dizer

6. A Sra. conhece o diretor da escola de seus filhos?

1. Sim 2. Não

7. A Sra. conhece o professor dos seus filhos?

1. Conhece todos 2. Conhece alguns 3. Nenhum

8. A Sra. procura o professor ou diretor da escola para conversar sobre seu filho?

1. Sempre 2. Às vezes 3. Nunca

9. A Sra. foi à escola de seus filhos nos últimos 6 meses?

1. Sim 2. Não

O professor ou diretor chama os pais para conversar em quais situações: 1. Sim 2. Não

10. Para reuniões de pais e mestres ☐
11. Sempre que tem algum problema com o meu filho ☐
12. Apenas em caso de problema grave ☐
13. Para apresentar as notas e trabalhos ☐
14. Para ajudar em festas e eventos ☐
15. Para colaborar com a manutenção da escola (limpeza, conserto, pintura, etc.) ☐
16. Nunca chama ou raramente chama ☐

A Sra. sabe se na escola do seu filho(a) existe? 1. Sim 2. Não

17. Associação de Pais e Mestres ☐ 18. Conselho de Escola ☐

A Sra. já ouviu falar de algum destes conselhos? 1. Sim 2. Não

19. Conselho Tutelar ☐
20. Estatuto da Criança e do Adolescente ☐
21. Conselho do Fundef ☐
22. Conselho Municipal de Educação ☐

23. Com que frequência a Sra. ou seus filhos ajudam em atividades na escola?

1. Frequentemente 2. Eventualmente 3. Nunca

24. Com que frequência seus filhos vão à escola que estudam nos fins de semana?

1. Sempre frequentam 4. Não frequentam
2. Frequentam às vezes 5. A escola não abre nos fins de semana
3. Raramente frequentam

Quais desses problemas acontecem na(s) escola(s) em que seus filhos estudam?

25. Os professores não ensinam direito [____]
26. Os professores faltam muito [____]
27. O diretor muda constantemente [____]
28. Há muita indisciplina na escola [____]
29. A escola não reprova mais os alunos [____]
30. O prédio e as salas de aula estão descuidados, sujos, mal conservados [____]
31. Há risco ou há casos de violência dentro ou na porta da escola [____]
32. Tem problema com tráfico de drogas dentro ou na porta da escola [____]

- | |
|------------------------------------|
| 1. Sim
2. Não
9. Não
sabe |
|------------------------------------|

33. Tem filhos frequentando o ensino regular médio?

1. Sim —> Continue 2. Não —> Pule para 37

PARA MORADORES QUE TENHAM FILHOS FREQUENTANDO O ENSINO REGULAR MÉDIO:

34. Com relação ao ensino médio, a Sra. considera que: (LER)

1. Todos os seus filhos irão concluir
2. Apenas algum(ns) deles irá concluir
3. Nenhum irá concluir

35. A Sra acha importante que seu(s) filho(s) curse(m) o Ensino Médio?

1. Sim
2. Não

35.a. Se sim, por que? (aponte o principal motivo): (RE)

1. Porque com diploma de ensino médio é possível conseguir um emprego melhor
2. Porque sem diploma de ensino médio é muito difícil arrumar emprego
3. Porque o emprego dele exige que tenha diploma de ensino médio
4. Para não ficar sem fazer nada, enquanto não arruma emprego
5. Porque a escola o incentivou a continuar estudando
6. Para entrar na faculdade
7. Porque o(s) filho(s) gostam de estudar
8. Porque a maioria dos amigos e pessoas conhecidas estão cursando o ensino médio
9. Porque nós (mãe ou pai) estamos exigindo que ele(s) curse(m)

36. A Sra. acha que a convivência no bairro influencia os jovens a cursarem o ensino médio e continuar estudando?

1. Sim 2. Não 3. Não sabe dizer

37. Tem filhos frequentando o ensino regular fundamental ou médio em escola pública?

1. Sim —> Continue 2. Não —> **ENCERRE a entrevista**

PARA MORADORES QUE TENHAM FILHOS NA ESCOLA PÚBLICA (ENSINO REGULAR, FUNDAMENTAL OU MÉDIO):

38. Se a Sra. pudesse escolher a escola do seu filho, escolheria:

1. Escolheria esta mesma escola em que ele está —> **Encerre o módulo**
2. Escolheria outra escola —> Continue

39. A Sra. conhece a escola que preferiria para seu(s) filho(s) estudar(rem)?

1. Não
2. Sim

39.a. Se sim, que escola é? (RE)

1. É uma escola pública, no bairro
2. É uma escola pública, fora do bairro
3. É uma escola particular, no bairro
4. É uma escola particular, fora do bairro
5. É uma escola técnica.
6. É uma fundação/instituição (Sesc, Sesi, Senac, Bradesco, ONG etc.)
7. Outra (outro tipo de escola, que não se encaixa nas descritas acima).

Agradeça e Encerre!